

**MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU**

**SOTILASKOULUTTAJAN OMINAISUUDET NYT JA TULEVAISUUDESSA -  
Sotatieteiden maisteriopiskelijoiden näkemyksiä hyvästä sotilaskouluttajasta**

Pro Gradu - tutkielma

Yliluutnantti  
Mikko Koponen

Sotatieteiden  
maisterikurssi 9

Maasotalinja

Huhtikuu 2020

## MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi <b>Sotatieteiden maisterikurssi 9</b>	Linja <b>Maasotalinja</b>
Tekijä <b>Yliluutnantti Mikko Koponen</b>	
Tutkielman nimi <b>Sotilaskouluttajan ominaisuudet nyt ja tulevaisuudessa - Sotatieteiden maisteriopiskelijoiden näkemyksiä hyvästä sotilaskouluttajasta</b>	
Oppiaine johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto ( MPKK:n kirjasto )
Aika Huhtikuu 2020	Tekstisivuja 62      Liitesivuja 3
<b>TIIVISTELMÄ</b> <p>Tutkimuksessa selvitettiin mitä ominaisuuksia hyvällä kouluttajalla on sotatieteiden maisteriopiskelijoiden näkemyksien mukaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin lisäksi, millaisia ominaisuuksia kouluttajalta tullaan vaatimaan tulevaisuudessa ja millainen kouluttajan ei tule olla. Valitsin sotatieteiden maisteriopiskelijoiden näkökulman, koska aikaisemmissa tutkimuksissa sitä ei ole käsitelty. Puolustusvoimissa aikaisempi tutkimus on keskittynyt muun muassa varusmiesten, reserviläisten ja kokeneempien sotilaiden näkemyksiin.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisena. Tutkimuksen empiirinen materiaali kerättiin sähköpostihaastattelulla, joka lähetettiin kaikille sotatieteiden maisterikurssi 9:n opiskelijoille. Haastattelulomakkeen toimivuus testattiin pilottihaastatteluina ennen varsinaisia haastatteluita. Aineisto kerättiin vuoden 2019 syksyn aikana. Haastatteluun vastasi 36 opiskelijaa useasta eri aselajista ja kaikista eri puolustushaaroista.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että sotatieteiden maisteriopiskelijoiden näkemysten mukaan hyvä kouluttaja on oman alansa ammattilainen ja kehittäjä. Hänellä on hyvät pedagogiset valmiudet ja ihmissuhdetaidot. Hän on järjestelmällinen ja omaa korkean työmoraaalin. Vastavuoroisesti epämieluisia ominaisuuksia kouluttajalle ovat hyvien ominaisuuksien vastakohtat.</p> <p>Tulevaisuudessa kouluttajaa tulee haastamaan maailman teknistyminen ja individualismin lisääntyminen. Kouluttajan tulee kyetä ylläpitämään ja päivittämään asiaosaamistaan sekä pedagogista osaamistaan. Opetuksessa ja muussa kanssakäymisessä tulee kyetä huomioimaan jokainen yksilönä ja mukauttaa opetusta jokaiselle sopivaksi entistä paremmin.</p>	
<b>AVAINSANAT</b> Kouluttajan ominaisuudet, hyvä kouluttaja vuorovaikutustaidot, ammattitaito, persoona	

# SISÄLLYS

1. JOHDANTO .....	1
2. TUTKIMUSASETELMA.....	4
2.1 Laadullinen tutkimusote .....	4
2.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....	5
2.3 Laadullinen sisällönanalyysi tutkimuksen analyysimenetelmänä .....	6
2.4 Rajaukset ja luotettavuus .....	8
2.5 Tutkielman tieteenfilosofinen perusta .....	10
3. TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....	13
3.1 Opetus ja oppiminen.....	13
3.1.1 Opettajan rooli opetuksessa.....	13
3.1.2 Oppiminen.....	17
3.2 Opettaja ja sotilaskouluttaja.....	19
3.3 Opettajan ja sotilaskouluttajan ammattitaito .....	23
3.4 Opettajan ja sotilaskouluttajan persoona .....	24
3.5 Hyväksi katsotut kouluttajan ominaisuudet.....	27
3.6 Aiempi tutkimus Puolustusvoimissa sekä muiden asevoimien näkemyksiä hyvästä kouluttajasta.....	36
3.7 Teoreettisen viitekehysten yhteenveto.....	38
4. TUTKIMUSTULOKSET .....	40
4.1 Hyvän kouluttajan ominaisuudet .....	41
4.1.1 Ammattilainen.....	42
4.1.2 Pedagogi .....	43
4.1.3 Kehittäjä .....	43
4.1.4 Järjestelmällinen.....	44
4.1.5 Hyvät vuorovaikutustaidot .....	44
4.1.6 Korkea työmoraali.....	45
4.1.7 Havainnot hyvän kouluttajan ominaisuuksista.....	46
4.2 Kouluttajan ei-toivotut ominaisuudet .....	51
4.3 Kouluttajalta vaadittavat ominaisuudet tulevaisuudessa .....	52
4.4 Havainnot tutkimustuloksista .....	54
5. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	55
6. POHDINTA .....	58
6.1 Yhteenveto tutkimuksen toteutumisesta .....	58
6.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	59
6.3 Tulosten käytettävyys .....	60
6.4 Jatkotutkimusesitykset.....	61

# SOTILASKOULUTTAJAN OMINAISUUDET NYT JA TULEVAISUUDESSA - SOTATIETEIDEN MAISTERIOPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ HYVÄSTÄ SOTILASKOULUTTAJASTA

## 1. JOHDANTO

*"We note, for example, the teacher as 'midwife' (Socrates); as artist in the use of knowledge (Plato); as the conductor of dialogue (Bergman); as purveyor of culture (Cicero); as liberator (Freire); as one who focuses on teaching discipline (Breiter); as role model (Aristotle); as empiricist (Locke); as trainer (Watson); as educator in accordance with nature (Rousseau); an essentialist (Bagley); as creative teacher (Luvenfeld); as socialist (Barth); as existentialist (Frankel); as mediator (Feuerstein); as child centered (Neill); and as postmodernist (Foucault)." (Palmer 2003, Arnonin & Reichelin 2007 mukaan)*

Yksi Puolustusvoimien tehtävistä on Suomen sotilaallinen puolustaminen. Kyseisen tehtävän yksi täsmennyksistä on antaa sotilaskoulutusta. (Laki Puolustusvoimista 2007, 2 §) Koulutus vaatii aina kouluttajan. Oli opetus sitten lähi- tai etäopiskelua, kouluttaja liittyy jollakin tavalla koulutuksen toteutukseen. Kouluttajan tehtävän kuva on samankaltainen opettajan kanssa. Molemmat ovat olemassa opettamista varten. Kuten luvun alun sitaatista voidaan huomata, opettajan roolia on hahmoteltu eri tavoin vuosien kuluessa. Oppimisen, opettamisen ja opettajuuden tutkimus loppuu tuskin koskaan, koska absoluuttisia totuuksia aiheesta on vaikea muodostaa. Myös jatkuvasti muuttuva yhteiskunta ja toimintaympäristö luovat uusia haasteita, mutta myös mahdollisuuksia oppimisen ja opettamisen kokonaisuuteen. Tutkimani aihe liittyy vahvasti näihin kahteen, mutta erityisesti opettajuuteen ja siihen millainen hyvä sotilaskouluttaja on.

Tutkielmani tarkoituksena on sotilaskouluttajaan ja sotilaskoulutukseen liittyen selvittää mitä ovat kouluttajan hyvät ominaisuudet ja tätä kautta tuottaa lisää tietoa kouluttajakoulutuksen tueksi. Hahmottelen hyvien ominaisuuksien lisäksi myös huonoja ominaisuuksia, jotta voidaan tunnistaa, millaista käyttäytymistä kouluttajan tulisi välttää tai millainen henkilö soveltuu huonosti opettamiseen. Pysin lisäksi selvittämään, mitä ominaisuuksia kouluttajalta tullaan vaatimaan tulevaisuudessa. Esimerkiksi asettaako teknologioiden jatkuva kehitys ja Puolustusvoimien koulutus uudistus uusia vaatimuksia kouluttajalle. Tutkielma liittyy Puolustusvoimien laajempaan tutkimuskokonaisuuteen, jossa pyritään selvittämään muun muassa mitä ominaisuuksia ja taitoja sotilaskouluttajalla tulee olla.

Sotilaskouluttajien antamalla koulutuksella tuotetaan kriisi- ja sotatilanteisiin henkilöstöä sekä osaamista. Koulutuksella on myös suuri merkitys maanpuolustuksen uskottavuuden ja kansalaisten maanpuolustustahdon ylläpitämisessä. Kouluttajan toiminta ja asenteet heijastavat reserviläisille ja varusmiehille kuvaa Puolustusvoimista (Toiskallio 2002, 14). Koulutus sisältää myös yleissivistäviä aspekteja muun muassa johtamisen, turvallisuuspolitiikan, fyysisen kasvatuksen, ensiaputaitojen, liikenneturvallisuuden ja ympäristönsuojeluun liittyvän opetuksen kautta (Halonen 2007, 34).

Tässä tutkimuksessa sotilaskouluttajiksi katsotaan sotilaat, joiden pääsääntöinen tehtävä on sotilaskoulutuksen antaminen. Sotilaspedagogiikan perusteet (1998, 9, 12) nimeää kouluttajiksi sotilasorganisaatiossa muun muassa joukkueenjohtajat, perusyksikön päälliköt ja varapäälliköt sekä joukkoyksiköiden komentajat apunaan koulutusalan henkilöstö. (Sotilaspedagogiikan perusteet 1998, 9, 12) Näistä sotilaskoulutusta antavat pääsääntöisesti joukkueenjohtajat. Listauksesta puuttuu muun muassa tehtävät joukkueen varajohtaja ja joukkueen kouluttaja, jotka antavat pääsääntöisenä työnään sotilaskoulutusta. Yksiköiden varapäälliköt, päälliköt ja väapelit kouluttavat myös varusmiehiä, mutta paljon harvemmin kuin muu perusyksikön henkilöstö. Sotilaskouluttajia on siis hyvin eritasoisissa tehtävissä ja kouluttajana toimiminen säilyy monella sotilaalla yhtenä tehtävistä uran edetessä. Jokaisella kouluttajalla on suuri vastuu työssään. Sen vaikutukset eivät näy pelkästään kriisin- tai sodanaikaisessa toiminnassa vaan myös rauhan aikana esimerkiksi yleisen maanpuolustustahdon kautta.

Kouluttajan ja opettajan tärkeyttä voidaan tarkastella myös isommassa mittakaavassa. Nykyaikaisessa yhteiskunnassa lapset ja nuoret kasvavat koko matkan aikuisuuteen opiskelemalla. Tähän myös Suomen laki velvoittaa oppivelvollisuuden kautta. Asevelvolliset osallistuvat pääsääntöisesti sotilaskoulutukseen tai siviilipalvelukseen. Työelämään siirryttäessä useat työpaikat jatkokouluttavat työntekijöitään työn tekemisen ohessa. Eläkkeelle siirryttäessä osa kiinnostuu erilaisista harrastuksista, koska niille on enemmän aikaa ja osa saattaa aloittaa opiskelemisen aikuisopistossa tai vastaavassa. Oppiminen sekä opiskelu jatkuvat monella läpi elämän. Useimmiten opiskelu tapahtuu opettajan tai kouluttajan johdolla ja avulla. Opettajilla ja vertaisopiskelijoilla on suuri rooli opiskelijoiden suoriutumisessa (Jepsen 2005, 15) On siis erittäin tärkeää, että pyrimme ymmärtämään oppimista ja opettamista laadukkaan opetuksen takaamiseksi.

Tutkimus on tutkimuserinteeltään kvalitatiivinen eli laadullinen. Aineisto on kerätty kirjallisuuskatsauksella ja sähköpostihaastattelulla. Aineiston analysoinnin apuna on käytetty laadullista sisällönanalyysia. Analyysilla pyritään vahvistamaan olemassa olevaa teoriapohjaa tai täydentämään sitä.

Tutkimuksen empiirisen osan keskiössä ovat sotatieteiden maisteriopiskelijoiden näkemykset siitä, minkälainen on hyvä kouluttaja, minkälaisia ominaisuuksia kouluttajalla ei tule olla ja vaikuttaako tulevaisuus kouluttajalle asetettuihin vaatimuksiin. Sotatieteiden maisteriopiskelijoista suurin osa on ollut kouluttajatehtävissä juuri ennen maisteriopintojen aloittamista. Osa on ollut joukkueen kouluttajana, johtajana, saapumiserän johtajana tai varapäällikkönä. Tehtäväkenttä kaikilla edellä mainituilla on hieman erilainen, mutta kaikkien työtä yhdistää kouluttaminen.

## 2. TUTKIMUSASETELMA

Tutkielman tutkimusongelmana on selvittää, mitkä ovat hyvän kouluttajan ominaisuuksia olemassa olevan tiedon ja sotilaskouluttajien kokemusten mukaan. Alatutkimuskysymyksiä ovat:

1. Millaisia ominaisuuksia kouluttajalta vaaditaan tulevaisuudessa?
2. Mitä ominaisuuksia kouluttajalla ei tule olla?

Tutkimusongelmaan ja alatutkimuskysymyksiin liittyvän teorian taustoittamiseen käytetään apuna kirjallisuuskatsausta. Tutkimuksen tutkimusongelmaan ja alatutkimuskysymyksiin pyritään vastaamaan empiirisessä osuudessa sekä johtopäätöksissä.

### 2.1 Laadullinen tutkimusote

Tutkielmani on menetelmäsuuntaukseltaan kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellinen tutkimus voidaan jakaa kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen tutkimukseen. Alasuutari (2011) toteaa, että tällainen jaottelu on helppo ymmärtää. Jokainen voi valita kumpaan ”koulukuntaan” kuuluu ja kumpaa tutkimustapaa käyttää. Kuitenkin molemmissa tutkimuksissa on paljon samoja piirteitä ja niitä voikin soveltaa samassa tutkimuksessa ja analysoinnissa. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tilastojen perusteella toteamaan säännönmukaisuuksia pyrkimättä selittämään tutkimukseen liittyvää ilmiötä. Kvalitatiivinen tutkimus taas ottaa kantaa ilmiöön ja pyrkii ymmärtämään ilmiötä ja käsityksiä. Kvantitatiivinen tutkimus sallii tilastolliset poikkeamat, mutta kvalitatiivisessa tutkimuksessa tilastollinen todennäköisyys ei kelpaa, vaan poikkeamat tulee ottaa huomioon. (Alasuutari 2011, 31-32, 37, 38) Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla kykenen selittämään ihmisten näkemyksiä siitä mitä ominaisuuksia kouluttajalla tulee olla. Kvalitatiivisella tutkimusotteella koen myös antavani haastateltaville mahdollisuuden tuoda näkemystään laajemmin esille verrattuna määrälliseen tutkimukseen.

## 2.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on yleisesti käytetty menetelmä kerätä tietoa ihmisiltä. Haastattelun voi määritellä monella eri tavalla. Olennaista haastattelussa on, että se on kahden tai useamman ihmisen välistä, joko kasvotusten tai muulla tavalla tapahtuvaa kanssakäymistä, jolla on jokin tarkoitus. Haastattelun voi toteuttaa hyvin joustavasti, jolloin mieleen tulevia kysymyksiä voi esittää haastattelun aikana. Haastattelun voi toteuttaa myös tiukasti tiettyä kaavaa noudattaen, jolloin kaikki kysymykset, niiden järjestys ja muotoilu on päätetty etukäteen ja haastattelu viedään alusta loppuun etukäteen päätetyllä kaavalla. Edellä mainittuja haastattelutapoja voidaan nimittää strukturoimattomiksi tai strukturoiduksi haastatteluiksi. Strukturoimattomat haastattelut ovat vapaamuotoisempia ja strukturoidut kaavamaisempia. Strukturoimattomien haastatteluiden hyötynä on mahdollisuus tuottaa syvällistä tietoa ilmiöstä, aiheesta, tai ongelmasta. Huonona puolena haastattelutavassa on, että se on haastattelijalle vaikea. Strukturoidun haastattelun etuna taas on sen tuottama yhdenmukainen tieto. Haastattelutapa on lisäksi helppo toteuttaa (Kumar 2014, 177-178). Strukturoimattomassa kyselyssä on kuitenkin riski, että ei saadakaan oleellista tietoa tutkittavan aiheen kannalta. Kyseinen menetelmä antaa kuitenkin mahdollisuuden tuottaa jotakin täysin uutta tietoa, mitä haastattelijan etukäteen laatimat haastattelukysymykset eivät ole ohjanneet. Mikäli tutkimukseen on muodostettu joitakin hypoteeseja, strukturoidulla kyselyllä saadaan niihin helpommin vastauksia.

Tutkielman empiirinen tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoituna sähköpostihaastatteluna. Etuna haastattelutavassa on, että se on joustava, mutta mahdollistaa myös vuoropuhelun, jolloin voidaan muun muassa korjata kysymyksiä ja kysyä lisätietoa jostakin vastauksesta. Haastattelusta voidaan saada enemmän tietoa, kun vastaajat saavat kysymykset etukäteen. Vastaaja pystyy siis perehtymään aiheeseen rauhassa, eikä joudu suoraan antamaan vastauksiaan. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 85-86) Sähköpostitse toteutetussa haastattelussa vastaajalla on aikaa perehtyä rauhassa aiheeseen ja muotoilla tarpeen mukaan vastauksiaan uudelleen. Sähköpostitse toteutettavalla haastattelulla säästetään myös huomattavasti aikaa, jota perinteisellä haastattelutavalla menisi muun muassa haastatteluajankohtien sopimiseen ja litterointiin.



Haastattelun kysymyksiä ollessa puolistrukturoituja, vastaajat pääsevät vastaamaan kysymyksiin omin sanoin. Haastattelun kohderyhmänä ovat sotatieteiden maisteriopiskelijat. Suurin osa maisteriopiskelijoista on toiminut kouluttamiseen liittyvissä tehtävissä vähintään neljä vuotta. Valtaosalla on siis kokemuksia kouluttajana toimimisesta pedagogisten opintojen lisäksi. Kohderyhmän valinnalla olisin voinut parhaimmillaan saada näkemyksiä jokaisesta Suomen joukko-osastosta jokaisesta puolustushaarasta, jolloin kokemukset eivät rajoittuisi vain tietyllä alueella toimiviin kouluttajiin. Opiskelijoilta löytyy myös kokemusta usean eri aselajin kouluttamisesta. Mikäli joukko-osastojen ja koulutushaarojen välillä olisi näkemyseroavaisuuksia, olisi siitä mahdollisuus saada viitteitä, jos vastaajia olisi riittävästi. Otoksen valintaan on vaikuttanut myös aikaisempi tutkimus, jossa lähimpänä varusmieskoulutusta olevien kouluttajien näkemykset ovat jääneet vähäisiksi. Haastattelun alustuksessa pyrin antamaan haastateltaville mahdollisimman vähän teoreettista tietoa aiheesta. Ilmoitin vain, että tutkielmani keskiössä on hyvän kouluttajan ominaisuudet ja olen kiinnostunut sotilaskouluttajien näkökulmasta. Painotin myös, että vastaajaa ei kyetä tunnistamaan tutkimuksesta. En rajannut vastauksille maksimimittaa enkä vastausaikaa. Haastattelulomakkeessa oli jokaisen kysymyksen alla laatikko vastaustekstilelle, joka suureni itsestään siihen kirjoitettaessa. Laatikon oletuskoko oli pieni, joten se on voinut vaikuttaa myös vastausten pituuteen ja tätä kautta laajuuteen. Annoin myös mahdollisuuden jättää kysymyksiä väliin, jos ei niihin halunnut vastata.

### 2.3 Laadullinen sisällönanalyysi tutkimuksen analyysimenetelmänä

Laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä sisällönanalyysi sopii monenlaisiin tutkimuksiin ja siitä pohjautuvat myös monet muut laadulliset analyysimenetelmät. Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen erilaiseen analyysitapaan, jotka ovat induktiivinen, deduktiivinen ja abduktiivinen sisällönanalyysi. Induktiivisella analyysillä luodaan teoriaa havainnoista aineistossa. Tutkimusaineiston pohjalta siis tuotetaan teoriaa. Deduktiivisessä analyysissä käytetään olemassa olevaa teoriaa, jota verrataan tutkimusaineistoon ja voidaan uudistaa, tai vahvistaa teoriaa. Abduktiivisessä analyysissä otetaan huomioon olemassa oleva teoria tai teoriat ja tutkimusaineisto, joita yhdistelemällä mahdollisesti luodaan uutta teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 107-111) Tutkielmassa tutkimusongelmaa tarkastellaan deduktiivisella analyysillä, koska olemassa olevaa tutkimustietoa aiheesta on jo reilusti teoriapohjan muodostamista varten. Huomioitavaa deduktiivisessä analyysimenetelmässä on, että se ei rajoitu pelkästään vanhan teoriapohjan vahvistamiseen tai vertailuun, vaan sillä voidaan tuottaa myös uutta tietoa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa sisällönanalyysi on menetelmä, jossa voidaan myös laskea esimerkiksi jonkun tietyn teeman esiintymistä ilman tutkimuksen muuttumista kvantitatiiviseksi. Laskemisella voidaan esimerkiksi vahvistaa tutkijan aavistus aiheesta tai hypoteesi. Tutkijat käyttävät sisällönanalyysia eri tavalla. Osa luo kategoriat tai koodit, mitä tekstistä etsitään ennen tekstiin perehtymistä. Osa muuttaa ja lisää kategorioita tekstiin perehdyttäessä. (Liamputtong 2013, 246-247) Käytin tässä tutkimuksessa laskemista esimerkiksi kuvaamaan, kuinka iso osa haastateltavista pitää tiettyä kouluttajan ominaisuutta tärkeänä.

Tutkimusaineisto on usein niin laaja, että analyysi voi olla hankalaa ilman aineiston pelkistämistä (Kananen 2017, 136). Aloitin empiirisen aineiston käsittelyn heti, kun olin saanut ensimmäiset vastaukset haastattelun pilottivaiheessa. Empiiristä aineistoa tutkimukseen oli lopulta runsaasti, joten käytin analyysin apuna koodaamista. Koodauksella aineisto saadaan muutettua selkeämmäksi ja ymmärrettäväksi (Gibbs 2007, 1). Käytin koodaamisen apuna Liamputtongin (2013, 245) tiivistämää koodaamisprosessia. Analyysin alkuvaiheessa luin haastattelulomakkeita etsimättä niistä mitään. Tein vain lyhyitä muistiinpanoja asioista, jotka olivat kiinnostavia tai vaikuttivat oleelliselta tutkimuksen kannalta. Saatua kaikki vastaukset aloitin vastauksien koodaamisen siten, että etsin vastauksista esimerkiksi ominaisuuksiin liittyviä ilmaisuja (ks. esim. Kananen 2017, 136). Ryhmittelin kysymykset tiettyihin kokonaisuuksiin, jotka olivat hyvä kouluttaja, huono kouluttaja, tulevaisuuden asettamat vaatimukset kouluttajalle, sotilaiden oppiminen, kouluttajan tapa kohdella koulutettavia ja sotilaskouluttajien ja siviiliopettajien väliset eroavaisuudet.

En asettanut koodaamiseen tiettyjä termejä, joita etsisin. Pyrin tunnistamaan kouluttajaan liittyvän ominaisuuden ja tiivistämään sen lyhyesti. Osassa kysymyksistä pelkistämistä piti tehdä useammassa kierroksessa, jotta aineisto saatiin yksinkertaistettua. Pelkistämistä oli esimerkiksi termien yhdenmukaistamisen, jos samasta asiasta oli käytetty eri termejä. Tietyissä kysymyksissä vastaukset olivat niin yksipuolisia, että tiivistämistä ei tarvinnut juurikaan tehdä. Koodaamisen jälkeen etenin sisällönanalyysin mukaisesti redusoimalla, klusteroimalla ja abstrahoimalla. Redusoinnissa pyrin esittämään ominaisuuden lyhyesti ja mikäli sama ominaisuus oli ilmaistu eri termillä, ne yhdenmukaistettiin. Klusteroinnissa ominaisuudet ryhmiteltiin siten, että ne muodostivat oman alaluokkansa. Abstrahoinnissa näistä luokista voidaan vielä koota yläluokkia ja nimetä nämä luokat. Kaikkiin kysymyksiin täysin tämän kaltaista prosessia ei kuitenkaan pystynyt tekemään, koska jo alaluokka muodosti niin selkeän kokonaisuuden, että sitä ei ollut tarkoituksenmukaista luokitella vielä tiiviimmäksi.

## 2.4 Rajaukset ja luotettavuus

Tutkielman empiirisessä osassa käsitellään vain sotilaskouluttajien näkökulmaa, jolloin muun muassa varusmiesten, reserviläisten ja kadettien näkökulma jää pois. Sotilaskouluttajistakin haastatellaan vain tiettyä ryhmää, eli sotatieteiden maisteriopiskelijoita. Tätä kautta voidaan todeta, että tutkielma ei tuota absoluuttista totuutta vaan se täydentää aikaisemmin tehtyä tutkimusta, jossa on käsitelty aihetta edellä mainittujen ryhmien näkökulmasta.

