

**SOTILASPEDAGOGIIKKA:
Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja
käytäntöä**

Jarmo Toiskallio ja Juha Mäkinen

Maanpuolustuskorkeakoulu
Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos
Julkaisusarja 1, n:o 3
Helsinki 2009

Taitto
Heidi Paananen/TKKK

ISBN
978-951-25-2043-5

ISBN PDF
978-951-25-2044-2

ISSN
1798-0399

Painopaikka
Edita Prima Oy Helsinki 2009

SISÄLTÖ

ESIPUHE: Jarmo Toiskallio ja Juha Mäkinen	4
1 JOHDANTO: Jarmo Toiskallio	9
2 AATEHISTORIALLISTA TAUSTAA: Jarmo Toiskallio	12
3 TOIMINTAKYKY SOTILASPEDAGOGIIKAN KÄSITTEENÄ: Jarmo Toiskallio	48
4 SOTILUUS SOTILASPEDAGOGIIKAN KÄSITTEENÄ: Juha Mäkinen	74
5 SOTILASPEDAGOGIIKKA TIETEIDEN JA KÄYTÄNNÖN KENTÄSSÄ: Juha Mäkinen	81
6 SOTILASPEDAGOGIIKKA VÄLINEENÄ TURVALLISUUS- ALAN KEHITTÄMISESSÄ: Juha Mäkinen	112

ESIPUHE

Jarmo Toiskallio ja Juha Mäkinen

Ei ole kaukaa haettava väittää, että kylmän sodan päättyminen sekä monet 1990-luvun ilmiöt loivat tilanteen, joka oli pohjana sotilaspedagogiikan ”uudelle syntymiselle”. Vaikuttavia tekijöitä olivat niin sanotut uudet sodat, voimakas informaatio- ja kommunikaatioteknologian eteneminen sekä globalisaatio ja työelämän muutokset. Ylipäätään voidaan puhua elämänperspektiivien muuttumisesta ja jopa ihmisten identiteettien hajoamisesta perinteisen, niin sanotun modernin yhteiskunnan murtuessa. Preussissa luotu, sotilaalliseen hierarkiaorganisaatioon perustuva turva- tai hyvinvointivaltion malli, jolle sosiologi Weber sittemmin loi perustelun byrokratiateoriassaan, joutui ilmeisen lopullisesti väistymään. Sen paikan valtasi uusliberalistinen talousjärjestelmä, jonka vastapainoksi pyrittiin kehittämään näkemystä kansalaisyhteiskunnasta. Hyvin nopeasti asevoimatkin alkoivat uusliberalismin hengessä ulkoistaa toimintojaan eli ostaa palveluja markkinoilta. Tähän liittyi nopea puhetaipojen ja ajatusmallien omaksuminen liike-elämästä, mm. puhuminen matalista tai ohuista organisaatioista sekä tulos- ja laatujohtamisesta.

Yleisten yhteiskunnallisten ilmiöiden ohella asevoimiin ja niiden koulutukseen ovat vaikuttaneet tietysti sodat, joissa yhä tyypillisempää on rintamalinjojen puuttuminen ja se, että ne yhä useammin ovat hyvin monimutkaisia sisällissotia. Sivistyneeksi itseänsä kuvitellut 1990-luvun maailma joutui kohtaamaan muun muassa entisen Jugoslavian alueen ja Ruandan kauhut. Modernin sodan kuva valtioiden välisestä kamppailusta, jota käydään massa-armeijoin, murtui. Toisaalta 1990-lukua leimasi tekno- ja digihurma, joka pohjautui ensimmäisestä Persianlahden sodasta luotuun kuvaan. Mutta viimeistään syksyn 2001 terrori-iskut pakottivat ottamaan todesta sen, että jopa maailman johtava sotilasmahti oli voimaton tällaisessa taistelussa.

Kansainvälistä 2000-luvun alun sotilaskeskustelua on paljolti leimannut sana ”transformation”, muutos. Sotilaspedagogiikan uusi syntyminen tapahtui kuitenkin jo 1990-luvulla. Syyt löytynevät yleisestä yhteiskunnan koulutusilmapiirin muutoksesta, sodankäynnin ja koulutuksen voimakkaasta teknologisoitumisesta (tietokoneet, tietoverkot, simulaattorit), rauhanturvaamisen muutoksista sekä asevoimien ammatillistumisesta ja yksilöiden toiminnan merkityksen kasvavasta oivaltamisesta kriisinhallinnassa ja taisteluissa. Ylipäätään sotilaspedagogiikan haasteeksi muotoutui kriittinen keskustelu perinteen ja uuden välillä. Sotilaspedagogiikka alkoi kehittää itseään sotilaiden opetusta, kasvatusta ja koulutusta tutkivana tieteenä. Noin vuosikymmen uuden syntymisensä jälkeen suomalainen sotilaspedagogiikka alkoi löytää viitekehykseksen laajan turvallisuuskäsityksen ja kokonaisvaltaisen kriisinhallinnan.

Tässä kirjassa kuvataan, pohditaan ja perustellaan sotilaspedagogiikan alaa ja luonnetta tieteenä. Kirja on ennen kaikkea luonnos ja ajatuskoe, ei valmis malli. Samalla kirja on tavallaan tiivistelmä siitä työstä, jota sotilaspedagogiikan kehittämiseksi tieteenä on tehty viimeksi kuluneen puolentoista vuosikymmenen aikana. Kirjassa osoitetaan, että

ainakin Suomessa on aiheellista puhua kahdesta sotilaspedagogiikan ajanjaksosta, 1920- ja 1930 -lukujen varhaisvaiheesta sekä 1990-luvun puolivälissä käynnistyneestä toisesta vaiheesta. Vaiheiden välillä voi tunnistaa joitakin ajatuksellisia yhteyksiä, mutta myös merkittävää erilaisuutta. Olennainen ero syntyy historiallis-yhteiskunnallisen ympäristön erilaisuudesta, mutta myös toisen vaiheen voimakkaasta kansainvälistymisestä ja määrätietoisesta panostuksesta tieteellisen ja filosofisen otteen kehittämiseksi.

Kirjan lähtökohtana on ajatus, että tieteenä sotilaspedagogiikka on teoriaa inhimillisestä toimintakyvystä ja sotiluudesta. Sotiluudella (engl. *soldiership*) tarkoitetaan ihmisen sotilaana olemista alati muuttuvassa maailmassa. Lähtömerkkien asettamisessa tälle kirjalle on olennaista, että perimmiltään sotilaspedagogiikassa on kyse turvallisuudesta osana hyvää elämää. Sotiluus on osa turvallisuustoimijuutta. Turvallisuus ja hyvä elämä ovat jotakin, joka ei milloinkaan voi saavuttaa lopullista ja pysyvää muotoaan. Siksi tarvitsemme toimintakykyä muuttuvien, uusien ja yllättävien asioiden ja tapahtumien kohtaamiseen. Siksi toimintakykyä on syytä pitää myös sotilaspedagogiikan peruskäsitteenä.

Toisen maailmansodan aikana, vuonna 1943, filosofian ja kasvatustieteen professori Jalmari E. Salomaa kirjoitti, että kaiken kasvatuksen tulee tähdätä taisteluun. Hän ei kuitenkaan tarkoittanut meneillään ollutta sotaa. Pikemminkin hän painotti, että elämä ylipäätään vaatii alituista taistelua joidenkin arvojen puolesta. Näin hän esitti erään kokoavan näkemyksen siitä, kuinka tulisi ymmärtää sekä kasvatuksen että sitä koskevan tieteellisen tutkimuksen tarkoitus. Tieteenkin tulee perimmiltään olla taistelua joidenkin arvojen puolesta, jotka eivät ole vain tieteen sisäisiä, vaan elämää palvelevia. Tiede tutkii kohteitaan, mutta pohjimmiltaan se ei pysty asettamaan itseään kohteeksi. Kun tutkimuksen kohteeksi asetetaan tiede, otetaan askel kohti filosofiaa. Filosofian tulisi alati valppaana kysyä, miten tiede kohtaa todellisuuden ja millaista kuvaa se luo siitä. Filosofia myös haastaa ja virittää tiedettä uusiin kysymystenasetteluihin. Keskeistä näissä ovat Salomaan tarkoittamat arvot: mitä ne ovat, kenen etuja ne palvelevat, edustavatko ne todella hyvää elämää? Aseellista voimaa edustaville ja käytäville sotilaille tällaiset kysymykset ovat jopa poikkeuksellisen haastavia.

On myös tutkittava, kuinka jokin tiede asettaa jonkin kohteekseen - esimerkiksi sosiologisena, psykologisena tai sotilaspedagogisena ilmiönä. Filosofia kysyy, miten sotilaspedagogiikka asettuu suhteeseen kohteittensa (esim. oppiminen, koulutus, suorituskyky, toimintakyky) kanssa ja mitä se ylipäätään ottaa kohteikseen milläkin perustein. Tehtäväksi on jopa otettava tieteestä ja tieteellistämisestä varoittaminen: tiede ei kenties ole ainoa tai varmin tie totuuteen. Varoittaminen on tarpeen, jos tieteen käsitteet uhkaavat katkaista yhteyden todellisuuteen tai jos ne alkavat olla ristiriidassa joidenkin perustavien arvojen, kuten esimerkiksi arvokkaan elämän, kanssa. Tieteellisestihän on esimerkiksi tutkittu ihmiskehon toimintoja sota- ja keskitysleirivankeja silpomalla tai myrkyttämällä. Biologisten aseiden vaikutuksia eläviin ihmisiin on tutkittu tieteen metodiset kriteerit hyvin täyttävin menetelmin. Voimakas psykologinen vaikuttaminen ihmis- ja maailmankuvaan on aina ollut erityisen tunnusomaista sotilaallisessa toiminnassa ja koulutuksessa.

Tuntuu luontevalta määritellä sotilaspedagogiikkaa sanomalla, että se koskee sotilaskoulutusta ja että se yhdistää kasvatustieteellisiä ja sotatieteellisiä aineksia. Määrittely on tavallaan

oikea, mutta se on aivan liian yksinkertainen. Syvällisempi määrittely voisi rakentua J. E. Salomaan vanhaa, edellä mainittua ajatuskulkua jatkamalla. Salomaa puhui moraalilaisesta voimasta, eheydestä ja rohkeudesta, minkä vuoksi kaiken kasvatuksen tulisi olla persoonallisuuden kasvatusta. Tätä polkua kulkien osoittautuu, että sotilaspedagogiikan ytimessä on etiikka. Vain persoonallisuutena ihminen pystyy taisteluun ”ihmisen arvoisten” arvojen puolesta. Sotilaspedagogiikan ääripää, sota, on äärettömän julmaa väkivaltaa. Viime kädessä jokainen on siinä yksin oman eettisen toimintakykynsä varassa.

Sota ei ole sotilaspedagogiikan lähtökohta. Sotaa ei ole syytä ontologisoida eli väittää maailman ja olemisen pysyvään perusluonteeseen kuuluvaksi, vaikka sotia aina on ollutkin eikä loppua ole näkyvissä. Sitä vastoin on johdonmukaista asettaa lähtökohdaksi turvallisuus ja elämän suojelu. Näistä Salomaankin tarkoittamassa taistelussa on kyse. Monet kulttuuriset, ekologiset, poliittiset, uskonnolliset, ideologiset, taloudelliset, teknologiset ja tieteellisetkin tekijät vaikuttavat siihen, että sanan ”sotilaskoulutus” molemmat osat – ’sotilas’ ja ’koulutus’ – eivät milloinkaan ole itsestäänselvyksiä. Alituinen ongelma on myös kysymys kasvatuksen ja koulutuksen keskinäisestä suhteesta. Eikä pedagogiikan peruskysymys lopulta olekaan kasvatus eikä koulutus. Peruskysymys koskee ihmisen kasvamista toimintakykyiseksi elämän kokonaisuudessa, jota ei voida ennalta määrittellä eikä hallita.

Paljolti juuri tiede on ollut vaikuttamassa siihen, että viime vuosikymmeninä tuo peruskysymys on sirpaloitunut eri erityisalojen - esimerkiksi psykologian, sosiologian ja kasvatustieteen – antamiksi määrittelyiksi. Sotilaspedagogiikalle tieteenä on suuri haaste olla jatkamatta sirpaloimista. Tehtävä saattaa tuntua mahdottomalta, koska tiede aina joutuu määrittelemään ja objektiivomaan kohteensa, mikä väistämättä johtaa todellisuuden paloitteluun. Toimintakyvyn käyttäminen sotilaspedagogiikan kantavana käsitteenä on pyrkimystä tavoittaa ihmisen olemisen kaikkien määrittelyjen ja objektivointien takaa. Lopulta toimintakyky kokonaisuudessaan ei ole minkään erityistieteen kohde, vaan sitä on tutkittava filosofisesti. Sitä voidaan tutkia huomattavan pitkälle mm. biologian, psykologian ja sosiologian keinoin. Mutta vaikka sitä tutkittaisiin kuinka monen tieteen voimin tahansa, aina jää kysymys siitä, mitä toimintakyky todellisuudessa – elämänä – on.

Pääpiirtein tieteet voidaan jakaa teoreettisiin ja käytännöllisiin. Jaon tehneen Aristoteleen mukaan teoreettiset tieteet tutkivat muuttumatonta, kun taas käytännöllisten tieteiden kohteena on muuttuva ja sellainen, mihin voidaan vaikuttaa. Sotilaspedagogiikka kuuluu siis itsestään selvästi käytännöllisiin tieteisiin. Mutta niin kuuluvat myös tekniset tieteet. Näistä sotilaspedagogiikka eroaa siten, että sen kohde on ihminen. Mutta ihmistiedettäkin on monenlaista. Aristoteleen käsitteistöä ja perinnettä jatkaen sotilaspedagogiikka sijoittuu eettis-poliittisiin tieteisiin. Nämä tutkivat sitä, kuinka tulisi toimia, jotta toimisi oikein, hyvin ja vastuullisesti hyvän elämän edistämiseksi. Sotilaspedagogiikan kutsuminen eettis-poliittiseksi tieteksi on filosofinen valinta. Toinen valinta – käytännöllisen tieteen puitteissa silti pysyen – olisi määrittellä se ns. teknisestä intressistä käsin. Tällöin päämääräksi asetuisi toimiminen tehokkaasti annettujen päämäärien puitteissa. Perimmäinen kysymys ei tällöin koske hyvää ja oikeaa; tekninen intressi tarkoittaa, että siirrytään toimintakyvystä käytännöllisen tieteen toiselle alueelle, suorituskykyyn ja tehokkuuteen.

Sotatieteille tekninen intressi kuulostaa luontevalta. Kuitenkin jo sodan teoriassaan Carl von Clausewitz osoitti, että näin ei pidä olla. Clausewitz jatkoi Aristoteleen käytännöllisen tieteen traditiota osoittamalla, kuinka tiedon tulee jalostua taidoksi: tietämyksen on sulauduttava toimijan omaan henkeen ja elämään ja muututtava todelliseksi taidoksi. Todellisessa taidossa on jo kysymys toimintakyvystä. Kyse on taidoista, jotka kyllä sisältävät tietoa ja osaamista, mutta ne ovat kehittyneet pidemmälle, subjektiiviseksi taitavuudeksi. Nimenomaan tässä lähestytään sotilaspedagogiikan ydintä: subjektiivisena taitavuutena toimintakyky on perimmiltään eettistä. Osaamiseen voidaan päästä toistavien harjoituksin ilman persoonallisuuden ja eettisyyden kehittymistä, ilman todellisen taidon syntymistä. Todellinen taito on toimintakykyä, jota leimaa Aristoteleen tarkoittama käytännöllinen viisaus eli *fronesis*. Se ilmenee kykynä toimia vastuullisesti muuttuvissa, monimutkaisissa, kuormittavissa ja ennalta arvaamattomissa tilanteissa ja ympäristöissä. Siksi sotilaspedagogiikan keskeinen käsite ei ole tieto, osaaminen tai suorituskyky vaan toimintakyky.

Tämä kirja on kahden kirjoittajan yhteistoiminnan tulos. FT Arto Mutasella on ollut tärkeä rooli tekstin rakentavan kriittisenä kommentoijana. Kaikkia niitä lukuisia henkilöitä, jotka ovat merkittävästikin vaikuttaneet tässä kuvattavan sotilaspedagogisen ajattelun ja teorian kehittymiseen, on mahdotonta lähteä luettelemaan. Heistä on kuitenkin erityisesti syytä mainita itävaltalaiset eversti Heinz Florian (k. 2002) ja prikaatikenraali, tohtori Edwin R. Micewski, saksalaiset emeritusprofessori Wolfgang Roysl ja everstiluutnantti, tohtori Uwe Hartmann, hollantilaiset tohtori André van Ree ja professori Desirée Verweij, sveitsiläinen tohtori Hubert Annen, ruotsalainen tohtori Peter Mattsson ja tanskalainen everstiluutnantti Leif Schunk. Heidän lisäksi monet henkilöt muun muassa Englannista, Israelista, Norjasta, Romaniasta ja Yhdysvalloista ovat antaneet panoksensa nykyaikaisen sotilaspedagogisen ajattelun kehittämiseen. Suomalaisista on erityisesti syytä mainita emeritusprofessori Reijo E. Heinonen, professorit Kimmo Lehtonen, Eero Ropo ja Veli-Matti Värri sekä dosentti, kenttärovasti evp. Seppo Kangas.

Kirjoitusvastuu jakautuu luvuittain siten, että emeritusprofessori Jarmo Toiskallio on kirjoittanut esipuheen, johdannon ja luvut 2 sekä 3. Professori Juha Mäkinen on vastannut muiden lukujen kirjoittamisesta. Kirjoittajien yhteistoiminnassa kirja on hioutunut käsillä olevaan muotoonsa. Tähän kirjaan sotilaspedagogiikan perusteista kirjoittaminen ei kuitenkaan pääty. Toivottavaa on, että kirja toimisi rakentavan ja kriittisen keskustelun virittäjänä sotilaspedagogisen filosofian, teorian ja sotilasammattillisen käytännön kehittämiseksi.

Kirjoittajat

Jarmo Toiskallio (s. 1945) on valmistunut upseeriksi Kadettikoulusta vuonna 1969 sekä suorittanut filosofian maisterin, kasvatustieteiden lisensiaatin ja kasvatustieteiden tohtorin tutkinnot Turun yliopistossa. Toiskallio toimi Maanpuolustuskorkeakoulun ensimmäisenä sotilaspedagogiikan professorina 1.1.1999 – 1.3.2009. Hän on Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen dosentti erityisalanaan aikuis- ja korkeakouluopetus. Sotilasarvoltaan Toiskallio on everstiluutnantti.

Juha Mäkinen (s. 1964) on valmistunut upseeriksi Kadettikoulusta vuonna 1987, suorittanut yleisesikuntaupseerin tutkinnon sekä väitellyt tohtoriksi (Doctor of Philosophy) Japanissa (Japan Advanced Institute of Science and Technology). Mäkinen on toiminut Maanpuolustuskorkeakoulun sotilaspedagogiikan professorina 1.9.2009 alkaen. Sotilasarvoltaan Mäkinen on everstiluutnantti.

JOHDANTO

Jarmo Toiskallio

”Mitä teoriaa ja tiedettä voi olla asiassa, jonka ehdot ja olosuhteet ovat tuntemattomat ja jopa mahdottomat määrittellä... Millaista tiedettä voi tehdä toiminnasta, jossa mikään ei voi olla määrättyä... kaikki riippuu lukemattomista seikoista, joiden merkitys määräytyy hetkellä, jonka koittamisen aikaa ei tiedä kukaan.”

Sotilaspedagogiikan haaste on tutkia nimenomaan tuollaista toimintaa ja todellisuutta, ”jossa mikään ei voi olla määrättyä, vaan kaikki riippuu lukemattomista seikoista”. Yllä oleva lainaus on Leo Tolstoin teoksesta *Sota ja rauha*. Vaikka teksti on 1860-luvulta, sitä ei pidä ohittaa vanhentuneena. Pikemminkin entinen upseeri Tolstoi asettaa ruhtinas Andrein suuhun alati pätevän kysymyksen ylipäätään kaiken tieteen, ei vain sotatieteen, luonteesta ja mahdollisuudesta. Kysymyksen keskiöön asettuu sen kyseenalaistaminen, että tiede voisi johtaa todellisuuden kaikinpuoliseen hallintaan. Länsimaisessa ajattelussa on ollut leimallista tämä usko tieteen kykyyn. Erityisesti sotatieteissä Tolstoin kritiikki on ajankohtainen, kun todetaan, että kansainvälisessä sotilasalan keskustelussa sanoilla kompleksisuus (*complexity*), epävarmuus (*uncertainty*) ja muutos (*transformation*) on 1990-luvun lopulta alkaen ollut suuri painoarvo. Erittäin vakavasti on jouduttu kysymään, mikä ylipäätään on asevoimien tehtävä ja miten niiden ylläpitoa voidaan perustella jaettaessa yhteiskunnan niukkeneviä resursseja (esim. Cornish & Dorman 2009).

Useissa viimeaikaisissa asevoimien ja sotilaskoulutuksen kehittämistä koskevissa pohdinnoissa ja ohjeistuksissa ajatus epävarmuudesta on tuotu näkyviin. Esimerkiksi Yhdysvaltain *Joint Vision 2020* -asiakirjassa todettiin, että tarkoitus on valmistautua epävarmaan tulevaisuuteen, ja merijalkaväen yliopiston rehtori linjasi, että hänen oppilaitoksensa perustehtävä on ”kasvattaminen epävarmuuden maailmaan”. Ajatus ei sinänsä ole uusi: Carl von Clausewitzin koko teoria 1800-luvun alussa perustui siihen, että sota on epävarmuutta hyvin perustavassa mielessä. Clausewitzia voi pitää poikkeuksena filosofian ja tieteen valtalinjasta, joka on etenkin 1600-luvulta alkaen yrittänyt luoda uskoa varmaan tietoon ja edistykseen, jonka päämäärä on todellisuuden täysi hallinta tiedon avulla. Juuri tämän tiedeuskon Leo Tolstoin kuvaama ruhtinas Andrei kyseenalaistaa sotatieteen osalta. Syytä on myös kysyä ylipäätään tieteen suhdetta epävarmuuteen maailman ja elämän perustavaa laatua olevana ominaisuutena.

Tämän käsillä olevan kirjan taustalla on oletus, että on olemassa jotakin sellaista, mitä voidaan kutsua sotatieteiksi (*war sciences*) tai sotilastieteiksi (*military sciences*)¹. On kuitenkin syytä ottaa vakavasti sekin mahdollisuus, kuten ruhtinas Andrei antaa ymmärtää, että koko puhe sotatieteistä olisi kertomusta ”sotaneroudesta”, jolla peitellään sitä, että upseereilta ”puuttuu korkeampia hyveitä”, kuten esimerkiksi filosofista epäilyä. Andrei ”oli sotilasuransa aikana jo kauan sitten ja usein tullut siihen tulokseen, ettei mitään

¹ Vuonna 2002 Maanpuolustuskorkeakoulun silloinen tutkimusjohtaja, professori, Mikko Viitasalo käytti uutena yleiskäsitteenä sotilaallista tutkimusta (*defence research*) tarkoittaen laajasti ymmärrettynä puolustushallinnon rahoittamaa tai sen laitoksissa tapahtuvaa tutkimustoimintaa.

sotatiedettä ole olemassa eikä voikaan olla eikä näin ollen myöskään voi olla mitään niin sanottua sotaneroutta...”. Mutta sotapäälliköillä oli valtaa ja siksi piti luoda teoria sotaneroudesta. Tolstoi siis johdattaa ruhtinas Andrein suulla meidät pohtimaan kriittisesti aina ajankohtaista kysymystä tiedon, tieteen ja vallan suhteista. Mihin tietoa ja tiedettä käytetään? Kuka sitä käyttää ja kenen intressejä se palvelee? Millaisia kysymyksiä tieteessä ylipäätään esitetään? Tieteeseen ja tutkittuun tietoon viittaaminen on ollut, ja on, yleinen tapa pönkittää valtaa. Adolf Hitlerin mukaan kansallissosialismi oli ”viileä ja järkipööräinen oppi todellisuudesta” ja se perustui ”tarkimpaan tieteelliseen tietoon ja sen ajatukselliseen ilmaisuun” (Burleigh 2004, 22).

Tolstoin kritiikki sotatiedettä kohtaan kohdistunee ainakin osin Clausewitziin, joka puhui sotilaallisesta neroudesta. Mutta Clausewitz nimenomaan arvosteli nousevaa modernia teoriakäsitystä, joka aineellistaa, liiaksi yksinkertaistaa ja matematisoi maailmaa. Hänen mukaansa on liiaksi pyritty määrittelemään tiettyjä määrällisiä normeja, kun sodassa taas kaikki on epämääräistä ja laskelmat on tehtävä pelkästään muuttuvien suureiden varaan. Clausewitz sanoo myös, että aiemmat teoriat suuntasivat tarkastelunsa pelkästään aineellisiin suureisiin, kun taas sotilaallinen toiminta kokonaisuudessaan on henkisten voimien ja vaikutusten kenttää.

Clausewitzin kriittinen suhde tieteeseen sekä puhe epävarmuudesta, inhimillisestä toiminnasta ja ”henkisistä suureista” antaa tärkeitä suuntia nykyaikaiselle sotilaspedagogiikalle, etenkin sen keskeiselle toimintakyvyn käsitteelle. Toimintakyvyn perusidean voi ilmaista Clausewitzia hieman nuoremman filosofi Kierkegaardin ajatuksella, että tulevaisuutta varten ei voi olla valmista tietä ja tapaa, voi olla vain rohkeus mennä kohti tuntematonta. Pikemmin kuin tieteellinen käsite, toimintakyky onkin filosofinen ajatustapa, jonka pyrkimyksenä on kohdata todellisuus kokonaisuutena kaikkien määrittelyjen takaa. Clausewitz pyrki luomaan yhden johdonmukaisen teorian. Nykyisin voi pikemminkin sanoa, että ei ole olemassa yhtä sotatiedettä, vaan on useita ja erilaisia tieteellisiä aloja. Nämä tarkastelevat yhteisiä kysymyksiä – jotka koskevat rauhaa, turvallisuutta, kriisejä, konflikteja, väkivaltaa ja sotaa – eri näkökulmista erilaisin teorioin ja jossain määrin erilaisin mielenkiinnon kohtein. Tällainen näkemys moninaisuudesta sisältää myös ajatuksen, että eri tutkimusaloja ei voi asettaa hierarkkiseen järjestykseen pää- ja aputieteiksi.

Sotilaspedagogiikassa Clausewitzin osoittama jännite ”aineellisten suureiden” ja ”henkisten voimien” välillä johdattaa kysymään, mitä sanalla pedagogiikka ylipäätään tarkoitetaan. On totta, että se liittyy opetukseen, kasvatukseen ja koulutukseen. Mutta kreikan *paideia*-käsitteestä juontuvana se viittaa nykyistä opetus-, koulu- ja koulutuskeskeistä ajatteluumme syvemmin ihmisyyteen, ihmisenä kehittymiseen ja elämän tulevaisuuteen. *Paideian* perinteen mukaan ihminen sinänsä – ei vain koulutettuna välineenä – on arvokas ja siksi inhimillinen kasvu ja sen tukeminen ovat perusarvoja.

Sodan teoriassaan Clausewitz painottaa joukkojen koulutuksen sekä strategian ja taktiikan oppimisen tärkeyttä. Ne kaikki voi tulkita kuuluviksi ”aineellisten suureiden” kenttään. Ne tähtäävät suorituskykyyn. Mutta parhaimmillaan ne myös voivat luoda perustaa ”henkisille voimille”, toimintakyvylle – rohkeudelle mennä kohti tuntematonta. Tai kuten filosofi Karl Jaspers kirjoitti 1900-luvun puolivälissä: toimimiselle maailmassa,

joka on läpikotaisin turvaton ja epäluotettava. Ilman synkistelyä Jaspers katsoi, ettei maailma milloinkaan voi muuta ollakaan. Sotatieteidenkään ei ole syytä pettää itseään kuvitelmalli, että joskus löydetään maailman ”perusolemus”, joka takaa ikuisen rauhan, turvallisuuden ja luotettavuuden – tai edes luotettavat toimintatavat.

Pedagogiikka ei kuitenkaan kylvä epätoivoa. Syvimmässä merkityksessä, vakavimmillaan, pedagogiikka on pyrkimystä hyvään elämään – ei vain yksilön eikä vain ihmisten, vaan hyvään elämään ylipäätään. Epätoivon sijasta pedagogiikan olemukseen kuuluu toivon luominen, jopa utopioiden rakentaminen. Mutta onko mieltä puhua pedagogiikasta hyvään elämään pyrkivänä ”toivon pedagogiikkana” sotilaiden ja asevoimien yhteydessä? Näyttää siltä, että etenkin 1900-luvun puolivälin jälkeen pedagogiikka *pai-deian* merkityksessä on valtaosin joutunut väistymään teknologisen asenteen tieltä. Teknologinen periaate tarkoittaa ”maailman senkaltaista yksinkertaistamista, että ihmisen suhde maailmaan on kiinni ongelmanasetteluista ja niiden ratkaisemisesta” (Varto 2000, 122). Kyse on juuri siitä, mistä jo Clausewitz kritisoi nousevaa modernia ajattelua. Pedagogiikan käsite jää tyhjäksi, jos se irrotetaan perinteestään ja alistetaan teknologiselle opetukselle ja tieteelle. Koko sotilaspedagogiikka tulee historialliseksi jäänteeksi. Sotilaspedagogiikan täytyy – jos se ylipäätään haluaa olemassaolooan perustella – olla radikaalia. Radikaalisuus tarkoittaa juuriin menemistä, varsinaisten syiden kysymistä. Radikaali tiede ei voi olla teknisen intressin ohjaamaa, vaan tutkiessaan käytännön kehittämisen parhaita muotoja sen tulee lähteä juurista: mitä on se hyvä, jota tietynlainen käytäntö palvelee? Tässä on sotilaspedagogiikan itseymmärrykselle olennaisen tärkeitä ymmärtää sen omaa historiaa kansallisvaltiokeskeisyydestä kohti globaalia vastuuta elämästä ylipäätään. Tällaista kehityskulkua vastustaa se, mitä taloustieteen nobelisti Amartya Sen (2009) kutsuu monitahoisten ihmisten supistamiseksi yksipuolisiksi olennoiksi: ”Kiihkoiluun liittyvä väkivalta ei ole nykymaailmassa yhtään vähemmän raakaa tai tyypistävää kuin kuusikymmentä vuotta sittenkään” (mt., 205). Senin mukaan (mt., 17) ”mahdollisuudet rauhaan nykymaailmassa voivat hyvinkin piillä kytköksiemme moninaisuuden tunnistamisessa ja päättelykyvyn käyttämisessä laajan maailman yhteisinä asukkaina pikemmin kuin siinä, että ahtaudumme vangeiksi pieniin lokeroihin”.

Lähteet

Burleigh, M. 2004. *The Third Reich: A New History*. New York: Hill and Wang.

Cornish, P., Dorman, A. 2009. National defence in the age of austerity. *International Affairs* 85: 4, s. 733–753. Luettavissa <http://www.chathamhouse.org.uk/publications/ia/archive/view/-/id/2398/>. Viitattu 5.9.2009.

Sen, A. 2009. *Identiteetti ja väkivalta*. Helsinki: Basam Books Oy.

Varto, J. 2000. *Uutta tietoa. Värityskirja tieteen filosofiaan*. Tampere: Tampere University Press.

LUKU 2

AATEHISTORIALLISTA TAUSTAA

Jarmo Toiskallio

2.1 Johdanto

Suomalaisen sotilaspedagogiikan teorian tähänastinen historia jakautuu kahteen vaiheeseen. Ensimmäisen muodostavat 1920- ja 1930-luvut, toinen alkoi 1990-luvun puolivälissä. Vaiheiden väliin jää pitkä kausi, jolloin edes sanaa sotilaspedagogiikka ei käytetty. Tässä luvussa pystytään ainoastaan raottamaan ovea kysymyksille, jotka koskevat näitä vaiheita. Varsinainen historiallinen tutkimus olisi tarpeen etenkin seuraavien teemojen osalta: (a) Mihin varhainen sotilaspedagogiikka perustui ja millaista se oli luonteeltaan? (b) Miten sotilaspedagoginen ajattelu näkyi ohjesäännöissä, koulutusoppaissa ja muissa dokumenteissa? (c) Miksi sotilaspedagogiikka katosi? Vastausten luominen tällaisiin kysymyksiin edellyttää monipuolista tutkimusta, joka paneutuu sotilaspedagogiikan filosofisiin, tieteellisiin, kulttuurisiin, poliittisiin ja käytännöllisiin yhteyksiin ja ominaisuuksiin.

Vaikka sotilaspedagogiikan historiaa voidaan jaksottaa edellä sanotulla tavalla, on kyseenalaista puhua vaiheista, koska vaiheajattelu luo mielikuvaa lineaarisesta kehityksestä. Rakennettaessa 1990-luvun sotilaspedagogiikkaa ei aluksi edes tiedetty, että samaa käsitettä oli käytetty yli 70 vuotta aikaisemmin – unohtuksen kausi oli ollut täydellinen. Jo tämä yksin osoittaa, ettei kyse ole lineaarisesta kehitysprosessista. Tietynlaisesta kehityksestä tosin voi puhua: 1920- ja 1930-luvuilla ei varsinaisesti ollut sotilaspedagogiikkaa tieteenalana, mutta sen ennakoitiin joskus muodostuvan sellaiseksi. Toisessa vaiheessa sotilaspedagogiikka saavutti tieteen aseman erityisesti sotatieteellisessä tutkintojärjestelmässä.

Seuraavassa tarkastelussa painotutaan 1920-lukuun. Paitsi että Suomi oli vasta itsenäistynyt ja sisällissodan repimä, 1920-luku oli voimakasta yhteiskunnan ja puolustusvoimien sekä niiden kasvatus- ja koulutustoiminnan, samoin kuin kansan yleisen koulutuksen, luomisen aikaa. Asevelvollisuuslaki hyväksyttiin lokakuussa 1922. Yleinen oppivelvollisuuslaki oli hyväksytty 1921, mutta käytännössä oppivelvollisuus kattoi koko maan vasta 1930-luvun lopulla. Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen opetusta oli 1920-luvulla tarpeen antaa varusmiehille varsin paljon. Se ei kuitenkaan varsinaisesti kuulunut sotilaspedagogiikan alaan.

Tarkastelun painottaminen 1920-luvulle on sillä tavoin mielekästä, että kyseinen aika oli monessa suhteessa hyvin erilainen kuin 2000-luvun vaihe, mutta toisaalta kumpikin aikakausi on monien syvällisten murrosten aikaa. Juuri erilaisuuden ja tietyn samanlaisuuden historiallinen tarkastelu voi antaa ajatusvälineitä nykyisyyden ymmärtämiselle ja

sitä kautta tulevaisuuden rakentamiselle. Itsenäisyyden alun aikaa vastaavasti, joskin eri tavalla ja rauhallisemmissa oloissa, 1990-luku oli henkinen haaste Suomelle ja suomalaisuudelle, mutta myös eurooppalaisuudelle. Rauhallisuus on tosin suhteellinen käsite, sillä 1990-luvun syvä talouslama järjestytti yhteiskuntaa, tuhosi yrityksiä ja ajoi suuren joukon ihmisiä taloudelliseen ja henkiseen katastrofiin. Näitä tapahtumia ja niiden seurannaisvaikutuksia tullaan varmasti pohtimaan vuosikymmeniä – tai ehkä vasta vuosikymmenien päästä vastaavalla tavalla kuin 90 vuoden kuluttua on kyetty syventymään kansalaissodan traumaattisuuteen (esim. Peltonen 2003) ja noin 60 vuoden kuluttua talvi- ja jatkosodan sotilapsien ja sotaorpojen vaikeisiin elinikäisiin henkisiin kokemuksiin (esim. Näre 2007). Varmastikin syvällisimmällä tasolla 1920- ja 1990-lukuja erottaa se, että 1920-luvun suomalaiset olivat juuri kokeneet sisällissodan julmuuden, jonka jäljiltä yhtenäisen kansakunnan rakentaminen oli valtava haaste. Rakentamiseen liittyi niin molemminpuolista häpeää kuin voittajapuolen harjoittamaa unohtamaan pakottamista; jopa sankari- tai sankarivainaja-nimitysten käyttöön samoin kuin hautojen nimiin liittyi problematiikkaa (Peltonen 2003).

2.2 ”Sillä on tulevaisuus edessään”

Sotilaspedagogiikka tuli oppiaineeksi Suomen sotakouluihin 1920-luvun puolivälissä, koska katsottiin, että ”upseerikunnan oli saatava yhtenäinen peruskoulutus sotilaspedagogiikassa” (Kuuskoski 1930, 328). Kuuskoski totesi, että ”sen asema on jo vakiintunut kadettikoulussa ja taistelukoulussa, mutta tähän mennessä ei sitä ole otettu sotakorkeakoulun opetusohjelmaan” (mt, 328). Myös reserviupseerikoulussa sotilaspedagogiikka oli oppiaineena. Sotilaspedagogiikan asema ja tulevaisuus eivät kuitenkaan olleet mitenkään selviä: se oli ”uusi tulokas, monen mielestä ehkä tungetteleva ja epämieluisa tulokas”. Silti jääkäriupseeri Hannes Anttila katsoi, että ”voimme kuitenkin olla vakuuttettuja, että sillä on tulevaisuus edessään. Ei liene väärään osuttu, jos ennustaa, että se kerran on varttuva erikoiseksi tieteenhaaraksi, jolla on oikeutettu sijansa ja asemansa vanhemman veljensä, siviilipedagogiikan, rinnalla. Sillä on kuitenkin vaikeutensa voitettavanaan, mutta se on ne voittava.” (Anttila 1926, 532–533).

Anttila toimi Kadettikoulun sotilaspedagogiikan opettajana. Paitsi sotilaskoulutuksen, hän oli hankkinut myös teologisen koulutuksen Saksassa. Teologisia, kasvatusopillisia ja sielutieteellisiä (psykologisia) opintoja hän jatkoi Helsingin yliopistossa. Vaikka hän kuvasi sotilaspedagogiikkaa joidenkin mielestä ”tungetteleväksi ja epämieluisaksi” (keskusteluissa vastustuksen olemassaolon ”toteaa valitettavasti liiankin usein”), hän piti sitä selvästi ajan vaatimusten mukanaan tuomana. Anttila jaksoi uskoa, että aika ”ennen pitkää on sulattava vastustuksen jääkuoren” (mt, 528). Jääkärikapteeni (sittemmin everstiluutnantti), pastori Anttilan ohella Kadettikoulun johtaja, jääkärimajuri (sittemmin eversti), filosofian maisteri Heikki Nurmio ja Reserviupseerikoulun johtaja, jääkärieverstiluutnantti, filosofian kandidaatti Taavetti Laatikainen (sittemmin jalkaväenkenraali) sekä jääkäriaktivisti ja monipuolinen poliittinen vaikuttaja, filosofian maisteri (sittemmin tohtori) Elmo E. Kaila olivat keskeisiä sotilaspedagogiikan edustajia. Nurmio ja Laatikainen olivat olleet historian ja äidinkielen opettajia ennen jääkäreiksi lähtöään. Upseereina he muun muassa painottivat, että taktiikan ja aseistuksen uudistuminen pa-

kottavat hylkäämään vanhat koulutustavat. Koulutuksen tarkoitus ei ollut tehdä automaatteja, vaan kasvattaa itsenäiseen toimintaan kykeneviä persoonia. Persoonan ja ”itse-toiminnan” käsitteet liittyivät olennaisesti toisiinsa.

Vastuu maanpuolustustahdon – kansan henkisen kunnon – edistämisestä kasvatuksen keinoin osoitettiin upseereille, joiden tuli tätä tehtävää varten saavuttaa miehistön luottamus. Ihanne oli rintamaupseeri, joka ”yhtä risaisena, savisena ja nälkäisenä kuten miehensäkin” säilyttää miestensä luottamuksen kaikissa kärsimyksissä ja koettelemuksissa (Kaila 1925, 13).

Suomen kielen sana sotilaspedagogiikka lienee vastine saksan *Militärpädagogik*-käsitteelle ja se on todennäköisesti jääkärien Saksasta mukanaan tuoma. Tosin Sveitsissä *Militärpädagogik* on ollut sotatieteellisenä oppiaineena jo vuodesta 1911 (Annen 2000, 34). Myös Ruotsissa *militärpädagogik*-käsite esiintyi 1910-luvulla (Mattsson & Wijnblad 1999). Tutkimusta suomenkielisen käsitteen syntyhistoriasta ei ole tehty. Saksan ja Sveitsin ohella aatteelliset juuret saattavat ulottua ranskalaiseen järkeä ja vapautta korostaneeseen valistusfilosofiaan ja vallankumouksen myötä Ranskassa luotuun yleiseen asevelvollisuusjärjestelmään 1700-luvun lopulla. Samassa yhteydessä upseerien kohdalla siirryttiin yksilöllisen kyvykkyyden arvostamiseen sen aiemman menettelyn sijasta, jossa vakanssit täytettiin perintö- tai ostomenettelyin (Keegan 2005). Ranskan sotilasakatemia on ylipäätään ensimmäinen oppilaitos, jossa otettiin käyttöön kyvykkyydestä opiskelijoita valittaessa (Sennett 2006). Sotilaspedagogiikan juuria etsittäessä ranskalainen järjestelmä on kuitenkin tarpeen suhteuttaa Preussiin: Fredrik Suuren pienempi, mutta erittäin kurinalainen ja hyvin koulutettu armeija osoittautui erityisen tehokkaaksi myös suhteessa ranskalaiseen armeijaan. Toisaalta tämä preussilainen armeija on tunnettu jopa epäinhimillisestä kurista, jossa ajatuksena oli, että sotamiehen on pelättävä esimiehiään enemmän kuin vihollista.

Onko suomalaisella sotilaspedagogiikalla aatteellisia juuria sveitsiläisessä *Militärpädagogik*-suuntauksessa? Vuonna 1920 armeijasta eronnut ja kansanedustajaksi valittu jääkärieversti Aarne Sihvo perehtyi Sveitsissä sikkäläiseen miliisiarmeijaan. Jo vuoden 1918 lopulla hän oli esittänyt, että sotaväen sijasta Suomeen olisi perustettava puolustuslaitos, joka järjestettäisiin sveitsiläisen mallin mukaan. Se olisi ”elimellisessä yhteydessä kansan kanssa” ja olisi myös tehokas kansan kokoamiseksi ja sivistämiseksi (Saarikoski 1998, 104–105). Miliisijärjestelmä ei kuitenkaan saanut laajaa kannatusta ja esimerkiksi Kadettikoulun sotahistorian opettaja Heikki Nurmio vastusti sitä voimakkaasti (Nurmio 1923).

