

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

**YHTEISTOIMINNALLINEN JA YKSILÖMERKITYKSIINEN
PALAUTEVAIKUTUS – SUBSTANTIIVINEN TEORIA
PALAUTTEESTA VARUSMIESTEN KOULUTTAJIEN
TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ**

Pro gradu

Yliluutnantti
Toni Laine

SM4
Maavoimalinja

Huhtikuu 2015

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi	Linja
Sotatieteiden maisterikurssi 4	Maasotalinja
Tekijä	
Yliluutnantti Toni Laine	
Raportin nimi	
YHTEISTOIMINNALLINEN JA YKSILÖMERKITYKSIINEN PALAUTEVAIKUTUS – SUBSTANTIIVINEN TEORIA PALAUTTEESTA VARUSMIESTEN KOULUTTAJIEN TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ	
Oppiaine, johon työ liittyy	Säilytyspaikka
Sotilaspedagogiikka	Maanpuolustuskorkeakoulun kirjasto
Huhtikuu 2015	Tekstisivuja 86 Liitesivuja 6
TIIVISTELMÄ	
<p>Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa substantiivinen teoria palautteesta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä. Tavoitteena oli kuvata, minkälaisessa palauteympäristössä varusmiesten kouluttaja työskentelee, miten siellä palaute esiintyy ja minkälainen käytännön teoria varusmiesten kouluttajien näkemyksistä voidaan muodostaa palautteesta heidän toimintaympäristössään. Tutkimuksessa haettiin vastausta siihen, mitkä käsitteet kuvaavat varusmiesten kouluttajien perusteella palautetta varusmieskoulutuksen palauteympäristössä, miten käsitteet suhtautuvat toisiinsa nähden ja minkälainen substantiivinen teoria muodostuu palautteesta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä. Tutkimus on empiiriseen aineistoon perustuva, jossa on induktiivis-deduktiivisesti käytetty grounded theory -menetelmää straussilaisen suuntauksen periaattein.</p> <p>Tutkimuksessa haastateltiin yhteensä 14 eri varusmiesten kouluttajaa teemahaastatteluin. Haastattelut toteutettiin ensin kahdella ryhmähaastattelulla. Saatua aineistoa hyödynnettiin siten, että aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa avoimella koodauksella saatuja alakategorioita hyödynnettiin yksilöhaastattelurungon laatimisessa. Kaikkien haastattelujen literoitu aineisto analysoitiin koodaamalla, muodostamalla alakategoriat, kategoriat ja yläkategoriat sekä tunnistamalla niiden väliset suhteet. Substantiivinen teoria kehittyi muodostuneen ydinkategorian ympärille yhdessä edellä mainittujen tekijöiden perusteella.</p> <p>Tutkimuksen tuloksena saatiin yläkategoriat <i>Henkinen voima</i>, <i>Asennekapasiteetti</i>, <i>Palautteen kohtaaminen</i>, <i>Jokapäiväinen vaikuttaminen</i> ja <i>Yhteinen kehittyminen</i>, jotka ovat substantiivisen teorian teoreettiset käsitteet. Käsitteiden välisten suhteiden perusteella muodostettiin ydinkategoria <i>Yksilövoimainen ja yksilömerkityksinen palautevaikutus</i>. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että palautevaikutus ulottuu laajalle varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä ja että monilla tekijöillä on vaikutusta palautevaikutuksen toteutumiseen. Muodostetut teoreettiset käsitteet korostavat yksilöllisellä tasolla asenteen ja palautteen arvostamisen merkitystä palautevaikutuksen toteutumisessa tai toteutumattomuudessa. Yhteistoiminnallisella tasolla korostuu nimensä mukaisesti yhteinen toiminta eli palautevaikutuksen molemminpuolinen työ onnistumisen eteen. Tutkimuksen avulla saatua tietoa voidaan käyttää varusmiesten ja varusmiesten kouluttajien palautetoiminnan ja -osaamisen kehittämiseen sekä vastaamaan varusmiesyksiköiden haasteelliseen koulutustoimintaan ja palautekulttuuriin toimivien käytäntöjen jatkuvassa kehittämisessä.</p>	
AVAINSANAT	
Palaute, grounded theory, substantiivinen teoria, varusmiesten kouluttaja	

YHTEISTOIMINNALLINEN JA YKSILÖMERKITYKSIINEN PALAUTEVAIKUTUS – SUBSTANTIIVINEN TEORIA PALAUTTEESTA VARUSMIESTEN KOULUTTAJIEN TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. PALAUTE, SOTILASYMPÄRISTÖ JA SUOMALAINEN VARUSMIESKOULUTUS	3
2.1 Palautteen tehtävä	4
2.2 Palaute sotilaskoulutuksessa	6
2.2 Palautteen normiohjaus varusmieskoulutuksessa	10
3. TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	13
4. TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS	14
4.1 Filosofiset ja metodologiset lähtökohdat	14
4.2 Laadullinen tutkimus.....	20
4.3 Tutkimuksen kulku	23
4.4 Aineiston hankinta	25
4.4.1 Teemahaastattelu tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä	26
4.4.2 Ryhmähaastattelujen toteutus.....	28
4.4.3 Yksilöhaastattelujen toteutus.....	29
4.5 Aineiston analysointi grounded theory -menetelmällä	31
4.5.1 Analyysin vaiheet	31
4.5.2 Avoin koodaus.....	33
4.5.3 Aksiaalinen koodaus	38
4.5.4 Selektiivinen koodaus	42

5. TUTKIMUKSEN TULOKSET	50
5.1 Palautetta varusmieskoulutuksen palauteympäristössä kuvaavat	
käsitteet	50
5.1.1 Henkinen voima	51
5.1.2 Asennekapasiteetti.....	54
5.1.3 Palautteen kohtaaminen.....	56
5.1.4 Jokapäiväinen vaikuttaminen	58
5.1.5 Yhteinen kehittyminen	61
5.2 Ydinkategoriaa kuvaavien käsitteiden väliset suhteet	62
5.3 Substantiivinen teoria palautteesta varusmiesten kouluttajien	
toimintaympäristössä	65
6. TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	67
6.1 Tutkimuksen luotettavuus	68
6.1.1 Tutkimuksen metodologian ja toteutuksen tarkastelua	68
6.1.2 Tutkimuksessa käytetyn tutkimusmenetelmän arviointi	69
6.1.3 Tutkimuksella tuotetun teorian arviointi	71
6.2 Tutkimuksen eettisyys.....	72
7. PÄÄTÄNTÄ.....	74
7.1 Tutkimustulosten tarkastelu	74
7.1.1 Teoreettisten käsitteiden tarkastelu	74
7.1.2 Substantiivisen teorian tarkastelu.....	77
7.2 Pohdinta.....	80
7.3 Loppusanat	85
LÄHTEET	87
LIITTEET.....	95

LUETTELO KUVIOISTA, TAULUKOSTA JA LIITTEISTÄ

KUVIOT

KUVIO 1.	Toimintakyvyn kehittämisen viitekehys (Nissinen 2008).....	7
KUVIO 2.	Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys	19
KUVIO 3.	Tutkimuksen aineiston hankinta- ja analysointiprosessi	32
KUVIO 4.	Käsiteindikaattorimalli Glaseria (1978) mukaellen	34
KUVIO 5.	Straussin ja Corbinin (1990) paradigmamalli	39
KUVIO 6.	Esimerkki substantiivisten koodien yhdistämisestä alakategoriaansa ryhmähaastatteluaineistosta.....	35
KUVIO 7.	Alakategoriat ja niiden muodostuminen substantiivisista koodeista avoimen koodauksen jälkeen ryhmähaastatteluaineistosta	36
KUVIO 8.	Esimerkki aksiaalisesta koodauksesta paradigmamallin mukaisesti.....	40
KUVIO 9.	Yksilövaikuttimet -kategorian yhteys aineiston alkuperäisiin lauseisiin ja koodauksen aikana kirjoitettuun memoon.....	41
KUVIO 10.	Esimerkki selektiivisen koodauksen vaiheesta paradigmamallin mukaisesti	44
KUVIO 11.	Esimerkki yhden yläkategorian suhteuttamisesta ydinkategoriaan selektiivisen koodauksen vaiheessa paradigmamallin mukaisesti	46
KUVIO 12.	Yläkategorioiden dimensionaalisuus suhteessa ydinkategoriaan.....	47
KUVIO 13.	Palautetta varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä kuvaavat alakategoriat, kategoriat ja yläkategoriat.....	51
KUVIO 14.	Henkinen voima ja sitä kuvaavat kategoriat.....	52
KUVIO 15.	Asennekapasiteetti ja sitä kuvaavat kategoriat	54
KUVIO 16.	Palautteen kohtaaminen ja sitä kuvaavat kategoriat.....	56
KUVIO 17.	Jokapäiväinen vaikuttaminen ja sitä kuvaavat kategoriat	58
KUVIO 18.	Yhteinen kehittyminen ja sitä kuvaavat kategoriat	61
KUVIO 19.	Palauttevaikutuksen käsitteiden väliset suhteet.....	64
KUVIO 20.	Substantiivinen teoria palautteesta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä.....	65

TAULUKKO

TAULUKKO. Ryhmä- ja yksilöhaastattelujen haastateltujen taustatiedot.....	30
---	----

LIITTEET

LIITE 1.	Ryhmähaastattelujen teemahaastattelurunko	95
LIITE 2.	Yksilöhaastattelujen teemahaastattelurunko	97
LIITE 3.	Esimerkki aineiston koodauksesta	99
LIITE 4.	Esimerkki kategorian substantiivisista koodeista ryhmä- ja yksilöhaastatteluaineistoon perustuen	100

YHTEISTOIMINNALLINEN JA YKSILÖMERKITYKSIINEN PALAUTEVAIKUTUS – SUBSTANTIIVINEN TEORIA PALAUTTEESTA VARUSMIESTEN KOULUTTAJIEN TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ

1. JOHDANTO

Suomalaisen sotilaskoulutuksen palautetta käsittelevissä teoksissa palautetta pidetään tärkeänä osana oppimista. Koulutettavien motivoinnin ja oppimisilmapiirin kannalta on tärkeää osata hyödyntää palautteen voimaa. Palautteen ymmärrettävyys, asiaankuuluvuus, hyväksyttävyyys ja käyttökelpoisuus ovat tunnusmerkkejä hyvästä palautteesta (Kouluttajan opas 2006, 78.) Palautteen käyttö opetuksessa ja koulutuksessa tukee oppimistavoitteiden saavuttamista. Edellytys johtajana ja kouluttajana kehittymiselle on omasta toimintaympäristöstä tuleva uskottava, aito ja kannustava palaute. (Johtajana ja kouluttajana kehittymisen 2014, 3.)

Ehkä jopa sotilasyhteisön ulkopuolisten stereotyyppien vastaisesti puolustusvoimissa on ainakin halu mieltää kouluttaminen myös vuorovaikutukseksi, jossa varusmiesten kouluttaja on niin palautteen antaja kuin vastaanottaja. On selvää, että suomalaisia varusmiesten kouluttajia on yhtä monta erilaista palautetaitajaa kuin heitä on kaiken kaikkiaan. Heidän osaamisensa ja asenteensa varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä vaihtelevat. Joukossa on niitäkin, joille palautteen käyttö ja hyödyntäminen on normaali ja arkipäiväinen toimintatapa edistää varusmiesten oppimista. He, kuten varusmiehetkin, toimivat yksilöinä toimintaympäristössä ja osana tiettyä joukkoa, millä voi olla yllättävän suuri palautevaikutus.

Tämän tutkimuksen kannalta on lisäksi ymmärrettävä, minkälainen merkitys palautteelle annetaan yhteiskunnallisella tasolla ja joukko-osaston aidan ulkopuolella. Siilasmaan (Suomalainen asevelvollisuus, 135) raportissa vuodelta 2010 korostetaan, että varusmieskoulutuksessa ollaan lähellä modernia oppimiskulttuuria, jossa tiimityö, esimerkin näyttäminen ja rakentava palaute muodostavat keskeisen merkityksen. Raportissa tulee ilmi vaatimus palautteen hyödyntämisestä vastavuoroisesta suunnasta eli varusmiehiltä. Erityisesti palautteen keräämisen nähdään pienentävän ammattisotilaiden ja varusmiesten välistä ”kuilua.” (Suomalainen asevelvollisuus, 99.)

Tämän tutkimuksen kohteena ovat varusmiesten kouluttajien käsitykset palautteesta varusmieskoulutuksen palauteympäristössä. Tavoitteena on selvittää, minkälaisessa palauteympäristössä varusmiesten kouluttaja työskentelee, miten se esiintyy teoreettisina käsitteinä ja minkälainen käytännön teoria voidaan muodostaa palautteesta kouluttajien toimintaympäristössä heidän omien näkemystensä perusteella. Palautteen tutkiminen varusmieskoulutuksen parissa on perusteltua varsinkin varusmiesten kouluttajien ja varusmiesten välillä, koska se tuo uutta ymmärrystä palautetoiminnasta ja sen vuorovaikutuksellisuudesta. Tällaisen suhteen tutkiminen voi uudella tavalla ja ennen tutkimattomana havainnollistaa sitä, kuinka palaute toimii, vaikuttaa ja esiintyy varusmieskoulutuksen arjessa ja sen yhteisössä. Varusmiesten kouluttajien kokemukset ja näkemykset edesauttavat mahdollisuutta tarkastella substantiivisen teorian kautta sitä todellisuutta palautetoiminnasta, johon ei aikaisempien tutkimusten tuloksissa ole päästy.

Palautetta on tutkittu suomalaisessa sotatieteellisessä tutkimuksessa ajoittain. Tarkemmin eritellen tutkittavina ovat olleet hyvä ja huono ulkoinen palaute sekä palautejärjestelmän ongelmat (Repo 2001), hyvä ja huono palaute sekä yksilöllisen palautteen ongelmat (Waltari 2005), konstruktivistinen oppimiskäsitys ja palaute tulenjohtoryhmän kontekstissa (Utrio 2006) ja palautejärjestelmän vaikutus ja ongelmat sekä hyödyllinen palaute (Utriainen 2014). Aiempia tutkimuksia yhdistää vastausten etsiminen liittyen palautteen luonteeseen sekä sen syy-seuraussuhteisiin. Tällä tutkimuksella pyritään etsimään vielä osittain aineiston analyysinkin aikana piilossa ollutta ilmiötä, sen käsitteitä ja palautevaikutusta.

Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa pureudutaan palautteen ilmiöön kouluttajien kokemusperäisestä maailmasta ilman analyysia ohjaavaa teoriaa. Tutkijan kokemus ja kirjallinen tietämys aiheesta ohjaa tutkimuksen alkutahtejia, mitä lopulta seuraa aineiston analyysi straussilaisella lähestymistavalla toteutetulla grounded theory -menetelmällä. Tutkijan esiyymmärrystä ja palautetta ilmiönä sekä sen normatiivista taustaa käsittelevän luvun kautta tässä raportissa edetään aina muodostuneeseen substantiiviseen teoriaan. Se kuvaa sitä, minkälaisessa palauteympäristössä varusmiesten kouluttaja työskentelee ja miten siellä palautetoiminta esiintyy niin rakenteellisesti, sisällöllisesti kuin prosessinakin. *Yhteistoiminnallinen ja yksilömerkityksinen palautevaikutus* ei ole ydinkategoria, joka kertoo, miten varusmiesten kouluttajan tulee palaute antaa. Se on substantiivinen teoria siitä, minkälaisena yksilön ja joukon voimin palaute voi vaikuttaa varusmieskoulutuksessa.

2. PALAUTE, SOTILASYMPÄRISTÖ JA SUOMALAINEN VARUSMIESKOULUTUS

Tämän tutkimuksen kontekstin ymmärtämiseksi on todettava, miten palaute nykyajassa määritellään, miten se suhtautuu sotilasympäristöön ja kuinka sen halutaan toteutuvan suomalaisessa varusmieskoulutuksessa. Edellä mainitut asiakokonaisuudet perustuvat tässä luvussa esitettyinä muiden ihmisten näkemyksiin niin sotilasalalla kuin sen ulkopuoleltakin. Näitä ovat palautetta koskevat tutkimukset, oppikirjat ja eri hallintotasojen päätökset siitä, miten palautetta vaaditaan käytettävän. Puolustusvoimissa normatiivisen perustan varusmieskoulutuksen palautetoiminnalle muodostaa varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma, joka toteutetaan 30 opintopisteen laajuisena opintokokonaisuutena aliupseeri- ja reserviupseerikoulutuksessa sekä johtajakaudella. Siihen liittyvällä palautejärjestelmällä pyritään tukemaan johtajien itsetuntemusta ja kannustamaan oppimaan sekä rakentamaan avointa palaute- ja johtamiskulttuuria. (PVOHJEK KOULUTUS 022 2009, 3.) Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman rakennetta on kuvattu tämän luvun lopussa.

Tässä luvussa on yhtäläillä olennaista määrittää, minkälaisista lähtökohdista tätä palautetta koskevaa tutkimusta on tehty. Huomattavaa on se, että kirjalliset tuotteet, kuten sotilaspedagogiikan teokset, oppikirjat, opetusmateriaali ja koulutussuunnitelmat ovat vain perusta sille toiminnalle, mitä palautteen maailmaan sisältyy. Ne joko ovat tai eivät ole tai jotain siltä väliltä tukena oppimisessa, perustana sotilasopetuksessa sotilasopetuslaitoksissa, oppaana varusmiesten kouluttajille tai varusmiesjohtajien kehittämisessä. Niiden hyödyntäminen oppimisessa tai muiden opettamisessa perustuu pääsääntöisesti yksilön sisäiseen kehittymishalukkuuteen. Siksi niitä ei voi pitää ainoana lähteenä ja vaikuttajana siihen, miten esimerkiksi varusmiesten kouluttaja suhtautuu palautteen antamiseen, tai miten hän sitä antaa. Erityisesti tämän luvun tehtävänä on käsitellä sitä, miten palautteen halutaan toteutuvan puolustusvoimien varusmieskoulutuksessa, ei sitä, miten se lopulta nykypäivänä toteutuu. Luvun tehtävänä on myös muodostaa lukijalleen kuva siitä, minkälaisista lähtökohdista tämän tutkimuksen informantit eli varusmiesten kouluttajat ovat haastatteluissa kokemuksiaan ja käsityksiään ilmaisseet.

2.1 Palautteen tehtävä

Puolustusvoimien palkatulle henkilöstölle ja asevelvollisille suunnattu Kouluttajan opas (2006) on perusteos koulutustapahtumien suunnittelusta ja toteutuksesta. Kouluttajan opas on sitä kautta myös teos, josta voi olettaa löytävänsä ne yksinkertaisimmat ja konkreettisimmat asiat, mitä palautteen antamiseen sotilaskoulutuksessa liittyy. Muuta täsmällisempää tai tarkemmin palautteeseen tai sen antamiseen liittyvää vastaavaa opasta ei ole puolustusvoimissa käytössä. Kouluttajan oppaassa yhtenä koulutettavien motivaatiota lisäävänä tekijänä mainitaan palautteen antaminen ja koulutettavan sisäisen motivaation edistäminen (Kouluttajan opas 2006, 23–24). Palautetta pidetään merkittävänä vaikuttajana yksilön ja joukon motivaatioon sekä oppimisilmapiiriin (Kouluttajan opas 2006, 27). Myönteisen oppimisilmapiirin muodostumiseen kouluttaja voi vaikuttaa antamalla rakentavaa palautetta jatkuvasti (Kouluttajan opas 2006, 30).

Jarmo Toiskallion (1998a, 17) mukaan oppimisilmapiiri on osa oppimisympäristöä. Keskeiset käsitteet oppimisympäristön osalta ovat tavoitteet, oppiminen, suoritusten arviointi, palaute ja oppimisilmapiiri. Edellä mainittujen määritelmien mukaan oppimisympäristön luomisessa ei ainakaan voi onnistua ilman palautetta eikä onnistunutta oppimisilmapiiriäkään luoda ilman palautetta. Onnistumisen ohjenuoriksi varusmiesten kouluttajalle, jotta oppimisen ohjaaminen toteutuu, sopivat seuraavat toimintaperiaatteet: tilanteiden, fyysisten, sosiaalisten ja henkisten puitteiden tekeminen ja luominen, tavoitteiden asettaminen, olennaisten sisältöjen valitseminen, palautteen antaminen ja otollisen oppimisilmapiirin kehittäminen. Yhdessä edellä mainittuja ohjaamistoimintoja kutsutaan oppimisympäristöjen luomiseksi. (Toiskallio 1998a, 16–17.)

Suomalaisen sotilaskoulutuksen kirjallisuuden mukaan palautteen merkitys oppimisessa asetun tavoitteen suunnassa on erittäin tärkeää. Sillä on myös suuri vaikutus joukon ja yksilön motivaatioon (Halonen 2002a, 40; Kouluttajan opas 2006, 27; Repo 2001, 118; Halonen 2007, 130). Kuitenkin, jotta palautteen tärkeän merkityksen oppimisessa ja varusmieskoulutuksessa ymmärtää, on sitä hyvä tarkastella ylempien tavoitteiden ja tarkoitusperien kautta. Suomalaisen sotilaskoulutuksen peruskysymys liittyy siihen, kuinka sotilaiden kasvua ja oppimista voidaan ja tulisi ohjata. Peruste kysymykselle johtuu koulutuksen tehtävästä, jonka tarkoitus on luoda sotilaiden toimintakykyä sotiin, taisteluihin ja kriiseihin varautumisen vuoksi. Tavoiteltu kasvun ja oppimisen synnyttämä toimintakyky on edellytys suorituskykyisille joukoille, jotka ovat oleellinen tekijä sodissa ja kriiseissä onnistumiselle. (Toiskallio

2002, 17–18.) Kaiken kaikkiaan palautteen tehtävä sotilaskoulutuksessa on ensisijaisesti vaikuttaa oppimiseen, joka edelleen luo toimintakykyisiä yksilöitä mahdollistaen suorituskykyiset sodan ajan joukot.

Palautteen sidonnaisuus ja ainakin välillinen vaikutus eri kokonaisuuksiin aina suorituskykyyn asti ei ole sen ainoa laajempiin asiakokonaisuuksiin yhdistettävissä oleva tehtävä. Myös arviointi sekä tavoitteet ovat olennaisia kokonaisuuksia erikseen ja yhdessä palautteen kanssa. Ne sisältyvät yhtäläillä palautteen kanssa Toiskallion (1998a, 17) esittämään oppimisympäristön ohjaamistoimintoihin ja ovat merkittävästi sidoksissa toisiinsa.

Oppimistason arviointi liittyy koulutustapahtuman tai sen jälkeiseen toimintaan, joka on palautteen antamisen perusta. Määrällinen ja laadullinen arviointi ovat yksilön toimintakyvyn ja joukon suorituskyvyn kannalta tärkeä osa koulutustapahtumaa, jotta palautteen saaminen jatkuvasti on mahdollista. Oleellisena osana arvioinnin ja palautteen suunnitteluun liittyy tavoitteiden määrittely. Opetustavoitteiden mukaisesti suoritettu arviointi on opetuksen onnistumisen mittari. Kouluttajan oppaassa havainnollistetaan tavoitteiden ja palautteen suhdetta. Tavoitteiden tulisi olla tarkkoja ja käytännöllisiä, jotta palautetta on helppo ymmärtää ja soveltaa tuleviin suorituksiin. Jotta palautteen käyttö suhteessa tavoitteisiin onnistuisi mainitulla tavalla, tulisi palautteenkin olla tarkkaa. (Kouluttajan opas 2006, 71–72.)

Vuodelta 2005 olevan Antti Waltarin pro gradun teoriaosassa palautteella on kolme eri tehtävää: palautteen motivoivuus, palautteen oppimisen ohjaavuus ja palautteen minäkäsityksen muovaavuus (Waltari 2005, 26–28). Itse tutkimustuloksissa viidestä teemasta lähimmäksi palautteen tehtävää muodostui kouluttajien käsitykset palautteen vaikutuksista koulutettavaan. Niistä Waltari muodosti kolme ylätasoa kuvauskategoriaa: *palautteella tuetaan koulutettavan laaja-alaista kasvamista, palautteella vaikutetaan suoritusten oppimiseen ja palautteella vaikutetaan motivaatioon*. Edellä mainituista kategorioista toinen jaettiin edelleen kahteen alatasoa kuvauskategoriaan: *palautteella korjataan virheitä ja palautteella tuetaan toiminnan oppimista*. Kolmas kategoria jaettiin kolmeen alatasoa kuvauskategoriaan: *palautteella motivoidaan ulkoisesti, palautteella vaikutetaan sisäiseen motivaatioon ja palautteella vaikutetaan oppimisilmapiiriin*. (Waltari 2005, 60).

Merkittävin huomio Waltarin tutkimuksen tuloksia tulkitessa kohdistuu siihen, että muodostuneet kategoriat ovat hyvin samanlaiset verrattuna siihen, mitä suomalaisen sotilaskoulutuksen kirjallisuus palautteen tehtävästä ja vaikutuksesta antaa ymmärtää. Toisaalta tutkimusta

edeltäneisiin sotilaspedagogiikan teoksiin nähden tulokset eivät antaneet mitään uutta, vaikka tutkimus sinänsä oli ensimmäinen laatuaan. Waltarin (2005, 100) mainitsema ”palautteen antamisen ohjeet” puuttuivat vielä hänen tutkimuksensa valmistumisen aikaan sotilastaitojen opettamista käsittelevässä kirjallisuudessa. Tilanne muuttui seuraavana vuonna Kouluttajan oppaan (2006) ilmestymisen myötä.

Ahosen ja Lohtaja-Ahosen (2014, 13) mielestä palautteella on kaksi tehtävää: näyttää minulle, missä olen, ja pitää minut oikeassa suunnassa. Toisaalta samaa tarkoittaen, mutta lyhyemmin palautteen tehtävän voi yleistää seuraavasti: tavoitteena on tukea oppijan itseohjautuvuutta (Kaukiainen, Aalto, Lappalainen & Lindberg 1995, 10). Suomalaisen työelämän ja suomalaisen varusmieskoulutuksen palautteen tehtävän vertailu on yleissivistyksen kannalta kannattavaa, mutta palautetta tutkiva ei siitä viisastu sen enempää. Kyse on lähinnä ilmaisullisista eroista. Vertailussa sotilaskoulutuksen kirjallisuuden kunniaksi on luettava suppeudesta huolimatta suhteellisen helppo ymmärrettävyys asiasta.

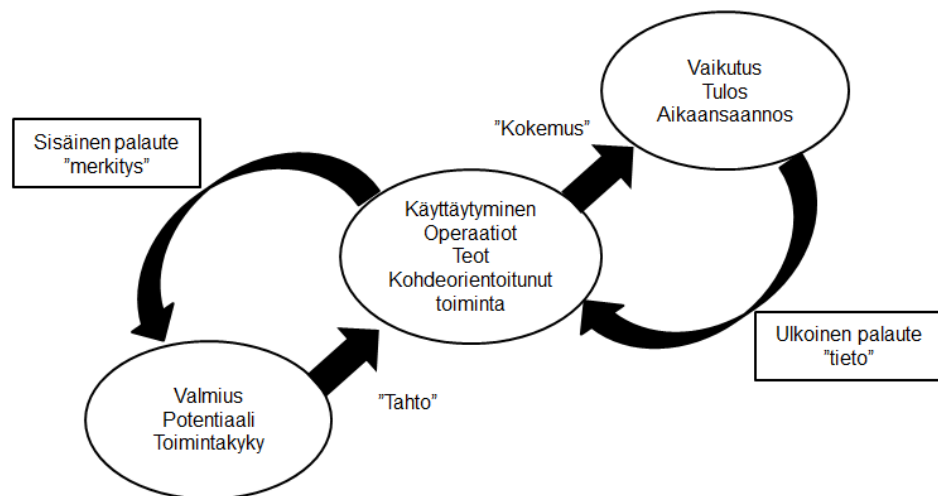
2.2 Palaute sotilaskoulutuksessa

Palautteen määrittelemineen on aikamoista luovaa taiteilua. Lopulta kyse ei ole kuin hyvin pienistä sisällöllisistä eroista. Palautteen kielellinen ilmaisu vaatii luovuutta. Se on myös kilpailua siitä, kuka tekee sen parhaiten. Toivo Heikkurisen (1994, 151) mielestä palaute on yksilön omasta toiminnasta hänelle takaisin kohdistuvia heijastusvaikutuksia. Tapahtumaketjuna ilmaisten yksilö saa signaalivirtaa aistinelinjärjestelmiinsä kehonsa sisäisistä ja ulkopuolisista (aineellisista ja sosiaalisista) järjestelmistä toimintansa jälkeen. Edeltävää uudempi versio sotilasalalta palautteen määritelmästä kuuluu seuraavasti: ”palaute on sisäisen tai ulkoisen toimintaympäristön antamaa informaatiota tietystä asiasta, jonka mukaan oppija voi muuttaa omaa käyttäytymistään tai toimintaansa asetetun tavoitteen mukaiseksi. Palaute on kouluttajan ja koulutettavan välistä vuorovaikutusta.” (Halonen 2002a, 41.)

Vaikka palaute on kirjallisuudessa määritelty eri sanamuodoin ja ymmärrettävän jämäkästi-kin, sen väärinymmärtäminen ei ole harvinaista. Yhden ihmisen käsitys siitä, mikä on palautetta, ei välttämättä ole sitä toiselle. Työyhteisössä, joka on varsin pieni henkilöstöjoukko, asia on ratkaistavissa sopimalla palautekäytännöistä. Kuitenkin laajemmassa mittakaavassa yhteiskunnan sisällä asian ymmärtäminen palautteeksi on haasteellisempaa. Palautteen väärinymmärtämisestä ovat kirjoittaneet esimerkiksi Ahonen ja Lohtaja-Ahonen (2014, 41). Heidän mielestä yksi palautteen antamisen esteistä on se, että palaute-sanana merkitys on ihmisille

epäselvä (2014, 40). Varusmieskoulutuksen johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelmassa palautteen merkitys on selkeä. Se vähentää väärinymmärtämistä palautetta käytettäessä. Palautteella tarkoitetaan varusmiehen johtamis- tai kouluttamissuorituksen aikana ja niiden jälkeen käytävää palautekeskustelua sekä johtamis- ja kouluttamissuorituksen arviointilomakkeiden avulla suoritettavaa kirjallista arviointia (PVOHJEK KOULUTUS 022 2009, 6). Lisäksi Hoylen (1988, 44) kanta palautteen tehokkuuteen voisi puoltaa palautteen ymmärtämisen selkeyttä varusmieskoulutuksessa. Hänen mielestään tehokkuuteen vaikuttaa sen antajan riittävä asiantuntemus sekä valta säädellä käytössä olevia palkintoja ja rangaistuksia.

Luvun aiemmassa alaluvussa esitetty suomalaisen sotilaskoulutuksen tehtävä ja palautteen vaikutus oppimisen edistämässä sekä siitä tavoiteltava toimintakyvyn kehittyminen liittyvät erityisesti sotilaspedagogiseen näkökulmaan. Vesa Nissisenkin (2000, 94) ajatus siitä puoltaa sitä. Hänen mukaansa toimintakykyinen yksilö ja sotakelpoinen joukko on keskeinen rauhan ajan toiminnan tulos. Kokonaisuus ei ole kuitenkaan niin yksilötteinen. Puolustusvoimien syväjohtamisen mallin mukainen oppimisen näkökulma tukee myös toimintakyvyn kehittämistä. Mallin näkökulma edellyttää yksilötasolla johtajalta sitä, että hän arvioi oman toimintakykynsä eri osa-alueita, hankkii ulkoista palautetta toiminnastaan itsetuntemuksen kehittämiseksi ja pyrkii sisäisen palautteen avulla kirkastamaan kehittämistarpeensa omassa toimintakyvyssään. (Johtajan käsikirja 2012, 68.) Syväjohtamisen mallin liittyminen ei siis rajoitu ainoastaan yksilön johtamisen kehittämiseen, johon se on alun perin kehitetty. Siitä on johdettu yhdessä *Toimintakyvyn mallinnuksen* (Toiskallio & Mäkinen 2009) kanssa *Toimintakyvyn kehittämisen viitekehys* (Nissinen 2008), joka on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1. *Toimintakyvyn kehittämisen viitekehys* (Nissinen 2008)

Puolustusvoimissa johtamiskäyttämisen ja johtajuuden kehittämisen lähtökohta on tarjota erilaisilla palautejärjestelmillä ja niiden muodostamalla kokonaisuudella työkalu johtajan reflektiiviselle ajattelulle. Palaute on erottamaton osa johtajana kehittymistä. (Johtajan käsikirja 2012, 58; Nissinen 2000, 99.) Täsmennettynä lähtökohtana on se, että se koskee johtajan omaa käyttämistä ja siitä saatua palautetta (Johtajan käsikirja 2012, 72.) Johtajan eri palautelähteistä saama kokonaisuus voi auttaa häntä analysoimaan johtamiskäyttämistään ja sen vaikutuksia ympäristössään. Tuo analysointi on vaativa prosessi, joka edellyttää reflektointia. Johtajan reflektoinnin koetaan johtavan itsetietoisuuden kasvuun. (Church & Waclawski 1998, Nissisen 2000, 95 mukaan.) Nissinen (2006, 166) vahvistaa palautteen merkitystä johtajana kehittämisessä sillä, että kokemus ei vielä takaa oppimista. Kokemukseen tulisi sisältyä palautteen avulla konkreettinen tieto siitä, miten käyttämistä tulisi muuttaa toivotun tuloksen aikaansaamiseksi.

Suomalaisen varusmieskoulutuksen johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman sisältötiedon ydin on syväjohtamisen malli. Sen ideologian mukaisesti tulisi varusmiesjohtajia kouluttaa sekä johtajiksi että kouluttajiksi armeijan reserviin kehittäen heidän johtamiskäyttämistä ja toimintakykyä. Varusmiesjohtajien tulisi välillisesti omilla edellä mainituilla taidoillaan kehittää alaistensa eli pääsääntöisesti miehistön jäsenien toimintakykyä. Niin johtajien kuin miehistön jäsenien kouluttamisen tehtävässä vaaditaan varusmiesten kouluttajaa. Hänen yksi tehtävänsä on omalta osaltaan huolehtia palautejärjestelmän toimivuudesta. Se tarkoittaa palautteen antamista varusmiehille osana oppimista sekä esimerkkinä toimimista palautteen antajana varusmiesjohtajille.

Suomalaisen sotilaskirjallisuuden sanoma niin varusmiesjohtajille kuin varusmiesten kouluttajillekin palautteen käyttämisestä nojautuu viitekehyksiin johtamiskäyttämisestä ja toimintakyvyn kehittämisestä. Kuten edellä on esitetty, viitekehysten mukaisesti palautteen käyttäjä reflektoi sisäisessä palautteessa kokemuksiaan ja itsearvioi oppimistaan ja toimintaansa (Johtajan käsikirja 2012, 69.) Ulkoinen palaute, jonka ilmiöihin tämä tutkimus keskittyy, on tietoa, jota yksilö hankkii tai saa toiminnastaan itsetuntemuksensa kehittämiseksi (Johtajan käsikirja 2012, 68.) Ulkoinen palaute sisältää kaikki ne palautteen lähteet, joista yksilö saa tietoa oman käyttämisen muuttamiseksi ja korjaamiseksi. Ulkoisen palautteen lähteinä toimivat esimerkiksi alaiset, vertaiset ja varusmiesten kouluttajat. (Halonen 2002a, 41.) Erietyisesti harjaantumisvaiheessa taitojen oppiminen vaatii ulkoista palautetta (Kouluttajan opas 2006, 26). Tässä taitojen oppimisen alkuvaiheessa kouluttajan antamalla ulkoisella palautteel-

la on keskeinen merkitys. Kun taito myöhemmässä vaiheessa kehittyy, koulutettavan suorituksistaan saama sisäinen palaute ohjaa toimintaa. (Kouluttajan opas 2006, 26.)

Yksi keskeisimmistä vaatimuksista, mitä suomalainen varusmiesten kouluttaja todennäköisesti lukemastaan palautetta koskevasta tekstistä lukee, on välittömyys. Myös useissa sotilasteosten ulkopuolelle jäävissä teoksissa korostetaan välittömän palautteen merkityksellisyyttä oppimisessa (Keskinen 1992, 92; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 57; Rink 1985, 38). Kouluttajan opas (2006, 79) tiivistää palautteen tehokkuuden niin, että se on sitä tehokkaampaa, mitä nopeammin se annetaan ja mitä enemmän se tukee koulutettavan itseluottamusta ja auttaa häntä itse ratkaisemaan ongelmia. Toisaalta paras hetki antaa palaute on heti, kun koulutettava on itse ehtinyt analysoida suorituksensa mielessään (Kouluttajan opas 2006, 55). Palautteen tulisi olla niin välitöntä, että sen vastaanottaja voi yhdistää sen omaan suoritukseensa (Peltonen & Ruohotie 1991, 77).

Nissinen (2000, 114) korostaa johtajakoulutuksen vaikuttavuuden kannalta sitä, että koulutettavien tulisi saada mahdollisuus välittömään palauteprosessiin. Välitön palaute tulisi toteuttaa niin, että koulutettava itse pystyy analysoimaan ja erittelemään suorituksensa. Samalla kouluttaja kuuntelee ja ohjaa keskustelua. (Nissinen 1997, 76.) Sen lähtökohtana tulisi siis olla varusmiesjohtajan itsearviointi (Nissinen 2000, 114), jolla palautetilaisuus olisi tärkeää aloittaa itseohjautuvuuden kehittämisen kannalta. Itsearvioinnin jälkeen kouluttajan tulisi todeta omat havaintonsa, joista tärkeimmät kirjattaisiin palautelomakkeelle, jonka varusmiesjohtaja taltioisi omaan johtajuuskansioonsa (Nissinen 2000, 141). Olennainen kysymys itsearvioinnin osalta on, saavutettiinkö koulutustapahtumassa sille asetettu tavoite. Tähän kysymykseen varusmiesjohtaja tulisi opettaa vastaamaan niin, että hän kykenee erittelemään toisistaan omaan valmiuteensa, saamaansa ohjaukseen ja tilannetekijöihin liittyvät syyt. (Nissinen 2000, 140.)

