

**MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU**

**OLIPAS SIINÄ HYVÄ VARUSMIESJOHTAJA**  
– kouluttajien käsityksiä varusmiesten johtamiskäyttäytymisestä

Pro gradu -tutkielma

Yliluutnantti  
Anssi Venäläinen

Maisterikurssi 5  
Maasotalinja

Maaliskuu 2016

## MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi	Linja
Sotatieteiden maisterikurssi 5	Maasotalinja
Tekijä	
Yliluutnantti Anssi Venäläinen	
Tutkielman nimi	
<b>Olipas siinä hyvä varusmiesjohtaja – kouluttajien käsityksiä varusmiesten johtamiskäyttäytymisestä</b>	
Oppiaine, johon työ liittyy	Säilytyspaikka
Johtaminen	Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Maaliskuu 2016	Tekstisivuja 80, Liitesivuja 2
<b>TIIVISTELMÄ</b>	
<p>Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää ja kuvata varusmiesten johtamiskäyttäytymistä aiemmin vain vähän tutkitusta kouluttajan näkökulmasta. Selvittämällä päivittäistä kouluttajan työtä tekevien ammattisotilaiden käsityksiä voidaan edesauttaa niin varusmiesten kuin henkilökunnan johtajakoulutuksen kehittämistä.</p> <p>Päätutkimuskysymykseni oli: ”Millaisia käsityksiä sotatieteiden maisteriopiskelijoilla on varusmiesjohtajien johtamiskäyttäytymisestä?”. Hain vastauksia kysymykseen laadullisella tutkimusstrategialla, jossa sovelsin fenomenografista tutkimusotetta. Keräsin empiirisen aineistoni eläytymismenetelmää hyödyntäen, ja se koostui 26:sta sotatieteiden maisteriopiskelijoiden kirjoittamasta, hyvää ja huonoa johtamiskäyttäytymistä kuvaavasta tarinasta. Analysoin aineistoni aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jonka tueksi kirjoitin kaksi tyyppitarinaa narratiivista analyysiä hyödyntäen. Lopuksi vertasin tuloksiani puolustusvoimien johtajakoulutuksen sisältöihin, syväjohtamisen malliin sekä sen taustalla vaikuttavaan transformaationaalisen johtamisen teoriaan.</p> <p>Sotatieteiden maisteriopiskelijoiden käsitykset hyvästä johtamiskäyttäytymisestä vastaavat pääosin, mutta eivät täysin, syväjohtamisen mallin mukaista johtamiskäyttäytymistä. Aineistoni mukaan varusmiesjohtajan hyvä johtamiskäyttäytyminen perustuu oikeanlaiseen asenteeseen, yhteistoimintataitoihin, kykyyn ymmärtää ja soveltaa tietoa sekä ammatillisiin taitoihin ja taitoihin. Tulosten perusteella puolustusvoimien johtajakoulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota vastuullisten ja soveltamiskykyisten johtajien kouluttamiseen.</p>	
<b>AVAINSANAT</b>	
Johtaminen, johtaja- ja kouluttajakoulutus, fenomenografia, eläytymismenetelmä, kouluttaja, varusmiesjohtaja	

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>1</b>
1.1	TUTKIELMAN TAVOITTEET, RAJAUKSET JA TUTKIMUSONGELMAT	3
1.2	AIEMMAT TUTKIMUKSET	5
1.3	KESKEISET KÄSITTEET	8
<b>2</b>	<b>TUTKIELMAN LÄHTÖKOHDAT</b>	<b>10</b>
2.1	JOHTAMISEN TUTKIMUS JA TUTKIELMAN LAADULLISUUS	10
2.2	FENOMENOGRAFIA JA TUTKIELMAN TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT	12
2.3	KÄSITYKSET JA NIIDEN TUTKIMINEN	14
2.4	HENKILÖKOHTAISET LÄHTÖKOHTANI TUTKIMUKSEEN	16
2.5	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	18
<b>3</b>	<b>TAVOITELTAVA JOHTAMISKÄYTTÄYTYMINEN PUOLUSTUSVOIMISSA</b>	<b>20</b>
3.1	JOHTAMISEN ”UUSI” PARADIGMA	20
3.2	TRANSFORMATIONAALINEN JOHTAMINEN	21
3.3	SYVÄJOHTAMINEN PUOLUSTUSVOIMIEN JOHTAJAKOULUTUKSEN PERUSTANA	24
3.4	VARUSMIESTEN JOHTAJAKOULUTUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITTEET	27
3.5	KOULUTTAJAN ROOLI VARUSMIESTEN JOHTAJAKOULUTUKSESSA	30
3.6	TRANSFORMATIONAALISEN JOHTAMISEN JA SYVÄJOHTAMISEN KRITIIKKI	32
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS</b>	<b>37</b>
4.1	OTOKSEN VALINTA – SOTATIETEIDEN MAISTERIOPISKELIJAT	37
4.2	AINEISTON KERUU ELÄYTYMISMENETELMÄLLÄ	39
4.3	PILOTTITUTKIMUS	42
4.4	AINEISTON KERÄYKSEN TOTEUTUS	44
4.5	AINEISTON ANALYYSI	47
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b>	<b>51</b>
5.1	TULOSAVARUUS	51
5.1.1	Asenne	53
5.1.2	Yhteistoiminta	56
5.1.3	Ymmärrys	61
5.1.4	Ammattitaito	63
5.2	NARRATIIVINEN ANALYYSI	65
5.2.1	Hyvän johtajan tarina	65
5.2.2	Huonon johtajan tarina	67

<b>6</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA</b>	<b>69</b>
6.1	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ TUTKIMUKSEN TULOKSISTA	69
6.2	HYVÄ JA HUONO JOHTAMISKÄYTTÄYTYMINEN	70
6.3	KOULUTTAJIEN KÄSITYKSET VERRATTUNA SYVÄJOHTAMISEN SISÄLTÖTIETOOIN	72
6.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTI	75
6.5	TULOKSIEN KÄYTETTÄVYYS JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET	78

**LÄHTEET**

**LIIITEET**

# ”OLIPAS SIINÄ HYVÄ VARUSMIESJOHTAJA” – KOULUTTAJIEN KÄSITYKSIÄ JOHTAMISKÄYTTÄYMISESTÄ

## 1 JOHDANTO

*”Huolimatta siitä, ovatko käsitykset tosia tai oikeita, ne ohjaavat yksilön ajattelua ja niiden varassa hän hahmottaa todellisuutta”* (Niikko 2003, 28).

Sotilasjohtajat ovat sotilaallisen organisaation tärkein resurssi (Nissinen 2001, 90). Suomessa yhteiskunnassa sotilaiden johtajakoulutuksen merkitys ei rajoitu ainoastaan puolustusvoimiin vaan johtajakoulutuksella on laajat, koko yhteiskuntaan ulottuvat vaikutukset. Vuonna 2010 noin 400000 elossa olevaa suomalaista oli saanut puolustusvoimien tarjoaman johtajakoulutuksen (Puolustusministeriö 2010, 96). Puolustusvoimissa johtajakoulutusta toteuttavat viime kädessä varusmiesten parissa päivittäin työskentelevät, puolustusvoimien henkilökuntaan kuuluvat kouluttajat. Yhteiskunnan muutoksen myötä niin ammattisotilaat kuin varusmiesjohtajatkin osaavat vaatia yhä laadukkaampaa johtamiskulttuuria. Johtamiskulttuuriin taas voidaan vaikuttaa johtamiskoulutuksen keinoin. (Nissinen 2007, 20; Bass 1998, 3.)

Puolustusvoimien johtajakoulutus perustuu transformationaalisen johtamisen paradigman pohjalta kehitettyyn syväjohtamisen koulutusohjelmaan, joka otettiin käyttöön puolustusvoimissa vuonna 1998. Koulutusohjelman vastaanotto oli tuolloin pääasiassa positiivinen, joskin ongelmiakin lanseerauksen yhteydessä havaittiin. Ongelmia tuolloin tuottivat henkilökunnan muutosvastarinta sekä henkilökunnan jatkokoulutus joukko-osastoissa ja niiden alaisissa yksiköissä. Ongelmat jatkokoulutuksessa perustuivat havaintojen mukaan käytössä oleviin ajallisiin resursseihin ja jatkokoulutusta toteuttavien henkilöiden valmiuksiin. (Nissinen 2000, 37; Katisko & Nissinen 2003, 66; Kinnunen 2009, 220–221.)

Puolustusvoimissa varusmiesten johtajakoulutus jakautuu opintosuunnitelman mukaisesti toteutettavaksi aliupseeri- ja reservinupseerikurssien sekä johtajakauden aikana. Opintosuunnitelman mukaan johtaja- ja kouluttajakoulutusta annetaan kurssien aikana 162 tuntia, mutta valtaosa opinnoista eli 638 tuntia toteutetaan kurssien jälkeen alkavalla johtajakaudella. Johtajakaudella toteutetaan koulutusohjelman kokonaisuuteen liittyviä johtamis- ja koulutustaidon

jatkokursseja, mutta suurin osa koulutuksen sisällöstä, eli 480 tuntia, on käytännön johtamis- ja kouluttamisharjoittelua. Johtamis- ja kouluttamisharjoittelua ohjaa varusmiehen kouluttaja, joka käskee harjoitteluun liittyvät puitteet, pitää harjoitukseen liittyvän palautekeskustelun ja antaa harjoituksesta kirjallisen palautteen. (Pääesikunnan henkilöstöosasto 2010.)

Johtajakoulutukseen varattuun tuntikehykseen vedoten voidaan esittää, että varusmiehen kouluttaja on keskeisessä asemassa varusmiehen johtajakoulutuksen läpiviemisen ja onnistumisen kannalta. Varusmiehen kehittyminen johtajana tapahtuu hänen kouluttajansa ohjauksessa ja opastuksessa. Vesa Nissinen (2000, 108) toteaa kirjassaan ”Puolustusvoimien johtajakoulutus”, että jos syväjohtamista kouluttava kouluttaja ei ole sisäistänyt johtajakoulutusohjelman perusoletuksia tai hylkii niitä, ei voida koulutukselta odottaa korkeita oppimistuloksiakaan. On siis tärkeää, että kouluttajan käsitykset johtamisesta ovat linjassa virallisen koulutusohjelman kanssa tai ainakin ettei käsityksissä ja koulutusohjelman perusoletuksissa olisi huomattavia keskinäisiä ristiriitoja.

Kouluttajan omat käsitykset ja arvot vaikuttavat siihen, miten ja mitä hän opettaa alaisuudessaan olevalle varusmiesjohtajalle. Kouluttajan omat käsitykset tavoiteltavasta johtamiskäyttäytymisestä näkyvät väistämättä myös hänen omassa käyttäytymisessään (Uljens 1991, 82; Gröhn 1992, 8; Häkkinen 1996, 5; Marton & Booth 1997, 10, 111). Kouluttajan käyttäytymisellä on taas suoria vaikutuksia hänen alaisuudessaan olevien varusmiesjohtajien johtamiskäyttäytymiseen (Ruokojärvi 2000, 44). Voidaksemme ymmärtää sitä, miten ihmiset käsittelevät ongelmia ja tilanteita, on meidän ensin ymmärrettävä miten he kokevat kyseiset tilanteet ja ongelmat (Marton & Booth 1997, 111).

Tämän tutkielman ensisijaisena tarkoituksena on kuvata ja kartoittaa kouluttajien käsityksiä varusmiesten johtamiskäyttäytymisestä. Miten hyvä varusmiesjohtaja käyttäytyy? Millaista johtamiskäyttäytymistä kouluttajat eivät arvosta? Entä miten kouluttajien käsitykset vastaavat virallisen koulutusohjelman sisältöä ja tavoitteita? Lähestyn tätä problematiikkaa totutusta poikkeavalla tavalla pyrkien kouluttajien eläytymisen kautta tavoittamaan paitsi heidän tiedostamansa, mutta myös tiedostamattomansa käsitykset varusmiesten johtamiskäyttäytymiseen liittyen.

Tutkielmani on luonteeltaan laadullinen johtamisen perustutkimus, jonka aineisto koostuu empiirisestä sekä tutkittavaa ilmiötä taustoittavasta teoreettisesta aineistosta. Empiirinen, eläytymismenetelmällä kerätty aineistoni käsittää 26 sotatieteiden maisteriopiskelijoiden kirjoittamaa tarinaa, jotka keräsin kolmessa erillisessä aineistonkeräystilaisuudessa joulukuun 2014 ja maaliskuun 2015 välisenä aikana. Analysoin empiirisen aineistoni hyödyntäen aineistolähtöistä, vastaajien näkökulmaan keskittyvää sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysini tueksi kirjoitin narratiivisen analyysin pohjalta kaksi tyyppitarinaa, jotka kuvaavat aineistoni keskeistä sisältöä tarinoiden muodossa. Lopulta vertasin aineistosta tekemiäni havaintoja puolustusvoimien johtajakoulutuksen sisältötietoon ja taustalla vaikuttaviin teorioihin ja malleihin.

Ratkaisin tutkimusongelmiani fenomenografista lähestymistapaa soveltaen. Tutkimukseni poikkeaa kuitenkin perinteisestä fenomenografisesta tutkimuksesta, sillä tutkimukseni tulokset eivät kuvaa niinkään laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä vaan keskittyvät aineistosta nouseviin keskeisiin teemoihin. Analyysiprosessini muistuttaa kuitenkin voimakkaasti fenomenografista analyysiä sen korostetusti tulkinnallisen ja kontekstisidonnaisen menetelmällisyytensä vuoksi.

## 1.1 Tutkielman tavoitteet, rajaukset ja tutkimusongelmat

Tämän tutkielman tavoitteena on tuottaa kuvaus siitä, millaista johtamiskäyttäytymistä kouluttajat pitävät hyvänä ja tavoiteltavana sekä siitä, millaista johtamiskäyttäytymistä he pitävät huonona ja epätoivottavana. Pyrin tutkimuksessani kuvaamaan tutkimukseen osallistuneen joukon käsityksiä, en omaa tulkintaani niistä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165) Sen sijaan käytän omaa tulkintaani aineistosta verratessani kouluttajien käsityksiä ja puolustusvoimien koulutusohjelman sisältötietoa keskenään. Tämän vertailun tuloksena pyrin tuottamaan kehitysehdotuksia niin henkilökunnan kuin varusmiestenkin johtajakoulutuksen kehittämiseen.

Tutkielman tarkoituksena on antaa kouluttajille ”ääni” puolustusvoimien johtajakoulutuksen kehittämisessä. Pyrin kouluttajien näkökulman kuvaamiseen tutkimalla kouluttajien arkipäivän käsityksiä niiden omassa kontekstissa. Täten kouluttajien käsitysten välisten erojen syyt tai käsitysten syntyprosessit eivät ole tutkimukseni kannalta oleellisia. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Uljens 1992, 86.) Syvennyn tutkielmassani oppimisen teorioihin ja käsityksien muodostumiseen vain tutkittavan ilmiön taustoittamistarkoituksessa.

Koska tutkielmani tähtää paitsi hyvän johtamiskäyttäytymisen kuvaamiseen, mutta myös koulutuksen kehittämiseen, ovat tavoitteeni osittain pedagogisia. Onnistuneen johtajakoulutuksen edellytyksenä on, että sitä toteuttavien kouluttajien käsitykset ovat linjassa koulutusohjelman tavoitteiden ja sisältötiedon kanssa (2000, 108). Täten koulutusohjelman tavoitteita ja opetus-sisältöjä tulisi voida tarkistaa ja kehittää myös sitä kouluttavien kouluttajien käsityksien ja kokemuspohjaisen tiedon pohjalta. Koen varsinkin kouluttajien tiedostamattomien käsityksien kuvaamisen olennaisena johtajakoulutuksen kehittämisen kannalta.

Vaikka tutkimukseeni osallistui kouluttajia useista eri joukko-osastoista ja aselajeista, ei tarkoitukseni ole verrata joukko-osastoja tai aselajeja keskenään vaan käsittelen aineistoani yhtenä kokonaisuutena. Pyrin kuvaamaan kouluttajia joukkona ja löytämään aineistosta koko joukolle tyypillisiä tapoja käsittää tutkimuksen kohteena oleva ilmiö.

Rajasin tutkielmaani tutkimuskysymyksieni muotoilulla, otantani valinnalla sekä teoreettisella viitekehykselläni. Tärkeimpänä teoreettisen aineiston rajauksen kriteerinäni oli sen kyky vastata tutkimuskysymyksiini, sekä sen teoreettinen kattavuus (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 64). Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tein lopulliset rajaukset keräämäni aineiston ja omien käsitysteni varassa (Vilka 2015, 153–154)

Päätutkimuskysymykseni on:

- Millaisia käsityksiä sotatieteiden maisteriopiskelijoilla on varusmiesten johtamiskäyttäytymisestä?

Lisäksi pyrin vastaamaan alatutkimuskysymyksiini, jotka ovat:

- Millaista varusmiesjohtajien johtamiskäyttäytymistä sotatieteiden maisteriopiskelijat pitävät tavoiteltavana, hyvänä johtamiskäyttäytymisenä?
- Millaista varusmiesjohtajien johtamiskäyttäytymistä sotatieteiden maisteriopiskelijat pitävät vältettävänä, huonona johtamiskäyttäytymisenä?
- Kuinka sotatieteiden maisteriopiskelijoiden käsitykset varusmiesten johtamiskäyttäytymisestä vastaavat syväjohtamisen mallin ”erinomaisesta johtamiskäyttäytymisestä”?



## 1.2 Aiemmat tutkimukset

Ennen kuin esittelen syväjohtamiseen ja johtamiskäyttäytymiseen liittyvää aikaisempaa tutkimusta, haluan ensin mainita Pekka Ruuskasen (2011) pro gradu -tutkielman ”Mennäänkö metsään – varusmiesten tarinointia sotaharjoituksista”. Ruuskanen tutki eläytymismenetelmää ja fenomenografiaa hyödyntäen varusmiesten käsityksiä sotaharjoituksista. Ruuskasen menetelmälliset ratkaisut, erityisesti eläytymismenetelmän ja narratiivien käyttö sotatieteellisessä tutkimuksessa innoittivat minua tutkijana ja vaikuttivat oleellisesti omiin tutkimusstrategisiin ratkaisuihini.

Ennen varsinaisen tutkimustyöni alkua tutustuin useisiin etenkin transformationaalista- ja syväjohtamista käsitelleisiin tutkimuksiin. Havaintojeni mukaan transformationaalista johtamista on tutkittu laajasti niin kansainvälisesti kuin kotimaassakin. Syväjohtamisen tutkimus on sen sijaan keskittynyt kotimaahan, pääasiassa puolustusvoimiin ja Maanpuolustuskorkeakouluun. Syväjohtamisen kehittäjä Vesa Nissinen, ja hänen myötäan useat muut tutkijat, tutkivat syväjohtamista varsinkin sen käyttöönottoa seuranneina vuosina. Nissisen lisäksi merkittäviä tutkijoista mainittakoon Teemu Seppälä (2000), Ville-Veikko Vuorio (2001) ja Tommi Kinnunen (2003), jotka tekivät Nissisen ohella ensimmäiset laajat tutkimukset syväjohtamista koskien. Tämän jälkeen syväjohtamista on tutkittu paljon ja vuoteen 2011 mennessä syväjohtamisesta olikin laadittu jo kaksi väitöskirjaa ja vajaa sata pro gradu -tutkielmaa (Pääsikunnan henkilöstösasto 2012, 16).

Vesa Nissisen ja Teemu Seppälän (2000) toteuttaman vertailevan tutkimuksen ”Johtajakoulutus murroksessa: johtamiskäyttäytyminen johtamisen tutkimuksen ja johtajakoulutuksen ydinkäsitteenä” tavoitteena oli selvittää, missä määrin silloisissa johtajakoulutusohjelmissa esiintyi syväjohtamiseen yhdistettävän johtamisen paradigman ”mukaista ainesta”. Puolustusvoimien johtajakoulutusohjelman kannalta oleellisin havainto oli, että valmiinkin ohjelman käyttöönotto vie aikaa, jopa kokonaisen sukupolven. Tutkimuksen mukaan muutoksia vauhdittaa nuoren kouluttajasukupolven kasvava määrä perusyksiköissä. Tutkimus toteutettiin vuonna 2000. Täten onkin oman tutkielmani puitteissa mielenkiintoista tarkastella, miten kouluttajien käsitykset vastaavat johtajakoulutuksen sisältötietoa viisitoista vuotta myöhemmin.

Aki Järvinen (2013) tutki omassa pro gradun -tutkielmassaan ”Esimies- ja alaistaidot osana johtamista” Rajavartiolaitoksen esimiesten käsityksiä johtamisesta ja esimies- ja alaistaidoista osana rajavartioaseman päivittäisjohtamista. Tärkeimpinä johtamisen menestystekijöinä Järvinen nosti tutkielmassaan esille esimiehen oman aktiivisuuden, johtamisen eri osa-alueiden hallinnan ja johtamisen ohjauksen merkityksen. Järvisen havaintojen mukaan johtamisen painopiste rajavartio asemilla painottui ihmisten johtamiseen ja täten johtajan tärkeimmäksi ominaisuudeksi nousivat hänen henkilökohtaiset vuorovaikutustaitonsa.

Ville-Veikko Vuorio (2001) tutki diplomityössään ”Syväjohtaminen, laatu ja tehokkuus maavoimien perusyksikössä” maavoimien perusyksikön päällikön johtamiskäyttäytymisen yhteyttä perusyksikön suorituskykyyn. Vuorion tutkimuksen hypoteeseina olivat syväjohtamisen mallin mukaisen johtamisen positiiviset vaikutukset yksikön suorituskykyyn laatupalkinnon ja joukkoyksikön komentajan arvioinnilla mitattuina, sekä syväjohtamisen mallin noudattamisen negatiivinen korrelaatio kontrolloivaan johtamiseen nähden. Tutkimuksen tulosten perusteella syväjohtamisen mallin mukainen johtamiskäyttäytyminen korreloi positiivisesti molemmilla hypoteeseissa mainituilla mittareilla. Syväjohtamisen negatiivista korrelaatiota kontrolloivaan johtamiseen pystyttiin osoittamaan vain toisella tutkimuksessa käytetyistä mittareista.

Vesa Muona (2006) tutki sotilassosiologisessa pro gradu -tutkielmassaan ”Epävirallinen organisaatio perusyksikössä” epävirallisen organisaation ja epävirallisen johtajuuden ilmene mistä kahdessa puolustusvoimien perusyksikössä. Muona tutki epävirallisen organisaation ilmenemistä myös syväjohtamisen koulutusohjelman noudattamisen kautta. Muonan toteuttamissa haastatteluissa kouluttajat kertoivat toteuttavansa varusmiesten johtajakoulutusta virallisen ohjeen mukaisesti vain koska niin on käsketty. Koulutusohjelman hyödyntämiseen kouluttajien itsensä kehittämisessä suhtauduttiin vieläkin negatiivisemmin. Muonan mukaan negatiivinen asenne johtunee tiedon puutteesta, negatiivisesta ihmiskäsityksestä, epäsuotuisasta organisaatiokulttuurista yksikön sisällä sekä mahdollisista henkilökunnan omista negatiivisista kokemuksista ohjelmaa kohtaan. Muona arvioikin, että koska johtajakoulutuksen arvoa ei nähdä henkilökunnan keskuudessa, on mahdollista, että on olemassa epätasapaino kouluttajien sanomisten ja todellisen toiminnan välillä. Muona esitti tämän havainnon pohjalta kysymyksen tutkimuksensa jatkotutkimushaasteeksi: ”Onko peruskoulutetun henkilökunnan suhtautumisessa johtajakoulutusohjelmaan ja syväjohtamiseen havaittavissa kielteistä asennoitumista? Mistä kielteinen asenne johtuu?”. Tutkimalla kouluttajien johtamiskäyttäytymiseen liittyvien käsityksien suhdetta puolustusvoimien johtajakoulutuksen sisältöihin, voin saada ainakin osittaisia vastauksia Muonan esittämään kysymykseen.

Laura Valli (2011) tutki syväjohtamisen merkitystä puolustusvoimien henkilökuntaan kuuluvien kouluttajien johtamisen kehittämisessä pro gradu -tutkielmassaan ”Johdan syvältä – siis kehityn”. Vallilla tarkasteluryhmä oli sama kuin tässä tutkielmassa, eli syväjohtamista kouluttavat kouluttajat, mutta näkökulmana oli kouluttajien koulutuksen kehittäminen. Vallin tutkimuksen mukaan kouluttajat olivat sisäistäneet syväjohtamisen osaksi päivittäistä johtamistoimintaansa. Vallin mukaan ongelmaksi nousi kuitenkin kouluttajien itsensä kehittäminen. Toinen, tämän tutkielman kannalta oleellinen Vallin havainto oli se, että kouluttajien omaa johtajana kehittymistä motivoi esimiesten kiitoksen sijaan heidän halunsa onnistuneeseen vuorovaikutukseen alaistensa eli varusmiesten kanssa.

Suomessa syväjohtamista on tutkittu jonkin verran myös Puolustusvoimien ulkopuolella. Esimerkkeinä tällaisista tutkimuksista ovat Markku Pitkäsen (2007) palveluyrityksen ja Tytti Määtän (2013) myyntiorganisaation ympäristöstä tekemät tutkimukset. Tutkimukset osoittivat syväjohtamisen mallin soveltuvan, joskin Pitkäsen osalta varauksin, myös puolustusvoimien ulkopuolisiin organisaatioihin. Pitkäsen mukaan syväjohtaminen on kuitenkin palveluyrityksen koulutusohjelmana aikaa vievä ja sisällöltään liian teoreettinen. Toisaalta Pitkänen kritisoi syväjohtamisen olevan teoriana liian suppea, sillä se ei anna suoranaisia vastauksia esimerkiksi alaisena kehittymiseen tai asiakkuuksien johtamiseen. Hän arvioi lisäksi, että syväjohtamisen puolustusvoimallinen tausta aiheuttaa antipatioita siviilien, etenkin miesväestön keskuudessa. Jatkotutkimushaasteiden osalta Pitkänen arvioi Laura Vallin (2011) tapaan, että laadullista tutkimusta tulisi edelleen tehdä siitä, miten oppi koetaan varsinaisessa kenttätyössä.

Yhteenvetona lukuisista tutkimustyötäni varten lukemistani tutkimuksista havaitsin, että pääosa syväjohtamisen ja transformationaalisen johtamisen tutkimuksista on tähdännyt niiden validisointiin ja soveltuvuuden testaamiseen. Tutkimuksilla onkin pystytty osoittamaan teorioiden toimivuus niin liikemaailmassa kuin sotilasympäristössä. Syväjohtamisen osalta keskeisiä haasteita tutkimuksien mukaan on ollut henkilökunnan muutosvastarinta ja liiallinen teoreettisuus. Tutkimuksien kohteina ovat pääasiassa olleet johtajat itse, heidän esimiehensä tai johtamansa ihmiset ja organisaatiot. Kouluttajilta on useammassakin tutkimuksessa kysytty heidän mielipiteitään syväjohtamisesta. En kuitenkaan löytänyt yhtään tutkimusta, jossa aineistolähtöisesti verrattaisiin johtamista kouluttavien henkilöiden käsityksiä hyvästä johtamiskäyttäytymisestä suoraan syväjohtamisen tai puolustusvoimien johtajakoulutusohjelman sisältötietoon. Täten näkökulmani aiheeseen, ainakin omien havaintojeni mukaan, on uniikki.

### 1.3 Keskeiset käsitteet

Tässä aluvuussa käsittelen tutkimuksessa toistuvia, tutkittavan ilmiön kannalta keskeisiä käsitteitä. Johtamiseen liittyvien käsitteiden määrittely on usein vaikeaa ja eri ihmiset antavat eri käsitteille toisistaan poikkeavia merkityksiä. Keskeisten käsitteiden määrittelyllä pyrin tukemaan tutkimukseni teoreettista viitekehystä ja luomaan tutkimukseeni johdonmukaisen käsitteityksen (Villa 2015, 37–38). Toisin sanoen koin tärkeäksi määrittellä tietyt käyttämäni käsitteet niin, että lukija ymmärtää miten olen itse käsitteet ymmärtänyt ja miten näin ollen käytän niitä raportoinnissani.

*Johtajuuden* määrittelemisen ilmiönä on vaikeaa johtuen sen monimuotoisuudesta ja monimutkaisuudesta. Johtajuutta voidaankin tarkastella useasta eri näkökulmasta, jolloin johtajuus saa ilmiönä erilaisia merkityksiä ja sisältöjä. Näkökulmat vaihtelevat sen mukaan keneen johtajuudella vaikutetaan, kuka vaikuttaa, miten vaikutetaan ja mitä johtajuudella tavoitellaan. Täten johtajuutta tutkiva tiedeyhteisö onkin antanut johtajuudelle useita eri määritelmiä. (Yukl 2010, 21.) Useimmissa johtajuuden määritelmässä johtajuus kuvataan vaikuttamisprosessiksi, jolla pyritään edistämään joukon suorituskykyä sen suorittaessa jotakin kollektiivista tehtävää. (Yukl 2010, 41). Tätä määritelmää käytän myös omassa tutkimuksessani. Joissakin teorioissa johtajuus (ihmisten johtaminen) ja johtaminen (asioiden johtaminen) erotetaan toisistaan. Tässä tutkimuksessa näkökulmaa ei voi varsinaisesti rajata kumpaankaan edellä mainittuun, vaan koen, että ihmisiä voidaan johtaa myös esimerkiksi prosesseja johtamalla. En myöskään rajaa näkökulmaani mihinkään johtajuuden yksittäiseen piirteeseen tai tilanteeseen.

Johtajuutta voidaan siis määrittellä myös suhteessa sen tuottamiin tuloksiin. Yleisesti johtajuuden mittarina käytetään termiä *tehokkuus*, jolla voidaan kuitenkin eri yhteyksissä tarkoittaa useita eri asioita. Gary Yuklin (2010, 28) mukaan useimmat johtamisen tutkijat arvioivat johtajuuden tehokkuutta sen vaikutuksen seurauksien kautta. Yleisimpänä johtajuuden tehokkuuden mittarina pidetään sen vaikutuksenalaisen yksilön, joukon tai organisaation kykyä saavuttaa sille asetetut tavoitteet. Myös Nissinen (2000, 102) käyttää tehokkuutta, tyytyväisyyden ja yrittämisen halun ohella, yhtenä tekijänä johtamistoiminnan tuloksien arvioinnissa. Nissisen mukaan syväjohtamisessa tehokkuudella tarkoitetaan koko sen organisaation tehokkuutta, johon syväjohtaja vaikuttaa.

Tässä tutkimuksessa, sen empiiriseen aineistoon vedoten, johtajuuden tehokkuutta *mitataan sen kyvyllä vastata tutkimukseen osallistuneiden kouluttajien odotuksiin*. Hyvällä tai huonolla johtamiskäyttäytymisellä ei siis viitata varsinaisesti tehokkuuteen tai menestykseen vaan kouluttajien subjektiiviseen tulkintaan oikeanlaisesta tai vääränlaisesta johtamiskäyttäytymisestä.

*Johtamiskäyttäytymisen* tutkimuksen tarkoituksena on tunnistaa johtajille tyypillisiä käyttäytymismalleja, jotka erottavat hyvät johtajat huonoista (Yukl 2010, 103). Itse käytän tässä tutkimuksessa Vesa Nissisen ja Teemu E. S. Seppälän (2000, 40) määritelmää, joka on seuraava: ”johtamiskäyttäytyminen on johtajan toimintaa, jota voidaan ulkopuolelta havainnoida ja arvioida”. Nissinen (2003, 42) täydentää myöhemmässä teoksessaan, että ”johtamiskäyttäytymistä voidaan pitää johtajuuden toiminnallisena ulottuvuutena”. Marketta Kivistö (1989, 9) määrittää johtamiskäyttäytymisen samaan tapaan ja kuvaa havainnoitavaa johtajan käyttäytymistä ns. ”ilmikäyttäytymisenä”. Termillä johtamiskäyttäytyminen ei siis viitata esimerkiksi vain johtajan johtamistyyliin vaan hänen käyttäytymiseensä kokonaisuudessaan. Laajasti tulkittuna johtamiskäyttäytymisen piiriin luetaan myös johtajan kommunikointi vertaisena, esimiestensä ja sidosryhmien edustajien kanssa. (Nissinen 1997, 16) Tässä tutkimuksessa hyödynnän käsitteen laajempaa ja kokonaisvaltaisempaa määritelmää niin, että johtamiskäyttäytymiseksi luetaan johtajan kaikki vuorovaikuttaminen hänen toimiessaan johtajatehtävässään.

Kivistön (1989,9) mukaan johtamiskäyttäytymistä ohjaavat johtajan ”omat henkilökohtaiset ominaisuudet, tarpeet, kokemukset, käsitys itsestä sekä ulkoinen ympäristö normeineen ja vaatimuksineen.” Kivistön tapaan Nissinen ja Seppälä (2000, 42) kirjoittavat johtamiskäyttäytymispotentiaalin lähtökohtien muodostuvan yksilön perintötekijöiden ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen summana. Johtamiskäyttäytymispotentiaalia he kuvaavat sanalla *valmius*. Tätä valmiutta voidaan heidän mukaansa kehittää kasvatuksen, johtajakoulutuksen ja ennen kaikkea johtamiskokemusten kautta. Syväjohtamisen mallissa johtamiskäyttäytymisen havainnointi mahdollistaa sen arvioinnin. Arviointi edelleen mahdollistaa johtamiskäyttäytymisen kehittämisen. Arvioinnissa tulee huomioida toimintaympäristön, erilaisten tilannetekijöiden sekä tavoitteiden vaikutukset johtamiskäyttäytymiseen. (Nissinen 2003, 41–42.)