Merkittävää on, että suomenkielisen sotilaspedagogiikka-sanan alkuosaksi tuli sotilas, siis ihminen. *Militär*- tai *military*-alkuiset termit eivät yhtä selvästi viittaa ihmiseen, vaan pikemminkin asevoimien organisaatioon ja toiminnan alaan. Preussilaisen perinteen mukaisessa koulutuksessa oli keskeistä yksilön alistaminen sotilasjärjestelmän muodolliseen kuriin. Suomalaisessa 1920-luvun sotilaspedagogisessa puheessa sitä vastoin näkyi, kuinka tavoitteena oli, isänmaalliseen henkeen kasvattamiseen liittyen, yksilön kyvykkyys itsenäiseen ja aloitteelliseen toimintaan. Tosin preussilainenkaan perinne ei ole yksioikoisen alistava, koska samanaikaisesti 1800-luvulla kehittyi aloitteellisuutta painottava tehtävätaktiikan (*Auftragstaktik*) käsite.

Perustavaa laatua oleva kysymys on, viittasiko suomenkielisen termin alkuosa ”sotilas” aidosti yksilölliseen persoonaan vai kenties sellaiseen kollektiiviseen kansalaisuuteen, jonka leimallisena ihanteena on sotilaallisuus. Ahlbäckin (2008) mukaan jääkäriupseerit lisäsivät suomalaiseen nationalismiin maskuliinisen sotilaallisuuden ja vaikuttivat uuden kansallisen miehuusihanteen syntyyn, joka korosti urhoollisuutta, uhrautumisen henkeä ja sotilaallisen toiminnan edellyttämään fyysistä kuntoa. Aiempi suomalainen kansallishenkisyys oli 1800-luvulla painottanut oman kielen ja kulttuurin merkitystä; sankareita olivat runoilijat, kielitieteilijät, säveltäjät ja politiikan filosofit. Snellmanilaisen iskulauseen mukaan pienen kansan vahvuus on sen sivistys. Ahlbäckin tulkintaa seuraten sotilaspedagogiikka olisi ollut väline uuden maskuliinisen sotilas-kansalaisen ihanteen luomiseksi Suomeen.

Jääkärikoulutuksen saaneista oli puolustusvoimien palveluksessa 1920-luvun alkaessa noin 700. Heitä oli kersantista everstiin. Heidän antamansa koulutuksen on kerrottu usein olleen niin sanotusti preussilaista sanan raadollisessa merkityksessä. Kaikkiin tämä kuvaus ei kuitenkaan sopinut ja varsinkin upseerit, joilla oli myös yliopistokoulutus, katsoivat, ettei muodolliseen kuriin pakottaminen vastannut niihin vaatimuksiin, joita uudistuva sota luo (Ahlbäck 2008, 10–11).

Se, että ajatus itsenäiseen toimintaan kykenevästä persoonallisesta sotilaasta nostettiin esiin, voi saada erilaisia selityksiä. Selkeästi sotilaallinen selitys on sodan- ja taistelun kuvan muutoksen, etenkin uusien aseiden ja uudistuvan taktiikan, luoma vaatimus. Toinen selitysmahdollisuus on, että yksilöllisyys vastasi maa- ja metsätaloudesta elantonsa saavan kansan enemmistön perinnäistä elämän- ja työtapaa. Yksilöllisyys ja elämän ankaruus liittyivät toisiinsa. Elämän ankaruuteen saattoi luontevasti liittyä kuva miehisydestä ja siitä, että ”miehinen keho oli monella tapaa asevelvollisuusjärjestelmän keskiö” (Ahlbäck 2006, 111). Viimeksi mainittua tulkintaa voi pitää Michel Foucault’n 1970-luvulla luomana tapana nähdä yksilöllistäminen luokitteluna ja tarkkailuna, mikä ei kuitenkaan tunnu sopivan yhteen persoonallisen, toimintakykyisen sotilaan idean kanssa. Luontevampaa olisi yhdistää sotilaspedagoginen yksilöllisyyden idea siihen, että Runebergin *Vänrikki Stoolin tarinoita*, joissa korostui yksilösankaruus, käytettiin tuolloin kansalaiskasvatuksen ideologisena välineenä (Jokinen 2006).

Vaikka 1920-luvun sotilaspedagogiikassa painotettiin opetustaitoa, se ei perimmiltään ollut opetus- ja koulutusoppia, vaan oppia kansan henkisestä kehittämisestä. Upseeri nähtiin ennen muuta kasvattajana, ei niinkään sotilastaidollisena kouluttajana. Kasvatukseen kuuluu ihanteellisuus ja uskon luominen tulevaisuuteen. Heikki Nurmio (1925, 269) kysyikin kriittisesti, mitä tapahtuu, jos keskitytään pelkästään koulutukseen: mitä tapahtuu, jos ”kasvatuksellinen puoli ja niin sanoakseni ihanteellinen puoli” jätetään pois. Ilmeisesti Nurmio tarkoitti ”ihanteellisella” kasvatuksen arvopitoista aatteellisuutta. Hän viittasi J.V. Snellmaniin, joka vuonna 1878 puhui kasvatuksen ja ihanteellisyyden liitosta: ”Melkein kuka korpraali tahansa kelpaa ohjaamaan ja valvomaan pelkkää sotilaallista harjoitusta. Mutta kasvattajan tehtävää hoitamaan kelpaa ainoastaan se, joka innostuneena siihen antautuu, jolla on tietoa ja kykyä nuorison johtamiseen ja riittävästi isänmaanrakkautta omistautuakseen tähän tehtäväänsä” (Snellman 1930, 440).

Miten arvopitoinen ihanteellisuus toteutui varuskuntien arjessa? Kirjailija Pentti Haanpään vuonna 1928 suurta kohua herättänyt novellikokoelma ”Kenttä ja kasarmi: kertomuksia tasavallan armeijasta” antaa varsin epäihanteellisen kuvan. Tyypillinen oli upseeri, joka ”opetti ja äyhki kohmeloisena ja unisena yön ryyppättyään. Ainoa tyydytys, minkä hän enää tunsi, oli tieto, että miehensä häntä pelkäävät ja vihaavat.” (Haanpää 1928, 80.) Haanpää antaa ymmärtää, että armeijan hengessä tai kulttuurissa oli jotain, mikä tuotti tällaisen äyhkivän kohmelaisen kapteenin, joka vielä nuorena vänrikkinä oli innostunut, maailman asioista kiinnostunut, ja kasvotkin aina hyväntuuliset; mutta nyt oli kaukana ”se aika, jolloin hän iloisesti ja leikillisesti jutteli sotamiehille... jolloin hän kahlasi hangessa tarjoten hiihtopartionsa miehille savukkeita” (mt, 79). Haanpää kuvasi myös jääkäriväepelin, joka vaatimattomasta torpasta Saksaan lähteneenä ja kansalaissodan, Viron vapaussodan ja Vienen retken veteraanina varuskuntapalveluksen hengettömyydessä koki ihanteiden romahtamisen. Hän ei enää jaksanut edes suuttua varusmiehille, vaan jätti eroanomuksen.

2.3 Sotilaspedagogiset kurssit ja sotilaspedagogiikka oppiaineena

Vuonna 1924 jääkärimajuri Taavetti Laatikainen, silloinen Reserviupseerikoulun johtaja, sai tehtäväkseen suunnitella ja johtaa upseereille tarkoitettun sotilaspedagogisen kurssin Sotakorkeakoulussa. Ilmeisesti syynä kurssin käynnistämiseksi olivat eduskunnassa pidetyt puheet: ”...meillä kaikilla on muistissamme ne puheet, joita armeijaa vastaan on suunnattu eduskunnan puhujalavalta ja, jos niihin syventyy, niin ne eivät ole syytöksiä ankaraa kuria vastaan, vaan ne ovat syytöksiä väärää pedagogiikkaa vastaan. Juuri nämä seikat johtivat käytännölliseen aloitteeseen, sotilaspedagoogisiin kursseihin” (Laatikainen 1926).

Marraskuussa 1924 alkaneelle neliviikkoiselle kurssille komennettiin 16 upseeria. Opettajina olivat Laatikaisen ohella Heikki Nurmio, joka vuonna 1925 aloitti Kadettikoulun johtajana, ja Elmo E. Kaila. Kurssi pidettiin vielä toistamiseen ja kurssitoimintaa jatkettiin varuskunnissa. Kurssien sisältönä olivat opetusmenetelmät, havainnollistamisvälineet sekä maanpuolustuskasvatus. Ensimmäisen kurssin jälkeen kirjoittamassaan kertomuksessa Laatikainen oli varsin kriittinen: ”... on selvinnyt, että upseeristo ja varsinkin alipäällystö ei ole selvillä tarpeeksi nykyaikaisen opetuksen tärkeimmästä vaatimuksesta, nimittäin havainnollistamisvaatimuksesta ... Sekä upseerit että aliupseerit eivät yleensä noudata ns. oppilasten itsetoimintaperiaatetta.” Erityisen huolestunut Laatikainen oli siitä, että hänen näkemyksensä mukaan upseeristo ei ottanut lainkaan osaa isänmaalliseen valistustyöhön. (Sinerma 1978, 6–68.)

Vaikka kursseilla käsiteltiin opetusmenetelmäkysymyksiä, niiden sotilaspedagogisena ydintemana lienee ollut tuo isänmaallinen valistustyö, tarkemmin sanoen kansan henkiseksi kunnoksi määritellyn maanpuolustustahdon edistäminen. Kailan luennot keskittyivät nimenomaan upseerien tehtävään puolustustahdon kasvattamiseksi niin, että ”puolustustahto tulee Suomen kansalle uudeksi uskonnoksi, uudeksi maailman-

katsomukseksi” (Kaila 1925, 23). Suomen kansalle tuli antaa ”todellinen, murtumaton elinvoima”, jotta se ei ”ulommaisena linnakkeen etuvartion tehtävässään” tulisi kyvyttömyytensä vuoksi pyyhityksi pois kansakuntien joukosta (mt, 23). Sotilaspedagogiikalle siis annettiin perimmiltään vahva ideologis-poliittinen tehtävä.

Kansan henkiseen kuntoon liitettiin mielenkiintoisella tavalla sekä kurin ”henkevyys” että jokaisen yksittäisen sotilaan pystyvyys itsenäiseen toimintaan. Laatikaisen (1926) mukaan ”nykyisessä sodassa taistelusaavutukset jäävät yksityisen sotilaan varaan ja siitä johtuu, että sotilaallisessa kasvatuksessa on pyrittävä eräaseen kohtaan huomiota kiinnittämään. Jokainen sotamies on kasvatettava itsenäisesti toimivaksi. Kun on tällainen päämäärä, niin on itsestään selvä, että ... kurin täytyy muuttua, sen täytyy olla henkevämpää. ... meidän täytyy myöntää, että kuri ilman sisällistä myöntymystä on näennäinen.” Laatikainen vielä jatkoi, että koska ”nykyajan sota vaatii persoonallisuuksia”, sotilaskurin vaatimukset on ymmärrettävä sen mukaisesti. Käytännön vuorovaikutuksessa koulutettavien kanssa ”on jyrkästi luovuttava kiroilemisesta ja alentavasta puhuttelutavasta, mikä valitettavasti on ollut vallalla ja tuntuu yhä edelleen pinnalle nousevan”.

Hannes Anttila luonnosteli sotilaspedagogiikkaa hyvin selväpiirteisesti 1900-luvun alkupuolen kasvatustieteellisen valtasuunnan, herbartilaisuuden hengessä. Sen keskeinen suomalainen teos, Mikael Soinisen ”Lyhyt Kasvatus- ja Opetusoppi” oli ilmestynyt 1911 (toinen painos 1919). Teoksella oli sittemmin pitkään keskeinen sija opettajankoulutuksessa ja sitä käytettiin myös Kadettikoulussa.

Herbartilaiseen tapaan Soininen määritteli pedagogiikan perustieteiksi sielutieteen (psykologian) ja siveysopin (etiikan). Etiikka antaa päämäärän, ”ihmisen ihannekuvan”, ja psykologia osoittaa ne ”sielunvoimat”, joita tulee ”hoitaa ja johtaa” (Soininen 1919, 9-11). Yllättävää kyllä, Anttila (1926) ei puhu ollenkaan etiikasta luonnostellessaan sotilaspedagogiikan opetussuunnitelmaa. Hänen näkemyksensä mukaan ”nykyaikainen kasvatustieteellinen pohjautuu kokonaan sielutieteelliselle pohjalle” (mt, 528). Sen sijaan hän painotti sitä, että sotilaspedagogiikassa on kiinnitettävä huomiota ”ruumiilliseen puoleen” eli fyysiseen kasvatukseen. Sotilaspedagogiikan opetuksessa olisi ”jossain määrin” käsiteltävä tämän alueen kysymyksiä. Mutta ei Soininenkaan ollut jättänyt fyysisistä kasvatusta huomiotta jäsentäessään yleistä opetussuunnitelmaa, jonka tulee koostua kahdesta pääalueesta, ”henkistä sivistystä tarkoittavista aineista” ja ”ruumiin harjoituksesta” (Soininen 1919, 105). Myöhemmin Kuuskoski (1930, 330) määritteli, että jokaisessa sotilaspedagogiikan kurssissa tulee ottaa huomioon kolme aluetta: psykologinen, opetusopillinen ja moraalipedagoginen. Kurssilla Kuuskoski tarkoitti ehdottamaansa kolmivaiheista sotilaspedagogiikan kokonaisuutta: 1) peruskoulutus kadettikoulussa, 2) täydennyskoulutus taistelukoulussa, 3) jatkokoulutus sotakorkeakoulussa.

Reserviupseerikoulusta sotilaspedagogiikka tiettävästi katosi varsin nopeasti. Jalkaväen kiväärilinjalla opetettiin sotilaspedagogiikkaa 20 tuntia vuoteen 1929 saakka, mutta seuraavilla kursseilla tämän nimistä oppiainetta ei enää ollut (Kronlund 1988, 337). Syynä voi olla sotilaspedagogiikan käsitteelle annettu merkitys. Vuosikymmenen alku- ja keskivaiheilla se oli painottunut henkiseen kasvatukseen (isänmaallisuus, puolustustahdot), kun taas vuoden 1929 jalkaväen uudistuksessa koulutuksen painopistettä siirrettiin käytännölliseen taistelukoulutukseen. Mutta tavoitteena oli edelleenkin sotilaspedago-

giikassa jo aiemmin painotettu ”järkähtämättömään kuriin, velvollisuudentuntoon ja isänmaanrakkauteen perustuva henki ja taistelutaito” (mt., 334–337.)

Kun vuosina 1925–1926 joukko-osastoissa järjestettiin upseereille ja aliupseereille sotilaspedagogisia kursseja, tavoitteena oli oppia kasvattamaan varusmiehistä ”itsenäisiä, arvostelukykyisiä ja itsetoimintaan pystyviä sotilaita” ja ”tämä päämäärä tavoitteena on työtä tehty nykypäiviin saakka” (Heikkala 1938, 207). Varusmieskoulutuksen ohjeistuksessa ”entinen kenttäharjoitus... jäi vähemmälle. Sen sijaan ... metsät alkoivat elää siellä harjoittelevista sotilaista. ... Miehistä täytyi tehdä taistelukelpoisia, itsenäiseen toimintaan pystyviä sotilaita” (Tapanainen 1938, 147). Luja puolustustahto yhdistyneenä ”siveelliseen lujaluonteisuuteen” näyttää olleen se henkinen muodoste, jossa kaikkien tavoiteltujen ominaisuuksien tulisi rakentua kokonaisuudeksi. Tätä henkistä päämäärää varten harjoitettiin kolmenlaista kasvatustyötä (Heikkala 1938, 207):

- ”yksilöllis-siveellisen kunnan” kasvatusta, jolla tähdättiin ”kaikinpuoliseen miehen kunnan kohoamiseen ja vahvistumiseen”
- ulkopoliittinen kansalaiskasvatusta eli pyrkimys oppia ”katselemaan kansallista elämää kansa- ja valtakunnalliselta kannalta”
- sisäpoliittinen kansalaiskasvatusta, jolla tarkoitettiin ”valtion sisäisen terveyden lakeja tuntevan ja kunnioittavan kansalaismielen kasvatusta”.

Persoonallisuuden kasvattamista pidettiin tärkeänä sotilaspedagogiikassa, koska ”nykyaikainen sota” sitä vaatii. Toinen ydinkäsite, itsetoiminta, lienee omaksuttu ajan herbartilaisesta pedagogiikasta, vaikka sillä on yhteyksiä myös Snellmanin filosofian itsetietoisuuden ja harkittua toimintaa ohjaavan vapaan tahdon käsitteisiin. Mikael Soininen liitti itsetoiminnan oppilaan toimintakyvyn kehittämiseen; pohjana oli näkemys, että ”kaikki kasvatusta tarkoittaa tahdon harjoitusta, lujan luonteen kehittämistä” (Soininen 1919, 151). Itsetoiminta siis viittaa yksilön päämäärätietoisuuteen, oma-aloitteisuuteen, aktiivisuuteen ja vastuullisuuteen, tavallaan itsensä johtamiseen; tietoisuus päämäärästä on ”omiaan panemaan tahdon itsetoimivasti liikkeelle” (mt, 152). Eräs mahdollisuus on myös ajatella, että sotilaspedagogiikassa heijastui Rooman valtakunnassa kehittynyt stoalainen filosofia. Se painotti mielen lujuttamista ja järkyttävimpienkin kokemusten kääntämistä oman mielenrauhan vahvistukseksi. ”Kurin henkevyys” saattaa liittyä tällaiseen ajatteluun. Kuuskosken (1930) näkemyksessä painottuu moraaliskasvatusta kurin syvempänä tasona: ”... vaaditaan kuria, joka ei yksinomaan perustu ulkonaisiin tottumuksiin, vaan jolla on moraaliset perustat. Tykistön rumputulta kestävä kurin aikaansaamiseen tarvitaan moraalipedagogiikkaa”. Ylipäätään ”armeijan henki” nähtiin kaiken perustaksi. Tältä kannalta Elmo E. Kaila totesi tyytyväisenä, että ”uusien miesten” (jääkäriupseerien) myötä tunnustettiin tärkeäksi upseerien kasvattaminen kasvattajiksi, ei vain kouluttajiksi (Ahti 1999, 343).

2.4 Tiede ja diskursiivinen käytäntö

Ranskalaisen filosofi Michel Foucault'n (1926–1984) mukaan kutakin tiedettä voi kutsua ”diskursiiviseksi muodostelmaksi”, joka edellyttää jotakin ”diskursiivista käytäntöä” (Alhanen 2007). Diskurssi tarkoittaa puhetapaa ja puheavaruutta, jossa ja jolla todellisuutta hahmotetaan. Millaista sotilaspedagogista ajattelutapaa 1920- ja osin 1930-luvulla luotiin osana poliittisluontoista keskustelua asevoimien luonteesta ja tehtävistä niin suhteessa omaan yhteiskuntaan kuin ulkoiseen uhkaan? Tähän on lisäksi tarpeen liittää keskustelu, jota tuolloin käytiin yleisen pedagogiikan ja kasvatustieteen luonteesta. Sotilaspedagogit kutsuivat sitä ”siviilipedagogiikaksi” ja sotilaspedagogiikan ”isoveljeksi”, jota ei saanut väheksyä. Keskeiset henkilöt, jotka tuolloin osallistuivat sotilaspedagogiseen keskusteluun, olivat jääkäriupseereita, joilla oli myös yliopistollinen koulutus (historia, suomen kieli, teologia, kasvatusoppi). Sotilaspedagogiikka oli kuitenkin vain pieni osa sitä kiihkeätä ja jännitteistä keskustelua, jota vasta itsenäistyneessä maassa käytiin asevoimien kehittämisestä (termitkin vaihtelivat: armeija, sotaväki, puolustuslaitos, puolustusvoimat).

On lisäksi tarpeen pyrkiä tavoittamaan se yleisempi filosofinen näkemys tieteestä, joka liittyi kyseiseen aikaan. Mitä kenties tarkoitettiin, kun sotilaspedagogiikan ennakoitiin joskus kehittyvän itsenäiseksi, erityislaatuiseksi tieteeksi? Tarkastellessaan humanismin traditiota Georg Henrik v. Wright (1981) laati koordinaatiston, jonka kolme koordinaattia ovat luonto, ihminen ja yliluonnollinen. Tämä koordinaatisto avaa syvällistä näkemystä myös sotilaspedagogiikan henkisiin juuriin. Kun koordinaatistoon kytketään Zacharias Topeliuksen kiteyttämä suomalaisuuden kuva, olivat suomalainen luonto ja maaperä, oma kieli ja kansallisuus sekä luottamus Jumalaan niitä aatteellisia perustekijöitä, jotka ilmensivät myös 1920-luvun sotilaspedagogiikan henkistä luonnetta.

Nähtävissä oli myös se von Wrightin (1981, 161) tarkoittama uushumanismin perintö, joka teki ongelmiksi ihmisen ja hänen yhteisönsä sekä nosti esiin *itsetietoisuuden* käsitteen ja merkityksen. Uushumanismi oli 1700- ja 1800-lukujen vaihteessa myös problematisoinut yksilön ja valtion suhteen yksilön arvoa painottavalla tavalla. Eräs näkemys tieteellisen sotilaspedagogiikan synnystä liittyykin juuri uushumanismiin ja sen vaatimukseen yksilön persoonallisesta kasvusta myös asevoimissa (Hartmann 2000). Uushumanismin taustana olivat valistusfilosofia ja Ranskan vallankumous, erityisesti se, että vallankumous päättyi hirmuvaltaan ja sen rippeet sulautuivat Napoleonin imperialismiin (v. Wright 1981, 162). Von Wrightin mukaan kasvatus ja sivistys tulivat keskeisiksi uushumanismille juuri siksi, että vallankumouksen ja Napoleonin sotien myötä havahduttiin siihen, että ”kahleistaan vapautettu ihminen on peto, joka täytyy kesyttää, ennen kuin se kykenee kestämään vapauden”. Tällä yleisellä havainnolla on suora kytkentä 1920-luvun sotilaspedagogiikan painottamaan kurin käsitteeseen ”henkevän” kurin merkityksessä. Sen voi tunnistaa myös keskustelussa, joka koski ehdotettua miliisiarmeijan käyttöönottoa Suomessa. Ranskassa sellainen oli luotu vallankumouksen yhteydessä kansan suuren innostuksen varaan, mutta sittemmin miliisiarmeija oli osoittautunut arvostelijoitten mielestä tuhoisaksi, koska se oli huonosti koulutettu ja kuriton: ”...isänmaallisuuden piti korvata kuri, uljuus ja massat vastasivat muka sotilaskouluutusta” (Nurmio 1923, 87). Kurista tuli sotilaiden vastine uushumanistiselle ajatukselle, että peto on kesytettävä. Samalla kurista tuli yksi sotilaspedagogiikan on-

gelmistä; tulisiko sen olla ”konemaista” eli automaattisesti tottelevaa vai ”henkevää” eli ymmärtävää ja vapaaehtoisesti alistuvaa?

Sotilaspedagogiikassa tällaisiin syvärakenteisiin liittyivät tavallaan pintarakenteina, vahvasti käytännössä vaikuttavina, poliittiset jännitteet oikeiston, vasemmiston ja keskustan välillä. Niiden taustana oli vasta käyty katkera kansalaissota, jonka jäljiltä yhteiskunta oli vahvasti jakautunut kahtia. Näkemykset asevoimista ja sotilaskasvatuksesta liittyivät olennaisella tavalla tähän tilanteeseen: oliko tarkoituksena sodan voittajapuolen – valkoisten – perinteen jatkaminen vai aito kansan yhtenäistäminen? Ensin mainitussa näkökulmassa, ainakin sen arvostelijoiden mielestä, sotilaspedagogiikan diskursiivinen käytäntö saattoi leimautua militarismiksi ja saksalaisen imperialismin perinnöksi. Toisaalta kansan yhtenäistämisen ideassa näkyy ajatus sotilaskasvatuksesta demokraattisen yhteiskunnan kansalaisuuteen kasvattamisena.

Ajan jännitteet eivät olleet vain vasemmiston, keskustan ja oikeiston välisiä. Niihin liittyivät kärjekkäät kiistat suomalaisuuden, ruotsalaisuuden, saksalaisuuden ja venäläisyyden kesken. Nämä sävyttivät selvästi myös sotilaspedagogiikan diskursiivista käytäntöä. Sotilaspedagogiikan voi katsoa jopa nousseen lyömäaseeksi, johon nuorempi, Saksassa koulutettu suomenkielinen jääkäriupseeristo nojautui taistelussaan vanhempaa venäläisen koulutus- ja kokemustaustaista upseeristoa vastaan samoin kuin ruotsinkielisiä ”aristokraatteja” vastaan.

Vaikuttaa siltä, että sotilaspedagogiikka leimautui nimenomaan suomenkielisten ja -mielisten kansalaiskasvatukselliseksi (isänmaallisuus, puolustustahto, ”valtion sisäinen terveys”) projektiksi. Fennomaaniseen 1800-luvun perintöön nivoutui preussilaisen sotilaskoulutuksen kuri-ihanne, joka kuitenkin muovautui erityislaatuiseksi kurin henkisyiden painotukseksi. Tähän lienee osaltaan vaikuttanut Topeliuksen luoma kuva suomenhevosesta suomalaisen ihmisen paradigmaattisena hahmona: suomenhevon on äärettömän sitkeä, mutta itsepäinen. Tuon aikaista sotilaspedagogiikkaa voi luonnehtia myös ”kansanmiesten pedagogiikaksi”, joka ei sietänyt ”aristokraattisuutta”. Tavallaan sotilaspedagogiikan symboliksi nostettiin tässä mielessä ”savolaispappa” Taavetti Laatikainen.

Syvällinen sotilaspedagogiikan varhaisvaiheen diskursiivisen käytännön analysointi edellyttäisi edellä mainittujen asioiden lisäksi tarkastelun ulottamista ainakin Ranskan valankumouksen myötä syntyneeseen yleiseen asevelvollisuuteen sekä kysymyksiin asevelvollisuus- ja miliisijärjestelmien suhteista. Molemmat liittyvät paitsi asevoimiin sinänsä, erityisesti kysymykseen kansalaisuuden ja sotiluuden (sotilaana olemisen ja asepalveluksen) suhteista. Sotahistorioitsija John Keeganin mukaan ensimmäinen maailmansota (joka oli keskeinen tausta myös suomalaiselle sotilaspedagogiikalle) osoitti, että filosofia, jonka mukaan ”jokainen mies on sotilas” perustui ihmislunnon täydelliseen väärinymmärtämiseen (Keegan 2005, 396). Militaristinen ajatus, että vain aseistettu mies ansaitsi kansalaisuuden, muuttui 1800-luvulla uskoksi, jonka mukaan kansalaisvapaudet olivat aseita kantaville niin oikeus kuin tunnusmerkkikin (mt, 260). Tämän näkemyksen pohjalta sotilaspedagogiikan onkin niin historiaa tutkiessaan kuin tulevaisuutta rakentaessaan harjoitettava jatkuvaa itsekritiikkiä. Ilman sitä sotilaspedagogiikalla on alati vaarana muodostua ideologiseksi työksi, ”joka uskottelee olevansa tiedettä”, kuten Keegan (mt,

40) kritisoi Clausewitzin ja Marxin töitä, jotka hänen mukaansa loivat pohjaa Euroopan muuttamiseksi soturiyhteiskunnaksi.

Diskursiivisiin käytäntöihin kohdistuvassa aatehistoriallisessa tutkimuksessa on alati ol-tava kriittinen, ettei sokeuduta jonkin vallassa olevan tai olleen, tai valtaan pyrkivän, aatteen häikäisyssä. Sokeutumista voi olla esimerkiksi se, että sotatieteissä ylipäättään tuskin löytyy viittauksia kirjailija Leo Tolstoin, entisen upseerin, kritiikkiin sotatiedettä kohtaan 1800 -luvulla ja 1900-luvun alussa. Tolstoin kritiikki näyttää kumpuavan paitsi tieteenteoriasta myös siitä, että hänen nähdäkseen Venäjällä ja Saksassa armeijan tehtäväksi oli alkanut tulla oman kansan kurissa pitäminen ja että sotilaat piti siksi koulut-taa konemaisiksi tottelijoiksi, jotka käskettäessä voivat tappa vaikka oman perheensä. Ilman radikaaleja, sananmukaisesti juuriin meneviä, kysymyksiä on mahdotonta ym-märtää sotilaspedagogiikan luonnetta. Radikaalit kysymykset on ulotettava ylipäättään sotatieteiden, sotilaspedagogiikka mukaan lukien, mielekkyyteen. Tässäkin voi eräänä ponnistusalueena käyttää Leo Tolstoita, joka esseessään ”Upseerin muistio” vuonna 1901 kirjoitti, että sota on paha asia, jota ei tule edistää tutkimuksella. Hänen mie-lestään monet upseerit ajattelivat näin, mutta eivät rohjenneet lausua sitä ääneen niin kauan kuin olivat palveluksessa (Tolstoi 1981, 169).

Aatehistoriallisesti varhaisessa sotilaspedagogiikassa näkyy J. L. Runebergin, J. V. Snell-manin, E. Lönnrotin ja Z. Topeliuksen ajattelu ja työ. Näiden takaa voi puolestaan näh-dä paitsi G. W. F. Hegelin hengen- ja valtiofilosofian, myös Wilhelm von Humboldtin kieli- ja kansallisuusfilosofian sekä Johann Gottfried Herderin luonnon-, kieli- ja kansal-lisuusfilosofisen ajattelun 1700-luvulta (Ollitervo & Immonen 2005). Aatteellinen yh-teys Topeliuksen Maamme-kirjassa luomaan suomalaiskansalliseen maailmankuvaan on käsin kosketeltava. Topeliaanisen käsityksen mukaan suomalaiset ovat Jumalan valitse-ma kansa, jonka tulee yksilölliset edut ja henkikin uhraten vaalia tätä maailmankolkkaa. Topeliuksen Maamme-kirja oli koulukäytössä 1870-luvulta 1940-luvun lopulle, ja sitä painettiin noin kolme miljoonaa kappaletta (Mikkola 2005, 418). Sitä voi hyvällä syyllä pitää keskeisenä suomalaista aatteellista identiteettiä muovanneena teoksena.

Snellmanin näkemykseen asepalveluksesta kansalais- ja kansallisuuskasvatuksena viitat-tiin suoraan perusteltaessa palvelusajan pituutta: ”Suomen nykyinen upseerikunta on omaksunut [...] Snellmanin käsityksen puolustuslaitoksen tehtävistä kansankasvatustoi-toksena” (Nurmio 1925, 268). Jos asepalvelusta lyhennetään (15 kuukaudesta), ollaan sen vakavan kysymyksen edessä, mikä vaikutus tällä on ”armeijan ja kansan henkeen tulevaisuudessa” (mt, 269).

Voinee sanoa, että 1920-luvun sotilaspedagogiikan diskursiivinen käytäntö kiteytyi aja-tukseen kansallisesta puolustustahdosta, jonka pohjana on ”vapaan miehen omanarvon tunto, itsekunnioitus, halu ennen kärsiä mitä hyvänsä, kuin alistua orjaksi” (Kaila 1924). Toisaalta on paikallaan kysyä, oliko tämä tietoisesti rakennettua poliittista ideologiaa. Ainakin jääkäriaktivistin ja vahvan keskustalaispoliittisen vaikuttajan, Elmo E. Kailan kautta sotilaspedagogiikalla oli yhteyksiä Akateemiseen Karjala-Seuraan (AKS) ja vähin-täänkin henkinen yhteys Aitosuomalaisten Liittoon, jonka ohjelmaan vuodesta 1923 alkaen kuului ”suomalaisen valtioaatteen” voimistaminen ja ”suomalaisen heimoasian” edistäminen: AKS:n ohjelmaan kuului tavoite Suur-Suomen luomiseksi, mitä varten

”kansa on sisäisesti voimistettava” (Klinge 1964, 135–136). Kansan sisäiseen voimistamiseen liittyivät – vaikka ei välttämättä Suur-Suomen hengessä – sotilaspedagogiikassa käytetyt termit, kuten kansan henkinen kunto ja valtion sisäinen terveys. Matti Klingen mukaan AKS:n ohjelman muotoutumiseen vaikutti jääkärisukupolven pettymysmieliala ja nuorempien tarve omaan mittavaan panokseen isänmaallisessa rakennustyössä.

2.4.1 Kiistoja, jännitteitä ja rotuoppia

Puhuminen 1920-luvun sotilaspedagogiikasta ei tarkoita tuon ajan idealisointia. Sisällissodan jäljiltä aika oli ankaraa, puutteen ja monien sisäisten taistelujen aikaa, mutta samalla voimakasta uuden yhteiskunnan ja demokraattisen valtion rakentamisen kautta. Oma merkityksensä varhaiselle sotilaspedagogiikalle oli päällystön taistelulla asemistaan. Nuori jääkäriupseeristö hyökkäsi voimakkaasti venäläisen koulutuksen saanutta vanhempaa upseeristöä kohtaan. Kielenkäyttö oli kärkevää: kun venäläisen upseerikoulutuksen tarkoitus oli tehdä ”ryssiä”, jääkärikoulutuksen tavoitteeksi katsottiin kasvatusta Suomen armeijaan.

Kahden erilaisen koulutuksen saaneen upseeriryhmän kamppailuun asemista liitettiin myös taistelu ”kansanomaisuuden” puolesta ”aristokraattisuutta” vastaan. Tässä oli piirteitä ruotsinkielisen, yleensä paremmin koulutetun, eliitin ja suomenkielisen rahvaan välisestä jännitteestä. Juopa oli tullut esiin jo jääkärikoulutuksen aikana Saksassa. Sen traagisin huipentuma oli, että ruotsinkieliseen sivistyneistöön kuuluva suomalainen komppanianpäällikkö ampui suomalaisen alaisensa komppanian edessä niskurointiin vedoten. Etenkin Elmo E. Kaila kävi 1920-luvulla taisteluja virkanimityksistä ”oikeiden suomalaisten, ei aristokraattien” saamiseksi tärkeisiin upseeritehtäviin. Sotilaspedagogiikkaan tämä liittyi muun muassa siten, että vain ”oikea suomalainen” upseeri pystyy keskustelemaan sotamiehen kanssa ja olemaan kiinnostunut tämän asioista. Tällaista keskustelua pidettiin tärkeimpänä keinona sotilaskasvatuksen tavoitteen, isänmaallisuuden ja maanpuolustustahdon, edistämiseksi.

Vuoden 1920 tienoilla tiivistyneeseen kielitaisteluun suomen ja ruotsin välillä liittyi rotuopillistakin ajattelua. Rotuopit elivät kukoistuskautta 1900-luvun alussa eikä rotuja luokiteltu vain fyysisten ominaisuuksien mukaan, vaan niihin yhdistettiin luonne, äly ja taipumukset. Suomessa ruotsinkieliset ja -mieliset tarttuivat rotumyyttien tarjoamaan erottautumisen mahdollisuuteen suomenkielisistä ”mongoleista” tai ”tsuudeista” ja pyrkivät tuomaan esiin oman germaanisuutensa ja rodullisen ylemmyytensä (Molarius 1998, 94–95). Germaaniin rotuominaisuuksiin liitettiin sellaisia ominaisuuksia kuin älykkyys, toimintatarvo, aktiivisuus ja ylipäättään positiivisuus, kun taas lyhyempipätkälloiset ”mongolit” ovat tyhmiä ja henkisiltä kyvyiltään rajoittuneita sekä taipuvaisia raskasmielisyyteen ja passiivisuuteen (mt, 97). Ruotsinkielisten väitettiin olevan suomalaisia vastustuskykyisempiä venäläisyyttä ja bolševismia vastaan (Mattila 1998, 121). Kielitaistelu alkoi vähitellen laantua, mutta toisaalta kiinnostus antropologisiin rotuopillisiin kysymyksiin vahvistui 1920-luvulla. Ruotsinkielisten rotututkimuksen edistytessä sen vastapainoksi kasvoi kiinnostus myös suomalaisten ja suomensukuisten heimojen tutkimiseen. Vuonna 1924 Suomalaiseen Tiedeakatemiaan perustettiin antropologinen

toimikunta. (mt, 127.) Asialla ei liene mitään yhteyttä, mutta samana vuonna järjestettiin Helsingissä ensimmäiset sotilaspedagogiset kurssit. Niiden johtajana oli Taavetti Laatikainen, jota Kaila on kiittänyt ”aidoksi suomalaiseksi, ei aristokraatiksi”.

Rotuajattelu oli muutenkin esillä. Vuonna 1908 Suomen Urheilulehdessä oli kirjoitettu, että urheilun tarkoituksena oli muun muassa ”kansan rodun jalostuttaminen” (Vasara 1997). Sittemmin vuodesta 1921 Suojeluskuntien yliesikunnassa toiminut Lauri ”Tahko” Pihkala tunnusti rodun jalostamisen yhdeksi urheilun ”tärkeimmistä tarkoituksiperistä” ja katsoi, että ”todellinen, voimisteluun perustuva terveydenhoito on paras rodunjalostuskeino”. Vuonna 1918 Pihkala oli jo hahmotellut ”nykyajan vaatimusten mukaista miehuuden ihannekuvaa”. Erkki Vasaran (1997) mukaan Pihkala oli ensimmäisiä suomalaisia, jotka avoimesti edustivat Britanniasta etenkin Saksaan 1900-luvun alussa levinneitä rotuhygienisiä, eugenistisiä näkemyksiä.

Vasaran mukaan Lauri Pihkala oli huolissaan ”väestön sakkakerroksen ylivoimaisesta hedelmällisyydestä”. Brittiläisen Francis Galtonin 1800-luvulla kehittelemässä rotuhygieniassa pyrittiin estämään huonon perimän vaikutukset. Väestön laatuun oli kiinnitettävä huomiota, jotta kansa tai valtio saatiin paremmaksi ja kestävämmäksi. Vasara toteaa, että rotuhygieniä edusti omalla tavallaan niitä askeettisia, kovia arvoja, joilla oli 1920- ja 1930-lukujen Suomessa oma sijansa. Suojeluskuntajärjestössä niillä näyttää olleen kaikupohjaa, mutta tiettävästi sotilaspedagogiikassa rotuhygieniä ei näkynyt. Rotuoppiin tosin saatettiin viitata. Kapteeni K-E. Lindeman (1937) käytti rodun käsitettä, mutta varsinaisen kiinnostuksen kohde oli ”sotilasluonne”. Vertaillen saksalaista ja ranskalaista sotilasluonnetta hän näyttää pitävän sitä jossain määrin biologiseen rotuun liittyvänä, mutta ennen muuta kasvatuksen tuloksena. Hän puhui kahdesta eri rodusta, mutta ei mennyt tyypittelyssä yhtä pitkälle kuin Clausewitz vuosisataa aiemmin; tämä piti ranskalaisia kansallisilta ominaisuuksiltaan preussilaisia kehnompina – ”lipevinä ja viekkaina” siinä missä preussilaiset olivat ”rehellisiä ja jaloja” (Keegan 2005, 35).

Lindeman (1937, 548) kirjoitti, että ”sotilasluonne ei ole mikään irrallinen ilmiö vaan kuvastaa se kansan yleistä luonnetta. Sotilashenki on syntynyt kansan sielun syvyydessä.” Sotilaspedagogiikan olisikin Lindemanin mielestä tehtävä yhteistyötä kansan luonnetta tutkivan sotilaspsykologian kanssa. Hän arvosteli Suomen nuoren armeijan kehittämistä siitä, että oli keskitytty lähinnä vain organisaatioon ja taktiikkaan; kasvatuskysymyksiin kohdistettu huomio ”on yleensä ollut vähäinen” (mt, 551).

Se, että Lindeman puhui rodusta, oli sillä tavoin luontevaa, että nimenomaan 1920- ja 1930-luvuilla sosiaalipsykologiassa ja antropologiassa oli tapana selittää ryhmien välisiä eroja biologisella rodulla; vasta myöhemmin selittäväksi tekijäksi otettiin kulttuuri tai etnisyys (Viljanen 1994, 146). Kun Lindeman puhui kansan luonnetta tutkivasta psykologiasta, hän ehkä tarkoitti saksalaista 1800-luvun puolivälissä syntynyttä ”kansanpsykologiaa” (*Völkerpsychologie*). Urs Fuhrer (2004, 41) kuitenkin korostaa, ettei tällä kansanpsykologialla ollut mitään tekemistä rotuopillisten ja biologisten teorioiden kanssa. Hän myös väittää, ettei mitään tekemistä ollut romanttisen kansansieluajattelunkaan kanssa. Toisaalta hän myöntää, että J. G. Herderin kansanhengen (*Volksgeist*) käsite ja Hegelin objektiivisen hengen käsite antoivat inspiroivan suunnan kulttuurin tutkimisen

suuntaan. Biologian sijasta nämä käsitteet liittyvät kulttuuriin ja kansanpsykologian sanoma olikin Fuhrerin mukaan, että ihminen on olemukseltaan kulttuurinen olento.

Arkisemmassa puheessa viittaukset synnynnäiseen kansanluonteeseen säilyivät. Esimerkiksi Kuuskoski (1930) kirjoitti, että saksalaisella sotilaspedagogiikalla ”tulee aina olemaan oma luonne johtuen tämä saksalaisten synnynnäisestä taipumuksesta kuriin ja heidän kehittyneestä järjestysaististaan” (mt, 342). Kansallisuuksien ja niiden sotilaiden ominaisuuksia pyrittiin siis määrittelemään pysyvinä piirteinä. Lindeman (1937) käytti näistä sanaa ”sotilasolemus”. Mutta vaikka hän puhui rodusta, sotilasolemus näyttää sittenkin olevan ennen muuta kasvatuksen ja koulutuksen kautta rakentuva. Saksalaista sotilasolemusta luotiin ennen muuta kuriin ja ohjesäännön tarkkaan noudattamiseen totuttamisella, kun taas ranskalaisen sotilaan kouluttaminen ”vetoa enemmän järkeen”. Kun saksalainen kasvatus ”pitää ankarasti kiinni ohjesäännön muodoista”, ranskalaisen sotilaskasvatuksen perimmäinen pyrkimys on itsekuri ja itsensä voittaminen. (mt, 549.)

