

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

TOIMINTAKYKYINEN KOULUTTAJA

– Valinnan ja koulutuksen tulos

Pro gradu -tutkielma

Kadetti

Jan-Petri Kovanen

92. Kadettikurssi

Rajavartiolinja

Helmikuu 2009

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi 92. Kadettikurssi	Linja Rajavartiolinja
Tekijä Kadetti Jan-Petri Kovanen	
Tutkielman nimi Toimintakykyinen kouluttaja – Valinnan ja koulutuksen tulos	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Aika Helmikuu 2009	Tekstisivuja 82 Liitesivuja 3

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, millainen käsitys valmistuvilla kadeteilla on hyvästä kouluttajuudesta. Hyvään kouluttajuuteen päästäksemme kadeteille on täytynyt muodostua käsitys heidän valmiuksistaan kouluttajana toimimiseen. Tätä kouluttajaksi valmiutta tarkastellaan toimintakyky käsitteen kautta, joka voidaan liittää kuuluvaksi osaksi kouluttajan identiteettiä. Toimintakyvyn lisäksi kouluttajalta vaaditaan tietämystä johtamiskäyttäytymisestä. Johtamiskäyttäytymistä tarkastellaan tässä tutkimuksessa syväjohtamisen viitekehysten avulla. Syväjohtamisen viitekehys liittyy kiinteästi oppiminen. Kouluttajan oppimiseen liittyen tutkimuksessa tarkastellaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen käsitteistöä. Kouluttajan toimintakyvyn ja johtamiskäyttäytymisen kautta päästään tutkimuksen toimintaympäristöön ja kolmanteen aihealueeseen kouluttajan vaikuttavuuteen, kouluttajan toiminnan päätavoite on kouluttaa puolustusvoimien eri perusyksiköissä varusmiespalveluksen aikana henkilöistä suorituskykyisiä sodanajan joukkoja.

Tutkimuksen taustalla vaikuttaa puolustusvoimiakin muokkaava yhteiskunnan rakenteellinen muutos. Tätä yhteiskunnan rakenteellista muutosta on tarkasteltu teoria osassa kasvatuksessa ja koulutuksessa tapahtuneen muutoksen sekä sosiologian kautta. Yhteiskunnallinen muutos näkyy Suomen Puolustusvoimissa esimerkiksi naissukupuolen mukaan tulona sotilaskouluttajiksi. Naisten tuleminen sotilaskouluttajaksi on vaikuttanut osaltaan myös tänä päivänä siihen, että asioita on ryhdytty katsomaan nais- ja miestutkimuksen sekä työelämän tasa-arvoisuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa puolustusvoimia tarkastellaan organisaation liittyvien kuvauksien ja käsitteiden kautta, joita ovat; perusyksikkö, organisaatiokulttuuri, virallinen ja epävirallinen organisaatio sekä symboliympäristö ja kulttuuri.

Teoreettisia taustakäsitteitä tarkastellaan empiirisessä osassa kahdesta eri näkökulmasta, ensimmäisenä näkökulma on kadettien käsitys heidän oman valmiuden kautta tapahtuva lähestyminen ja toisena näkökulmana on kadettien käsitysten vertailunäkökulma, jossa verrataan mies- ja naiskouluttajaa keskenään. Tutkimusjoukkona tutkimuksessa toimi 92. kadettikurssi ja 75. merikadettikurssi.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Tutkimuksen empiirisenä tutkimuskohteena ovat kadettien käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat hyvästä kouluttajasta ja kouluttajuudesta, valmiuksista kouluttajaksi, oppimisen kehittymisestä, toimintakyvylisistä valmiuksista sekä verrataan kadettien käsityksiä mies- ja naiskouluttajista. Tutkimuksen empiirisen osan tutkimusongelmiksi muodostuivat:

- Millaisia käsityksiä kadeteilla on hyvästä kouluttajasta ja kouluttajuudesta?
- Millaisia käsityksiä kadeteilla on miesten ja naisten valmiuksista toimia kouluttajana?
- Mihin kadettien käsityksen mukaan kouluttajana toimimisella ja koulutuksella vaikutetaan?

Tutkimukseni tulokset esitän fenomenografisesti jäsenettyinä ja erilaisiin

kuvauskategorioiden ryhmiteltyinä. Kuvauskategoriat on kuvattu horisontaalisessa kuvauskategoriajärjestelmässä. Kategoriat käsittelevät; millä tavalla kadettien käsitys hyvästä kouluttajasta on muodostunut, hyvän kouluttajan identiteettiä, miten kouluttajan identiteetti eroaa kouluttajuudesta, kadettien omat valmiudet kouluttajaksi, kadettien oman oppimisen kehittymistä, toimintakyvyn ja valmiuden vaikuttamista kouluttajan tehtäviin, käsityksiä nais- ja miespuolisesta sotilaskouluttajasta sekä kadettien käsityksiä koulutuksen vaikuttavuudesta.

Tarkastellessa tutkimuksen tuloksia yhteiskunnallisen muutoksen näkökulmasta huomaa muutoksen merkkejä olevan havaittavissa ainakin nyt nuoriksi upseereiksi valmistuvissa kadeteissa. Kadetit eivät näe ammatteja enää niin vahvasti sukupuolirajoitteisina tekijöinä eivätkä myöskään perinteisiä roolimalleja noudattavina tekijöinä. Mielestäni tämän päivän kadeteilla on ajan tasalla oleva käsitys miesten ja naisten soveltuvuudesta sotilaskouluttajan ammattiin. Miesten ja naisten valmiudet nähdään yhtäläisinä sotilaskouluttajan tehtäviin.

Teoriakäsitysten pohjalta tarkasteltuna toimintakykyä voidaan pitää keskeisenä osana sotilaskouluttajan tehtävässä vaikuttavana tekijänä. Toimintakyvyllä luodaan pohja omalle toiminnalle. Tarkasteltaessa kadettien kehittymistä ja käsityksiä syväjohtamisen viitekehyksen näkökulmasta, kadetit ovat tiedostamattaan sisäistäneet syväjohtamisen viitekehyksen ajatuksen oppimisesta. Kadettien toiminnasta saadussa palautteessa havaitaan innostusta sotilaskouluttajan toimintaa kohtaan, sekä toimita on herättänyt arvostusta alaisissa.

AVAINSANAT

Toimintakyky, syväjohtaminen, oppiminen, kouluttaja, kouluttajuus, sukupuoli, organisaatio

TOIMINTAKYKYINEN KOULUTTAJA

– Valinnan ja koulutuksen tulos

1 JOHDANTO	1
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TIETEENFILOSOFISET VALINNAT	2
2.1 Aikaisempia tutkimuksia	2
2.2 Teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykset	4
2.3 Tutkimuksen tieteenfilosofia valintoja	6
2.4 Fenomenografia tutkimustapana	8
2.5 Tutkimuksen suhde sotilaspedagogiseen tutkimukseen	11
2.6 Tutkijan suhde tutkimuskohteeseen	15
3 YHTEISKUNNAN MUUTOKSEN HEIJASTUMINEN PUOLUSTUSVOIMIIN.....	16
3.1 Kasvatuksessa tapahtunut muutos.....	16
3.2 Sosiologia tieteenalana	18
3.2.1 Tasa-arvo työelämässä.....	19
3.2.2 Nais- ja miestutkimus	20
3.2.3 Sukupuolen määrittely	21
3.3 Organisaatio käsitteenä.....	23
3.3.1 Organisaatiokulttuuri.....	24
3.3.2 Symboliympäristö ja kulttuuri.....	26
3.3.3 Virallinen ja epävirallinen organisaatio.....	28
3.4 Puolustusvoimat tänään	29
4 KAKSI MALLIA SOTILASPEDAGOGIIKAN YTIMESSÄ	33
4.1 Toimintakyky osana sotilaspedagogiikkaa.....	33
4.1.1 Fyysinen toimintakyky	34
4.1.2 Psykkinen toimintakyky	35
4.1.3 Sosiaalinen toimintakyky.....	37
4.1.4 Eettinen toimintakyky.....	38
4.2 Johtamiskäyttäytymisen paradigma	39
4.2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	40
4.3 Syväjohtamisen viitekehys	43
4.4 Koulutuksen vaikuttavuus	47
5 KADETTIEN KÄSITYKSIÄ KOULUTTAJAN VAIKUTTAVUUDESTA	49
5.1 Tutkimuksen kulku ja kohdejoukko.....	49
5.1.1 Aineiston keruun toteuttaminen	50
5.1.2 Aineiston analyysin toteuttaminen	51

5.2 Kadettien käsityksiä hyvästä kouluttajuudesta	52
5.2.1 ”Suurin tekijä on kuitenkin juuri näkemäni...”	53
5.2.2 ”Ammattitaitoinen, tasapainoinen, esimerkillinen...”	55
5.2.3 ”Hyvällä kouluttajuudella tarkoitetaan...”	57
5.2.4 ”Hyvä kouluttajan alku, ei missään nimessä valmis”	58
5.2.5 ”Koulutus on terävöittänyt opiskelutekniikkaa...”	60
5.2.6 ”Toimintakyky on kaikki kaikessa”	62
5.2.7 ”Naisten ja miesten valmiudet ovat samanlaiset”	65
5.2.8 ”Kasvattaa alaisistani yhteiskuntakelpoisia”	68
6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	70
6.1 Tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin arviointi	71
6.2 Visiointia	73
LÄHTEET	77
Julkaisemattomat lähteet	77
Julkaistut lähteet	77
Haastattelut	80
Muut lähteet	81
LIITTEET	82
KUVIOT	
Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys	5
Kuvio 2. Tutkimuksen logiikka	8
Kuvio 3. Fenomenografisen tutkimuksen spiraali	11
Kuvio 4. Koulutusajattelun perusmalli	14
Kuvio 5. Organisaationaalinen oppiminen	43
Kuvio 6. Syväjohtamisen viitekehys	44
Kuvio 7. Erilaiset kuvauskategoriat	52
Kuvio 8. Kouluttaja käsityksen muodostuminen	53
Kuvio 9. Hyvän kouluttajan identiteetti	55
Kuvio 10. Kadettien käsitys valmiudesta kouluttajaksi	58
Kuvio 11. Oman oppimisen kehittyminen	60
Kuvio 12. Toimintakyvyn ja valmiuden vaikutus kouluttajan toimintaan	63
Kuvio 13. Kadettien käsitys naisista ja miehistä sotilaskouluttajana	65

TOIMINTAKYKYINEN KOULUTTAJA

– Valinnan ja koulutuksen tulos

1 JOHDANTO

Tutkimukseni otsikkoon toimintakykyinen kouluttaja, valinnan ja koulutuksen tulos, sanoihin liittyy neljä tämän tutkimuksen keskeisintä asiakokonaisuutta. Lähdän tarkastelemaan otsikon sisältöä takaperin sanasta ”tulos”. Tuloksella haluan tuoda esille mihin kadettien koulutuksella pyritään sekä mihin kouluttajan toiminnalla pyritään vaikuttamaan. Seuraavana sanana otsikossa on ”koulutus”. Koulutuksella taas haluan tuoda esille, millaisia asioita kadeteille on koulutettu sotatieteen maisteriksi valmistumiseen mennessä, mihin tehtäviin koulutus antaa valmiuksia. Otsikon sanalla ”valinnan” haluan selvittää sotilasammattiin liittyvää professionaalista taustaa sekä miten käsitteet ”sukupuolen määrittely”, ”nais- ja miestutkimus” ja ”tasa-arvo työelämässä” liittyvät tämän päivän kouluttajan toimintaan.

Pääotsikon sanalla ”kouluttaja” avataan sitä käsite- ja tehtäväkenttää, mihin tehtäviin suurin osa kadeteista valmistuttuaan siirtyy palvelukseen. Kouluttajan toiminnan tarkastelun tasona ja toimintaympäristönä toimii puolustusvoimien varusmieskoulusta toteuttavat perusyksiköt. Perusyksikössä toteutetaan rauhan-aikana varusmiespalveluksen aikainen kouluttaminen. Pääotsikon sanalla ”toimintakyky” lähestytään kaikkein keskeisintä tekijää, joka liittyy erottamattomasti kouluttajan identiteettiin ja kouluttajan toimintaan. Professori Jorma Toiskallion luoman toimintakyky-mallin näkökulmasta tarkastellaan kadettien käsityksiä heidän valmiuksistaan kouluttajana toimimiseen sekä verrataan valmiuksia mies- ja naiskouluttajien kesken. Toimintakykyisenä kouluttajana toimimiseen liittyy merkittävänä tekijänä myös kouluttajan johtamiskäyttäytyminen. Johtamiskäyttäytymisen tarkastelun näkökulmana toimii dosentti Vesa Nissisen puolustusvoimiin kehittämä syväjohtamisen viitekehys. Syväjohtamisen viitekehysten avulla tarkastellaan kadettien johtamiskäyttäytymisen ja oppimisen käsityksiä tällä hetkellä. Toimintakyvyn ja johtamiskäyttäytymisen kautta päästään kolmanteen tärkeään asiaan, joka on mukana kouluttajana toimimisessa eli ”vaikuttavuus”. Vaikuttavuudella haluan selvittää, onko valmistuvilla kadeteilla kouluttajan vaikuttavuudesta käsityksiä ja miten hyvin käsitykset vastaavat tämän päivän haasteita.

Tutkimuksen tarkastelun kohteena ovat kouluttajan toimintakyky, johtamiskäyttäytyminen ja vaikuttavuus. Tutkimusasetelman tarkastelu tapahtuu kahdesta eri näkökulmasta: kadettien käsitykset omasta toiminnasta kouluttajana ja miten kadetit vertailevat mies- ja naiskouluttajia. Onko olemassa eroa mies- tai naiskouluttajan toiminnan suhteen, vai

voidaanko olettaa kummankin sukupuolen menestyvän yhtä hyvin kouluttajan tehtävissä sukupuoleen katsomatta? Näistä kahdesta käsitysten näkökulmasta muodostuu kadettien kokonaiskäsitys hyvästä kouluttajasta. Tutkimuksen empiirisen aineiston keräsin 92. kadettikurssin ja 75. merikadettikurssin kadeteille suunnatulla lomakehaastattelulla. Haastatteluaineiston analysoin fenomenografisella tutkimusotteella. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus.

Tämä tutkimus liittyy kiinteästi sotilaspedagogiikkaan (military pedagogy), jolla on tärkeä rooli sotilaskouluttajan asiantuntijuuden kehittymisessä. Henkilökohtaisesti olen kiinnostunut miten asiantuntijuus kehittyy, joten päätin ryhtyä tutkimaan syvällisemmin sotilaspedagogiikkaa. Lisäksi tutkimusalan ja aiheen valintaan vaikuttivat henkilökohtaiset kokemukset kouluttajana toimimisesta sekä koulutettavana olemisesta. Halusin tällä tutkimuksella syventää tietojani oppimisesta, opettamisesta, käyttäytymisestä ja yhteiskunnallisesta muutoksesta.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TIETEENFILOSOFISET VALINNAT

Tässä luvussa esitellään aiheeseen liittyviä aikaisempia tutkimuksia, tutkimusta varten muodostettu teoreettinen viitekehys, tutkimuskysymykset ja perustellaan tutkimuksessa käytettyjä tieteenfilosofisia valintoja, jotka vaikuttivat suuntalinjojen valintaan. Valintojen lisäksi tarkastellaan tutkimuksen liittymistä sotilaspedagogiikkaan ja tarkastellaan tutkijan ja tutkimuksen suhdetta toisiinsa.

2.1 Aikaisempia tutkimuksia

Nyt tutkittavaa aihetta lähellä olevia tutkimuksia Maanpuolustuskorkeakoululla on tehty aikaisemmin lukuisia. Aikaisemmin tehdyt tutkimukset ovat käsitelleet toimintakykyä, syväjohtamista, kadettien sosiaalista oppimisympäristöä, puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentumista sekä opetuksen monimuotoistamista Raja- ja merivartiokoululla. Seuraavaksi esittelen viisi mielestäni keskeistä aihepiiriäni lähellä olevaa tutkimusta, joilla osaltaan ollut vaikutusta oma tutkimukseni suunnittelussa ja tekemisessä.

Ensimmäisenä tutkimuksena on kadettialikersantti Tommi Kinnusen tekemä tutkielma aiheesta nuori upseeri kouluttajana ja ihmisten johtajana. Tutkimus valmistui vuonna 1998. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää nuorien upseerien kouluttajatehtävät ensimmäisten

palvelusvuosien aikana. Toisena keskeisenä tutkimuskohteena oli tutkia nuorten upseerien johtamiskäyttäytymistä ja -tyyliä syväjohtamisen-mallin mukaan. Tutkimuksen kohdejoukkona toimivat kadettikurssit 78 - 81. Tutkimusmenetelmänä tutkimuksessa käytettiin kuvailevaa ja osin vertailevaa Survey-tutkimusta. Kinnunen jatkoi tutkimustaan väitöskirjaksi saakka. Väitöskirja julkaistiin vuonna 2003, aiheena Johtamisen kehittyminen, kokeellinen pitkittäistutkimus johtamistaidon kehitymisestä puolustusvoimissa syväjohtamisen mallin mukaisesti.

Toinen oman tutkimukseni aihepiiriä lähellä oleva tutkimus on kadetti Elena Ojalan tekemä tutkielma. Ojalan tutkielma käsittelee Sosiaalisen oppimisympäristön tasa-arvoisuutta Maanpuolustuskorkeakoulussa. Ojalan tutkimus valmistui vuonna 2004. Ojalan tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia naisten sosiaalista oppimisympäristöä Maanpuolustuskorkeakoulussa samalla selvittäen, toimitaanko Maanpuolustuskorkeakoulussa syväjohtamisen mallin mukaan naisten opiskellessa ja valmistuessa sotilasammattiin. Tutkimus käsitteli vuosina 1996 – 2004 opiskelleita ja valmistuneita naisupseereita. Tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa käytettiin osallistuvaa havainnointia ja syvähaastatteluja.

Kolmantena aiemmin tehtynä tutkimuksena lähellä omaa aiheitani olevana tutkimuksena otan esille kadetti Otto Pekkarisen tekemä pro gradu -tutkielman aiheesta Kouluttajan asiantuntijuus – fenomenografinen tutkimus huoltolinjan kadettien käsityksistä. Pekkarisen pro gradu -tutkielma valmistui vuonna 2006. Pekkarisen tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää kadettien käsityksiä perusyksikössä toimivan sotilaskouluttajan asiantuntijuudesta. Tutkimusmenetelmänä Pekkarinen käytti omassa tutkimuksessaan fenomenografista - tutkimusmenetelmää. Tutkimuksen kohdejoukkona toimivat kadettikurssin 90. huoltolinjan kadetit.

Neljäntenä tutkimuksena mainitsen Pekka Halosen vuonna 2007 tekemän tutkimuksen aiheesta Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Halonen käytti menetelmänä fenomenografista menetelmää empiirisen aineiston analysoinnissa. Tutkimuksen empiirisen osan tavoitteena oli kuvata eri henkilöstöryhmiin kuuluvien kouluttajien sekä varusmiesjohtajien käsityksiä koulutus- ja toimintakulttuurin nykytilasta ja tulevaisuudesta.

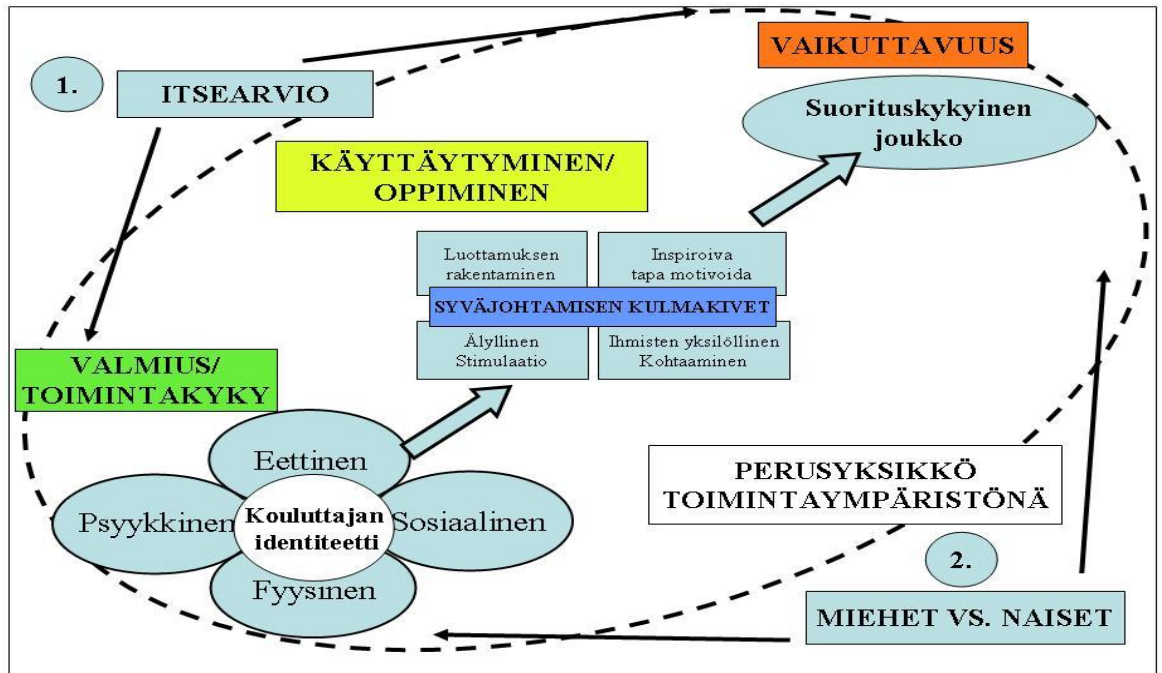
Viidentenä vaikuttavana tutkimuksena toimi kadetti Tapani Kotalan tekemä tutkimus Opetuksen monimuotoistaminen Raja- ja merivartiokoululla: Kouluttajien käsityksiä oppimisesta, opettajuudesta, opiskelijoiden valmiuksista ja koulutuksen kehittämisestä. Kotalan pro gradu -tutkielma valmistui vuonna 2008. Kotala analysoi tutkimuksensa

empiirisen aineistonsa fenomenografisella tutkimusotteella. Empiirisen aineiston tavoitteena oli kuvata kouluttajien käsityksiä oppimisesta, opettajuudesta, opiskelijoiden valmiuksista, ohjaamisesta sekä oppimisympäristöjen ja koulutuksen kehittämisestä.

2.2 Teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, millainen käsitys valmistuvilla kadeteilla on hyvästä kouluttajuudesta. Hyvään kouluttajuuteen päästäksemme kadeteille on täytynyt muodostua käsitys heidän valmiuksistaan kouluttajana toimimiseen. Tätä valmiutta tarkastellaan ”toimintakyky” käsitteen kautta, joka voidaan liittää kuuluvaksi osaksi kouluttajan identiteettiä. Toimintakyvyn lisäksi kouluttajalta vaaditaan tietämystä johtamiskäyttäytymisestä. Johtamiskäyttäytymistä tarkastellaan tässä tutkimuksessa syväjohtamisen viitekehysten avulla. Syväjohtamisen viitekehukseen liittyy kiinteästi oppiminen. Kouluttajan oppimiseen liittyen tarkastellaan myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen käsitteistöä. Kouluttajan toimintakyvyn ja johtamiskäyttäytymisen kautta päästään kouluttajan vaikuttavuuteen. Kouluttajan toiminnan päätavoite on kouluttaa puolustusvoimien eri perusyksiköissä varusmiespalveluksen aikana henkilöistä suorituskykyisiä sodanajan joukkoja.

Teoreettisia taustakäsitteitä tarkastellaan empiirisessä osassa kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäisenä näkökulmana on kadettien käsitys oman valmiuden kautta tapahtuva lähestyminen ja toisena näkökulmana toimii kadettien käsitysten vertailunäkökulma, jossa verrataan mies- ja naiskouluttajaa keskenään. Tutkimuksen viitekehystä esittävässä kuviossa olen pyrkinyt esittämään keskeiset käsitteet, kaksi eri tarkastelunäkökulmaa aiheeseen liittyen. Tutkimuksen viitekehys on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys (Kovanen 2008).

Tutkimuksen viitekehysten taustalla vaikuttaa puolustusvoimiakin muokkaava yhteiskunnan rakenteellinen muutos. Tätä yhteiskunnan rakenteellista muutosta olen tarkastellut teoriaosassa kasvatuksessa ja koulutuksessa tapahtuneen muutoksen sekä sosiologian kautta. Yhteiskunnallinen muutos näkyy Suomen Puolustusvoimissa esimerkiksi naissukupuolen mukaan tulona sotilaskouluttajiksi. Naisten tuleminen sotilaskouluttajiksi on vaikuttanut osaltaan myös tänä päivänä siihen, että asioita on ryhdytty katsomaan myös nais- ja miestutkimuksen ja työelämän tasa-arvon näkökulmista. Puolustusvoimia tarkastellaan organisaation käsitteiden kautta, joita ovat perusyksikkö, organisaatiokulttuuri, virallinen ja epävirallinen organisaatio sekä symboliympäristö ja kulttuuri. (Luku 3)

Sotilaspedagogiikan ominta erityisaluetta on sotilaiden toimintakyvyn (action competence) kehittäminen oppimisen avulla (Toiskallio 2002a, 9). Oppimiseen liittyen toisena tärkeänä tekijänä käsittelen syväjohtamisen viitekehystä, joka antaa perustan ja suunnan johtajana kehittymiselle ja kasvamiselle. Syväjohtamisessa (deep lead) on kyse oppimismallista. (Nissinen 2004, 20). Oppimisella tarkoitetaan kokemuksen aiheuttamaa, suhteellisen pysyvää käyttäytymisen muutosta tai käyttäytymisen potentiaalien – tietojen, taitojen ja tunnereaktioiden – muutosta, joka ilmenee oppimishetkellä tai myöhemmin käyttäytymisen muuttumisena (Kuusinen & Korhonen 1997, 24). Näistä lähtökohdista tarkasteltuna kouluttajan toimintaan tänä päivänä liittyy erittäin keskeisesti oppiminen. Tutkimuksen tavoite on kehittää kadettien oppimista heidän omien käsitysten kautta. (Luku 4)

Tutkimuksen tutkimusalue määrittyi sotilaspedagogiikkaan ja tarkemmin toimintakykyyn ja syväjohtamiseen. Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva laadullinen tutkimus (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 133–135). Tutkimuksen empiirisenä tutkimuskohteena ovat kadettien käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat, hyvästä kouluttajasta ja kouluttajuudesta, valmiuksista kouluttajaksi, oppimisen kehittymisestä, toimintakyvylisistä valmiuksista sekä verrataan kadettien käsityksiä mies- ja naiskouluttajista. (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 164) (Luku 5)

Tutkimuksen empiirisen osan tutkimusongelmiksi muodostuivat:

- Millaisia käsityksiä kadeteilla on hyvästä kouluttajasta ja kouluttajuudesta?
- Millaisia käsityksiä kadeteilla on miesten ja naisten valmiuksista toimia kouluttajana?
- Mihin kadettien käsityksen mukaan kouluttajana toimimisella ja koulutuksella vaikutetaan?

Tutkimuksen tutkimusongelmiin vastaamisella pyritään osaltaan kehittämään kadettien omaa oppimista tulevaisuus silmällä pitäen. Tutkimuksella on tarkoitus kuvata kadettien tämän hetkinen tietämys Suomen Puolustusvoimissa käytössä olevista koulutusmalleista ja selvittää kadettien käsitysten perusteella, miten koulutusmallit vastaavat vallitsevia käsityksiä.

2.3 Tutkimuksen tieteenfilosofia valintoja

Tutkimuksen lähtökohtaoletusten ja valintojen tarkastelussa huomio kiinnittyy ensimmäisenä siihen seikkaan, että maailmassa on käynnissä lukuisia rauhanturvaamis- tai rauhanpakottamisoperaatioita, joihin osallistuu niin miehiä kuin naisia sotilastehtävissä. Toisena tärkeänä valintaan vaikuttavana asiana oli se, että Suomessa on ollut naisilla nyt kolmetoista vuotta ollut mahdollisuus osallistua sotilaalliseen maanpuolustukseen, rauhanturvaamiseen ja kriisinhallintatehtäviin sotilaskoulutuksen saaneina henkilöinä. Näiden molempien tekijöiden kautta ollaan tutkimuksessa tekemisissä erittäin ajankohtaisen asian kanssa, tutkittava aihekokonaisuus liittyy tiiviisti tämän päivän elämismailmaan.

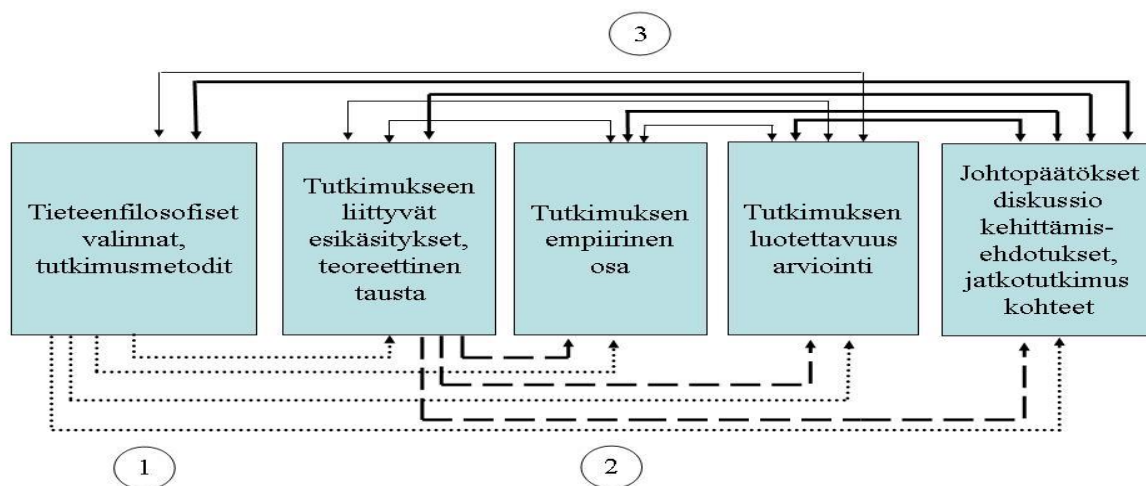
Yhteiskunnallisen toiminnan lisäksi tänä päivänä ollaan tekemisissä entistäkin haastavampien turvallisuusvaatimusten ja -haasteiden kanssa. Ihmiset haluavat, vaativat ja kaipaavat entistä enemmän turvallisuuteen panostamista niin sisäisessä kuin ulkoisessakin turvallisuudessa.

Tähän liittyen on laadittu esimerkiksi yhteiskunnan elintärkeiden toimintojen turvaamiseen tähtäävä strategia ja siihen liittyvät suunnitelmat. Tämän turvallisuuden vaatimuksen kasvun myötä on käyty keskustelua siitä, voiko nainen olla sotilas siinä missä mieskin. Onko naisilla samanlaiset edellytykset toimia sotilasammattissa kuin miehillä? Viimeisimpänä asiana tähän liittyy juuri nyt Suomessa aloitettu keskustelu Suomen Nato-jäsenyyden mahdollisuuksista juuri valmistuneen puolustuspoliittisen selonteon pohjalta sekä tehty esitys puolustusmenoihin tehtävistä tasonkorotuksista.

Ontologian näkökulmasta tutkimuksessa haetaan vastauksia kysymykseen todellisuuden luonteesta. Ontologisen pohdinnan tuloksena tutkimukseni kohteeksi muotoutui ihmiskäsitys. Vastaavasti maailmasta tai kaikesta mitä on olemassa vastaa maailmakäsitys. (Varto 1992, 31–32) Ihmiskäsityksellä ymmärretään sitä mitä ihminen on. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sotilaaksi koulututtavia henkilöitä eli kadetteja. Lisäksi tarkastellaan millä tavalla kouluttaja voidaan erottaa muista ilmiöistä ja olioista? Mitkä ovat miehille ja naisille tyypillisiä piirteitä, esim. sukupuolen näkökulmasta tarkasteltuna, joita ei voida ohittaa? Mitkä ovat käyttäytymiseen vaikuttavat tekijät, joita ei voida ohittaa?