## 2 TUTKIELMAN LÄHTÖKOHDAT

Tässä pääluvussa esittelen tutkimukseni lähtökohdat, joiden pohjalta rakensin tutkimusstrategiani ja valitsin tutkimukseni viitekehysten. Tutkimusaiheeni valinta perustui kokemuspohjaiseen, henkilökohtaiseen tiedonintressiini. Aiheen valinnan jälkeen tutustuin sotilasjohtamisen tutkimusperinteeseen. Tutkimusperinteeseen tutustumisen ja alustavan tutkimusongelmani pohjalta totesin laadullisen lähestymistavan olevan sopivin tarkasteltaessa tunnistamaani ongelmaa. Tämän jälkeen ryhdyin valitsemaan lähestymistapaani ja ongelmaani sopivaa tutkimusotetta ja siihen sopivia menetelmiä. Tutustuttuani ensin fenomenologiaan ja aikaisempiin, tutkimusongelmaltaan samankaltaisiin tutkimuksiin, päädyin valitsemaan fenomenografian tutkimusotteekseni. Käsityksien ollessa tutkimukseni varsinainen kohde perehdyin myös käsityksien tutkimukseen sekä käsitykseen käsitteenä. Lopulliset tutkimuskysymykseni muodostuivat lopulta havaitsemani ongelman ja valitsemani tutkimusotteen ja lähestymistavan tulokseksi. Tutkimuskysymyksieni asetteluun vaikuttivat olennaisesti henkilökohtaiset lähtökohdat, joten olen raportoinut ne niin ikään tässä pääluvussa. Esittelen tässä luvussa myös teoreettisen viitekehykseni, jonka tarkoituksena on taustoittaa tutkimustani ja tutkimaani ilmiötä. (vrt. Huhtinen 2002, 27.)

### 2.1 Johtamisen tutkimus ja tutkielman laadullisuus

Tein tämän tutkielman osana johtamisen pääaineopintojani johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitokselle vuosien 2014–2016 välisenä aikana. Vaikka sainkin apua laitokselta ja omalta ohjaajaltani, perustui lopullinen aiheen valinta omaan tiedon intressiini. Sotilasjohtamisen tieteellinen perustutkimus ei rajaa tiedonintressin näkökulmasta tutkijan mahdollisuuksia valita tutkimuksensa aihetta, mutta se asettaa intressille vaatimuksen, jonka mukaan jokainen sotilasjohtamisen tutkija on vastuullinen päätöksestään tutkimuksen intresseistä riippumatta. (Pietilä, Ristimäki & Huhtinen 2006, 43) Tätä tutkielmaa voidaan pitää johtamisen perustutkimuksena, jonka ohjaavina arvoina ovat totuus, tiedonhalu ja uteliaisuus. Toisaalta tutkimuksellani on soveltavan tutkimuksen piirteitä, sillä pyrin vertaamaan tutkimukseni tuloksia olemassa oleviin teorioihin niin, että tutkimus tuloksia voitaisiin hyödyntää johtajakoulutuksen kehittämisessä. (Huhtinen 2002, 26.)

Heikki Siltalan (2006, 30) mukaan positivistisesti ajateltuna johtamisen tutkimuksen tavoitteena on osoittaa hyvän johtamisen todellisuus. Johtamisen tutkimus on haastavaa johtamisen käsitteen laaja-alaisuuden ja poikkitieteellisyyden vuoksi, mikä asettaa vaatimuksen johtamisen tutkijan näkökulman laajentamiselle (Krogars 2000, 80). Heikki Siltalan (2006, 30) mukaan johtamisen tutkimuksessa on suuri houkutus kuvata ja tulkita johtajuuden kaltaista abstraktia käsitettä luonnontieteille tyypillisillä menetelmillä, mutta toteakin, että johtajuuden toimintatavat ovat lähempänä laadullisen tutkimuksen periaatteita johtuen sen vuorovaikutuksellisemmista menetelmistä. Aki-Mauri Huhtinen (2006, 50) tukee Siltalan näkemystä ja toteaa, että johtamisen käsitteen kattaessa myös johtajuuden (‘leadership’) voidaan johtamisen katsoa kuuluvaksi ihmistieteelliseen käytäntöön ja että naturalistinen tai luonnontieteellismatemaattinen maailmankuva ei kykene selviytymään johtajuuden tutkimuksesta silloin kun tutkimuskohteena on elävä ihminen.

Ihmisten johtamisen tutkimus, kuten laadullinen tutkimuskin, ovat luonteeltaan luovia ja tulkinnallisia. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija luo tulkintoja samaan tapaan kuin esimies pyrkii tulkitsemaan merkityksiä hyvästä johtajuudesta vuorovaikutuksessa työyhteisönsä jäsenten kanssa (Siltala 2006, 30). Valitsin laadullisen tutkimuksen tutkimukseni lähestymistavaksi, sillä pyrin juuri tutkimaan, joskin kouluttajien näkökulmasta, ”hyvän johtamisen todellisuutta” sekä laadulliselle tutkimukselle tyypillisin keinoin tulkitsemaan, kuvaamaan ja ymmärtämään sitä.

Laadullisella tutkimuksella pyritään tyypillisesti ratkaisemaan tutkimusongelmia, jotka liittyvät erilaisiin merkityksiin, joita ihmiset tai ihmisryhmät antavat inhimillisille tai sosiaalisille ongelmille. Omalta osaltani keskeistä lähestymistapani valinnassa oli se, että laadullisessa tutkimuksessa pyritään antamaan ”ääni” tutkimukseen osallistuneille ja mahdollisuus tutkijan refleksiivisyydelle. (Creswell 2007, 37; ks. myös Huhtinen 2002, 31–36) Tarkoitukseni oli toisaalta hyödyntää omaa kokemustani ja asiantuntijuuttani tulkitessani empiiristä aineistoa, mutta toisaalta rajata omaa tulkintaani niin etteivät omat ennako-oletukseni vaikuttaisi tekemiini havaintoihin. Koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään tekemään monimutkaisia tulkintoja, on refleksiivisyys samalla laadullisen tutkimuksen edellytys. Tutkijana minun tulee täten raportoida omat tutkimukseen liittyvät lähtökohtani, jotta lukija, kuten minä tutkijana, voi tarkkailla niiden mahdollista vaikutusta tutkimukseni tuloksiin. (Laine 2001, 32.)

## 2.2 Fenomenografia ja tutkielman tieteenfilosofiset lähtökohdat

Aloittelevana tutkijana koin tärkeäksi valita tutkimusotteen, joka auttaisi minua ymmärtämään käsityksiä ja niiden tutkimusta sekä tarjoaisi tieteenfilosofiset perusteet tulosten käytettävyyden ja luotettavuuden arviointiin. Päädyin lopulta valinnassani lopulta fenomenografiaan, joka on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka empiirisenä tutkimuskohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat (Uljens 1991, 82; Ahonen 1994, 114; Marton 1981, 177; 1995, 144; Huusko & Paloniemi 2006, 162). Fenomenografinen tutkimusote tuki tutkimukselleni asettamiani tavoitteita ja soveltui ongelmieni ratkaisuun, sillä siinä keskitytään tutkittavien ”arkipäivän käsityksiin (Marton 1995, 145; Häkkinen 1997, 5). Tässä raportissa fenomenografinen otteeni näkyy etenkin tutkimuskysymyksissäni (alaluku 1.1), `käsitys`-termin määrittelyssäni (alaluku 2.3.), analyysiprosessissani (alaluku 4.4) ja arvioidessani tutkimukseni luotettavuutta (alaluku 6.4).

Fenomenografisen tutkimuksen juuret ovat alun perin koulutuksellisissa, kasvatuksellisissa ja opetuksellisissa tiedonintresseissä ja sillä pyrittiin yksinkertaisesti hakemaan ratkaisuja ongelmiin ja vastauksia kysymyksiin. (Niikko 2003, 11; Marton & Booth 1997, 110; Koskinen 2011; 267) Nykyisinkin fenomenografiaa hyödynnetään eniten juuri didaktikkaan liittyvissä tutkimuksissa. Viime aikoina fenomenografiaa on Suomessa hyödynnetty lisääntyvässä määrin myös yrittämisen ja johtamisen laadullisissa tutkimuksissa. (Koskinen 2011, 267–268) Mielestäni fenomenografisen tutkimuksen intressit ovat linjassa tutkimukseni praktisten, johtaja- ja kouluttajakoulutusta kehittävien tavoitteiden kanssa. Staffan Larssonin (1986, 14–19, Häkkinen 1996, 16–17, mukaan) mukaan erityisesti opettajakoulutus ja opettajien jatkokoulutus hyötyvät työkentän keskeisien ilmiöiden tutkimuksesta. Larssoniin viitaten uskon, että johtajakoulutus ja johtajakouluttamisen kehittäminen on mahdollista fenomenografisen tutkimuksen keinoin (kts. myös Gröhn 1992, 25).

Fenomenografiasta itsestään ja sen asemasta tutkimuskentässä on löydettävissä kirjallisuudessa monia, toisistaan eroavia käsityksiä. Toiset pitävät fenomenografiaa ainoastaan aineiston analyysimenetelmänä, kun taas toiset ymmärtävät sen myös metodologisena lähestymistapana, johon liittyy tiettyjä ontologisia ja epistemologisia sitoumuksia. (Häkkinen 1996, 15; Niikko 2003, 7.) Itse hyödynnän fenomenografista analyysimenettelyä, mutta koen myös tieteenfilosofisten sitoumuksien noudattamisen hyödyllisenä. Sitoumukset auttoivat minua ymmärtämään mitä tutkimuksella voin yleensä saada selville ja sitä kuinka aineistosta löytämäni havainnot tulisi tulkita.



Vaikka fenomenografinen menettely ja sen tieteenfilosofiset sitoumukset ovat vahvasti esillä tutkielmassani, ei tutkimukseni ole perinteinen fenomenografinen tutkimus. Sovelsin fenomenografiaa tutkimukseni tavoitteisiin sopivalla tavalla. Perinteisesti fenomenografisella tutkimuksella pyritään selvittämään esimerkiksi sitä, millaisilla laadullisesti erilaisilla tavoilla lapset ymmärtävät sodan ja sen motiivit tai millaisilla tavoilla aikuisopiskelijat ymmärtävät syyt nälänhätään. Näissä tutkimuksissa tavoitteet ovat yleensä didaktisia. (Ahonen 1994, 118, 134–147; Uljens 1991; 94–95) Tutkimuksien avulla pyritään siis kehittämään opettajan työtä lisäämällä hänen ymmärrystään siitä, millaisilla erilaisilla tavoilla ihmiset voivat ymmärtää tietyn ilmiön. Tämän tutkimuksen tavoitteet eivät ole kuitenkaan ensisijaisesti didaktiset. En tähtää tutkimuksellani siihen, että kuvaisin sitä millaisilla laadullisesti erilaisilla tavoilla kouluttajat ymmärtävät hyvän johtamiskäyttäytymisen (vrt. Marton 1995, 144). Hyödynnänkin fenomenografiaa, kuten Huusko ja Paloniemi (2006, 165) ovat todenneet, ”systemaattisten ja sosiaalisesti merkittävien ajattelutapojen kuvaamiseen” (kts. myös Gröhn 1992, 4–5). Erot perinteiseen fenomenografiseen tutkimukseen ovat nähtävissä tutkimukseni tulososuudessa ja aineistoni pohjalta tekemässäni tulosavaruudessa (pääluku 5). Sen sijaan että vertaisin kouluttajien käsityksien laadullisia eroja keskenään, vertaan käsityksistä nousseita keskeisiä teemoja puolustusvoimissa käytössä olevaan johtajakoulutusohjelmaan ja sen taustalla vaikuttaviin johtamisen teorioihin. Tältä osin tapani käyttää fenomenografiaa muistuttaa John Bowdenin (1996, 52–54) esittelemää praktista, kehittävää fenomenografiaa (*developmental phenomenography*), jossa tutkittavien käsityksiä verrataan olemassa oleviin teorioihin tai esimerkiksi oppikirjojen sisältöihin (kts. myös Säljö 1996, 23; van Russum & Hamer 2010, 37).

Fenomenografian tieteenfilosofiset sitoumukset korostavat todellisuuden rakentumista sosiaalisesti ja konstruktivistisesti (Niikko 2003, 49; Huusko & Paloniemi 2006, 165; Uljens 1992, 85; Cousin 2009, 184). Omaksuin fenomenografian epistemologisen näkökulman jossa tutkimuksella korkeintaan tavoittaa vain sen, miten juuri tämä tietty ilmiö näyttäytyy sille tietylle joukolle, jonka olen tutkimukseeni valinnut (kts. alaluku 6.5). (Huusko & Paloniemi 2006; 164; Marton 1995, 144) Tämä on juuri se, mitä tutkimuksellani alun perin halusinkin tavoittaa. Keskeisin fenomenografian etu oman tutkimukseni kannalta on se, että siinä painotetaan ns. toisen asteen näkökulmaa, joka erottaa fenomenografian muista tutkimussuuntauksista (Uljens 1991, 83–84; Häkkinen 1996, 15; Huusko & Paloniemi 2006, 164–165). Toisen asteen näkökulmalla tarkoitetaan sitä, että tutkija kuvaa ilmiötä tutkimushenkilöiden näkökulmasta (Uljens 1991, 82–83). Samalla fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkitavan joukon ”arkiajattelun” ymmärtäminen (Marton 1995, 145; Häkkinen 1996, 5). Tämä arkiajattelu ohjaa kouluttajia päivittäisessä työssään.

Toinen, toisen asteen näkökulman lisäksi valintaani oleellisesti vaikuttanut tekijä oli, että fenomenografisessa menettelyssä pyritään ”sulkeistamaan” eli minimoimaan tutkijan oma vaikutus tutkimuksen tuloksiin (Niikko 2003, 21). Menettely tukee tutkimukselle asettamaani tavoitetta saada kuuluviin vastaajieni eli kouluttajien ”ääni”. Halusin, että tulokseni ja tulkintani eivät perustuisi vain omiin mielipiteisiini. Fenomenografiselle tutkimukselle tyypillinen, systemaattinen ja kontekstisidonnaisen analyysiprosessi auttoi minua sivuuttamaan omia ennako-oletuksiani ja keskittymään siihen, mitä aineisto minulle kertoi (kts. alaluku 4.4.).

Fenomenografinen tieteenfilosofia toimii myös perusteena tutkimukseni tarpeellisuudelle ja tukee sen tavoitteita. Fenomenografisesti ajateltuna tämä tutkimus voi osaltaan joko vahvistaa tai kyseenalaistaa puolustusvoimien johtajakoulutusohjelman ja syväjohtamisen mallin toimivuutta. Tämä siksi, että fenomenografisessa epistemologiassa tiedon ja todellisen maailman suhde toisiinsa ei ole sinänsä oleellinen vaan oleellista on se, miten teoria sopii ihmisten olemassa oleviin käsityksiin ja kokemuksiin (Uljens 1992, 102–103).

Keskeinen tutkimukseni tarpeellisuuteen liittyvä olettamukseni on, että tutkimukseeni vastanneesta, toisilleen tutusta ja sotilasjohtamiseen liittyvältä kokemustaustaltaan yhtenäisestä joukosta on löydettävissä yhteneviä ja sosiaalisesti merkittäviä käsityksiä varusmiesten johtamiskäyttäytymisestä. Tätä oletusta tukevat fenomenografiaan yhdistettävät, ihmis- ja oppimiskäsitykseen liittyvät, tieteenfilosofiset sitoumukset. Fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisenä olentona, joka rakentaa käsityksiä liittämällä konstruktivistisesti käsityksiä toisiinsa ja pyrkimällä löytämään niille merkityksiä. Ihmisen ollessa altis sosiaaliselle vaikutukselle, rakentuvat hänen käsityksensä johtamiskäyttäytymisestä paitsi yksilöllisesti, myös sosiaalisesti. (Marton 1981, 181, Rauste- von Wright 1998, 19; Gröhn 1992, 10; Kroksmark 1993; 12–13.)

### 2.3 Käsitykset ja niiden tutkiminen

Koska tutkimuksen kohteenani ovat käsitykset, on oleellista että erittelen, miten itse ne ymmärrän ja millaisen merkityksen käsitykset tutkimuksessani saavat. Sanalla `käsitys` tarkoitetaan Suomen kielitoimiston elektronisen sanakirjan mukaan ”havaintoon, kokemukseen tai ajatteluun perustuvaa mielikuvaa”. Käsityksellä voidaan tarkoittaa myös ajatusta, ajattelutapaa, näkemystä, mielipidettä, asennetta, vakaumusta, luuloa, arvelua tai vaikutelmaa. (www.suomenkielitoimisto.fi, lainattu 4.2.2015)

Koska käsitys on dynaaminen ilmiö, voivat ihmisten käsitykset samasta asiasta vaihdella huomattavasti (Ahonen 1994, 166–117). Käsityksien erilaisuuteen vaikuttavat ihmisen henkilökohtaiset kokemukset, mutta myös tekijät kuten ikä, koulutustausta ja sukupuoli (Metsämuuronen 2006, 108). Tässä tutkimuksessa sovelletaan kuitenkin fenomenografialle tyypillistä konstruktivistista merkitystä termille käsitys, joka on käsitteenä fenomenografisen tutkimussuuntauksen keskiössä.

Fenomenografiassa käsitykset ovat mielipiteitä voimakkaampia ja tällöin vaikeampia muuttaa. Käsitykset ovat ihmiselle tietyin perustein rakentunut mielikuva jostain asiasta, jonka perusteella hän jäsentää uutta informaatiota. (vrt. Ahonen 1994, 117; Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.) Käsittäminen on merkityksen antoa tietylle ilmiölle ja siten käsitykset ovat perustavanlaatuisen suhde ihmisen ja hänen ympäristönsä välillä (Uljens 1989, Järvinen & Järvinen mukaan, 2011, 82; Niikko 2003, 25). Merkityksenannot taas muodostuvat suhteessa laajempiin kokonaisuuksiin, jolloin ihminen suhteuttaa osakokonaisuuksia toisiinsa muodostaakseen tarkastelemastaan ilmiöstä kokonaiskäsityksen. Merkityksenannon suhteellisuus ja yksilöllisyys tulevat esille juuri kokonaisuuksien hahmottamisessa ja käsityksien muodostamisessa. Koska ihmiset kiinnittävät huomiota eri osakokonaisuuksiin, on lopullinen merkityksenanto aina yksilöllinen. (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 165) Fenomenografinen tutkimus erottaa toisistaan käsityksen muodostuksen mitä-aspektin ja kuinka-aspektin. Se kuinka ihminen näkee asian, vaikuttaa siihen, miten asia nähdään (Uljens 1989, Järvinen & Järvinen mukaan, 2011, 82). Tämä tutkimus ei keskity siihen, kuinka tutkijushenkilöt muodostavat käsityksiään, vaan siihen, miten nuo käsitykset kuvaavat tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä.

Käsitykset muodostuvat ihmisten kokemusten kautta. Kokemukset heijastuvat käsityksien kautta merkityksenantoon ja täten kaikki mitä ihminen on kokenut, voi potentiaalisesti vaikuttaa käsitysten rakentumisprosessiin. Fenomenografiassa tapa kokea jotain rinnastetaan käsittämiseen ja ymmärtämiseen. Lähtökohtana on, että käsitykset ovat todellisuutta kuvaavia abstraktioita, jotka vaihtelevat erilaisten sisäisten uskomuksien, sosiaalisten sääntöjen, odotuksien ja kokemusten vuorovaikutussuhteesta riippuen. Nämä vuorovaikutussuhteet vaikuttavat suoraan ihmisen ajatteluun ja sitä kautta siihen, miten ihminen reagoi ympärillä olevaan maailmaan. Käsitykset voivat olla toisistaan poikkeavia, toisaalta samanlaiset käsitykset voivat muodostaa yleisiä käsityksiä, joita ihmiset toistavat ja käyttävät edelleen arvioinnin kriteereinä. (Niikko 2003, 25–27.)

Tässä tutkimuksessa voidaan olettaa tutkittavaan ilmiöön kohdistuvien merkityksenantojen olevan mielipidettä vahvempia, sillä tutkittava ilmiö, varusmiesten johtamiskäyttäytyminen, on tutkittaville entuudestaan tuttu ja heillä on siitä paljon omakohtaisia kokemuksia. Fenomenografinen tutkimus korostaakin tutkimushenkilöiden tarkoituksenmukaista valintaa. Tutkimushenkilöt ovat toimineet varusmiesjohtajakoulutuksen parissa vuosia ja heillä on paljon omakohtaista kokemusta varusmiesjohtajien johtamiskäyttäytymisestä. Kokemuksesta huolimatta on mahdollista, että osa vastaajien käsityksistä on heille itselleen tiedostamattomia. Osin juuri tästä syystä valitsin aineistonkeräysmenetelmäksi eläytymismenetelmän, sillä toivoin eläytymisen auttavan vastaajia ilmaisemaan myös tiedostamattomia käsityksiään. Eläytymismenetelmä sopiikin mielestäni fenomenografisen tutkimuksen menetelmäksi, koska fenomenografiassa käsitykset ovat yhtä tärkeitä huolimatta siitä ovatko ne tiedostettuja vai tiedostamattomia (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Toisaalta kuten todettu, käsityksiin vaikuttavat kumulatiivisesti kaikki ilmiöön tai sen havaitsemiseen liittyvät havainnot ja kokemukset. Vaikka sotatieteiden maisteriopiskelijoiden työ- ja opiskelukokemukset ovatkin samankaltaisia, ei voida lähtökohtaisesti olettaa, että heidän käsityksensä johtamiskäyttäytymisestä olisivat samanlaisia. Jotta kouluttajan käsitykset tukisivat organisaation tavoitteita ja tässä tapauksessa johtajakoulutuksen toteutumista, on käsityksien muuttamisen edellytyksenä niiden tuntemus (vrt. Ahonen 1994, 118; Puolimatka 2002, 44). Käsityksien tuntemusta ja niiden hyödyntämistä opetuksessa korostaa myös syväjohtamisen ja transformationaalisen johtamisen teorioissa vaikuttava konstruktivistinen oppimiskäsitys (Nissinen 2002, 55–66).

## 2.4 Henkilökohtaiset lähtökohtani tutkimukseen

Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus voidaan saavuttaa vain tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistamisen kautta. Vaikka objektiivisuuden täydellinen saavuttaminen on mahdollonta, tulee tutkijan yrittää tunnistaa ja tiedostaa omat oletuksensa ja arvostuksensa tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyen (Eskola & Suoranta 2005, 17; Rauste-von Wright 1998, 12). Toisaalta fenomenografisessa tutkimuksessa korostetaan tutkijan asiantuntijuutta ja kykyä intersubjektiiviseen tulkintaan, jonka avulla tutkija voi tavoittaa tutkimushenkilön intension ja sitä kautta hänen ilmaisunsa merkityksen (Ahonen 1994, 124; Uljens 1992, 117–118). Täten lähestyessäni tutkimusongelmiani fenomenografisesti, tulisi minun toisaalta pyrkiä hyödyntämään kokemuksiani ja asiantuntemustani, mutta toisaalta lähestyä aiheitani mahdollisimman avoimin mielin ja ilman ennakkokäsityksiä. Haasteena tässä on se, että jo valitessani

tutkimusaiheittani, on minua seurannut spesifi tiedonintressi, joka osaltaan rajoittaa kykyäni objektiiviseen ajatteluun (Uljens 1992, 117). Seuraavassa alaluvussa pyrin erittelemään omaa suhdettani tutkittavaan ilmiöön, jotta subjektiivisuuteni sen suhteen olisi paremmin lukijan arvioitavissa.

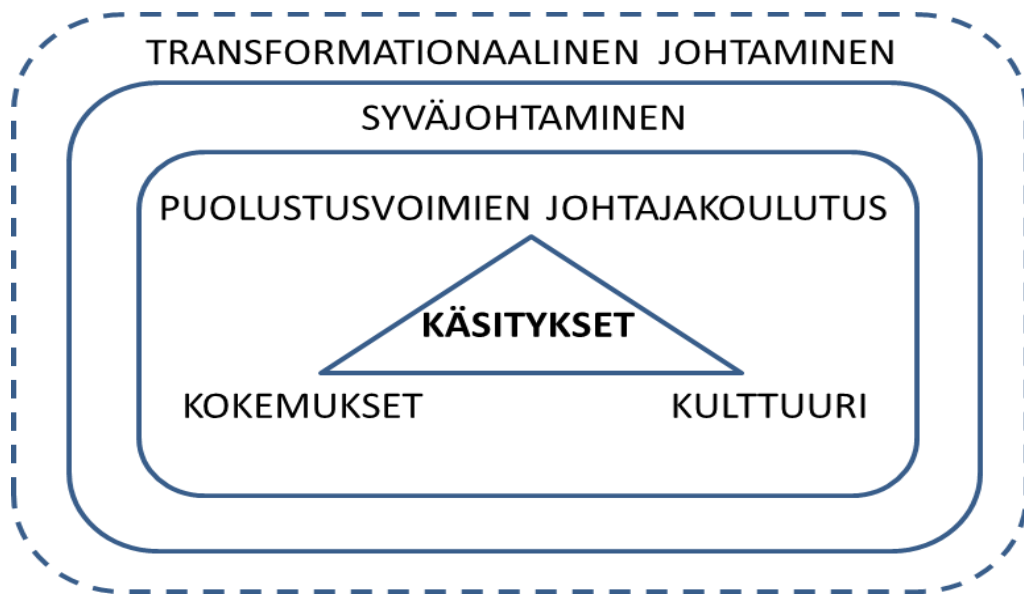
Henkilökohtainen tiedonintressini, eli haluni tehdä juuri tähän aiheeseen liittyvä tutkimus, heräsi jo työskennellessäni Hämeen Ratsujääkäripataljoonan Aliupseerikoulussa. Kouluttaessani aliupseerioppilaita puolustusvoimien johtajakoulutusohjelman mukaisesti, tulin pohtineeksi sitä, kohtaavatko johtajakoulutuksen sisältötieto ja kouluttajien odotukset toisensa. Perusyksiköissä kiertävä lentävä lause, ”unohtakaa kaikki mitä siellä koulussa (alipseeri- tai reservinupseerikoulu) on opetettu”, oli turhauttava. Tuolla lauseella tarkoitetaan tosin yleensä taisteluteknisiä asioita, ei niinkään johtamisoppeja. Työskenneltyäni myös joukkotuotantoa tehneessä perusyksikössä, kokemuksieni mukaan varusmiesten johtajana kehittymiseen ei aina ehditty, parhaista yrityksistäkään huolimatta, kiinnittää tarpeeksi huomiota. Puolustusvoimien johtajakoulutusohjelmaa kehitettäessä on hyödynnetty sotaveteraanikyselyitä sekä tieteellisesti testattuja johtamisen teorioita. Siitä huolimatta mietin jo tuolloin, kuinka paljon koulutusohjelman jatkokehittelyssä on hyödynnetty kentällä vaikuttavien kouluttajien mielipiteitä ja käsityksiä. Toisaalta ennakkokäsityksenäni oli, että syväjohtaminen johtamiskoulutusohjelmana on monissa tapauksissa ymmärretty väärin eikä syväjohtamisen koulutusohjelmaa välttämättä osata tai haluta soveltaa oikein.

Suoritin oman varusmiespalvelukseni vuonna 2004, jolloin nykymuotoinen johtajakoulutus oli jo vakiinnuttanut paikkansa Puolustusvoimien johtajakoulutusohjelmana. Suoritin reserviupseerikurssini Haminan Reserviupseerikoulussa ja toimin kouluttajakokelaana sekä Reserviupseerikoulussa että Kaartin Jääkärirykmentissä. Tämän jälkeen toimin sopimussotilaana Kaartin Jääkärirykmentin Aliupseerikoulussa vuosina 2004 ja 2005 ja valmistuin 94. kadettikurssilta vuonna 2010. Hämeen Rykmentissä toimin kouluttajan, joukkueenjohtajan, aliupseerikoulun linjanjohtajan ja aliupseerikoulun apulaisjohtajan tehtävissä yhteensä neljä vuotta, joista viimeisen kahden vuoden ajan vastasin varusmiesten johtajakoulutuksesta omassa perusyksikössäni. Olin siis syvällisesti tutustunut puolustusvoimien johtajakoulutusohjelmaan jo ennen tämän tutkimustyön aloittamista ja toteuttanut ohjelman mukaista koulutusta alaisuudessa olleille varusmiehille jo useiden vuosien ajan.

Olen tuntenut tutkimukseen osallistuneet sotatieteiden maisteriopiskelijat useiden vuosien ajan. Yhteinen taustani tutkimukseen vastanneiden kanssa voidaan nähdä sekä vahvuutena että haasteena tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Vahvuutena voidaan nähdä, että kykenen taustastani johtuen paremmin tulkitsemaan vastaajien tarinoissa käyttämää kieltä. Kielen ja ajattelun välillä vallitsee läheinen suhde. Kielellinen ilmaisu on usein subjektiivista, eivätkä kaikki ihmiset anna samanlaisia merkityksiä kielellisille ilmaisuille. Fenomenografissa painotetaan, että tutkijan tulisi pyrkiä vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa tavoittaakseen heidän tietoisuutensa. (Ahonen 1994, 121–122) Yhteinen taustani tutkittavien kanssa ja tuntemus heidän toimintaympäristöstään auttaa minua tulkitsemaan heidän käyttämiään ilmaisuja sekä niiden taustalla olevaa ajattelua. Fenomenografisen oppimisteorian mukaan omakohtaiset kokemukset vastaajien oppimis- ja toimintaympäristöstä tukevat kykyä tulkita vastaajien käsityksiä niiden omassa kontekstissaan (vrt. Gröhn 1992, 14). Oma henkilökohtainen taustani ja teoreettinen perehtymiseni voidaan toisaalta nähdä myös vaarana tutkimuksen objektiivisuudelle. Vaikka Sirkka Ahonen (1994, 123–124) painottaakin teoreettisen perehtyneisyyden olevan tärkeää tutkimuksen suuntaus-, toteutus- ja analyysivaiheissa, on mahdollista, että oma taustani ja aikaisempi perehtyneisyyteni johtajakoulutusohjelmaan ohjaavat tulkintaani liikaa tai sorrun ylitulkitsemaan aineistoani.

## 2.5 Teoreettinen viitekehys

Tässä tutkielmassa tutkimuksen teoreettisella viitekehyksellä tarkoitetaan tutkimuksen teoreettista osuutta, jolla pyrin taustoittamaan tutkimaani ilmiötä (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2013, 18). Fenomenografisessa tutkimuksessa teoria on erottamaton osa tutkimusprosessia. Teoreettinen perehtyminen mahdollistaa oman viitetaustan tiedostamisen, mikä edelleen mahdollistaa vastaajieni käsityksien objektiivisemmän tulkinnan. Tutkielman aineistolähtöisestä lähestymistavasta johtuen en hyödynnä olemassa olevia teorioita aineistoni ennaltaluokitteluun tai valmiiden oletusten testaamiseen vaan niiden tehtävänä on selvittää tutkimukseen liittyviä käsitteitä ja raportointia sekä herkistää minut tutkijana tutkittavien käsityksien tulkitsemiseen. (Ahonen 1994, 123–124) Teoreettinen perehtyminen mahdollisti myös analyysini tulosten sekä puolustusvoimien johtajakoulutukseen vaikuttavien teorioiden ja mallien välisen vertailun. Vertailu tekee mahdolliseksi lisätiedon tuottamisen jo kertaalleen analysoimastani aineistosta (Villa 2015, 34).



Kuva 1. Kouluttajan käsitys varusmiesjohtajan johtamiskäyttäytymisestä

Teoreettinen viitekehyseni rakentuu kuvan 1 mukaisesti. Kuvassa esitetään puolustusvoimissa palvelevien kouluttajien käsityksiin yleisesti ja keskeisesti vaikuttavat tekijät. Käsittelen aineistoani kokonaisuutena, jossa vastaajien yksilölliset erot eivät ole niin kiinnostavia kuin heitä joukkona yhdistävät tekijät.

Kaikki tutkimukseeni osallistuneet sotatieteiden maisteriopiskelijat on aikanaan koulutettu syväjohtamisen johtajakoulutusohjelman mukaisesti. Työelämään siirryttyään he ovat kouluttaneet varusmiehiä ja mahdollisesti kehittäneet itseään johtajina saman ohjelman pohjalta (vrt. Valli 2011). He ovat siis tutustuneet syväjohtamisen koulutusohjelmaan kokempohjaisesti ja heidän voi olettaa tietävän millaista johtamiskäyttäytymistä tämän mallin mukaisesti tavoitellaan. Syväjohtamisen malli on taas kehitetty transformationaalisen johtamisen teorian pohjalta.

Syväjohtamisen mallin lisäksi kouluttajien käsityksiin vaikuttavat heidän omat kokemuksensa varusmiesten johtamiskäyttäytymisestä. He ovat omassa kouluttajan työssään päässeet käytännön tasolla todistamaan millainen johtamiskäyttäytyminen on heidän mielestään tehokainta ja toisaalta millainen johtamiskäyttäytyminen tuottaa ei-toivottuja lopputuloksia. Roolin lisäksi kokemukseen ovat vaikuttaneet heidän työyhteisössään ja puolustusvoimissa vaikuttavat organisaatio- ja johtamiskulttuurit. Johtamiskäyttäytymisen arviointia ovat viitekehyseni mukaan ohjanneet lisäksi johtajakoulutuksen tavoitteita ja toteutusta ohjaavat viralliset määräykset ja normit.

### 3 TAVOITELTAVA JOHTAMISKÄYTTÄYTYMINEN PUOLUSTUSVOIMISSA

Tässä pääluvussa käsittelen puolustusvoimien johtajakoulutuksen pääperiaatteita ja toteutusta, sen taustalla vaikuttavaa syväjohtamisen mallia ja transformationaalisen johtamisen teoriaa, sekä kouluttajaa johtajakoulutuksen toteuttajana. Keskityn käsittelyssäni erityisesti siihen, miten ja millaista johtamiskäyttäytymistä puolustusvoimien varusmiesten johtajakoulutuksella tavoitellaan sekä siihen, millainen kouluttajan rooli on tässä kokonaisuudessa. Tämän pääluvun tarkoituksena on taustoittaa tutkimani ilmiötä ja täten mahdollistaa pohdintaluvussa tekemiäni johtopäätösten ja kehitysehdotuksien vertailu ja arviointi.