Sotatieteiden maisteriopiskelijat ovat pääosin upseereita, jotka ovat olleet työelämässä noin neljä tai viisi vuotta. Puolustusvoimiin liittyen he ovat suorittaneet ennen työelämää vähintään varusmiespalveluksen suorittaen joko aliupseerikoulun tai reserviupseerikoulun. Tämän jälkeen he ovat suorittaneet kadettikoulun, jossa he ovat opiskelleet sotatieteiden kandidaatiksi. Sotilaat, jotka eivät ole saaneet reserviupseerikoulutusta varusmiehenä, suorittavat ennen kandidaattiopintojen alkua Reserviupseerikoulun järjestämän niin kutsutun joukkueen johtaja - kurssin. Osa on myös ollut ennen sotatieteiden kandidaatiksi valmistumista Puolustusvoimissa töissä esimerkiksi sopimussotilaana tai aliupseerina.

Tehtävät, joissa opiskelijat ovat toimineet, ovat pääosin kouluttajatehtäviä joukkueen johtajana tai kouluttajana. Osa on ollut myös osan työssäoloajasta perusyksikön saapumiseränjohtajana tai varapäällikkönä. Nämä tehtävät sisältävät edelleen kouluttamista, mutta myös hallinnolliset tehtävät lisääntyvät. Pieni osa opiskelijoista ei ole toiminut kouluttajatehtävissä sotatieteiden kandidaatiksi valmistumisen jälkeen. Näitä ovat esimerkiksi osa Rajavartiolaitoksessa toimivista upseereista. Sotatieteiden maisteriksi voivat opiskella myös siviilit viranomaisyhteistyön koulutusohjelmassa. En sisällyttänyt heitä tutkimuksen empiiriseen osaan, koska heillä voi olla hyvin erilaiset taustat upseereihin verrattuna. En siis saisi heiltä sotilaskouluttajien näkökulmaa.

Sotatieteiden maisteriopiskelijat ovat opiskelleet kouluttamista ja johtamista ennen työelämää varusmiehenä sekä sotatieteiden kandidaatin tutkintoon liittyen. Osa on perehtynyt aiheeseen syvemmin, jos heillä on ollut johtaminen tai sotilaspedagogiikka pää- tai sivuaineena kandidaatin tutkintoa suorittaessaan. Myös maisteriopiskelijoista osa opiskelee opinnoissaan sotilaspedagogiikkaa tai johtamista pää- tai sivuaineenaan. Tämä saattaa vaikuttaa vastaajien käyttämiin ilmaisuihin ja mielipiteisiin, heidän vastatessaan tämän tutkimuksen haastattelun kysymyksiin.

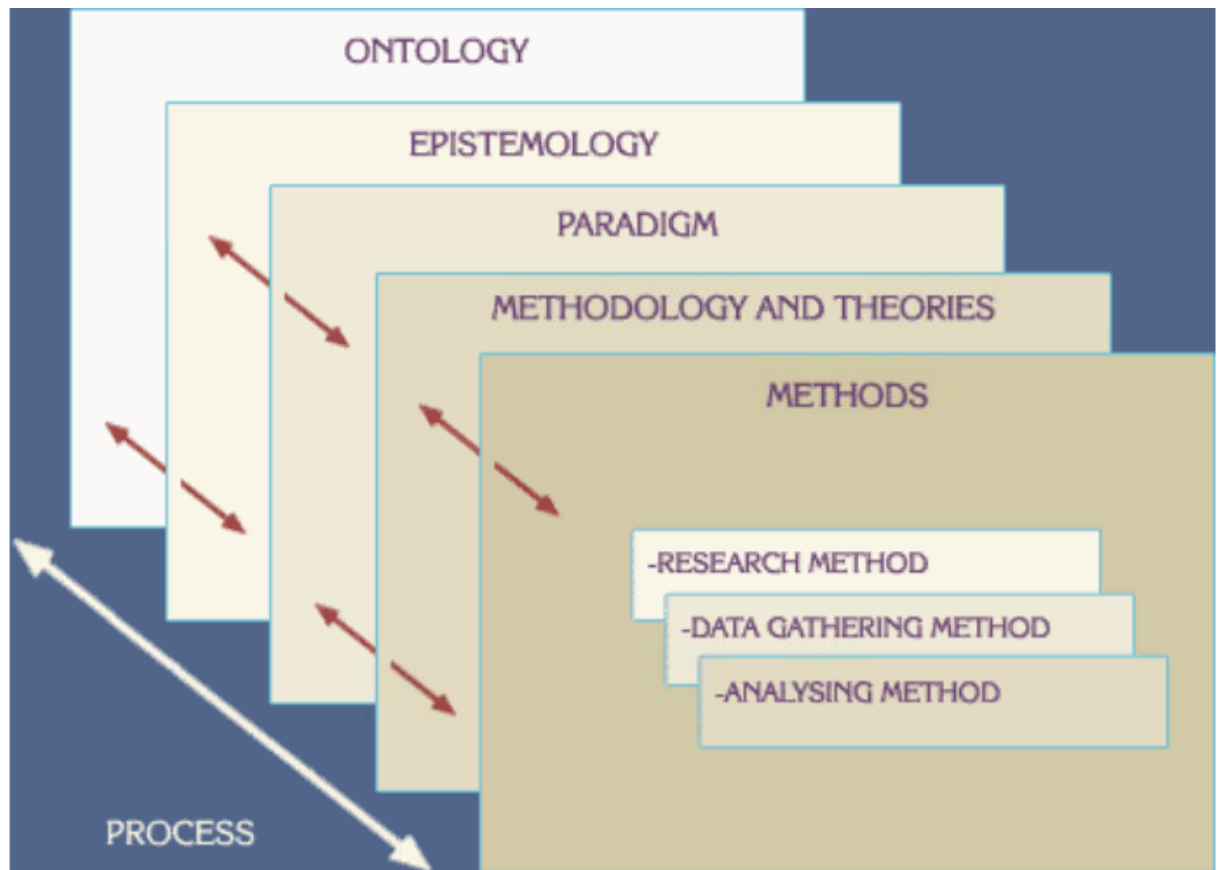
Aihe ei ole erityisen arkaluontoinen, joten on oletettavaa, että vastaajat vastaavat rehellisesti. Haastattelun alustuksessa on tämän tueksi myös kerrottu, että vastaajia ei voida tunnistaa tutkielmasta. Vastausten laatuun ja luotettavuuteen vaikuttaa kuitenkin vastaamiseen käytetty aika ja työpanos, joka on riippuvainen vastaajien sitoutumisesta haastatteluun. Empiirinen aineisto on kuitenkin luotettavaa, kun otetaan huomioon, että se koostuu ihmisten näkökulmista. Itse tutkijana minulla on myös vaikutus tutkielman luotettavuuteen, koska olen toiminut erilaisissa kouluttajatehtävissä yli neljän vuoden ajan ja tänä aikana minulle on muodostunut tiedostettuja ja tiedostamattomia ennakkokäsityksiä aiheesta. Kuten muutkin sotatieteiden maisteriopiskelijat olen myös opiskellut sotilaspedagogiikkaa ja kouluttamista kandidaatiksi ja maisteriksi opiskellessani. Tällä voi olla vaikutusta käyttämiini ilmaisuihin ja muodostamiini tiedostettuihin ja tiedostamattomiin hypoteeseihin.

Käsittelen tutkimuksessa kouluttajuutta tällä hetkellä ja tulevaisuudessa. Olen rajannut menneisyyden käsittelyn pois, koska en pidä sitä oleellisena tutkimuksen kannalta. Menneisyyden kattava tutkiminen myös kasvattaisi tutkimuksen kokoa yli pro gradun laajuuden.

## 2.5 Tutkielman tieteenfilosofinen perusta

Filosofiassa on vuosisatojen ja vuosituhansien aikana kiistelty todellisuudesta, ihmisestä ja tiedosta. Tieteen harjoittamista voidaan tarkastella filosofisesta näkökulmasta (ks. Pekkarinen 2014, 2-3) ja tutkimuksilla on helposti jokin filosofinen näkökulma, vaikka sitä tutkija ei tutkimuksessa esille toisikaan, eikä välttämättä edes huomaa. Toteaminen jonkun asian olevan totta pohjautuu johonkin filosofiseen näkökulmaan. Oletetaan jonkun asian olevan totta tietyin perustein ja uskotaan, että totuus voidaan saavuttaa asiasta. Esimerkiksi Niiniluoto (1988, 17) määrittelee tiedon perustelluksi tosi uskomukseksi. Sana uskomus jo viittaa filosofiseen näkökulmaan, että absoluuttista totuutta ei voi saavuttaa. Tieteen määrittely ei ole yksinkertaista. Tuunainen (2005, 74) esittää, että määritelmiä on olemassa useita, mutta absoluuttista määritelmää tieteelle ei voida asettaa. Olemassa olevat määritelmät tasapainoilevat sisällöillään. Osasta puuttuu oleellisia tieteeseen liittyviä asioita ja osa sisällyttää määritelmiin asioita, jotka eivät sinne kuulu.

Tieteenfilosofia on osa tutkimuksen metodologiaa ja teoriaa (ks. kuva 1). Metodologian muita osia ovat tutkimusmenetelmät, aineistonhankintamenetelmät ja analysointimenetelmät. Tieteenfilosofia tutkii tieteenalaa ja sen mahdollisuuksia ja rajoituksia. Näin ollen tieteenfilosofia ohjaa, miten tutkimus tehdään ja mitä ehtoja ja mahdollisuuksia toteutustapaan kuuluu.



Kuva 1. Tutkimuksen tieteenfilosofia. (Kyrö 2003)

Tutkimuksen ontologialla pyritään vastaamaan kysymykseen ”mitä on” tai ”miten tutkimuskohde on” (Sirén & Pekkarinen 2017, 3). Selvitetään siis, mitä todellisuudessa on olemassa (Raatikainen 2004, 11). Ontologia voidaan jakaa realistiseen ja sosiaaliseen ontologiaan. Realistinen ontologia on totuus, johon ihmisten käsitykset eivät vaikuta. Sosiaalinen ontologia on rakentunut ihmisten käsityksistä, joten totuuksiakin saattaa olla useita (Sirén & Pekkarinen 2017, 3). Sosiaalinen ontologia mahdollistaa ihmisten tulkinnan aiheesta. Tätä kautta ei voida kuitenkaan todeta jonkin asian olevan absoluuttinen totuus, koska siihen vaikuttaa ihmisen/ihmisten tulkinta.

Tutkimuskohteeni on enemmän sosiaalisen ontologian puolella. Oppiminen on enemmän yksilöstä kiinni ja oppimistapoja on useita. Opetus ja kouluttaminen kehittyvät koko ajan, joten pysyviä totuuksia aiheesta on vaikea määrittää. Myös aiheen sosiaalisesta luonteesta johtuen lopullista totuutta on mahdotonta saavuttaa. Toisaalta totuuden voidaan kuitenkin tarkastella muodostuvan sosiaalisesti konstruoitumalla. Valitsemani tutkimusote ja aineistonkeruumenetelmä johtavat minut tekemään tulkintoja aineistosta, jolloin saadaan sosiaalisesti konstruoitu totuus aiheesta.

Epistemologialla vastataan kysymykseen ”miten tutkimuskohteesta on saatavissa tietoa”. Epistemologia voidaan jakaa neljään eri tapaan hahmottaa totuutta. Nämä ovat positivismi, realismi, tulkinnallisuus ja pragmatismi. (Sirén & Pekkarinen 2017, 4) Näistä tulkinnallisuus - relativismi - sopii omaan tutkielmaani parhaiten. Relativismissa sosiaaliset ilmiöt koostuvat subjektiivisista käsityksistä (Siren 2017, 4). Kouluttajan toiminta on sosiaalista ja mielipiteet kouluttajasta muodostuvat ihmisten käsityksien kautta. Ihmiset siis muodostavat totuuden omien tulkintojensa pohjalta. Voidaan ajatella, että voihan opettajan tuloksia mitata totuuden saavuttamiseksi. Kuitenkin mitattaessa opettajan toimintaa pitää siihen laatia jokin mittari tai arviointiperusteet. Haasteeksi tulee laatia mittari joka ottaa kaiken huomioon ja toimii universaalisti aina ja kaikkialla.

Ontologisten ja epistemologisten vaihtoehtojen yhdistelmä muodostaa tieteenfilosofisen paradigman. Eri tiedeyhteisöt katsovat tiettyjen paradigmojen sopivan omalle alalleen paremmin ja tieteenalalle sopivia paradigmoja voi olla useampi, kuin yksi. (Siren 2017, 5) Pääsääntöisesti käytettävät tieteenfilosofiset paradigmat siis vaihtelevat tieteenalojen välillä. Paradigmat voidaan jakaa aristoteeliseen ja galileiseen tutkimusperinteeseen, joissa aristoteeliset ovat yleensä laadullisia ja galileiset määrällisiä tutkimuksia. Sotilaspedagogiikan tutkimus kuuluu pääsääntöisesti aristoteeliseen tutkimusperinteeseen (Pekkarinen 2014, 1, 3), kuten tämäkin tutkielma.

### 3. TEOREETTINEN VIITEKEHYS

#### 3.1 Opetus ja oppiminen

Opetus ja oppiminen ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa. Opettaja toimii opetuksessa instrumenttina ja tätä kautta vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen. Tutkittaessa opettajaa ja hänen ominaisuuksia on siis olennaista tarkastella myös, mitä on opetus ja miten opetettavat oppivat.

##### 3.1.1 Opettajan rooli opetuksessa

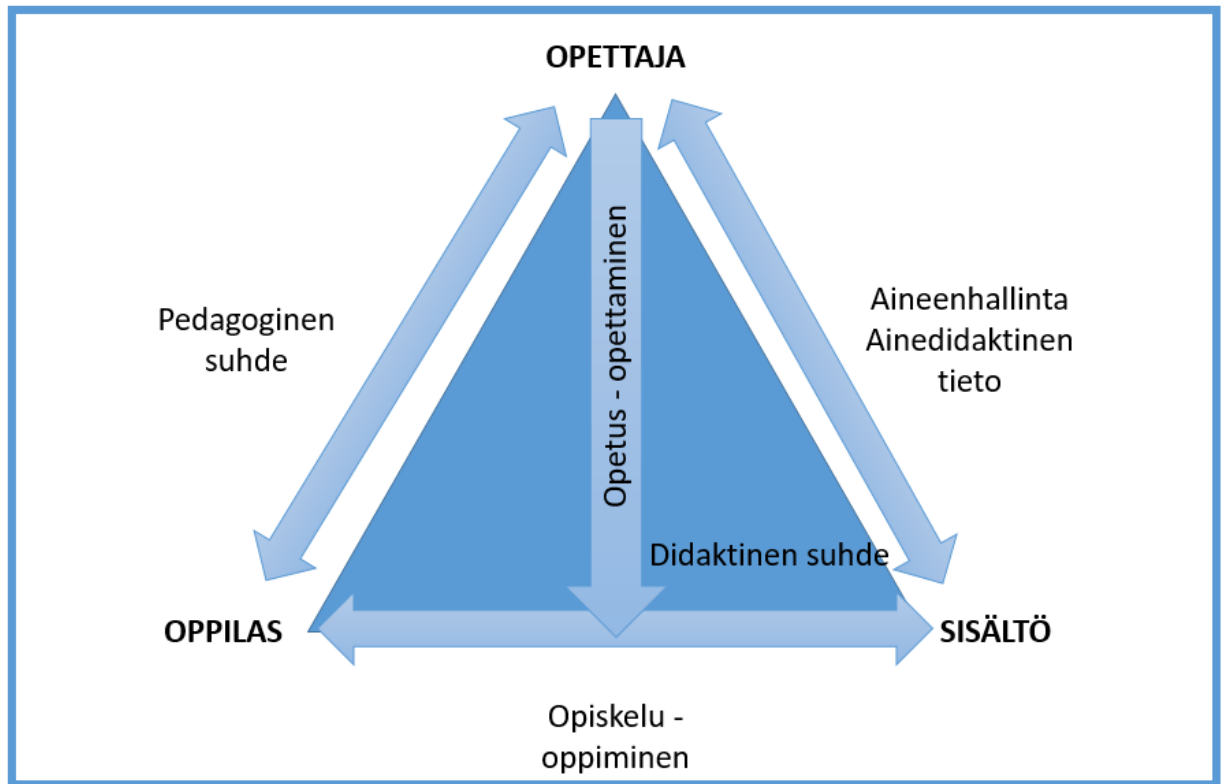
Opetuksen tutkimus on nimetty didaktiikaksi Wolfgang Ratken toimesta 1600-luvulla ja termiä käytetään kansainvälisesti (Kansanen 2004, 7-8). Kuitenkin termi on vähemmän käytetty angloamerikkalaisissa maissa (Uljens 1997, V). Parhaita opetuskäytänteitä on tutkittu useiden vuosien ajan. Kuten Maulana, Helms-Lorenz ja Van de Grift (2017) osoittavat, eri tutkijat ovat nimenneet opetuskäytänteitä usealla eri tavalla, vaikka ne sisältävätkin samankaltaisia elementtejä. Opetusta on kutsuttu muun muassa:

- Erittäin päteväksi opetuksiksi - *highly qualified teaching* (Darling-Hammond & Youngs 2002),
- Loistavaksi opetuksiksi - *excellent teaching* (Chen, Brown, Hattie & Millward 2012),
- Hyväksi opetuksiksi - *good teaching* (Watkins & Zhang 2006),
- Tehokkaaksi opetuksiksi - *effective teaching* (Creemers 1994) ja
- Hyväksi ja tehokkaaksi opetuksiksi - *good and effective teaching* (Van de Grift 2007).

Uusikylä ja Atjonen (2005, 34) toteavat, että opetuksen tutkimuksella ei voida saavuttaa absoluuttisia totuuksia, kuten esimerkiksi luonnontieteissä. Tämä selittää sen, miksi on olemassa niin paljon erilaisia opetusmalleja ja miksi niitä tulee koko ajan lisää. Erilaisia opetusteorioita kuitenkin yhdistää se, että niissä yritetään hahmottaa, mikä opettamisessa on kaikkein tärkeintä (Uusikylä & Atjonen 2005, 34).



Kuvailtaessa, mitä opetus on, voidaan se esittää didaktisen kolmion avulla. Didaktisessa kolmiossa kolmion kulmat muodostuvat opettajasta, oppilaasta ja oppisisällöstä. Didaktinen kolmio voidaan hahmotella eri tavoilla ja kolmion eri tekijöiden tarkasteluun voidaan kiinnittää muita enemmän huomiota. Kuvassa kaksi on esitetty yksi tapa hahmottaa didaktista kolmiota.



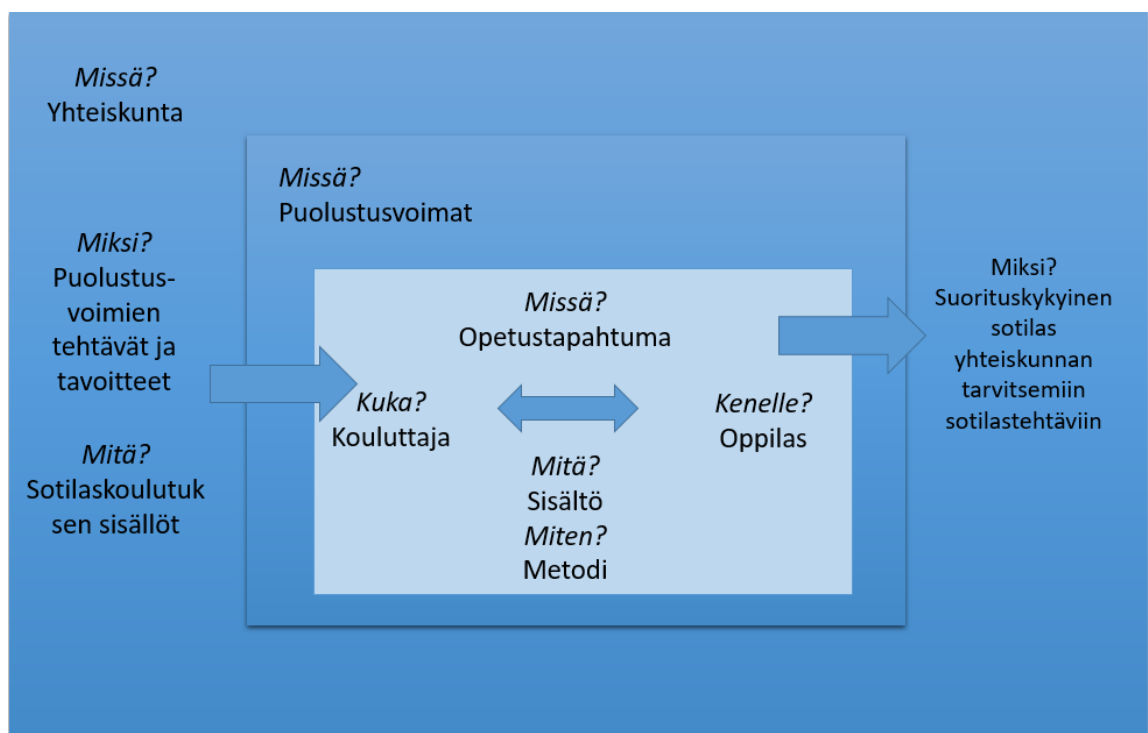
Kuva 2. Didaktinen kolmio (Kansanen & Meri 1999; Kansanen 2003; 2004).

Opettajalla on didaktisessa kolmiossa suhde sisältöön. Sisällön ammattitaidollinen osaaminen ei rajoitu vain asiantuntijuuteen vaan myös didaktiseen tietoon. Opettajan suhde oppilaaseensa on kaksiosainen. Suhde on pedagoginen sekä didaktinen. Pedagoginen suhde voidaan käsittää inhimillisenä vuorovaikutuksena opettajan ja opiskelijan välillä (Kansanen 2004, 75). Pedagoginen vuorovaikutus, joka tapahtuu opettajan ja oppilaan välillä, rakentuu myös jonkin opetettavan aiheen ympärille (Patrikainen 2012, 60). Didaktisessa suhteessa opettaja vaikuttaa opiskelijan oppisisältöjen opiskeluun ja tätä kautta myös oppilaan ja sisällön välillä olevaan suhteeseen.

Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tulee ottaa huomioon, että se ei ole ainoastaan opettajan erilaisten opetustekniikoiden käyttöä, vaan sisältää myös inhimillisen puolen. Opettaja voi vaikuttaa opiskelijan motivaatioon joko kielteisesti tai positiivisesti. Esimerkiksi pelottelu ja tiukka kuri voivat heikentää opiskelumotivaatiota. (Uusikylä & Atjonen 2005, 9). Eri asevoimat ovat tunnettuja siitä, että niissä toimitaan kurinalaisesti. Tämän perusteella erityisesti niissä tulee kiinnittää huomioon, millainen kuri opetustapahtumissa vallitsee.

Opetukseen liittyy myös arvo- ja moraalikysymykset (Uusikylä & Atjonen 2005, 17). Esimerkiksi sotilaskoulutuksessa niitä voi esiintyä hyvinkin paljon. Koulutuksessa ollaan kuitenkin tekemisissä sellaisten aiheiden kanssa, jotka voivat johtaa ihmishenkien menettämiseen. Koulumaailmassa näihin kysymyksiin törmätään esimerkiksi, kun mietitään kasvatuksellisia asioita (Uusikylä & Atjonen 2005, 17).

Didaktisen kolmion lisäksi opetusta voidaan havainnollistaa myös tiettyjen elementtien kautta. Uljens (1997, 23) toteaa, että opetus muodostuu aina elementeistä, jossa on opettaja, opettamisen kohde, opetettava aihe, opetustapa, opetukseen käytetty aika, opetuspaikka, jokin syy ja jokin tavoite. Olen pyrkinyt kuvassa kolme Patrikaisen (2012, 59) luomaa kuvaa hyödyntäen esittämään opettamisen perustekijöitä Puolustusvoimissa. Kaiken keskiössä opetuksessa on opetustapahtuma, opettaja, oppilas, oppisisältö sekä käytettävä opetusmetodi.



Kuva 3. Opetuksen perustekijät Puolustusvoimissa  
(ks. Patrikainen 2012, 59.)