Epistemologiassa eli tieto-opillisissa tarkasteluissa käsitykset koskevat tiedostamisen ja tiedonsaannin ongelmia. Tällainen ongelma esim. millä metodisella otteella pystytään parhaiten lähestymään tutkimuskohdetta. Metodiksi tutkimussuunnaksi valitsin tutkimukseeni fenomenografian. Fenomenografian tieteenfilosofisten taustaoletusten väitetään muistuttavan kuitenkin konstruktivismia ja fenomenologiaa. (ks. Huusko ym. 2006, 164)

Logiikka käsittelee toteen näyttämisen ja todistamisen periaatteita. Toteen näyttämisen ja todistamisen näkökulmasta tutkimustehtävä on nähtävissä kolmena kokonaisuutena. Tutkimustehtävän ensimmäisen osion muodostuu tutkimuksen tieteellisenfilosofian ja tutkimusmenetelmien muodostamisesta. Toisen osion muodostaa tutkimukseen liittyvien esikäsitysten ja taustaoletusten teorettinen tarkastelu. Tutkimuksen esikäsityksinä toimii miesten ja naisten soveltuminen sotilaskouluttajiksi, toimintakyvyn merkityksen korostuminen sotilaskouluttajan toiminnassa, syväjohtamisen viitekehyksen vaikutus oman oppimisen apuvälineenä sekä mihin kaikkeen sotilaskouluttajan toiminnalla pyritään ja vaikutetaan. Kolmannen osan muodostaa empiirisen aineiston pohjalta muodostuneen kuvan ts. käsitysten vertaaminen teoriataustaan sekä vertailun pohjalta muodostettuihin johtopäätöksiin, kehittämissuunnitelmiin ja mahdollisiin jatkotutkimuksiin. Tutkimuksen logiikka on havainnollistettu kuviossa 2.



Kuvio 2. Tutkimuksen logiikka (Kovanen 2009).

Tutkimuksen logiikkaa tarkastellessa muodostuu sellainen kuva, että tutkimuksessa syntyy eri tiedon osille mahdollisuus myös kausaaliin kytkentöihin. Tutkimuksessa ei pyritä millään keinoin hakemaan tätä syy – seuraus asetelmaa. Tutkimuksen tarkoituksena on verrata empiirisen aineiston pohjalta muodostuneita kuvauksia taustakäsitysten kanssa keskenään ja muodostaa tämän pohjalta johtopäätöksiä.

2.4 Fenomenografia tutkimustapana

Fenomenografia nimi tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Tarkoituksena tutkia sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. (ks. Metsämuuronen 2008, 34) (Ahonen 1994, 114) Fenomenografisen tutkimusmenetelmän luoja pidetään ruotsalaista Ference Martonia ja hänen Göteborgissa toimintua tutkijaryhmänsä 1980 -luvulla tehdyn kehitystyö perusteella. Fenomenografisen tutkimuksen peruslähtökohtana on pyrkimys tarkastella ihmisten käsityksiä. (ks. Metsämuuronen 2008, 35) (Gröhn 1993,1-7)

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat siis erilaiset arkipäivänilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Ihmisten käsitykset samastakin asiasta saavat olla hyvin erilaisia riippuen; iästä, koulutustaustasta, kokemuksista ja sukupuolesta. Fenomenografiaa pidetään tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena eikä pelkästään tutkimus tai analyysimenetelmänä. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tarkastelukohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset. Tutkimussuuntauksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä

suhteista. Fenomenografian avulla on tarkoitus löytää ja kuvata tätä ajattelutapojen eli käsitysten erilaisuutta. (ks. Ahonen 1994, 116–117) (ks.Gröhn. 1993, 5–7) (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163)

Fenomenografian tutkimusalue määrittyy sekä sen kohteen että tutkimuksellisen luonteen kautta: empiirisenä tutkimuskohteena ovat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat (Huusko ym. 2006, 164). Martonin lähtökohta on se, että oppimista tai käsitteitä psykologisina entiteetteinä ei voi epistemologisesti irrottaa kontekstista eikä sisällöstä. (Gröhn 1993, 9)

Ilmiö ja käsitys ovat fenomenografille saman asian kaksi puolta. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen. Ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja siksi erottamattomia. Kokemus on suhde, joka yhdistää subjektin ja objektin, jolloin käsitys ei ole ulkoisen todellisuuden kuva vaan samalla kertaa subjektiivinen ja objektiivinen kokonaisuus. Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. (Ahonen 1994, 116–117)

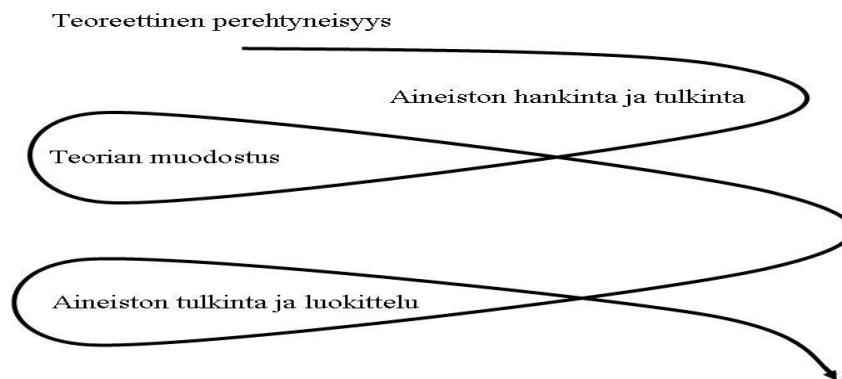
Tietoteoriassa ja oppimispsykologiassa puhutaan käsitteistä. Ne (concepts, begrepp) ovat ajattelukonstruktioita. Monelle käsitteellä ei ole vastinetta ulkoisessa fyysisessä todellisuudessa. Tällaisia vain ihmisten ajattelusta riippuvaisia käsitteitä ovat mm. tieto, yhteiskunta, taide ja uskonto. Käsitteen nimenä on usein sana, kuten edellisessä esimerkissä, mutta usein käsite edellyttää monimutkaisempaa ilmaisua, kuten ”valtion turvallisuuteen liittyvät riskitekijät” tai ”tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus”. Vaikka käsitteiden määrittelyt eroavat käyttöyhteydestä riippuen, käsitteellä on yleensä jossain määrin konvention luonne: tietty yhteisö on sopinut edellyttävänsä tietyn käsitteen käytöltä joukon yhteisiä ehtoja. (ks. Voutilainen ym.1991) (Ahonen 1994, 116–117) Käsitys on dynaaminen ilmiö; ihminen muuttaa käsityksiään joskus useaan kertaan lyhyessäkin ajassa. Käsitys on konstruktio, jonka varassa ihminen edelleen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota. (ks. Metsämuuronen 2008, 34–35) (Ahonen 1994, 116–117)

Ihmiskäsitys- kvalitatiivinen oppimisen tutkimus lähtee siitä, että ihminen on intentionaalinen olento. Ihminen mielellisenä olentona ei ole ulkoisten ärsykkeiden heijastuma, vaan autonominen subjekti, joka itse pyrkii rakentamaan itselleen kuvan maailmasta. Hänellä on tarkoitus (intentio) saada maailma jäsenneiltyä kartaksi, jonka avulla pystyy suunnistamaan eli suhteuttamaan kokemukset toisiinsa ja tekemään tarkoituksenmukaisia toimintapäätöksiä. (Ahonen 1994, 121)

Viimeisten vuosien aikaan fenomenografinen tutkimussuuntaus on kehittynyt teoreettisempaan suuntaan eli pääasiassa kohti oppimisen ja tietoisuuden perusteiden ymmärtämistä. Tämä niin sanottu variaatioteoria ei ole vain käsitysten kuvaamista, vaan sen kuvaamista, miten ilmiön ymmärtäminen vaihtelee tietoisuudessa. Fenomenografian piirissä ajatellaan, että ei ole olemassa kahta erillistä maailmaa, todellista ja koettua, vaan vain yksi maailma, joka on samanaikaisesti sekä todellinen että koettu. Martonin (1995, 183) mukaan tämä ei tarkoita sitä, että kokemus kattaisi kaiken maailmasta, mutta koettu on osa maailmaa. Fenomenografian ontologiset sitoumukset näyttävätkin asettuvan realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon. (Huusko ym. 2006, 163–164)

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei tehdä todellisuutta koskevia väitelauseita, vaan tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. Toisen asteen näkökulma tutkimuksen kohteena tarkoittaa, että tutkimuskohteen muodostavat erilaiset tavat, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja käsitteellistävät eri ilmiöitä. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka ovat jaettuina ja sosiaalisesti merkittäviä. Peruslähtökohtana on pyrkimys systemaattiseen kuvaukseen yli yksilöiden: käsityksiä ei pyritä tuottamaan yksilötason kuvauksia, vaan tarkoituksena on saada selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. Empiiristä tutkimusta ohjaa erityinen tiedonintressi, on tutkijan mahdotonta lähestyä aineistoa ilman ennako-oletuksia. Tällaisesta ennako-oletusten huomioonottamisesta käytetään myös ilmaisua hallittu subjektiviteetti (ks. Ahonen 1994, 122) ja kriittinen itsereflektio (ks. Koro-Ljungberg 2005, 281). (Huusko ym. 2006, 164–166)

Fenomenografinen tutkija tarvitsee aiheeseen perehtymistä, teoria perehtyneisyys tekee tutkijasta samalla tutkimusinstrumentin: hänen mielessään on kysymysten ja erotteluperusteiden avoin ja joustava rakennelma, josta hän ammentaa syventäviä haastattelukysymyksiä ja vastausten luokittelujen perusteita. Tutkimuksen käytännölle laadullisuus ja connoisseurship vaatimus tarkoittavat sitä, että tutkimusaineiston tulkinta ei ole mikään kertasuoritus, vaan tutkijan on hyvä seurustella aineiston kanssa jatkuvasti, ensin merkityksiä tulkitessaan, sitten aineistoa luokitellessaan ja vielä varsinaisesti vasta aineistoa käsitellessä, tulee teorian antaa puolestaan vaikuttaa aineiston tulkintaan. Tutkimuksen eri vaiheet muodostavat näin ollen monivaiheisen spiraalin, tämä tutkimus spiraali on kuvattu kuviossa 3. (Ahonen 1994, 123–125)



Kuvio 3. Fenomenografisen tutkimuksen spiraali (Ahonen 1994, 125).

2.5 Tutkimuksen suhde sotilaspedagogiseen tutkimukseen

Sotilaspedagogiikalla (military pedagogy) on tärkeä rooli sotilaskouluttajan asiantuntijuuden kehittämisessä. Sotilaspedagogiikka on oppia – ja myös tiedettä – siitä, kuinka sotilaiden ja koko puolustusvoimien koulutusta suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan, kehitetään ja tutkitaan. Sotilaspedagogiikan ominta erityisaluetta on sotilaiden toimintakyvyn (action competence) kehittäminen oppimisen avulla. (Toiskallio 2002a, 9)

Sotatieteen maisterin perusopinnot luovat perustan sotilaskouluttajien ammattitaidolle ja ajan mittaan rakentuvalla asiantuntijuudelle. Perusopinnojen tarkoitus ei ole antaa valmiita kouluttajan työkalupakkeja, joilla selviää tilanteesta kuin tilanteesta. Mieluummin pyrkimyksenä on konkreettisten toimintamallien lisäksi tarjota laajaa ajattelun aineistoa, josta voi syntyä eväät ammattiin kasvulle kohti asiantuntijuutta. Asiantuntijuuteen liittyen on muistettava, että asiantuntijuus ei ole valmis ja pysähtynyt tila, vaan se on elinikäistä oppimista ja kasvua. (Toiskallio 2002a, 10)

Upseerin koulutusohjelman tärkeimpinä tavoitteina on antaa valmiudet puolustusvoimien sodan ja rauhan ajan yksiköiden päällystö- ja päällikkötehtäviin sekä tieteellisen tutkimuksen menetelmien tuntemus ja valmius niiden soveltamiseen käytännössä. Opintojen tavoitteena on myös antaa perusteet sotatieteelliseen tutkimukseen ja oman alansa seurantaan. (Maanpuolustuskorkeakoulu upseerin koulutusohjelma yleinen opetussuunnitelma 2005)

Puolustusvoimissa ”*sotilaskouluttaja*” käsitteellä ymmärretään oman alansa oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijaa, joka suunnittelee, toteuttaa, johtaa, arvioi sekä tutkii ja kehittää oman tehtävänkuvansa mukaisesti koulutusta (Toiskallio 2002b, 22). Tässä tutkimuksessa kouluttajalla tarkoitetaan joukko-osastojen perusyksikössä palvelevia henkilöitä, jotka opettavat varusmiehiä sotilaallisen maanpuolustuksen tehtäviin. Näihin tehtäviin voidaan luetella kuuluvaksi joukkueiden/jaostenjohtajat, perusyksiköiden päälliköt ja varapäälliköt sekä joissain määrin joukkoyksiköiden komentajat. Keskeisenä tekijänä kuitenkin korostuu koulutuksen tapahtuminen välittömässä vuorovaikutuksessa koulutettavien kanssa. (ks. Toiskallio 1998, 11) (Halonen 2007, 42–43)

Kouluttajuus on laaja käsite, jolla kootaan kouluttajana olemista kokonaisuudeksi. Kokoajan muuttuvassa ja laatutasoltaan yhä parempiin tuloksiin pyrkivässä maailmassa kouluttajaa ei tule pitää vain koulutustehtävien rutiinisuurittajana, vaan organisaatiossa ja yhteiskunnassa toimivana asiantuntijana tietyin edellytyksin. Tätä kautta kouluttajuudella tarkoitetaan kouluttajien: tehtäviä, ammattitaitoa, työn luonnetta, asemaa organisaatiossa, yhteiskunnallista arvostusta ja ammatti-identiteettiä. (Toiskallio 2002b, 13)

Kouluttajuuteen kohdistuu kuitenkin jatkuvasti muutoksia. Tätä kouluttajuuteen kohdistuvaa muutosta ei voida ymmärtää, mikäli ajatellaan näitä asioita vain määriteltyinä suorituksina. Kouluttajat ovat yhteiskunnallisia toimijoita, jotka osaltaan vaikuttavat muutoksiin. Yksinkertaistettuna tämä merkitsee sitä, että kouluttaja omalla toiminnallaan ja asenteillaan luo hyvinkin syvästi ja laajalti vaikuttavaa kuvaa puolustusvoimista ollessaan suorassa vuorovaikutuksessa varusmiesten ja reserviläisten kanssa. (Toiskallio 2002b, 13–14)

Tämän vuorovaikutuksen kautta syntyvässä kontekstissa voidaan kouluttajaa pitää kulttuurisena linkkinä sotilaselämän ja muun ympärillä olevan yhteiskunnan välillä. Tässä työssä kouluttaja ei kohtaa pelkästään kehittyvän ase-, viestintä- ja johtamistekniikan sekä kansainvälistymisen haasteita, vaan kouluttaja kohtaa muuttuvasta yhteiskunnasta ja erilaisista kulttuureista tulevia ihmisiä. (Toiskallio 2002b, 14)

Kouluttajan työtä voisi näin ollen luonnehtia ihmissuhdetyöksi ja ihmissuhdeammattiksi. Tässä ihmissuhdeammattissa erityisongelmaksi saattavat muodostua työn ”kahdet kasvot”. Kaikki ammatit edellyttävät harjoittajaltaan oman erityisalan sisällöllisiä tietoja ja taitoja. Esim. autokorjaajien opettajan on tunnettava moottoreita, historian opettajan historiaa jne. Ihmisammateissa työ tapahtuu kuitenkin aina vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Niinpä se edellyttää myös ihmisen toiminnan ja sen sääntelyn ymmärtämistä ja

vuorovaikutustaitojen hallintaa. Näiden hallinnan pohjalta vasta ammatinharjoittaja voi toteuttaa työtään, ohjata ja tukea oppimisprosesseja, auttaa oppilaita tai asiakkaita ratkaisemaan ongelmia. (Rauste- von Wright & von Wright 1996, 168)

Jatkuva oppiminen on keskeisessä asemassa kaikessa hyvään laatuun pyrkivässä toiminnassa. Puolustusvoimissa tähän pyrkimykseen päästäkseen toimintakulttuurin muutos on liitetty osaksi Pääesikunnan, puolustusvoimien tulosityksiköiden ja henkilöstöjärjestöjen yhteistyössä laatimaa puolustusvoimien henkilöstöstrategiaa. Puolustusvoimien henkilöstöstrategiassa on määriteltäviä puolustusvoimien periaatteita kuinka jatkuvaan oppimiseen pyritään tulevaisuudessa.

Puolustusvoimien toimintakulttuuria kehitetään oppivan organisaation ja jatkuvan oppimisen periaatteiden mukaisesti. Tavoitteena ovat jatkuvaa arvokeskustelua huomioiden puolustusjärjestelmän kehittämisen keskeiset perusteet ja puolustusvoimien eri tehtävissä tarvittava osaaminen. (Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2005)

Puolustusvoimien koko henkilöstön kehittämisen päämääränä on luoda osaamista sotilaallisen suorituskyvyn varmistamiseksi. Suorituskyvyn edellyttämää osaamista luodaan puolustusvoimien koulutusjärjestelmässä. Puolustusvoimien koulutusjärjestelmää kehitetään yhteiskunnan muun koulutuksen osana. (Taskutietoa maanpuolustuksesta 2008, 52)

Oppiva organisaatio ilmaisu antaa kaksi lupautta. Ensimmäisenä pyritään irtautumaan laboratorio- ja koululähtöisten oppimisteorioiden yksilökeskeisyydestä. Toisena organisaation oppimisen käsite liittyy läheisesti innovaation ja muutoksen käsitteisiin. Näihin liittyy pyrkimys irtautua vastaanottamisen, sopeutumisen ja omaksumisen pakkomielleistä. (Engeström 2004, 25) Tämä luo osaltaan haastetta sotilaskouluttajan tehtäviin myös.

Edellä kuvattujen lainausten kautta lähestytään sotilaskouluttajan päivittäisen ammatinharjoittamisen tehtäväkenttää eli kouluttamista. Kouluttamisessa ollaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa kouluttajien ja koulutettavien kanssa. Tavoitteena kouluttajalla on kouluttaa suorituskykyisiä sodanajan joukkoja. Jotta tähän tavoitteeseen päästäisiin mahdollisimman laadukkaasti, on kouluttajan samalla ymmärrettävä myös koulutusajattelun perusmallia. Koulutusajattelun perusmallissa avautuvat näkyviin kaikki laadukkaassa koulutuksessa huomioon otettavat vaikuttajat, jotta päästään hyviin lopputuloksiin. Koulutusajattelun perusmallin kautta päästään takaisin tämän tutkimuksen ongelman asetteluun, millä tavalla tuetaan nyt valmistuvien kadettien tulevien sotilaskouluttajien ammatinharjoittamisen ensiaskeleita. Koulutusajattelun perusmalli on esitetty kuviossa 4.



Kuvio 4. Koulutusajattelun perusmalli (mukaiillen Toiskallio 2002b, 17).

Koulutusajattelun perusmallissa tärkeässä roolissa on käsitys itsestä, muista ihmisistä ja päämäärästä. Näiden tekijöiden kautta mielestäni päästään pureutumaan myös tämän tutkimuksen hypoteeseihin. Edellä luetellun kolmen tekijän yhtymäkohta löytyy tämän tutkimuksen kohdista; käsitys itsestä kouluttajana, käsitys mies- ja naiskouluttajista ja käsitys koulutuksen vaikuttavuudesta.

Kaikesta huolimatta yksilö ei yksinään muuta toimintajärjestelmiä. Toimintajärjestelmät ovat yhteisiä, kollektiivisia. Näin ollen kehitys on sosiaalinen ja yhteistoiminnallinen prosessi. Kehityksen ymmärtämiseksi ei riitä yksilön seuraaminen. On seurattava toimivaa yhteisöä ja sen murrosta. Toimintajärjestelmän muutos kuitenkin käynnistyy yksilöiden yksittäisistä teoista ja sanoista, jotka muuttuvat yhteisiksi. (Engeström 2004, 19)

Toimivan yhteisön seuraamiseen ja sen apuvälineiksi puolustusvoimissa on kehitetty ja otettu käyttöön työilmapiirin kartoitukset, uusiin palkkausjärjestelmiin liittyvät tavoite- ja kehityskeskustelut, arviointi- ja laadunvarmistus mittarit, suoritusarvioinnit ja esimiesvalmennukset. Näistä kaikista järjestelmistä saadaan perusyksikkö koskevaa tietoa. Tätä tietoa perusyksikköä johtavien henkilöiden on pyrittävä käyttämään mahdollisimman hyvin hyödyksi. (Pesonen 2009) Nämä edellä luetellut järjestelmät voidaan käsittää kuuluvaksi osaksi pedagogista johtamista.

2.6 Tutkijan suhde tutkimuskohteeseen

Tässä aluvuossa tarkastelen, mikä suhde vallitsee tutkijan ja tutkittavan kohteen välillä. Nyt laadittu pro gradu -tutkimus liittyy tärkeimpänä osana valmistumiseen sotatieteiden maisteriksi. Pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on, että tekijä osoittaa hallitsevansa tutkimuksen tekemiseen liittyvät tutkimusmenetelmät ja -menetelmät sekä yleiset tutkimukselle asetetut vaatimukset, toisin sanoen perehdytään tutkimuksen tekemiseen. Tästä lähtökohdasta ryhdyin itse miettimään, mitä aihealuetta haluaisin tutkia ja mistä aiheesta haluaisin samalla saada lisää tietoa. (Eskola & Suoranta 2000, 15)

Lähtökohtani ryhtyä tutkimaan nyt valittua aihetta syntyi jo sotatieteiden kandidaatin tutkielman aikana. Kandidaatin tutkielman tein johtamistaidon laitokselle aiheesta sukupuoli sotilaskulttuurissa. Tutkielmaa tehdessäni mieltäni askarrutti kysymys, kuinka asioita on oikeasti koulutettu tai millaisia käsityksiä asiasta valitsee käytännössä. Sopivatko naiset armeijaan vai eivät? Lisäksi mietitytti kysymys, millaisia käsityksiä 92. kadettikurssin kadeteilla vallitsee mies- ja naissotilaista. Aloitin kurssilla opiskelun vuoden 2006 syksyllä tutkintoa täydentävänä opistoupseerina. Siitä saakka olen tietoisesti tai tiedostamatta seurannut ja havainnoinut kadettien toimintaa kurssilla. Ennen 92. kadettikurssille pääsemistä olen ollut Rajavartiolaitoksen palveluksessa vuodesta 1992 lähtien.

Aloitin urani rajavartijana Kolmikannan rajavartio-asemalla Parikkalassa, Noin kolmen vuoden työskentelyn jälkeen menin Maanpuolustusopistoon kahdeksi ja puoleksi vuodeksi opiskelemaan opistoupseeriksi. Opistoupseerin ensimmäisenä tehtävänä olivat vartioupseerin tehtävät Kolmikannan rajavartio-asemalla. Vuonna 1999 siirryin Raja- ja merivartiokoulun Rajajääkärikomppaniaan kouluttajaksi, jossa toimin kaksi ja puolivuotta. Tuona aikana Rajavartiolaitoksessa aloitettiin vapaaehtoisten naisten varusmieskoulutus, paikkana Raja- ja merivartiokoulun Rajajääkärikomppania. Ensimmäiset havainnot ja kokemukset naisten varusmiespalveluksen suorittamisesta sain tuona aikana.

Kouluttajan tehtävän jälkeen siirryin Imatran koulutuskeskukseen atk-upseerin tehtävään, samalla kuitenkin yhtenä tehtävä alueena säilyi sotilaallisen maanpuolustuksen kouluttaminen siinä ohessa. Atk-upseerin tehtävien aikana tuli suoritettua sekä opistoupseerin täydennyskurssi että jatkokurssi. Näiden kurssien lisäksi kuitenkin oli koko ajan halu oppia vielä enemmän asioita, ja siksi hain 91. kadettikurssille. En päässyt tälle kurssille, mutta en lannistunut vaan hain uudestaan ja pääsin 92. kadettikurssille.

3 YHTEISKUNNAN MUUTOKSEN HEIJASTUMINEN PUOLUSTUSVOIMIIN

Tässä luvussa tarkastellaan suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtunutta kasvatuksellista muutosta viime vuosisadan aikana. Muutokseen liittyen perehdytään sosiologiaan tieteenalana. Osana sosiologiaa tarkastellaan tasa-arvoa työelämässä, mitä ovat nais- ja miestutkimus ja kuinka sukupuoli määritellä tänä päivänä. Sen lisäksi tarkastellaan mitä organisaatiolla käsitetään, mitä ymmärretään organisaatiokulttuurilla, symboliympäristöllä ja kulttuurilla sekä virallisella ja epävirallisella organisaatiolla. Näiden lisäksi tarkastellaan tämän päivän Suomen Puolustusvoimia.

3.1 Kasvatuksessa tapahtunut muutos

Yhteiskunnalliseen rakennemuutos prosessiin liittyen tarkastellaan Suomessa kasvatuksessa tapahtunutta muutosta, viimevuosisadan alusta tähän päivään saakka. Viime vuosisadan alun kasvatuksessa ja yhteiskunnassa tehtävänä oli niin lasten kuin aikuisväestön sivistäminen. Kansan sivistämisellä nähtiin olevan yhtymäkohtia kansakunnan siveellisyyteen, jonka kautta saivat pontta isänmaallis- siveellinen kasvatus sekä moraaliset yhteiskunnalliset pyrkimykset jälkimmäisten nojattessa lisäksi perinteiseen luterilaiseen kasvatustraditioon. Hyvänä esimerkkinä tuon ajan kasvatuksessa käytetyistä sanonnoista on seuraava lainaus; ”hyvä tyttö: hurskas ja toimielias nainen ja äiti tai sitten toinen sanonta; hyvä poika: urhollinen ja rohkea mies”. Edellä kuvatuunlainen kasvatusajattelu jatkui pitkälle 1950-luvulle saakka, jolloin havaittiin muutoksen tuulia ja 1960-luvulla sitten kasvatustraditiot alkoi muuttua. (Tolonen 1999, 24–33)

Moraalinen opetus ei kadonnut luterilaisen kasvatuksen kadottua vaan sen tilalle nousi kulttuuriliberalismi ja hyvinvointivaltion rakentamisen idea. Näitä ideaaleja olivat tasa-arvo, solidaarisuus ja jokaisen ihmisen yksilöllisyyden korostaminen. Syntynyt sosiaalivaltio ryhtyi sääntelemään lasta aiemmin uhanneiden vaarojen, köyhyyden, nälän, kulkutautien ja heitteille jättöjen syitä ja seurauksia. Kasvatusajattelussa tällä oli merkitystä lapsilähtöisen ajattelun lisääntymisessä. Näin saatiin käyntiin hyvinvointivaltion rakentaminen yleisen yhteiskunnallisen tasa-arvon ja korostetun sukupuolten tasa-arvon perustalle. Ryhdyttiin puhumaan itsenäisenä käsitteenä jopa ystävydestä, huomavaisuudesta ja sopuisuudesta. (Tolonen 1999, 35–39)

Sosiaalisen, ystävällisen ja yhteistoiminnallisen lapsen idea ei erotellut tyttöjä tai poikia omille elämänalueille tai toivotuille ominaisuuksille. Seurauksena tästä on, että tytön ja pojan ero on hälventynyt, mutta samalla on kadonnut osaltaan selkeä ja yhtenäinen moraalinen ajattelu. Tyttöillä ja pojilla, naisilla tai miehillä ei enää ole pyhitettyjä tehtäviä eikä eriytettyjä elämänalueita. Hyvälle lapselle ei osoiteta lueteltavia moraalisia ominaisuuksia. Kuitenkin lapsuuteen liitetystä ajattelusta poiketen taasen sukupuolten erot astuvat kuvaan aikuisten maailmaan siirryttäessä, on olemassa äiti ja isä sekä työmarkkinat. Hyvästä tytöstä tulee työssä käyvä äiti, jonka onni ja kunnia ovat äitiydessä. Hyvästä pojasta tulee isä, taatakseen kodin ja ulkopuolisen maailman toimivat suhteet. Tällaisen ajattelun perusteella voidaan sanoa pojan tehtävien edelleen liittyvän hyvän elämän puitteisiin ja tytön elämän liittyvän sen sisältöihin. Eli toisin sanoen mies takaa turvan ja nainen antaa lämmön. Kuinka ajatusmalli toteutuu, siitä voidaan olla montaa mieltä. (Tolonen 1999, 44–46)

Naisen aseman kehittyminen yhteiskunnassa on käynnistynyt viime vuosisadan alussa. Vuonna 1906 Suomalaiset naiset saivat ensimmäisinä naisina maailmassa yleisen äänioikeuden ja vaalikelpoisuuden eduskuntavaaleissa. Jatkoksi tähän naiset saivat äänioikeuden kunnallisvaaleissa vuonna 1917. Valtion virkaan 1800-luvulla nainen ei ollut yleisesti kelvoinen, virkaan oli saatava senaatilta erivapaus. Vuonna 1926 annetulla lailla laajennettiin naisten virkakelpoisuutta valtionvirkoihin. Vähitellen tämän jälkeen naiset ovat voineet ryhtyä työskentelemään ulkoasianhallinnossa, tuomioistuineläimässä, metsätaloudessa ja merenkulussa sekä poliisin että vankeinhoidonlaitoksen viroissa. Naisten kelpoisuudesta valtion virkaan annettu laki kumottiin vuonna 1975. Tällöin jäivät suljetuiksi ainoastaan puolustusvoimien ja rajavartiolaitoksen sotilasvirat. Puolustusvoimien siviiliviroista jäivät suljetuiksi myös ne virat, joissa oli kelpoisuusehtona varusmiespalveluksen suorittaminen. (Valtiopäivät 1994 HE 131/1994)

Suomessa on kansakoululaitoksen ja yleisen oppivelvollisuuden piiriin kuulunut alusta saakka niin tytöt kuin pojatkin. Yleinen oppivelvollisuus laki astui voimaan 15. huhtikuuta 1921. Yliopisto-opiskeluihin liittyen naiset tarvitsivat kuitenkin ennen vuotta 1901 erivapauden päästäkseen opiskelemaan yliopistoon (Valtiopäivät 1994 HE 131/1994). Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2007 176 300 yliopisto-opiskelijasta naisten osuus kaikista tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijoista oli 54 % ja uusista opiskelijoista naisten osuus oli 57 % (Tilastokeskus 2009a). Lukioissa opiskelevista opiskelijoista vuonna 2007 naisia oli 57 % koko 115 253 opiskelijan joukosta (Tilastokeskus 2009b).

3.2 Sosiologia tieteenalana

Tieteenalana sosiologia tarkoittaa tiedettä, joka käsittelee ja tutkii ihmistä osana yhteiskuntaa tai muuta yhteisöä sekä ihmisten välistä kanssakäymistä ja niiden suhdetta toinen toisiinsa. Tutkiessaan yhteiskuntaa ja ihmistä käsitellään siinä yhteydessä sosiaalista käyttäytymistä, josta muodostuu sosiologian yhtymäkohtia myös muihin ihmisen sosiaalista toimintaa ja sen tuloksia käsitteleviin tieteenaloihin. Voidaan sanoa sosiologialla olevan kaksoisrooli toisaalta tutkia yhteiskuntaa ja toisaalta tutkia yksilöitä. Kaksoisroolista seuraa, että sosiologiaa pidetään osaltaan käyttäytymistieteenä, korostettaessa yhteyttä sosiaalipsykologiaan sekä psykologiaan. Yhteiskuntatieteellinen rooli korostuu kun halutaan ottaa esille sosiologian yhteys taloustieteeseen ja valtio-oppiin. (Allardt 1985, 11–12.)

Yhteiskuntaa tutkittaessa pyritään löytämään sosiaalisten ilmiöiden vaihtelulle ja sosiaalisen käyttäytymisen eroavuuksille jokin käyttäytymistä selvittävä tekijä, joka osaltaan nojaa sosiaaliseen ympäristöön liittyviin tekijöihin. Sosiaalisina selvitystekijöinä voidaan pitää; aineellisia tekijöitä, symboliympäristöön liittyvä tekijät ja biologisia edellytyksiä. Biologiset edellytykset on yleensä rajattu pois yhteiskuntatieteissä, joskus joudutaan nekin kuitenkin ottamaan huomioon. Täytyy muistaa, ettei tuijoteta yksipuolisesti edellä esitettyyn kolmijakoon, sillä näiden kolmen tekijän yhteisvaikutuksesta syntyy sosiaalisia järjestelmiä, joiden sisällä vaikuttavat erilaiset sosiaaliset prosessit synnyttäen sosiaalisen käyttäytymisen. (Allardt 1985, 26–28.)