#### 3.1 Johtamisen ”uusi” paradigma

Puolustusvoimien johtajakoulutuksen teoreettisena perustana on syväjohtamisen kehittäjän, Vesa Nissisen (2001, 61) mukaan johtamisen ”uusi paradigma”. Tämän tutkielman kirjoitushetkellä kyseisen paradigman uutuus on kyseenalainen, sillä sen suosion kasvu alkoi jo 1980-luvun alkupuolella (Northouse 2004, 169). Käytän kuitenkin raportoinnissani samaa termiä, sillä se toistuu edelleen kyseistä paradigmaa käsittelevässä lähdekirjallisuudessa. Paradigmalla tarkoitetaan yleisesti jonkin asian suhteen omaksuttuja perusolettamuksia ja käsityksiä (Rauste - von Wright 1998, 11). Mauro Guillénin (1994, Seeckin 2008, 21 mukaan) mukaan paradigma voidaan määritellä järjestelmäksi, joka koostuu toisistaan sidoksissa olevista ideoista ja tekniikoista, ja tarjoaa samalla sekä diagnoosin että ratkaisun käsillä oleviin ongelmiin.

Nissisen (2001, 26) mukaan erona ns. uuden ja vanhan johtamisen paradigman välillä on se, että uusi paradigma korostaa oppimisen konstruktivistista luonnetta vanhan, behavioristisen lähestymistavan sijaan. Nissinen täsmentää, että ”johtamisen uusi paradigma perustuu ihmisen perusluonnon (joka on aikojen saatossa säilynyt hyvinkin muuttumattomana) ja tarpeiden ymmärtämiseen johtamisen yhteydessä: olennaista on esimerkiksi se, että jokainen ihminen toivoo saavansa arvostusta omalta esimieheltään.” (Nissinen 2003, 36) Peter Northousen (2004, 169) mukaan uudessa paradigmassa huomiota kiinnitetään erityisesti ihmisten johtamisen tunnepitoisiin ja karismaattisiin elementteihin.



Nissisen mukaan vanhassa paradigmassa kuvattiin kuinka ihmisiä tulisi johtaa, uudessa kuinka johtamista opitaan. Uusi paradigma ei kumoa sitä edeltäviä johtamisen teorioita vaan keskeistä paradigmassa on sen sisältötiedon avulla saavutettava kyky mallintaa, mitata ja käsitteellistää johtamiskäyttäytymistä parhaiksi havaittujen johtamiskäytäntöjen kautta. (Nissinen 2001, 26) Uusi paradigma on ennen kaikkea tieteellinen lähestymistapa ihmisten johtamiseen (Nissinen 2001, 93). Puolustusvoimien johtajakoulutuksen teoreettiset lähtökohdat ovat peräisin tähän paradigmaan sisältyvästä transformationaalisen johtamisen teoriasta. Samaan paradigmaan sisältyy myös karismaattisen johtamisen teoria, jota sivuan myöhemmin raportissani. (Nissinen 2000, 25, 35; Yukl 2010, 283)

### 3.2 Transformationaalinen johtaminen

Transformationaalisen johtamisen teorian kehitys alkoi Yhdysvalloista 1970-luvulla (Bass & Avolio 1994, 2). Yhdysvaltalainen James MacGregor Burns (1978) oli ensimmäinen tutkija, joka jakoi teoksessaan ”Leadership” johtajat kahteen perustyyppiin: transaktionaalisiin ja transformationaalisiin johtajiin. Burnsien mukaan transaktionaaliset johtajat lähestyvät ihmisten johtamista vaihtoperiaatteen kautta, jossa työntekijän työpanos vaihdetaan esimerkiksi palkkaan tai bonuksiin. Transformationaalinen johtaja sen sijaan pyrkii tunnistamaan ja hyödyntämään työntekijän ylemmän tason tarpeita. Parhaimmillaan transformationaalinen johtaja kykenee työntekijän tarpeiden huomioimisen ja täyttämisen kautta saavuttamaan molemminpuolisesti stimuloivan vuorovaikutussuhteen, jonka myötä alaiset voivat itse kasvaa ja levittää edelleen johtajansa moraalista ideologiaa ja tavoitteita. (Burns 1978, 4; Bass & Riggio 2006, 3; Nissinen 2001, 66; Nissinen 2003, 32.) Gary Yuklin (2010, 262) mukaan transformationaalinen johtaminen keskittyy johtamisen emotionaalisiin ja symbolisiin aspekteihin ja sen tarkoituksena on ymmärtää prosesseja, joiden avulla johtajan alaiset ovat valmiita tekemään uhrauksia organisaationsa eteen ja asettamaan organisaation intressit omien materialististen intressien edelle. Bassin ja Riggion (2006, 2–3) mukaan oleellista transformationaalisen johtamisen teorialle on, että se toimii jokaisella organisaation tasolla ja on sovellettavissa kaikilla elämän aloilla urheilusta luokkaopetukseen.

Bernard Bass kehitti Burnsien teoriaa edelleen ja esitteli vuonna 1985 transformationaalisen johtamisen muodollisen teorian mahdollistaen samalla ilmiön ulottuvuuksien mallintamisen ja mittaamisen (Bass & Avolio 1994, 2). Mittaus ja mallinnus mahdollistivat transformationaalisen johtamisen hyödyntämisen erilaisten johtajakoulutusohjelmien perustana (Bass & Riggio 2006, 47, 151–166; Nissinen 2001, 93). Ulottuvuuksien mittaamiseen käytetään pääasiassa

Multifactor Leadership Questionnaire-kyselylomaketta, jonka pohjalta myös syväjohtamisessa käytettävä kysymyssarja on kehitetty (Yukl 2010, 278). Keskeinen osa Bernard Bassin työtä oli transaktionaalisen johtamisen käsitteen tarkentaminen. Bassin mukaan transaktionaalinen johtaminen, jonka hän määritteli asioiden johtamiseksi (management), ei ollut transformaatiivisen johtamisen eli ihmisten johtamisen (leadership) vastakohta. Bassin mukaan voitiin osoittaa empiirisesti, että jokainen menestyvä johtaja hyödyntää sekä transaktionaalista että transformationaalista johtamista johtamiskäyttäytymisessään. Merkittävää johtamisen menestyksen kannalta on suhde, joka näiden johtamisen ulottuvuuksien välillä vallitsee. (Nissinen, 2000, 35, ks. myös Nissinen 2001, 101.)

Kolmas transformationaalisen johtamisen teorian kehitykseen merkittävästi vaikuttanut tutkija on Bruce Avolio, joka jatkoi teorian kehitystyötä ja esitteli transformationaalisen ja transaktionaalisen johtamisen käsitteiden lisäksi kolmannen, johtamiskäyttäytymistä mittaavan meta-kategorian, *laissez-faire* johtamisen. Tätä johtamista edustava johtajatyyppe on passiivisen välinpitämätön alaistensa suhteen ja kategoria kuvaakin tehokkaan johtajuuden puuttumista. Avolion kehittämää mallia on kutsuttu nimellä *Full Range Leadership Model*. (Yukl 2010, 278–279.)

Transformationaalisen johtajan tavoitteena on kehittää ja kasvattaa alaisiaan niin, että työ itsessään pystyy tyydyttämään kasvavassa määrin alaisten sisäisiä kasvutarpeita. Alaisen henkinen kehitys ja kasvu tapahtuvat hänen sisäisten konfliktien ja kasvavan tietoisuutensa myötä, jotka edelleen muokkaavat hänen arvoperustansa. Transformationaalinen johtaja pyrkii hyödyntämään näitä konflikteja ja jopa synnyttämään niitä positiivisen arvokehityksen käynnistämiseksi ja ylläpitämiseksi. Transformationaalinen johtaminen perustuu kasvuun, joten sitä harjoittavan johtajan ihmiskuvan tulee olla positiivinen ja kasvuhakuisuutta korostava. (Nissinen 2003, 32–33) Positiivisena arvokehityksenä transformationaalisen johtajan näkökulmasta voidaan pitää kehitystä, jossa alainen kokee tarvetta tehdä työtä organisaation tai yhteisön hyväksi eikä vain henkilökohtaista, lyhyen tähtäimen etua tavoitellen (Bass & Stogdill 1990, 53).

Transformationaalisen johtamiskäyttäytymisen vaikutukset perustuvat tutkimuksien mukaan neljään johtamiskäyttäytymisen osakokonaisuuteen. Nämä komponentit ovat ihannoitava vaikuttaminen (*idealized influence*), inspiroiva tapa motivoida (*inspirational motivation*), älyllinen stimulointi (*intellectual stimulation*) ja alaisten yksilöllinen kohtaaminen (*individualized consideration*). Ihannoitavalla vaikuttamisella tähdätään siihen, että johtajaa ihannoidaan, hän

toimii esimerkkinä alaisilleen ja häneen luotetaan. Inspiroiva motivointi pitää sisällään alais-  
ten jatkuvaa haastamista, yhteishengen rakentamista, alaisten sitouttamista suunnitteluun sekä  
innostamista ja motivointia yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Älyllisellä stimuloinnilla  
johtaja pyrkii rohkaisemaan alaisiaan olemaan luovia ja innovatiivisia sekä katsomaan asioita  
ja ongelmia uudesta näkökulmasta. Alaisten yksilöllisellä kohtaamisella tarkoitetaan sitä, että  
johtaja huomioi alaistensa yksilölliset tarpeet kehittyä ja saavuttaa tavoitteitaan. Johtajan rooli  
on toimia mentorina ja valmentajana, joka tukee alaistensa kasvupyrkimyksiä kahdenkeskisen  
vuorovaikutuksen, kehittävien tehtävien delegoinnin, seurannan ja tarpeiden kuuntelemisen  
keinoin. (Bass & Avolio 1994, 3–4; Bass 1998, 5–6; Bass & Riggio 2006, 6–7.)

Tutkimuksen keinoin on onnistuttu tunnistamaan johtajien transformationaalista käyttäyty-  
mistä ennustavia luonteenpiirteitä. Transformationaaliset johtajat ovat lähtökohtaisesti ekstro-  
verttejä, valmiita omaksumaan johtajan roolin, itsevarmoja, hyvän itsetunnon omaavia, val-  
miita ottamaan riskejä, energisiä, verbaalisesti lahjakkaita sekä päättäväisiä. Lisäksi he luotta-  
vat omiin kykyihinsä ja ovat mentaalisesti vahvoja. Johtajan mentaalinen vahvuus voi tutki-  
muksien mukaan välittyä alaisiin niin, että heidänkin mentaalinen vahvuutensa kasvaa. Trans-  
formationaaliset johtajat ovat tavallisesti älykkäitä niin kognitiivisella, sosiaalisella kuin emo-  
tionaalisellakin tasolla. (Bass & Riggio 2006, 132, 167–173.) Edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi transformationaaliset johtajat omaavat vahvan sisäisen arvomaailman ja ovat val-  
miita tarvittaessa uhraamaan omat intressinsä kollektiivisen edun puolesta. Transformationaa-  
linen johtaminen ei kuitenkaan perustu ihmisten miellyttämiseen vaan johtaja on valmis te-  
kemään myös muille epämieluisia päätöksiä. Transformationaalista johtajaa ohjaavat vahvat  
eettiset ja moraaliset arvot sekä pitkän tähtäimen tavoitteet. (Bass & Avolio 1994, 18–19.)

Vesa Nissisen (2001, 79; 2002, 31) mukaan tutkimukset osoittavat, että transformationaalinen  
johtaminen on vahvimmillaan erilaisissa kriisitilanteissa. Transformationaalisen johtamisen  
perustuessa stimuloivaan vuorovaikutukseen, voidaan sitä hyödyntämällä luoda menestykseen  
tarvittava henkinen ja toiminnallinen valmius jo ennen kriisin alkamista. Transformationaalista  
johtamista onkin kehitetty yhteistyössä Yhdysvaltojen, Israelin ja Australian asevoimien  
kanssa. Nissisen tapaan myös Bass pitää transformationaalista johtamista erityisen sopivana  
sotilasjohtamiseen ja sotilasorganisaatiota sopivana organisaatorakenteena sen toteuttamiseen  
(vrt. Bass & Riggio 2006, 68, 93, 162–163; Bass 1998, 20–22).

### 3.3 Syväjohtaminen Puolustusvoimien johtajakoulutuksen perustana

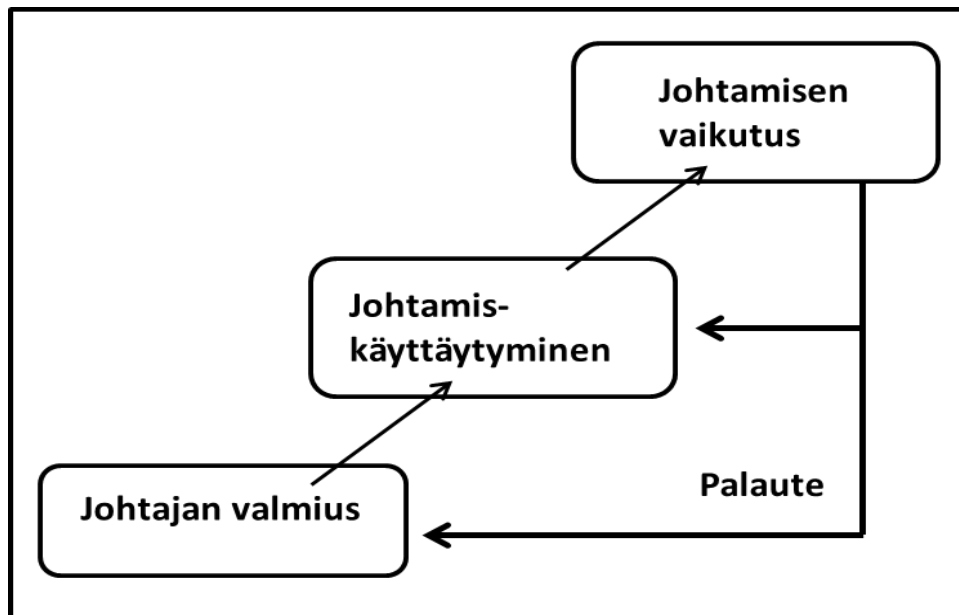
Syväjohtaminen esiintyi käsitteenä painetussa kirjallisuudessa ensi kertaa vuonna 1997, jolloin sitä kutsuttiin vielä syvän johtamisen malliksi. Syväjohtamisessa pyrittiin yhdistämään transformationaalisen johtamisen teoriaan syväoppimisen ja suomalaisen johtajakulttuurin erityispiirteet. Sen tavoitteet liittyivät tehtävä- tai tilannekohtaisten oppimistarpeiden sijasta pitkäaikaiseen, koko elämän kestäväan kasvuun ihmisenä ja johtajana. Täten syväjohtaminen voidaan nähdä johtajakoulutusohjelman ohella kasvatusjärjestelmänä. Syväjohtamisessa oppimisen lähtökohdaksi otettiin persoona- ja yksilökohtaiset oppimisvalmiudet ja taipumukset. Syväjohtaminen terminä muodostui syväoppimisen ja ihmisten johtamisen synteessä. (Pääesikunta 2012, 17; Nissinen 2000, 50; 2007, 10.)

Syväoppimisella tarkoitetaan oppimista, jossa oppija pyrkii ymmärtämään tiedon merkityksen ja tavoitteen sekä tiedon yhteyden omiin kokemuksiin ja aiemmin opittuun tietoon. Syväoppimisen periaatteiden mukaisesti oppija pyrkii tunnistamaan, kehittämään ja arvioimaan omia käsityksiään, arvojaan ja toimintaansa. Syväjohtamisen mallissa johtamiskäyttäytymisen kehitys perustuu samanlaiseen oppimisprosessiin kuin syväoppimisessäkin. (Nissinen 2002, 80–81.)

Syväjohtamisen malli ja käyttöönotto puolustusvoimien johtajakoulutusohjelmassa perustuvat Vesa Nissisen tutkimus- ja kehittämistyöhön. Nissisen työn keskeisenä antina teoreettisella tasolla on konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja transformationaalisen johtamisen yhteyden löytäminen ja hyödyntäminen. Nissisen työ johti puolustusvoimien johtajakoulutuksen uudistamiseen, jolloin samassa yhteydessä syväjohtamisesta tuli puolustusvoimien johtajakoulutuksen sisältötiedon ydin. (Nissinen 2001, 19; Nissinen 2002, 79.)

Vesa Nissisen (2002, 79) mukaan syväjohtamisen malli on rakennettu empiirisen tutkimuksen ja ”uuden johtamisen” paradigman perusolettamuksien pohjalta. Malli on ”suomalaiseen kulttuuriympäristöön ja erityisesti sotilasorganisaation käyttöön kehitetty työkalu”. Malli ei hänen mukaansa ole yleispätevä vaan sen sisällöllistä tietoa on tarkoitus pohtia ja soveltaa kunkin puolustus- ja koulutushaaran tarpeisiin soveltuena. Nissinen on tarkoittanut syväjohtamisen mallin johtamiskäyttäytymisen kehittämisen työkaluksi, jolla pyritään yhdistämään ja tekemään ymmärrettäväksi menestyksekkään johtamiskäyttäytymisen sekä sen kehittämisen teoriaa ja käytäntöä.

Nissisen (2007, 9) mukaan syväjohtaminen perustuu pedagogisesti siihen, miten johtajuutta opitaan. Hänen mukaansa syväjohtaminen on johtajana kasvamisen malli, joka voidaan esittää konkreettisenä koulutusohjelmalla (Nissisen 2007, 24). Nissisen (2007, 29) mukaan syväjohtamisen mallin, kuten minkä tahansa muun pedagogisen mallin, tulee toimia siltana käytännön ja teorian välillä. Syväjohtamisessa johtamiskäyttäjymisen oppiminen on ensisijaisesti oppimaan oppimista, missä painottuvat oppijan oma motivaatio oppia ja halu kehittyä.



Kuva 2. Johtamiskäyttäjymisen viitekehys (Nissinen 2002, 88)

Kuva 2 esittää johtamiskäyttäjymisen kehittymistä syväjohtamisen oppien mukaisesti. Johtajan lähtökohtaiset valmiudet rakentuvat hänen perintötekijöidensä ja kasvu ympäristönsä vaikutuksien summana. Syväjohtamisen perusoletuksena on, että kasvatuksella, johtajakoulutuksella ja harjaantumisella voidaan vaikuttaa näihin valmiuksiin. Johtajan johtamisvalmiuksiin vaikutetaan ulkoisen ja sisäisen palautteen kautta. Harjoittaessaan johtamiskäyttäjymistään johtaja saavuttaa toiminnallaan tiettyjä vaikutuksia. Arvioidessaan toimintansa vaikutuksia ja sen tavoitteita suhteessa saamaansa ulkoiseen ja sisäiseen palautteeseen, hän voi päätellä miten hänen tulisi johtamiskäyttäjymistään kehittää. Johtajana kehittymisen edellytyksenä on siis palaute, jonka johtaja prosessoi palautteen saamisen jälkeen. Palautteen sisäisen reflektion kautta johtaja voi edelleen kehittää omia johtajan valmiuksiaan. (Nissinen 2000, 89; Nissinen 2002, 88–95; Nissinen, Anttalainen & Kauppinen 2008, 12–13.) Syväjohtamisen malli korostaa täten johtamisen harjoittelun kautta saatavaa laadukasta palautetta, joka yhdessä suunnitelmallisen itsensä kehittämisen kanssa mahdollistavat johtajana kehittymisen.

Syväjohtamisen sisältötieto keskittyy ihmisten johtamiseen ja johtajan vuorovaikutustaitojen kehittymiseen (Nissinen 2007, 20; Nissinen ym. 2008, 20). Syväjohtamisen mallissa johtaja pyrkii vaikuttamaan alaistensa merkitysperspektiiveihin ns. syväjohtamisen kulmakivien avulla. Vesa Nissisen (2002, 81) mukaan syväjohtamisen kulmakivet sisältävät Suomen Puolustusvoimiin ja suomalaiseen kulttuuriin soveltuvaa erinomaista johtamiskäyttäytymistä. Syväjohtamisen neljä kulmakiveä ovat luottamuksen rakentaminen, inspiroiva tapa motivoida, älyllinen stimulointi ja ihmisten yksilöllinen kohtaaminen. Taulukko 1 listaa kulmakivien mukaisen johtamiskäyttäytymisen.

<b>AMMATTITAITO</b>	
<b>Luottamuksen rakentaminen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tasapuolisuus ja oikeudenmukaisuus</li> <li>• Rehellisyys</li> <li>• Pitää sanansa ja lupauksensa</li> <li>• Osaa tehdä päätöksiä</li> <li>• Toimii johdonmukaisesti</li> <li>• Kantaa vastuunsa kaikissa tilanteissa</li> <li>• Toimii rohkeasti</li> </ul>	<b>Inspiroiva tapa motivoida</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hahmottaa kokonaisuuden</li> <li>• Selkeät, haastavat tavoitteet</li> <li>• Laittaa itsensä likoon, on innostunut</li> <li>• Osaa kannustaa ja palkita</li> <li>• Huumorin käyttö</li> <li>• Pyrkii löytämään positiiviset seikat</li> </ul>
<b>OMA ESIMERKKI</b>	
<b>Älyllinen stimulointi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jakaa vastuuta</li> <li>• Antaa tilaa ja toiminnanvapautta</li> <li>• Ei jätä yksin, ”sparraa”</li> <li>• Palaute toimii kahteen suuntaan</li> <li>• Ei tarvitse olla aina samaa mieltä</li> <li>• Rohkaisee ideoimaan</li> <li>• Näkee virheet oppimismahdollisuutena</li> </ul>	<b>Yksilöllinen kohtaaminen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• On aidosti kiinnostunut ihmisistä</li> <li>• Osaa kuunnella</li> <li>• On helposti lähestyttävä</li> <li>• Pitää huolen alaisistaan</li> <li>• On läsnä ja viihtyy ihmisten parissa</li> <li>• Tuntee alaisensa</li> <li>• Hyväksyy ihmisten erilaisuuden</li> </ul>

Taulukko 1. Syväjohtamisen kulmakivet (Nissinen 2007, 33)

Kulmakivien lisäksi syväjohtamisen malli erottelee kaksi muuta ihmistenjohtamisen ulottuvuutta: passiivisen ja kontrolloivan johtamisen. Kontrolloiva johtaminen rinnastetaan mallissa transformationaalisen johtamisen teorian transaktionaalisen johtamisen ulottuvuuteen. Passiivinen johtaminen on sen sijaan rinnastettavissa transformationaalisen johtamisen laizzez-faire ulottuvuuteen. (Nissinen 2002, 101–102.)

Kulmakivien asiiasältö on Nissisen (2007, 32–33) mukaan vahvistettu maailmanlaajuisella empiirisellä tutkimuksella. Yhteys Bernard Bassin neljään I:hin onkin helposti havaittavissa (kts. kappale 2.3). Nissisen (2007, 34–35) mukaan syväjohtamisen kulmakivien validiteetti ja kestävyys perustuvat siihen, että ne vastaavat ihmisen sisäisiin perustarpeisiin, joita ovat turvallisuus, vuorovaikutus ja kasvu. Täten kulmakiviä hyödyntämällä esimies pystyy vastaamaan alaistensa perustarpeisiin. Syväjohtamisen mallissa johtaja pystyy erinomaisella johtamiskäyttäytymisellään, transformationaalisen johtamisen tapaan, siirtämään yksilön tarvehierarkian painopistettä hierarkian ylemmille tasoille.

Syväjohtamisen mallissa johtamiskäyttäytymisen kehittämisen keskeisin konkreettinen työkalu on syväjohtamisen kysymyssarja. Kysymyssarjan avulla kerätään palaute johtajan johtamiskäyttäytymisestä hänen alaisiltaan, vertaisiltaan ja esimiehiltään. Kysymyssarjan tulosten perusteella johtaja voi arvioida omia johtamisen valmiuksiaan ja ryhtyä kehittämään niitä. Kyselyn tulosten purkuvaiheessa kouluttajan rooli korostuu tulosten ymmärtämisen ja niiden pohjalta tehtävien kehityspäätösten tukijana. Nissisen (2002, 99) mukaan kysymyssarja mittaa niitä johtamisen ulottuvuuksia, joita ulkoisen palautteen kautta voidaan luotettavasti arvioida. Johtamisen valmiuksia mitataan kysymyssarjassa ammattitaidon arvioinnilla. Johtamisen vaikutuksia mitataan tyytyväisyydellä, tehokkuudella ja yrittämisen halulla. Johtamiskäyttäytymistä mallinnetaan kolmella ulottuvuudella, jotka ovat syväjohtaminen, passiivinen johtaminen ja kontrolloiva johtaminen. Syväjohtamisen ulottuvuutta mitataan syväjohtamisen kulmakivien kautta. (Nissinen 2002, 100–101.)

### 3.4 Varusmiesten johtajakoulutuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Puolustusvoimien johtaja- ja kouluttajakoulutuksen toteutus on ohjeistettu pääesikunnan henkilöstöosaston julkaisemassa ohjeessa. Ohjeen mukaisesti varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus toteutetaan 30 opintopisteen laajuisena aliupseeri- ja reservinupseerikoulutuksen, sekä sitä seuraavan johtajakauden aikana. Edellä mainitusta kokonaisuudesta käytetään nimitystä johtaja- ja koulutusohjelma. Ohjelma rakentuu teoriaopinnoista sekä käytännön harjaantumisesta niin kurssien aikana kuin johtajakaudella kurssien jälkeenkin. (Pääesikunta 2009, 3.)

Pääesikunnan henkilöstöosaston ohje (2009, 3) määrittelee johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman päämäärän, tavoitteen ja kasvatustavoitteen seuraavasti:

”Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman päämääränä on, että johtajat pystyvät aloittamaan omatoimisesti kertausharjoituksissa sekä poikkeusoloissa oman joukkonsa kouluttamisen ja johtamisen.”

”Johtajakoulutuksen tavoitteena on, että johtaja hallitsee joukkonsa johtamisen sekä itsensä kehittämisen periaatteet syväjohtamisen mallin mukaisesti.”

”Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen tavoitteena on kannustaa koulutettavia jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja oman toimintakykynsä kehittämiseen syväjohtamisen mallin mukaisesti.”

Puolustusvoimien johtajakoulutuksen lähtökohtana on, että sekä reservin aliupseeriksi että upseeriksi koulutettavat saavat samansisältöisen johtajakoulutuksen. Koulutus aloitetaan aliupseerikurssin ensimmäisen vaiheen aikana. Koulutus painottuu alkuvaiheessa luentoisiin ja kirjallisiin tehtäviin. Sisällöllisesti ensimmäisen jakson aikana käsitellään mm. johtamisen arvoja, etiikkaa ja ihmis- ja itsetuntemusta. Koulutuksella pyritään ohjaamaan koulutettavia itseohjautuvuuteen. Reserviupseerikurssilla ja aliupseerikurssin toisessa vaiheessa tutustutaan syväjohtamisen malliin ja yhdistetään ihmisten johtamisen käsite taistelukentän ja sotakokemusten vaatimukseen. Kurssien aikana oppimista tuetaan erilaisilla vertaisjoukossa toteutettavilla johtamisen käytännön harjoitteilla. Johtamisharjoitteiden toteutuksessa painotetaan harjoitteista saatavan laadukkaan palautteen merkitystä. (Nissinen 2000, 137.)

Johtajakoulutuksen tärkein vaihe toteutetaan kurssien jälkeen johtajien palatessa takaisin perusyksiköihinsä. Perusyksiköihin palattuaan johtajat johtavat ja kouluttavat ensin peruskoulutuskauden aikana itseään nuorempaa saapumiserää eli alokkaita. Tällöin johtajien johtamisessa korostuvat esimerkiksi johtaminen sekä ohjaava ja opastava johtajuus. Peruskoulutuskauden päättyessä alkaa koulutuksen joukkotuotantovaihe, jolloin johtajat johtavat alaisiaan sodan ajan kokoonpanon mukaisissa tehtävissä. Vesa Nissinen mukaan tärkeimmät elementit johtamiskäyttäytymisen kehittämisessä johtajakaudella ovat oma kouluttaja, systemaattinen palautejärjestelmä, henkilökohtainen johtajuuskansio ja varusmiesjohtajien keskinäinen tiimityöskentely. Johtajuuskansiolle tarkoitetaan jokaisen sotilasjohtajan henkilökohtaista taltiota, johon johtaja itse kerää jaetun opetusmateriaalin, palautteet ja arvioinnit ja kehityssuunnitelmansa. (Nissinen 2000, 137–138.)



Vesa Nissisen (2002, 53) mukaan puolustusvoimien johtajakoulutusohjelman perusoletukset ovat peräisin johtamisen uudesta paradigmasta. Ohjelma on rakennettu seuraavien perusoletuksien varaan:

- 1) On olemassa ilmiö, jota voidaan kutsua ”erinomaiseksi johtamiskäyttäytymiseksi”. Tällainen johtamiskäyttäytyminen perustuu yksilön arvostamiseen ja kasvamisen tukemiseen, mutta on myös organisaation näkökulmasta tehokasta ja tuloksellista, siis tavoittelemisen arvoista.
- 2) Erinomainen johtamiskäyttäytyminen voidaan mallintaa missä tahansa kulttuuri- ja organisaatioympäristössä.
- 3) Mallinnetun johtamiskäyttäytymisen ympärille voidaan rakentaa täydennettävien viitekehyksin tehokas johtajakoulutusohjelma.
- 4) Johtamiskäyttäytymistä voidaan uskottavasti ja luotettavasti mitata mallin perusteella rakennetulla kysymyssarjalla noudattaen työyhteisön palautteen periaatteita.
- 5) Johtamiskäyttäytymisen kehittäminen perustuu yksilön valmiuden kehittämiseen, joka on nähtävä yksilön sisäisenä, elinikäisenä prosessina

Vesa Nissisen mukaan puolustusvoimien johtajakoulutusohjelma on kasvatusjärjestelmä, jonka lähestymistapana on vastuullinen, tavoitelähtöinen ja ihmiskeskeinen kasvatus. Kasvatuksessa pyritään huomioimaan ihmisten yksilölliset erot ja arvopohjat sekä parantamaan vuorovaikutustaitoja. Kasvatusohjelma perustuu malleille, joita voidaan soveltavasti hyödyntää myös siviilielämässä. Ensisijaisesti puolustusvoimissa tapahtuva johtajakoulutus tähtää kuitenkin organisaation sisäisten tarpeiden täyttämiseen. Nissinen lisää, että koulutuksen kasvatuksellinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus asettavat vaatimuksia koulutusohjelman sisäiselle arvoperustalle. Nissinen korostaakin koulutusohjelman arvoperustan sisäistämisen merkitystä, jotta johtajakoulutusta toteuttavat kouluttajat olisivat asenteiltaan ja käyttäytymismalleiltaan kykeneviä koulutusohjelman sisäisten arvojen mukaiseen koulutuksen toteutukseen. (Nissinen 2002, 50–52, 67.)

Yksilötasolla johtajakoulutusohjelmalla tavoitellaan ensin sotilasjohtajan välttämättömien perustaitojen hallintaa, mutta perimmäisenä päämääränä on johtamiskäyttäytymisen kokonaisvaltainen kehittäminen itsereflektion ja yksilöllisen kasvun avulla. Yksittäisten kykyjen kannalta koulutusohjelma tähtää vuorovaikutustaitojen, visioinnin ja tilannetietoisuuden kehittymiseen. Koulutettavien itseluottamusta ja motivaatiota pyritään tukemaan kannustavalla palautteella, stimuloivilla harjoitteilla, työssä oppimisella ja kouluttajan valmentavalla ohja-

uksella. (Nissinen 2002, 65) Ohjelmassa hyödynnettävät opetusmenetelmät, kuten case-harjoitukset, johtajatehtäväradat, akvaarioharjoitukset ja ennen kaikkea työssä oppiminen, painottavat erilaisten harjoitteiden kautta saatavan palautteen merkitystä yksilön kehittymisen kannalta. Ohjelmaan kuuluu luento-opetusta, mutta painopiste on käytännön harjoittelussa. (Nissinen 2002, 118–129; Pääesikunta 2009, LIITE 1.)

Uuden tutkimuksen mukaan koulutuksen sisältö voi kuitenkin vaihdella huomattavasti eri perusyksikköjen välillä. Yliluutnantti Ilkka Soininen (2015) tutki fenomenografisen tapaus-tutkimuksen keinoin perusyksikkötason kouluttajien käsityksiä puolustusvoimien johtajakou-lutuksesta. Soinisen tutkimuksen mukaan huolimatta siitä että johtaja- ja koulutusohjelma on puolustusvoimissa vahvasti normeilla säädelty kokonaisuus, vaikuttaa sen käytännön toteu-tukseen huomattavasti sitä toteuttavan perusyksikön sisäinen koulutuskulttuuri. Tutkimukses-sa koulutuksen toteutusta säätelivät ensisijaisesti yksikön päällikkö ja varapäällikkö. Tutki-mukseen osallistuneissa yksiköissä koettiin, että koulutusohjelma on toimiva, jos sitä saadaan soveltaa yksikölle sopivalla tavalla. Soininen havaitsi myös, että johtajakoulutuksen toteutuk-seen ja sisältöihin vaikuttivat merkittävästi perusyksikköjen johtojen omat koulutukselliset painotukset.

Pääesikunnan (2009, 3) johtajakoulutuksen toteutusta määrittävässä ohjeessa korostetaan har-jaantumisen merkitystä johtajana kehittämisessä. Täten voidaankin todeta, että reservinjohta-jien kurssit antavat lähinnä perusteet johtamiseen, kun taas varsinainen taitojen testaaminen ja kehittyminen tapahtuvat perusyksiköissä varusmiesten omalla johtajakaudella. Kouluttajilla on näin ollen tärkeä rooli varusmiesten johtajana kehittymisen tukemisessa ja suuri mahdolli-suus vaikuttaa johtajakoulutuksen sisältöihin. Tämä osaltaan tukee kouluttajien omien johta-mista koskevien käsityksien kuvaamisen ja analysoinnin tärkeyttä.