Opettajan vaikutus opetuksen prosessiin riippuu paljon siitä, missä toimintaympäristössä opettaja toimii. Opetus voi tapahtua perinteisestä kasvokkain tapahtuvasta opetuksesta poiketen verkko-opetuksena tai muuten etäopetuksena. Toimintaympäristö asettaa siis opettajalle mahdollisuuksia ja rajoituksia. Esimerkiksi tavallista suomalaisen peruskoulun opettajaa ohjaavat muualta tulleet oppisisällöt, vähintään rajoitukset opetuspaikoissa, tietty käytössä oleva aika ja syyt sekä tavoitteet. Opettajalle jää opetustavan valitseminen. Opetustapojakin ohjaa tietty opetusmateriaali, esimerkiksi aiheeseen liittyvät oppikirjat. Laajemmin tarkasteltuna Puolustusvoimien antamaa koulutusta ohjaavat sodan kuvan ja uhkamallien perusteella laaditut suorituskykyvaatimukset ja käytössä olevat resurssit (Halonen 2007 31). Tarkemmin koulutusta ohjaavat muun muassa normit. Esimerkiksi normi *varusmieskoulutuksen yleisjärjestelyt ja yhteisesti koulutettavat asiat* on yksi koulutusta ohjaava normi (PVAH-asiakirja HP824, 2019). Normeissa ohjataan muun muassa, mitä asioita varusmiehille tulee opettaa ja missä ajassa.

Puolustusvoimissa tapahtuneen koulutusuudistuksen ”koulutus 2020” - myötä kouluttaja saa myös paljon opetusmateriaalia ja ohjausta, miten koulutuksen voisi toteuttaa. Myös koulutuksien tavoitteet annetaan muun muassa joukkojen ja yksittäisten sotilaiden suoritusvaatimuksina. Halonen (2007, 39) toteaa, että näiden Puolustusvoimien pysyväisasiakirjojen sisältö vastaa tämän hetkisiä oppimisteoreettisia käsityksiä.

Runsaasta ohjauksen määrästä herää kysymys, kuinka suuri rooli opettajalla on opetuksessa ja voiko jokainen toimia opettajana, kun hänelle annetaan paljon opetusta ohjaavaa ja opetukseen liittyvää materiaalia valmiiksi. Uusikylä ja Atjonen (2005, 45) osoittavat, että erityisesti 1970-luvulla yritettiin todistaa, että kuka tahansa hyvin koulutettu henkilö kykenisi opettamaan kuten koulutettu opettaja saavuttaen samat tulokset. Useassa tutkimuksessa on kuitenkin todettu, että opettajan koulutuksella on positiivinen vaikutus oppimistuloksiin.

Opettaja joutuu opetuksessaan miettimään, kuinka paljon vastuuta hän oppilailleen antaa. Tietyissä tilanteissa opettajan täytyy ohjata opiskelijoita hyvin tarkasti ja joskus hänen tulee kyetä toimimaan vain taustalla palautteen- ja tuen antajana. Vastuun painopisteen muodostumista auttavat opetustavoitteet. (Uusikylä & Atjonen 2005, 20, 23). Liian tarkka ohjaaminen saattaa rajoittaa opiskelijan omaa ajattelua, kun taas ohjaamisen puuttuminen ei välttämättä vie opiskelua oikeaan suuntaan.

### 3.1.2 Oppiminen

Oppimisen voidaan katsoa rakentuvan kolmesta rakenneosasta. Nämä ovat taustatekijät, oppimisprosessi ja tulokset. Taustatekijöillä tarkoitetaan henkilökohtaisia tekijöitä, kuten henkilön aikaisempia tietoja ja taitoja, kykyjä, älykkyyttä, persoonallisuutta ja kotitaustaa. Taustatekijöihin kuuluu myös oppimisympäristö, joka käsittää muun muassa opettajan, opetussuunnitelman, oppiaineen ja opetus- ja arviointimenetelmät. Taustatekijät vaikuttavat oppimisprosessiin, kun oppija tekee havaintoja ja tulkintoja, joiden pohjalta oppimisprosessi toteutuu. Oppimisen tuloksia voidaan mitata esimerkiksi tenteillä tai oppimistehtävillä. Tuloksia voi arvioida myös oppija itse. (Tynjälä 1999, 16-19)

Oppiminen itsessään on tiedostamattomasti tapahtuva prosessi (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 17). Tämän ajattelutavan perusteella voidaan erotella oppiminen ja opiskelu toisistaan. Opiskelu on tahdonalaista toimintaa ja oppiminen jatkuvaa ja tiedostamatonta (Uusikylä & Atjonen 2005, 25). Haluttaessa selvittää, minkälainen on hyvä opettaja tai kouluttaja, on hyvä asettaa jonkinlainen päämäärä, mihin opettajan toiminnallaan tulee päästä. Opettamisessa on pääsääntöisesti tavoitteena opetettavien oppiminen. Käsitys siitä, miten ihmiset oppivat, ohjaa koulutuksen pedagogisia menetelmiä ja sitä kautta linkittyy kouluttajalta vaadittuun osaamiseen (Tynjälä 2012, 34-35).

Yksi tapa hahmottaa oppimista on konstruktivistinen oppiminen. Konstruktivismi ei ole yhtenäinen teoria, vaan se koostuu useista eri lähteistä ja sillä on erilaisia lähestymistapoja eri tieteenaloilla (Tynjälä & Heikkinen & Huttunen 2005). Konstruktivismilla on myös erilaisia suuntauksia, joiden perusajatus kuitenkin pohjautuu konstruktivismiin. Kaikissa suuntauksissa yksilön tieto saavutetaan yksilön tai yhteisön rakentamana. Oppimiskäsityksessä oppija ei ole tiedon passiivinen vastaanottaja vaan aktiivinen kognitiivinen toimija. Oppiessa tulkitaan havaintoja aikaisemmin omaksuttujen tietojen ja kokemusten perusteella. (Tynjälä 1999, 37-38) Oppijan intentionaalinen toiminta voi vaikuttaa oppimistuloksiin. Oppijan ollessa kiinnostunut opetettavasta asiasta hän ryhtyy toimintaan oppimisen edistämiseksi. Mikäli oppija kokee, että aiheen oppiminen on hänelle vain velvollisuus, on mahdollisuus, että hän pyrkii saavuttamaan riittävät taidot suoriutumiseen. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 18)

Konstruktivismissa aikaisemmalla tiedolla on suuri merkitys uuden tiedon oppimisessa. Oppiminen tapahtuu aikaisemman tiedon perusteella. (Tynjälä 1999, 72) Tiedon rakentaminen vanhan tiedon päälle ei kuitenkaan tarkoita, että aikaisemmin rakennettu tieto ei voi muuttua. Uudella tiedolla voidaan muokata aikaisemmin rakennettu tieto kokonaan uudeksi. Oppiminen ei ole siis pelkästään vanhan tiedon täydentämistä, vaan myös sen muokkaamista ja tarvittaessa muuttamista. Konstruktivistisessa oppimisessa oppija tai sosiaalinen yhteisö rakentaa - konstruoi - tietoa. Tietoa ei voi konstruktivismin mukaan siirtää *objektiivisena heijastumana maailmasta*. (Kotila 2003, 14)

Opitun tiedon arviointi on konstruktivismissa erilaista verrattuna perinteiseen tapaan, jossa mitataan kykyä toistaa ulkomuistista aikaisemmin opittua. Konstruktivistisessa arviointitavassa korostetaan syvempää tiedon ymmärrystä ja arviointi on osa oppimisprosessia. Arviointi ei jää pelkästään opettajalle, vaan siihen osallistuu myös oppija itse sekä mahdolliset opiskelijatoverit. (Tynjälä 1999, 171) Arviointitapa ei kuitenkaan sulje pois sitä, että tietyt tiedot on osattava ulkomuistista. Mielestäni kuitenkin syvempi ymmärrys kokonaisuudesta auttaa muistamaan yksityiskohtaisia asioita.

Transformatiivisessa oppimisessa kriittinen reflektio on oppimisen keskiössä. Kriittisen reflektion avulla pystytään oikaisemaan väärät uskomukset ja korjaamaan virheet, jotka ovat ilmenneet ongelmaratkaisussa. Oppiminen rakentuu kokemuksesta, jolle annetaan merkitys. Yritetään ymmärtää kokemusta. Kun nämä merkitykset siirtyvät ohjaamaan päätöksentekoa ja toimintaa, ne muuttuvat oppimiseksi. (Mezirow 1996, 17)

Oppimiskäsityksiin perehtyessä voi pohtia, mihin mikäkin käsitys sopii. Esimerkiksi 1900-luvulla vallinnut oppimiskäsitys behaviorismi on kritiikistä huolimatta hyvä opettaessa perustaitoja (Uusikylä & Atjonen 2005, 142-143). Mihinkään oppimiskäsitykseen ei tule kuitenkaan luottaa sokeasti, vaan niitä tulee tarkastella kriittisesti. Konstruktivismiin liittyen Uusikylä ja Atjonen (2005, 25) kertovat äärimmäisenä esimerkkinä oppimaan ohjaamisen tarpeesta tytöstä, joka kavereineen vei pahvilaatikon autotielle ja meni sen sisään toivossa, että auto törmäisi laatikkoon ja laittaisi sen lentoon. Lapset eivät ymmärtäneet, minkä takia ensimmäinen laatikon luokse ajanut auton kuljettaja oli niin vihainen heille. Kaikkea oppijan ei siis kannata kokeilla ja löytää - konstruoida - itse. Tietämys eri oppimiskäsityksistä voi kuitenkin helpottaa pohdittaessa, millaista hyvä opetus on.

Sotilasorganisaatiossa opetukseen liittyy opetus erilaisissa olosuhteissa. Oppimisympäristö voi olla muun muassa oma sänky, luokka, kasarmialueen piha tai pimeä, märkä ja kylmä metsä. Vireystilaan voi vaikuttaa myös fyysinen rasitus, unen määrä, nautittu ravinto ja neste. Olosuhteiden vaihtelu johtuu sotilastoiminnan luonteesta. Toimintaa pyritään harjoittelemaan autenttisissa toimintaympäristöissä, jotka voivat olla haastavat. Oppimisympäristöjen vaihtelevuuden ja vaativuuden vuoksi kouluttajan tulee pohtia, miten opiskelijat saadaan oppimaan tehokkaasti erilaisissa olosuhteissa. Esimerkiksi Kouluttajan oppaassa todetaan, että haastavissa olosuhteissa tulisi kiinnittää erityistä huomiota opiskelijoiden motivaatioon (Kouluttajan opas 2007, 23). Tämän perusteella kouluttajan on kyettävä tunnistamaan opiskelijoiden vireystila ja pyrittävä toteuttamaan opetus olosuhteissa, joissa opiskelijoiden vireystila on riittävä. Olosuhteiden vaihtelevuuden vuoksi kouluttajan tulisi myös kyetä soveltamaan koulutusta olosuhteiden mukaisiksi.

Erilaisten oppimis-, tiedon- ja ihmiskäsitysten tarkasteleminen on olennaista tarkasteltaessa opettajan toimintaa. Henkilökohtaisten uskomusjärjestelmien lisäksi nämä teoriat vaikuttavat opettajan ajatteluun oppimisesta ja tätä kautta hänen toimintaansa (Patrikainen 2012, 24).

### 3.2 Opettaja ja sotilaskouluttaja

Vaikka tutkimuksessa tutkitaan kouluttajan ominaisuuksia, on erityisesti sotilaskouluttajia tutkittu paljon vähemmän verrattuna opettajista tehtyyn tutkimukseen. Opettaja ja sotilaskouluttaja tähtäävät karkeasti samankaltaisiin tavoitteisiin. Tärkeää on saada opetettavat saavuttamaan tietyt oppimistavoitteet mahdollisimman tehokkaasti. Roolien vertailussa opettaja mielletään enemmän koulussa tai vastaavassa instituutiossa toimivaksi pedagogiksi, joka opettaa oppilaita. Sotilaskouluttaja taas toimii asevoimissa kouluttamassa sotilaita. Molemmilla toimintaa ohjaa jokin ylempi taho. Opettajien opettamista ohjaa Suomessa opetushallitus ja kunnallinen taso. Sotilaskouluttajan toimintaa ohjaa Puolustusvoimien normit ja ohjesäännöt. Opettamista ohjaavat myös esimiehet sekä mahdollisesti työtoverit. Esimerkiksi koulumaailmassa rehtori ja Puolustusvoimissa perusyksikön päällikkö toimivat pedagogisina johtajina alaisilleen. Opettajilla ja sotilaskouluttajilla on organisaatioissaan myös hierarkkisia rakenteita. Esimerkiksi opettajilla esimiessuhde muodostuu luokanopettajan ja rehtorin välille. Sotilaskouluttajilla joukkueen kouluttajan ja pääkouluttajan välille. Molemmilla on myös vastuu opetettavistaan opetustapahtuman aikana.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ määrittelee, että opettajan työ on asiantuntija- ja ihmissuhdetyötä. Opettajat ovat korkeakoulutettuja ja heitä työskentelee lukuisissa eri tehtävissä eri-ikäisten oppilaiden parissa (oaj.fi) Kouluttajan opas (2007, 32) määrittelee sotilaskouluttajan olevan ”oman alansa opettamisen, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntija”. Oppaassa painotetaan myös, kuinka tärkeää kouluttajan asiaosaaminen on ja kuinka kouluttajan tulee kyetä soveltamaan osaamistaan eri tilanteisiin ja toimintaympäristöihin. Vertailtaessa näitä kahta määritelmää toisiinsa voidaan todeta, että ne ovat lähellä toisiaan. Molemmissa henkilöltä vaaditaan sekä asiaosaamista että pedagogista osaamista.

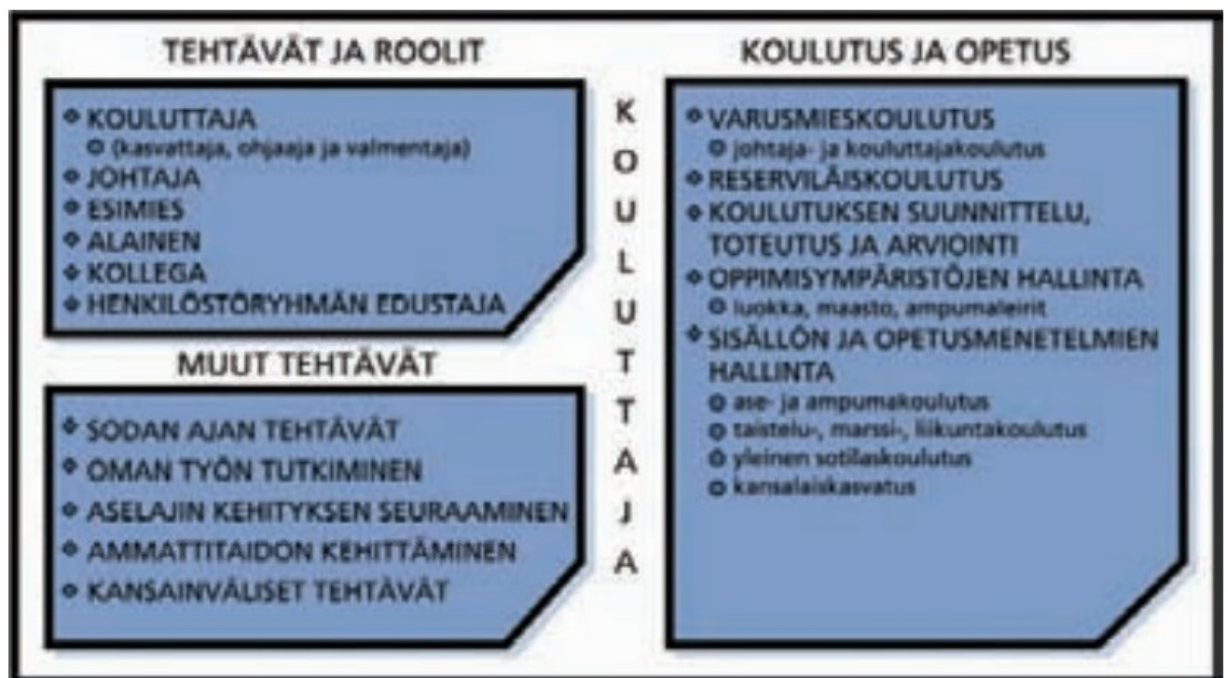
Koulutustaso voi olla opettajien ja sotilaskouluttajien välillä erilainen. Opettajien ollessa pääsääntöisesti korkeakoulutettuja sotilaskouluttajalta ei vaadita tiettyä akateemista koulutustasoa, vaan Puolustusvoimien antama koulutus tehtävään riittää. Sotilaskouluttaja on kouluttaja, mutta myös sotilas. Yleisen palvelusohjesäännön (2017, 10) mukaan sotilas voi olla ammattisotilas, kadetti, varusmies, reserviläinen tai sotilaallisessa kriisinhallinnassa palveleva. Kaikissa näissä ryhmissä henkilöt voivat toimia kouluttajina.

Ammattisotilaat, jotka toimivat Puolustusvoimissa kouluttajatehtävissä, ovat pääsääntöisesti kadettiupseereita, opistoupseereita ja aliupseereita. Koulutuksia voivat pitää myös esimerkiksi erikoisupseerit ja sotilasammattihenkilöt, mutta heidän tehtävänsä on harvoin pääsääntöinen kouluttajatehtävä. Kaikilla näillä henkilöstöryhmillä on erilainen koulutustausta. Kadettiupseerien koulutustaso vaihtelee kandidaatista tohtoriin. Opistoupseerit ovat suorittaneet opistotason tutkinnon ja siihen liittyviä jatkokursseja. Aliupseereilla on oma kurssitusjärjestelmänsä, mutta aliupseeri voi olla töissä kouluttajana jo ennen ensimmäistä virkaurakurssiaan. Sotilaskouluttajat erikoistuvat opinnoissaan ja töissään tiettyyn aselajiin. Aselajeja ovat esimerkiksi jääkäri, panssarintorjunta, kranaatinheitin, tiedustelu, pioneeri, tykistö ja logistiikka. Aselajien erityispiirteet muodostuvat niiden erilaisista tehtävätyypeistä ja kalustosta.

Sotilaskouluttajat ovat kouluttamistehtävän lisäksi johtajia ja saaneet siihen koulutuksen. Esimerkiksi Maanpuolustuskorkeakoulussa, josta kadettiupseerit valmistuvat, johtaminen on kokonaan oma opetusaineensa. Jokainen varusmiesjohtaja saa varusmiespalveluksen aikana johtajakoulutusta. Varusmiespalveluksen aikana saatu johtajakokemus vaihtelee riippuen siitä, missä tehtävässä varusmiesjohtaja on toiminut. Kuitenkin valtaosa varusmiesjohtajista saa johtajakoulutuksen lisäksi myös kokemusta johtamisesta.

Sotilaskouluttajat ovat johtamiseen liittyen kouluttajan roolin lisäksi joukkonsa esimiehiä. Heidän sodanajan sijoituksensa voi myös olla jonkun joukon johtaja. Mielenkiintoista on, lisääkö johtamistaidon tarve sotilaskouluttajalta vaadittavia ominaisuuksia. Esimerkiksi Haapala (2012, 43-44) havaitsi opinnäytetyössään, että EUTM Somalio-operaatiossa toimivien eurooppalaisten kouluttajien käsitysten mukaan johtajan ja opettajan tärkeimmäksi koetut ominaisuudet eroavat toisistaan. Kuitenkin hyvä johtaja voi olla myös hyvä opettaja. Haapala (2012, 45) nostaa molemmille tärkeiksi ominaisuuksiksi pätevyyden (competent), motivoinnin taidon (motivator), positiivisen esimerkin näyttämisen (positive example), nöyryyden (humility) ja aloitteellisuuden (initiative).

Kouluttajan toimenkuvaan liittyy erilaisia tehtäviä ja rooleja. Halonen (2007, 44) on hahmotellut näitä kuvan neljä mukaisesti. Kouluttajalta vaaditaan työssään enemmän, kuin pelkästään kouluttamista. Kouluttaja on myös sotilas, jonka tulee kehittää omaa ammattitaitoaan sodan ajan tehtäväänsä liittyen. Kouluttaja edustaa lisäksi tiettyä henkilöstöryhmää, johon liittyy tiettyjä odotuksia (Halonen 2007, 44). Hänen on mahdollista käydä kansainvälisissä tehtävissä halukkuutensa, pätevyksiensä ja Puolustusvoimien tarjoamien mahdollisuuksien mukaan. Kansainvälisissä tehtävissä kouluttajan rooli voi olla eri, kuin kotimaassa. Kuten opettajan, hänenkin tulee seurata oman alansa kehitystä. Koulutus rakentuu erilaisista sisältökokonaisuuksista, kuten ase- ja ampumakoulutuksesta, taistelu-, marssi- ja liikuntakoulutuksesta ja kansalaisyhteiskunnasta. Koulutukset on kyettävä suunnittelemaan, valmistelemaan ja arvioimaan.



Kuva 4. Kouluttajan toimenkuvan ulottuvuuksia (Halonen 2007, 44).



Ikäryhmät, joita Puolustusvoimissa ja koululaitoksissa opetetaan, eroavat toisistaan. Opettajien opetusryhmät saattavat koostua päiväkotikäisistä ylöspäin, kun taas sotilaskouluttajien opettavat täysi-ikäisiä jo asevelvollisuuslainakin takia. Varusmiespalveluksen voi suorittaa 18-29 -vuotiaana, mutta suurin osa varusmiehistä on 19-21 -vuotiaita. Varusmiehet ovat pääsääntöisesti miehiä, kuten myös sotilaskouluttajat. Vaikka suurin osa varusmiehistä on miehiä, on joukko kuitenkin heterogeeninen. Osa varusmiehistä on suorittanut lukion, osa ammattikoulun. Osa on työelämässä tai työtön, ja terveydentilat vaihtelevat yksilöiden välillä (Halonen 2007, 40). Varuskunnat kokoavat varusmiehiä lähipaikkakunnilta, joten osa on kotoisin maaseudulta ja osa kaupungista, mikä osaltaan lisää heterogeenisyyttä. Tilastokeskuksen mukaan palveluksen aloittaneiden naisten määrä on kasvanut joka vuonna ainakin viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajan. Vuonna 2018 varusmiespalveluksen aloitti noin 25 000 henkilöä, joista naisia oli noin 3,8 prosenttia (findikaattori.fi). Perusopetustasoisista koulua suorittavat oppivelvollisuuden myötä kaikki suomalaiset. Asepalvelukseen päästäkseen pitää siihen olla henkisesti ja fyysisesti riittävän kyvykäs. Asevelvollisia ja peruskoulua suorittavia yhdistävä tekijä on velvollisuus. Asevelvolliset ja peruskoulua suorittavat ovat suorittamassa velvollisuutta, joka pohjautuu Suomen lakiin.

Opettajien ja sotilaskouluttajien ammatinkuvan samankaltaisuuden takia en ole rajannut opettajia koskevaa tutkimusta pois tämän tutkielman teoreettisesta viitekehyksestä. Opettamisen ja kasvatuksen lainalaisuudet ovat kuitenkin molemmille samat. Tutkimukset, jotka on tehty opettajien näkökulmasta, ovat siis sovellettavissa myös sotilaskoulutuksen ympäristöön. On kuitenkin otettava huomioon koulutus- ja toimintaympäristön eroavaisuudet.

### 3.3 Opettajan ja sotilaskouluttajan ammattitaito

Ammattitaidon käsite ei ole yksiselitteinen. Kompetenssin, taidon, kvalifikaation, kyvyn, kapasiteetin, tehokkuuden ja taitavuuden voi kaikkien katsoa liittyvän toisiinsa (Ruohotie & Honka 2003, 17). Ammattitaito sisältää näitä kaikkia, mutta ei muodosta näille välttämättä yläkäsitettä. Tarkastellaan esimerkiksi kompetenssia. Ruohotie & Honka (2003, 54) määrittelevät ammatillisen kompetenssin koostuvan neljästä kokonaisuudesta. Ensimmäinen kokonaisuus on yksilön tai ryhmän kyky vastata tiettyihin tilanteisiin tai tehtävän asettamiin vaatimuksiin. Toinen kokonaisuus on tiedot ja älylliset taidot ja ei-kognitiiviset valmiudet kuten motivaatio ja itseluottamus. Kolmas kokonaisuus on kapasiteetti, johon kuuluvat motoriset taidot, kognitiiviset tekijät, affektiiviset tekijät, persoonallisuuden piirteet ja sosiaaliset taidot. Neljäs kokonaisuus on potentiaalista kyvykkyyttä. Potentiaalisessa kyvykkyydessä henkilön osaaminen nousee esille esimerkiksi haastavissa tehtävissä tai työn ollessa riittävän autonomista. Ammatillinen kompetenssi on kattava kokonaisuus, mutta kaikki eivät miellä sitä samaksi asiaksi, kuin ammattitaito. Rajaam ammattitaidon ulkopuolelle esimerkiksi ei-kognitiiviset valmiudet kuten motivaation ja itseluottamuksen. Ammattitaito vastaa enemmän kykyyn vastata työtehtävän asettamiin vaatimuksiin ja sisältää tietoa ja älyllisiä taitoja. Ammattitaito rakentuu ammattispesifeistä tiedoista, taidoista ja rutiineista (Ruohotie & Honka 2003, 74). Vaikka ammattitaitoon liittyviä käsitteitä ja niiden määritelmiä on useita, niitä yhdistää tietty konteksti. Kaikki liittyvät johonkin tehtävään, tilanteeseen ja toimintaympäristöön. (Paloniemi 2004, 22)

Opettajan ammattitaito voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen. Näistä ensimmäinen sisältää laajan ammatillisen ajanmukaisen tiedon. Opettaja hallitsee opetettavan aiheen. Toinen osa-alue on didaktinen osaaminen kouluttamisen kannalta. Opettaja osaa käyttää erilaisia opetusmetodeja luovasti. Kolmas kokonaisuus on didaktinen osaaminen opiskelijaan liittyen. Opettaja kohtaa opiskelijat yksilöinä, mahdollistaa oppimisen ja yrittää innostaa opiskelijoita, jotka eivät osallistu. (Arnon & Reichel 2007, 451) Opettajan ammatillinen osaaminen ja kiinnostus opetettavaa aihetta kohtaan viestivät oppilaille, että aiheella on merkitystä (Laursen 2004, 183) Riittävä ammatillinen osaaminen mahdollistaa myös sen, että opettaja pystyy keskittymään paremmin itse opetukseen. (Helakorpi, Aarnio & Majuri 2010, 162).