Ihmiset kuuluvat luonnostaan sosiaalisiin järjestelmiin yhteiskuntiin, ryhmiin ja pienimmillään perheeseen. Näissä esiintyy erilaisia sosiaalisia organisaatioita, jonkinasteista kiinteyttä, ristiriitoja, ristiriitojen ratkaisuyrityksiä jne. Edellä kuvatun toiminnan seurauksena ihmisen sosiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttaa tapahtuuko edellä kuvattu toiminta kiinteydeltään voimakkaassa vai heikossa ryhmässä ja sitä kautta voimakkaiden vai heikkojen ristiriitojen yhteiskunnassa. Näin ollen voidaan lisätä selvittävien tekijöiden listaan neljänneksi tekijäksi sosiaaliset prosessit ja vuorovaikutusjärjestelmät. (Allardt 1985, 28.) Sosiologia tutkii näin ollen kaikkea inhimilliseen vuorovaikutukseen kuuluvaa sosiaalista toimintaa (Saaristo & Jokinen 2005, 25)

Vuorovaikutusjärjestelmissä ilmenee sosiaalinen toiminta mikä osaltaan luo yhteiskuntaa ja sen lohkoja uudelleen. Uudelleen synnyttämisen myötä päästään siihen, että yhteiskunnallisten ilmiöiden selityksiä on etsittävä käynnissä olevista yhteiskunnallisista prosesseista. Sosiologisessa tutkimuksessa kaikki neljä tekijää on syytä olla mukana, koska

joidenkin tekijöiden laiminlyöminen voi aiheuttaa huomattavaa informaation menetystä. (Allardt 1985, 28–29)

Sosiologian erottaa muista tieteenaloista sen taipumus pitää ihmisten tekoja laajempien muodostumien rakenneosasina: ei pelkästään sattumanvaraisena toimijoiden yhteenliittymänä, jota koossa pitää keskinäisen riippuvuuden verkostot. Keskinäisen riippuvuuden verkoston lisäksi siihen kuuluvat erilaiset muodostumat, vastavuoroiset toiminnan ehdot ja toimijoiden vapauden laajentaminen tai kaventaminen. Tämän pohjalta ajateltuna sosiologia on tietynlainen tapa ajatella ihmisen luomaa maailmaa. (Bauman 1997, 14–15)

Asioita voi nähdä totta kai muillakin tavoilla, mutta siitä huolimatta sosiologinen ajattelutapa poikkeaa muista siinä mielessä, että se joutuu muita tutkimusaloja enemmän tunnustamaan arkijärjen olemassa olon siihen liittyvistä ongelmista huolimatta. Arkijärkeä pidetään järjestämättömänä, epäsystemaattisena, usein epämääräisenä ja häilyvänä tietona, jonka perusteella kuitenkin luovimme arkielämässä. Sosiologia puhuu käytännössä meidän jokaisen jokapäiväisestä elämästämme, jossa elämme toisten ihmisten joukossa tarvitien valtavan määrä tietoa jota me kutsumme arkijärjeksi. Pyörittäessämme arkirutiineja emme ehdi pysähtyä kunnolla miettimään kokemaamme ja näkemäämme merkitystä syvällisessä mittakaavassa. (Bauman 1997, 17)

3.2.1 Tasa-arvo työelämässä

Yhteiskunnallisen muutoksen myötä naisten asemaan työelämässä on kiinnitetty enemmän huomiota. Tämän huomion johdosta on Suomeen säädetty laki joka astui voimaan 1.1.1987. Kyseistä lakia päivitettiin viimeksi 15.4.2005. Naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta säädetyn lain tarkoituksena on estää sukupuoleen perustuva syrjintä ja sitä kautta edistää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa parantaen naisten asemaa erityisesti työelämässä. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta 2005)

Lain myötä veloitetaan valtion, kunnan tai muun julkisyhteisön (viranomaisen) edistämään kaikessa toiminnassaan naisten ja miesten välistä tasa-arvoa tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. Tavoitteiden ja suunnitelmien lisäksi pitää viranomaisten luoda ja vakiinnuttaa hallinto- ja toimintatavat edistämään naisten ja miesten välistä tasa-arvoa asioiden valmisteluvaiheessa sekä päätöksenteossa. Tasa-arvon edistäminen pitää ottaa huomioon myös palveluiden saatavuudessa ja tarjonnassa. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta 2005)

Konkreettisimpana toimenpiteenä asioiden kehittämisessä on velvoitettu työnantaja toteuttamaan tasa-arvoa edistävät toimet vuosittain. Tasa-arvoa edistävät toimet kirjataan tasa-arvosuunnitelmaan, joka laaditaan yhteistyössä työnantajan ja henkilöstöedustajien kanssa kerran vuodessa, joko sisällytettynä henkilöstö- ja koulutussuunnitelmaan tai työsuojelun toimintaohjelmaan. Tasa-arvosuunnitelma on kohdennettu käsittelemään erityisesti palkkausta ja muita palvelussuhteen ehtoja sisältäen; selvityksen työpaikan tasa-arvotilanteesta, erittely naisten ja miesten sijoittumisista tehtäviin sekä kartoituksen naisten ja miesten tehtävien luokituksista, käynnistettävistä tai toteutettaviksi suunnitelluista toimenpiteistä tasa-arvon edistämiseksi sekä arvion aikaisempien toimenpiteiden toteutumisesta ja tuloksista. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta 2005)

Kuitenkin väitetään tänä päivänä vielä perinteiden, uskomusten ja yhteiskunnallisten olosuhteiden estävän naisten tulemisen miesten kaltaisiksi (Anttonen 1997, 78). Tässä väittämässä on varmasti osa totuutta, siitä huolimatta työelämässä ja yhteiskunnassa pyritään parantamaan molempien sukupuolten mahdollisuuksia toteuttaa haaveitaan ja unelmiaan tasa-arvoa edistävillä tasa-arvosuunnitelmilla.

3.2.2 Nais- ja miestutkimus

Urponen (2007) toteaa, että naistutkimusta pidetään eri tieteidenvälisenä ja monitieteellisenä tutkimusalana, jonka tarkoituksena on tuottaa uutta tutkittua tietoa sukupuolten välisistä suhteista, naisen elämästä ja asemasta sekä sukupuolen merkityksestä historiaa, kulttuuria ja yhteiskuntaa kuvaavana tekijänä osana tätä päivää.

Naistutkimuksen historiassa tutkimus on jaettu kolmeen suuntaukseen riippuen kuinka sukupuoli ja sukupuolten välisiä suhteita on kulloinkin käsitetty. Tasa-arvofeministinen naistutkimus pyrkii sisäistämään naisen neutraaleihin käytännössä miehiin ”ihmisen” ja ”yksilön” käsitteisiin. Naiskeskeinen, (gynosentrinen), naistutkimuksen pääperiaate on erityisen naiskokemuksen esille ottaminen lähtökohdaksi ja tutkittavaksi kohteeksi. Naiskeskeinen tutkimus myös arvostelee ja kritisoi tasa-arvofeminististä tutkimusta siitä, ettei se kyseenalaista miehiä ”ihmisen” ja ”yksilön” normeja. Kolmantena suuntauksena pidetään jälkistrukturaalista naistutkimusta, joka kieltäytyy määrittelemästä mitä sukupuoli on, keskittyen tarkastelemaan miten sukupuoli ja sukupuolten väliset erot yhteiskunnassa rakentuvat ja kuinka saavat tätä kautta merkityksensä. (Urponen 2007)

Edellä mainittujen suuntausten pohjalta naistutkimusta voidaan pitää myös tietyllä tapaa kyseenalaistavana ja kriittisenä tutkimuksena pyrkimyksenä purkaa tieteen mieskeskeisyys ja murtamaan ajatustavat ja valtarakenteet sekä toisaalta pyrkimys rakentaa uusia vaihtoehtoisia ajattelumalleja ja tulkintatapoja. (Urponen 2007)

Pohjoismaissa sekä yleensä englanninkielisissä tutkimuksissa puhutaan naistutkimuksen sijaan sukupuolen tutkimuksesta. Naistutkimuksen juuret ovat osaltaan feministisessä yhteiskuntaliikkeessä, jonka seurauksena käytetään myös nimitystä feministinen tutkimus. Osaltaan näiden yhtymäkohtien perusteella naistutkimusta voidaan pitää sateenvarjokäsitteenä pitäen sisällään sukupuolen tutkimuksen, feministisen tutkimuksen sekä kattaen myös homo- ja lesbotutkimuksen, ns. queer-tutkimuksen ja kriittisen miestutkimuksen. (Urponen 2007)

Kriittinen miestutkimus on tieteiden välistä tutkimusta, joka suhtautuu feminismiin myönteisesti. Miestutkimuksen kohteena ovat miehet ja maskuliinisuudet ja sitä voivat tehdä sekä miehet että naiset. Kriittinen miestutkimus voi toimia perinteisten oppiainerajojen puitteissa, pyrkien samalla siirtämään rajoja. (Pakkanen & Saari 2007)

Saaren (2007) käsityksen mukaan kriittisen miestutkimuksen ja naistutkimuksen kautta kokonaisuuteen liittyy vahvana myös sukupuolten välisen tasa-arvon tutkimuskäsite. Sukupuolten välisen tasa-arvo peruskäsitteellä tarkoitetaan, että ihmiset ovat vapaita kehittämään henkilökohtaisia kykyjään, tekemään valintoja ilman tiukkoja sukupuoliroolien mukaisia rajoja tai rajoituksia. Naisten ja miesten erilaista käyttäytymistä, haluja ja tarpeita arvioidaan, arvostetaan ja suositaan tasa-arvoisesti.

Tähän tasa-arvo peruskäsitteeseen Horellin (2007) mielestä kiinteästi liittyy myös sukupuolten välisen tasa-arvon valtavirtaistaminen. Valtavirtaistamisessa on kyse muutosprosessista, jonka olisi tarkoitus sisältyä kaikkeen toimintaan kaikilla eri toiminta tasoilla. Valtavirtaistamisen onnistumisen edellytyksenä pidetään koulutusta ja valmennusta, suunnitelmallisuutta, asennemuutosta joita tuettava poliittisesti sekä johtajienkin toimesta.

3.2.3 Sukupuolen määrittely

Sukupuoli voidaan jakaa peruskäsitteenä Saaren (2007) mukaan biologiseen (sex) sukupuoleen ja sosiaaliseen (gender) sukupuoleen. Biologinen sukupuoli korostaa sukupuolen luonnollista olemusta nainen ja mies. Sosiaalinen sukupuoli korostaa opittua ja tuotettua sukupuolta viitaten naisten ja miesten välisiin sosiaalisiin eroihin.

Sukupuolten tasa-arvon edistämiseen liittyen naistutkimus on pyrkinyt murtamaan pitkään vallalla olleita käsitteitä millä tavalla määritellään ihmisen sukupuoli. Tänä päivänä käytössä on kaksi toisiaan jollain tavalla tukevaa määrittelytapaa. Alussa oli käytössä pelkästään ihmisen biologinen sukupuoli eli sex käsite, joka yleismaailmallisesti määriteltynä ja muuttumattoman määritteli ihmiset biologisten ominaisuuksien mukaan naisiksi ja miehiksi. (Saari 2007)

Toisena määrittelynä tämän yksiselitteisen määritelmän rinnalle nousi käsite sosiaalinen sukupuoli eli gender. Sosiaalisella sukupuolella haluttiin korostaa sitä seikkaa, että sukupuoli on muutakin kuin pelkkä biologinen sukupuoli. Haluttiin tuoda esille sosiaalisen sukupuolen kautta sukupuolikäsitteeseen liittyvä vahva yhteiskunnallinen käsite. Vahva yhteiskunnallinen käsite viittaa naisten ja miesten väliseen sosiaaliseen kanssa käymiseen. Sosiaalinen kanssa käyminen pitää sisällään kulttuurisia vaikutteita. Kulttuuriset muutokset ovat tulleet esille yhteiskunnallisten muutosten ja vaihteluiden myötä sekä eri kulttuureissa vaikuttavien vivahteiden, että niiden välillä olevien erojen myötä. (Saari 2007)

Urposen (2007) mukaan naisten ja miesten kulttuuriset taustat muodostuvat jo syntymästä saakka erilaisiksi, pienestä pitäen odotetaan ja vaaditaan tytöiltä ja pojilta erilaisia asioita. Tätä kautta odotukset ja vaatimukset ohjaavat yksilöiden sukupuoliroolien ja sukupuolijärjestelmän omaksumista. Omaksuttu roolijako ohjaa sukupuolten työnjakoa, koulutusta, vallankäyttöä ja hoivavastuuta, muovaten näin naisten ja miesten elämänpolun erilaisiksi. (ks. Saaristo ym. 2005, 149–151)

Tähän erilaisuuteen ja muutokseen liittyen yhteiskunnallinen muutosvauhti on tällä hetkellä niin suuri, että on ryhdytty kyseenalaistamaan tätä kahtiajakoa hämärtämällä rajoja yksiselitteisyydestä. Yhtenä esimerkkinä rajojen murtamisessa on biologisen sukupuolen tutkiminen myös tiedon ja vallan välineenä. (Koivunen & Liljeström 1996, 22)

Tässä luvussa käsiteltyihin asioihin yhtenä suurimpana lähteenä on käytetty Internetiä. Internetistä tärkeimpänä lähteenä on ollut valtakunnallinen naistutkimus- ja tasa-arvoportaali Minna. Portaalissa ovat mukana johtavat suomalaista naistutkimusta harjoittavat yliopistot Helsingin yliopiston Kristiina-instituutti, Tampereen yliopiston naistutkimuksen laitos ja Turun yliopiston naistutkimuskeskus esimerkkeinä mainittuina. Mielestäni yliopistojen mukana oloa portaalin toiminnassa voidaan pitää hyvänä asiana. Tällä taataan käytössä olevan tiedon luetettavuus, tieteellisyys ja ajanmukaisuus. Mielestäni naistutkimus- ja tasa-arvoportaali on tiedonlähteenä luetettava tiedonlähde.

3.3 Organisaatio käsitteenä

Organisaatio on sosiaalinen, taloudellinen ja tekninen ohjausjärjestelmä, joka säätelee tehtävien jakoa, toimivalta- ja vastuusuhteita, materiaali- ja tietovirtoja sekä määrittelee kokonaisuuden rakenteen ja keskeiset pelisäännöt. (Rainio 2007)

Wikipediassa (2007) kirjoitettiin, että organisaatio eli struktuuri on yleisesti käytetty nimitys yrityksestä, hallinnosta tai järjestöstä kuvaamaan sen rakennetta, kuinka osat liittyvät toisiinsa ja vaikuttavat toisiinsa. Organisaation rakenne vaikuttaa keskeisesti yrityksen, hallinnon tai järjestön toimintaan. Muutettaessa organisaation rakennetta muutetaan myös organisaation toimintaa. Organisaatioiden muodostamisen lähtökohtaisena ajatuksena on, että erikoistuneena rakenteenaan organisaatio pystyy saavuttamaan enemmän kuin sen osat erillisenä pystyisivät saavuttamaan.

Organisaatioita voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Yleisesti käytössä on kolme erilaista tarkastelutapaa, joiden päähuomio kiinnittyy joko taloudelliseen, tekniseen tai sosiaaliseen järjestelmään. Organisaatiota pidetään apuvälineenä jolla järjestetään organisaatiossa sen tehtävien jakoa, organisaatioon kuuluvien henkilöiden toimivalta- ja vastuusuhteita, materiaali- ja tietovirtoja sekä määrittelevät kokonaisuuden rakenteen ja keskeiset pelisäännöt. Organisaatio on samalla johtamisen ja johtajan väline johon heijastuu johtamistapa. Johtajuutta ja organisaatiotakaan ei voi erottaa toisistaan ja tarkastella niitä erillisinä ilmiöinä, mikäli johtajuudella ymmärretään kykyä vaikuttaa muiden ihmisten päätöksiin ja sitä kautta vaikuttaa heidän toimintaansa osana organisaatiota. (Sotilasjohtaja I-osa 1990, 96)

Sosiaalinen järjestelmä muodostuu monista keskenään vuorovaikutuksessa olevasta osajärjestelmästä. Organisaatiossa vaikuttavia osajärjestelmiä ovat inhimillis-sosiaalinen, hallinnollis-rakenteellinen, informaatio-päätöksenteko ja taloudellis-teknologinen osajärjestelmä. Keskinäisen vuorovaikutuksen seurauksena osajärjestelmät muodostavat yhteisen tavoitteen toiminnalle. Organisaation sisäisessä johtamisessa ei saa unohtaa ja laiminlyödä ulkoisten järjestelmien tuottamia tarpeita ja paineita. (Hersey & Blanchard 1990, 8–9)

Inhimillis-sosiaalisen osajärjestelmän pääpaino on organisaation jäsenten motivaatiossa ja tarpeissa ja tarvittavan johtajuuden tuottamisessa. Hallinnollis-rakenteellinen osajärjestelmän pääpaino on auktoriteetissa, rakenteessa ja organisaatioon kuuluvassa vastuussa. Informaatio-

päätöksenteko osajärjestelmän pääpainona on organisaation toiminnassa pitäviissä avainpäätöksissä ja niiden informaatiotarpeessa. Taloudellis-teknologinen osajärjestelmän huomio kiinnittyy asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi suoritettavassa työssä ja sen kustannustehokkuudessa. Kuitenkin korostuu toiminnassa se seikka, että muutokset yhdessä osajärjestelmässä vaikuttavat koko sosiaalisen järjestelmän toimintaan. (Hersey ym. 1990, 8–9)

Toiminnalliset organisaatiot kuten puolustusvoimat ovat järjestelmiä, joita on tarkasteltava yhtä aikaa usean eri ominaisuuden kannalta. Sotilasorganisaatiota ei voi ymmärtää pelkkänä sosiaalisena järjestelmänä. Tähän vaikuttaa käytössä olevat asejärjestelmät eli tekniset järjestelmät sekä organisaation riippuvuus sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä. Esimerkiksi puolustusvoimien toiminnan rahoittaminen tapahtuu pääasiassa valtion vuosittaisen budjetin kautta ja näin ollen liittyy läheisesti taloudelliseen järjestelmään. (Sotilasjohtaja I-osa 1990, 96)

3.3.1 Organisaatiokulttuuri

Schein (1987) mukaan käsite organisaatiokulttuuri ymmärretään yleensä muodostuvan kahdesta sanasta ”organisaatio” ihmisten muodostama ryhmittymä joka määrittelee kokonaisuuden rakenteen ja keskeiset pelisäännöt sekä ”kulttuuri” kuvamaan ihmisten välistä kanssa käymistä havaittuine säännönmukaisuuksineen, normeineen ja arvoineen. Näin suoraan tulkintaan kuitenkin liittyy virheellisyys, Scheinin mukaan ”kulttuuri” tulisi rajata koskemaan perusoletusten ja uskomusten kaikkein syvintä tiedostamatonta tasoa, joka on yhteinen organisaation jäsenille ja joka määrää organisaation näkemyksen itsestään ja ympäristöstään ”itsestään selvällä” tavalla. Edellä kuvattuun liittyen Kulttuuritutkimus (cultural studies) käsitteellä tarkoitetaan jotain sellaista kuin kollektiivinen subjektiviteetti, ts. jonkin yhteisön tai yhteiskuntaluokan piirissä omaksuttua elämäntapaa sekä maailman hahmottamisen ja mielekkääksi kokemisen tapaa (Alasuutari 1994, 47–48).

Organisaatiot itsessään ovat avoimia järjestelmiä, ollen vuorovaikutuksessa moneen suuntaan ympäristönsä kanssa. Organisaatiot koostuvat monista alaryhmistä, tehtäväkohtaisista yksiköistä, hierarkkisista tasoista ja maantieteellisesti hajautuneista osastoista. Tästä syystä kulttuuria tulisi tarkastella itsenäiseksi määritellyn ja vakiintuneen sosiaalisen yksikön ominaisuutena. Näin voidaan osoittaa tietyllä ihmisryhmittymällä olevan merkittävä määrä yhteisiä, tärkeitä kokemuksia jotka ovat muovanneet ryhmälle yhteiset näkemykset ympäröivästä maailmasta ja ryhmän paikasta siinä. (Schein 1987, 25)

Käsitteellä organisaatiokulttuuri pyritään selvittämään mitä asioita organisaatioissa on ymmärrettävä liittyen kulttuuriin, jotta pystyttäisiin tulkitsemaan niissä tapahtuvia ilmiöitä, sekä määrittelemään asioiden tärkeysjärjestys johtajien ja johtajuuden kannalta. Johtajat ovat tärkeässä roolissa luoden organisaatiokulttuureja omalla johtamistoiminnallaan. Tarkasteltaessa kulttuuria ja johtamista havaitaan niiden olevan saman kolikon kääntöpuolia. Jotta pystyttäisiin ymmärtämään kulttuuria ja johtamista on niitä tarkasteltava yhdessä. Tämän ajatuksen pohjalta johtajien toiminnassa tärkeäksi tehtäväksi nousee kulttuurin luominen ja johtaminen. Johtamisen käsitteessä nousee kulttuuri näin ollen keskeiseen asemaan, mikäli halutaan antaa arvo käsitteille johtaminen, johtajuus, johtamistaito (leadership) ja erottaa ne käsitteistä liikkeenjohtaminen (management) ja hallinto (administration). (Schein 1987, 19–20)

Scheinin (1987) mielestä organisaatiokulttuurit ovat erittäin ”näkyviä” ja ”tuntuvia” ilmiötä, joilla on vaikutuksensa koko yhteiskuntaan, ammattiin, organisaatioon tai yksittäiseen kokemukseen. Näkyvä ja tuntuva kulttuuri muodostuu neljästä tekijästä; kuinka voimakkaana koemme erilaiset kulttuurit, millaisiin psykologisiin malleihin toiminta jakaantuu, kuinka vaatimuksellisena koemme uuden kulttuuritilanteen sekä yliprojisointi, jolla on taipumuksena liittää merkityksiä ja tarkoituksia lähes kaikkeen toimintaan, joita kohdataan uudessa tilanteessa.

Yksilöiden ja organisaation suoriutumista ja ihmisten omaa organisaatiotaan koskevia tuntemuksia ei voida ymmärtää ottamatta huomioon kyseisen organisaation kulttuuria. Organisaatiokulttuuriin vaikuttavat, kulttuurin itsensä vaikutus yrityksen strategiaan, yrityksessä laaditaan uusia strategioita ottamatta huomioon vallinneet perusoletukset. Erilaiset laajentumisyritykset tai yritysosto ja uuden teknologian käyttöönotto voivat synnyttää riitasointuja, muutosongelmia jopa vastarintaa yrityksen sisällä. (Schein 1987, 42–60)

Ryhmien väliset konfliktit, voivat syntyä fyysisen läheisyyden, saman ammatin, yhteisten työkokemusten, etnisen taustan tai samanlaisen arvoaseman pohjalta, jokaisen organisaation tulisi olla kiinnostunut kuinka hyvin eritasoilla toimivat henkilöt sopivat kyseiseen organisaatioon. Tehottomat kokoukset ja viestinnän katkeaminen henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa aiheuttaa myös tuttuja arkipäivän ongelmia, jotka vaikuttavat asioiden perille menoon. Tuottavuus ongelmiin voivat vaikuttaa työryhmien muodostamat omat vahvat kulttuurit ja osakulttuurit kehittäen oletuksia, että tuottavuuskattona ei ole se, mitä pystytään tekemään, vaan mikä on tilanteeseen sopivaa – ”reilu päivätyö reilusta päiväpalkasta”. (Schein 1987, 42–60)

Kuten Bass (1985) toteaa, transaktionaalinen johtaja toimii organisaation olemassa olevan kulttuurin mukaan, mutta transformationaalinen johtaja voi halutessaan muuttaa ja kehittää organisaatiokulttuuria. Tämä pätee myös sotilasorganisaatioissa. Tehottomat johtajat turvautuvat organisaatioon, sen rutiineihin ja muodolliseen asemaansa. Tehokkaat johtajat osoittavat käyttäytymisellään suunnan ja linjan muille ihmisille, muuttaen tarvittaessa myös vakiintuneita toimintatapoja. (Nissinen 2002, 38)

Organisaatiokulttuuri on ymmärretty usein väärin ja se on sekoitettu käsitteisiin ”ilmapiiri”, ”filosofia”, ”ideologia”, ”tyyli”, ”miten johdetaan ihmistä” jne. Tämä on seurausta siitä, että kulttuuri-sanaa käytetään liian useasti ja sitä tarjotaan selitykseksi moniin organisaatiossa tapahtuviin asioihin. Organisaatiossa kulttuurin tehtävänä on ratkaista ryhmän perusongelmat, joita ovat jossakin ulkoisessa ympäristössä säilyminen ja tähän ympäristöön sopeutuminen tai ryhmän sisäisten prosessien yhdentäminen varmistamaan jatkuvan hengissä säilymisen ja sopeutumisen. (Schein 1987, 42–65)

Edellä määritellystä johtuen onkin ymmärrettävä, miten yrityksen perustajien, johtajien tai jonkin uuden ryhmän tai organisaation kokoajien yksilölliset tarkoitusperät, heidän omat tilanteen luonnehdintansa, oletuksensa ja arvonsa muuttuvat yhteisen mielipiteen oikeiksi osoittamiksi määritelmiksi. Näitä määritelmiä siirretään edelleen organisaation uusille jäsenille ”oikeana tapana suhtautua tilanteisiin”. Nämä tarkoitusperät ja tilannemäärittelyt ovat näin tietoisella tasolla, eivätkä pelkästään johtajan mielessä, ne voidaan aina jäsentää ryhmän ulkoisiin ja sisäisiin tekijäryhmiin. Ulkoiset tekijät koskevat johtajan ja ryhmän suorittamaa ympäristön määrittelyä ja ryhmän säilymiskeinoja tässä ympäristössä. Sisäiset tekijät koskevat johtajan ja ryhmän suorittamaa määrittelyä ryhmän jäsenten välisten suhteiden organisoinnista, jotta ryhmä voisi säilyä kyseisessä ympäristössä tehokkaan suoriutumisen ja syntyneen sisäisen hyvinvoinnin ansiosta. (Schein 1987, 42–65)

3.3.2 Symboliympäristö ja kulttuuri

Monessa yhteydessä sosiologian ja yhteiskuntaa käsittelevän asian tai ilmiön yhteydessä puhutaan arvoista, asenteesta, normeista ja rooleista. Näillä neljällä tekijällä on läheinen yhteys toisiinsa muodostaen symboliympäristön. Keskeisenä tekijänä ihmisen symboliympäristössä ovat sosiaaliset arvot. Sosiaalisilla arvoilla tarkoitetaan ympäristöstä opittuja, yleisiä, pysyviä, tavoitteita koskevia sekä valintatapumuksia. Arvoja voidaan pitää yleisinä, ympäristöstä opittuina, sillä ihmiselämässä voi esiintyä myös sisäisiä,

biologisperusteisia valintataipumuksia, esim. geneettisesti ohjautuvia mieltymyksiä tiettyihin ammatteihin ja harrastuksiin. (Allardt 1985, 51–55)

Allardt (1985) mukaan asenteet eroavat arvoista seuraavasti, asenne merkitsee taipumusta reagoida hyväksyvästi tai hylkäävästi johonkin esineeseen, henkilöön tai asiantilaan. Asenteet ovat lyhyt kestoisempia ja muutos herkempiä kuin arvot. Ihmiset sisäistävät arvot ja he saattavat tuntea mielipahaa poiketessaan omista arvoistaan. Asenteet ovat hyvin pintapuolisia, ne saattavat muuttua yhdessä yössä. Asenteista voidaan erotella eri ulottuvuuksia eli osatekijöitä, tällaisia tekijöitä ovat; 1) sisältö - puhutaan asenteen kognitiivisesta eli tiedollisesta osatekijästä. 2) intensiteetti – kyseessä asenteen tunnepitoisuudesta eli emotionaalista osatekijästä. 3) toimintavalmiuksista – tämä vastaa asenteen käyttäytymisulottuvuutta.

Sosiaaliset normit ovat keinoja, joiden avulla aikaansaadaan arvojen edellyttämiä valintoja. Sosiaalisessa elämässä keskeistä on, että ihmiset asettavat sääntöjä eli normeja toisilleen ja myös valvovat sääntöjen noudattamista. Normien valvojaa nimitetään lähteeksi tai auktoriteetiksi. Sosiaalista normia voidaan sanoa käyttäytymissäännöksi, jota voidaan tukea pakottein, yhtenä esimerkkinä rangaistusuhkan sisältävät käskyt, kiellot tai luvat. Normista poikkeamisen odotetaan aiheuttavan muiden ihmisten aikaansaamia, epämiellyttäviä seurauksia sille, joka poikkeaa sovitusta normista. (Allardt 1985, 58–60)

Allardt (1985) käsityksen mukaan sosiaalisessa ryhmässä ei esiinny ainoastaan normeja ja odotuksia, jotka vaativat ryhmänjäsenten käyttäytyvän yhdenmukaisesti. On olemassa myös sääntöjä, jotka määrittävät miten ryhmässään eri tehtäviin ja eri asemiin joutuneiden yksilöiden tulee käyttäytyä. Näin muodostuu ryhmän jäsenille erilaisia sosiaalisia rooleja, kun henkilöt sen lisäksi käyttäytyvät eri tavalla riippuen siitä kenen kanssa ovat tekemisissä, voi samalla henkilöllä olla useita sosiaalisia rooleja. Ihminen käyttäytyy eri tavalla ja häneltä myös odotetaan erilaisia asioita kotona kuin työpaikalla, tämän johdosta henkilöllä on eri rooli perheenjäsenenä kuin työoverina. Sosiaalinen rooli koostuu niistä odotuksista, joita kohdistuu tiettyssä asemassa tai tehtävässä olevaan henkilöön.

Ihmisten ollessa vuorovaikutuksessa keskenään ja kohdistuessaan odotuksia toisiinsa syntyy samalla sosiaalisia järjestelmiä. Esimerkkinä sosiaalisen järjestelmän lajista on sosiaalinen ryhmä. Nämä sosiaaliset ryhmät voidaan määrittellä monella eri tavalla esimerkkinä; primaari- ja sekundaariryhmät, jäsen- ja viiteryhmät, jotta mikään näistä edellä mainituista ryhmistä toimisi vaativat ne sisälleen yhteenkuuluvuuden tunteen. Joissain ryhmissä

yhteenkuuluvuuden tunteen määrä on kuitenkin erilainen kuin toisissa. Primaariryhmälle on ominaista, että kaikki jäsenet ovat niin läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään, että kontaktit ovat henkilökohtaisia. Samalla yhteenkuuluvuuden tunne on hyvin voimakas, vaikka sitä eivät ylläpidä mitkään kirjoitetut tai muodolliset normit. Kolmanneksi voidaan sanoa, että se ryhmä jonka kanssa lapsi ensimmäiseksi joutuu kosketuksiin, on aina primaariryhmä. Tältä pohjalta voidaan primaariryhmien yleensä sanoa olevan pysyvämpiä kuin muut yhteenliittymät. Primaariryhmän vastakohta on sekundaariryhmä. Sekundaariryhmällä on kiinteä organisaatio, kirjoitetut säännöt, virat, ja valitut johtajat. (Allardt 1985, 67–68)

Suinkaan aina ei kuitenkaan ole itsestään selvää mihin ryhmään yksilö kuuluu. Käytännöllisesti katsoen jokainen yksilö on useiden eri sosiaalisten ryhmien jäsen. Mikäli sosiaaliset normit näissä eri ryhmissä ovat erilaiset, kuinka yksilö silloin käyttäytyy ja millaisia normeja hän silloin noudattaa? Tähän kysymykseen sosiologiassa on pyritty vastaamaan jakamalla ryhmät vielä käsiteparilla viite- ja jäsenryhmä. Viite- ja jäsenryhmän eroksi voidaan kuvata seuraavasti: ihminen kuuluu yleensä useisiin ryhmiin, kasvanut tietyssä perheessä, asunut tietyllä seudulla, harjoittanut tiettyä ammattia ja kuulunut tiettyihin yhdistyksiin, näitä kaikkia edellä mainittuja voidaan kutsua jäsenryhmiksi. (Allardt 1985, 68–69)

Allardtin (1985) oletuksen mukaan ihminen käyttäytyy joissain suhteessa yhdenmukaisesti näiden ryhmien muiden jäsenten kanssa ja häntä koskevat samat sosiaaliset normit muitakin jäseniä. Kuitenkin saattaa olla, että ihminen pitää samaistumista johonkin toiseen ryhmään tärkeämpänä kuin toiseen ryhmään ja näin sitä ryhmää voidaan sanoa viiteryhmäksi. Viiteryhmällä tarkoitetaan siis sitä ryhmää, johon henkilö haluaa samaistua ja jossa hän haluaa tulla hyväksytyksi. Viiteryhmään kuulumisesta on yleensä seurauksia henkilöiden toimintaan. Tärkeimpinä seurauksina ovat normien noudattamiseen, henkilöiden arviointeihin itsestään ja sosiaalisen identiteetin muodostumiseen vaikuttavat tekijät.

3.3.3 Virallinen ja epävirallinen organisaatio

Rainio (2007) mukaan organisaation sisällä on todettu vaikuttavan kahdenlaisia organisaatioita ns. virallinen organisaatio ja epävirallinen organisaatio. Virallinen organisaatio muodostuu organisaatiosta näkyville asetetuista rakenteista, tavoitteista, resursseista, taidoista ja kyvyistä. Virallisen organisaation asioita käsketään vuosittain organisaation talouteen, tuloksellisuuteen ja tavoitteellisuuteen liittyen.