2.4.2 Yhteiskunnallinen viitekehys

Sotilaspedagogiikan jaottelu kahteen vaiheeseen ja niiden väliseen ”unohduksen aikaan” on hyödyllistä liittää siihen jaotteluun, joka on tehty Suomen ensimmäisen (1920- ja 1930-luvut), toisen (1940-luvulta 1990-luvulle) ja kolmannen (1990-luvun puolivälistä alkaen) tasavallan välille. Alasuutarin (1996, 11) mukaan ensimmäiselle tasavallalle oli leimallista kansalaissodan jälkeinen jyrkkä vastakkainasettelu ”punaisten” ja ”valkoisten” välillä sekä ”valkoisen Suomen” saavuttama valta-asema samoin kuin 1930-luvun alun oikeistoradikalismi. Nämä asetelmat lientyivät vuosikymmenen lopulla ja erityisesti talvisodan aikana 1939–1940. Toista tasavaltaa leimasi jatkosodan jälkeinen ulko- ja sisäpoliittisen ilmapiirin muutos sekä jälleenrakennuksen myötä alkanut niin sanotun hyvinvointivaltion voimakkaan luomisen kausi. Toinen tasavalta päättyi Neuvostoliiton hajoamiseen ja Suomen liittymiseen EU:n jäseneksi, ja samalla alkoi yhteiskunnan muuttuminen vähemmän valtio- ja johtajakeskeiseksi.

Kokonaan oman tutkimuksensa arvoinen olisi sotilaspedagogiikan luonne ja asema toisessa tasavallassa. Juuri näinä vuosikymmeninä koko käsite katosi käytöstä. Alasuutari (1966) on tyypitellyt toista tasavaltaa kolmeen ajanjaksoon, joita hän kutsuu moraalitaloudeksi (1940-luvulta 1960-luvulle), suunnittelutaloudeksi (1960-luvulta 1980-luvulle) ja kilpailutaloudeksi (1980-luvulta alkaen). Sotilaspedagogiikan osalta kuitenkin ensimmäinen vaihe (ensimmäisessä tasavallassa) oli paljon ”moraalitalouden” piirteitä sisältävä. Tällaisia olivat aatteisiin ja eettisiin periaatteisiin, kuten yhteis- ja yksilövastuuseen, viittaaminen. Voi olettaa, että moraaliperustainen sotilaspedagogiikka sai väistyä viimeistään 1960-luvulla käynnistyneen ”suunnittelutalouden” aikaan, jolloin alettiin uskoa, että yhteiskunnalliset ongelmat voitaisiin ratkaista paremmin ”tieteellisellä” suunnittelulla ja organisoinnilla kuin moraalisia ja yleisiä periaatteita käsittelemällä (Alasuutari mt, 246). Toisaalta on myös johdonmukaista olettaa, että sotilaspedagogiikan nimen katoaminen liittyi jatkosodan jälkeiseen ulko- ja sisäpolitiikan muutokseen.

Vuosien mittaan syntynee perspektiiviä myös siihen kontekstiin, jossa sotilaspedagogiikan käsite otettiin uudelleen käyttöön. Voi olla, että yhteydet ovat jopa monimutkaisempia kuin ensimmäisen vaiheen alku- ja loppuvaiheessa. Käynnistyi toinen vaihe yhteiskunnassa, jota Alasuutari kutsuu ”kilpailutaloudeksi” ja Patomäki (2007) ”kilpailukykyvaltioksi”. Talvisota yhdisti suomalaiset ja kyse oli kansallisesta eloonjäämisestä. Sittemmin kylmän sodan aikana Suomi ryhmittyi Paasikiven–Kekkonen linjan taakse – ja kyse oli edelleen kansallisesta eloonjäämisestä; mutta ”vuoden 1991 jälkeen Suomea on ryhmitetty suuryhtiöiden kilpailukyvyyn taakse” (Patomäki mt, 67). Patomäen mukaan tällainen ”kilpailukykyvaltio” asettaa kansalaisensa laajamittaiseen kontrolliin työelämän kaikilla alueilla ja pyrkii käyttämään todellisia tai simuloituja markkinoita ”maksimaalisen kurin ja yhteisen voiman maksimoimiseen” (mt, 67).

Sotilaspedagogiikan historiaa voi myös hahmottaa sosiologi Ulrich Beckin (1999) jaoteltua käyttäen kahtena ajanjaksona, modernin ensimmäisenä ja toisena kautena. Näitä ajanjaksoja on usein kuvattu myös siirtymisenä kohti teollisuusyhteiskuntaa ja sittemmin kohti tietoyhteiskuntaa. Suomalainen 1920- ja 1930-lukujen sotilaspedagogiikka edustaa jopa erityisen mallikelpoisesti Beckin tarkoittamaa modernin ensimmäistä kautta. Hänen mukaansa tämän kauden johtoidea oli kansallisvaltio, jossa kaiken kattava kansallisuusprojekti oli yhteiskunnan integraation keskeinen vaatimus. Tässä projektissa tärkeimpiä tekijöitä olivat oma kieli, isänmaallisuus ja tasa-arvoinen velvollisuus asepalvelukseen. Nämä kolme leimasivat korostetusti tuon ajan suomalaista sotilaspedagogiikkaa. Pohja oli luotu jo 1870-luvulla säädettäessä lakia asevelvollisuudesta. Valtiopäivillä 1877 lakia yleisestä asevelvollisuudesta käsiteltäessä J. V. Snellman sanoi, että yleinen ja kansalaisten kesken tasa-arvoinen asevelvollisuus ”kasvattaa henkilön itsetietoisuutta” ja ”korottaa kansakunnan itsetietoisuutta” (Snellman 1931, 514).

Jääkärikapteeni Olkkosen (1923, 95) teksti kuvaa sotilaspedagogiikan näkökulmasta hyvin Beckin tarkoittaman kansallisvaltiollisen projektin henkeä: yksilöistä muodostuvassa armeijassa ”henkii kansan terve tahto”; armeija ei ole ”orjamaisen alistuvaisuuden tunteen lamauttama”, vaan se ”tuntee elävänsä ja taistelevansa kansakunnan pyhimpien aarteiden suojelijana”. Tässä voi jälleen tunnistaa selvästi Snellmanin filosofian, jossa henki kehittyi kohti varsinaista päämääräänsä, ”järkeä ja vapautta”, yksilön ja kansan itsetietoisuuden kehityksen kautta. Olkkosen ilmaus, että yksilöistä koostuvassa armeijassa henkii kansan terve tahto, ilmentää snellmanilaista dialektiikkaa yksityisen (yksilö) ja yleisen (kansa) vuorovaikutuksena: ”kansan tervettä tahtoa” ei voi olla ilman itsenäisiä ajattelevia yksilöitä, mutta toisaalta tällaisia yksilöitä voi kasvaa vain siten, että he omaksuvat tradition, ”kansan terveen tahdon”.

Ensimmäisen tasavallan puitteissa kiintoisa kysymys on suomalaisen sotilaspedagogiikan suhde saksalaisuuteen. Kuuskosken (1930, 327) mukaan jääkärit toivat Saksasta ”mukaan saksalaisen sotilaspedagogiikan hengen”, mutta vähitellen Suomessa ”kehitys lähti terveemmille urille”. Saksalaisvaikutuksen eräs käytännöllinen lähtökohta oli jääkärien koulutusta pohjistanut sopimus tammikuussa 1915, jonka mukaan tavoitteena on ”tutustuttaa osanottajia Saksan korkeaan kulttuuritasoon ja sotilaalliseen henkeen” (Gummerus 1918, 99). Jo koulutusaikana Saksassa ryhmä jääkäreitä alkoi kirjoittaa suomalaista sotilaskäsikirjaa tavoitteenaan Suomen armeijan luominen ja kouluttaminen. He

katsoivat, että armeija pitää järjestää saksalaisen mallin mukaan ja ”pelastaa se tulemasta muovailuksi venäläiseen tapaan ... todellisen, oikeamielisen saksalaisen sotilaskurin, järjestyksen ja useat koetellut saksalaiset sotilashyveet me tahdoimme saada [...] juurtumaan Suomen armeijaan” (Nurmio 1920, 993).

Sotilaspedagogiikan varhaisvaiheen yhteiskunnallista kontekstia tarkasteltaessa pitää nähdä myös tilanne Neuvostoliitossa. V. I. Lenin kuoli 1924 ja valta periytyi maailmankommunismia ajaneelle Trotskille. Pian hänen ja Stalinin välillä syntyi katkera valtakamppailu. Neuvostoliitossa perustettu Suomen kommunistinen puolue harjoitti pieniin soluihin organisoituneena propagandaa ja vakoilua Suomen armeijan joukko-osastojen sisällä (Hakalehto 1964, 114). Kommunismin vastustaminen puolestaan synnytti muun muassa Suomen Suojelusliiton vuonna 1923 ja vuosikymmenen lopulla niin sanotun lapuanliikkeen, jonka taistelujärjestöksi perustettiin 1930 ”Suomen Lukko”. Voimakkaiden poliittisten ristiriitojen eräs huipentuma oli niin kutsuttu Mäntsälän kapina 1932. Sen yhteydessä maan hallitus määräsi vangittaviksi 1931 rekisteröidyn Lapuan liikkeen johtohenkilöitä, muiden muassa sen pääsihteerin, kenraalimajuri K. M. Walleniuksen. Maan olojen rauhoittamiseen liittyi myös se, että uudeksi apulaissisäasiainministeriksi nimitettiin kenraalimajuri Oesch. (Juva 1964, 171–176.) Sekä Wallenius että Oesch olivat Saksassa koulutettuja jääkäriupseereita. Aiemmin 1920-luvulla ensimmäinen kenraalikuntaan ylennyt jääkäriupseeri Arne Sihvo oli nimitetty sotaväen päälliköksi. Tämäkin nimitys liittyi osin niihin poliittisiin ja puolustusvoimien sisäisiin jännitteisiin ja taisteluihin, jotka leimasivat 1920-lukua ja myös varhaista sotilaspedagogiikkaa.

Eero Ojasen (2008, 132) mukaan kansallisten kulttuurien heikkeneminen on myös esimerkki euroopalaisuuden heikkenemistä ja juuri tämän heikkenemisen vastustamiseksi sivistyksen on oltava määrätietoinen kansallinen projekti (mt, 146). Kansallisuuden painottaminen sivistyksen yhteydessä ei kuitenkaan tarkoita nationalismia. Sivistys on henkistä selviytymistä, joka koskee jatkuvasti ja samanaikaisesti niin yksilöllistä, kansallista kuin universaalialta tasoa. Tavallaan se konkretisoituu yksilöissä: klassisen sivistyskäsityksen ytimeen kuuluu ”henkinen omillaan toimeen tulo” eli ihmisen omakohtainen ajattelu (mt, 147). Juuri tämä klassinen sivistysidea on perusteltua asettaa myös sotilaspedagogiikan arvioinnin kriteeriksi. Kiintoisalla tavalla se näkyikin suomalaisessa sotilaspedagogisessa ajattelussa 1920-luvulla. Toisessa vaiheessa 1990-luvulta se on tietoisesti pyritty sisällyttämään toimintakyvyn käsitteeseen.

Miten varhaisen suomalaisen sotilaspedagogiikan lähtökohtia kuvattiin? Ytimenä voi pitää seuraavaa: ”Vuosisadat umpeensa on tämä maa ollut verisenä taistelutantereena idän ja lännen välisessä kamppailussa [...] Kärsimysten kylvöstä on kansaan vuosisatojen kuluessa syntynyt kaikki uhraava rakkaus isänmaata [...] kohtaan” (Tuompo 1930, 85). Tämän perustan varaan rakennettiin varsinainen pedagoginen ulottuvuus: ”[Nykyaikaisen sodan] ratkaisee armeijan ja kansan henkinen kunto...” ja viime kädessä voiton avain ei ole ainoastaan tehokas sotilaskoulutus, vaan tarvitaan ”ennen kaikkea jokaisen yksilön ajattelevia aivoja ja henkisen kypsyyden etevämmyyttä vihollisen suhteen” (mt, 88). Tällaista tekstiä tietysti voidaan luonnehtia viralliseksi ideologiaksi, mutta joka tapauksessa sitä voi pitää tuon ajan sotilaspedagogisen ajattelun peruslinjana. Avainkäsitteitä

olivat ”kansan henkinen kunto” sekä yksilöllinen toimintakykyisyys (”ajattelevat aivot”, ”henkinen kypsyy”). Kehyksenä tälle oli näkemys Suomen ikuisesta kohtalosta idän ja lännen välisen taistelun tantereena sekä lännen varsin yksin jätettynä etuvartioasemana.

Sotilaspedagogiikan ensimmäinen vaihe oli olennaisesti kansalais- ja isänmaallisuuskasvatusta maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa, jossa oli nähtävissä vasta eräitä oraita nousevasta teollisuusyhteiskunnasta. Toisen vaiheen sotilaspedagogiikkaa puolestaan voi luonnehtia sen tutkimiseksi, kuinka ihmisten, ja erityisesti sotilaiden, toimintakykyä voitaisiin edistää globaalissa, monimutkaistuvien riskien ja kriisien maailmassa, jota on kutsuttu sekä postmoderniksi jälkiteolliseksi että tieto- tai informaatioyhteiskunnaksi. Kahta vaihetta yhdistävänä tekijänä voi kuitenkin pitää toimintakyvyn käsitettä, joka nostaa keskiöön yksilön toimijana.

2.5 Sivistys viitekehyksenä

Tämän luvun tarkoituksena on rakentaa kuvaa sotilaspedagogiikan ensimmäisestä vaiheesta tavallaan siemeninä ja ituina tieteenalan myöhemmälle kehkeytymiselle. Tämä tarkoittaa pyrkimystä hahmottaa näkyviksi eräitä varhaisen sotilaspedagogisen ajattelun keskeiseltä vaikuttavia linjoja, taustaoletuksia ja käsitteitä, joilla voi olla merkitystä tieteenalan nykyiselle ja tulevalle määrittelylle. Tällaisen rekonstruoivan lähestymistavan kantavaksi juonteeksi on valittu sellainen näkemys ihmisestä sekä hänen toiminnastaan ja kehityksestään, jota kutsutaan saksalaisen *Bildung*-käsitteen merkityksessä *sivistykseksi*. Sivistys on alati jatkuvaa henkistä selviytymistä, ei jotain ylimääräistä, arkisen toiminnan ulkopuolella olevaa (Ojanen 2008).

Suomalaisessa varhaisessa sotilaspedagogiikassa voi tunnistaa, jopa sen teoreettisena perustana – vaikkakaan ei julki lausuttuna – piirteitä J. V. Snellmanin sivistysfilosofiaa (tai hengenfilosofiaa), jossa on kyse hengen itsetietoisuuden kehitysprosessia kohti ”järkeä ja vapautta”. Tärkeä asema Snellmanin filosofassa oli kansallisuudella, kansallishengellä ja isänmaallisuudella, joten on hyvin luontevaa nähdä se vasta itsenäistyneen kansallisvaltion sotilaspedagogiikan teoreettisena kivijalkana. Sivistysprosessin eräs olennainen vaihe on kansallinen itsetietoisuus. Itsetietoisuus (Snellmanilla *sjelfmedvetande*) on filosofinen termi, joka tarkoittaa subjektia (esim. yksilö tai kansa), joka on tietoinen itsestään tietoisuuden ylläpitäjänä ja kehittäjänä.

Ojasen (2008) määritelmä sivistyksestä henkisenä selviytymisenä on erityisen tärkeä, koska *Bildung*-käsitteeseen on kohdistettu kritiikkiä siitä, että käsitteen alkuosa (*Bild*) viittaa kuvaan tai esikuvaan. Kyse olisi siis prosessista, jossa yksilö muokataan tietyn mallin tai kuvan mukaiseksi, mikä merkitsee objektivistista asennetta, ihmisen subjektiivisuuden (yksilöllisyyden, autonomisuuden, oman ajattelun) kieltämistä. *Bildung*-käsitteen tarkoittama sivistys on Snellmanilla kuitenkin refleksiivistä; siinä on kysymys yksilön vastavuoroisesta suhteesta kulloinkin olemassa olevan hengen (ts. käytäntöjen ja uskomusten) kanssa. Henki ylipäättään voi kehittyä vain yksilöiden toiminnan ja toimintakykyisyyden kautta. Siinä mielessä *Bildung*-käsitteeseen kohdistettu kritiikki sen oletetusta objektivismista on hyödyllistä, että se pakottaa pohtimaan kaikelle pedago-

giikalle ikuisesti perustavaa kysymystä yksilön ja yhteisön suhteesta. Suomalainen varhaisvaiheen sotilaspedagogiikka sisälsi sellaista sivistysteoreettiseksi tulkittavaa ajattelua, jonka eräs avainsana oli yksilön ”itsetoiminta” kansallisvaltion kontekstissa. Itsetoiminnan ohella varhaisen sotilaspedagogiikan keskeisiä käsitteitä näyttävät olleen persoonallisuus ja kurin ”henkevyys”. Kaikkien näiden voi tulkita tarkoittavan, että sivistys on toimintakykyä yksilön ja kansakunnan henkiseksi selviytymiseksi.

Kaikille mainituille käsitteille voi siis löytää taustaa snellmanilaisesta sivistysfilosofiasta, jonka perustana puolestaan oli saksalainen 1800-luvun alun idealismi, erityisesti J. G. Herderin ja G. W. F. Hegelin kehittämässä muodossa. Vaikka hengen ja persoonallisuuden hegeliläis-snellmanilaiset käsitteet ovat äärimmäisen vaikeita avattaviksi, voi antaa seuraavan lyhyen määrittelyn: henki on puhdasta olemista ja sellaisena kaiken olevaisen perusta; persoonallisuus on hengen itsetietoisuuden korkealle kehittyneet aste. Snellmanilaisittain sotilaspedagogiikassa mainitut ”henkevä kuri” ja persoonallisuus saattavatkin tarkoittaa pitkälti samaa asiaa. Ne saattoivat viitata sotilaan itsetietoisuuden asteeseen, jossa on ylitetty oman minän, isänmaan ja universaalien maailman etujen ristiriita: persoonallisuutena henki on vapaa näkemään toiminnan maailmanhistoriallisessa perspektiivissä. Sotilaspedagogiikan päämääränä ollut isänmaallisuuskin oli osa hengen sivistysprosessia: ”...isänmaallisuus on se tahto, joka panee kansallisuuden kehityksen vireille ja ylläpitää sitä määrättyinä yleisinhimillisen sivistyksen muotona” (Snellman 1928, 14). Kansallishenki on sitä, että isänmaallisuus ja kansallisuus yhtyvät (mt., 14).

Sama saksalaisen idealismin tausta, jonka varaan *Bildung*-käsite ja Snellmanin filosofia rakentuivat, on luonut sittemmin pohjaa lukuisille filosofisille ja teoreettisille suuntauksille, etenkin hermeneutiikalle (hermeneuttinen fenomenologia), pragmatismille (erityisesti John Dewey) ja kriittiselle yhteiskuntateorialle (Horkheimer 1920- ja 1930-luvuilla ja nykyisin esim. Habermas ja Honneth). Vaikka suuntauksissa on eroja, eräs yhdistävä piirre on sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön (esim. kieli, tavat, käytännöt) sekä yhteisöllisen vuorovaikutuksen painottaminen puhuttaessa yksilön kasvusta autonomiseksi persoonallisuudeksi. Tämä ilmentää niiden pyrkimystä etäännyä idealismista, toisin sanoen siitä perusoletuksesta, että henki on kaiken olevaisen perusta. Uuden sotilaspedagogiikan rakentaessa teoriaansa sivistysfilosofiselle pohjalle ainekset olisi rakennettava näistä ”inhimillistetyistä” lähestymistavoista, mutta varhaisen sotilaspedagogiikan tarkastelu suhteessa snellmanilaiseen idealismiin luo ymmärtämishorisonttia tälle rakentamiselle. Itse asiassa Snellmanin loittooni idealistisesta filosofiasta puhuessaan kasvatuksesta, koulutuksesta ja politiikasta.

Axel Honneth (2007) painottaa hegeliläisittäin, ja erityisesti Deweyyn pohjaten, yksilön tunnustetuksi tulemisen merkitystä demokraattisessa, moniarvoisessa yhteisöllisessä toiminnassa. Myös Snellmanille itsetietoisuuden kehitys on taistelua tunnustetuksi tulemisesta. Tämä liittyy eettis-poliittiseen muodostukseen, mistä Snellman käytti sanaa *sedlighet*. Käsite on Hegelin luoma *Sittlichkeit*, joka on käännetty englanniksi *ethical life*. Snellmanin *sedlighet* on käännetty 1900-luvun alussa *siveellisyydeksi*. Kysymys on siitä, että ”henki” (ihminen) sovittaa ristiriidan abstraktin yksilöllisyytensä ja yleisemmän sosiaalisesti kehittyvän tavan (ruots. *sed*) tai käytännön (joita Snellman kutsui traditioksi) välillä. Tässä mielessä kaikkien koulujen ja yliopiston sekä armeijan tulee Snellmanin mukaan olla ”sivistyslaitoksia”, jotka edistävät ”siveellisyyttä”. Armeijan tuli hänen mu-

kaansa olla siveellisyyteen johtava sivistyslaitos, joka edistää niin yksilön kuin kansakunnan itsetietoisuutta eli ymmärrystä omasta tehtävästään ja vastuustaan maailmanhengen kehityksessä. Eräs varteenotettava mahdollisuus on, että koko sotilaspedagogiikan käsite – nimenomaan sotilaspedagogiikan varhaisvaiheessa – tulee ymmärrettäväksi juuri tällaisesta sivistysfilosofiasta käsin. Kyse oli kansallisen identiteetin ja puolustustahdon rakentamisesta vasta itsenäistyneessä kansallisvaltiossa.

2.5.1 *Bildung*, henki ja ihmistiede

Bildung-käsitteellä on keskeinen sija humanismin traditiossa (Gadamer 1988); 1800-luvulla sitä määriteltiin ”ojentautumiseksi ihmisyyteen”, itsen kasvattamiseksi, järkevyyden ja luonteen rakentamiseksi tiedon ja kokemusten pohjalta. Sivistyksen käsitteen käyttäminen ”linssinä” maailmaan merkitsee keskittymistä sotilaspedagogiikkaan nimenomaan ihmistieteenä, jossa tärkeällä paikalla on yksilön kehittyminen persoonana ja persoonallisuudeksi. Sivistysteoreettinen ote ihmistieteissä painottaa yksilön ja jonkin laajemman yhteisön vuorovaikutussuhdetta persoonaksi kehittymisen ehtona samalla kun vastustetaan näkemystä, että persoonallisuus olisi yhteiskunnan tuote. ”Ojentautuminen ihmisyyteen” tarkoittaa, ettei yksilö voi kehittyä persoonaksi ilman jotakin kulttuurista arvoperustaa ja sosiaalista vuorovaikutusta. Suomalaisen sotilaspedagogiikan varhaisvaiheessa kulttuurinen arvoperusta liittyi selkeästi kansaan ja kansallisvaltioon. Tämä on olennaisen tärkeää ymmärtää pohdittaessa alan teoriaa: varhaisen sotilaspedagogiikan ilmiöt on osattava sijoittaa omaan historialliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiinsa.

Snellman määritteli sivistyksen haluksi ja kyvyksi kulkea eteenpäin totuuden ja oikeuden tietä. Tässäkin on kyse ”ojentautumisesta ihmisyyteen” ja itsen kasvattamisesta: yksittäiset mielihalut ja pyrkimykset alistetaan jollekin yleisemmälle hyvälle ja arvokkaalle. Snellman kutsui sitä totuudeksi ja oikeudeksi. Vaikka Snellman tähtäsi universaaliin totuuteen ja oikeuteen, kansalla ja kansallishengellä oli olennaisen tärkeä merkitys hengen itsetietoisuuden kehitykselle. Vasta itsenäistyneen Suomen sotilaspedagogiikalle tällainen kansallisuusaate tarjosi itsestään selvältä vaikuttavan teoreettisen pohjan. Mutta voi väittää, että alituisesti sotilaspedagogiikan koetinkivi on totuus ja oikeus, mikä edellyttää radikaalia (sanan mukaisesti juuriin menevää) ajattelua. Tällä tavoin sivistyksen näkökulmaa tai viitekehystä voi pitää universaalina, siis ajattomana ja yleispätevänä. Erityinen haaste on totuuden ja oikeuden konkretisointi kussakin nykyajassa, mitä Snellmankin painotti. Suomalainen filosofi, akateemikko Georg Henrik v. Wright (1916–2003) on ilmaissut tämän siten, että tarvitaan ”taistelevaa humanismia” ihmishengen protestiliikkeenä, joka antaa äänensä kuulua kaikkialla, ”missä vallanpitäjät kätkeytyvät väärän tietoisuuden valepukuun” (v. Wright 1981, 172). Myös Snellman puhui kussakin ajassa liikkuvien ”harhahenkien” – järkeä ja vapautta vastaan toimivien - tunnustamisen tärkeydestä. Tämän hän liittää yksilön vastuullisuuteen: ilman järjen käyttöä ei ole vastuullisuutta. Snellmanilla järjen käyttö ei tarkoita psykologista prosessia, vaan kriittis-reflektiivistä suhdetta vallitsevaan käytäntöön eli ”traditioon” ja ”tapaan”.

Traditio ei siis ole pakottava suhteessaan yksilöön, vaan traditio kehittyy nimenomaan ja ainoastaan sen varassa, että yksilöt tekevät järkeviä ja vastuullisia ratkaisuja: "...järki, elävä todellinen, [on] olemassa hänessä ja hänen kauttaan..." (Snellman 1932, 197). Mutta järki ei ole yksilön myötäsyntyistä omaisuutta. Järki on sosiaalista ja kulttuurista; se on tavallaan olemassa ennen yksilöä yhteiskunnallisessa traditiossa. Silti yksilöä ei tee järkeväksi se, että hän vain opettelee traditiossa olevan järjellisyden. Hänen on lisäksi kehitettävä se subjektiiviseksi omaisuudekseen, mikä tarkoittaa myös kykyä traditiossa olevan järjen kritiikkiin. Suomalaisen 1920-luvun sotilaspedagogiikan "itsetoiminta" näyttää viitanneen juuri siihen, että on tähdättävä tietoon ja tahtoon subjektiivisena kykynä. Itsetoimintaa on se, että sotilas pystyy itse arvioimaan tilanteita viisaasti ja tekemään päätöksiä sekä olemaan vastuullinen toiminnastaan. Itsetoiminta siis näyttää samastuvan Snellmanin itsetietoisuuden käsitteeseen erityisesti "järjellisen tahdon" (jota hän kutsui myös vapaaksi tahdoksi) tasolla. Vapaaksi hän kutsui tätä kehitystasoa siksi, että yksilö tajuaa valintatilanteiden edessä, että hänen itsensä on tehtävä valinta ilman ulkoista auktoriteettia tai mallia. Tällainen vapaus on mielivallaksi ymmärretty vapauden vastakohta.

Varhaisessa sotilaspedagogiikassa sivistysfilosofisen linjan voi siis nähdä jatkuvan. Voidaanko sitä nähdä 2000-luvun alun sotilaspedagogiikassa, on vaikeampi kysymys. Vaikeus ei johdu niinkään sotilaspedagogiikasta itsestään, vaan maailman muutoksesta, jota on usein kuvattu postmodernin tyyppisillä käsitteillä. Ne viittaavat todellisuuden yhä vaikeampaan hahmotettavuuteen. Mitkään yhdet selitysmallit, tai niin sanotut suuret kertomukset, eivät enää toimi. Ajatus sivistyksestä ihmiskunnan johdonmukaisena kehityksenä kohti yhä suurempaa järkevyyttä ja vapautta on osoittautunut tuollaiseksi suureksi kertomukseksi, jolla ei ole todellisuus pohjaa. Suurten kertomusten loppu leimasi kuitenkin jo 1920-lukua, kun ensimmäinen maailmansota oli murskannut optimismin: "1800-luvun lopun liberalistis-optimistis-edistyksellisen maailmankatsomuksellisen ajattelun täydellinen konkurssi oli suursodan päättyessä koko maailmalle selviö" (Klinge 1964, 121). Tätäkin vakavammin jouduttiin toisen maailmansodan hirmutekojen jälkeen kysymään, voiko kukaan enää puhua rehellisesti sivistyksestä.

Ajatus sivistyksestä ei kuitenkaan välttämättä sitoudu suuriin kertomuksiin. Sivistys on pikemminkin alati jatkuvaa, muuttuvissa ympäristöissä tapahtuvaa henkisen selviytymisen taistelua aina uusien haasteiden ja ongelmien kanssa. Ei siis pidä ajatella, että toisen vaiheen sotilaspedagogiikkakaan olisi välttämättä "parempaa" – tai edes samalle jatkumolle sijoittuvaa – kuin ensimmäisessä vaiheessa. Vaiheet sijoittuvat erilaisiin maailmihin. Oli mahdotonta edes kuvitella 1920-luvulla niitä globaaleja turvallisuusongelmia, joista 2000-luvun alussa on pyrittävä selviämään. Vastaavasti 2000-luvun sotilaspedagogiikalle ei ole juurikaan käyttöä yksittäisille 1920-luvun käytännöille. Tiettyjen käytäntöjen sijasta sivistyksen tutkimisessa onkin pyrittävä näkemään ja nostamaan pohdittaviksi tavallaan ajattomia seikkoja, joita voidaan pitää hyvinä aina ja kaikkialla. Sellaisia ovat etenkin arvokysymykset ja ihmiskäsitykset.

Sivistystä ei ole syytä ajatella itseään toteuttavaksi "maailmanhengeksi", vaan ihmisten käytännölliseksi viisaudeksi yhteiskunnallisessa todellisuudessa. Snellmanilaisessa ajattelussa isänmaallisuus ja sivistys liittyivät toisiinsa: kyse oli asenteesta ja halusta toimia aktiivisesti, aktiivisena kansalaisena, omassa elinympäristössä ja edistää sen parasta (Oja-

nen 2008, 62). Oma elinympäristö koostuu niin välittömästä lähiympäristöstä kuin universaalista maailmasta.

Sotilaspedagogiikan varhaisvaiheessa *kasvatuksella* tähdättiin hengen luomiseen, kun *koulutus* rajoittui käytännöllisten taitojen harjaanuttamiseen. Sivistysteoreettisesta näkökulmasta katsottuna juuri hengen (saks. *Geist*) käsitteellä on olennainen merkitys: ihmistieteet ovat nimenomaan ”hengentieteitä” (*Geisteswissenschaft*). *Bildung*-perinteessä Hegelistä alkaen hengen ja sivistyksen käsitteitä ei voi erottaa toisistaan (Gadamer 1988, 13); ihmistiede on olemukseltaan hengen sivistymisen tutkimusta. Gadamerin (mt., 18) mukaan ihmistieteiden luonne tulee ymmärrettäväksi sivistyksen käsitteen avulla paljon paremmin kuin modernin tieteen metodi -käsitteen pohjalta. Niin yksilön, kansan kuin ihmiskunnan sivistyminen on itsetietoisuuden kehitystä, joka tapahtuu minän ja ei-minän välisenä refleksiivisenä prosessina. Pelkistettynä tämä tarkoittaa, että yksilö kehittyy vain omaksuessaan – muokatessaan omaksi minäkseen – jotain sellaista, mikä on yleisempää tai jotakin toista kuin hän itse. Nykyisen sotilaspedagogisen teorian suuri haaste on tulkita ja konkretisoida tällaista ihmistieteen perusluonnetta nykytodellisuudessa. Sellaisilla käsitteillä kuin ”toimintakyky” ja ”sotiluus” on pyritty vastaamaan tähän haasteeseen.

Varhaisen sotilaspedagogiikan ajatus armeijan hengestä tarkoittanee ”henkevää kurinalaisuutta” siinä mielessä, että yksilö oivaltaa palvelevansa jotakin yleisempää kuin vain omia mielihalujaan. Sivistysteoreettisesti tässä on ratkaisevan tärkeätä ymmärtää, ettei kyse ole pakottavasta alistamisesta, vaan omaehtoisesta itsekasvatuksesta, oman toimintakyvyn alati haastavasta kehittämisestä. Gadamer (mt., 15) kritikoikin Hegeliä teleologisesta ajatuksesta, että sivistysprosessi saavuttaa huippunsa absoluuttisessa tiedossa, jolloin ristiriidat ja kehityshaasteet päättyvät. Snellman kehitti filosofiaa tavalla, jossa sekä yksilön subjektiivisuuden arvon että sivistyksen alati jatkuvan liikkeen on katsottu painottuvan Hegelin näkemystä enemmän. Sotilaskurin preussilaisen ja suomalaisen määrittelyn ero saattaaakin heijastaa sitä, että Snellman asetti persoonallisuuden idean hengen kehityksen korkeimmaksi tasoksi, kun se saksalaisella Hegelillä oli absoluuttinen tieto.

Kun varhainen suomalainen sotilaspedagogiikka oli kansallisvaltiokeskeistä, 2000-luvun alun kansainvälistyvää sotilaspedagogiikkaa leimaavat globaalitasoiset turvallisuuden ja turvallisuusajattelun muutokset. Mutta omalla tavallaan myös varhaisvaihe 1920-luvulla on konkreettinen esimerkki alan monipuolisesta kytkeytymisestä yhteiskuntapolitiikkaan ja kulttuuriin eikä vain sotilaspolitiikkaan. Uuden, 2000-luvun alun, sotilaspedagogiikan keskeinen haaste on vastaavan laaja-alaisen kuvan rakentaminen ja arviointi tämän ajan todellisuudessa sotiluuden ymmärtämiseksi. Vaikka kyseessä ovat varsin erilaiset turvallisuushaasteet sekä elämykselliset ja -tavat, olisi tarpeen tutkia, voisiko 1920-luvun sotilaspedagogiikan pohjavireenä ollut sivistysfilosofiaa hedelmällisellä tavalla jatkaa nykymaailmassa, jossa ”kansallisvaltio on perustavaa laatua olevalla tavalla tullut kyyvyttömäksi” käsitteellistämään nousevia uhkia ja niiden vastustamista (Robb 2007, 7).

Muuttuneessakin ympäristössä – itse asiassa juuri muutoksen nopeuden ja monimutkaistumisen vuoksi – sotilaspedagogien olisi hyvä nähdä syvimpänä teoreettisena haasteenaan sivistysfilosofinen tarkastelu: millaista sotiluutta ja toimintakykyä kasva-

tuksella ja koulutuksella tavoitellaan tai tulisi tavoitella? Sivistysfilosofinen tarkastelu kysyy, kuinka yksilöt, yhteisöt, kansat ja ihmiskunta oppivat selviytymään ekologisten, taloudellisten ja poliittisten muutosten, riskien ja kriisien maailmassa sekä edistämään ihmisoikeuksia ja -arvoa sekä kunnioittamaan luontoa. Sivistysfilosofia ei tyydy vain hallinnollisiin, operatiivisiin ja teknisiin ratkaisuihin, vaan se pyrkii näkemään ja ymmärtämään näiden takana olevia tekijöitä, joita usein kutsutaan henkiksi. Henkiset tekijät ovat maailmankuvallisia, kulttuurisia, uskontoihin liittyviä sekä ihmisten identiteettiä olennaisesti koskevia. Ilman hengen käsitettä ei voi olla ihmistiedettä, vaan se pelkistyy käyttäytymistieteeksi. Ihmistieteiden merkittävä haaste on, kuinka käsittää henki ilman, että palataan idealismiin tai sorrutaan materialismiin.

Lucien Goldmann (1973) kritisoi positivistisia tieteitä siitä, että ne tutkivat vain nyt vallitsevaa tietoisuutta. Jos ihminen ei kuitenkaan ole kone, vaan elävä ja tietoinen olento, on Goldmannin mukaan oltava laadullinen ero fyysikaalis-kemiallisten, biologisten ja ihmistieteiden välillä. Perustavaa laatua oleva asema ihmistieteissä on Goldmannin (mt., 112) mukaan ”potentiaalisella tietoisuudella”. Tästä poikkeava empiirinen ”todellinen tietoisuus” on aina monien tekijöiden – etenkin valta-aatteiden – rajoittamaa, tavallaan arkitietoisuutta. Potentiaalinen tietoisuus sitä vastoin perustuu siihen, että ”ihmistä määrittävät hänen mahdollisuutensa, hänen pyrkimyksensä yhteyteen toisten ihmisten kanssa ja pyrkimys tasapainoon luonnon kanssa” (mt, 118–119). Goldmannin tarkoittama potentiaalinen tietoisuus viittaa tulevaisuuden luomiseen eri tavalla kuin positivistisen ajattelun ylläpitämä kuva tulevaisuuden ennustamisesta ja rakentamisesta niin sanotun rationaalisen tiedon avulla. Tavallaan Erik Ahlman tarkasteli vuonna 1920 vastaavaa problematiikkaa pohtiessaan arvojen ja välineiden suhdetta. Kyse oli ihanteiden ja niin sanotun reaali maailman suhteesta: ”...me ihmiset elämme kahdessa maailmassa, nimittäin toisaalta *välineiden*, toisaalta *arvojen* maailmassa” (Ahlman 1967, 9). Hän kuitenkin pyrki osoittamaan näiden yhteyden siten, että välineiden maailma perustuu arvoihin. Arvojen maailmassa olennaisinta on etiikka. Eettisyyden hän liitti ”kollektiivipersonallisuuteen”, joka on puhtaasti henkinen, eettinen tosiasia (mt., 159). Kollektiivipersonallisuus on Ahlmanin mukaan yksilöpersonallisuutta korkeampi elämän muoto. Kollektiivipersonallisuus vastaa selvästi tuon ajan sotilaspedagogien painottamaa isänmaallisuutta ja maanpuolustustahtoa. Tosin sotilaspedagogit puhuivat kurista, kun taas Ahlman puhui sympatiasta ja rakkaudesta. Molemmissa on kuitenkin kyse ”yhteistunteesta”, joka perustuu yhteisten arvojen tunnustamiseen (mt., 160). Myöhäismodernissa, moniarvoisessa yhteiskunnassa kuitenkin juuri ajatus yhteisten arvojen olemassaolosta ja tunnustamisesta on problematisoitunut. Juuri siksi tarvitaankin ihmistieteitä potentiaalisen tietoisuuden edistäjinä, ei vain toteavan ”todellisen tietoisuuden” tuottajina.

2.5.2 Pedagogiikka ja tiede

Sanaa ”pedagogiikka” käytetään usein ”kasvatustieteen” vastineena. Paremmin se kuitenkin vastaa sitä, mistä Juho A. Hollo (1927) käytti ilmaisua ”kasvatuksen teoria ja kasvatusoppi”. Hollolla ei ollut tekemistä sotilaspedagogiikan kanssa, mutta hänen ajattelunsa kuvastaa sitä pedagogiikan oman identiteetin rakentamista, jota 1920-luvulta

alkaen harjoitettiin. Teorian käsitteelle Hollo antoi sen alkuperäisen kreikkalaisen merkityksen, johon liittyy ajatus ”sisäisestä näkemisestä” ilman että laiminlyödään havaintopohjaa: ”Terveessä teoriassa [...] kokemus ja käytäntö luovat aineksia teorian kokoavalle käsitykselle, ja käsitteellinen harkinta tukee ja opastaa käytännöllistä toimintaa” (mt, 13–14). Teorialla ja käytännöllä on siis kiinteä yhteys. Hollo arvosti tieteellisin menetelmin saavutettuja tutkimustuloksia, mutta oli vakuuttunut, että ”tiede ei voi missään muodossa antaa meille kasvatuksen teoriaa” (mt, 27). Voi sanoa, että Hollo pyrki säilyttämään pedagogiikan pitkästä historiasta sen ytimen eikä ollut halukas vannomaan modernin tiedeaatteen nimeen. Voi myös väittää, että varhainen suomalainen 1920-luvun sotilaspedagogiikka oli tässä mielessä Hollon linjoilla. Tosin teorian asteisesta kokoavasta ”sisäisestä näkemyksestä” tuskin voi puhua tuolloisessa sotilaspedagogiikassa.

Kansalaiskasvatuksena sotilaspedagogiikan yhteys kansallisvaltiopolitiikkaan oli varsin selvä. Myös edellä mainittu yhteys hegeliläis-snellmanilaiseen filosofiaan näyttää ilmeiseltä. Tällainen filosofia oli osaltaan ankaraa kritiikkiä sitä abstraktia modernismia kohtaan, joka oli 1600-luvulta alkaen pyrkinyt valta-asemaan. Olennainen osa tätä kritiikkiä oli ”eettisen elämän” (*Sittlichkeit*) käsite, joka ruotsin *sedlighet*-sanan kautta sai suomalaisen muodon ”siveellisyys”. Yksilö voi tulla siveelliseksi vain elämän sosiaalisessa todellisuudessa, omaksumalla yhteisössään elävän ja kehittyvän vakaumuksen oikeasta ja hyvästä toiminnasta sekä kriittisesti kehittämällä sitä edelleen omassa vastuullisessa toiminnassaan. Toisen maailmansodan jälkeen yhteiskunta- ja kasvatustieteet tietoisesti loittonivat kauas tällaisesta spekulatiiviseksi kutsumastaan filosofisesta ajattelutavasta. Toisaalta, etenkin 1960-luvulta alkaen, eettisen elämän käsitteellä on ollut merkittävä ja kehittyvä asema hermeneuttisessa tieteentraditiossa.

Varhaisessa sotilaspedagogiikassa voi nähdä piirteitä siitä, jota Honneth (2007, 13) kutsuu Hegelin luomaksi ”valtiösäätöisen eettisen elämän” käsitteeksi. Post-traditionaalissa 2000-luvun yhteisössä tulisi Honnethin mukaan (mt, 261) luoda ”symmetristä arvostusta” autonomisten yksilöiden kesken. Kyse ei ole passiivisesta erilaisuuden sietämisestä, vaan siitä, että vastavuoroinen hyväksyntä ja arvostus koostuvat siitä, että näemme toistemme kyvykkyydet ja ominaisuudet merkittävinä yhteisille pyrkimyksillemme. Honnethin mielestä yhteiset päämäärämme voivat todellistua ainoastaan siinä määrin kuin kukin meistä kantaa vastuuta toisen kyvystä kehittää omia erityisiä ominaisuuksiaan. Kyse on samasta tunnustamisen ja sosiaalisen arvostamisen tärkeydestä, joka oli hegeliläisen eettisen elämän käsitteen keskiössä. Kuitenkin valtiösäätöisyyden sijaan tulisi astua autonomisten yksilöiden välinen arvostus.