Opettajan ammattitaidon jatkuvalla kehittämisellä opettajan opettamisesta saadaan yhä tehokkaampaa. Opetuksen teorian kehityksen ymmärtäminen on myös osattava viedä käytäntöön. Korthagen (2017, 387) toteaa viitaten useaan tutkimukseen, että valitettavasti uutta teoreettista tietoa sovelletaan vähän käytännön opetukseen. Osa opettajan ammattitaitoa on myös teorian yhteensovittaminen käytäntöön.

Sotilaskouluttajalta vaaditaan monipuolisesti erilaista osaamista ja alaistensa tuntemista. Yleinen palvelusohjesääntö (2017, 29-30) määrittelee perusyksikön kantahenkilökunnan tehtäviksi kouluttajina ja kasvattajina toimimisen. Kouluttajan tehtävänä on kouluttaa oma joukkonsa niillä perusteilla, mitkä perusyksikön päällikkö on antanut. Koulutuksessa tulee noudattaa myös ohjeita ja määräyksiä. Hänen tulee saada joukosta yhtenäinen ja hyvähenkinen oman esimerkin näyttämisen ja sotiollisen kurin vaatimisen kautta. Hänen tulee ohjata ja valmentaa varusmiesjohtajiaan kehittymään johtajina ja kouluttajina. Jokainen alainen tulee tuntea nimen, terveydentilan, fyysisen kunnon, perhesuhteiden ja muun erityisosaamisen osalta. Terveydentilaan liittyen kouluttajan tulee varmistaa, että koulutuksessa jokaisen alaisensa terveydentila otetaan huomioon. Kouluttaja vastaa joukkonsa materiaalin käytöstä, huollosta ja säilytyksestä. Hänen tulee koota alaistensa tiedot tietojärjestelmiin koulutuksien osalta sekä hän osallistuu heidän arvioimiseen. Kouluttaja tiedottaa myös päällikköään alaistensa tilanteesta, joukkonsa suorituskyvystä ja koulutuksen vaiheesta.

### 3.4 Opettajan ja sotilaskouluttajan persoona

Persoona ja persoonallisuus voidaan ymmärtää eri tavoilla. Persoonallista henkilöä voidaan pitää jollakin tavalla muista erottuvana henkilönä. Kuitenkaan tästä ei ole persoonallisuuspsykologiassa kyse. Kaikilla on omanlaisensa persoona, joka koostuu henkilön ajattelutavasta, käyttäytymisestä ja tuntemisesta. Opettajan persoonallisuutta ei ole juurikaan tutkittu opettamisen näkökulmasta, koska persoonallisuuden tutkimus mielletään enemmän psykologiaan liittyväksi (Göncz 2017, 75-76).

Persoonallisuustutkimuksen keskiössä voidaan pitää piirreorioita. Piirreoriat keskittyvät piirteiden tunnistamiseen ja mittaamiseen. Tätä kautta myös ihmisten ihmisen käyttäytymiseen ja sen ymmärtämiseen. Persoonallisuuden tutkimuksessa hankaluuksia on aiheuttanut piirteiden erilainen nimeäminen. Samasta piirteestä on voitu käyttää eri nimityksiä ja päinvastoin yksi piirteestä käytetty termi on voinut viitata erilaisiin piirteisiin. Eräs piirteitä yhdistävä paradigma on niin sanottu ”big five”- tai ”five-factor”-malli. Tämä viiden piirteen malli koostuu neuroottisuudesta, ulospäin suuntautuneisuudesta, avoimuudesta uusille kokemuksille, sovinnollisuudesta ja tunnollisuudesta. Big five-mallissa näiden piirteiden katsotaan olevan hierarkiassa korkealla olevat piirteet, joiden alle muut piirteet voidaan lukea. On kuitenkin osoitettu, että ”Big five” ei pidä kaikkia piirteitä sisällään, kuten esimerkiksi egotismi ja manipulatiivisuus. (Helkama, Myllyniemi, Liebkind, Ruusuvuori, Lönnqvist, Hankonen, Mähönen, Jasinskaja-Lahti & Lipponen 2015)

Opettajan persoonalla on merkittävä vaikutus opetukseen (2017, 75). Henkilön persoonallisuuden selvittämistä voidaan käyttää arvioidessa esimerkiksi henkilön soveltuvuutta johonkin tiettyyn ammattiin tai tehtävään. Esimerkiksi Suomessa valtaosa sotilaista suorittavat persoonallisuutta kartoittavan kokeen jo alokasjakson alussa. Tämä antaa tietyn verran pisteitä henkilölle jatkosijoittamista varten. On kuitenkin tärkeää huomata, että vaikka persoonaa mitataan tietyssä elämänvaiheessa, henkilön persoona voi muuttua ihmisen kasvaessa ja joutuessa eri elämäntilanteisiin (ks. Jokela 2009 ja Leikas & Salmela-Aro 2015). Karsintaa voidaan siis tehdä ennen henkilön valitsemista esimerkiksi opettajakoulutukseen, mutta persoonaan voidaan yrittää vaikuttaa myös koulutuksen aikana ja sen jälkeen.

Arnon ja Reichel (2007, 450-451) esittävät tutkimuksessaan opettajan persoonaan liittyen viisi luonteenomaista kokonaisuutta. Näistä ensimmäinen sisältää luonteenpiirteet, jotka eivät liity välttämättä suoraan henkilön opettajuuteen. Näitä ovat esimerkiksi huumorintaju, hyväsydämyisyys ja optimistisuus. Toinen kokonaisuus liittyy kanssakäymiseen opiskelijoiden kanssa. Tämä sisältää piirteitä kuten empaattisuus ja opiskelijoiden huomioiminen. Kolmas kokonaisuus sisältää johtajuuteen liittyviä piirteitä, kuten auktoriteetti, esimerkkinä toimiminen ja itseluottamus. Neljäs kokonaisuus liittyy siihen, että opettaja rakastaa opettamista ja työtään. Hän on motivoitunut ja tosissaan. Viides kokonaisuus on älykkyys. Opettajalla on laajasti tietoa monesta eri asiasta.

Collins tutki 1967 julkaistussa tutkimuksessaan kouluttajakoulutuksessa aloittavien sotilaiden persoonallisuuspiirteitä ja niiden vaikutusta siihen, kuinka hyvin he menestyvät kouluttajakoulutuksessa. Tutkimuksessa selvisi, että kypsyydellä (maturity), itsekontrollilla (self-control), sietokyvyllä (tolerance), tavoiteorientoitumisella (achievement orientation) ja sotilasarvolla (military rank) on vaikutusta siihen, kuinka hyvin kouluttajat menestyvät kouluttajakoulutuksessa. Tutkimuksessa ei selvitetty, miten sotilaat menestyivät työssään valmistumisen jälkeen. (Collins 1967 Carbonen & Cigrangin mukaan 2001, 801) Tulokset eivät ole suoraan verrattavissa suomen puolustusvoimiin, koska esimerkiksi kouluttajakoulutuksessa sotilaat ovat pääsääntöisesti samassa sotilasarvossa. Kouluttajakoulutuksessa olevat ovat myös yleensä ikänsä puolesta lähellä toisiaan, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Mielenkiintoista olisi kuitenkin, että vaikuttaako sotilasarvo keskimääräisesti siihen kuinka hyvä kouluttaja on.

Carbone ja Cigrang (2001) tutkivat sotilaskouluttajan persoonaa Yhdysvaltojen ilmavoimissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli auttaa tunnistamaan millaiset henkilöt sopivat ja millaiset henkilöt ovat sopimattomia sotilaskouluttajan tehtävään. Tutkimukseen osallistui 100 kouluttajaa, jotka suorittivat persoonallisuustestin (Revised NEO Personality Inventory NEO-PI-R), työtyytyväisyyskyselyn (job satisfaction scale) ja stressikyselyn (Cooper stress check). Kouluttajat, jotka olivat tyytyväisiä työhönsä, omasivat korkean itsekurin ja he olivat harkitsevaisia, luottavaisia sekä rehellisiä. Kouluttajat, jotka kärsivät vähiten stressistä oli vähiten neuroottisia, avoimia tunteille ja epäitsekkäitä. Carbone ja Cigrang tekivät tästä johtopäätöksen, että työhönsä tyytyväinen ja vähiten stressaantunut kouluttaja on henkisesti vakaa, huolellinen, joustava, luottavainen, avoin tunteille ja rehellinen. Hän laittaa itsensä likoon ja omaa korkean itsekurin.

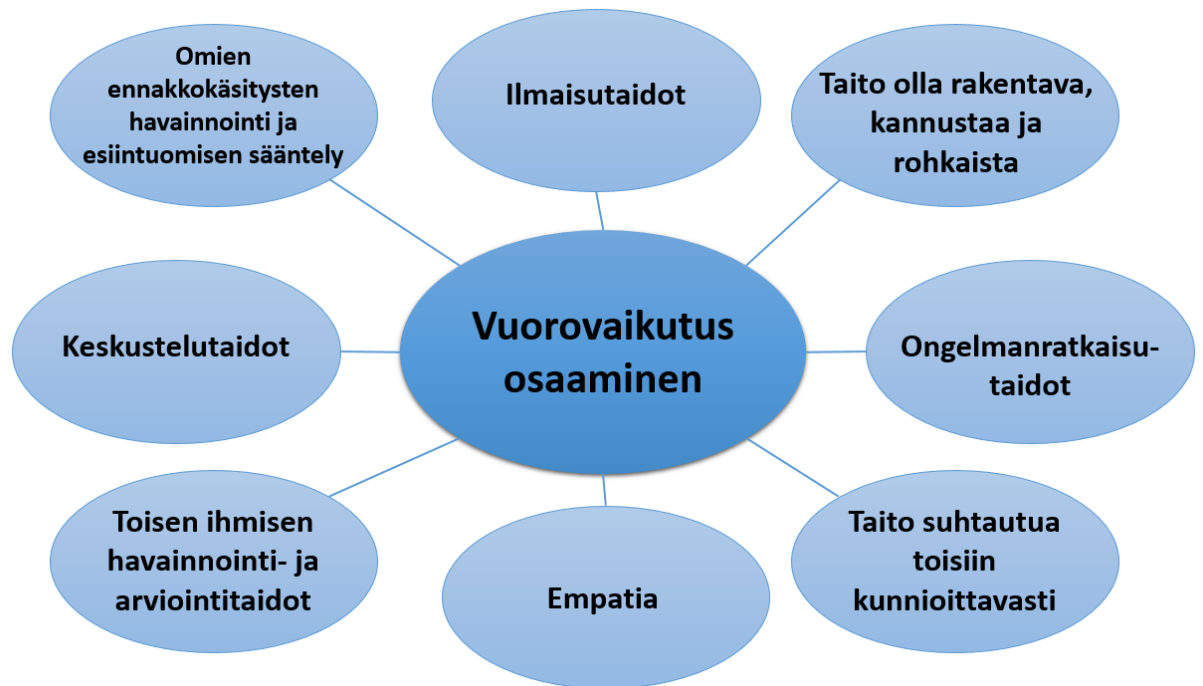
### 3.5 Hyväksi katsotut kouluttajan ominaisuudet

Kouluttajan ja asiantuntijan toimintatavat eroavat siinä, että asiantuntija esittää asiat omasta näkökulmastaan ja arviosta. Kouluttaja taas pyrkii opettamaan ja kehittämään koulutettavia mahdollisimman hyvin oman asiantuntemuksen avulla. (Kupias & Koski 2012, 21) Kupiaksen ja Kosken (2012, 44-45) mukaan kouluttajan osaaminen muodostuu asiaosaamisesta, mutta myös ohjausosaamisesta. Asiantuntijalla on hyvä asiaosaaminen, mutta ohjaamistaidot saattavat olla matalat. Prosessien ohjaajalla taas on hyvä ohjausosaaminen, mutta asiaosaaminen puuttuu. Vaikka kouluttajalla onkin hyvä asiaosaaminen, hänen ei tule osata vastata kaikkiin mahdollisiin kysymyksiin aiheeseen liittyen. Asiaosaamisen tulee kuitenkin olla riittävän hyvä koulutuksen järjestämiseen.

Kouluttajan esiintymistaidolla voidaan vaikuttaa koulutettavien viireystilaan ja tätä kautta oppimiseen. Kuitenkin esiintymistaito ei ole edellytys koulutettavien oppimiseen. Esiintymistaito vaikuttaa myös eri tavalla riippuen koulutustilanteesta. Esimerkiksi luokkaopetuksessa tai pienryhmäkoulutuksessa esiintymistaidolla voi olla eri merkitykset. Esiintymistaitoon liitetään usein myös karismaattisuus. Karismaattinen henkilö inspiroi muita ja saa ihmiset innostumaan ja kuuntelemaan. Karisman käänköpuolena kuitenkin on, että vääränlaisella karismalla yksilöistä ei tule itsenäisesti toimivia ja ajattelevia, vaan karismaattisen henkilön oppien tiukkoja ja noudattajia ja kuuntelijoita. (Kupias & Koski 2012, 142-145)

Mäkilähde ja Kupias (2007, 11-33) liittävät hyvään kouluttajuuteen asiantuntijuuden, läsnäolon koulutustilanteessa, osallistujien ja itsensä arvostamisen, siltojen rakentamistaidon oman ja kouluttajien näkökulman välille sekä kouluttajan innostuksen ja nöyryyden.

Opettaja on työssään jatkuvasti vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Vuorovaikuttaminen on ihmisten välillä tapahtuvaa sosiaalista toimintaa, jossa ihmiset vaikuttavat toisiinsa vastavuoroisesti. Vuorovaikutuksen osaamista voidaan hahmottaa eri tavoilla. Esimerkiksi Helakorpi, Aarnio ja Majuri (2010, 164-165) ovat luokitelleet vuorovaikutusosaamisen koostuvan kuvassa viisi nähtävistä osakokonaisuuksista. Malli on rakennettu opettajan havaintojen pohjalta. Havainnot koostuvat onnistuneista vuorovaikutustilanteista oppilaiden kanssa ja tämän jälkeen ne on pyritty selittämään teoreettisesti.



Kuva 5. Opettajan vuorovaikutusosaamisen elementtejä (Helakorpi, Aarnio & Majuri 2010, 165)

Opettajan on pystyttävä kohtaamaan erilaisia ihmisiä ja lisäämään vuorovaikutusta opiskelijoidensa kanssa. Näiden taitojen kehittämistä voidaan sanoa intrapersoonallisen ja interpersoonallisen lahjakkuuden kehittämiseksi (Helakorpi, Aarnio & Majuri 2010, 163-164). Intrapersoonallisuudessa tai interpsykkisessä lahjakkuudessa on kyse itsensä tuntemisesta (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006). Intrapersoonallisesti lahjakas henkilö kykenee luomaan itsestään totuutta vastaavan kuvan ja hyödyntämään sitä toiminnassaan (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 144). Interpersoonallinen lahjakkuus on kykyä ja halua olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Interpersoonallisesti lahjakas henkilö kykenee tuntemaan mitä muut tuntevat ja pystyy samaistumaan heihin. (Helakorpi, Aarnio & Majuri 2010, 163)

Opettamisessa ihmissuhdetaidot ovat tärkeitä. Opettajan tulee asiaosaamisen lisäksi ymmärtää ja hahmottaa missä vaiheessa yksittäiset oppilaat kulkevat omassa oppimisprosessissaan ja mukauttaa toimintaansa siihen. Opettajan tulee kyetä asiasisällön opettamisen lisäksi myös opettamaan oppimista, että oppilaat pystyvät päivittämään aiempaa osaamistaan. Moni asia eri ammateissa vaadittavista asioista kehittyy jatkuvasti. (Rauste-Von Wright & Von Wright & Soini 2003, 227)

Joustavuus opetuksessa voi olla opettajalle haastavaa. Vaikka opettaja tunnistaa opetuksen aikana, että opiskelijat eivät ymmärtäneet opetettavaa aihetta, opettaja saattaa rutiininomaisesti tiedostetusti tai tiedostamattaan jatkaa opetustapahtuman loppuun, kuten oli alun perin suunnitellut (Korthagen 2017, 389). Vuorovaikutukseen liittyen opettajalla tulee olla riittävät havainnointitaidot. Hänen tulee kyetä *lukemaan* opiskelijoitaan siten, että hän tunnistaa ymmärtävätkö oppilaat aihetta mitä ollaan opiskelemassa. Tämän perusteella hänen tulisi myös pystyä muuttamaan opetustaan opetuksen tehostamiseksi, eikä toimia kaavamaisesti tukeutuen samanlaiseen opetukseen mitä hän on aikaisemmin tehnyt. Opetuksen tulisi siis olla joustavaa ja ottaa huomioon oppilaiden oppimisen taso.

Opettajan empaattisissa taidoissa kuuntelemisen taito on tärkeää. Opettaja, joka ei kuuntelee luo itsestään kuvan, että hän ei ole kiinnostunut mitä opiskelija sanoo ja luo itsestään etäisen kuvan opiskelijaan. Hyvää kuuntelemista ei ole ainoastaan tiedon vastaanottaminen, vain siihen kuuluu myös vastavuoroinen kommunikaatio esimerkiksi esittämällä tarkentavia kysymyksiä. (Goleman 1999, 167) Asevoimissa selkeiden hierarkiarakenteiden takia kouluttajan on helppo vetäytyä sotilasarvonsa taakse ja luoda etäisyyttä alempiarvoisiinsa. Riskinä vetäytymisessä on se, ettei tällaisia kouluttajia enää uskalleta lähestyä. Kouluttajan ollessa helposti lähestyttävä, se lisää hänen tietoisuuttaan alaistensa tilasta ja tätä kautta hän pysyy myös yleisesti asioista perillä (Goleman 1999, 167). Empaattisuudessa tulee kuitenkin kiinnittää huomiota, että se ei mene kaiken toiminnan edelle eikä tarkoita sitä, että kaikkiin toisen esittämiin asioihin tulisi mukautua.

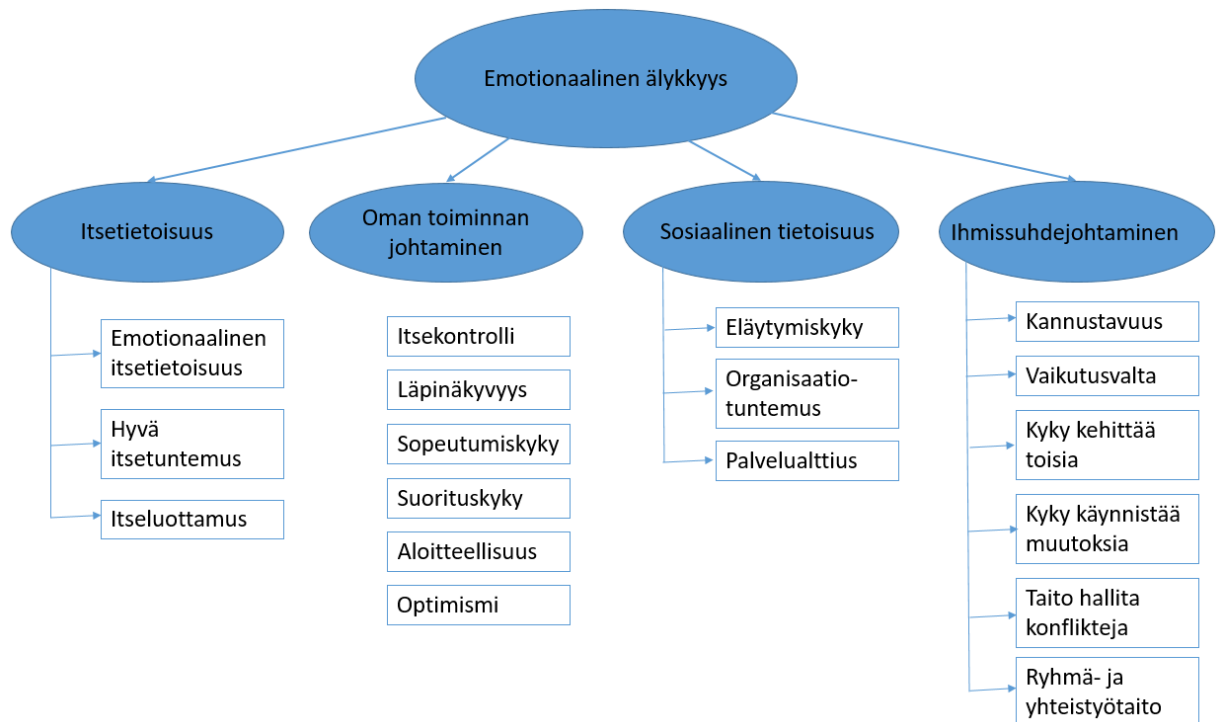
Haasteita opettamiseen asettavat oppilaiden väliset eroavaisuudet. Ihmiset oppivat eri tavalla - esimerkiksi visuaalisesti, auditiiivisesti tai kinesteettisesti - ja toiset ovat lahjakkaampia ja älykkäämpiä, kuin toiset. Jokainen tulisi kyetä kohtaamaan yksilönä ja hänen tapaansa oppia tehokkaimmin tulisi pyrkiä vastaamaan. Esimeriksi liikunnanopetuksessa, jos kaikkien harjoittelu on samanlaista ja saman tehoista osalla kunto voi huonontua, osalla kunto pysyy samalla tasalla ja osalla kehittyy. Hyväkuntoiselle harjoittelu on liian kevyttä. Keskitason kunnossa olevalle harjoittelu on sopivaa ylläpitämään kuntoa, kun taas huonokuntoinen kehittyy. Harjoittelun ollessa liian kovaa hyväkuntoisilla kunto kasvaa ja muilla riski liialliseen rasitukseen kasvaa. Jokaisen opiskelijan yksilöllinen huomioiminen on haastavaa, koska esimerkiksi kouluissa ja Puolustusvoimissa opettajalla tai kouluttajalla on opetustapahtumassa suuri määrä opiskelijoita opetettavanaan.



Opettajan ei tule sortua oppilaidensa luokitteluun huonoihin ja hyviin oppilaisiin siten, että jättäisi esimerkiksi huonot oppilaat vähemmälle huomiolle, koska ”eivät he opi kuitenkaan”. Uusikylä & Atjonen (2005, 109) toteavat, että opettajan tulee uskoa, että jokainen kykenee oppimaan. Mikäli opettaja ei odota tietyiltä opiskelijoilta mitään ja leimaa heidät henkilöiksi, jotka eivät kykene oppimaan ei heidän oppimisesta todennäköisesti tule mitään ja he aiheuttavat pahimmillaan häiriöitä muiden opiskeluun. Opettajien on tunnistettava, millaisia odotuksia hänellä on oppilaistaan. On mahdollista, että opettajan odotuksilla oppilaistaan on vaikutusta oppilaiden koulumenestykseen. Ne keneltä opettajat odottavat enemmän menestyvät todennäköisemmin opinnoissaan. (ks. Rosenthal & Jacobson 1968).

Odotuksia voi ohjata opettajan saamat esitiedot opiskelijasta, kuten tämän perheen sosiaalinen asema, kokemukset muista perheenjäsenistä, opiskelijan ulkonäkö ja aikaisempi koulumenestys (Uusikylä & Atjonen 2005, 117). Ajatellaan vaikka lääketieteen opintojaan aloittavaa opiskelijaa, jonka vanhemmat ovat alallaan tunnettuja huippukirurgeja. Tai alokasta, joka aloittaa varusmiespalveluksensa ja kouluttajat tietävät hänen isänsä tai äitinsä olevan kenraalikunnassa. Nämä muodostavat useimmissa henkilöissä ennakkokäsityksiä. Oletetaan helposti, että henkilö olisi erityisen lahjakas vanhempiensa aseman vuoksi.