### 3.5 Kouluttajan rooli varusmiesten johtajakoulutuksessa

Tämän alaluvun tarkoituksena on pohjustaa tutkittavan ilmiön, kouluttajien käsityksien, tut-kimusta kuvaamalla puolustusvoimien palkattuun henkilökuntaan kuuluvan kouluttajan roolia johtajakoulutuksen toteuttajana. Kappaleen ensisijaisena tavoitteena on selittää näkökulmaa, jonka kautta kouluttajat tarkastelevat varusmiesjohtajien johtamiskäyttäytymistä. Toisaalta kappaleessa korostetaan myös kouluttajan roolin merkityksellisyyttä johtajakoulutuksessa ja täten toimii perusteena kouluttajien käsityksien tutkimuksen tarpeellisuudelle.

Jarmo Toiskallio (1998, 11) määrittää sotilaskouluttajaksi henkilön, joka opettaa kansalaisia sotilaallisen maanpuolustuksen tehtäviin. Koulutuksella pyritään tuottamaan henkilöitä, jotka hallitsevat sodanajan sijoituksensa mukaiset tehtävät ja jotka voidaan näin sijoittaa sodanajan joukkoihin. Kouluttajan tehtävänä on siis viime kädessä kehittää taistelukykyisiä yksilöitä ja sotakelpoisia joukkoja. Toiskallio korostaa etenkin henkilöiden, jotka ovat välittömässä vuorovaikutuksessa koulutettavien kanssa, keskeistä vaikutusta joukkojen osaamiseen. Puolustusvoimissa palkattuun henkilökuntaan kuuluvia kouluttajia ovat ennen kaikkea ryhmien kouluttajat, joukkueiden- ja jaostenjohtajat ja kouluttajat, perusyksiköiden päälliköt ja varapäälliköt sekä joukkoyksiköiden komentajat.

Sotilaskouluttajan rooli on poikkeava siinä mielessä, että sotilaskouluttaja on samalla miehistön sekä johtajien ja kouluttajien kouluttaja. Johtajan kouluttajan roolissaan hänen tärkeimpänä tavoitteenaan on valmentaa varusmies- ja reserviläisjohtajia heidän oman sodanajan joukkonsa johtamis- ja kouluttamistehtäviin. Nämä tehtävät kattavat kaiken toiminnan joukon perustamisvaiheesta aina joukon kotiuttamiseen asti. Syväjohtamisen oppien mukaisesti johtajana kehittyminen nähdään elinikäisenä kasvuprosessina, jolloin kouluttajan rooli on paitsi opetuksellinen, myös kasvatuksellinen. Kouluttajan ammattipätevyys koostuu itsetietoisuuden, menetelmätietoisuuden ja päämäärätietoisuuden osakokonaisuuksista. Tiivistettynä kouluttajan itsetietoisuudella tarkoitetaan itseluottamusta ja -tuntemusta, menetelmätietoisuudella tietoa erilaisista opetusmenetelmistä ja päämäärätietoisuudella syvällistä kykyä eritellä koulutuksen tavoitteena olevan toiminnan vaatimukset ja luonne. (Toiskallio 1998, 12–14.)

Kouluttajan rooli puolustusvoimissa on muuttunut johtamiskulttuurin, yhteiskunnan muutoksen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen omaksumisen myötä massojen kouluttajasta kohti yksilöllisen oppimisprosessin tukijan roolia. Kouluttajan keskeisenä tehtävänä on opiskelijan ajattelu- ja ymmärtämisvalmiuksien parantaminen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan informaatiota ei oteta passiivisesti vastaan vaan sitä käsitellään aktiivisesti. Täten kouluttajan tulisi käyttää opetusmenetelmiä, jotka tukevat oppijan omaan ajatteluun aktivoivaa oppimisprosessia. Kun oppimisprosessi nähdään oppijan henkilökohtaisena, sisäisenä prosessina, on varsinkin johtamiskoulutuksen viitekehyksessä tärkeää opettaa oppijaa itseohjautuvuuteen. (Halonen 2002, 36–38.)

Nissisen (2000, 39) mukaan varusmiesjohtajien johtajana kasvamisen tukeminen ja kehittymiseen kannustaminen edellyttävät kouluttajalta valmentavaa otetta. Jarmo Toiskallion (1998, 29) mukaan valmentajuus on kykyä ja halua tukea henkilökohtaisesti ihmisten kehittymistä.

Nissisen mukaan kouluttajan on samanaikaisesti oltava sekä varusmiesten tavoitettavissa että kyettävä antamaan heille riittävä toiminnanvapaus johtamisen opetteluun. Kouluttajan on kyettävä myös antamaan palautetta koulutettavan toiminnasta niin välittömän palautteen kuin kausipalautteenkin muodossa. Palautteen antamisessa kouluttajan tulee jakaa omia kokemuksiaan, näyttää hyvää esimerkkiä sekä pyrkiä tukemaan ja kannustamaan johtajia kehittämään itseään. Erityisen tuen tarpeessa ovat Nissisen mukaan 20–30-vuotiaat johtajat. Käytännössä puolustusvoimissa johtajakoulutusta toteuttavat kouluttajat kuuluvat itsekin usein juuri tuohon ikäryhmään. Samalla ehtona hyvien koulutustulosten saavuttamiselle on kouluttajan oma kyky sisäistää johtajakoulutusohjelman perusoletukset. Tämän vuoksi Nissinen on itsekin kritisoinut nuorten kouluttajien kykyä toimia alaistensa kasvattajina ja suosittelee tehtävään kokeneempia kouluttajia. (Nissinen 2000, 108, 139–146; 2002, 115, 134, 139.)

Tiedämme siis millaista roolia ja osaamista johtajakoulutusta toteuttavalta kouluttajalta vaaditaan. Entä miten sotilaskouluttajat itse mieltävät roolinsa johtajakoulutuksen toteuttajina? Ilkka Soinisen (2015) pro gradu -tutkielmaansa haastattelemat kouluttajat mielsivät, että heidän tehtävänä oli varusmiesjohtajien johtamis- ja koulutustaitojen kehittymisen tukeminen ja avustaminen. He kokivat että heidän roolinsa on toimia varusmiesjohtajien kasvattajina, ohjaajina ja valmentajina. Sini Lanton (2005, 87) havaintojen mukaan kouluttajat eivät kuitenkaan varsinaisesti ole kasvattajia vaan kasvuolosuhteiden luoja. Sekä Soinisen että Lanton havaintoja tukee myös Akseli Jääskeläinen (2015, 63), jonka tutkimukseen osallistuneet kouluttajat kokivat roolikseen valmentajan roolin, jossa on kyettävä luomaan avointa oppimisympäristöä ja kohtaamaan alaiset yksilöinä.

### 3.6 Transformationaalisen johtamisen ja syväjohtamisen kritiikki

Transformationaalista- ja syväjohtamista käsittelevä kirjallisuus pyrkii kuvaamaan millaista hyvän johtamisen tulisi olla. Useat tutkimukset kuvaavat transformationaalisen johtamisen positiivisia vaikutuksia ja sitä, miten niitä tulisi mitata. (Tourish 2013, 199.) Bassin mukaan transformationaalinen johtajuus on tehokasta kulttuurista ja tilanteesta riippumatta. Vaikka monet tutkimukset tukevatkin tätä näkemystä, on olemassa tutkimuksia, jotka haastavat väitteen. Transformationaalisen johtamisen teoriaa onkin kritisoitu useista eri syistä. (Yukl 2010, 280–281; Northouse 2004, 185–187.) Tutkimukseni tavoitteisiin sitoen koen tärkeänä käsitellä transformationaalista- ja syväjohtamista myös kriittisestä näkökulmasta ja seuraavassa esitelenkin niihin kohdistunutta kritiikkiä.

Transformationaalisen johtamisen teorian keskeisenä kritiikin kohteena on pidetty sen läheistä yhteyttä samaan johtamisen paradigmaan yhdistettävän karismaattisen johtamisen kanssa. Jotkut tutkijat pitävät näitä kahta teoriaa pohjimmiltaan samankaltaisina, kun toiset taas pitävät niitä kahtena erillisenä, mutta osin päällekkäisenä prosesseina (Yukl 2010, 287). Transformationaalisisessa johtamisen teoriassa johtajan karismaa pidetään oleellisena osana menestyksestä johtamista. Karismaa voidaankin pitää jopa edellytyksenä sille, että johtaja kykenee, transformationaalisen johtajan tapaan, tehokkaasti välittämään visionsa alaisilleen ja motivoimaan heitä oman työpanoksensa nostamiseen. Transformationaalisen johtajan karismasta johtuen alaiset pyrkivät samaistumaan johtajaansa ja toimimaan hänen esimerkkinsä mukaisesti. (Bass 1997, 5; Tourish 2013, 24; Yukl 2010, 280.)

Karismaattinen johtaminen ei ole ongelmatonta. Karismaattiseen johtajuuteen liitetään useita heikkouksia: johtajien roolien ylikorostaminen (heroistinen johtajuus), alaisten passivoituminen ja innovaation laskeminen, alaisten korkea riippuvuus johtajastaan, johtajan narsismi ja egon kasvu jne. (Tourish 2013, 27, 57; Yukl 2010, 275). Johtajan roolin ylikorostamisen ja johtajien yli-ihannoimisen voidaan olettaa olevan erityisen ongelmallista sotilasympäristössä. Gary Yuklin (2010, 272) mukaan karismaattisen johtajan poistuminen aiheuttaa todennäköisesti kriisin alaisten keskuudessa, vaikka karismaattiselle johtajalle olisikin valittu seuraaja ja hänen poistumistaan olisi etukäteen valmisteltu. Toisaalta toiset tutkimukset ovat osoittaneet, että esimerkiksi alaisten yksilöllinen kohtaaminen voi lisätä alaisten minä-pystyvyyttä niin yksilöllisellä kuin kollektiivisella tasolla. Näiden tutkimuksien mukaan pystyvyyden tunteen lisääntyminen tukee toiminnan jatkuvuutta johtajan poistuessakin. Älyllisellä stimuloinnilla on sen sijaan havaittu olevan yhteys yksilöiden ja tiimien sisäisen luovuuden lisääntymiseen, joka osaltaan kasvattaisi joukon mahdollisuuksia selvittää kriisitilanteesta. (Yukl 2010, 280.)

Karisman rooli transformationaalisisessa johtamisessa on ongelmallista myös johtajakoulutuksen kannalta. Voidaanko karismaa siis opettaa tai onko se edes järkevää? Karismaattiseen johtajuuteen voimakkaasti vaikuttanut sosiologi Max Weber (1947, Yukl 2010, 263, mukaan) piti karismaa myötäsyttyisenä ”jumalallisena lahjana”, jonka yksilö joko omaa tai sitten ei. Tutkijat Conger ja Kanungo (1998, Yukl 2010, 264, mukaan) ovat sen sijaan haastaneet tämän teorian ja väittävät, että johtajan karisman määrä määräytyykin johtajan käytöksen, ammattitaidon ja johtamistilanteen mukaan. Joidenkin tutkimusten mukaan karismaattistakin johtajuutta voidaan harjoitella ja täten myös opettaa (Bass & Riggio 2006, 150–151). Brymanin (1992, Nissinen, 2010, 75 mukaan) mukaan, karisma perustuu sosiaaliseen, interaktiiviseen prosessiin johtajan ja johdettavan välillä. Karisma syntyy ja elää tällöin johtajaa ympäröivässä ympäristössä.

röivien ihmisten käsityksissä ja niiden kautta. Konseptuaaliset heikkoudet karismaattisen johtamisen tutkimusta, joten lopullista vastausta karisman synty- tai vaikutusprosessiin ei ole vielä tutkimuksen keinoin löydetty (Yukl 2010, 289).

Syväjohtamisen kirjallisuudessa, toisin kuin transformationaalisen johtamisen kirjallisuudessa, karismaa käsitellään hyvin vähän. Mika Aallon (2012, 359–360) mukaan karismaattinen johtajuus ja sen ongelmat ovat läsnä myös syväjohtamisessa. Aallon mukaan syväjohtamisen teorian pohjalta voidaan todeta, että syväjohtajan on käytännössä oltava karismaattinen täyttääkseen syväjohtajalle asetetut vaatimukset. Vesa Nissinen (2007, 24–25) pitää karismaa harvinaisena ilmiönä; hänen mukaansa vain muutamalla prosentilla esimiehistä on havaittavissa vahvaa karismaa. Tämä ei saisi hänen mielestään kuitenkaan olla este johtajakoulutukselle. Nissisen mukaan karisman korostaminen luo negatiivisia asenteita johtajana kehittymistä kohtaan ja hän uskoo, että johtajana kehittyminen on mahdollista ”oppimisen tuoman varmuuden” kautta. Henkilökohtaisen karisman sijaan Nissinen painottaa esimiehen roolia oppimista tukevana esimerkkinä. (ks. myös Nissinen, 2008, 17.)

Toinen yleinen kritiikin kohde on tilanteenmukaisen johtamisen tai tilannejohtamisen ja transformationaalisen johtamisen vastakkainasettelu. Perusteena kritiikille on se, että kaikissa tilanteissa ei välttämättä ole aikaa ihmisten yksilölliselle kohtaamiselle tai luottamuksen rakentamiselle, jotka ovat keskeisiä prosesseja transformationaalisessa johtamisessa. Tämä väite pitäneekään paikkansa, mutta Bassin ja Riggion (2006, 139–140) mukaan kiire ja tehokkuus eivät vähennä transformationaalisen johtamisen vaikuttavuutta. Päinvastoin, transformationaalisella johtamisella voidaan heidän mukaansa luoda olosuhteet nopealle, määrätietoiselle toiminnalle. Älyllisen stimuloinnin, alaisten itsetunnon kasvun ja keskinäisen luottamuksen rakentamisen avulla alaisille on luotu kyky toteuttaa johtajan tahtotilaa ilman että johtajan tarvitsee välttämättä olla läsnä. Transformationaalinen johtaminen tähtää yksilön korkeaan motivaatiotasoon, jolloin päätöksenteko ja päätöksien perustelu voi olla vaikeissakin tilanteissa vaikeammampaa. (vrt. Bass & Riggio 2006, 139–140.) Transformationaalinen johtaminen ei siis voi korvata tilannejohtamista, mutta sillä voidaan luoda edellytykset tilannejohtamisen onnistumiselle. Tilannejohtamisen ja transformationaalisen johtamisen teoriat eivät ole täten ristiriidassa keskenään ja niitä tuleekin hyödyntää tilanteen ja toimintaympäristön mukaan.

Syväjohtamista on niin ikään kritisoitu sen liiallisesta keskittymisestä ihmisten johtamiseen (Räsänen 2005, 87; Aalto 2012, 348–350). Mika Aallon (2012, 348–349) mukaan syväjohtamisen mallissa ei huomioida tilanne- ja toimintaympäristökohtaisia, ns. johtamisen nelikentässä vaikuttavia keskinäisriippuvuuksia, joissa johtamiseen vaikuttavat ihmisten johtamisen lisäksi myös management (asioiden johtaminen), organisaatorakenteet ja -kulttuuri. Aalto kommentoi syväjohtamisen lisäksi rajoittuvan lähinnä psykologiaan ja konstruktivistiseen oppimisteoriaan sivuuttaen esimerkiksi johtamiseen vaikuttavat sosiaaliset ja sosiaalipsykologiset seikat. Nissinenkin (2007, 25) myöntää, että syväjohtamisen malli ei ole kaiken kattava vaan mallin pääasiallisena tarkoituksena on yhdistää johtajana kehittyminen ihmisten johtamiseen.

Nissisen (2002, 84–85) mukaan syväjohtaminen ei sulje pois asioiden johtamisen tai johtajan ammattitaidon tärkeyttä eikä se ole asioiden johtamiselle vastakkainen käsite. Asioiden johtamisella tarkoitetaan johtamisprosessin hallintaa ja päätöksentekoa. Johtamisprosessin johtaminen edellyttää johtajalta analyyttistä informaation käsittelyä, hyvää ajankäytön hallintaa ja loogista sekä tarvittaessa intuitiivista päätöksentekokykyä. Nissinen toteaaakin, että johtamisen prosessien hallinta ja tehtävien edellyttämä ammattitaito ovat edelleen johtamisen perusvalmiuksia. Syväjohtamisen tuoma lisä verrattuna pelkkään asioiden johtamiseen on kuitenkin johtamisen inhimillisen ulottuvuuden huomioiminen johtamisprosesseissa ja ihmisten sitouttamisen tärkeyden korostaminen johtamistoiminnan lopputulosten kannalta. Nissisen (2007, 28) mukaan aikaisempi usko ammattitiedon ylivoimaisuuteen on vienyt tilaa johtamisen osaamisen osa-alueilta kuten oppimisesta ja vuorovaikutuksesta, joita hän sitä vastoin korostaa syväjohtamisen mallissaan.

Kritiikin kohteena on pidetty myös transformationaalisen johtamisen konseptuaalista epäselvyyttä. Transformationaalisen johtamisen teorian kattaessa laajan skaalan johtajuuden prosesseja ja ulottuvuuksia, on haasteellista määrittää tarkalleen, mistä ulottuvuuksista transformationaalinen johtaminen todella koostuu ja mihin sen vaikutusprosessit lopulta perustuvat. Tutkimukset ovat havainneet päällekkäisyyksiä ja rajausongelmia teorian kannalta keskeisissä johtamiskäyttäytymisen ulottuvuuksissa (Four I's). Konseptuaaliset epäselvyydet ovat johtaneet karismaattisen ja transformationaalisen johtamisen sekoittumiseen. (Northouse 2002, 185; Yukl 2010, 287.)

Konseptuaaliset heikkoudet ja osittain puutteet mitattavissa ulottuvuuksissa ovat johtaneet ongelmiin johtamiskäyttäytymisen mittaamisessa. Niin syväjohtamisessa kuin transformaationaalisessa johtamisessakin johtamiskäyttäytymistä mitataan kyselylomaketta hyödyntäen. Syväjohtamisessa johtajaprofiilit muodostetaan syväjohtamisen kysymyssarjan avulla ja tieto kerätään hyödyntäen kyselylomaketta, joka on kehitetty transformaationaalisessa johtamisessa käytetyn MLQ-kyselylomakkeen (Multifactor Leadership Questionnaire) pohjalta. Gary Yuklin (2010, 120–121) mukaan MLQ-kyselylomake ei mittaa tutkimuksella havaittuja, oleellisia johtamiskäyttäytymisen ulottuvuuksia kuten konsultointia, delegointia, roolien ja tavoitteiden viestimistä (clarifying), lyhyen tähtäimen suunnittelua tai valvontaa. Edellä mainituista ulottuvuuksista mielestäni kuitenkin ainakin tavoitteiden viestintä, valvonta ja konsultointi sisältyvät syväjohtamisessa mallinnettuihin ulottuvuuksiin inspiroiva tapa motivoida, kontrolloiva johtaminen ja älyllinen stimulointi (vrt. Pääesikunta, 2009, LIITE 1). MQL-lomakkeen validiteettia on testattu useissa tutkimuksissa faktorianalyysin keinoin. Useimmat tutkimukset ovat vahvistaneet erottelun transformaationaalisesta ja transaktionaalisen johtamisen välillä, mutta niiden osa-ulottuvuuksien mittauksissa on havaittu myös epä johdonmukaisuuksia. (Yukl 2010, 279.)

Kyselylomakkeen käyttö johtamiskäyttäytymisen mallintamisessa on johtanut keskeiseen ongelmaan. Käytettäessä kyselylomaketta johtamiskäyttäytymisen arvioinnissa on mahdollista, että johtajaa arvioivat alaiset voivat sortua arvioinneissaan puolueellisuuteen, virheisiin sekä stereotyyppioihin (Yukl 2010, 108–109). Omat kokemukseni viittaavat siihen, että pidetyt johtajat saavat, etenkin alaisiltaan, hyviä tai erinomaisia arvioita myös niiden johtamiskäyttäytymisen osa-alueiden osalta, joissa heillä olisi eniten kehitettävää. Käänteisesti johtajat, joista alaiset eivät pidä, saavat alhaisia arvioita alaisiltaan myös niiden johtamiskäyttäytymistä mittaavien osa-alueiden osalta, joissa he ainakin kouluttajan mukaan ovat erityisen vahvoja. Osittain voitaneen kyseenalaistaa myös alaisten kyky antaa palautetta varusmiesjohtajien johtamiskäyttäytymisestä varsinkin heidän palveluksensa alkuvaiheessa. Alkuvaiheessa alaisilla ei välttämättä ole tarkkaa kuvaa johtamistoiminnan tavoitteista tai siihen vaikuttavasta toimintaympäristöstä eivätkä he täten osaa arvioida johtajan toimintaa oikein perustein (Yukl 2000, 117). Vesa Nissisen (2007 22) mukaan ”johtaminen rakentuu kokonaisnäkemykselle, joka muodostuu organisaation perustehtävästä, toiminnan suunnasta ja tavoitteista.” Täten johtamisen arviointi voi olla vaikeaa, jos arvioitsija ei itse ole selvillä edellä mainituista perustavanlaatuisista, johtamiseen vaikuttavista kokonaisuuksista. Tästä johtuen kouluttajan rooli on erityisen tärkeä hänen opastaessaan varusmiesjohtajaa palautteen ja sen perusteella tuotettavan johtajaprofiilin tulkinnaissa.



## 4 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

Tutkimusprosessini seurasi fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä kaavaa. Kiinnitin ensin huomioni ilmiöön, josta esiintyy erilaisia käsityksiä. Tässä tapauksessa kouluttajien käsityksiin varusmiesjohtajien johtajakäyttäytymistä. Tämän jälkeen perehdyin aiheeseen teoreettisesti keskittyen erityisesti puolustusvoimien johtajakoulutusohjelmaan, johtamiskäyttäytymiseen sekä käsityksien tutkimukseen ja pyrin jäsentelemään niihin liittyviä näkökulmia. Teoreettisen perehtymiseni ja ongelmanasetteluni perusteella valitsin sopivimmat menetelmät ongelmieni ratkaisuun ja muodostin tutkittavaa ilmiötä taustoittavan teoreettisen viitekehkeykseni. Näkökulmien tarkentumisen ja teoreettisen perehtymisen jälkeen valitsin tutkimukseni tavoitteita palvelevan otoksen. Otoksen valinnan jälkeen keräsin aineiston, jolla pyrin ilmaistamaan erilaisia käsityksiä tutkimukseni kohteena olevasta ilmiöstä. (vrt. Ahonen 1994, 115.)

Aineisto ja siitä löytämäni havainnot ohjasivat tutkimukseni etenemistä. Fenomenografisessa tutkimusotteessa painotetaan tulkinnan kokonaisvaltaista luonnetta ja subjektiivisuutta. Tämä edellyttää tutkijalta sisäistettyä asiantuntemusta, joka kehittyy toistuvan tutkimusaineiston tulkinnan kautta. Täten minun tuli tutkijana palata aineistoni pariin yhä uudestaan merkityksiä tulkittessani, aineistoa luokitellessani ja raporttia kirjoittaessani. Jatkoin teoriaan tutustumista koko tutkimusprosessin ajan, joka niin ikään auttoi minua aineistoni hyödyntämisessä. Lopulta luokittelin käsitykset niiden merkitysten perusteella. Käsitysten selittämiseksi ja kuvaamiseksi kokosin ja järjestelin ne ylemmän tason kuvauskategorioiksi, josta muodostuivat tutkimuksen varsinaiset tulokset. (vrt. Ahonen 1994, 115.) Tämän jälkeen halusin hyödyntää keräämäni aineistoa yhä pidemmälle ja tutkimuksen sovellettavuuden lisäämiseksi vertasin tuloksiani käytössä olevaan puolustusvoimien johtajakoulutuksen ohjelmaan ja sen taustalla vaikuttaviin teorioihin. Tässä pääluvussani esittelen yksityiskohtaisesti oman tutkimusprosessini empiirisen vaiheen toteutuksen.

### 4.1 Otoksen valinta – Sotatieteiden maisteriopiskelijat

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrään tapauksia. Tieteellisyyden kriteerinä ei ole tutkimuskohteiden määrä vaan laatu. Tein tässä tutkimuksessa, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, otantani oman harkintani mukaan. Harkinnanvaraisen otannan käyttö edellyttää tutkijalta kykyä rakentaa tutkimukseensa vahva teoreettinen perusta, jota pyrin osoittamaan kahdessa edellisessä pääluvussani (Eskola & Suoranta 2005, 18). En pyri

tässä tutkimuksessa tilastollisiin yleistyksiin. Sen sijaan ratkaisevaa otoksen valinnassa oli sen kyky kuvata tutkittavaa ilmiötä ja luoda mahdollisuus ymmärryksen rakentamiselle sekä antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkittavan joukon varusmiesjohtajien johtajakäyttäytymiseen liittyvistä käsityksistä. Täten oli tärkeää, että tutkittavat tiesivät paljon ja heillä oli henkilökohtaista kokemusta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85.). Otantani kokoon vaikutti edellä mainitun lisäksi tutkimukseni tavoitteet sekä tutkittavan perusjoukon homogeenisuus ainakin vastaajien saaman johtajakoulutuksen ja työkokemuksen osalta (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2012, 180).

Otokseen valitsemillani sotatieteiden maisterikurssiin opiskelijoilla oli takanaan kahdesta neljään vuoteen työkokemusta kouluttajan, joukkueen johtajan, saapumiseräjohtajan tai varapäällikön tehtävistä. Rajasin tähän tutkimukseen liittyen otannastani pois maisteriopiskelijat, joilla ei ollut kokemusta varusmiesten kouluttamisesta sotatieteiden kandidaatin tutkinnon suorittamisen jälkeen. Tällaisia olivat esimerkiksi maisterikurssilla opiskelevat virkamiesyhteistyöopiskelijat ja osa kandidaatin tutkinnon jälkeen Rajavartiolaitoksessa palvelleista maisteriopiskelijoista. Työkokemuksen lisäksi rajasin otantani pelkästään johtamisen ja sotilaspedagogiikan pääaineopiskelijoihin, joiden johtamisen ja siihen liittyvien ilmiöiden ymmärtämisen tason voidaan olettaa olevan maisterikurssin keskuudessa keskimääräistä korkeammalla tasolla.

Maisterikurssin läpivienti mahdollisti tutkimuksen kannalta riittävän suuren otoskoon ja hyvän vastausprosentin. Vaikka en tutkimuksella hakenutkaan tulosten tilastollista yleistettävyyttä, kattoi valitsemani otanta laajasti maavoimien joukko-osastot. Vastaajia oli yhteensä kahdeksasta maavoimien ja yhdestä ilmavoimien joukko-osastosta. Tutkimukseen vastanneet maisteriopiskelijat olivat palvelleet Hämeen rykmentissä, Kainuun prikaatissa, Karjalan prikaatissa, Satakunnan lennostossa, Kaartin jääkärirykmentissä, Pioneerirykmentissä, Panssari-prikaatissa, Uudenmaan prikaatissa ja Porin prikaatissa. Oletan, että eri joukko-osastoissa koulutuskulttuurit poikkeavat toisistaan. Vaikka tarkoitukseni ei ollutkaan eri joukko-osastojen välinen koulutuskulttuurien tarkastelu, uskon että maantieteellisesti laaja otantani mahdollistaa joka tapauksessa tutkittavan ilmiön monipuolisemman tarkastelun ja saattaa osittain aiheuttaa toivottavaa hajontaa tutkimissani käsityksissä.

Jari Eskolan (1997, 24) mukaan eläytymismenetelmää hyödynnettäessä ohjeellinen määrä aineistoa kunkin kehystarinan osalta tulisi olla vähintään 10–15 kertomusta. Samoin fenomenografisissa tutkimuksissa vastaajien määrä on tyypillisesti pieni, usein vain parikymmentä

henkilöä (Ahonen 1994, 152). Oma aineistoni käsitti 13 kertomusta kumpaakin kehyskertomusta kohden eli yhteensä 26 tarinaa, joka on edellä mainittuihin ohjelukumääriin viitaten riittävä lukumäärä. Myöhemmin analyysiprosessini aikana totesin ennakkokäsitykseni olleen oikea, sillä aineisto alkoi toistaa itseään ja totesin saavuttaneeni saturaation tutkimusaineiston osalta.

## 4.2 Aineiston keruu eläytymismenetelmällä

Ajatukseni eläytymismenetelmän hyödyntämisestä aineiston keruussa heräsi ensimmäisen opiskeluvuoteni aikana Pekka Ruuskasen esiteltyä menetelmää laadullisen tutkimuksen opinnoissani. Eläytymismenetelmä sopii hyvin yhteen fenomenografisen tutkimusotteen kanssa, sillä molemmat perustuvat empiirisen aineiston aineistolähtöiseen käsittelyyn ja molempien tarkoituksena on paljastaa ihmisten arkipäivän käsityksiä ja ajattelua (Ahonen 1995, 114; Häkkinen 1996, 5; Eskola 1998, 29).

Aineistonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmällä tarkoitetaan lyhyiden esseiden tai tarinoiden kirjoittamista tutkijan ohjeiden mukaan (Eskola & Wallin 2015, 56). Tutkimuskirjallisuudessa ei määritetä terminologisesti sitä, millä termillä eläytymismenetelmätutkimukseen vastanneita tulisi kutsua. Tässä tutkimuksessa käytän Jari Eskolan (1997, 16) suosimaa termiä ”vastaaja”. Eläytymismenetelmässä vastaajille esitetään orientaatio, *kehyskertomuksen* muodossa joku tilanne, episodi tai tarina, johon hän tuottaa jatkoa. Tarinat eivät ole välttämättä kuvauksia totuudesta tai todellisuudesta vaan mahdollisia tarinoita, joiden avulla voidaan tutkia vastaajien vastauksen taustalla vaikuttavaa ajatusprosessia (Eskola 1998, 59; Eskola & Wallin 2015, 56). Eläytymismenetelmää kuten fenomenografista tutkimusotettakin, on hyödynnetty erityisesti sosiaali- ja kasvatustutkimuksessa. Aineistonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmä luokitellaan laadulliseksi menetelmäksi (Eskola 1998, 68).

Eläytymismenetelmällä kerätyllä aineistolla tarkoitetaan aineistoa, jossa tutkimukseen valitut vastaajat kirjoittavat lyhyen esseen, tarinan annetun kehyskertomuksen pohjalta. Tässä tutkimuksessa pyrin kehystarinallani tavoittamaan tutkimukseen osallistuneiden sotatieteiden maisteriopiskelijoiden käsityksiä varusmiesjohtajista kuvaamalla tilanteen, jossa vastaaja on joko ylpeä tai pettynyt alaisuudessaan toimineeseen varusmiesjohtajaan. Tarinoissa kirjoittaja vie omalla tuotoksellaan kehyskertomuksen tilannetta eteenpäin tai pyrkii kuvaamaan, mitä kehyskertomuksen kuvaamaa tilannetta ennen on täytynyt tai voinut tapahtua. Eläytymismenetelmän tarkoituksena on selvittää tutkittavien käsityksiä asioista tarinoita tulkitsemalla. Me-

netelmän kannalta on yhdentekevää, ovatko tarinat totta vai täysin mielikuvituksen tuotetta, sillä ne joka tapauksessa paljastavat ihmisten käsityksiä, joiden perusteella he operoivat ja tekevät arkipäivän päätöksiään. (Eskola 1998, 29; Cousin 2009, 93–94; Eskola & Wallin 2015, 56.)

Eläytymismenetelmässä yhden kehyskertomuksen valmistelu ei ole vielä riittävää vaan olennaista on kehyskertomuksten variointi. Käytin tutkimuksessa kahta eri kehyskertomusta, jotka poikkesivat toisistaan kahden keskeisen sisällöllisen seikan suhteen. Eläytymismenetelmässä pyritään selvittämään, mitä vastauksissa muuttuu, kun jotain keskeistä elementtiä muutetaan. Vaikka vastaukset ovat jo sinänsä tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia, on suurin anti kuitenkin varioinnissa, joka ikään kuin mahdollistaa aineiston analysoinnin kahteen kertaan. (Eskola 2007, 71–72; Eskola & Wallin 2015, 57.)

Eläytymismenetelmä perustuu vastaajien tuottamien tarinoiden analysointiin ja tulkintaan. Tästä johtuen se muistuttaa osittain narratiivista lähestymistapaa. Täten koin luonnollisena tuottaa laadullisen sisällönanalyysini tueksi myös narratiivisen analyysin tutkimukseni aineistosta. Tämän tutkimuksen erona varsinaiseen narratiiviseen tutkimukseen on kuitenkin se, että tarkoituksena on tulkita ja analysoida käsityksiä, ei tarinoiden juonityyppejä tai niiden sisäisiä rakenteita. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2005, 43) Jari Eskolan (1998, 47) mukaan eläytymismenetelmää käytettäessä ollaan ennen kaikkea kiinnostuneita sosiaalisista säännöistä, erilaisista logiikoista ja kulttuurirakenteista, jotka ohjaavat annetun tilanteen kulkua. Tämän takia kouluttajien käsitykset saattavat paljastaa takaansa myös heidän johtamiskäyttäytymiseen vaikuttavan johtamiskulttuurin piirteitä.

Eläytymismenetelmän lähtökohta on, ettei sitä käytetä olemassa olevien hypoteesien todistamiseen vaan sen tarkoituksena on auttaa löytämään uusia hypoteeseja. Minulla oli siis tutkijana mahdollisuus löytää aineistosta uusia näkökulmia jo tunnettuun ilmiöön eikä vain todentaa etukäteen epäilemiäni asioita. (Eskola 2007, 80.) Erityisesti tämä seikka oli tärkeä valitessani eläytymismenetelmän osaksi tutkimusstrategiaani. Kuten jo tutkimuksen lähtökohdissa mainitsin, pelkoni oli, että tutkimukseni tulokset olisivat lopulta vain luettelo omia mielipiteitäni ja ennako-oletuksiani (kts. kappale 2.2). Koska minulla oli pitkä kokemus puolustusvoimien koulutusohjelmasta, olisi aineiston luokittelu syväjohtamisen teoriaan sitoen ollut varmasti helpompaa ja luonnollisempaa. Olemassa olevaan teoriaan tukeutuminen olisi kuitenkin saattanut haitata tutkittavien näkökulman kuvaamista ja omaa tulkintaprosessiani.