Eettispohjainen teoria symmetrisestä arvostuksesta on erityisen haastava sotilaspedagogiselle teorianmuodostukselle, koska sotilasorganisaatio on traditioltaan tyyppillisesti ”toimijan asemaa” eli ”subjektipositiota” voimakkaasti rajoittava (Alasuutari 2007, 178). Mutta mitä monimutkaisemmiksi turvallisuusympäristöt, kriisit ja konfliktit tulevat, ja mitä korkeampaa ammattitaitoa ja yksilöllistä osaamista ne edellyttävät, sitä moniulotteisemmiksi tulevat myös subjektipositiot. Se, että 1920-luvun sotilaspedagogiikassa oli sellaisia käsitteitä kuin ”itsetoiminta” ja ”kurin henkevyys”, samoin kuin se, että sotilaspedagogiikan sanottiin olevan Suomessa preussilaista traditiota ”järkevämpää”, viittaa ainakin varovaisesti tulkiten pyrkimykseen nähdä sotilaan asema syvällisemmin kuin konemaisena käskyjen noudattamisena. Periaatteessa voi tunnistaa eettisen elämän hah-

motuksia symmetrisen arvostuksen mielessä, joskin Pentti Haanpään (1928) novellikokoelma viittaa aivan muualle. Toisaalta Haanpään teksti on läheltä katsovaa kertomusta siitä, kuinka yksilöt kehittävät Alasuutarin (2007, 188–196) tarkoittamia selviytymisstrategioita ja ryhmätietoisuutta oman identiteettinsä rakentamiseksi sellaisen ”valtiösääntöisen eettisen elämän” puitteissa, joka on saattanut kääntyä Honnethin tarkoittamaksi ”sosiaalisesti patologiaksi”. Sosiaalinen patologia tarkoittaa yhteisöllisiä ehtoja ja olosuhteita, joissa ihminen esineellistyy siten, ettei hän itse voi ohjata toimintaansa eikä harjoittaa itsensä todellistamista. Sitä voi kutsua myös sivistysprosessin päättymiseksi.

Kun 1920-luvun sotilaspedagogiikkaa tarkastellaan tieteen itujen kannalta, on tunnistettava, että tiedettä ja sen luonnetta koskevissa käsityksissä oli ristiriitoja ja taistelua. Eräs ajan piirre oli voimistuva tieteellisyyden tavoittelu sanan luonnontieteellisessä mielessä. Pedagogiikassa se merkitsi kokeellisen psykologian nousua, mitä jotkut puolestaan pitivät pedagogiikan ja sen humanistisen luonteen vääristymisenä. Tieteenteoreettinen problematiikka sotilaspedagogiikan osalta saattaa tiivistyä siinä, että kyseinen maailmansotien välinen aika oli nimenomaisesti luonnontieteellisen tiedenäkömyksen voimistumisen aikaa (esim. von Wright 1970, Toulmin 1998). Stephen Toulmin (mt, 291–292) katsoo, että ylipäätään 1920- ja 1930-luvuilla tieteissä etäännyttiin humanismille ominaisesta historiallisesta, konkreetista ja kokemuksellisesta, ja edettiin kohti formaalia, abstraktia ja loogista; avainesimerkki tästä oli positivismin henkiin herääminen. Toulminin (mt, 301) mukaan juuri tuona aikana tiukan formaalisen logiikan mukaan muotoillut ”rationaalisuuden” ja ”universaalin metodin” ideat omaksuttiin innokkaammin kuin milloinkaan aiemmin. Tämä merkitsi sen perinteisen kahtiajaon syvenemistä, mikä on vallinnut hengen (järki) ja ruumiin (kokemus, tunteet) välillä; niin sanotun puhtaan järjen on oletettu olevan täysin riippumaton ruumiillisesta olemisestämme ja kokemuksestamme (Johnson 2007, 7). Tieteessä ja filosofiassa perinteinen sielun käsite oli alkanut kadota jo 1600-luvulta lähtien. Viimeistään 1900-luvun alkupuolella sielun tilalle nousivat mielen ja minän käsitteet, jotka sopivat empiiriseen psykologiaan ja ylipäätään yhteen antiikista juontuvaan, ja 1600-luvulla uudelleen syntyneeseen ”materialistisen atomismin” traditioon (Martin & Barresi 2006, 2). Moderni tiede ei kelpuuttanut sielun ja hengen käsitteitä selityserusteikseen.

Pedagogisella alalla luonnontieteellisesti suuntautuva psykologia, kasvatustieteen perustieteenä tulkittuna, pyrki syrjäyttämään aiemman, spekulatiiviseksi kutsumansa filosofisen ja eettisen lähestymistavan, joka Suomessa kiinnittyi erityisesti Snellmanin kehittämään ajatteluun. Snellmanin käsitys kasvatuksesta ja koulutusjärjestelmästä oli sovellus siitä dialektisen ajattelun perinteestä, joka antiikista saakka oli korostanut lähtökohtanaan luonnon, yhteiskunnan ja tiedon prosessuaalisuutta: Snellmanin pedagogiikassa tämä merkitsi tradition ja uuden luomisen vuorovaikutusta kasvatuksessa, joka aina tähtää suhteellisen avoimeen tulevaisuuteen (Väyrynen 2007, 165). Sotien jälkeen 1940-luvun lopulta lähtien empiirinen sotilapsykologia ja -sociologia syrjäyttivät sotilaspedagogiikan. Kyse oli syvällisestä paradigman muutoksesta. Seuraava paradigman muutos, joka ei kuitenkaan vielä koskettanut sotilaspedagogiikkaa, käynnistyi 1960-luvulla, jolloin positivistinen, luonnontieteiden mallia noudattanut ihmis- ja yhteiskuntatutkimus joutui kritiikin kohteeksi. Muutosta analysoidessaan Georg Henrik v. Wright (1970, 4) kiteytti kritiikoiden sanoman siten, että he ”kieltäytyvät pitämästä eksaktisten

luonnontieteiden esittämää mallia todellisuuden rationaalisen ymmärtämisen ainoana ja korkeimpana ihanteena”.

Sotilaspedagogiikan katoamista eivät selitä yksin tieteen maailmassa tapahtuneet ilmiöt. Mutta silti on syytä olettaa, että aikakauden tieteellinen kehityssuunta – empirismin, formaalin rationaalisuuden ja universaalien metodien painottaminen – ei ollut suosiollinen Hannes Anttilan vuonna 1926 esittämälle visiolle, että sotilaspedagogiikka on kerran kehittyvä tieteenala. Toulminin (1998, 329) ajatusta soveltaen voi jatkaa ajatuskulkua, että sotilaspedagogiikka ei voinut sovitautua paradigmaan, joka elättää uskoa teorian varmuuteen ja selvyyteen. Sotatieteellisenä alanahan sotilaspedagogiikka suuntautui koko ajan sellaiseen, mikä on perimmiltään epävarmaa ja epäselvää. Juuri tällä perusteella myös Leo Tolstoi oli jo Sota ja rauha -teoksessaan kyseenalaistanut kaiken sotatieteen mahdollisuuden. Tosiasiassa paradigman muutoksessa oli vahvasti poliittinen sävy. Filosofit Tuomas Nevanlinna (Helsingin Sanomat 27.8.2008, s. C1) kiteyttää sen seuraavasti: ”Apuun riensivät Amerikoista oppinsa ammentaneet sosiologit. He hellivät kansallisromanttisten intohimojen sijasta järkipäisiä menetelmiä, joiden avulla yhteiskuntaa voitaisiin kehittää säädellyn markkinatalouden ja luokkaintegraation suuntaan.” Ei voi kieltää, ettei 1920-luvun sotilaspedagogisissa puheissa olisi ollut ”kansallisromanttista intohimoa”.

Paljolti snellmanilaisessa hengessä (jonka G.H. von Wright liitti laajempaan aristoteeliseksi kutsumaansa linjaan) 1920- ja 1930-lukujen sotilaspedagogiikka painotti persoonallisuutta ja kulttuuria. Vuonna 1942 filosofi ja pedagogi J.E. Salomaa kirjoitti, että kulttuuri on olemukseltaan sellaista, että meidän on taisteltava siitä joka hetki ja joka päivä. Kulttuuri ei ole vain yksilön ulkopuolella oleva henkinen ja aineellinen rakenne, vaan siihen kuuluu yksilön taistelu itsensä kanssa, itsekasvatus. Juuri tästä syystä kaiken kasvatuksen on oltava kasvatus taisteluun, Salomaa painotti. Vain taistelun, eli itsekasvatuksen, kautta ihmisestä voi tulla persoona, jotain enemmän kuin pelkkä yksilö. Juuri ajatusta persoonaksi kasvamisesta voi pitää keskeisenä, isänmaallisuuskasvatuksen ytimeen kuuluvana sisältönä siinä sotilaspedagogiikassa, josta Suomessa oli puhuttu 1920-luvulta alkaen. Persoona ei kuitenkaan ole tässä yhteydessä psykologinen käsite. Snellmanilaisessa filosofiassa persoonallisuus, tai paremminkin persoonallinen itsetietoisuus, on henkisen kehityksen korkein aste. Sitä lähestytään, ”kun ihminen ylittää [...] tiedollisen ja toiminnallisen mielivaltansa, ja syventyy maailman järjelliseen perustaan” (Wilenius 1978, 94–95). Snellmanilaisessa kasvatustajattelussa persoonallinen itsetietoisuus, sivistys ja vapaus (mielivallan vastakohtana) ovat keskeisiä käsitteitä, jotka liittyvät kiinteästi yhteen.

2.5.3 Lähtökohta humanistisessa kritiikissä?

Sotilaspedagogiikan syntyä tieteenalana on paikannettu 1800-luvun alun Preussiin (Hartmann 2000), jossa Napoleonille kärsityn tappion jälkeen valtiota sekä sen koulutus- ja puolustusjärjestelmää lähdettiin rakentamaan uudelleen. Opetusministerinä koulutusjärjestelmän kehittämistä johtanut kieli- ja kulttuuritieteilijä Wilhelm von Humboldt (1767–1835) tunnetaan yhtenä humanismin suurista edustajista ja uus-

humanismiksi kutsutun vaiheen keskushahmoista. Saksalainen tutkija ja upseeri Uwe Hartmann katsoo, että juuri von Humboldt on laskenut perustan myös modernille sotilaspedagogiselle teorialle Fredrik Suuren armeijan epäinhimillistä kuria kritisoinneella tekstillään.

Saksassa oli ”mielenkiinto sotilaspedagogiikkaan virinnyt jo varhain” ja Saksan voiton johdosta Ranskasta vuosien 1870–71 sodassa ”sai pedagogiikka kaikkialla enemmän huomiota osakseen” (Kuuskoski 1930, 324). Hartmannin (2000, 25) mukaan Saksassa oli vakavaa pyrkimystä tieteelliseen sotilaspedagogiikkaan vuodesta 1790. Kuuskosken mukaan kuitenkin vasta ensimmäisen maailmansodan jälkeen alkoi sen nopea kehitys. Merkittäväksi seikaksi hän katsoi sen, että koska Versailles’n rauhansopimuksessa Saksan sotilaiden määrää oli rajoitettu, suurta huomiota alettiin kiinnittää etenkin upseerien koulutuksen laatuun.

Toisaalta taas vaadittiin sotilaspedagogiikan kehittämistä kriittisenä tieteenä vastapainoksi saksalaiselle militarismille. Tätä suuntaa edusti tunnettu kasvatuksen tutkija Herman Nohl, joka pohjasi näkemyksensä omiin sotakokemuksiinsa ensimmäisessä maailmansodassa samoin kuin kokemuksiinsa väkivallan, pelon ja rajoitusten leimaamasta sotilaskoulutuksesta. Nohlin mukaan esimiesten ja alaisten suuri sosiaalinen etäisyys sulkee pois aidon kasvatuksen mahdollisuuden. (Hartmann 2000, 26.) Vastaavaa ajattelua on 1920-luvun suomalaisessa sotilaspedagogiikassa siinä mielessä, että upseerin tuli keskustella sotamiesten kanssa ja olla kiinnostunut heidän elämästään. Paitsi von Humboldtin kritiikki epäinhimillistä kuria kohtaan, tämän ansio oli Hartmannin mukaan yksilön persoonallisen kehityksen tärkeyden korostaminen yksilön, yhteisön ja valtion muodostamassa järjestelmässä. Humboldtin näkemys oli, että sotilaiden koulutuksen, armeijan tehokkuuden ja yhteiskunnan sosiaalis-poliittisen kehityksen välillä on oltava vankka yhteys. Näiden yhteys tiivistyi Humboldtin ajatuksessa, että sotilaskoulutuksessa on luotava tilaa yksilön persoonallisuuden kehittymiselle.

Humboldt perusti Berliinin yliopiston – jota yhä pidetään sivistysyliopiston mallina – samaan aikaan (1810) kun toinen uudistajien ydinryhmän jäsen, kenraali von Scharnhorst perusti sotilasakatemian. Valtion vahvuuden erääksi kivijalaksi katsottiin laaja ja yhtenäinen koulutusjärjestelmä. Humboldt edusti liberalistista ajattelua, jonka mukaan valtion tehtävä on turvata yksilöiden oikeudet. Humboldttilainen vaatimus yksilön persoonallisuuden kehityksen turvaamisesta avaa kaksi sotilaspedagogiikalle tärkeitä asetelmaa; toisaalta yksilön ja valtion suhteen, mutta tätäkin syvemmässä mielessä suhteen subjektiivisuuden ja objektiivisuuden välillä. Molemmat heijastuvat pedagogiikkaan individualisaatio–sosialisaatio-ongelmana: miten suhteuttaa toisiinsa kasvatuksen sosiaalistava tehtävä ja yksilön omaksi itsekseen ohjaamisen tehtävä. Sen sivistystradition, jota von Humboldtinkin edusti, syvällisin ajatus voidaan kiteyttää muotoon ”sivistys on ihmiseksi tulemistä” (Ojanen 2008, 15). Suomen kieleen sivistyksen käsite tuli 1820-luvulla vastineeksi saksan *Bildung*-käsitteelle (sanana sivistys oli jo ollut olemassa: se tarkoitti pellavan käsittelyä hienoimpien kuitujen esiin saamiseksi).

Kysymys subjektiivisuuden ja objektiivisuuden suhteesta tiivistyy kysymykseksi siitä, kumpi on ”todellisempaa”, se mikä on yksilön ulkopuolella ja hänelle annettuna vai se, minkä hän itse kohtaa ja kokee todellisuutena. Länsimaiselle koulutusperinteelle on

ollut tyypillistä objektivismi (Varto 2005). Objektivismi asettaa kaiken subjektiivisuuteen liittyvän (ajattelu, tietäminen, tunteet) aina toissijaiseksi suhteessa objektiiviseksi tulkittuun todellisuuteen. Objektivismi on uskomus, että on olemassa varma ja meistä subjekteina riippumaton todellisuus, johon voidaan vedota, kun määritellään muun muassa tietoa, totuutta, hyvyyttä ja oikeutta. Objektivistisen uskomuksen mukaisesti suuntautuva koulutus tuottaa Nietzschen termiä lainaten ”orjamoraalia”: kun ihminen uskoo, että on aina jokin muu taho, joka tietää kaiken paremmin, hän pysyy älyllisesti ja moraalisesti orjana (Varto 2005, 197–198).

Objektivismi–subjektivismi-asetelmalla on olennainen suhde sotilaallisen kurin käsitteeseen. Vuonna 1930 jääkärieversti Tuompo kirjoitti, että ”sotilaskoulutuksen päämääränä on luoda ... järkähtämättömään kuriin, velvollisuudentuntoon ja isänmaanrakkauteen perustuva henki...” (Tuompo 1930, 86). Esimerkiksi vuonna 2008 julkaistussa varusmiespalvelukseen orientoivassa oppaassa ei tällaista kieltä näy. Sen sijaan siinä painotetaan ”rentoa otetta ja avointa mieltä”. Onko ensin mainittu objektivismia ja jälkimmäinen subjektivismia? Vai onko kenties niin, että juuri ensin mainittu painottaakin perimmiltään subjektiivisuutta, ihmisen kehollista, aistista ja henkistä suhdetta siihen todellisuuteen, jonka varalta sotilaskoulutus on olemassa? Ja onko jälkimmäinen ajatus rentoa otetta korostaessaan siltäkin objektivistinen, todellisuudesta etäännyttävä? Subjektiivisuudessa on kyse siitä, että ihminen luottaa ymmärrykseensä ja omaan järjenkäyttöön. Kun 1920-luvun sotilaspedagogiikassa puhuttiin ”kurin henkevydestä”, voi ajatella, että siinä oli ainakin ripaus tällaista subjektiivista asennoitumista: olennaista on yksilön oma ymmärrys kurin merkityksestä. Sen sijaan ajatus ”rennosti otteesta ja avoimesta mielestä” ei sellaisenaan välttämättä viittaa luottamukseen oman järjen käyttöön.

Tieteessä ja filosofiassa eurooppalaisen ajattelun on väitetty kulkeneen vastavirtaan humanismin kanssa. Tieteenfilosofi ja historioitsija Stephen Toulminin mukaan Eurooppa on luopunut 1600-luvulta lähtien humanistien suvaitsevasta asenteesta ja lähteneen ”kulttuurin ja politiikan tielle, joka oli vievä sekä tekniikan mykistäviin voittoihin että ihmisyden pohjattomiin tappioihin” (Toulmin 1998, 22). Toulminin mukaan tämä merkitsi tieteessä ja filosofiassa ”abstraktin kurin” (logiikka) ja matemaattisen eksaktiuden asettamista sisällöllisen ja kontekstuaalisen rikkauden edelle. Käytännössä tämä merkitsi modernin tieteellisyuden aatteen asettamista sen huolenpidon sijalle, joka kohdistuu ihmiselämään sen konkreeteissa yksityiskohdissa.

Sotien jälkeiseen tieteelliseen ajattelutapaan kuului pyrkimys selvän eron tekemiseen käytännöllisen opin (esim. kasvatustiede) ja tieteen (esim. kasvatustiede) välille, samoin kuin tieteen ja politiikan välille. Tämä ei kokonaan erottanut tiedettä ja politiikkaa toisistaan, vaan pikemminkin tiede asetettiin politiikan välineeksi, asiantuntijatiedon tuottamiseksi päätöksentekijöille. Kyse oli ylipäätään tieteen roolin muutoksesta. George ja Meredith Friedman (1998, 51–52) kuvaavat tätä ilmiötä sijoittaessaan sodankäynnin tieteellistymisen toisen maailmansodan vaiheeseen, jossa USA:ssa tehtiin lopullisia suunnitelmia atomipommin käytöstä. Fysiikan tutkijat saivat merkittävän roolin sodankäynnissä. Sitä, mikä tässä (ja ylipäätään modernissa tieteessä) oli ongelmallista, Friedmanit kuvaavat seuraavasti: tiedemiehet ”turvautuivat omaan viitekehukseensa – tieteelliseen metodiin ja matemaatiikkaan. Tiedemiehille todellisuus jakautuu puhtaisiin empiirisiin ilmiöihin ja niiden matemaattiseen ilmaisemiseen... ”

Sotilaspedagogiikan käsitteessä on olennaista, että sanan loppuosa (pedagogiikka) viittaa ihmisten kasvatukseen, heidän inhimillisen kasvunsa ja toimintapotentiaalinsa tukemiseen ja edistämiseen. Sen ainakaan ainoa lähtökohta ei siis voi olla ”sodankuvan” määrittely koulutustarve. Koulutus, opetus ja harjoitus ovat tavallaan arvoneutraaleja käsitteitä ja soveltuvat sellaisina hyvin ”sodankuvan” ohjattaviksi. Kun sen sijaan puhutaan pedagogiikasta, ei voida välttää arvo- ja päämääräkysymyksiä, jotka liittyvät ihmisyyteen (tosin pedagogiikankin käsite on usein välineellistetty ja irrotettu alkuperäisestä merkityksestään). Jotta varsinainen pedagoginen taso voitaisiin saavuttaa, tarvitaan filosofista analyysia, joka ulottuu ihmisen persoonana olemisen luonteeseen ja ehtoihin. Tätä voidaan kutsua eksistenssin analyysiksi: sen kohteena on ihminen maailmassa olevana, sen ehdoilla realisoituvana ja sitä merkitysten avulla ymmärtävänä sekä muuntelevana (Rauhala 1995, 40).

Arto Nokkala (2008, 145) eräässä mielessä lähestyy tätä analyysitasoa haastaessaan pohtimaan, mikä osuus sodalla on inhimillisen todellisuuden järjestyksessä. Hän katsoo tuon järjestyksen perustuvan kulttuuriseen alitajuntaan. Nokkala ei mainitse sotilaspedagogiikkaa, mutta yhteys on ilmeinen, kun hän väittää, että asevelvollisuusinstituution jatkuvuus voidaan helposti tuottaa yhä uudelleen: ”Asevelvollisuuden avulla opitaan uutta, saadaan elämyksiä ja kasvetaan valtion kansalaisiksi...” Sotilaskasvatus siis uusintaa, eli pitää sukupolvesta toiseen yllä, näkemystä asevelvollisuudesta itsestään selvänä yhteiskunnallisena instituutina.

Kun tarkastelee 1920-luvun suomalaista sotilaspedagogiikkaa, tällaista kulttuurisen alitajunnan luomista voi pitää jopa sen missiona. Juuri tässä saattaa olla uuden sotilaspedagogiikan ongelma 2000-luvulla: sen tehtävä ei voi olla samansisältöisen kulttuurisen alitajunnan edistäminen maailmassa, jossa ”sotilaallisiin toimiin osallistutaan ja niistä ollaan kiinnostuneita entistä vähemmän” ja jossa ”sotilaspalveluksen elämyksellisyys korostuu sen yhteisöllisen velvoittavuuden sijasta” (Nokkala emt, 145). Varhaisen sotilaspedagogiikan painopiste oli yhteisöllinen velvoittavuus eikä elämyksellisyydestä puhumista voitu edes kuvitella.

Nokkala ennakoii (mt, 155), että Suomenkin asevoimamallia uhkaavat oman sodan kuvan haalistuminen ja ammattilaisten harjoittamien ”edustusotien” astuminen sen tilalle. Jos sotilaspedagogiikka käsitetään vain kuvailevaksi tieteenä, sen on luonnollisesti tutkittava tällaisia ilmiöitä. Mutta tällöinkin se väistämättä osallistuu kulttuurisen alitajunnan luomiseen. Vaarana on, että siitä tulee teknisen tiedonintressin ohjaamaa kritiikitöntä välinetiedettä. On olemassa toinenkin mahdollisuus, sotilaspedagogiikan kehittäminen kriittisenä teoriana. Tällöin sen kuitenkin on väistämättä ylitettävä sotatieteiden rajat. Kriittisen teorian perusluonne on sen pyrkimys tulevaisuuteen, jossa ihmiset yhteistoiminnallaan voivat vapautua alistavista taloudellisista, poliittisista ja kulttuurisista rakenteista. Kriittisen pedagogiikan lähtökohtana on näkemys hyvästä yhteiskunnasta ja eettisesti hyväksyttävästä kasvatuksesta (Tomperi ym. 2005, 11).

Suomalaisessa 1920-luvun sotilaspedagogiikassa tavallaan oli tuollainen lähestymistapa, vaikka kriittisestä teoriasta ei sen yhteydessä voikaan puhua. Ainakin periaatteessa sillä oli juuret eurooppalaisessa humanismissa ja sivistystraditiossa. Toisaalta oli hyvin konkreettisesti kyse vasta syntyneen itsenäisen valtion ja sen puolustuslaitoksen luomisesta

samoin kuin sisällissodan jäljiltä syvästi kahtia jakautuneen yhteiskunnan ja kansan yhtenäistämisestä. Oltiin äärimmäisen kaukana Nokkalan tarkoittamasta ”sodasta vieraantumisesta” ja ”edustussodista”.

2.6 Sotilaspedagogiikka, politiikka ja tiedepolitiikka

Sotilaspedagogiikkaa voi pitää erityisen kulttuuriherkkänä alana. Sitä on mahdotonta ymmärtää ilman sen suhteuttamista maailman ja yhteiskunnan kulloiseenkin aatteelliseen ja poliittiseen tilanteeseen. Jos 2000-luvun alun diskurssia voi luonnehtia globalisaatiokeskeiseksi, suomalainen 1920-luvun diskurssi oli kansallisvaltiokeskeistä. Tämä tyypittely ei kuitenkaan vielä riitä sotilaspedagogiikan ymmärtämiseksi, vaan tulee pyrkiä käsittämään laajemmin ja eriytyneemmin kunkin ajan aatteellista, poliittista, taloudellista ja kulttuurista ympäristöä ja tilannetta.

Tähän lukuun on liittynyt tavallaan kaiken aikaa kysymys siitä, miksi sotilaspedagogiikan käsite katosi varsin nopeasti useiksi vuosikymmeniksi. Michel Foucault'n mukaan tiede on ”diskursiivinen muodostelma”, joka puolestaan edellyttää tavallaan esiasteenaan jotakin ”diskursiivista käytäntöä”. Tarkastellulla 1920-luvulla voi tunnistaa tietynlaista sotilaspedagogiikan diskursiivista käytäntöä, mutta sisälsikö se jo itsessään aineksia, jotka sittemmin katkaisivat sotilaspedagogiikalta kehityspolun tieteenksi? Näitä aineksia saattoivat olla vahva aatteellinen ja poliittinen sitoutuneisuus. Kun sisä- ja ulkopoliittinen sekä tiedepoliittinen tilanne ja ilmapääri muuttuivat toisen maailmansodan päätyttyä, sotilaspedagogiikalle ei kenties ollut paikkaa tai se suorastaan torjuttiin. Aatteellisesti ja poliittisesti neutraaleiksi ajatellut sotilaspsykologia ja -sociologia ottivat sen paikan.

Sillä, että sotilaspedagogiikalla oli ollut tiettyä yhteyttä Akateemiseen Karjala-Seuraan, lienee ollut oma merkityksensä uudessa tilanteessa. Puhuihan seuran sisäpiirin, ”vihan veljien” jäsen Elmo E. Kaila sotilaspedagogisten kurssien luennossaan siitä, että miehissä on kasvatettava ”vihaa isänmaan ikuista vihollista kohtaan”, vihollisen, jota hän luonnehti petomaiseksi ja suunnattoman kavalaksi (Kaila 1925, 17). Kaila oli käynnistänyt vuonna 1920 laajan ”ryssänvihaohjelman”, jota oli tarkoitus levittää puolustuslaitokseen, suojeluskuntajärjestöön ja koulujen opettajiin. Kaila katsoi tällaisen vihan olevan välttämätöntä Suomen itsenäisyyden turvaamiseksi. (Ahti 1999.) Sotilaspedagogiikkaan siis sisällytettiin ”voimakas viha [...] sitä kohtaan, joka uhkaa isänmaan vapautta ja olemassaoloa” (Kaila 1925, 7). Tätä uhkaajaa luonnehdittiin aina samaksi vaaralliseksi, ”julkaksi ja alhaiseksi” viholliseksi, joka aina ”raakalaisena esiintyen” on vaikuttanut Suomen kansan sieluun ”hirmutekojen ja kavalan menettelytapansa kautta” (mt., 7). Kaila ei sotilaspedagogiikan luennoissaan peitellyt myöskään läntisestä naapurimaasta suuntautuvaa – joskin hyvin erilaista – uhkaa, jota hän kutsui kansan rappeutumiseksi ja ”punssikulttuuriksi”. Rappeutuneeksi Kaila kutsui kansaa, joka on puolustushaluton ja ”vailla elämisen tahtoa”.

Yleensäkin sotilaspedagogiikan asemaa ovat eri maissa paljolti määrittäneet poliittiset syyt. Sotilaspedagogiikan pääjuuri on Saksassa, mutta vuosikymmen toisen maailmansodan jälkeen perustetuissa Saksan Liittotasavallan uusissa puolustusvoimissa *Militärpädagogik*-käsitettä ei ole ollut. Sitä vastoin luotiin ”sisäisen johtajuuden” (*Innere Führung*) oppi, jonka keskeisiin käsitteisiin kuuluu ”kansalainen univormussa”. Kyse on demokratian sotiluuteen tähtäävästä poliittisesta kasvatuksesta, jolla yhteiskuntaa ja asevoimia kehitetään vastustamaan totalitarismia. Toisaalta taas Itä-Saksassa (DDR) sotilaspedagogiikalla oli Neuvostoliiton mallin mukaisesti vahva asema kommunistisen ideologian juurruttajana ja sotilasmahdin luoja. Neuvostoliitossa sotilaspedagogiikka oli ”tiedettä neuvostosotilaiden kommunistisesta kasvatuksesta, koulutuksesta ja indoktrinaatiosta sekä yksiköiden valmistamisesta menestyksellisiin operaatioihin modernissa sodassa” (Danchenko & Vydrin 1973). Poliittinen indoktrinaatio lienee olennainen syy sotilaspedagogiikan poistamiseen useissa maissa oppiaineiden joukosta Neuvostoliiton hajottua ja kylmän sodan päättyttyä.

Kulttuurin ja tieteen aloilla Suomen yhteydet Saksaan katkesivat merkittävässä määrin toisen maailmansodan päättyessä. Vaikutteet alkoivat tulla anglosaksisesta maailmasta, erityisesti USA:sta. Myös tällä voi olettaa olevan merkitystä sotilaspedagogiikan katoamiselle. Tieteellisessä mielessä sen paikan ottivat amerikkalaispohjaiset sotilaspsykologia ja -sosiologia, jotka olivat omaksuneet empiirisen tieteen tilastomatemaattiset menetelmät. Toisen maailmansodan jälkeen aina 1970-luvulle pyrittiin tekemään selkeä ero normatiivisen pedagogiikan ja tieteellisen pedagogiikan, eli kasvatustieteen, välillä. Varhaisempi pedagogiikka oli paljolti normatiivista eli ihanteita, arvoja ja päämääriä sekä käytännön kokemukseen pohjaavia ohjeita antavaa. Kasvatustiede puolestaan oli deskriptiivistä eli niin sanottuja tosiasioita kuvailevaa ja kokeellista tutkimusta, joka käytti luonnontieteiden ja matematiikan menetelmiä. Kritiikki tällaista tiedeihannetta kohtaan tuli voimakkaasti näkyviin 1960-luvun lopulta lähtien. Paitsi että luonnontieteellisen ihmistutkimuksen katsottiin kadottaneen sen, mikä ihmisessä on varsinaisesti inhimillistä (tietoisuus, tarkoituksellisuus, luovuus), normatiivisen ulottuvuuden kadottamisen myötä tieteestä katsottiin tulleen puhdas työkalu minkä tahansa päämäärien palveluksessa. Katsottiin, että oli syntynyt arveluttava tiedon ja vallan liitto (esim. Wilenius 1975).

Juho A. Hollo kirjoitti 1920-luvulla perusteellisen teoksen kasvatuksen teoriasta (Hollo 1927). Samoin kuin Salomaa myöhemmin (Salomaa 1943), Hollo puhui sekä kasvatustieteen edistyksenä että kasvatustieteestä. Hän piti merkittävänä edistyksenä, että kasvatuksen tutkimukseen alettiin soveltaa tieteellisiä metodeja. Näillä hän tarkoitti luonnontieteistä tuotuja psykologisia metodeja. Mutta Hollon perussanoma oli, että kasvatuksen tutkimuksen muuntuminen kokeelliseksi psykologiaksi merkitsi varsinaisen kasvatuksen ilmiön katoamista näkyvistä. Hän arveli (Hollo 1927, 26), että kasvatuksen maailmaa koskevan ajatustyön ei ”sovi noudattaa ns. puhtaasti tieteellistä suuntaa, koska niin menetellen syrjäytyy se, mikä kasvatukselliselta kannalta on kaikkein tärkeintä.”

Rinnan sotilaspedagogisen ajattelun kanssa Suomessa siis käytiin 1920-luvulla syvällistä keskustelua käytännöllis-filosofisen kasvatustieteen ja uuden, luonnontieteellisiä metodeja soveltavan kasvatustieteen välisestä suhteesta. Aatehistoriallisesti ja tieteenfilosofisesti on myös kiintoisaa, että juuri tuo maailmansotien välinen aika oli positivistisen tieteeni-

hanteen uutta nousukautta (v. Wright 1970). Edellisen vuosisadan puolivälistä alkaen hegeliläispohjainen ajattelu, jonka G. H. v. Wright on nimennyt aristoteelisen perinteen uudelleen elvyttämiseksi, oli asettunut vastustamaan modernismin ihannetta ja positivismia sen ajankohtaisena muotona. Tätä jälkimmäistä suuntaa v. Wright kutsui galileiseksi.

Kun 1920-luvun sotilaspedagogiikassa voi tunnistaa hegeliläisen perusvireen Snellmanin sille antamassa muodossa, olisi ollut ristiriitaista, että se olisi pyrkinyt modernismin mukaiseksi matematisoivaksi tieteksi. Snellman oli 1800-luvun puolivälissä vaatinut, että opettajankoulutuksen tulee pohjata tieteeseen. Mutta hän ei tarkoitannut modernin aatteen mukaista galileilaista tiedettä. Hänelle tiede tarkoitti sen syvällistä käsittämistä, kuinka henki oman työnsä kautta etenee maailmanhistoriallisesti ja yksilöiden toiminnan kautta kohti ”järkeä ja vapautta”. Myöhemmin filosofi Reijo Wilenius on todennut, että Snellmanin linjan, ”henkisen kasvun ajatuksen”, täytyy Suomessa jälleen elpyä, ”jos haluamme turvata kansallisen olemassaolomme” (Wilenius 1977, 154).

Tämä luku on pyrkinyt kuvailun ohella osoittamaan, että tieteiden luonnetta, asemaa ja vaikutuksia on perimmiltään mahdotonta ymmärtää ilman aate- ja kulttuurihistoriaa. Oppimisen tutkija Jerome Bruner (1996) antaa tästä erään esimerkin. Hän katsoo, että kylmä sota ei ollut vain ideologinen ja sotilaallinen, se oli myös ”tekninen” sota. Tällä hän tarkoittaa, että amerikkalaiselle koululaitokselle asetettiin vaatimus kansakunnan pitämiseksi teknologisessa kehityksessä Neuvostoliiton edellä. Tästä seurasi tulkinta, että opetussuunnitelmissa luonnontieteet ja matematiikka tuli asettaa yliverlaiseen asemaan muihin oppiaineisiin nähden. Luonnontieteiden ja matematiikan opetus taas tarjosi erinomaisen kasvualustan tietyille tieteenalalle, uudelle kognitiiviselle psykologialle.

Voimakas keskittyminen luonnontieteiden ja matematiikan oppimisen kognitiivisiin prosesseihin johti oletukseen, että oppilaat elävät kasvatuksellisessa tyhjiössä, jossa yhteiskunnalliset ilmiöt ja ongelmat eivät heitä kosketa (Bruner 1996, xii–xiii). Ideologinen tilanne (kylmä sota) siis loi kasvualustan tietelle (kognitiivinen psykologia), joka näytti tarjoavan voiton avaimia teknologisessa kilpailussa. Samalla tämä aatetausta ja sitä tukeva tiede loivat tilanteen, jossa koulutus alkoi tulla sokeaksi oppilaitten yhteiskunnalliselle todellisuudelle ja arkielämän ongelmille.

Toisen vaiheen sotilaspedagogiikka alkoi rakentua 1990-luvulla tilanteessa, jossa tunnistettiin, että syvälinen muutos on käsillä. Maavoimien kehittämissuunnitelmassa kenraalimajuri Asko Sivula totesi, että ”elämme suuren kulttuurimuutoksen aikaa sitä täysin ehkä ymmärtämättä” (Sivula 1995, 10). Puhe siirtymisestä teollisesta yhteiskunnasta tietoyhteiskuntaan oli merkittävästi voimistunut, mikä heijastui haasteena myös asevoimiin: ”Sodankäynnin siirtyminen tietoyhteiskunnan menetelmiin on vasta käynnistymässä” (Koli 1995, 94). Puolustusvoimien koulutuksen kehittämistyötä kuvattiin henkilöstöpääällikkö, kenraalimajuri Pentti Lehtimäen sanoin siten, että ”päämääränä on saada uutta, tuoretta ilmettä” (Lehtimäki 1994, 19). Kouluttajan tehtävässä alettiin kenraalimajuri Hannu Särkiön (1994, 20) mukaan painottaa itseohjautuvuutta: kouluttajia ohjataan itse tarkastelemaan omaa työtään ja tuloksiaan ja heitä ohjataan tekemään itse tarvittavia muutoksia – ”tätä nimitetään itseohjautuvuudeksi”. Kaikki nämä huomiot voidaan liittää yleisempään tulkintaan postmodernista yhteiskunnasta, jossa

yksilö joutuu tekemään itsenäisiä vaikeita valintoja ja etsimään identiteettiään samalla kun vakiintuneet instituutiot ja rakenteet muuttuvat ja yhteiskunnan ennakoitavuus vähenee (Hautamäki 1996, 9 ja 36).

Puolustusvoimissa oli vastikään opittu puhumaan ”joukkotuotannosta” ja koulutusjärjestelmä oli muovattu tätä toteuttavaan asuun. Näkökulmana oli suorituskykyinen organisaatio, ei yksilö ja hänen oppimisensa sekä kasvunsa isänmaallisuuden läpitunkemaksi kansalaiseksi. Pelkästään joukoista ja niiden suorituskyvystä puhuminen johtaa helposti siihen, ettei nähdä yksilöiden oppimista, osaamista, taitavuutta ja toimintakykyä joukon suorituskyvyn perustana. Millään keinoin osaamattomista ja taitamattomista yksilöistä ei saa kootuksi suorituskykyistä joukkoa. Asetelma ei kuitenkaan ole lineaarinen sillä tavoin, että ensin koulutetaan osaavat yksilöt, minkä jälkeen tuotetaan joukko. Kyse on moniulotteisesta yksilöiden toimintakyvyn ja joukon suorituskyvyn suhteesta ja kehityksestä.

Puhuminen pelkästään joukkotuotannosta häivyttää näkyvistä sen henkisen ulottuvuuden, moraalisen kunnon, joka oli keskeistä ensimmäisen vaiheen sotilaspedagogiikassa 1920-luvulla. Ideologisesti joukkotuotannon käsite lieneekin perimmiltään vastine niin sanotulle uudelle julkisjohtamiselle (New Public Management, NPM), jossa periaatteessa kaikki toiminta pelkistetään tuotannoksi tilaaja-tuottaja -mallin mukaisesti. Eroa ei tehdä sen välillä, onko kyse ihmisistä vai aineellisesta tuotannosta. NPM saapui Suomeen 1990-luvulla ja siitä tuli valtionhallinnon itsestään selvänä pidetty toimintatapa. Se on äärettömän kaukana siitä sivistysteoreettisen ajattelun idusta, joka oli oraalla varhaisessa sotilaspedagogiikassa. Sieltä sivistysteoreettinen asenne on periytynyt uuteen suomalaiseen sotilaspedagogiikkaan pyrkimyksenä kyseenalaistaa mekanistinen koulutusajattelu ja kehittää tieteenalaa nimenomaisesti ihmistieteenä, joka on kiinnostunut sotilaana olemisen ja toimintakyvyn luonteesta.

Lähteet

- Ahlbäck, A. 2008. Den bevepnade manligheten. Kön och nationalism i det mellankrigstida Finlands värnpliktsarmé, 1919–1939. Åbo Akademi.
- Ahlman, E. 1967. Arvojen ja välineiden maailma. Porvoo: WSOY.
- Ahti, M. 1999. Ryssänvihassa. Elmo Kaila 1888–1935. Porvoo: WSOY.
- Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta. Suomi 1946–1994. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2007. Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Annen, H. 2000. Military Pedagogy in the Swiss Armed Forces. Teoksessa Toiskallio, J. (Ed.): Mapping military pedagogy in Europe. Department of Education, Finnish National Defence College. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Anttila, H. 1926. Upseeriston pedagogisesta kasvatuksesta. Sotilasaikakauslehti, s. 527–533.
- Beck, U. 1999. Kosmopoliittinen perspektiivi – toisen modernin sosiologiasta. Tiede & Edistys, 3, 177–199.
- Bruner, J. 1996. The Culture of Education. Cambridge: Harvard University Press.
- Danchenko, A., Vydrin, I. 1973. Military Pedagogy: A Soviet View. Washington D.C.: United States Air Force.
- Friedman, G., Friedman, M. 1998. The Future of War. New Yprk: St. Martin's Griffin.
- Fuhrer, U. 2004. Cultivating Minds. Identity as meaning-making practice. London: Routledge.
- Gadamer, H-G. 1988. Truth and Method. London: Sheed and Ward.
- Goldmann, L. 1973. The Human Sciences & Philosophy. London: Jonathan Cape.
- Gummerus, H. 1918. Suomalaisten sotaopetusta koskeva kokous sotaministeriössä Berliinissä tammik. 26. p. 1915. Teoksessa Suomalainen, J., Sundwall, J., Olsoni, E. & Jaatinen, A. (toim.) Suomen jääkärit, I osa. Kuopio: Osakeyhtiö Kuopion uusi kirjapaino.
- Haanpää, P. 1928. Kenttä ja kasarmi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kansanvalta.

Hakalehto 1964

Hartmann, U. 2000. Military pedagogy in Germany. Teoksessa Toiskallio, J. (Ed.): Mapping military pedagogy in Europe. Department of Education, Finnish National Defence College. Helsinki: Oy Edita Ab.

Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa Hautamäki, A. (toim.): Yksilö modernin murroksessa. Helsinki: Gaudeamus.

Heikkala, A. 1938. Piirteitä sielunhoito- ja valistustyöstä kahdenkymmenen vuoden ajalta. Teoksessa Grün, K., Söderholm, Tapanainen, Turkka, Heikkala & Saari (toim.) 1938. Tampereen Rykmentti 1918–1938. Lahti: Lahden kirjapaino- ja sanomalehtiosakeyhtiö.

Hollo, J. A. 1927. Kasvatuksen teoria. Johdatus yleiseen kasvatukseen. Porvoo: WSOY.

Honneth, A. 2007. Disrespect. The Normative Foundations of Critical Theory. Cambridge: Polity Press.

Johnson, M. 2007. The Meaning of the Body. Chicago: Chicago University Press.

Jokinen, A. 2006. Myytti sodan palveluksessa. Suomalainen mies, soturius ja talvisota. Teoksessa Kinnunen, T., Kivimäki, V. (toim.): Ihminen sodassa, Suomalaisten kokemuksia talvi- ja jatkosodasta. Jyväskylä: Gummerus.

Juva, E. 1964.