On havaittu, että oppilaat jotka kokevat emotionaalista yhteyttä muihin oppilaisiin ja opettajiin menestyvät opinnoissaan paremmin. Emotionaalisen yhteys vähentää oppilaissa häiriökäyttäytymistä, pinnaamista ja koulun keskeyttämistä. He myös kärsivät elämässään vähemmän ahdistuksesta, masennuksesta eivätkä tee niin todennäköisesti itsemurhaa. (Goleman 2006, 292-293) Opettajan tulisi olla tämän takia emotionaalisesti kyvykäs. Emotionaalisessa älykkyydessä keskiössä on henkilön kyky *ymmärtää, hallita ja hyödyntää* omia ja muiden tunteita (Kostić-Bobanović 2020, 3). Erilaisia malleja emotionaalisesta älykkyydestä on tehty useita. Erään näistä on kehittänyt Daniel Goleman (KUVA 6), joka on käsitellyt sitä useammassa teoksessaan. Malli koostuu neljästä osa-alueesta, jotka ovat itsetietoisuus, oman toiminnan johtaminen, sosiaalinen tietoisuus ja ihmissuhdejohtaminen. Kaksi ensimmäistä liittyy itsensä hallitsemiseen ja kaksi viimeistä sosiaalisten suhteiden hallitsemiseen ja kaikkien alle lukeutuu erilaisia taitoja ja kykyjä (Ruohotie & Honka 2003, 117).



Kuva 6. Emotionaalinen älykkyys (Goleman, Boyatzis & McKee 2002, Ruohotien ja Hongan 2003, 122 mukaan)

Osa opettajan ammattitaitoa on kyky reflektoida toimintaansa. Van Woerkom (2003) on osoittanut, että kyky reflektoida on ammattilaisia yhdistävä piirre. Reflektointi on tiedostettua toimintaa. Reflektoinnin tukena voidaan käyttää erilaisia malleja. Esimerkiksi Korthagenin (2001) ALACT-mallissa reflektointi tapahtuu syklissä joka sisältää viisi eri vaihetta. Nämä ovat 1. toiminta (action), 2. toiminnan tarkastelu (looking back on the action), 3. olennaisten näkökohtien tunnistaminen (awareness of essential aspects), 4. vaihtoehtoisten toimintatapojen luominen (creating alternative methods of action) ja 5. niiden testaaminen (trial). Reflektoinnissa on tärkeää kiinnittää huomiota rationaalisten asioiden lisäksi myös tunne- ja motivaatiotekijöihin (Korthagen 2017, 392). Opettajan reflektoidessa omaa toimintaa samalla hänen ammattitaitonsa kehittyy (Kansanen 2004, 81). Reflektoinnin kautta myös opettajasta tulee oppija.

Päivi Jokela on laatinut menestyvän kouluttajan mallin oman tutkimuksensa tulosten perusteella (2012, 35). Kuvasta seitsemän huomataan, että kaikki menestyvältä kouluttajalta vaadittavat osa-alueet linkittyvät toisiinsa. Esimerkiksi koulutettavalle aiheelle tulee löytää oikeat pedagogiset menetelmät, jotka voivat määräytyä kouluttajan persoonan perusteella. Kaiken toiminnan pohjana on organisointitaidot, että koulutus saadaan toteutettua.



Kuva 7. Menestyvän kouluttajan kouluttamistaidon malli  
(Jokela 2012, 35)

Plavšić ja Diković (2016) tutkivat eroavatko kouluikäisten opiskelijoiden, opiskelijoiden vanhempien ja opettajien näkemykset siitä minkälaisia luonteenpiirteitä hyvällä opettajalla tulee olla. Kokonaisuudessaan luonteenpiirteitä nousi esiin 85. Jokaisen eri kohderyhmän esiintuomat piirteet rajattiin viiteen eniten esiintyneeseen, jolloin jäljelle jäi yhdeksän luonteenpiirrettä. Nämä ominaisuudet olivat reiluus, kärsivällisyys, huumorintaju, opetustaidot, kurinpitotaito, asiaosaaminen, hyvä persoona, huomaavaisuus oppilaita kohtaan ja luovuus. Eniten esiintynyt piirre kaikkien kohderyhmien vastauksissa oli reiluus, johon oli yhdistetty myös ominaisuudet oikeudenmukaisuus ja objektiivisuus. Tärkeimmiksi katsottujen ominaisuuksien määrä osoittaa, että eri iässä ja asemassa olevat henkilöt ovat samaa mieltä tärkeiksi katsotuista ominaisuuksista. Reiluus nähdään tärkeimmäksi, koska sillä on suora vaikutus siihen, miten oppilaat arvioidaan. (Plavšić & Diković 2016, 121-123)

Halonen (2007, 47) toteaa, että Puolustusvoimissa ei ole tutkittu kouluttajan ammattitaidolle asetettuja vaatimuksia erityisen paljon. Halonen viittaa Lanton (2005), Hakalahden (2002 ja Kallioisen (2001) tekemiin tutkimuksiin, joissa nostetaan kouluttajalta vaadittaviksi ominaisuuksiksi ammattitaito, rehellisyys, luotettavuus ja vastuuntunto, kannustavuus ja innostavuus, oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus, sosiaalisuus, johdonmukaisuus ja joustavuus. Samat ominaisuudet ovat myös Kouluttajan oppaassa (2007, 34-35) olevassa luvussa, joka käsittelee kouluttajan ominaisuuksia. Oppaaseen on kuitenkin lisätty ominaisuudet esimerkillisyys ja asiallisuus.

Sotilaskouluttajien opetuksessa ei juurikaan puhuta siitä tulisiko kouluttajan olla karismaattinen, kuten Sandströmkin (2018, 26) tutkimuksessaan toteaa. Päivi Jokela haastatteli tutkimuksessaan (2002) neljää tunnettua suomalaista kouluttajaa. Kaikki nostivat esille, että kouluttajan tulee olla ennen kaikkea esiintyjä. Tämän tulee kyetä luomaan dramaturginen jännite, sekä koskettamaan koulutettavia tunnetasolla, jotta oppiminen olisi tehokasta. He kuvailevatkin kouluttajan työn olevan esiintyjän työ, jossa kouluttajan pitää hurmaantua koulutettavista ja koulutettavista asioista. (Jokela 2002, 23, 31-32) Dramaturgisen jännitteen luominen ja tunnetasolla koskettaminen ei varmasti ole helposti opittavissa oleva taito ja osalle luontevampaa, kuin muille.

Ihmisen, kuten myös opettajan toimintaa voidaan hahmottaa erilaisten tilanneorientaatioiden kautta. Tilanneorientaatiot määrittelevät, miten henkilö toimii sosiaalisissa tilanteissa. Tilanneorientaatioita voidaan katsoa olevan neljä erilaista. Tehtäväorientaatio, riippuvuusorientaatio, minä-orientaatio ja luopumisorientaatio. Tehtäväorientoitunut opettaja on keskittynyt työtehtäviensä suorittamiseen. Hän suhtautuu positiivisesti tulevaan ja uskoo onnistumiseen ja kyvykkyyteensä. Opetuksessa ilmenevät ongelmat ovat tehtäväorientoituneelle mielenkiintoisia haasteita. Tehtäväorientoitunut opettaja on myös kokeilunhaluinen ja tietää miten omaa osaamista tulee kehittää. Riippuvuusorientoitunut pitää sosiaalista yhteisöään tärkeänä ja sitä, mitä yhteisö pitää tärkeänä. Riippuvuusorientoitunut opettaja käyttää vakiintuneita toimintamalleja ja seuraa saamia ohjeita ja muodollisuuksia. Riippuvuusorientoituneisuutta voi lisätä esimerkiksi koulussa muun muassa opetussuunnitelma, oppikirja, tietty oppimiskäsitys. Vaarana riippuvuusorientoituneessa toiminnassa on sen mahdollinen tarttuminen oppilaisiin. Opiskelijat eivät tällöin suuntaudu tehtäväorientoituneeseen oppimiseen eivätkä tunne vastuullisuutta oppimisesta. Minä-orientoitunut opettaja pelkää epäonnistumista ja kokee, että häneen kohdistuu työssään uhkia esimerkiksi oppilaiden toimesta. Tämä hankaloittaa oppilaiden kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Minä-orientoitunut opettajalle on vaikeaa myöntää, että ongelmat voisi johtua hänestä itsestään. Tämä hankaloittaa opettajan reflektointia. Luopumisorientoitunut opettaja ei halua omistautua tehtäväänsä. Häntä ei kiinnosta opetus, hän on kyyninen kehitykseen ja saattaa pysyä ammatissa vain, koska ammatin vaihtaminen ja uudelleen kouluttautuminen olisi liian vaikeaa. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 34-41) Orientaatioita ei mielestäni tule tarkastella ainoastaan erillisinä kokonaisuuksina, tai ajatella opettajan olevan vain yhdellä tavalla orientoitunut. Pohtiessani esimerkiksi omaa orientaatiotani kouluttajana toimiessani, en voi sano sen olevan puhtaasti esimerkiksi tehtäväorientoitunutta. En myöskään usko esimerkiksi puhtaasti tehtäväorientoituneen opettajan olevan paras. Oletan, että opettajassa arvostetaan myös riippuvuusorientaation sisältämiä piirteitä.

Haluttaessa määrittää, kuka on hyvä kouluttaja, siihen liittyy myös, miten hänet voidaan arvioida hyväksi. Yhdysvalloissa Merijalkaväessä kouluttajien arviointiin ei ole ollut selkeitä työkaluja. Ei ole ollut mittaria millä määriteltäisiin eri tasoiset kouluttajat. Tämä on johtanut siihen, että kouluttajien taso on erittäin vaihteleva. Vuonna 2012 kouluttajakoulutuksessa aloitettiin aikaisempien vaatimuksien lisäksi painottamaan neljää kouluttajalle tärkeää ominaisuutta, jotka ovat johtajuus, kommunikaatiotaidot, opetustaidot ja luonne. Erinomainen kouluttaja on myös erinomainen johtaja, joka asettaa korkeat, mutta saavutettavissa olevat tavoitteet. Kouluttaja laittaa opiskelijat työskentelemään kykyjensä rajoilla. Kouluttaja on kommunikoidessaan selkeä ja kykenee mukauttamaan kommunikointitapojaan kohdeyleisön mukaan. Kouluttaja ylläpitää dialogia, esittää haastavia kysymyksiä ja antaa oikea-aikaista sekä tehokasta palautetta. Erinomainen kouluttaja osaa opettaa asioita tehokkaasti usealla eri tavalla ja kykenee muuttamaan opetustapaansa siten, että tavoitteisiin päästään. Luonteeltaan erinomainen kouluttaja on periksi antamaton, joka toteuttaa työnsä kaikista haasteista huolimatta. Hän on omistautunut työlleen ja välittää päättäväisyyttä koulutettaville. (Schatz, Bartlett, Burley, Dixon, Knarr & Gannon 2012, 3-4).

Hyvän kouluttajan ominaisuuksien määrittely ei ole yksinkertaista. Ominaisuuksia voidaan hahmotella monesta eri näkökulmasta ja lopputulos voi olla aina erilainen näkökulmasta riippuen. Tutkijat painottavat persoonan tärkeyttä ja toiset kompetensseja. Kokonaisuus ei välttämättä kuitenkaan rajoitu vain näiden kahden välille. Esimerkiksi Korthagen (2004, 80) esittää sipulimallissaan, että ominaisuuksia voidaan tarkastella eri kerroksista, jotka ovat käyttäytyminen, kompetenssit, uskomukset, identiteetti ja missio. Näiden kanssa vuorovaikutuksessa on ympäristö. Näistä kerroksista käyttäytyminen näyttäytyy muille eniten ja siihen myös osa kiinnittää enemmän huomiota. Kaikilla mallin eri kerrokset voivat vaikuttaa toisiinsa. Esimerkiksi kompetenssit ja uskomukset käyttäytymiseen. Esimerkiksi opettajan oppimiskäsitys (uskomus) vaikuttaa hänen kompetensseihinsa ja tätä kautta käyttäytymiseen.

### 3.6 Aiempi tutkimus Puolustusvoimissa sekä muiden asevoimien näkemyksiä hyvästä kouluttajasta

Hakusanalla ”kouluttaja” Doriasta löytyy maanpuolustuskorkeakoulun tuottamia opinnäytetöitä 3.12.2018 vajaa kolmesataa (www.doria.fi). Opinnäytetöistä lähellä omaa aihettani on Arttu Kamilan (2009) kandidaatintutkielmaan liittyvä opinnäytetyö. Työ käsittelee hyvää kouluttajuutta ja kadettien kouluttajavalmiuksia kolmannen vuosikurssin kadettien näkemyksen mukaan. Kadettien mukaan hyviä kouluttajan ominaisuuksia ovat esimerkillisyys, asiantuntijuus, rehellisyys, luotettavuus ja sosiaaliset taidot. Aineisto työhön on kerätty sähköpostihaastattelulla ja analysointi on toteutettu kvantitatiivisesti, laskemalla eri teemojen ilmenemistä kirjoituksissa. (Kamila 2009)

Erittäin lähellä Kamilan aihetta on samana vuonna julkaistu Petri Kovasen (2009) Pro Gradu -tutkielma. Tutkielmassaan Kovanen tutkii valmistuvien kadettien käsityksiä hyvästä kouluttajuudesta. Kovanen on toteuttanut aineistonkeruun tutkielmaansa lomakehaastattelulla ja aineisto on analysoitu fenomenografisesti. Tutkielman tuloksena tärkeiksi kouluttajan ominaisuuksia muodostuvat asiantuntijuus, valmentajan/ohjaajan rooliin sopiminen ja läsnä oleminen. (Kovanen 2011, 2, 50-55)

Toinen aiheeseen liittyvä työ on Seppo Tolpin Pro Gradu (2011), jossa käsitellään kouluttajaa alaisten kirjoituksissa. Tutkielmassa reserviläiset laativat perusyksikkö-tasan kouluttajista kirjoitelmia. Päättökysymyksenä on selvittää miten reserviläisten näkemykset eroavat virallisesta hyvän kouluttajan kuvasta. Tutkimuksen johtopäätöksistä pystyy muodostamaan reserviläisten mielestä hyviä kouluttajan ominaisuuksia. Ominaisuuksista tärkeimmäksi nousee vuorovaikutustaito, koska se on kaiken toiminnan lähtökohta. (Tolppi 2011, 56-57)

Hakalahti (2002) esitti yleisesiupseerikurssin diplomityössään, miten hyvä kouluttaja hahmotetaan sotilaiden näkökulmasta. Hakalahti käytti tutkimuksen empiirisen aineiston keräämiseen delfoi-metodia. Haastateltavat olivat kokeneita sotilaskouluttajia, joilla oli erilainen tausta sekä aselajin, että koulutuksen puolesta. Hyvän kouluttajan ominaisuuksia selvitettiin haastatteluissa kolmesta eri näkökulmasta. Pyrittiin kuvaamaan, millainen hyvä kouluttaja on alaisen, vertaisen ja esimiehen näkökulmasta. Kaikki näkökulmat pitivät ammattitaitoa tärkeänä ominaisuutena kouluttajalle. Tärkeänä pidettiin myös sosiaalisia taitoja.

Viimeisimpiä Maanpuolustuskorkeakoulussa toteutettuja tutkimuksia ovat Korpelan (2019) ja Väistön (2019) tekemät Pro Gradu -tutkielmat. Korpela esittää tutkielmassaan jalkaväkipäälliköiden käsityksiä hyvästä kouluttajasta ja toimintaympäristön vaikutuksesta kouluttajan toimintaan. Väistö pyrkii tutkielmallaan esittämään millainen esimiestehtävissä palvelevien upseerien mielestä olisi paras mahdollinen kouluttaja. Hyviä kouluttajan ominaisuuksia ovat Korpelan tutkimustulosten perusteella persoona joka tukee koulutusta, vuorovaikutustaidot, sisäinen motivaatio sekä pedagoginen ja ammatillinen osaaminen. Väistön tutkimustuloksissa nousevat esille kouluttajan vastuuntunto, esimerkillisyys, halu kehittyä ja kehittää, motivaattorina toimiminen ja ammattitaito. Tuloksia vertaillen ammattitaito on ainoa ominaisuus, jonka molemmat nostavat esille tutkielmansa tiivistelmässä. Kuitenkin tarkemmin tuloksia tarkastellessa yhtäläisyyksiä ominaisuuksien välillä löytyy enemmän.

Muissa asevoimissa laadittuja samankaltaisia tieteellisiä tutkimuksia on haastavaa löytää. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että eri asevoimat laativat tutkimuksia omalla kielellään tai eivät julkaise niitä kaikkien saataville. Asevoimien laatimia kouluttajan käsikirjoja tarkastelemalla pystyy kuitenkin hahmottamaan mitä ominaisuuksia eri maiden asevoimissa arvostetaan tai on arvostettu viime vuosikymmeninä.

Australian armeijan kouluttajan käsikirjassa (Australian army 2017, 13-14) nostetaan esille kouluttajan ominaisuuksista koulutuksen merkityksen ymmärtäminen. Kouluttaja tietää mitä koulutuksella tulee saavuttaa ja miten paljon se vaatii aikaa. Hän on oman alansa asiantuntija sekä osaa valita aiheeseen sopivat opetusmenetelmät. Kouluttaja rohkaisee opetettavia osallistumaan kaikkeen täysillä ja antaa positiivista palautetta, kun siihen on aihetta. Hän on innostunut opetuksesta sekä opetettavasta aiheesta. Hän osaa herättää oppilaiden mielenkiinnon aiheeseen kuitenkin aiheisällöistä tinkimättä. Kouluttaja on rehellinen ja kouluttajan roolin lisäksi myös johtaja.

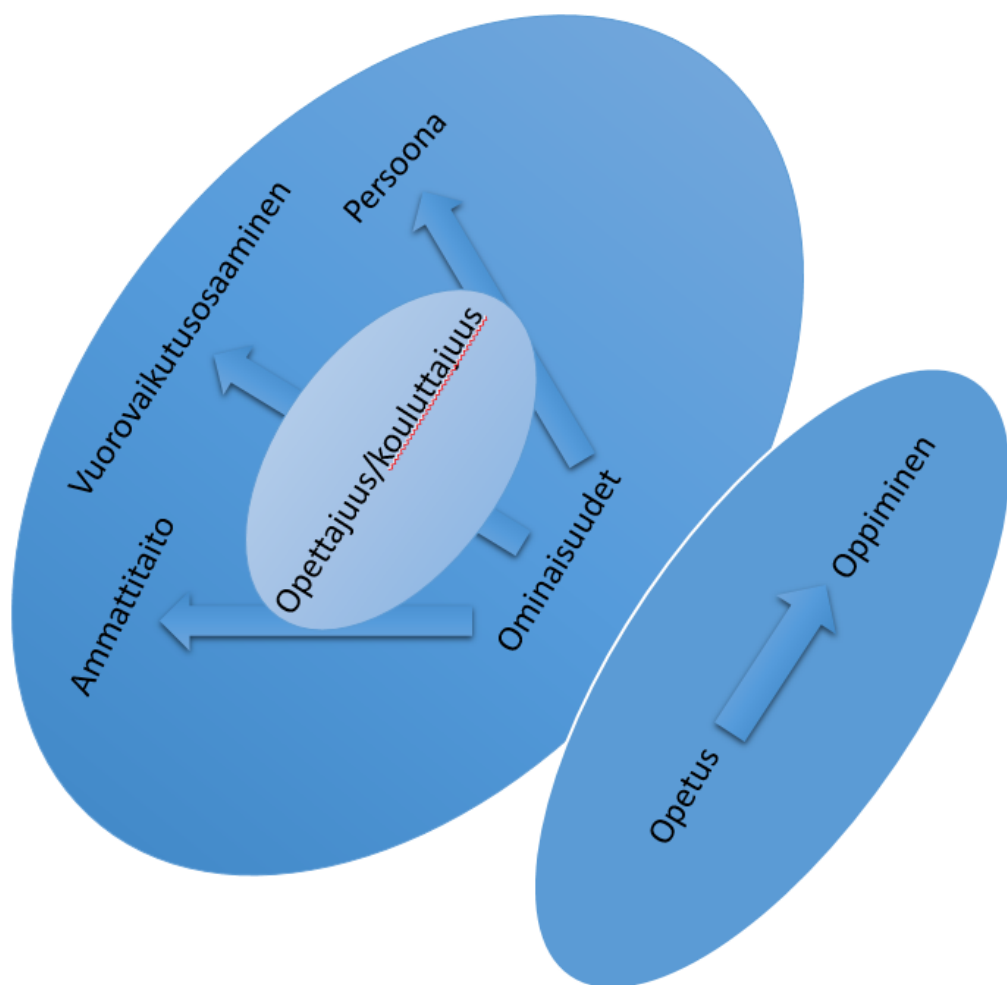
Vuonna 1967 julkaistussa Yhdysvaltojen armeijan sotilaskoulutusoppaassa hyvän kouluttajan ominaisuuksiksi listataan hyvä asiaosaaminen, eri opetusmenetelmien tunteminen, hyvät vuorovaikutustaidot sekä johtamistaito. (Department of the army 1967, 4-5) Opas alkaa olla suhteellisen vanha, mutta sen listaamat ominaisuudet ovat yleisluontoisia ja ovat aikaisemmin esittämieni tutkimusten perusteella edelleen ajantasaisia. Ammattitaitoa, opetustaitoa sekä vuorovaikutustaitoja ja johtamistaitoa arvostetaan edelleen.



Kanadan asevoimissa 1990 julkaistu kouluttajan käsikirja listaa hyvän sotilasjohtajan ominaisuuksiksi lojaaliuden alaisiaan, esimiehiään ja maataan kohtaan, kompetenssin, rehellisyyden, rohkeuden, alaisista huolehtimisen ja esimerkkinä toimimisen. (Department of National Defence 1990)

Puolustusvoimissa tehtyä tutkimusta ja ulkomaisia kouluttajan oppaita vertailtaessa voidaan todeta, että tiettyjä kouluttajan ominaisuuksia arvostetaan kansallisuudesta ja kulttuurista huolimatta. Kouluttajalla tulee olla oman alansa asiantuntija ja hänen tulee hallita monipuolisesti eri opetusmenetelmät. Kouluttamista tukee hyvät vuorovaikutustaidot sekä koulutukseen sopiva persoona.

### 3.7 Teoreettisen viitekehksen yhteenveto



Kuva 8. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.

Ihanteellisen opettajan ominaisuudet voidaan jakaa kahteen eri kategoriaan, jotka ovat persoonalliset ominaisuudet ja ammatilliset ominaisuudet sisältäen opetettavan aiheen hallitsemisen sekä didaktisen osaamisen (Arnon & Reichel 2007, 441). Tämä ajatus on teoreettisen viitekehysten keskiössä. Ammatillinen osaaminen ja didaktinen osaaminen ovat osa kouluttajan ammattitaitoa. Olen kuitenkin nostanut kuvassa 8 erikseen esille vuorovaikutustaidot. Katson, että se on oma kokonaisuutensa mikä kytkeytyy sekä persoonaan, että ammattitaitoon. Esimerkiksi vaikka henkilö on luonteeltaan introvertti hän voi ammattitaitonsa puolesta olla taitava myyjä, opettaja tai puhuja. Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan käsittele vuorovaikutusta erillisenä tekijänä kouluttajan ominaisuuksia tarkastellessa. Esimerkiksi Sankey (2017, 3) hahmottelee opettajan ja oppilaan välisen suhteen ja vuorovaikutuksen kuuluvan pedagogisten taitojen alle.

Yhdessä kouluttajan ammattitaito, vuorovaikutusosaaminen ja persoona muodostavat kuvan opettajuudesta/kouluttajuudesta. Opetus ja opiskelijoiden oppiminen liittyvät vahvasti opettajan ammattiin ja siksi olen sisällyttänyt myös ne tutkielmani kokonaisuuteen. Opetuksen ja oppimisen ymmärtämisen kautta voidaan hahmottaa, mitä kouluttajalta vaaditaan. Opetuksen ja oppimistulosten reflektoinnin avulla opettaja kykenee parhaimmillaan kehittymään opettajana.

Kirjallisuuskatsauksen perusteella en usko, että täydellistä opettajaa tai kouluttajaa on olemassa. En myöskään usko, että kyetään luomaan ainoastaan yksi ihanteellinen opettajan malli, johon koko tiedeyhteisö tyytyisi. Korthagen (2004, 78) toteaa, että hyvän opettajan määrittely on kontekstisidonnaista, joten ei ole välttämättä edes mahdollista luoda siitä täydellistä kuvaa. Erilaiset opettajat voivat saavuttaa hyviä tuloksia ja yhden opettajan opetustyyli ei sovi kaikille oppijoille. Kansanen (2004, 20) pohtiikin yksinkertaisten, että on tärkeää, että opettajasta pidetään ja häntä arvostetaan. Samankaltaista ajattelua tukee Arnonin ja Reichelin (2007, 461) pohdinta hyvästä opettajasta. Ideaalista opettajasta voidaan luoda malli, joka toimii työkaluna opettajan kehittymiselle. Malli ei ole jotakin mikä olisi täysin imitoitavissa vaan kokoelma ihanteellisen opettajan ominaisuuksista. Mallit saattavat myös olla sisällöltään hyvin samankaltaisia, mutta ne esitetään eri tavalla. Esimerkiksi tehokkaan opettajan (effective teacher) voidaan katsoa olevan opettaja, jolla on pedagogista taitoa, asiaosaamista ja opetettavaan aiheeseen liittyvää pedagogista osaamista (ks. esim. Sankey 2017, Darling-Hammond 2000).