Kun varusmiesten kouluttaja on lähes välittömän palautetilaisuuden alkuun antanut koulutettavan arvioida suoritustaan, tulisi sitä seuraavana antaa kouluttajan havainnot. Toiskallion (1998a, 78) mukaan koulutettavien on saatava kaikissa harjoituksissa palaute osaamisen tasosta sekä sen ja tavoitetason välisestä mahdollisesta erosta. Hän korostaa myös, että palautteessa on tuotava esille hyvät ja puutteelliset suoritukset ja, kuinka osaamisen taso nostetaan tavoitetasolle.

Kouluttajan oppaassa (2006, 28) käytetään termejä koulutettavien vahvuudet ja heikkoudet. Toisaalta mainintansa saa myös kannustava ja korjaava palaute sekä annettavan palautteen

merkityksen mukainen jako: arvioiva, korjaava tai informatiivinen sekä mielipidepalaute (Kouluttajan opas 2006, 78). Nissinen (2000, 101) ilmaisee syväjohtajan käyttävän antamastaan palautteesta termejä myönteinen ja kielteinen palaute. Revon (2001, 53–56), Waltarin (2005, 30) tutkimuksissa sekä Henry Rengon (2011, 14) tutkielmassa, jossa on lähinnä kopioitu kahden ensimmäisen töistä otteita, palautteen mahdollinen sisältö jaetaan positiiviseen ja negatiiviseen. Näitä kahta termiä ei käytetä nykyaikana varusmiesten koulutukseen käytettävässä kirjallisessa tuotannossa. Puolustusvoimien ulkopuolisessa tuotannossa tätä ilmaisua positiivisesta ja negatiivisesta palautteesta kritisoidaan. Esimerkiksi Kupias, Peltola ja Saloranta (2011, 23) sekä Ahonen ja Lohtaja-Ahonen (2014, 62) ovat sitä mieltä, että tarkastelutapa ei toimi ja se jopa kielletään sellaisenaan. Heidän mielestään ei ole olemassa negatiivista tai positiivista palautetta, on vain hyvin tai huonosti annettua palautetta (Ahonen & Lohtaja-Ahonen, 63).

2.3 Palautteen normiohjaus varusmieskoulutuksessa

Varusmiesten kouluttaja on oleellisessa roolissa johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman ja palautejärjestelmän toteutumisessa pääesikunnan ohjeen mukaisesti, on hän sitten aliupseerikoulutuksessa linjan johtajana tai jääkärijoukkueen kouluttajana. Hänellä on palautteen antamiseen ohjelman tarjoamat ”työkalut” käytettävissä. Sinänsä hänen ei itse tarvitse luoda omaa palautemenetelmää tai -järjestelmää, vaan olla toimija kattavassa palautejärjestelmässä, avoimessa palautekulttuurissa ja kehittymistä tukevassa oppimisilmapiirissä. Näin hänen koulutettavansa saisi hyvän ja turvallisen mahdollisuuden kehittää itsetuntemustaan. (Johtajan käsikirja 2012, 63.)

Kun varusmiesten kouluttaja tietää, mikä on palautteen tehtävä sotilaskoulutuksessa, hänen voisi olettaa tietävän, miksi palautetta tulisi antaa. Kun hän tietää, mitä palautteen antamiseen kuuluu sotilasympäristössä, hänen voisi olettaa tietävän, miten palautetta tulisi antaa. Jotta palautteen antaminen konkreettisesti olisi mahdollista, on hänen tiedettävä varusmieskoulutusjärjestelmän hänelle tarjoamat resurssit. Niiden tulisi olla palautetoimintaa edesauttavia ja toisaalta olla varusmieskoulutusta yhtenäistäviä. Tällaiset normatiiviset perusteet muodostuvat puolustusvoimissa käytössä olevan syväjohtamisen mallin ja sen pohjalle rakennetun varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman avulla. Ohjelma on nimensä mukaisesti suunnitelma varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen toteuttamiseksi, mutta siihen sisältyvä opetussuunnitelma antaa perusteet palautteeseen liittyvän koulutuksen antamisesta, palautejärjestelmästä ja sen käyttämisestä.

Miehistön koulutukseen sisältyy Sotilaan vuorovaikutuskurssi. Se on suunniteltu toteutettavaksi oppitunteina kaikilla kolmella koulutuskaudella. Kurssin sisältö koostuu oppitunneista, syväjohtamisen kysymyssarjaan vastaamisesta, vertaisarviointilomakkeen täyttämisestä ja palautekeskustelusta. (PVOHJEK KOULUTUS 022 2009 Liite 1, 36–37). Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen opetussuunnitelma (30 op) jakaa opintojaksot kolmelle eri koulutuskaudelle: aliupseerikurssin ensimmäiseen jaksoon, aliupseerikurssin toiseen jaksoon tai reserviupseerikurssiin ja johtajakaudelle. Aliupseeri- tai reserviupseerikurssilla on varusmiesjohtajiksi koulutettavien opetuksessa tavoitteeksi asetettu palautejärjestelmän käytössä harjaantuminen. Varusmiesjohtajien johtajakaudella jaksojen sisältöihin kuuluu palautejärjestelmän hyödyntäminen, varsinkin koulutustaidon harjoittelu (9 op) ja johtamiskäyttämisen kehittäminen (9 op) -opintojaksoilla, joissa hyödyntämiseen on varattu noin neljännes kokonaistuntimäärästä. (PVOHJEK KOULUTUS 022 2009 Liite 1, 6–35).

Opetussuunnitelman mukaan jokaisesta varusmiesjohtajan johtamissuorituksesta tulisi tehdä kirjallinen palaute ja jokaisesta koulutustapahtumasta antaa vähintään suullinen palaute. Lisäksi jokaista johtamissuoritusta tulisi seurata myös suullinen palautekeskustelu kouluttajan kanssa. Esimies- ja itsearvioiden lisäksi apuna voi mahdollisuuksien mukaan käyttää alais- ja vertaisarviointia. Opintojaksojen palautejärjestelmä -kokonaisuuteen sisältyy varusmiesjohtajilla myös koulutuskausittain johtajaprofiilien tekeminen ja analysointi, kausipalautekeskustelu johtajaprofiilien perusteella, kehityssuunnitelman laatiminen seuraavalle koulutuskaudelle sekä johtajakansion ja opintokirjan tarkastaminen. (PVOHJEK KOULUTUS 022 2009 Liite 1, 6–35).

Johtajakansion kehityssuunnitelman (PVOHJEK KOULUTUS 022 2009 Liite 5, 2) mukaan oman toiminnan ja käyttäytymisen arvioinnin perustana on johtajakoulutuksen palautejärjestelmä. Palautejärjestelmä koostuu välittömästä palautteesta ja kausipalautekeskusteluista (PVOHJEK KOULUTUS 022 2009, 6). Vaikka palautejärjestelmää ei edellä olevaa tarkemmin määritellä, on pääteltävissä, että sillä tarkoitetaan ensisijaisesti syväjohtamisen kysymyssarjan tuottamaan johtamisprofiiliin perustuvaa toimintaa. Palautejärjestelmän kautta varusmiesjohtajalla on mahdollisuus saada palautetta 360 asteen -periaatteella omasta käyttäytymisestään ja toiminnastaan. Periaatteen toteutuminen on mahdollista hyödyntämällä itse-, esimies-, vertais- ja alaispalautetta, kirjallista ja suullista palautetta, tehtyjä johtajaprofiileja, kausipalautekeskusteluja, kehityssuunnitelmaa ja johtajakansiota.

Kaikkiaan suomalaisessa varusmieskoulutuksessa palvelusajan pituudesta ja koulutuksen mukaisesta sodan ajan tehtävästä riippumatta jokaiselle varusmiehelle tulee normien mukaisesti antaa opetusta palautteeseen liittyen. Painopiste siinä on selkeästi varusmiesjohtajien koulutuksessa aina johtajakoulutuksen alusta johtajakauden loppuun saakka. Merkittävin yhdistävä, normatiivinen tekijä varusmiesjohtajien, miehistön jäsenien sekä varusmiesten kouluttajien välillä palautteeseen liittyen on syväjohtamisen kysymyssarja, joka heidän pitää täyttää säännöllisin ajankohdin. Siitä muodostuu johtajaprofiili varusmiesjohtajille kehittymisen tueksi eräänlaisena palautteena.

3. TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on muodostaa grounded theory -menetelmällä aineistolähtöinen substantiivinen teoria palautteesta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata, minkälaisessa palauteympäristössä varusmiesten kouluttaja työskentelee, miten siellä palaute esiintyy ja minkälainen käytännön teoria varusmiesten kouluttajien näkemysten perusteella voidaan muodostaa palautteesta heidän toimintaympäristössään. Tutkimuksen avulla tuotetaan tietoa siitä, mitä palautetoiminta on varusmiehiä kouluttavassa perusyksikössä. Saatuja tuloksia voidaan hyödyntää varusmiesten ja varusmiesten kouluttajien palautetoiminnan ja -osaamisen kehittämisessä perusyksikkötasolla sekä kehitettäessä toimivia käytäntöjä vastaamaan varusmiesyksiköiden haasteelliseen koulutustoimintaan ja palautekulttuurin jatkuvaan kehittämiseen.

Alla olevissa kysymyksissä on käytetty termiä *käsite*. Käsitteet ovat tekijöitä muodostuneessa substantiivisessa teoriassa. Sen sijaan käsitteestä aineiston analyysin vaiheessa käytetään grounded theory -menetelmän periaatetta noudattaen termiä *kategoria* eri kategoria-asteilla. Kategoriaa sanana käytetään siis eräänlaisena aineiston analyysin työskentelyn aikaisena terminä. Se on esiasia termille käsite, vaikka sisällöllisesti huomattavaa eroa näiden kahden termin välillä ei ole. Vasta grounded theory -menetelmällä tutkimuksessa muodostunutta valmiin teorian osia voidaan kuvata sanalla käsite, koska se todennetusti suhtautuu toisiin käsitteisiin oikein. Tämän tutkimuksen yhtenä konkreettisenä tavoitteena on muodostaa käsitteitä, joita ilman ei voi teoriaakaan olla olemassa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitkä käsitteet kuvaavat varusmiesten kouluttajien näkemysten perusteella palautetta varusmieskoulutuksen palauteympäristössä?
2. Miten käsitteet suhtautuvat toisiinsa näiden?
3. Minkälainen substantiivinen teoria muodostuu palautteesta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä?

4. TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUS

Tämän luvun tavoitteena on kuvata tutkimuksen empiirisen vaiheen kulku ja sen toteuttamisen eri vaiheet. Tarkastelu aloitetaan tutkimuksen filosofisista ja metodologisista lähtökohdista. Toisessa alaluvussa vastataan siihen, minkälaisina laadullisen tutkimuksen tunnusmerkit esiintyvät tässä tutkimuksessa. Kolmannessa alaluvussa kuvataan tutkimuksen kulun kannalta oleellisimmat vaiheet ja merkittävimmät ratkaisut. Aineiston hankintaa koskevassa alaluvussa kuvataan ryhmä- ja yksilöhaastattelujen toteuttaminen ja niiden tuottaman aineiston määrä sekä haastateltujen taustatiedot. Luvun viimeisessä alaluvussa selvitetään aineiston analyysin vaiheet sekä analyysin toteuttaminen vaiheittain ja seikkaperäisesti grounded ry -menetelmällä.

4.1 Filosofiset ja metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksen kohteena on palautetoiminta, josta varusmiesten kouluttajat ovat muodostaneet omiin kokemuksiinsa perustuvat subjektiiviset käsityksensä. Tutkimus nojautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Hermeneutiikka ja fenomenologia ovat molemmat filosofisia suuntauksia, joilla on oma perinteensä ja lähtökohtansa. Niiden historiassa löytyy yhtymäkohtia, mutta ne eivät ole suoraan yhteen sovitettavissa yleiseksi metodiksi. Fenomenologia määritellään yleisellä tasolla tutkimukseksi ilmiöiden olemuksista ja hermeneutiikka tulkinnan opiksi. (Kakkori 2009, 1.)

Laurin ja Elomaan (1995, 37) mukaan fenomenologisen suuntauksen mukaisessa tieteellisessä tutkimuksessa ei pyritä ilmiöiden selittämiseen yleisten lakien muodossa, vaan yksilöitten koetun maailman ymmärtämiseen tutkijan koetun maailman kautta. Tämä fenomenologisella menetelmällä tehty tutkimus on alkanut yksittäisistä ilmiöistä, jotka tutkija sai aineistona välittömästi (käytännöstä). Seuraava vaihe oli löytää ne merkitykselliset suhteet, joissa ilmiö todellistuu. Kun oli tavoitettu se, mitä ilmiö on, tutkittiin, kuinka se ilmenee. Sen jälkeen selvitettiin, kuinka havaittava ilmiö rakentuu merkityssuhteisiin tutkijan tietoisuudessa. Sitten tutkija pyrki ratkaisemaan ilmiön olemassaoloa koskevan kysymyksen. Ilmiön ratkaisemisessa otettiin huomioon sellaiset merkitykset, jotka eivät välittömästi olleet esillä havainnointia, erittelemistä ja kuvailua varten. (Varto 1992, 86–90.) Näin edellä esitetyn tutkimuksen fenomenologisen etenemisen perusteella voidaan osoittaa, että tämän tutkimuksen aineiston ana-

lyyssissä käytetty grounded theory -menetelmä on yhdistettävissä fenomenologiseen tutkimukseen.

Tämän tutkimuksen tutkijan käsitys ihmisen olemassaolosta perustuu fenomenologiaan, koska ihmisen ajattelua ja käyttäytymistä ei voi ymmärtää muodostamalla hypoteeseja ja testaamalla niitä kvantitatiivisesti. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ihmismielen taustalla olevia merkityksiä, jolloin haastatellun sanomaa tai tekstiä ei oteta sellaisenaan, vaan tulkitaan sen merkitys. Tutkija on pyrkinyt asettumaan tutkittavien asemaan. Sitä kautta mahdollisimman avoin ja intensiivinen vuorovaikutus tutkittavien kanssa on antanut mahdollisuuden tehdä luotettavia tulkintoja. (Syrjälä, Ahonen & Saari 1994, 77.) Fenomenologia on myös tutkimuksen ontologinen käsitys, koska tutkimuksen kannalta oli tärkeää ymmärtää, miten varusmiesten kouluttajat kokivat palautteen toimintaympäristössään.

Yleisessä tieteenfilosofiassa hermeneutiikalla tarkoitetaan tavallisesti ymmärtämisen struktuurin eli rakenteen paljastamista (Rauhala 1991, 104). Hermeneuttinen ulottuvuus yhdistyy fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen myötä. Silloin hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa yritetään etsiä tulkinnalle mahdollisia sääntöjä. Tällöin hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkityksen oivaltamista. Hermeneutiikan kaksi muuta keskeistä käsitettä ovat esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä, sillä ymmärtäminen on aina tulkintaa ja kaiken ymmärtämisen lähtökohta on rakentunut jo aikaisemmin ymmärretylle eli esiymmärrykselle. Siten ymmärtäminen etenee liikkeenä, jota kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Laine 2007, 31–33, 36; Judén-Tupakka 2007, 63–65.)

Hermeneuttinen kehä tarkoitti tässä tutkimuksessa tutkivaa vuoropuhelua aineiston ja tutkijan omien tulkintojen välillä. Vuoropuhelun lisäksi hermeneuttiseen kehään kuului myös ymmärtämisen käsite, koska sen tarkoituksena oli saada tutkija irrottautumaan tulkinnastaan ja omista lähtökohdistaan. Silloin hänen oma subjektiivinen ymmärryksensä korjautui ja syveni. Se johti ainakin osittain siihen, että tutkija pystyi vapautumaan omasta perspektiivistään. Hermeneuttisen kehän tarkoituksen mukaisesti tutkijan ymmärrys tutkimuksensa kohteesta ja omasta aineistostaan syveni. Ymmärryksen syveneminen vei tutkijaa lähemmäksi tutkimuskohteen syvintä olemusta ja sitä kautta tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemuksiensa ja niihin liittyvien merkitysten ymmärtämistä. (Fontana & Frey 2005, 715; Kvale 1996, 47).

Tutkimuksen taustalla on hermeneuttinen epistemologia, koska tutkimuksen tulkinta kohdistui tutkittavien henkilöiden sanomiin sisältyviin merkityksiin sisältäen samalla tutkijan sijoittaman merkityksen. Hermeneuttisen tulkinnan tavoite on muodostaa merkityskategoriat siten, että tutkija yhdistää samansisältöisiksi tulkitsemansa havainnot kategorioiksi. Tutkimuksessa haastateltujen sanomaa ei siis otettu sellaisenaan, vaan niiden merkityksiä tulkittiin ja samanmerkityksisistä havainnoista muodostettiin kategorioita. Tällainen haastateltavien sanomien tulkitseminen ja niiden perusteella kategorioiden muodostaminen perustuvat hermeneuttiseen epistemologiseen käsitykseen.

Tutkimuksen lähestymistapana on symbolinen interaktionismi. Se käsitellään tässä alaluvussa ennen grounded theory -menetelmää, koska grounded theoryn merkittävimmät filosofiset juuret ovat kyseisessä lähestymistavassa (Heath & Cowley 2004, 142). Symbolisen interaktionismin kehittäjien Georg Meadin ja hänen tunnetuimman oppilaansa Blumerin mukaan ihminen on osa luontoa, mutta poikkeaa muista luontokappaleista siten, että ihminen kykenee päättämään ja olemaan symbolien (kielen, eleiden, ilmeiden) avulla vuorovaikutuksessa lajitovereidensa kanssa. Inhimillistä käyttäytymistä ei voi ymmärtää ellei ymmärrä ihmisen minuutta, mieltä ja ihmisen käyttämiä symboleja eli toisin sanoen niitä toimintoja, jotka eivät ole suoraan havaittavissa ihmisen ulkoisessa käyttäytymisessä ja jotka erottavat inhimillisen käyttäytymisen eläimen käyttäytymisestä. (Meltzer 1975; Meltzer 1978, Holopaisen 2011, 232–233 mukaan).

Symbolisen interaktionismin mukaan ihmisen toimintaa ohjaavat objekteille (asioille, esineille, kokemuksille) annetut merkitykset. Ilman merkityksiä objektit eivät ilmaise, kuinka ihmisen tulee tietyssä tilanteessa toimia tai onko kulloinkin kyseessä oleva objekti hyvä tai paha, merkittävä tai merkityksetön. Objektien merkitykset ovat yksilöllisiä, vaikka ne muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Siten samalla objektilla voi olla eri merkitys eri henkilöille esimerkiksi siitä syystä, että eri henkilöiden elin- tai työympäristö, sen hetkinen elämäntilanne tai objektiin liittyvät aikaisemmat kokemukset ovat erilaiset. Objektin merkitys voi vaihdella eri tilanteissa ja ajankohtina. Näin ollen todellisuus voi olla hyvinkin erilainen paitsi eri henkilöille myös samalle henkilölle eri ajankohtana. (Blumer 1969; Bowers 1988; Charon 1992; Denzin 1992; Honkonen 1993; Benzie & Allen 2001; Locke 2001, Holopaisen 2011, 233 mukaan). Tässä tutkimuksessa haastatellut ovat antaneet objekteille merkitykset, joita he ovat ilmentäneet symbolisesti haastatteluissa suullisesti äidinkielellään. Heidän antamansa merkitykset ovat muodostuneet vuorovaikutuksellisessa palautetoinnassa työympäristössä. Lisäksi heidän objekteille antamansa ja tässä tutkimuksessa tavoitellut merkitykset

ovat yksittäisen haastattelutilanteen yksilöllisiä tulkintoja.

Tässä tutkimuksessa käytetty grounded theory -menetelmä on laadullinen, aineistolähtöinen tutkimusmenetelmä, jonka perustajia ja kehittäjiä ovat olleet Glaser ja Strauss (1967), Glaser (1978, 1992, 1993, 1994, 1996, 1998, 2006, 2008), Strauss (1987) sekä Strauss ja Corbin (1990, 1998). Teoksessaan *The Discovery of Grounded Theory* (1967) Glaser ja Strauss määrittivät menetelmän keskeiseksi tehtäväksi teorian löytämisen systemaattisesti kerätystä aineistosta. Tavoitteena on päästä tavanomaista havaintojen kuvausta syvemmälle, tunnistaa ja konstruoida ilmiöön kuuluvat käsitteet ja niiden väliset suhteet sekä näin luoda uutta teoriaa. Uudella teorialla tarkoitetaan aineistosta nousseiden käsitteiden abstrahointia ja näiden käsitteiden välisten suhteiden tutkimista (Strauss & Corbin 1990, 131).

Grounded theory -menetelmän filosofiset lähtökohdat ovat fenomenologiassa ja siis etenkin symbolisessa interaktionismissa (Heath & Cowley 2004, 142). Grounded theory on laadullinen lähestymistapa sosiaaliseen todellisuuteen ja sen tutkimukseen, joten myös aineiston keruussa ja analysoinnissa käytetään laadullisia menetelmiä (Strauss & Corbin 1998, 8–9). Ensin yhdessä menetelmää kuvanneiden Glaserin ja Straussin näkemykset erosivat toisistaan myöhemmin ja he jatkoivat menetelmän kehittämistä omista lähestymistavoistaan. Menetelmässä on erotettavissa useita eri lähestymistapoja, mutta straussilainen ja glaserilainen ovat niistä tunnetuimmat. Niille yhteistä on se, että niissä aineisto kootaan laadullisin aineistonkeruumenetelmin ja analyysissä sekä teorian muodostuksessa painotetaan empiriaa. Keskeisin ero on se, että glaserilaisessa lähestymistavassa aineiston analyysissä korostetaan induktiivista ja straussilaisessa induktiivis-deduktiivista päättelyä. (Heath & Cowley 2004, 143–146).

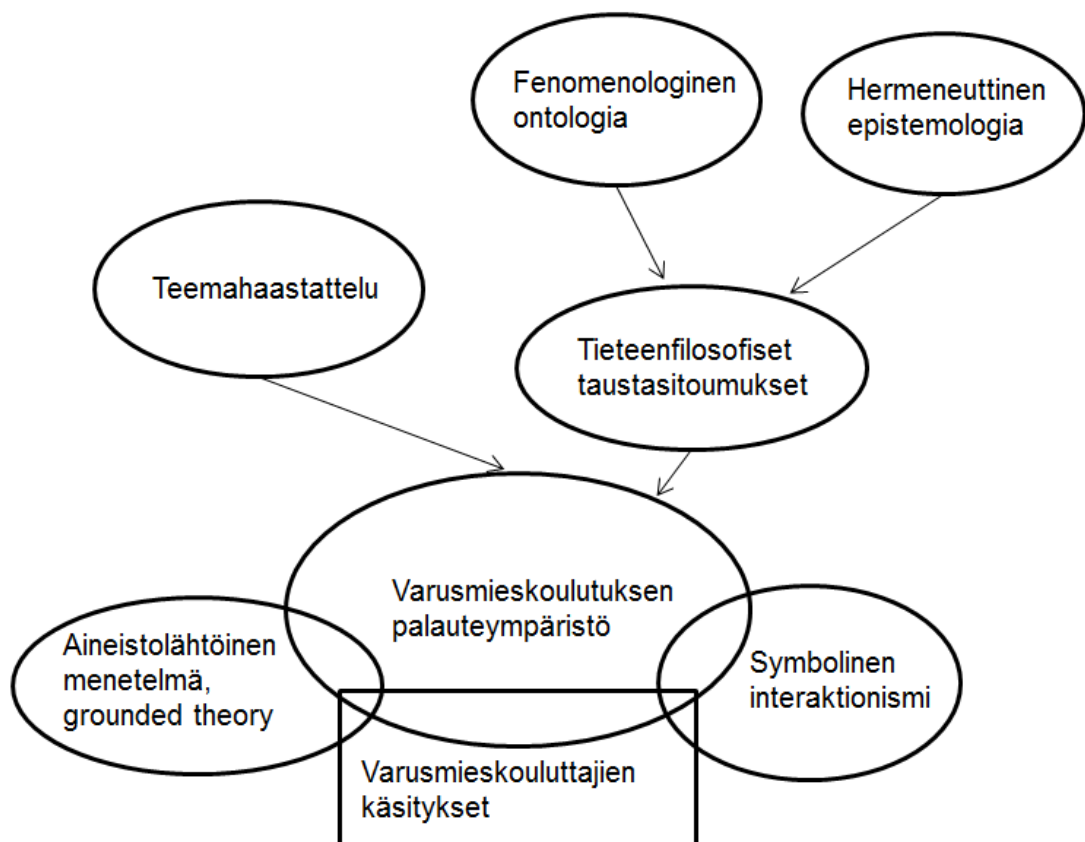
Grounded theory -menetelmää käyttävän tutkimuksen aineisto kerätään yleensä haastatellen, havainnoiden, videoiden tai useimmiten näitä tapoja yhdistellen. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin harkinnanvaraisesti teemahaastatteluin. Kun käsitteitä oli saatu nimetyksi ensimmäisen aineiston analyysivaiheen jälkeen, siirryttiin niiden perusteella suunniteltuun teoreettiseen otantaan. Teoreettinen otanta tarkoittaa sellaisen aineiston keräämistä, joka täydentää harkinnanvaraisesti hankitun aineiston analysoinnissa nousseita käsitteitä. (Glaser & Strauss 1967, 45.) Menetelmä edellyttää kehitettyjen menettelytapojen huolellista noudattamista, mutta toisaalta tutkijalta vaaditaan luovaa kekseliäisyyttä ja intuitiivista oivallusta aineiston tulkinnassa ja käsittelyssä (Glaser 1978, 20–22; Strauss & Corbin 1998, 12–14). Teoreettisen otannan käyttöä tutkimuksessa kuvataan aineiston analyysin luvussa.

Käsite *constant comparative method* eli suomennettuna jatkuvan vertailun menetelmä on menetelmässä keskeinen. Sille on kirjallisuudessa esitetty useita merkityksiä. Sillä tarkoitetaan koko menetelmän yleisperiaatetta, joka kiteytyy aineiston keräämisen, analysoinnin ja teorian vastavuoroisista suhteista. Toisaalta jatkuvan vertailun käsitettä käytetään myös aineiston analyysivaiheista ja -vaiheissa. Menetelmän yleisperiaatteisiin ja analyysivaiheisiin liittyy myös *teoreettinen herkkyys*. Se perustuu kahteen asiaan: alan kirjallisuuden tuntemukseen ja henkilökohtaiseen kokemukseen. Teoreettista herkkyyttä tavoiteltiin tutkimusprosessin aikana jatkuvalla vuorovaikutuksella lähtötietojen kanssa. Tavoitteena oli pitää tasapainossa se, mitä tutkija on luonut ja, mitä on tunnistettavissa todellisuudesta. Näin voi tehdä Straussin ja Corbinin mukaan a) kysymällä, mitä ilmiössä tapahtuu b) jatkuvasti epäilemällä kategorioita tai hypoteeseja, joita on nostettu esille tutkimuksen aikaisemmassa vaiheessa ja c) seuraamalla tiedonkeruun ja analysoinnin suosituksia. (Strauss & Corbin 1990, 46). Alkujaan edellä mainittu Glaserin ja Straussin (1967) jatkuvan vertailun menetelmä jakautui neljään eri vaiheeseen: aineiston koodaukseen käsitteiksi, käsitteiden integroimiseksi käsiteloluokiksi, teorian rajaamiseksi aineistosta ja teorian kirjoittamiseksi. Strauss ja Corbin (1990) esittivät jatkuvan vertailun kahden ensimmäisen vaiheen toteuttamiseen alkuperäistä huomattavasti systemaattisemman tavan, jota tässä tutkimuksessa noudatettiin. Heidän mukaansa aineiston analyysi voidaan tiivistää kolmeksi vaiheeksi: avoimeen, aksiaaliseen ja selektiiviseen koodaukseen. Jatkuvan vertailun menetelmän käyttöä ja koodausvaiheita selvitetään tarkemmin aineiston analyysin luvussa.

Lähtökohdat grounded theoryn valinnasta käytettäväksi tässä tutkimuksessa perustuvat tämän alaluvun alkuosassa esitettyihin tieteenfilosofisiin taustasitoumuksiin sekä tutkimuksen kiinnostuksen kohteeseen eli palautteeseen varusmieskoulutuksessa. Toiseksi valinta perustuu laajaan sosiologiseen lähestymistapaan eli symboliseen interaktionismin käyttämiseen tutkimuksessa. Tämä siksi, että se edustaa lähtökohtaa, jossa vuorovaikutus on molemminpuolista eli toimijat vaikuttavat toinen toisiinsa. Tutkijan perusolettamuksen mukaisesti palaute edustaa juuri molemminpuolista vuorovaikutusta. Kolmanneksi grounded theory -menetelmä valittiin siksi, että tutkimuksen tavoitteena ei ollut testata valmista teoriaa, vaan muodostaa aineistolähtöinen substantiivinen teoria, joka voi auttaa ymmärtämään ja selkiyttämään palautetta varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä. Lisäksi menetelmä soveltuu sellaisen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvan toiminnan tutkimiseen, josta ilmiönä tai ilmiölle annetuista toimintaa muokkaavista yksilöllisistä merkityksistä tiedetään vähän (Holopainen 2011, 235). Tutkijan tiedossa olevan tutkimusmäärän mukaan suomalaisessa sotatieteellisessä tutkimuksessa palautetta on tutkittu aiheen merkittävyyteen nähden suhteellisen vähän. Teorioita

tai malleja palautteesta ei ole muodostettu lainkaan. Edelleen peruste menetelmän valinnalle on se, että sitä on käytetty suomalaisessa kasvatustieteellisessä (vrt. sotilaspedagogiikka) tutkimuksessa, kun tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on ollut ihminen ja hänen toimintansa sosiaalisissa tilanteissa (Holopainen 2011, 236).

Edellä oleva kappale kuvaa tutkimuksen käsitteellisen viitekehysten (kuvio 2) mukaisesti sen tieteenfilosofisia ja metodologisia lähtökohtia, rakenteita ja niiden keskinäisiä suhteita. Fenomenologinen ontologia ja hermeneuttinen epistemologia ovat tutkimuksen tieteenfilosofiset taustasitoumukset, symbolinen interaktionismi on tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä olivat teemahaastattelu aineiston hankinnan sekä grounded theory -menetelmä aineiston analysoinnin menetelmänä. Käsitteellisessä viitekehyksessä esitetty tutkittava ilmiö oli tutkimuksen alkuvaiheessa viitekehysten mukainen, mutta huomioitavaa on, että se muotoutui 3. luvun mukaisiksi tutkimuskysymyksiksi vasta aineiston analysoinnin yhteydessä. Teemahaastattelu tutkimuksen aineiston hankinnan menetelmänä kuvataan *Aineiston hankinta* -alaluvussa.



KUVIO 2. Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys

Tässä tutkimuksessa käytetään straussilaiseen suuntaukseen perustuvaa grounded theory -menetelmää aineiston keruussa, aineiston analyysissä ja substantiivisen teorian tuottamisessa, koska tutkimuksessa on induktiivis-deduktiivinen lähtökohta. Se tarkoittaa sitä, että tutkija on tutustunut ennen aineiston keruuta ja teemahaastattelurunkojen laatimista palautetta koskevaan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin sekä hänellä on pitkäaikoinen omakohtainen kokemus palautteesta varusmieskoulutuksessa. Edeltävät perusteet siis puoltavat tutkimuksen induktiivis-deduktiivista lähtökohtaa.

4.2 Laadullinen tutkimus

Nykyään laadullinen tutkimus sisältää lukuisia merkityksiä. Laadullinen tutkimus ei ole vain tietyn tyyppinen tai yhdenlainen hanke, vaan joukko mitä moninaisimpia tutkimuksia, koska esimerkiksi sosiologiassa ja kasvatustieteessä on omat laadullisen tutkimuksen traditionsa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 162). Sekavuutta lisäävät metodologisen kirjallisuuden termit, joita on vaikea erottaa toisistaan. Se johtuu siitä, että osa termeistä viittaa epistemologisiin lähtökohtiin ja toiset metodeihin. Tähän tutkimukseen liittyen kirjallisuudesta esimerkiksi sopivat symbolisen interaktionismi ja sen perustaminen tutkimuksen lähtökohdaksi metodologisen ajattelun koulukunnilta sekä grounded theoryn luokittaminen tutkimuksen lähestymistavaksi. (Tesch 1991, 16–17; 1992, 58–59.) Tällainen tausta, jossa laadulliset tutkimukset eivät ole yhdenmukaisia vaatisi jonkinlaisen määritelmän niiden yhtäläisyydestä. Teschin (1991, 1992) mukaan ”perheyhtäläisyys” erilaisten tutkimusorientaatioiden välillä on siinä, että ne korostavat sosiaalisten ilmiöiden merkityksellistä luonnetta ja tarvetta ottaa tämä huomioon kuvattaessa, tulkittaessa tai selitettäessä kommunikaatiota, kulttuuria tai sosiaalista toimintaa.

Eskola ja Suoranta (1999, 13) ovat sitä mieltä, että laadullinen tutkimus on saanut käyttövoimaansa suhteestaan määrälliseen tutkimukseen. Se tarkoittaa sitä, että laadullisen tutkimuksen olemusta on määritelty sen kautta, mitä se ei ole ja verrattu näin määrälliseen tutkimukseen. Tämän tutkimuksen tekijä on tehnyt samanlaisia havaintoja lukiessaan menetelmäkirjallisuutta ja tutkimuksia. Eskolan ja Suorannan (1999, 13) mielestä karkeimmillaan laadullinen tarkoittaa aineiston muodon kuvausta (ei-numeraalinen). Laadullisuuden määrittelemistä vaikeuttaa kuitenkin rajojen epäselvyys. Esimerkiksi haastattelua voidaan käyttää sekä laadullisesti että määrällisesti ja vastaavasti haastatteluilla kerättyä aineistoa voidaan analysoida sekä laadullisesti että määrällisesti. Tässä tutkimuksessa haastattelua on käytetty laadullisesti, koska haastateltavien tuottama puhe on lopulta päätynyt tekstimuotoon litteroituna. Haastatteluilla

kerätty aineisto on analysoitu laadullisesti, koska aineiston analysoinnissa on käytetty ja nou-datettu grounded theory -menetelmää, jossa huomio keskittyy aineistotekstin sanallisiin merkitysisältöihin. Nämä kaksi mainittua perustetta osoittavat laadullisen tutkimuksen sekavassa maailmassa tämän tutkimuksen olevan laadullinen tutkimus.

Seuraavaksi tätä tutkimusta tarkastellaan laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkien mukaisesti. Näitä ovat Eskolan ja Suorannan (1999, 15–23) mukaan: aineiston keruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyylilaji ja tulosten esitystapa, tutkijan asema ja narratiivisuus.

Aineiston keruumenetelmä: Laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmaisultaan tekstiä. Teksti voi olla syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Tässä tutkimuksessa esiintyy avoimen tutkimussuunnitelman piirteitä, jotka korostavat tutkimuksen vaiheiden – aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin kietoutumista yhteen. Tulkinta jakautui koko tutkimusprosessiin. Se näkyi palaamisena ajoittain alkuperäiseen aineistoon. (Eskola & Suoranta 1999, 15–16.) Aineiston muodostuminen tässä tutkimuksessa on seurausta tutkijan, hänen ohjaajiensa ja muiden tutkielmaa tekevien kanssaopiskelijoiden vuorovaikutuksesta. Tutkimuksen vaiheet nivoutuivat yhteen. Aineiston analysointi alkoi heti ryhmähaastatteluaineiston valmistuttua. Aineiston keruu, analyysi, tulkinta ja raportointi ovat muodostaneet kehämäisen kokonaisuuden, jossa liikkuminen on tapahtunut sekä myötä- että vastapäivään. Tätä tutkimusprosessin ei-lineaarisuutta korostaa muun muassa grounded theory -menetelmä.

Tutkittavien näkökulma: Tähän tutkimukseen osallistuneiden haastattelut ovat perusta tutkittavien näkökulmien kuulumiselle. Sillä tutkija pyrki säilyttämään ilmiön sellaisena kuin se on, jotta tutkittavien oma näkökulma olisi tullut esille. (Eskola & Suoranta 1999, 15–16.) Tutkijan omat näkemykset esitetään raportissa avoimesti. Objektiivisuutta ainakin jossain määrin tuo esiin ennakkokäsitykset tai lähtökohdat, jota parhaiten edustaa luku 2. Objektiivisuuden rajallisuus tässä tutkimuksessa johtuu kuitenkin grounded theoryn korostamasta aineiston itse äänessä olemisesta ilman pakotettuja ennako-oletuksia aineistolähtöisenä tutkimusotteena.

Harkinnanvarainen otanta: Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrään tapauksia pyrkimyksenä analysoida niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyden kriteeri ei näin ole sen määrä, vaan laatu eli käsitteellistämisen kattavuus. Tutkijan

pyrkimyksenä on sijoittaa tutkimuskohde yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä ja antaa siitä historiallisesti yksityiskohtainen ja tarkka kuva. (Eskola & Suoranta 1999, 18.) Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin antamalla kaikille 14 varusmiesten kouluttajalle tosiasiallinen mahdollisuus kertoa palautteesta varusmieskoulutuksessa omien näkemyksiensä mukaan. Kaikilla haastatelluilla oli mahdollisuus olla ottamatta osaa haastatteluihin. Ketään ei pakotettu kertomaan palautteesta ilmiönä, jonka he omakohtaisten kokemuksiensa perusteella subjektiivisesti tuntevat. Harkinnanvaraisuutta edusti myös se, että osa ryhmähaastatteluihin osallistuneista osallistui yksilöhaastatteluihin, mikä oli tutkijan tavoite.

Aineistolähtöinen analyysi: Tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen analyysi on toteutettu straussilaisen grounded theory -lähestymistavan periaatteiden mukaisesti, joka tarkoittaa pelkistetyimmillään teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien. Se on lähtenyt liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennako-oletuksia ja määritelmiä. (Eskola & Suoranta 1999, 19.)