Kaila, E. E. 1925. Puolustuslaitos ja puolustustahto. Kolme ensimmäisillä sotilaspedagoogisilla kursseilla Helsingissä 18.–20.11.24 pidettyä luentoa. Kouvola: Kouvolan kirja- ja kivipaino O.-Y.

Keegan 2005. Sodankäynnin historia. Jyväskylä: Gummerus.

Klinge, M. 1964.

Koli, M. 1995. Sodankäynnin muutokset ja puolustusjärjestelmän kehittämistarpeet. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu, Taktiikan laitoksen julkaisusarja 2, No 2.

Kronlund, J. (toim.) 1988. Suomen puolustuslaitos 1918–1939. Porvoo: WSOY.

Kuuskoski, U. 1930. Upseerien sotilaspedagoogiset opinnot. Sotilasaikakauslehti, s. 322–345.

Laatikainen, T. 1926. Pedagoogisen näkökohdan huomioonottaminen kaikessa sotilaskasvatuksessa, myöskin sotilaallisessa. Teoksessa Professori A. J. Pietilän komiteanmietintö Sotaväen kasvatus- ja valistustyön järjestämisestä. Puolustusministeriön sotilaskasvatustöiden toimisto, H 3305 C1–D2.

- Lehtimäki, P. 1994. Pilke silmäkulmaan. Varusmieskoulutuksen uusi ilme. Sotilasaikakauslehti, No 5, s. 19–23.
- Lindeman, K-E. 1937. Muutamia saksalaisen ja ranskalaisen sotilaan luonteenomaisia piirteitä. Sotilasaikakauslehti. 547–551.
- Martin, R., Barresi, J. 2006. *The Rise and Fall of Soul and Self*. New York: Columbia University Press.
- Mattila, M. 1998. Suomen ruotsinkieliset ja laadukkaamman väestön vaatimus. Teoksessa Härmänmaa, M. & Mattila, M. (toim.): *Uusi uljas ihminen eli modernin pimeä puoli*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Mattsson, P., Wijnbladh, C. 1999. *Det tänkande vapnet. En förstudie av militärpedagogik inom Försvarsmakten*. Stockholm: Högkvarteret.
- Mikkola, K. 2005. Suomen kehkeytyminen omaksi itsekseen. Teoksessa Ollitervo, S., Immonen, K. (toim.): *Herder, Suomi ja Eurooppa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Molarius, P. 1998. ”Veren äänen” velvoitteet – yksilö rodun, perimän ja ympäristön puristuksessa. Teoksessa Härmänmaa, M. & Mattila, M. (toim.): *Uusi uljas ihminen eli modernin pimeä puoli*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Nokkala, A. 2008. Ammattilaisten sota – länsimaisen sodasta vieraantumisen tulos? Teoksessa Raitasalo, J., Sipilä, J. (toim.): *Sota – teoria ja todellisuus. Näkökulmia sodan muutokseen*. Strategian laitos, Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Nurmio, H. 1920. Suomalaisen sotilaskäsikirjan synty. Teoksessa Suomalainen, J., Sundwall, J., Olsoni, E. & Jaatinen, A. (toim.) *Suomen jääkärit, II osa*. Kuopio: Osakeyhtiö Kuopion uusi kirjapaino.
- Nurmio, H. 1923. Eräitä arvosteluja miliisistä, kansanaseistuksesta ja sotilaskasvatuksen merkityksestä. Sotilasaikakauslehti, s. 86–96.
- Nurmio, H. 1925. Lyhentääkö asevelvollisuusaikaa Suomessa. Sotilasaikakauslehti, s. 265–269.
- Näre, S. (toim.) 2007. *Sodassa koettua I: Haavoitettu lapsuus*. Helsinki: Weilin+Göös.
- Ojanen, E. 2008. *Sivistyksen filosofia*. Helsinki: Kirjapaja.
- Olkkonen 1923. Vähän sotilaskasvatuksestamme. Sotilasaikakauslehti, s. 94–96.
- Patomäki, H. 2007. *Uusliberalismi Suomessa*. Helsinki: WSOY.
- Peltonen, U-M. 2003. *Muistin paikat. Vuoden 1918 sisällissodan muistamisesta ja unohtamisesta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.

Robb, J. 2007. Brave New War. The Next Stage of Terrorism and the End of Globalization. Hoboken: John Wiley & Sons.

Saarikoski, V. 1998. Elon mainingit. Jääkärikenraali Aarne Sihvo 1889–1963. Porvoo: WSOY.

Salomaa, J.E. 1943. Yleinen kasvatusoppi. Porvoo: WSOY.

Sennett, R. 2006. The culture of the new capitalism. New Haven: Yale University Press.

Sinerma, M. 1978. Taavetti Laatikainen, legenda jo eläessään. Porvoo: WSOY.

Sivula, A. 1995. Tietoyhteiskunnan maavoimat. Maavoimien kehittämisohjelma. Helsinki: Maavoimaesikunta.

Snellman, J. V. 1928. Valtio-oppi (alkuperäisteos Lärans om staten, 1842). Kootut teokset, osa II. Porvoo: WSOY.

Snellman, J. V. 1930. Asevelvollisuusasioita (alkuperäisteksti Morgonbladet-lehdessä 1879–1880). Kootut teokset, osa VII. s. 435–452). Porvoo: WSOY.

Snellman, J. V. 1931. Lausunto asevelvollisuusvaliokunnan mietinnöstä valtiopäivillä joulukuussa 1877. Kootut teokset, osa XI, s. 509–515. Porvoo: WSOY.

Soininen, M. 1919. Lyhyt kasvatus- ja opetusoppi. Helsinki: Otava.

Särkiö, H. 1994. Varusmieskoulutusta voidaan vähin toimenpitein merkittävästi tehostaa. Ruotuväki, No 22–23, s. 20–21.

Tapanainen, A. 1938. Koulutuksen kehitys. Teoksessa Grünin, K., Söderholm, Tapanainen, Turkka, Heikkala & Saari (toim.) 1938. Tampereen Rykmentti 1918–1938. Lahti: Lahden kirjapaino- ja sanomalehtiosakeyhtiö.

Tolstoi, L. 1981. Omantunnon kujanjuoksu. Porvoo: WSOY.

Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.): Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Toulmin, S. 1998. Kosmopolis. Kuinka uusi aika hukkasi humanismin perinnön. Juva: WSOY.

Tuompo, W. E. 1930. Suomen armeija. Teoksessa Jonasson, F. (toim.): Suomen puolustusvoimat. Porvoo: WSOY.

Varto, J. 2005. Koulun syytä etsimässä. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.): Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Vasara, E. 1997. Valkoisen Suomen urheilevat soturit. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Wilenius, R. 1977. Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä: Gummerus.

Wilenius, R. 1978. Snellmanin linja. Jyväskylä: Gummerus.

Viljanen, A. M. 1994. Etnisyys=rotu=kulttuuri? Teoksessa Kupiainen, J., Sevänen, E. (toim.): Kulttuurintutkimus, Johdanto. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Jyväskylä: Gummerus.

von Wright, G.H. 1970. Tieteen filosofian kaksi perinnettä. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja, No 1.

von Wright, G.H. 1981. Humanismi elämänasenteena. Helsinki: Otava.

Väyrynen, K. 2007. Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J. V. Snellmanilla. Teoksessa Tähtinen, J. & Skinnari, S. (toim.): Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, kasvatusalan tutkimuksia o 29. Turku: Painosalama Oy.

LUKU 3

TOIMINTAKYKY SOTILASPEDAGOGIIKAN KÄSITTEENÄ

Jarmo Toiskallio

”Rohkeus, olennainen sotilashyve, ei ole yhtäkkistä ja ajatuksetonta tahdonpurkausta, vaan käytännöllisen arvioinnin muoto erityisen pakottavissa olosuhteissa.... Rohkeus taistelussa ei milloinkaan voi olla vain ajatuksetonta käskyjen noudattamista ... Se sisältää käskyjen viisaan tulkinnan kulloisessakin tilanteessa, joka voi muuttua nopeasti ja radikaalisti...” (Osiel 2002, 247)

3.1 Johdanto

Toimintakyky on sananmukaisesti kykyä toimia. Tämän voi ymmärtää joko siten, että toimintakyky edeltää toimintaa tietynlaisena valmiutena tai niin, että toimintakyky on mukana varsinaisessa toiminnassa sen alituisena käyttövoimana. Yllä oleva lainaus (Osiel 2002) viittaa jälkimmäiseen: käytännöllinen viisaus on rohkean toiminnan käyttövoima eikä sitä voi erottaa toiminnasta itsestään. Käytännöllinen viisaus on toimintakykyä.

Ihmistieteet ovat täynnä oletuksia ja väitteitä ihmisen kyvystä toimia, koska ne eivät voi tulla toimeen ilman jonkinlaista toiminnan (engl. *action*) teoriaa. Mutta tämä teoria saattaa jäädä piileväksi tai se otetaan jonkinlaisena itsestäänselvyytenä. Tosiasiassa toiminnan teorioiden maailmassa vallitsee suuri monimuotoisuus, mikä osaltaan tekee myös toimintakyvyn ymmärtämisen tavattoman vaikeaksi². Toisessa ääripäässä ovat luonnontieteellis-materialistiset teoriat, jotka tiivistävät toiminnan pelkäksi ärsyke–reaktio-mekanismiksi tai sitten puhtaasti aivotapahtumiksi. Toista ääripäätä kuvaavat läpi historian vaikuttaneet pyrkimykset puhdistaa ihmisyyden aineen ja ruumiin painolastista. Toiminnan ja toimintakyvyn tutkimisessa ei ole lopulta kyse vähemmästä kuin yrityksestä ymmärtää ihmisyyttä ja elämää.

Kaikessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa olisi Pentti Alasuutarin (2007, 13) mukaan hyvä puhua ”inhimillisestä todellisuudesta” kokoavana tutkimuksen kohteena. Kysymykset toiminnasta ja toimintakyvystä ovat inhimillisen todellisuuden keskiössä. Toiminta ei ole luonnonilmiö, vaan se on tarkoituksellista suhdettamme maailmaan. Toiminta ei vain kohdistu ympäristöömme, vaan osin toiminta syntyy kokemuksista, jotka puolestaan vaikuttavat niin toimintaamme kuin maailmankuvamme ja luonteemme rakentumiseen. Varsinkin maailmassa, jossa totunnaiset uskomukset, varmuudet ja käytännöt hajoavat ja menettävät asemaansa, ihmisten on vaikea suunnistaa ja tulla toi-

² Tähän monimuotoiseen ja haasteelliseen problematiikkaan palataan myös **luvussa 5**, jossa muun muassa pohditaan *action*- ja *activity*-käsitteiden suhdetta. Tässä luvussa toiminnan (*action*) käsite perustuu pääosin aristoteeliseen filosofian traditioon; **luvussa 5** toiminta (*activity*) saa käyttäytymistieteellisiä piirteitä ja sitä mallinnetaan alaluvun 5.6 kuvassa 4.

meen. Saatamme jopa menettää identiteettimme tai kenties joudumme muuttamaan sitä moneen kertaan. Tällaisessa tilanteessa korostuu toimintakykyisyys totunnaisuuksien ja rutiinien sijasta. Toimintakykyisyys merkitsee myös minuuden alati tapahtuvaa rakentamista. Se on kuitenkin eri asia kuin identiteetin alituinen vaihtaminen kuhunkin tilanteeseen sopivaksi, mistä sosiologi Richard Sennett puhuu luonteen rapautumisena. Sodan ja vakavien yhteiskunnallisten kriisien todellisuus – se todellisuus, jossa sotilaiden viime kädessä tulisi kyetä toimimaan – on kärjistynein epävarmuuden, kaaoksen ja julmuuden tila. Sennettin (2002, 8) mukaan luonteella (*character*) tarkoitetaan sitä eettistä arvoa, joka annetaan omille haluille sekä omille suhteille muihin ihmisiin. Luonne keskittyy emotionaalisen kokemuksen pysyvyyteen ja se ilmenee esimerkiksi lojaaliutena ja molemminpuolisena sitoutumisena. Luonteen rapautumisen keskeisenä syynä Sennett pitää yhteiskunnassa tai sen osajärjestelmässä vallitsevaa välinpitämättömyyttä siitä, että ihmiset voisivat kokea itsensä merkityksellisiksi ja tarpeellisiksi (mt., 159).

Lähestymistapa toimintakykyyn on tässä luvussa filosofinen. Tämä ei tarkoita arkitodellisuudesta vetäytymistä, vaan korostaa monipuolisen empiirisen tutkimuksen tarvetta toimintakyvyn erityispiirteistä maanpuolustuksessa, kokonaisvaltaisessa turvallisuus- ja kriisinhallintatyössä sekä erityyppisissä rauhaa edistävissä toimissa. Mutta lähestymistavan kutsuminen filosofiseksi asettaa erityisen suuren haasteen. Filosofia ei luo teoriaa tieteiden tuloksia yhdistelemällä eikä se pyri asettumaan mestaritieteeksi, joka luo järkähtämättömän kivijalan tieteellisyydelle. Filosofia kysyy, mitä oleminen on. Filosofian alkuperä (eli ikuinen lähtökohta) on ihmetteleminen, epäileminen ja järkyttyminen. Kun tieteet asettavat jotkin ilmiöt kohteikseen eli objekteikseen ja pyrkivät luomaan niistä varmaa tietoa niiden ymmärtämiseksi ja hallitsemiseksi, filosofian tulee elää jatkuvassa epävarmuuden ja turvattomuuden tilassa, johon se alkuperässään on sitoutunut. Oleminen on aina jotain ääretöntä, josta tieteet voivat ottaa kulloinkin kohteekseen vain jonkin siivun. Ne tavallaan pyrkivät lisäämään suorituskykyämme tiettyjen ja tietyllä tavalla kohteeksi asetettujen, eli objektivoitujen, ilmiöiden maailmassa. Ilmiöitä (siis olemisen ilmentymiä) on loputtomasti, esimerkiksi vaikkapa ilmastonmuutos, tartuntataudit, ihmiskauppa, joukkotuhoaseet, terrorismi, huumeet ja alkoholismi.

Tämän luvun pyrkimyksenä on kehittää tapaa ajatella toimintakykyä ihmisen fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja eettisen olemuksen muodostamana holistisena eli osiinsa jakautumattomana kokonaisuutena, joka rakentuu kasvatuksen kautta samoin kuin niiden kokemusten vaikutuksesta, joita läpi elämän syntyy jatkuvassa vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Fyysisyys tarkoittaa ruumiillisuutta, joka on olemisemme ja toimintamme perustava tosiasia. Sosiaalisuus tarkoittaa sitä tosiasiaa, että kukaan ei synny maailmaan yleensä, vaan aina johonkin todelliseen yhteisöön sekä sen kieleen ja kulttuuriin. Yhdessä fyysisyys ja sosiaalisuus muodostavat perustan kokonaisuudelle, johon viitataan käsitteellä 'ruumiillistunut toimijuus' (engl. *embodied agency*). Kyse on siis paitsi fyysisestä, myös kulttuurisesta ruumiillisuudesta. Psyykkisyys viittaa siihen kokemusmaailmaan, joka mielessämme syntyy ruumiillisuutemme ja sosiaalisuutemme kautta. Se ei siis ole erillään ruumiillistuneesta toimijuudesta, vaan on sen osa. Eettisyys on toimintakykyä koossa pitävä ja sitä käytännössä ilmentävä tekijä. Se on valintojen ja päätösten tekoa siitä, kuinka minun tulee toimia, jotta toimisin oikein ja hyvin ja jotta voin vastata toiminnastani. Me realisoidumme eettisissä valinnoissamme ja sitoumuk-

sissamme. Eettisyys ja identiteetti liittyvät vahvasti toisiinsa, koska identiteetti viittaa siihen, kuka minä olen.

Perimmiltään jokainen elävä ihminen on toimintakykyinen, koska muutoin hän ei voisi olla elävä. Toimintakyky ei siis ole normatiivinen käsite, jonka nojalla ihmisiä lajitellaan eri luokkiin.³ Tämä ei tarkoita, ettei pitäisi kantaa huolta toimintakyvyn heikkenemisestä, mikä on ominaista lääke- ja terveystieteille, tai ettei pitäisi panostaa toimintakyvyn kehittämiseen, minkä pitäisi olla pedagogisten tieteiden keskeinen intressi. Erilaiset elämäntilanteet ja -kohtalot muovaavat, hyvinkin radikaalisti, toimintakyvyn luonnetta ja näyttävät sen eri puolia. Juuri tämä korostaa huolen kantamisen tärkeyttä ihmisten toimintakyvystä ja sen filosofisesta ymmärtämisestä. Näin ajateltaessa kohdataan tärkeä toimintakykyyn liittyvä ominaisuus, jota subjektikeskeisen (modernille tieteelle ja filosofialle ominaisen) lähestymistavan on ollut vaikea tavoittaa: vastuu toisesta ja toiselle, jopa vastuu toisen puolesta, mitä Emmanuel Levinas (1906–1995) kutsuu etiikaksi. Etiikan hän määrittelee ensimmäiseksi eli perustavimmaksi filosofiaksi: jo ennen kuin voimme alkaa tuntea toista ja ryhtyä dialogiin hänen kanssaan, kohtaamme hänen toiseutensa. Vaikka toimintakyvyn käsite liittyy vahvasti yksilöön ja hänen yksilöllisyyteensä, se ei ole subjektikeskeinen: kyse on maailmassa olemisesta (saks. *In-der-Welt-sein*, engl. *Being-in-the-world*). Tällöin ”Toinen” ei tarkoita ainoastaan toista ihmistä, vaan todellisuuden loputonta äärettömyyttä (engl. *infinity*), jota milloinkaan ei ole mahdollista pelkistää tai pakottaa samaksi tai samanlaiseksi. Perimmiltään toimintakyky ei ole todellisuuden alistamista omille tavoitteilleni, vaan kykyäni kohdata äärettömyys, jatkuva toisenlaisuus. Hyvin konkreettisia esimerkkejä ovat kriisinhallinta ja rauhanrakentaminen, joissa kestäviä tuloksia ei voi syntyä totalisoivalla otteella eli pakottamalla toiset ”minun” todellisuuteeni (esim. ”länsimaisiin arvoihin”).

Toimintakyky ei siis ole sisäsyntyistä eikä pelkästään yksilöllisesti muodostuvaa. Sen eräs olennainen rakennusperusta on kasvatusta, ja kasvatuksessa on aina kyse sosiaalisen ja yksilöllisen suhteesta. Jos tämän kirjan edellisessä luvussa kuvattu 1920- ja 1930-lukujen sotilaspedagogiikka pyrki rakentamaan ajatuksen ”itsetoiminnasta” – perimmiltään vahvasta moraalijärjestyksestä – kansallishengen ja kansallisvaltion varaan, 2000-luvun sotilaspedagogiikka tarvitsee toimintakykyä globaalissa, monikulttuurisessa, moniarvoisessa ja ennustamattomuuksien sekä valtaviin riskien leimaamassa maailmassa, jossa myös rajat hyvän ja pahan, oikean ja väärän välillä ovat tulleet yhä vaikeammin hahmotettaviksi. Siksi ehkä puhutaankin mieluummin suorituskyvystä, joka on paljon helpommin käsitettävä kuin toimintakyky.

Luvun alussa oleva lainaus Mark Osielin teoksesta antaa näkökulman sille, kuinka tässä pyritään jäsentämään moniulotteista toimintakyvyn käsitettä. Ydinkäsite on Aristoteleen tarkoittama käytännöllinen viisaus eli *fronesis*, jonka ymmärtämisen perusehto on, ettei sitä samasteta ”järkeen”, ”tietoon”, ”teoriaan”, ”yleispätevyyteen” tai välineelliseen suorittamiseen. Käytännöllisen viisauden käsite viittaa myös siihen, että lopullista ku-

³ Tämä väite on kieltämättä ongelmallinen: onko jokainen elävä ihminen välttämättä, ja aina, toimintakykyinen? Tässä luvussa toimintakyky on syvällisessä mielessä ihmiskäsitykseen liittyvä käsite. Sotilaspedagogisesti tarkasteltuna toimintakykyisyys asettaa esimerkiksi eettisen ulottuvuuden, kuten muidenkin toimintakyvyn ulottuvuuksien, osalta normatiivisia vaateita siitä, miten ihmisen tulisi toimia ollakseen toimintakykyinen. Toimintakykyisyys ei ole kuitenkaan mikään muuttumaton ihmisten ominaisuus vaan jossain tilanteessa, ja jossain ajan hetkessä, toimintakyvyttömyyden piirteitä osoittava ihminen voi kasvaa ja kehittyä esimerkiksi toimintakykyiseksi. Sotilaspedagoginen teoria vaatii edelleenkin perusteellista pohdintaa toimintakykyisyyden ja -kyvyttömyyden luonteesta.

vaa toimintakyvystä ei milloinkaan voida luoda, koska kyse on elämästä, joka nimensä mukaisesti on elävää eli moniulotteisissa vuorovaikutuksissa ja kokemuksissa alati ja monella tasolla muovautuvaa. Toimintakyvyn teorian syvällisin tehtävä lieneekin sen vastustaminen, ettei elämää ja toimintaa milloinkaan uskottaisi valmiiksi paketoituksi tuotteeksi. Filosofi Richard Rorty (1980) puhui vastaavasta asiasta ”kulttuurin jäädyttämisen” vastustamisena. Leimallisesti toiminnallisena alana sotilaspedagogiikka tarvitsee alati jatkuvaa ja syvenevää tutkimusta ja keskustelua toimintakyvystä. Tämän luvun pääjuonteena oleva yritys hahmottaa holistista kuvaa toimintakyvystä tiivistyy pyrkimykseen ylittää varsin tavanomainen kuilu ruumiin ja mielen välillä, kuilu, jota arkiajattelu pitää itsestään selvänä. Tässä *fronesis* toimii ohjenuorana viitatessaan siihen, että kyse on todellisuuden kohtaamisesta: toiminta ei ole suorittamista, vaan maailman kohtaamista ja sen kanssa vuorovaikutuksessa olemista. Taidot ovat olennainen osa toimintaa ja sotilaspedagogiikalle kysymys taidoista on tärkeä. Taitoihin kohdistuva tutkimus tarvitsee olennaista syventämistä, mihin tässä luvussa ei ole mahdollista keskittyä. *Fronesiksen* käsitteen kautta kysymys taidoista on kuitenkin koko ajan mukana erityisesti siten, että taito ei ole sama asia kuin tieto tai viime aikoina muotiin tullut ilmaisu ”osaaminen” (ks. Varto 2008, 24–27).

Toimintakyvyssä on kyse nimenomaan ihmisestä. Esimerkiksi keinoälyllä varustetut ase- ja johtamisjärjestelmät eivät ole toimijoita, eikä niiden kohdalla voida puhua toimintakyvystä maailman sellaisena kohtaamisena, jossa toimija on osallisena kokevana ja vastuullisena persoonana. On myös kyseenalaista, voiko sotilaskokouksen tai -organisaation kohdalla puhua toimintakyvystä. Varhaisen, 1920-luvun sotilaspedagogiikan käsite ”itsetoiminta” viittasi tahdon kasvattamiseen (maanpuolustustahto), mikä puolestaan liittyi luonteen kehittämiseen. Johdonmukaisella, tai lujaluoteisella ihmisellä ajateltiin olevan tahtoa, joka on toiminnan liikkeelle paneva voima. Ilman tahtoa ihmisen on ajateltu olevan vaihtelevien mielihalujen vietävissä, eli hän ei ole ”itsetoimiva” eikä sanan syvässä merkityksessä vapaa ja vastuullinen. Juuri kysymys vastuullisuudesta, vastuukykyisyydestä, on olennaisen tärkeä puhuttaessa toimintakyvystä. Tässä mielessä erään merkittävän näkökulman toimintakykyyn on avannut politiikan filosofi Stephen White (1991; ks. myös Smith 1997) käsitteillään ”vastuullisuus toimia” (*responsibility to act*) ja ”vastuullisuus toiselle” (*responsibility to otherness*), jotka edustavat kahta radikaalisti erilaista lähestymistapaa vastuullisuuteen. White kritikoii länsimaiselle ajatustraditiolle ominaista ”vastuullisuutta toimia” siitä, että se uskoo ihmisen kaikkivoipaisuuteen, johon liittyy intressi alistaa todellisuus hallintaan (niin luonto kuin toiset ihmiset ja kansat). Se ei näe ihmisen rajallisuutta ja kuolevaisuutta suhteessa todellisuuden äärettömyyteen, loputtomaan toiseuteen. Toiminnan yhä lisääntyvä korvaaminen teknisillä järjestelmillä ja suuri kiinnostus keinoälyn kehittämiseen on selkeä jatkumo Whiten tarkoittamalle ”vastuullisuudelle toimia”. Hänen tarkoittamiaan kahta vastuullisuutta ei kuitenkaan tule käytännössä nähdä toisiaan poissulkeviksi: erityisen suuri käytännöllinen haaste on, kuinka saada ”vastuullisuus toiselle” (esim. monikulttuurisuus, luonnon ja ilmaston muutokset) valaisemaan ”vastuullisuutta toimia”. Vastuullisuus toiselle merkitsee olennaisesti, ettei puheemme rajoitu vain toiminnan koordinointiin, vaan että sillä on myös ”maailmaa avaava” kyky (*world-disclosure capacity*).

3.2 Tapa lähestyä kysymystä toiminnasta

Arkisessa puheessa toimintakyky liittyy sanontaan ”tuumasta toimeen”. Toimintakykyyn siis ajatellaan kuuluvaksi aloitteellisuutta, päämäärätietoisuutta ja toimeenpanokykyä. Toimintakykyyn liitetään myös voima, kestävyys ja jaksaminen – usein fyysinen, mutta myös henkinen. Sillä voidaan tarkoittaa selviytymistä, kykyä tulla toimeen jokapäiväisissä toiminnoissa, mutta toisaalta myös valmiutta selviytyä erityisiä ponnistuksia vaativissa tilanteissa. Ensin mainitussa merkityksessä sillä saatetaan tarkoittaa suunnilleen samaa kuin terveys. Sotilaiden kohdalla toimintakyvyllä saatetaan viitata niihin fyysisiin ja henkisiin valmiuksiin, joita tarvitaan selviytymiseen ja toimintaan poikkeuksellisen vaativissa ja kuormittavissa oloissa.

Erään usein esitetyn määritelmän mukaan kaikki se, mitä ihminen tekee intentionaalisesti, on toimintaa (Davidson 1990, 5). Tällaisen määrittelyn mukaan jo käden nostaminen kahvikuppiin tarttumiseksi on toimintaa (*action*). Tässä luvussa toimintaa ja toimintakykyä lähestytään kuitenkin toisin: toiminnan ja toimintakyvyn käsitteet yhdistetään kysymykseen ihmisen eksistentiaalisesta suhteesta maailmaan ja toisiin ihmisiin. Eksistenssi tarkoittaa ylipäätään olemassaoloa, mutta filosofisena käsitteenä se tarkoittaa ihmisen olemassaoloa nimenomaan ihmisenä, kokonaisena persoonana eikä vain esimerkiksi suorittajana tai vain mielenä tai vain ruumiina. Heti jos tämä ajatus ihmisen eksistenssistä kadotetaan, tulee toimintakyvyn ymmärtäminen mahdottomaksi – toiminnan sijasta siirrytään puhumaan käyttäytymisestä, tekemisestä tai suorittamisesta. Kanadalainen filosofi Charles Taylor (1995, 160) pitää tilanteen käsitettä toiminnan teorian ensisijaisena peruskäsitteenä. Situaatio on eksistentiaalinen käsite, se tarkoittaa tilannetta sellaisena kuin sen havaitsemme eli millaiseksi sen tulkitsemme ja miten sen koemme. Taylorin edustaman ”vahvan hermeneutiikan” (Smith 1997) mukaan kykymme toimintaan (*capacities for action*) määrittävät ennakoita havaintomme tilanteesta ja toimivat ”reflektiivisenä vastauksena” tilanteen asettamiin haasteisiin (Taylor 1995, 161). Moraali-identiteetillä on tässä keskeinen merkitys, koska persoona on olento, ”jolle asiat merkitsevät” (Smith 1997, 37); identiteetikriisi on sitä, ettei ihminen pysty perustelemaan, miksi tulisi elää ja toimia tietyllä tavalla pikemmin kuin jollain muulla tavalla (mt., 39). Eettisyyden ja identiteetin käsitteet siis liittyvät olennaisesti toisiinsa ja tuovat mukanaan toimintakyvyn teoriaan paitsi sosiaalisen, myös perustavalla tavalla ruumiillisen ulottuvuuden (Taylor 1995, 158–159; Taylor 2005).

Toimintakyvystä puhuttaessa ruumiillisuus ei tarkoita pelkkää biologista kehoa. Olemisemme tilanteissa on konkreettisesti ruumiillista ja tulkintamme niistä perustuvat ruumiimme kykyyn tehdä havainnot. Ruumiillisuudessa voi nähdä viisi ulottuvuutta: (a) ruumis biologisena organismina, (b) ekologinen keho eli kehomme jatkuva vuorovaikutus ympäristön kanssa, (c) fenomenologinen eli koettu ja eletty keho, (d) sosiaalinen keho, joka tarkoittaa identiteetin rakentumista sosiaalisen vuorovaikutuksen ja erityisesti jaettujen merkitysten varassa, (e) kulttuurinen keho, joka tarkoittaa, etteivät ympäristömme ole vain fyysisiä ja sosiaalisia, vaan ne koostuvat myös kulttuurisista tuotteista, käytännöistä, instituutioista, rituaaleista ja vuorovaikutuksen muodoista (esim. sukupuoli, rotu, sosiaaliluokka, esteettiset arvot), jotka määrittävät mm. sitä kuinka ”tulee liikkua niin kuin tyttö liikkuu” (Johnson 2007, 274–278). Johnsonin mukaan nämä ulottuvuudet ovat aina läsnä eikä ihmistä voi pelkistää mihinkään niistä. Keskeisenä

vaarana ihmisen ymmärtämiselle hän pitää arkipäiväistä käsitystämme ruumiista mieles-
tä eroavana kokonaisuutena. Vaaraksi hän katsoo myös, että ruumis alistetaan pelkäksi
kohteeksi. Ruumiillistuneen toiminnan teoria on paitsi luonteva, myös tärkeä sotilas-
pedagogiikalle: se on kriittisessä suhteessa rationalistisiin näkemyksiin toiminnasta pää-
määrä–keino-jatkumona samoin kuin näkemyksiin toiminnasta ärsyke–reaktio-systee-
minä vailla subjektia. Kritiikki ei kohdistu vain viimeksi mainittuun behaviorismiin,
vaan myös ns. kognitiiviselle suuntaukselle ominaiseen representationalismiin, joka
periaatteessa irrottaa mielen ruumiista ja ympäristöstä omien mielikuviensa tarkasteli-
jaksi (Taylor 2005). Juha Varto (2008) korostaa ruumiillisuuden keskeistä – ja huonosti
ymmärrettyä – merkitystä käyttämällä sanaa ”liha”. Samalla hän korostaa tällä ilmaisulla
yksilön ja yksittäisen merkitystä: ”Vain yksi liha voi harjaantua omassa taitamisessaan
ja saavuttaa siten jotakin, joka on paikallista, ajallista ja yksittäistä” (mt., 64). Kukaan
ei voi harjaantua toisen puolesta eikä harjaantuminen voi tapahtua vain katsomalla tai
kuuntelemalla, vaan ainoastaan itse tekemällä ja ponnistelemalla.

Eksistenssifilosofi Karl Jaspers (1971) puhui ihmisen orgaanisesta olemisesta ajassa ja
paikassa tapahtuvana käytännöllisen elämämaailman ensimmäisenä muotona. Toinen
muoto on tietoisuus yleisestä, jota tiede ja teoria tyypillisesti edustavat. Kolmas muoto
on Jaspersin mukaan henki, jonka hän katsoo synteetiksi orgaanisesta olemassaolosta
ja teoreettisesta tiedosta. Esimerkiksi kansa, uskonto ja kulttuuritraditio ovat tällaista
henkeä, josta Jaspers käyttää myös käsitettä ”idea”. Charles Taylorin ”ruumiillistuneen
toimijan” käsite viittaa olennaisella tavalla juuri siihen, mitä Jaspers kutsui hengeksi ja
ideaksi. Yhteys ei liene sattuma, koska Jaspers lainasi hengen käsitteen G. W. F. He-
geliltä ja myös Taylorin filosofisella antropologialla on merkittävää yhteyttä Hegeliin.
Suomalaisen sotilaspedagogiikan traditiolle tämä asetelma on kiintoisa, koska edellisessä
luvussa kuvatulla tavalla Suomen tärkeintä hegeliläistä, J. V. Snellmania, voi pitää var-
haisen sotilaspedagogiikan henkisenä isänä. Vaikka käsite ”itsetoiminta” lienee tullut
1920-luvun sotilaspedagogiikkaan herbartilaisesta kasvatustieteestä, sen voi tulkita sy-
vimmiltään edustavan hegeliläis-snellmanilaista hengen käsitettä ruumiillistuneen toi-
mijan merkityksessä. Yksilön fyysinen ruumis kasvoi osaksi kansa–isänmaa-ruumista,
mikä hyvin selkeästi näkyi vaatimuksessa uhrata oma yksilöllinen elämä ja ruumis isän-
maan puolesta.

Hornsbyn (2004, 1) mukaan toimijuuden (*agency*) tutkijat jakautuvat pääpiirtein kah-
teen ryhmään: niihin jotka pohjaavat mielen filosofiaan (*philosophy of mind*) ja niihin,
jotka pohjaavat etiikkaan. Ensin mainitut ovat kiinnostuneita toimijuudesta lähinnä
fysikaalisessa ympäristössä, jälkimmäiset toimijuudesta harkintaa ja muita praktisia ky-
kyjä vaativassa inhimillisessä ympäristössä. Tämän jaottelun mukaan sotilaspedagogi-
nen toiminnan tutkimus on eettispohjaista; esimerkiksi liipaisimen puristaminen ase-
en laukaisemiseksi on intentionaalinen teko, mutta ei itsessään toimintaa. Toimintaa se on
vasta osana laajempaa merkityskokonaisuutta sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä
sekä kulloisessakin tilanteessa⁴.

Toiminta on ollut tärkeä kiinnostuksen kohde ihmistä tutkivissa filosofioissa ja tieteissä
yli kaksi vuosituhatta, mutta mitään yleistä, yhtenäistä ja itsestään selvää määritelmää
siitä ei ole olemassa (ks. esim. Heiskala 2000, Miettinen 2008). Käsitteistön kirjavuus

⁴ Luvussa 5 tätä ”situaatiota” tarkastellaan toimintajärjestelmäksi käsitteellistettynä.

on jopa hämmentävä. Toiminnan ohella niin arkipuheessa kuin teoreettisissa teksteissä esiintyvät vaihtelevasti muun muassa sanat tekeminen, teko, käyttäytyminen ja käytäntö. Kirjavuutta lisäävät eri kielissä käytettävät termit ja niiden vaihtelevat käännökset, kuten esimerkiksi häilyvyys termien *praxis* ja *practice* käytössä (joilla on eri merkitys) ja tätä useammin sekavuus termien *action*, *activity*, *behaviour* ja *performance* suhteen⁵. Perimmiltään toiminnan tulkinnoissa on kyse ihmisen olemassa olemisen luonteesta, maailman ymmärtämisestä ja tiedon muodostumisesta. Juuri tästä syystä näkemykset eroavat. Esimerkiksi tulkinnat sielun tai mielen ja ruumiin suhteesta (perimmiltään hengen ja aineen suhteesta) sekä ajattelun ja tekemisen suhteesta samoin kuin yksilön (yksittäisen) ja yhteiskunnan (yleisen) suhteista tuottavat merkittävällä tavalla erilaisia toiminnan määrittelyjä. Eräs laajalti vaikuttanut esimerkki on ”käyttäytymistiede” eli behaviorismi: se poisti viittaukset kaikkiin niin sanottuihin sisäisiin ilmiöihin muuttamalla toiminnan käyttäytymiseksi (engl. *behaviour*). Tämän on katsottu liittyneen erityisesti psykologian pyrkimykseen tieteellistää itsensä ottamalla mallia fysiikasta; ihmismieli pyrittiin ”fysikalisoimaan” (Harré & Gillet 1994, 112). Näin tehtäessä kadotettiin samalla näkyvistä ihmisen toiminnalle olennainen intentionaalisuus eli se, että toiminnalla on jokin tarkoitus ja merkitys. Harré ja Gillet katsovatkin, että on välttämätöntä palauttaa toimijuuden (*agency*), vastuullisuuden ja luonteen käsitteet, jotta pelkkää käyttäytymistä syvemmin voitaisiin ymmärtää käytännöllistä toimintaa.

Suomen kieli on sillä tavoin rajoittunut, että samaa sanaa ’toiminta’ saatetaan käyttää puhuttaessa ihmisyksilöistä, sosiaalisista ja poliittisista järjestelmistä, koneista ja laitteista sekä teknisistä ja informaatiojärjestelmistä. Myös yksittäisen asean kohdalla puhutaan sen toiminnasta tai toimimattomuudesta ja toimintahäiriöistä. Englannin kieli on tässä suhteessa paremmin varustettu: *to act* (*action*) on ensisijainen termi, jolla viitataan ihmisen toimintaan, *to function* (*functioning*) voi viitata niin ihmiseen kuin kaikkiin edellä mainittuihin, mutta siihen ei liity samaa merkityksellisyyden ja intentionaalisuuden elementtiä kuin *action* -käsitteeseen. Asean tai asejärjestelmän kohdalla on kyse tällaisesta funktionaalisesta toiminnasta (saatetaan myös käyttää termiä *to behave*, käyttäytyä). *Action*-sanaan liittyy aina sana ’kuka’, funktionaalisuus puolestaan viittaa persoonattomaan suoriutumiseen tietyssä tehtävässä ja järjestelmässä.

Lähelle funktionaalista toimintakäsitettä tulee selviytymistä tarkoittava *to cope* (*coping*). Voi sanoa, että elämämme on jatkuvaa ’*copingia*’, selviytymistäistelua. Se on vastaan tulevien haasteiden ja ongelmien ratkomista. *Action*-termi puolestaan viittaa vahvemmin jonkin aloittamiseen, liikkeeseen saattamiseen, uuden luomiseen. *Action* juontuu kreikan sanoista *archein* (aloittaa, johtaa, hallita) ja *prattein* (viedä läpi, saavuttaa, saattaa päätökseen) sekä latinan sanoista *agere* (saattaa liikkeeseen, johtaa) ja *gerere* (kantaa) (Arendt 1998, 189). Kreikan sana *praxis* (sanasta *prattein*) tarkoitti toimintaa nimenomaan hyvin tekemisen merkityksessä. Kyse oli inhimillisestä toiminnasta itsestään, ei niinkään tuotteiden valmistamisesta, jolle oli oma käsite, *poiesis*. Kiintoisa seikka on, että saksassa *praxis*- ja *action*-tyyppiseen toimintaan viitataan termillä *Handlung*, jonka kantana on käsi (*Hand*); vastaavasti skandinaavisissa kielissä käytetään sanaa *handling*. Toimintakyvyn englanninkielinen vastine on *action competence*, ruotsiksi *handlingskompetens* ja saksaksi *Handlungskompetens*. Nämä vastineet eivät suinkaan ole ongelmattomia pätevyyttä tarkoittavan kompetenssin käsitteen vuoksi; kompetenssi tuo mukanaan

⁵ Käsitettä *activity* käsitellään luvussa 5.

funktionaalisuuden. Tätä ongelmaa ei ole esimerkiksi Taylorin käyttämissä ilmaisussa *capacity for action* ja *ability to act*. Toisaalta termi *action competence* juurtuu kriittisen pedagogiikan (esim. Paulo Freire) ja pragmatistisen ”progressiivisen pedagogiikan” (John Dewey) kautta praxis-traditioon ja siihen liittyvään demokraattisen yhteiskunnan kansalaisuuteen: ihmisten toimintakykyisyys on demokraattisen yhteiskunnan edellytys.

3.3 Alustava filosofinen tutustumismatka

Edellä toimintakyky on jo kytkeyty Aristoteleen etiikan *praxis*- ja *fronesis*-käsitteiden avaamaan perspektiiviin, jopa paljolti samastamalla toimintakyky käytännölliseen viisauteen eli fronesikseen. Teoreettisen ja objektiivisen tiedon sijasta *fronesis* on subjektiivista, ruumiillista ja eettistä suhdetta kulloisiinkin tilanteisiin ja toisiin ihmisiin. Ruumiillisuus (biologiaa laajemmin) on tullut teoreettisen kiinnostuksen kohteeksi varsinaisesti vasta 1900-luvun puolivälistä alkaen (ks. esim. Carlman & Hansen 2005, Johnson 2007), mutta jo Aristoteles piti sielun (*psuche*) ja ruumiin suhdetta läheisempänä kuin mihin modernissa dualistisessa ajattelussa on totuttu (esim. Martin & Barresi 2006). Sielu ei ollut hänelle uskonnollinen käsite, vaan se tarkoitti tavallaan toimintakykyä sanan syvimmissä merkityksessä, olla elävä – sielullisuus on sitä, mihin elävä olento luonnostaan pystyy (Barnes 1979, 35). Sielu on irrottamaton yksilön ruumiista (Knight 2007, 13) ja yksilön tulee erityisesti panostaa itsensä kehittämiseen, itsekultivaatioon eli omalla toiminnalla tapahtuvaan oman sisäisen potentiaalinsa (sielullisuutensa) todellistamiseen, aktualisointiin (mt., 43).

Aristoteleen mukaan *fronesis* on tietty mielenlaatu – omakohtaisen harkinnan hyve – joka on toiminnan (*praxis*) edellytys. Se on siis valmiutta tai kykyä toimintaan. Lienee puhdas sattuma, että samaan aikaan suomalaisen sotilaspedagogiikan ensimmäisen vaiheen kanssa 1920-luvulla saksalainen Martin Heidegger palautti *praxiksen* ja *fronesiksen* käsitteet filosofiseen keskusteluun tehden niistä syvällistä uudelleentulkintaa. Tämän tulkinnan kehittämistä jatkoivat sittemmin hänen eräät oppilaansa, etenkin Hans-Georg Gadamer ja Hannah Arendt.