Epävirallinen organisaatio muodostuu organisaation sisällä kun, epävirallisten yhteydenottojen jälkeen muodostuu pienryhmiä, joille muodostuu omat normit ja toimintasääntönsä. Epävirallinen organisaatio voidaan sanoa muodostuvansa ns. piilevistä osista sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, asenteista, arvoista ja normeista. Sosiaalisesta vuorovaikutuksesta esim. koulutusorganisaatio vanhemmat kouluttajat kouluttavat nuorempia, kurssiveljeys tai -sisaruus, muodostuneet kaveriporukat harrastusten tai vapaa-ajan myötä. Asenteissa ja arvoissa voi tapahtua periytymistä tiiviisti kanssa käymisessä olevan työyhteisön sisällä esim. osaajien käyttö koulutuksessa, kärkiosaajat tai mielipidevaikuttajat muokkaavat tulokkaiden tai jo työelämässä olleiden asenteita ja arvoja. Normistoon luodaan omia normeja työyhteisön sisälle, ryhdytään sopimaan asioita ohittamalla organisaation virallinen johtamiskäytännön. Tehdään asioita siinä mielipiteessä tai käyttäytymistavassa, että ”näinhän tämä on ennekin tehty” ja tehdään käskyistä tai kehotuksista huolimatta niin kuin on aiottu. (Rainio 2007)

Kuitenkin on muistettava, ettei epävirallista organisaatiota pidä moittia pelkästään asioita huonontavana tekijänä, on myös asioita joihin epävirallinen organisaatio luo positiivisen vaikutuksen esim. pienryhmissä saattaa muodostua inhimillisiä päämääriä joita virallinen organisaatio käsittelee yksipuolisesti, alkaa ryhmä tehdä toimenpiteitä tavoittelemaansa päämäärään päästäkseen. (Rainio 2007)

3.4 Puolustusvoimat tänään

Huhtinen (2002) on määrittelyt sotilaan olevan vahvasti kiinni armeijassa, ja arkijärjellä ajatellaan henkilön kuuluvan johonkin organisoituneeseen, tunnustettuun ja lailliseen ryhmään henkilöjäsenenä. Joissain tilanteissa on myös mahdollista, että henkilö voi olla sotilas kuulumatta armeijaan. Lähtökohtana kuitenkin pidetään sitä, että sotilas on henkilö, joka on armeijan sotilaallisessa palveluksessa.

Sotilasorganisaatio on rakenteeltaan muotoutunut sellaiseksi, että organisaatio kykenee suoriutumaan vain vähäisin muutoksin samanlaisena sodan ja rauhan aikana. Sotilasorganisaation rakenne vaikuttaa rauhan ajan tarpeisiin nähden hierarkkiselta ja byrokraattiselta. Sotilasorganisaatio on toiminnaltaan usein lähellä järjestelmäteoreettista mallia. Sotilasorganisaatio koostuu erilaisista järjestelmistä, kuten koulutus-, huolto-, materiaali- ja suunnittelujärjestelmistä. Rauhan aikana sotilasorganisaatiota voidaan pitää avoimena organisaationa, jonka riippuvuus ja vuorovaikutteisuus ulkopuolisista organisaatioista ja yleisestä yhteiskunnallisesta valtiojärjestelmästä on suuri, johtuen

taloudellisista resursseista, jotka järjestelmään tulevat ulkopuolelta tarkoin säädeltyinä määrärahoina. (Sotilasjohtaja I-osa 1990, 116)

Koulutusjärjestelmänä sotilasorganisaatio selviytyy varsin hyvin vaikka onkin rakennettu hierarkkisesti. Linja-esikuntaorganisaatio on todettu sopivan rakenteensa puolesta opettajakeskeiseen varusmieskoulutukseen sopivaksi järjestelmäksi, tätä seikkaa puoltavat koulutuksen painopiste, uuden tiedon jakaminen ja tulosten arviointi. Hierarkkinen organisaatio ei ole esteenä uusien opetusmenetelmien käyttöönottamiselle. Parhaassakin tilanteessa sotilasorganisaatio voi saavuttaa vain osittain optimaalisen tavoitetasonsa. (Sotilasjohtaja I-osa 1990, 116–117)

Perusyksikkö organisaationa on perinteinen linjaorganisaatio. Siitä löytyy heijastumia linja-esikuntaorganisaatiosta, ilmentyen yksikköpuseerin ja varapäällikön asemasta, he toimivat yksikönpäällikön alaisuudessa ja ohjaavat päällikön tekemien päätösten mukaisesti yksikön hallinnointia ja osin myös koulutusta. Perusyksikössä kaikki tapahtuu yksikönpäällikön alaisuudessa, hallinnollisista asioista vastaavat myös yksikköpuseeri ja varapäällikkö yksikönpäällikön määräämällä tavalla. Varsinainen toiminta ja koulutus perusyksikössä toteutetaan joukkueissa tai jaoksissa sen mukaan, minkä aselajin perusyksiköstä on kysymys. Eri aselajien perusyksiköissä ei ole virallisessa organisaatorakenteessa suuria eroja. Perusyksiköissä toimintaa johtaa yksikönpäällikkö ja hänen alaisuudessa toimivat varapäällikkö, yksikköpuseeri ja joukkueiden tai jaosten johtajat ja kouluttajat. (Perusyksikön päällikön ohje 1996, 13–19)

Laki naisten vapaaehtoisesta asepalveluksesta astui voimaan 1.4.1995, jonka jälkeen naisille avautui mahdollisuus päästä suorittamaan vapaaehtoinen asepalvelus. Kyseiseen lakiin tehtiin muutoksia 14.4.2000. Lain ensimmäinen pykälän mukaan:

”Nainen voidaan hakemuksesta ottaa varusmiespalvelusta vastaavaan vapaaehtoiseen asepalvelukseen, jos hän on Suomen kansalainen, täyttänyt 18 mutta ei 30 vuotta ja on tervehdeltään ja muilta henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan asepalvelukseen sopiva”.(Laki naisten vapaaehtoisesta asepalveluksesta 17.2.1995/194)

Lain voimaantulon jälkeen ensimmäiset naiset astuivat vapaaehtoiseen asepalvelukseen 16.10.1995. Näin avattiin viimeinen miesten hallinnoima instituutio naisille, samalla tapahtui suuri yhteiskunnallinen muutos. Tätä muutosta on nyt seurattu yli kolmetoista vuotta ja ensimmäiset naiset ovat vakiinnuttaneet paikkansa upseerin ja opistoupseerin tehtävissä.

Miehet ovat 18 vuotta täytettyään asevelvollisia ilman erityisrajoituksia, nämä erityisrajoitukset voivat olla terveydellisiä, uskonnollisia tai muita hyväksytyjä syitä, jotka vapauttavat asepalveluksesta. Lisäksi miehillä on mahdollista suorittaa siviilipalvelus, mikäli aseellinen palvelus ei jostain syystä henkilölle sovi. Naisista tämän mahdollisuuden suorittaa vapaaehtoinen asepalvelus on käyttänyt vuodesta 1995 vuoteen 2008 mennessä lähes 5000 naista. Samaan aikaan on varusmiespalveluksen suorittanut yhteensä 345 776 mieshenkilöä. (Puolustusvoimien toimintakertomukset 1999–2007)

Toimintakertomusten käyttämisessä osoittautui ongelmaksi vuosittain vaihtuva tilastoinnin muutokset. Osassa toimintakertomuksia oli eritelty miesten ja naisten varusmiespalveluksen suorittaneiden määrät, osassa julkaisuja oli ilmoitettu pelkästään palvelukseen astumiset. Käytettävän tiedon täydentämiseksi olin yhteydessä Pääesikunta, jotta olisin saanut relevanttia tietoa palveluksen suorittaneiden lukumääristä. Käytännössä osoittautui kuitenkin, ettei sellaista tietoa ole saatavissa yhdestä tietojärjestelmästä vaan tiedot olisi pitänyt koota monesta tietojärjestelmästä, joten täsmällisen tiedon käyttöön saaminen osoittautui hankalaksi. Näin ollen naisten vapaaehtoisen asepalveluksen suorittaneiden lukumäärä on noin arvioluku.

Vapaaehtoinen asepalveluksen jälkeen naisilla on mahdollisuus hakeutua upseerikoulutukseen Maanpuolustuskorkeakouluun, joka vastaa tänä päivänä upseerien koulutuksesta. Koulutusjärjestelmässä tehtiin vuonna 2003 uudistus, jonka myötä opistoupseerien koulutus päättyi. Maanpuolustuskorkeakoulussa suoritettujen sotatieteiden maisterin tai kandidaatin opiskelujen jälkeen henkilöt nimitetään joko vakinaiseen tai määräaikaiseen upseerinvirkaan. Määräaikaiseen upseerin virkaan nimitetään sotatieteiden kandidaatin tutkinnon suorittaneet henkilöt ja vakinaiseen virkaan nimitetään sotatieteiden maisterin tutkinnon suorittaneet henkilöt. Maanpuolustusopistossa ennen vuotta 2003 opiskelleet henkilöt nimitettiin aikoinaan vakinaiseen opistoupseerinvirkaan tutkinnon suoritettuaan.

Vapaaehtoiseen asepalvelukseen ja vakinaiseen palvelukseen tulleiden naisten myötä on herännyt keskustelu, millainen on sotilaan ammatillinen kuva. Sotilas määritelmänä on liitetty vahvasti armeijaan, eli sotilas on jonkin organisoituneen, tunnustetun ja legitiimin ryhmän jäsen. Edellä esitetystä määritelmästä ei määritellä henkilön sukupuolta millään tavalla. Kuitenkin yleisesti sotilaan ammattia pidetään miehenä ammattina, miehen tehtävänä on puolustaa maata ja perhettä. Naisten tehtävänä on muista ihmisistä huolehtiminen ja hoivaaminen, elämän ylläpitäminen.

Instituutina puolustusvoimia pidetään ”miesten kouluna”, jossa pojista kasvaa miehiä. Kasvamiseen on liitetty kuuluvaksi myös muita elementtejä, joita osaa voi kyseenalaistaa kuuluvatko ne toimintaan, tällaisia ovat, toisten pilkkaaminen, asennoituminen muihin väestöryhmiin, kansalaisuuksiin halventavalla tavalla. Näitä menetelmiä voidaan pitää myyttinä, joita joidenkin tutkijoiden mielestä jopa pyritäänkin pitämään yllä. Myyttien ylläpitämiseen liittyen on kuitenkin esitetty toiveita salaperäisyyksistä luopumiseen ja kehotukseen suhtautua puolustusvoimiin organisaationa, niin kuin mihin muuhun työpaikkaan tahansa. (Lehtonen 2007, 29–31)

Puolustusvoimien palveluksessa on vakinaista henkilöstöä tällä hetkellä 15 358 henkilöä. Vakinaisesta henkilöstömäärästä 55 % eli 8443 henkilöä on sotilashenkilöitä ja 45 % eli 6915 henkilöä on siviilihenkilöitä. (Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2007, 9) Sotilashenkilöstö muodostuu kuudesta eri tehtävä-, koulutus- ja henkilöstöryhmästä, joita ovat upseerit (sotatieteiden maistereita tai sotatieteiden kandidaatteja), upseereista (määräaikaiset reserviupseerit), erikoisupseerit, opistoupseerit, aliupseerit ja sopimussotilaat.

Sukupuolen mukaan jaoteltuna puolustusvoimien henkilöstöstä miehiä on 76 % ja naisia 24 % koko henkilöstömäärästä laskettuna. Viimeisten viiden vuoden aikana naisten määrä on ollut laskusuunnassa kokonaismäärää tarkasteltaessa. Naisten määrän laskua selittää osaltaan siviilityöntekijöissä tapahtunut kokonaismäärän lasku. Naiset työskentelevät pääsääntöisesti siviilitehtävissä, joissa naisten osuus on noin puolet koko siviilihenkilöiden määrästä. Naisten runsasta määrää siviilitehtävissä osaltaan selittyy siviilihenkilöstön ns. naisvaltaisista aloista eli toimisto-, taloushallinto- ja ravitsemuskeskustentehtävistä. (Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2006, 8-10)

Sotilashenkilöstön määrästä naisten osuus on kuitenkin vähäinen verrattuna mitä puolustusvoimien kokonaishenkilöstömäärästä on naisia. Sotilashenkilöstöstä naisia oli 3,81 % koko sotilashenkilöstömäärästä laskettuna. Upseereita tällä hetkellä on palveluksessa kaikkiaan 62 naisupseeria (luku sisältää sotatieteiden maisterit ja kandidaatit sekä määräaikaiset reserviupseerit), ensimmäiset naisupseerit valmistuivat vuonna 2000. Opistoupseerin virassa tällä hetkellä on 11 naisopistoupseeria, ensimmäiset naisopistoupseerit valmistuivat vuonna 1999. Erikoisupseereista naisia oli 8 henkilöä.

Nyt käynnissä olevalle viimeiselle neljä vuotta kestäväälle 92. kadettikurssille ja 75. merikadettikurssille hakeneita oli kaikkiaan 644 henkilöä, joista miehiä oli 602 ja naisia 42. Hakijoiden joukosta kurssille hyväksyttiin opiskelemaan yhteensä 168 henkilöä.

Vuodenkestävien upseerin perusopintojen jälkeen vuonna 2006 valmistui määräaikaan reserviupseerin virkaan 41 henkilöä, joita miehiä 38 ja naisia 3. Vuonna 2007 kurssilta valmistui sotatieteiden kandidaatin määräaikaan upseerin virkaan 45 henkilöä, miehiä 39 ja naisia 6. Sotatieteiden maisterivaiheen opinnoissa on tällä hetkellä yhteensä 114 henkilöä, miehiä heistä on 100 henkilöä ja naisia on 14 henkilöä. 92. kadettikurssilla ja 75. merikadettikurssilla on mukana tutkintoa täydentäviä opistoupseereita 14 henkilöä, kaikki miehiä. Työelämästä tulleita sotatieteiden kandidaatteja opiskelee kursseilla yhteensä 17 henkilöä, joista miehiä 9 henkilöä ja naisia 8 henkilöä. (Tuononen 2009)

4 KAKSI MALLIA SOTILASPEDAGOGIIKAN YTIMESSÄ

Tässä luvussa on tarkoitus käsitellä kaksi keskeistä koulutus- ja oppimismallia jotka vaikuttavat sotilaspedagogiikan ytimessä. Ensimmäinen näistä malleista on toimintakyky. Toimintakykyä tarkastellaan jokaisen toimintakyvyn osa-alueen kautta. Toisena tärkeänä oppimisen mallina perehdytään syväjohtamisen-malliin. Syväjohtamisen-malliin liittyen tarkastellaan johtamiskäyttäytymisen paradigmat sekä konstruktivistisen oppimisen käsitystä.

4.1 Toimintakyky osana sotilaspedagogiikkaa

Sotilaspedagogiseen tutkimukseen ensisijaisiin tehtäviin kuuluu tuottaa perusteltua tietoa siitä, kuinka oppimisen avulla kehitetään yksilöiden toimintakykyä (ks. Toiskallio 1997, Toiskallio 1998, 8).

Sotilaspedagogiikan ydinalueeksi ja peruskäsitteeksi tulee nähdä sotilaan toimintakyky. Vaikka toimintakyky on yksilötason käsite, sitä on tutkittava suhteessa yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen ympäristöön. Hierarkkisilla organisaatioilla on vaarana unohtaa yksilöt. Puolustusvoimien päätehtävä on tuottaa suorituskykyisiä sodanajan joukkoja. Suorituskykyinen joukko voi syntyä vain toimintakykyisistä yksilöistä. (Toiskallio 1998, 8-9)

Toiskallion (1998) mukaan toimintakyvyllä tarkoitetaan paremminkin valmiutta kuin itse suoritusta. Tehokkaiden suoritusten edellytyksenä kun on hyvä toimintakyky – vahva perusta, kyky soveltaa jo hallittua ja taito oppia kokemuksista. Toimintakyvylle asetettavat vaatimukset kasvavat suuremmiksi, mitä monimutkaisimmista sekä fyysisesti ja henkisesti kuormittavista toimintaympäristöistä on kysymys.

Toimintakyvyn erityisenä haasteena on, että kyettäisiin tarkastelemaan ihmisen toimintaa kokonaisvaltaisesti: sisältäen fyysisen kunnon ja motoristen toimintojen ohella kognitiiviset prosessit (tavoitteiden asettelu, suunnittelu ja ongelman ratkaisu sekä arvioiva ajattelu), arvot, asenteet ja tunteet sekä koko tämän järjestelmän kyky kehittää itseään. (Toiskallio 1998, 9)

Tähän liittyen on huomioitava kaikesta pessimismistäkin huolimatta, että on tärkeä olla ylikorostamatta negatiivisia asioita, naisten kokemuksista, etteivät ne ole pelkästään ongelmia ja sijoiteta siten tiettyyn lokerikkoon. Tähän on kuitenkin ollut helppoakin syyllistyä. On olemassa tutkittua tietoa siitä, että naisten määrällisen kasvun myötä, paremman fyysisen kunnon ja muuttuneiden arvojen ja nuorempien odotusten myötä ovat helpottaneet luomaan entistä kannustavampaa ilmapiiriä ja laskeneet jännitteitä. (Carreiras 2006, 49).

Toisena esimerkkinä Carreirasin (2006) mukaan tulee rauhanturvaamisoperaatioista, joissa naiset ovat olleet mukana. Näissä operaatioissa, joissa miehet ja naiset sijoitetaan luonnostaan toimimaan samoissa sotilasyksiköissä konfliktialueella, ovat luoneet tietyllä tavalla menestyksiä.

Toiskallion (1998) mielestä yleisenä käsitteenä toimintakyky (action competence) tarkoittaa järjestelmää, joka koostuu fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja eettisestä osa-alueesta. Fyysisessä toimintakyvyssä (physical fitness, physical performance) on kyse yksilön kunnosta eli fyysisistä kyvyistä toimintojen suorittamiseksi. Psyykkisessä toimintakyvyssä (psychological competence) on puolestaan kyse yksilön kyvystä käsitellä informaatiota, hänen minäkuvasta, havaintojen teosta, muistista ja tunteista. Fyysinen ja psyykinen liittyvät monin tavoin toisiinsa. Sosiaalisessa toimintakyvyssä (social competence) on kyse muun muassa ihmissuhteista ja vuorovaikutuksesta. Eettinen toimintakyky (ethical competence) taas liittyy vastuullisuuteen ja oikeustajuun, jotka ovat läheisessä suhteessa sosiaaliseen toimintakykyyn.

4.1.1 Fyysinen toimintakyky

Fyysinen toimintakyky tai suorituskyky (physical fitness/physical performance) tarkoittaa ihmisen fyysistä kykyä minkä tahansa toiminnan suorittamiseksi. Tällöin fyysinen suorituskyky ja kunto nähdään usein jopa synonyymeinä. Fyysistä kuntoa mitataan usein fyysisen suorituskyvyn eri osa-alueilla kuten kestävyys, voima ja nopeus. (Kyröläinen 1998, 26)

Kyröläisen (1998) mielestä kestävyydellä ymmärretään ihmisen kykyä vastustaa väsymystä, joka riippuu työtä tekevien lihasten energian saannista ja sen riittävydestä. Kestävyys jaetaan

sen vuoksi eri osa-alueisiin energia-aineenvaihdunnan perusteella. Aerobisessa lihastyössä teho on hyvin alhainen, jolloin työn vaatima energia saadaan hiilihydraatteja ja rasvoja hapettamalla. Anaerobisella kestävyydellä tarkoitetaan kykyä sietää suuria maitohappopitoisuuksia ja suurta happamuutta, suurta maitohapon tuotantonopeutta ja suuria fosfageenivarastoja ja niiden käyttöä. Kestävyystekijät selittävät siis energia-aineenvaihdunnalliset tekijät, jotka ovat hyvin riippuvaisia henkilön hengitys- ja verenkiertoelimistön toimintakyvystä.

Voima on lihasten tahdonalainen supistuskyky ja sen seurauksena tapahtuva voimatuotto alkaa aivoissa saapuen hermoratoja pitkin selkäyttimeen, josta sähköinen käsky siirtyy motorisia liikehermoja (-motoneuroni) pitkin lihakseen. Riippumatta supistustavasta tuotettava voima voidaan jakaa motoristen yksiköiden määrän, tavan ja kulloistenkin energiantuottovaatimusten mukaan maksimi, nopeus- ja kestovoima ominaisuuksiin. (Kyröläinen 1998, 27–28)

Nopeuden katsotaan olevan hermolihaskäytännön osalta paljolti periytyvä ominaisuus. Nopeus voidaan jakaa perus- ja lajikohtaiseen nopeuteen, joka puolestaan koostuu reaktionopeudesta, räjähtävästä nopeudesta, liike- eli etenevästä nopeudesta ja nopeustaitavuudesta. (Kyröläinen 1998, 29)

Kyröläisen (1998) käsityksen mukaan toimintakyvyn parantamisen lähtökohtana tulee olla tehtävän asettamien vaatimusten ja yksilön tunteminen. Tehtävän tai suoritusten kesto, intensiteetti, fyysinen ja psyykinen kuormittaminen ja ulkoiset olosuhteet (lämpötila, kosteus, maasto yms.) määrittelevät tehtävälle asetettavia vaatimuksia. Yksilön kohdalla tunnistettavia tekijöitä ovat aikaisempi liikuntaharrastus, nykyinen fyysinen kunto (heikkoudet ja vahvuudet) sekä mahdolliset liikuntarajoitukset kuten sairaudet (esim. astma) ja vammat.

4.1.2 Psyykinen toimintakyky

Psyykkisessä toimintakyvyssä (psychological competence) on puolestaan kyse yksilön kyvystä käsitellä informaatiota, hänen minäkuvasta, havaintojen teosta, muistista ja tunteista. Ihmisen minäkäsityksenä voidaan pitää sitä tapaa, jolla hän määrittelee ja luokittelee itsensä. Totta kai meillä on monta erilaista käsitystä itsestämme – sukupuolestamme, kyvyistämme, henkilökohtaisista piirteistämme jne. Nämä käsitykset voivat myös liittyä toisiinsa.

Minäkäsityksen sisältö riippuu sekä ihmisen kulttuurista että hänen kokemuksistaan. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2001, 363–364)

Ihmisellä on olemassa valikoiva tarkkaavaisuus joka on rajallinen, voimme ottaa tietoisien tarkkaavaisuuden ja yksityiskohtaisen prosessin kohteeksi ainoastaan yhden kohteen kerrallaan. Ihmisen aistielimet vastaanottavat jatkuvasti tavattoman suuren joukon informaatiota. Havainnoista vain pieni osa tulee yksityiskohtaisen käsittelyn kohteeksi. Silloin kun kohtaamme uuden, yllättävän tai poikkeuksellisen ärsykkeen, laukeaa niin kutsuttu orientaatiorefleksi, joka herättää tietoisien tarkkaavaisuutemme. Voimakkaat orientaatiorefleksit hävittävät muut asiat hetkeksi pois mielestä. Havaitseminen voidaan ymmärtää odotuksiin perustuvaksi informaation poiminnaksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että valikoimme kaikesta ympärillä olevan maailman tarjoaman informaation joukosta sellaisia asioita, joihin liittyneet odotukset ovat virittyneet tai aktivoituneet. Ihmisen odotusten virittyminen saa hänet ikään kuin aktiivisesti etsimään vastaavaa informaatiota ympäristöstään. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 27)

Hakkaraisen ym. (2005) mukaan työmuisti on ihmisen tiedonkäsittelyjärjestelmän ydin. Se on tarkkaavaisuusjärjestelmä, joka on vastuussa ihmisen päämäärään suuntautuvan toiminnan ohjaamisesta ja ylläpitämisestä, toimintastrategioiden valinnasta sekä tiedon kytkemisestä mielekkääseen asiayhteyteen. Ihmisen tiedonkäsittelyn kenties kaikkein perustavin rajoitus on se, että ihminen voi työmuistissaan pitää aktivoituneena ja käsitellä ainoastaan 4 – 5 toisistaan riippumatonta hahmotusyksikköä. Hahmotusyksiköllä (chunk) tarkoitetaan kerallaan yhtenä kokonaisuutena hahmotettua tietoa tai asiantilaa.

Mikäli tehtävän suorittaminen vaatii useamman hahmotusyksikön käsittelyä yhtä aikaa, niin kuin usein tapahtuu, seurauksena on tiedonkäsittelyn ylikuormittuminen ja suoritustason aleneminen. Yhden ongelman ratkaisu kerrallaan asettaa usein ylivoimaisia tiedonkäsittelyvaatimuksia. Mitä enemmän henkisiä voimavaroja joudutaan käyttämään esimerkiksi tilanteen emotionaaliseen hallintaan, sitä vähemmän on käytössä itse ongelmanratkaisuun. Hyvin kehittyneiden ja automatisoituneiden ratkaisu- ja toimintamalliensa varassa tietyn alan asiantuntija pystyy hahmottamaan aloittelijaa laajemman tietomäärän yhdeksi kokonaisuudeksi. (Hakkarainen ym. 2005, 28–29)

Hakkaraisen ym. (2005) mielestä ihmisen pitkäkestoinen muisti voidaan ymmärtää merkitysten verkostoksi (semanttinen verkko), jonka solmukohtia ovat käsitteet ja joiden yhteyksiä edustavat noiden käsitteiden väliset suhteet. Jonkin tapahtuman tai ilmiön

muistaminen vaatii, että kyseiseen asiaan liittyvät muistirakenteet ovat aktivoituneet. Kuitenkin muistamisen kannalta ongelmallista on se, että ihmisen pitkäkestoiseen muistiin sisältyy niin paljon tietoa, ettei sen sisältöä voida koskaan käydä tyhjentävästi läpi tai tietoisesti hahmottaa.

Eräs ihmisen älykkään toiminnan 20 vuotta kestäneen tutkimuksen johtopäätöksistä on se, että älylliset ja tunne-elämään liittyvät tekijät ovat monimutkaisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Ihmisen älykkään toiminnan kehitys ei ole ainoastaan tiedollisen vaan myös sosiaalinen ja tunteisiin liittyvä prosessi. Tämä kiteytyy virtauksen käsitteessä, joka sitoo älykkään toiminnan emotionaalisia ja älyllisiä ulottuvuuksia toisiinsa. Virtaus ei ole kuitenkaan vain yksilöllinen vaan myös sosiaalinen kokemus, joten voidaan puhua kollektiivisesta virtauksesta. Luonteenomaista tällaiselle toiminnalle on täydellinen yhteisölliseen toimintaan uppoutuminen. (Hakkarainen ym. 2005, 199)

4.1.3 Sosiaalinen toimintakyky

Sosiaalisessa toimintakyvyssä (social competence) on kyse muun muassa ihmissuhteista ja vuorovaikutuksesta. Ihmisten välinen vuorovaikutus on sosiaalisuuden solmukohta, jossa yksilön persoonallisuuden sosiaaliset puolet muodostuvat ja jossa samalla rakennetaan ja ylläpidetään sosiaalista järjestelmää: organisaatioita ja instituutioita. Oikeastaan kaikki sosiaalipsykologinen tutkimus on vuorovaikutuksen tutkimusta. (Helkama ym. 2001, 211)

Sosiaalinen vuorovaikutus on termi, jolla pyritään kuvamaan ihmisten keskinäistä suhdetta ajallisesti etenevänä prosessina. Arkielämässä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta käytetään konkreettisempia ilmauksia kuten keskustelu, kinastelu, myyminen jne. Jokainen suhde ihmisten välillä sisältää mahdollisuuden vaikuttaa ja tulla vaikutetuksi. Sosiaalista vuorovaikutusta tapahtuu luonnollisesti myös kahta yksilöä isommissa ryhmissä ja joukoissa. Näistä voidaan käyttää termiä vuorovaikutusverkostot, joissa ihmiset ovat toisten kanssa tekemisissä ja muodostavat keskinäisiä suhteita. Välittömästä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta puhutaan silloin, kun ihmiset ovat kasvojen kuulo- ja näköetäisyydellä toisistaan, miksei myös kosketeltavissa ja haisteltavissa. Tällöin tehdään suoraan havaintoja toisesta ja reagoidaan toiseen kokonaisvaltaisesti. Välillisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta puhutaan silloin, kun osapuolten välillä on fyysistä etäisyyttä esimerkkinä nettikeskustelu, sähköpostit tai kolmannen osapuolen käyttö välimiehenä. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2001, 11–12)

Tieteenaloista sosiaalipsykologian keskeisenä tutkimuskohteena ovat juuri sosiaaliset tietoedustukset eli representaatiot. Tämän käsityksen toi esille jo 1960 luvulla Sergei Moscovici. Representaatiot ovat kulttuurin luomia ideoita, joilla on ”oma elämänsä, jotka kommunikoivat keskenään, vastustavat toisiaan, muuttuen, kadoten ja uudelleen näyttäytyen”. Moscovici korostaa sitä, että sosiaalisilla tietoedustuksilla ole kiinteää tai pysyvää merkitystä vaan ne joustavasti muuttuvat ja kehittyvät siirryttäessä yhdestä ajasta ja paikasta toiseen. Uudet sosiaaliset tietoedustukset auttavat ihmisiä olemaan keskenään vuorovaikutuksessa ja saavuttamaan keskenään vastavuoroista ymmärrystä. Yksittäiset toimijat ja heidän yhteisönsä eivät ole sosiaalisten tietoedustusten passiivisia vastaanottajia, vaan ne ovat aktiivisesti mukana tuottamassa omia tietoedustuksiaan ratkaistakseen kohtaamiaan ongelmia. (Hakkarainen ym. 2005, 268)

Carl Bereiterin tapaan Moscovici esittää, että sosiaaliset tietoedustukset ovat itsenäisiä suhteessa yksilöihin ja ryhmiin ja vaikuttavat sen takia materiaalisilta objekteilta. Sosiaaliset tietoedustukset ovat tulosta opetuksen, tieteen popularisoinnin, uskonnon tai politiikan alueella tehdystä ammatillisesta toiminnasta. (Hakkarainen ym. 2005, 268)

4.1.4 Eettinen toimintakyky

Etiikalla tarkoitetaan valmiuksia etsiä ratkaisuja, tehdä päätöksiä ja toimia käytännön tilanteissa, joissa on kyse hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Kyse on eettisyydestä käytännöllisen viisauden ja luonteenlaadun merkityksessä. Eettisyys on Martti Lindqvistin sanoin ”yhtä paljon pahan kanssa selviytymistä kuin ihanteiden etsintää”. (Toiskallio 2006, 121) Toisinaan ”etiikka” käännetään sanalla ”moraalioppi”. Jos moraali muodostuu niistä normeista ja arvoasetelmista, jotka ohjaavat arvioitamme, päätöksiämme ja toimintaamme, niin voidaan sanoa, että etiikka on moraalioppia. Kaikilla ihmisillä on moraali, olkoonpa se tietoinen tai ei. Kaikilla ei sen sijaan ole etikkaa. Etiikalta voidaan vaatia, että se on ainakin tietoista ja sellaista, että voidaan välittää tietoa, vaikka se ei olisikaan ääneen lausuttua tai papereihin kirjoitettua. Etiikka suhteuttaa moraaliset käsitykset teorioihin ja ajatusmalleihin ja auttaa sillä tavalla tavoin tekemään moraalin käsitettävämmäksi, johdonmukaisemmaksi ja ristiriidattommaksi. (Koskinen 1995, 29)

Puhutaan myös ”ammattietiikasta” kun tarkoitetaan normikokoelmaa, jonka jokin ammattikunta on yhteisesti hyväksynyt jokaisen jäsenensä ammatinharjoittamisen perustaksi. Ammattietiikka on selkeästi ilmaistua ja sen välittäminen uusille jäsenille on mahdollista. Ammattietiikan lisäksi esiintyy myös ”ammattimoraalia” erityisesti käytännön työtä tekevissä

ammattikunnissa. Ammattimoraalia on harvoin kielen avulla muodollisesti ilmaistu, mutta silti tärkeä osa käsityöläisen ammattiylpeyttä ja identiteettiä. Se voi edellyttää, että on huolehdittava siitä, että työ tulee kunnolla tehdyksi siltäkin osin kuin se on näkymätöntä; vastuuta tehtyjen virheiden korjaamisesta. (Koskinen 1995, 29–30)

Sotilaskouluttajan ammattietiikan perusominaisuuksia on ilmaistu sotilasvalassa, kadettivalassa ja virkavalassa. Näihin perusominaisuuksiin kuuluvat: isänmaallisuus, tehtävien täyttäminen ja lainkuuliaisuus, luotettavuus, uskollisuus ja rehellisyys, auttavaisuus ja alaisista huolehtiminen, oikeudenmukaisuus ja esimerkillisyys ja puolueettomuus. (Toiskallio 1998, 13)

Etiikka voidaan jakaa kahteen eri suuntaukseen. Deskriptiivisen etiikan tehtävä on, kuvata ja analysoida, minkälaisia käsityksiä hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä, velvollisuudesta ja siitä mikä on kiellettyä, historialliset tai nykyiset ajatussuunnat, henkilöt, ideologiat, uskonnot tai muut elämäkatsomukset kannattavat tai ovat kannattaneet. Deskriptiivisen etiikan tärkeä tehtävä on ymmärtää ja selittää moraalisten käsitysten syntyä ja soveltamista muiden tieteiden, kuten psykologian ja sosiologian avulla. (Koskinen 1995, 39)

Normatiivinen etiikka kysyy, mitkä teot tai toimintatavat voivat olla moraalisesti oikeita tai hylättäviä ja mitkä arvot tavoiteltavia tai vältettäviä, samalla kun se usein perustelee kannanottonsa. Kirkko ja koulu ovat kaikkina aikoina omistautuneet kasvatustehtävässään tälle etiikan muodolle. (Koskinen 1995, 39)

4.2 Johtamiskäyttäytymisen paradigma

Johtamisen uuden paradigman synty lasketaan alkaneen James MacGregor Burns'n vuonna 1978 julkaistusta teoksesta *Leadership*. Burns'n mukaan johtajuuden perustehtävä on yhdistää sekä johtajan että alaisen yksilölliset tavoitteet ylemmän tavoitteen (vision) saavuttamiseksi. Tähän johtajuuteen liittyen Burns'n keskeisenä lähtökohtana on erottaa toisistaan johtajuuden kaksi eri muotoa transaktionaalinen johtaminen ja transformationaalinen johtaminen. Burns'n ajattelussa johtaja nähdään alaisensa kehittymisen ja kasvamisen mahdollistajana, jotta työ tyydyttää myös alaisen tarpeita. (Nissinen & Seppälä 2000, 55–56)

Transaktionaalinen johtaja ei kehitä alaisiaan, hän ainoastaan vaihtaa jotain johonkin. Transformationaalinen johtaja kykenee tyydyttämään alaisensa kasvutarpeita ja saa tätä kautta alaiset sitoutumaan erilaisiin prosesseihin. Transformationaalinen johtaja uskoo

alaisten kehittymishaluun ja -valmiuteen eli hänen ihmiskäsityksensä on myönteinen ja kasvuhakuisuutta korostava. Huomioitava asia kuitenkin on, että Bruns lähestyy johtamista pelkästään ihmisten johtamisen näkökulmasta, asettaen vanhan johtamisen ja transformationaalisen johtamisen vastakkain. (Nissinen ym. 2000, 56–57)

James MacGregor Burns transformationaalisen johtamisen johtavaksi edelleen kehittäjäksi ja paradigman mallintajaksi voidaan sanoa professori Bernard M. Bassia, hän on transformationaalisen johtamisen koulukunnan keskeisin tutkija. Bassin johdolla ryhdyttiin paradigman kehitystyöhön yhteistyössä muiden Binghamtonin Yliopiston tutkijoiden kanssa. Kehitystyön kautta paradigmaan alkoi löytyä lisää paradigmassa vaikuttavia tekijöitä. (Nissinen ym. 2000, 65)

Erinomainen sotilasjohtaja kykenee käyttämään kuten (ks. Bass 1985) esittää niin transaktionaalista kuin transformationaalista johtamista. Johtamistilanteissa vaikuttavat erilaiset muuttujat, kuten organisaatiokulttuuri, yksikön tehtävä, johtajan oma kokemus ja tilanne ratkaisevat osaltaan missä määrin eri ulottuvuuksia siiten käytetään. (Nissinen ym. 2000, 68)

Transformationalisessa johtamisessa yhtenä lähtökohtana on myös universaalius. Bass tarkoittaa universaaliudellaan sitä, että transformationaalisen johtamisen ilmiö ja sen keskeiset piirteet voidaan käsitteellistää ja tutkimuksen keinoin havaita erilaisissa kulttuureissa ja organisaatioissa. Universaalisuuden ohella paradigman soveltamisen kannalta on oleellista ymmärtää kulttuurin, käsitejärjestelmien ja käytännön välinen yhteys myös. Transformationaalisen johtamisen mekanismeja voidaankin selittää sosiaalisen konstruktionismin teoriolla. (Nissinen ym. 2000, 69–70)

4.2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Nissisen (2004) mukaan johtajakoulutuksen kaksi keskeisintä käsitettä ovat johtamiskäyttäytyminen ja sen kehittäminen sekä johtajakoulutuksen koulutus. Koulutuksen tärkein tavoite on oppiminen.