Hypoteesittomuus: Tässä tutkimuksessa ei asetettu hypoteeseja. Se tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa sitä, että tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Tutkijan oma kokemus työstä varusmiesten kouluttajana ja palautteesta siinä ympäristössä loi esiyymmärrystä palautteesta ilmiönä. Aineistolähtöisyys ja hypoteesittomuus vaikuttivat tutkimustehtäviin. Aineistojen avulla tutkija löysi uusia näkökulmia, eikä vain todentanut ennestään epäilemäänsä. Tutkija mietti oman ajattelunsa vaikutusta ymmärrykseen palautteesta tutkimusprosessin edetessä eli hypoteesittomuuden toteutumiseen. (Eskola & Suoranta 1999, 19–20).

Tutkijan asema: Suurin osa niin sanotusta tieteellisestä tutkimuksesta koostuu maalaisjärjestä ja aiemmista kokemuksista. Laadullista tutkimusta on toisinaan pidetty jopa subjektiivisena tapana tuottaa tietoa. Tätä tutkimusta tehnyt tutkija oli oman kiinnostuksensa kohteena olevan aiheen maailmassa tavallaan kotipihallaan. Konteksti oli entuudestaan tuttu, mutta se ei tarkoita sitä, että siellä ei olisi tapahtunut erehtymisiä, virheitä, virheiden korjaamista ja palautusta takaisinpäin. Se, mitä tässä tutkimuksessa kutsutaan mahdollisesti tieteellisyydeksi, on vain pieni osa kaikesta siitä, mitä siihen sisältyy. Tutkija oli asemassaan maalaisjärjen käyttäjä, oppija, kehittyjä ja rajojen etsijä. Se mahdollisti tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkijallisen mielikuvituksen käytön. (Eskola & Suoranta 1999, 20–21).

Narratiivisuus: Tämän tutkimuksen haastatteluaineistot voivat olla yhden katsantokannan mukaan narratiivisia ja jonkun toisen mukaan ei. Tutkijan oma näkemys on, että tutkimuksessa haastateltujen vastaukset eivät juuri tarinamuodossa esiinny. Kuitenkin tämän tutkimusraportin sisältö etenee tietyssä määrin narratiivisesti, koska tutkija ensin kuunteli ja tulkitsi haastateltujen ääntä sekä sen jälkeen kirjoitti siitä. Tutkija oli siis tässäkin tutkimuksessa eräänlainen tarinoiva tieteilijä. (Eskola & Suoranta 1999, 22–23.)

4.3 Tutkimuksen kulku

Laadullinen tutkimusprosessi etenee hermeneuttisesti, renkaanomaisesti ja toisteisesti. (Puusa & Juuti 2011, 42.) Tutkimusprosessin kehämäinen luonne on yksi syy siihen, miksi tutkijalle tutkimusprosessin kuvaaminen johdonmukaisesti ja perusteellisesti on jopa erittäin haasteellista. Vaikeus saattaa näyttäytyä eri vaiheessa tehtyjen oivallusten, johtopäätösten ja lopputulosten perusteella esitettyjen tulkintojen sanoiksi pukemisen vaikeutena. (Puusa & Juuti 2011, 44.) Tämän tutkimuksen tehnyt tutkija koki prosessin kuvaamisen vaikeudesta huolimatta hyvin tärkeänä asiana. Tässä alaluvussa tavoitteena on tutkimuksen kulun kuvaaminen hermeneuttiseen tutkimusprosessiin sitoen. Muilta osin tutkimuksen kulkua kuvaa tutkimuksen tekijän mielestä parhaiten itse tutkimusraportti. Se ei tarkoita sitä, että johdonmukaisesti luvusta toiseen järjestyksessä etenemällä selviäisi, kuinka tutkimusprosessi on edennyt tai, että miten johtopäätökset ovat seuranneet toinen toistaan. Tärkeintä on ymmärtää, mikä on esimerkiksi yksittäisen luvun sisällön merkitys tutkimuksen kokonaisuudessa ja miten se liittyy perustellusti muihin tutkimuksen vaiheisiin ja niissä tehtyihin ratkaisuihin.

Tutkijan mielestä tässä tutkimuksessa on erotettavissa sen kulun kannalta kaksi eri prosessia, jotka ovat aineiston analyysin prosessi ja itse tutkimuksen prosessi. Ensimmäinen mainituista sisältyy jälkimmäisen sisälle, mutta sen merkitys kokonaisuuden kannalta on korvaamaton. Tässä luvussa ei yksityiskohtaisemmin käsitellä aineiston analyysia, vaan se sisältyy omaan lukuunsa. Vaikka jokaisella tutkimuksen vuoksi toteutetulla asialla on merkityksensä kokonaisuudenkin kannalta, kaksi mainittua ovat mittaavuutensa ja vaativuutensa kannalta suhteellisesti selkeitä kokonaisuuksia tässä tutkimuksessa.

Hirsjärven ym. (2013, 65) mukaan tutkimuksen kulun voi jakaa neljään suurempaan osakokonaisuuteen. Kulun kannalta järjestyksessä ensimmäinen vaihe on *aiheeseen perehtyminen*. Tutkijalle tutkimuksen aihepiiri oli mielessä jo syksyllä 2010 kandidaatin opintojen jälkeen, ja se ei liittynyt hänen kandidaatintutkielmaansa. Tarkempaa tehtäväalueen valintaa hillitsi siinä vaiheessa mahdollinen tutkijasta riippumaton ohjaavuus sotatieteiden maisterikurssin alussa.

Sitä ei lopulta ollut lainkaan, vaan tutkijan esittämä tehtäväalue hyväksyttiin sellaisenaan. Huomioitavaa on, että varsinainen tehtäväalue muuttui kahteenkin kertaan. Vuoden 2014 alussa se oli vielä: miksi varusmieskouluttaja ei anna palautetta? Ensimmäisen proseminaarin jälkeen tutkimuksen kulku asettui niille raiteille, jotka johtivat tähän tutkimusraporttiin ja sen sisältöön. Pääpaino sen jälkeen pysyi edelleen menetelmäkirjallisuudessa. Kun tutkimuksen tieteenfilosofinen ja metodologinen perusta oli selvillä, alkoi valmistautuminen haastatteluihin. Raportin toisen luvun kirjoittaminen tapahtui haastattelujen toteuttamisen kanssa suurin piirtein samanaikaisesti kesällä 2014. Aiheeseen perehtymisen kannalta luvun kirjoittamisen todellista vaikutusta esimerkiksi haastattelurunkoihin on vaikea arvioida, mutta hermeneuttisen tutkimusprosessin kannalta esiymmärrykseen tutkittavasta aiheesta se on varmasti vaikuttanut.

Toinen vaihe tutkimuksen kulussa on nimetty *tutkimussuunnitelmaksi*. Sen merkitystä tutkimukseen yleisellä tasolla on käsitelty myös tätä edeltävässä alaluvussa. Vaikka nimi ei edusta vaiheen todellisuutta täysin, on sen merkitys tämänkin tutkimuksen kokonaisuuden kannalta ratkaiseva. Tutkijan mielestä kyseessä on vaihe, jossa tehdään ratkaisut, jotka epäonnistukses-
saan ovat peruuttamattomia tutkimuksen kannalta. Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmien täsmäntäminen ei sisältynyt tähän esitettyyn vaiheeseen, vaan seuraavaan *tutkimussuunnitelman toteutus* -vaiheeseen. Vaikka kahteen eri teemahaastattelurunkoon olikin laadittu erilaisia teema-alueita, niiden suoranainen merkitys tutkimuskysymysten muotoutumisessa oli pieni. Tutkimuskysymykset muotoutuivat aineiston analyysin koodausvaiheissa hiljalleen lopulliseen muotoonsa ja vielä selektiivisen koodauksen vaiheessa kysymykset tarkentuivat. Voidaan sanoa, että aineistosta nostettujen käsitteiden ja muodostuneen substanttiivisen teorian lisäksi myös tutkimuskysymykset nostettiin aineistosta aineistolähtöisen menetelmän edellyttämällä tavalla.

Vaiheessa *tutkimussuunnitelman toteutus* suoritettiin tutkimusaineiston keruu sekä aineiston analysointi ja tulkinta, johon olennaisesti sekoittui siis tutkimuskysymysten muodostaminen. Tutkimussuunnitelmaan kuului muutaman lisähaastattelun tekeminen loppuvuoden 2014 aikana vielä saman vuoden kesällä, mutta se jäi toteutumatta tutkijan opiskelukiireiden takia. Tavoitteena oli teoreettisen otannan periaatteella etsiä vahvennusta ja mahdollisia lisämerkityksiä jo analysoidun aineiston suhteen. Tutkimusaineiston keruun päättymisen jälkeen tutkimuksen kulku tarkoitti aineiston analyysia ja tutkimuskysymysten muodostamista. Tämä vaiheen osalta kiihvain osuus alkoi vuoden 2015 alusta.

Tutkimuksen neljäs ja viimeinen vaihe on määritelty *tutkimuksen raportoinniksi*. Sen todellinen toteuttaminen alkoi helmikuussa 2015. Tutkijan mielestä vaiheen erottuminen muista vaiheista tässäkin tutkimuksessa liittyy aiempien vaiheiden päällekkäisyyden päättämisestä, jonka päätöksen on tehnyt tutkija. Niiniluoto (1999, 25) kuvaa hermeneuttisen tutkimusprosessin vaiheita monilta osin päällekkäisiksi tutkijan liikkeessä edestakaisin eri vaiheiden välillä ennen lopullisen raportin kirjoittamista. Tyypillistä on, että tutkija palaa taaksepäin korjaamaan ajallisesti aikaisemmissa vaiheissa tehtyjä oletuksiaan ja ratkaisujaan. Tässä tutkimuksessa tutkija teki päätöksen taaksepäin palaamisen päättymisestä perusteiden, jotka on esitetty varsinkin aineiston analyysin luvussa. Tutkimuksen raportointivaiheen todellinen alkaminen liittyi siis mainittuun ajankohtaan, jolloin tilanne oli se, että luku 2 oli kirjoitettu ydinmassaltaan sellaiseksi, kuin se lopulta muodostui.

Tutkimuksen kulkua rytmitti ja siihen vaikutti kolme proseminaaria, niissä tutkijan saama palaute, seminaarien välissä saatu palaute sekä tutkimuksen raportoinnin vaiheessa saadut palautteet. Sotatieteiden maisteriopintojen opintojaksot, niiden ajankäyttö ja vaatimukset vaikuttivat tutkimuksen kulkuun, vaikka tutkimukseen käytettävä aika olikin suunniteltu etukäteen muiden opintojen lomaan.

4.4 Aineiston hankinta

Tämän tutkimuksen aineisto hankittiin haastatteluin. Haastattelut toteutettiin kahdessa eri vaiheessa. Ensimmäinen vaihe sisälsi kahden eri ryhmähaastattelun toteuttamisen muutaman viikon välillä teemahaastattelun periaatteiden mukaisesti niitä varten laaditun teemahaastattelurunon mukaisesti (liite 1). Ryhmähaastatteluista saadun aineiston pohjalta muodostettiin avoimen koodauksen avulla tutkimuksen ensimmäiset alakategoriat. Niitä hyödyntäen laadittiin teemahaastattelurunko yksilöhaastatteluihin (liite 2). Toinen vaihe sisälsi yhteensä 7 yksilöhaastattelua, jotka toteutettiin kahden eri päivän aikana. Haastattelupäivien välillä oli noin viikko.

4.4.1 Teemahaastattelu tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä

Grounded theory -menetelmällä tehtävissä tutkimuksissa haastattelua pidetään yleisimpänä aineistonkeruumenetelmänä (Charmaz 2000). Tässä tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelua haastattelumuotona. Teemahaastattelua on nimenä käytetty puolistrukturoidusta haastattelumenetelmästä, jonka ovat nimenneet Sirkka Hirsjärvi ja Helena Hurme (1993, 2008). Tee-

mahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, koska haastattelun aihepiirit eli tema-alueet ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Teemahaastattelu ei edellytä tiettyä kokeellisesti aikaansaatua yhteistä kokemusta, vaan lähtee oletuksesta, että myös yhteisiä jokapäiväisiä kokemuksia, uskomuksia ja ajatusrakennelmia voidaan tutkia kyseisellä menetelmällä. Näin teemahaastattelu korostaa tutkittavien elämismaailmaa ja subjektiivisia käsityksiä asioista. (Hirsjärvi & Hurme 1993, 36.; Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.)

Teemahaastattelu nimenä kertoo sen, mikä kyseisessä haastattelumuodossa on tärkeintä eli sen, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Se vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Toinen peruste sille, miksi teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, on se, että haastattelun aihepiirit eli tema-alueet ovat kaikille samat. Muissa puolistrukturoiduisissa haastatteluissa kysymykset tai jopa kysymysten muoto ovat kaikille samat. Teemahaastattelusta puuttuu strukturoidulle lomakehaastattelun luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys, mutta se ei ole täysin vapaa niin kuin syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.)

Tutkija laati teoreettisen esiyymmärryksensä pohjalta etukäteen teemahaastattelurungon. Se ohjasi tutkijaa havaitsemaan tutkimuksen lähtökohtien kannalta merkityksellisiä asioita (vrt. Glaser & Strauss 1967, 3). Toisin sanoen tutkija laati teemahaastattelurungon ryhmähaastatteluihin (liite 1) sen perusteella, mitä palautetta koskevan kirjallisuuden, tutkimusten ja aineiston lukeminen sekä oma ammatillinen kokemus oli hänen käsityksiin palautteesta varusmieskoulutuksessa tuottanut. Teemahaastattelurungon laatimisessa ei käytetty minkäänlaisia teorioita tai tutkimustuloksia. Sitä vastoin tavoitteena oli laatia runko tutkijan mieleen ja kokemuksiin jääneen tiedon ja käsitysten perusteella tutkittavana olevasta palautteesta. Haastattelurunko laadittiin tema-alueuuttelun muotoon, jossa pyrittiin pelkistettyyn ja iskusanamuotoiseen luettelointiin. Haastattelukysymykset kohdistuivat tema-alueisiin ja ne toimivat tutkijalle haastattelutilanteessa keskustelua ohjaavina muistipisteinä. Kysymyksenasetteluun vaikutti merkittävästi myös Puusan (2011, 82) mainitsemat tutkijan intuitiiviset ja kokemusperäiset havainnot. Hirsjärven ja Hurmeen (1993, 41) mukaan tema-alueet operationaalistetaan haastattelutilanteessa kysymyksillä. Tutkija pyrki siihen siitakin huolimatta, että järjestys

teema-alueen sisällä vaihteli paljon. Se johtui haastateltavan vastauksien ohjaavuudesta jo seuraavaksi tulossa olleeseen aiheeseen, josta tutkija oli jopa hieman hämmästynyt. Se osoitti kuitenkin sen, että teemahaastattelun tietynlainen tavoite täyttyi – myös tutkittava toimi operationaalistajana.

Tutkija valitsi teemahaastattelun aineiston hankinnan menetelmäksi, koska se mahdollisti symbolisen interaktionismin mukaisten keskeisten, objekteille annettujen merkityksien esiintulemisen. Toiseksi teemahaastattelu mahdollisti melko vapaan ajattelun haastateltavalla ja näin se vaikutti hänelle tärkeiden ja merkityksellisten asioiden ilmaisemiseen haastattelun aikana. Väljätkö haastattelumuoto oli myös omiaan ohjaamaan haastattelua syvemmälle kulloiseenkin teema-alueeseen, jolloin tutkija saattoi tarkentaa lisämerkitysten toivossa teoreettisen otannan mukaisesti tiettyä aihetta seuraavissa haastatteluissa.

Ensimmäisessä haastatteluvaiheessa toteutetuilla ryhmahaastatteluilla tavoiteltiin ennemminkin kollektiivista näkökantaa ja merkityksiä, kuin yksityisten ihmisten ajatuksia. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 61) mukaan ryhmahaastattelua voidaan pitää keskusteluna, jonka tavoite on verraten vapaamuotoinen. Siinä osanottajat kommentoivat asioita melko spontaanisti, tekevät huomioita ja tuottavat monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Ryhmahaastattelussa haastatteli puhuu useille haastateltaville yhtä aikaa ja suuntaa väliin kysymyksiä myös ryhmän yksittäisille jäsenille. Tutkimuksen aineiston hankinnassa käytettiin ensin ryhmahaastattelua, koska tavoitteena oli saada mahdollisimman monipuolinen kuva palautteesta ja siitä, mitä varusmiesten kouluttajat siitä ajattelevat. Siihen tutkija pyrki ryhmahaastattelun tärkeintä arvoa hyödyntämällä: tavoitteena oli saada haastateltavat keskustelemaan asioista, jotka saattaisivat jäädä itsestäänselvyyksinä tai muuten yksilöhaastatteluiden aikana ulkopuolelle. Toiseksi ryhmahaastatteluilla tavoiteltiin tietoa siitä, mitkä asiat ovat aiheen suhteen arkoja vastattavaksi eivätkä ilmenneet haastateltavilta, jolloin tietoa siitä voitiin käyttää yksilöhaastattelujen runkoa laadittaessa. Haastattelujen aikana kuullut toisten haastateltavien vastaukset, toisten kuunteleminen ja osan vastaajien pidempi miettimisaika olivat omiaan edesauttamaan aihealueen hahmottamista, siitä heränneitä ajatuksia ja erilaisten tekijöiden yhdistelemistä toisiinsa. Toisaalta ryhmahaastattelu olivat myös tutkijalle helpompi tapa aloittaa aineistonkeruu, koska useat erilaiset näkemykset auttoivat häntä tuntemaan tutkimusaiheen todellista kirjoa ja näin tarkentamaan tutkimusaiheen aluetta.

Toisessa haastatteluvaiheessa haastattelu toteutettiin yksilöhaastatteluina. Se johtui siitä, että ryhmahaastattelujen perusteella yksityiskohtaisemmaksi muodostettua teemahaastattelurun-

koa saatiin käytettyä niin, että toisin kuin ryhmähaastatteluissa haastateltavan vastauksiin, niiden laatuun ja omiin mielipiteisiin ei voinut toinen haastateltava tai haastateltavat vaikuttaa. Lisäksi yksilöhaastattelut mahdollistivat monipuolisen ja useamman erilaisen yksilön, varusmiesten kouluttajan kielellisen informaation tuottamisen.

4.4.2 Ryhmähaastattelujen toteutus

Ensimmäinen ryhmähaastattelu toteutettiin Porin prikaatissa toukokuun lopulla 2014. Haastatteluun osallistui 7 varusmieskouluttajaa joukkotuotantovelvoitetta toteuttavasta jääkärikomppaniasta. Heistä kaksi kuului haastatteluhetkellä perusyksikön johto-osiin, mutta heillä oli useamman vuoden kokemus varusmiesten kouluttamisesta. Haastateltujen joukossa oli edustettuna käytännössä kaikki koulutustaustat, jotka välittömästi ovat tekemisissä varusmiesten kanssa ja heidän koulutuksessaan. Haastateltavina oli sotatieteiden maisteri, sotatieteiden kandidaatteja, opistoupseeri ja aliupseeri.

Ensimmäinen ryhmähaastattelu toteutettiin rauhallisessa tilassa, jossa haastattelija ja haastateltavat istuivat saman pöydän ääressä. Ennen haastattelua haastateltavilla ei ollut tiedossa haastattelun aihetta. Kouluttajille ilmoitettiin myös viikkoja ennen haastattelua, että heidän ei tarvitse valmistautua haastatteluun millään tavalla. Ennen varsinaista tallennettua haastatteluvaihetta haastattelija kertoi tutkimuksen aineiston keräämisen suunnitelmasta, ryhmähaastattelun tavoitteesta, sen toteuttamisesta, teemahaastattelun ideasta, haastattelun henkilötietojen käsittelemisestä ja itse aiheen. Lisäksi haastateltavat täyttivät esitietolomakkeen, jossa kysyttiin ikää, sotilaskoulutusta, palvelusvuosia ja nykyistä tehtävää (taulukko 1). Grounded theoryn käytöstä tutkimuksen menetelmänä ei mainittu. Haastattelija esitti toiveen haastateltaville siitä, että he eivät mainitsisi haastattelun aihetta ja siitä käytyä keskustelullista sisältöä seuraavalle haastateltavalle perusyksikön henkilökunnalle. Tällä tavalla haastattelija pyrki samanlaiseen lähtökohtatilanteeseen haastateltavien ja haastattelun osalta.

Toinen ryhmähaastattelu toteutettiin kesäkuun lopulla erään toisen Porin prikaatin perusyksikön neljälle varusmiesten kouluttajalle. Kyseisen yksikön kouluttajilla oli myös lähihistorian ajalta kokemus joukkotuotetusta yksiköstä haastattelua edeltävältä keväältä. Haastattelussa oli edustettuna henkilöstöryhmistä niin kadettiupseerit kuin aliupseeritkin. Haastattelutila oli sama, kuin ensimmäisessä haastattelussa ja varsinaista haastattelua edelsi samanlainen alustus. Ennen haastattelun alustusta haastateltavilla ei ollut tietoa haastattelun aiheesta samoin, kuten ei ensimmäisen ryhmähaastattelun osallistujillakaan. Molempien ryhmähaastattelujen jälkeen

sovittiin alustavasti yksilöhaastattelujen ajankohdasta ja siinä vaiheessa molempien perusyksiköiden asiaa hoitavien kanssa oli tiedossa se, että haastattelut koskisivat samaa aihepiiriä sekä se, että osa ryhmähaastatteluun osallistuneista tulisi osallistumaan myös yksilöhaastatteluun. Muutama haastateltava mainitsi haastattelun jälkeen sen merkityksestä siihen osallistuneille. Heidän mukaansa haastattelu herätti ajatuksia kouluttajan tehtäviin jatkossa ja palautti mieleen mahdollisesti unohtumaan päässeitä palautekäytänteitä. Oli luonnollista, että osa haastatteluun osallistuneista oli enemmän äänessä kuin toiset ja toisilla riitti puhetta pidempään puheenvuoronsa aikana. Haastatellut tekivät haastattelijan työn helpoksi silmällä pitäen itse haastattelun etenemistä, kuten tulevaa litterointiakin antamalla kulloisenkin puhujan puhua asiansa loppuun keskeyttämättä ja päälle puhumatta.

Ryhmähaastattelut tallennettiin digitaalisella sanelimella. Ensimmäisen haastattelun tallenteen kesto oli 1 tunti ja 18 minuuttia. Tallenteen sanatarkka litterointi tuotti 30 sivua (Arial, fonttikoko 12, riviväli 1,5) tekstiä. Toisen tallenteen kestoksi yhtäläisillä asetuksilla tuli 1 tuntia ja 26 minuuttia ja se tuotti 31 tekstisivua.

4.4.3 Yksilöhaastattelujen toteutus

Ensimmäiset neljä yksilöhaastattelua toteutettiin elokuun alussa 2014. Haastatelluista 3 varusmiesten kouluttajaa oli osallisena noin kaksi kuukautta aiemmin pidetyssä ryhmähaastattelussa. Neljännellä haastateltavalla oli useamman vuoden kokemus toimimisesta varusmiesten kouluttajana aliupseerin tehtävässä.

Haastattelut toteutettiin samassa rauhallisessa tilassa, kuin ryhmähaastattelutkin. Ennen haastatteluja haastateltavilla oli tieto haastattelun aiheesta vähintäänkin esimiehen kautta. Myös yksilöhaastatteluihin osallistuneille ilmoitettiin, että heidän ei tarvitse valmistautua haastatteluun millään tavalla. Ennen varsinaista tallennettua haastatteluvaihetta haastattelija kertoi tutkimuksen aineiston keräämisen jatkumisesta, yksilöhaastattelun tavoitteesta, sen toteuttamisesta, teemahaastattelun ideasta, haastattelun henkilötietojen käsittelemisestä ja itse aiheen kuitenkin perustellen, miksi palautteesta aiheena jatketaan yksilöhaastatteluin. Haastatellut täyttivät esitietolomakkeen, mikäli eivät olleet osallisena ryhmähaastatteluissa.

Jälkimmäiset kolme yksilöhaastattelua toteutettiin samoin järjestelyin, kuin edellä on mainittu. Kolmesta haastatellusta kaksi ei ollut mukana ryhmähaastattelussa. Yksi haastatelluista oli koulutustaustaltaan aliupseeri ja toimi sillä hetkellä yksikön vääpelin tehtävässä. Toinen haas-

tatelluista oli sotatieteiden kandidaatti ja yksikön varapäällikkö, mutta hän oli toiminut esimerkiksi edeltävänä keväänä sodan ajan yksikön päällikön tehtävissä sekä varusmiesten kouluttajana. Kolmas haastatelluista oli varusmiesten koulutuksen parissa kokenut opistoupseeri. Hänen tarkempi tehtävänsä haastatteluhetkellä oli aselajinsa aliupseerilinjan johtaja.

Yksilöhaastattelut tallennettiin myös sanelimella. Yhteensä kaikkien yksilöhaastattelujen kesto oli 5 tuntia ja 40 minuuttia. Pisimmän haastattelun tallenteen kesto oli 1 tunti ja 2 minuuttia ja lyhyimmän 35 minuuttia. Tallenteiden sanatarkka litterointi sisältäen puhekielisyyden, murteen ja samojen sanojen toistamisen tuotti 109 tekstisivua samoin tekstiasetuksin, kuin ryhmähaastatteluissa. Näin ollen tutkimuksen yhteenlasketuksi haastattelujen kestoksi muodostui 8 tuntia 24 minuuttia sekä tekstisivuina tutkimuksen empiiriseksi aineistoksi 170 sivua litteroitua haastatteluaineistoa. Ryhmä- ja yksilöhaastattelut mukaan lukien haastateltavina oli yhteensä 14 eri henkilöä. Molemmissa haastatteluissa mukana oli 4 henkilöä.

TAULUKKO. Ryhmä- ja yksilöhaastattelujen haastateltujen taustatiedot

	Ryhmähaastattelu 1	Ryhmähaastattelu 2	Yksilöhaastattelut
Haastateltujen määrä	7	4	7
Ikä (ka)	29,5	31	30
Palvelusvuodet (ka)	9	8	7,5

4.5 Aineiston analysointi grounded theory -menetelmällä

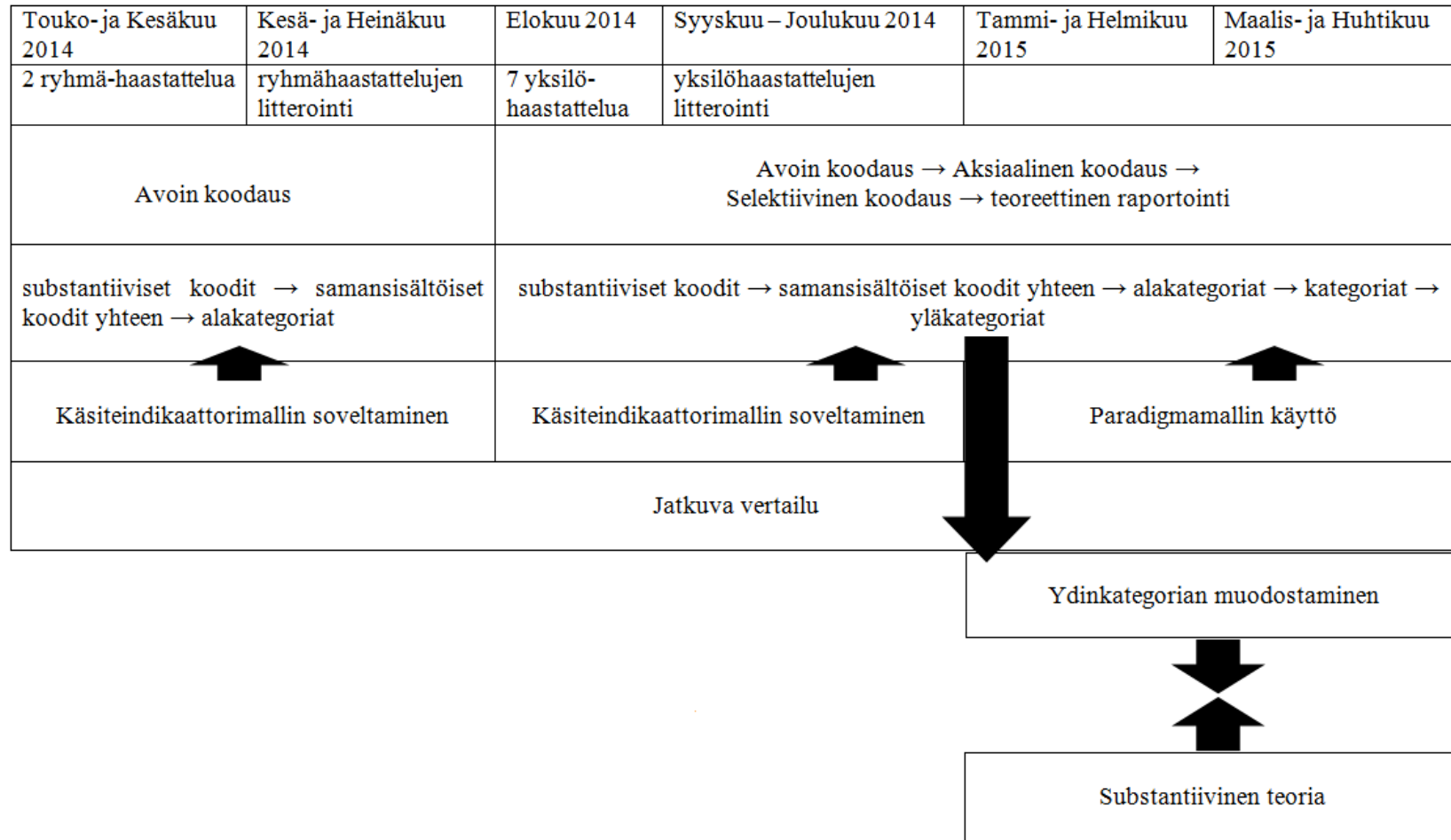
4.5.1 Analyysin vaiheet

Tutkimuksen aineiston ensimmäisen hankintavaiheen eli ryhmähaastattelujen jälkeen aineiston analysointi aloitettiin heti. Ryhmähaastattelut litteroitiin aina haastatteluajankohdan jälkeen. Litteroinnin jälkeen haastatteluaineistot luettiin useampaan kertaan kokonaiskuvan saamiseksi. Lukemisen myötä syntyi kuva siitä, mitä varusmiesten kouluttajat halusivat kertoa palautteeseen liittyen heidän toimintaympäristössään. Litterointeihin tutustuminen loi perustan yksilöhaastatteluille. Ryhmähaastattelujen aineiston avoin koodaus toteutettiin edellä mainitun työn jälkeen. Siinä substantiivisten koodien muodostamia ja avoimen koodauksen tuloksena syntyneitä alakategorioita (kuvio 3) hyödynnettiin yksilöhaastattelujen teemahaastattelu-
rungon laatimisessa. Yksilöhaastattelujen toteuttamisen jälkeen niistä saatu aineisto litteroitiin

verraten pitkällä aikavälillä. Tämä johtui tutkimuksen tekijän päällekkäisistä opinnoista, ajallisesti runsaasta aineistosta ja sanatarkan litterointityön vaativuudesta ja kestosta.

Yksilöhaastattelujen litteroinnin valmistuttua aineiston analysoinnin seuraava vaihe toteutettiin alusta loppuun straussilaisen koodausmallin vaiheiden mukaisesti sisältäen avoimen koodauksen, aksiaalisen koodauksen ja selektiivisen koodauksen. Tässä analysoinnin vaiheessa käytettiin kaikki ryhmähaastattelujen aineistosta saadut substantiiviset koodit uudestaan. Tämä tarkoitti sitä, että yksilöhaastattelujen aineistosta avoimen koodauksen tuloksena saatujen substantiivisten koodien lisäksi samaan joukkoon liitettiin ryhmähaastattelujen koodit. Siten seuraaviin koodausvaiheisiin vaikuttivat molemmat haastatteluaineistot aina tutkimuksen aineiston koodauksen päättymiseen saakka. Haastatteluaineiston analyysi tapahtui edellä mainitun perusteiden osittain samanaikaisesti tiedonkeruun kanssa.

Analyysin avoimen koodauksen vaiheissa niin ryhmähaastattelujen aineiston, kuin ryhmä- ja yksilöhaastattelujen yhdistetyn aineiston osalta käytettiin substantiivisten koodien sisällöllisessä ryhmittelyssä apuna Glaserin (1978) käsiteindikaattorimallia (kuvio 4). Lisäksi aksiaalisen koodauksen vaiheessa käytettiin Straussin ja Corbinin (1990) esittämää paradigmallia (kuvio 5), jonka avulla alakategoriat voitiin kytkeä kategorioihinsa koodausta tehtäessä. Selektiivisen koodauksen vaiheessa etsittiin aineistosta kategorioiden välisiä yhteyksiä ja tutkitavan ilmiön kannalta keskeistä ydinkategoriaa, joka yhdisti kategorioita. Kaikkiin koodauksen vaiheisiin vaikutti jatkuvan vertailun menetelmä, koska tutkija vertaili ensin aineistosta nostettuja ilmaisuja ja myöhemmin niistä muodostettuja käsitteitä ja kategorioita keskenään.



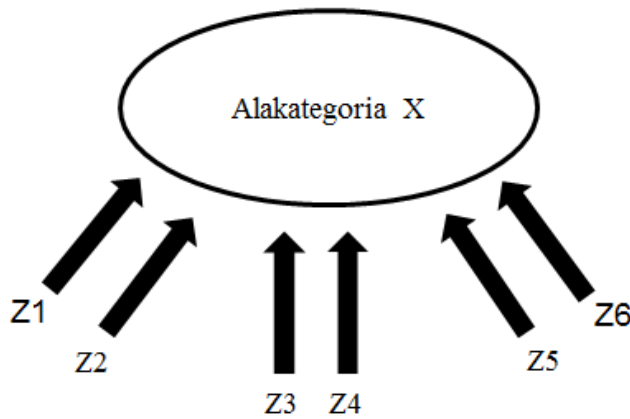
KUVIO 3. Tutkimuksen aineiston hankinta- ja analysointiprosessi

4.5.2 Avoin koodaus

Straussin ja Corbinin (1990, 61) mukaan aineiston analyysin ensimmäinen vaihe avoin koodaus tarkoittaa sen osittamis-, tutkimis-, vertailu-, käsitteellistämisen- ja kategorisointiprosessia. Tavoitteena on koodata aineisto vapaasti ilman ennakkojäsennystä siten, että koodaus tuottaisi aineistoon sopivia ja alustavia käsitteitä. Katteoria on luokitus näille käsitteille, joita aineistosta havaitaan. Tämäntapaisia luokituksia löytyy tutkijan vertaillessa käsitteitä toisiinsa ja huomaten niiden tai osan niistä kytkeytyvän johonkin ilmiöön tai asiaan (Luomanen 2010, 357). Käsitteillä tarkoitetaan substantiivisia koodeja, joista tulisi huolellisen aineistoon tutustumisen myötä tehdä merkintöjä ja, jotka muodostuvat aineiston empiirisistä ilmauksista. Samanaikaisesti tutkijan tulisi vertailla substantiivisia koodeja keskenään etsien niiden yhtäläisyyksiä ja eroja (Charmaz 2006, 45; Mello & Flint 2009, 120). Substantiivisten koodien vertailun avulla tutkija voi luokitella niitä alustavasti alakategorioihin. Vertailemalla alakategorioita keskenään ja löytämällä niistä yhtäläisyyksiä tutkija voi myös yhdistellä alakategorioita alustaviksi yläkategorioiksi. Kategorioiden nimeämisessä hyödynnetään tiedonantajien omia ilmaisuja, joita ovat esimerkiksi sanat, sanaparit, lauseet ja kappaleet. Tutkijaa auttaa tutkittavalle ilmiölle annettujen merkitysten ymmärtämisessä, substantiivisten koodien tunnistamisessa ja vertailussa sekä kategorioiden luokittelussa ja nimeämisessä kontekstin tunnistaminen, johon ne liittyvät (Strauss & Corbin 1990, 63–69; Strauss & Corbin 1998, 106–110).

Tutkimuksen ryhmähaastattelun avoimen koodauksen tuloksena nimettiin kaikkiaan 61 substantiivista koodia. Niiden ja 9 eri alakategorian nimeäminen eteni avoimen koodauksen ensimmäisessä vaiheessa seuraavanlaisesti. Kun litteroidut haastattelut oli luettu läpi, ensimmäisenä keskityttiin kappalekohtaisesti indikaattoreiden etsimiseen. Kappale tarkoitti yhtä haastattelussa mukana olleen vastausta. Kooltaan kappaleet olivat yhdestä rivistä yli puolen tekstisivun pituuteen. Kappalekohtainen etsiminen mahdollisti vielä hieman laajemmin aineiston ymmärtämistä tutkijan kannalta. Jos kappale toi ilmi useampia indikaattoreita, se jätettiin toiseksi rauhaan ja siirryttiin seuraavaan kappaleeseen. Mitä lyhyempi kappale oli, sitä todennäköisemmin se sai indikaattorin tai indikaattoreidensa seurauksena alustavan substantiivisen koodin. Jo kappalekohtaisessa indikaattorien etsimisvaiheessa hyödynnettiin Glaserin (1978) käsiteindikaattorimallia (kuvio 4), jolloin indikaattorit auttoivat muodostamaan ensimmäisiä substantiivisia koodeja. Indikaattoreiden sisällön ja ominaispiirteiden hahmottelu auttoi substantiivisten koodien sanallisessa nimeämisessä, koska hahmottelun seurauksena häivähdykset ensimmäisten kategorioiden muodostumisesta mahdollistivat sen. Ensimmäisten kategorioi-

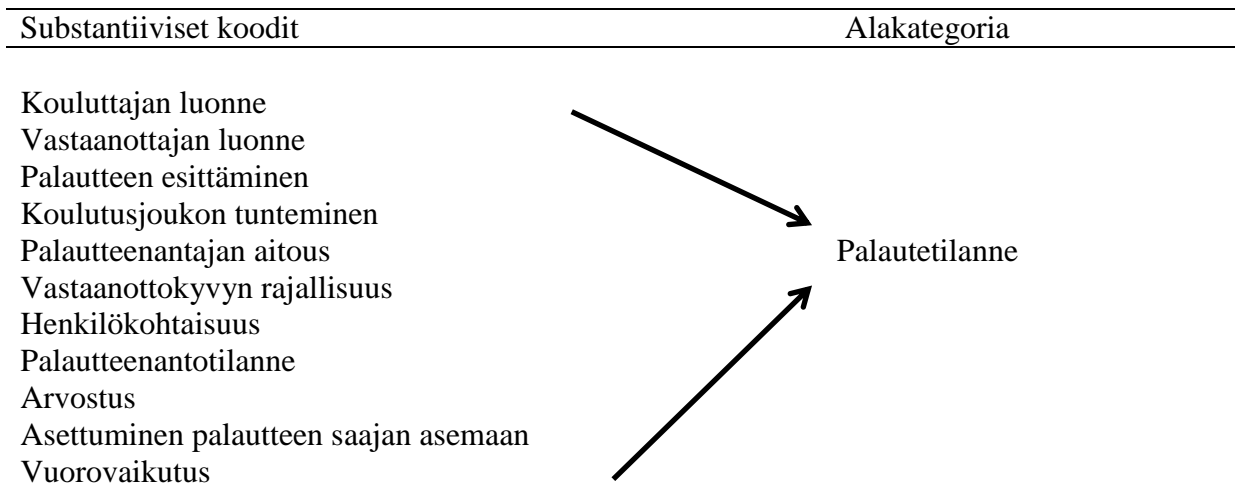
den suurpiirteisen muodostumisen kautta syventyminen takaisin lähemmäs aineistoa ja sen muodostumassa olevia substantiivisia koodeja kohtaan helpotti koodausprosessia.