Pääteoksessaan vuonna 1960 Gadamer itse asiassa asetti *fronesiksen* ihmistieteiden keskiöön, koska ”ihminen tuntee itsensä [nimenomaan] toimivana olentona ja tällainen tieto, jota hänellä on itsestään, ei pyri vakiinnuttamaan sitä, mikä on. Pikemminkin toimiva olento on kiinnostunut siitä, mikä ei aina ole samaa, vaan voi olla myös toisin. Siinä hän voi löytää kohdan, jossa hänen täytyy toimia” (Gadamer 1988, 280). Viimeinen lause kuulostaa varsin samanlaiselta kuin edellisessä luvussa mainitun J. V. Snellmanin määrittely toiminnasta (ruots. *handling*): kun ihminen voi omassatunnossaan kokea voivansa ottaa vastuun toiminnastaan, hän toimii. Omassa pääteoksessaan 1958 Hannah Arendt pitää toimintaa – yhdessä puheen kanssa – ihmisyyden olennaisimpana tunnusmerkkinä. Toiminta ja puhe ovat jonkin uuden aloittamista; tästä aloittamisesta ihminen ei voi kieltäytyä ja silti säilyttää ihmisyytensä – ”aloittamisen periaatti” on jotakin, mistä ihminen ei voi kieltäytyä (Arendt 1998, 177). Aloittaminen ei tarkoita mitään tahansa tekemistä, vaan perimmiltään sitä, että jokainen ihminen on ainutlaatuinen. Ihmisen kyky toimintaan (*capable of action*) tarkoittaa, että ”häneltä voidaan odottaa

odottamatonta”; tämä tarkoittaa jyrkkää eroa toimivan ihmisen ja ”suorittavan robotin” välillä (mt., 178). Lupausten pitämisen ja anteeksiannon Arendt liittyy toimintaan, mutta viimeinen periaatteellinen mahdollisuus on ”syntymisen tosiasia”: jokaisen uuden ihmisen syntymä on mahdollisuus uuden aloittamiseen.

Toiminnan käsitteen tarkastelussaan, joka ulottuu antiikista 1950-luvulle, Arendt siis ulottaa toiminnan yksilöä pidemmälle, ”syntymisen tosiasiaan”, joka syvimmissä mielessä on ”uuden alkamista”. Toiminnan mahdollisuuden perusteet ovat ”usko ja toivo”; jokainen uuden ihmisen syntymä tarjoaa mahdollisuuden uuteen elämän kehittämiseen. (Arendt 1998, 246–247.) Sotilaspedagogiikan näkökulmasta Arendtin laajan tuotannon ydinkysymystä voi kiteyttää seuraavasti: miten sodan, kansanmurhan tai totalitaarisen hallinnon raunioilta on mahdollista rakentaa ihmisarvoista elämää ja yhteiskuntaa? Arendt itse oli saksanjuutalainen, joka pakeni natsihallintoa Ranskaan ja muutti sittemmin Yhdysvaltoihin. Toiminta on aina jonkin uuden aloittamista, ja Arendt erottaa sen jyrkästi valmiina olevan polun tai pelkästään annettujen käskyjen seuraamisesta. Hän onkin osoittanut sen merkittävän puutteen modernissa ajattelussa, ettei nähdä eroa toiminnan (*action*), työn (*labor*) ja tuottamisen (*production, work*) välillä. Työllä hän tarkoitti elämisen biologisten välttämättömyyksien (ravinto, suoja) hankkimista, tuottamisella biologisen välttämättömyyden ulkopuolella tapahtuvaa tuotteiden valmistamista. Työn ja tuottamisen ylivalta toimintaan nähden on tyyppillistä ”kuluttaja-teknologiselle yhteiskunnalle”, jossa vain tehdään työtä (*job*) ja ollaan alttiina ”ajatuksettomaksi” tulemiselle (Young-Bruehl 2006, 150–151). Ajatuksettomuuden ja siihen liittyvän pahuuden arkipäiväisyyden (*banality of evil*) käsitteet Arendt loi seurattessaan ja analysoidessaan natsiupseeri Adolf Eichmannin oikeudenkäyntiä Jerusalemissa: Eichmannista tuli tyyppiesimerkki osaavasta, hyvin koulutetusta ja älykkästä ihmisestä, joka tekee tarkoin työnsä käskyjä kuuliaisesti seuraten, mutta joka ei kykene ”ajattelemaan” eli tekemään eroa hyvän ja pahan välillä.

Arendt on myös analysoinut sitä, kuinka Platon avasi kuilun toiminnan kahden muodon, aloittamisen ja saavuttamisen välille (Arendt 1998, 222–225). Saavuttaminen (engl. *achieving*) tarkoitti toimintaa (kreikan *prattein*) toteuttamisena. Arendt osoittaa, kuinka aloittajasta tuli hallitsija, jonka ei tarvinnut toimia, vaan hän hallitsi niitä, jotka olivat kykeneviä suorituksiin. Tämän kahtiajaon myötä toiminnan käsite kävi tarpeettomaksi muuttuessaan pelkäksi käskyjen toteuttamiseksi (mt., 223). Platon oli ensimmäinen, joka Arendtin mukaan teki jaon niiden välillä, jotka tietävät, mutta eivät toimi, ja niiden, jotka toimivat, mutta eivät tiedä. Sen tietäminen, kuinka tehdä, ja tekeminen irtautuivat kokonaan eri alueiksi. Yleisemminkin kreikkalaisen käsityksen mukaan käskemisen ja tottelemisen suhde samastui herran ja orjan väliseen suhteeseen. Platonilainen tiedon samastaminen käskemiseen ja hallitsemiseen sekä toiminnan samastaminen tottelemiseen ja toteuttamiseen vaikutti laajalti poliittisen ajattelun traditioon (mt, 225). Tätäkin laajemmin kyseinen ajatus on vaikuttanut tiedon arvostamiseen toimintaa enemmän sellaisena perustavaa laatua olevana ajatusmallina, että järki käskää ja hallitsee ruumista ja siihen liittyviä tunteita. Vasta 1900-luvulta alkaen tällaista asetelmaa järjen tai mielen ja ruumiin välillä on vakavasti alettu kyseenalaistaa.

Edellä tehty lyhyt filosofinen ekskursio on vain avaus siihen, kuinka haastava toiminnan käsite on. Keskeinen seikka, johon jo yllä sanottu viittaa, on se, ettei mikä tahansa akti-

viteetti (suorittaminen, tekeminen, käyttäytyminen) ole sama asia kuin toiminta. Yleinen minimimäärittely toiminnasta on, että se on mielekästä tai intentionaalista eli että sillä on merkitys⁶. Yllä sanottu lisää tähän sen, että toimintaan liittyy vakava harkinta ja että se on luovaa eli jonkin uuden aloittamista ja että se on vastuullista. Nämä lisäykset ovat kuitenkin alisteisia merkitykselle ja siihen liittyvälle vapaudelle antaa merkitys. Tämä ilmeisen vaikeaselkoinen ajatus merkityksen antamisen vapaudesta tosiasioille saa sotilaspedagogista konkretiaa, kun apuna käytetään ranskalaisen filosofi Simone de Beauvoirin tekstiä vuodelta 1945:

”Saksan miehitys oli tietysti tosiasia, mutta tosiasia oli myös se, että ranskalaiset olivat yhä vapaita antamaan tapahtumille valitsemansa merkityksen. Jos kaikki olisivat suostuneet yhteistyöhön [miehittäjän kanssa], Saksasta olisi tullut liittolainen; jos ranskalaiset taas toimisivat vastarinnassa, Saksa pysyisi vastustajana. Tappio on lopullinen vasta, kun voitettu on hyväksynyt sen lopullisesti.” (de Beauvoir 2007, 48.)

3.4 Toimintakyvyn ottaminen käyttöön sotilaspedagogiikassa

Tämän kirjan edellisessä luvussa suomalaisen sotilaspedagogiikan historia jaettiin kahteen vaiheeseen, 1920- ja 1930-lukujen varhaisvaiheeseen ja 1990-luvulla käynnistyneeseen toiseen vaiheeseen. Heti toisen vaiheen käynnistyessä esiintyi myös toimintakyky-sana. Aluksi sillä viitattiin muutoksiin yhteiskunnassa; sotilaskoulutusta kehittävän tutkimuksen eräs painopiste on ihmisten toimintaympäristöjen ja toimintakyvyn muutos (Wallander & Toiskallio 1995). Toimintakykyä ei liitetty suoranaisesti sotilaskoulutukseen, vaan tavallaan sen edellytyksiin rauhanajan yhteiskunnan muuttuessa. Sellaisiksi katsottiin muutokset elämäntavoissa ja työelämässä samoin kuin muutokset ihmisten koulutustasossa, maailmankuvassa ja oppimisvalmiuksissa. Erityisen tärkeiksi katsottiin ”sellaiset tekijät, joita kokoavasti voi kutsua ihmisten toimintakyvyksi. Näihin kuuluvat paitsi fyysinen kunto ja käytännön taidot, myös henkiset tekijät, kuten itseluottamus ja kyky ottaa vastuuta omasta ja ympäristön elämästä” (Toiskallio 1996, 56). Samalla kuitenkin jo viitattiin siihen, että tutkimuksella on pyrittävä ”kehittämään keinoja, joilla edistetään yksilöiden ja ryhmien kykyä toimia psyykkisesti ja fyysisesti erittäin raskaissa olosuhteissa.”

Vuosina 1997–1998 toimintakyvyn englanninkieliseksi vastineeksi alkoi vakiintua käsite *action competence*. *Competence* tarkoittaa kykyä tai pätevyyttä. *Action competence* -käsite omaksuttiin varsinaisesti tanskalaisesta ympäristökasvatuksen tutkimusohjelmasta (Jensen & Schnack 1997). Kuluneen vuosikymmenen aikana Jensenin ja Schnackin artikkeli näyttää saaneen tavallaan klassikon aseman ympäristö- ja terveyskasvatuksen alalla, ja se esiintyy myös yleisemmässä opetussuunnitelmia käsittelevässä tutkimuksessa (esim. Schnack 2003). Tuossa ympäristössä *action competence* -käsitteen perusajatus on

⁶ **Luvussa 5** puhutaan toiminnasta kohdeorientoituneessa merkityksessä. Toiminnan kohde samoin kuin tulokset, seuraukset ja tarkoittamattomat seuraukset (*outcomes, consequences, unintended consequences*) ovat keskeisiä toimintaan liittyviä ominaisuuksia.

”kasvattaa oppilaiden kykyjä toimintaa varten” (Jensen & Schnack 1997, 163). Kyseisen käsitteen avulla he pyrkivät luomaan opetusta, joka olennaisesti eroaa tavallisesta tiedollisesta opetuksesta ja varsinkin ”käyttäytymisen muokkaamiseksi” ymmärretystä kasvatuksesta. Behaviorististen kasvatusteorioiden valtakaudella 1960-luvulta alkaen kasvatustieteiden nimenomaan määriteltiin käyttäytymisen muuttamiseksi (*change*) tai muovaamiseksi (*modification*). Jensen ja Schnack jopa totesivat – 1990-luvun lopulla – että toiminnan samastaminen käyttäytymisen muuttamiseen on ajankohtainen, voimistuva suuntaus. Käyttäytymisen muuttaminen on niin sanotun valmiin tiedon ja valmiiden suoritusmallien iskostamista oppilaiden muistivarastoon. *Action competence* -lähestymistavassa sitä vastoin pyritään aktiiviseen uusien haasteiden havaitsemiseen ja toimintaratkaisujen luomiseen yhä monimutkaistuvassa maailmassa. Tähän sisältyy vaatimus sellaisesta opetuksesta, joka kehittää oppilaisissa rohkeutta, sitoutumista ja toivoa (mt., 164).

Sinänsä Jensenin ja Schnackin lähestymistapa ei ole täysin uusi, vaan siinä on vahvoja aineksia John Deweyn 1900-luvun alun progressiivisesta pedagogiikasta, jonka juuret ovat pragmatistisessa filosofiassa. Deweyä seuraten he sanoivatkin, että kyse on aktiiviseen demokratian kansalaisuuteen kasvattamisesta. Sen sijaan he eivät viittaneet kriittiseen yhteiskuntatieteeseen ja kriittiseen pedagogiikkaan, vaikka heidän lähestymistavallaan on selviä yhteyksiä näihin. Vasta myöhemmin Schnack (2003, 282) sanoo, että ”minä tahansa kasvatusteorian tai kasvatuksen tarkastelun, joka omaksuu toimintakyvyn [action competence] kasvatukselliseksi ideaaliksi, pitää olla kriittistä pedagogiikkaa.” Hän jatkaa, että kaikki käyttäytymisen muuttamisajattelua vastustavat kannat johtavat ideologiakritiikkiin ja että jo itsessään vastuullisuus ja kypsyyt (*maturity*) ovat kriittisiä käsitteitä suhteessa vallitseviin alistamisen muotoihin. Schnack samastaakin poliittisen kasvatuksen ja toimintakyvyn pyrkimisen: tavoitteena on demokraattisen yhteiskunnan aktiivinen kansalainen, joka ei ole katselija, vaan ”osallistuja, toimija tai toimiva persoona” (*participant, agent, or acting person*). Olennaista siis on, että kasvatuksen tavoitteena ei ole ”suorittaja” tai ”käyttäytyjä” vaan toimija.

Vuonna 1998 julkaistuun kirjaan ”Sotilaspedagogiikan perusteet” edellä kuvatun *action competence* -lähestymistavan voi tulkita heijastuneen ainakin siten, että toimintakyvyn kokonaisuuteen sisällytettiin ”motivaatio, tahto ja rohkeus tehtävien suorittamiseen”, ”vastuuntunto”, ”kyky tehdä eettisiä päätöksiä” ja ”luottamus itseensä” (Toiskallio 1998, 27). Samana vuonna Jorma Haaraoja tarkasteli reflektiivisen ajattelun suhdetta toimintakyvyn kehittymiseen (Haaraoja 1998). Hän käytti muun muassa Mezirow’n teoriaa kriittisestä ja itsekriittisestä reflektiosta, mihin teoriaan Jensen ja Schnack eivät viittaa, vaikka *action competence* -lähestymistavassa on selvästi samanlaisia piirteitä. Kansainvälisessä sotilaspedagogiikassa käsite *action competence* lienee esiintynyt ensi kerran vuonna 2000, ensimmäisessä eurooppalaisessa sotilaspedagogien tapaamisessa. Sotilaan sosiaalisen identiteetin katsottiin kuuluvan toimintakyvyn ytimeen ja toimintakyvyn tutkimisen tarkoituksena katsottiin olevan sotilaskasvatuksen ja -koulutuksen syvällinen ymmärtäminen sen yksilöllisissä, sosiaalisissa, historiallisissa, poliittisissa, eettisissä ja kulttuurisissa yhteyksissä (Toiskallio 2000, 51).

Kun jääkärieverstiluutnantti Taavetti Laatikainen vuonna 1924 raportoi ensimmäisistä sotilaspedagogisista kursseista, hän kritikoi upseereita ja aliupseereita siitä, etteivät nämä ymmärrä ”itsetoiminnan” periaatetta. Hän liitti sen opetuksen havainnollistamiseen,

mutta syvemmin lienee ollut kyse oppivan yksilön, sotilaan, oman ajattelun käynnistymisestä massamaisen, autoritaarisen kouluttamisen sijasta. Tätä tulkintaa tukevat Laatikaisen viittaukset sodan ja taistelun muutokseen siten, että yksilön merkitys korostuu aiempaa enemmän: ”nykyaikainen taistelu vaatii persoonallisuuksia”.

Toisaalta ”itsetoiminnalle” antoi teoreettista perustaa J. V. Snellmanin filosofia, jossa henki (kansallinenhenki, maailmanhenki, objektiivinen henki) kehittyy vain ja ainoastaan yksilöiden toiminnan kautta: juuri itsenäistynyt kansakunta voi kehittää itsetietoisuuttaan vain siten, että yksilöt toiminnassaan toteuttavat ja alati kehittävät traditiota eli järkevää tapaa tunnistamalla ja pyrkimällä poistamaan ”harhahenkiä”. Snellmanin toiminnan teorian kulmakivi tavallaan oli yksilöiden sovittautuminen traditioon ja sen alituinen, vastuullinen uudistaminen. Kyse oli siveellisyydestä. Snellman käytti ruotsin sanaa *sedlighet*, joka oli vastine Hegelin luomalle käsitteelle *Sittlichkeit* (eettinen elämä, engl. *ethical life*). Siveellisyys on yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittävää yhteen sovittamista; Hegelin samoin kuin Snellmanin mukaan eettisen toimintakykymme perusta on yhteisön traditio, joka ei kuitenkaan ole pysähtynyt asiintila. Taavetti Laatikainen puhuikin ”kurin henkevydestä” tietoisena alistumisena järjestykseen, mikä on ”itsetoiminnan” mahdollistava perusta. Muodollinen, ”huudolla ja kiroilulla” tuotettu kuri ei synnytä itsetoimintaa tai toimintakykyä.

Varhaisen suomalaisen sotilaspedagogiikan ”itsetoiminta” heijasti omaa aikaansa, kansallisvaltiokeskeistä todellisuutta. Snellman oli jo 1870-luvulla perustellut yleistä asevelvollisuutta sillä, että se edistää yksilön ja kansakunnan itsetietoisuutta. Voi sanoa, että 1920-luvun sotilaspedagogiikassa sotilaan toimintakyvyn ajatus samastui kansallisvaltiokeskeiseen maanpuolustustahtoon, jonka tuli ilmetä jokaisen yksilön henkisenä tilana, omana tahtona, joka kuitenkin suuntautui yhteisellä, historiallisesti määräytyneellä tavalla.

Saksalainen professori Wolfgang Royl (2008) pitää suomalaisen uuden sotilaspedagogiikan teorian erityisenä vahvuutena etiikan sijoittamista toimintakyvyn teorian ytimeen. Tämä ei kuitenkaan ole perimmiltään erityispiirre, koska toimintakyvystä käytännöllisen viisauden merkityksessä ei voi puhua ilman etiikkaa. Juuri *fronesiksen* käsitteen yhdistäminen toimintakyvyn tuo esiin sen olennaisen tärkeän seikan, että etiikkaa ei nähdä valmiiksi muotoiltujen arvojen ja periaatteiden kokoelmana ja että sotilasetiikkaa ei voida korvata julkilausumilla tai niin kutsutuilla eettisillä koodeilla. Kyse on eettisyydestä, joka vaatii yksilöltä jatkuvaa ponnistelua ennakoimattomassa ja alati yllättävässä maailmassa. Eettisyys ja toiminta limittyvät vahvasti toisiinsa: ”Toiminta on merkitsevä kokonaisuus, joka kehkeytyy maailman ja ajan halki... Juuri tämä ainutkertainen kokonaisuus on joka hetki rakennettava ja valittava” (de Beauvoir 2007, 63).

Toimintakyvyn käsitteen käyttöön ottamisella on pyritty palauttamaan ihmisen ruumiillisuus sille kuuluvaan asemaan varsin intellektualistiseksi tai kognitiiviseksi muodostuneessa keskustelussa ihmisestä ja hänen oppimisestaan sekä kasvustaan. Samalla on pyritty torjumaan toista vahvaa uhkaa, ihmisen tulkintaa fysikaaliseksi koneeksi. Erikoisella tavalla ihmiskäsityksen kognitiivistinen voimistuminen on häivyttänyt näkökenttämme eroa ihmisen ja koneen väliltä ja palvellut keinoalysovellusten tuloa inhimilliseen käytäntöön (Taylor 2005). Tarvitaankin sellaista uuden tyyppistä käsitteistöä, johon

Juha Varto (2005, 206) johdattaa tekemällä eron osaamisen ja taitamisen välillä: kone voi osata, mutta vain ihminen voi taitaa, olla taitava. Aristoteleen ajatteluun viitaten Varto määrittelee taidon elämän ja maailman moninaisuuden koettelemiseksi. Taito ei ole objektiivista, vaan se on subjektiivista; se riippuu yksittäisestä ihmisestä, se on juuri hänen taitonsa. Varsinkin koulutuspoliittisessa puheessa ”osaamista” on käytetty kriittittävästi vaadittaessa koulutusjärjestelmän kehittämistä osaamisen tuottajana. Vaatimus heijastaa objektivistista ja standardoitua koulutusnäkemystä. Toimintakyvystä puhuttaessa kyse on pikemmin taidosta kuin osaamisesta, joskin toimintakyky viittaa myös osaamisen jalostamiseen taidoksi ja toiminnaksi, mihin myös sotateoreetikko Karl von Clausewitz kiinnitti huomiota sotapäälliköistä ja teorian merkityksestä puhuessaan.

3.5 Kohti toimintakykyä käytännöllisenä viisautena

Nikomakhoksen etiikan kuudennessa kirjassa Aristoteles määrittelee käytännöllisen viisauden kyvyksi ”harkita oikein ... [sitä] mikä edistää hyvää elämää yleensä” – ei esimerkiksi vain sitä, mikä ”on hyvää terveydelle ja fyysiselle kunnolle”. Hän vielä tarkentaa, että harkinta kohdistuu nimenomaan sellaiseen, joka on muuttuvaa ja johon harkitseva ihminen itse pystyy vaikuttamaan. Stephen Toulmin (1998, 355) kiteyttää Aristoteleen ajatusta (ja koko hänen käytännöllisen filosofiansa merkitystä) seuraavasti: ”...hän ymmärsi, että mahdollisuutemme toimia viisaasti käytännön kentällä riippuu valmiudestamme ei vain laskelmoida intellektuaalisten kaavojen ajattomia vaatimuksia, vaan myös tehdä päätöksiä *pros ton kairon* – eli ’kuten asianhaarat vaativat’.” Aristoteleen mukaan ihmisen tärkein periaatteellinen ominaisuus on järkevyyden. Mutta hän erotti järkevyyden alueella toisistaan teoreettisen ja käytännöllisen viisauden. Toimintakyvyn käsitteen ytimenä on jälkimmäinen. Aristoteelisessa ajattelussa käytännöllisesti viisaaksi kehittyminen vaatii ruumiiseen erottamattomasti kuuluvan sielun, ruumiin energian, harjaannuttamista.

Fronesis on hyve, joka Aristoteleen mukaan liittyy kiinteästi yksilön luonteeseen. Sana ’hyve’ (kreikan *arete*) käännetään muun muassa englanniksi latinalaispohjaisella *virtue*-sanalla, mutta englannissa sen rinnalla esiintyy myös käänös *excellence*, joka viittaa erinomaisuuteen. Hyve ei ole synnynnäinen ominaisuus eikä psykologinen piirre, vaan syntyy ja kehittyy ihmisen eläessä ja kasvaessa tietyssä yhteisössä ja sen tietyissä tehtävissä. Eräs yritys saattaa käytännöllinen viisaus (*practical wisdom*) empiirisen tieteen mitattavissa olevaksi ilmiöksi on kehittää teoriaa ”käytännöllisestä älykkyydestä” (*practical intelligence*), mutta siinäkin on jouduttu käyttämään sellaisia vaikeasti, jos ollenkaan, mitattavia käsitteitä kuin ”hiljainen tieto” ja ”viisaus” (Sternberg & al. 2000). Hyve tarkoittaa sellaista, mikä on parasta hyvälle elämälle. Hyveelliseksi tuleminen vaatii jatkuvaa harjaantumista ihmiselle ominaisten mahdollisuuksien täydellistämiseksi (esim. Knight 2007, 12–13; Sihvola 1998, 54–59). Aristoteles antoi hyvän pohjan toimintakyvyn käsitteelle, mutta ongelmaton tuo lähtökohta ei ole. Hän tavallaan satoi ihmisen hyveellisyiden tämän sosiaaliseen asemaan tai ammattiin. Selkeimmin tämä näky ajatuksessa, että orjan hyveellisyyttä on oleminen herransa työkalu. Mitä paremmin hän täyttää työkalumaisuutensa sitä hyveellisempi hän on. Moraalinen hyveellisyys oli

”kuntoisuutta” juuri siinä tehtävässä, johon hänet oli asetettu. Tästä on ollut varsin helppoa johtaa esimerkiksi näkemys sotilaan ”hyveellisyydestä” ajatuksettomana käskyjen noudattajana. Ja vaikka Aristoteles painotti ruumiin harjoittamisen merkitystä yksilön kehityksessä hyveelliseksi, ruumiillisuus jäi kuitenkin varsin vähälle huomiolle (esim. MacIntyre 2004, 190).

Viisas toiminta ”käytännön kentällä” on siis hyve. Sotilaspedagogiikan olennainen ongelma kuitenkin on, mitä itse asiassa on käytäntö. Se ei ole sama asia kuin vallitsevat rutiinit (käytänteet) esimerkiksi sotilaskoulutusta antavissa yksiköissä tai kriisinhallinnan eri toimialueilla. Käytäntö on ihmisen eksistentiaalinen ja praktinen suhde ympäristöönsä, kontekstiinsa ja tilanteeseensa eli koettuun tilanteeseensa. Parhaimmillaan käytänteet ja rutiinit ovat kokemuksiin ja niiden jatkuvaan kriittiseen arviointiin perustuvia tottumuksia tuosta suhteesta. Huonoimmillaan ne ovat todellisuudesta irtautuneita jäänteitä. Perimmiltään aristoteelisessa käytännön käsitteessä on kyse nimenomaan sellaisesta, mikä voi olla toisinkin, mitä voidaan muuttaa.

Jos käytäntö samastetaan jäykästi vallitseviin käytänteisiin, myös hyveen käsite tulee ongelmalliseksi; se samastetaan tehokkuuteen valmiiksi, toimijan ulkopuolelta määritellyissä tehtävissä. Juuri tällaiselle samastamiselle Aristoteleen hyve-etiikka – ainakin pinnallisesti tulkittuna – antaa perusteita sanoessaan, että hyvyys on olion ominaisuus sen funktion määrittämässä mielessä; esimerkiksi veitsen hyve on sen terävyys. Monilla ammattialoilla, kuten asevoimissakin, viime aikoina suosituksi tullut professioetiikka sijoittuu tässä mielessä aristoteelisen hyve-etiikan traditioon. Vaarana on, että hyveet saatetaan määritellä etnisin, nationalistisin tai organisatorisin perustein, niitä palveleviksi, jolloin samalla katoaa aidosti kriittinen ote hyveen vastakohtaan, paheeseen: jokin vain julistetaan paheeksi ja jokin hyveeksi.

Käytännöllisen viisauden osana sotilaan erityishyve oli Aristoteleen mukaan rohkeus. Mutta koska *fronesis* suuntautuu nimenomaan siihen, mikä on muuttuvaa, ei rohkeuskaan ole aina ja kaikkialla samanlaista. Nykypäivän sotiluus (sotilaana oleminen, uhat, toimintaympäristöt, tehtävät, toimintaperiaatteet jne.) on varsin erilaista kuin antiikin kreikkalaisessa kaupunkivaltiossa. Toisaalta yli historian kantavassa merkityksessään juuri rohkeuden käsite tuo traagisella tavalla näkyviin sen, mitä voi pitää sotilauden syvimpanä problematiikkana. Tämä tiivistyy erään suomalaisen sotaveteraanin kertomana: yli kuusi vuosikymmentä hän on joutunut kantamaan mielessään kirkasta muistikuvaa vihollisotilaan kasvoista ja katseesta sillä hetkellä, jolloin hän kiväärinperällä murskasi tämän kallon. Veteraanin keino selviytyä hänen koko elämänsä syvästi vaikuttaneesta tapahtumasta on ollut ajatella, että hän teki velvollisuutensa. Epäilemättä hän ei tahtonut tehdä tätä tekoa, vaan valtio oli asettanut hänet tekemään sen. Samalla hän tosin pelasti oman henkensä. Veteraanin kertomus on kunnioitettava esimerkki sotilaan rohkeudesta, mutta samalla se tuo ra’alla tavalla esiin valtiolle annetun vallan määrätä yksilön elämästä ja sen laadusta. Hegeliläis-snellmanilaisessa filosofiassa valtio edustaa ”järkeä”, joka on yksilön järkeä korkeammalla. Eettisessä mielessä sotilaspedagogiikan velvollisuus on nostaa kaikissa muodoissaan esiin myös ”paha”, joka enimmäkseen sivuutetaan korostettaessa hyveitä velvollisuuksina ja annettujen tehtävien suorittamisena. Sotatieteellisen keskustelun huolestuttavin, ja vaarallisin, ilmiö on ihmisen ja hänen toimintansa pelkistäminen eräänlaiseksi mekanismiksi, jota käsitellään, muovataan ja

hallinnoidaan. Yksilötasolla toimintakyky usein pelkistyy fyysiseksi kunnoksi, eräiksi psykologisiksi piirteiksi ja joukon sosiaalisiksi kiinteydeksi, joita kutakin ajatellaan voitavan tarkastella muista irrallaan ja perimmiltään irrallaan maailman ja elämän koetusta todellisuudesta. Pedagogisesti merkittävintä on, että tällaisessa näkemyksessä – ihmiskuvassa – ihminen ja hänen toimintansa nähdään muokkaamisen kohteena.

Vaarallista ihmisen ja hänen toimintansa pelkistäminen mekanismiksi on siksi, että se perimmiltään oikeuttaa väkivallan kidutuksina, raiskauksina ja joukkomurhina. Kaikille niille on ominaista ihmisen esineellistäminen, Emmanuel Levinasin ilmaisua käyttäen hänen kasvojensa eliminointi. On tärkeitä erottaa voima (engl. *power*) väkivallasta (engl. *violence*). Demokraattisen yhteiskunnan puolustusvoimien tulisi olla voimankäytön väline väkivaltaa vastaan. Tämä tehtävä alkaa ehkä pieniltä tuntuista asioista, kuten pelkkää kieltämistä syvemmälle menevästä puuttumisesta omassa keskuudessa tapahtuvaan väkivaltaan, joka ilmenee kiusaamisena ja simputuksena. Sotilaiden voimankäyttö väkivaltaa vastaan on erityisen problemaattinen asetelma, koska sota itsessään edustaa väkivallan huipentumaa. Levinas, jonka ajatteluun vaikutti merkittävällä tavalla monivuotinen sotavankeus (Ranskan armeijan sotilaana) saksalaisten pakkotyöleirillä, määrittelee väkivaltaa siten, että ”Toiselta [huom. iso alkukirjain] viedään kasvot ja häntä käsitellään pelkkänä voimana” (Westphal 2008, 15). Väkivalta on Toisen kasvojen mitätöimistä, mikä perimmiltään tarkoittaa toisen ihmisen sekä omista poikkeavien näkemysten ja ominaisuuksien kieltämistä ja pakottamista samanlaisiksi kuin omani. Tai tuhoamista, jos pakottaminen ei onnistu. Sodan ohella esimerkiksi filosofiset ja poliittiset oppirakennelmat saattavat toteuttaa tätä samaa logiikkaa.

Griffith (2000, 120) kirjoittaa, että koulutuksessa sotilaat pitää ”raaistaa ja heimoistaa” (*brutalize and tribalise*), jotta he pystyisivät toimimaan tehokkaasti taistelussa. Toisaalta hän näkee tämän mahdollisena yhteiskunnallisena ongelmana ja haluaa muistuttaa, että hän puhuu vain melko pienestä ammattiarmeijasta, ei koko kansan kattavasta asevelvollisuusarmeijasta. ”Brutalisointi” ja ”heimoistaminen” (jota sotilassosiologit kutsuvat ryhmäkiinteydeksi) ovat juuri sitä, mitä Levinas tarkoitti kielikuvallaan kasvojen mitätöinnistä (engl. *deface the Other*). Griffith huomauttaa, ettei raaistaminen tarkoita brutaalia kuria oman ”heimon” puitteissa – päinvastoin, tulee harjoittaa järkevää ja neuvottelevaa johtajuutta keskinäisen luottamuksen edistämiseksi. Mutta tämä itse asiassa saattaa edistää Levinasin tarkoittamaa Toiseen – siis muihin kuin omaan ”heimoon” – kohdistuvaa väkivaltaa.

Griffith joutuu tekstinsä edetessä tavallaan vesittämään raaistamis- ja heimoistamisteesinsä ja hän kääntyy puhumaan arvostavasti Preussin armeijaan luodusta, jokaisen yksilön moraalisia ominaisuuksia painottavasta ajattelusta, mikä oletettavasti vaikutti myös suomalaiseen varhaiseen sotilaspedagogiikkaan 1920-luvulla. Tämä tosin ei mitenkään välttämättä lievennä Levinasin tarkoittamaa väkivaltaa: moraalisisista ominaisuuksista puhuminen voi olla vain toinen tapa ilmaista samanlaisuuteen (”heimoisuuteen”) pakottamista. Tällaiset nyt vain karkeasti luonnostellut asetelmat osoittavat, että kysymys etiikasta sijoittuu toimintakykyä koskevan pohdinnan keskiöön. Kysymykset etiikasta nousevat sitä tärkeämmiksi ja vaikeammiksi mitä laajemmin ja monipuolisemmin sotilaat ovat toimijoina erilaisissa kriisinhallinta- ja rauhanrakentamistehtävissä. Nykyaikainen ja tulevaisuuden kotimaan puolustus ei ole yhtään sen yksinkertaisempaa.

Paitsi että *fronesis* tarkoittaa ajattelevaa hyveellisyyttä, se viittaa kykyyn tehdä ratkaisuja ja päätöksiä käytännön vaihtelevissa tilanteissa, tilanteiden erityispiirteet huomioon ottaen. Se eroaa olennaisesti teoreettisesta viisaudesta eli yleisten periaatteiden tuntemisesta ja yksittäisten ilmiöiden sovittamista niihin. Käytännön sotilaskasvatukseen tästä seuraa huomattavan suuri haaste. Käytännöllinen viisaus ei ole taito, jota suoranaisesti voitaisiin opettaa. Se on myös syvempi käsite kuin psykologiassa käytettävä käytännöllinen älykkyys (engl. *practical intelligence*) eräänlaisena ”näppärytenä” ja ”pelisilmänä”. Toisaalta se ei ole myöskään käytännöllistä järkeä (engl. *practical reason*, saks. *practische Vernunft*) Immanuel Kantin tarkoittamana universaalina moraalina. Koska käytännöllinen viisaus on hyve, se ei ole jotakin, joka tiedetään tai omistetaan. Se on ihmisessä itsessään, hänen luonteessaan ja ruumiissaan. Mutta silti kyse ei ole synnynnäisestä ominaisuudesta, vaan käytännölliseen viisauteen kasvetaan – tai sitten ei. Kasvaminen edellyttää ”käytännöllisesti viisasta” ympäristöä ja ennen kaikkea hyveellisiä yksilöitä malleiksi.

Toimintakyky on ihmisessä ruumiillistuva ”horisontti” eli maailman ja sen ilmiöiden kohtaamista määrittävä näköala ja suhtautumistapa. Suorituskyky puolestaan tarkoittaa tietoa, taitoa ja harjaantuneisuutta suorituksiin tiettyjen tavoitteiden toteuttamiseksi. Parhaimmassa tapauksessa hyvä toimintakyky johtaa hyvään suorituskykyyn ja hyviin suorituksiin. Mutta välttämättä suhde ei ole tällainen; suoritukset tai teot voivat tehokkuuskriteereillä mitattuina olla korkeatasoisia, mutta moraalisesti ala-arvoisia. Eräät teoreetikot ovat todenneet, että Natsi-Saksan keskitysleirit – ”kuolemantehaat”, joiksi Arendt niitä kutsui – edustivat pitkälle kehitettyä suorituskykyä ja varsinkin niiden johdotehtävissä oli ihmisiä, jotka olivat paitsi kurinalaisia myös älykkäitä.

Tahto oli 1920-luvun sotilaspedagogiikassa ”itsetoiminnan” ydin. Toimintakyky tiivistyi persoonalliseksi tahdoksi, jota tuli edistää kasvatuksella; koulutuksella puolestaan luotiin ja harjaannutettiin suorituskyvyn edellyttämiä taitoja. Perimmiltään toimintakyky siis sijoittui jo tuolloin eri tasolle kuin suorituskyvyn käsite. Pelkkä suorituskyvyn käsite ilmentää operationaalisen pätevyyden korostamista tavoite–keino- ja panos–tuotos-suhteilla mitattuna. Pelkistetyimmillään suorituskyvyn ainoa arvo on ennalta määriteltä tehokkuus, olipa tarkoitus ja sisältö mikä tahansa. Alati on tarjolla Arendtin kuvaama mahdollisuus ”pahan arkipäiväisyyteen” ja ”ajatuksettomuuteen”; suorituskyky on korkea, mutta toimijat ovat kyvyttömiä erottamaan hyvää ja pahaa toisistaan. Toimintakyvyttömyys on olennaisesti tällaista ajatuskyvyttömyyttä.

Hyve-etiikassa toimijat ja heidän moraalinen luonteensa ovat tärkeämpiä kuin erilaiset moraalisen toiminnan ohjeet tai niin sanotut eettiset koodit (esim. Audi 2007, 6; Welchman 2006, xvii–xviii). Etiikka ei ole jotain, joka opitaan sääntöinä ja kenties unohdetaan, vaan se kuuluu ihmiseen, se on erottamattomasti osa häntä itseään. Sotilaan hyveellisyydestä puhuttaessa kuitenkin saattaa olla kyse siitä, että hänet on vain koulutettu toimimaan tavalla, joka näyttää esimerkiksi rohkeudelta; Fredrik Suuren armeijassa sotilaan ei tarvinnut olla rohkea, hänet vain piti kovalla kurilla saada pelkäämään omia upseereitaan enemmän kuin vihollista (MacIntyre 2004, 179). Aristoteelista ajattelua ei muutoinkaan voi suoraan soveltaa nykyaikaisiin asevoimiin, eikä ylipäätään nykyiseen todellisuuteen. Aristoteles oletti, että ihmisellä on perustavaa laatua oleva olemus, joka liikuttaa häntä kohti tiettyä lajityypillistä päämäärää, onnellisuutta eli hyvin elet-

tyä elämää. Hyveet ovat ominaisuuksia, joiden avulla yksilön on mahdollista saavuttaa onnellisuus; hyveiden puute estää hänen kulkemistaan kohti ihmisyytensä päämäärää (mt., 178). Aristoteles myös oletti, että hyveelliseksi voi kasvaa vain eettis-poliittisessa ihmisyyhteisössä, joka hänelle oli kaupunkivaltio.

Olennaista on, että *fronesiksessa* on kyse siitä, kuinka minä kokevana subjektina olen osallisena tilanteissa ja kuinka juuri minun tulisi toimia, jotta toimin oikein ja hyvin. Käytännöllinen viisaus on erottamattomasti osa identiteettiämme ja luonnettamme. Vaikka käytännöllinen viisaus voi perustua vain kasvatuksemme, kulttuuriimme ja yhteisölliseen kokemukseen, se on viime kädessä subjektiivista, eivätkä siihen riitä mitkään valmiit ohjeet ja mallit. Käytännöllinen viisaus ei toteudu etäältä viileästi tapahtumia seuraten, vaan itsensä kokonaisvaltaisesti ja vastuullisesti alttiiksi laittaen.

Fronesis ei ole psykologinen, vaan eettis-poliittinen käsite. Psykologisella alalla käytettävä käsite 'käytännöllinen älykkyys' viittaa yksilön ominaisuuteen, kykyyn sopeutua arkipäivän ympäristöihin sekä valikoida ja muotoilla niitä (Sternberg & al. 2000, xi). Sternbergin tutkimusryhmä puhuu viisaudesta (*wisdom*) käytännöllisen älykkyyden korkeimpana muotona (mt., 59–64) tavalla, jota voisi pitää *fronesiksen* operationaalistamisena. Tutkimusryhmään kuuluvat Haslam ja Baron (1994) rakentavatkin yhteyttä käytännöllisen älykkyyden ja *fronesiksen* välille: kyse on joustavasta toiminnasta tilanteissa, jotka ovat muuttuvia ja monimutkaisia, erityisesti tilanteissa, joita leimaa epävarmuus (Haslam & Baron 1994, 44–45).

Haslam ja Baron viittaavat siihen olennaiseen seikkaan, että *fronesis* eroaa vahvasti siitä rationaalisuuskäsityksestä, joka painottaa välineellistä tehokkuutta annettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. He osoittavat, että *fronesis* on vastakohta myös abstraktille, yleispäteväksi väitetylle rationaalisuudelle (mt., 50) – mikä oli jo Aristoteleen keskeinen ajatus. Haslamin ja Baronin tulkinta käytännöllisen älykkyyden ja *fronesiksen* yhteydestä on itsekontrolli: tilannekohtainen, mutta pitkällä tähtäimellä johdonmukainen impulsiivisuuden hallinta arviointi- ja päätöksentekotilanteissa, jotka ovat monimutkaisia, epävarmoja ja riskejä sisältäviä. Juha Varto (2005, 205) liittää *fronesiksen* siihen, että pystymme käyttämään ”ihmisenä olemisen kykyjä” ja elämään yhdessä toisten kanssa. Tähän tarvitsemme Varton mukaan omasta itsestämme kumpuavaa voimaa, mihin ei riitä, että meitä opetetaan ja koulutetaan noudattamaan tiettyjä ajatus-, suoritus- ja käyttäytymismalleja. Vaikka opettaja tai kouluttaja voi yksityiskohtaisesti näyttää, miten asiat tulee tehdä, se ei ratkaise perimmäistä käytännön kysymystä, kunkin oppijan subjektiivista ratkaisua siitä, miten toimia juuri tietyssä tilanteessa, ”kuinka olla maailmassa nyt” (mt., 211). Toimintakyvyssä on kyse kyvystä kohdata maailman moninaisuus ja arvaamattomuus. Toisaalta Hannah Arendt painottaa etenkin myöhäistuotannossaan toiminnan sosiaalisuutta, yhdessä toimimista: ”[...] kukaan ihminen ei voi toimia yksin, jos he aikovat saada maailmassa aikaan jotakin, heidän pitää toimia yhteisymmärryksessä[...]” (Arendt 1978, 201). Tällöin hän tarkoittaa nimenomaan poliittista toimintaa – toimintaa sanan varsinaisessa merkityksessä – ja korostaa, ettei poliittinen ulottuvuus ole suoraa jatkumoa dialogiselle minä–sinä-suhteelle. Mutta tämä ei tarkoita, että Arendt luopuisi yksilön toimintakyvyn merkityksen painottamisesta: siitä, että poliittinen toiminnan tulisi olla yhteistä ja luovaa toimintaa jonkin uuden hyväksi perustuu hänen mukaansa Augustinuksen ajatukseen, että ihmisen kyky uuden aloittamiseen perustuu

siihen, että hän itse on alku, eli on syntynyt (mt., 158). Augustinuksen mukaan ihminen on luotu ajalliseksi olenoksi (*homo temporalis*), mikä tarkoittaa, että ihminen ja aika luotiin yhdessä. Tästä puolestaan seuraa, ettei ihmisen tehtävä ole vain lajin määrän kasvattaminen, vaan jonakin aivan uutena oleminen maailman ajallisella jatkumolla. (mt., 216–217.) Tältä pohjalta voi hyvin nähdä Arendtin kiinnostuksen kaikkien totalisoivien järjestelmien vastustamiseen. Tavallaan saman augustinolaisen ajatuksen voi tunnistaa J. V. Snellmanin yksilöllisen toiminnan korostamisessa kansallis- ja maailmanhengen kehityksessä. Sama traditio lienee 1920-luvun itsetoiminnan käsitteen taustalla.