Lähden tarkastelemaan oppimista oppimiskäsitystä koskevasta määrittelystä. Opetustyössä muovautuvat oppimiskäsitykset sisältävät yleensä monenlaista ainesta, joissa käytäntöihin liittyvät tottumukset, asenteet ja arvot yhdistyvät olettamuksiin siitä, mitä oppilaan ”päässä” tapahtuu oppimisprosessissa. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat täten monet tekijät kuten yleiset

käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet ja normit ja myös ne odotukset, joita yhteiskunta on kulloinkin opetukselle ja koulutukselle asettanut. (Rauste-von Wright ym. 1996, 103)

Oppimiskäsitys voidaan jaotella kahteen luokkaan sen mukaan korostetaanko oppimisprosessin ulkoista vai sisäistä säätelyä enemmän. Oppimisen ulkoista säätelyä korostavaa oppimista voidaan nimittää empirismiksi, sen taustalta löytyy behaviorismi. Oppimisen sisäistä säätelyä korostavasta oppimisesta voidaan käyttää konstruktivismi nimitystä. Konstruktivismiin taustalta löytyy kognitiivinen teoria. (Rauste-von Wright ym. 1996, 105)

Oppimisen voisi määritellä aluksi vaikka seuraavalla tavalla. Ihmisen ns. kognitiiviset toiminnot kuten havaitseminen, muistaminen ja ajattelevuus nivoutuvat toisiinsa saumattomasti. Ihmiselle ominainen informaation prosessointi, vastaanottaminen, muokkaaminen ja tulkinta on jatkuva, kokonaisvaltainen prosessi. Se aiheuttaa muutoksia tiedoissamme, käsityksissämme, taidoissamme, tunteissamme ym. Kun nämä muutokset kestävät kauemmin kuin hetken, kutsumme sitä oppimiseksi. (Rauste-von Wright ym. 1996, 19)

Ihmisen aktiivista roolia maailmansa ”konstruoijana” tutkitaan nykyisin monestakin tutkimussuuntauksen piiristä. Monista yhtäläisyyksistä huolimatta eri suuntaukset poikkeavat toisistaan ensisijaisesti tutkimuskohteensa ja myös aatehistoriallisen tai filosofisen taustansa suhteen. Nämä toisistaan eroavat tutkimussuuntaukset ovat konstruktivismiksi kutsuttu ihmisen toiminnan ja kognitiivisten prosessien tutkimukseen perustuva käsitys oppimisprosessi, sosiaalisesti konstruktionismiksi kutsuttu tiedonsosiologinen suuntaus, jonka juuret ovat fenomenologisessa filosofiassa ja saksalaisessa tiedon sosiologiassa ja persoonallisuuden ja motivaation psykologiassa suosiota saanut ”persoonallisten konstruktion” teoria, jonka lähtökohtana on metafora ihmisestä toiminnassaan tulevaisuuteen suuntautuvana, hypoteeseja luovana ja testaavana ”tiedemiehenä”. (Rauste-von Wright ym. 1996, 19)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa väistämättä joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen. Yleisiä ja yhteisiä voivat mielekkäästi olla vain tavoitteiden yleispiirteet ja opetustoiminnan kehykset. (Rauste-von Wright ym. 1996, 121)

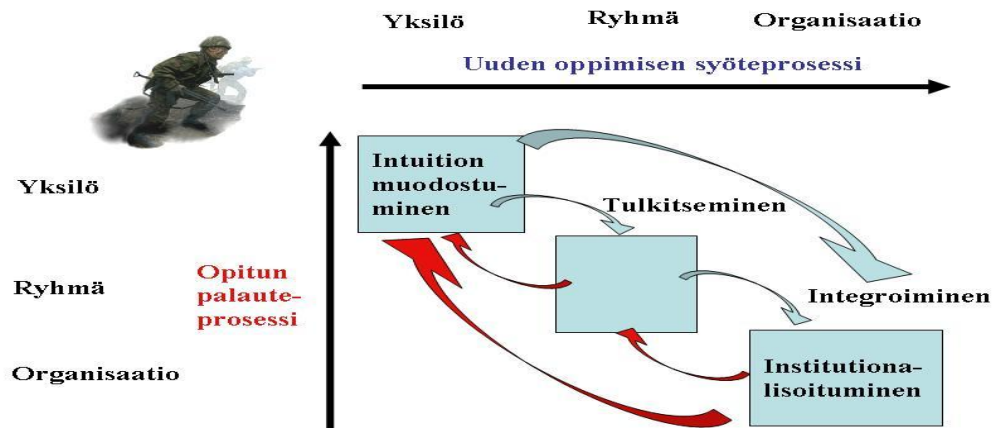
Miksi fenomenografiassa toisen asteen tutkimusnäkökulmalla on merkitystä? Jo tieto ihmisten erilaisista käsitys-, ymmärtämis- ja hahmottamistavoista on sinällään arvokasta. Tähän lisättyä oppimisen ymmärtäminen ei pelkästään erillisten tiedonpalasten kokoamisena ja muistamisena, antaa vastauksen konstruktiosprosessi. Konstruktiosprosessissa uusi tieto- ja havaintoaines muokataan ja prosessoidaan aikaisemman kokemustiedon varassa. Tähän liittyen on tärkeää tuntee opiskelijan aikaisempi tausta ja käsitystapa. (Gröhn 1993, 7)

Oppiminen ymmärretään ajattelun laadulliseksi muutokseksi. Ihmisen suhde ympäröivään maailmaan muuttuu, kun hän jäsentää sitä entistä tarkemmin ja syvällisemmin. Hänen tietorakenteensa määräävät sen, miten hän jatkossa oppii uutta tietoa. (ks. Marton & Wenestam 1984) (Ahonen 1994, 118)

Fenomenografisessa tutkimuksessa on useimmiten kysymys juuri oppimisen tutkimisesta. Käsitteet ovat didaktisesti nähtyinä kehittyviä tietorakenteita. Niiden kehitystä edistää vuorovaikutus ”asiantuntijan” kanssa. Etenkin Lev Vygotski ja Susan Carey pitävät tätä vuorovaikutusta koulutuksen ytimenä. (Ahonen 1994, 118)

Oppimisen tilannesidonnaisuudella on merkittäviä seurauksia opetuksen suunnittelun kannalta. Yhdessä kontekstissa (koulussa tai yliopistossa) opittu tieto ei automaattisesti siirry eli transferoidu mielekkäästi toisiin konteksteihin: siirtymiselle olisi luotava valmiudet jo oppimisvaiheessa. Toisin sanoen, oppimiskontekstit – oppimisympäristöt ja -tilanteet – olisi suunniteltava tiedon tai taidon tulevaa käyttöä silmällä pitäen. (Rauste-von Wright ym. 1996, 33)

Organisationaalinen oppiminen voidaan ymmärtää yksilön, ryhmän ja organisaation välisenä ja yhdyntävänä prosessina. Oppimista kantaa uuden oppimisen ja jo opitun hyödyntämisen välinen jännite. Uuden oppimisen suunta on yksilöstä ryhmään ja organisaatioon ja sitä välittävät intuitiosta alkavat tulkinnat, integroinnin ja institutionaalistumisen prosessit. Intuitiivisen toiminnan merkitystä voidaan selittää professionaalisen tai yrittäjätoiminnan perusteella, jolloin se on sidoksissa menneisyyteen asiantuntijaosaamisena tai tulevaisuuteen manageriaalisena osaamisena. Asiantuntijaosaaminen perustuu olemassa olevan tiedon hyödyntämiseen, kun taas manageriaalisen lähtökohta on tulevaan suuntautuvan tiedon etsimisessä ja tutkimisessa. Organisationaalinen oppiminen on siten jännitteinen jo lähtökohdaltaan. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 111). Organisationaalisen oppimisen konteksti on esitetty kuviossa 5.

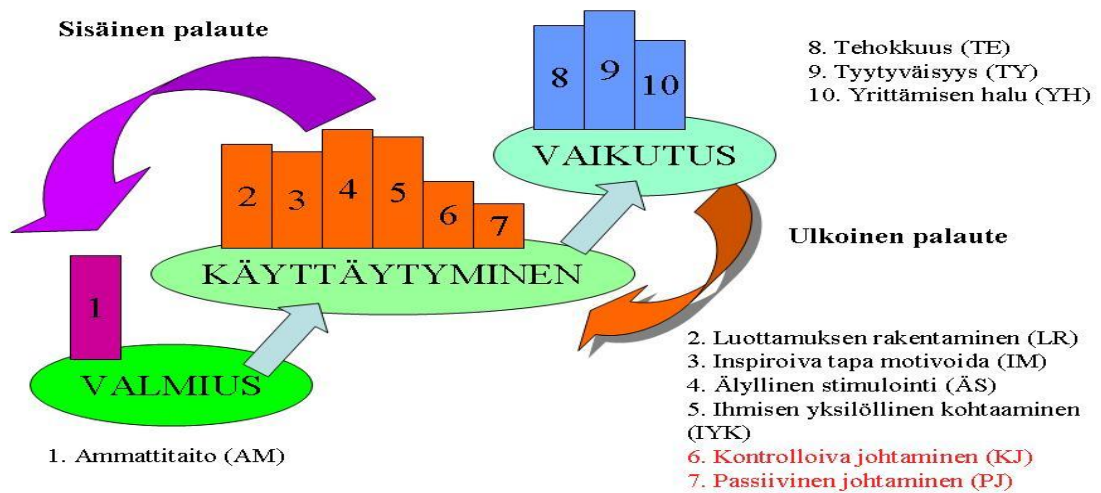


Kuvio 5. Organisaationaalinen oppiminen mukailte Crossan, Lane ja White (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 111).

4.3 Syväjohtamisen viitekehys

Syväjohtamisen viitekehys on joka antaa perustan ja suunnan johtajana kehittymiselle ja kasvamiselle. Esimiesten on ymmärrettävä heti alusta lähtien, että syväjohtamisen viitekehys ei anna oikeita vastauksia jokaiseen käytännön johtamistilanteeseen. Syväjohtamisen sisältö keskittyy ihmisten johtamiseen eli vuorovaikutustaitoihin. Tätä kautta syväjohtamisen hyödyntämiseen liittyy hienoinen varaus: kenestäkään meistä ei tule täydellistä johtajaa, vaan oppiminen on jatkuva ja koko työurankestävä prosessi. Tästä näkökulmasta katsottuna on johtajana kasvaminen myös ihmisenä kasvamista eli oppiminen vaikuttaa kaikilla elämän alueilla. Syväjohtaminen edellyttää johtajalta nöyryyttä, sitoutumista ja itsensä likoon laittamista työyhteisössä. (Nissinen 2004, 20)

Syväjohtamisen idea on esimiesvalmennuksen perusta ja oppimisen malli. Syväjohtaminen rakentuu johtamiskäyttäytymisen näkökulmasta ja siitä, mikä ihmisten mielestä on erinomaista johtamiskäyttäytymistä. Mallin perusteella vuosien tieteellisen työn tuloksena kehitettynä työkaluna toimii syväjohtamisen kysymyssarja, jonka avulla kerätään yksittäisille johtajille palautetta. Palautteesta muodostuu henkilökohtainen johtajaprofiili, jota voidaan tukea vielä kokoamalla avointa sanallista palautetta esimiehen vahvuuksista ja kehittymistarpeista. Johdonmukainen lähestymistapa rajoittaa mallin rakennetta. Malliin on otettu käyttöön vain sellaisia ulottuvuuksia, joita ulkoisella palautteella voidaan luotettavasti arvioida. (Nissinen 2004, 37–38) Syväjohtamisen viitekehys rakennetaan kuviossa 6.



Kuvio 6. Syväjohtamisen viitekehys (mukaillen Nissinen 2002, 99).

Seuraavissa kappaleissa esitellään syväjohtamisen ulottuvuudet. Syväjohtamisen malli ja malliin liittyvä kysymyssarja muodostuu kymmenestä eri ulottuvuudesta. (Nissinen 2002, 100–102)

Ammattitaidolla tarkoitetaan johtajan nykyisessä tehtävässään tarvitsemia tietoja ja käytännöllisiä taitoja. Perustan arvioinnille luo arvioijan näkemys johtajan valmiudesta yleisellä tasolla. Ammattitaito on vain osa johtajan valmiutta. (Nissinen 2002, 100)

Luottamuksen rakentaminen on syväjohtamisen kulmakivistä ensimmäinen. Syväjohtaja tarjoaa alaisilleen käyttäytymismallin. Tällä tavalla käyttäytyviä johtajia kunnioitetaan ja tietystä mielessä jopa ihailaan. Luottamusta rakentaa erityisesti se, että syväjohtajat pystyvät asettamaan tarvittaessa alustensa tarpeet omien tarpeidensa edelle. Luottamusta rakentavassa toiminnassa eettinen ja moraalinen perusta johtamiselle on vahva, sillä rehellisyys, oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus ovat käyttäytymisessä etusijalla myös. Syväjohtaja käyttää legitiimiä valtaansa harvoin, eikä silloinkaan saavuttaakseen oman etunsa. (Nissinen 2002, 100)

Inspiroiva tapa motivoida on syväjohtamisen kulmakivistä toinen ulottuvuus. Inspiroiva tapa motivoida ilmenee toiminnassa sillä tavalla, että syväjohtaja saa alaisensa löytämään omasta työstään uutta sisältöä, uusia piirteitä ja haasteita. Ryhmäkiinteys kasvaa yhteisten tavoitteiden ja kokemusten myötä. Luottamus tulevaisuuteen ja optimismi vahvistavat toimintakykyä. Alaiset otetaan mukaan luomaan tavoitteita, tavoitteet asetetaan riittävän

korkealle, ja syväjohtajan esimerkillä kannustetaan jokaisen ylittämään jopa normaalin suoritustasonsa tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitteiden lisäksi syväjohtaja kykenee asettamaan jokaisen työlle vaatimukset ja luomaan sitoutumista sekä asettamaan pelisäännöt, joita kaikkien on noudatettava. Muistettava lopuksi, että syväjohtaja jakaa aina tilaisuuden tullen kiitosta ja kehittää uusia, yllättäviä tapoja palkita hyvistä suorituksista. (Nissinen 2002, 100–101)

Älyllinen stimulaatio on syväjohtamisen kulmakivistä kolmas ulottuvuus. Älyllinen stimulaatio näkyy toiminnassa siten, että syväjohtaja tukee alaisten innovatiivisuutta ja luovuutta asettamalla perusoletukset kyseenalaisiksi, hakemalla ongelmiin uusia ratkaisumahdollisuuksia ja työhön uusia näkökulmia. Luovuutta rohkaistaan. Yksilön virheistä ei rankaista itseluottamusta alentaen, vaan virheet nähdään luonnollisena osana kehittyvän organisaation toimintaa ja niistä pyritään oppimaan. Alaisille annetaan mahdollisuus yrittää uusia ratkaisuja, eikä odoteta alaisten aina olevan johtajan kanssa samaa mieltä. Johtamiskäyttäytymisessä korostuu taitava palautteen käyttö: syväjohtaja osaa antaa ja ottaa, niin myönteistä kuin kielteistäkin palautetta. (Nissinen 2002, 101)

Ihmisten yksilöllinen kohtaaminen on syväjohtamisen kulmakivistä neljäs ulottuvuus. Ihmisten yksilöllinen kohtaaminen perustuu myönteiseen ihmiskäsitykseen ja aitoon kiinnostukseen alaisista myös ihmisinä. Syväjohtaja havaitsee jokaisen yksilölliset tarpeet kasvaa ja kehittyä toimien eräänlaisena valmentajana työyhteisössä. Syväjohtajan käyttäytymisessä näkyy, että hän hyväksyy yksilölliset erot ihmisten välillä ja toimii sen mukaan. Syväjohtaja viettää paljon aikaa alaisten parissa. Vuorovaikutus on yksilöllistä – syväjohtaja muistaa aiemmat keskustelut, tuntee alaisensa henkilökohtaisesti ja kohtelee yksilönä, ei pelkästään viiteryhmän edustajana. Syväjohtaja osaa kuunnella ihmisiä. Alaisia tuetaan niin työhön liittyvissä kysymyksissä kuin mauissakin ongelmatilanteissa, tavoitteena pitää huolta alaisista kaikissa tilanteissa. (Nissinen 2002, 101)

Kontrolloiva johtaminen on syväjohtamisen mallissa ”tranaktionaalisen” johtamisen ulottuvuus. Kontrolloiva toiminta tulee esille erityisesti koulutuksenyhteydessä. Tällaiset johtajat eivät luota alaisiinsa riittävästi. Luottamuksen puute näkyy tiukkana valvontana. Johtaja pyrkii tekemään kaikki tärkeimmät tehtävät itse, ja uskoo alaisten tekevän työnsä hyvin ainoastaan silloin kuin heitä valvotaan. Johtaja keskittyy toiminnassaan lähinnä virheiden ja normaalista poikkeavien suoritusten etsintään ja niistä rankaisemiseen. Jos kontrollointi korostuu johtamiskäyttäytymisessä liikaa, alaiset muuttuvat passiivisiksi,

yrityshalu laskee ja oma-aloitteisuus katoaa, koska uusia menetelmiä tai asioita ei uskalleta kokeilla. Tehokkuus on näennäistä. (Nissinen 2002, 101)

Passiivinen johtaminen on käytännössä ei-johtajuutta. Passiivinen johtaja työskentelee pääasiassa omissa oloissaan. Asioihin puututaan vasta kun on pakko: virhe on jo tapahtunut eivätkä alaisten ratkaisu- tai toimintavaltuudet riitä asian ratkaisemiseen. Johtaja olettaa organisaation rakenteen ja rutiinien antavan riittävät perusteet työn tekemiselle. Pahimmillaan passiivinen johtaminen on todellisen johtamisen täydellinen vastakohta: johtaja ei halua ottaa kantaa mihinkään, ei ole ihmisten kanssa tekemisissä eikä edes tavattavissa, vaan välttelee vastuuta ja pakoilee ongelmatilanteita. Päätöksenteko on vaikeaa ja tehdyt päätökset syntyvät myöhässä. (Nissinen 2002, 102)

Tehokkuus on koko organisaation tehokkuutta, johon syväjohtaja vaikuttaa. Ennakkoon asetetut tavoitteet saavutetaan ja jopa ylitetään. Syväjohtamisen lisäksi tehokasta ryhmää leimaa sujuva ja rakentava yhteistyö. Toiminnassa on poikkeuksellista laatua, joka näkyy kaikessa tekemisessä ja yksilöiden asenteessa pyrkii kehittymään ja kehittämään. Kuvatun kaltainen tehokkuus luo organisaatioon menestyksen ilmapiirin, joka näkyy myös ulospäin. (Nissinen 2002, 102)

Tyytyväisyys on laaja-alaista, liittyen organisaation tehokkuuteen ja menestykseen, sekä johtajaan myös. Alaiset ovat tyytyväisiä siitä, että saavat työskennellä juuri kyseisen johtajan alaisuudessa. Syväjohtajan johtamiskäyttäytyminen nähdään menestyksen mahdollistajana, vaikka alaiset kokevatkin itse tehneensä ne asiat, joista tyytyväisyys syntyy alun perin. (Nissinen 2002, 102)

Yrittämisen halu kasvaa syväjohtajan alaisuudessa. Alaisten sitoutuminen työyhteisöön, johtajaan ja toiminnan tavoitteisiin saa aikaan ilmiön, jossa ihmiset vapaaehtoisesti lisäävät työpanostaan. Syväjohtaja käyttää saavutettua menestystä hyväkseen kannustaen alaisiaan yhä parempiin suorituksiin. (Nissinen 2002, 102)

Syväjohtamisen malli perustuu johtamiskäyttäytymisen viitekehykseen. Johtajana kehittyminen on syväjohtamisen näkökulmasta oppimista, jonka olennaiset tekijät ja yhteydet ilmenevät johtamiskäyttäytymisessä. Johtamiskäyttäytymisen viitekehys on syväjohtamisen sisäisen logiikan tiivistys. Valmius johtajana antaa perustan johtamiskäyttäytymiselle työyhteisössä, joka puolestaan johtaa vääjäämättä tiettyihin vaikutuksiin. Palautteen avulla voi tarkastella tätä vaikutusketjua toiseen suuntaan, takaisinkytkentä. Ulkoisella palautteella

saadaan tietoa siitä, miten johtaminen on koettu ja millaisia vaikutuksia sen avulla on saatu aikaan. Ratkaisevaa oppimisen kannalta on se, toimiko sisäinen palauteprosessi eli kykeneekö esimies syväoppimaan. Mikäli esimies selviää viimeisestä haasteesta, muodostuu viitekehykseen jatkuvavirtaus, eli kehittymistä. Minkä tahansa elementin tai yhteyden puuttuminen katkaisee virtauksen, ei syväoppimista voi tapahtua. (Nissinen 2004, 39)

Edellä kuvattuun liittyen syväoppiminen edellyttää valmiutta kriittiseen itsearviointiin (Nissinen 2004, 40). Itsearviointia voisi verrata oppimaan oppimisen taitoon, jota voidaan luonnehtia ”meta-taidoksi”, jossa itsereflektiivisen ajattelun strategioilla on merkittävä osuus ja johon liittyy uusien oppimistehtävien hahmottaminen haasteelliseksi ongelmanratkaisutilanteeksi. (Rauste-von Wright ym. 1996, 50) Syväjohtamisen prosessin tavoitteena on, että esimies itse löytää tekijän, joka aiheuttaa tarpeen kehittää johtamiskäyttäytymistä. Purkamalla ja eliminoimalla nämä syyt esimies voi uskottavasti ja pysyvästi muuttaa käyttäytymistään (Nissinen 2004, 41).

Syväjohtamisen viitekehyksen kehittyminen on jatkuvaa, tästä kehityksestä hyvänä esimerkkinä syväjohtamisen oppimisen oppimista helpottamaan luodut ilmaukset kulmakivien termeihin liittyen. Inspiroivasta tavasta motivoida käytetään termiä innostus, älyllisestä stimulaatiosta käytettävä termi on oppiminen, yksilöllisestä kohtaamisesta käytetään termiä arvostus ja luottamuksen rakentamisesta käytetään termiä luottamus. Näillä termeillä ja koko syväjohtamisen viitekehysellä on pyrkimys tavoitteelliseen vuorovaikutukseen. Tavoitteellinen vuorovaikutus on ihmisten välistä ajatustenvaihtoa, jonka päämääränä on löytää ratkaisu asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Deep Lead 2009)

4.4 Koulutuksen vaikuttavuus

Puolustusvoimissa varusmiespalvelus toteutetaan tänä päivänä joukkotuotanto pääperiaatteen mukaisesti. Tällä tarkoitetaan sitä, että eri puolustushaarat (maavoimat, merivoimat ja ilmavoimat) tuottavat johtoonsa tulevat joukot. Joukkotuotannon keskeisimmät perusteet tulevat puolustusvoimien strategiasta ja operatiivisesta suunnittelusta. Joukkotuotannolla tarkoitetaan kaikkien niiden toimenpiteiden muodostamaa kokonaisuutta, joilla koulutetaan, harjoitetaan ja sijoitetaan sodan ajan joukkojen ja johtoportaiden henkilöstö, varustetaan joukot ja johtoportaat sotavarustuksella ja muulla tarvittavalla varustuksella sekä mitataan niiden suorituskyky. (Kenttäohjesääntö 2007, 61–62)

Varusmieskoulutuksen päämääränä on tuottaa reserviin suorituskykyisiä joukkoja ja erikoishenkilöstöä. Varusmiespalveluksen loppuvaiheen joukkokoulutuskaudella, varusmiehiä koulutetaan siinä sodan ajan kokoonpanossa, johon heidät sijoitetaan reservissä. (Kenttäohjesääntö 2007, 63)

Reserviläiskoulutuksen päämäärä on ylläpitää ja kehittää joukkojen, johtoportaiden ja henkilöstön suorituskykyä. Reserviläiskoulutus käsittää kertausharjoitukset, puolustusvoimien vapaaehtoiset harjoitukset, sodan ajan joukkojen vapaaehtoistoiminnan sekä Maanpuolustusyhdistyksen tukemisen ja ohjaamisen. Kertausharjoitus on reserviläiskoulutuksen päämenetelmä. (Kenttäohjesääntö 2007, 63)

Eri järjestelmien ja joukkojen suorituskyky muodostuu seuraavista kokonaisuudeksi integroiduista osatekijöistä. Kokonaisuuteen kuuluvat suorituskykyvaatimukset, käyttö- ja toimintaperiaatteet, osaava ja toimintakykyinen henkilöstö, ajanmukainen ja määrävahvuinen materiaali, toiminnan edellyttämä infrastruktuuri sekä puolustusvoimien omat sekä muun yhteiskunnan tarjoamat tukeutumismahdollisuudet. (Kenttäohjesääntö 2007, 30)

Jalkaväen joukkojen ja niiden henkilöstön koulutuksen tavoitteiksi on määritetty suoritusvaatimukset, jotka joukkojen ja niiden henkilöstön tulee saavuttaa varusmieskoulutuksen joukkokoulutuskauden päättymiseen ja miesten kotiuttamiseen mennessä. Suoritusvaatimuksia käytetään myös reserviläiskoulutuksessa. Niitä voidaan käyttää myös hyväksi laadittaessa eri koulutuskausien ja kurssien tavoitteita. Suoritusvaatimusten määrittämisen tarkoituksena on antaa sodan ajan joukkojen sekä niiden johtajien ja miesten koulutukselle selkeät tavoitteet, antaa joukkotuotantovastuussa olevien rauhan ajan joukko-osastojen johtajille ja kouluttajille perusteita koulutuksen suunnittelua, toteuttamista ja seurantaa varten sekä antaa sodan ajan joukkojen johtajille ja miehistölle selkeä käsitys siitä, mihin joukkojen sekä niiden johtajien ja miesten tulee kyetä. (PEJV-OS_0311 1995)

Kaikille varusmiehille yhteisesti koulutettavat asiat jaotellaan kokonaisuuksiksi, jotka ovat: ase-, ampuma- ja taisteluampumakoulutus, taistelu- ja marssikoulutus, väline- ja kalustokoulutus, fyysinen koulutus, yleinen sotilaskoulutus sekä kansalaiskasvatus. (PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.02)

Fyysisen koulutuksen tavoitteena on, että taistelija kykenee täyttämään taistelutehtävänsä vähintään kahden viikon ajan jatkuvassa taistelukosketuksessa ja käyttämään kaikki voimavaransa 3-4 vuorokautta kestävään vaativaan ratkaisutaisteluun. Taistelija sisäistää

hyvän fyysisen suorituskyvyn merkityksen muulle sotilaskoulutukselle ja kestävyuden sekä lihaskunnan merkityksen taistelussa. Taistelija tietää taistelussa tarvittavat fyysiset perussuoritukset ja osaa kartan ja kompassin käytön taistelukentällä. Tietää fyysiseen koulutukseen liittyvät fysiologiset perusteet ja turvallisuustekijät, tuntee rasitusvammojen syntyyn vaikuttavat keskeiset tekijät ja osaa vammautumista ennaltaehkäisevän lihashuollon periaatteet. Varusmies sisäistää liikunnan merkityksen yleiskuntoa ja terveyttä ylläpitävänä tekijänä, tuntee ja ymmärtää kuntoliikunnan yleiset perusteet sekä suorituskyvyn seurantaan ja testaamiseen liittyvät yksityiskohdat. (PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.02)

Liikuntakoulutuksen tavoitteeksi on näin ollen kirjoitettu vuosikymmeniä fyysisen kunnon kohottaminen ja motivointi liikkumaan myös varusmiesajan jälkeen niin, että reservikin säilyisi toimintakykyisenä. Pedagogisessa mielessä miellettyinä, hyvin hoidetulla liikuntakoulutuksella on merkitystä myös muille sotilaskoulutuksen aloille. Mikäli fyysisenkunnon kehittäminen hoidetaan johdonmukaisesti, antaa se koulutettavalle aihetta olettaa, että myös taistelukoulutuksessa tai sulkeisjärjestyksessäkin on vastaava järki takana. Positiivinen liikuntakokemus antaa positiivisen kuvan koko koulutuksesta. (Salminen 1998, 15–18)

5 KADETTIEN KÄSITYKSIÄ KOULUTTAJAN VAIKUTTAVUUDESTA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kulun ja tulokset. Esittelen empiirisen aineiston hankinnan, käsittelyn sekä analysoinnin. Analysointiin liittyen vertailen saatuja tuloksia myös tutkimuksen luvussa 3 ja 4 esitettyihin teoreettisiin käsitteisiin.