Z osoittaa alakategoria X:n sisältöä ja ominaispiirrettä

KUVIO 4. Käsiteindikaattorimalli Glaseria (1978) mukaellen

Avoin koodaus jatkui lause lauseelta ja sana sanalta indikaattoreiden etsimisellä. Edellä mainitulla tavalla tavoitteena oli edelleen muodostaa substantiivisia koodeja (liite 3). Aineistosta irrotetut erilliset lausumat ja sanat kuvasivat palautetta asiayhteydessään. Niiden ryhmittelyn apuna käytettiin kysymysten kysymistä. Tällaisia olivat Straussin ja Corbinin (1998, 77) esittämällä tavalla muun muassa ”mitä tässä tapahtuu?”, ”mikä tämä on?”, ”kuka tässä toimii?” ja ”miten nämä liittyvät kokonaisuuteen?”. Ryhmittelyn ansiosta substantiivisten koodien nimeäminen helpottui edelleen. Muodostetut samansisältöiset substantiiviset koodit nimettiin, luetteloidtiin ja ryhmiteltiin. Näin tuloksena saatiin teemaltaan samansisältöisten substantiivisten koodien alakategoriat ja niille nimet (liite 4). Paluu takaisin aineistoon ja alkuperäisten kuvausten lukeminen sieltä varmisti substantiivisten koodien ja alakategorioiden väliset yhteydet, jolloin alakategorioiden nimeäminen tapahtui aineistolähtöisesti. Kuviossa 6 on esitetty esimerkki niistä substantiivisista koodeista, jotka sisällöllisesti liittyvät alakategoriaan *Palautetilanne*.












KUVIO 6. *Esimerkki substantiivisten koodien yhdistämisestä alakategoriaansa ryhmähaastatteluaineistosta*

Alakategorioiden nimeämisessä ei käytetty kirjallisuutta. Jotta yleisenä pidetyt tarkoitukset ja mielleyhtymät eivät olisi vaikuttaneet nimeämiseen, tutkija päätti nimetä alakategoriat itse. Strauss ja Corbin (1990, 67–69) korostavat tutkijan itse tekemän nimeämisen tärkeyttä. He painottavat tärkeänä lähteenä myös ”in vivo” -koodeja, jotka koodauksen aikana tässä työssä olivat erityisesti mieleen jääneitä sekä välittömästi huomion kiinnittäneitä haastateltavien sanoja ja lauseita. Osa koodausvaiheen alakategorioista nimettiin tällä tavalla alkuvaiheessa, mutta osa muuttui koodausvaiheen edetessä, kuten myös tutkijan täysin itse keksimät kategorioiden nimet. Rantalan (1999, 206) mukaan koodauksessa on huomioitava toiminnan konteksti. Palautteessa varusmieskouluttajien toimintaympäristössä kiinnitettiin erityistä huomiota kyseisen kontekstin rakenteellisiin tekijöihin, siinä tapahtuvaan vuorovaikutukseen, sen muotoihin, rakenteellisiin ehtoihin ja niiden välisiin yhteyksiin. Koodauksen perusta oli tutkijan henkilökohtainen tulkinta ja tieto asiasta. Tutkijan suorittama koodaus tapahtui hänen omista lähtökohdistaan.

Ryhmähaastatteluaineiston perusteella muodostettiin alakategoriat *Palauttekeinot*, *Palauttavat*, *Asenneilmasto*, *Henkinen merkitys*, *Palautetilanne*, *Valmius*, *Palautearki*, *Yhteistyö* ja *Vaikuttaminen* (kuvio 7). Yksilöhaastattelujen teemahaastattelurunkoon (liite 2) muodostettiin teemaksi vaikuttaminen, koska muodostuneet alakategoriat tietyssä määrin sisältyivät siihen. Toinen syy siihen oli tutkijan epävarmuus siitä, tulisivatko ennalta muodostuneet alakategoriat lopulta laajentamaan haastattelun aiheen käsittelemistä ja pitämään sitä liian kaukana abstraktista tasosta. Kolmas syy oli tutkijan kiinnostus selvittää vielä ryhmähaastatteluiden jälkeen syitä siihen, miksi varusmieskouluttaja ei anna palautetta. Todellisia vastauksia kysy-

mykseen saatiin, mutta sen merkitys lopullisessa kaikki haastattelut kattavassa aineistossa oli pieni. Toisaalta se tuotti ympärilleen ja hieman asian vierestä tutkimuksen kannalta rikasta aineistoa.

Esimerkkejä substantiivisista koodeista	Alakategoria
Kirjallinen palaute Suullinen palaute Palaute eleellä, ilmeellä	 Palautekeinot
Välitön palaute Korjaava palaute Rakentava palaute	 Palautetavat
Halu oppia Motivaatio Sitoutuminen omaan joukkoon Itseluottamus	 Asenneilmasto
Vaikutus yhteishenkeen Palautteen luoma tunne Kiintymys koulutusjoukkoon Luottamus kouluttajaan	 Henkinen merkitys
Vastaanottajan luonne Palautteen esittäminen Vastaanottokyvyn rajallisuus Asettuminen palautteen saajan asemaan	 Palautetilanne
Keskittyminen olennaiseen Valmistautuminen palautteeseen Palautteen perustuminen (metri, piiru, sekunti, kokemus, sovitut toimintatavat)	 Valmius
Palaute rajallisissa resursseissa Tavoitteet Kiire	 Palautearki
Aktiivinen palautteen hankkiminen Palautteen ymmärtäminen Koulutettavan huomioiminen	 Yhteistyö
Vaikuttava palaute Malli tai opetus palautteesta varusmiesjohtajille Esimerkin vaikutus	 Vaikuttaminen

KUVIO 7. Alakategoriat ja niiden muodostuminen substantiivisista koodeista avoimen koodauksen jälkeen ryhmähaastatteluaineistosta

Palautetilanne -alacategoria oli teemahaastattelun *Hyvin ja huonosti palautetta antavan varusmieskouluttaja* -aihealueiden tekijä, kuten myös aihealueessa *Varusmieskouluttajan persoona ja palautteen antaminen ja antamattomuus*. Asenneilmasto -alacategoria oli lähtökohta *Varusmieskouluttajan motivoituminen palautteeseen ja Varusmiehen kiinnostuneisuus palautteen saamisesta* -aihealueisiin. *Palautteen antamisen mahdollisuudet ja esteet* -aihealueet

muodostettiin vastaamaan alakategorioihin Henkinen merkitys, Valmius, Palautearki ja Yhteistyö. Vaikuttamiseen määritettiin sisältyvän myös haastattelut päättänyt aihealue *Onnistunut palaute*, jossa olettamuksena oli se, että nimenomaan onnistunut palaute saa kohteessaan vaikutusta aikaan. Lisäksi haastattelut aloittanut ja aiheeseen haastateltavaa orientoinut aihealue käsitteli hänen kokemuksiaan yleisellä tasolla palautteesta ja sen roolista kokemassaan työympäristössä varusmiesten kouluttajana.

Tutkijan tuntemus koko haastatteluaineistosta koodauksen eri vaiheiden edetessä kasvoi sel-laiseksi, että muodostuneiden kategorioiden ja teemahaastattelurunkojen aihealueiden välillä ei ollut selvää yhtäläisyyttä. Tietystä aihealueesta esitetty teemakohtainen kysymys antoi usein vastauksesta substantiivisen koodin, joka sijoittui koodauksen tuloksena kuitenkin toiseen kategoriaan mitä aihealuekohtaisesti olisi voinut olettaa.

Yksilöhaastattelujen suorittamisen ja litteroinnin jälkeen tutkimuksen avoin koodaus jatkui toisella vaiheella. Se tapahtui kuvainnollisesti ilmaistuna yhdistämällä ryhmä- ja yksilöhaastattelujen aineistot. Aineiston koko kasvoi merkittävästi. Sen avoimen koodauksen vaihe kesti huomattavasti kauemmin kuin ryhmähaastatteluaineiston. Ajallista helpotusta toi kuitenkin se, että muodostetut ja olemassa olleet alakategoriat antoivat selkeän suunnan aineiston koodaukselle sen yhdessä vaiheessa. Vaikka aineiston purkaminen aloitettiin jälleen indikaattoreiden etsimisellä, samansisältöisten substantiivisten koodien ryhmittely alustaviin alakategorioihin sa helpottui tiedolla, jonka aiemmin muodostetut 9 alakategoriaa antoivat. Kokonaisuudessaan avoimen koodauksen toinen vaihe toteutettiin samalla tavalla edellä mainittua lukuun ottamatta kuin ensimmäinenkin vaihe. Yhteensä erilaisia substantiivisia koodeja nimettiin 234 kappaletta. Useammalla substantiivisella koodilla oli useampi indikaatio aineistosta. Niiden määrä ei kuitenkaan vaikuttanut alakategorioiden muodostumiseen, vaan vahvasti alakategorioiden nimeämistä sellaisiksi, kuin ne muodostuivat. Vaiheen tuloksena nimettiin kaikkiaan 17 alakategoriaa, joista 5 oli nimeltään samanlaisia kuin ensimmäisen koodausvaiheen alakategoriat. Lopullisiksi tutkimuksen alakategorioiksi muodostuivat: *Yksilövaikuttimet*, *Henkinen merkitys*, *Asenneilmasto*, *Arvostus*, *Palautetilanne*, *Kontakti*, *Tausta*, *Työnteko*, *Yksilö arjessa*, *Resurssit*, *Vaikutin*, *Vaikutuskeinot*, *Yhteistyö*, *Kehittymisprosessi*, *Palautekeinot*, *Palautteen luonne* ja *Palautteen muoto*.

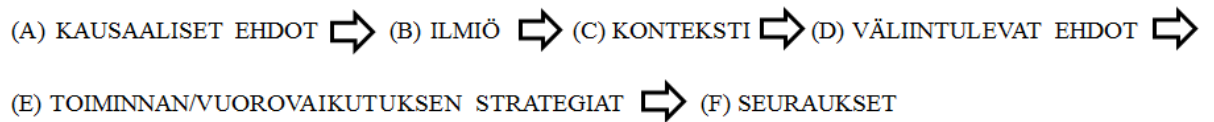
4.5.3 Aksiaalinen koodaus

Straussin ja Corbinin (1990, 97) mukaan aksiaalinen koodaus tarkoittaa kategorian ja sen alakategorioiden välisten suhteiden etsimistä. Tavoitteena ei ole useampien pääkategorioiden

linkittäminen toisiinsa teorian muodostamiseksi, vaan työ, jonka tuloksena syntyy yksi pääkategoria. Tavoitteena ei ole tuoda esiin hahmottomassa olevan kategorian suhteita toisiin kategorioihin. Sen sijaan tavoitteena on muotoilla yksittäiset kategoriat mahdollisimman tarkasti. Muotoilun tulisi tapahtua avoimen koodauksen vaiheessa luotujen alakategorioiden avulla, jotka osoittavat kategorioita. Näin tulisi muodostua yhä tiheämmin ja tarkemmin määriteltyjä käsiteryyppeitä. Tässä aksiaalisen koodauksen vaiheessa tulisi edetä raakahavaintoja kuvaavista kategorioista yleisemmälle havaintoja yhdistävälle kategorisaation tasolle (Luomanen 2010, 361–362).

Aksiaaliseen koodaukseen liittyy jatkuva vaihtelu induktiivisen ja deduktiivisen ajattelun välillä. Aineistoa tutkittaessa tulisi siitä ehdottaa deduktiivisesti suhdelauseita tai mahdollisia ominaisuuksia, joita sen jälkeen tulisi suhteuttaa koko aineistoon ja tarkistaa ilmaisu ilmaisulta. Mainittua ehdottamista ja tarkistamista tulisi tehdä jatkuvasti koodauksen aikana. Näin voidaan varmistua siitä, että syntyvä teoria perustuu aineistoon. Deduktiivisesti johdetut käsitteet ja suhteet tulisi kerta toisensa jälkeen uudelleen verifoida alkuperäisen aineiston avulla. Alkuvaiheessa niitä pidetään alustavina, mutta ne tulisi hylätä, mikäli ne eivät saa tukea aineistosta. Lopullinen teoria rajoittuu kategorioihin sekä niiden ominaisuuksiin ja keskinäisiin suhteisiin, jotka esiintyvät alkuperäisessä kerätyssä aineistossa. Teoriassa ei tulisi olla kategorioita ja suhteita, joita tutkija toivoisi tai niitä, jotka eivät saa aineistosta tukea. Tarkistus- ja verifiointiprosessi tekee teoriasta perustellun ja aineistoon perustuvan. (Strauss & Corbin 1990, 112).

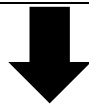
Edellä mainittuun kategorioiden täsmentämiseen, tarkistamiseen ja vertailuun grounded theory -menetelmän eri vaiheissa Strauss ja Corbin (1990, 99) kehittivät työohjeen, jota kutsutaan paradigmamalliksi (kuvio 5). Mallia mukaillen esimerkiksi alakategoriat voidaan kytkeä kategorioihinsa aksiaalista koodausta tehtäessä. Yhteen kytkeminen tapahtuu aineistosta havaittujen suhteiden avulla. Suhteet osoittavat mahdollisia syy-yhteyksiin liittyviä kausaaliehtoja, ilmiöitä, kontekstia, väliintulevia ehtoja, toiminnan ja vuorovaikutuksen strategioita sekä seurauksia. Tällä tavoin tavoitteena olisi selvittää, mitkä tekijät tutkittavan ilmiön ympäristössä liittyvät tarkastelun kohteena olevaan vuorovaikutukseen tai toimintaan. (Strauss & Corbin 1990, 97–104).



KUVIO 5. *Straussin ja Corbinin (1990) paradigmamalli*

Aineiston analyysin aksiaalinen koodaus toteutettiin muodostamalla kategoriat substantiivista koodeista, alakategorioista ja näiden yhteydestä alkuperäisiin aineiston tekstikatkelmiin. Tavoitteena oli kategorioiden muodossa pelkistää alakategoriat abstraktiivisemmalle tasolle. Koodausvaiheessa jatkuvan vertailun menetelmällä oli edeltävää avointa koodausvaihetta suurempi vaikutus, koska keskenään vertailtavia tekijöitä oli enemmän tekstikatkelmien, substantiivisten koodien ja kategorioiden muodossa. Vertailu toteutettiin etsimällä samanlaisuuksia, erilaisuuksia ja yhdenmukaisuuksia alakategoriaan kuvaavan käsitteen muodostamiseksi. Alakategorioiden sisällöt muodostivat ominaispiirteet kategorioille. Kategorioiden täsmentäminen, tarkistaminen ja vertailu toteutettiin käyttämällä aiemmin mainittua paradigmamallia, josta esimerkkinä kuviossa 8 on *Palautearjeksi* muodostuneeseen kategoriaan kytkeytyneet alakategoriat. Taulukossa on huomioitu myös alakategorioiden ominaisuuksien ulottuvuudet. Niillä tarkoitetaan jonkun toiminnan vaihtelevuutta – esimerkiksi varusmiesten kouluttaja voi toimia hyvänä tai toisaalta huonona esimerkkinä palautteenantajana.

Alakategoria: Työnteko	Alakategoria: Yksilö arjessa	Alakategoria: Resurssit
Kausaaliset ehdot: Varusmiesten kouluttajan on tehtävä työtä edistääkseen palautteen vaikutusta varusmiesten oppimiseen. Erilaisten pienten työtehtävien väliin jääminen/jättäminen vaikuttaa palautteen onnistuneeseen toteutumiseen.	Kausaaliset ehdot: Yksilö itsessään ja hänen suhtautumisensa palautteeseen arjen varusmieskoulutuksessa erilaisissa tilanteissa.	Kausaaliset ehdot: Käytössä olevan työajan ja resurssien rajallisuus.
Konteksti: Varusmiesten kouluttajalla on työajan puitteissa rajoitettu aika tehdä työtä, josta on tietyltä osin itse määritettävissä palautteeseen käytettävä aika/määrä.	Konteksti: Yksilö on arjen hetkissä persoona, johon vaikuttavat perintötekijät, ympäristön vaikutus, kokemukset, päivän henkinen ja fyysinen kunto sekä sosiaalisuus.	Konteksti: Varusmiesten kouluttajalla on hyvin pienet tai mitättömät mahdollisuudet vaikuttaa resursseihinsa, jotka hänellä arkisessa työssään palautteeseen liittyen on käytössä.
Väliintulevat ehdot: Työkokemus vaikuttaa kykyyn priorisoida työtehtäviä ja sitä kautta palautevaikuttamiseen. Kiire. Varusmiesten kouluttajalle annetut resurssit, käskyt ja vaatimukset.	Väliintulevat ehdot: Yksilön saama palaute toimintaan työntekijänä ja palautetoimijana. Yksilön itseluottamusta ja yrittämisen halua kasvattavat onnistumiset/laskevat epäonnistumiset.	Väliintulevat ehdot: Harvinaiset ja tilapäiset resurssien lisäykset saattavat vaikuttaa mahdollisuuksiin antaa palautetta määrällisesti enemmän tai laadukkaammin.
Toiminta/Strategiat: Oma koulutettava joukko, perusyksikön toimintakulttuuri ja työyhteisön hyvinvointi vaikuttavat positiivisesti/negatiivisesti työn tekemiseen palautteen parissa. Varusmiesten kouluttaja oppii palaute-toimintaa itse kokeilemalla ja muiden esimerkillä.	Toiminta/Strategiat: Yksilö työskentelee arjen palaute-toiminnassa ja sen tilanteissa valitsevan henkilökohtaisen tilan mukaan.	Toiminta/Strategiat: Varusmiesten kouluttaja jatkaa tehtäviensä toteuttamista annettujen resurssien puitteissa.
Seuraukset: Varusmiesten kouluttajan työnteko palautetoiminnan osalta vaikuttaa varusmiesten ja parhaimmillaan työyhteisön kehittymiseen. Vähäinen tai mitätön työpanos palaute-toimintaan vaikuttaa heikentävästi mahdollisuuksiin kehittyä ja vaikuttaa merkittävästi henkiseen tilaan arjessa.	Seuraukset: Yksilö osoittaa sen hetkisen tilansa mukaisesti hyvää/huonoa esimerkiksi palautetoimijana perusyksikön arjessa. Yksilö vaikuttaa varsinkin palautteen antamisen toteutumiseen tai toteutumattomuuteen koulustoittoiminnassa jokapäiväisessä rutiinotoiminnassa.	Seuraukset: Käytössä oleva vähäinen aika ja resurssit vaikuttavat tehtävien toteuttamiseen ja sitä kautta palautteen määrään/laatuun laskevasti. Varusmiesten kouluttaja karsii näkemyksensä mukaisesti enemmän tai vähemmän palautteeseen käyttämästään ajasta.



PALAUTEARKKI

KUVIO 8. Esimerkki aksiaalisesta koodauksesta paradigmamallin mukaisesti

Paradigmamallia käytettiin kaikkiin 17 alakategoriaan nivomaan niitä yhteen muodostumassa olleisiin kategorioihin. Ennen sitä tutkija kirjasi ylös ideoitaan tulevista kategorioista ja niiden

olemuksesta, jotta ymmärrys syy-seuraussuhteista kasvaisi alakategorioiden suhteen. On selvää, että ryhmähaastatteluaineiston perusteella muodostetut alakategoriat vaikuttivat edellä mainittuun tutkijan ideointiin. Kuitenkin paradigmamallin kuuden osion käyttö alakategorioiden ilmiön olemassaolon sekä merkitysten tihentymän määrittämisessä auttoi luomaan jäsenytyneen kuvan koodauksen siinä vaiheessa. Jokaiseen alakategoriaan käytetyn paradigmamallin käyttö täsmensi kategorioiden yhteysrakennetta. Se täsmensi myös tutkijan ideoimia kategorioiden nimiä tarkoituksenmukaisemmiksi. Koodausvaiheen analysoinnin edetessä palattiin aineistoon aika ajoin, jotta jo saatujen löydösten sopivuus todellisuuteen ja paikkansa pitävyys olisi edelleen säilynyt ja toisaalta uuden, mahdollisesti käytettävissä olevan tiedon löytämiseksi. Jatkuvan vertailun menetelmän käyttämisestä kuviossa 9 on esimerkki siitä, kuinka *Yksilövaikuttimet* -kategorian varmentamiseen liittyi kategoriaa ilmentävät alkuperäiset lauseet ja aineistoon palaamisen vaiheissa kirjoitettu memo kontekstikuvauksena ilmiöstä.

Alkuperäiset lauseet	Kategoria
”tulee ehkä otettua enemmän huomioon se persoona” ”hyvin reipas ja nimenomaan hyvin sosiaalinen” ”pitäs olla sen verran empaattinen” ”pitää olla riittävän nopsaälyinen” ”reipas, riittävän ihmissläheinen persoona” ”semmonen välinpitämätön persoona” ”persoonahan on kaikki kaikessa varusmieskoulutuksessa” ”miten sä kohtaat ne varusmiehet, se on hirveesti kiinni siitä, että minkälainen ihminen sä oot”	Yksilövaikuttimet

Memo: Yksilövaikuttimet kuvasi yksilön persoonallisuuden ja luonteenpiirteiden merkitystä palautteen antamisen onnistumisessa tai epäonnistumisessa, palautteen uskottavuudessa ja palautteen esittämistavassa. Yksilövaikuttimet liittyivät toimintaan varusmiesten kouluttajan tai varusmiesjohtajan antaessa palautetta joukolle tai kahden kesken yksilölle. Palautteen antajan tai palautteen vastaanottajan välittömästi vastapuolelle luoma kuva itsestä vaikutti joko palautteen uskottavuuteen ja luotettavuuteen vastaanottajalla tai palautteen suoruteen palautteen antajalla. Persoonallisuus ja luonteenpiirteet, jotka antavat palautteen antajasta lähestyttävän ja uskottavan kuvan ovat yleensä merkittävin lähtökohtainen vaikutin hetki ennen varsinaisen suullisen palautteen alkamista. Persoonallisuus ja lähestyttävyys ovat molemmat merkityksellisiä yksilöön liittyviä ja vastapuolelta yksilöön vaikuttavia vaikuttimia. Ne eivät sulje toisiaan pois, mutta lähestyttävyys ei edellytä merkittävää persoonallisuuden ilmenemistä tai päinvastoin, jotta lähtökohdat palautteen onnistumiselle olisivat hyvät.

KUVIO 9. *Yksilövaikuttimet* -kategorian yhteys aineiston alkuperäisiin lauseisiin ja koodauksen aikana kirjoitettuun memoon

Aksiaalisen koodauksen loppuvaihe kulminoitui alakategorioiden toisiinsa integroimiseen (Strauss & Corbin 1990, 107–109). Tutkija tarkasteli alakategorioissa käytettyjä ja kirjattuja strategioita, jotta alakategoriat olisivat ymmärrettävästi ja selkeästi toisiinsa liittyviä. Tämä vaikutti lopulta myös siihen, kuinka hyvin toisiaan vastaavalle tasolle abstraktiivisuudessa seuraavan tason kategoriat muotoutuivat. Kun alakategorioiden kytkeminen kategorioihin päättyi riittävän huolellisella käsittelyllä, voitiin todeta niihin liittyvän ilmiön ominaisuuksiin, toimintoihin ja asiayhteyksiin kuuluvat ulottuvuudet tulleen selvitettyksi. Siten toteutettuna kategoriat selkeytyivät systemaattisen ja analyttisen ajattelutyön seurauksena. Selkeytyminen mahdollisti tutkijan ajatusten siirtymisen seuraavaan koodausvaiheeseen ja miettimään sitä, miten kategorioihin nivoutunut ilmiö liittyy tutkimuksen kohteena olevan asian suurempaan tarinaan.

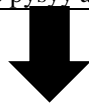
4.5.4 Selektiivinen koodaus

Straussin ja Corbinin (1990, 116–122) mukaan selektiivinen koodaus tarkoittaa ydinkategorian valinnan prosessia eli havaintojen systemaattista yhteen liittämistä. Siinä ilmiön kuvailemisesta siirrytään käsitteelliselle tasolle. Prosessissa on pyrkimyksenä yhtenäistää kategoriat määrittelemällä ja vahvistamalla niiden väliset suhteet. Lisäksi tulisi täydentää ne kategoriat, jotka vaativat lisää erittelyä ja kehittelyä. Ydinkategoriaksi tulisi valikoitua keskeinen ilmiö, johon muut kategoriat voidaan yhdistää. Ydinkategorialla tarkoitetaan ns. sosiaalista perusprosessia, joka selittää tutkittavan ilmiön kehitystä tai muutosta kuvaavaa yksilöllistä vaihtelua aineistossa. Selektiivinen koodaus muistuttaa aksiaalista koodausta. Se tehdään vain korkeammalla ja abstraktimmalla analyttisellä tasolla. Aksiaalinen koodaus muodostaa perustan selektiiviselle koodaukselle. Aiemmassa koodauksessa muodostetut kategoriat ulottuvuuksiin tulee selektiivisessä koodauksessa sitoa yhteen teoreettisesti mielekkäällä tavalla (Luomanen 2010, 364).

Analyysin selektiivinen koodaus toteutettiin noudattamalla mahdollisimman hyvin Straussin ja Corbinin (1990, 117–118) suositusta vaiheen toteuttamisesta. Siinä tutkija voi ensimmäisenä laatia keskeisestä ilmiöstä kertomuksen ydinkategorian tunnistamiseksi, joka etenee ajallisesti ja loogisesti kausaalisuhteiden mukaisesti. Toiseen vaiheeseen kuuluu apukategorioiden suhteuttaminen ydinkategoriaan. Kolmas vaihe käsittää kategorioiden suhteuttamisen ominaisuuksien tasolla. Neljänten vaiheeseen kuuluu mainittujen suhteiden validointi data-aineistoa vasten. Viimeiseen vaiheeseen kuuluu niiden kategorioiden täydentäminen, jotka vaativat erittelyä ja kehittelyä.

Ennen edellä mainittua vaiheen rakenteellista toteuttamista aksiaalisessa koodausvaiheessa muodostunutta 12 kategoriaa ryhdyttiin nivomaan yhteen. Aksiaalisen koodauksen vaiheessa tutkija muodosti perustellusti määrältään kyseisen joukon kategorioita. Kuitenkin jo niiden muodostamisen yhteydessä hänelle tuli selväksi, että ainakin osa niistä hyvin todennäköisesti olisi yhdistettävissä toisiinsa. Kategorioiden muodostaminen yläkategorioiksi tapahtui samalla tavalla, kuin aksiaalisen koodauksen -luvussa on kerrottu. Yläkategorioiden muodostamisessa tärkeimpänä apukeinona oli jälleen paradigmamallin käyttö. Muodostuneiden 6 yläkategorian lopullista nimeämistä ohjasi koodausvaiheesta toiseen vaadittu ja kasvava abstraktiivisuustason nostaminen korkeammalle kategoriatasoittain. Kuviossa 10 on esimerkki paradigmamallin avulla täsmentämisestä, tarkistamisesta ja vertailusta kahdesta kategoriasta yläkategoriaksi.

Kategoria: Asenneilmasto	Kategoria: Arvostus
Kausaaliset ehdot: Asenne palautetta kohtaan niin varusmiesten kouluttajalla kuin varusmiehellä on tekijä, johon hän on itse suurin vaikuttaja. Taustavaikuttajia hyvään palautteeseen voivat olla oppimishalu ja halu olla parempi työssään/tehtävässään. Asenteen taustalla on arvostus. Se ei ole kuitenkaan este asenteen näyttäytymiselle, vaan hyvä asenne voi olla myös yksilölle epämielekkäisiin asioihin oikeanlaista suhtautumista.	Kausaaliset ehdot: Arvostus palautetta kohtaan on yhteissumma niin varusmiesten kouluttajalla kuin varusmiehellä hänen sisäisestä ajattelustaan yhdistettynä varusmieskoulutuksen toimintaympäristöön.
Konteksti: Yksilöllä on toimimassaan palauteympäristössä mahdollisuus asettaa omat ehtonsa vaikuttaa siihen, kuinka hyvin tai huonosti suhtautuu palautetoimintaan ja käyttää siihen kapasiteettiaan asenteen muodossa.	Konteksti: Yksilön osoittama tai mahdollisesti sisällään pitämä arvostus palautetta kohtaan positiivisesta negatiiviseen on ehto valmiudesta antaa tai ottaa vastaan palautetta.
Väliintulevat ehdot: Varusmiespalvelustaan suorittavien palvelustoverien ja varusmiehiä kouluttavien työntekijöiden asenne palautetta kohtaan vaikuttaa yksilön omaan asenteeseen sitä kohtaan. Muiden osoittama, yksilön ulkopuolelta tuleva asenne voi kehittää hänen oman asenteensa muokkauksesta parempaan suuntaan palautetta kohtaan ja heikoimmillaan tyytymään muiden osoittamaan vaatimattomaan/mitättömään suhtautumiseen.	Väliintulevat ehdot: Varusmiespalvelustaan suorittavien palvelustoverien ja varusmiehiä kouluttavien työntekijöiden arvostus palautetta kohtaan vaikuttaa yksilön omaan arvostukseen sitä kohtaan. Parhaimmillaan arvostus ulkopuolelta voi kannustaa jatkamaan tai kehittämään palautetoimintaa ja heikoimmillaan välinpitämättömyyden aiheuttamaan palautteen poisottamiseen.
Toiminta/Strategiat: Asenne palautetta kohtaan on merkittävimmillään jokaisen yksilön sisäsyntyistä kapasiteettia. Yksilö luonnostaan ja ennen varusmieskoulutuksen toimintaympäristöön tuloa saamansa kasvuun ja kasvatukseen perustuen pitää sisällään asenteen palautteen maailmaan. Asenne palautteeseen liittyy myös yksilön intresseihin.	Toiminta/Strategiat: Arvostus palautetta kohtaan on merkittävimmillään jokaisen yksilön sisäsyntyistä kapasiteettia. Yksilö luonnostaan ja ennen varusmieskoulutuksen toimintaympäristöön tuloa saamansa kasvuun ja kasvatukseen perustuen muodostaa suhtautumisensa palautteen maailmaan ja muokkaa siitä kulloinkin itselleen sopivan eri tilanteisiin.
Seuraukset: Varusmiehen ja varusmiesten kouluttajan asenne palautetta kohtaan yhdessä arvostuksen kanssa on korvaamaton voima kehitettäessä yksilöitä, joukkoa, toimintaa sekä palautekulttuuria. Yksilön asenne palautetta ja palautetoimintaa kohtaan voi kasvaa muiden yksilöiden ja yhteisön osoittamalla asenteellisella ja arvostuksellisella käytöksellä tai päinvastoin saadulla vaikutuksella se pysyy alhaisella tasolla.	Seuraukset: Varusmiehen ja varusmiesten kouluttajan arvostus palautetta kohtaan yhdessä asenteen kanssa on korvaamaton voima kehitettäessä yksilöitä, joukkoa, toimintaa sekä palautekulttuuria. Yksilön arvostus palautetta ja palautetoimintaa kohtaan voi kasvaa muiden yksilöiden ja yhteisön osoittamalla asenteellisella ja arvostuksellisella käytöksellä tai päinvastoin saadulla vaikutuksella se pysyy alhaisella tasolla.



ASENNEKAPASITEETTI

KUVIO 10. *Esimerkki selektiivisen koodauksen vaiheesta paradigman mukaisesti*

Suosittelua selektiivisen koodauksen ensimmäistä vaihetta ei ryhdytty toteuttamaan ydinkategorian tunnistamiseksi tai löytämiseksi. Enemmän kyseessä oli kattavamman määritelmän

laatimisen mahdollistanut työ, koska paradigmamallin käytön aikana tutkijalle muodostui alustava käsitys yläkategorioiden tasavertaisuudesta toisiinsa nähden. Lopulta koodauksen eri vaiheiden aikana yksikään yläkategoria ei noussut toistensa yläpuolelle ja näin muiden yläkategorioiden integroiminen yhden alle ei onnistunut.

Keskeisestä ilmiöstä laaditun kertomuksen kirjoittaminen alkoi palaamalla haastatteluaineistoon. Sitä luettiin yleisellä tasolla, jotta mieleen palautuisi ja jäisi haastateltavien kertomat asiat. Kertomuksen laatimisen perustana toimivat muodostetut yläkategoriat. Se mahdollisti kategorioiden välisten suhteiden rakentamisen. Kertomusta kirjoitettaessa käytiin vuoropuhelua aineiston kanssa kysymällä muun muassa kysymyksiä: ”mikä on se tärkein asia, joka vastauksissa on läsnä, vaikka sitä ei suoraan sanotakaan?”, ”mikä asia toistuu yhä uudelleen?” ja ”mikä on se viesti, jonka haastateltavat haluavat sanoa vastauksillaan?”. Kertomuksen kirjoittaminen oli yksi merkittävimmistä vaikuttajista ydinkategorian määrittämisessä sellaiseksi kuin se muodostui. Tutkijan poikkeavat ajatukset ydinkategoriasta ja sen nimeämisestä selkenivät kertomuksen kirjoittamisen aikana ja sen valmistuttua. Useat haastatteluaineiston lukukerrat ja niiden aikana ajatuksissa läsnä olleet yläkategoriat sekä kirjoitetun kertomuksen reflektointi yhdessä muodostivat lähellä lopullista muotoa olleen ydinkategorian kyseessä olevan koodauksen vaiheen päättyessä.

Koodauksen seuraavassa vaiheessa tavoitteena oli suhteuttaa yläkategoriat hahmottuneeseen ydinkategoriaan. Se toteutettiin paradigmamallia käyttämällä samoin periaattein ja tavoin kaikkien yläkategorioiden osalta, kuin edellä on mainittu kategorioiden suhteuttamisesta yläkategorioihin (kuvio 11). Vielä tässä vaiheessa mukana oli kuusi muodostettua yläkategoriaa. Kaikkien kuuden yläkategorian suhteuttamisen ensimmäinen lopputulos oli se, että *Palautteavaimet* -yläkategoria ei elementtinä sisällynyt ja sopinut muodostumassa olevaan teoriaan. Jo aksiaalisen koodauksen vaiheessa kyseisen yläkategorian muodostaneet kaksi kategoriaa poikkesivat muista kategorioista. Yläkategorian sisällyttäminen teoriaan oli ongelmallista kahdesta syystä. Se vaikutti toisen tutkimuksen aiheelta, joka käsitteli sellaisia olemassa olevia tekijöitä, joihin eletävässä hetkessä yksilö ei voi vaikuttaa. Toiseksi paradigmamallin kausaaliset ehdot eivät täyttyneet yläkategorian osalta suhteessa ydinkategoriaan. Siinä yksilö ja joukko olivat ennemminkin ennalta määrättyssä käyttäjän roolissa eikä vaikutuksen alaisena tai vaikuttajana. Koodauksen vaiheen lopputuloksena yläkategorioiden suhteuttaminen onnistui siis yhtä lukuun ottamatta ja näin seuraavaan koodauksen vaiheeseen siirryttiin viiden yläkategorian ja hahmottumassa olevan ydinkategorian välisellä suhteella.