Eläytymismenetelmä aineistonkeräysmenetelmänä tarjoaa tämän tutkimuksen kannalta tiettyjä etuja, mutta myös riskejä verrattuna muihin, perinteisempiin aineistonkeräysmenetelmiin. Tämän tutkimuksen puitteissa haastattelujen käyttö aineistonkeräysmenetelmänä ei olisi työmääränsä tähden mahdollistanut yhtä suurta otoskokoa ja voidaan olettaa, että vastaajien vastaukset saattaisivat perustua liikaa heidän jo hallitsemaansa johtamiseen liittyvään teorian tietoon. Vastaajat olisivat saattaneet vastata kysymyksiin siten, miten heidät on opetettu vastaamaan eikä niin kuin he todella ajattelevat. Toisaalta vaarana haastattelussa olisi ollut myös, että olisin tiedostamattani johdatellut vastaajia (vrt. Cousin 2009, 188–189; Vilkka 2015, 117–118). Vaikka laadinkin kehystarinat oman tulkintani pohjalta, pystyin suunnittelemaan ne huolellisesti etukäteen ja näin hallitsemaan itseni ja vastaajan välistä vuorovaikutusta. Riskinä eläytymismenetelmän käytössä on, että kirjoitustilanteista voi muodostua keinotekoisia eivätkä tuotettavat tarinat ole välttämättä aitoja tai ne saattavat tuottaa vain stereotyyppisiä, mutta kertovat tästä huolimatta, mitä ihmiset aiheesta ajattelevat.

Eläytymismenetelmän tavoitteena on tarinoiden fiktionaalisuudesta huolimatta, että vastaajat pystyisivät eläytymään heille esitettyyn kehyskertomukseen. Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston käyttökelpoisuus riippuukin siitä, miten onnistuneesti kertomus on laadittu ja kuinka hyvin sen tuottama aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä (Eskola & Wallin 2015, 57). Tässä tutkimuksessa omakohtainen kokemukseni varusmieskoulutuksesta, yhteensä viisi vuotta sopimussotilaana ja kadettiupseerina, auttoi tarinoiden suunnittelussa. Pyrin laatimaan sellaiset kehystarinat, jotka kuvaisivat mahdollisimman hyvin kouluttajan tunnetiloja kuvatussa tilanteessa, ja asettamaan vastaajat sellaiseen tilanteeseen, jossa he työurallaan olivat todennäköisesti itse joskus olleet.

Suunnittelin kehyskertomukseni niin, että pyrin karsimaan niistä kaiken epäoleellinen ja ohjaamaan vastaajieni huomion tutkimusongelmieni kannalta kaikkein tärkeimpiin seikkoihin. Tästä syystä pyrin pitämään kehystarinani mahdollisimman lyhyinä. Pitkät tarinat saattavat johdatella vastaajia liikaa ja ohjata heidän huomionsa eri asioihin, jolloin kaikki vastaajat saattavat kirjoittaa eri asioista. (Eskola & Suoranta 1997, 114–115; Eskola & Wallin 2015, 63) Kehyskertomuksissa vaihtelee yleensä vain yksi asia. Päätin kuitenkin muuttaa tarinoista kaksi sanaa vastaajien eläytymisen tukemiseksi. Seuraavassa esitetyissä kehyskertomuksissa varioidut sanat on alleviivattu.

Ensimmäisellä kehystarinalla (kehystarina A) pyrin siihen, että vastaajat kuvaisivat tarinoissaan hyvää ja tavoiteltavaa johtamiskäyttäytymistä:

*Perusyksikössäsi on koittanut varusmiesten kotiuttamispäivä ja yksikön kotiutuvat ovat järjestyneet viimeistä kertaa kuullakseen päällikön viimeiset kehotussanat ja kätelläkseen yksikön henkilökunnan ennen reserviin poistumistaan. Kätellyn yhteydessä luovutat ylpeänä palvelustodistuksen eräälle joukkueesi varusmiesjohtajalle ja ajattelet mielessäsi: ”Olipa siinä hyvä varusmiesjohtaja”. Kirjoita lyhyt kertomus siitä miksi ajattelit näin ja mitkä tapahtumat johtivat käsityksen syntymiseen.*

Toisessa kehystarinassa (kehystarina B) toivoin vastaajieni kuvaavan huonoa, vältettävää johtamiskäyttäytymistä:

*Perusyksikössäsi on koittanut varusmiesten kotiuttamispäivä ja yksikön kotiutuvat ovat järjestyneet viimeistä kertaa kuullakseen päällikön viimeiset kehotussanat ja kätelläkseen yksikön henkilökunnan ennen reserviin poistumistaan. Kätellyn yhteydessä luovutat välinpitämättömästi palvelustodistuksen eräälle joukkueesi varusmiesjohtajalle ja ajattelet mielessäsi: ”Olipa siinä huono varusmiesjohtaja”. Kirjoita lyhyt kertomus siitä miksi ajattelit näin ja mitkä tapahtumat johtivat käsityksen syntymiseen.*

### 4.3 Pilottitutkimus

Eskolan ja Suorannan (1998, 115) mukaan kehyskertomuksien toimivuus on hyödyllistä testata ennen varsinaista aineiston keräämistä. Täten testasin käyttämäni kehystarinat, eläytymismenetelmän käyttökelpoisuuden tutkimusongelmieni ratkaisuun ja aineiston keräyksen teknisen toteutuksen pilottitutkimuksella, jonka toteutin 3.12.2014 Maanpuolustuskorkeakoulun Ritaritalon tiloissa. Keskityn tässä alaluvussani pilottitutkimuksen antiin ja palaan aineistonkeräystilaisuuksien toteutukseen, suunnitteluun ja yksityiskohtiin alaluvussa (4.4).

Valitsin pilottitutkimukseeni satunnaisesti 6 henkilöä tutkimuksen kokonaisuutensa valitusta joukosta (kts. luku 3.1). Tarinoiden keräämisen lisäksi halusin vastaajiltani myös suoraa palautetta, joten suoritin pilottitutkimukseen osallistuneille ryhmähaastattelun, jossa kysyin vastaajien välittömiä mielipiteitä kehyskertomuksen ja aineistonkeruumenetelmän toimivuudesta. (vrt. Eskola 1998, 71–73) Keräsin pilottitutkimuksen aineiston sähköisessä muodossa hyödyntäen PVMoodle-opiskelutilaa ja Google Docs -sovellusta.

Pilottitutkimuksen jälkeisen ryhmähaastattelun kysymykset olivat seuraavat:

1. Oliko annettu kirjoitustehtävä ymmärrettävä ja jos ei, miksi?
2. Mahdollistiko kirjoitustehtävä eläytymisen ja jos ei, miksi?
3. Oliko kirjoittaminen vaikeaa?
4. Miten sähköinen aineiston kerääminen mielestäsi onnistui?
5. Onko mielekkäämpää vastata sähköisesti vai käsin kirjoittamalla ja miksi?
6. Onko mahdollisia muita huomautuksia tutkijalle koskien kehyskertomusta tai aineistonkeräystilaisuutta.

Pilottitutkimuksen ryhmähaastattelusta saamani palautteen ja omien havaintojeni perusteella muokkasin kehystarinoitani uudestaan. Muutamien vastaajien mukaan tekstinkäsittelyllä tekemäni painotukset korostivat liikaa kertomusten tiettyjä osa-alueita. Täten poistin alleviivauksen sanoista ´ylpeänä` ja ´välinpitämättömästi`. Yksi vastaajista koki, että kehyskertomuksen B sana ”välinpitämättömästi”, ei kuvannut tilannetta hänen toivomallaan tavalla. Kysyessäni muiden vastaajien mielipidettä vaihtoehdoista ”välinpitämättömästi” -sanan korvaajaksi eivät vastaajat kuitenkaan onnistuneet löytämään sanaa, joka sopisi tarinan teemaan ja kuvattuun tilanteeseen paremmin. Vastaajat kokivat kehyskertomusten rakenteen muutoin toimivaksi eikä heidän mukaansa tarinoiden sisältöön tarvittu muita muutoksia. Kaikki pilottitutkimukseen osallistuneet kokivat, että kehystarina mahdollisti tehtävään eläytymisen ja että tietokoneella kirjoittaminen on käsin kirjoittamista luontevampaa ja miellyttävämpää. Yleisesti ryhmähaastattelu oli mielestäni hyödyllinen ja mielenkiintoinen tapahtuma, joten toistin haastattelun samansisältöisenä muissa aineistonkeruutilaisuuksissani.

Pilottitutkimuksessa kerättyjen tarinoiden lukeminen vahvisti käsitystäni tutkimukseeni valitseman menetelmän käyttökelpoisuudesta ja tutkimuksen yleisestä tarpeellisuudesta. Jo muutamien lukukerran jälkeen tarinoissa oli havaittavissa sisällöllisiä teemoja ja eroavaisuuksia. Tarinoiden pituuden perusteella kirjoittaminen oli ollut vastaajille ilmeisen helppoa, sillä materiaalia kertyi jokaiselta vastaajalta vähintään yhden arkin (A4) verran. Kaikki vastaajat kirjoittivat tarinan minä-muodossa, jota on pidetty merkinä kyvystä eläytyä kehystarinan tilanteeseen (Eskola 1998, 82). Koska kehystarinaa ei tarvinnut keräämääni aineiston tai ryhmähaastattelun vastauksien perusteella muuttaa merkittävästi, ja koska koin tarinoiden sisällön olevan mielenkiintoista ja relevanttia tutkimukseni kannalta, liitin myöhemmin pilottitutkimuksessa saadun aineiston varsinaiseen tutkimuksen aineistoon.

#### 4.4 Aineiston keräyksen toteutus

Keräsin tutkimukseni aineiston, pilottitutkimuksen aineisto mukaan luettuna, yhteensä kolmessa erillisessä aineistonkeräystilaisuudessa joulukuun 2014 ja maaliskuun 2015 välisenä aikana. Kaksi myöhempää, varsinaista aineistonkeruutilaisuutta toteutin lähes samaa pilottitutkimuksessa hyväksi havaitsemaani kaavaa noudattaen Maanpuolustuskorkeakoulun tiloissa 23.2.2015 ja 25.2.2015.

Vaikka eläytymismenetelmä sopii monenlaisille vastaajille, tuli minun kiinnittää erityistä huomiota varsinaisten aineistonkeräystilaisuuksien toteutukseen. Minun oli myös kyettävä ymmärtämään ja erittelemään aineistonkeräystilaisuudessa vallitsevien olosuhteiden mahdollisia vaikutuksia tutkimusaineistooni. Täten aineistonkeräystilaisuuksien järjestäminen edellytti niiden järjestelyjen huolellista suunnittelua ja toteutusta. Kirjoittaminen voi olla vastaajille työläs prosessi. Täten suunnitteluni lähtökohtana oli, että käytössäni olevat tilat, antamani ohjeistus sekä tilaisuuden ajankohta ja kesto mahdollistaisivat vastaajille työrauhan ja eläytymisen kehystarinoihin. (Uljens 1992, 124; Eskola 2007, 75; Eskola & Wallin 2015, 60.)

Parhaaksi aineistonkeräysajankohdaksi arvioin viikko-ohjelman mukaisen opetuksen keskellä olevat tauot. Arvioni mukaan vastaajat pystyisivät keskittymään parhaiten vastaamiseen keskellä opiskelupäivää. Tässä onnistuin osittain, sillä sekä pilottitutkimus että ensimmäinen aineistonkeräystilaisuus olivat keskellä opiskelupäivää. Toinen varsinainen aineistonkeräystilaisuus onnistuttiin järjestämään vasta opiskelupäivän päätteeksi. Kaikki tilaisuudet olivat kuitenkin viikko-ohjelman mukaisen opiskeluajan puitteissa järjestettyjä. Vastaajia informoitiin tulevasta tutkimuksesta etukäteen ennen aineistonkeräystilaisuutta, jotta vastaajat pystyisivät orientoitumaan tutkimukseen osallistumiseen (vrt. Eskola 1997, 22).

Puitteet tilaisuuksien järjestämiseen olivat hyvät. Aineiston keräämiseen käyttämäni tilat olivat luokkahuone, neuvottelutila ja luentosali. Kaikki käytössä olleet työtilat mahdollistivat häiriöttömän työskentelyn ja rauhallisen ilmapiirin. Vastaajat olivat päivittäin samoissa tiloissa opiskelemassa ja tuottamassa muistiinpanoja, joten joukko oli oikealla tavalla virittynyt kehystarkemukseen vastaamiseen. Järjestämiini tilaisuuksiin osallistui lähes kaikki otokseen valituista ja tutkimukseen kutsutuista vastaajista.



Jaoin tehtävänantoni ja keräsin vastaajien kirjoittamat tarinat samassa tilaisuudessa. Arvioni mukaan, jos olisin vain antanut tehtävänantoni ilman välittömän palautuksen vaatimusta, olisi saamani vastausprosentti voinut jäädä odotettua pienemmäksi. Korkean vastausprosentin ja kaikille vastaajille yhtäläisen ohjeistuksen takaamiseksi, päätin kerätä aineistoni ryhmäkoontumisia hyödyntäen. Toisena vaihtoehtona olisi ollut postittaa kertomukset joko sähköpostilla tai paperisena vastaajille ja odottaa heidän vastauksiensa saapumista. Tulokset vastuspaperien postituksesta eivät tutkimuskirjallisuuteni mukaan ole kuitenkaan ole olleet rohkaisevia (Eskola & Suoranta 1998, 114; Eskola 1997, 20).

Kahdessa myöhemmässä tilaisuudessa keräsin aineistoni sähköisesti hyödyntäen Maanpuolustuskorkeakoulun PVMoodle-opiskelutilaa ohjeistuksen jakamiseen ja sähköpostia tarinoiden keräämiseen. Sähköpostit lähetettiin minulle kootusti tilaisuuden päätteeksi. Hylkäsin pilottitutkimuksessa tarinoiden keräämiseen käyttämäni Google Docs -sovelluksen siinä ilmenneistä pienistä teknisistä ongelmista johtuen.

Perusteluna sähköiseen tiedonkeruuseen oli, että suurin osa sotatieteiden maisterikurssilla suoritettavista tehtävistä tehdään tietokoneilla. Ennako-oletuksena oli, että vastaajille olisi helpompaa ja luontevampaa kirjoittaa tarinansa sähköisesti. Kirjoittamalla tarinan sähköisesti, ei vastaajien tarvinnut myöskään huolehtia kirjoitusvirheistä tai tarinoiden asettelusta, sillä he pystyivät muokkaamaan tarinaansa kirjoitusprosessin aikana. Arvioni mukaan mahdollisuus muokata tarinaa kirjoitusprosessin aikana mahdollistaisi vastaajille vapaamman kirjoitusilma-  
piirin ja he pystyisivät kirjoittamaan ”ajatusten virtaa”, joka taas kuvastaisi parhaiten heidän käsityksiään tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Arvelin, että sähköinen aineistonkerääminen helpottaisi myös aineiston jatkokäsittelyä. Ryhmäkoontumisten jälkeisen välittömän palautteen ja aineiston jatkokäsittelyvaiheen kokemusten perusteella olivat ennako-  
olettamukseni sähköisen aineiston keräyksen eduista oikeita.

Tiivistetysti aineistonkeräystilaisuuteni etenivät seuraavasti: kaikki aineistonkeräystilaisuudet alkoivat samansisältöisellä, lyhyellä alustuksella ja tehtävänannolla. Ennen varsinaista kirjoitusvaihetta selitin vastaajille lyhyesti tutkimukseni aiheen, eläytymismenetelmän käyttöperiaatteen ja kehotin vastaajiani eläytymään tarinoihin, kirjoittamaan mahdollisimman rennosti ja olemaan välittämättä liikaa kirjoitusvirheistä (vrt. Eskola 1997, 21). Tutkimuksen eettisyyden huomioimiseksi kerroin vastaajille, että heidän tuottamansa aineisto käsiteltäisiin anonyymisti ja aineisto jäisi ainoastaan minun haltuuni. Tämän jälkeen jaoin kehystarinat vastaajille ja annoin heille 25 minuuttia aikaa kirjoittaa ja palauttaa tuottamansa tarinat (vrt. Eskola

& Suoranta 1998, 115; Eskola 1997, 22). Kun kaikki vastaajat olivat palauttaneet tarinansa, oli vuorossa lyhyt ryhmähaastattelu.

Kaikissa järjestämissäni tilaisuuksissa kaikki tilaisuuteen osallistujat olivat, itseni mukaan luettuna, pukeutuneina virka-asuunsa. Tunsin kaikki vastaajat henkilökohtaisesti. Olin kokemustaustani ja virka-asemani puolesta vastaajien vertainen. Pysin pitämään tilaisuuden mahdollisimman rentona ja kuitenkin mahdollistamaan kaikille vastaajille tarvittavan työrauhan. Vastaajat saivat esittää kysymyksiä vielä alun pohjustuksen jälkeenkin, jos heille jäi jotain kysyttävää. Vastasinkin kirjoittamisen aikana muutamaankin tarkentavaan kysymykseen. Kysymykset liittyivät siihen, kuinka todellisia vastaajien kertomusten tulisi olla. Selitin vastaajille, että oleellista ei ole niinkään tarinoiden todenmukaisuus vaan se, että vastaajat pystyivät eläytymään tilanteeseen ja kirjoittamaan käsityksistään koskien tutkittavaa ilmiötä. Tein kuitenkin selväksi, että tarina saisi perustua myös tositahtumiin.

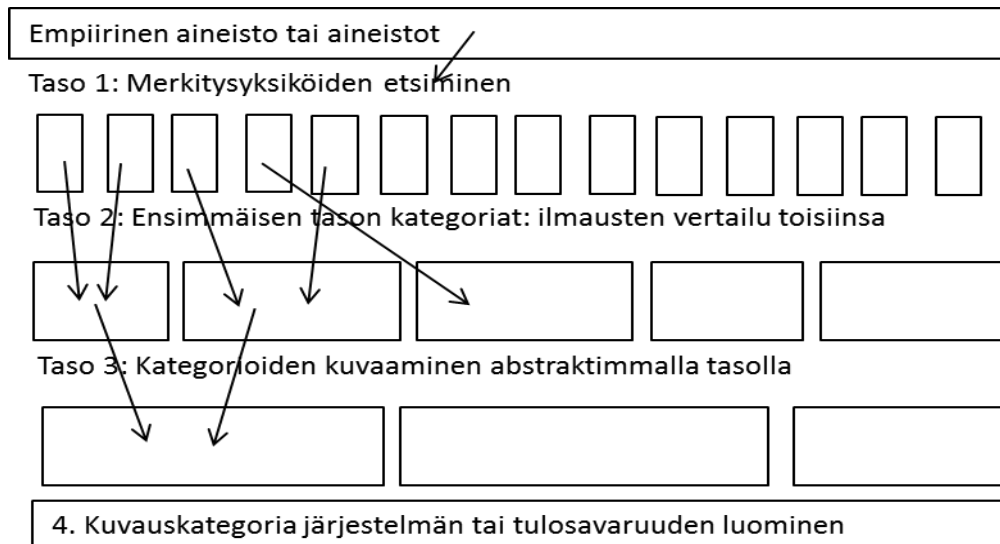
Järjestämäni aineistonkeräystilaisuudet tuottivat yhteensä 26 vastausta eli 13 vastausta kumpaakin kehystarinaa kohti (vrt. Eskola 1997, 24). Toivomukseni oli, että vastaajat pystyisivät todella eläytymään kuvattuun tilanteeseen ja sen kautta paljastamaan itselleen ominaista logiikkaa kirjoittaessaan varusmiesjohtajien toiminnasta. Tarinoiden teksti, erityisesti B-tarinoiden osalta, oli värikästä ja teksteissä esiintyi paljon adjektiiveja ja myös joitakin kiro sanoja. Minä-muodon käyttö vaihteli kehystarinoiden välillä. Vain noin kolmasosa B-kehystarinoihin vastanneista käytti tarinoissaan minä-muotoa ja lopuissa tarinoissa kuvattiin tilanteita passiivissa. Sen sijaan A-kehystarinoiden osalta kaikki tarinat olivat minä-muodossa. Muotoseikkoja tarkasteltaessa voin siis todeta A-tarinan olleen onnistuneempi, mutta koen eläytymisen onnistuneen myös B-tarinan osalta. Oman arvioni ja vastaajien välittömien palautteiden perusteella aineistonkeräystilaisuudet olivat onnistuneita. Palautteiden perusteella lähes kaikkien vastaajien mielestä kirjoittaminen oli ollut helppoa. Vain yksi vastaaja ilmoitti eläytymisen olleen vaikeaa. Kaksi vastaajista ilmoitti kirjoittamisen olleen jopa terapeutista.

Kolmen aineistonkeruutilaisuuden jälkeen arvioin keränneeni riittävän määrän aineistoa. Perusteluina tälle johtopäätökselle olivat keräämiäni tarinoiden pituus, tutkimukseni laadullinen luonne ja vastaajajoukon homogeenisuus. Myöhemmin analyysivaiheessa tarinoita lukiessani vakuutuin tarinoiden riittävästä määrästä ja totesin saavuttaneeni saturaation aineistoni osalta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oleellista ei olekaan aineiston määrä eikä tavoitteena ole aineiston tilastollinen yleistettävyyden vaan tulosten yleistettävyyden (Eskola 1997, 25).

## 4.5 Aineiston analyysi

Anneli Niikon (2003, 47) mukaan fenomenografiseen analyysiprosessiin ei ole olemassa tiettyä spesifiä menettelytapaa, mutta ohjeita analyysin suorittamiseen toki löytyy (vrt. Marton 1995, 154). Kirsti Häkkinen (1996, 39) painottaa fenomenografisen analyysin kontekstisidonnaisuutta ja kutsuukin fenomenografista analyysia kontekstianalyysiksi. Kontekstianalyysille tyypillisesti minun tuli analyysiprosessini ajan kyetä säilyttämään vastaajien ”toisen asteen” näkökulma ja kyettävä analysoimaan aineistoani kokonaisuutena, sillä teemoittelun kautta syntyvien kuvauskategorioiden tuli olla luonteeltaan kontekstisidonnaisia eli sidottuja tutkittavaan ilmiöön. Kontekstisidonnaisuus erottaa fenomenografisen analyysin perinteisestä sisällön analyysistä, sillä kategorioiden on noustava aineistosta eikä niihin voida soveltaa olemassa olevaa kaavaa. (Häkkinen 1996, 39.) Sirkka Ahonen (1994, 143) sen sijaan kutsuu fenomenografista analyysia tulkitsevaksi analyysiksi, jonka periaatteet seuraavat kuitenkin kontekstianalyysin periaatteita.

Tätä tutkimusta suorittaessani noudatin pääosin Huuskon ja Paloniemen (2006) esittämää analyysimenettelyä, jossa fenomenografinen analyysi etenee seuraavasti: analyysissä etsitään aluksi tutkimuksen aineistosta merkitysyksiköitä, jonka jälkeen merkityksiä yhdistellään ensimmäisen tason yhdistelmäkategorioiden ja edelleen pyritään siirtymään kuvaamaan kategorioita abstraktimmalla tasolla. Tässä tutkimuksessa analyysin lopullisena tavoitteena oli kuvauskategorioiden ja tulosavaruuden kautta kuvata tutkimushenkilöiden tuottamaa merkityssisältöä suhteessa tutkimuksen tutkimusongelmiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169; Uljens 1992, 122) Aineistonkeruumenetelmänä käyttämäni eläytymismenetelmä tuo uuden puolen analyysin kulkuun, sillä sen avulla tarkastellaan samaa ilmiötä ikään kuin kahdesta eri näkökulmasta.



Kuva 3. Yksittäisistä merkitysyksiköistä kuvauskategorioihin (Huusko & Paloniemi 2006, 167)

Fenomenografinen analyysi itsessään on aina sidottu tutkittavaan aineistoon. Kuva 3. kuvaa analyysiprosessin etenemistä yksittäisestä merkitysyksiköstä aina kuvauskategoriaan asti, jonka aikana yksittäiset merkitykset säilyttävät sisältönsä. Varsinainen analysointiprosessi perustuu toistuvaan menettelytapaan ja on täten systemaattinen ja looginen, muttei kuitenkaan jäykkä. Sen tavoitteena on jakaa aineisto merkityksellisiin osiin kuitenkin kadottamatta kokonaisuuden logiikkaa. Logiikan säilyttämisen kannalta on tärkeää, että tutkija säilyttää ”vuoropuheluyhteyden” aineistonsa ja tulkitsee täten merkityksiä niiden omassa kontekstissaan koko analyysiprosessin ajan. Kontekstin ymmärtämisen kannalta on oleellista, että tutkija kykenee eläytymään aineistonsa sisältöön. (Niikko 2003, 35; Häkkinen 1996, 39.) Omaa eläytymisprosessiani helpotti aiheeseen liittyvien omakohtaisten kokemusten lisäksi käytössäni ollut aineistonkeruumenetelmä, jossa vastaajat pyrkivät tuottamaan tekstinsä tarinamuotoon. Merkitysyksiköiden luokittelun kautta mahdollistui aineiston eri ulottuvuuksien vertailu. Vertailun tuloksena löysin aineistosta kriteereitä, joka mahdollistavat aineiston kategorisoinnin. Kategorioista taas muodostin abstraktilla tasolla synteessin eli kuvauskategoriat jotka kuvaavat aineistostani nousseita teemoja. (Niikko 2003, 33.)

Aloitin oman analyysiprosessini lukemalla keräämäni aineiston kokonaisuudessaan useita kertoja. Aineistoa lukiessani pyrin muodostamaan mahdollisimman hyvän kokonaiskuvan aineiston sisällöstä. Useiden lukukertojen tavoitteena oli toisaalta tutustuttaa minut tutkijana aineistoon, mutta ennen kaikkea pyrkiä löytämään tarinoista niiden ”ydin” eli se, miten kukin vastaaja käsitti hyvän tai huonon johtamiskäyttäytymisen ja millaisista osakokonaisuuksista heidän käsityksensä koostui. Tarinoiden ja lopulta koko aineiston ytimen löytäminen mahdol-

listi edelleen analyysin seuraavan vaiheen eli aineiston jakamisen merkitysyksiköihin. (Niikko 2003, 33–40; Huusko & Paloniemi 2006, 167.)

Varsinaisen mekaanisen analyysiprosessin aloitin jakamalla aineistoni sisällön tutkielman tutkimuskysymyksiä kannalta oleellisiin, ajatukseltaan ehyisiin, merkitysyksiköihin. (Häkkinen 1996, 44; Marton 1995, 154; Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tässä vaiheessa tutkimusta säilytin eri kehystarinoiden tuottaman aineiston toisistaan erillään ja käsittelin aineistoa uudelleen kokonaisuutena vasta analyysini kolmannella tasolla. Analyysin ensimmäisellä tasolla pyrin löytämään vastaajien kirjoittamista tarinoista tutkimusongelman kannalta oleellisia lausumia. Alleviivasin löytämäni lausumat aineistoni paperiversioihin ja kirjasin lausumat Excel-taulukkoon. Jätin käsittelystä pois ne merkitykset, joiden sisällöt jäivät oman ongelman asetteluni ulkopuolelle (Ahonen 1994, 145). Merkitysyksikköni eivät yleensä olleet yksittäisiä sanoja vaan niiden koko vaihteli puolikkaista lauseista muutaman lauseen ja enimmillään noin kappaleen kokoihin kokonaisuuksiin. Tämän tutkielman kannalta juuri merkitysyksiköiden tunnistaminen oli haastavaa, sillä yksittäinen lause saattoi sisältää useita tutkimusongelman kannalta oleellisia merkityksiä. Aineistosta nostettavien merkitysyksiköiden tuli ilmaista tutkittavien suhdetta tutkittavaan ilmiöön ja vastata tutkimuksen ongelmanasettelua. Samalla minun tuli olla varovainen, että en irrotanut merkitysyksiköitä niiden alkuperäisistä konteksteistä (Niikko 2003, 33).

Analyysin toisella tasolla lajittelin aineistosta löytämäni merkitysyksiköt ryhmiksi ja teemoiksi niiden sisältöjen mukaan (Marton 1995, 155; Huusko & Paloniemi 2006, 168). Nämä ryhmät muodostivat analyysini ensimmäisen asteen kategoriat. Suoritin kategorisoinnin vertailemalla merkitysyksiköiden sisällöllisiä erilaisuuksia ja samankaltaisuuksia toisiinsa (Häkkinen 1996, 43; Marton 1995, 155). Edellisessä vaiheessa tekemäni Excel-taulukointi helpotti huomattavasti aineiston järjestelyä, teemoittelua ja teemojen vertailua. Alkuvaiheessa kehystarina A:n aineisto tuotti yhteensä 33 ja kehystarina B:n aineisto 31 alustavaa kategoriaa. Sama merkitysyksikkö saattoi edustaa useampaa kategoriaa. Monet kategoriat muistuttivat toisiaan ja olivat sisällöllisesti hyvin samankaltaisia. Jatkoisin analyysiäni vertailemalla, arvioimalla, tiivistämällä ja tuottamalla uusia, aineistoa paremmin kuvaavia kategorioita (Uljens 1992, 122; Marton 1995, 155). Lopulliset toisen tason kategoriat toimivat kolmannen tason kategorisointini pohjana.

Analyysin kolmannella tasolla pyrin yhdistelemään alustavia kategorioita abstraktimmalla tavalla. Myös tällä analyysitasolla jatkoin edellisellä tasolla aloittamaani vertailu-, tiivistys- ja arviointiprosessia. Käsittelin tässä vaiheessa eri kehystarinoiden tuottamaa aineistoa edelleen erillään toisistaan. Kolmannella tasolla huomioni keskittyi kategorioiden muodostamiseen ja niiden rajojen määrittämiseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Kategorioiden tuli olla selkeässä suhteessa toisiinsa eikä niissä saanut esiintyä päällekkäisyyksiä (Häkkinen 1996, 43). Jotta kategorisointini ilmentäisi mahdollisimman hyvin vastaajien lausumia, jouduin tarkistamaan kategorioitani useaan otteeseen. Uudelleen kategorisoinnin tavoitteena oli sovittaa jokainen merkitysyksikkö sitä mahdollisimman hyvin edustavaan kategoriaan ja kokonaisuutena kategorioiden tuli edustaa kehystarinansa aineistoa mahdollisimman kattavasti.

Ennen analyysin neljännelle tasolle siirtymistä ryhdyin vertailemaan ja yhdistämään eri kehystarinoiden aineistoista syntyneitä, abstraktin tason kategorioita. Tämän vaiheen tarkoituksena oli muodostaa koko aineistoa kuvaavia kategorioita, joten otin molempien kehystarinoiden aineiston käsittelyyn yhtenä kokonaisuutena. Vaikka kehystarina A ja B lähestyivätkin samaa ilmiötä toisistaan poikkeavalla tavalla, oli kategorioiden yhdistäminen yllättävän vaivatonta.

Koottuani koko aineiston yhteen, siirryin analyysin neljännelle tasolle, jossa yhdistin kolmannella tasolla syntyneet kategoriat ns. kuvauskategorioiksi, joiden tarkoituksena on kuvata aineistoa toisaalta mahdollisimman kattavasti, mutta niin, että tulosavaruuteni olisi myös helpommin hahmotettavissa. Tämä vaihe oli analyysiprosessin ylivoimaisesti haastavin vaihe. Kategorioiden määrä tiivistyi lopulta neljään kategoriaan, jotka olivat samalla yhteenvetoja kolmannen tason kategorioiden kuvauksista ja samalla analyysini päätulos (Marton 1995, 146).

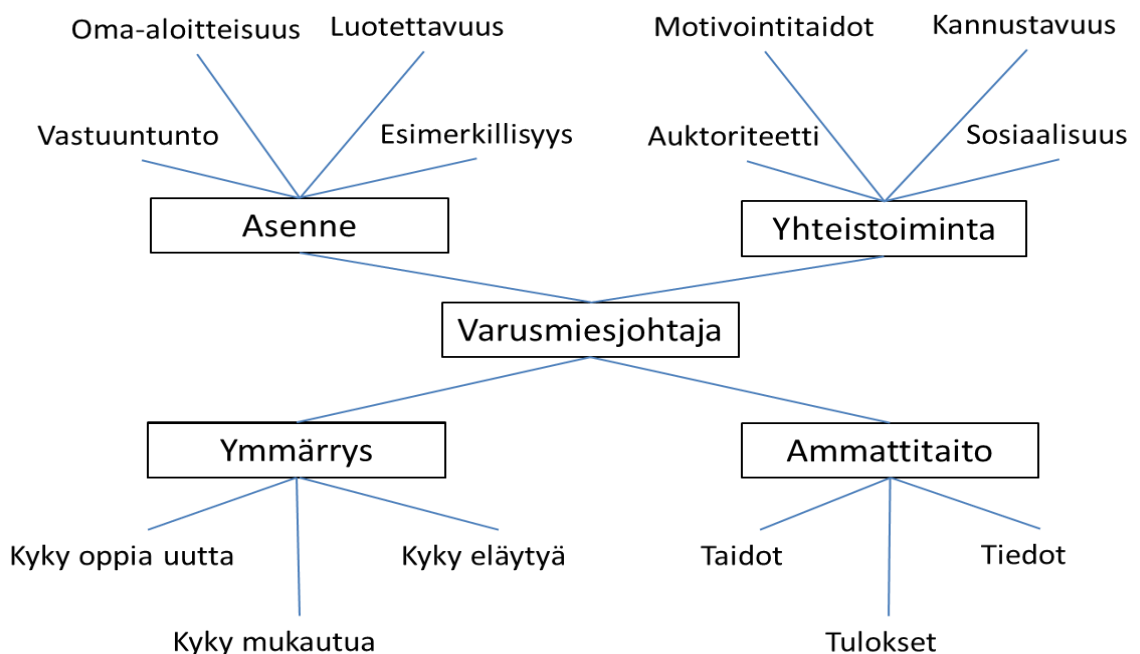
Lopullinen tulosavaruus löytyi vasta useiden yritysten jälkeen. Varmistuakseni kuvauskategorioideni edustavuudesta korjasin kategorioita useita kertoja ja pyrin mahdollisimman huolellisesti määrittämään kullekin kategorialle rajat, jotka erottivat ne toisistaan. (Häkkinen 1996, 43). Pyrin myös tarkastelemaan kategorioita useista eri näkökulmista ja analyysiprosessi kesti kaiken kaikkiaan noin puoli vuotta, jonka aikana palasin aineistoon ja kategorioihin yhä uudestaan. Lopulta palasin analyysiprosessissani taaksepäin niin, että kykenin vertaamaan jokaisen löytämäni merkitysyksikön soveltuvuutta lopulliseen tulosavaruuteeni.