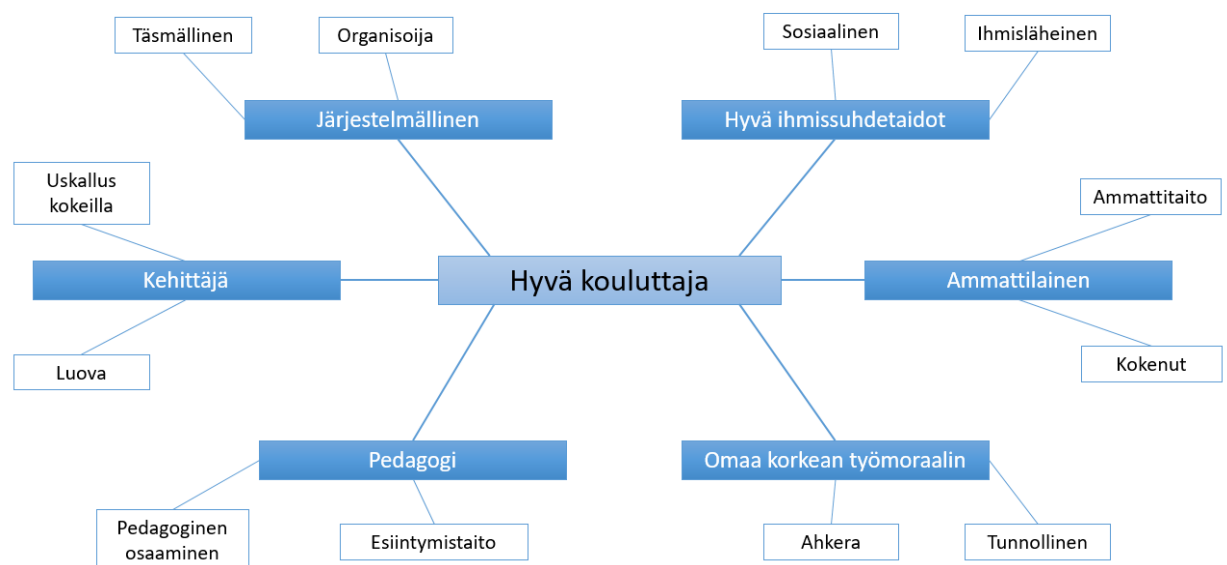
## 4. TUTKIMUSTULOKSET

Toteutin empiirisen aineiston keräämisen syksyn 2019 aikana kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa lähetin elokuussa sähköpostihaastattelun pilottiversion 22 henkilölle, jotka oli satunnaisesti valittu. Ainoa kriteeri valinnoille oli, että vastaajat edustaisivat mahdollisimman laajasti eri puolustus- ja koulutushaaroja. Asetin kriteerin, koska halusin vastauksia henkilöiltä mahdollisimman erilaisilla koulutus- ja työtaustoilla jo pilottivaiheessa. Pysin selvittämään haastattelussa haastattelulomakkeen toimivuutta varsinaista haastattelua varten ja mikäli haastattelulomake olisi riittävän hyvä, saisin samalla empiiristä aineistoa tutkimukseeni. Henkilöistä 13 vastasi. Pilottihaastattelun lomakkeesta saamani palaute oli positiivista. Mitään suuria puutteita, tai tarvetta muutoksille lomakkeessa ei ilmennyt, joten sisällytin pilottihaastatteluista saadun materiaalin tähän tutkielmaan. Pilottihaastattelun perusteella haastattelulomakkeesta karsittiin pois muutama kysymys, jotka liittyivät vahvasti muihin kysymyksiin sekä tiettyjen kysymyksien asettelua tarkennettiin.

Marraskuussa lähetin varsinaisen haastattelun koko sotatieteiden maisterikurssi 9:n opiskelijoille (noin 120 henkilöä). Haastattelulomakkeen rakenne on liitteessä 1. Annoin mahdollisuuden aikaisemmin vastanneille jättäytyä pois haastattelusta halutessaan, koska pilottihaastatteluiden jälkeen haastattelun runko ei ollut muuttunut merkittävästi. Sain haastatteluun 24 vastausta. Kaikki tutkimukseen vastanneet maisteriopiskelijat olivat toimineet kouluttajatehtävissä. Yksi henkilö vastasi sekä pilottiin, että varsinaiseen haastatteluun. Yksi ilmoitti, että hänellä ei ole kokemusta kouluttamisesta työtehtäviensä takia ja jättää sen takia vastaamatta. Kaikki sotatieteiden maisteriopiskelijat eivät siis ole olleet kouluttajatehtävissä merkittävää osaa työelämästään.

Haastatteluun vastasi opiskelijoita kaikista puolustushaaroista. Maavoimista vastaajia oli kaikista joukko-osastoista paitsi Maavoimien esikunnasta. Ilmavoimista vastaajia oli kahdesta joukko-osastosta, merivoimista yhdestä ja rajavartiosta kahdesta eri hallintoyksiköstä. Vastaajilta löytyi kokemusta yhteensä viidentoista eri aselajin kouluttamisesta. Osa henkilöistä oli toiminut usean eri aselajin parissa ja osa vain yhden. Vastaajat ovat toimineet kouluttajatehtävissä Puolustusvoimissa tai rajavartiolaitoksessa keskimäärin 4,3 vuotta. Vähin kouluttajakokemus oli kaksi vuotta ja enin yli kymmenen vuotta. Osa vastaajista on toiminut kouluttamistehtävissä myös Puolustusvoimien ulkopuolella. Tehtäviä ovat olleet muun muassa erilaiset urheiluvalmennukset, partio ja kouluissa opettajien viransijaisuudet. Voidaan siis todeta, että vastaajia on monipuolisesti erilaisilla taustoilla ja koulutuskokemuksilla. Kuitenkin kustakin aselajista ja joukko-osasto vastaajia on sen verran vähän, ettei niiden perusteella voi tehdä yleistystä tietyssä aselajissa tai joukko-osastossa palvelevien kouluttajien näkemyksistä.

#### 4.1 Hyvän kouluttajan ominaisuudet



Kuva 9. Hyvän kouluttajan ominaisuudet kouluttajien näkökulmasta

Haastattelun perusteella muodostetut hyvän kouluttajan ominaisuudet on johdettu kahden kokonaisuuden avulla. Kysyin haastattelussa mitä ominaisuuksia vastaaja on kokenut tarvitsevansa kouluttajana toimiessaan ja mitkä niistä hän on kokenut tärkeimmiksi. Lisäksi pyysin heitä kuvailemaan erityisen hyviä kouluttajia, jotka ovat kouluttaneet heitä tai joiden koulutusta he ovat päässeet seuraamaan. Käytin näitä kahta näkökulmaa, koska halusin saada moniulotteisen kuvan kouluttajasta. Kouluttaja pystyy kuvailemaan itselle tärkeät ominaisuudet työkokemuksensa kautta ja mikäli hän kokee, että jokin ominaisuus ei olisi hänelle ominainen tai hän ei ole kyennyt saavuttamaan sitä hän pystyy tuomaan sen esille kuvaillessaan esimerkillistä kouluttajaa.

Eri ominaisuuksia, joita kouluttajat kokivat tarvinneensa ja jotka he kokevat tärkeiksi oli 62. Eniten ilmennyt ominaisuus oli ammattitaito, jonka olivat maininneet 22 vastaajaa. Muodostin ominaisuuksia luokittelemalla kuusi hyvää kouluttajaa kuvaavaa ominaisuutta, jonka alle kaikki haastattelussa ilmi tulleet ominaisuudet sopivat. Sotatieteiden maisteriopiskelijoiden näkökulmasta hyvä kouluttaja on alansa ammattilainen, pedagogi, kehittäjä ja järjestelmällinen. Hänellä on hyvät ihmissuhdetaidot sekä hän omaa korkean työmoraalin.

#### 4.1.1 Ammattilainen

Kaikista kouluttajan ominaisuuksista ammattitaito nostettiin useimmiten esille. Ammattitaidon katsotaan olevan keskeinen osa kouluttajan kykyä kouluttaa joukkoaan. Ilman riittävää ammattitaitoa soveltaminen ja asioiden perusteleminen ovat hankalaa. Kouluttajan ammattitaito ilmenee koulutuksissa, kun keskitytään tiukasti asiaan.

*Haastateltava 1: Itse arvostan suuresti korkean ammattitaidon omaavia kouluttajia. Pidän siitä, kun mennään koulutuksessa tiukasti asia edellä.*

*Haastateltava 2: Kaiken pohjana on mielestäni riittävä ammattitaito. Tällä tarkoitan siis sitä, että itse osaat opetettavan asian riittävän hyvin. Riittävän hyvä taso on mielestäni sellainen, jotta kykenet soveltamaan asioita ja perustelemaan miksi jokin asia tehdään tietyllä tavalla.*

### 4.1.2 Pedagogi

Osa vastaajista nostaa ammattitaidosta erillisenä kokonaisuutena pedagogisen osaamisen. Yksikään vastaajista ei käytä termiä didaktiikka vastauksissaan. Oletan, että tämä johtuu siitä, että sotilaspedagogiikka ja pedagogiikka termiä käytetään opiskelijoiden keskuudessa ja opetuksessa enemmän, kun puhutaan opetuksesta. Huolimatta siitä, että pedagogiikka on paljon laajempi käsite, kuin pelkästään opettaminen.

Opettamisessa tärkeäksi koetaan, että opetettava aihe saadaan esitettyä siten, että se on helposti ymmärrettävissä. Kouluttaja voi tämän perusteella olla erittäin asiantunteva, mutta ilman kykyä sen esittämiseen koulutus ei ole tehokasta.

*Haastateltava 3: Asian esittäminen helposti omaksuttavassa muodossa -> Kouluttamisessa tärkeintä saada oppija oppimaan. Tämän saavuttamiseksi kouluttajan tulee osata esittää asiansa oppijalle ymmärrettävällä tavalla.*

*Haastateltava 4: ...tietojen ja taitojen välittäminen on äärimmäisen vaikeaa välittää eteenpäin, jos ei kykene jäsentelemään sitä ymmärrettävään muotoon.*

### 4.1.3 Kehittäjä

Moni hyvistä kouluttajista on myös oman alansa kehittäjä. Hyvä kouluttaja kykenee kehittämään ja analysoimaan koulutusta, taktiikoita ja työmenetelmiään. Kehittämiseen liittyviä muita termejä oli muun muassa luovuus ja uskallus kokeilla.

*Haastateltava 5: Kykyä analysoida ja kehittää niin koulutusta kuin itse koulutettavia menetelmiä ja taktiikoita*

*Haastateltava 1: Kykenee kehittämään itseään sekä työmenetelmiään.*

#### 4.1.4 Järjestelmällinen

Osa vastaajista kokee, että he ovat tarvinneet kouluttajana toimiessaan organisointi- ja järjestelykykyä. Järjestelmällisyyteen liittyviä ominaisuuksia mitä nousi esille, oli muun muassa kyky tiivistää, huolellisuus, täsmällisyys, perusteellisuus ja organisointikyky. Järjestelmällisyydellä osa viittaa asioiden ja materiaalin hallintaan.

Haastateltava 18: *Järjestelmällisyys (kalusto jne.)*

Haastateltava 17: *Taito järjestellä ja organisoida asioita (management).*

Haastateltava 13: *Järjestely- ja organisointikykyä.*

Osa taas pitää järjestelmällisyyttä koulutuksessa tärkeänä. Tärkeää on, että asiat opitaan kunnolla järjestyksessä, eikä mahdollisimman paljon, mutta huonosti. Eli laatu korvaa määrän.

Haastateltava 19: *Järjestelmällisyys koulutuksen suunnittelussa. Rakenteellisesti olen pyrkinyt pitämään koulutukset siten, että koulutetaan mielellään vähän asioita kunnolla, kuin paljon asioita heikosti.*

Vaikka moni vastaajista koki tarvinneensa järjestelmällisyyttä ja organisointitaitoja työssään, vastaajien kuvaillessa erityisen hyvää kouluttajaa ei järjestelmällisyyttä kuitenkaan nostettu esille. Oletan, että vastaajat eivät käyttäneet järjestelmällisyyttä erityisen hyvää kouluttajaa kuvatessaan, koska toisen kouluttajan järjestelmällisyyteen ei kiinnitetä niin paljon huomiota. Kouluttajan tehtäviin kuitenkin kuuluu materiaalin hallinta, koulutuksen suunnittelu ja omien töiden järjestely.

#### 4.1.5 Hyvät vuorovaikutustaidot

Hyvä ihmissuhdetaidot tai vuorovaikutustaidot ovat kouluttajalle tärkeitä. Hän kykenee kohtaamaan erilaisia ihmisiä ja tätä kautta innostamaan heitä. Ihmissuhdetaitoinen kouluttaja rakentaa hyvän oppimisilmapiirin.

Haastateltava 6: *He ovat osanneet käsitellä erilaisia ihmistyyppisiä ja saamaan passiivisetkin ihmiset kiinnostumaan hyvin tylsästä opetuskohteesta. Heidän aktiivisuutensa ja karismaattisuutensa sai oppilaat seuraamaan heidän toimintaansa.*

Haastateltava 7: *...ihmissuhdetaitojen avulla kouluttaja kykenee rakentamaan hyvän ilmapiirin, joka edistää oppimista.*

Ihmissuhdetaidot eivät rajoitu vain koulutustilanteeseen vaan myös kouluttajan pärjäämiseen työyhteisössään. Esimerkiksi työssä aloittava kouluttaja sopeutuu paremmin työyhteisöön, kun hänellä on riittävät sosiaaliset taidot ja kyvyt.

Haastateltava 8: *Kyky työskennellä muiden kanssa sekä kyky sosiaaliseen kanssakäymiseen (sosiaaliset taidot ja kyvyt). Nämä mahdollistavat etenkin uudelle kouluttajalle uuteen työympäristöön sopeutumisen ja työskentelyn aloittamisen.*

Kouluttaja mielletään myös esimieheksi, jolle katsotaan tärkeäksi ymmärtää muita ihmisiä.

Haastateltava 9: *Ihmisten tunteminen ei ole ehdoton edellytys, mutta ”timanttisen esimiehen” tittelin saa vain sillä. Ei tarvitse olla ”hyvä jätkä”, mutta jonkinlainen ihmisten lukutaito on pakollista.*

#### 4.1.6 Korkea työmoraali

Kouluttajan omalla asennoitumisella on merkitystä koulutettavien toimintaan. Kouluttajan innostus tarttuu koulutettaviin sekä luo uskottavaa kuvaa kouluttajasta.

Haastateltava 10: *...oma innostus koulutettavaa asiaa kohtaan. Perustelut: ...oma innostus koulutusaihetta kohtaan luo sinusta uskottavan kuvan kouluttajana ja koulutettavat todennäköisemmin haluavat osallistua koulutukseen.*



Kouluttajan sitoutumista tehtäviinsä pidetään tärkeänä. Itselle kuuluvat tehtävät hoidetaan tinkimättömästi. Pyydettyä kuvailemaan erityisen hyvää kouluttajaa eräs haastateltava kuvasi, että kouluttaja kantoi aina vastuunsa joukon johtajana vaikka hänellä oli muitakin kiireisiä työtehtäviä. Sitoutumisen lisäksi tämä vaati kouluttajalta myös organisointikykyä. Tässä yhteydessä kouluttaja mielletään kouluttajan roolin lisäksi myös johtajaksi.

*Haastateltava 11: Kouluttaja hoiti tehtävänsä joukon johtajana ja kouluttajana omista kiireistään huolimatta. Hänellä oli omat koulutuksensa johdettavana, mutta hän oli suunnitellut toimintansa ja valmistellut koulutuksensa niin hyvin, että hän ehti pitämään huolen omasta joukkueestaan.*

#### 4.1.7 Havaintoja hyvän kouluttajan ominaisuuksista

Useassa vastauksessa nousi esille, että vastaajien mielestä erityisen hyvä kouluttaja on ollut persoonallinen. Kuitenkin harva koki, että hänen olisi itse täytynyt olla persoonallinen kouluttajana. Osan mielestä tiettyjen kouluttajien persoonallisuus ei olisi nykypäivänä hyväksyttävää, vaikka vastaaja sen onkin kokenut hyväksi ominaisuudeksi.

*Haastateltava 12: Erityisen hyvin mieleen ovat jääneet, persoonalliset henkilöt joiden käyttäytyminen on nykypäivänä vähintäänkin kyseenalaista. Olen kokenut kyseenalaiset jutut sotilaskoulutuksessa huumoriksi ja henkisen toimintakyvyn kehittämiseksi.*

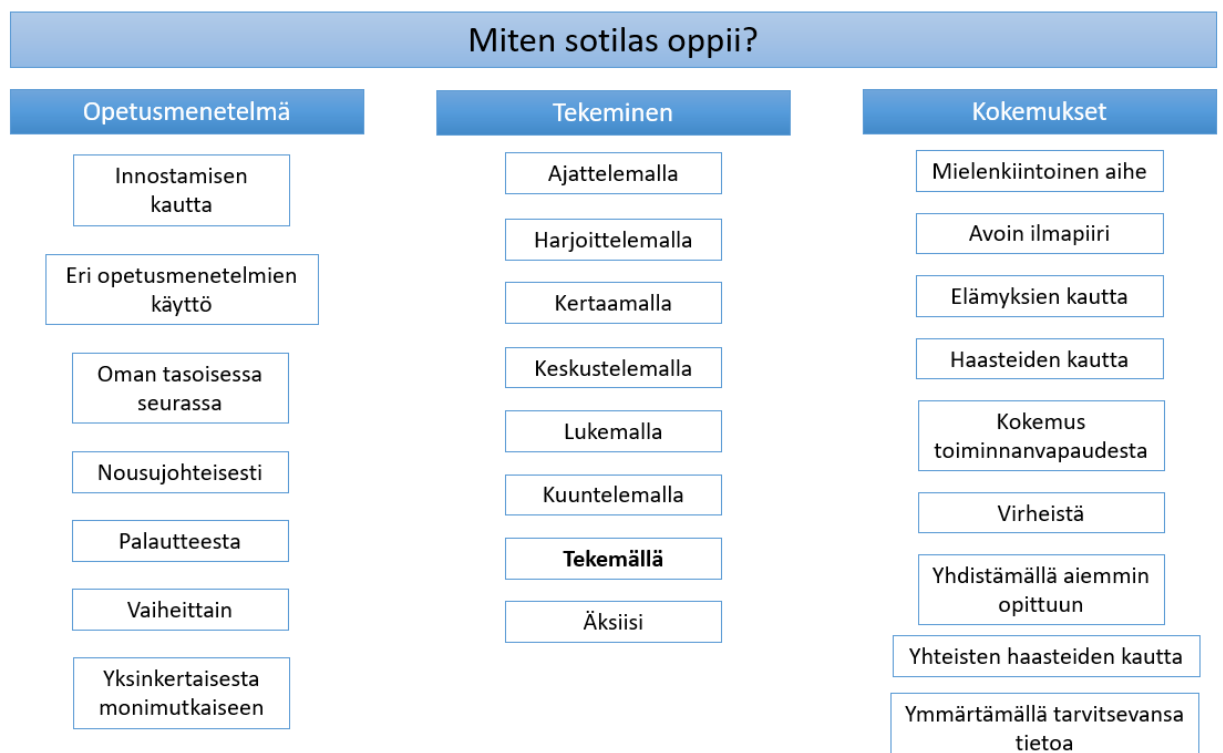
Esimerkkinä toimimista pidettiin tärkeänä monessa vastauksessa. Kuitenkin esimerkkinä toimiessa ei tule yrittää esittää jotakin mitä ei ole, vaan olla oma itsensä.

*Haastateltava 13: Kaikki lähtee omasta esimerkistä. Esimerkki ei saa olla teennäinen vaan paras esimerkki syntyy, kun kouluttaja on oma itsensä, vaikkei osaisikaan kaikkea täydellisesti.*

Hyväksi kouluttajaksi ei voi tulla hetkessä. Se vaatii aikaa ja kärsivällisyyttä.

Haastateltava 11: *Kouluttajan kehittyminen ei ole pienten ”kikkojen” lopputulos. Maailmassa ei ole sellaista ihmejuomaa, jota nauttimalla kasvaa paremmaksi kouluttajaksi. Kouluttajana kehittyminen on pitkän aikavälin ja kärsivällisyyden tuotos.*

Eräessä haastattelukysymyksessä pyrin hahmottamaan haastattelulla kouluttajien näkemyksiä siitä, miten sotilaat oppivat. Kysymyksen avulla voidaan yrittää hahmottaa miten käsityksen oppimisesta tulisi vaikuttaa koulutukseen ja tätä kautta kouluttajan ominaisuuksiin. Kysymys mahdollistaa myös vertaamisen sotatieteiden maisteriopiskelijoiden näkemysten ja eri oppimiskäsitysten välillä. En täsmentänyt kysymyksessä tarkemmin mitä tarkoitin oppimisella. Tämä näkyi vastauksissa siten, että osa vastaajista listasi tehokkaita opetusmenetelmiä, osa opiskelijan toimintaa ja osa kokemuksen kautta saavutettua oppimista. Osa näiden kategorioiden alle luokittelistani asioista liittyvät kuitenkin vahvasti myös johonkin toiseen kategoriaan. Esimerkiksi opetusmenetelmäksi luokitteleni innostaminen liittyy siihen, että opiskeleva sotilas kokisi aiheen mielenkiintoiseksi. Nousujohteinen opetus voidaan liittää kokemukseen jossa opiskelija yhdistää uuden asian aiemmin opittuun. Muutama kiinnitti huomiota kysymyksessä käytettyyn sotilas-termiin ja vastasi, että sotilas oppii kuten muutkin ihmiset. Kuvasta kymmenen valkoisella pohjalla olevista laatikoista käyvät ilmi kaikki 24 erilaista tapaa, miten sotilaat vastaajien mielestä oppivat.



Kuva 10. Miten sotilas oppii?

Yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että sotilas oppii parhaiten tekemällä asioita käytännössä. Tämä liittyy mahdollisesti siihen, että sotilaat tarvitsevat paljon käytännönläheisiä fyysisiä taitoja. Esimerkiksi erilaisten varusteiden käyttöä pitää harjoitella käytännössä, että niitä osaa käyttää. Käytännön tekemisen lisäksi tekemistä on myös ajatteleva, keskusteleminen ja kuunteleminen. Yksi vastaajista painottaa, että opetettava aihe pitää ottaa huomioon opetusmenetelmää valittaessa. Ei voida yleistää, että on olemassa vain yksi hyvä tapa oppia. Tietyn aiheen opettamiseen kannattaa käyttää useaa erilaista menetelmää oppimisen tehostamiseksi.

*Haastateltava 5: Sotilaspedagogiikassa käytetty sanonta ”SOTILAS OPPII TEKEMÄLLÄ!” on täysin typerä. Asevelvolliset ovat täysin samanlaisia nuoria miehiä ja naisia ja oppivat täysin samalla tavalla kuin kaikki muutkin samanikäiset nuoret riippumatta siitä onko päällä vihreä haalari vai ei. Opetusmenetelmiä tulisi käyttää monipuolisesti ja ensisijaisesti ne tulisi valita koulutettavaan asiaan sopivaksi... ....Samoja asioita tulisi kouluttaa mahdollisimman monella eri menetelmällä, jolloin koulutus pysyy mielekkäänä ja samasta aiheesta saa monenlaisia ärsykeitä ja muistijälkiä.*

Tarkasteltaessa miten sotilaat oppivat sotatieteiden maisteriopiskelijoiden näkemysten mukaan voidaan myös pohtia mitä ominaisuuksia kouluttajalta vaaditaan näiden näkemysten perusteella. Kouluttajan tulee osata käyttää opetusmenetelmiä monipuolisesti. Opetusmenetelmissä tulisi ottaa huomioon erilaiset tavat oppia. Esimerkiksi, että koulutuksessa opiskelija joutuu kuuntelemaan, ajattelemaan, katsomaan, keskustelemaan ja tekemään käytännössä opetettavaa asiaa. Koulutukset tulee kyetä rakentamaan nousujohteisiksi siten, että koulutuksen haasteellisuutta lisätään asteittain. Kouluttajan tulee innostaa koulutettavia ja luomaan aiheesta mielenkiintoisen. Koulutuksen tulee olla haastavaa, koulutusilmapiiriin tulee olla avoin ja opiskelijoiden tulee saada tehdä myös virheitä.