<p>Yläkategoria: Henkinen voima</p>
<p>Kausaaliset ehdot: Varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä palaute on merkitsevä henkisiin voimavaroihin kaksisuuntaisesti. Se vaikuttaa niin henkisiin valmiuksiin olla palautetoimija yhteisössä muiden yksilöiden suuntaan kuin yksilön omiin voimavaroihin oppia, harjoitella, yrittää, jaksaa ja tehdä työtä. Palautetoiminnassa persoonallisuus, luonteenpiirteet ja palautteen kannustavuus, sen tuoma tunne sekä sen vaikutus ryhmäkiinteyteen ja -henkeen yhdessä ovat edellytys henkisten voimavarojen käytännölliseen hyödyntämiseen ja vaikutukseen yksilössä tai joukossa.</p>
<p>Konteksti: Yksilön ja joukon henkisten voimavarojen käyttäminen palautetoiminnassa sisältää ehtoja, joiden todellista ja lopullista vaikutusta on vaikea arvioida. Henkiseen kasvuun, hyvinvointiin, itseluottamukseen ja kannustavuuteen liittyvät ehdot voivat olla pienestä vaikuttimesta kiinni. Toisen yksilön antama kannustus, ymmärtäväisyys ja persoonallisuus saattavat vaikuttaa merkittävästi henkisten voimavarojen kasvuun yksilöllä ja toisaalta olla ehto muiden henkisten voimavarojen kasvuun yksilön hyödyntäessä saamaansa esimerkkiä heidän suuntaan.</p>
<p>Väliintulevat ehdot: Varusmiespalvelustaan suorittavien palvelustovereiden ja varusmiehiä kouluttavien työntekijöiden henkinen voima palautetoiminnassa, palautteen saajana ja sen vastaanottajana on vahvasti riippuvainen toisesta yksilöstä tai joukon henkisestä tilasta. Muut yksilöt rajoittavat henkisen voiman kasvua tai sen ylläpysymistä olematta vuorovaikutuksellisessa kontaktissa kohdeyksilöön, joka jo itsessään on palautetta hänelle siitä, kuinka hänen merkitys koetaan yksilönä ja joukon jäsenenä. Palaute toiselle yksilölle tai joukolle on henkisen voiman osalta muutakin, kuin kuvaus siitä, miten asia tai tehtävä onnistui. Se on toisen huomioon ottamista ja hänen persoonan hyväksymistä.</p>
<p>Toiminta/Strategiat: Henkisen voiman vaikutusta palautetoiminnassa voi olla vaikea ymmärtää niin, että se on yksilön ulkopuolisten ihmisten palautteen vaikutuksen tulosta. Vaikka jokainen yksilö erikseen arvioi saamiaan erilaisia palauteärsykeitä ja analysoi niitä ajatuksissaan, on huomattavaa, että niitä ei voi väkisin itsestään tuoda esille ilman ulkopuolista vaikutusta. Varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä henkinen voima ei ole täysin palvelustoverien, joukon tai varusmiesten kouluttajien toiminnan tulosta, vaan se saa vaikutuksensa myös palveluksen ja työn ulkopuolelta, esimerkiksi perheestä, ystäväistä jne.</p>
<p>Seuraukset: Varusmiehen ja varusmiesten kouluttajan henkinen voima suoriutua jokapäiväisessä arjessa, sen toiminnoissa ja suorituksissa on korvaamaton tekijä. Se saa alkunsa yksilöiden vaikutuksesta kohteeseensa ja se voi vastavuoroisesti tuottaa hyvää siitä eteenpäin aina uusille yksilöille. Palaute erilaisissa muodoissa vaikuttaa yksilön ja joukon henkisten voimavarojen kasvuun. Väärin kohdennettu tai väärin sisällöllisesti rakennettu palaute voi estää kehittymistä tai laskea henkistä voimavaraa. Yksi palautteen tarkoituksista varusmieskoulutuksessa on kasvattaa yksilön ja joukon henkistä voimaa, joka on ennen kaikkea kaikkien toimintaympäristössä toimivien yksilöiden tehtävä.</p>

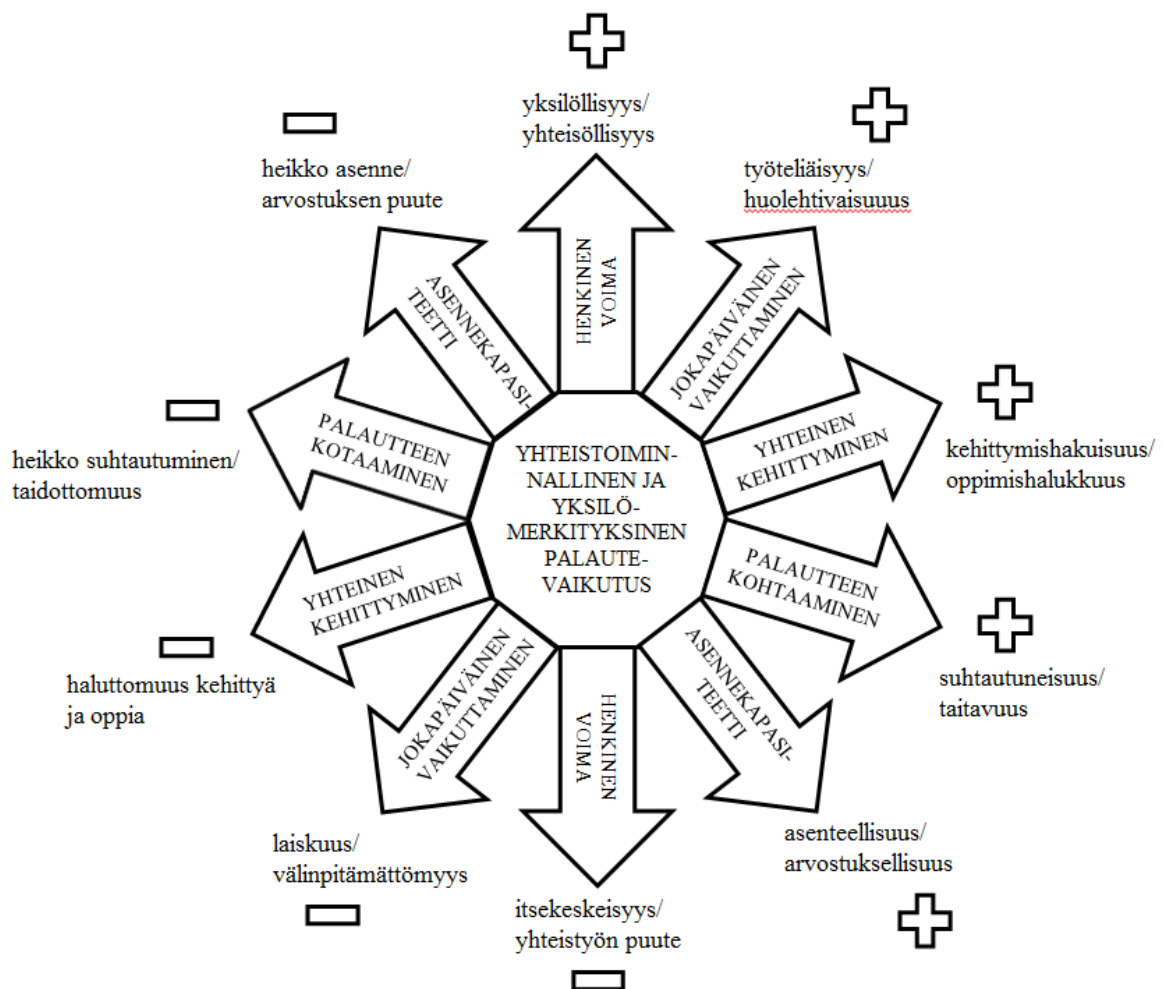


**YHTEISTOIMINNALLINEN JA YKSILÖMERKITYKSEN
PALAUTEVAIKUTUS**

KUVIO 11. *Esimerkki yhden yläkategorian suhteuttamisesta ydinkategoriaan selektiivisen koodauksen vaiheessa paradigmamallin mukaisesti*

Selektiivisen koodauksen suositeltu seuraava vaihe toteutettiin suhteuttamalla yläkategoriat ominaisuuksiensa tasolla hahmottumassa olleen ydinkategorian suhteen. Viittä yläkategoriaa tarkasteltiin dimensioidensa ääripäiden kautta (vrt. Strauss & Corbin 1990, 131). Tuloksena

syntyi kuvio (kuvio 12), joka havainnollistaa ydinkategorian ominaisuuksien eli yläkategorioiden dimensionaalisuutta. Yläkategorioiden dimensioiden ääripäät ovat osa tarkastelukulmaa. Ne ovat aineistosta johdettuja kulloisenkin yläkategorian piirteitä siitä konkreettisesta muutoksesta, mitä niiden sisällä tapahtuu. Yläkategorioiden yhteisenä piirteenä oli se, että kaikkien niiden avulla voitiin kuvata ydinkategorian palautevaikutusta. Sillä vahvistui se, että ydinkategoria oli näin muodostettu sen kietoutuessa kaikkiin aiemmin muodostettuihin yläkategorioihin. Lisäksi vahvistui se, että ydinkategoria on luonteeltaan sellainen ilmiö, joka mahdollisimman kattavasti abstraktilla tasolla kuvaa palautetta varusmieskoulutuksen palauteympäristössä. Näin kyseessä olleen vaiheen aikana tarkasteltiin yläkategorioiden sisäisiä ulottuvuuksia, niiden sisäistä liikettä ja suhdetta ydinkategoriaan.



KUVIO 12. Yläkategorioiden dimensionaalisuus suhteessa ydinkategoriaan

Seuraavassa eli neljännessä vaiheessa validoitiin edeltävässä vaiheessa ratkenneiden yläkategorioiden suhteet data-aineistoa vasten. Se tarkoitti yläkategorioiden suhteiden kuvailemista ja niiden arviointia. Siinä tärkeimpänä oli perusteltujen väitteiden esittäminen suhteiden kuvauksessa. Väitteet muotoutuivat selektiivisen koodauksen eri vaiheiden aikana. Näitä väittämiä olivat esimerkiksi: ”mitä korkeampi on yksilön asennekapasiteetti, sitä suurempi merkitys on hänen toiminnallaan toisten yksilöiden henkisen voiman kasvuun palautevaikuttajana”, ”jos jokainen osapuoli varusmieskoulutuksessa päivittäin vaikuttaa jollakin tavalla palautteella toisiin tai antaa siihen itse mahdollisuuden toisten toimesta, hän edesauttaa toimintaympäristössään yhteistä kehittymistä palautteen avulla” ja ”sillä ehdolla, että palautetilanteessa kohtaaminen tapahtuu vuorovaikutuksen periaatteita noudattaen, asenne yksilöllä ja joukolla palautetoimintaan on hyvä”. Väitteitä muodostettiin useampia jokaisesta yläkategoriasta. Niiden testaaminen ja arviointi aineisto-otteita vastaan ei kaikissa tapauksissa toteutunut ilman poikkeavia havaintoja. Tärkeintä oli kuitenkin, että väitteet toteutuivat useimmissa tapauksissa ja yleisellä tasolla. Näin vahvistaminen onnistui ja tuotti tuloksen, jossa tavoitteena oli tarkistaa, että muodostunut ydinkategoria ja yläkategoriat täyttävät aineiston suhteen ne kriteerit, mitä prosessi edellyttää.

Viimeistä selektiivisen koodauksen vaihetta voi pitää teoreettisen otannan jatkamisena. Tällä tavoin toteutettavissa olevaa kategorioiden täydentämistä ei nähty tarpeellisena. Teoreettista otantaa ja siten kategorioiden liittyvää tarkentamista käytettiin jo ryhmähaastatteluaineiston koodaamisen jälkeen keräämällä tarkentavaa aineistoa yksilöhaastatteluilla. Siinä kyseessä oli tutkijan päätös siitä, mitä aineistoa tuli kerätä ja mistä sitä löytää. Straussin ja Corbinin (1990, 176–192) mukaan teoreettisilla otannoilla tehty aineiston täydentäminen päättyy, kun kategorioiden kohdalla on saavutettu kyllästyspiste eli teoreettinen saturaatiopiste. Silloin kategorioiden kaikki ominaisuudet ja niiden luokat olisi käsitelty sekä olisi todettu, että lisäaineisto ei tuo enää uusia aineksia analyysiin. Tutkimuksen analyysin edetessä ryhmähaastatteluaineiston koodauksesta sekä sen, että yksilöhaastatteluaineiston yhdistettyyn koodaukseen samat alakategoriat esiintyivät uudestaan ja uusia alakategorioita muodostettiin vain muutamia. Siinä vaiheessa tutkija totesi kategorioiden kyllästymisen, koska samat, jo muodostetut kategoriat vain täydentyivät. Tutkimukseen käytössä olleen ajan rajallisuus ja erilaisilla sisällöillä toteutetut ryhmä- ja yksilöhaastattelut vahvistivat lopulta aineiston täydentämisen päättymisen verraten sitä pro gradun tasoisen tutkimuksen laajuuteen. Lisäksi tutkimuksessa syntyneen teorian vahvistamisessa hyödynnettiin analyysin aikana tehtyjä teoreettisia muistiinpanoja, yhteenve-toja ja käsitekarttoja.

Kun selektiivisen koodaus oli loppuvaiheessaan ja samalla koko aineiston analyysi grounded theory -menetelmällä, tutkija ryhtyi arvioimaan kyseisen tutkimuksen vaiheen päättämistä ja teki päätöksen siitä. Tärkeimmät kriteerit päättämispäätökselle olivat ne, jotka grounded theory -menetelmän kehittäjien kirjallisissa tuotoksissa esitetään vaatimuksina. Ydinkategoria on nostettu aineistosta. Se on liitettävissä kaikkiin yläkategorioihin. Se voi myös esiintyä, painotua eri tavoin tai olla esiintymättä erilaisissa tilanteissa varusmieskoulutuksen palauteympäristössä.

Viimeistään selektiivisen koodauksen vaiheessa oleelliseksi tuli myös kysymys siitä kumpaan aineiston analyysillä lopulta päädytään – substantiiviseen vai formaaliin teoriaan. Vastaus kysymykseen oli lopulta helppo. Tutkimuksen jättäminen substantiivisen teorian vaiheeseen johtui täydellisesti tutkimukseen käytettävissä olevan ajan rajallisuudesta. Tutkijan näkökulman mukaan ei voi myöskään millään tasolla olettaa, että pro gradu -tutkimuksen mittakaavassa voitaisiin edellyttää ja vaatia niin merkittävää ja pitkäkestoista työtä, kuin formaalin teorian tutkiminen edellyttää. Päätymistä substantiiviseen teoriaan puoltaa selvä järjestyskin näiden kahden teorian välillä. Substantiivinen teoria on usein formaalin teorian taustalla. Sitä tulisi siis laajentaa ja viedä abstraktimmalle ja yleistettävämmälle tasolle, jotta mahdollisuus formaaliin teoriaan olisi olemassa. Tämän tutkimuksen puitteissa mahdollisuus kohdistui substantiiviseen teoriaan, koska edellä mainitut ajalliset ja tutkimuksen laajuuteen liittyvät seikat mahdollistivat suuntautumisen vain tietyille ja rajatulle aihealueelle. (Glaser & Strauss 1967, 32, 79; Glaser 1978, 142–149; Locke 2001, 35.)

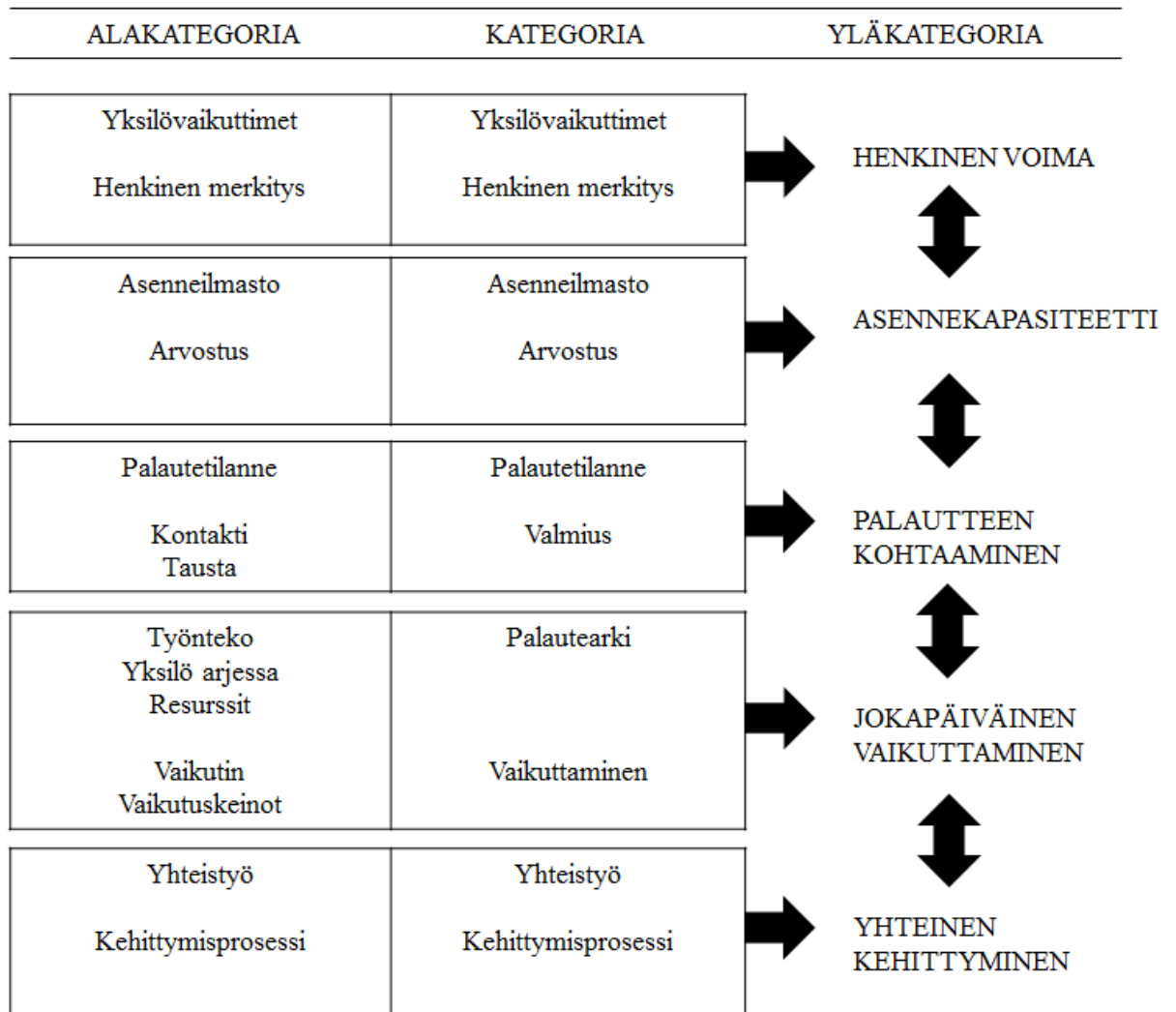
Tutkimuksen aineiston analyysi toteutettiin straussilaisen lähestymistavan mukaisesti kolmella osittain päällekkäisiksi muodostuneilla koodausvaiheilla. Niiden periaatteita noudattaen muodostettiin aineistosta tunnistettavissa olevat eri kategoriatasot, niiden väliset yhteydet ja ydinkategoria. Selektiivisen koodauksen vaiheessa muodostetut yläkategoriat ovat muodostuneen substantiivisen teorian käsitteet. Yläkategorioiden välisistä suhteista muodostettiin selektiivisen koodauksen vaiheessa ydinkategoria. Tutkimuksen analyysin tuloksena syntyneet yläkategoriat ja niiden väliset suhteet sekä ydinkategoria muodostavat substantiivisen teorian palautteesta varusmieskouluttajien toimintaympäristössä. Seuraavassa luvussa on esitetty edellä mainitut grounded theory -menetelmällä muodostetut ja tutkimuskysymyksiin vastanneet aineiston analyysin tulokset.

5. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa tutkimuksen tulokset esitetään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisessä alaluvussa esitetään palautetta varusmieskoulutuksen palauteympäristössä kuvaavat käsitteet. Ne raportoidaan yläkategorioiden ja niitä kuvaavien kategorioiden ja alakategorioiden avulla. Substantiivinen teoria palautteesta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä esitetään muodostetulla ydinkategoriolla *Yhteistoiminnallinen ja yksilömerkityksinen palautevaikutus* ja sen käsitteiden suhtautumisella toisiinsa nähden.

5.1 Palautetta varusmieskoulutuksen palauteympäristössä kuvaavat käsitteet

Tässä alaluvussa on esitetty palautetta varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä kuvaavat viisi keskinäisessä suhteessa olevaa yläkategoriaa, jotka ovat substantiivisen teorian teoreettiset käsitteet (kuvio 13). Käsitteet on muodostettu straussilaisen lähestymistavan kolmella koodausvaiheella ja jatkuvan vertailun menetelmällä. Ne ja niiden väliset suhteet kuvataan kausaalisten ehtojen, kontekstin, väliintulevien ehtojen, toiminnan ja strategioiden sekä seurausten avulla, joka noudattaa aineiston koodauksessa käytettyä paradigmamallia. Palautetta varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä kuvaavat teoreettiset käsitteet ovat *Henkinen voima*, *Asennekapasiteetti*, *Palautteen kohtaaminen*, *Jokapäiväinen vaikuttaminen* ja *Yhteinen kehittyminen*. Käsitteitä kuvaamaan on käytetty sanatarkasti litteroidusta haastatteluaineistosta aineisto-otteita. Näiden haastateltavien lausumien jäljessä on koodeja, joissa ensimmäinen numero tarkoittaa kunkin haastattelun järjestysnumeroa, kirjain R tarkoittaa ryhmähaastattelua ja kirjain Y yksilöhaastattelua. Ryhmähaastatteluita koskien kirjaimen jälkeinen numero tarkoittaa haastatellun kouluttajan numeroa ryhmähaastattelun sisällä.

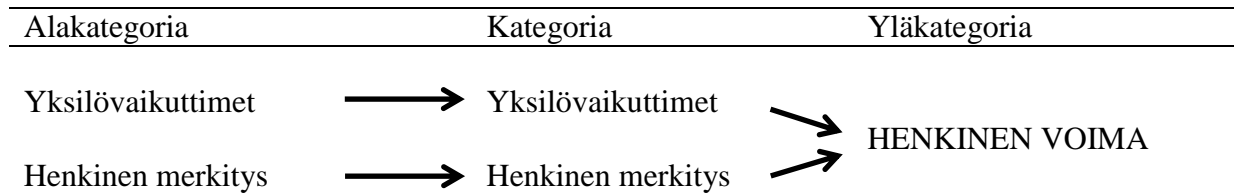


KUVIO 13. *Palautetta varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä kuvaavat alakategoriat, kategoriat ja yläkategoriat*

5.1.1 Henkinen voima

Henkinen voima -yläkategoria muodostui kategorioista Yksilövaikuttimet ja Henkinen merkitys molemmilla kategoriatasoilla ennen selektiivistä koodausta sekä näiden välisistä suhteista (kuvio 14). Henkinen voima näyttäytyi varusmieskoulutuksen palauteympäristössä korvaamattomana tekijänä. Se vaikuttaa yksilöiden ja joukon jaksamiseen jokapäiväisessä arjessa, yrittämisen haluun, osaamisen kehittymiseen ja yhteishenkeen. Saatu palaute vaikuttaa lisäävästi tai vähentävästi Henkiseen voimaan, mutta se voi myös lisätä voimaa antaa vastavuoraisesti palautetta yksilölle tai joukolle. Yksilöiden persoonallisuuden aidolla ja esiintuovalla käytöllä ja palautteen vaikutuksen ymmärtämisellä henkiseen tilaan voidaan saada aikaan

merkittäviä vaikutuksia henkiseen hyvinvointiin. Yläkategoriaksi Henkinen voima muodostui paradigmamallin avulla kategorioiden sisältöjen ja tavoitteellisuuden kautta.



KUVIO 14. *Henkinen voima ja sitä kuvaavat kategoriat*

Yksilövaikuttimet -kategoria muodostui omaksi kategoriakseen yksilöhaastatteluaineiston perusteella. Yksilövaikuttimet ovat niitä yksilön persoonallisuuden ja luonteenpiirteiden muotoja, jotka osaltaan vaikuttavat palautteen antamisen ja saamisen hetkeen henkisellä tasolla lisäävästi tai vähentävästi. Yksilövaikuttimet voivat vaikuttaa palautteen antajalla tai saajalla siihen, kuinka hyvin hän pystyy hallitsemaan mielensä palautetilanteessa joko siihen hetkeen tai yleiseen henkiseen tilaansa liittyen ja niistä huolimatta. Näitä jatkuvia tai tilapäisiä osittain persoonallisuudella ja luonteenpiirteillä selitettäviä tiloja voivat olla esimerkiksi ymmärtämättömyys, kyllästyminen, reippaus, empaattisuus ja ylimalkaisuus. Palautteen antajan tai palautteen vastaanottajan välittömästi vastapuolelle luoma kuva itsestä vaikuttaa joko palautteen uskottavuuteen ja luotettavuuteen vastaanottajalla tai palautteen suoruuteen palautteen antajalla. Sitä kautta vaikutus kohdistuu siihen, kuinka palaute vaikuttaa henkisellä tasolla. Kyky hallita Yksilövaikuttimia niin palautteen antajan kuin palautteen vastaanottajankin roolissa on Henkistä voimaa. Se tarkoittaa tasapainottelua: osaa vaikuttimista pitää osata hillitä ja toisia vahvistaa hyödyntävästi. Persoonallisuus ei vaikuta ainoastaan ensimmäiseen palautekontaktiin yksilöiden välillä, vaan se seuraa kantajansa mukana eri palautetilanteisiin, jos samat osapuolet kohtaavat uudestaan.

Yksi varusmiesten kouluttaja kuvaa, miten yksilön persoona ja piirteet vaikuttavat palautevuorovaikutukseen:

Pitää olla ero...ero...tota ja semmonen auktoriteetti...auktoriteetin tuoma ero on siinä varusmiesten ja kouluttajien välillä, mutta ei saa olla semmonen mörkö, ettei uskalla mennä kysymään tai sanomaan mitään. (1Y).

Toinen varusmiesten kouluttaja kuvaa, mikä merkitys persoonallisilla kyvyillä on:

Mut sit ne semmoset henkilökohtaset ominaisuudet palautteen antajalla korostuu enemmän siinä, kun se antaa sen yksilökohtasen palautteen, ni tuntee joukon ja tietää, mitä niille voi sanoo. (7Y).

Henkinen merkitys -kategoria muodostui omaksi kategoriakseen jo ryhmähaastatteluaineiston koodauksen aikana. Henkinen merkitys on palautteen vaikutuksen ilmenemistä yksilössä tai joukossa. Palaute vaikuttaa tai palautteella voidaan vaikuttaa tunteeseen, joka ilmenee esimerkiksi onnistumisen tunnustamisena, ryhmäkiinteytenä, uuden asian oppimisessa tai kouluttajalla kiintymyksenä koulutusjoukkoon. Henkinen merkitys on osa sitä tavoitetta, mitä palautteella vaikuttamisella yritetään varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä saada pidettyä yllä. Se on tiedostettua tai tiedostamatonta ja aina palautteen saajakaan ei tunnista saamansa palautteen merkitystä henkisellä tasolla tai se tulee viiveellä. Henkinen merkitys kuvastaa sitä, kuinka tärkeää palautteen saaminen on yksilö- tai joukkotasolla. Palautteelle ei kuitenkaan muodostu henkistä merkitystä, jos se ei sisällöllisesti vastaa vastaanottavan henkistä tilaa ja juuri sen hetkistä tarpeellisuutta. Henkinen merkitys ei muodostu yksilölle tai joukolle voimaa antavaksi ennen kuin palaute on käynyt merkitysprosessin yksilössä tai joukossa läpi.

Eräs varusmiesten kouluttaja kuvaa palautteen henkisen merkityksen tärkeyttä palautetilanteessa:

Jos siitä palautteesta tai yleensäkin siitä jutusta jää positiivinen fiilis sille palautteen saajalle, ni mä uskon, että sitä kautta se vie sitä eteenpäin, eikä...eikä sen palautetilaisuuden jälkeen oo semmonen fiilis, että ihan mollattu ja ei täst tuu mitään -fiilis. (1Y).

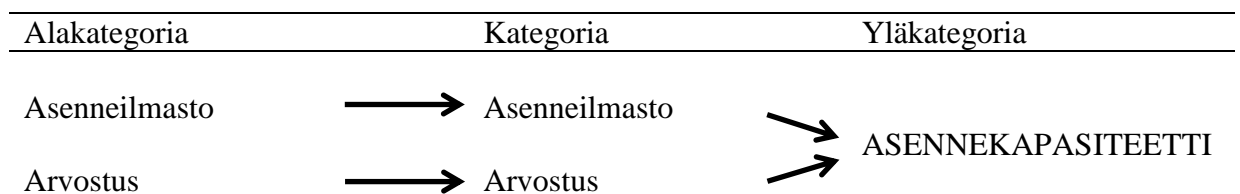
Toinen varusmiesten kouluttaja kuvaa palautteen antajan roolissa palautteen henkistä tavoitteellisuutta:

Antaa semmosen palautteen, et varusmieheltä tulee...on semmonen olo, että haluaa yrittää paremmin ja yrittää parhaansa koko ajan. (5Y).

Yhteenvedon todetaan, että Yksilövaikuttimet ja Henkinen merkitys -kategoriat liittyivät toisiinsa sisällöllisesti ja ne yhdistettiin Henkiseksi voimaksi. Henkinen voima on palautteen tuottamaa vaikutusta, joka on oleellinen osa jokapäiväistä varusmieskoulutusta niin varusmiesten kuin varusmiesten kouluttajienkin osalta. Se ilmenee kaikenlaisissa suhteissa: varusmiesten välillä, varusmiesten kouluttajien välillä sekä varusmiesten ja varusmiesten kouluttajien välillä.

5.1.2 Asennekapasiteetti

Asennekapasiteetti -yläkatgoria muodostui kategorioista *Asenneilmasto* ja *Arvostus* molemmilla kategoriatasoilla ennen selektiivistä koodausta sekä näiden välisistä suhteista (kuvio 15). *Asennekapasiteetti* näyttäytyi varusmieskoulutuksen palauteympäristössä tekijänä, joka kulminoituu yksilöön, hänen henkilöhistoriaansa, saatuun kasvatukseen ja tekijöihin, joihin on vaikea vaikuttaa perinpohjaisesti palautteella melko lyhyen varusmiespalvelusajan puitteissa. *Asennekapasiteetti* vaikuttaa yksilöiden ja joukon suhtautumiseen koulutukseen ja työnteokoon, vaikeiden ja haastavien tehtävien ja tilanteiden kohtaamiseen sekä muiden yksilöiden arvostamiseen. *Asennekapasiteetti* on yksilöllistä potentiaalia, johon voidaan kuitenkin vaikuttaa palautteella, mutta joka saattaa aiheuttaa vastareaktion saatuun palautteeseen. Yläkategoriaksi *Asennekapasiteetti* muodostui paradigmamallin avulla kategorioiden sisältöjen ja merkityksellisyyden kautta.



KUVIO 15. *Asennekapasiteetti* ja sitä kuvaavat kategoriat

Asenneilmasto -kategoria muodostui omaksi kategoriakseen jo ryhmähaastatteluaineiston koodauksen aikana. *Asenneilmasto* sisältää selkeästi tunnistettavia asenteen ilmenemismuotoja. Niitä ovat esimerkiksi yleinen asenne, viitseliäisyys, halu oppia, välinpitämättömyys, laiskuus ja halu olla parempi. *Asenneilmastolle* on tyypillistä se, että sitä on haastavaa muuttaa palautteella vaikuttamalla. Se on myös hyvin yksilöllistä, joka varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä tarkoittaa sitä, että joukon jäsenenä yksilö tyypillisesti joutuu mukautumaan joukkonsa asenteelliseen tasoon. *Asenneilmasto* vaikuttaa kuitenkin merkittävästi palautteella vaikuttamiseen tilanteissa, joissa se väsymystilan, kiireen tai resurssipulan vuoksi on haastavaa tai koetaan rasitteena. Positiivinen suhtautuminen palautteen merkitykseen ja tärkeyteen palautteenantajana tai -saajana on yksi tunnusmerkki hyvästä yksilön tai joukon *Asenneilmastosta*. Varusmieskoulutuksessa *Asenneilmasto* näyttäytyy myös päinvastaisena vaikutuksena. Se esiintyy välinpitämättömyytenä ja laiskuutena palautteeseen tai palautetoimintaan. Hyvä

Asenneilmasto vähentää palautteen haasteellisuutta ja päinvastoin heikko Asenneilmasto asettaa palautteenantajan yhä vaativampaan tilanteeseen.

Yksi haastatellun toteamus liittyy siihen, minkälaisella asenteella palautteeseen tulisi suhtautua:

Palaute on kehittymisen ehto, hieno korulause noissa opetuspaketeissa – niin se vain on. Noi on nuoria jätkeä, ne on kokemattomia tossa asiassa, mitä me opetetaan niille. Ne on epävarmoja, itsetunto hiukan heikko, ni palaute niinku on vaan...on pakollista tykkää ne siitä tai ei. Tykätään me siitä tai ei. Jos halutaan me kehittyä, halutaan kaverit saada hyvään tulokseen. (1R6).

Toinen toteamus liittyy siihen, kuinka suuri merkitys yksilökohtaisella asenteella palautteen antamiseen:

Kyllä se on se yksilö, se kouluttaja, jonka se ajatusmaailma, niin ohjaa siihen oikeen palautteen antamiseen, et jos on halu ja tahto antaa se palaute, niin kyllä se lähtökohdaisesti aina pystytään antamaan sellasena, ku se pitää antaa. (2Y).

Arvostus -kategoria muodostui omaksi kategoriakseen yksilöhaastatteluaineiston perusteella. Arvostus on syntyneistä kategorioista vaikeimmin määriteltävissä. Se ilmenee esimerkiksi työmoraalina, tyytyväisyytenä olemassa olevaan tai johonkin saavutettuun tasoon tai yksinkertaisesti palautteen arvostamisena hyvänä asiana. Varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä vaikuttaminen yksilön arvomaailmaan palautteella on vaikeaa. Arvostusten ja arvostuksellisten näkemysten merkitys palautteenantajan tehtävään on kuitenkin edeltävää merkittävämpi vaikuttaja. Arvostus ei myöskään vaikuta suoraan palautetoimintaan, vaan se on myös välillistä. Silloin se heijastuu palautteeseen suhtautumiseen ja palautteen antamiseen esimerkiksi varusmieskoulutuksen arvostuksen, kouluttajan saaman arvostuksen tai koulutusmenetelmien arvostuksen kautta.

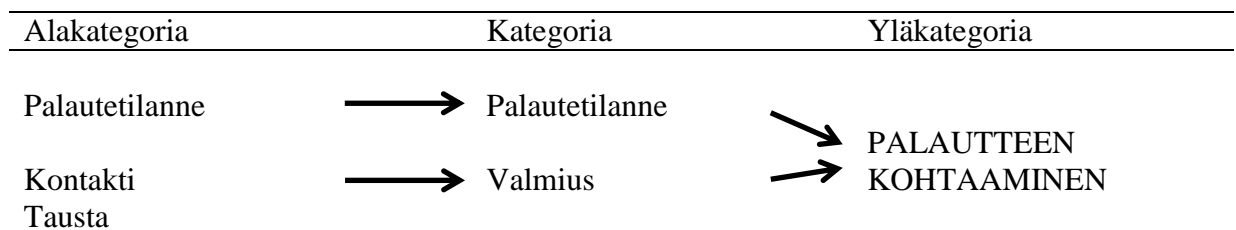
Eräs varusmiesten kouluttaja kommentoi arvostuksen merkitystä:

Ja se tuntuu välillä, et omalta varusmiesaika...ajaltakin muistaa, et jos oli henkilö, jota pidettiin ihan täytenä mulkkuna ja ei arvostettu pätkääkään, ni toi...saattaa olla tilanteita, et se o ihan sama, mitä se sanoo. Ei kiinnosta vaan tehdä niinku se sanoo. Periaatteessa vois ottaa kapinoiden sitä palautetta vastaan, jos ei niinku arvosta sitä henkilöä. Arvostus on tärkeää. (1R3).

Yhteenvetona todetaan, että Asenneilmasto ja Arvostus liittyivät toisiinsa sisällöllisesti ja ne yhdistettiin Asennekapasiteetiksi. Se vaikuttaa palautetoimintaan varusmieskoulutuksessa ja palautteella voidaan vaikuttaa siihen. Oleellisina vaikuttajina ovat yksilöt ja heidän asenteensa sekä arvostuksensa joko yleisellä tai palautteeseen kohdistuvalla tasolla. Asennekapasiteetti esiintyy voimavarana, jossa yhdistyy varusmiesten ja varusmiesten kouluttajilla arvostus palautetta ja palautetoimintaa kohtaan sekä asenne, joka tuo esille näitä edellä mainittuja tekijöitä suhteutettuna toimintaympäristöön ja muihin kanssaryksilöihin.

5.1.3 Palautteen kohtaaminen

Palautteen kohtaaminen -yläkatgoria muodostui kategorioista Palautetilanne ja Valmius sekä näiden välisistä suhteista. Palautetilanne -kategoria muodostui omaksi kategoriakseen avoimen koodauksen vaiheessa (kuvio 16). Palautteen kohtaaminen näyttäytyi varusmieskoulutuksen palauteympäristössä tekijänä, joka keskittyy palautteen vuorovaikutukselliseen hetkeen kahden tai useamman yksilön välillä. Siihen sisältyvät lähtökohdat ja valmius niin palautteenantajalla, kuin sen vastaanottajallakin ennen varsinaista palautekontaktia sekä kulloisenkin palautetilanteen hetkessä eläminen. Palautteen kohtaaminen on konkreettisin hetki palautteella vaikuttamisessa ja hetki, jossa palautevaikutukseen tarvitaan aina vähintään kaksi yksilöä. Yläkategoriaksi Palautteen kohtaaminen muodostui paradigmamallin avulla kategorioiden sisältöjen ja merkityksellisyyden kautta.



KUVIO 16. *Palautteen kohtaaminen ja sitä kuvaavat kategoriat*

Palautetilanne -kategoria muodostui omaksi kategoriakseen jo ryhmähaastatteluaineiston koodauksen aikana. Palautetilanne pitää sisällään palautteen antamiseen liittyviä ominaisuuksia ja taitoja, palautteen luonteen, vuorovaikutuksellisuuden, palautteen vastaanottajan tilanteen huomioimisen ja yksilöllisyyden huomioinnin kahdenkeskisessä tilanteessa. Nämä esiintyvät esimerkiksi luontevana olotilana, palautteenantajan aitoutena, palautteen selkeytenä, huumorisävytteisyytenä, keskustelevuutena, asiasidonnaisuutena ja asettumisena palautteen vastaanottajan asemaan. Palautetilanteeseen vaikuttaa merkittävästi se, onko kyseessä yksilölle vai useammalle, joukolle annettava palaute. Palautetilanne on hetki, jossa palautevaikutus on syntymässä. Mahdollisesti palautteen saajalle oman näkemyksen mukaisesti syntymässä olevan palautevaikutuksen voi palautetilanteessa vahvistaa, murtaa, kehittää tai luoda uudestaan. Merkityksellisintä palautetilanteessa on kuitenkin se, miten palautteenantaja mukauttaa palautevaikutuksen kulloiseenkin tilanteeseen ja persoonaan sopivaksi, jotta palautetilanne onnistuisi. Varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä palautetilanteet koetaan vastaanottajan kannalta etukäteen usein negatiivisin tuntein, jos vastaanottaja ei tunne sitä minkälainen

palautteenantaja on palautteenantajana. Palautetilanteen onnistuminen tai epäonnistuminen ei ole yksinomaan palautteenantajan toiminnan tulos, vaan palautteen vastaanottajan vaikutus on myös tärkeässä osassa. Parhaimmillaan varusmieskoulutuksessa se tarkoittaa vuorovaikutuksellista palautetilannetta, jossa molemmat osapuolet saavat ja antavat palautetta on sitten kyseessä yksilö tai joukko.