3.6 Elämismaailma ja toimintakyky

Maailman ja sen tilanteiden kohtaamisena toimintakyky ei ole ymmärrettävissä sen paremmin luonnontieteellisen naturalismin kuin subjektiivisen idealismin teorioin. Maailma, jossa elämme ja toimimme, ei ole vain fyysikaalis-kemiallinen järjestelmä, mutta se ei ole myöskään vain oman mieleemme tuotetta. Luonnontieteellisen naturalismin ongelma on, että sen kuvaan ei mahdu subjektiivisia elementtejä kuten tunteita, värikokemuksia, uskomuksia, arvostuksia eikä myöskään persoonia itseään tai intersubjektiivisiä rakenteita, käytäntöjä tai instituutioita (Laitinen 2008). Descartes'n filosofiaan perustuva niin kutsuttu kartesiolaisuus osoittaa, että on olemassa myös subjektiivinen ajattelu, mutta kartesiolaisuus asettaa tietoisuutemme irralliseksi vailla ihmisen ruumiillista, psyykkistä ja sosiaalista olemassaoloa. Jos sotilaspedagogiikassa tukeuduttaisiin kartesiolaisuuteen, tunnustettaisiin kyllä yksilön ajattelun merkitys, mutta sotilas nähtäisiin informaation prosessorijana vailla fyysis-psykkis-sosiaaliseen olemassaoloon liittyvää kokemuksellisuutta. Periaatteessa tällainen näkemys onkin ollut ominaista modernille tieteelle ja sotilaiden kohdalla se ilmenee kyborgisaationa (ks. Toiskallio 2002) ja ihmisen vähittäisenä korvaamisena teko- tai keinoälyllä. Kyse ei ole siitä, että tekoälyn kehittäminen olisi jotenkin paheksuttavaa tai siitä, että siitä ei olisi hyötyä, vaan siitä filosofisesta uskonnuksesta, että ihminen ja tekoäly ovat samantasoisia, keskenään vaihdettavissa olevia käsitteitä. Kyborgisaatio merkitsee eron häivyttämistä ihmisen ja tietokoneen väliltä siten, että ihminen mallinnetaan tietokoneeksi.

Luonnontieteellisessä naturalismissa ja kartesiolaisuudessa ei ole *fronesiksen* ja toimintakyvyn käsitteitä ainakaan siinä mielessä, että kyse olisi tuntevasta, kokevasta, arvostavasta, kärsivästä ja vastuullisesta subjektista fyysis-psykkis-sosiaalisessa todellisuudessaan. Jos sotilaan, ja ylipäätään ihmisen, toiminta ja toimintakyky olisivat ymmärrettävissä ja käytännössä edistettävissä yksinomaan luonnontieteellisen naturalismin käsittein, ei sotilaspedagogiikkaa tarvittaisi. Sotilaspedagogiikka on pikemmin ”kulturalistinen” kuin ”komputationalistinen” tiede, Jerome Brunerin (1996) termejä käyttääksemme. Toimintakyvyn käsitteen hahmottamista auttaa merkittävästi sen suhteuttaminen fenomenologian hermeneuttiseen, eksistentiaaliseen ja eettiseen suuntaukseen, jossa teoreettisesti ja metodologisesti on keskeistä toimivan subjektin kiinnittyminen praktiseen maailmassaolemiseen eli elämismaailmaan (Laitinen 2008, 3). Hermeneuttisuus viittaa siihen, että tietomme ja ymmärryksemme ei milloinkaan ole ”puhdasta”, vaan aina jo kulttuurisesti ja käytännöllisesti tulkittua. Eksistentiaalisuus viittaa perustavalla tavalla olemassaoloon ja elämään, eettisyys luovuttamattomaan vastuullisuuteemme.

Hermeneuttis-fenomenologinen suuntaus kritikoi kaikkia sellaisia lähestymistapoja, joissa eksistentiaalinen yhteys pyritään häivyttämään tai joissa sitä ei oteta lukuun. Elämismailma (saks. *Lebenswelt*, engl. *life-world*) ei kuitenkaan ole itsestään selvä käsite. Se on esimerkiksi erotettava 'elämymailman' käsitteestä. Pääpiirtein määritellen elämymailma on se todellisuus, jossa jo olemme, ennen kuin alamme sitä ajatella tai reflektoida. Eräs perustavaa laatua oleva tekijä elämymailmassa on, että syntymästä alkaen olemme jo osallisina jossakin kieliyhteisössä ennen kuin opimme ymmärtämään puhetta ja opimme itse puhumaan. Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus ei pyri esimerkiksi psykologisiin ja sosiologisiin lainmukaisuuksiin selittämään vihaa ja väkivaltaa tietyllä alueella tai tietynä aikana, vaan se pyrkii näkemään, kuvaamaan ja ymmärtämään ihmisten maailmankuvien, arvomaailmojen, identiteettien ja persoonallisuuden kehkeytymistä tietyssä elämymailmassa eli eletyssä, konkreetissa kokemusmaailmassa. Konkreettisuudessaan tällaista lähestymistapaa voi pitää luonteavana sotilaspedagogiikalle, mutta samalla se johtaa syvällisiin haasteisiin ja vaikeuksiin, koska sotilasorganisaatiot ovat periaatteessa valtioiden teknisiä työvälineitä, ja ne itsessään on muotoiltu eräänlaisiksi kasvottomiksi koneiksi. Tällaiseen todellisuuteen edellä luonnosteltu toimintakyvyn – *fronesiksen* – ajatus on vaikeasti istutettavissa, vaikka sen tärkeys ja tarpeellisuus laajalti tunnustetaan.

Toiminnan tutkimuksen eräs keskeinen klassikko on Max Weber (1864–1920). Hänen teoriassaan toiminta on se käyttäytymisen alue, jota leimaa mielekkyys eli se, että toimija voi liittää käyttäytymiseen merkityksen. Käyttäytyminen ja toiminta eivät siis ole yhteneviä käsitteitä, mitä voi pitää sotilaspedagogisen toimintakyvyn käsitteen eräänä kulmakivenä. Näin sotilaspedagogiikka liittyy pitkään, yhä jatkuvaan aristoteeliseen tieteenperintöön, joka tarkastelee toimintaa sen intentionaalisuuden eli merkityksellisyyden ja tarkoituksellisuuden kannalta (v. Wright 1970).

Erityisen ongelmallista toimintakyvyn kokonaisvaltaiselle hahmottamiselle on, että arki ajattelu pitää itsestään selvyytenä ihmisen kaksijakoista luonnetta, jakautumista ruumiiseen ja mieleen (Johnson 2007, 278). Tätä kaksijakoista eli dualistista käsitystä pönkittää moderni kognitiivinen oppimiskäsitys, joka määrittelee tiedon mielensisäiseksi representaatioksi, jonka sanotaan ohjaavan toimintaa. Tällaisen oppimiskäsityksen sijasta tarvitaan tutkimuksen vakavaa paneutumista siihen, että ihmisen elämässä ”merkitysten [*meaning*] löytäminen, luominen ja kommunikointi on kokopäivätyötä” (mt., 17). Tässä Mark Johnson varoittaa intellektualisoimasta inhimillistä kokemusta, ymmärrystä ja ajattelua: merkitystä ei pidä pelkistää sanoiksi ja lauseiksi, vaan kyse on kokonaisvaltaisesta, perimmiltään ruumiillisesta, kokemuksia synnyttävästä vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Tällaisessa lähestymistavassa astuu tärkeälle sijalle esteetiikka (engl. *aesthetics*), ei arkikielisessä mielessä 'kaunotaitena', vaan sanan alkuperäisessä merkityksessä aistimisena ja havaitsemisena, maailman ilmiöiden kohtaamisena. Esimerkiksi taistelumaastoa ja vihollisen toimia poterostaan tähyttävän sotilaan aisti- ja havaintomaailma on väistämättä radikaalisti erilainen kuin rauhan aikana samaa maastoa sekä sen kasvustoa ja hyönteisiä tarkastelevan vaeltajan. Heidän kontekstinsa (ajatus- ja toimintaympäristönsä) ja tilanteensa (koettu tilanteensa) eivät mitenkään voi olla yhtenevät. *Tuntematon sotilas* -romaanin kapteeni Kaarna osoitti rohkeutta, ja pyrki valamaan sitä muihin, kiinnittämällä vähän ennen kaatumistaan huomiota suoalueen tulevaan marjasatoon. Hän pyrki voittamaan suon merkityksen pelkkänä vihollistulen

alla ylitettävänä maastonkohtana. Ihmisen toimintaa, ja toimintakykyä, on mahdotonta ymmärtää ilman merkityksen käsitettä.

Ilman merkitysten ulottuvuutta ei voi puhua toimintakyvystä ja toimintakyvyn tutkimuksen erääksi ydinkysymykseksi onkin nähtävä se, miten ihmiset muodostavat merkityksiä. Esimerkiksi informaatio- ja mediasodankäynnin olennainen tavoite on juuri merkitysmaailmoiniin vaikuttaminen. Lauri Rauhala (1995, 85) määrittelee tajuntaa siten, että se on merkitysten organisoitumisen prosessi. Rauhala on rakentanut teoriaa ihmisen kolmen ”olemuspuolen” – kehon, tajunnan ja tilanteen – muodostamasta kokonaisuudesta. Sen rakenneperiaate on ”situationaalinen säätöpiiri”, jossa yksilön tajunta jatkuvasti muotoutuu kokemuksen kokonaisuutena. Ruumis ja mieli eivät siis ole kaksi eri aluetta, joista toinen olisi määräävässä asemassa toisen suhteen, vaan kulloisessakin elämäntilanteessa (situaatiossa) ne kietoutuvat toisiinsa

Olellaisen tärkeän piirteen toimintakyvyn tarkasteluun tuo eksistenssifilosofian painottama subjektin, toimijan, ääretön vastuullisuus. Eksistenssifilosofia tuo myös osansa kysymykseen subjektista ja identiteetistä. Sotilaspedagogiikassa ei ole syytä takertua modernin tradition subjekti- ja *cogito*-keskeisyyteen, jossa eksistenssistään irrotettu rationaalinen ja autonominen minä tulkitaan toiminnan alku- ja käyttövoimaksi. Toisaalta on vaarallista luopua subjektin ja identiteetin käsitteistä. Erityisen vaarallista on, että luopuminen saattaa johtaa Jonathan Gloverin (2003) tarkoittamien moraaliressurssien ja moraalidentiteetin katoamiseen näkyvistä. Varsinainen haaste sotilaspedagogiselle toimintakyvyn käsitteelle saattaakin olla siirtyminen eksistenssifilosofi Kierkegaardin tarkoittamalta esteettiseltä (kulloisiakin mielihaluja tavoittelevalta) tasolta eettiselle tasolle, jonka nimenomaisesti voi katsoa merkitsevän vastuullisen minän syntymistä (Westphal 2008, 103). Simone de Beauvoirin (2007, 85) mukaan eksistentialismi hermostuttaa arvostelijoitaan siksi, että se vaatii ihmiseltä jatkuvaa ponnistelua. *Minä* on olemassa subjektina vain lakkaamatta uusiutuvana kumpuamisena (mt., 82). Mutta ongelma on de Beauvoirin mukaan (mt., 81) siinä, että ihmiset pelkäävät vastuuta eivätkä halua ottaa riskejä. He mieluummin kieltävät oman vapautensa ja alistuvat epäautenttisina subjekteina valmiiden mallien ja ohjeiden mukaisesti suorituksiin kuin ryhtyvät toimintaan.

Vaikka edellä kuvattu Juha Varton vahva subjektiivisuuden puolustaminen ja toisaalta snellmanilainen objektiivisen hengen lähestymistapa saattavat vaikuttaa yhteensovittamattomilta, näin ei syvemmin ajatellen ole. Ne voivat yhdistyä itsetoiminnan käsitteen antamassa viitekehyksessä. Varto suhtautuu arvostavasti Simone Weilin (1906–1943) ajatteluun oikeudenmukaisesta yhteiskunnasta, joka perustuu yksilön mahdollisuuteen osallistua aidosti yhteisönsä elämään. Itse asiassa juuri tästä on kyse Snellmanin tradition käsitteessä samoin kuin ”vahvan hermeneutiikan” *Sittlichkeit*-käsitteessä. Kun Simone Weililta kysyttiin neuvoa, miten selviytyä toisen maailmansodan katastrofista, joka oli johtanut ihmisyyden lähes korjaamattomaan tuhoon, hän vaati ”ihmistä iskemään uudelleen juurensa maahan ja kasvamaan hitaasti omalla paikallaan” (Varto 2005, 199). Juuri tällaisesta juurtumisesta on kyse myös Snellmanin kasvatustajattelussa samoin kuin vahvassa hermeneutiikassa. Charles Taylor käyttää tässä ruumiillisuuden käsitettä: inhimillinen tieto on ruumiillistuneen toimijan tuotetta. Se tosiasia, että olemme kehoja (*bodies*), muotoilee ja rajaa sitä, kuinka kohtaamme maailman kognitiivisesti. ’Ruumiillistumisessa’ on olennaista se, että kasvamme tietystä kulttuurissa ja omaksumme sen

tavat toimia ja selvitä (*to cope*). Kun Simone Weil vaati jalkojen iskemistä maahan ja hitaasti kasvamista, Taylor sanoo, että ”jalkojeni oleminen tässä paikassa ei tarkoita yhä uusien informaatiopalojen saamista... Se on oman toimintakykyäni harjoittamista, sellaisen harjaannuttamista, minkä olen saavuttanut tänä tiettyä kehona, joka on kasvatettu tässä kulttuurissa” (Taylor 2005, 31). Hyvin olennaisella tavalla tässä on kyse siitä, mitä Snellman tarkoitti traditiolla: traditio ei ole pysähtynyt asiointila, vaan se kehittyy vain ja ainoastaan yksilöiden toiminnassa. Tämä saattaa olla varhaisen sotilaspedagogiikan ”itsetoiminnan” syvälinen merkitys, vaikka tietävästi sitä ei ole tällä tavoin perusteltu.

Eksistentiaalisena käsitteenä toimintakyvyn merkitys kuitenkin konkretisoituu ja kärjistyy siinä tosiasia, että alati on läsnä toimintakyvyn ääriajan, rajatilanteen kohtaaminen. Miten toimia tilanteissa, jossa mitään ei ole enää tehtävissä, mutta jossa kokemus omasta vastuullisuudesta ja syyllisyydestä kirkastuu (Jaspers 2005, 26–29)? Tällaisessa kokemuksessa tullaan toiminnan ja toimintakyvyn käsitteiden perimmäiseen luonteseen: kyse ei ole valmiiksi määriteltujen tavoitteiden tehokkaasta saavuttamisesta. On luovuttava ”vastuullisuudesta toimia” sanan modernissa, kapeutuneessa merkityksessä ja avauduttava ”vastuuseen toisudelle” (White 1991). Kapeutunut käsitys toiminnasta tarkoittaa, että tavoitteena on saattaa maailma järjen kontrollin alaiseksi ja tällä tavoin tehdä maailma teknisesti hallittavaksi ja käytettäväksi (mt., 2–3).

3.7 Mihin kasvatetaan ja koulutetaan?

Toimintakyvystä puhumisen perustavin kysymys koskee väkivallan ja tappamisen sekä toisaalta elämän suojelemisen suhdetta: mihin sotilas on ensisijaisesti koulutettava? Kysymysten ketjua on kuitenkin tarpeen jatkaa monin tavoin. Onko sotilas ”kansalainen” vai ”ammattilainen”? Onko sotilas koneiston kuuliainen osa vai itsenäisesti ajatteleva persoona? Edellä tehty toimintakyvyn luonnostelu froneettisena käsitteenä on merkittävä perusvalinta toimintakyvyn määrittelemiseksi. Tämän luvun näkökulmana on sotilaan toimintakyvyn käsitteen kehittäminen juuri tältä pohjalta yhdistettynä näkemykseen sotilaasta turvallisuustoimijana. Turvallisuustoimijan näkökulma tuo ilmeisen väistämättä mukaan Max Weberin toimintateorian ajatuksen, että toiminta on nimenomaan käyttäytymisen tietoinen alue. Kaikki käyttäytyminen ei ole toimintaa. Tällainen näkökulma tarjoaa sotilaspedagogiikalle tärkeän fenomenologisen, toiminnan intentionaalisuutta ja merkityksellisyyttä avaavan tutkimustavan. Sille tarjoutuu myös pragmatismen lähestymistapa, jossa ajattelusta ja toiminnasta voidaan puhua vasta tilanteissa, joissa rutiinimainen käyttäytyminen tai suorittaminen ajautuu kriisiin. Taistelu- ja muut ääritilanteet luovat kontekstin ja tilanteen, jossa monet psyykkiset, sosiaaliset ja olemassaoloa eli eksistenssiä koskevat paineet ajavat kriisiin jopa siinä määrin, että yksilö saattaa vieraantua itsestään; hän lakkaa toimimasta ja alkaa pelkästään käyttäytyä. Muutos voi näkyä raaistumisena, mikä tyypillisesti johtaa kidutuksiin, murhiin ja muun muassa vastustajan ruumiiden häpäisemiseen (esim. Glover 2000, Chirot & McCauley 2008).

Kysymys toimintakyvystä kuuluu olennaisesti kaiken kasvatuksen – myös sotilaskasvatuksen – peruskysymykseen sosialisointin ja individualisointin suhteesta. Kaikessa kasvatuksessa tehdään joko tietoisesti tai tiedostamatta jokin ratkaisu siitä, miten pai-

notetaan yhteisöä tai yksilöä ja miten nähdään näiden kahden ulottuvuuden välinen suhde. Pelkistäen voi sanoa, että totalitaarinen järjestelmä näkee kasvatuksen puhtaasti yksilöiden sosiaalistamisena osaksi tiettyä rakennetta. Puhtaasti individualistista kasvatusta, joka olisi irrallaan kaikesta sosiaalisesta (esim. tavat, tottumukset, käytännöt, merkitykset, arvot, moraalit) on puolestaan mahdotonta edes kuvitella. Sotilaskasvatus ajatellaan usein varsin totalitaarisiksi. Sotilaspedagogiikan perustavaa laatua oleva tehtävä on kuitenkin sotilaskasvatuksen tarkastelu sosialisatio–individualisatio-asetelmassa. Kyse on ontologisesta valinnasta, jolla sotilaspedagogiikka myös luo ja määrittelee itseään. Toinen ontologinen (olemisen ja olevan luonnetta koskeva) valinta olisi pelkästään sosiaalistamistehtävään sitoutuva sotilaspedagogiikka, joka on ominaista kaikille totalitaarisille yhteiskunnille ideologiasta riippumatta. Alati on tarjolla mahdollisuus tulkita sotilaspedagogiikka puhtaasti sosiaalistamistehtävään rajoittuvaksi, mikä on ominaista sosiologiselle tarkastelulle, joka kiinnittää huomion vahvasti yhteiskunnan instituutiorekenteeseen: ”Lopulta ollaan lakimerkeissä, jotka säädetään ja tulkitaan menettelyllisesti erityisissä organisaatioissa ja joiden merkityksen toteuttamista viime kädessä vartioivat sotilasorganisaation kiväärin ja pistimet” (Heiskala 2000, 22).

Kiväärein ja pistimin tapahtuva vartiointi ei kaipaa sotilaspedagogiikkaa. Sen sijaan sotilaspedagogiikan perustavana lähtökohtana voi pitää preussilaisen Wilhelm von Humboldtin ajatusta sotilaskasvatuksesta, jossa yksilön persoonallinen kehitys, organisaation toimivuus ja yhteiskunnan sosiaalis-poliittinen kehitys muodostavat kokonaisuuden (Hartmann 2000). Mitenkään ongelmaton humboldtilainenkaan sivistysidea (saksan *Bildung*) ei suinkaan ole: sekin on mahdollista tulkita yksilön alistamiseksi valtion (tai muun superjärjestelmän) rakenteiden kehittämiseksi. *Bildung* kuitenkin tarjoaa hyvän pohjan sellaiselle sotilaskasvatukselle, joka luo tasapainon individuaalistamisen ja sosiaalistamisen välille. Nimenomaan sotilaskasvatuksessa voimakas epätasapaino kumpaan tahansa suuntaan on vaarallista. Sotilaskasvatuksen erityinen ominaispiirre on, että kyse on vahvasta vallan ja voiman, jopa tappavan voiman, käytöstä. Nimenomaan tästä seuraa erityisen vahva kurin vaatimus. Niin yksilöllisesti kuin totalitaarisesti mielivaltaisen voimankäyttö on vaarallista ja katastrofaalista. Juuri tässä mielessä sotilaspedagogiikan on alati tutkittava kriittisesti kurin luonnetta ja tekijöitä, jotka mahdollisesti murentavat sitä.

Lähteet

- Alasuutari, P. 2007. Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Arendt, H. 1987. *The Life of the Mind*. San Diego: Harcourt, Inc.
- Arendt, H. 1998. *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Audi, R. 2007. *Moral Value and Human Diversity*. Oxford: Oxford University Press.
- Barnes, J. 1979. Introduction. Teoksessa *The Ethics of Aristotle. The Nicomachean Ethics*. Aylesburg: Penguin Books.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carlman, T., Hansen, M. 2005. Introduction. Teoksessa Carman, T., Hansen, M. (Eds.): *The Cambridge Companion to Merleau-Ponty*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chiro, D., McCauley, C. 2008. Miksei tapeta niitä kaikkia? Poliittisen joukkomurhan logiikka ja ehkäisy. Helsinki: Like.
- Davidson, D. 1990. *Essays on Actions & Events*. Oxford: Clarendon Press.
- de Beauvoir, S. 2007. *Onko Sade poltettava? ja muita esseitä*. Helsinki: WSOY.
- Gadamer, H-G. 1988. *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
- Glover, J. 2003. *Ihmisyys. 1900-luvun moraalihistoria*. Keuruu: Otava.
- Griffith, P. 2000. Fighting spirit: leadership and morale on the 'empty battlefield' of the future. In Evans, M. & Ryan, A. (Eds.): *The Human Face of Warfare. Killing, Fear & Chaos in Battle*. St Leonards: Allen & Unwin.
- Haaraoja, J. 1998. Reflektiivisyys toimintakyvyn kehittäjänä. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) *Toimintakyky sotilaspedagogiikassa*. Vaasa – Ykkös Offset.
- Harré, R., Gillet, G. 1994. *The Discursive Mind*. London: Sage.
- Hartmann, U. 2000. Military pedagogy in Germany. Teoksessa Toiskallio, J. (Ed.): *Mapping military pedagogy in Europe*. Department of Education, Finnish National Defence College. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Haslam, N. & Baron, J. 1994. Intelligence, Personality, and Prudence. In Sternberg, J., Ruzgis, P. (Eds.) *Personality and Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Heiskala, R. 2000. *Toiminta, tapa ja rakenne: kohti konstruktionistista synteesiä tietoyhteiskunnassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hornsby, J. 2004. *Agency and Actions*. Teoksessa Hyman, J., Steward, H. (Ed.): *Agency and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaspers, K. 1971. *Philosophy of Existence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jaspers, K. 2005. *Johdatus filosofiaan*. Helsinki: Otava.
- Jensen, B. & Schnack, K. 1997. *The Action Competence Approach in Environmental Education*. *Environmental Education Research*. Vol. 3 (2), s.163-178.
- Johnson, M. 2007. *The Meaning of the Body*. Chicago: Chicago University Press.
- Knight, K. 2007. *Aristotelian Philosophy. Ethics and Politics from Aristotle to MacIntyre*. Cambridge: Polity Press.
- Laitinen, A. 2008. *Elämismailman ensisijaisuudesta: Charles Taylor ja John McDowell*. www.jyu.fi/yhtfil/fil/armala/texts/2002d.pdf.
- MacIntyre, A. 2004. *Hyveiden jäljillä : moraaliteoreettinen tutkimus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Martin, R., Barresi, J. 2006. *The Rise and Fall of Soul and Self*. New York: Columbia University Press.
- Miettinen, R. 2008. *Toiminnan käsite pragmatismissa ja kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa*. Teoksessa Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S. (toim.): *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Osiel, M.J. 2002. *Obedying Orders. Atrocity, Military Discipline & the Law of War*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Rauhala, L. 1995. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rorty, R. 1980. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Basil Blackwell.
- Royle, W. 2008. *Should any civilian who intervenes in a terrorist attack be acknowledged as a combatant*. Teoksessa Mutanen, A. (ed.): *The Many Faces of Military Studies*. Helsinki: The Finnish Naval Academy.
- Schnack, K. 2003. *Action competence as an educational ideal*. Teoksessa Trueit, D. & al. (eds.): *The Internationalization of Curriculum Studies*. New York: Peter Lang.
- Sennett, R. 2002. *Työn uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.

Sihvola, J. 1998. Toivon vuosituhat. Eurooppalainen ihmiskuva ja suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuus. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Smith, N. 1997. *Strong Hermeneutics: Contingency and Moral Identity*. London: Routledge.

Sternberg, R., Forsythe, G., Hedlund, J., Horvarth, J., Wagner, R., Williams, W., Snook, S., Grigorenko E. 2000. *Practical Intelligence in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, C. 1995. *Philosophical Arguments*. Cambridge: Harvard University Press.

Taylor, C. 2005. Merleau-Ponty and the Epistemological Picture. Teoksessa Carman, T. & Hansen, M. (Eds.): *The Cambridge Companion to Merleau-Ponty*. Cambridge: Cambridge University Press.

Toiskallio, J. 1996. Sotilaspedagogiikan lähtökohtia. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) *Tietoyhteiskunnan koulutuskulttuuri: Sotilaspedagogisen tutkimusohjelman suuntaviivoja*. Helsinki: Edita.

Toiskallio, J. 1998. *Sotilaspedagogiikan perusteet*. Hämeenlinna: Karisto.

Toiskallio, J. 2000. *Military Pedagogy as a Practical Human Science*. Teoksessa Toiskallio, J. (Ed.) *Mapping Military Pedagogy in Europe*. Helsinki: Edita.

Toiskallio, J. 2002. *Cyborgs and humans: Two Paradigms of Military Pedagogy*. Teoksessa Florian, H. (toim.) *Military Pedagogy – an International Survey*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Toulmin, S. 1998. *Kosmopolis: kuinka uusi aika hukkasi humanismin perinnön*. Porvoo: WSOY.

von Wright, G.H. 1970. *Tieteen filosofian kaksi perinnettä*. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja, No 1.

Wallander, K. & Toiskallio, J. 1995. Kouluttajana upseeri on myös tutkija. Kohti kokemuksen ja teorian yhdistämistä. *Sotilasaikakauslehti*, N:o 4, s. 22-27.

Varto, J. 2005. Koulun syytä etsimässä. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.): *Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkiasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.

Varto, J. 2008. *Tanssi maailman kanssa: yksittäisen ontologiaa*. Tampere : Eurooppalaisen filosofian seura.

Welchman, J. 2006. Introduction. Teoksessa Welchman, J. (Ed.): *The Practice of Virtue. Classic and Contemporary Readings in Virtue Ethics*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.

Westphal, M. 2008. *Levinas and Kierkegaard in Dialogue*. Bloomington: Indiana University Press.

White, S. 1991. *Political Theory and Postmodernism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Young-Bruehl, E. 2006. *Why Arendt Matters*. New Heaven & London: Yale University Press.

LUKU 4

SOTILUUS SOTILASPEDAGOGIIKAN KÄSITTEENÄ

Juha Mäkinen

Kielitoimiston sanakirjan (2006) mukaan sotilas on sotavoimissa palveleva, sotilaspukua käyttävä ja sotilaslainsäädännön alainen henkilö⁷. Sanakirjamääritelmä yhtyy perinteiseen sotilaspedagogiseen sotilasmääritelmään ollen siis pelkistetysti sotilaana asepuvussa asevoimissa olemista (Toiskallio 2004, 108). Toisaalta on syytä huomata, että sotilaan määrittellään olevan sotilaslainsäädännön alainen henkilö. Täten lainsäädännön kansallinen ja kansainvälinen tuntemus on tärkeä osatekijä sotilaan määrittelytyössä. Edelleen on painotettava, että ihmisen, toimijan ja sotilaan oikeuksia sekä velvollisuuksia ei ole pelkästään lainsäädännöllä määritelty. Tätä syvemmin ja perustavanlaatuisemmin sotilaspedagogiikassakin ajatellaan, että kaikkiin inhimillisiin toimijoihin, sotilaisiinkin, kohdistuu eräitä jäsennettävissä olevia eettis-moraalisia oikeuksia ja velvollisuuksia. Maininta sotilaan tekoja ja sotilaiden toimintaa säätelevästä sotilaslainsäädännöstä avaa näkökulmia laajemmin merkitykselliseen lainsäädäntöön sekä myös eettis-moraalisiin pohdintoihin sotilaan toimintakykyyn liittyen.

Puolustusvoimien yleisessä palvelusohjesäännössä (2009, 13) sotilaalla tarkoitetaan sotilashenkilöstöä johon kuuluvat:

- ammattisotilaat
- kadetit
- varusmiehet, joihin sisältyvät myös vapaaehtoista asepalvelustaan suorittavat naiset
- reserviläiset, jotka on käsketty palvelukseen⁸
- sotilaallisen kriisinhallinnan tehtävissä palvelevat.

Laki puolustusvoimista (11.5.2007/551) määrittelee ammattisotilaaksi sotilasvirassa palvelevan sekä sellaisen henkilön, joka on nimetty puolustusvoimissa määräaikaiseen virkasuhteeseen määrättyinä sotilastehtäviin. Kuten oheisista suomalaisista määritelmistä näkyy, liitetään sotilas osaksi valtiollisia sotilasorganisaatioita eli organisaatioihin, joissa sotilasvirkoja on ja joissa virkasuhteisiin sotilastehtäviin voidaan määrätä myös määräajaksi.

Vielä eräs ajankohtainen määritelmä sotilaasta on tarpeen ottaa tässä käsiteanalyysissä esille. Kirjassaan *Sodan historia* Janne Malkki, Risto Marjomaa, Jyri Raitasalo, Tero Karasjärvi ja Joonas Sipilä määrittelevät sotilaan seuraavasti (2008, 242): ”henkilö, joka taistelee velvollisuuden tai palkan takia valtion tai vastaavan hierarkkisen järjestelmän alaisena. Sotilaan toiminta rinnastuu yleensä ammattiin tai väliaikaiseen osallistumiseen sotatoimiin oman yhteisönsä nimissä”. Tässä määritelmässä sotilaspedagogikon huo-

⁷ Kielitoimiston sanakirja mainitsee myös sotilaat pelastusarmeijassa ja šakissa.

⁸ Palvelukseen käsketyt reserviläiset siitä hetkestä lähtien, kun he ovat saapuneet tai heidän viimeistään olisi tullut saapua palvelukseen siihen asti, kun heidät on kotiutettu ja he ovat poistuneet palveluspaikastaan.

mio kiinnittyy muun muassa taisteleamiseen ”velvollisuuden tai palkan takia” ja ”valtion tai vastaavan hierarkkisen järjestelmän alaisena”. Puhumalla palkasta käsittely kääntyy palkkasotilaan/palkkasotiluuden ja ammattisotilaan/ammattisotiluuden rajankäyntiin ja jakamiimme arvoihin sekä asenteisiin. Mitä sitten ”valtiota vastaavilla hierarkkisilla järjestelmillä” tarkoitetaan, on syytä pohtia, mutta mitä ilmeisemmin erilaisia monikansallisia koalitioita mutta ehkäpä myös erilaisia yksityisiä turvallisuusalan yrityksiä⁹ joita jo perinteisestikin on osallistunut maailman kriisipesäkkeissä käytyihin ja käytäviin sotiin.

Korostettakoon, että ammattisotilaan/ammattisotiluuden ja palkkasotilaan/palkkasotiluuden ero on sotilaspedagogikolle keskeinen. Ovathan sotilaspedagogikot perinteisestikin asettaneet sodankäynnin, ja muunkin toiminnan, laajempiin merkitysyhteyksiinsä ja tästä näkökulmasta tarkastellen sodankäynnillä on oltava eettis-moraalisen tarkastelun kestäviä perusteita. Esimerkiksi taloudellista etua ja ansaittua palkkaa ei voida pitää sodan kestäväenä oikeutuksena ja intressinä. Näistä lähtökohdista sotilaspedagogikot eivät kouluta ja kasvata sekä ammatti- ja palkkasotilaita elinikäisen oppimisen kautta omille palvelus- ja työurilleen vaan nimenomaan sekä ammattisotilaita että muita henkilöitä turvallisuusalan toimijoiksi ja tältä perustalta sotilaita ammattisotilaiksi. Edellä sanottu tarkoittaa myös sitä, ettei sotilas pyri ensisijaisesti seuraavan sodan voittamiseen, vaan ensisijaisemmin heidän toimintansa ja yksilölliset tekonsa ohjautuvat turvallisuuden takaamiseen ja rakentamiseen.

Mainittakoon, että jo nykyisin laki puolustusvoimista (11.5.2007/551) asettaa sotilaille, sotilaluudelle ja ammattisotilaille sekä ammattisotiluudelle asiantuntijuusvaatimuksia laajemminkin kuin vain sodankäynnin muodossa. Korostetaanhan puolustusvoimien tehtävissä Suomen sotilaallista puolustamista myös rauhan aikana sotilaskoulutuksen antajana ja vapaaehtoisen maanpuolustuskoulutuksen ohjaajana sekä maanpuolustustahdon edistäjänä. Tämän lisäksi alueemme alueellista koskemattomuutta valvotaan ja turvataan. Tämän perinteisen, mutta edelleen ensisijaisen tehtävän lisäksi puolustusvoimat tukee muita viranomaisia muun muassa virka-apua antamalla, pelastustoimintaan osallistumalla ja esimerkiksi terrori-iskun, luonnononnettomuuden, suuronnettomuuden tai muun vastaavan tapahtuman edellyttämiin avustustoimenpiteisiin osallistumalla. Tämän lisäksi puolustusvoimat osallistuu kansainväliseen kriisinhallintaan, ja täten erilaisissa toimintaympäristöissä tapahtuva sotilaiden osaamisen kehittäminen tulee mahdolliseksi ja nousee tärkeälle sijalle puolustuksellista suoritus- ja toimintakykyämme rakennettaessa.

Charles C. Moskoksen (2000) mukaan sekä Yhdysvaltojen asevoimat että länsimaisten kehittyneiden demokratioiden ase- ja puolustusvoimat ovat siirtymässä modernista postmoderneihin sotilaallisen organisoinnin muotoihin. Moskos (2000, 15) jakaa keskeisimmät aikakaudet moderniin, myöhäismoderniin ja postmoderniin kiteyttäen sotilaan keskeiset piirteet aikakausittaiseksi siirtymäksi taistelun johtajasta manageriin ja tekniseen osajaan sekä postmodernilla aikakaudella edelleen poliittisesti orientoituneeksi (soldier-statesman) ja akateemiseksi sotilaaksi (soldier-scholar). Tarkasteltaessa tästä Moskoksen näkökulmasta Suomen puolustusvoimissa viime vuosikymmeninä tapahtunutta kehitystä voidaan havaita vähintään lievää yhteneväisyyttä hänen esittämi-

⁹ Private military companies (PMC), private security companies. Ks. esim Kinsey (2006).

ensä näkemysten ja Suomessa tapahtuneen kehityksen välillä. Sotilaan identiteetti on jatkanut monipuolistumistaan erityisesti 1980-luvulta alkaen, jolloin sotilasjohtajaa on managerisoitu muun muassa puolustusvoimien siirtyessä tulos- ja laatujohtamisen menettelytapoihin kaikilla organisaatiotasoillaan. Vastaavasti upseerikoulutusta on akatemisoitu ja se on kulminoitunut yliopistollisen Maanpuolustuskorkeakoulun perustamiseen vuonna 1993 ja sitä seuranneeseen institutionaaliseen jatkokehittämisvaiheeseen. Nyt Bologna-prosessin mukaisen upseerikoulutuksen uudistamisen ja esimerkiksi syksyllä 2009 alkavien uusimuotoisten sotatieteiden maisteriopintojen myötä ollaan siirtymässä moskolaisittain ajateltuna postmoderniin aikakauteen, jossa painottuvat sotilaan akateeminen koulutus laaja-alaisen ja inhimillisen turvallisuuden viitekehityksessä.

Ilkka Puukka (2005) on 1980-luvulta alkaen tekemässään ja lähinnä puolustushallinnon keskushallintotasoon kohdentuvassa tapaustutkimuksessa syventynyt mielenkiintoisella tavalla sotilaana olemiseen. Hän tyypittelee sotilaat kolmeen perusprofiiliin eli professionaaliseen, poliittiseen ja sotilasmanageriseen. Puukan mukaan (mt., 8; 97) klassinen, ja tapaustutkimusten mukaisesti nykyisin vallitseva, professionaalinen sotilastyypipi näyttäisi olevan muuttamassa muotoaan kohti uutta professionaalisuutta, jota voidaan pitää vastauksena laajenevaan turvallisuuskäsitteeseen. Tässä uudessa sotilaan professionaalisuudessa sotilaalliset taidot kohdistetaan klassisen sodankäynnin lisäksi poikkeuksellisten olojen hallitsemiseen, kriisien hallintaan ja terrorismin torjuntaan. Kolmijakoisen tyypittelynsä täydennykseksi Puukka (mt., 101) hahmottelee myös ideaalityypin mallisotilaan profiilia määritellen sen ytimeksi professionaalisuuden täydennettynä luonteenlujuudella sekä eettisillä ja moraalisisilla ominaisuuksilla yhdistettynä luottamukseen ja lojaalisuuteen poliittista johtoa kohtaan.

Verrattaessa Moskoksen ja Puukan tulkintoja keskenään voimme huomata, miten samansuuntaisesti he käsittelevät sotilaan perusprofileja. Sekä Moskos että Puukka näkevät sotilaan perusprofiilien välillä siirtymää ja vallitsevien sotilaspiirteiden muutosta, mutta toisaalta tapaustutkimuksiinsa nojautuen Puukka ei havainnut moskolaisia myöhäismoderneja sotilastyyppejä kuten sotilasmanagereita ja tekniikkaan orientoituneita sotilaita. Edelleen kritiikille alttiilla tavalla Puukka katsoo (mt., 59; 253) tieteellisyyden, kuten kurinalaisuuden, loogisuuden ja pysyvyyden (staattisuuden, muuttumattomuuden), kuuluvan perinteiseen sotilaalliseen ajattelutapaan¹⁰, vaikkakin toisaalta hän myöntää avoimesti ja kokemuksiensa perusteella, ettei sotilaskulttuuri aina erityisemmin suosi käytännön elämässä tieteellisyyttä ja että usein niin loogisuus kuin tieteellisyydenkin jäävät byrokraattisen politikoinnin varjoon. Kiinnostavalla tavalla sekä Puukka että Moskos rakentavat aineksia sotilaan tulevaisuusorientoituneen ideaalityypin hahmottamiseen, vaikkakin he käsittelevät sotilasta sangen individualistisesti, eivätkä käsittele sotilaana olemista ja toimimista yhteisöllisenä ilmiönä. Puukka ja Moskos rajautuvat analyysisään siis sotilaaseen eivätkä ulota sitä koskemaan sotiluutta.

Viimeistään 2000-luvulle tultaessa perinteinen individualistinen tulkinta sotilaasta on problematisoitunut ja tullut haastetuksi yhteisöllisellä käsitteellä *sotiluus* (Toiskallio 2004 ja 2008; Huhtinen 2006, 302). Oheinen katkelma perinteisestä sotilaana olemiseen liittyvästä tulkinnasta kannustakoon meitä miettimään miten jaettu tämä tulkinta muun muassa nykyisissä puolustusvoimissamme onkaan:

¹⁰ Nämä piirteet ovat vahvasti yhtenevät esimerkiksi Maanpuolustuskorkeakoulussa tehdyn tapaustutkimuksen johtopäätösten kanssa (ks. Mäkinen 2006, 126)

Field Marshall Joseph Joffre has been reported to have been fond of saying that “he did not know whether he was responsible for the victory on the Marne in September 1914, but he knew one thing – if the battle had been lost, it would have been he who lost it” (Cohen & Gooch 1990, 3; Johnson, Wrangham & Rosen 2002, 258).

Tulkintamme mukaan tämä individualistinen tulkinta upseeriuden ja sotiluuden ytimestä on selkeästi havaittavissa niin suomalaisessa sotahistoriallisessa tutkimuksessa kuin vaikkapa sotiimme liittyvissä museoissa. Toisaalta nykyisessä ajassamme voimme kysyä, eivätkö yksittäiset institutionaaliset ja organisaatiolliset toimijat itse asiassa jaa vastuun sekä mahdollisen menestymisen että tappion aikana (Mäkinen 2006, 189). Voimmekin pohtia, onko keskeisin inhimillinen menestystekijämme yksittäinen sotilas, komentajakaan, vaiko yhteisöllinen sotiluuteemme ja sotilaskulttuurimme. Vaiko toimintakykyiset komentajamme osana yhteisöllistä sotiluuttamme ja sotilaskulttuuriamme?

Toisaalta sotilaallisen toiminnan epäonnistumiseen syventyessämme olemme saattaneet rajautua selvittelyssämme syyllisen ja syyllisten etsintään. Olemme usein siis toimineet individualistisesta näkökulmasta lähtien. Toisaalta yksilöitä syyllistävän tulkinnan sijasta meidän tulisi menestymisen ja epäonnistumisen syitä hahmottaessamme syventyä yksittäisten sotilaiden ominaisuuksien (esimerkiksi älykkyys) sijasta niihin struktuureihin ja kulttuureihin, joiden kautta myös osaamattomuus ja epäonnistumiset ilmaantuvat (ks. Dixon 1976). Struktuureista ja kulttuureista puhuminen johdattelee meitä myös jäsentämään kulttuurimme piilorakenteita eli henkilökohtaisia perusoletuksiamme. Sotilaspedagogisen näkemyksen mukaan niin yksilö- kuin yhteisötasoinen muutos kumpuaa erilaisten perusoletusten käytännöllisen uudelleenarvioimisen kautta. Perusoletusten keskeisyyttä voi painottaa samaistamalla ne tekojamme ohjaaviksi uskomuksiksi. Rutinoidut ja refleктоimattomat tekomme saattavat tapahtua epätarkoituksenmukaisten ja ajantasaistamista vaativien perusoletusten mukaisesti. Toisaalta yksilöllisen ja yhteisöllisen reflektionin kautta voidaan edetä perusoletusten parempaan tiedostamiseen ja niiden uudelleenmuotoiluun tahtomme mukaan (ks. Mäkinen [toim.], 2008).