5.1 Tutkimuksen kulku ja kohdejoukko

Kuten aiemmin luvussa 2 tuli esille tämä pro gradu -tutkimus käynnistyi ajatuksen tasolla ennen sotatieteiden maisteri vaiheen alkua. Todellisuudessa tutkimustyöni laadinta käynnistyi helmikuun alussa 2008. Silloin ryhdyin hahmottelemaan ja suunnittelemaan tulevaa pro gradu -tutkimusta seminaarityöskentelyssä. Seminaarin jälkeen alkoi tutkimussuunnitelman laadinta ja pohdiskelu. Tutkimussuunnitelman ja -aiheen hyväksynnän jälkeen tein vaadittavat tutkimuslupa-anomuksen Maanpuolustuskorkeakoulun rehtorille. Tutkimuksen ohjaajien kanssa tehtiin heti alussa myös opinnäytetyön ohjauksopimukset. Ohjauksopimuksen tarkoituksena on taata tutkimustyön onnistumiselle parhaat mahdolliset lähtökohdat ja pelisäännöt. Ohjauksopimukseen liittyen tutkimuksen tekijä ja tutkimusohjaajat sopivat

työskentelymenetelmät, tutkimuksen aikataulut ja ohjaajatapaamiset kirjallisella sopimuksella. Tutkimukseeni liittyen olen tavannut tutkimukseni ohjaajat yhteensä kymmenen kertaa.

Valitsin tutkimukseni kohdejoukoksi 92. kadettikurssin ja 75. merikadettikurssin. 92. kadettikurssi ja 75. merikadettikurssi ovat viimeiset neljä vuotta yhtäjaksoisesti sotatieteen maisteriksi opiskelevat kurssit. Vuodesta 2006 eli 93. kadettikurssista ja 76. merikadettikurssista alkaen sotatieteiden maisterin opiskelu tapahtuu uudistuneen Korkeakoulu-opiskelun ns. Bologna -prosessin mukaisesti kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa suoritetaan sotatieteiden kandidaatin tutkinto jonka kesto on kolme vuotta. Tutkinnon suorittamisen jälkeen ollaan työelämässä 3 – 5 vuotta. Työelämässä hankitun kokemuksen jälkeen on mahdollisuus tulla suorittamaan kaksi vuotta kestävä sotatieteiden maisterin opinnot Maanpuolustuskorkeakouluun. Halusin päästä tutkimaan vielä viimeistä vanhaa uusimuotoista kurssia, joka opiskelee suoraan sotatieteiden maisteriksi saakka aloitettuaan opinnot Maanpuolustuskorkeakoulussa.

5.1.1 Aineiston keruun toteuttaminen

Laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineiston keruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto (Eskola ym. 2000, 15). Lomakehaastattelulla pystytään tutkimaan erilaisia ilmiöitä ja hakemaan vastauksia erilaisiin ongelmiin (Tuomi & Sarajärvi 2003, 73–77). Tutkimukseni empiirisen aineiston keruumenetelmänä käytin lomakehaastattelua. Haastattelulomakkeen laadin siihen muotoon, että alussa kerrottiin mihin tutkimukseen lomakehaastattelu liittyy, mitkä käsitteet liittyvät tähän tutkimukseen. Varsinaisen haastattelun alussa kysyttiin haastateltavalta taustatietoja liittyen ikään, sukupuoleen, aselajiin ja linjaan, kysyttiin vastaajan reservinkoulutustaso sekä kokemustaustaa kouluttajana toimimisesta. Varsinaisessa haastattelussa esitettiin kymmenen haastattelukysymystä, joihin varattiin avointa vastauksilaa. Haastattelulomakkeessa ei ollut valmiita vastauskategorioita kuin taustatietojen osuudessa, muuten käytin avointa vastaus mahdollisuutta. Haastattelulomake tarkastettiin ja testattiin kahteen kertaan tutkinnon täydentävien opistoupseerien toimesta, sen lisäksi kaavake tarkastutettiin äidinkielen lehtorilla sekä hyväksytettiin tutkimuksen ohjaajilla. Haastattelulomake on liitteenä 1.

92. kadettikurssille suoritin lomakehaastattelun viikolla 23. Jaoin kaavakkeet keskiviikkona kadeteille, jotka he palauttivat seuraavana aamuna luennolle tullessa. 75. merikadettikurssille suoritin lomakehaastattelun viikolla 25. Tiistaina jaoin kaavakkeet kadeteille, jotka he

palauttivat seuraavana aamuna. Jaoin tällä tavalla kursseille kaikkiaan 112 haastattelulomaketta ja sain vastauksia yhteensä 48 kappaletta. Vastaaajista miehiä oli 42 kappaletta ja naisia oli 6 kappaletta.

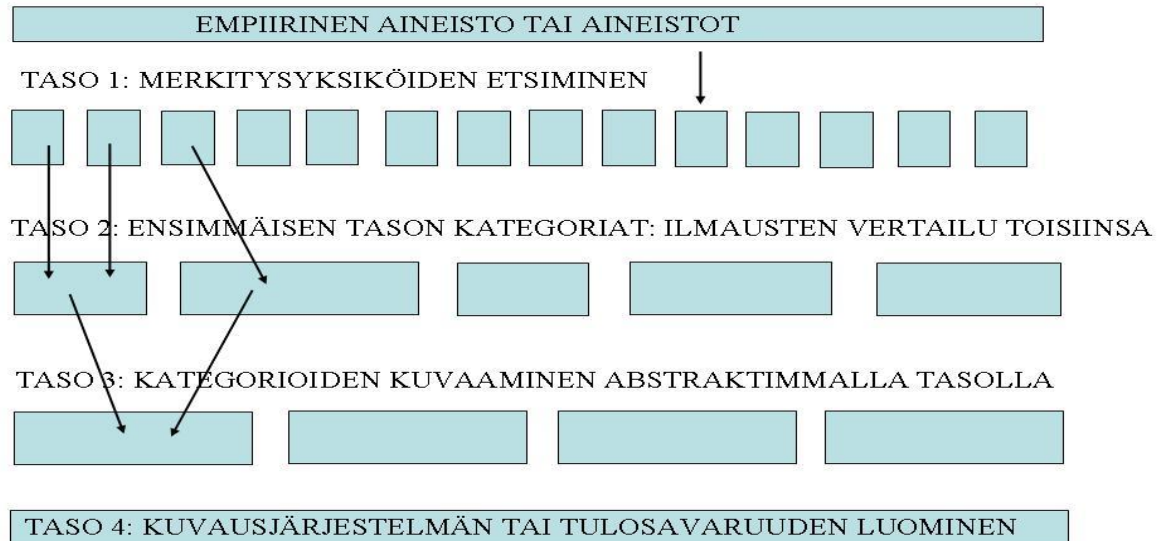
5.1.2 Aineiston analyysin toteuttaminen

Ryhdyin käsittelemään saamiani lomakehaastattelun vastauksia heti kun olin saanut vastaukset haltuuni. Ensimmäisenä halusin tarkastaa määrän kuinka paljon haastattelulomakkeita palautui minulle takaisin. Tarkastuksen jälkeen selasin ja silmäilin haastattelulomakkeet nopeaan tempoon läpi. Silmäilyn jälkeen aloin lukemaan saamiani vastauksia haastattelulomake kerrallaan pohtien samalla vastauksia, mitä niihin oli kirjoitettu. Ensimmäisen lukukerran jälkeen muutaman päivän kuluttua halusin lukea lomakehaastattelun vastaukset uudelleen läpi, tässä vaiheessa käynnistyi alustava merkityskategorioiden etsintä. (ks. Huusko ym. 2006, 166) Näiden tarkastus, silmäily ja lukukertojen jälkeen tuli muutaman viikon tauko tutkimuksen tekemiseen.

Ryhdyttyäni tauon jälkeen käsittelemään lomakehaastattelun vastauksia luin vastaukset taas kertaalleen läpi ja tämän jälkeen ryhdyin kirjoittamaan lomakehaastattelun vastauksia sähköiseen muotoon, Excel-taulukoon. Pyrkimyksenäni ja tavoitteenani oli sähköiseen muotoon tallennetun taulukoinnin avulla helpottaa aineiston käsittelyä ja analysointia. Kuitenkin heti alkuvaiheessa oli todettava, etten pysty käsittelemään ja analysoimaan aineistoa sähköisessä muodossa, vaan empiirinen aineisto oli tulostettava, liimattava ja teipattava lomakehaastattelu vastaukset kysymyksittäin yhdeksi kokonaisuudeksi.

Askartelun jälkeen ryhdyin analysoimaan saatuja vastauksia kysymyksittäin etsien merkityksyksiköitä. Kun olin löytänyt aineistosta merkityksyksiköitä, ryhdyin lajittelemaan ja ryhmittelemään niitä sitten eri kategorioiksi. Tässä vaiheessa keskityin kategorioiden rajojen määrittämiseen vertailemalla merkityksyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Toiminnan pyrkimyksenä ja ydinajatuksena oli variaatioiden tunnistaminen. (ks. Marton 1994) (ks. Huusko ym. 2006, 168)

Analyysin tarkoituksena oli löytää aineistosta sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Näiden erojen perusteella muodostin erilaisia käsitteellisiä kategorioita (ks. kuvio 7), jotka kuvaavat erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. (ks. Huusko ym. 2006, 166)



Kuvio 7. Erilaiset kuvauskategoriat mukaillen Uljensia (Huusko ym. 2006, 167).

Kun olin saanut kysymyksittäin selville kadettien käsitykset asioista esimerkiksi toimintakyvystä tai hyvästä kouluttajasta, ryhdyin vertaamaan muodostuneita ensimmäisen tason kategorioita keskenään. Keskinäisen vertailun lisäksi pyrin muodostamaan kategorioista ymmärrettäviä kokonaisuuksia. Ensimmäisen tason kategorioiden muodostamisen jälkeen ryhdyin muodostamaan tältä pohjalta ylemmän tason kategorioita. Ylemmän tason kategorioiden muodostamisen jälkeen vertasin syntyneitä käsitteitä teoreettisiin käsitteisiin. Kadettien käsitysten ja teoreettisten käsitteiden vertailun pohjalta muodostin tutkimukseni johtopäätökset. (ks. Ahonen 1994, 126)

Empiirisen aineiston käsittelyssä en ryhtynyt muokkaamaan kategorioita mihinkään valmiiksi muodostettuun määrään tai jakoon vaan pyrin muodostamaan syntyneet kategoriat saamani empiirisen aineiston pohjalta. Pyrkimyksenäni oli tehdä käsitykset ymmärrettäväksi niiden omissa aidoissa ajatteluyhteyksissä. (ks. Ahonen 1994, 126)

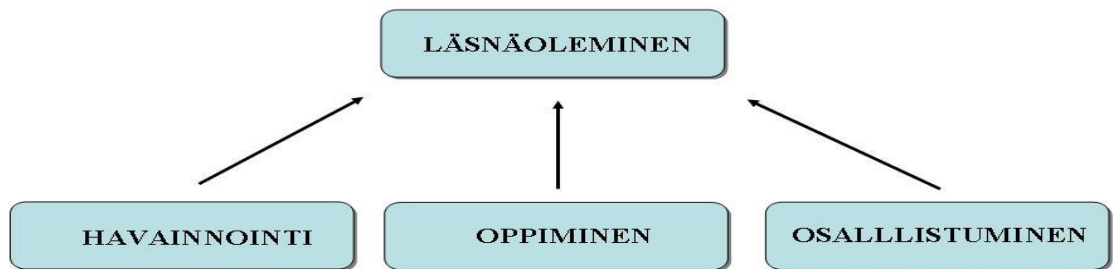
5.2 Kadettien käsityksiä hyvästä kouluttajuudesta

Tässä alaluvussa esitän tutkimukseni tulokset. Tulosten tarkastelu tapahtuu kahdella tasolla: ensin tutkimustulokset ja sen jälkeen tulosten yhteenveto ja arviointi. Tutkimustulokset esitän ensimmäisen ja ylemmän tason kategorioiden avulla. (ks. Marton & Booth 1997, 125) Tulokset on kuvattu horisontaalisessa kuvauskategoriajärjestelmässä. (Huusko ym. 2006, 169) Horisontaalisessa kuvauskategoriajärjestelmässä kuvaukset ovat keskenään samanarvoisia ja

tasavertaisia, erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä. Käsitusten väliset suhteet olen ilmaissut sekä sanallisessa että graafisessa muodossa. (Huusko ym. 2006, 169)

5.2.1 ”Suurin tekijä on kuitenkin juuri näkemäni...”

Suurin tekijä on kuitenkin juuri näkemäni teemalla, pyrin selvittämään, millä tavalla kadettien käsitys hyvästä kouluttajasta on muodostunut. Kadettien käsityksistä muodostin kolme ensimmäisen tason kategoriaa ja yhden ylemmän kategorian. Kategoriajärjestelmä on esitetty kuviossa 8.



Kuvio 8. Kadettien käsityksen muodostuminen hyvästä kouluttajasta (Kovanen 2009).

Ensimmäisessä 1. tason kategoriassa ”havainnointi” nähdään hyvin vahvana vaikuttaja siinä kuinka kadettien käsitys hyvästä kouluttajasta on yleisesti muodostunut. Havainnointi on hyvin keskeisessä roolissa kaikessa toiminnassa, joista ihminen muodostaa oman käsityksensä uudesta aikaisempien kokemusten pohjalta. Tällaista ajatusta tukee vastauksissa esille tulleet asiat kuten seuraavassa esimerkki vastauksessa asia ilmaistaan.

”Esimerkkien kautta, kouluttajakokemuksen myötä, jota olen saanut niin varusmiespalveluksen kuin kadetin opintojen aikana. Suurin tekijä on kuitenkin juuri näkemäni ja kokemani kouluttajat, heidän suorituksensa ja näiden suoritusten vaikutus joukkoon.” (Kadetti 10).

Toisessa 1. tason kategoriassa ”oppiminen” esille nousee mitkä tekijät tavallaan ovat vaikuttaneet kadettien käsityksen muodostumiseen sekä sen käsityksen kehittymiseen. Oppimista on tapahtunut oman toiminnan pohjalta, vertaisten suoritusten perusteella,

palautteen myötä sekä teoreettisen tiedon lisääntymisen kautta. Seuraavista vastauksista näkyy oppimisen vaikutus käsityksen muodostumisessa.

”Varusmiespalvelus aikana sain käsityksen niin hyvästä kuin huonostakin kouluttajuudesta. Sopimussotilasaikana pyrin itse toteuttamaan saamani esimerkkejä. Kadetti aikana olen saanut kokea lukuisia hyvän kouluttajan pitämiä koulutuksia.” (Kadetti 42).

”Harjoituksissa ja koulutustapahtumissa omien havaintojen ja saamani sekä antamani palautteen perusteella.” (Kadetti 43).

”Käsitykseni on muodostunut omista kokemuksista ja havainnoistani. Käsitys hyvästä kouluttajasta on myös muuttunut aikojen saatossa...” (Kadetti 48).

Kolmannessa 1. tason kategoriassa ”osallistuminen” kadetit näkevät käsityksen muodostajana ja osaltaan muovaajana olevan osallistumisen. Osallistumista tapahtuu erilaisissa tilanteissa tai tapahtumissa tällä on vaikutusta siihen kuinka käsitys lopuksi muodostuu.

”Varusmiesaikana, sopimussotilana ja kadettina käsitykseen on vaikuttanut oma valmius arvioida kouluttajuutta (esim. I. vsk kadetti vs. IV sk kadetti).” (Kadetti 12).

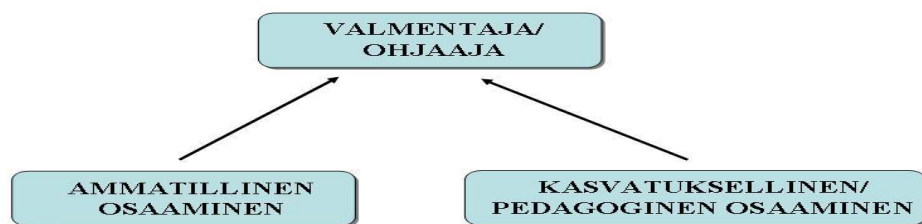
Ylemmän tason kategoriassa ”läsnäolo” korostuu kaikkien alemman tason kategorioiden vaikutus ja merkitys siinä millä tavalla kadetit ovat muodostaneet omat käsityksensä hyvästä kouluttajasta. Siihen liittyy monella tasolla tapahtuvaa ihmisten välistä kanssa käymistä ja vuorovaikutusta. Toiminnassa päädytään viimekädessä siihen, että tapahtumissa ja tilanteissa vaaditaan kouluttaja ja koulutettavien henkilöiden läsnäoloa ja osallistumista toimintaan kulloisessakin kyseessä olevassa tilanteessa.

Kadetit näkevät hyvän kouluttajan käsityksen muotoutuvan havainnoinnin, oppimisen ja osallistumisen kautta tapahtuvana ketjuna. Alussa ryhdytään aktiivisesti havainnoimaan tapahtumia, ryhdytään oppimaan tilanteista itse vertaisten tai esimiesten toimintaa seuraamalla. Havainnoinnin jälkeen vaikuttaa missä kontekstissa itse ollaan oltu mukana, onko kyseessä varusmiespalvelusaika, sopimussotilas vai kadettiaika. Tarkasteltaessa kadettien vastauksia teoriaosuuden käsitteiden valossa huomio kiinnittyy seuraaviin seikkoihin. Kadettien käsityksen muodostuminen kouluttajasta noudattelee hyvin oppimiseen liittyviä peruskäsitteitä. Ihminen oppii havainnoimalla. Aiemmin nähtyä ja koettua käytetään perustana, johon liitetään uutta tietoa, ja tämän pohjalta muodostetaan käsitteistöä ja tietoa asioista.

Toisena mielestäni hyvänä asiana tutkimuksen tuloksissa voisin pitää sitä, että toiminnassa korostuu kouluttajan ja koulutettavien vuorovaikutus läsnä olemisen kautta, eli tämän päivän kouluttajat nähdään aktiivisina osallistujina koulutustilanteissa. Aktiivisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta uuden tiedon oppiminen koetaan helpoksi ja pystytään yhdistelemään tietoa tilanteista riippuen, eli saadaan koulutettavat ajattelemaan toimintaa tavoitteellisuutta ja toiminnan päämääriä.

5.2.2 ”Ammattitaitoinen, tasapainoinen, esimerkillinen...”

Ammattitaitoinen, tasapainoinen, esimerkillinen, teemalla pyrin selvittämään, mitä tekijöitä kadetit pitävät hyvän kouluttajan identiteettiin kuuluvina. Kadettien käsityksistä olen muodostanut kaksi ensimmäisen tason kategoriaa ja yhden ylemmän tason kategorian. Kategoriajärjestelmä on esitetty kuviossa 9.



Kuvio 9. Kadettien käsitys hyvän kouluttajan identiteetti (Kovanen 2009).

Ensimmäisessä 1. tason kategoriassa ”ammattillinen osaaminen” käsitysten mukaan kouluttajan on oltava alansa ammattilainen. Käsitysten mukaan kouluttajalta tulee löytyä ammatillinen osaaminen niin tiedollisesti kuin taidollisesti. Ammatilliseen osaamiseen liittyen esimerkkinä toimiminen ja oleminen nähdään myös keskeisenä osa-alueena, joka kuuluu osaksi ammatillista osaamista. Esittelen lomakehaastattelun vastauksen, joka kuvastaa kadettien käsitteitä.

”Ammattitaitoinen (oma ala/opettava asia, tietää kouluttamisen teorit jne.), rehellinen, esiintymiskyky, kielelliset taidot, vaativa.” (Kadetti 38).

Toisen 1. tason kategorian muodostaa ”kasvatuksellinen/pedagoginen osaaminen” kadettien käsityksen mukaan kouluttajan tunnusmerkkeihin liittyy keskeisenä osana myös

kasvatukselliset/pedagogiset taidot. Kasvatuksellisiin/pedagogisiin taitoihin käsitysten mukaan kuuluu perustellusti kyky opettaa asioita, kyky siirtää teoria tietoa käytäntöön, osaa valita kulloinkin käytettävät opetusmenetelmät opetustilanteisiin sopiviksi. Seuraavaksi esittelen kolme lomakehaastattelun vastausta.

”Ottaa huomioon koulutettavat henkilöinä > valitsee koulutustyylin sen mukaan. Pystyy mukautumaan eri tilanteisiin ja olosuhteisiin. On kannustava ja hyvä esimerkki koulutettaville.” (Kadetti 18).

”Innostunut asiastaan, osaa sen, jaksaa auttaa koulutettavia asiansa ymmärtämisessä ja sisäistämisessä, ottaa koulutettavat huomioon, jokaisen omana yksilönään.” (Kadetti 22).

”Oma persoona, omaa tiedot ja taidot koulutettavasta asiasta. Ottaa huomioon koulutettavien tason, sitoo teoreettisenkin koulutuksen käytäntöön ja antaa sekä ennen kaikkea oppii palautteesta.” (Kadetti 42).

Ylemmän tason kategoria ”valmentaja/ohjaaja” muodostui alemman tason kuvauskategorioiden pohjalta. Kadettien kuvausten perusteella kouluttaja nähdään entistä enemmän ammattitaidollisilla ja pedagogisilla taidoilla varustettuna valmentajana/ohjaajana, jonka tehtävänä on ohjata omalla toiminnallaan koulutettavia tavoitteiden suuntaan.

”Ammattitaitoinen, tasapainoinen, esimerkillinen, vaativa, luotettava, on oma itsensä myös kouluttaessaan. Hyvä kouluttaja saa koulutettavan joukon tekemään parhaansa ja luottamaan sekä arvostamaan kouluttajaa tämän tehtävässä!” (Kadetti 16).

”Innostava, motivoiva. On itse aidosti kiinnostunut kouluttamastaan asiasta. Valmentaja tyyppi. Vaativa ja oikeuden mukainen.” (Kadetti 19).

Kadettien käsitysten mukaan kouluttajalta vaaditaan ammatillista valmiutta paljon, jotta hän menestyy omissa tehtävissään. Ammattitaitoon liittyen kuitenkin vaaditaan, että kouluttajalta löytyy pedagoginen tietämys, jotta pystyy toteuttamaan omiin tehtäviin liittyvät koulutustilanteet. Kouluttajan kokemuksen lisääntymisen myötä voi ryhtyä kehittämään koulutus- ja opetustilanteita haastavampaan suuntaan. Samaan aikaan kehittyy myös ylemmän tason kategorian valmentaja- tai ohjaajatyylinen kouluttaminen. Opetuksessa ei aika mene miettiessä kuinka mikäkin asia hoidetaan tällä tunnilla tai miten se asia oli, vaan pystyy seuraamaan koulutettavien opiskelua tai harjoitteiden tekemistä neuvoen tai opastaen tarvittaessa lisää.

Tarkastellessa valmentaja tai ohjaajakäsitystä liittyen tutkimuksen teoriaosaan havaitsee, että kadeteilla on hyvä käsitys siitä mitä kouluttajalta vaaditaan ammatillista osaamista omalta

alalta paljon, jotta asioita voi ryhtyä kouluttamaan mahdollisimman tehokkaasti. Toisena asiana mielestäni näkyy se, että kun kokemusta alkaa karttua, pystyy kouluttaja muuttamaan omaa koulutus/opetustoimintaansa koulutettavan paremmin huomioon ottavammaksi toiminnaksi. Tämän kehityksen jatkuessa kouluttamisesta ja opettamisesta muodostuu erittäin aito vuorovaikutustilanne, jossa kouluttaja ohjaa toimintaa tavoitteiden suuntaan. Koulutustilanteessa kuitenkin molemmat, niin kouluttaja kuin koulutettavat, oppivat uusia asioita, vaikka tilanteessa oltaisiin oltu aikaisemminkin.

5.2.3 ”Hyvällä kouluttajuudella tarkoitetaan...”

Hyvällä kouluttajuudella tarkoitetaan, teemalla pyrin selvittämään sitä, erottavatko kadetit käsitteellisesti kouluttajan identiteetin ja kouluttajuuden toisistaan. Vastauksia tarkasteltaessa kouluttajuuteen liitettiin monessa kohtaa ihmistuntemus, tavoitteet sekä tulokset. Osaltaan vastauksissa viitattiin kyselyn aikaisempien kohtien muodostamaan kokonaisuuteen. Eli osaltaan käsitys hyvästä kouluttajasta ja kouluttajan identiteetistä sekoittuivat keskenään muodostaen käsitteen kouluttajuus. Lähimmäksi kouluttajuutta on mielestäni päästy seuraavissa kahdessa lomakehaastattelu vastauksessa.

”Hyvällä kouluttajuudella tarkoitetaan mielestäni kouluttamisen kokonaisuutta, jossa koulutettavat on saatava sitoutumaan yhteiseen tavoitteeseen (SA-joukko) mielekkäällä ja motivoivalla tavalla. Mielestäni tämä yhdessä kohdan 2. kanssa muodostavat hyvän kouluttajuuden.” (Kadetti 16).

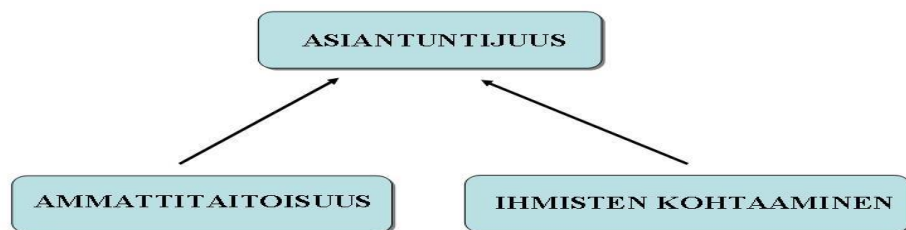
”Saa aikaan koulutettavissa oppimista, laajemman tason ymmärtämistä ja soveltamistaitoja. Alaiset innostuvat hyvän kouluttajuuden seurauksena opetettavasta asiasta.” (Kadetti 19).

Kouluttajuus teemaan liittyvien merkitysyksiköiden selvittyä en lähtenyt muodostamaan ensimmäisen tason tai ylemmän tason kategorioita. Mielestäni kadettien käsitys kouluttajuudesta sekoittui nähdäkseni liiaksi käsitteeseen kouluttajan identiteetti ja vastauksissa yhdisteltiin lomakehaastattelun vastauksia maininnalla ”ks. vastaus 2” jne. Tämä käsitteiden sekoittuminen on laskenut osaltaan lomakehaastattelun kysymysten yksiselitteisyyttä, jättäen tilaa haastattelukysymysten väärinymmärrykselle. Kadettien käsityksiä pohdittaessa teoriakäsitteisiin liittyen huomio kiinnittyy juuri kokemusten sekä ammatillisen vastuun kautta tapahtuvaan tietoisuuden lisääntymiseen siitä, mitä käsitteellä kouluttajuus ymmärretään puolustusvoimissa. Kouluttajuuteen nähdäkseni liittyy vielä kokemusten, ammatillisen vastuun ja vaikuttavuuden lisäksi kouluttajan toiminnasta saatu palaute. Kun kouluttaja ryhtyy saamaan omasta toiminnasta palautetta 360° muodossa, alkaa

tässä vaiheessa hahmottua mitä kouluttajuus käsitteenä ja toimintana on. Kouluttajuus pitää sisällään kaikki tutkimuksen viitekehyksessäkin esitetyt asiat hallittavana kokonaisuutena.

5.2.4 ”Hyvä kouluttajan alku, ei missään nimessä valmis”

Hyvä kouluttajan alku, ei missään nimessä valmis, teemalla pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä kadeteilla on omista valmiuksista toimia kouluttajana. Kadettien käsityksistä muodostin kaksi ensimmäisen tason kategoriaa ja yhden ylemmän tason kategorian. Kategoriajärjestelmä on esitetty kuviossa 10.



Kuvio 10. Kadettien käsitys valmiudesta kouluttajaksi (Kovanen 2009).

Ensimmäisessä 1. tason kategoriassa ”ammattitaitoisuus” kuvaa kadettien käsitystä omasta valmiudesta toimia kouluttajana. Vastaukset perustuvat kadettien itse arvioon omasta toiminnasta sekä heidän saamaansa palautteen pohjalta muodostettuihin merkitysyksiköihin. Valmiuksissa toimia kouluttajana esille nousi monilla ammattitaito ja teoreettinen tietämys. Kadettien lomakehaastattelu vastauksissa esille nousi myös rehellisyys omaa toimintaa kohtaan. Myönnettiin avoimesti, ettei tässä vaiheessa hallita mielestään riittävästi hyvin käytännön tietämystä ja kokemusta kouluttajan tehtävistä. Kuitenkin samaan vastaukseen liittyen korostui kadettien kyky kysyä tarvittaessa neuvoja ja opastusta mikäli kohdattiin joitain haasteita työtehtävissä. Seuraavaksi esittelen muutaman lomakehaastattelun vastauksen liittyen ammattitaitoisuuteen.

”Ammattitaitoinen ja motivoiva, pääsee hyviin tuloksiin. Kehitettävää palautteesta oppiminen, henkilösuhteet.” (Kadetti 11).

”Hyvä kouluttajan alku, ei missään nimessä valmis. Palautteena mm. asiallisuus ja rauhallisuus.” (Kadetti 14).

”Olin mielestäni hyvä kouluttaja, samaa kertoi saamani palaute. Osallistuin, neuvoin ja otin selvää jos en tiennyt. Olin huumorilla mukana, mutta vaadin tiukasti opetettua (Palautteesta).” (Kadetti 4).

Toisessa 1. tason kategoriassa ”ihmisten kohtaaminen” heijastuu kadettien oma käsitys omasta toiminnasta sekä saadun palautteen sisältö. Myös lomakehaastattelun vastausten perusteella muodostuu sellainen käsitys, että kadeteilla on ihmisten kohtaaminen hyvällä mallilla. Osataan ottaa ihmiset yksilöinä huomioon, ollaan helposti lähestyttäviä, käyttäytyminen toiminnassa luontevaa ja tietynlaista rauhallisuutta. Seuraavana esittelen muutaman lomakehaastattelun vastauksen.

”Otan alaiset hyvin huomioon ja omaan rauhallisen koulutusotteen. Toisinaan saisin omata räväkemmän ja tiukemman otteen.” (Kadetti 42).

”Olen asiallinen ja luotettava. Yritän aina olla oikeudenmukainen ja toimia esimerkkinä alaisille. Olen saanut siitä palautetta ja kehuja alaisilta...” (Kadetti 32).

”Olen saanut hyvää palautetta ihmisten kohtaamisesta ja myös selkeästä koulutustavasta.” (Kadetti 47).

Ylemmän tason kategoria ”asiantuntijuus” muodostuu käsityksistä mihin kouluttajan ammatillisella ja ihmisten kohtaamisella johtamistoiminnassa pyritään pääsemään. Tavalla alussa oman ammattitaidon kautta ryhdytään kehittämään omia ammatillisia valmiuksia kohti kehittyvää asiantuntijuutta. Kehityksessä kulkee mukana ihmisten kohtaaminen, jolla tuetaan osaltaan kasvua asiantuntijuuteen.

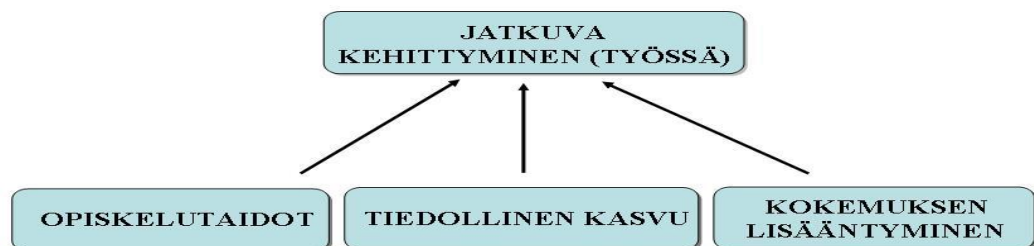
Kadettien käsityksen mukaan heillä on tällä hetkellä tiedollisesti hyvät valmiudet lähteä kouluttajan tehtäviin työelämään. Kuitenkin ollaan rehellisiä siinä, ettei olla täysin valmiita vaan nähdään käytännön työtehtävien vaativan vielä harjoittelua sekä nähdään vaadittavan hieman kokemusta kouluttajan tehtävien hoitamiseen. Lomakehaastattelun vastauksia vertaillen naisten ja miesten kesken ei suuria eroavaisuuksia käsityksissä ilmennyt. Pääsääntöisesti saadut palautteet kouluttajana toimimisesta ovat olleet niin miehillä kuin naisilla samansuuntaisia. Tutkijana huomio kiinnittyi kuitenkin kadettien saamista palautteissa siihen, että miehetkin olivat saaneet palautetta ihmisten kohtaamisesta yhtä positiivisessa hengessä samalla tavalla kuin naiset ovat saaneet palautetta tähän saakka ihmisten kohtaamisesta yksilöinä.

Verrattaessa kadettien käsityksiä teoriaosan käsitteisiin mielenkiintoiseksi asiaksi nousee se, että tämän päivän kadetit ovat syväjohtamisen näkökulmasta katsottuna omaksuneet

kulmakivien hengen mukaisen toiminnan hyvin. Syväjohtamisen tarkoituksenaan on juuri kehittää ihmisten vuorovaikutustaitoja. Tämän vuorovaikutusten kehittämisen kautta lähestytään toimintakyvyn osa-aluetta sosiaalista toimintakykyä, jonka ydinsisältö on vuorovaikutustaidoissa. Tämän seurauksena näyttäisi siltä, että toimintakyvyn osa-alueista ainakin sosiaalinen toimintakyky ja syväjohtaminen lähenevät toisiaan tai tukevat toistensa toimintaa erittäin hyvin nyt ja tulevaisuudessa.