Yksi haastateltu toteaa palautetilanteen tilannesidonnaisuudesta:

Jos on omalta mielentilaltaan väsynyt, jostain syystä ärtynyt, muuta vastaavaa ja palautteenantaja antaa palautteen semmoisessa vaiheessa tai semmoisessa muodossa, missä vastaanottaja ei oo...ei oo valmisteltu siihen palautteen ottamiseen, niin silloin on mahdollisuus myös siihen negatiiviseen mielikuvaan tai negatiiviseen ajatukseen, mikä siitä palautteesta syntyy. (2Y).

Valmius -kategoria muodostui ensin alakategoriaksi ryhmähaastatteluaineiston perusteella. Yksilöhaastatteluaineiston tultua mukaan koko aineistosta muodostui alakategorioiksi Kontakti ja Tausta, joista muodostui uudelleen termiltään samanniminen Valmius -kategoria. Kontakti -alakategoria ilmenee niinä valmiuksina, mitä yksilöllä palautteenantajana tai vastaanottajana on ennen palautetilannetta. Niitä voivat olla esimerkiksi rohkeus antaa palautetta, kiinnostus alaisten toimintaan, asenne yrittää ja kyky puuttua. Valmiuksien määrä ja laatu on riippuvainen yksilön kokemuksista palautteesta ja palautteella vaikuttamisesta. Kontakti on varusmieskoulutuksessa molemminpuolista valmiutta vaikuttaa ja ottaa vaikutusta vastaan niin varusmiehillä, kuin varsinkin varusmiesten kouluttajilla. Tausta -alakategoria sisältää niitä yksilön toimia palautteeseen liittyen, jotka myöhemmin vaikuttavat valmiuteen antaa palautetta. Niitä ovat esimerkiksi valmistautuminen palautteeseen, osaamistason tunteminen, seuraaminen tai seuraamattomuus. Tausta on sidonnainen yksilön asenteeseen palautetta kohtaan ja tavoitteellisuuteen. Tausta liittyy varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä käytännössä varusmiesten kouluttajiin ja varusmiesjohtajiin.

Yksi varusmiesten kouluttaja kommentoi valmiutta palautekontaktiin:

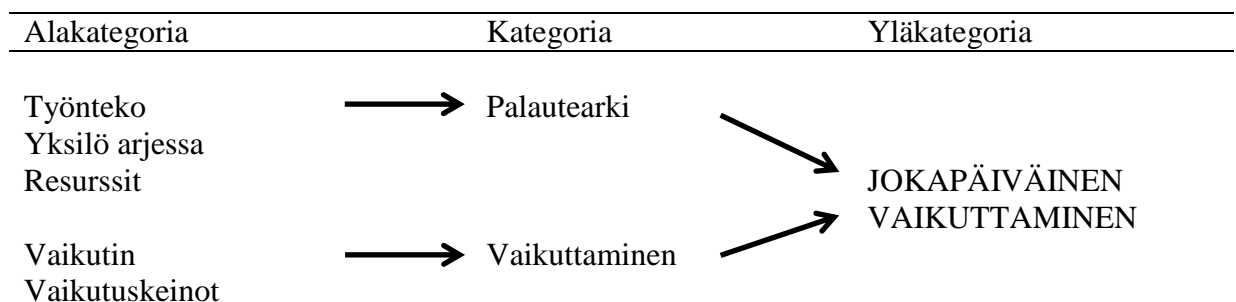
Mehän ollaan siinä helpossa asemassa, että tänne tulee ukkoja ja ne kattoo meitä, alokkaat, niinku ylöspäin, mut se, et miten se pidetään, ni se pitää sen kouluttajan myös näyttää olevansa kyvykäs itse siihen hommaan, jolloin se palaute, mitä hän antaa, niin se palautteen saaja pystyy omaksuma sen paljon paremmin. (6Y).

Yhteenvedon todetaan, että Palautetilanne ja Valmius liittyivät toisiinsa sisällöllisesti ja ne yhdistettiin Palautteen kohtaamiseksi. Se muodostaa kokonaisuuden, joka liittyy kaikkeen vaikuttamiseen palauttilanteessa, siihen valmistautumisessa ja niihin liittyviin merkitseviin tekijöihin palautetilanteessa niin vastaanottajalla kuin palautteenantajallakin. Palautteen kohtaaminen on konkreettinen vaihe palautteella vaikuttamisessa. Kokemus, asenne ja valmistau-

tuminen ovat tärkeitä Palautteen kohtaamisessa, mutta varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä suurin haaste siinä muodostuu jokaisen tilanteen erilaisuudesta. Tuo erilaisuus johtuu erilaisista yksilöistä, jotka vaikuttavat palautetilanteeseen eri tavoin.

5.1.4 Jokapäiväinen vaikuttaminen

Jokapäiväinen vaikuttaminen -yläkatgoria muodostui kategorioista Palautearki ja Vaikuttaminen sekä näiden välisistä suhteista (kuvio 17). Jokapäiväinen vaikuttaminen esiintyi varusmieskoulutuksen palauteympäristössä tekijänä, jossa arjen lainalaisuuksin ja resurssein annetaan palautetta, pyritään palautetoimintaan ja tehdään valintoja palautteella vaikuttamiseksi. Jokapäiväinen vaikuttaminen esiintyi toimintana, johon yksilö tai joukko ei aina voi vaikuttaa. Se vaikuttaa varusmiesyksikössä työntekoon, kouluttamiseen, ajankäyttöön ja priorisointiin. Jokapäiväinen vaikuttaminen on toisaalta rutiinitoimintaa palautteeseen liittyen, mutta myös vaihtoehtoisten ratkaisujen tekemistä kiireen ja rajallisten resurssien keskellä varusmieskoulutuksessa. Yläkategoriaksi Jokapäiväinen vaikuttaminen muodostui paradigmamallin avulla kategorioiden sisältöjen ja merkityksellisyyden kautta.



KUVIO 17. *Jokapäiväinen vaikuttaminen ja sitä kuvaavat kategoriat*

Palautearki -katgoria muodostui ensin alakategoriaksi ryhmähaastatteluaineiston perusteella. Yksilöhaastatteluaineiston tultua mukaan koko aineistosta muodostui alakategorioiksi Työnteko, Yksilö arjessa ja Resurssit, joista muodostui uudelleen termiltään samanniminen Palautearki -katgoria. Työnteko -alakategoria sisältää varusmiesten kouluttajan työarkeen vaikuttavia tekijöitä. Niitä ovat esimerkiksi järjestelykysymykset, tavoitteet, vastuu omasta joukosta, työ palautteen eteen ja palautteen välittyminen perusyksikössä. Työnteko on yhtä läsnä varusmiestenkin arjessa, johon se suoranaisesti ensimmäisenä vaikuttaa varusmiesten kouluttajien toiminnan vaikutuksena. Työnteko varusmieskoulutuksen palauteympäristössä on yksittäisen varusmiesten kouluttajan valintoja edellä mainittujen tekijöiden mukaisesti. Hyvin

usein valintaan kuitenkin liittyy normatiivinen ohjaus ja sen soveltaminen. Paras esimerkki tästä on varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen antamat perusteet kouluttamiselle.

Eräs varusmiesten kouluttaja kokee arjen työnteon realiteetit palautteeseen liittyen:

Ja ainaki ite pitämis tämmösis loppukyselyissä, ni vähintään joka toisessa lapussa lukee, et ois ollu hyvä saada enemmän palautetta, mut sit ainaki meidän yksikössä henkilöstötilanne on sen verran heikko, et mä en pysty ihan joka asiaan puuttumaan, joka asiasta ei kerkee antaa palautetta, mut kyl sitä pyritään hyvässä ja pahassa jakamaan mahdollisimman paljon, koska jätkät selvästi sitä haluaa. (2R3).

Yksilö arjessa -alakategoria ilmenee yksilöstä johtuvina tekijöinä, jotka vaikuttavat hänen sen hetkiseen kykyyn palautetoimijana. Niitä ovat esimerkiksi työväsymys, jaksaminen, kiire, työyhteisön hyvinvointi, yksilön huono päivä ja palveluskokemuksen merkitys. Varusmiesten kouluttajiin ja varusmiehiin vaikuttavat yhtäläillä edellä mainitut tekijät. Kokonaisuutena alakategorian sisällössä on kysymys inhimillisistä vaikuttajista, jotka vaikuttavat palautetoimintaan ja sen lopputulokseen. On kuitenkin selvää, että esimerkiksi yksilölliseen väsymykseen yksilöt reagoivat ja kykenevät käsittelemään sitä eri tavoin. Silloin se ei ole aina merkki siitä, että palautetoiminnassa ei päästäisi asetettuihin tavoitteisiin tai, että sen osapuolet eivät olisi tyytyväisiä.

Yksi varusmiesten kouluttaja kertoo yksilöllisistä realiteeteista:

Kyl mä taas siihen uskon, että kyllä sillä valtion kärkikouluttajallaki varmaan joskus on huono päivä tai se, että jossain, vaikka kotona on joku asia huonosti tai muussa elämässä tai ihan missä tahansa. (1Y).

Resurssit -alakategoria sisältää varusmieskoulutuksen palautetoiminnan reunaehdot. Niitä ovat esimerkiksi ajan rajallisuus, resurssien rajallisuus, läpivienti- ja koulutussuunnitelmat ja varusmiesjohtajien tärkeä osa palautteen antamisessa. Varsinkin mahdollisesti käytössä oleva vähäinen aika ja resurssit vaikuttavat mahdollisuuksiin tehdä työtehtäviä palautteeseen liittyen, joka silloin vaikuttaa palautteen määrän tai laatuun laskevasti. Kuitenkin varusmiesten kouluttajan hyvä ammattitaito näkyy siinä, että vähäisestä ajasta ja resursseista huolimatta vaikutus ei kohdistu ainoastaan palautteeseen, vaan kokonaisuuteen tasaisesti koulutustehtävissä, opetuksessa ja harjoituksissa.

Yksi haastateltu toteaa resurssien vaikutuksesta palautteeseen:

Mun mielestä ehkä lähtökohtasesti se aika, aika ja aika. Ei oo välttämättä aikaa olla monessa paikassa samaan aikaan tai jos on yks, vaikka joku 60 henkilön osasto, mitä koulutat ja siellä on varusmiesjohtajat pyörittää rasteja, ni et sä pääse tarpeeks moneen paikkaan sitä...jos niinku ei oo resursseja, resurssit ja aika. (1Y).

Vaikuttaminen -kategoria muodostui ensin alakategoriaksi ryhmähaastatteluaineiston perusteella. Yksilöhaastatteluaineiston tultua mukaan koko aineistosta muodostui alakategorioiksi Vaikutin ja Vaikutuskeinot, joista muodostui uudelleen termiltään samanniminen Vaikuttaminen -kategoria. Vaikutin -alakategoria sisältää varusmieskoulutuksen palauteympäristössä vaikuttavia tekijöitä. Niitä ovat esimerkiksi oikea-aikaisuus, palaute syväjohtamisessa, virheiden tärkeys, mielikuva suoriutumisesta ja esimerkin vaikutus. Edellä mainitut vaikuttimet vaikuttavat itse palautteeseen ja sen laatuun tai vahvistavat yhdessä palautteen kanssa mahdollisesti tapahtuvaa oppimista ja kehittymistä. Ne ovat vaikuttimia, johon varusmiesten kouluttaja tai varusmies voi tai eivät voi itse vaikuttaa.

Yhden kouluttajan näkemys asiantuntemuksen vaikutuksesta palautteen antamiseen:

Asiantuntemus, ihan ehdoton. Pitää tietää, mistä puhuu. Pitää tietää, mihin annetaan, mistä annetaan palautetta ja pitää nähdä siitä myös porras ylöspäin. (6Y).

Vaikutuskeinot -alakategoria ilmenee toimintana, jossa tavoitteena on pyrkiä vaikuttamaan palautteella tai vaikuttaa palautteeseen. Esimerkkejä toiminnasta ovat ajoittaminen, malli tai opetus palautteesta varusmiesjohtajille, kannustavuus, esimiehen motivointi ja mallin hyödyntäminen. Vaikutuskeinot ovat toimintaa parantaa palautteen laatua, sen esittämistä, ajoittamista, hyödyntämistä ja esimerkillisyyttä. Vaikutuskeinot ovat tietynlainen päätepiste ennen sitä, kun palaute vaikuttaa kohteessaan sekä toisaalta konkreettinen toiminnan ilmenemismuoto. Siihen vaikuttavat pitkässä ketjussa monet eri tekijät, joita edellä käsiteltyjen yläkategorioiden muodossa on esitetty.

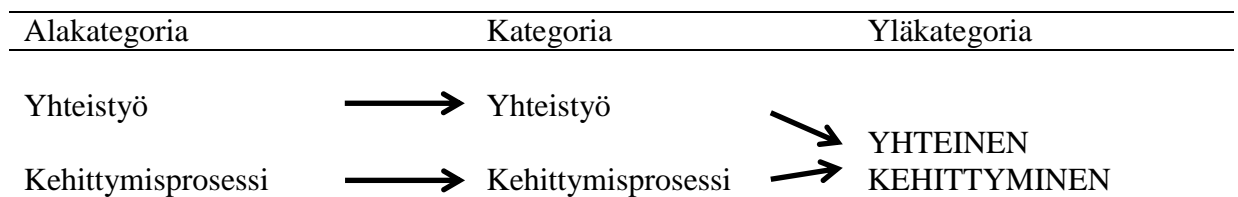
Eräs haastateltu kertoo palautteesta vaikuttamiskeinona:

Palaute kannustaa. Kannustaa...on se sitten hyvä tai huono, niin se palautetta saanut toteaa, että hänet on huomioitu, jollon se kannustaa sitä eteenpäin joko sitten parempiin suorituksiin kehittämään omaa toimintaansa tai sitte jollei muuta, ni ainaki nostaa miehen itsetuntoa, jos hänt on kehuttu. Mut ehkä se suurin, et hänet on huomioitu, ku hänelle annetaan palaute. (2R1).

Yhteenvetona todetaan, että Palautearki ja Vaikuttaminen liittyivät toisiinsa sisällöllisesti ja ne yhdistettiin Jokapäiväiseksi vaikuttamiseksi. Palautteen tehtävänä Jokapäiväisessä vaikuttamisessa on palautteella vaikuttaminen ja palautteella vaikuttamisen edistäminen niiden reunaehtojen mukaisesti, mitä varusmiesten kouluttaja ja heidän koulutettavansa varusmieskoulutuksen arjessa kohtaavat.

5.1.5 Yhteinen kehittyminen

Yhteinen kehittyminen -yläkatgoria muodostui kategorioista Yhteistyö ja Kehittymisprosessi molemmilla kategoriatasoilla ennen selektiivistä koodausta sekä näiden välisistä suhteista (kuvio 18). Yhteinen kehittyminen esiintyi varusmieskoulutuksen palauteympäristössä yhteistoimintana, jossa jokainen yksilö ja joukko omalta osaltaan vaikuttavat sen toteutumiseen hyvin, huonosti tai jotain siltä väliltä. Yhteinen kehittyminen vaikuttaa varusmiesyksikön palautekulttuuriin, toisilta oppimiseen, palautetoiminnan sujuvuuteen ja avoimuuteen, kehittymiseen ja oppimiseen. Yhteinen kehittyminen on pitkäkestoista toimintaa, joka saattaa olla melko näkymätöntä varusmieskoulutuksen arjessa ja jopa tiedostamatonta sen toteuttajilla. Yläkategoriaksi Yhteinen kehittyminen muodostui paradigmamallin avulla kategorioiden sisältöjen ja merkityksellisyyden kautta.



KUVIO 18. *Yhteinen kehittyminen ja sitä kuvaavat kategoriat*

Yhteistyö -kategoria muodostui omaksi kategoriakseen jo ryhmähaastatteluaikoina koodauksen aikana. Yhteistyö on palautteeseen liittyvää toimintaa, joka edellyttää kahta tai useampaa osapuolta toteutuakseen. Yhteistä toimintaa tai muiden huomioimista ovat esimerkiksi palautteen kysyminen, palauteajan varaaminen, työkaverin arvostus, palautteen ymmärtäminen ja kollegoiden tuki. Yhteistyön piirteitä palautetoimintaan liittyen ovat oma-aloitteisuus, toisen työn helpottaminen, kannustaminen ja kehittäminen. Yhteistyö toisen yksilön tai joukon kanssa on sinällään jo palautevaikuttamista – yhteistyö kertoo osapuolille siitä, kuinka he ovat riippuvaisia toisistaan tai kuinka toisen työ on arvostettavaa, jopa arvokasta.

Yksi haastateltavista kertoi näkemyksensä siitä, kuinka kulttuuri perusyksikössä vaikuttaa yhteistyöhön palautteen saamisessa:

Siis se on ihan siitä lähtösin, että minkälainen kulttuuri muovautuu sinne siinä yksikössä tai sinne esim. varusmiesjoukon keskuuteen. Mä uskon, että joku haluaa palautetta ja haluaa tietää vetääkö ne hyvin tai että tekeekö ne asioita oikein, mut se sit on siitä kult-

tuurista minkäläinen siellä yksikössä on, että tuleeko ne jopa vaatimaan sitä palautetta ja kysymään sitä palautetta. (1Y).

Toinen haastateltava kertoi, miten yhteistyö palautteen suhteen voi toimia kouluttajien keskuudessa:

Tietysti kyllähän toinen kouluttajakin voi antaa palautetta toiselle. Ei siinä tietysti mitään. Kyl se muut...muut pystyy siihe kyl vaikuttaa myös siihen...tota...palautteen antamiseen ja muutenkin sen kouluttajan motivaatioon antaa sitä palautetta. (5Y).

Kehittymisprosessi -kategoria muodostui omaksi kategoriakseen yksilöhaastatteluaineiston perusteella. Kehittymisprosessi koostuu palautteen hyödyntämisestä oppimisessa ja kehittämisessä. Palautetta voi hyödyntää esimerkiksi tulkitsemalla palautteen vaikutusta tai koulutettavaa, ohjaamalla oppimista haluttuun suuntaan, vaikuttamalla oppimisprosessin etenemiseen tai luomalla painopisteen ydinkohtiin palautteen avulla. Palautevaikuttaminen kehittämissä on ennen kaikkea varusmiesten kouluttajan tehtäviin kuuluva osa palautetoiminnassa. Varusmiesten kouluttajat toimivat jonkinlaisena esimerkkinä varusmiesjohtajille mainitussa toiminnassa, vaikka heidän sodan ajan suoranaisiin tehtäviinsä se ei kuulukaan. Palaute on yhtäläillä osa ja yksi vaihe kehittämissä, kuin palaute vaikuttaa siihen, miten kehittämissä tulisi jatkossa mahdollisesti muuttaa tai korjata.

Eräs haastateltu kertoo palautteen merkityksestä oppimisvaiheessa:

Palautteen antaminen on mahdollisuus sen takia, että siinä joukkueelle pystytään lyömään motivaatiota ja oppii tietämään, missä ne menee ja se luo työkaluja sille joukolle, millä se pystyy kehittämään. (3Y).

Yhteenvetona todetaan, että Yhteistyö ja Kehittymisprosessi liittyivät toisiinsa sisällöllisesti ja ne yhdistettiin Yhteiseksi kehittämiseksi. Se on toimintaa, jossa jokaisen yksilön kehittämiseen onnistuessaan ja ihannetilanteessa vaikutetaan palautteella. Vaikuttaminen tapahtuu selkeiden palautteenantotilanteiden lisäksi epäsuorasti ja huomaamatta, vaikka vaikuttaja ei sitä suoranaisesti olisi niin ajatellutkaan. Palautteen tehtävänä Yhteisessä kehittämisessä on ennen kaikkea eteenpäin pyrkimisen edistäminen yleensä yhteisesti tiedostettujen tavoitteiden suunnassa ja mahdollisesti myös yhdessä asetettujen tavoitteiden mukaisesti.

5.2 Ydinkategoriaa kuvaavien käsitteiden väliset suhteet

Viiden muodostetun yläkategorian eli substantiivisen teorian käsitteiden väliset suhteet muodostettiin vertaamalla niiden sisältöjä toisiinsa paradigmamallin avulla. Käsitteiden väliset suhteet kuvaavat palautetta varusmieskoulutuksen palauteympäristössä ja ne liittyvät ydinka-

tegoriaksi muodostuneeseen palautevaikutus -käsitteeseen. Palautevaikutus esiintyi yläkategorioiden välisissä suhteissa ja niiden sisällöissä useasti niitä analysoitaessa. Palautevaikutus on kuvattavissa yläkategorioita yhdistävien suhteiden avulla. Niitä ovat *asenteellisuus*, *suhtautuminen*, *vuorovaikutus*, *työn tekeminen* ja *kehittyminen* varusmieskoulutuksen palauteympäristössä (kuvio 19). Kontekstina palautevaikutus tarkoittaa varusmiesten kouluttajien, varusmiesjohtajien ja muiden varusmiehien keskinäistä vuorovaikutusta. Siinä kontekstissa tapahtuu varusmieskoulutuksen palautetoiminta. Palautevaikutus on toimintana palautteella vaikuttamista, palautteen vaikutusta ja palautteeseen vaikuttamista varusmiesten kouluttajien ja varusmiesten välisessä suhteessa. Palautevaikutuksen tavoite on tiedostetusti tai tiedostamattomasti syntyvä vuorovaikutustoiminta oppimisen ja kehittymisen edistämiseksi varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä.

Asenteellisuus tarkoittaa käsitteiden välisissä suhteissa varusmiesten kouluttajien ja varusmiesten asennetta palautetoiminnassa. Asenteellisuuden piirteinä korostuvat toiminnan arvostaminen ja palautteen hyväksyminen. Asenteellisuudella on suuri merkitys siihen, kuinka palautetta annetaan vai annetaanko lainkaan ja minkälaisena siihen suhtaudutaan.

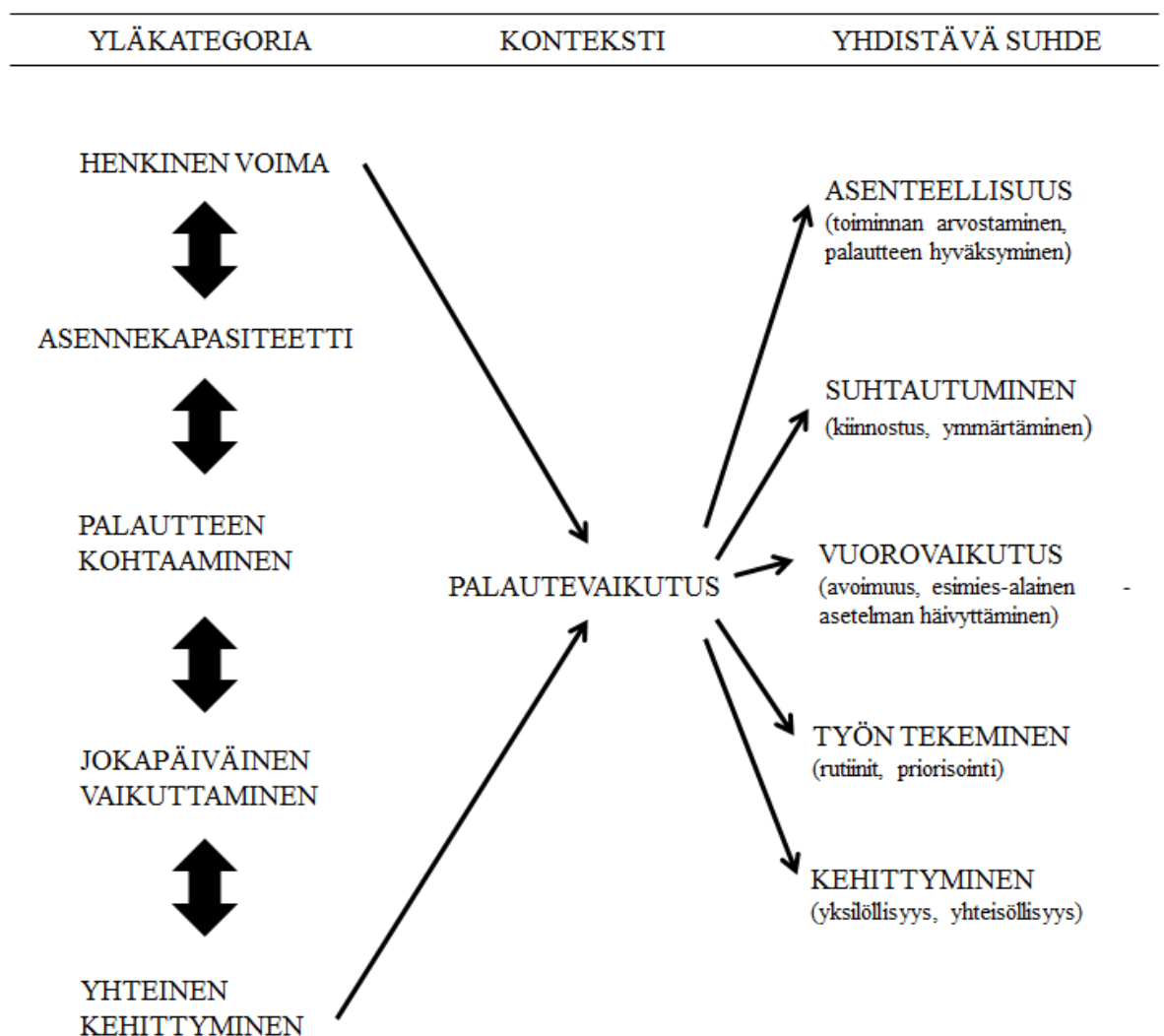
Suhtautuminen ilmenee käsitteiden välillä varusmiesten kouluttajien ja varusmiesten toiminnassa siinä, kuinka he suhtautuvat palautteeseen. Suhtautumisen piirteet näyttäytyvät erityisesti kiinnostuksena saada palautetta ja kehittyä sekä ymmärtämisenä, joka liittyy palautteen saamisen rajallisuuteen, sen laadun vaihtelevuuteen ja palautetaidon erilaisuuteen kokemukseen sitoen.

Vuorovaikutus käsitteiden välillä on halua kohdata niin palautteen antajana kuin vastaanottajanakin joskus arkojakin asioita sosiaalisessa kanssakäymisessä palautteen muodossa. Avoimuus varusmieskoulutuksen palauteympäristössä on piirre, joka liittyy oleellisesti kaikkiin tekijöihin. Se on toivottua, mutta sen toteutuminen on haasteellista ja jopa sotilaskulttuurissa poissuljettu tapa edistää toimintaa. Esimiehen ja hänen alaistensa välinen mahdollinen kuilu on pitkän ajan sotilaskulttuurinen asia, joka tässä tapauksessa ja vuorovaikutuksellisuuteen pyrittäessä esiintyy edelleen melko vahvasti.

Työn tekeminen ilmenee vaivannäköinä, jotta eri käsitteiden tehtävä palautevaikutuksessa toteutuisi. Työn tekeminen palautteen eteen ei ole itsestäänselvyys ja vielä vähemmän ymmärrys siitä, mikä työ oikeastaan vaikuttaa palautteeseen. Rutiini on piirre, joka on kaiken palau-

tetoiminnan koossa pitävä voima. Priorisointi on työarjen asettamien reunaehtojen mukaan palaute toiminnassa elämistä, jotta lopputulos olisi mahdollisimman hyvä.

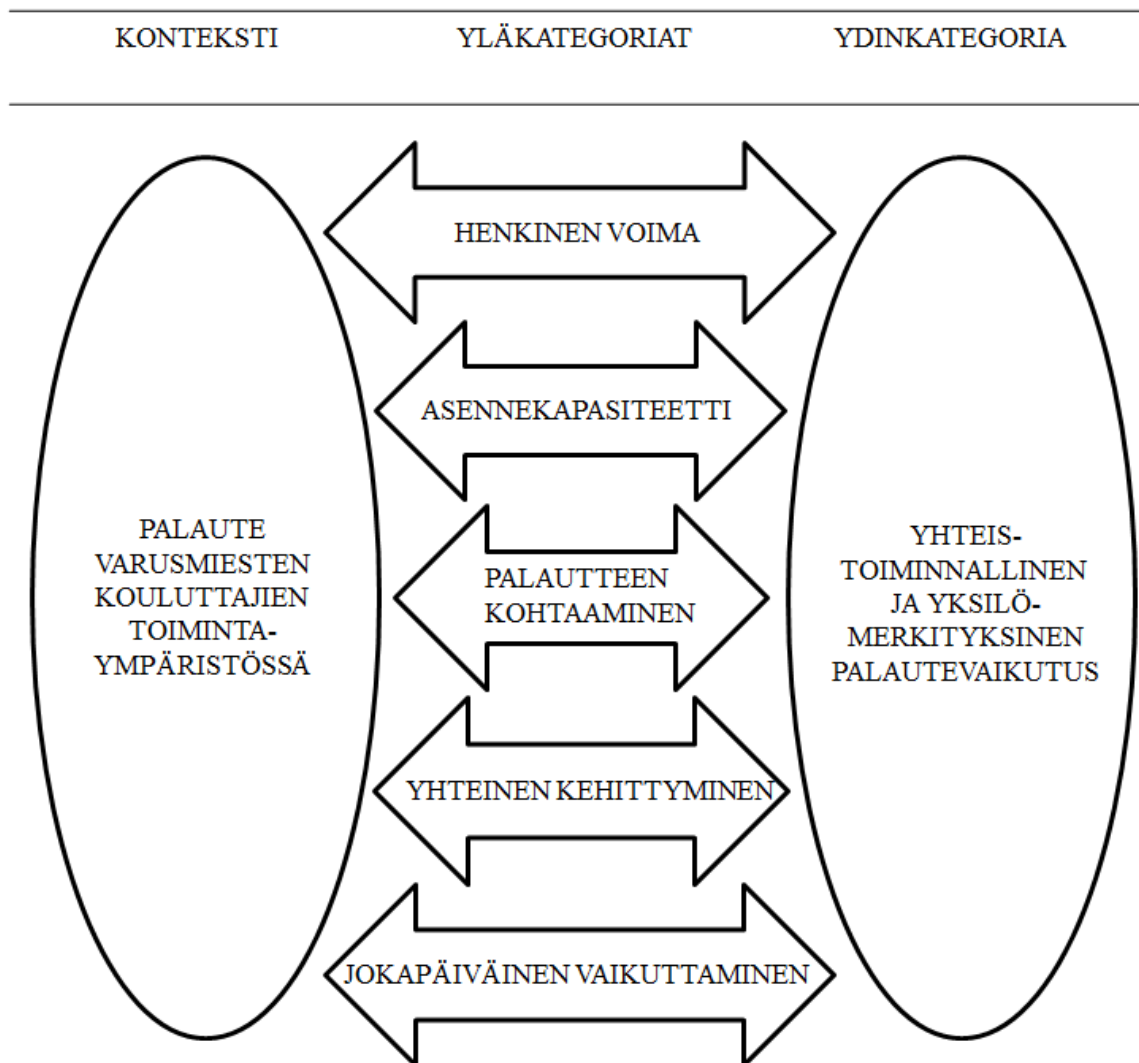
Kehittyminen käsitteiden välisissä suhteissa tarkoittaa toimintaa, jonka tavoitteena on kaikkien yksilöiden ja joukkojen kannalta asteittain parempi osaaminen, palaute kulttuuri, yhteistoiminta ja yhteishenki. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ovat piirteitä, johon palaute vaikuttaa, kun kehittymistä tapahtuu. Molemmat tarvitsevat toisiaan ja yhdessä niiden muodostama vaikutus on suuri varusmieskoulutuksen palauteympäristössä. Palautevaikutus varusmieskoulutuksen palauteympäristössä saa merkityksensä edellä kuvattujen suhteiden ja piirteiden kautta.



KUVIO 19. Palautevaikutuksen käsitteiden väliset suhteet

5.3 Substantiivinen teoria palautteesta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä

Substantiivinen teoria palautteesta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä perustuu ydinkategoriaan *Yhteistoiminnallinen ja yksilömerkityksinen palautevaikutus, Henkiseen voimaan, Asennekapasiteettiin, Palautteen kohtaamiseen, Jokapäiväiseen vaikuttamiseen ja Yhteiseen kehittymiseen* teorian käsitteinä sekä niiden välisiin suhteisiin (kuvio 20).



KUVIO 20. Substantiivinen teoria palautteesta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä

Varusmiesten kouluttajien ja varusmiesten välinen palautetoiminta keskinäisenä vuorovaikutuksena on konteksti, jossa palaute varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä tapahtuu. Siitä muodostuu substantiivinen teoria Yhteistoiminnallisen ja yksilömerkityksisen palaute-

vaikutuksen mukaisesti. Vuorovaikutuksellinen palaute toiminta näyttöytyy yhteistoiminnan ja sen rinnalla yksilöllisyyden keskinäisenä suhteena, jossa näiden välinen tasapaino tai sen puute tarkoittaa onnistuvaa tai heikommin onnistuvaa palautevaikutusta.

Muodostetut substantiivisen teorian käsitteet *Henkinen voima*, *Asennekapasiteetti*, *Palautteen kohtaaminen*, *Jokapäiväinen vaikuttaminen* ja *Yhteinen kehittyminen* sekä näiden väliset suhteet kuvaavat palautetta varusmieskoulutuksen palauteympäristössä ja sitä, minkälaista palautevaikutus on toimintana. Muodostunut substantiivinen teoria kuvaa palautetta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä rakenteellisesti, sisällöllisesti ja prosessina. Palautevaikutuksen rakennetta kuvaavat yläkategoriat eli teoreettiset käsitteet. Käsitteiden väliset suhteet muodostavat sisällön palautteelle varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä. Prosessina muodostunut substantiivinen teoria tarkoittaa yhteistoiminnallista ja yksilömerkityksistä palautevaikutusta vuorovaikutuksena varusmiesten kouluttajien ja varusmiesten välisessä palaute toiminnassa. Palautevaikutus tarvitsee toimijansa, jotka tässä ovat varusmiesten kouluttajat ja varusmiehet.

6. TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Ennen laadullisen tutkimuksen arviointia tutkijan on syytä tietää, mitä arvioi ja miten. Aaltion ja Puusan (2011, 153–157) näkemykset siitä ovat hieman vivahteikkaat. Heidän mukaansa monissa alan oppaissa kehoitetaan tarkastelemaan tutkimuksen validiutta ja reliabiliutta, vaikka käsitteet perustuvat ajatukselle siitä, että tutkija kykenisi pääsemään käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen usein mittareita käyttäen. Sen perusteella validiteetti ja reliabiliteetti käsitteinä sopivat laadulliseen tutkimukseen vain soveltaen. Toisaalta he tarkentavat näkökantaansa niin, että heidän mielestään usein esitetään, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on vaikea arvioida ja, että validiteetti ja reliabiliteetti käsitteinä eivät sellaisenaan sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin perusteiksi. Heidän täsmäntävimmän kommenttinsa mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus ei ole ilmaistavissa edes jonkin objektiivisen ja määrällisen mittarin mukaisena arviona.

Oli asia niin tai näin, tämän tutkimuksen tekijä on tehnyt samanlaisia havaintoja luotettavuus-tarkasteluun liittyen. Pitäisikö edellä todetun mukaisesti laadullinen tutkimus jättää arvioimatta? Mitä laadullisessa tutkimuksessa sitten tulisi arvioida? Vaikka Puusan ja Kuittisen (2011, 171) mukaan monet laadullisen tutkimuslähestymistavan edustajat haluavat pitäytyä validiteetin ja reliabiliteetin käyttämisestä arviointikriteereinä, ei reliabiliuden ja validiteetin perinteisten muotojen hylkääminen tarkoita sitä, että tutkimuksessa ei tulisi noudattaa tiettyjä sääntöjä ja, että sen ei tulisi täyttää tiettyjä ehtoja. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulee pohtia valittujen metodien soveltuvuutta tutkimuksen kohdeilmiö ja tutkimukselle asetetut tavoitteet huomioon ottaen. Milesin ja Hubermanin mukaan (1994) tutkimuksen laatuun vaikuttaa aineiston keruumenetelmät, niiden valinnan perustelut, käyttö sekä monipuolisuus. Giorgin (1998) mukaan tieteellisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit ovat perinteisesti liitetty pääosin tutkimusmenetelmien ominaisuuksien tarkasteluun. Perttula (1995, 39–41) ei ole Giorgin kanssa samaa mieltä. Perttulan mukaan ihmistieteellisen tutkimustavan luotettavuuden kriteerit eivät ensisijaisesti perustukaan valitun tutkimusmenetelmän ominaisuuksiin, vaan luotettavuuden kriteerien on hahmotuttava tutkimusprosessin kuvauksessa, perusteluissa ja analyysissa. Perttula perustelee tällä myös sen, että laadullisen tutkimuksen arvioinnissa ei voi suoraan soveltaa positivistisessä tieteenihanteessa omaksuttuja reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä.