## 5 TULOKSET

Tässä pääluvussa esittelen tutkimukseni tulosavaruuden. En sido vielä tässä vaiheessa analyysini tuloksia olemassa oleviin teorioihin vaan arvioin tuloksia suhteessa muihin tutkimuksiin vasta raporttini pohdintakappaleessa (pääluku 6). Pyrin siis esittämään tulokseni mahdollisimman suoraviivaisesti sellaisena kuin ne minulle itselleni näyttäytyivät.

### 5.1 Tulosavaruus

Fenomenografisen tutkimuksen kuvauskategoriasysteemissä kategoriat voidaan jaksotella hierarkkisesti, vertikaalisesti tai horisontaalisesti. Itse käsittelin kuvauskategorioitani niiden keskinäisistä riippuvuuksista johtuen horisontaalisesti eli ne saivat keskenään yhtäläisen arvon. (Häkkinen 1996, 35–36; Niikko 2003, 38.) Kuvauskategorioiden tarkoituksena on kuvata vastaajien käsityksiä yleisellä ja abstraktilla tasolla (Marton & Booth 1997). Lopullisiksi ilmiöitä kuvaaviksi kuvaskategorioiksi muodostuivat asenne-, yhteistoiminta-, ymmärrys- ja ammattitaitokategoriat. Jokainen kategoria kuvaa vastaajien käsityksiä siitä, millaisista osakokonaisuuksista hyvä tai huono johtamiskäyttäytyminen koostuu.



Kuva 4. Tutkielman tulosavaruus – kouluttajien käsitykset varusmiesjohtajien johtamiskäyttäytymisestä

Kuvassa 4 esittämäni tulosavaruus kuvaa sotatieteiden maisteriopiskelijoiden käsityksiä hyvästä ja huonosta varusmiesten johtamiskäyttäytymisestä. Kuvassa on nähtävissä niin ikään kolmannen tason kategoriat, joiden pohjalta rakensin neljännen tason kuvauskategoriat. Niin kehystarinan A kuin kehystarinan tuottamat tarinat loivat hyvin yhteensopivan kuvauksen. Tulosavaruudessa ei ole nähtävissä kategorioiden välisiä tulkinnallisia keskinäisriippuvuuksia, vaan palaan niihin johtopäätöksissäni (alaluku 6.1). Tulosavaruuteni ei muistuta perinteistä fenomenografisen tutkimuksen tulosavaruutta. Kuva 4 ei siis kuvaa käsityksien laadullisia eroavaisuuksia vaan korostaa tutkittavan ilmiön keskeisiä ulottuvuuksia sellaisina, kuin tutkimukseen vastanneet ne tulkintani mukaan käsittivät. Täten tutkimukseni tulosavaruus muistuttaa enemmän aineistolähtöisen sisällönanalyysin tulosavaruutta (vrt. Vilka 2015, 163–170; Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–113). Käsittelen kuitenkin myös vastaajien käsitysten laadullisia eroja analyysini tekstiosuudessa.

Esitän tässä raportissa tulosavaruuteni tueksi myös suoria lainauksia aineistostani. Esitän aineistosta poimimani lainaukset kokonaisina merkitysyksikköinä niin, että lukija voi varmistua etten ole repinyt niitä irti alkuperäisestä kontekstistaan (Ahonen 1994, 154–155). En ole korjannut lainauksissa esiintyviä kirjoitusvirheitä, sillä tällöin lainaukset olisivat saattaneet altistaa omalle subjektiiviselle tulkinnalleni. Tutkimuksen eettisyyden huomioiden olen sensuroinut lainauksissa esiintyneet erisnimet. Olen raportoinut analyysini ja sen tulokset arkikielellä, jotta tuloksien tulkinta olisi lukijalle helpompaa ja jotta esittämäni kuvaukset vastaisivat mahdollisimman tarkasti vastaajien kokemuksia ja käsityksiä (Uljens 1992, 91; Gröhn 1992, 19; Niikko 2003, 39).

Käyttämieni lainauksien perässä on nähtävissä eri tarinoiden tunnistamiseen käyttämäni koodit. Koodit on merkitty joko kirjaimella A tai B, jonka perään olen merkinnyt järjestysluvun. Numeroinnin tarkoituksena oli helpottaa omaa analyysiprosessiani. Lukijalle numerointi osoittaa etten ole käyttänyt samaa tarinaa kaikissa lainauksissani vaan pyrkinyt esittelemään aineistoa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Koodauksessani kirjain A tarkoittaa sitä, että vastaaja on vastannut kehystarinan kertomukseen A eli tarinaan, jonka tarkoituksena oli kuvaata hyvää johtamiskäyttäytymistä. Koodiin merkitty kirjain B tarkoittaa taas sen sijaan tarinaa, jonka tavoitteena oli tuoda ilmi vastaajan käsityksiä huonosta johtamiskäyttäytymisestä.



### 5.1.1 Asenne

*”Synnynnäisesti kyvyttömän kanssa vielä pärjää, kun rauhassa opettaa ja opastaa... mutta jos vamma on asenne puolella ja ammattitaito nolla, niin ei se auta vaikka kuinka luulisi olevansa sodankäynnin messias. (B13)*

Asenne-kategoriaan kuuluvat aineistossani merkitykset, jotka kuvaavat johtajan henkilökohtaista asennetta ja motivaatiota johtajatehtävänsä suorittamiseen. Aineiston mukaan hyvä ja tavoiteltava johtamiskäyttäytyminen vaatii johtajalta positiivisuutta, itsevarmuutta ja itseluottamusta, halua kantaa vastuuta sekä halua onnistua tehtävässä. Halu vastuunkantoon ja onnistumiseen taas näkyivät hyvien johtajien johtamiskäyttäytymisessä oma-aloitteisuutena, kovan yrittämisenä, oppimisen haluna ja esimerkillisyytenä. Johtajan positiivisuus koettiin tärkeänä erityisesti johdettavan joukon motivaation kannalta.

Monissa tarinoissa korostettiin ”oikeanlaista”, motivoitunutta asennetta ja sitä pidettiin tulkintani mukaan kaikkein keskeisimpänä hyvän johtajan valmiutena. Käänteisesti oikeanlaisen asenteen puuttuminen tai täysin vääränlainen asenne olivat läsnä kaikissa huonoa johtamista kuvaavissa tarinoissa. Muutamissa tarinoissa ilmeni, että erityisen pettyneitä vastaajat olivat johtajiin, joissa nähtiin potentiaalia hyväksi johtajaksi, mutta joiden asenne ei kuitenkaan ollut toivotunlainen.

*”Palvelustodistus oli numeerisesti miehen näköinen. Ykkösen rivi, vaikka mies oli aikoinaan kansallisen tason urheilija ja aikanaan johtajakoulutukseen valittu yksilö. Uskomaton tapaus.” (B8)*

*”Hänessä oli kyllä potentiaalia, mutta tuo potentiaali suuntautui lopulta väärin.” (B1)*

Keskeisenä asenne-kategorian elementtinä voidaan pitää johtajan halua ja kykyä kantaa vastuuta. Vastuunotto- ja kantokyvyn merkitys oli hyvin vahvasti edustettuna niin hyvää kuin huonoa johtamista kuvaavissa tarinoissa. Johtajan oma-aloitteisuus, rohkeus päätöksentekoon ja toisaalta uskallus kysyä tarvittaessa neuvoa, yhdistyivät tarinoissa usein vastuullisen johtajan käyttäytymiseen. Hyvän johtajan tuli ymmärtää roolinsa ja vastuunsa joukon johtajana vaikeissakin tilanteissa. Vastaajien mukaan johtajat saivat tehdä virheitä päätöksissään, mutta päätöksien tuli olla perusteltuja ja johtajan oli kyettävä kantamaan niiden mukanaan tuomat seuraamukset.

*”XXX uskalsi ottaa vastuuta ja tehdä itsenäisiä, suuriakin päätöksiä sen tiedon perusteella mikä hänellä oli. Aina hänen päätöksensä eivät olleet oikeita, mutta se, mitä minä arvostin, oli juuri se uskallus ja rohkeus seisoa päätöksensä takana.” (A4)*

*”Lieve ilmiöitäkin osui kohdalle vasta viimeisillä viikoilla, totta kai alkoholin saattelemana. Tällöinkin johtaja kykeni kantamaan vastuun joukostaan. Mitäpä sitä kieltämään, otetaan rangaistukset vastaan leuka pystyssä ja koetetaan olla toistamatta samoja virheitä.” (A12)*

Useissa huonoa johtamista kuvaavissa tarinoissa johtajat löysivät epäonnistumisten syyt muista kuin itsestään eivätkä täten kantaneet vastuutaan joukon johtajana. Huonot johtajat sysäsivät syyntä myös omista henkilökohtaisista virheistään muille kuin itselleen.

*”Lopuksi hän oli usein sitä mieltä, (että) hänen osaamattomuutensa tai toimimattomuutensa oli muiden syytä” (B3)*

*”Kysyttäessä miten ”meni noin niin omasta mielestä” syy oli aina alaisten ja toisten johtajien tai huonojen käskyjen. (B5)*

Vastaajien teksteissä vastuunkantokyvyn ja -halun osoittaminen mahdollisti ja kiihdytti johtajan omaa kehitystä. Jos johtaja kykeni osoittamaan kouluttajalleen kyvyn kantaa vastuun joukostaan, delegoi kouluttaja hänelle entistä enemmän vaativia tehtäviä, jotka edelleen tarjosivat mahdollisuuden kehittymiselle. Kouluttajan ja johtajan välinen luottamus oli täten keskeisessä roolissa johtajan kehittymisen kannalta. Tärkeintä kouluttajan luottamuksen rakentumisessa eivät olleet niinkään johtajan johtamistoiminnan lopputulokset vaan johtajan tehtävää kohtaan osoittama asenne. Ideaalisena monet vastaajat pitivätkin tilannetta, jossa kouluttaja saattoi itse astua seuraajan rooliin joukon oman johtajan kantaessa vastuun joukostaan.

*”... tämän yksilön kohdalla totesin, että tietyissä asioissa muita joustavampi menettely toi koko joukon kannalta parempia lopputuloksia ja kehitti kyseisestä yksilöstä parhaan ja tehokkaimman johtajan, jonka kanssa olen koskaan toiminut” (A13)*

*”Rooliksi muodostui lopulta palautteen ”loiventaja”, sillä niin intohimoisesti ja pedantisti kokelas suhtautui omaan tehtäväänsä” (A12)*

Varusmiesjohtajan kyvyttömyys tai haluttomuus vastuunkantamiseen taas johti luottamuksen menettämiseen, joka ainakin muutaman tarinan mukaan saattoi käytännössä johtaa haastavien tehtävien tai jopa johtaja-aseman menettämiseen. Muutamassa tarinassa johtajat sijoitettiin perusyksikkönsä tai varuskuntasairaalan päivystäjän tehtäviin. Yhdessä tarinassa johtaja sijoitettiin miehistötehtäviin.

*”Hänet sijoitettiin Mikkelin vartiostoon tehtäviin, jossa hänet koettiin olevan mahdollisimman vähällä vastuulla.” (B1)*

Toinen vastuunkannon lisäksi johtajan kehittymiseen vaikuttava asenteellinen elementti oli oppimisenhalu. Huonot johtajat eivät viitsineet tai nähneet tarvetta uuden oppimiselle, kun taas hyvät johtajat pyrkivät aktiivisesti kehittämään itseään.

*”Hän kuitenkin aina yritti parhaansa, esimerkiksi harjoituksissa hiomalla käskyä lukemalla oppaita välillä turhankin myöhään.” (A8)*

*”Oppiminen, sopeutuminen ja kehittyminen olivat vahvasti läsnä kaikissa tilanteissa. Välillä palautteeseen suhtautuminen lipsahti jopa itsensä ruoskimiseksi, mutta ehkä se oli vain hänen oma tapansa jättää tilanteesta vahva muistijälki.” (A12)*

Muutamissa tarinoissa kuvattiin johtajan asenteen tarttumista muuhun joukkoon. Hyvien johtajien positiivisen asenteen nähtiin tarttuvan tehokkaasti, mutta myös huonolla asenteella nähtiin olevan joukon kannalta lähes yhtä laajat vaikutukset. Tulkintani mukaan positiivisen asenteen herkempi tarttuminen selittyi sillä, että hyviä johtajia arvostettiin lähtökohtaisesti enemmän. Muutamassa tarinassa joukko ryhtyi jopa itse toimenpiteisiin johtajansa asenteen korjaamiseksi.

*”Joukkueenjohtajan motivaatio näytti tarttuvan oikeastaan kaikkiin.” (A12)*

*”Varusmies pomppasi esiin jo peruskoulutuskaudella toimimalla reippaasti ja vetämällä muut mukaansa hyviin suorituksiin.” (A6)*

*”Henkilön vähäinenkin asenne kuihtui ennen P-kauden loppua. Huonon asenteen hän tartutti myös alaisiinsa ja muutamiin muihin johtajiin.” (B10)*

### 5.1.2 Yhteistoiminta

Yhteistoiminta-kategoria kuvaa vastaajien käsityksiä johtajien kyvyistä ja valmiuksista toimia yhteistoiminnassa muiden kanssa. Kategoriaan liittyvät merkitykset kuvaavat johtajan sosiaalisia taitoja ja niihin kuuluvia johtajan ominaisuuksia sekä joukon ja sen johtajan välistä vuorovaikutusta. Tarinoissa vastaajat kuvasivat johtajia niin johtajan, alaisen kuin vertaistenkin rooleissa. Liitin kategoriaan myös käsityksiä, jotka kuvasivat johtajan ja hänen kouluttajansa välistä vuorovaikutusta. Kouluttajan ja johtajan välisellä onnistuneella vuorovaikutuksella oli vastaajien käsityksien mukaan oleellinen merkitys johtamistoiminnan onnistumisen ja johtajana kehittymisen kannalta.

Yleisesti vastaajat eivät niinkään arvostaneet johtajien käyttäytymisessä korostetun sotilaallista tai autoritääristä johtamistyyliä vaan johtajia, jotka olivat nöyriä ja johtivat joukkoaan pääasiallisesti omaa, hyvää esimerkkiä näyttäen. Johtajalta piti siitä huolimatta kuitenkin löytyä auktoriteettia, johon turvauduttiin tilanteen niin vaatiessa. Sotilaallisen kurin ylläpitoon piti niin ikään löytyä valmius.

*”(Hän) kykeni johtamaan joukkoaan ajoittain kovallakin otteella, ilman vastaväitteitä... ja kun tehtäviä ei ollut, hän osasi heittäytyä rennoksi ja helposti lähestyttäväksi...” (A12)*

*”... hän oli omalla esimerkillään mukana tekemässä suoritteita. Hän johti joukkoaan edestä, vaikka ei etulinjan joukoissa palvellutkaan.” (A7)*

Huolimatta siitä, oliko johtaja autoritäärinen vai perustuiko hänen vaikutusvaltansa enemmän esimerkillä johtamiseen, kiinnitettiin valtaosassa tarinoita huomiota johtajan tasapuoliseen ja muut huomioivaan käyttäytymiseen. Hyvää johtamista kuvaavissa tarinoissa johtajan tuli olla asiallinen ja kohdella alaisiaan kunnioittavasti ja vastuullisesti. Johtajan tuli olla tietoinen ja huolissaan alaiensa tarpeista ja olla valmis tarvittaessa asettamaan alaiensa edun omien etujensa edelle. Muutamissa tarinoissa johtaja oli joukkonsa keskellä ”pidetty henkilö”, mutta useimmissa tarinoissa hänen vaikutusvaltansa perustui alaisten arvostukseen ja johtajan ja alaisten väliseen luottamukseen. Alaisten arvostus näkyi muutamissa tarinoissa siinä, että johtajat perustelivat tilanteen niin vaatiessa päätöksensä myös alaisilleen.

*”Hän oli muutenkin hyvin asiallinen ja kohteli alaisiaan kunnioittavasti ja vastuullisesti. Omalla rauhallisella olemuksellaan hän sai alaisten, vertaisten sekä esimiesten kunnioituksen.” (A10)*

*”Hän toteutti annetut tehtävät tinkimättä, mutta pyrki ajoittain saamaan alaisilleen myös hel-  
potuksia ja etuja. Rehellisyys alaisia ja esimiehiä kohtaan säilyi koko palveluksen ajan.” (A5)*

Alaisten luottamus ja arvostus ansaittiin useissa tarinoissa johtajan oman esimerkillisen ja/tai muut huomioivan käyttäytymisen kautta. Yhdessäkin tarinassa ei suoranaisesti viitattu siihen, että alaisten arvostus olisi ollut riippuvainen joukon menestyksestä, mutta kouluttajan näkökulmasta joukon menestyminen oli tärkeää. Erilaisiin alaisten motivointi- ja kannustuskeinoihin kiinnitettiin tarinoissa vain vähän huomiota. Alaisten motivaatioon johtaja pystyi vaikuttamaan pääasiassa oman esimerkkinsä ja osaamisensa sekä alaisten kunnioittavan kohtelun kautta.

Huonoa johtamista kuvaavissa tarinoissa johtajien käytös alaisiaan kohtaan oli lähes poikkeuksetta samankaltaista. Huonojen johtajien käytös alaisiaan kohtaan oli ylimielistä ja autoritääristä eivätkä he huomioineet alaisiaan tasavertaisina ihmisinä. Joukon etua tärkeämpää oli oman edun tavoittelu. Huonot johtajat nojasivat toiminnassaan usein muodolliseen auktoriteettiinsa ja heidän johtamisensa perustui käskytykseen, pelotteluun ja virheistä rankaisemiseen.

*”... hän toimi aina kouluttajansa silmissä hyvin, mutta vapaa-ajallaan hän oli ylimielinen muita varusmiehiä kohtaan ja otti omia erivapauksia.” (B8)*

*”... tällä henkilöllä energia kohdistui avain muualle kuin alaisten kouluttamiseen ja itsensä kehittämiseen kouluttajana. Rasteilla keskityttiin siihen, ettei kukaan härvää, nippaile tai näppäile.” (B10)*

Aineiston mukaan kouluttajan ja varusmiesjohtajan keskinäisessä vuorovaikutuksessa hyvä johtaja ansaitsi kouluttajan kunnioituksen tekojensa, ei niinkään käytöksensä vuoksi. Kouluttajan ja johtajan välisen vuorovaikutuksen onnistumista pidettiin kuitenkin tärkeänä keskinäisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Keskinäisen ymmärryksen kautta johtaja ymmärsi mitä häneltä odotettiin ja kykeni täten myös omalla johtamistoiminnallaan vastaamaan näihin odotuksiin. Kouluttajan ja johtajan keskinäisessä vuorovaikutuksessa johtajan käytöksessä koros-

tuivat reippaus, rehellisyys, asiallisuus ja rauhallisuus. Hyvän johtajan tuli toki kunnioittaa kouluttajaansa vanhempana sotilaana, mutta esimiehen mielistelyä pidettiin epämiellyttävänä.

*”... Hän puolesta (kouluttajan) sanasta hoksasi pelin hengen.. hän ei pelännyt tunnustaa omia virheitään ja eikä myös pelännyt nostaa esille alaisten tai kouluttajien virheitä. Tuon kouluttajan kanssa agenda oli yhteinen → toimiva joukko vaativiin olosuhteisiin.” (A11)*

*”XXX oli ylimielinen, kouluttajien nuoleskelija, jolta puuttui todellinen motivaatio varusmiespalveluksen suorittamiseen.” (B7)*

Muutamissa huonoa johtamista kuvaavissa tarinoissa, johtajat tuhosivat kouluttajan luottamuksen itseensä ”lojaaliuden” puutteen vuoksi. Kouluttajan ja johtajan välinen suhde perustui keskinäiseen luottamukseen, jonka rikkominen tuntui aiheuttavan vastaajissa jopa vihan tunteita.

*”Tilanteiden jälkeen kuulin varusmiesjohtajilta, että kaveri oli isoon ääneen huudellut, että ei voisi vähempää kiinnostaa ”lutin” mielipiteet, no tuli valintojen aika ja kaveri oli pakko laittaa johtajakoulutukseen, vaikka en sitä itsekään halunnut, mutta koulutus näin vaati ja toisaalta. Ajattelin, ettei pätkäkään kiinnostanut jos kaveri tämän takia lähtisi sivariksi, olisipa yksi motivaatio vammainen varusmies vähemmän koulutettavana.” (B9)*

*”Kaiken kruunasi vielä se, että kaverin kuultiin kehuneen naapuriyksikön varusmiehille, kuinka lepiä (helppoja) apukouluttajan hommat olivat... Tällaista kaveria ei tietenkään voinut siirtää esimerkiksi prikaatin sukkavarastolle, koska hänen isänsä oli rykmentin komentajan kalakaveri. Koko yksikkö vihasi tätä varusmiesjohtajaa.” (B12)*

Monissa hyvää johtamista kuvaavissa tarinoissa kuvattiin johtajan omaavan joko ”kykyä käynnistää toimintaa” tai toimeenpanokykyä. Vaikka toimeenpanokykyä voidaan pitää ammattitaidon osa-alueena, kategorisoin sen tarinoiden perusteella olevan kuitenkin ensisijaisesti vuorovaikutustaitoihin perustuva kyky. Toiminnan käynnistämisen kannalta oleellisena nähtiin jälleen johtajan oman esimerkin vaikutus. Johtajan tuli olla myös aloitteellinen, kykeneväinen suunnittelemaan tulevaa toimintaa ja omata henkilökohtaista auktoriteettia saadakseen muut toimimaan hänen ajatuksensa tai suunnitelmansa mukaisesti.

*”Hän osoittautui linjalla ns. kellokkaaksi eli ”johtohahmoksi”, koska oli yleensä sanavalmis ja valmis tarttumaan toimeen. Hänellä oli myös oppilaalle poikkeuksellinen toimeenpanokyky.” (A2)*

*”Tämän lisäksi XXX:lä oli poikkeuksellinen kyky käynnistää toimintaa ja saada alaisensa toimimaan haluamallaan tavalla.” (A13)*

Myös karisman käsite oli esillä muutamissa tarinoissa. Yhdessä tarinassa spekulointiin johtajan henkilökohtaisen karisman merkitystä joukon toiminnan kannalta: *”Mitään sellaista, jota kokelas ei jo valmiiksi osannut, ei mielestäni hänelle opetettu. Ehkä hänellä oli sitä karismaa..”*. Toisessa tarinassa taas johtaja osasi johtaa joukkoaan *”luonnostaa niin, että hän oli arvostettu johtaja”*, jonka tulkitsin niin ikään viittauksena johtajan karismaan. Viittaukset tällaiseen sisäsyntyiseen johtamiskykyyn olivat kuitenkin harvinaisia. Tästä huolimatta, oman tulkintani mukaan, kaikissa hyvää johtamista kuvaavissa tarinoissa esiintyneet johtajat olivat enemmän tai vähemmän karismaattisia. Heidän karismaattisuutensa ei kuitenkaan perustunut ’karisma’-sanan alkuperäiseen kreikankieliseen merkitykseen eli ”jumalaiseen lahjaan”, vaan heillä oli tiettyjen synnynnäisten ominaisuuksien lisäksi joukko opittuja ja tilanteeseen sopivia tietoja ja taitoja, joista heidän kykynsä vaikuttaa joukkoon lopulta muodostui (vrt. Yukl 2010, 263). Suurimmassa osassa hyvää johtamista kuvaavista tarinoista johtajat paitsi kehittyivät palveluksensa aikana, myös tekivät virheitä, joista oppimalla he kehittyivät entisestään. Eri-tyisesti vastaajat tuntuivatkin arvostavan johtajan kykyä ja halua kehittää itseään, etenkin siinä tapauksessa, jos kehittyminen tapahtui kouluttajan ja johtajan vuorovaikutuksen tuloksena.

*”... (hän) tuntui esiintyvän ihan omana itsenään, välillä hölmöyksiä tehden, mutta kuitenkin niistä oppien. Tämä, että hän oppi minulta saamansa palautteen perusteella, tuntui todella hyvältä.” (A4)*

*”Koksu oli riittävän vahva persoona johtamaan jopa kaikkein haastavimpia yksilöitä... koksu oli kuitenkin kuuluva ja näkyvä kaveri, vahva suorittaja ja esimerkki. Ehkä tähän tulokseen päästiinkin juuri sillä kokelaan omalla persoonalla ja tien näyttämällä.” (A12)*

*”Alussa hän oli hieman arka ja varovainen puuttumaan tiukasti sellaisiin asioihin mihin hän (tai minä) en ollut tyytyväinen. Loppua kohti hän kuitenkin löysi itsestään myös sen riittävän terävyyden.” (A6)*

Suurin osa aineistooni kuuluneista tarinoista oli johtajakeskeisiä, mutta muutamissa tarinoissa oli havaittavissa piirteitä myös jaetusta johtajuudesta. Hyvää johtamista kuvaavissa tarinoissa johtaja otti itselleen roolin, joka ei korostanut hänen asemaansa joukkonsa johtajana. Siitä huolimatta johtaja oli edelleen tärkeä joukon sisäisen dynamiikan kannalta. Asioita tehtiin enemmänkin yhdessä kuin johtajan auktoriteettiin tukeutuen. Näissä tarinoissa vastaajat arvostivatkin johtajan kykyä hyödyntää omaa joukkoaan ja sen sisällä olevia vahvuuksia. Huonoa johtamista kuvaavissa tarinoissa johtamisvastuu jaettiin joko joukon kesken tai siirrettiin epäviralliselle johtajalle. Tällöin vastuun jakautuminen tapahtui lähtökohtaisesti joukon virallisen johtajan kyvyttömyyden vuoksi.

*”Kuitenkaan hänen ryhmässään sitä (kuria) ei juuri tarvinnut hänen, eikä kenenkään muunkaan pitää. Hänen ryhmänsä vaan toimi hiton hyvin, oppi ja osasi.” (A3)*

*”Hänen aselajitaidot eivät olleet joukkueen kärkipäätä, mutta hän osasi hienosti käyttää alaistensa osaamista hyödyksi tehtävien täyttämässä.” (A6)*

*”... (johtajan epäonnistumisista johtuen) ryhmästä nousi esiin epävirallinen johtaja ja ryhmän saavutettua tarpeeksi taitoa, teki se käytännössä johtajasta tarpeettoman.” (B4)*

Vastuun delegoimiseen ja alaisten tehokkaaseen hyödyntämiseen liittyen vain yhdessä tarinassa mainittiin, että johtaja ”tunsi” joukkonsa. Tämä osaltaan kuvaa aineistoni johtajakeskeisyyttä. Tarinoissa joukon menestys saavutettiin yleensä johtajan johtamiskäyttäytymisen eikä niinkään joukon yhteistoiminnan kautta. Tähän toki tekivät poikkeuksen muutamat, jaetun johtajuuden yhteydessä, mainitsemani tarinat.

Lopulta vain noin joka toisessa hyvää johtamista kuvaavissa tarinoissa sivuttiin tavalla tai toisella sitä, miten johtaja varsinaisesti suhtautui alaisiinsa. Osittain tämä selittyy sillä, että tarinoissa johtajia kuvasivat heihin nähden esimiesasemassa olevat kouluttajat, joilla ei välttämättä ollut niinkään havaintoja näistä kahdenkeskisistä kohtaamisista. Asiaan vaikuttanee myös se, että tehtävänantoni saattoi johdatella vastaajia kuvaamaan nimenomaan johtajan, ei joukon toimintaa ja sen tuloksia.



### 5.1.3 Ymmärrys

Kolmas kuvauskategoriani pitää sisällään merkityksiä, jotka liittyvät tarinoissa kuvattujen johtajien kognitiivisiin kykyihin ja siihen, miten nämä kyvyt näkyvät johtajan johtamiskäyttäytymisessä. Hyviin johtajiin liittyi tarinoissa heidän kognitiivisia kykyjään kuvaavia adjektiiveja kuten ajatteleva, fiksu, terävä ja älykäs. Tarinoissa korostui erityisesti johtajan henkilökohtainen ”pelisilmä”, joka edellytti johtajalta hyvää tilannetajuja sekä soveltamis-, sopeutumis- ja eläytymiskykyä. ”Pelisilmällä” tarkoitetaan tulkintani mukaan johtajan kykyä priorisoida asioita ja ymmärtää kokonaisuuksia sekä mukauttaa toimintaansa ja johtamistyyliään tilanteen ja tehtävän vaatimalla tavalla.

*”Ja se pelisilmä. Tilanteet tulivat ja menivät, onnistumisia ja epäonnistumisia tuli, mutta mitään virhettä ei tehty kahta kertaa. Oppiminen, sopeutuminen ja kehittyminen olivat vahvasti läsnä joka tilanteessa.” (A12)*

*”Annoin johtajalle täysin vapaat kädet ja hän yllätyksekseni olikin keksinyt täysin opetetusta poikkeavia ratkaisuja... Vaikka tehtävän suunnitelma oli opetetusta poikkeava, hoiti varusmiesjohtaja potin hyvällä suunnittelulla ja selkeällä johtamisella.” (A1)*

Tarinoissa hyvät johtajat kykenivät paitsi tekemään tarvittaessa opetetusta poikkeavia ratkaisuja, myös esittelemään ja perustelemaan ratkaisunsa.

*”Hän myös mietti paljon asioita itse, ja hänellä oli kyky esittää asiallisesti asioita hoidettavaksi jollain muulla tavalla kuin oli suunniteltu.”(A10)*

*”Hän osasi usein perustella päätöksensä, mihin kaikki muut, eivät aina pystyneet. Se jos joku, osoitti mielestäni sen, että usein hän tosiaan ymmärsi asian, eikä vain toiminut niin kuin aina ennen.” (A4)*

Muutamissa hyvää johtamista kuvaavissa tarinoissa hyvään tilannetajuun yhdistettiin myös johtajan kyky aistia ja ymmärtää joukon mielentiloja sekä säädellä niitä sopeuttamalla johtamistyyliään niiden mukaisesti. Johtamisen kirjallisuudessa kykyä mielentiloja aistia ja säädellä niitä on kutsuttu tunneälyksi (Saarinen, 2007, 22).

*”Hienosti koku osasi kiristää ja höllentää otetta joukkueestaan tarvittaessa.” (A12)*

Huonoa johtamista kuvaavissa tarinoissa johtajat eivät olleet valmiita sopeuttamaan toimintaansa tilanteen tai joukon vaatimusten mukaan. Edes kouluttajan palaute ei auttanut, sillä useimmissa tarinoissa johtajat olivat myös kyvyttömiä sietämään kritiikkiä. Tällaiset johtajat eivät kyenneet havaitsemaan omassa toiminnassaan puutteita eivätkä täten nähneet tarvetta itsensä kehittämiseksi. Hyvät johtajat olivat sitä vastoin valmiita tunnustamaan virheensä ja jopa liian ankaria itselleen. Tarinoiden mukaan huonojen johtajien haluttomuus kehittymiseen perustui, ainakin osittain, johtajien virheellisiin käsityksiin omista tiedoistaan ja taidoistaan.

*”Yhteenvedona hän oli mielestäni huono johtaja siksi, että hänen käsityksensä omista kyvyistään eivät kohdanneet hänen valmiuksiaan ja taitojaan. Yritykset ravistella tätä käsityksen ja todellisuuden ristiriitaa eivät menneet perille ja hän osoittikin kyvyttömyyttä reflektoida omaa toimintaansa ja parantaa sitä.” (B3)*

*”Vääristynyt minäkäsitys omasta ammattitaidosta vaikeutti rakentavan palautteen vastaanottamista ja omaksumista.” (B5)*

Tarinoiden mukaan johtajan sopeutumis- ja soveltamiskykyyn vaikutti hänen taitonsa eläytyä erilaisiin koulutustilanteisiin. Johtajan kyky eläytyä johti yhdessä soveltamiskyvyn kanssa oikean suuntaisiin, toivottuihin ratkaisuihin. Jos johtaja ei taas kyennyt eläytymään, reagoi hän tavalla, joka ei vastannut toiminnan tavoitteita. Tarinoiden mukaan johtajan eläytymiskyvyllä oli myös merkittävä vaikutus joukon motivaatioon.