5.2.5 ”Koulutus on terävöittänyt opiskelutekniikkaa...”

Koulutus on terävöittänyt opiskelutekniikkaa, teemalla pyrin selvittämään, kuinka kadettien mielestä heidän oma oppimisensa on kehittynyt sotatieteiden maisteri opintojen aikana. Muodostin vastauksista kolme ensimmäisen tason kategoriata ja yhden ylemmän tason kategorian. Kategoriajärjestelmä on esitetty kuviossa 11.



Kuvio 11. Kadettien käsitys oman oppimisen kehittämisestä (Kovanen 2009).

Ensimmäisessä 1. tason kategoriassa ”opiskelutaidot” kuvaa kadettien käsitystä omassa oppimisessa tapahtuneista muutoksista. Kadettien käsityksen mukaan kehittymistä opiskelun aikana oli tapahtunut juuri opiskelutaidoissa. Opiskelutaitojen osalla kehittymistä on tapahtunut opiskelumenetelmien, oman toiminnan organisoinnin sekä itsenäisemmän ja itseohjautuvuuden osalla. Seuraavaksi esittelen muutaman lomakehaastattelun vastauksen.

”Oppimisprosessistani on tullut ns. itsenäisempää pystyn priorisoimaan, järjestämään ja keskittymään oppimiseen tehokkaammin.” (Kadetti 36).

”Koulutus on terävöittänyt opiskelutekniikkaa eli tehokkuus on kasvanut.” (Kadetti 38).

”Opiskelutekniikat ovat parantuneet huomattavasti sekä olen oppinut miten kannattaa kouluttaa, että alaiset oppivat kaikista tehokkaimmin.” (Kadetti 37).

Toisessa 1. tason kategoriassa ”tiedollinen kasvu” kuvaa kadetein käsitystä oppimisen yhteydessä tapahtuneesta tiedollisesta kasvusta. Tiedollisella kasvulla kadetit tarkoittavat sitä kehitystä, mitä heidän tiedoissaan on tapahtunut Maanpuolustuskorkeakoulussa ja eri aselajikouluissa tapahtuneen opiskelun ja opetuksen aikana. Tiedollista kasvua on tapahtunut teorian tiedoissa liittyen tieteelliseen ajatteluun sekä tutkimuksen tekemiseen liittyen, omassa aselajissa on saatu paljon lisää tietoa. Tiedollisen kasvun vastapainoksi monissa kadettien vastauksissa ilmaistiin, että oma oppiminen ei ole kehittynyt millään tavalla sotatieteiden maisteri opintojen aikana. Monissa vastauksissa ilmaistiin tapahtuneen käytännön taidoissa laskua. Seuraavaksi esittelen muutaman lomakehaastattelun vastauksen.

”Lähinnä tiedolliset valmiudet ovat kasvaneet. Taidolliset valmiudet ovat laskeneet.” (Kadetti 17).

”Akateemisissa opinnoissa ainoastaan tutkimuksien tekemistä.” (Kadetti 31).

”On luonnollisesti oppinut ymmärtämään/hallitsemaan laajempia asia-/osaamisalueita. VM- ja VA-palveluksessa näkemys oli vielä hyvin suppea. Vertaisjohtaminen on parantunut.” (Kadetti 4).

Kolmannessa 1. tason kategoriassa ”kokemuksen lisääntyminen” kuvaa kadettien käsitystä, kuinka opiskelun myötä kokemuksen lisääntyminen on kehittänyt oppimista. Kokemuksen lisääntymisen myötä kadetit ryhtyvät ymmärtämään asioita toisesta näkökulmasta, asiakokonaisuuksien hallinta kasvaa. Käsitusten vahvistuminen ja syventyminen tapahtuvat osaltaan oman tiedollisen kasvun myötä. Eli hallitaan teorian tietämys asiasta ja sitä ryhdytään vertaamaan saatuihin kokemuksiin. Seuraavaksi esittelen muutaman lomakehaastattelun vastauksen.

”Näkenyt ja kokenut enemmän, johon voi verrata ja arvioida omaa toimintaa.” (Kadetti 2).

”Maisterivaiheen aikaan aiemmin muodostuneet käsitykset ovat vahvistuneet ja syventyneet.” (Kadetti 20).

”Lähinnä maisterin vaiheen aikana on oppinut löytämään ja tunnistamaan omia puutteitaan kouluttajana, ei niinkään kehittynyt itse kouluttamisessa.” (Kadetti 33).

Ylemmän tason kategoriassa ”jatkuva kehittyminen (työssä)” muodostuu kadettien käsitysten perusteella kuinka he näkevät oman oppimisen kehittyneen ja mitä oman oppimisen

kehittymisestä seuraa työelämää silmällä pitäen. Jatkuvassa kehittämisessä heijastuu näkyviin se, että vaikka nyt kadeteilla on päättymässä ammatinharjoittamiseen vaadittava peruskoulutus vaihe, niin vaatii sotilaskouluttajan ammatinharjoittaminen tulevaisuudessa kuitenkin jatkuvaa oman alansa seuraamista, itsensä kehittämistä sekä yhä uudestaan ja uudestaan uusien asioiden oppimista mitä erilaisimmissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä. Jatkuvassa kehittämisessä vaikuttavat tulevaisuudessa taustalla kadetin omat opiskelutaidot, tiedollisen kasvun merkitys sekä työelämän mukanaan tuoma kokemuksen lisääntyminen. Näistä tekijöistä muodostuu kyky menestyä tulevaisuuden haasteista.

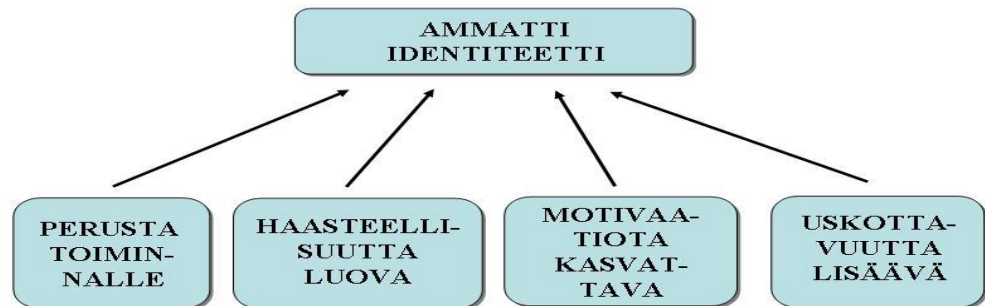
Kadettien oman oppimisen kehittymisen tarkastelussa näen kehittymistä kuitenkin tapahtuneen maisterivaiheessakin, vaikka monet niin negatiiviseen sävyyn kirjoitti, ettei kehitystä ole tapahtunut lainkaan. Vastausten perusteella koetaan kehitystä tapahtuneen opiskelutaidoissa, tiedon lisääntymistä asioista sekä kokemukset ovat karttuneet maisterivaiheessa. Alemman tason kategorioiden pohjalta muodostettu kategoria jatkuva kehittyminen kuitenkin kuvaa sitä tilannetta missä kadetit tulevaisuudessa työtehtäviä ja koulutusta toteuttavat. Tässä työssä vaaditaan jatkuvaa uudistumista.

Tarkasteltaessa kadettien kehittymistä ja käsityksiä teorian käsitteiden näkökulmasta, mielestäni kadetit ovat kuitenkin tiedostamattaan sisäistäneet syväjohtamisen viitekehyksen, vaikka kaikki eivät sitä välttämättä vielä tässä tilanteessa pystykään näin näkemään. Tällä hetkellä ollaan peruskoulutuksen loppuvaiheessa, ja ei ole vielä sitä käytännön ja kokemuksen mukanaan tuomaa vertailupohjaa, johon kaiken opetuksessa saadun tiedon sitoisi. Opetetun tiedon siirtäminen työelämään vaatii keskittymistä ja panostamista alkuvaiheessa, toisaalta tilanteet ovat kaikille kadeteille tuttuja ainakin omalta varusmiespalvelusajalta sekä kadettikoulunajalta. Uusien ajatusten ja tietojen siirtämisessä työyhteisöön saattaa enemmän hankaluuksia aiheuttaa organisaatiollisen oppimisen prosessi tai sen toimimattomuus. Kuinka saadaan perusyksiköiden työyhteisöt hyväksymään uusien henkilöiden näkemykset tai ideat käytännön toteutuksen tasolle saakka. Toisena asiana korostuu koulutusajattelu mallin toiminta, kouluttajalla täytyy olla selvillä, mitä varten ollaan sotilaskouluttajan tehtävissä. Siinä on haastetta meille kaikille sotilaskouluttajille jatkuvaan kehittämiseen pyrkivässä toiminnassa.

5.2.6 ”Toimintakyky on kaikki kaikessa”

Toimintakyky on kaikki kaikessa, teemalla pyrin selvittämään, miten toimintakyky ja valmiudet vaikuttavat kouluttajana toimimiseen kadettien tämän hetkisen käsityksen mukaan.

Teemaan liittyvistä käsityksistä muodostin neljä ensimmäisen tason kategorioita ja yhden ylempien tason kategorian. Kategoriajärjestelmä on esitetty kuviossa 12.



Kuvio 12. Toimintakyvyn ja valmiuden vaikutus kouluttajan toimintaan (Kovanen 2009).

Ensimmäisessä 1. tason kategoriassa ”perusta toiminnalle” tiivistyy kadettien tämän hetkinen käsitys siitä, että toimintakyky ja valmius nähdään perustana kouluttajana toimimiselle. Lomakehaastattelun vastauksissa moni pitää asiaa lähtökohtana, jotta ammatissa pystytään edes toimimaan. Seuraavaksi esittelen muutaman vastauksen liittyen toimintakykyyn ja valmiuteen liittyen.

”Toimintakyky on perusedellytys, jolta kouluttaja kykenee selviämään tehtävistään.” (Kadetti 39).

”Toimintakyky on kaikki kaikessa” (Kadetti 23).

”Toimintakyky vaikuttaa erittäin olennaisesti kouluttajana toimimiseen, koska kouluttajan tulee toimia koulutettavalle esimerkkinä ja innostajana.” (Kadetti 48).

”Valmiudet luovat perustan kaikelle kouluttajan toiminnalle, valmiuksien pohjalta määräytyy koulutus ja sen kehittäminen.” (Kadetti 12).

Toisessa 1. tason kategoriassa ”haasteellisuutta luova” kuvastuu kadettien käsitys, että toimintakyky luo kouluttajan omalle toiminnalle sekä koulutettavien toiminnalle pääsääntöisesti positiivisia haasteita. Haasteisiin kouluttajan on omalla toiminnalla ja ammattitaidolla pyrittävä vastaamaan. Seuraavaksi esittelen lomakehaastattelun vastauksia.

”Toimintakykyinen sotilas pystyy vaatimaan enemmän koulutettaviltaan. Helpompi toimia esimerkkinä.” (Kadetti 41).

”Se on erittäin oleellisessa osassa sillä kouluttajan on kyettävä kouluttamaan tehokkaasti siinä tilanteessa kun alaisten toimintakyky ei ole enää huipussaan ja on suoriuduttava vähintään kaikesta kouluttamastaan.” (Kadetti 42).

”Mitä monipuolisempi ja toisaalta syvempi (erikoistuminen) ammattitaito, sitä helpompi on kouluttaa ja keskittyminen voidaan suunnata opetusmetodeihin ym. eikä itse asian oman osaamiseen.” (Kadetti 44).

Kolmannessa 1. tason kategoriassa ”motivaatiota kasvattava” nousee esille se seikka, että kadettien käsityksen mukaan kouluttajan toimintakyky nähdään lisäävän niin koulutettavien kuin kouluttajienkin motivaatiota koulutusta ja työtehtäviä kohtaan. Seuraavaksi esittelen kaksi vastausta lomakehaastattelusta.

”Toimintakyvyllä luodaan uskottavuutta joka vaikuttaa motivaatioon ja mahdollistaa tehokkaan oppimisen. Esimerkin merkitys on suuri.” (Kadetti 17).

”Hyvät valmiudet luovat perustan hyvälle ja motivoivalle koulutustapahtumalle...” (Kadetti 43).

Neljäntenä 1. tason kategoriana ”uskottavuutta lisäävä” kadettien käsityksen mukaan toimintakykyinen kouluttaja lisää joukon luottamusta kouluttajaa, koulutusta ja toimintaa kohtaan. Uskottavan koulutustapahtuman kautta usko omaan tekemiseen ja toimintaan vahvistuu. Uskottavan koulutuksen avulla luodaan edellytyksiä tavoitteet saavuttavalle koulutukselle ja toiminnalle.

”Koulutus on ”luonnollista” ja selkeää, kouluttaja antaa itsestään ja järjestelmästä osaavan/toimivan kuvan ja saa aikaan luottamusta.” (Kadetti 4).

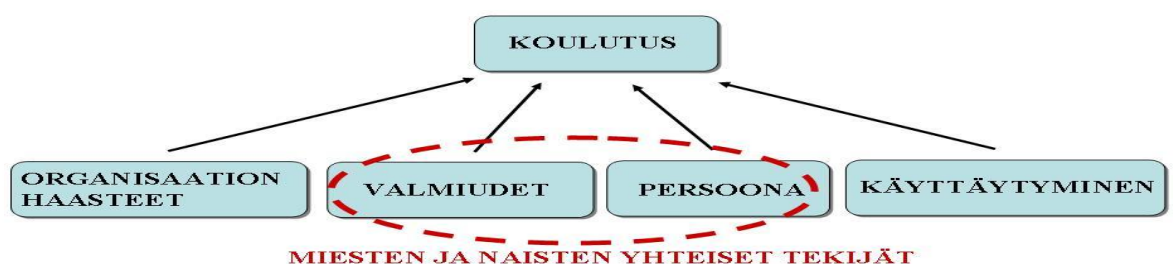
”Tärkein osa kouluttajaa, antavat pohjan kaikelle kouluttajan toiminnalle. Kouluttajan uskottavuudesta suurin osa muodostuu hänen valmiuksien perusteella.” (Kadetti 37).

Ylemmän tason kategorian muodostaa ”ammatti-identiteetti”. Ammatti-identiteetti muodostuu alemman tason kategorioiden pohjalta. Tässä kuitenkin kuvastuu mielestäni erittäin hyvin se, että kadettien käsitysten mukaan ammatti-identiteettiin vaikuttaa ja liittyy monia tekijöitä. Näillä tekijöillä muodostetaan perusta koko toiminnalle. Asetetaan tietynlaisia tavoitteita, jotka sotilaskouluttajan on täytettävä, sekä muodostetaan tavoitteita, jotka koulutettavienkin on täytettävä.

Käsitysten pohjalta tarkasteltuna toimintakykyä voidaan pitää keskeisenä osana sotilaskouluttajan tehtävässä vaikuttavana tekijänä. Toimintakyvyllä luodaan pohja omalle toiminnalle. Tämän kautta pystytään kehittämään omaa koulutustoimintaa ja luomaan parempia edellytyksiä opettaa asioita myös koulutettaville. Toimintakyvyn kautta sotilasammatin kouluttajan identiteetti nousee korostuneeseen asemaan. Tämän kautta sotilaskouluttajan vuorovaikutuksellinen toiminta niin organisaation sisällä kuin ympäröivässä yhteiskunnassa myös korostuu ja muodostaa yhden tarkastelukohteen liittyen kouluttajan identiteettiin. Näin ollen voisi kuvata kouluttaja identiteetin kahdella tasolla vaikuttavaksi teemaksi: organisaation sisällä vaikutus niin kouluttajaan kuin koulutettavaan. Yhteiskunnan osa-alueilla vaikutus taas kohdistuu henkilöön itseensä sekä sitten koko organisaatioon vaikuttava.

5.2.7 ”Naisten ja miesten valmiudet ovat samanlaiset”

Naisten ja miesten valmiudet ovat samanlaiset, teemalla pyrin selvittämään, millainen käsitys kadeteilla on naisista ja miehistä sotilaskouluttajana. Muodostin neljä ensimmäisen tason kategoriaa, joissa kaksi koetaan niin naisille kuin miehillekin merkittäväksi ja haasteita asettavaksi. Kaksi muuta kategoriaa ovat sitten kummallekin sukupuolelle oma ja itsenäinen haasteita asettava kategoria. Alemman tason kategorioiden pohjalta muodostin yhden ylempien tason kategorian. Kategoriajärjestelmä on esitetty kuviossa 13.



Kuvio 13. Kadettien käsitys miehistä ja naisista sotilaskouluttajana (Kovanen 2009).

Ensimmäisessä 1. tason kategoriassa ”organisaation haasteet” kuvataan kadettien käsityksiä naiskouluttajien valmiuksiin kohdistuvista käsitteistä. Naiskouluttajiin liittyvinä asioina kadetit pitävät yksilötasolla naisten auktoriteettiaseman saavuttamista haasteellisenä tekijänä miesvaltaisella sotilasalalla. Sotilaskouluttajien sukupuolijakaumaa pidetään osaltaan

suorituspaineita aiheuttavana tekijänä, minkä vaikutukset voivat heijastua naiskouluttajissa ujoutena, uskalluksen ja itseluottamuksen puutteena. Toisena havaintona esille nousee naiskouluttajissa esille tulevat ns. pehmeämmät tavat kouluttaa asioita. Pehmeät tavat eivät kaikkien mielestä sovellu sotilasalalle. Tämä nähtiin uhkana sodanajan toimintaa silmällä pitäen. Rauhan ajan toiminnassa nähdään molempien pärjäävän yhtä hyvin tehtävissä. Seuraavaksi esittelen muutaman lomakehaastattelun vastauksen.

”Sukupuolten välillä ei sinänsä eroja, puolustusvoimissa naisten toimintaan kohdistuu kattavampi tarkkailu, koska heidän lukumäärä verrattuna miehiin on paljon pienempi.” (Kadetti 12).

”Miesten on helppo suhtautua massaan, naiset ovat nykyisellä sukupuolijakaumalla aina jotenkin ”silmätikkuina”. Naisten on yleensä helpompi kohdata oppilaita yksilöinä ja tukea heitä heikkouksissaan. Mies saattaa arvostaa esim. fyysistä kuntoa kovasti ja sen puuttuessa sivuuttaa myös ihmisen muut hyvät ominaisuudet.” (Kadetti 47).

”Naisilla on yleensä hyvät teoreettiset valmiudet toimia kouluttajana. He pärjäävät teoriassa, mutta käytännössä ei aina kaikki mene kuten pitäisi kun fysiikka ei riitä se ei kuitenkaan tee heistä huonompia kouluttajia. Miehet ovat usein fyysisesti vahvempia ja ns. sotilaallisia/-sempia; mutta ulkonäkö ei tee heistäkään hyviä kouluttajia. Mies- ja naiskouluttajat pääsevät varmasti samoihin koulutustuloksiin, vaikka koulutustyyli olisivatkin erilaisia. Molempien valmiuksista löytyy varmasti positiivisia seikkoja, joita toisella sukupuolella ei ole.” (Kadetti 32).

Toisessa 1. tason kategoriassa ”valmiudet” yhdistyy kadettien käsitys liittyen nais- ja mieskouluttajiin. Kadettien käsitysten mukaan nähdään niin nais- kuin mieskouluttajilla olevan nyt ja tulevaisuudessa yhtäläiset valmiudet toimia sotilaskouluttajana. Kadettien käsityksen mukaan tällä hetkellä niin naisilla kuin miehilläkin esiintyy tarvetta kiinnittää huomiota omaan toimintaan parantaaksemme valmiuksia toimia sotilaskouluttajan vaativassa tehtävässä. Seuraavaksi esittelen muutaman käsitteeseen liittyvä vastauksen.

”Molemmilla sukupuolilla on mielestäni samanlaiset valmiudet sotilaskouluttajana toimimiselle.” (Kadetti 36).

”Suurimmalla osalla sotakoulunkäyneistä sotilaista on hyvät valmiudet toimia kouluttajana. Naisten ja miesten välillä ei mainittavia eroja. Kysymys on enemmänkin luonteesta.” (Kadetti 41).

”Naisen tulee meillä osoittaa erityisesti olevansa asiansa osaava kouluttaja. Naisten ja miesten valmiudet ovat samanlaiset, valmiudessa on eroja enemmänkin yksilötasolla.” (Kadetti 10).

Kolmannessa 1. tason kategoriassa ”persoonassa” yhdistyy kadettien käsitys mies- ja naiskouluttajasta seuraavalla tavalla. Kadettien käsityksen mukaan valmiuksia ei voida yleistää tai selittää sukupuolen mukaan vaan havaitut piirteet ja ominaisuudet ovat yksilöllisiä ja ovat kiinni persoonasta, millainen henkilö kukin on olemassaan luonnostaan.

”Hyvin vaikea yleistää miesten ja naisten valmiuksia. Riippuu käytännössä täysin yksilöistä, millaiset valmiudet ovat.” (Kadetti 20).

”Ei sukupuoli määrää valmiuksia, vaan kasvatus ja sitä kautta ihmisen luonne. Jokainen on persoona ja meitä on joka lähtöön.” (Kadetti 7).

”Naiset usein osaavat/tietävät enemmän, mutta vähättelevät osaamistaan eivätkä anna kaikkea irti. Miehet taas jopa vähemmällä osaamisella saattavat kouluttaa tehokkaammin. Naiset osaavat ottaa yksilöt paremmin huomioon ja usein käyttävät monipuolisempia ja luontevampia opetusmetodeja. Miehet usein luottavat ”näin on ennenkin tehty” -asenteeseen, mikä ei kaikkiin koulutuksiin sovi. Miehet ja naiset ovat mielestäni sotilaskouluttajina kuitenkin lähtökohtaisesti persoonia, eikä edellä mainittuja havaintoja kannata liikaa yleistää. Kouluttamistyyli yms. riippuu enemmän persoonasta kuin sukupuolesta, mitä olen saattanut havainnoida kolmen vuoden aikana yksikössä, jonka kouluttajista 30 - 50 % oli naisia.” (Kadetti 44).

Neljännessä 1. tason kategoriassa ”käyttäytymisellä” kuvataan kadettien käsityksiä mieskouluttajien valmiuksiin kohdistuvista käsitteistä. Mieskouluttajien liittyvinä asioina kadetit pitävät seuraavanlaisia asioita. Mieskouluttajien käyttäytymisessä huomio kiinnittyy asenteisiin, kielenkäyttöön, epäasialliseen ja ylimieliseen käytökseen sekä roolin esittäminen. Seuraavana lomakehaastattelun vastauksia mistä kadettien mielestä on kyse.

”Olen törmännyt esittäviin, roolia vetäviin ”Ramboihin” P-yksikön kouluttajina. Tällainen vie pohjan asialliselta toiminnalta ja lähinnä huvittaa varusmiehiä.” (Kadetti 4).

”Putkinäköisyys; vaikeus nähdä kokonaisuutta. Periksiantamattomuus ja kyky myöntää olevansa väärässä (käy myös naispuolisiin) ASENTEET!!” (Kadetti 32).

”Jotkut ovat epäasiallisesti suhtautuvia alaisia kohtaan, varsinkin jos ovat epävarmoja itsestään.” (Kadetti 14).

”Osalla voi olla käsitys, että omien valmiuksien kautta voi johtaa/kouluttaa ”kovalla kädellä”, vaikka oma rooli ei siihen sovellukkaan.” (Kadetti 18).

Ylemmän tason kategoriassa ”koulutus” tulee esille mielestäni se mikä liittyy kaikkein keskeisimmin kadettien käsitysten mukaan alemman tason kategorioiden pohjalta muodostetussa kategoriassa. Meillä on oltava kykyä kohdata organisaatiota kohtaan asetetut

haasteet. Näihin haasteisiin pystytään vaikuttamaan koulutuksella kaikkein parhaiten. Laadukkaalla koulutuksella pystytään takaamaan asetettujen vaatimusten täyttävien sotilaskouluttajien saanti tulevaisuudessa. Koulutuksella voidaan tukea erilaisten persoonien työskentelyä organisaatiossa ja samalla madalletaan ennakoasenteita erilaisia persoonia kohtaan. Koulutuksella voidaan parantaa miesten ja naistenkin suhtautumista sotilasorganisaation ominaispiirteisiin sekä toisaalta kehittää koulutuksella sotilasorganisaatiota.

Tarkastellessa teemaa vastausten perusteella muodostetuista kategorioista katsottuna, kadeteilla on erittäin hyvä ja terve suhtautuminen niin nais- kuin mieskouluttajiin. Nähdään niin nais- kuin mieskouluttajatkin yhtä soveltuvina sotilaskouluttajan tehtäviin. Osalla on varauksia niin naisten kuin miestenkin osalla fyysisen kunnan riittävydestä. Tähän asiaan jokainen sotilasammattiin pyrkinyt voi vaikuttaa itse millaisessa toimintakykyisessä kunnossa on työelämää silmällä pitäen. Organisaation haasteisiin voidaan vaikuttaa kouluttamalla ja muokkaamalla tätä kautta asenteita ja ajatusmaailmaa hieman positiivisempaan suuntaan. Sotilaskouluttajiksi halunneita naisia ja miehiä pidetään yksilöinä ja persoonina ”ei jomman kumman sukupuolen edustajana”. Tästä on mielestäni hyvä lähteä rakentamaan yhteiskunnallisesti hyvällä tavalla vaikuttavia puolustusvoimia. Yhteiskunnan vaikutukseen liittyen on hyvä jokaisen tarkastella omaa käytöstään koulutuksessa ja opetuksessa, jottei ylilyöntejä syntyisi.

Tarkastellessa ja verratessa tätä teemaa teoriaosuuteen huomaa yhteiskunnallisen muutoksen ja kasvatuksen vaikuttaneen tähän sukupolveen. Ammatteja ei nähdä enää vahvasti sukupuolirajoitteisina asioina. Mielestäni tämän päivän kadeteilla on ajan tasalla oleva käsitys miesten ja naisten soveltuvuudesta sotilaskouluttajan ammattiin. Miesten ja naisten valmiudet nähdään yhtäläisinä sotilaskouluttajan tehtäviin. Kuitenkin tunnustetaan rehellisesti mahdolliset haasteet, joita saattavat olla toimintakyvyn osalla, organisaatiossa tai sitten käyttäytymisessä.

5.2.8 ”Kasvattaa alaisistani yhteiskuntakelpoisia”

Tällä teemalla pyrin selvittämään, millainen käsitys kadeteilla on kouluttajan vaikuttavuudesta. En ryhtynyt muodostamaan vaikuttavuudesta kuvauskategorioita, vaan halusin tarkastella kyseisen lomakehaastattelun vastaukset sanallisessa muodossa. Kadeteilla on käsitykseni mukaan tiedossa Kadettien lomakehaastattelun vastauksia analysoidessa tuli erittäin selkeästi esille se, että varusmieskoulutuksen yksi merkittävin tavoite on kasvattaa

nuorista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia, joilla on maanpuolustustahtoa ja positiivinen kokemus puolustusvoimista. Toisena tärkeänä tavoitteena olisi saada koulutettavat innostumaan omasta kunnosta huolehtimiseen ja jopa sen kehittämiseen. Esittelen muutaman haastattelun vastauksen joissa nämä käsitykset näkyvät.

”Puolustusvoimien koulutuksen tulisi tukea yhteiskunnan kehitystä pyrkimällä itsenäisten, päätöksen tekoon pystyvien, toisesta ihmisestä huolehtimaan kykenevien yksilöiden tuottamiseen.” (Kadetti 10).

”Mielestäni tärkein piilotavoite varusmieskoulutuksessa on luoda ihmisille onnistumisen kokemuksia. On paljon nuoria miehiä, joille varusmiespalvelus antaa ehkä uuden suunnan omaan (aiemmin huonosti menneeseen) elämään. Mielestäni on tärkeä tukea heikoimpia ja saada heidät tuntemaan itsensä tarpeellisiksi - myös yhteiskunnallisesti.” (Kadetti 48).

”Sanonta ”Armeija tekee pojista miehiä”, nykyään myös tytöistä naisia, pitää paikkansa. Sietokyky, johdettavana oleminen, asioiden organisointi, suorittaminen ja omatoimisuus ovat nykynuorelle hyviä ”piilotavoitteita”.” (Kadetti 4).

”Kasvatus yleisesti: ryhmätyöskentely, yhteistyö, pukeutuminen, peseytyminen, säännöllinen päivärytmi ja ruokailut, fyysinen ja psyykinen jaksaminen+hyvinvointi.” (Kadetti 32).

Kadettien käsityksen mukaan suorituskykyisen sodanajan joukon kouluttamisen lisäksi on koulutukseen sisällytetty ns. piilotavoitteena paljon asioita, joihin törmätään ensimmäistä kertaa juuri varusmiespalveluksen yhteydessä. Ensimmäisenä tätä seikkaan mietittäessä meillä täytyy olla oikeanlainen suhtautuminen ja asenne heti alusta saakka palvelukseen saapuviin henkilöihin. On osattava ottaa hyöty irti kouluttajan omasta toimintakyvystä ja saada sitä kautta nuoret ymmärtämään, mitä merkitsevät heidän oman toimintakyvyn fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja eettinen osa-alue. On kyettävä oikealla tavalla ohjaamaan ja kannustamaan toimintaa oikeaan suuntaan luoden samalla positiivista suhtautumista ja asennetta toimintakykyä kohtaan.

Toisena asiana nousee esille, että on oltava ammattitaitoinen kouluttaja, joka on matkalla kohti asiantuntijuutta. Ei voida unohtaa omaa kehittymistä eikä oppimista missään vaiheessa työuraa. On pysyttävä kehityksessä mukana. Kolmantena asiana esille tulee luottamuksen rakentaminen, inspiroiva tapa motivoida, ihmisten yksilöllisen kohtaamisen ja älyllinen stimulaatio eli syväjohtamisen kulmakivet, joiden kautta voidaan lähteä rakentamaan yhteistä tavoitetta varusmiespalvelukseen tulleen joukon kanssa. Pyrkimyksenä ja tavoitteena on kouluttaa sijoituskelpoisia sodanajan joukkoja.

6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Fenomenografista tutkimusta arvostellaan tai syytetään siitä, että tutkimuksen tulokset ovat heikosti yleistettävissä. Ensinnäkin ei ole aivan selvää, että voidaanko suljetussa tilanteessa ”puoli laboratoriossa” syntyneitä ajattelutoimintoja koskevat tulokset olla yleistettävissä käytännön ongelmanratkaisutilanteisiin. Toiseksi käsitykset ovat kontekstisidonnaisia, niinpä oppilaitos- tai yliopistokontekstissa opetetut käsitteet eivät välttämättä suoraan käänny käytännön työn kontekstiin. Kolmanneksi tutkimuksessa ei välttämättä saavuteta sitä tosiasiaa, että käsitykset muuttuvat. Tosin sanoen tutkimuksissa saadaan käsityksistä vain poikkileikkaus. Neljänneksi eri ihmisillä on aidosti erilaisia käsityksiä – jopa virheellisiä käsityksiä. Lisäksi saattaa olla tarpeen pohtia mikä käsityksissä on ”oikea” tai ”väärä” tai ”kehittynein”. Näiden lisäksi nousee esiin se, että joissain tapauksissa itse kategoriointi jää kesken eikä tehdä esimerkiksi kategorioiden välistä vertailua tai koko kategoriajärjestelmä jää tekemättä. (ks. Huusko ym. 2006) (Metsämuuronen 2008, 36)

Kadettien käsityksen mukaan kouluttajalta vaaditaan ammatillista valmiutta paljon, jotta hän menestyy omissa tehtävissään. Ammattitaitoon liittyen kuitenkin vaaditaan, että kouluttajalta löytyy pedagoginen perustietämys, jotta pystyy toteuttamaan omiin tehtäviin liittyvät koulutustilanteet. Kouluttajan kokemuksen lisääntymisen myötä voi ryhtyä kehittämään koulutus- ja opetustilanteita pedagogisesti haastavampaan suuntaan. Tällä tavalla kouluttaja muuttamaan omaa koulutus/opetustoimintaansa koulutettavan paremmin huomioon ottavammaksi toiminnaksi. Tämän kehityksen jatkuessa kouluttamisesta ja opettamisesta muodostuu erittäin aito vuorovaikutustilanne, jossa kouluttaja ohjaa toimintaa tavoitteiden suuntaan. Kouluttajuus käsite sekoittui kadeteilla liiaksi käsitteeseen kouluttajan identiteetti. Ei hahmotettu sitä kokonaisuutta mitä kouluttajuus pitää sisällään.