Tutkija pyrki tämän tutkimuksen raportoinnissa edellä mainitulla tavalla kuvaamaan tutkimusprosessia, perustelevaan ratkaisuja ja osoittamaan mahdollisimman tarkasti aineiston

analyysin etenemisen. Kuitenkin tässä luvussa arvioidaan tutkimusta varsinkin grounded theory -menetelmälle asetettujen kriteerien mukaisesti.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

6.1.1 Tutkimuksen metodologian ja toteutuksen tarkastelua

Grounded theory -kirjallisuudesta nousee Martikaisen ja Haverisen (2004, 136–137) mukaan seitsemän ehtoa, joiden tulisi tutkimuksessa toteutua, jos se halutaan sijoittaa grounded theory -menetelmällä toteutettujen tutkimusten joukkoon. Seuraavaksi näiden ehtojen mukaisesti tarkastellaan tätä tutkimusta.

- 1) Tutkimuskohteena ovat yksilölliset kokemukset ja merkitysrakenteet tai sosiaalinen prosessi.

Tutkimuksen kohteena on palaute varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä, varusmiesten kouluttajien käsitykset palautteesta. Palaute on vuorovaikutusta ja sillä on merkittävä merkitys oppimiseen ja kehittymiseen, joten myös sosiaalinen prosessi on tutkimuskohteena.

- 2) Tutkimuksen tavoitteena on teorian luominen.

Tulokset koostuvat käsitteistä, jotka ovat muodostuneet varusmiesten kouluttajien näkemysten mukaan palautteesta varusmieskoulutuksen palauteympäristössä, niiden välisistä suhteista ja substantiivisesta teoriasta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä. Tavoitteena oli muodostaa substantiivinen teoria.

- 3) Aineisto on kerätty teoreettisen otannan periaatteiden mukaisesti.

Kahden ryhmähaastattelun jälkeen niistä saatu aineisto analysoitiin avoimella koodauksella. Muodostettuja alakategorioita hyödynnettiin yksilöhaastattelussa ja niiden haastattelurunkojen laadinnassa. Teoreettinen otanta toteutui myös yksinkertaisuudessaan sillä, että yksilöhaastattelussa ei käsitelty enää samoja teema-alueita, kuin ryhmähaastattelussa.

- 4) Aineiston analysointi on toteutettu jatkuvan vertailun menetelmää käyttäen. Mikäli tutkimuksessa on nojaututtu Straussin ja Corbinin koulukuntaan, aineiston analysointi on tapahtunut avoimen, aksiaalisen ja selektiivisen koodauksen avulla.

Tutkimuksessa on noudatettu alusta asti straussilaisen suuntauksen periaatteita niin aineiston keruussa kuin analysoinnissa.

- 5) Analyysin tuloksena määritellään ydinkategoria.

Tutkimuksessa on analyysin loppuvaiheessa määritetty ydinkategoria, joka on muodostunut yläkategorioista eli teorian käsitteistä sekä niiden välisistä suhteista.

- 6) Aineiston analysoinnin jälkeen on laadittu substantiaaliset teoriat.

Aineiston analysoinnin lopussa on muodostettu substantiivinen teoria palautteesta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä. Substantiivinen teoria tämän tutkimuksen kontekstissa tarkoittaa ydinkategoriaa, yläkategorioita eli käsitteitä sekä niiden välisiä suhteita. Tuotettu teoria soveltuu siihen kontekstiin, josta se on kehitetty ja johon sitä voidaan käyttää.

- 7) Tutkimuksessa on kehitetty formaali teoria.

Tutkimuksessa käsitteellistä tasoa ei ole nostettu, joka on formaalin teorian edellytys. Substantiivista teoriaa ei ole laajennettu ja viety abstraktimmalle ja yleistettävämmälle tasolle. Vaikka palautteeseen liittyy samanlaiset ominaisuudet, vahvuudet, merkityksellisyys ja ilmeminen muissakin kuin varusmieskoulutuksen toimintaympäristöissä, ei sen siirrettävyys muihin konteksteihin ole täysin yksiselitteistä.

6.1.2 Tutkimuksessa käytetyn tutkimusmenetelmän arviointi

Strauss ja Corbin (1990, 252) ovat kuvanneet, miten grounded theory -tutkimuksia tulee arvioida. Niitä voidaan arvioida kolmen alueen avulla, joita ovat: validiteetin, reliabiliteetin ja luotettavuuden arvioiminen, teorian rakentamiseen tähtäävän tutkimusprosessin arviointi ja tutkimustulosten empiirisen perustelun arvioiminen.

Tämän luvun alussa on arvioitu sitä, kuinka laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulisi arvioida. Jos laadullisen tutkimuksen arvioinnissa ei kielletä validiteetin ja reliabiliteetin käyttöä arviointikriteereinä, niin ainakin se kyseenalaistetaan ja esitetään käytettäväksi vain soveltaen. Vaikka Straussin ja Corbinin edellä mainitun teoksen julkaisemisesta on aikaa jo neljänneksivuosisata, on melko ristiriitaista, että he ovat esittäneet ohjeen arvioida grounded ry -tutkimuksia validiteetin ja reliabiliteetin kannalta. Validiteetin ja reliabiliteetin arvioiminen tässä tutkimuksessa on haastavaa, koska liikkeelle on lähdetty alustavasta tutkimusalueesta eli palautteesta. Tutkimuksessa ei ole teoreettista viitekehystä, vaan tarkasteltavana on konteksti, josta tutkimuskysymykset nostetaan. Aineistolähtöinen tutkimus ilman sitä ohjaavaa teoriataustaa on siinä määrin ainutlaatuinen kokonaisuus, että reliabiliteetin tarkastelu toistettavuuden kannalta ei ole validia eli sitä, mitä on tarkoituskin mitata.

Tutkimuksessa ei ole havaittavissa triangulaatiota rinnakkain koottujen aineistojen suhteen. Merkittävin syy sille on tämän tutkimuksen toteuttamiseen käytettävissä ollut aika, joka ei mahdollistanut vaativan aineistolähtöisen menetelmän käytön lisäksi monimenetelmällistä lähestymistä useammasta eri suunnasta. Näin ollen tutkijalla ei ole osoittaa, että eri menetelmillä päästään samaan tulokseen, teoria saisi näin vahvistuksensa ja siten triangulaatio vahvistaisi tutkimuksen validiutta. Kuitenkin tämän tutkimuksen luotettavuuden esiintymistä on tavoiteltu perustelemalla aineiston keruuta ja analysoinnin vaiheita mahdollisimman tarkasti. Tämän tutkimuksen uskottavuutta on tavoiteltu suunnittelemalla ja toteuttamalla tutkimus sekä laatimalla sen konkreettinen tuotos, tutkimusraportti huolellisesti ja perustellen.

Teoriaan tähtäävän tutkimusprosessin arviointi on tutkijan mielestä kaikessa yksinkertaisuudessaan parhaiten mahdollista tutkimusraporttia lukemalla, koska harvoin tutkijan toimintaa vierestä kukaan seuraa. Tutkijan ulkopuolisia, muita lukijoita kunnioittaen tutkimusprosessin vaiheet on kirjoitettu mahdollisimman tarkasti ja perusteellisesti auki. Tutkijan mielestä tutkimusprosessissa on onnistuttu noudattamaan niitä periaatteita, joita straussilainen lähestymistapa edellyttää. Eri asia on kuitenkin se, onko tutkija ymmärtänyt juurta jaksan nämä periaatteet varsinkin koodausvaiheiden osalta. Tutkijan käyttämä aika menetelmän opiskeluun oli suuri, mutta vieraskielisyys, tutkijan täydellinen kokemattomuus menetelmästä ja todellinen menetelmän ”rungan” puuttuminen jätti varmasti perusteluitta jääneitä aukkoja prosessiin. Näitä aukkoja menetelmän kehittäjien olisi helppo löytää siitäkin huolimatta, että heidän apunsa tutkimuksen prosessin toteuttamiseen tutkijoille on suurpiirteinen ja paljon tutkijan oman ajattelun varaan jättävä.

Kolmas arvioinnin alue eli tutkimustulosten empiirinen perustelu tässä laadullisessa, aineistolähtöisessä tutkimuksessa oli vaativa tehtävä. Tulosten rakentumisen kuvailu oli vaikeaa, koska aineiston ja tulkintaprosessien suurehko määrä täytyi sijoittaa aina johonkin analyysivaiheeseen ja sitä kautta selventää lukijalle tutkimuksen empiriaa. Vaikeutta pyrittiin lieventämään niin tutkijan kuin mahdollisten lukijoidenkin kannalta esittämällä substantiiviseen teoriaan liittyviä tekijöitä ja suhteita esimerkein, lainauksin, kuvin ja taulukoin. Tutkija oli jatkuvasti sellaisen haasteen edessä, jossa oli ensiksi mietittävä sitä, kuinka joku hänelle selvä asia ei jää perustelematta ja toisaalta, miten se tulisi perustella ymmärrettävästi. Tutkijalle kävi selväksi, että tutkija on aina itse tutkimuksensa ylivoimainen asiantuntija.

6.1.3 Tutkimuksella tuotetun teorian arviointi

Tutkimuksessa tuotetun teorian luotettavuutta voidaan tarkastella aineiston laadun, analyysin ja tulosten raportoinnin osalta erityisesti seuraavilla arviointikriteereillä: tuotetun teorian 1) sopivuus (fitness), 2) ymmärrettävyys (understanding), 3) yleisyys (generality) ja 4) kontrolli (control) (Glaser & Strauss 1967, 238–242; Strauss & Corbin 1990, 23).

Tuotetun teorian sopivuuden kriteeri edellyttää tutkijaa kiinnittämään huomiota aineiston laatuun ja raportoimaan, millaiseen aineistoon tulokset perustuvat (Holopainen 2011, 246). Tuotetun teorian soveltuvuus kontekstiin, josta se on kehitetty, on tämän tutkimuksen tekijän mielestä vaikeasti arvioitavissa. Jos tutkijalta kysytään, onko tuotettu teoria jokapäiväistä arkea varusmieskoulutuksessa, vastaus on kyllä. Edelleen, jos tutkijalta kysytään, onko teoria johdettu käytössä olleesta aineistosta, vastaus on kyllä. Hankalampaa on arvioida sitä, oliko haastateltavien kokemus tutkittavasta aiheesta riittävä tai oliko sitä kautta heiltä saatu aineisto riittävän laadukasta. Varusmiesten kouluttajien kokemus tehtävistään näkyi heidän vastauksissaan. Toista kokeneempi kouluttaja kykeni tutkijan näkemyksen mukaan paremmin ymmärtämään asioiden taakse. Siinä mielessä olisi voinut olla perusteltua käyttää aineiston keräämisessä keskimäärin kokeneempia kouluttajia. Toisaalta se olisi rajannut tutkittavaa joukkoa enemmän opistoupseeritaustaisten suuntaan. Kysymys aineiston laadukkuudesta kulminoituu tutkijan mielestä siihen, mihin haastatteluiden aiheet ja sisältö perustuu. Mistä tutkija voi olla varma, että hän kysyy asioista, jotka liittyvät juuri tutkimuksen aiheeseen tai tässä tutkimuksessa ja tapauksessa teoriaan, jota ei ole vielä olemassa ja jonka syntymisestä ei ole varmuutta? Tämän tutkimuksen tekijä ei ollut siitä varma, mutta toisaalta kyseessä on aineistolähtöinen teoria, jonka suhteen pelkästään tutkimuskysymyksetkin saattavat olla vielä tietämättömissä aineiston keräämisen aikana.

Ymmärrettävyyden kriteeri edellyttää analyysin selkeää raportointia, jotta lukija voi päätellä, kuinka käsitteiden ja teorian kehittäminen ovat tapahtuneet. Esimerkit analyysin eri vaiheista ovat siinä mielessä välttämättömiä. (Holopainen 2011, 247.) Tutkija on pyrkinyt osoittamaan teorian loogisuuden sen sisällön ja rakenteen kautta niin hyvin, kuin se pro gradun mitassa on mahdollista. Analyysin kaikki vaiheet kuvattiin koodausvaiheiden päällekkäisyydestä huolimatta aikajärjestyksessä tekstin, kuvioiden, taulukkojen ja esimerkkien avulla.

Mikäli kyseessä on substantiivinen teoria, sillä ei pyritä yhtä laajaan yleistettävyyteen, kuin formaalissa teoriassa (Goulding 2002, 45–46). Ritva Koskennurmi-Sivonen (2007) kuitenkin kieltää yleistettävyyden mahdollisuuden muodostetun teorian laadusta huolimatta, koska se liittyy määrällisen tutkimuksen tilastollisuuteen. Yleistettävyyttä tällä tutkimuksella ei ole missään vaiheessa tavoiteltukaan. Yleistettävyys arvioidaan käsitteellisellä tasolla. Siinä aineiston antoisuudella, tutkijan tulkintakyvyllä ja oivaltavuudella on keskeinen merkitys. Tutkija oli käsitteellistäjänä oman osaamisensa, tietonsa ja taitonsa varassa. Toinen tutkija voisi käsitteellistää asiat toisin oman potentiaalinsa mukaisesti.

Viimeinen arviointikriteeri eli kontrolli tarkoittaa sitä, että teorian tulee tarjota käyttäjälleen mahdollisuus tunnistaa ja kontrolloida toimintaympäristössään tapahtuvia muutoksia. Sen tulee antaa perusta käytännön toiminnalle ja päätöksenteolle. (Glaser & Strauss 1967, 245–249.) Tässä tutkimuksessa kontrollin toteutumista on testattu straussilaisen lähestymistavan mukaisesti kehityksessä olleeseen teoriaan koko tutkimusprosessin ajan.

6.2 Tutkimuksen eettisyys

Eskolan ja Suorannan (1999, 52) mukaan ei ole olemassa täysin kattavaa ja aukotonta eettistä säännöstöä, joten tutkijan on itse tehtävä eettiset valintansa. Tässä tutkimuksessa pyrittiin noudattamaan tutkimustyön yleisesti hyväksytyjä eettisiä periaatteita, joita ovat muun muassa tieteellinen rehellisyys, huolellisuus, avoimuus, tieteellinen tunnustus, eettisesti kestävä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät, älyllinen vapaus ja julkinen vastuu (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 43–44). Mainittujen periaatteiden noudattaminen tarkoitti tässä tutkimuksessa esimerkiksi Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen hyväksymää tutkimusaihetta, lähde- ja viittauserkintöjen asiallista käyttöä, varusmiesten kouluttajien kunnioittamista tutkimuskohteena, haastateltujen itsemääräämisoikeuden ja anonymiteetin kunnioittamista, tutkimusaineiston huolellista käsittelyä ja sen asianmukaista säilyttämistä, huolellisuutta tutkimuksen teossa sekä tutkimuksen vaiheiden ja tuotetun sisällön tuomista muiden luettavaksi

ja arvioitavaksi tutkimusprosessin aikana. Eskola ja Suoranta (1999, 52) toteavat, että tutkija todennäköisesti tekee eettisesti asiallista tutkimusta, jos hän tunnistaa eettisten kysymysten problematiikan.

Eettisyyden kannalta tutkimuksen raportointivaiheessa huolehdittiin siitä, että jokaisen haastattelun varusmiesten kouluttajan anonymiteetti säilyisi ja se myös kerrottiin haastateltavalle ennen haastattelun alkamista. Autenttiset lainaukset on esitetty nimettöminä, jolloin haastateltua ei voi tunnistaa. Raportista ei myöskään paljastu haastattelun perusyksikkö, kotipaikkakunta, ikä tai muu vastaava kiinteästi yksilöön liittyvä asia. Haastatelluilla oli oikeus kieltäytyä tai keskeyttää osallistumisensa haastatteluun. Oikeus edellä mainittuun tarkoitti sitä, että haastatellulla oli oikeus tulla kohdelluksi hyvin ja yhtäläillä oikeutena rajata sitä tietoa, mitä hän halusi paljastaa. Tutkimuksen kohteena ollutta palautetta varusmieskoulutuksen ympäristössä voi myös tarkastella eettisesti. Varusmiesten kouluttajien työpanos ja vaikuttamishalu palautetoimintaa ympäristössään on heidän oman päätöksen mukaista, mutta toisaalta se on myös varusmiesten kouluttajien tehtäviin kuuluva velvoite. Palautetta varusmieskoulutuksen kontekstissa tutkittiin varusmiesten kouluttajien tuottaman tiedon ja aineiston kautta avoimesti ja arvottomasti. Palautetta käsitteenä varusmieskoulutuksessa ei määritetty haastatelluille etukäteen, eikä sen oletettu toteutuvan tietyllä tavalla.

Tutkimuksen aikaista mahdollista haittaa saattoi syntyä siinä vaiheessa, kun ryhmähaastattelut olivat käynnissä tai sen jälkeisessä ajassa. Ryhmähaastatteluun osallistuneet varusmiesten kouluttajat kuulivat toistensa vastaukset. Osa osallistuneista vastasi huomattavasti useammin kuin toiset ja mahdollisesti esittivät mielipiteensä selkeästi painokkaammin puhetaitojaan hyödyntäen. Se saattoi vaikuttaa varusmiesten kouluttajien työyhteisölliseen arvostukseen toisiaan kohtaan ja eriarvoistaa yhtä kouluttajaa toiseen nähden hänen haastattelussa osoittamansa aktiivisuuden perusteella. Ryhmähaastattelujen aikana yksittäinen kouluttaja saattoi tuntea alemmuutta, jos hän koki, että hänellä ei ole yhtä paljon sanottavaa kuin muilla haastatteluun osallistuneilla.

7. PÄÄTÄNTÄ

Tämän luvun tavoitteena on tarkastella aineiston analyysissä muodostettuja teoreettisia käsitteitä sekä muodostunutta substantiivista teoriaa aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin verraten. Luvun loppuosassa arvioidaan käsitteiden ja teorian merkityksiä sekä luonnetta. Lisäksi arvioidaan tehtyä tutkimusta, teorian merkitystä laajemmalti, tutkimuksen tuloksia ja grounded theory -menetelmän käyttöä tässä tutkimuksessa sekä jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tutkimustulosten tarkastelu

7.1.1 Teoreettisten käsitteiden tarkastelu

Tutkimuksessa muodostunutta substantiivista teoriaa palautteesta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä tarkastellaan muodostettujen teoreettisten käsitteiden kautta aikaisempaan kirjallisuuteen vertaamalla. *Henkinen voima* muodostettiin kategorioista Yksilövaikutimet ja Henkinen merkitys. Tämän teoreettisen käsitteen toisiin käsitteisiin yhdistävä tekijä on varsinkin kehittyminen. Henkinen voima on korvaamaton tekijä varusmieskoulutuksen palautteympäristössä vaikuttaen yksilöiden ja joukon jaksamiseen, yrittämisen haluun, osaamisen kehittymiseen ja yhteishenkeen. Kupias ym. (2011, 170–171) korostavat palautteen merkitystä tavalla, joka on muodostetun kategorian sisällön mukainen. Heidän mukaansa minäkäsitys ja itsetunto vaikuttavat ratkaisevan paljon siihen, miten henkilö kaiken kaikkiaan toimii työssään sekä miten palautteeseen suhtaudutaan ja millaiset ovat palautteen vaikutukset. Hyvä ja osuva palaute auttaa palautteen vastaanottajaa vahvistamaan ja ylläpitämään hyvää itsetuntoa sekä peilaamaan omia käsityksiä itsestään ja minäkuvansa realistisuudesta. Tynjälän (1999, 16–17) kuvauksen mukaan palaute kuuluu oppimisen pääelementtien tarkastelussa taustatekijöihin. Taustatekijät ovat niitä asioita, jotka vaikuttavat ammatilliseen kehittymiseen. Ne on jaettu kahteen päälohkoon, jotka ovat työskentely-ympäristöön eli kehityskontekstiin liittyvät tekijät ja työntekijään liittyvät henkilökohtaiset tekijät. Henkinen voima on yhdistettävissä edellä mainittuun henkilökohtaisten tekijöiden lohkoon. Tuohon lohkoon liittyvät erilaiset henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten aiemmat tiedot, kyvyt, arvot, arvostukset sekä henkilökohtaiset kokemukset.

Tämän tutkimuksen mukaan *Asennekapasiteetti* vaikuttaa palautetoimintaan varusmieskoulutuksessa ja palautteella voidaan vaikuttaa siihen. Se on varusmiesten kouluttajilla ja varus-

miehillä arvostusta palautetta ja palautetoimintaa kohtaan. Se on myös asennetta, joka korostaa edellä mainittuja tekijöitä suhteessa toimintaympäristöön ja muihin yksilöihin. Tämä teoreettinen käsite muodostettiin siis kategorioista Asenneilmasto ja Arvostus. Asennekapasiteetin toisiin käsitteisiin yhdistävät vahvimmin tekijät asenteellisuus ja suhtautuminen. Johtajan käsikirja (Johtajan käsikirja 2012, 72) korostaa asenteellisen nöyryyden merkitystä, jotta muilta ihmisiltä tulleesta palautteesta voi oppia. Lisäksi Asennekapasiteetin merkitystä palautteella vaikuttamisessa puoltaa se, että palautteen saaja päättää, mitä hän tekee saamallaan palautteella, antaako hän sen vaikuttaa käytökseensä vai ei. Siinä tapauksessa hän ottaa vastuun käytöksestään sen sijaan, että joku toinen yrittäisi vastata siitä hänen puolestaan. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 61.) Ihmiset siis päättävät käytöksestään itse ja päättävät myös sen, miten he käyttävät saamansa palautteen (Ahonen & Lohtaja-Ahonen, 74). Tynjälän (1999) määrittämän päälohkojaon mukaisesti Asennekapasiteetin voidaan todeta vastaavan Henkisen voiman tapaan työntekijään liittyviin henkilökohtaisiin tekijöihin, koska kysymyksessä on tutkimustulosten mukaisesti yksilöllinen potentiaali.

Palautteen kohtaaminen muodostettiin kategorioista Palautetilanne ja Valmius. Tämän teoreettisen käsitteen toisiin käsitteisiin yhdistävät tekijät ovat erityisesti suhtautuminen ja vuorovaikutus. Palautteen kohtaaminen on palautteen vuorovaikutuksellinen hetki kahden tai useamman yksilön välillä, johon oleellisina vaikuttavat valmius tilanteeseen ja hetken mukaan eteneminen sekä tilanteeseen suhtautuminen. Palautteen kohtaaminen on konkreettisin vaihe palautteella vaikuttamisessa. Teoreettista käsitettä vastaavasti Kaukiainen ym. (1995, 30) kehottaa tarkastelemaan palautteenantamistilannetta kehämäisenä kommunikaatioprosessina, jossa keskustelu muodostuu sanomista ja niiden vastaanottamisesta. Niiden tulkinta on riippuvainen vallitsevasta tilanteesta sekä yksilöiden persoonallisuudesta. Vastavuus ilmenee myös Londonin (2003, 15) näkemyksessä, jossa palautteen antaminen ja vastaanottaminen on dynaaminen prosessi lähteen ja vastaanottajan välillä. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen vaikuttaa sekä lähteeseen että vastaanottajaan.

Palautteen kohtaamisen sujuessa mitä parhaimmin, palaute on esimiehen ja alaisen välisessä vuorovaikutustilanteessa yhteistä konstruoimista. Se tarkoittaa sitä, että sekä esimies että alainen voivat yhdessä muovata palautetta molempien näkökulmista käsin. Palautteen kommunikoinnissa on silloin kyse palautteeseen liittyvien merkitysten luomisesta eikä palautteen vastaanottamisesta (Fairhurst 2001). Palautteen konstruoimisessa alainen toimii esimieheen nähden tasavertaisena eikä esimiehen vaikuttamisen kohteena (Berlin 2008, 5). Tynjälän (1999, 16–17) päälohkojaon mukaisesti *Palautteen kohtaaminen* vastaa teoreettisena käsitteenä niin

työntekijään liittyviin henkilökohtaisiin tekijöihin kuin myös työskentely-ympäristöön, koska henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi teoreettiseen käsitteeseen liittyvät esimerkiksi henkilökohtaisen tukemisen keinot.

Jokapäiväinen vaikuttaminen muodostettiin kategorioista Palautearki ja Vaikuttaminen. Tämän teoreettisen käsitteen toisiin käsitteisiin yhdistävä tekijä on varsinkin työn tekeminen. Jokapäiväinen vaikuttaminen on palautteella vaikuttamista ja palautteen vaikutuksen edistämistä sen mukaan, miten varusmiesten kouluttaja ja heidän koulutettavansa varusmieskoulutuksen arjessa sen lainalaisuuksin ja resurssein kohtaavat. Teoreettisen käsitteen piirteiden esiintyminen kirjallisuudessa, kuten alati palautteeseen vaikuttavat liian pienet resurssit, on melko yleistä. Kuitenkin sisällöllisesti vastaavaa käsitettä on vaikea löytää. Sotilastutkimuksen alalla Waltari (2005, 101) esittää johtopäätöksissään, että palautteen antamisen tulee olla jatkuvaa toimintaa, joka on aktiivista, mutta ei kuitenkaan häiritse koulutettavia. Mahdollisesti ahkerakin jokapäiväinen palautteella vaikuttaminen ei tämän tutkimusten tulosten mukaan ole aina onnistunut. Kupiaksen ym. (2011, 180) mukaan palaute voi vaikuttaa tai olla vaikuttamatta sekä yksilöllisellä että koko yhteisön tasolla. Vaikka palaute olisi annettu jollekin työntekijälle kahden kesken, sillä voi olla myönteisiä tai kielteisiä vaikutuksia myös koko työyhteisön tasolla. Tynjälän (1999, 16–17) päälohkojaon mukaisesti Jokapäiväinen vaikuttaminen sijoittuu työskentely-ympäristön lohkoon, koska se on selkeästi yhteydessä esimerkiksi varusmiesyksikön palautekulttuuriin ja ilmapiiriin.

Tämän tutkimuksen mukaan *Yhteinen kehittyminen* on toimintaa, jossa jokaisen yksilön kehittymiseen onnistuessaan ja ihannetilanteessa vaikutetaan palautteella. Palautteen tehtävänä Yhteisessä kehittämisessä on ennen kaikkea eteenpäin pyrkimisen edistäminen yleensä yhteisesti tiedostettujen tavoitteiden suunnassa ja mahdollisesti myös yhdessä asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Yhteinen kehittyminen vaikuttaa varusmiesyksikön palautekulttuuriin, toisilta oppimiseen, palautetoiminnan sujuvuuteen ja avoimuuteen, kehittymiseen ja oppimiseen. Tämä teoreettinen käsite muodostettiin siis kategorioista Yhteistyö ja Kehittymisprosessi. Yhteisen kehittymisen toisiin käsitteisiin yhdistävät vahvimmin tekijät kehittyminen ja työn tekeminen. Yhteiseen kehittymiseen liittyvää vaikuttamista kuvaa Ranne (2006, 27) niin, että hyvä palautekulttuuri tuo ajattelu- ja toimintatapaan sellaista tottumusta, missä muutostarpeiden ja niihin vastaamisen pohtimisesta tulee kiinteä ja arkipäiväinen osa työtä. Lisäksi hän ilmaisee sen, kuinka avoimuus ja toimiva palautekulttuuri selittävät hyvinvointia monellakin eri tavalla (Ranne 2006, 25). Keskustelu, mielipiteiden vaihto, rakentava väittely sekä palautteen antaminen ja vastaanottaminen ovat hyvä pohja kehittymiselle (Ranne 2006, 23). Toisilta

oppimista kuvaa Waltarin (2005, 66) tutkimuksessa muodostettu yläkategoria *Palautetta saadaan sosiaalisesta oppimisympäristöstä*, joka tarkoittaa käsitystä, jonka mukaan palautetta saadaan muilta oppimistapahtumassa läsnä olevilta henkilöiltä. Ahonen ja Lohtaja-Ahonen (2014, 24) pitävät hyvänä palautekäytäntönä kaikkien auttamista kaikkien yhteisön jäsenien onnistumiseksi, mikä on myös yhteisen kehittymisen tunnuspiirteitä. Tynjälän (1999, 16–17) lohkojaon mukaisesti *Yhteinen kehittyminen* sijoittuu työskentely-ympäristön lohkoon, koska se on yhtäläillä varusmiesten kouluttajien ja varusmiesten suhteen tiedostettujen ja yhdessä asetettujen tavoitteiden mukaista toimintaa.

Tutkimuksessa muodostetut teoreettiset käsitteet *Henkinen voima*, *Asennekapasiteetti*, *Palautteen kohtaaminen*, *Jokapäiväinen vaikuttaminen* ja *Yhteinen kehittyminen* eivät ole täysin yhdistettävissä niihin harvoin palautetta koskeviin teorioihin, joiden konteksti on sotilasalan tutkimuksen ulkopuolella. Itse suomalaisessa sotilasalan tutkimuksessa vastaavia käsitteitä ei ole olemassa ja siten vertailu ei ole mahdollista. Edellä olevissa kappaleissa on kuvattu niin sotilasalan kuin sen ulkopuolisen kirjallisuuden ja tutkimuksen merkittävimmät yhtäläisyydet muodostettuihin teoreettisiin käsitteisiin.

7.1.2 Substantiivisen teorian tarkastelu

Tutkimuksessa muodostunut ydinkategoria *Yhteistoiminnallinen ja yksilömerkityksinen palautevaikutus* kuvaa palautetta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä rakenteellisesti, sisällöllisesti ja prosessina. Palautevaikutus käsitteenä vahvistui ydinkategoriaksi analyysiprosessin loppuvaiheessa. Muodostunut substantiivinen teoria kuvaa käsitteiden ja niiden välisten suhteiden avulla sitä, kuinka varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä palaute vaikuttaa, miten sillä vaikutetaan ja mitä ovat ne tekijät, jotka ovat aina määrittelemässä sitä, kuinka palautevaikutus onnistuu hyvästä heikkoon. Teoriassa ei niinkään ole kyse siitä, kuinka yksittäisen varusmiesten kouluttajan tai varusmiehen tapauksessa palauteprosessi etenee, vaan siitä, kuinka moninaisin käsittein palautetoiminta vaikuttaa ja siihen vaikutetaan kontekstissaan. Grounded theoryn tavoitteiden mukaisesti teoriolla pyrittiin abstraktiiviselle tasolle, jolloin palautevaikutuksen suoranainen havaitseminen arjen varusmieskoulutuksessa substantiivisen teorian sisällön mukaan saattaa olla vaikeaa.

Muodostuneella teoriolla ei ole tavoiteltu samanlaista mittasuhdetta tai palauteprosessin kuvausta, kuin esimerkiksi Peltonen ja Ruohotie (1991) sekä Nissinen (2008, kts. kuvio 1) ovat esittäneet. Peltonen ja Ruohotie (1991, 77) kuvaavat palautemallillaan sitä, miten koulutettava

käsittelee palautetta. Malli on kuvaus palautteen matkasta koulutettavassa ärsykkeestä ja lähteestä aina reaktioon asti. Sillä halutaan kuvata nimenomaan koulutettavan itsensä merkitystä palautteen käsittelemisessä. Nissinen (2008) pyrkii toimintakyvyn kehittämisen viitekehyksellä ulkoisen ja sisäisen palautteen tehtävien kuvaamiseen syväjohtamisen mallin mukaisella oppimisen näkökulmalla. Siinä yksilö on myös keskiössä ja tavallaan ainoana vaikuttajana palautteen käyttäjänä ja hyödyntäjänä oman toimintansa kautta. Viitekehys kuvaa sitä, kuinka tietyistä ehdoista lähtien yksilö pääsee tietynlaiseen lopputulokseen ja kuinka siihen prosessiin palaute voi vaikuttaa oikein käytettynä. Tässä tutkimuksessa muodostunut teoria poikkeaa siis esimerkiksi näistä sekä sotilasalalla että sen ulkopuolella käytetyistä malleista siinä, että se ei kuvaa palautteen yksityiskohtaista kulkua kontekstissaan reunaehtoineen, vaan palaute-toiminnan ympäristössä tapahtuvaa vaikuttamista ja vaikutusta.

Mitä substantiivisen teorian ydinkategorian eri sanalliset termit sitten tarkoittavat? Tässä tutkimuksessa *yhteistoiminnallisuus* on yksilöiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa toteuttamaa palautetoimintaa, jota ei aina ymmärretä sellaisena. Yhdistävänä tekijänä on ennen kaikkea vaatimus vähintään kahdesta eri osapuolesta. Yhteistoiminnallisuus on yhtäläillä normatiivisella tasolla palautejärjestelmän osapuolilta vaadittua työtä, kuin palautteen vastaanottajan asiallista suhtautumista annettuun palautteeseen. Se on esimerkillisyyttä, toisten palautteista oppimista ja perustellun palautteen hyväksymistä yhden tai useamman yksilön näkökantana. *Yksilömerkityksinen* sanana on perusteltavissa Kielitoimiston sanakirjan mukaan. Sanan *merkityksinen* eteen voi lisätä kuvaavan sanan toisin, kuin sanan *merkityksellinen* eteen. Yksilömerkityksinen sanana tarkoittaa muodostuneen teorian yhteydessä kaikkea sitä yksilön vaikutusta tai vaikuttamista, jolla häneen vaikutetaan palautteella ja jolla hän itse vaikuttaa muihin yksilöihin ja yhteisöön. Yksilön toiminnalla palautteen parissa on siis monisuuntainen vaikutus. Palautevaikutus on lyhyesti ilmaistuna yhteistoiminnallisuuden ja yksilömerkityksisyyden yhteistulos. Terminä se kuvaa myös tutkimuksen kohteeksi muodostunutta ilmiötä, jonka sisällön muodostaa yhdessä kaikki viisi muodostettua teoreettista käsitettä.

Tutkimuksessa muodostuneella teorialle ei löytynyt tutkimuksen loppuvaiheeseen mennessä toista vertailukelpoista palauteteoriaa. Ensimmäinen mielenkiintoinen vertailukohde löytyy erääseen työssä oppimisen teoriaan. Marsick ja Watkins (1990, Järvisen, Koiviston & Poikelan 2000, 98–99 mukaan) jäsentävät työssä oppimisen neljän eri tason kautta. Alin taso kuvaa yksilöllistä, toinen ryhmän, kolmas organisaationaalista ja ylin taso professionaalista oppimista. Järvinen ym. (2000, 99) kuitenkin kritisoi toiminnan erottamista eri tasoille. Heidän mielestään ihmiset eivät ajattele ja toimi vain tasojen sisällä, vaan myös niiden välillä. Tasot

eivät voi olla toisensa poissulkevia, vaan kerrostumia tai prosesseja, jotka kietoutuvat toisiinsa. Sen sijaan he hyväksyvät itse yksilöllisen, yhteisen ja organisationaalisen oppimisen erotelut, vaikka ne ovat teoriassa heikosti jäsenneltyjä. Myös tämän tutkimuksen teorian ydinkategoria jo nimensä puolesta erottaa palautevaikutuksen kahdelle eri tasolle – yhteiseen ja yksilölliseen. Teorian mukaan yhteiset ja yksilölliset toiminnot sekoittuvat keskenään, tukevat toisiaan ja ovat ennemminkin toistensa edellytys, kuin rasite samaan tapaan Järvisen, Koiviston ja Poikelan näkemysten mukaan. Mainittakoon, että Marsickin ja Watkinsin teorian mukaisesti työssä oppimisen avain on toisilta saatu palaute ja itsetutkiskelu. Se osoittaa edelleen sitä, kuinka merkittävää on muiden yksilöiden ja oman itsen yhteisvaikutus erilaisiin lopputuloksiin, kuten oppimiseen.

Edeltävää mielenkiintoisempi vertailukohde löytyy hyvin läheltä – suomalaisesta sotilaspedagogiikasta. Siihen liittyvissä tutkimuksissakin käytetty toimintakyvyn käsite (Johtajan käsikirja 2012, 58–59; Toiskallio 2002, 21; Toiskallio 1998b, 177–178) jakautuu fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja eettiseen toimintakykyyn. Toiskallio (2002, 21) kuvaa näistä sosiaalista toimintakykyä termillä ”yhteistoiminnallinen” ja eettistä toimintakykyä termillä ”vastuullinen”. Tutkimuksessa muodostuneen ydinkategorian toinen palautevaikutuksen tasoista nimettiin myös ”yhteistoiminnalliseksi”. Sosiaalinen toimintakyky kuvaa vuorovaikutustaitoja, yhdessä elämistä, yhteistyötä ja yhteishenkeä (Johtajan käsikirja 2002, 59) Palautevaikutuksen yhteistoiminnallisuus suhtautuu tutkijan mielestä hämmästyttävän identtisesti toimintakyvyn osa-alueeseen mainittujen kuvauksien kautta, vaikka palaute on yksi ja pieni osa toimintakyvyn kehittämistä. Yhtäläisyyden kannalta yksilömerkityksisyys suhtautuu lähes yhtä hyvin eettiseen toimintakykyyn ja sen ”vastuullisuuteen” kuin yhteistoiminnallisuus sosiaalisuuteen. Eettinen toimintakyky on moraalitietoutta, vastuun ottamista, tervettä järkeä ja arvoja (Johtajan käsikirja 2012, 59). Tutkimuksen tulosten mukaan yksilön vaikutus itseensä ja muihin palautevaikuttajana on hänestä itsestään lähtöisin olevaa ”vastuullisuutta”.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata palautetta varusmieskoulutuksen palauteympäristössä varusmiesten kouluttajien näkökulmasta ja muodostaa substantiivinen teoria palautteesta määritetyssä kontekstissaan. Koska käsitys edellä mainitusta tiedosta on tärkeä osa tutkimuksen kokonaisuutta, tässä tutkimuksessa etsittiin vastausta siihen, mitä ja miten palaute ilmenee varusmieskoulutuksessa. Miten-tiedolla haettiin vastausta kysymykseen kuinka jokin ilmenee, jolloin se ilmaisee tiedon käytännön toimintaa. Sillä kuvattiin sitä, kuinka jokin tapahtuu tai tehdään. Mitä-tiedolla vastattiin siihen, mitä palaute konkreettisesti on varusmieskoulutuksessa, jota tuloksissa kuvaa teoreettiset käsitteet. Tutkimuksessa tietoa tarkasteltiin soveltaen

Niiniluodon (1999) analyysia tiedosta subjektina, tiedosta objektina ja tiedosta sisältönä. Tässä tutkimuksessa tieto subjektina tarkoitti sitä, että yksilöinä varusmiesten kouluttajilla on tieto palautteen ilmiöstä ympäristössään. Tiedon objektina olivat palautetoiminnan prosessit, kuten työskentely, palautteen käyttäminen sekä palautteen antaminen ja vastaanottaminen. Tiedon sisältönä olivat *Henkisen voiman, Asennekapasiteetin, Palautteen kohtaamisen, Joka-päiväisen vaikuttamisen ja Yhteisen kehittymisen* asiayhteydet. *Yhteistoiminnallinen ja yksilömerkityksinen palautevaikutus* yhdistää tässä tutkimuksessa käsitteellisen kuvauksen palautteesta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä niin mitä-tiedon kuin miten-tiedon tasolla.