*”Useat varusmiehet varusmiesjohtajat eivät osaa eläytyä tilanteeseen tai edes huomioida vallitsevaa tilannetta, vaan käyttivät ”vakioituja” malleja. Tämä johtaja kenestä puhun oli toista maata.” (A3)*

*”Kommenttina miinatäydennyksen tilaamisesta oli jotakin käsittämätöntä: ”mitä niitä tilaamaan, kun ne kaivetaan suluttamisen jälkeen kuitenkin pois tuosta tiestä”.” (B13)*

#### 5.1.4 Ammattitaito

Ammattitaito-kategoriaan sijoittamani merkitykset viittaavat johtajan johtamiskäyttäytymiseen ja valmiuksiin, jotka ovat suhteessa hänen tehtäväkohtaiseen osaamiseensa. Nissisen tapaan (2001, 48, 220) määritän ammattitaidon olevan sitä tietoa ja niitä käytännön taitoja, joita johtaja tarvitsee suoriutuakseen senhetkisestä tehtävästään. Tarinoissa mainitut ”osaaminen”, ”ammattitaito”, ”toimialaosaaminen”, ”tiedot” ja ”taidot” ovat merkityksiä, jotka viittaavat tämän kategorian merkitysisältöihin. Tämän kategorian merkitykset eivät siis varsinaisesti liity johtajan persoonaan tai hänen johtamiskäyttäytymiseensä vaan niihin henkilökohtaisiin tietoihin ja taitoihin, joita sotilasjohtajan on omattava pystyäkseen suorittamaan tehtävänsä. Kategorian merkitykset kuvaavat johtajan osaamista sotilaana ja asioiden johtajana, eivät hänen ominaisuuksiaan ihmisten johtajana. Vaikka kategoria ei siis varsinaisesti kuvaakaan johtajan johtajuutta, on sen rooli hyvän johtamiskäyttäytymisen kannalta oleellinen. Sosiaaliset taidot, oikea asenne tai kognitiiviset kyvyt eivät riitä, jos johtajalla ei ole riittävää tehtäväkohtaista tietämystä siitä, miten asioita tulisi tehdä. Toisin sanoen soveltaminen on mahdotonta ilman tiettyjä perustietoja ja -taitoja.

Ammattitaito-kategoriaan viittaavat merkitykset näyttäytyivät joissakin tarinoissa voimakkaasti, toisissa ne ainoastaan vaikuttivat johtamiskäyttäytymisen taustalla. Noin joka kolmannessa hyvää johtamista kuvaavissa tarinoissa viitattiin suoraan sotilaalliseen osaamiseen. Toisaalta vastaajat ovat saattaneet pitää riittävää sotilaallisten taitojen osaamista niin itsestäänselvytenä hyvän johtamisen kannalta, etteivät ole kokeneet tarvetta niiden painottamiseen.

Noin joka toisessa huonoa johtamista kuvaavassa tarinassa johtajan sotilaalliset tai tehtäväkohtaiset tiedot ja taidot eivät olleet kouluttajien mielestä riittävällä tasolla. Muutamassa tarinassa huonon johtajan sotilaallisia taitoja pidettiin jopa hyvinä, mutta heidän johtamistoimintansa kaatui riittävien asenteellisten ja henkisten valmiuksien puuttumiseen. Suurimassa osassa tarinoita keskityttiin sotilaallisten tiedollisten ja taidollisten valmiuksien sijaan johtajien johtamiskäyttäytymiseen ja heidän johtajuuteensa. Niissä tarinoissa, joissa sotilaan ammattitaitoon viitattiin, kuvattiin yleensä johtajan käytännön- ja aselajiosaamista sekä hänen koulustaitoaan.

*”Ammatillisten taitojen osaaminen oli hänen vahvuutensa. Hän osasi kouluttaa lähes kaikki jääkärijoukkueen kalustoon liittyvät asiat, sekä joukkueen koulutukseen liittyvät asiat.” (A10)*

*”Hän hallitsi kaikki koulutettavat toimiala-asiat ja omasi myös erinomaisen koulutustaidon, mikä parani entisestään pienillä vinkeillä.” (A2)*

*”Oletettavaanhan on, että J-kaudella ensihoitajajoukkueen alikersantti osaa samaan aikaan johtaa/delegoida EHAS:n (ensihoitoasema) pystyttämistä ja tehdä omilla käsillä myös perustamista edesauttavia temppuja. No XXX:lle oli suotu vain kyky toiseen.” (B4)*

Liitin ammattitaitoa kuvaavaan kategoriaan myös johtajan fyysistä toimintakykyä ja sen ylläpitoa kuvaavia merkityksiä. Vastoin omia ennako-oletuksiani, vain yhdessä hyvää johtamista kuvaavassa tarinassa keuhuttiin johtajan fyysistä toimintakykyä. Sitä vastoin yhdessä tarinassa hyvän johtajan lähtökohtakunto kuvattiin jopa ”kehnohkoksi”, joskin kyseinen johtaja kykeni kyllä kehittämään kuntoa palveluksensa aikana. Sen sijaan kolmessa huonoa johtajaa kuvaavassa tarinassa johtajan fyysistä kuntoa pidettiin hyvänä tai jopa erinomaisena. Kokonaisuuteen suhteutettuna fyysistä toimintakykyä suoranaisesti kuvaavien merkityksien määrä on pieni. Toisaalta monissa hyvää johtamista kuvaavissa tarinoissa johtaja kuvailtiin aktiivisena johtajana, joka jaksoi suunnitella, näyttää esimerkkiä ja säilyttää johtamisensa tason tilanteessa kuin tilanteessa. Huonoa johtamista kuvaavissa tarinoissa johtajaa kuvattiin usein laiskaksi, mikä voi osiltaan johtua puutteista hänen fyysisessä jaksamisessaan. Oletan, että fyysistä toimintakykyä kuvaavien merkityksien vähäisyys hyvää johtamista kuvaavissa tarinoissa johtuu osittain siitä, että vastaajat arvioivat johtajiaan rauhanajan toimintaympäristön viitekehyksessä.

*”Fyysiseltä kunnoltaan tämä kyseinen johtaja oli erinomainen. Muistan tilanteen, jolloin hän aukkimarssiin osallistuessaan apukouluttajana näytti esimerkkiä muille ryhmäläisille pitämällä huolta ja auttamalla fyysisesti vaikeuksissa olleita oppilaita.” (A10)*

*”Oli pojalla muistaakseni ihan hyvä juoksukunto, mutta elopainoa tuskin 70kg. Yleensä harjoituksen toisena päivänä alkoivat ongelmat... Saati että mies olisi osannut pitää itsestään huolta niin miten sitten omasta ryhmästään.” (B4)*

## 5.2 Narratiivinen analyysi

Perinteisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on löytää tutkimusaineistosta sille tyypillinen toiminnan logiikka tai tyyppikertomus. Tutkimusaineistoon kuuluneista narratiiveista eli tarinoista voidaan edelleen luoda uusia, tutkijan itsensä kehittämiä narratiiveja. (Vilkkä 2015, 170-) Kun tutkija luo aineistonsa pohjalta uuden kertomuksen, voidaan puhua aineiston narratiivisesta analyysistä. Narratiivisen analyysin tarkoituksena ei ole enää aineiston luokittelu vaan tarkoituksena on tuoda tarinan muodossa esille aineiston keskeisiä teemoja. (Heikkinen 2001, 122.) Tein aineistostani narratiivisen analyysin tukemaan aikaisemmin esittelemääni sisällönanalyysia. Uskon, että kirjoittamani tarinat auttavat lukijaa hahmottamaan paremmin sekä aineistoani että sen pohjalta tekemiäni päätelmiä.

Olen kirjoittanut narratiivisen analyysini tuotteena kaksi tyyppikertomusta, yhden kumpaakin käyttämäni kehystarinaa kohti. Ne osaltaan kuvaavat aineistossani esiintyneitä toisistaan poikkeavia käsityksiä. Toivon, että lukija kiinnittää huomionsa siihen millaisia asioita eri tarinoissa korostetaan ja miten ilmiö näyttäytyy, kun sitä tarkastellaan kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäinen kirjoittamani tarina kuvaa tyypillistä, hyvää johtamista kuvaavaa tarinaa, toisen kuvatessa huonoa johtamista. Pyrin käyttämään kirjoittamissani tarinoissa samanlaista ilmaisu- kuin tutkimukseen vastanneet maisteriopiskelijat käyttivät omissa tarinoissaan. Vaikka kirjoittamani tyyppitarinat ovat uniikkeja, nousee niissä esille aineistossa esiintyneet keskeiset teemat ja vastaajien kirjoituksille tyypillinen logiikka.

### 5.2.1 Hyvän johtajan tarina

*Taas yhden saapumiserän kotiuttamispäivä on koittanut ja edessäni seisoo muodossa joukko, johon voin todella olla tyytyväinen, enkä vähiten tuon joukon johtajan vuoksi. Tätä kaveria voi kyllä hyvillä mielin onnitella ja kiittää hyvin suoritetusta palveluksesta. Toivottaessani reserviin siirtyvälle kokelaalle onnea tulevaisuuteen palasin ajatuksissani taaksepäin aikaan jolloin näin miehen ensimmäistä kertaa odottamassa toimistoni edessä. Kyseinen herra oli edellisenä iltana saapunut Reserviupseerikoulusta ja saanut varmaankin jo tiedon olevansa sijoitettu koulutusvastuullani olevan joukkueen johtajaksi. Päivystäjältä hakemansa viikko-ohjelma ja muistiinpanovälineet kädessään mies oli valmiina ottamaan vastaan ohjeet tulevasta toiminnasta. Jo ensimmäisten kysymyksien perusteella pystyin päättelemään, että kaveria kiinnosti, millaista joukkoa hänet oli asetettu johtamaan ja mitä häneltä odotettiin. Käytökseltään kaveri oli rauhallinen ja asiallinen, mutta jo silmistä näki, että hän odotti kovasti*

*tulevia tehtäviään. Kaverin poistuessa toimistostani tuntui, että omakin motivaatio jälleen uuden saapumiserän kouluttamiseen oli hiukan korkeammalla.*

*Huomasin pian omien odotuksieni osuneen oikeaan, sillä havaitsin, että kaveri ennakoi ja suunnitteli tulevaa toimintaa ihan oma-aloitteisesti. Alussa hän tosin kyseli paljon, ilmeisesti jotta hänelle tuli selvä kuva siitä, että hänen päätöksensä ja tekemisensä olivat linjassa sen kanssa mitä häneltä odotin. Pian yhteinen sävel löytyikin ja kaveri alkoi jo kasarmikoulutuksessa osoittaa, että ymmärsi mitä järjestetyllä koulutuksella oikein tavoiteltiin. Koulutuksissa hän keskittyi olennaiseen ja piti minut myös kouluttajana selvillä, miten joukko oppi tai mitä siltä jäi oppimatta. Alaisiaan kohtaan hän oli samalla vaativa mutta helposti lähestyttävä. Hän osasi hyvin sopeuttaa käyttäytymistään eri tilanteiden vaatimusten mukaan ja tuntui ymmärtävän myös alaisensa mielentiloja. Hän osoitti myös omalla toiminnallaan hallitsevansa koulutettavat asiat ja pyrki olemaan hyvä esimerkki alaisilleen kaikissa tilanteissa.*

*Maastoon ja taisteluharjoituksiin siirryttäessä miehen todelliset vahvuudet tulivat kuitenkin vasta esiin. Hän kykeni eläytymään taisteluharjoituksissa kuvattuihin tilanteisiin ihailtavasti. Hänen esimerkkinsä kautta muukin joukko tuntui pääsevän oikeaan ”filikseen”. Hän sovelsi aiemmin opettuja taistelutekniikoita hienosti ja kykeni järjestelmällisesti toimeenpanemaan suunnitelmansa. Aina ratkaisut eivät tietenkään olleet täydellisiä, mutta palautteen kautta kaveri tuntui oppivan joka kerta, eivätkä samat virheet toistuneet. Kaveri kantoi myös huolta alaisistaan aina joukon ruokailemisesta ja märistä sukista lähtien. Hän kykeni myös hyvän fyysisen kuntonsa vuoksi auttamaan heikompia ja pysyi skarppina tilanteessa kuin tilanteessa.*

*Loppusotaan lähdetessä tunsin, että johtaja joukkoineen oli valmis. Mies hoiti kaiken joukkueen kalustamisesta ja marssikäskyistä lähtien. Hän kykeni piiskaamaan itseään ja joukkoaan yhä parempiin suorituksiin viimeisen viikon aikana. Rankan harjoituksen aikana hän muisti kiinnittää huomiota joukon jaksamiseen ja toimintakyvyn ylläpitämiseen. Harjoituksen alusta loppuun tuntui, että tämä johtaja oli ottanut tehtävän ja joukon ”omakseen”, jonka onnistumisista ja epäonnistumisista vastuu oli viime kädessä hänellä. Seuratessani häntä harjoituksen aikana tuntui oma kouluttajan roolini lähes turhalta, niin pedantisti hän suoritti hänelle annetut tehtävät. Muistelllessani nyt palvelustodistuksen luovutushetkellä tuota silloista pistoa sydämessäni ymmärrän tämän olevan juuri sitä mitä koulutuksella on tavoiteltu. Itsenäistä, esimerkillistä ja ajattelevaa johtajaa, joka kantaa vastuun joukostaan myös sodan aikana.*

## 5.2.2 Huonon johtajan tarina

*Taas on koittanut odotettu saapumiserän kotiuttamispäivä ja edessäni seisoo varusmiesjoukko jota kieltämättä käy hiukan sääliksi. Mitenhän joukko olisi pärjännyt, jos se olisi saanut arvoisensa johtajan? Kai tuolle johtajallekin on palvelustodistus annettava, se lienee nopein tapa päästä tuosta kakarasta eroon.*

*Ensimmäinen varsinainen havainto kyseisen johtajan ”johtamistaidoista” oli kun kuulin P-kaudella kammottavaa älämölöä yksikön käytävältä. Kyseinen herra huusi pää punaisena alokkaille, jotka odottivat ruokailuun lähtöä. Syyksi räyhäämiselle johtaja ilmoitti rehvakaasti, että eräs alokas ei ollut kyennyt särmäämään punkkaansa kunnolla ja tästä syystä koko joukko sai nyt odottaa. Samanaikaisesti alokas yritti parhaansa mukaan korjata ilmeisen häpeissään punkkaansa, joka kyllä omaan silmääni näytti ihan riittävän siistiltä. Joukon siirrettyä ulos, yritin selvittää johtajalle ettei huutaminen kyseisessä tilanteessa ollut varmankaan tarpeellista ja että varmistaisi nyt edes etukäteen, että osasiko alokas ylipäätään särmätä punkkaansa oikein. Tähän johtaja vastasi syyttelemällä alokasta hitaudesta, mutta vakuutti ymmärtävänsä mistä lyhyessä palautetilaisuudessamme oli ollut kyse.*

*Sama peli jatkui kuitenkin ensimmäisessä kyseisen johtajan pitämässä koulutuksessa. Johtajan suurin huomio keskittyi siihen, että alaiset eivät rasteilla ”näppäilleet” mitään ylimääristä ja samanaikaisesti hänen koulutuksensa sisältö oli jotain aivan käsittämätöntä. Arvelinkin jo kaverin palauttamien koulutuskorttien perusteella, ettei koulutuksen suunnittelu ollut paljon kiinnostanut, mutta useiden korjauksien jälkeen uskoin, että homma sentään onnistuisi. Kaveri ei ollut kuitenkaan nähnyt tarpeelliseksi edes ottaa korjattua koulutuskorttia mukaansa ja nyt tietämättömyys perusasioista paistoi selkeästi päälle. Koulutuksen jälkeen epäonnistuneelle suoritukselle löytyi taas useita syitä alkaen ”mutta meillä aukissa” aina alaisten syyttelyyn asti.*

*Yritin kuitenkin parhaani mukaan tukea ja opastaa johtajaa eteenpäin. Yleensä toiminta näyttikin ihan hyvältä, kun olin itse paikalla ja toiminkin tarvittaessa apukouluttajana myös miehen itsensä vastuulla olleissa koulutuksissa. Kuitenkin jättäessäni johtajan yksikseen joukkonsa kanssa, hänen toimintansa lamaantui. Tilanteiden muuttuessa hänen soveltamiskykynsä loppui välittömästi. Tästä huolimatta hän ei nähnyt tarpeelliseksi kysyä apua minulta tai muilta paikalla olevilta kouluttajilta. Omia epäonnistumisiaan kaveri yritti paikata mieliste-*

*lemällä minua tai muita kouluttajia. Samanaikaisesti oman joukon murheet tai keskittyminen todellisiin tehtäviin eivät kiinnostaneet.*

*Viimeistään kun harjoituksen fyysistä rasittavuutta nostettiin tai olosuhteet heikkenivät, alkoi miehen panos koulutuksen eteen laskea. Harjoituksissa kaveri pyrki parhaansa mukaan välttelemään kaikkia hänelle epämiellyttäviä tehtäviä ja delegoituaan omatkin vastuunsa lähes kokonaan, jätti käskemänsä tehtävät valvomatta. Aina silmän välttäessä kaverin löysi teltasta lepäämästä tai juttelemasta muille johtajille hänen oman joukkonsa jäädessä samanaikaisesti oman onnensa nojaan. Tästä huolimatta löysin kaverin usein kehumasta, että ”kyllä kun me oltiin alokkaita” ja vähättelemästä alaiensa suorituksia. Uskoa omiin ylivertaisiin kykyihin näytti selvästi olevan, mutta suoritustaso oli kerta toisensa jälkeen jotain aivan muuta. Onneksi joukkoon oli sentään osunut useampi hyvä kaveri, jotka pysyivät paikkaamaan tämän tollon tekemiä virheitä.*

*Johtajan huonot suoritukset ja ylimielinen suhtautuminen alaisiinsa johti välillämme tiukkasanaisempiin palautteisiin ja tein kaverille selväksi, että suhtautuminen omiin tehtäviin ja alaisiin tulisi muuttua. Edelleenkin vikaa ei löytynyt hänestä itsestään. Tiukkasanaisempi palaute johti vain siihen, että kaveri loukkaantui ja henkinen selkäranka katkesikin lopullisesti. Jatkossa, jos kaveri ei onnistunut hankkimaan itselleen jonkunmoista vapautusta, raahautui hän harjoitukseen aina ”naama norsun vitulla” ja yritti peittää osaamattomuuttaan pelleilemällä jotain ylimääräistä. Lopulta minulla ei kouluttajana ollut muuta mahdollisuutta kuin asettaa kaveri tehtäviin, joissa hänestä olisi muulle joukolle mahdollisimman vähän haittaa. Hakisi nyt nopeasti tämän paperinsa pois, niin päästäisiin kaikki taas keskittymään oleelliseen.*



## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä pääluvussa pyrin tulkitsemaan ja vetämään yhteen analyysini tulokset kokonaisuudessaan ja vastaamaan tutkimuksen alussa esittämiini tutkimuskysymyksiin. Vastaan pääkysymykseeni vastaamalla sitä tukeviin alakysymyksiin. Uskon vastanneeni kysymyksiin osittain jo tyyppitarinoideni kautta (kappale 5.2), jotka toimivat samalla yhteenvetona aineistoni keskeisistä teemoista. Lisäksi pohdin tässä luvussa tutkimukseni luotettavuutta, tutkimustulosten käytettävyyttä sekä mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

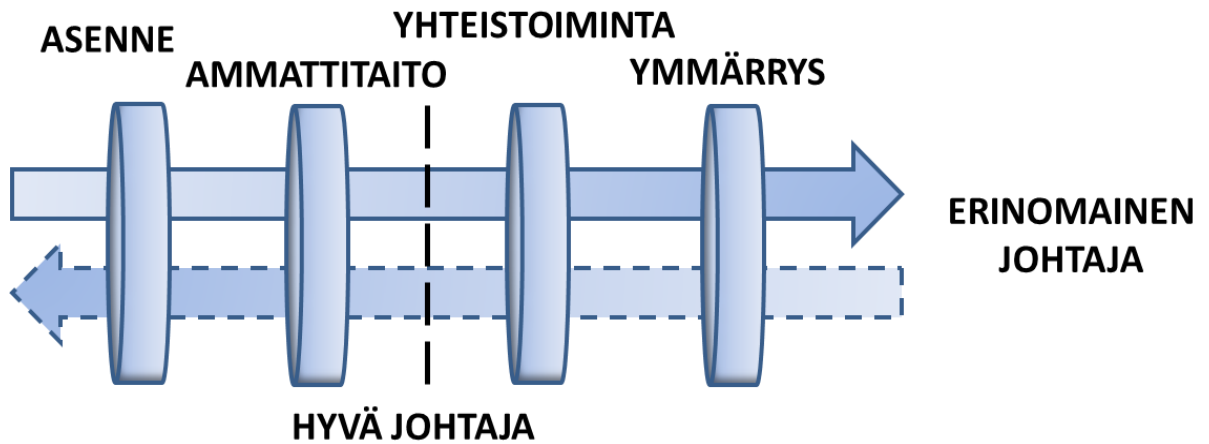
### 6.1 Johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista

Päätutkimuskysymykseni oli: ”Millaisia käsityksiä sotatieteiden maisteriopiskelijoilla on varusmiesjohtajien johtamiskäyttäytymisestä?” Vastaan tähän kysymykseen ensin kahden alatutkimuskysymykseni avulla. Nämä kysymykset olivat ”millaista varusmiesjohtajien johtamiskäyttäytymistä sotatieteiden maisteriopiskelijat pitävät tavoiteltavana, hyvänä johtamiskäyttäytymisenä” ja ”millaista varusmiesjohtajien johtamiskäyttäytymistä sotatieteiden maisteriopiskelijat pitävät vältettävänä, huonona johtamiskäyttäytymisenä”.

Lopulta sekä hyvää että huonoa johtamista kuvaavat tarinat muodostivat pääteemojensa osalta yhtenäisen kokonaisuuden, jossa huono ja hyvä johtamiskäyttäytyminen esiintyivät toistensa ”peilikuvina”. Eri kehystarinoiden keskeiset viestit olivat siis pääosin samankaltaisia huolimatta siitä, kuvattiinko tarinassa huonoa vai hyvää johtamista. Tästä syystä keskityn yhteenvedossani käsittelemään lähinnä sitä mitä hyvä johtaminen on vastaajieni näkökulmasta.

Kehystarinoissa esiintyi muutamia sisällöllisiä eroavaisuuksia. Hyvä johtamiskäyttäytyminen rakentui analyysini mukaan johtajan oikeanlaisen asenteen, hyvien yhteistoimintataitojen, kokonaisuuksien ja tärkeiden prosessien ymmärryksen sekä ammattitaidon summana. Vaikka kaikki edellä mainitut ominaisuudet selittävätkin kouluttajien käsityksiä hyvän johtamiskäyttäytymisen ulottuvuuksista, ja ne ovat yhtäläisen tärkeitä kokonaisuuden kannalta, vaikuttaa niiden keskuudessa myös tietynlainen hierarkia. Ammattitaito ja asenne näyttivät luovan pohjan hyvälle johtamiskäyttäytymiselle, kun taas ymmärrys ja yhteistoimintataidot tekivät johtamisesta erinomaista. Etenkin ymmärrys-kategorian merkitykset näyttivät tekevän johtajasta poikkeuksellisen. Tätä päätelmää tukee se, että etenkin huonoa johtamista kuvaavissa tarinoissa kiinnitettiin eniten huomiota asenteeseen ja ammattitaitoon, kun taas hyvää johtamista

kuvaavissa tarinoissa nämä asiat olivat toki läsnä, mutta niissä korostuivat ymmärrys- ja yhteistoimintataidot.



Kuva 5. Kouluttajien käsityksien rakentuminen linssinä

Kuvassa 5 olen pyrkinyt visuaalisesti hahmottelemaan sitä, miten aineistoni mukaan kouluttajat arvioivat varusmiesjohtajan johtamiskäyttäytymistä. Kuvassa muodostamani kuvauskategoriat on esitetty linssinä, joiden läpi kouluttaja tarkastelee varusmiehen johtamistoimintaa. Erinomaisen arvion saadakseen johtajan johtamiskäyttäytymisen on oltava hyvää kaikkien kategorioiden osalta. Tällöin kouluttaja kykenee näkemään kaikkien linssien läpi. Kouluttaja aloittaa tarkastelunsa asenteen arvioinnilla. Jos johtajan asenne on riittävällä tasolla eli linssi on kirkas, on seuraavana tarkastelussa hänen ammattitaitonsa. Johtajan ammattitaidon ja asenteen ollessa riittävällä tasolla kouluttaja pitää johtajaa jo kelpollisena, ”hyvänä” johtajana. Erinomaisen johtajasta tekee se, jos kaikki linssit näyttävät kirkkaina johtajaa tarkasteltaessa. Täten linssit ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Linssejä voidaan tarkastella myös käänteisesti, jolloin kirkas ymmärrys parantaa yhteistoimintaa, mahdollistaa paremman ammattitaidon kehittämisen ja onnistumisten kautta näyttäytyy parempana asenteena.

## 6.2 Hyvä ja huono johtamiskäyttäytyminen

Hyvä johtamiskäyttäytyminen edellyttää johtajalta ennen kaikkea oikeanlaista asennoitumista johtajan rooliin ja sen mukana tuomaan vastuuseen. Johtajan on tunnettava vastuuta niin tehtävästään kuin alaisistaankin. Edes hyvä yhdistelmä ammattitaitoa sekä sosiaalisia ja kognitiivisia kykyjä ei pelasta johtajaa mikäli hänen asenteensa on huono tai väärä. Asenteella en tarkoita niinkään maanpuolustustahtoa tai suhtautumista armeijaan, vaikka ne saattavatkin

vaikuttaa johtajan asenteen taustalla. Oikealla asenteella tarkoitan sitä, että johtaja hyväksyy olevansa vastuussa joukosta ja sille käsketyistä tehtävistä. Gary Yukl (2010, 104) on jaotellut johtajia heidän johtamiskäyttäytymisensä orientaation mukaan. Tässä mallissa ihmissuhde-orientoituneet johtajat korostavat hyvien ihmissuhteiden merkitystä johtamistoiminnassaan, kun taas tehtäväorientoituneet johtajat keskittävät huomionsa annetun tehtävän suorittamiseen. Vastaajieni mukaan hyvän varusmiesjohtajan on oltava samanaikaisesti sekä ihmissuhde- että tehtäväorientoinut.

Johtajan roolin hyväksyminen ei tarkoita sitä, että johtajan tulisi olla korostetun autoritääriinen, mutta hänen on kyettävä vaikuttamaan joukkoonsa niin, että se täyttää sille asetetut tavoitteet. Tavoitteiden täyttymisen mahdollistamiseksi johtajalla on kuitenkin oltava riittävä auktoriteetti kurin ylläpitämiseen ja vaikeidenkin alaisten käsittelemiseen. Johtajan asenteella on muihin kategorioihin verrattuna kaikkein merkittävin, suora vaikutus hänen alaisien motivaatioon. Johtajan on siis tiedostettava millaista asennetta hän joukkoonsa heijastaa. Vastuun kantamisen lisäksi johtajan on suhtauduttava positiivisesti oppimiseen ja kehittymiseen.

Hyvä yhteistoiminta alaisten kanssa vaatii johtajalta sopeutumiskykyä. Hänen on kyettävä muuntamaan johtamistyyliään tilanteen ja joukon vaatimalla tavalla. Johtajan ei tarvitse olla pidetty, mutta kunnioitukseen ja arvostukseen hänen tulisi pyrkiä. Täten johtaminen ei saa perustua pelkästään rangaistuksilla uhkailuun ja käskyttämiseen. Kunnioitus ja arvostus ansaitaan esimerkin näyttämällä ja alaisten huomioimisella. Alaisia on kyettävä kunnioittamaan ja huomioimaan tasavertaisina ihmisinä. Samalla johtajan on kyettävä olemaan vaativa niin itselleen kuin joukolleen. Tavoitteisiin on päästävä, mutta niihin pyrittäessä on kyettävä huomioimaan myös alaisten tarpeet.

Yhteistoiminta kouluttajan kanssa vaatii luottamuksellista suhdetta, jotta se tukisi johtajan kehitystä. Tätä tukee Sini Lanton (2005, 41) tutkimus, jonka mukaan myös varusmiehet korostavat keskinäisen luottamuksen merkitystä kouluttajan kasvatusmahdollisuuksien kannalta. Johtajan on kyettävä hahmottamaan, mitä hänen kouluttajansa häneltä haluaa mikä vaatii keskinäisen vuorovaikutuksen onnistumista. Antti Waltarin (2005, 97–98) mukaan kouluttajan ja varusmiehen väliset ristiriidat henkilökemioissa ja väärinymmärrykset keskinäisessä viestinnässä voivat haitata koulutusta ja estää yksilöllisen palautteen saamista. Kouluttajat arvostavat sitä, että johtaja kykenee kehittämään itseään tämän keskinäisen vuorovaikutuksen tuloksena. Lisäksi hyvän johtajan on uskallettava tehdä omia ratkaisujaan, mutta tarvittaessa uskallettava

myös kysyä neuvoa. Johtajan toiminnan ei pitäisi tähdätä kouluttajan miellyttämiseen vaan tehtävän tehokkaaseen suorittamiseen.

Hyvä johtaja kykenee ja uskaltaa soveltaa oppimaansa tietoa. Tämä vaatii etenkin sotilasympäristössä eläytymiskykyä ja tilannetajua. Hyvä johtaja kykenee arvioimaan toimintaympäristöään ja siinä vaikuttavia ihmisiä sekä sopeuttamaan johtamistaan niiden mukaisesti. Eläytymiskyky mahdollistaa oikeansuuntaisten päätöksiä tekemisen sekä samalla myös alaisten eläytymisen. Lisäksi johtajan on kyettävä ymmärtämään kokonaisuuksia ja sitä, mihin toiminnalla viime kädessä pyritään. John Kotterin (1989, 51) mukaan myös johtamisorganisaation alimmilla tasoilla tarvitaan sellaista asiayhteyksien ymmärtämistä, joka ylittää huomattavasti työn tekniset vaatimukset. Hänen mukaansa tämä edellyttää johtajalta ”jonkinlaista vähimmäismäärää älyllisiä ja vuorovaikutustaitoja”. Kokonaisuuksien ymmärtämisen lisäksi johtajan on kyettävä tunnistamaan puutteensa ja olla valmis vaikuttamaan niihin.

### 6.3 Kouluttajien käsitykset verrattuna syväjohtamisen sisältötietoon

Tässä alaluvussa vastaan kolmanteen alakysymykseeni, joka on: *”Kuinka sotatieteiden maisteriopiskelijoiden käsitykset varusmiesten johtamiskäyttäytymisestä vastaavat syväjohtamisen mallin ”erinomaisesta johtamiskäyttäytymisestä”?”* Tulkitsen analyysini tuloksia suhteessa puolustusvoimien johtajakoulutusohjelmaan ja syväjohtamisen malliin. Käsittelyni painopisteenä ovat johtamiskäyttäytyminen ja johtajan valmiudet sekä niiden eri osa-alueet.

Pääasiallisesti vastaajien käsitykset hyvästä johtamiskäyttäytymisestä vastaavat syväjohtamisen kulmakivien mukaista ”erinomaista johtamiskäyttäytymistä” (kts. taulukko 1, s.26). Eriytisesti yhteistoiminta-kategoriaani kuuluneet merkitykset ovat linjassa syväjohtamisen mallin ”erinomaisen vuorovaikutuksen” kanssa. Niin vastaajien käsityksissä kuin syväjohtamisen mallissakin hyvää johtamiskäyttäytymistä ilmensivät alaisten huomioiminen tasavertaisena ihmisenä, alaisten tarpeiden huomioiminen sekä luottamuksellisten suhteiden rakentaminen. Syväjohtamisen mallissa korostetaan kouluttajien käsityksien tapaan ammattitaidon merkitys johtajan oleellisena valmiutena, joskaan sen kehittäminen ei ole syväjohtamisen sisältötiedon tavoitteena vaan siihen tulee vastata johtajien peruskoulutuksen muilla sisällöillä.

Syväjohtaminen on osoitettu toimivaksi useiden tutkimuksien tuloksien perusteella. Kyse ei ole siitä, että syväjohtamisen mallissa ja sen pohjalta rakennetussa johtamis- ja koulutusohjelmassa olisi vikaa vaan siitä, mitä oleellista siitä kouluttajien käsityksien valossa puuttuu. Onko siis kouluttajien käsityksien mukaan olemassa johtamisen osa-alueita, joita syväjohtaminen ei mittaa tai osa-alueita, johon puolustusvoimien johtajakoulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota?

Analyysini mukaan oikeanlainen asenne näyttäytyi kouluttajien käsityksissä keskeisenä johtajan valmiutena. Johtajan asenne vaikutti voimakkaasti näkyvään johtamiskäyttäytymiseen ja sen tuloksiin. Tarinoissa oikeanlaista asennetta kuvattiin ennen kaikkea sekä tehtävään että alaisiin kohdistuneen vastuuntunnon kautta. Tulkintani mukaan ihmisten johtamiseen keskittyvä syväjohtaminen painottaa enemmän vastuunkantoa alaisista (yksilöllinen kohtaaminen ja luottamuksen rakentaminen) kuin varsinaisen tehtävän toteutuksesta. Syväjohtamisessa johtajan yrittämisen halua ja tehokkuutta mitataan sen kautta, miten hän on onnistunut luomaan sitoutumista oman joukkonsa jäseniin (Nissinen 2000, LIITE). Koulutusohjelmaan kuuluvassa johtamissuorituksien arviointilomakkeessa ei niin ikään arvioida varsinaisesti johtajan itsensä osoittamaa sitoutuneisuutta tehtäväänsä (vrt. Pääesikunta, 2010d). Tarkasteltuani puolustusvoimien opetusvihkon ja opetussuunnitelman sisältöä, omien kokemusteni ja kouluttajien käsitysten perusteella, varsinkin tehtävääorientoituneen asennekoulutuksen määrä on liian vähäistä (vrt. Pääesikunta 2010a, 2010b). Johtajan osoittama asenne tulisi huomioida myös johtajasuorituksen arviointilomakkeessa paremmin (vrt. Pääesikunta 2010d). Täten esitän, että johtajakoulutuksessa tulisi panostaa enemmän asennekasvatukseen painottaen samalla vastuunkantoa niin alaisista kuin tehtävästäkin.