Kadettien omista valmiuksista toimia kouluttajana esille nousi monilla ammattitaito ja teoreettinen tietämys, jotka koettiin olevan hyvällä tasolla. Vastauksissa esille nousi myös rehellisyys omaa toimintaa kohtaan. Myönnettiin avoimesti, ettei tässä vaiheessa hallita mielestään riittävää hyvin käytännön tietämystä ja kokemusta kouluttajan tehtävistä. Kadettien kyky jatkuvaan kehittymiseen havainnossa näkyviin nousee se, että vaikka nyt kadeteilla on päättymässä ammatinharjoittamiseen vaadittava peruskoulutus vaihe, niin vaatii sotilaskouluttajan ammatinharjoittaminen tulevaisuudessa kuitenkin jatkuvaa oman alansa seuraamista, itsensä kehittämistä sekä yhä uudestaan ja uudestaan uusien asioiden oppimista mitä erilaisimmissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä. Jatkuvassa kehittämisessä vaikuttavat

tulevaisuudessa taustalla kadetin omat opiskelutaidot, tiedollisen kasvun merkitys sekä työelämän mukanaan tuoma kokemuksen lisääntyminen.

Tarkasteltaessa miesten ja naisten valmiuksista toimia kouluttajana huomaa, että tämän hetken valmistuvilla kadeteilla on hyvä ja terve suhtautuminen niin nais- kuin mieskouluttajiin. Nähdään niin nais- kuin mieskouluttajatkin yhtä soveltuvina sotilaskouluttajan tehtäviin. Ammatteja ei nähdä enää vahvasti sukupuoliroolirajoitteisina asioina. Miesten ja naisten valmiudet nähdään yhtäläisinä sotilaskouluttajan tehtäviin. Sukupuolta ei nähdä rajoittavana tekijänä vaan pikemminkin persoonatekijät vaikuttavat soveltuvuuteen enemmän kuin sukupuoli. Toisin asioihin olemassa aina useampi mielipide, mutta tässä tutkimuksessa ei tullut esille yltiö negatiivista suhtautumista.

Käsitysten pohjalta tarkasteltuna toimintakykyä voidaan pitää keskeisenä osana sotilaskouluttajan tehtävässä vaikuttavana tekijänä. Toimintakyvyllä luodaan pohja omalle toiminnalle. Tämän kautta pystytään kehittämään omaa koulutustoimintaa ja luomaan parempia edellytyksiä opettaa asioita myös koulutettaville. Toimintakyvyn kautta sotilasammatin kouluttajan identiteetti nousee korostuneeseen asemaan.

Tarkasteltaessa kadettien kehittymistä ja käsityksiä syväjohtamisen viitekehyksen näkökulmasta, mielestäni kadetit ovat tiedostamattaan sisäistäneet syväjohtamisen ajatuksen oppimisesta. Kadettien toiminnasta saadussa palautteessa havaitaan innostusta sotilaskouluttajan toimintaa kohtaan, sekä heidän toimintansa on ollut innostavaa. Kadettien toiminta on herättänyt arvostusta, kohdataan ihmiset yksilöinä. Saadussa palautteessa niin miehet kuin naiset ovat kohdelleen alaisiaan tasavertaisesti ja rehdisti.

Kadettien käsityksen mukaan kouluttajana toimimisella ja koulutuksella vaikutetaan suorituskykyisen sodanajan joukon kouluttamiseen. Varusmieskoulutuksella on sen lisäksi piilotavoitteena kasvattaa nuorista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Kansalaisia joilla on aitoa maanpuolustustahtoa ja positiivinen kokemus puolustusvoimista. Lisäksi tärkeänä tavoitteena olisi saada koulutettavat varusmiehet innostumaan omasta kunnosta huolehtimiseen ja jopa sen kehittämiseen.

6.1 Tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin arviointi

Reliabiliteetin sisältö viittaa tutkimuksen toistettavuuteen. Mielestäni tämän tutkimuksen voisi toistaa toiselle tutkimusjoukolle. Tutkittavina joukkoina voisivat toimia vain eri kadettikurssit. Tutkimus olisi toistettavissa niin kandidaatti vaiheessa kuin maisteri vaiheessa

opiskeleville kadeteille ja luutnanteille. Eri haastattelukerroilla saattaisi vastauksissa esiintyä muutoksia, mikä taas toisaalta saattaisi olla mielenkiitoinen asia sinällään. (ks. Metsämuuronen 2005,64–65).

Validiteetti liittyy aina tapaan, jolla tietoa käytetään. Standardoidun menetelmän mukaan validiteetti jaetaan kolmeen eri kategoriaan: sisällöllinen validiteetti, ennustevaliditeetti ja rakenteellinen validiteetti. Validiteetissa keskeisenä luotettavuussisältö puolestapuhujana toimii siis se, mitataanko tutkimuksella sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Sisällönvaliditeetti on enemmän käsitteellinen tai teoreettinen. Sisällönvaliditeetin tarkastelussa tutkitaan, ovatko mittarissa tai ylipäätään tutkimuksessa käytetyt käsitteet teoriassa tai ylipäänsä tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja oikein operationaalisoidut sekä kattavatko käsitteet riittävän laajasti kyseisen ilmiön. (Metsämuuronen 2005,65)

Suoritin lomakehaastattelun kohdennetulle tutkimusjoukolle Maanpuolustuskorkeakoulussa opiskelevalle kadettikurssille. Valinnan suoritin tehdyn tutkimussuunnitelman ja -aiheen pohjalta sekä Puolustusvoimissa tapahtuneen korkeakoulutus uudistuksen perusteella. Halusin päästä tutkimaan viimeistä neljä vuotta sotatieteiden maisteriksi opiskelevaa kadettikurssia ja sillä opiskelevien kadettien käsityksiä. Valittu kohdejoukko ei ole Maanpuolustuskorkeakoulun kadettikurssien määräästä kuin yksi neljäsosa kaikista tällä hetkellä opiskelevista kursseista laskettuna. Tämän pohjalta mietittynä tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää kaikkien kadettien käsityksiksi. Lisäksi nyt tutkittu joukko on kooltaan pieni kartoitettaessa yleistä Kadettikoulussa opiskelevien käsitystä.

Jaoin jokaiselle 92. kadettikurssin ja 75. merikadettikurssin kadetille lomakehaastattelu kaavakkeet yhteisen luennon lopussa, jolloin jokaisen käytännössä olisi pitänyt saada lomakehaastattelu kaavake, vastaamista varten. Lomakehaastattelun vastausten palauttaminen sovittiin kaavakkeen jakamisesta seuraavaksi aamuksi, jolloin kadeteille jäi aikaa pohtia esitettyjä haastattelukysymyksiä ja vastata kysymyksiin. Kaikesta huolimatta 112 kadetista haastatteluun vastasi 48 kadettia, vastausprosentiksi muodostui näin ollen vain 42 %. Vastauskato heikentää tutkimukseni luotettavuutta huomattavasti.

Millaisia päätelmiä voin tehdä sisällöllisen validiteetin puitteissa? Mielestäni empiirisen aineiston vastaukset ilmentävät kohtuullisen luotettavasti kadettien käsityksiä toimintakykyisestä kouluttajasta. Kadettien vastauksiin liittyy myös validiteettia heikentäviä sekä vahvistavia näkökulmia. Validiteettia heikentäviä tekijöinä ovat kadettien käsitteistön ristiriitaisuus kouluttaja ja kouluttajuus käsitteen välillä sekä toisena tekijänä

lomakehaastattelun kysymyksiin vastaamattomuus. Lomakehaastattelun kysymyksiin vastaamattomuus osaltaan saattaa toisaalta liittyä myös haastattelukysymysten väärinymmärtämiseen liittyväksi tekijäksi. Toisaalta vastaamattomuutta lomakehaastattelun kysymyksiin ilmeni lomakehaastattelun loppuosassa. Tämä kertoo mielestäni siitä, ettei jaksettu ehkä kuitenkaan vasta lomakehaastattelun kysymyksiin loppuun saakka tai ettei haluttu ottaa kantaa esitettyihin kysymyksiin. Vahvistavana tekijänä pitäisin koulutukseen hakeneiden, hyväksytyjen ja koulutuksen hyväksyttävästi suorittaneiden sinällään vahvan ajatusten samankaltaisuuden taas vahvistavan tutkimuksen tuloksia, yhdenmukaisuuden tai -suuntaisuuden mielessä mitattuna.

Rakenteella tarkoitetaan tässä yhteydessä jotakin sellaista, jota voi suoraan mitata, mutta joka selittää havaittuja ilmiöitä. Rakennevaliditeetilla tarkoitetaan tällaiseen rakenteeseen liittyvän mittaamisen luotettavuutta. Esimerkiksi toimintakyvyn sosiaalista osa-aluetta voidaan käsitellä syväjohtamisen viitekehyksessä esitettyjen kulmakivien rakenteena. Tämän tutkimuksen tulosten näkökulmasta katsottuna näkemykseni mukaan ”toimintakyky” käsitteen osa-alueet, sosiaalinen ja psyykinen osa-alue, lähentyvät tulevaisuudessa entisestään syväjohtamisen viitekehyksen käsitystä oppimisesta.

Tähän osaltaan vaikuttaa ”toimintakyky” käsitteen ja ”syväjohtamisen” käsitteiden kouluttamisen tulos viimeisiltä vuosilta. Puolustusvoimissa on mielestäni tapahtunut niin sanottu koulutuksellinen uudistuminen, vaikka asiaa ei aina ole huomioitu niin yksityiskohtaisesti. Tätä väitettä tuen tutkimukseni havainnoilla, että mieskouluttajat ovat saaneet hyvää palautetta esimerkiksi ihmisten yksilöllisestä kohtaamisesta, miehet ottavat huomioon yksilöt ja nähdään niin mies- ja naiskouluttajat tasavertaisina yksilöinä tai toimijoina. Tämän suuntauksen tausta löytyy ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuneesta roolimallien muutoksesta, jossa sotilaskouluttajat tänä päivänä ovat entistä enemmän myös mukana vaikuttamassa ja toimimassa. (ks. Metsämuuronen 2005,112) Toisaalta on sanottu, että naissotilaat voivat tuoda vain rajoitetun määrän muutoksia sotilastoimintaan sinänsä, niin kauan kun he ovat olemassa vähemmistön asemassa, jossa he ovat todennäköisesti vielä tulevaisuudessakin (Goldstein 2004). Pitääkö väite paikkansa näyttää meille tulevaisuus?

6.2 Visiointia

Aikaisempien tutkimusten sekä tämän tutkimuksen tulosten perusteella voisin todeta, että toimintakyvyn ja syväjohtamisen mallit antavat erittäin hyvän lähtökohdan kouluttaa nyt ja

tulevaisuudessa johtamiskäyttäytymisessä erittäin osaavia sotilashenkilöitä puolustusvoimien esimies- ja johtotehtäviin.

Vaikka tulevaisuudessa korostuu entistä enemmän sotilaskouluttajien toimintakyvyn osa-alueista fyysisen toimintakyvyn osa-alue, täytyy muistaa, että samassa mittakaavassa korostuu koulutettavienkin henkilöiden fyysisen toimintakyvyn osa-alueen merkitys tavoitteiden saavuttamisessa. Emme voi missään tilanteessa todeta yksiselitteisesti, että nyt on saavutettu tavoitetaso, ja se on siinä, vaan kehittymistä ja oppimista on tapahduttava nyt ja tulevaisuudessa jatkuvasti. Hyvänä esimerkkinä käynnistyneestä keskustelusta mediassa esittelen tällä hetkellä ajankohtaisia kannanottoja liittyen sotilaskouluttajien, varusmiesten ja reserviläisten toimintakykyyn.

Puolustusvoimien tuleva komentaja Ari Puheloinen on huolissaan huonokuntoisista ja entistä lihavammissa alookkaista. Läski on Suomen paha vihollinen, hän sanoo.

"Viime vuonna valmistui tutkimus, jossa selvisi, että palvelukseen tulleista varusmiehistä kahdeksan prosenttia oli siviilissä syönyt päivittäin tuoreita vihanneksia, viisi prosenttia päivittäin marjoja tai hedelmiä, ja 26 prosentilla vyötärön ympäryys oli niin suuri, että se oli sairastumisriski"

Armeija ei voi lisätä liikuntaa niin paljon, että ongelmasta päästäisiin, eikä kouluakaan voi velvoittaa yksin huolehtimaan nuorten liikunnasta. Avainasemassa Puheloisen mukaan ovat perheet. (Vainio 2009a)

Puheloisen nimityspäivänä valmistunut uusi ulko- ja turvallisuuspoliittinen selonteko tyydyttää tulevaa komentajaa. Indeksitarkistuksen päälle tuleva, vuodesta 2011 alkava vuosittainen kahden prosentin korotus puolustusmenoihin turvaa puolustusvoimien kehittymisen ja kalustohankinnat. (Vainio 2009b)

Armeijan läskikeskustelu on oire vastuun siirtelystä, arvioivat sosiologit Tommi Hoikkala, Anni Ojajärvi ja Mikko Salasuo. Läskikeskustelu alkoi, kun Puolustusvoimien tuleva komentaja Ari Puheloinen nimesi hiljan varusmiesten läskin Suomen pahaksi viholliseksi. Salasuon mielestä läskin sijasta pahin vihollinen on yhteisvastuun puute nuorten liikuntakasvatuksen järjestämisessä. Koulut haluavat keskittyä kapeasti huippuosajien tuottamiseen. Armeijalle tärkeintä on sotataitojen opettaminen.

"Kumpikaan instituutio ei halua kopata vastuuta nuorten kuntoilusta", Salasuo sanoo.

Salasuosta kuntoiluvastuun siirtäminen perheille on käytännössä vastuun siirtämistä nuorille itselleen. Murrosikäisiä teinejä kun on hankala patistaa hölkälle. (Rämö 2009a)

Tutkijoista peruskysymys on: haluaako Puolustusvoimat keskittyä jatkossakin kapeasti sotilaskoulutukseen vai ottaa entistä isomman roolin kansalaisyhteiskunnassa? Armeija on pitkän kasvatusputken päättävä instituutio ja sellaisena sillä on huomattava rooli terveystieteiden viimeistelijänä. (Rämö 2009b)

Edellä käydyn keskustelun perusteella voisin sanoa toimintakykyyn, sukupuoleen ja johtamiskäyttäytymiseen liittyvän tutkimuksen olevan tällä hetkellä erittäin ajanhermoilla olevaa ja tärkeätä tutkimusta. Tähän liittyen uusimpana väitöskirjatutkimuksena juuri tänä vuonna on ilmestynyt naisten johtajaidentiteettiä käsittelevä väitöskirja.

Tutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä on sukupuoli. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että sukupuoli on olennainen osa identiteettiä, ja sen on todettu vaikuttavan ratkaisevasti johtajana olemiseen ja toimimiseen. Tutkimusaineistossa sukupuoli näkyy monin tavoin: sen merkitystä voidaan vähätellä, sitä voidaan lähestyä välinpitämättömästi, sen merkitys voidaan kieltää kokonaan, tai siitä voidaan tuntea ylpeyttä. Suhtautumisesta riippumatta sukupuoli tulee erityisesti näkyväksi silloin, kun sitä käytetään johonkin tiettyyn tarkoitukseen, ja se koetaan strategisesti hyödylliseksi. Tutkimus osoittaa, että tutkimalla naisten kertomuksia johtamisesta voidaan avata ja purkaa usein abstrakteja johtamiskäytäntöjä ja niiden maskuliinisia taustaoletuksia. Keskeiseksi löydökseksi nousee itsetuntemuksen merkitys johtamistyön kannalta: selkeän minäkuvan koetaan olevan edellytysjohtajana menestymiselle. (Lepistö-Johansson 2009)

Erinomainen johtamiskäyttäytyminen eli syväjohtamisen viitekehyksen käyttöönotto on nyt saatu suoritettua käytännössä läpi koko puolustusvoimien organisaation. Nyt tästä eteenpäin alkaa puolustusvoimien järjestelmässä näkyä entistä enemmän tuloksia syväjohtamisen viitekehyksen mukaan toteutetusta koulutuksesta. Nähdäkseni puolustusvoimissa pikku hiljaa kaikilla tasoilla on hyväksytty syväjohtamisen viitekehys sekä kouluttaja portaassa on tapahtunut sukupolven vaihdoksia. Nykyisin hyväksytään uudenlaisia tapoja opettaa ja toteuttaa asioita sekä myös opitaan asioita uudella tavalla.

On kuitenkin syytä muistaa, että puolustusvoimissa on käytössä mitä moninaisimpia palautteen saamisen mahdollistavia järjestelmiä, kuten työilmapiirikysely, tavoite- ja kehityskeskustelut, laatumittarit ja suoritusarvioinnit. Tällä haluan sanoa sitä, että tulevaisuudessa korostuu esimiestehtävissä näiden järjestelmien tuottaman tiedon hyödyntämisen merkitys. Kaikki mittarit tuottavat erilaista tietoa, jota on sitten pystyttävä

kokoamaan ja muokkaamaan oikeaan käyttöön sopivaksi. Parannettavana asiana haluaisin esimerkiksi tuoda esille, että 92. kadettikurssilla ei ole tehty syväjohtamisenprofiilia kadettikurssin aikana. Kadettikurssin aikana toteutetulla syväjohtamisen profiililla olisi kadetit ensinnäkin tutustutettu syväjohtamisen viitekehyksen käyttöön, samalla olisi koulutettu järjestelmään, jolla puolustusvoimien esimiesvalmennusta koulutetaan ja toteutetaan. Toisena asiana tulisi hyödyntää mahdollisimman paljon jo varusmiespalveluksesta saakka täytettyä johtamisenkansiota, jossa kadetilla säilyisi omasta oppimisesta ylhäällä tapahtumat, kokemukset sekä havainnot omasta toiminnasta. Näillä toimilla saataisiin lisättyä dokumentoitua oppimista, josta voisi aika ajoin tarkastaa tai kerrata asioita myöhemmin uudestaan.

Jatkotutkimusaiheena olisi hyvä tarkastella, miten 92. kadettikurssin ja 75. merikadettikurssin kadetit ovat siirtyneet työelämään ja pärjänneet saadulla koulutuksella. Tutkia miten nämä tutkimani kadetit mieltävät kouluttajuuden kun ovat itse työelämässä ja miten käsitykset ovat muuttuneet. Toisaalta olisi mielenkiintoista toteuttaa tämä sama tutkimus laajennettuna kaikille kadettikursseille ja vertailla miten käsitteet ja asiat ovat muilla kadettikursseilla mielletty. Näitä asioita voisin mahdollisesti tutkia neljän vuoden kuluttua esiupseerikurssilla.

LÄHTEET

Julkaisemattomat lähteet

PEJV-OS PAK 03:11.0 Jalkaväen joukkojen ja niiden henkilöstön suoritusvaatimukset, Perusteet, 27.01.95

PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.02 Varusmiehille yhteisesti koulutettavat asiat, 247/5.7/D/I/18.12.1997

Rainio, A. Kapteeni. 2007 Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen laitos Luentomateriaali 92 Kadettikurssi. Materiaali tutkijan hallussa

Upseerin koulutusohjelma, yleinen opetussuunnitelma. 2005. Maavoimat, Merivoimat ja Ilmavoimat. 1.7.2005. Maanpuolustuskorkeakoulu.

Julkaistut lähteet

Ahonen, S. 1994. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, S. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja, 1.-2.painos. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, 114–160.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2., uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Allardt, E. 1985. Sosiologia I. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Anttonen, A. 1997. Feminismi ja sosiaalipoliittika. Miten sukupuolesta tehtiin yhteiskuntateoreettinen ja sosiaalipoliittinen avainkäsite. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Bauman, Z. 1997. Thinking Sociologically, Blackwell. Sosiologinen ajattelu. Suomentanut J. Vainonen. 5. painos. Tampere: Vastapaino. Alkuperäisjulkaisu 1990.

Carreiras, H. 2006. Gender and the Military. Women in the Armed Forces of Western Democracies. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Goldstein, J. S. 2004. War and Gender. How Gender Shapes the War System and Vice Versa. Second edition. United Kingdom: Cambridge University press.

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

Haaraoja, J. 1998. Reflektiivisyys toimintakyvyn kehittäjänä. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 4. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 134–160.

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6.-7. painos. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi naisten vapaaehtoisesta asepalveluksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi: Valtioapäivät 1994 HE 131/1994
- Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2001. Johdatus sosiaalipsykologiaan. 3.-4. painos. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Hersey, P. & Blanchard, K. 1990. Tilannejohtaminen tuloksiin ihmisten avulla. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Huhtinen, A-M. 2002. Sotilasjohtamisen tutkimuksen filosofiset perusteet ja menetelmät. Maanpuolustuskorkeakoulu Johtamisen laitos Julkaisusarja 2 Artikkelikokoelmat N:o 9. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2/2006, 162-173.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kenttäohjesääntö Yleinenosa Puolustusjärjestelmän toiminnan perusteet. 2007. Helsinki: Edita Prima Oy. Pääesikunta
- Koivunen, A. & Liljeström, M. 1996. Avainsanat 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Teoksessa M. Liljeström (toim.) Tampere: Vastapaino.
- Koskinen, L. 1994. Mikä on oikein? Etiikan käsikirja. Suomentanut T. Lehtinen. Helsinki: Lasten Keskus Oy.
- Kuusinen, J. & Korhokangas, M. 1997. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Juva: WSOY-Kirjapainoyksikkö.
- Kyröläinen, H. 1998. Sotilaspedagogiikka käytäntönä, -liikuntakoulutus Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 4. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 7-14.
- Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman A.-M. 2001. Sosiaalipsykologian perusteet. Helsinki. Otava
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta 232/2005 Helsingissä 15.4.2005.
- Laki naisten vapaaehtoisesta asepalveluksesta 17.2.1995/194 ja uudistus 14.4.2000/365 Helsingissä.

- Lehtonen, P. L. 2007. Ennakkoluulo, ylpeys ja arki Naisten vapaaehtoisen asepalveluksen ja varusnaisten kehystäminen sanomalehdissä 1995 – 2005. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Viestintä Pro gradu-tutkielma.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and Awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Nissinen, V. & Seppälä, T. E. S. 2000. Johtajakoulutus murroksessa. Johtamiskäyttäytyminen johtamisen tutkimuksen ja johtajakoulutuksen ydinkäsitteenä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 1 Tutkimuksia N:o 17. Helsinki: Oy Edita Ab
- Nissinen, V. 2002. Puolustusvoimien johtajakoulutus. Johtamiskäyttäytymisen kehittäminen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 1 Tutkimuksia N:o 13. 2. painos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Nissinen, V. 2003. Varusmiesten johtajakoulutus, Yhteiskunnalle merkittävä kasvatusjärjestelmä. Teoksessa Nissinen, V. (toim.) Kehittyvä varusmieskoulutus. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Julkaisusarja A/3/2003. Helsinki: Edita Prima Oy, 35–61.
- Nissinen, V. 2004. Syväjohtaminen. Helsinki: Talentum.
- Perusyksikön päällikön ohje. 1996. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Puolustusvoimat Toimintakertomus 2003. 2004. Helsinki: Pääesikunta.
- Puolustusvoimat Toimintakertomus 2004. 2005. Helsinki: Pääesikunta.
- Puolustusvoimat Toimintakertomus 2005. 2006. Helsinki: Pääesikunta.
- Puolustusvoimat Toimintakertomus 2006. 2007. Helsinki: Pääesikunta.
- Puolustusvoimat Toimintakertomus 2007. 2008. Helsinki: Pääesikunta.
- Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2005. Helsinki: Pääesikunta.
- Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2006. 2007. Helsinki: Pääesikunta.
- Puolustusvoimien Toiminta 1999. 2000. Helsinki: Pääesikunta.
- Puolustusvoimien Toiminta 2000. 2001. Helsinki: Pääesikunta.
- Puolustusvoimien Toiminta 2001. 2002. Helsinki: Pääesikunta.
- Puolustusvoimien Toiminta 2002. 2003. Helsinki: Pääesikunta.

- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. Juva:WSOY:n graafiset laitokset.
- Saaristo, K. & Jokinen, K. 2005. Sosiologia. 1.-2. painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Salminen, P. 1998. Sotilaspedagogiikka käytäntönä, -liikuntakoulutus Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 4. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 7-14.
- Schein, E. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin+Göös.
- Sotilasjohtaja I osa Johtamisen perusteet (luonnos). 1990. Pääesikunnan Koulutusosasto, Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Taskutietoa maanpuolustuksesta. 2008. Toinen korjattu painos. Edita Prima Oy. Pääesikunnan viestintäosasto.
- Toiskallio, J. 1998. Miksi toimintakykyä? Johdanto julkaisun sisältöön. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 4. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 7-14.
- Toiskallio, J. 2002a. Johdanto. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 7-11.
- Toiskallio, J. 2002b. Kohti muuttuvaa kouluttajuutta. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 12–26.
- Toiskallio, J. 2006. Etiikka sotilaspedagogiikan ytimessä. Teoksessa A-M. Huhtinen & J. Toiskallio. Maanpuolustuskorkeakoulu - kehittyvä sotatieteellinen yliopisto. Professori Mikko Viitasalon juhlakirja. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Tolonen, T. 2001. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Haastattelut
- Pesonen, J. majuri, Maasotakoulu, Johtamisen pääopettaja. Haastattelu 14.1.2009. Materiaali tekijän hallussa.
- Tuononen, S. toimistos sihteeri: Maanpuolustuskorkeakoulu Opintoasiaintoimisto. 92. kadettikurssille ja 75. merikadettikurssille hakeneiden opiskelijoiden määrä ja valmistuneiden opiskelijoiden määrät, haastattelu 15.1.2009. Materiaali tekijän hallussa.

Muut lähteet

Deep Lead. Tallennettu 13.2.2009. <http://www.deeplead.com>

Horelli, L. Tulostettu 26.6.2007. <http://www.eurofem.net/valtavirtaan/sanasto.html>

Lepistö-Johansson, P. 2009. Making Sense of Women Managers' Identities through the Constructions of Managerial Career and Gender (Naisten johtajaidentiteettien rakentuminen johtajauran ja sukupuolen näkökulmista).Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Väitöskirja. Tallennettu 5.2.2009. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/43263/isbn9789522147059.pdf>

Pakkanen, J. & Saari, M. 2007. Tulostettu 26.6.2007 <http://www.eurofem.net/valtavirtaan/aakkosellinen.html>

Rämö, M. Sosiologit: Armeijalla läskiä suurempia haasteita. Helsingin Sanomat 31.1.2009a. Tallennettu 5.2.2009. [http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Sosiologit+Armeijalla +%C3%A4ski%C3%A4+suurempia+haasteita/1135243185334](http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Sosiologit+Armeijalla+%C3%A4ski%C3%A4+suurempia+haasteita/1135243185334)

Rämö, M. Sosiologit kävivät intin. Helsingin Sanomat, Sunnuntai 1.2.2009b.<http://www.hs.fi/arkisto/artikkeli/Sosiologit%C3%A4viv%C3%A4t+intin/HS20090201SI1VS05js1?useToken=true>

Vainio, R. Tuleva komentaja: Läski on Suomen paha vihollinen. Julkaistu 23.1.2009.a Tallennettu 5.2.2009. <http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Tuleva+komentaja+L%C3%A4ski+on+Suomen+paha+vihollinen/1135242991450>

Vainio, R. Tuleva komentaja huolissaan huonokuntoisista alokkaista. Helsingin Sanomat 24.1.2009b.<http://www.hs.fi/politiikka/artikkeli/Tuleva+komentaja+huolissaan+huonokuntoisistaalokkaista/HS20090124SI1YO01b8s>

Saari, M. 2007. Tulostettu 26.6.2007. <http://www.eurofem.net/valtavirtaan/sanasto.html>

Tilastokeskus, 2008a. Yliopistoissa 176 300 opiskelijaa vuonna 2007. Tallennettu 5.2.2009. http://www.tilastokeskus.fi/til/yop/2007/yop_2007_2008-04-17_tie_001.html yliopistot 176 300 opiskelijaa

Tilastokeskus, 2008b. Lukiokoulutuksen opiskelijat 1999–2007. Tallennettu 5.2.2009. http://www.tilastokeskus.fi/til/lop/2007/lop_2007_2008-06-16_tie_001.html lukiolaiset

Urponen M. 2007. Tulostettu 25.5.2007. <http://www.minna.fi/minna/naistutkimus/index.htm>

Urponen M. 2007. Tulostettu 25.5.2007. <http://www.minna.fi/minna/sukupuoli/index.htm>

Wikipedia. 2007. Tulostettu 16.8.2007. Organisaatio. <http://fi.wikipedia.org/wiki/organisaatio>.

LIITTEET

Liite 1 Lomakehaastattelun kaavake

**LOMAKEHAASTATTELU KADETTI JAN-PETRI KOVASEN PRO GRADU -TUTKIMUKSEEN
”TOIMINTAKYKYINEN KOULUTTAJA VALINNAN JA KOULUTUKSEN TULOS”**

Teen pro gradu -tutkimusta koulutustaidon laitoksen ohjauksessa, aiheena ”Toimintakykyinen kouluttaja valinnan ja koulutuksen tulos”. Tutkimuksessa aihetta lähestytään seuraavien näkökulmien kautta: oma itsearviointi, nais-miesnäkökulma, toimintakyky, syväjohtaminen, suorituskyky ja kouluttajana toimiminen. Tarkasteltavana toimintaympäristönä on rauhanajan perusyksikkö, johon kadetit pääsääntöisesti menevät valmistuttuaan.

Pro gradu -tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat seuraavat:

Kouluttajan toimintakyky, jolla viitataan kokonaisvaltaiseen valmiuksien järjestelmään, josta voidaan erottaa *sosiaalinen toimintakyky* = (yhteistyökyky, oma käyttäytyminen ja esiintyminen), *eettinen toimintakyky* = (oikeudenmukaisuus, lakien, asetusten ja määräysten tunteminen ja noudattaminen), *fyysinen toimintakyky* = (kunto, kestävyys, sitkeys ja jaksaminen), *psykkinen toimintakyky* = (henkiset voimavarat, henkinen kyvykkyys ja oman mielen hallinta). Moniulotteisuudesta huolimatta toimintakyvylle on ominaista sen holistisuus eli kaikkien ulottuvuuksien toiminen osiin jakamattomana ja tasapainotettavissa olevana järjestelmänä. Toimintakyvyllisten ulottuvuuksien keskipisteessä on oppimisen, kasvamisen ja kehittymisen tuloksena muodostunut sotilaan identiteetti ja käsitys sotiluudesta.

Syväjohtaminen, jonka ulottuvuudet ovat neljä kulmakiveä: luottamuksen rakentamisesta, inspiroivasta tavasta motivoida, älyllisestä stimulaatiosta ja ihmisen yksilöllisestä kohtaamisesta.

Suorituskykyisellä joukolla, jolla tarkoitetaan joukkotuotannon mukaista sodanajansijoituksiin sijoittamiskelpoista koulutettua joukkoa.

Nais-miesnäkökulmalla, jolla tässä tutkimuksessa selvitetään, millainen käsitys nais- ja miessotilaista kadettien keskuudessa vallitsee.

Mikäli vastaamiseen varattu tila ei riitä, voit jatkaa paperin kääntöpuolelle.

Lomakehaastattelun vastauksia käsitellään luottamuksella.

Lomakehaastattelu

Taustakysely: (ruksita/kirjoita vapaisiin kohtiin)

Sukupuoli: mies ____, nainen ____

Ikä: 20–25 v. ____, 26–30 v. ____, 31–35v. ____, 36–40 v. ____ yli 40v. ____

Aselaji/linja: _____

Kouluttajakokemus: varusmiespalvelus ____ kk, AUK ____, RUK ____

va-palvelusta/vastaavaa: ei ole: ____, 1–6 kk ____, 6–12 kk ____,

Kouluttaja kokemusta: alle 1 vuosi ____, 1–2 vuotta ____, 2–4 vuotta ____

yli 4 vuotta ____

Varsinainen lomakehaastattelu alkaa:

1. Miten käsityksesi hyvästä kouluttajasta/kouluttajuudesta on muodostunut?

2. Kerro mielestäsi hyvän kouluttajan tunnusmerkit?

3. Mitä on mielestäsi hyvä kouluttajuus?

4. Millaiseksi kouluttajaksi arvioit itsesi rauhanajan perusyksikössä? Kerro saamastasi palautteesta.

5. Miten oma oppimisesi on kehittynyt sotatieteiden maisterikoulutuksen aikana?

6. Miten **toimintakyky** mielestäsi vaikuttaa kouluttajana toimimiseen?

7. Miten **valmiudet** vaikuttavat kouluttajan toimintaan?

8. Millaisena pidät **naisten ja miesten valmiuksia** toimia sotilaskouluttajana? Kerro kokemuksistasi.

9. A) Onko naisten valmiuksissa piirteitä, mitkä eivät mielestäsi kuulu hyvään kouluttajuuteen? Millaisia piirteitä?

9. B) Onko miesten valmiuksissa piirteitä, mitkä eivät mielestäsi kuulu hyvään kouluttajuuteen? Millaisia piirteitä?

10. Onko kouluttamisella muita päämääriä kuin joukkotuotannon tavoite, esim. piilotavoitteita, muita vastaavia? Millaisia päämääriä?

Kadetti

Jan-Petri Kovanen

KIITOS VASTAUKSISTA!