7.2 Pohdinta

Tämä tutkimus tuotti aineistolähtöisen substanttiivisen teorian palautteesta varusmiesten kouluttajien toimintaympäristössä. Substanttiivinen teoria ja sen käsitteet edesauttavat varusmiesten ja varusmiesten kouluttajien palautetoiminnan ja -osaamisen kehittämistä perusyksikkötasolla sekä kehittämään toimivia käytäntöjä vastaamaan varusmiesyksiköiden haasteelliseen koulutustoimintaan ja palautekulttuurin jatkuvaan kehittämiseen. Teoria ja sen käsitteet kuvaavat minkälaisessa palauteympäristössä varusmiesten kouluttaja työskentelee ja miten siellä palautetoiminta esiintyy. Sotilaspedagogisen tutkimuksen alalla tämä tutkimus liittyy Toiskallion (2000, 36) erityisen tärkeänä pitämään koulutuskulttuuriin. Se on ympäristö, jossa kiteytyy henkisyys, asenteellisuus ja toimintaratkaisut ja jonka puitteissa arjen koulutustyö tapahtuu. Vertaamalla mainitun koulutuskulttuurin ominaispiirteitä tämän tutkimuksen kohteena olleeseen palautteeseen ja sen tuloksiin on havaittavissa, kuinka merkittävä vaikutus palautekulttuurilla on arjen varusmieskoulutuksessa.

Tutkimuksen tulokset on kuvattu omassa luvussaan ja edeltävissä alaluvuissa on tarkasteltu lähemmin niin tutkimuksessa muodostettuja teoreettisia käsitteitä kuin muodostunutta teoriaa. Kuitenkin yleisellä tasolla arvioiden tutkimus tuloksineen osoitti, että palautevaikutus ulottuu laajalle varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä ja toisaalta monilla tekijöillä on vaikutusta palautevaikutuksen toteutumiseen. Muodostetut teoreettiset käsitteet korostavat yksilöllisellä tasolla asenteen ja palautteen arvostamisen merkitystä palautevaikutuksen toteutumisessa tai toteutumattomuudessa. Yhteistoiminnallisella tasolla korostuu nimensä mukaisesti yhteinen toiminta, palautevaikutuksen molemminpuolinen työ onnistumisen eteen. Yhteistoiminnallisuus ei aina ole tiedostettua yksilön osalta, vaan hän saattaa vaikuttaa toiseen yksilöön tai yhteisöön ymmärtämättä tekevänsä niin. Kyseessä ei pääsääntöisesti ole esimerkiksi harkittu

palautetilanne, johon on valmistauduttukin huolella, vaan toiminta, johon jokainen yksilö vaikuttaa työpanoksellaan esimerkiksi kehittääkseen tai ylläpitääkseen palautekulttuuria.

Kahtiajako yksilölliseen ja yhteistoiminnalliseen tasoon on tietyllä tapaa myös ristiriitainen. Asian suhteen voi kysyä, miksi tutkimuksen tulokset eivät muodostuneet siten, että vain yksilön toiminnalla on varusmieskoulutuksen ympäristössä merkitystä? Tämä varsinkin siksi, että eikö yksilö ole lopulta se, joka määrittää palautteen vaikutuksen itseensä tai sen, kuinka hän auttaa muita saamaan ja hyödyntämään palautetta? Asian ydin piilee todennäköisesti vaikutuksessa, joka yksilöön kohdistuu. Vaikka lopullisen sisäisen päätöksen palautteen vaikuttavuudesta tekee yksilö itse, hänen päätökseensä vaikuttaa enemmän tai vähemmän ulkopuolelta tulevat merkitykset – siis toinen yksilö tai joukko. Tutkimuksen tulosten mukaista kaksinaista palautevaikutusta voi tietyssä mielessä verrata ihmisen perimän ja ympäristön keskinäiseen vaikutukseen. Siitä, mitä ihmisyksilö tietyssä hetkessä on, johtuu perimästä ja ympäristön vaikutuksesta hänen siihen aikaisen elämänsä aikana. Palautevaikutuksen mukaisesti yksilöön vaikuttaa ulkopuoliset tekijät siinä määrin, kun hän niiden antaa vaikuttaa – samalla tavalla, kuin ihmiselämässä valinnat ympäristön osalta vaikuttavat siihen, mitä ihmisyksilö on. Palautteen vaikutuksessa ja vaikuttamisessa merkittävä yhteinen nimittäjä tämän tutkimuksen kannalta on vuorovaikutus, joka sinällään ei ole uusi asia sotilasalan ulkopuolisen palautetutkimuksen parissa.

Aikanaan Ashford ja Cummings (1983) arvostelivat tehtyjä palautetutkimuksia esittämällä, ettei niissä oltu huomioitu palautetta yksilöllisenä resurssina. Heidän mukaansa työntekijät nähtiin objektinomaisina, passiivisina ja reaktiivisina palautteen vastaanottajina. Työntekijöiden oletettiin yksinkertaisesti ottavan vastaan saamansa palautteen sellaisenaan ilman tiedon paikkansapitävyyden arviointia ja hyödyntävän saatua tietoa palautteen antajan tarkoitusperien mukaisesti esimerkiksi työsuorituksen parantamisessa (Ashford & Cummings 1983, 371). Tällainen näkemyskanta ei tullut tässä tutkimuksessa haastatteluissa esille, mutta toisaalta haastatellut varusmiesten kouluttajat eivät myöskään vuorovaikutusta suoranaisesti ottaneet esille. Tutkijakaan ei varsinaisesti ymmärtänyt herättää keskustelua asiasta. Kuitenkin tutkimuksen teoreettiset käsitteet ovat laajemmassa yhteydessään vuorovaikuttamista. Vuorovaikuttamisen merkitys korostui erityisesti käsitteiden välisissä suhteissa. Palautevaikutus onkin parhaimmillaan varusmiesten kouluttajien, varusmiesjohtajien ja muiden varusmiesten keskinäistä vuorovaikutusta. Tutkimuksessa sen todellinen toteutuminen varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä ei selvinnyt, mutta jopa haastateltujen tiedostamatta siitä puhuttiin sen

eri nimillä. Siinä kohtaa grounded theoryn käyttö ja sen tarkoituksperiaatteet osoittautuivat arvokkaiksi.

Vuorovaikutus ja avoimuus eivät ole aikojen saatossa sopineet varusmieskoulutukseen ja ylipäätään sotilaalliseen toimintaan kulttuurissaan. Parempi ilmaisu voisi olla, että vuorovaikutukselle ei ole annettu mahdollisuutta. Repo (2001) ja Halonen (2007) ovat todenneet jo vuosikymmenen takaa palautteen tärkeitä vuorovaikutuksellisia piirteitä olevan yksilöllisyys, avoimuus ja keskustelunomaisuus. Lisäksi Halonen (2002b, 47–71) on kirjoittanut vuorovaikutuksen tärkeydestä varusmieskoulutuksessa, vaikkakin lähinnä opetusmenetelmiin liittyen. Ei siis voi sanoa, että vuorovaikutuksen merkityksestä yleensä tai palautteeseen liittyen ei olisi otettu kantaa. Se, mikä joskus on ollut vuorovaikutusta, ei ole sitä välttämättä tänä päivänä. Siinä, missä palaute on vuorovaikutusta parhaimmillaan varusmieskoulutuksessa, on myös syytä tarkastella palautteen osapuolen tehtävää.

Palautetutkimukset korostavat palautteen antajan, yleensä esimiehen tärkeää osaa palautevuorovaikutuksessa. Näin ei tulisi täysin olla tämän tutkimuksen substanttiivisen teorian puitteissa. Berlin (2008, 51) toteaa tutkimuksessaan, että siinä, missä palautteen antaminen nähdään esimiehen alaiseen vaikuttamisen keinona, olisi myös alaisen aktiivinen rooli nostettava jatkossa entistä enemmän esille. Alainen ei siis saisi olla pelkästään palautteen vastaanottaja, vaan hänen tulisi etsiä palautetta esimiehen sanoista ja käyttäytymisestä. Hänen tulisi toimia myös esimiehen keskustelukumppanina ja konstruoida palautteita esimiehen kanssa. (Berlin 2008, 52.) Varusmieskoulutuksessa varusmiesten motivoituneisuuden taso vaihtelee niin paljon, että se tulee ensimmäisenä haasteena vastaan mainitussa palautevuorovaikutuksen ihanteessa. Se, missä määrin varusmiesten kouluttaja voi siihen vaikuttaa, ei ole rajatonta, mutta siitä on vuorovaikutuksellisuuteen pyrkivän varusmiesten kouluttajan ainakin hyvä aloittaa.

Voidaanko tutkimuksen tulosten tai muodostuneen substanttiivisen teorian perusteella päätellä jotain yksittäisen perusyksikön tai ylipäätään varusmieskoulutuksen palautekulttuurin tilasta? Ei voida, eikä se ole niiden tehtäväkään. Ensinnäkin tutkimuksen tulokset kuvaavat hyvin pientä otosta ja vain yhdestä joukko-osastosta. Se, mitä yksittäisessä haastattelussa informantti haluaa kertoa, on eri asia, kuin se, miten asia todellisuudessa on. Lähestulkoon missä tahansa tutkittavassa asiassa esimerkiksi havainnointi voisi olla parempi aineistonkeruumenetelmä. Tämän tutkimuksen kannalta sellainen ei ollut mahdollista ajan rajallisuuden takia. Tutkimuksen tulokset kertovat palautteesta, palautetoiminnasta ja palautekulttuurista varusmieskoulutuksessa yhden otoksen verran siitä, miten nämä asiat toteutuvat tai miten ne voivat toteutua

asioiden lokshtaessa mahdollisimman hyvin kohdalleen. Tulokset kertovat palautteesta ilmiönä varusmieskoulutuksen toimintaympäristössä, mutta eivät esimerkiksi sitä suomalaisessa sotilasalan tutkimuksessa verrattain jo paljon tutkittua, kuten minkälaista on hyvä tai huono palaute, miksi palautteen antaminen on tärkeää tai mitkä asiat tulisi ottaa huomioon palautetta annettaessa. On toki selvää, että edellä mainittuihin kysymyksiin jonkinlaisia vastauksia voisi olla luettavissa tulosluvun rivien välistä. Tutkija ei kuitenkaan ole tavoitellut tässä raportissa näiden esittämistä, vaan aineiston analyysissä on pyritty kunnioittamaan valittua menetelmää ja sitä kautta myös hankittua aineistoa.

Viitaten siihen, mistä tutkimuksen tulokset kertovat, on huomioitava se, mihin teoria tai sen muodostumiseen käytetty menetelmä antaa mahdollisuuden. Straussin ja Corbinin (1990) mukaan teoria käsittelee huolellisesti kehitettyjä käsitteitä, jotka on koottu keskenään yhteyksissä olevista ilmauksista. Käsitteet muodostavat eheän käsitteellisen rakenteen, joka selittää tai ennustaa ilmiötä tai tapahtumaa ja näin antaa ohjeita toimintaan. Näin tässä tutkimuksessa substantiivinen teoria kuvaa eräänlaista palautteen ilmiötä. Tuo ilmiö on rajautunut ensin tutkijan valitsemalta tutkimusalueelta, jonka jälkeen siltä alueelta on nostettu tutkimusalueelle relevantit käsitteet. Tämän raportin toinen luku on kirjallinen kertomus tutkimusalueelta, mutta sillä ei ole kosketuspintaa muodostuneen substantiivisen teorian kanssa. Miksi ei? Ensimmäinen syy on se, että sen on tarkoitus kuvata tutkijan tietämystä tutkimusalueelta yhdessä tutkimuksen vaiheessa, joka on syntynyt esimerkiksi kirjallisuuteen tutustumalla. Toinen syy on kartoittaa ja kuvata lukijalle mahdollisimman hyvin ne tietyt normatiiviset reunaehdot, jotka palautteelle varusmieskoulutuksessa on asetettu. Kolmanneksi luvun tarkoitus on selvittää lukijalle, minkälaiseen viitekehykseen muodostettu teoria mahdollisesti sijoittuu. Neljänneksi on huomioitava, että vaikka kirjallisuuskatsaus ei ole raportissa itsetarkoitus, mikään ei myöskään synny tyhjästä ja sitä luvun sisällöllä pyritään kuvaamaan. Straussin ja Corbinin (1990, 41–47) mielestä kirjallisuuteen perehtyminen kehittää teoreettista herkkyyttä, joka on välttämätön kategorioiden kehittämisessä. Tutkijan mielestä straussilaisella grounded theory -menetelmällä toteutettu tutkimus ja sen raportin kirjallisuuskatsaus sisältäen tutkijan kokemuksen aiheesta on vähän kuin liikkeen näyteikkuna. Se johdattelee asiakkaan asiaan ja kertoo suurin piirtein, mitä saattaa olla luvassa.

Grounded theory -menetelmä soveltuu erinomaisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen, koska se on tarkoitettu ensisijaisesti ihmisten välisen sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen. Se soveltuu myös näihin liittyvien yksilöllisten kokemusten ja merkitysten sekä merkitysrakenteiden kuvaamiseen. (Martikainen & Haverinen 2004, 134.) Menetelmä

tarjoaa väyliä systemaattiseen ja perinpohjaiseen laadullisen aineiston käsitteellistämiseen ja on näin varsin ajankohtainen väline edelleen sellaisten ilmiöiden tutkimukseen, joista ei ole kovin paljon tutkimusta (Luomanen 2011, 369). Tutkijan lähtökohdat tutkimuksen toteuttamiseksi olivat näin ollen hyvät, kun alkuvaikeudet ja kaikenlainen työ tutkimuksen suurien suuntalinjojen päättämiseksi oli tehty. Rajoittava ja haasteellisuutta lisännyt tekijä alkuvaiheessa oli kuitenkin tutkimuksen rakenteellisuuden kannalta vastaavien tutkimusten puute. Erinäisten hakupalvelujen tulosten mukaisesti grounded theory -menetelmää ei ollut käytetty substantiivisen teorian muodostamiseksi yhdelläkään Maanpuolustuskorkeakoulun tutkintotasolla, joten sotatieteellistä ennakkotapausta ei tutkijan käytettävissä ollut. Näin ollen myöskään palautetta ei ollut tutkittu tämän tutkimuksen tavoitteiden suuntaisesti. Käyttämättömyys ja tutkimattomuus herättääkin suuren kysymyksen siitä, miksi näin oli. Oliko tutkijan tieteenfilosofiset lähtökohdat ja menetelmäratkaisut lopulta väriä valintoja, koska tutkimus oli lajissaan ensimmäinen? Tähän tutkimuksen tekijällä ei ole vastausta. Tässä tapauksessa ainut vaihtoehto on perustella tutkimuksen aikana tehdyt ratkaisut, jota tutkija on parhaansa mukaan tavoitellut.

Vaikka tutkija kuinka hyvin perustelisi erilaiset valintansa, ratkaisunsa aineiston analyysissä tai tulosten oikeellisuuden, onko olemassa mitään tai ketään, joka kertoisi, onko ratkaisut tehty oikein? Onko olemassa ainutta oikeaa ratkaisua tämänkään tutkimuksen aiheen ratkaisemiseksi? Tutkijan ajatteluun on tässä tutkimuksessa nämäkin kysymykset vaikuttaneet, ehkä myös tutkimusprosessin pieniin ja isoihin ratkaisuihin. Todellista vaikutusta on vaikea arvioida. Yksi konkreettisimmista haasteista oli edetä aineiston analyysissä edellytysten mukaisesti. Glaserin (1978, 20–22) sekä Straussin ja Corbinin (1998, 12–14) mukaan menetelmä edellyttää siihen kuuluvien menettelytapojen noudattamista, mutta myös luovaa kekseliäisyyttä ja intuitiivista oivallusta aineiston tulkinnassa ja käsittelyssä. Tätä kekseliäisyyttä ja oivaltamista arvioiden on selvää, että tämän tutkimuksen aineistolla toinen tutkija päätyisi vähintäänkin hieman erilaisiin ratkaisuihin ja se saattaisi näkyä erilaisina tuloksina.

Tässä tutkimuksessa muodostunut teoria on perimmiltään ja lopulta sitä varten, että sitä käytetään uuden tutkimuksen alkuna, uuden tutkimuksen idean herättäjänä tai sitä varten, että toinen tutkija voisi kyseenalaistaa sen uudella tutkimuksella ja näin laajentaa tietoutta tässä tutkimuksessa ilmiössä. Ylipäätään tämän tutkimuksen tekijän mielestä tutkimuksen ja sen tulosten tarkoitus on herättää ajatuksia ja sitä kautta keskustelua, joka voi jossain vaiheessa konkretisoida ison laivan pieninä suunnanmuutostavoitteina ja tekoina. Tätä tutkimusta ei ole tehty siksi, että suomalaisen varusmieskoulutuksen palautetoiminta olisi heikkoa tai se vaatisi suu-

ria muutoksia. Tärkeintä on huomata kehityskaari palautekulttuurissa, josta tutkijalla on yli vuosikymmenen kokemus. Kehittymistä on tapahtunut selvästi vuosien varrella, mutta se ei tarkoita sitä, että siihen pitäisi tyytyä. Merkittävin kehityskohde on tässäkin raportissa useasti mainittu vuorovaikutuksellisuus. Sotilashierarkiasta, käskyvaltasuhteesta, sotilaslaista ja normeista huolimatta tulisi varusmieskoulutuksessa pyrkiä lisäämään vuorovaikutuksellisuutta, jonka merkittävin ilmenemismuoto on palaute. Toinen kehityskohde on ikuinen: palautteen antamattomuus, sen puuttuminen oleellisena osana koulutusta ja oppimista. Se ilmenee tasaisella tahdilla kyselyissä ja annetuissa palautteissa. Palautetta varmasti annetaan enemmän ja paremmin kuin vuosia sitten, mutta syyt palautteen puutteellisuudessa ovat lähinnä koulutettavien vaatimusten kasvussa.

Tutkijan esitys jatkotutkimuksista noudattaa edellä olevan kappaleessa esitettyjä asioita. Tässä tutkimuksessa muodostunut teoria voisi olla uuden tutkimuksen alku. Teorialähtöisellä tutkimuksella olisi mahdollista teorian testaaminen samassa tai uudessa yhteydessä. Samoin menetelmin toteutettuna tutkimuksen voisi toteuttaa niin, että tutkimuksen informantteina olisivat varusmiehet ja jopa heidän lisäksi edelleen varusmiesten kouluttajat. Varusmieskoulutuksen molempien osapuolien sisällyttäminen tutkimukseen varsinkin haastatellen saattaa olla ajallisesti merkittävä haaste maisteriopintojen yhteydessä, jolloin myös tutkimuksen muut vaiheet saattavat kärsiä siitä. Vuorovaikutuksellisuuden tutkiminen olisi uusi tutkimusaihe niin sotilaspedagogiikan kuin johtamisenkin tieteenaloilla suomalaisessa sotilastutkimuksessa. Vuorovaikutuksellisuus liittyy oleellisena osana kouluttamiseen ja johtamiseen, vaikka sitä ei aina sotilaskulttuurissa ymmärretä tai haluta ymmärtää niin. Kysymys siitä, mitä muuta vuorovaikutus on kuin palautetta ja miten se ilmenee varusmieskoulutuksessa, voisi olla tutkimuksellinen lähtökohta. Empiirisen aineiston hankinnan kannalta havainnointi voisi olla hyvä menetelmä. Se olisi perusteltu, oiva ja positiivisella tavalla poikkeuksellinen keino toteuttaa aineiston hankinta.

7.3 Loppusanat

Tutkimuksen tekijän matka halki palautteen maailman, teemahaastatteluiden, grounded theory-menetelmän, aineiston analyysin, kategorioiden, substantiivisen teorian, arvioinnin ja raportoinnin oli kaikkea sitä, mitä todellinen oppiminen vaatii ja niitä hetkiä, joiden läpi on mentävä kehittyäkseen. Tutkimusprosessi oli haastava, mielekäs, mielenkiintoinen, vaativa ja raskas myös niinä pimeimpinä hetkinä, jolloin menetelmän ymmärtäminen oli vaikeaa ja, jolloin aineiston analysointi pysähtyi paikoilleen, palasi taaksepäin ja tavoitteli kangerrellen mat-

kaansa eteenpäin. Tutkijan matka oli paikoin yksinäinen, kuten tunnettu ajatus kuuluu. Vaikka tutkija tahtoisikin matkan olevan toisenlainen, ei se tässäkään työssä ollut mahdollista. Tutkijan työ eri vaiheissa oli hänen itsensä tehtävä. Työ tarvitsi kuitenkin mahdollistajansa. Mahdollistajat olivat niitä, joita ilman tutkija ei olisi omannäköistään tutkimuksen matkaa saanut käydä.

Ensimmäinen tutkimuksen tekijän kiitos kuuluu työn ohjaajille. He antoivat kulkea tutkimuksen matkan itsenäisesti sen tekijän omin ehdoin. Työhön ei pakotettu tai painostettu, vaan sitä sai tehdä suunnassa, jossa etsimiselle, oivaltamiselle, oppimiselle ja muiden opintojen sekoittumiselle työrytmiin annettiin tilaa. Tekijä sai ohjaajiltaan sen ymmärryksen ja palautteen, mitä tarvitsi.

Tekijän toinen kiitos kuuluu perheelle. Kaksi pientä lasta eivät osanneet kertoa näkemystään selektiivisen koodauksen vaiheesta. He osoittivat kuitenkin jatkuvalla oppimisellaan sen, että heidän tutkimusta tekevän isänsäkin olisi syytä työn vaiheesta riippumatta jatkaa tasaisesti eteenpäin. Aviopuoliso, vaimo oli työn suurin mahdollistaja. Perheen, kodin, työn ja lasten arjen pyörittäminen oli eittämättä raskasta, kun opiskeleva puoliso suoritti maisteriopintojaan ja teki tätä työtä enemmän tai vähemmän kaukana kotoa. Elämä, työ, opiskelu ja arki ovat haasteita täynnä. Osa niistä tulee kysymättä tai arvaamatta, toisiin tartutaan vapaaehtoisesti, kuten mielekäs elämä vaatii. Tämä oli sellainen haaste. Tähän päättyi tutkimusraportti ja tekijän kiitospalaute tutkimuksesta, jonka aiheena oli palaute.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Ahonen, R. & Lohtaja-Ahonen, S. 2014. Palaute kuuluu kaikille. 4. painos. Human interest. Liettua: Petro Ofsetas
- Ashford, S. & Cummings L. 1983. Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32: 370-398.
- Berlin, S. 2008. Innostava, lannistava, helpottava palaute: Alaisten kokemuksia ja näkemyksiä esimiehen ja alaisen välisestä palautevuorovaikutuksesta. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia n:o 198.
- Charmaz, K. 2000. Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. 2nd Edition. Thousand Oaks. Sage. London.
- Charmaz, K. 2006. *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fairhurst, G.T. 2001. Dualisms in leadership research. Teoksessa *The New Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory, Research and Methods*, 379-439. Ed. F.M. Jablin & L.L. Putnam. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2005. The interview: From neutral Stance to political Involvement. 695–728. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3rd edition. Sage Publications. London.

- Glaser, B. 1992. *Emergence versus Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. 1993. *Examples of grounded theory*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. 1994. *More Grounded Theory Methodology: A Reader*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. 1996. *Gerund Grounded theory: The Basic Social Process Dissertation*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. 1998. *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. 2006. *Doing Formal Grounded Theory: A proposal*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. 2008. *Doing Quantitative Grounded Theory*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine & Atherton.
- Goulding, C. 2002. *Grounded theory. A practical guide for management, business and market researchers*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Halonen, P. 2002a. *Oppiminen muuttuvassa koulutuskulttuurissa*. Teoksessa J. Toiskallio, M. Kallioma, P. Halonen & J. Anttila. 2002. *Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. 27–43.
- Halonen, P. 2002b. *Opetusmenetelmät*. Teoksessa J. Toiskallio, M. Kallioma, P. Halonen & J. Anttila. 2002. *Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. 44–71.

- Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Heath, H. & Cowley, S. 2004. Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International Journal of Nursing Studies* 41 (2), 141–150.
- Heikkurinen, T. 1994. Kouluttamisen perusteet. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Pieksämäki: RT-paino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. Teemahaastattelu. 6. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. 15.–17. painos. Porvoo: Bookwell Oy.
- Holopainen, A. 2011. Grounded teoria. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Hoyle, G.C. 1988. The Role of feedback in the participation of Adults in Professional Development Distance Education Program. University of Wisconsin-Madison.
- Johtajan käsikirja. 2012. Pääesikunnan henkilöstöosasto. Ohjesääntönumero 835. Tampere: Juvenes Print Oy.
- Johtajana ja kouluttajana kehittymisen toteutus maanpuolustuskorkeakoulun perus-, jatko- ja täydennyskoulutuksessa. 2014. Maanpuolustuskorkeakoulun johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. 2014. HK583. 26.8.2014.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 62–90.

- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Werner Söderström Osakeyhtiö. Juva: Bookwell Oy.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia – Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. Viitattu 14.3.2015. [http://www.academia.edu/3184453/Hermeneutiikka ja fenomenologia hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta.](http://www.academia.edu/3184453/Hermeneutiikka_ja_fenomenologia_hermeneuttis-fenomenologisen_tutkimusotteen_sisaisesta_problematiikasta)
- Kaukiainen, A., Aalto, P., Lappalainen, M. & Lindberg, J. 1995. Kasvokkain – palautteen antaminen oppijalle. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, sarja A:34. Turku: PAINOSALAMA Oy.
- Keskinen, E. 1992. Taitojen oppiminen. Teoksessa Hypen, K., Keskinen, E., Kinnunen, R., Niemi, P. & Vauras, M. Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Koskennurmi-Sivonen, R. 2007. Grounded theory. Viitattu 19.3.2015 <http://www.helsinki.fi/~rkosken/gt>
- Kouluttajan opas. 2006. Pääesikunnan koulutusosasto. Ohjesääntönumero 801. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kupias, P. Peltola, R. Saloranta, P. 2011. Onnistu palautteessa. Sanoma Pro Oy.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus. 28–45.
- Lauri, S. & Elomaa, L. 1995. Hoitotieteen perusteet. Juva: WSOY.
- Locke, K. 2001. Grounded theory in management research. Thousand Oaks: Sage publications.

- London, M. 2003. Job feedback. Giving, seeking and using feedback for performance improvement. New Jersey.
- Luomanen, J. 2010. Straussilainen grounded theory -menetelmä. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Martikainen, M. & Haverinen, L. 2004. Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Mello, J. & Flint, D.J. 2009. A refined view of grounded theory and its application to logistics research. *Journal of Business Logistics* 30 (1), 107–125.
- Niiniluoto, I. 1999. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Nissinen, V. 1997. Varusmiesten johtajakoulutuksen perusteet. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja hallinnon laitos. Julkaisusarja 2. Työpapereita N:o 3. Helsinki: Hakapaino Oy
- Nissinen, V. 2000. Puolustusvoimien johtajakoulutus. Johtamiskäyttötymisen kehittäminen. Johtamisen laitoksen julkaisusarja 1. Tutkimuksia N:o 13. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Nissinen, V. 2006. Syväjohtaminen. Talentum Media Oy. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Nissinen, V. 2008. Kohti syväjohtamisen vaikuttavuusohjelmaa. Teoksessa V. Nissinen, J. Anttalainen & R. Kauppinen Sovella syväjohtamista – huipputuloksiin vuorovaikutusta oppimalla. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1991. Ihmisten johtaminen. Aavaranta-sarja N:o 24. Keuruu: Otava.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 1, 39–47.

Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Laadullisen lähestymistavan yleistyminen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy.

Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy.

PVOHJEK KOULUTUS 022 – PEHENKOS Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus. 2009. Pääesikunnan henkilöstöosasto. HF1539. Helsinki.

Ranne, J. 2006. Anna palaa! – Käytännön palautetaitokirja. Helsinki: Hakapaino.

Rantala, I. 1999. Nvivo, grounded theory ja kvalitatiivinen tutkimus. Teoksessa Eskola, J. (toim.) Hegelistä Harrèen, narratiivista nudistiin. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 10. Kuopio, 193–223.

Rauhala, L. 1991. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Werner Söderström Osakeyhtiö. Juva: WS Bookwell Oy.

Renko, H. 2011. Palautteen merkitys varusmiesjohtajien johtamiskäyttäytymisen kehittymiseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. SK1309. Kandidaatin tutkielma.

Repo, T. 2001. Varusmieskoulutuksen palautekulttuuri murroksessa. Koulutustaidon laitoksen julkaisusarja 2, N:o 10. Maanpuolustuskorkeakoulu.

Rink, J. 1985. Teaching Physical Education for Learning. St. Louis: Mosby.

- Strauss, A. 1987. *Qualitative Analysis For Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Second edition. Thousand Oaks: Sage publications.
- Suomalainen asevelvollisuus. 2010. Puolustusministeriö. Painoyhtymä.
- Syrjälä, L., Ahonen, S. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino Westpoint.
- Tesch, R. 1991. Software for qualitative researchers: Analysis needs and program capabilities. Teoksessa N. G. Fielding & R. M. Lee (toim.), 16–37.
- Tesch, R. 1992. *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.
- Toiskallio, J. 1998a. *Sotilaspedagogiikan perusteet*. Puolustusvoimien Koulutuksen kehittämiskeskus. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Toiskallio, J. 1998b. Kohti sotilaan toimintakyvyn teoriaa. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) *Toimintakyky sotilaspedagogiikassa*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 4. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. 161–182
- Toiskallio, J. 2000. Unohdettu ja uudesti syntynyt. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) *Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2. Tutkimuksia N:o 6. Helsinki: Edita Oy. 33–44.
- Toiskallio, J. 2002. Kohti muuttuvaa kouluttajuutta. Teoksessa J. Toiskallio, M. Kalliomaa, P. Halonen & J. Anttila. 2002. *Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. 12–26.

- Toiskallio, J. & Mäkinen, J. 2009. Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1: N:o 3/2009. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Utriainen, A. 2014. Varusmiesten johtajakoulutuksen palautejärjestelmä – Miten varusmiehet kokevat palautejärjestelmän? Maanpuolustuskorkeakoulu. SM853. Pro gradu.
- Utrio, L. 2006. Palaute tulenjohtoryhmän ammunnoissa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Waltari, A. 2005. Pala varusmieskoulutuksen palautekulttuuria – Kouluttajien käsityksiä palautteesta ja sen antamisesta. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 3. Nro 7/2005.

LIITE 1 RYHMÄHAASTATTELUIJEN TEEMAHAASTATTELURUNKO

Toukokuu 2014

VARUSMIESKOULUTTAJIEN KOKEMUKSET PALAUTTEEN ANTAMISESTA

- palautteen merkitys oppimisessa
- kouluttamiskulttuuri
- koulutus- ja työtehtävät
- tiedollinen ja taidollinen osaaminen
- ammattitaidon merkitys
- kehittyminen palautteen antajana
- asenne

PALAUTEKULTTUURI VARUSMIESKOULUTTAJAN NÄKÖKULMASTA

- miten palautetta annetaan
- koska, missä vaiheessa palautetta annetaan
- kuinka paljon palautetta annetaan
- missä yhteydessä palautetta annetaan
- palautteen merkitys palautetilanteessa: arvioiva, korjaava tai arvioiva, mielihopepalaute

PALAUTTEEN RUTIINI VS. VARUSMIEHET

- palautteen vähyys
- palautteen runsaus
- palautteen antamisen menetelmät
- palautteen lähde
- johtaja- ja kouluttajakoulutus ja palaute
- miehistö ja palaute

PALAUTTEENANTOTILANNE

- varusmieskoulutuksen kulttuuri
- arvot, normit, vaatimukset
- sosiaalinen tilanne palautetta annettaessa: komppania, joukkue, ryhmä, yksilö
- kommunikaation muoto ja sisältö

- vuorovaikutusmallit
- auktoriteetin vaikutus
- palautteen antamisen tavoite, arviointi
- ongelmat

PALAUTTEEN VAIKUTUS

- miten annettu
- tilanne, aika, paikka
- oppiminen
- kasvatuksellisuus

MITEN VARUSMIESKOULUTTAJAN HENKILÖKOHTAINEN PALAUTETAITO KEHITTYY?

VARUSMIESKOULUTTAJAN JA VARUSMIEHEN PERSONALLISUUS

LIITE 2 YKSILÖHAASTATTELUIJEN TEEMAHAASTATTELURUNKO

Elokuu 2014

VARUSMIESKOULUTTAJAN TYÖHISTORIAN AJALTA HAVAINTOJA PALAUTTEESTA SOTILASYMPÄRISTÖSTÄ

PALAUTTEELLA VAIKUTTAMINEN

- oppiminen
- kehittyminen
- tavoite

VARUSMIESKOULUTTAJA JA PALAUTE ERI ROOLEISSA

- kouluttaja
- toimiva johtaja
- esimerkki varusmiehille

HYVIN PALAUTETTA ANTAVA VARUSMIESKOULUTTAJA

- minkälainen
- miten ilmenee

HUONOSTI PALAUTETTA ANTAVA VARUSMIESKOULUTTAJA

- minkälainen
- miten ilmenee

VARUSMIESKOULUTTAJAN PERSOONA JA PALAUTTEEN ANTAMINEN JA ANTAMATTOMUUS

VARUSMIESKOULUTTAJAN MOTIVOITUMINEN PALAUTTEESEEN

- organisaation ja toimintaympäristön aikaansaamat
- yksilökohtaiset

VARUSMIEHEN KIINNOSTUNEISUUS PALAUTTEEN SAAMISESTA

- halu saada palautetta
- halu kehittyä

- kyky ymmärtää sotilasympäristön haasteita
- varusmiehen tyytymättömyys palautteen laatuun ja määrää

PALAUTTEEN ANTAMISEN MAHDOLLISUUDET

- organisaation ja toimintaympäristön aiheuttamat
- yksilökohtaiset

PALAUTTEEN ANTAMISEN ESTEET

- organisaation ja toimintaympäristön aiheuttamat
- yksilökohtaiset

ONNISTUNUT PALAUTE

- kuka määrittää
- miten vaikuttaa
- mistä tunnistaa

LIITE 3 ESIMERKKI AINEISTON KOODAUKSESTA

Sanatarkasti litteroitu teksti	Substantiivinen koodi
No, se keskittyy nimenomaan siihen, mitä ollaan tehty. Siihen olennaiseen asiaan, mitä halutaan korjata...asiasidonnainen. Se on hyvin muotoiltu. Se on riittävän...se on oikealla tavalla muotoiltu sen vastaanottavan joukon mielentilan mukaisesti. Sitten osataan välillä esimerkiks antaa huumorilla tai muulla vastaavalla tai sit nimenomaan, että sitten siinä...se on korjaava tai ohjaava ja se pitää...se pitää jollain...sillä pitää olla joku vaikutus. Sen pitää jollain... johonkin tavoitteeseen sen pitää tähdätä eli sen palautteen pitää olla johonkin suuntaan sitä ohjaava, työntävä, korjaava, mitä ikinä lienee. Näin mä sen...ja sitten, jos vaan suinkaan mahdollista, niin sen pitäis kyllä olla kakssuuntaista eli pitää niinku myös aktivoida sitä henkilöä, jolle se palaute annetaan, että hän itsekin vähän miettis, että mikä meni hyvin, mikä oli huonoo ja olik tää nyt oikeesti näin.	<p>Keskittyminen olennaiseen</p> <p>Asiasidonnaisuus</p> <p>Palautteen muotoileminen</p> <p>Mielentila</p> <p>Huumorisävytteisyys</p> <p>Korjaava ja ohjaava palaute</p> <p>Palautteella vaikuttaminen</p> <p>Tavoitteet</p> <p>Eteenpäin pyrkiminen</p> <p>Vuorovaikutus</p> <p>Palautteella vaikuttaminen</p> <p>Itsereflektio</p>

LIITE 4 ESIMERKKI KATEGORIAN SUBSTANTIIVISISTA KOODEISTA RYHMÄ- JA YKSILÖHAASTATTELUAINEISTOON PERUSTUEN

Palautearki -kategoria ja sen alakategoriat

Substantiiviset koodit

Työnteko -alakategoria	Yksilö arjessa -alakategoria	Resurssit -alakategoria
syväjohtamisen kankeus	yksilön huono päivä	ajan rajallisuus
seuraamattomuus	palveluskokemuksen merkitys	resurssien rajallisuus
palautetta rajoittavat syyt	esimerkin puute	
vastuu omasta joukosta	kouluttajan kouluttamisen	
työväsymys	valvonnan puute	
lomakkeiden käytön vaikeus	palautteen välittyminen*	
tehtäväkeskeisyys	seuraamalla oppiminen	
työ palautteen eteen	palautteen herättämä keskustelu	
näkemättä jääminen	turhautuminen palautteesta	
keskeyttämättä jättäminen	varusmiesvertaisten seuraaminen	
järjestelykysymys	palautteen riittämättömyys	
kiire*	kevyesti annettu palaute	
kohdejoukon merkitys	varusmiesjohtajien tärkeä osa	
koulutettavan tulkitseminen	palautteen antamisessa*	
jaksaminen	palautteen vähyyys	
palautteen vaikutuksen seuraaminen	palautteen unohtuminen	
työyhteisön hyvinvointi	kyvykkyyden osoittaminen	
läpivientisuunnitelmat		
keskittyminen epäolennaiseen tavoitteet*		

*= substantiivinen koodi esiintyi myös ryhmähaastatteluaineiston avoimen koodauksen tuloksena syntyneessä kategoriassa