Yritin hahmottaa hyvää kouluttajaa haastattelussa oman toiminnan, esimerkiksi kouluttajan ja oppimiskäsityksien lisäksi kysymällä miten hyvä kouluttaja kohtelee alaisiaan ja miten hän suhtautuu heihin. Kuvassa yksitoista valkoisella pohjalla on esitetty haastateltavien esille nostamat asiat. Jaoin nämä neljään eri kokonaisuuteen, jotka ovat luottamusta herättävä kohtelu, riittävä kovuus, positiivisuus ja välittäminen. Kokonaisuudet eivät ole täysin itsenäisiä kokonaisuuksia vaan niiden sisältämät asiat läpileikkaavat myös muita kokonaisuuksia. Esimerkiksi inhimillisyys voidaan katsoa olevan luottamusta herättävää sekä välittävää toimintaa. Laskennallisesti luottamusta herättävä toiminta nostettiin esille eniten. Yksittäisistä asioista tasavertaisuus mainittiin useimmiten. Tasavertaisuudesta käytettiin myös ilmaisuja tasapuolisuus ja tasa-arvoisuus, jotka yhdistin tasavertaisuuteen.

Miten hyvä sotilaskouluttaja kohtelee alaisiaan ja miten hän suhtautuu heihin?			
Luottamusta herättäen	Riittävän kova	Positiivisesti	Välittää
Tasavertaisesti	Suorasti	Positiivisesti	On kiinnostunut alaisistaan
Reilusti	Vaativasti	Ystävällisesti	Kykenee samaistumaan
Toimii luotettavasti	Ymmärtävän ankarasti	Kannustavasti	Antaa tehdä virheitä
Avoimesti	Jämäkästi	Huumoria käyttäen	Huolehtii heidän hyvinvoinnistaan
Asiallisesti	Hierarkkisesti	Oppimiskykyisinä	Inhimillisesti
Arvostaen		Oppimishaluisina	Isällisesti
Esimerkkiä näyttäen			

Kuva 11. Miten sotilaskouluttaja kohtelee alaisiaan ja miten hän suhtautuu heihin?

Hyvin harva haastateltavista mainitsi vain yhden tavan kohdella alaisia tai suhtautua heihin. Alaisten kohtelu ja heihin suhtautuminen on kokonaisuus, joka muodostuu useasta osa-alueesta. Vaikka luottamusta herättävää toimintaa, positiivisuutta ja alaisista välittämistä mainittiin enemmän verrattuna kouluttajan riittävään kovuuteen, vastauksissa tuotiin ilmi, että kouluttajan tulee pystyä olemaan tarvittaessa myös riittävän kova. Negatiivista palautetta tulee kyetä antamaan, jos siihen on aihetta.

Haasteltava 14: *Koulutettavia tulee kohdella reilusti suhteessa siihen mitä he tekevät. Hyvistä suorituksista tulee antaa hyvää palautetta, huonoista huonoa. Kouluttaja saa antaa rajuakin palautetta, jos siihen on tarvetta. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että kouluttajan oma ammattitaito on asiassa rautainen. Kukaan ei katso vakavalla naamalla räyhäävää kouluttajaa, joka ei itse osaa kouluttamaansa aihetta.*

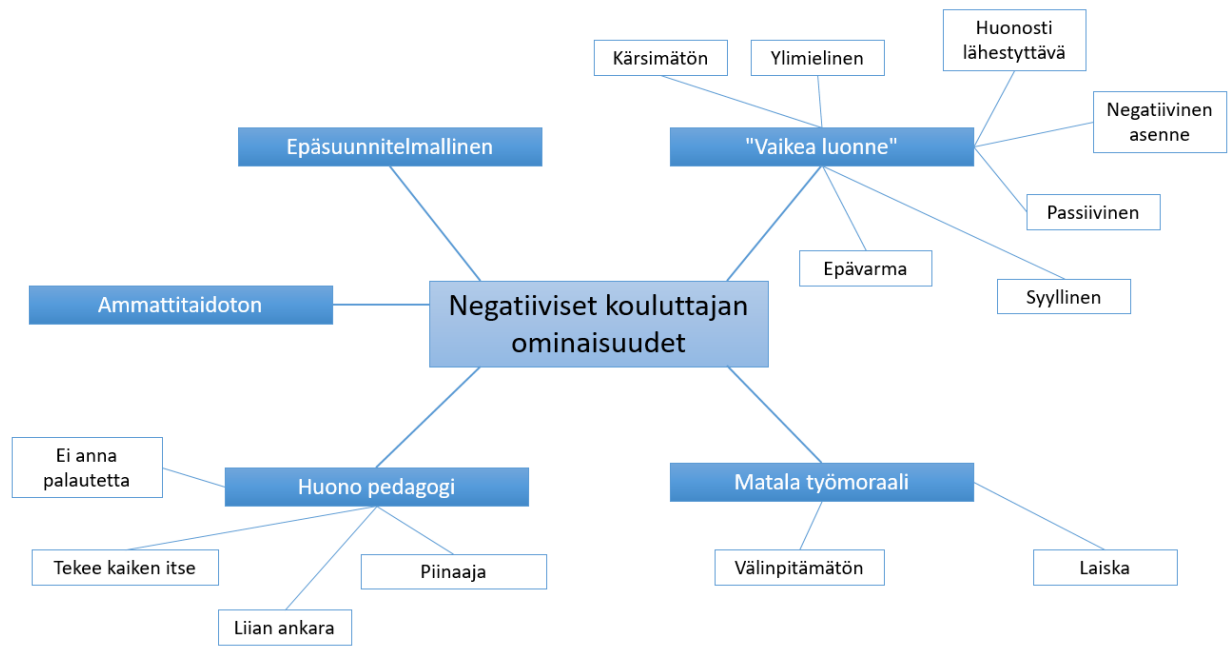
Negatiivinen palaute on mielestäni myös yksi asioista, joka on läpileikkaava usean muodostamani kokonaisuuden välillä. Kouluttajan negatiivinen palaute voi olla myös luottamusta herättävää toimintaa ja myös välittämistä, koska sillä pyritään - tai ainakin tulisi pyrkiä - saamaan opiskelijat ymmärtämään tekemänsä virheet.

Haastateltava 16: *...Hyvän kouluttajan pitää antaa myös negatiivista palautetta. Sillä jos suorituksessa ei ole mukaan mitään parannettavaa, se kertoo mielestäni siitä, että kouluttaja ei ole kiinnostunut suorituksestasi tai ei itse osaa suoritusta.*

Annettaessa negatiivista palautetta pitää muistaa ihmislähtöisyys ja avoin vuorovaikutus. Kouluttajan tulee varoa, ettei alaiset ala jatkossa varomaan tekemisiään, vaan uskaltavat myös tehdä virheitä. Pahimmillaan jotkut asiat jäävät tekemättä, virheiden pelosta johtuen.

Haastateltava 20: *Suhtautuminen on ihmislähtöinen ja vuorovaikutuksen tulee olla avointa. Ihmiselle pitää pystyä vapaasti, eikä tarvitse miettiä millaisia vastareaktioita kouluttajan suunnasta tulee. Virheiden pitää olla sallittuja ja ne tulee käsitellä rakentavasti, niin että niistä tulee oppia, eikä koulutettavalle tule kokoemusta, että hän olisi jotenkin tyhmä tai vastedes jättää asiat tekemättä virheiden pelossa*

## 4.2 Kouluttajan ei-toivotut ominaisuudet



Kuva 12. Negatiiviset kouluttajan ominaisuudet

Vastaukset kysymykseen, jossa selvitettiin kouluttajan ei-toivottuja ominaisuuksia, olivat pääsääntöisesti vastakohtia hyväksi katsotuille ominaisuuksille. Ristiriitoja siinä mikä ominaisuus koetaan hyväksi ja mikä huonoksi ei vastaajien välillä ollut. Ilmaisut, joita käytettiin kuvaamaan huonoja kouluttajia, olivat pääsääntöisesti negatiivissävytteisiä kuten *välinpitämätön*, *laiska*, *ylimielinen*, *narsisti* ja *saamaton*. Hyvän kouluttajan useimmiten mainittu ominaisuus oli ammattitaito. Vastakohtaisesti puutteellinen ammattitaito mainittiin useassa vastauksessa huonoksi kouluttajan ominaisuudeksi. Kuitenkin suurin osa negatiivisiksi katsotuista ominaisuuksista oli luonteenpiirteisiin liittyviä. Kaikkein vähiten kouluttajassa arvostettiin välinpitämättömyyttä. Tämän jälkeen tulivat ylimielisyys, huonot pedagogiset taidot sekä laiskuus.

Kouluttajan vaikea luonne koetaan olevan kouluttajalle huono ominaisuus. Kouluttaminen sekä työyhteisössä toiminen on hankalaa, koska kaikki kuitenkin rakentuu sosiaalisen kanssakäymisen ympärille. Yhteistyötaidoilla voidaan myös toteuttaa koulutuksia, jossa kouluttajia on useampia. Esimerkiksi koulutettaessa suurta joukkoa kerrallaan on apukouluttajista hyötyä muun muassa valvomisessa.

Haastateltava 13: *Yhteistyötaitojen vajavaisuus rajaa kouluttajan mahdollisuuksia kouluttaa. Monesti on parempi kouluttaa yhdessä jolloin kouluttajat oppivat myös toisiltaan ja koulutettaville on enemmän kouluttajia, jotka valvovat heidän tekemisiään.*

Keskeinen puute kouluttajalla on ammattitaidon puute. Ilman ammattitaitoa ei voida opettaa opetettava asiaa ja mahdollisuus väärin opettamiseen on suuri.

Haastateltava 13: *Ammattitaidon puute ja varsinkin väärin opettaminen on yksi pahimmista virheistä mitä voi alaisellesi tehdä. Parempi olisikin myöntää, ettei osaa ja uskaltaa pyytää apua asioihin, joita ei osaa kouluttaa. Väärin kouluttaminen jättää väärät toimintatavat ja opit joukolle, joista poisoppiminen kestää kauan.*

Vaikka ammattitaidon puuttuminen koetaan huonoksi ominaisuudeksi, voidaan siinä nähdä myös riskitekijöitä. Ammattitaidon karttuessa eräs haastateltava koki, että on mahdollisuus siihen, että kouluttajasta tulee ylimielinen. Ylimielisyys voi johtaa vaikeuksiin.

Haastateltava 9: *...ammattitaito, koska se voi tehdä joistain ylimielisiä. tämä on vaarallista, koska silloin sattuu.*

### 4.3 Kouluttajalta vaadittavat ominaisuudet tulevaisuudessa

Haastateltavien mukaan tulevaisuudessa hyvän kouluttajan ominaisuudet tulevat olemaan pääosin samoja mitä arvostetaan tällä hetkellä. Tietotekninen ja tekninen osaaminen tulee painottumaan, koska tietotekniset laitteet lisääntyvät ja asejärjestelmät monipuolistuvat. Simulaatiopedagoginen osaaminen ja tietotekniikan hyödyntäminen koulutuksessa tulevat vaatimaan kouluttajalta laajempaa pedagogista osaamista. Tietoteknisten laitteiden käytössä nähdään riskinä, että koulutuksessa huomio keskittyy teknologiaan, eikä koulutuksen tavoitteisiin.

*Haastateltava 15: Uuden teknologian eli uusien opetusvälineiden älylaitteiden, simulaattorien ja älyluokkien resurssien hahmottaminen mahdollisimman tehokkaaseen koulutukseen. Teknologiat voivat olla merkittävä lisä koulutukseen, mutta ne voivat pahimmillaan viedä liikaa roolia, jolloin on vaara, että koulutustavoitteet hämärtyvät ja teknologia ohjaa opetusta tavoitteiden sisään.*

Osa vastaajista kokee, että tulevaisuudessa on tarve kohdata yksilöt paremmin. Tähän liittyen kouluttajien tulisi myös kyetä toimimaan vähemmän arvoaltaansa korostavasti.

*Haastateltava 14: Uskon, että koulutettavien yksilöllinen huomioiminen ja entistä saumattomampi kohtaaminen tulevat painottumaan. Tällä tarkoitan hierarkkisten roolien kulmien pyöristymistä ja lähentymistä.*

Konstruktivistisessa oppimisessa painotetaan opettajan roolia oppimisilmapiirin luoja ja oppimisen mahdollistajana. Tähän liittyen eräs vastaajista mieltää, että tulevaisuudessa luotetaan enemmän opiskelijoiden itseohjautuvuuteen.

*Haastateltava 16: Yleisesti uskon, että koulutustrendeissä painottuu tällä hetkellä koko ajan itseohjautuvuus ja omatoiminen opiskelu esim. KOUL2020 myötä. Mielestäni K2020 ohjelmassa ihmiskäsitys ja varusmiesten oppimiskäsitys on yltiöpositiivinen, mutta kun tilanne on tämä, niin ehkä vielä enemmän koulutuksessa painottuu opettajien asioiden soveltaminen ja näiden arviointi, mikä vaatii kouluttajalta koulutustilanteessa uudenlaisia kykyjä ja kouluttajan pitää oikeasti itse osata ko. suoritukset ja ymmärtää erilaiset tavat tehdä asioita.*



#### 4.4 Havainnot tutkimustuloksista

Osa kouluttajan ominaisuuksista voidaan luokitella ammatillisiksi, osa persoonallisiksi ja osa vuorovaikutustaitoihin liittyviksi. Osa haastateltavista kokee, että persoonallisuutta on vaikea muuttaa ja tätä kautta myös. Toinen kokonaisuus minkä katsottiin olevan haastava opettaa, oli vuorovaikutustaidot. Kukaan haastateltavista ei kertonut, että ammattitaitoa olisi vaikea opettaa. Ammattitaitoon liittyviä termejä kuten soveltaminen, ennakointi ja ajankäytön suunnittelu nostettiin esille, mutta reilusti vähemmän, kuin vuorovaikutustaitoon ja persoonaan liittyviä. Kouluttajan on vaikea ylläpitää jotakin roolia joka ei ole hänelle ominaista. Pahimmillaan kouluttajan epäaito esiintyminen on kouluttajalle haitallista.

*Haastateltava 14: Luonnetta ei voi muuttaa. Moni nuori kouluttaja yrittää laittaa ns. maskin kasvoilleen. Tällä tarkoitan sitä, että kouluttaja yrittää olla jotain mitä hän luulee, että häneltä odotetaan. ”Kovan” kouluttajan kannatta yrittää olla ”rento”, jos hänen luonne ei ole tavanomaisesti sellainen ja päinvastoin. Tästä jää enemmän tai myöhemmin kiinni ja silloin kouluttaja menettää kasvonsa koulutettavien edessä.*

Vertailtaessa hyvän kouluttajan ominaisuuksia huonoihin ominaisuuksiin ei vastaajien kesken löydy ristiriitoja. Mitään hyvää ominaisuutta ei joku pidä huonona ominaisuutena. Tämä osoittaa ainakin vastaajien yksimielisyyttä asiasta ja mahdollisesti voidaan myös yleistää tietyt ominaisuudet hyväksi ja tietyt huonoiksi.

## 5. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen päämääränä oli selvittää mitä ovat hyvän kouluttajan ominaisuudet sotatieteiden maisteriopiskelijoiden näkemyksien mukaan. Tutkimuksen alakysymysten avulla pyrittiin selvittämään millaisia ominaisuuksia kouluttajalla ei tule olla ja millaisia haasteita tulevaisuus tulee kouluttajalle asettamaan.

Tutkimuksen tulososassa esitettiin hyvän kouluttajan olevan ammattilainen, vuorovaikuttaja, järjestelmällinen, kehittäjä, pedagogi, ihmissläheinen ja hänellä on korkea työmoraali. Yksittäisistä ominaisuuksista ammattitaito nostettiin esille useimmiten. Ammattitaidon painottuminen tässä tutkimuksessa on mielenkiintoista, koska monessa tutkimuksessa opettajan ominaisuuksissa painotetaan vuorovaikutusosaamista ammattitaidon sijaan. Tätä voi selittää esimerkiksi osaltaan sotilaskoulutukseen liittyvä ase- ja ampumakoulutus. Ammuntoihin liittyy paljon erilaisia varomääräyksiä, jotka koskevat muun muassa lääkinnällistä pelastustoimintaa, kuulonsuojaamista ja eri asejärjestelmillä toteutettavia ammuntoja. Varomääräykset käskvät miten ammunnat tulee toteuttaa ja miten niissä toimitaan. Ilman tarkkaa varomääräysten tuntemusta ja käytännön osaamista ammuntojen toteuttaminen voi olla hyvin vaarallista. Ammuntoihin liittyvä ammattitaito on siis kouluttajalle erittäin tärkeä.

Tutkimuksessa selvisi, että hyvän kouluttajan ominaisuuksia voidaan katsoa olevan lukuisia. Esimerkiksi sotatieteiden maisteriopiskelijoiden vastauksista nousi esille 62 eri ominaisuutta, jotka sopivat hyvälle kouluttajalle. Niistä voidaan usealla eri tavalla ryhmitellä erilaisia kokonaisuuksia, kuten tämä ja aikaisemmat tutkimukset osoittavat. Esimerkiksi käyttämäni ammattilaisuuden termin alle voidaan katsoa lukeutuvan kokemuksen, kielitaidon, ammattitaidon, kyvyn hahmottaa kokonaisuuksia ja kyvyn ennakoida. Tutkimuksen empiirisen osan tulokset vahvistavat aikaisempien tutkimuksien tuloksia. Tutkimuksessa esiin nousseet ominaisuudet käyvät ilmi myös muista tutkimuksista.

Nostin tutkimuksen teoreettisen osan yhteenvedossa opettajuuden ja kouluttajuuden keskiöön ammattitaidon, persoonan ja vuorovaikutustaidon. Tutkimuksen tuloksissa esiintyneet ominaisuudet voidaan luokitella näiden kolmen kokonaisuuden alle. Esitin kuitenkin tulososassa tarkemmin hyvän kouluttajan ominaisuuksia, paremman kokonaiskuvan saamiseksi. On esimerkiksi vaikea tulkita, millainen on opettajalle sopiva persoona, jos siihen liittyviä ominaisuuksia ei kuvata tarkemmin.

Tutkimustulosten perusteella huonoja kouluttajan ominaisuuksia ovat puutteellinen ammattitaito, matala työmoraali, epäsuunnitelmallisuus, huonot pedagogiset taidot ja vaikea luonne. Kaikki huonot ominaisuudet ovat negatiivissävytteisiä ja pätevät varmasti myös moniin muihin ammatteihin. Ainoa kokonaisuus mikä ei ole kovin universaali on huonot pedagogiset taidot. Tai se ei ole ainakaan kaikissa ammateissa erityisen keskiössä. Toisaalta monessa ammatissa, missä on muiden kanssa tekemisissä voi joskus tulla tilanne missä toista työntekijää pitää perehdyttää tai opettaa.

Tulevaisuudessa kouluttajan haasteita tulee olemaan ammattitaidon ylläpitäminen maailman teknistymisen osalta. Kouluttajan tulisi kyetä hallitsemaan uusien sotilasvarusteiden käyttö sekä uusien opetusteknologioiden hyödyntäminen opetuksessa. Kouluttajan tulisi siis kyetä pitämään itsensä ajan tasalla niin asiantuntijana kuin pedagogisena osaajana. Maailman muuttuessa yksilökeskeisemmäksi, kouluttajan tulisi kyetä ottamaan yksilöt huomioon paremmin. Haasteet ovat samankaltaisia, mitä Suomessa on tarkasteltu opettajien osalta. Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014, 41-42) kuvaavat, että tulevaisuudessa opettajan tulisi kyetä huomioimaan yksilöt paremmin. Opiskelijat eivät ole enää niin homogeeninen joukko, vaan pitää kyetä eriyttämään opetusta ja järjestämään erityisopetusta sitä tarvitseville, kuitenkin siten, että kyetään toteuttamaan inklusiota. Jokinen ym. nostavat myös esille, että tulevaisuudessa myös monikulttuurisuus ja kansainvälisyys tulee liittymään oleellisesti opettajan työhön. Opettajan tulee olla ammattitaitoinen ja ylläpitää ammattitaitoaan. Tietotekniset laitteet liittyvät työhön vahvasti, joka aiheuttaa oman osaamisvaatimuksensa.

Vastaajien vastauksissa ilmenee, että eri ominaisuuksien käsitteet voidaan ilmaista ja hahmottaa eri tavoilla. Esimerkiksi kouluttajan ammattitaidon lisäksi samassa vastauksessa osa vastaajista käyttää lisäksi termiä pedagoginen osaaminen. Pedagoginen osaaminen liittyy vahvasti kouluttajan ammatin kuvaan, joten se voidaan mielestäni liittää kouluttajan ammatilliseen osaamiseen. Pedagoginen osaaminen on kuitenkin niin suuri kokonaisuus, että käsittelin sitä tässä tutkielmassa omana kokonaisuutenaan.

Tuloksia verrattaessa ulkomaiseen sotilasalan tutkimukseen ja oppaisiin (Carbone & Cigrang 2001; Schatz ym. 2012; Australian army 2017, Department of the Army 1967; Department of National Defence 1990) voidaan todeta, että yhtäläisyyksiä on runsaasti. Verrattuna edellä mainittuihin tässä tutkimuksessa kukaan ei nostanut esille lojaaliutta valtiota kohtaan. Kuitenkin sotatieteiden maisteriopiskelijat nostivat esille, että kouluttajan tulee olla luotettava esimiehiään ja alaisiaan kohtaan. Maisteriopiskelijat eivät myöskään painottaneet johtajuutta, mitä monessa ulkomaisessa lähteessä painotetaan. Oletan tämän johtuvan ainakin osittain siitä, että johtajana toimiminen mielletään enemmän rooliksi, kuin ominaisuudeksi. Haastatteluaineistossa joukkonsa johtajana toimiminen kuitenkin nostettiin esille (ks. esim. alaluku 4.1.6). Lojaaliutta valtioon lukuun ottamatta maisteriopiskelijat nostivat esille kaikki ominaisuudet, mitä käsittelemissäni ulkomaisissa sotilasalan tutkimuksessa ja oppaissa mainittiin.

## 6. POHDINTA

### 6.1 Yhteenvedo tutkimuksen toteutumisesta

Tutkimusprosessi eteni erilaisissa ja eri pituisissa jaksoissa. Välillä prosessissa oli pitkiäkin muutaman kuukauden taukoja. Tämä hankaloitti työskentelyä, koska tutkimustyöhön palaaminen vei aikaa, kun yritti sisäistää mitä oli tekemässä. Koen, että tämä on kuitenkin myös hyvä asia, koska pitkän tutkimusprosessina aikana sain oivalluksia tutkimuksen tekoon muista opinnoista ja välillä ohjaajieni ja opiskelijatovereideni neuvoista.

Ulkomaista tutkimusaineistoa opettajasta, opettamisesta ja oppimisesta löytyy runsaasti ja tieto on helposti saatavilla. Sotilaskouluttajaan liittyviä tieteellisiä tutkimuksia, jotka on tehty ulkomailla, on hankalampi löytää ja ne voi olla myös maksullisia. Puolustusvoimien laatimien sotilaan käsikirjan ja kouluttajan oppaiden verrokkeja on saatavilla helpommin. Vaikka ne eivät erityisen tieteellisiä lähteitä välttämättä ole, ne mielestäni antavat kuvaa, siitä millaista kouluttajaa eri maissa arvostetaan. Niiden taustalla voi myös olla pitkäaikainenkin tutkimustyö, jota ei tuoda oppaassa esille. Esimerkiksi google-haulla ”military instructor handbook” löytyy ilmaiseksi muun muassa Australian, Yhdysvaltojen, Kanadan sekä Iso-Britannian ja Irlannin ohjekirjoja kouluttajalle. Myös Ruotsin puolustusvoimien opas kouluttajille on löydettävissä internetistä ruotsinkielisenä. Oletan, että asevoimiin liittyvän tieteellisen tutkimuksen löytäminen kouluttajaan liittyen on hankalaa muun muassa, koska se laaditaan useimmiten maan omalla kielellä. Kuten suomessakin Puolustusvoimiin liittyvä tutkimus on useimmiten tehty suomen kielellä. Ulkomaisiin asevoimiin liittyvää tutkimusta tarkastellessa tulee huomata mahdolliset koulutuskulttuurilliset ja muut erot. Eli tulokset eivät ole välttämättä suoraan sovellettavissa jokaisten asevoimien käyttöön.

Täydensin tutkimuksen teoreettista viitekehystä sähköpostihaastattelun tekemisen jälkeen. Teoreettisen viitekehyksen perusteella olisin voinut pyrkiä erittelemään haastattelussa kouluttajan persoonaa, vuorovaikutuskäyttäytymistä ja ammattitaitoa. Tämä olisi voinut selkeyttää tutkimuksen rakennetta. Toisaalta sain vastauksia näihin osa-alueisiin tekemättä tätä selvää jaottelua sähköpostihaastattelussa. Lisäksi, jos olisin maininnut sähköpostihaastattelussa ammattitaidon, persoonan ja vuorovaikutuskäyttäytymisen olisi se voinut ohjata vastaajia vastaamaan näiden kokonaisuuksien pohjalta ja jättämään muita asioita mainitsematta.