Gary Yuklin (2010, 121) mukaan transformationaalista johtamista mittaava Multifactor Leadership Questinnaire (MLQ) ei mittaa kaikkia tutkimuksen keinoin havaittuja, johtamisen tuloksellisuudelle oleellisia ulottuvuuksia. Samoja puutteita on havaittavissa myös syväjohtamisen kyselylomakkeessa (vrt. Pääesikunta 2010c, 1). Yuklin mainitsemasta puutteista oleellisimpia kouluttajien käsityksiä mukailleen ovat johtajan lyhyen aikavälin suunnitteluun ja delegointiin liittyvät johtamisen osa-alueet. Jälleen tätä puutetta on tosin paikattu johtamisen arviointilomakkeen avulla (Pääesikunta 2010d). Omien kokemuksieni mukaan tätä lomaketta ei kuitenkaan hyödynnetä henkilökunnan johtamiskäyttäytymisen kehittämisessä ja vaihtelevasti varusmiesten johtajakoulutuksessa (kts. myös Valli 2011). Aineistoni perusteella kouluttajat arvostavat johtajien toimeenpanokykyä. Siihen liittyi useissa tarinoissa johtajan kyky suunnitella ja käynnistää toimintaa. Tarinoissa hyvät johtajat osasivat valita oikeat alai-

set oikeisiin tehtäviin ja käyttää hyväkseen heidän tietojaan ja taitojaan. Uskon aineistoni ja omien havaintojeni perusteella, että niin varusmiesten kuin henkilökunnankin johtajana kehittymisen kannalta toimeenpanokyvyn ja lyhyen aikavälin suunnittelun parempi huomioiminen tavoiteltavan johtamiskäyttäytymisen mallintamisessa ja johtajakoulutuksen toteutuksessa, mahdollistaisi johtamiskäyttäytymisen kehittymisen kannalta paremman lopputuloksen.

Kouluttajien käsityksien mukaan parhaita johtajia ovat varusmiehet, jotka kykenevät hahmotamaan kokonaisuuksia ja soveltamaan oppimaansa. Myös syväjohtaminen kannustaa luovaan ajatteluun ja uudenlaisten ratkaisujen oivaltamiseen. Soveltaminen ja kokonaisuuksien hallinta on kuitenkin vaikeaa, jos johtaja ei ymmärrä toimintaympäristöään tai organisaatiossa vaikuttavaa johtamiskulttuuria. Puolustusvoimiin tullessaan varusmiehet joutuvat täysin uudenlaiseen ympäristöön ja vuodenkin palvelusaika voi olla liian lyhyt toimintaympäristöön ja johtamiskulttuurin omaksumiseen (Ryhänen 2003, 207–208). Mika Aalto (2012, 348–349) kritisoikin syväjohtamisen mallin kykyä huomioida organisaatorakenteen ja organisaatiokulttuurin vaikutuksia johtamiseen. Edgar Scheinin (1987, 22) mukaan johtamista ei voida ymmärtää ymmärtämättä samalla kulttuuria, sillä ”johtaminen ja kulttuuri ovat todellisuudessa saman kolikon kääntöpuolia”. Ehkä juuri tästä syystä eläytymiskykyä painotettiin hyvää johtamista kuvaavissa tarinoissa. Johtaja, joka kykenee aistimaan ja arvioimaan paremmin organisaatiossa vallitsevaa kulttuuria ja toimintaympäristöä, ymmärtää paremmin häneen kohdistuvat vaatimukset ja osaa täten paremmin vastata niihin.



Kuva 6. Johtamisen yleinen viitekehys (Nissinen 2000, 81)

Johtamisen uudessa paradigmassa oletetaan, että menestyvät johtajat hallitsevat johtamisen viitekehyksen kokonaisuuden (kuva 6) (Nissinen 2000, 82). Sisällöllisesti puolustusvoimien johtajakoulutusohjelma, ainakin sellaisena kuin sitä varusmiehille opetetaan, keskittyy ihmisten johtamisen ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen (Nissinen 2007, 25). Johtajien toimialakohtaisella peruskoulutuksella taas pyritään kehittämään varusmiesjohtajien ammattitaidollista osaamista. Vaikka varusmiesten johtajakoulutuksen opetussuunnitelmassa (Pääesikunta 2010a, 28, 34) onkin varattu kolme tuntia päällikön tai johtajakoulutusvastaavan toteuttamaan organisaatio- ja johtajakulttuurin koulutukseen, ei opetuspaketti anna ohjeita koulutuksen toteutukselle, ainoastaan ylimalkaiset ohjeet sen sisällölle.

Puolustusvoimien johtajakoulutusohjelmassa kouluttajan tehtävänä on valmentaa johtajaa ymmärtämään toimintaympäristöään ja siihen liittyviä haasteita. Ongelmana on, ettei kouluttaja itse välttämättä osaa tunnistaa koko puolustusvoimien tai oman yksikkönsä johtamiskulttuuriin ja toimintaympäristöön liittyviä erityispiirteitä, sillä ne ovat hänelle itsestäänselvyksiä ja hän vastaa niihin itse tiedostamattomalla tasolla (Schein 1987, 233). Täten myös näiden erityispiirteiden kouluttaminen voi osoittautua vaikeaksi.

Tuloksieni perusteella olisi hyödyllistä, että pyrkisimme koulutuksella parantamaan varusmiesjohtajiemme ymmärrystä siitä, minkälaista johtamiskäyttäytymistä heiltä odotetaan. Kouluttajien antamaa johtajakoulutusta voitaisiin tukea esimerkiksi materiaalilla, jolla kuvataan puolustusvoimien johtamiskulttuuria ja sen erityispiirteitä. Samoin koulutusmateriaali, jossa selitettäisiin tarkemmin sotilasyhteisön toimintaympäristön vaatimuksia, voisi palvella johtajakoulutuksen kehittymistä.

#### 6.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Tutkimukseni luotettavuus perustuu sen laadullisesta luonteesta johtuen viime kädessä siihen, miten luotettavasti ja johdonmukaisesti olen kyennyt tutkimukseni suorittamaan. Olen itse tutkimukseni tärkein työkalu (Eskola & Suoranta 2005, 210). Vaikka tutkijana pyrinkin mahdollisimman tehokkaasti säilyttämään koko tutkimusprossin ajan ”toisen asteen” eli vastaajien näkökulman, eivät tutkimustulokseni ole irrallisia käyttämästäni havaintomenetelmästä tai minusta sen käyttäjänä (Tuomi & Sarajarvi 2013, 20).

Jotta lukija pystyisi arvioimaan tutkimukseni luotettavuutta, olen pyrkinyt raportoimaan työni vaiheet mahdollisimman huolellisesti sekä tuonut esille myös tutkimustyöni aikana havaitsemiani ongelmia. Tutkimukseni tuloksien luotettavuutta tarkasteltaessa on tärkeää ymmärtää, että vaikka pyrinkin objektiivisuuteen, tutkimukseni tulokset ovat joka tapauksessa ennen kaikkea kuvaus siitä, miten olen itse parhaan ymmärrykseni varassa aineistoani tulkinnut. Systemaattisen analyysiprosessin kautta pyrin siihen, että tämä ymmärrys edustaisi mahdollisimman hyvin tutkittavien käsityksiä. (Uljens 1992, 123–124; Cousin 2009, 95–96.)

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tarkastelemalla tutkijan omia ennako-oletuksia tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Tähän voidaan yhdistää kohdallani myös puolueettomuusnäkökulma. Olen itse osa tutkimaani yhteisöä ja sen kulttuuria. Taustani on väistämättä vaikuttanut tekemiini tutkimusvalintoihin. Olen kuitenkin tulosten varmuuden parantamiseksi raportoinut omat ennako-oletukseni ja omat taustatekijäni tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyen. (Ahonen 1994, 122; Vilka 2015, 198.)

Tutkimuksen tulosten siirrettävyydellä voidaan arvioida tulosten yleistettävyyttä (Eskola & Suoranta 2005, 212). Fenomenografisen epistemologian mukaan siirrettävyys ei sinänsä ole mahdollista sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden takia. Michael Uljensin (1992, 137) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa löydetyt käsitykset joudutaan rajoittamaan nimenomaan tutkittavaan ihmisjoukkoon. Tulosteni yleistettävyyttä lisää kuitenkin sotilaiden ja etenkin upseereiden homogeenisuus tutkittavana joukkona. Uskon löytämäni kuvauskategorioiden kuvaavan ainakin rajoitetusti useimpien nuorten upseerien käsityksiä varusmiesten johtamiskäyttäytymisestä.

Tutkimukseni luotettavuuden ja eheyden kannalta oli oleellista, että käytin tutkimukseni aineiston keruussa ja analysoinnissa fenomenografiseen tutkimukseen sopivia analysointi- ja aineistonkeruumenetelmiä. Olen pyrkinyt johdonmukaisesti perustelemaan tekemiäni menetelmällisiä valintoja ja luomaan kokonaisuudessaan eheän ja loogisen tutkimusstrategian.

Tutkimukseni uskottavuuden kannalta on oleellista, miten oma tulkintani vastaa vastaajien käsityksiä. Ongelman muodostaa se, että vastaajien käsitykset saattavat olla heille itselleen tiedostamattomia tai he eivät ole halukkaita ilmaisemaan niitä. Toisaalta eri vastaajien käsityksien tulkintaa saattavat vaikeuttaa myös erot heidän ilmaisullisissa kyvyissään. (Häkkinen 1996, 47; Niikko 2003, 39; Eskola & Suoranta 2005, 211.)



Uskon, että tutkimukseeni osallistuneet vastaajat kykenivät vastaamaan tehtävänantoon avoimesti ja että minulla oli hyvät valmiudet tulkita heidän ilmaisuaan. Perustelunani näille väitteille on se, että omaan vastaajien kanssa samankaltaisen kokemustaustan, tunsimme vastaajien kanssa toisemme ennestään ja olimme keskenämme vertaisasemassa. Tästä asetelmasta johtuen aineistonkeruutilaisuudet sujuivat rennoissa tunnelmissa, jonka uskon vaikuttaneen vastaajien avoimuuteen. En myöskään usko tutkimuksen kohteena olevan ilmiön olleen aiheena vastaajille arkaluontoinen. Kirsti Häkkisen (1996, 48) mukaan lopulta ratkaisevaa tulokinnan onnistumisen kannalta on kyky eläytyä vastaajien tarinoihin (kts. myös Ahonen 1994, 124–125). Tarinoiden sisältö ja niitä seuranneet ryhmähaastattelut vakuuttivat minut siitä, että vastaajat olivat kyenneet eläytymään tarinaan ja kirjoittaminen oli ollut heille helppoa. Koin myös itse helpoksi eläytyä tarinoihin, sillä olenhan ollut useita kertoja tarinoiden kuvaamissa tilanteissa. Raportoinnissani olen pyrkinyt huomioimaan uskottavuuden problematiikan esittämällä suoria tekstilainauksia vastaajien tuottamista tarinoista (Vilka 2015, 198).

Luotettavuuden kannalta haastavin vaihe oli analyysivaiheen merkitysyksikköjen löytäminen ja niiden uudelleenjärjestely korkeamman tason kategorioiksi. Tämä vaihe oli kokemukseni mukaan vahvasti tulkinnallinen. Analyysiä tehdessäni muutin ja uudelleen ryhmittelin kategorioita useasti, joten on odotettavaa, että toinen tutkija tekisi kategorioinnin ainakin joltain osin eri tavoin. Toisaalta Ference Marton (1995, 148) on todennut, ettei kategorioiden tarvitse olla sellaisenaan toistettavissa, sillä kategoriat ovat aina tutkijan omia ”löydöksiä”. Analyysin luotettavuutta tukee osaltaan eläytymismenetelmällä kerätty, kahden eri kehystarinan tuottama aineisto, minkä vuoksi jouduin suorittamaan analyysini kahteen kertaan.

Tutkimuseettisestä näkökulmasta tarkasteltuna uskon tutkimukseni olevan tukevalla pohjalla. Keräsin ja käsittelin aineiston anonyymisti ja tutkimukseeni osallistuminen oli vapaaehtoista. Noudatin tutkimuseettisesti kestävästä aineistonkeruumenetelmästä, sillä eläytymismenetelmä on nimenomaan syntynyt tutkimuseettisesti kestävästä tiedonhankintamenetelmän etsinnän tuloksena (Eskola 2007, 73). Tutkimukseni eettisyyttä lisää myös omien lähtökohtieni tunnistaminen ja raportointi (Vilka 2015, 198). Olen lisäksi pyrkinyt kiinnittämään erityishuomiota viittauksiin ja lähdeviitteiden merkintään. Olen itse säilyttänyt tutkimukseni aineiston ja sen tarkastelu on mahdollista niin pyydettäessä.

## 6.5 Tuloksien käytettävyys ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen tulokset eivät sinänsä paljasta hyvää tai huonoa johtamiskäyttäytymistä. Tuloksia ei voida myöskään irrottaa arvioinnin kohteesta, arvioinnin tekijöistä tai tarinoiden sisältöön vaikuttaneesta organisaatiosta tai organisaatiokulttuurista. Tutkimukseni tulokset kertovat siitä, millaisia varusmiesjohtajia ja millaista johtamiskäyttäytymistä sotatieteiden maisteriopiskelijat arvostavat tai eivät arvosta.

Puolustusvoimien johtajakoulutuksen kannalta tutkimukseni on merkityksellinen siinä mielessä, että se osoittaa syväjohtamisen mallin mukaisen johtamiskäyttäytymisen vastaavan pääosin sotatieteiden maisteriopiskelijoiden käsityksiä hyvästä johtamiskäyttäytymisestä. Johtajakoulutus on siis ainakin näiltä osin onnistunut ja linjassa sitä kouluttavien kouluttajien käsityksien kanssa. Toisaalta käsityksien valossa on myös asioita, joihin johtajakoulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Etenkin tehtäväorientoitunutta asennekasvatusta ja johtajien soveltamiskykyä parantavaa, toiminta- ja johtamisympäristöön liittyvää koulutusta ja arviointia tulisi tulosteni perusteella painottaa johtajakoulutuksessa entistä enemmän.

Sotilaskouluttajaa tämä tutkielma voi auttaa hahmottamaan tai analysoimaan omaa johtamiskäyttäytymisen arviointiprosessiaan. Tätä tutkielmaa lukeva kouluttaja voi mahdollisesti itse hyödyntää kirjoittamaani kehystarinaa omien, tiedostamattomien käsityksiensä tunnistamiseksi. Olen tietoinen, että jokainen kouluttaja ei suorita varusmiesten johtamiskäyttäytymisen arviointia täsmälleen esittämäni mallin mukaan (kts. kuva 5, s. 70). Näissäkin tapauksissa tulokseni tarjoavat yhden, monen kouluttajan käsityksistä rakennetun mallin, johon jokainen sotilaskouluttaja voi verrata omaa arviointiprosessiaan ja arvostamiaan johtamiskäyttäytymisen piirteitä. Arviointiprosessin ja arvostuksien tiedostaminen mahdollistaa kouluttajan odotuksien paremman kommunikoinnin ja täten potentiaalisesti parantaa hänen ja hänen alaisuudessaan toimivan varusmiesjohtajan välistä yhteisymmärrystä.

Varusmiespalvelustaan suorittavia ja jo reserviin siirtyneitä sotilasjohtajia tämä tutkimus voi auttaa paremmin ymmärtämään heidän johtamiskäyttäytymiseensä kohdistuvia odotuksia. Odotuksien tiedostaminen mahdollistaa odotuksiin vastaamisen. Etenkin tyyppitarinoiden lukeminen voi auttaa hahmottamaan sitä, millaista johtamiskäyttäytymistä kouluttajat johtajiltaan toivovat. Kirjoittamiani tyyppitarinoita voitaisiin jo sellaisenaan käyttää varusmiesten johtajakoulutuksessa toivottavan tai vältettävän johtamiskäyttäytymisen kuvaamiseen (kts. alaluvut 5.2.1 ja 5.2.2).

Tämä tutkimus osoittaa, että eläytymismenetelmä on hyödyllinen keino selvittää sotilaiden käsityksiä johtamiskäyttäytymisestä. Tarinoiden kirjoittaminen ja analysointi esimerkiksi henkilökunnan jatkokoulutuksessa tai varusmiesjohtajien aliupseeri- tai reservinupseerikoulutukseen liittyen voisi auttaa varsinkin tiedostamattomien käsityksien kartoittamisessa. Tarinoiden huolellinen analysointi on toki raskas prosessi, mutta uskon, että jo tarinoiden kirjoittaminen ja muutama lukukerta voivat osoittautua hyödylliseksi niin kouluttajan kuin kirjoittajan itsensä kannalta.

Ilmavoimien komentaja Kim Jäämeri viittasi Kasvu 2014 -tapahtumassa eroihin siinä, miten eri sukupolvien edustajat ymmärtävät sotilasjohtamisen. Puolustusvoimissa palvelee jo kolmen eri sukupolven (x-, z- ja y-sukupolvet) edustajia, joiden käsitykset hyvästä johtamiskäyttäytymisestä poikkeavat ainakin oletettavasti toisistaan. Syväjohtamisen malliin kuuluvan konstruktivistisen oppimisteorian mukaan opettajan täytyy ymmärtää paitsi oppilaan oppimisprosessia, myös hänen olemassa olevia käsityksiään voidakseen opettaa häntä mahdollisimman tehokkaasti (von Wright, von Wright & Soini 2003, 162–164; Ahonen, 1994, 114). Täten olisi tärkeää tutkia, vaikka tämän tutkielman menetelmiä hyödyntäen, niin varusmiesten, heitä kouluttavien, kuin johtajakoulutukselle tavoitteita asettavan ylimmän johdon käsityksiä hyvästä johtamiskäyttäytymisestä. Keskinäisen ymmärryksen lisääminen on sinänsä jo tärkeää, mutta sen kautta voidaan mahdollisesti myös uudelleen suunnata johtajakoulutukseen käytettäviä resursseja ja tarvittaessa tarkistaa johtajakoulutuksen sisältöjä.

Pohdintani perusteella jatkotutkimusta tulisi tehdä etenkin henkilökunnan ja varusmiesjohtajien yhteisymmärryksen parantamiseksi, johtamiskulttuurin tarkastelua varten ja johtajien tehtäväorientoituneisuuden mallintamiseksi. Päätelmieni pohjalta esitän muutamia merkityksellisiä aiheita jatkotutkimukselle:

1. Millaista johtamiskäyttäytymistä ja millaisia johtajan valmiuksia varusmiesjohtajien käsityksien mukaan heiltä odotetaan?
2. Miten varusmiesjohtajat käsittävät puolustusvoimien johtamiskulttuurin ja johtamisen toimintaympäristön?
3. Kuinka varusmiesjohtajan sitoutumista omaan tehtäväänsä voitaisiin mallintaa ja mitata puolustusvoimissa?
4. Millaisia käsityksiä esikunta- tai yleisesikuntaupseereilla on varusmiesten ja/tai henkilökunnan johtamiskäyttäytymisestä?

## LÄHTEET

Aalto, M. 2012. Strategin tragedia. Suomalaisupseerit clausewitzlaisina strategeina. Aalto University publication series. Doctoral dissertations 29/2012. Helsinki: Unigrafia Oy.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen E, Saari S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Bass, B. M. & Stogdill R. M. 1990. Bass & Stogdills's Handbook of Leadership, Theory, Research & Managerial Applications. United States of America: The Free Press.

Bass, B. M. & Avolio B. J. 1994. Improving Organisational Effectiveness, Through Transformational Leadership. United States of America: Sage Publication.

Bass, B. M. 1998. Transformational Leadership, Industrial, Military and Educational Impact. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Bass, B. M. & Riggio R. E. 2006. Transformational Leadership, 2<sup>nd</sup> Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Bowden, J. A. 1996. Phenomenographic research – Some methodological issues. Teoksessa Dall'Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.) Reflections on Phenomenography. Acta Universitas Gothoburgensis. Göteborg: Kompendiet.

Burns J. M. 1978. Leadership. United States of America: Harper & Row, Publishers.

Cousin, G. 2009. Researching Learning in Higher Education. New York & London: Routledge.

Creswell, J. W. 2007. Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches. Thousand Oaks: Sage Publications.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmä opas. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Jyväskylä: Vastapaino osuuskunta.

Eskola, J. 2007. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Uudistettu painos. Juva: Bookwell Oy, s. 71 - 86.

Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Valli R. & Aaltola J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: Bookwell Oy s. 56-69.

Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Halonen, P. 2002. Oppiminen muuttuvassa koulutuskulttuurissa. Teoksessa Toiskallio J., Kallioma M., Halonen, P. Anttila, J. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Helkama, K., Myllyniemi R. & Liebkind, K. 2005. Johdatus sosiaalipsykologiaan. 3.-6. painos. Helsinki: Edita Prima Oy.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. 15.–17.painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Huhtinen, A-M. (toim.) 2002. Sotilasjohtamisen tutkimuksen tieteenfilosofiset perusteet ja menetelmät. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelmat N:o 9. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Helsinki: Hakapaino Oy.

Huhtinen, A-M. 2006. Sotilasjohtaja laadullisessa ja eettisessä tutkimusotteessa. Teoksessa Huhtinen, A-M. (toim.) Sotilasjohtamisen tiedonkohteet. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelmat n:o 16. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Helsinki: Edita Prima Oy.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjapaino.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Tampereen yliopisto.

Järvinen, A. 2013. Esimies- ja alaistaidot osana johtamista: Johtajien käsityksiä esimiestyöstä, alaistaidoista ja niiden merkittävydestä osana ammattitaitoa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Jäämeri, K. 2014. Uusi johtaminen. Kasvu Open 2014 -tapahtuma. <http://urly.fi/ynO> (Viitattu 4.3.2016).

Jääskeläinen, A. 2015. Tämä oli hyvä saapumiserä – tapaustutkimus sotilaskoulutuksen tavoitteista, tuloksellisuuskäsitteistä sekä arvioinnista yhdessä Kaartin Jääkäriyrykmentin perusyksikössä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Katisko, T. & Nissinen, V. 2003. Johtajakoulutuksen nykytilan arviointina. Teoksessa Nissinen, V. (toim.) Kehittyvä varusmieskoulutus. Puolustusvoimien koulutuksen kehittämiskeskus. Julkaisusarja A/3/2003. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kinnunen, T. 2003. Johtamisen kehittyminen. Kokeellinen pitkittäistutkimus johtamistaidon kehittymisestä puolustusvoimissa syväjohtamisen mallin mukaisesti. Maanpuolustuskorkeakoulu. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia 26. JTO-tutkimuksia nro 15. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kinnunen, T. 2009. Esimiesvalmennus ja syväjohtaminen. Teoksessa Kiuru, J. Johdatus johtamiseen, Ajatuksia Johtamisen perusteet – opintojaksosta ja rakennusaineita tulevaan. Maanpuolustuskorkeakoulu. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelmat Nro. 3. Helsinki: Edita Prima Oy.

Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto. Vantaa: Hansaprint Oy.

Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Suomen kielitoimiston sanakirja. <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> (Viitattu 4.3.2015)

Kotter, J. 1989. Johtajuus menestystekijänä. Suom. Liljamo, R. & Miettinen, A. Espoo: Weilin+Göös kirjapaino.

Krogars, M. 2000. Teoksessa Toiskallio, J. Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidonlaitos. Julkaisusarja 2. N:o 6. Helsinki: Edita Prima Oy.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

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

Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. Instructional Science 10. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company.

Marton, F. 1995. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of reality. Teoksessa Sherman, R. & Webb, R. (toim.) Qualitative Research in Education: Focus and Methods. Iso-Britannia: Burgess Science Press.

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

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Muona, V. 2008. Epävirallinen organisaatio, sosiometrinen vertailu kahdessa perusyksikössä. Teoksessa Valtanen, M. Johtamisen sosiaalipsykologia. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 2. Nro. 19/2008. Helsinki: Edita Prima Oy.

Määttä, T. 2013. Myynnin esimiehien kokemuksia työntekijöiden motivoinnista. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Pro gradu.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteen tutkimuksessa. N:o 85. Joensuun yliopisto. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Nissinen, V. 1997. Varusmiesten johtajakoulutuksen perusteet, Transformational leadership – mallin soveltaminen sotilaskoulutukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja hallinnon laitos. Julkaisusarja 2. Työpapereita N:o 3. Helsinki: Hakapaino Oy.

Nissinen, V. & Seppälä, E.S. 2000. Johtajakoulutus murroksessa: Johtamiskäyttäytyminen johtamisen tutkimuksen ja johtajakoulutuksen ydinkäsitteenä. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia N:o 17. Helsinki: Oy Edita Ab.

Nissinen, V. 2000. Puolustusvoimien johtajakoulutus. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia N:o 13. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Helsinki: Edita Prima Oy.

Nissinen, V. (toim.) 2000. Uuteen johtajakoulutukseen: Kokemuksia ja näkemyksiä, tutkimuksesta ja palautetta puolustusvoimien uuden johtajakoulutuksen ensiaskelista. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelmat N:o 3. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Helsinki: Edita Prima Oy.

Nissinen, V. 2001. Military Leadership. A Critical Constructivist Approach to Conceptualizing, Modeling and Measuring Military Leadership in the Finnish Defence Forces. Julkaisusarja 1. Tutkimusraportteja N:o 20. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Helsinki: Esikunnan koulutusosasto.

Nissinen, V. 2007. Syväjohtaminen. 3. painos. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Nissinen, V. Anttalainen, J. & Kauppinen, R. 2008. Sovella syväjohtamista – huipputuloksiin vuorovaikutusta oppimalla. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.



Northouse, P. 2004. Leadership. Theory and Practice. Third Edition. Western Michigan University. United States of America: Sage Publications.

Pitkänen, M. 2007. Syväjohtaminen ja sen toimivuus ja uskottavuus palveluyrityksen johtamisvälineenä. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunta. Pro gradu.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Puolustusministeriö 2010. Suomalainen asevelvollisuus. Puolustuksen perusta, yksilöä motivoiva ja yhteiskunnallisia arvoja korostava. Helsinki: Painoyhtymä.

Pääesikunta Henkilöstöosasto 2009. Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus. HF1539. Helsinki.

Pääesikunta. Henkilöstöosasto. 2010a. Johtajakansio. Varusmiesten johtaja- ja kouluttaja koulutuksen opetussuunnitelma (30 op). Pääesikunnan koulutusosaston julkaiseman aiemman Johtajakansion uudempi versio.

Pääesikunta Henkilöstöosasto 2010b. Johtajakansio. Opetusvihko. Pääesikunnan koulutusosaston julkaiseman aiemman Johtajakansion uudempi versio.

Pääesikunta Henkilöstöosasto 2010c. Johtajakansio. Johtamis- ja vuorovaikutuskäyttäytymisen kysymyssarja. Pääesikunnan koulutusosaston julkaiseman aiemman Johtajakansion uudempi versio.

Pääesikunta Henkilöstöosasto 2010d. Johtajakansio. Johtamis- ja koulutussuorituksen arviointilomake ja ohje. Pääesikunnan koulutusosaston julkaiseman aiemman Johtajakansion uudempi versio.

Pääesikunta Henkilöstöosasto 2012. Johtajan käsikirja. Tampere: Juvenes Print Oy.

Rauste–von Wright, M. 1998. Opettaja tienhaarassa. Toinen painos. Juva: PS-viestintä Oy.

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

Ruokojärvi, K. 2000. Vain tekemällä oppii. Teoksessa Nissinen, V. (toim.) Uuteen johtajakoulutukseen: Kokemuksia ja näkemyksiä, tutkimuksesta ja palautetta puolustusvoimien uuden johtajakoulutuksen ensiaskelista. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelmat N:o 3. Helsinki: Edita Prima Oy.

Ruuskanen, M. 2011. Mennäänkö metsään?: Varusmiesten tarinointia sotaharjoituksista. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Pro gradu.

Räsänen, M. 2005. Syväjohtaja – malli mahdottomuudesta? Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Pro gradu.

Ryhänen, R. 2003. Varusmiesten kohtaama sotilasyhteisö. Teoksessa Nissinen, V. (toim.) Kehittyvä varusmieskoulutus. Puolustusvoimien koulutuksen kehittämiskeskus. Julkaisusarja A/3/2003. Helsinki: Edita Prima Oy.

Saarinen, E. 2007. Tunneälykäs esimiestyö. Esimiesten kykypohjaisen tunneälyosaamisen laadullinen kuvaaminen ja määrällinen mittaaminen. Helsinki University of Technology. Laboratory of Work Psychology and Leadership. Doctoral Dissertation Series 2007/2. Helsinki: Edita Prima Oy.

Schein, E. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. Liljamo, R. & Miettinen, A. Espoo: Weilin+Göös kirjapaino.

Seeck, H. 2008. Johtamisopit Suomessa, taylorismista innovaatioteorioihin. Gaudemus Helsinki Universtiy Press. Tampere: Esa Print Oy.

Siltala, H. 2006. Johtajuus. Teoksessa Huhtinen, A-M. Sotilasjohtamisen tiedonkohteet. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelmat n:o 16. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Helsinki: Edita Prima Oy.

Soininen, I. 2015. Nuoren kouluttajan kokemuksia varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta. Fenomenografinen tapaustutkimus Uudenmaan Prikaatissa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Säljö, R. 1996. Minding action – Conceiving of the world versus participating in cultural practices. Teoksessa Dall’Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.) *Reflections on Phenomenography*. Acta Universitas Gothoburgensis. Göteborg: Kompendiet.

Toiskallio, J. 1998. Sotilapedagogiikan perusteet. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Tourish, D. 2013. *The Dark Side of Transformational Leadership*. East Sussex: Routledge.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. 11. uudistettu laitos. Vantaa: Kustannusyhtiö Tammi Oy.

Uljens, M. 1991. *Phenomenography - a Qualitative Approach in Educational Research*. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Esitelmä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.

Uljens, M. 1992. *Phenomenological features of phenomenography*. University of Göteborg. Reports from the Department of Education 3.

Valli, L. 2011. *Johdan syvältä, siis kehityn? Laadullinen analyysi syväjohtamisen vaikuttavuudesta*. Tampereen yliopisto. Johtamistieteiden laitos. Pro gradu.

van Rossum, E. J. & Hamer, R. 2010. *The Meaning of Learning and Knowing*. Rotterdam: Sense Publishers.

Vilkkä, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. 4. uudistettu painos. Juva: Bookwell Oy.

Waltari, A. 2005. Pala varusmieskoulutuksen palautekulttuuria. Kouluttajien käsityksiä palautteesta ja sen antamisesta. Julkaisusarja 3. Nro 7/2005. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Pro gradu.

## **LIITTEET**

### **LIITELUETTELO**

LIITE 1	Pilottitutkimuksen kehystarinat ja tehtävänannot	1
LIITE 2	Varsinaisten keräystilaisuuksien kehystarinat ja tehtävänannot	2

**Pilottitutkimuksen kehystarinat ja tehtävänannot**

Tarina A:

Perusyksikössäsi on koittanut varusmiesten kotiuttamispäivä ja yksikön kotiutuvat ovat järjestyneet viimeistä kertaa kuullakseen päällikön viimeiset kehotussanat ja kätelläkseen yksikön henkilökunnan ennen reserviin poistumistaan. Kättelyn yhteydessä luovutat ylpeänä palvelustodistuksen eräälle joukkueesi varusmiesjohtajalle ja ajattelet mielessäsi: ”Olipa siinä hyvä varusmiesjohtaja”. *Pyri eläytymään tilanteeseen ja kirjoita lyhyt kertomus josta selviää käytännön esimerkkien tai tapahtumien kautta miksi lopulta ajattelit varusmiesjohtajasta niin kuin ajattelit.* Vastausaikaa 25 minuuttia.

Tarina B:

Perusyksikössäsi on koittanut varusmiesten kotiuttamispäivä ja yksikön kotiutuvat ovat järjestyneet viimeistä kertaa päällikön kuullakseen päällikön viimeiset kehotussanat ja kätelläkseen yksikön henkilökunnan ennen reserviin poistumistaan. Kättelyn yhteydessä luovutat välinpitämättömästi palvelustodistuksen eräälle joukkueesi varusmiesjohtajalle ja ajattelet mielessäsi: ”Olipa siinä huono varusmiesjohtaja”. *Pyri eläytymään tilanteeseen ja kirjoita lyhyt kertomus josta selviää käytännön esimerkkien tai tapahtumien kautta miksi lopulta ajattelit varusmiesjohtajasta niin kuin ajattelit.* Vastausaikaa 25 minuuttia.

**Varsinaisten keräystilaisuuksien kehystarinat ja tehtävänannot**

## Tarina A:

Perusyksikössäsi on koittanut varusmiesten kotiuttamispäivä ja yksikön kotiutuvat ovat järjestyneet viimeistä kertaa kuullakseen päällikön viimeiset kehotussanat ja kätelläkseen yksikön henkilökunnan ennen reserviin poistumistaan. Kättelyn yhteydessä luovutat ylpeänä palvelustodistuksen eräälle joukkueesi varusmiesjohtajalle ja ajattelet mielessäsi: ”Olipa siinä hyvä varusmiesjohtaja”. Pyri eläytymään tilanteeseen ja kirjoita lyhyt kertomus josta selviää käytännön esimerkkien tai tapahtumien kautta miksi lopulta ajattelit varusmiesjohtajasta niin kuin ajattelit. Vastausaikaa 25 minuuttia.

## Tarina B:

Perusyksikössäsi on koittanut varusmiesten kotiuttamispäivä ja yksikön kotiutuvat ovat järjestyneet viimeistä kertaa päällikön kuullakseen päällikön viimeiset kehotussanat ja kätelläkseen yksikön henkilökunnan ennen reserviin poistumistaan. Kättelyn yhteydessä luovutat välinpitämättömästi palvelustodistuksen eräälle joukkueesi varusmiesjohtajalle ja ajattelet mielessäsi: ”Olipa siinä huono varusmiesjohtaja”. *Pyri eläytymään tilanteeseen ja kirjoita lyhyt kertomus josta selviää käytännön esimerkkien tai tapahtumien kautta miksi lopulta ajattelit varusmiesjohtajasta niin kuin ajattelit.* Vastausaikaa 25 minuuttia.