Sähköpostihaastattelun toteuttaminen kahdessa vaiheessa ensin pilotoimalla haastattelu ei lisännyt aineiston laadukkuutta, koska pilottihaastattelun perusteella haastattelun rakennetta ja kysymyksiä ei tarvinnut muuttaa merkittävästi. Aineistoa oli voinut monipuolistaa pyytämällä haastateltavia arvottamaan tiettyjä ominaisuuksia. Esimerkiksi Likertin asteikkoa apuna käyttäen tai pelkästään asettamalla tärkeäksi katsomansa ominaisuudet tärkeysjärjestykseen. Tästä aineistosta olisi voinut päätellä esimerkiksi miten yksimielisiä sotatieteiden maisteriopiskelijat ovat tiettyjen ominaisuuksien tärkeydestä.

Aineiston analysointi pitäisi aloittaa tutkimuksen varhaisessa vaiheessa. Olemassa olevaan aineistoon perehtymällä kyetään luomaan uusia keinoja uuden, mahdollisesti paremman aineiston hankkimiseen. (Miles & Huberman 1994, 50) Minun olisi pitänyt aloittaa empiirisen aineiston analysointi heti, kun sain ensimmäiset vastaukset. Analysoinnin yhteydessä huomasin, että olisin voinut muotoilla haastattelun kysymyksiä uudestaan ja tehdä parempia jatkokysymyksiä. Uusia kysymyksiä nousi mieleeni kuitenkin hyvin pitkällä aikavälillä, joten ”täydellisen” haastatteluaineiston saaminen yhdellä haastattelukerralla on erittäin hankalaa. Osa kysymyksistä myös mahdollisti vastauksen, joka ei vastannut siihen, mitä kysymyksellä tarkoitin.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on hankalaa, koska siihen ei ole olemassa yksiselitteistä mallia (Tuomi & Sarajärvi 2008, 135). Objektivisten mittareiden käyttö ei sovellu samalla tavalla laadulliseen tutkimukseen, kuin määrälliseen (Rantapelkonen & Koistinen 2016, 62). Ihmistieteissä tarkasteltaessa ihmisten käyttäytymistä, toimintaa ja ajattelua on haastavaa luoda uudestaan samanlaisia tutkimustilanteita (Kananen 2017, 173). Laadulliset ihmistieteiden tutkimukset on siis vaikeaa toistaa täysin samanlaisina ja luotettavuuden arviointi ei ole samalla tavalla vakioitua, kuin esimerkiksi laboratoriokokeissa. Laadullisissa tutkimuksissa toistettavuus on myös sen takia hankalaa, että aineistoa tulkittaessa ei jokainen tulkitsija tulkitse aineistoa välttämättä samalla tavalla (Kananen 2017, 150). Omaan aineiston tulkintaani vaikuttaa perehtymiseni johtamisen ja sotilaspedagogiikan tieteeseenalaan. Koodatessa aineistoa käytän luultavasti alitajuisesti jotakin termiä mikä johtuu perehtymisestääni. Esimerkkinä kouluttajan ominaisuuksista *yksilöllinen kohtaaminen*. En pidä tätä kuitenkaan luotettavuutta vähentävänä asiana, koska aiheeseen perehtymätön tutkija saattaa käyttää jotakin toista termiä, mikä tarkoittaa samaa asiaa.

Aineiston analysoinnissa pyritään esittämään tutkimustulokset kattavasti, mutta yksinkertaistaen, että ne olisi helpommin luettavissa ja ymmärrettävissä lukijalle. Supistettaessa kymmeniä tai satoja ominaisuuksia yhtenäisemmiksi termeiksi ja kategorioiksi haastateltavan alkuperäinen ajatus saattaa vääristyä hieman. Esimerkiksi sanat tasa-arvoinen, tasapuolinen ja tasavertainen on lähellä toisiaan, mutta niissä voidaan katsoa olevan vivahteroja. Tasa-arvoisella suhtautumisella voidaan tarkoittaa sotilashierarkiasta luopumista kouluttajan ja alaisen välillä, alaisten pitämistä keskenään tasa-arvoisina tai alaisen pitämistä samanarvoisena ihmisenä ja yksilönä. Samat näkökulmat ovat sovellettavissa myös termeihin tasapuolisuus ja tasavertaisuus.

Tutkimuksen empiirisestä aineistosta ilmi tulleet asiat ovat pääosin samanlaisia, kuin aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät ovat vaihdelleet. Tämä osoittaa mielestäni, että tutkimuksen reliabiliteetti on hyvä. Tutkimusasetelma ei ole täysin toistettavissa, koska aineisto on kerätty yksilöiden mielipiteistä, jotka ovat olleet tiettyssä elämäntilanteessa. Kuitenkin haluttaessa toistaa tutkimus olisi se mielestäni toistettavissa samoilla menetelmillä esimerkiksi muille sotatieteiden maisterikursseille.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointia auttaa kattava dokumentointi tutkimuksen eri vaiheissa (Kananen 2017 176). Tämän tutkimuksen aineisto on taltioitu kattavasti tutkimuksen eri vaiheista. Tutkimuksessa käytetyt lähteet ovat jäljitettävissä ja tutkimuksessa käytetyt menetelmät ovat yleisesti tunnettuja.

### 6.3 Tulosten käytettävyys

Tämä tutkimus liittyy Puolustusvoimien hankkeeseen, jossa muun muassa selvitetään mitä ominaisuuksia hyvällä kouluttajalla on koulutustaidon näkökulmasta. Verrattuna muihin saman aihepiirin tutkimuksiin tutkimustulokset ovat samankaltaisia. Aikaisemmissa tutkimuksissa on selvitetty ominaisuuksia muun muassa yksiköiden päälliköiden, varusmiesten ja reserviläisten näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tulokset on tuotettu sotatieteiden maisteriopiskelijoiden näkökulmasta, jotka ovat olleet pääosin kouluttajatehtävissä ennen opiskelujen alkua. Tulokset siis osoittavat, että kouluttajien mielestä hyvä kouluttaja on samankaltainen, kuin muidenkin tutkittujen ryhmien mielestä.

## 6.4 Jatkotutkimusesitykset

Tutkimusta olisi voinut jatkaa muuttamalla aineistonkeruumenetelmän Delfoi-menetelmäksi. Delfoi-menetelmässä aineistonkeruu toteutetaan useammassa otteessa. Vaiheiden välissä voidaan käyttää suoritetun vaiheen tuloksia seuraavassa keruuvaiheessa. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa ilmenneitä ominaisuuksia olisi voitu seuraavalla kierroksella pyytää arvottamaan Likertin asteikolla. Tällä kyettäisiin luomaan painoarvoa eri ominaisuuksien välille. Esimerkiksi Stewart, Lambert, Ulmer, Witt & Carraway (2017) toteuttivat tutkimuksen tällä tavalla selvittäessään hyvän opettajan mallia. Olisi ollut mielenkiintoista myös pyytää mielipiteitä kouluttajilta tämän tutkimuksen esittämistä malleista ja miten he muotoilisivat niitä eri tavalla.

Samasta aiheesta voisi tehdä määrällisen tutkimuksen aktiivisesti kouluttajatehtävissä oleville sotilaille. Tällöin tulokset eivät rajautuisi vain nuoriin upseereihin ja tiettyyn ikäluokkaan, kuten tässä tutkimuksessa. Tätä kautta voitaisiin huomata mahdolliset näkökulmaerot esimerkiksi eri ikäluokkien ja eri henkilöstöryhmien välillä. Vielä olisi mahdollista saada myös tieto opistoupseerien näkökulmasta kouluttamiseen ennen, kuin he siirtyvät pois kouluttajatehtävistä ja eläköityvät. Toisaalta summatessa yhteen aiempia tutkimuksia ja tätä kautta otoksen laajuutta ei näkökulmaeroja eri ryhmien välillä välttämättä olisi. Tämäkin olisi kuitenkin mielenkiintoinen ja tärkeä havainto kokonaisuuden kannalta.

Kouluttajan ominaisuuksia on tutkittu jo useasta eri näkökulmasta Puolustusvoimissa (esimerkiksi Korpela 2019, Väistö 2019, Kamila 2009, Kovanen 2009, Tolppi 2011). Tutkimukset ovat olleet pääosin laadullisia ja empiirinen aineisto on kerätty eri kohderyhmiltä, kuten jalkaväkipäälliköiltä, esimiestehtävissä toimivilta upseereilta, kadeteilta, reserviläisiltä ja nyt tässä tutkimuksessa nuorilta upseereilta, jotka ovat suorittamassa sotatieteiden maisteriopintoja. Aiheesta tehtyä tutkimusta voitaisiin täydentää määrällisellä tutkimuksella, jossa pyrittäisiin kokoamaan aiemmat tutkimukset ja saavuttamaan mahdollisimman moni eri kohderyhmä.



Kelley ja Caplan (1993, Ruohotien ja Hongan mukaan 2003, 59) ovat todenneet, että menestyvät insinöörit luokittelevat työssään tarvitsemansa ydintaidot erilaisiksi, kuin muut insinöörit. Tähän liittyen tärkeitä sotilaskouluttajan ominaisuuksia voitaisiin tarkastella erityisen hyvin menestyneiden sotilaskouluttajien näkökulmasta. Pidän kuitenkin haasteellisena erottaa hyvin menestyneet sotilaskouluttajat muista. Kouluttajista tehdään suoritusarviointeja vuoden tai puolen vuoden välein heidän esimiehensä toimesta. Suoritusarvioinnista saadaan keskiarvo. Vaikka suoritusarviointiin käytetään kaikille samaa pohjaa ja ohjetta, kouluttajien luokittelu näiden arvioiden perusteella on mielestäni kyseenalaista, koska arviointi on yhden henkilön näkemys kouluttajan toiminnasta. Yksi tapa laajemman näkemyksen saamiseksi voisi olla kyselyiden lähettäminen varuskuntiin, jossa pyydetäisiin nimeämään heidän mielestään muutama erityisen hyvä kouluttaja varuskunnastaan. Samankaltaista tapaa kohdehenkilöiden etsimiseen ovat käyttäneet esimerkiksi Stewart, Lambert, Ulmer, Witt ja Carraway (2017, 284), kun he etsivät hyviä opettajaopiskelijoiden ohjaajia Yhdysvalloissa neljästä eri osavaltiosta.

Jätin tutkimuksessa tarkastelematta, miten kouluttajan kuva on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana. Tutkielmassani käyttämäni lähdeaineisto kattaa kuitenkin muutamaa viimeistä vuosikymmentä, mutta en kokenut tarpeelliseksi toteuttaa eri aikakausien vertailua tutkimuskysymyksiin vastatakseni. Tämä voisi olla kokonaan oma tutkimusaiheensa. Voitaisiin esimerkiksi selvittää, miten sotilaskouluttajat ovat muuttuneet Puolustusvoimien olemassa olon aikana. Henkilöstöryhmissä on tapahtunut ja tapahtuu tulevaisuudessa muutoksia. Esimerkiksi toimiupseereita ei enää ole ja opistoupseerien koulutus lopetettu ja opistoupseerit häviävät viimeisten jäädessä eläkkeelle Puolustusvoimista. Olisi mielenkiintoista selvittää miten eri henkilöstöryhmien näkemykset sotilaskoulutuksesta eroavat ja kuinka saatu koulutus siihen vaikuttaa.

## LÄHTEET

Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Viides painos. Tampere: Vastapaino

Arnon, S. & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13:5, 441-464.

Australian Army. (2017). Land Warfare Procedures - General 7-1-2. The Instructor's Handbook.

Carbone, E. & Cigrang, J. (2001). Job Satisfaction, Occupational Stress and Personality Characteristics of Air Force Military Training Instructors. *Military Medicine*. Volume 166. Issue 9.

Chen, J., Brown, G., Hattie, J. & Millward, P. (2012). Teachers' conceptions of excellent teaching and its relationship to self-reported teaching practices. *Teaching and Teacher Education*. 28. 936-947.

Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Collins, D. (1967). Psychological selection of drill sergeants: an exploratory attempt in a new program. *Military Medicine*. Volume 132, Issue 9.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, Volume 8 Number 1. 1-44.

Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational researcher*, 31, 13-25

Department of National Defence, Canada. (1990). *A guide of instructors. Military training*, Volume 15.

Gibbs, G.R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage, Lontoo.

Goleman, D. (1999). *Tunneäly työelämässä*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy

Goleman, D. (2006). *Sosiaalinen äly*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston, Massa: Harvard Business School Press.

Göncz, L (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*. 4:1. 75-95, DOI: 10.1080/23265507.2017.1339572

Haapala, S. (2012). Johtaja vai opettaja - Käsityksiä hyvästä johtajasta sekä hyvästä opettajasta. *Opinnäytetyö*. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.

Hakalahti, T. (2002). *Hyvä Kouluttaja. Tutkimus kouluttajan hyvyden sosiaalisesta konstruoimisesta koulutuksen asiantuntijoiden maailmassa*. Diplomityö. Yleisesikuntaupseerikurssi 49. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Helsinki.

Halonen, P. (2006). Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Helsinki: Edita Prima Oy.

Headquarters, department of the army. (1967). Techniques of military instruction. Field Manual No. 21-6.

Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. (2010). Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J., Hankonen, N., Mähönen, T., Jasinskaja-Lahti, I. & Lipponen, J. (2015). Johdatus sosiaalipsykologiaan. 10. uudistettu painos. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Jepsen, C. (2005). Teacher characteristics and student achievement: evidence from teacher surveys. *Journal of Urban Economics*, 57 (2): 302-319. Elsevier.

Jokela, M., Kivimäki, M., Elovainio, M. & Keltikangas-Järvinen, L. (2009). Personality and having children: A two-way relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96.

Jokela, P. (2012). Menestyvän kouluttajan mallia etsimässä - Suomalaisen huippukouluttajien näkemyksiä kouluttamistoiminnasta ja merkityksellisyyden kokemuksesta. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja. Sarja A nro 21.

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa - huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kallioinen, O. (2001). Kadettien pedagoginen asiantuntijuus. Maanpuolustuskorkeakoulun Koulutustaidon laitoksen julkaisusarja 2, no 8. Helsinki: Oy Edita Ab.

Kamila, A. (2009). Kadettien näkemyksiä hyvästä kouluttajuudesta ja valmiuksistaan kouluttajana. Kandidaatintutkielma. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Kananen, J. (2017). Laadullinen tutkimus pro gradu ja opinnäytetyönä. Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Kansanen, P. (2003). Studying - the realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching-studying-learning process. *Education studies*, 29(2/3).

Kansanen, P. (2004). Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (Eds.), *Didactik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?* Umeå: TNTEE publications 2(1).

Kelley, R. & Caplan, J. (1993). How Bell Labs creates star performers. *Harvard Business Review*, July-August, 128-139.

Korpela, S. (2019). Mikä tekee hyvän kouluttajan? Jalkaväkipäälliköiden käsityksiä hyvän kouluttajan hyvän kouluttajan ominaisuuksista, tehokkuudesta ja toimintaympäristön vaikutuksista kouluttajan toimintaan. Pro Gradu -tutkielma. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20. 77-97.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23:4, 387-405, DOI: 10.1080/13540602.2016.1211523

Kostić-Bobanović, M. (2020). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic research*. DOI: 10.1080/1331677X.2019.1710232

Kotila, H. (2003). *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita Prima Oy

*Kouluttajan opas*. (2007). Pääesikunta. Koulutusosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kovanen, J-P. (2009). *Toimintakykyinen kouluttaja - Valinnan ja koulutuksen tulos*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Kumar, R. (2014). *Research methodology : a step-by-step guide for beginners*. 4. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE cop. 2014.

Kupias, P. & Koski, M. (2012). *Hyvä kouluttaja*. 1. painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Kyrö, P. (2002). The paradigm and methodological choices in scientific research. <http://metodix.com>. Prosessiartikkelit.

Laine, V. & Vilkkö-Riihelä, A. (2006). *Mielen maailma; Tunteet, motiivit ja taitava ajattelu*.

Lantto, S. (2005). *Puolustusvoimien upseerikouluttajien kasvattajuus varusmiehen näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 3, No 8. Helsinki: Edita Prima Oy.

Laursen, P.F. (2004). *Aito opettaja - Opas autenttiseen opettajuuteen*. Finn Lectura.

Leikas, S. & Salmela-Aro, K. (2015). Personality and trait changes among young Finns: The role of life events and transitions. *Journal of Personality*, 83.

Liamputtong, P. (2013). *Qualitative Research Methods*. 4. painos. Australia, Melbourne: Oxford university press.

Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & Van De Grift, W. (2017). Validating a model of effective teaching behaviour of pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 23:4, 471-493, DOI: 10.1080/13540602.2016.1211102.

Mezirow, J. (1996). *Uudistava oppiminen - Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. 2. painos. Helsinki: Painotalo Mikkor.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. 2nd edition. Sage. Thousand Oaks. CA.

- Mäkilähde, S. & Kupias, P. (2007). Kouluttaja esiintyjänä. Helsinki: Palmenia
- Niiniluoto, I. (1988). Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. Helsinki: Valtion kehittämiskeskus. Valtion painatuskeskus.
- Palmer, A. (2003). Fifty modern thinkers on education; from Piaget to the present. London: Routledge.
- Paloniemi, S. (2004). Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Patrikainen, S. (2012). Luokanopettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta matematiikan opetuksessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Pekkarinen, O. (2014) ”Pragmatismi ja sotilaspedagogiikka - tieteenfilosofinen tarkastelu”, teoksessa Mutanen , Arto & Pekkarinen, Otto (toim.) Sotilaspedagogiikka. Professori Juha Mäkisen 50-vuotisjuhlakirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 2. N:o 13. Helsinki.
- Plavšić, M. & Diković, M. (2016). Do Teachers, Students and Parents Agree about the Top Five Good Teacher’s Characteristics. Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society.
- PVHSMK-PE Varusmieskoulutuksen yleisjärjestelyt ja yhteisesti koulutettavat asia. PVAH-asiakirja HP824. Pääesikunta/Koulutusosasto. Pv PANOS.
- Rantapelkonen, J. & Koistinen, L. (2016). Pohdintoja sotatieteellisistä käsitteistä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Sotataidon laitos. Julkaisusarja 2: Tutkimuselosteita nro 1.
- Raatikainen, P. (2004). Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-Von Wright, M. & Von Wright, J. & Soini, T. (2003). Oppiminen ja koulutus. 9., uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ruohotie, P. & Honka, J. (2003). Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sandström, E. (2018). Käsityksiä karismaattisesta johtajuudesta. Pro Gradu -tutkielma. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Sankey, M. (2017). Rural Missouri High School Principals’ Perceptions of Highly Effective Teachers: Does It Align With National Research. Väitöskirja. University of Missouri-Columbia.
- Schatz, S., Bartlett, K., Burley, N., Dixon, D., Knarr, K. & Gannon, K. (2012). Making Good Instructors Great: USMC Cognitive Readiness and Instructor Professionalization. Conference Paper. Initiatives. Interservice/Industry Training, Simulation, and Education Conference (I/ITSEC) 2012.

Siren, T. & Pekkarinen, O. (2017). Tieteenfilosofis-metodologisia perusteita pro gradu - tutkielman laadintaan. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 3: Työpapereita nro 3. Helsinki.

Sotilaspedagogiikan perusteet. (1998) Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Hämeenlinna: Karisto Oy

Stewart, J. & Lambert, M. & Ulmer, J. & Witt, P. & Carraway, C. (2017). Discovering Quality in Teacher Education: Perceptions Concerning What Makes an Effective Cooperating Teacher. Julkaisussa: Journal of Agricultural Education, 58.

Tolppi, S. (2011). Paska jätkä, mutta hieno mies - molemminpuolista oppimista. Pro Gradu - tutkielma. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2008). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Tuunainen, J. (2005) Selkeästi tieteen tutkimuksesta. Julkaisussa Tieteessä tapahtuu. Vol 23 Nro 4 (2005).

Tynjälä, P. (2004) Oppiminen tiedon rakentamisena - Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.-4. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy

Tynjälä, P. & Heikkinen, H. & Huttunen, R. (2005) Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Konstruktivismi ja realismi. Toim. Kalli, P. & Malinen, A. Vantaa: Dark.

Uljens, M. (1997). School didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. Educational Research. 49. 127-152.

Van Woerkom, M. (2003). Critical reflection at work: Bridging individual and organizational learning. Enschede: Twente University.

Väistö, J. (2019). ”Paras mahdollinen kouluttaja” - Ominaisuudet tarkastelussa. Pro Gradu - tutkielma. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Watkins, D. & Zhang, Q. (2006). The good teacher: A cross-cultural perspective. In D.McInerney, M. Dowson, & S. van Etten (Eds.), Effective schools (pp. 185-204). Greenwich: Connecticut information Age Publishing.

Yleinen palvelusohjesääntö. (2017). Pääesikunta. Juvenes Print Oy.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. (1995). Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. (2003). Opiskelu oppiminen osaaminen. Kotka: Oy Kotkan kirjapaino Ab.

## INTERNET-LÄHTEET

[www.doria.fi/discover?query=kouluttaja&scope=10024%2F72633](http://www.doria.fi/discover?query=kouluttaja&scope=10024%2F72633) 3.12.2018.

findikaattori.fi/fi/table/99 9.3.2020.

oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/ 4.9.2019.

## **LIITTEET**

LIITE 1: Haastattelulomake



## **SÄHKÖPOSTIHAASTATTELU YLIL KOPOSEN PRO-GRADU TUTKIELMAAN LIITTYEN**

Tämän sähköpostihaastattelun tarkoituksena on tuottaa tietoa hyvän kouluttajan ominaisuuksista. Kiinnostuksen kohteena on erityisesti sotilaskouluttajien näkökulma, jonka vuoksi vastaajat koostuvat sotatieteiden maisteriopiskelijoista. Tutkimus on tasoltaan pro gradu -tutkielma ja kuuluu sotilaspedagogiikan tieteenalaan.

Osallistut kyselyyn yksityishenkilönä. Palauttamalla tämän lomakkeen annat samalla suostumuksen vastaustesi tutkimuskäyttöön. Vastaukset anonymisoidaan ja tutkimuksen tekijänä pyrin parhaan kykyni mukaan tekemään tunnistamisesi tutkimuksesta mahdolltomaksi. Haastattelun avulla tuotettu aineisto säilyy tutkijan hallussa.

Vastaa kysymyksiin rauhassa ja tarvittaessa useammalla kerralla. Vastauksilla ei ole maksimimittaa, joten voit vastata niin perusteellisesti, kuin pystyt ja haluat. Pyri tuomaan esille mielestäsi kaikki kysymyksen kannalta tärkeät asiat. Mikäli koet, ettet halua vastata johonkin kysymykseen jätä se tyhjäksi. Vastattuasi, tallenna tiedosto ja lähetä se sähköpostilla takaisin minulle osoitteeseen --- (sähköpostiosoite poistettu liitteestä tutkijan toimesta). Mikäli vastauksesi vaativat tarkennusta kysyn asiasta vastaamalla sähköpostiviestiisi.

### **1. Joukko-osastosi:**

Kirjoita tähän

### **2. Aselaji-/t jossa olet toiminut kouluttajana:**

Kirjoita tähän

### **3. Monta vuotta olet ollut kouluttajatehtävissä puolustusvoimissa/rajavartiolaitoksessa?**

Kirjoita tähän

### **4. Onko sinulla työkokemusta kouluttamisesta/opettamisesta puolustusvoimien/rajavartiolaitoksen ulkopuolelta? Mistä?**

Kirjoita tähän

**5. Mitä ominaisuuksia koet tarvinneesi toimiessasi kouluttajana?**

Kirjoita tähän

**6. Mitkä ovat ominaisuuksista tärkeimmät ja miksi?**

Kirjoita tähän

**7. Kuvaile erityisen hyviä kouluttajia, jotka ovat joko kouluttaneet sinua tai olet seurannut heidän kouluttamistaan. Mikä teki heistä mielestäsi hyviä?**

Kirjoita tähän

**8. Oletko muuttanut omaa kouluttamistyyliäsi heidän toiminnan perusteella? Miten?**

Kirjoita tähän

**9. Miten hyvä kouluttaja kohtelee koulutettaviaan ja miten hän suhtautuu heihin?**

Kirjoita tähän

**10. Minkälaisia ominaisuuksia kouluttajalle on mielestäsi vaikea opettaa ja oppia? Miksi?**

Kirjoita tähän

**11. Tulevatko jotkin tietyt ominaisuudet painottumaan tulevaisuudessa?**

Kirjoita tähän

**12. Minkälaisia piirteitä kokemustesi mukaan on ilmennyt huonoilla kouluttajilla?**

Kirjoita tähän

**13. Voiko jokin ominaisuus olla yhdellä kouluttajalla hyvä, mutta toisella huono? Miksi?**

Kirjoita tähän

**14. Pitääkö sotilaskouluttajalla olla erilaisia ominaisuuksia, kuin siviilipuolen kouluttajilla/opettajilla? Mitä ja miksi?**

Kirjoita tähän

**15. Miten sotilaat mielestäsi oppivat tehokkaasti ja miten se ilmenee?**

Kirjoita tähän

**Kiitos vastauksistasi!**