Sotilasalan epäonnistumisiin ja niiden syihin pureutuneessa tutkimuksessaan Eliot A. Cohen ja John Gooch (1990) kiteyttivät johtopäätöksensä seuraavien kolmentyyppisten tekojen olevan hyvin useiden sotilasalan epäonnistumisten taustalla: oppimattomuuden, staattisuuden (adaptiivisuuden puutteen) ja kykenemättömyyden tulevaisuus-orientoituneeseen ennakkointiin.

Perinteisesti hyvä sotilas ja upseeri on ymmärretty taistelukentän yksilöksi, joka asemansa mukaisesti johtaa ja kouluttaa joukkojaan. Käskyjen ja määräysten järkähtämätön tai täsmällinen noudattaminen on ollut sotilaille keskeistä, mikä on ajoittain johtanut jopa epätasapainoon oman ajattelun, luovuuden ja tekojen painottamisen kanssa. Sotilas on ollut perinteisesti paradoksaalisessa tilanteessa, jossa on usein oletettu, että käskyjen täsmällinen noudattaminen on riittävä ehto sotilaalliselle kurille¹¹ ja sotilaalliselle menestymiselle. Toisaalta kurin tavoitteleminen todetaan saavutettavan silloin, kun yksilön käyttäytyminen perustuu riittävään itsekuriin ja joukon toiminta yhteiseen tahtoon toteuttaa annetut tehtävät. Taustaksi on kuitenkin syytä muistaa, että viimeistään upseeriston managerialisoinnin kautta aiemmat tehtävätaktiset ilmentymämme ovat entises-

¹¹ Yleisen palvelusohjesäännön (2009, 11) mukaan sotilaallisella kurilla ymmärretään annettujen käskyjen ja määräysten täsmällistä noudattamista.

tään voimistuneet, ja useimmiten ennen annettuja tehtäviä, kuten päämääriä ja myös tulostavoitteita, niistä käydään suunnitteluvaiheessa neuvotteluja. Kaiken kaikkiaan sotilaat alaisina pääsevät osallistumaan suunnitteluun, jossa tulevaisuudessa poliittisella ja osin sotilaallisella tasolla päätettäviksi tulevia asioita valmistellaan ja menestymisemme edellytyksiä rakennetaan. Toisin sanoen kaikkien sotilaiden on sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti ratkaistava perusparadoksinsa (Mäkinen 2006, 127), koska pelkkä annettujen käskyjen täsmällinen noudattaminen ei takaa sotilaallista menestymistä missään toimintaympäristössä. Nykyaikaiseen sotiluuteen ja sotilaana olemiseen kuuluu se, että jokainen on johtaja – ellei muiden niin vähintään itsensä. Sotilaan perusparadoksin ratkaiseminen edellyttää dikotomisen ajattelun sijasta dialektista ajattelua, jonka mukaan sekä käskyjen täsmällistä – ja varsinkin ylemmän esimiehen toiminta-ajatuksen mukaisista – noudattamista edellytetään sotilalta, mutta myös sotilaan odotetaan ajattelevan itse pyrkiessään enempään kuin vain saamiensa käskyjen noudattamiseen. Näin ollen voidaan päätellä, etteivät sotilaallisen toiminnan, tai sotiluudenkaan, perusoletukset ole staattisia ja muuttumattomia, vaan yhteisöllisesti muuttuvia (=kulttuurillisesti evolutiivisia, Niiniluoto 2009). Lisäksi on syytä painottaa, että perusoletusten yhteisöllinen muutos rakentuu yksilöllisten, siis perusoletuksiamme reflektioivien ja arvioivien, tekijämme kautta.

Lähteet

Cohen, E.A., Gooch, J. (1990). *Military Misfortunes: The Anatomy of Failure in War*. US: The Free Press.

Dixon, N.F. (1976). *On the Psychology of Military Incompetence*. Chatham, Kent: Pimlico.

Huhtinen, A.-M. (2006). Toisen johtaminen – sotilaskulttuurin muutos ja muuttumattomuus. Teoksessa Huhtinen, A.-M. & Rantapelkonen, J. (toim.) *Sirpaleita sotilaskulttuurin rajoilta*. Helsinki: Edita Prima.

Johnson, D.D.P., Wrangham, R.W., Rosen, S.P. (2002). Is military incompetence adaptive? An empirical test with risk-taking behaviour in modern warfare. *Evolution and Human Behaviour*, 23, 245–264.

Kielitoimiston sanakirja (2006). *Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 140*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Kinsey, C. (2006). *Corporate Soldiers and International Security: The Rise of Private Military Companies*. Iso-Britannia: Routledge.

Laki puolustusvoimista (11.5.2007/551).

Yleinen palvelusohjesääntö (YLPALVO) (2009). Helsinki: Edita Prima.

Malkki, J., Marjomaa, R., Raitasalo, J., Karasjärvi, T. & Sipilä, J. (2008). *Sodan historia*. Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Moskos, C.C. (2000). *Toward a Postmodern Military: The United States as a Paradigm*. Teoksessa Moskos, C.C., Williams, J.A. & Segal, D.R. (toim.) *The Postmodern Military: Armed Forces after the Cold War*. New York: Oxford University Press.

Mäkinen, J. (2006). *The Learning and Knowledge Creating School: Case of the Finnish National Defence College*. Helsinki: Edita Prima.

Mäkinen, J. (toim.) (2008). *Opettajuus Maanpuolustuskorkeakoulussa ennen, nyt ja tulevaisuudessa? Opettajien tunteja opettajuudestaan, opiskelijoistaan, vertaisistaan ja korkeakoulustaan*. Helsinki: Edita Prima.

Niiniluoto, I. (2009). *Kulttuurievoluutio*. Teoksessa Hanski, I., Niiniluoto, I. & Hete-mäki, I. *Kaikki evoluutiosta*. Helsinki: Hakapaino.

Puukka, I. (2005). *Valtapelit hallinnossa: tapaustutkimus sotilaskulttuurin puolustuksesta puolustushallinnon uudistamisessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Toiskallio, J. (2004). Action Competence Approach to the Transforming Soldiership. In Toiskallio (Ed.) Identity, Ethics, and Soldiership. Helsinki: Edita.

Toiskallio, J. (2008). Sotilaspedagogiikan ja kasvatustieteen rajapinnalla. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H. & Kumpulainen, K. Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet avaukset. Cultivating Humanity: Education – Values – New Discoveries. Turku: Painosalama.

LUKU 5

SOTILASPEDAGOGIIKKA TIETEIDEN JA KÄYTÄNNÖN KENTÄSSÄ

Juha Mäkinen

Mitä tiede on? Niiniluodon (2002, 13) mukaan tieteellä tarkoitetaan toisaalta luontoa, ihmistä ja yhteiskuntaa koskevien tietojen systemaattista kokonaisuutta (tieteellisen tutkimuksen tuloksia) ja toisaalta tällaisten tietojen tarkoituksellista ja järjestelmällistä tavoittelua (tieteellistä tutkimusprosessia). Sosiologi Robert Merton (1942) lisäisi Niiniluodon määritelmään kolmanneksi osatekijäksi tieteen erityislaatuiset normit (tieteen eetos), joiden tulisi ja tulee ohjata tiedeyhteisöä erottautumaan edukseen monista muista ihmisen elämänpiireistä.

Millainen on sitten se rajatumpi ”systemaattinen kokonaisuus” tai paremminkin se osa tätä kokonaisuutta, jota sotatieteiksi kutsutaan?¹² Entä mitä sotatieteiden osaa kutsutaan sotilaspedagogiikaksi ja miten sotilaspedagogiikka suhteutuu muihin sotatieteisiin? Mikä on sotilaspedagogiikan ”emotiede”? Vai pitäisikö ennemminkin puhua ”emotieteistä” ja jos pitäisi, niin mitkä tieteenalat olisivat sellaisia? Tällaisiin tärkeisiin kysymyksiin vastaaminen edellyttää sotilaspedagogiikan syntyhistorian tarkastelua tieteenä ja sotatieteenä (**luku 2**).

Tässä luvussa sotilaspedagogiikan syntyhistoriaa tarkastellaan uudesta ja täydentävästä näkökulmasta, keskeistä tulevaisuusorientaatiota unohtamatta. Samalla tarkastelu toimii esimerkkinä yleisemmästäkin erityistieteiden syntyprosessista. Syntyprosessin vaiheiden hahmottamisen kautta meille tarjoutuu mahdollisuus ymmärtää tiedettä ja tieteellistä toimintatapaa sekä sotilaspedagogiikkaa osana sotatieteitä ja tieteitä huomattavasti syvemmin kuin vain opettelemalla lyhyt tieteen määritelmä. Vastaavasti pystymme selkeämmin hahmottamaan, mikä on sotilaspedagogiikan suhde sotilaan ja kriisinhallintatoimijan käytännön toimintaan sekä hänen ammatilliseen kokemuksellisuutensa.

Niiniluoto (1993) ryhmittää tieteet perustieteiksi ja erityistieteiksi. Perustieteiksi Niiniluoto (1993, 187) nimeää matematiikan, fysiikan, biologian, psykologian, historian, sosiologian ja lainopin. Erityistieteinä, jollainen hänen ryhmittelytavassaan myös sotilaspedagogiikka olisi, Niiniluoto mainitsee hoitotieteen, kirjastotieteen, puheviestinnän, käsityötieteen, rauhantutkimuksen ja tulevaisuudentutkimuksen. Perustellusti erityistieteiksi voitaisiin nimetä esimerkiksi myös kasvatustiede ja johtamistaito. Niiniluoto erottelee kuusi toisiaan *täydentävää* mallia erityistieteiden syntymisestä: eriytyminen,

¹² Maanpuolustuskorkeakoulun strategian (2006) mukaan sotatieteet on laaja käsite ja monialainen kokonaisuus, jota sitovat yhteen sodat, kriisit ja niihin liittyvät turvallisuushakat sekä pyrkimykset näiden ehkäisemiseen. Sotilaspedagogiikka on Maanpuolustuskorkeakoululla edustettuna oleva sotatieteen ala.

haarautuminen, suunnittelutiede eli taitojen tieteistyminen, integroituminen (yhdistyminen), emergenssi (ilmaantuminen) ja teoreettinen integroituminen, joihin syvennymme seuraavaksi.

5.1 Erityistieteen eriytyminen ja haarautuminen

Perinteisen näkemyksen mukaan tiede on syntynyt *eriytymällä* filosofiasta. Tavallaan tämä pitää paikkansa, vaikka näkemys sisältää myös ongelmia. Myös sotilaspedagogiikan juuria on tarpeen jäljittää aina länsimaisen sivilisaatiomme kulttuuriperimän alkujuurisiin asti (ks. **luku 2**, aristotelinen perimä) ja sieltä humanismin tradition kautta tämän päivän filosofisiin pohdintoihin. Niiniluodon mukaan (1993, 190) eriytymisen malli auttaa selittämään niitä traumaattisia suhteita, joita joillakin erityistieteillä on filosofiaan: saavutettuaan empiirisinä tiedonaloina riippumattomuuden filosofiasta ne haluavat nähdä aiemman elämänsä vain esihistorianaan tai epätieteisenä lapsuutenaan. Sotilaspedagogiikalla tätä traumaa ei ole – ja sen uhkakin pyritään torjumaan mahdollisimman syvän filosofisen tutkimuksen avulla. Sotilaspedagogisesta näkökulmasta voidaan sanoa, että empiirinen tutkimus ja filosofia edellyttävät toisiaan.

Edgar Zilselin (1942) mukaan tieteen evolutionääristä ilmaantumista voidaan perustellusti pelkistää siirtymäksi *perusteettomasta* luottamuksesta yhteisön jakamiin traditio-naalisiin ja mystifioituihin oppeihin kohti rakentavan kriittistä, syy–seuraus-suhteita hahmottavaa ja perusteluja hakevaa rationaalista ajattelu- ja toimintatapaa. Zilselin mukaan tieteen voidaan katsoa syntyneen 1600-luvun alussa, kun aiemmin erilliset yliopisto-oppineiden käsitteellinen ajattelu ja käsityöläisten empiirinen toimintatapa pääsivät yhä systemaatisempaan ja käytännöllisempään vuorovaikutukseen tieteentekijöiden toiminnassa.

Toisaalta keskustelu tieteiden ykseydestä¹³ tai erityisyydestä¹⁴ on jatkunut näistä tieteen syntyhetkistä nykypäivään ja tulee jatkumaan tulevaisuudessakin (ks. Niiniluoto 2002; Raatikainen 2004; Ylikoski & Kiikeri 2004; Toiskallio 2006). Osa tätä keskustelua on sotilaspedagogiikan määrittelemineen *ihmistieteisiin* kuuluvaksi (ks. esim. Toiskallio 2000). Toisaalta sotilaspedagogiikka pitää yllä ja kehittää yhteyksiään paitsi yhteiskunta- ja humanistisiin tieteisiin, myös luonnontieteelliseen tutkimukseen, mistä keskeinen esimerkki on sotilaan toimintakyvyn kannalta tärkeä liikuntabiologinen tutkimus. Samoin yhteyttä kehitetään muun muassa ihmis- ja luonnontieteiden rajapinnalle sijoituviiin kognitiotieteisiin.

Niiniluodon (1993) erityistieteiden syntymismalleja analysoiden voidaan tulkita, että uudemmalla ajalla sotilaspedagogiikka *haarautui* kasvatustieteistä. Jo 1960-luvulta alkaen upseerin tutkinto oli rinnastettu alempaan korkeakoulututkintoon ja jokainen upseeri opiskeli kasvatustieteitä kuten monet muutkin akatemisoituvat professiot, joiden alaan opetus, kasvatusta ja koulutus kuuluivat. Maanpuolustuskorkeakoulun perustami-

¹³ Kaikki tieteet ovat metodologisesti ja metodisesti samanlaisia. Nk. positivistinen tulkinta tai tarkemmin sanottuna yhtenevä metodologisesti monistisen näkemyksen kanssa (ks. esim. Raatikainen (2004, 85)).

¹⁴ Ihmistieteillä ja luonnontieteillä on merkityksellisiä eroja niin metodologisesti kuin metodisesti. Nk. anti-positivistinen tulkinta tai tarkemmin yhtenevä metodologisesti dualistisen näkemyksen kanssa.

sen myötä¹⁵ upseerin tutkinto rinnastui ylempään korkeakoulututkintoon ja samalla syntyi sosiaalinen tilaus sotatieteiden – ja niiden yhtenä osana sotilaspedagogiikan – määrittelylle sekä niiden opettamiselle Maanpuolustuskorkeakoulussa. Maanpuolustuskorkeakoulun yliopistokehitykseen liittyen korkeakoululle perustettiin 1.1.1999 ensimmäinen pedagoginen professuuri (kasvatustieteen, erityisesti sotilaspedagogiikan), mikä mahdollisti sotatieteiden tohtorin tutkinnon suorittamisen myös pedagogiselta alalta. Vuonna 2003 professuuri muuntui sotilaspedagogiikan professuuriksi. Mutta miksi sotilaspedagogiikka haarautui tai eriytyi kasvatustieteistä, ja oliko kyse pelkkä eriytyminen ”emotieteestä”?

Haarautumisprosessien syiden ymmärtämiseksi on hyvä perehtyä tieteentutkimukseen ja esimerkiksi niin kutsuttuun gibbonsilaiseen (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow 1994; Nowotny, Scott, Gibbons 2001) tulkintaan, jonka mukaan perinteiset tieteenalarakenteet ja tieteellisen tiedon rakentamismekanismit ovat globaaleissa yhteiskunnissamme jatkamassa muutostaan¹⁶. Gibbonsin ym. teoksen mukaan useimmat ratkaisua vaativat käytännön ongelmat ovat joko yksittäisille tieteenaloille vieraita tai sitten niiden ratkaiseminen edellyttää sellaista uutta, laajaa näkökulmaa (*trans-disciplinary*-näkökulma), joka sisältää monitieteisyyden (*interdisciplinary*) ja käytännön toimijoiden osallistumisen ongelmanratkaisuprosessiin (tutkimusprosessiin). Peilattaessa tätä gibbonsilaista ajatusmallia suomalaisen upseerikoulutukseen voidaan havaita selkeitä yhteneväisyyksiä. Pedagogisella alalla näyttäytyy merkittävänä ongelmana kasvatustieteellisten opintojen käytäntöyhteyksien vähäisyys sotilaiden toimintaympäristöihin, vaikka opetuksessa esimerkkejä luonnollisesti haettiin sotilaskoulutuksen käytännöstä (Toiskallio 1996, 57). Kun kasvatustiede pyrkii selittämään ja ymmärtämään opetusta ja kasvatusta yleensä, sotilaspedagogiikkaa asettaa kiinnostuksensa kohteeksi turvallisuusalan toimijan tämän omassa elämismaailmassa ja omanlaatuisessa kulttuurissa sekä erityisen historiallisen prosessin ilmenemismuotona. Toiminnallaan sotilaspedagogiikka rakentaa siltaa tutkimansa käytännön kohteen ja kasvatustieteiden, mutta myös laajemmin monien muiden ihmis-, yhteiskunta- ja humanististen tieteiden sekä luonnontieteidenkin välille. On edelleenkin tärkeätä kysyä, onko sotilaspedagogiikka kasvatustieteestä eriytynyt ala, vai onko se leimallisesti turvallisuutta, puolustusta, sotia ja kriisejä tutkivaa tiedettä, joka käyttää – monen muun tieteen ohella – kasvatustiedettä yhtenä aputieteenään.

¹⁵ Vuonna 1992 annettiin asetus (668/1992) Maanpuolustuskorkeakoulusta, jonka perusteella seuraavana vuonna perustettiin Maanpuolustuskorkeakoulu. Perustamisvaiheessaan Maanpuolustuskorkeakoulun yliopistollinen asema jäi juridisesti määrittämättä, mutta vuonna 1997 asetusta Maanpuolustuskorkeakoulusta muutettiin ja korkeakoululle säädettiin oikeus antaa sotatieteen tohtorin tutkintoja (ks. Viitasalo 2003).

¹⁶ Ks. Rinne, Kivirauma & Lehtinen (2004, 82–87), jossa tarkastellaan kasvatustieteellisestä näkökulmasta tämän erityistieteenalan *hajautumista* ja *hajautumista* (diversifikaatiota), minkä problematiikkaan tämän luvun alussa viitattiin kysymällä: mitä tiede on?

5.2 Taitojen tieteistyminen vai taitojen tieteellistäminen?

Kolmas ”niiniluotolainen” selitysmalli erityistieteiden syntymiselle on taitojen tieteistyminen. Tämä on tärkeä näkökulma sotilaspedagogiikalle - samoin kuin mitä ilmeisimmän monelle muullekin erityistieteelle. Sotilaspedagogiikan ehkä perustavana haasteena onkin pidetty sitä, miten taito ja tiede kyettäisiin näkemään saman kokonaisuuden osina: kuinka taidosta voidaan tehdä tiedettä, ja kuinka tiede voi edistää taidon kehittymistä (Toiskallio 2001, 8).

Niiniluodon (1993; 1996) mukaan erityistieteitä syntyy myös taitojen tieteistymisen ja etenkin *taitojen tieteellistämisen* avulla. Taitojen tieteellistämisessä ei ole kyse lähinnä sosiaalisten tekijöiden ohjaamasta taitojen ”tieteistymisestä” nk. yhteiskunnallisen akateemisen imun tai vetovoiman vaikutuksesta (*academic drift*), johon liittyy suomalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa näkynyt tuki ammattien professionaalille akatemisoitumiselle¹⁷. Tieteenutkija Aant Elzinga (1990, 171) käyttää käsitettä *'academic drift'* myös toisessa merkityksessä. Hän kutsuu sellaiseksi kehityssuuntaa, jossa tieteen nimissä kytketään tieteellinen tutkimus irti käytännön toiminnasta ja ammatillisista kokemuksista. Sotilaspedagogiikan kehittämisessä on ollut keskeistä tätä ilmiötä vastaan taisteleminen: alaa on jatkuvasti pyritty määrittelemään käytännöllisenä tieteenä, jossa teoria ja käytäntö kuuluvat erottamattomasti yhteen tavalla, joka edellyttää perusteellista inhimillisen toiminnan ja toimintakyvyn ymmärtämistä (Toiskallio 2000, 46).

1990-luvun puolestavälistä tieteellisen¹⁸ systematisoitumisprosessinsa aloittaneen sotilaspedagogiikan piirissä käytännön kokemuksellisuuden ja teorian yhdistäminen on ollut yksi keskeisimmistä johtoajatuksista ja periaatteista. Sotilaspedagoginen tutkimus tuli kytkeä takaisin sotilaiden ja muiden turvallisuusalan toimijoiden käytännön toimintaan ja heidän kokemuksellisuuteensa. Perimmiltään ei minkään erityistieteen, eikä siis sotilaspedagogiikanakaan, systematisointi edellytä irtautumista taidoista ja käytännöstä. Sen sijaan systematisoitavan tieteen yhteyttä käytännön taitoihin ja toimintaan voidaan pitää välttämättömänä ehtona perusteltavissa olevalle tiedonmuodostukselle.

Taitojen tieteellistämällä tarkoitetaan niitä tietoisia ja tieteellisten kriteerien mukaisia toimenpiteitä, joiden perusteella tuetaan professiolle (korkeatasoille ammatille) välttämättömän tiedepohjan luomista (Abbott 1988) ja sen muokkaamista järjestelmälliseen tieteelliseen muotoon (ks. Rinne & Jauhiainen 1988, 7). Filosofitimo Airaksinen (2004) käyttää esimerkkinä sairaanhoitajia ja hoitotiedettä, joiden professionaalistumisesta hän katsoo myös upseerien voivan oppia¹⁹. Esimerkiksi jo 1920-luvulta alkaen suomalaiselle

¹⁷ Clarkin (1983) mukaan akateemisella imulla tarkoitetaan sitä yleistä säännönmukaisuutta, jolla statukseltaan alemmaksi noteeratulla opinahjoilla on voimakas pyrkimys jäljitellä ja omaksua ylemmän opinahjon toimintamalleja ja käytäntöjä kurottaessaan statuksessaan ylemmälle tasolle. Vrt. Siltala 2004, 155–158 akateemisen imun vaikutuksesta koulutusinflaatioon. Toisaalta ks. Vartia & Ylä-Anttila 2003, 202–203 koulutuksen vaikutuksesta taloudelliseen kasvuun ja opiskelien työmarkkina-asemaan. Näyttäisikin siltä, että myös jatkossa kouluttautumispäätöksiin vaikuttavat monet muutkin kuin vain taloudelliset tekijät.

¹⁸ Tieteen merkitys ja määritelmä muuntuvat historiallisten prosessien keskellä ja täten sotilaspedagogiikassa on perusteltua jakaa sotilaspedagogiikan tähänastinen historia kahteen jaksoon, 1920- ja 1930-lukujen varhaisvaiheeseen ja 1990-luvulla alkaneeseen toiseen vaiheeseen. Sotilaspedagogiikan varhaisvaiheen tiedekäsityksestä ks. Toiskallio 2008 ja **luku 2**.

¹⁹ Sotilaspedagogisessa traditiossa on perusteltu muiden professioiden akatemisoitumis- ja professionaalistumisprosessien hahmottamisen keskeisyyttä myös sotatieteille ja upseereille. Hoitotieteen synnystä ja sairaanhoitajien akatemisoimisprojektiä ks. Laiho 2005; Rinne & Jauhiainen 1988; Niiniluoto 1996; Sinkkonen & Kinnunen 1999; Vuori 2000.

upseeristolle on opetettu opetusoppia (Halonen 2007, 50; **luku 2**), ja puolustus- ja asevoimilla on ollut tapana kirjata keskeisimpiä koulutus- ja opetusohjeitaan kirjalliseen muotoon koulutusoppaisiin ja ohjesääntöihin. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna sotilaspedagogiikan ammatilliseksi ja käytännölliseksi ytimeksi muodostuu koulutusoppaisiin ja -ohjesääntöihin kirjattu pedagoginen ja normatiivinen ohjeistus (*”kouluttaessasi, opettaessasi ja kasvattaessasi tilanteessa A tee B.”*).

Sotilaspedagogiikan näkökulmasta onkin keskeistä, miten tämä ammatillinen ja käytännöllinen normatiivinen ydin tulee tieteellisten tutkimusprosessien kautta kontekstuoitua²⁰ ja tieteellistettyä. Taitojen tieteellistäminen viittaa myös niihin yhteisöllisiin prosesseihin, joissa usein hiljaista (*tacit*), rutiininomaista ja reflektoimatonta, epäsystematisoitua ja perustelematonta²¹ oppia ryhdytään järjestelmällisesti testaamaan tieteellisin menetelmin ja selittämään tieteellisten teorioiden avulla (Niiniluoto 1996, 150–151) ja muodostetaan näin systematisoitua ja perusteltua erityistiedettä.

Taitojen tieteellistämisessä mahdollisimman monien toiminnan *kohteiden*²² saaminen oman tutkivan työotteen kautta mukaan on keskeistä sotilaspedagogiselle tutkimukselle. Kohde sijoittuu omaan *elämismaailmaansa*²³ ja *kulttuuriinsa*²⁴. Näillä on olennainen merkitys tiedonmuodostuksessa, koska perustavalla tavalla ihminen ja tieto ovat osa elämismaailmaa ja kulttuuria. Osana oleminen ei tarkoita passiivista ulkoa päin määräytymistä, vaan ihminen myös vastavuoroisesti muokkaa ympäristöään ja tilannettaan, samalla tapaa kuin ympäristö ja tilanne asettavat reunaehdoja ihmisen toiminnalle. Kohteeseen tutustuminen ja kyseiseen kulttuuriin kasvaminen sekä elämismaailmaan perehtyminen vaatii vuosien, jopa vuosikymmenien työn. Tämä on luonnollisesti tavattoman suuri haaste tutkimukselle ja sen metodiikalle. Kohteen tekojen ja toiminnan ymmärtämistä useimmiten auttaa, jos sotilaspedagogiikan tutkijalla on aiempien sotilastai turvallisuusalan kokemustensa kautta ”sisältä päin” syntynyttä ymmärrystä (hermeneuttisessa tutkimuksessa tarkoitettua ”esiymmärrystä”) tutkimuskohteestaan. Toisaalta ”sisältä päin” syntynyt ymmärrys voi olla subjektiivisesti vääristynyttä ja objektiivisesti rajoittunutta, eikä tutkija välttämättä tiedosta oman kulttuurisidonnaisuutensa mukanaan tuomia taipumuksia tulkita merkityksiä.

²⁰ Tässä yhteydessä kontekstuoinnilla tarkoitetaan yksinkertaistetusti normatiiviseen ohjeistukseen käyttöympäristössään (kontekstissa, elämismaailmassa) syventyvää tutkimusta, jossa esimerkiksi ajan (nyt, menneiden tapahtumien vaikutus, tulevaisuus) ja paikan (toimintaympäristö materiaalisesti ja käsitteellisesti eli kulttuurisesti) erittelyn kautta syvennetään ymmärrystä ao. normatiivisen ohjeistuksen käytön ehdoista (*syy-seuraus-suhteiden erittelyä*) ja merkityksestä.

²¹ Klassisesti tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus (Niiniluoto 2002, 138); *justified true belief*. Tässä yhteydessä perustelemattomuus viittaa oletukseen ja uskemukseen ennen tarkastelun kohteena olevan oletuksen ja uskomuksen (totoiusväitteiden) sekä sen perusteiden tultua arvioiduksi ja perustelluksi. Pyrkinessä haastamaan tämän klassisen tulkinnan katso esimerkiksi Tuomi 1999 (erityisesti 97–103); Mäkinen 2006.

²² Kohteena koulutettava, kasvatettava, opetettava eli *oppija*, joka on joko asevelvollinen, puolustusvoimien/rajavartiolaikoksen henkilöstön jäsen tai muutoin turvallisuusalan toimija, jonka toimintaa voidaan jäsentää erilaisilla tasoilla kuten taktinen, operatiivinen ja strateginen (Rekkedal 2006, 453) ja organisaatiollisilla tasoilla (Mäkinen 2006; Halonen 2007).

²³ Elämismaailma (saks. *Lebenswelt*, engl. *Lifeworld*) tarkoittaa ihmisten konkreetteja tapoja tulkita asioita ja toimia: elämismaailmaa määrittää olennaisesti ”arjen kulttuuri”, totunnaiset arvottamisen ja toimimisen tavat (ks. Habermas 1984, 108; 1987; Luhmann 1995, 70, joita kutsutaan usein hiljaiseksi tiedoksi (*tacit knowledge*) (ks. Mäkinen 2006).

²⁴ Vaikkakin kulttuuri on paljon käytetty käsite, jolle ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä yhtä määritelmää (Halonen 2007, 16) on keskeistä ymmärtää kulttuurin kerrostuneisuus ja monitasoisuus (ks. Mäkinen 2006, 54; Halonen 2007, 18).

1990-luvun alusta alkaen kiihtyneen Maanpuolustuskorkeakoulun yliopistollisen kehityksen myötä ja erityisesti *sotilaspedagogisen tutkimusyhteisön* väitös- ja muiden tutkimusten kautta alkoi piirtyä uusimuotoinen kuva monikansallisesta ja monitieteisestä käytännöllisestä sotilaspedagogiikasta. 1990-luvun lopulta alkaen alun kansallinen sotilaspedagoginen toiminta siirtyi kansainväliselle tasolle: se alkoi myös luoda yhteistoimintaa ase- ja puolustusvoimissa sekä erilaisissa turvallisuusalan organisaatioissa työskentelevien tutkijoiden kanssa, joilla oli jaettu kohde (ks. alaviite 11) ja *jaettuja intressejä*²⁵. Kansallisesti ja kansainvälisesti muotoutuva sotilaspedagoginen tutkimusyhteisö alkoi rakentaa omaa identiteettiään osana kansallisten tutkimusryhmien ja kansallisten tutkijoiden muodostamaa monitieteistä tutkimusyhteisöä.

Se, mitä sotilaspedagogiikka on ja tulee kenties olemaan, rakentuu ja määrittyy ennen kaikkea sotilaspedagogisiin *kohteisiin* suunnattujen tutkimusprosessien ja eettisesti korkeatasoisen tutkimustoiminnan avulla²⁶. Sotilaspedagogisen tutkimusyhteisön tekemien tutkimusten myötä havainnollistuvat yhteydet ja viittauspolut ihmis-, yhteiskunta- ja luonnontieteellisiin tutkimuksiin sekä niiden parissa tehtävään perus-, soveltavaan ja kehittävään tutkimukseen.

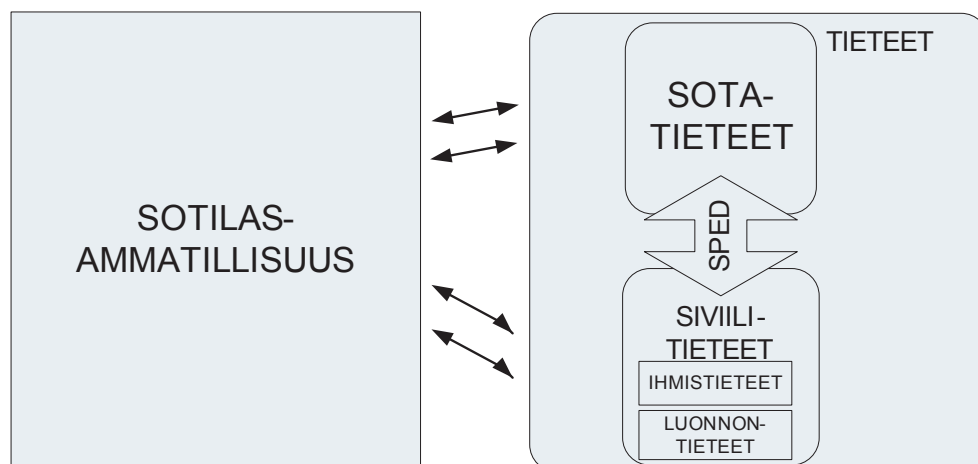
Myös Suomessa sotilaspedagogiseen tutkimusyhteisöön kuuluu erilaisten tieteenalojen tutkijoita eikä siis välttämättä vain ja ainoastaan sotatieteiden tohtoreita tai sellaiseksi opiskelevia. Sotilaspedagogisen tutkimusyhteisön näkökulmasta tutkijan pohjakoulutus ja emotieteenala ei määrää hänen soveltuvuuttaan osaksi sotilaspedagogista tutkimusyhteisöä. Soveltuvuutta määrittää ennemminkin hänen tieteellinen eetosensa ja tutkimusintressinsä sekä -kohteensa. Sotilaspedagoginen identiteetti ei määrity esimerkiksi metodisesti eli tutkimusmenetelmällisesti, koska sotilaspedagoginen tutkimus hyödynittää samoja menetelmiä kuin monet muutkin tieteet. *Kohdespesifi*, monitieteinen ja -monimenetelmällinen tutkimusote on sotilaspedagogiikkaa määrittävä ominaispiirre.

Sotilaspedagogisen tutkimusyhteisön jatkaessa kehittymistään ei voida unohtaa mahdollisuutta, että kehitys etenee hajaantuvien välivaiheiden kautta kohti *integroivia* ja *kokoavia* kehitysvaiheita, joita tarkastellaan tässä luvussa myöhemmin. Sotilaspedagogisen tutkimusyhteisön jäsenien intresseissä on etsiä ja rakentaa tutkimusta kokoavia sekä yhdistäviä malleja ja viitekehyksiä, kuten esimerkiksi *toimintakyky* -käsite ja *hermeneuttinen sotilaspedagoginen viitekehys* (ks. **luku 3** ja **6**).

Sotilaspedagogiikan suhdetta sotatieteisiin ja muihin tieteisiin (”siviilitieteisiin”) sekä tutkimuksen käytännön kohteisiin (”sotilasammattillisuuteen”) voidaan havainnollistaa **kuvan 1** avulla.

²⁵ Ks. esimerkiksi www.militarypedagogy.org/constitution.

²⁶ Vrt. tässä luvussa esitetty mertonilais-niiniluotolainen vastaus kysymykseen, mitä tiede on.



Kuvassa 1 havainnollistetun asetelman mukaan tiede linkittyy yhteiskuntaan (siis myös puolustusvoimiin) kahden yhteyden (sillan) avulla. Ensimmäinen yhteys on koulutuksellinen ja kasvatuksellinen. Sen konkretisoituma on elinikäinen oppiminen, jonka eräs tärkeä askel on sotatieteellisten korkeakouluopintojen²⁷ aloittaminen sekä tämän jälkeinen työn sekä opiskelun vuorottelu ja työssä oppiminen. Toinen yhteys on tiedollinen (episteeminen) tarkoittaen tutkimusprosesseihin liittyvää yhteistoimintaa ammatillisten tulosityksiköiden ja turvallisuusalan korkeakoulutusinstituutioiden välillä, johon liittyen tutkimusongelma-aihiot tulevat muotoilluiksi ja vastatuksi opinnäytetöiden ja muiden tutkimusjulkaisujen muodossa.

Tiedollinen yhteys ei ole lineaarinen esimerkiksi tiedon asiakkaan ja tiedon tuottajan välillä. Yhteys on ennen kaikkea vuorovaikutuksellinen, jossa sekä tietoa hyödyntävällä asiakkaalla että tietoa tuottavalla tutkijalla on oma aktiivinen merkityksensä osana vuorovaikutuksellista tutkimusprosessia. Tästä asetelmasta seuraa se, että sotilaspedagogi on paitsi tieteidenvälinen *sillanrakentaja*, myös *rajankävijä* (Mäkinen 2006; ks. lisäksi Wenger 1998; Wenger, McDermott, & Snyder 2002; Saint-Onge & Wallace 2003, 49–50; Allee 2003, 122; Brown & Duguid 2001). Sotilaspedagogiikan identiteetin määrittämiseksi sillanrakentajuus merkitsee niin kutsuttujen vahvojen verkostoyhteyksien²⁸ (siltojen) ylläpitoa ja kehittämistä tieteiden välille. Tässä yhteydessä rajankävijyydellä tarkoitetaan oman tieteellisen/sotatieteellisen identiteetin kirkastamista eli kielikuvallisesti ilmaistuna ”sillan perustusten valmistelua” ja ”sillan rakentamista”.

²⁷ Puolustusvoimien sotatieteellisenä korkeakouluna Maanpuolustuskorkeakoulu on vuodesta 2001 alkaen ohjannut tukintoihinsa sisältyvän sotatieteellisen opetuksen toimeenpanoa puolustushaara-, aselaji- ja toimialakouluissa sekä Raja- ja merivartiokoulussa (laki Maanpuolustuskorkeakoulusta, 1121/30.12.2008).

²⁸ Granovetter 1973; Monge & Contractor 2003, 147–149; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Mäkinen 2006.

5.3 Tieteen eetoksen kriteereitä ja muita ohjaavia periaatteita

Taitojen järjestelmällinen ja tieteellinen tutkiminen on välttämätön, mutta ei riittävä ehto taitojen tieteellistämiseksi. Lähemmäs riittäviä ehtoja tutkija pääsee toimiessaan kuten tiedeyhteisön jäsenen pitääkin toimia²⁹ (ks. Merton 1942; Mäkinen 2006, 21; vrt. Kiikeri & Ylikoski 2004, 110–113) – ei siis välttämättä jäljitellen esimerkiksi mahdollisesti havaitsemaansa epäeettistä toimintatapaa. Sosiologi Robert Merton (1942) on kehittänyt tunnetuimman kiteytyksen tieteellisen eetoksen normeista. Mertonilaiset normit tarjoavat erinomaisen lähtökohdan syventäville henkilökohtaisille ja yhteisötaisoisille pohdinnoille tieteellisen toiminnan tunnusmerkeistä ja demarkaatiokriteereistä. Mertonin mukaan tieteen eetokseen kuuluvia normeja ovat

- universalismi,
- kommunialismi³⁰,
- pyyteettömyys³¹ ja
- järjestelmällinen epäily³².

Ennen kuin lähemme syvemmin analysoimaan näitä normeja, tai niiden vastanormeja (Mitroff, 1974), on tarpeen painottaa, ettei tieteellistä toimintaa voida pelkistää minäkään periaatteiden (normien) orjalliseksi noudattamiseksi, vaan oleellista on oppia soveltamaan keskeisiä normeja kulloisenkin tapaukseen eettisesti korkeatasoisella tavalla. Toisaalta ei ole tarpeen ajatella, että normien, kuten niiden vastanormienkin, opiskelu on turhaa, koska kuitenkin paikallinen tutkijayhteisö määrittää eri tilanteissa, miten ne kulloinkin toimivat. Lisäksi paikallisen tutkijayhteisön tulisi jatkaa pohdintojaan siitä, miten sen tulisi toimia. Sotilaspedagogisen näkemyksen mukaan tieteen eetosta pelkistävät normit ovat hyviä koulutuksen apuvälineitä ja niiden avulla päästään syventymään tutkimuksellisiin tapausesimerkkeihin siitä, miten voisi ja *pitäisi* kulloisessakin yksittäistapauksessa toimia ja miksi.

Universalismin mukaan totuusväitteet (väitelauseet) tulee altistaa objektiivisten kriteerien (ei vain subjektiivisten ja relativististen) mukaiselle arvioinnille, jossa *pyritään* sekä totuusväitteen ristiriidattomuuteen suhteessa todellisuuksiin (ihmistieteissä sosiaalisiin todellisuuksiin) että jo aiemmin kertyneeseen perusteltuun tieteelliseen tietoon³³. Täten totuusväitteiden hyväksymistä tai hylkäämistä ei voi perustella esimerkiksi rodullisilla, kansallisilla, uskonnollisilla tai muilla tieteen ulkopuolisilla perusteilla.

²⁹ Toisin sanoen tutkijan tulee toimia tiedeyhteisön preskriptiivisen tieteellisen eetoksen mukaisesti.

³⁰ Kiikeri & Ylikoski (2004, 110) suomentavat mertonilaisen *communism*-termin kommunismiksi. Tässä yhteydessä pitäydytään muun muassa Rinne, Kivirauma & Lehtinen (2004, 38) käännökseen kommunialismi jättäen kommunismin muihin asiayhteyksiinsä. Täten tässä tehty tulkinta yhtyy Zimanin (2000, 33–36) tekemään tulkintaan.

³¹ Rinne, Kivirauma & Lehtinen (2004, 38) suomentavat mertonilaisen *disinterestedness*-termin intressittömyydeksi, jota tulkintaa saatetaan sekoittaa keskusteluun tieteen intresseistä (Habermas 1972). Selvyyden vuoksi tässä yhteydessä *disinterestedness* käännetään pyyteettömyydeksi.

³² Rinne, Kivirauma & Lehtinen (2004, 38) suomentavat Mertonilaisen *organized skepticism*-termin organisoiduksi epäilyksi. Sen sijaan Ylikoski & Kiikeri (2004, 111) suomentavat tämän termin järjestelmälliseksi epäilyksi.

³³ Ks. myös Kuhn (1962: 1970) joka viittaa käsitteillään tarkkuus (*accuracy*) ja konsistenssi (*consistency*) sekä teorian ristiriidattomuuteen jo tiedetyn tiedon kanssa (konsistenssi) että tehtyjen kokeiden ja havaintojen kanssa (tarkkuus).

Kommunialismin mukaan tieteellisen tutkimuksen tulokset (tieteellinen tieto) tuotetaan yhteisöllisesti, ja se on siis vapaasti tieteentekijöiden ja tieteen ulkopuolistenkin käytössä. Täten salailu ei ole tieteellisten kriteerien mukaista toimintaa, vaan sen sijaan sitä on avoin ja sisällökäs vuoropuhelu (järjestelmällinen epäily; rakentava kritiikki) niin tutkimustuloksista, -menetelmistä ja -prosesseista. Avoimuus ja yhteistyöhakuisuus ei kuitenkaan sulje pois, vaan ennemminkin täydentää, tutkimusryhmien ja -yhteisöjen välistä kilpailua esimerkiksi rajallisista resursseista (raha- ja henkilöstöresurssit).

Tutkijalle kommunialismi merkitsee esimerkiksi sitä, että hän

- viittauksillaan antaa arvon hyödyntämilleen tutkimuksille ja osoittaa ne kumuloituvan *tieteellisen* tietopääomamme ja *kulttuuritiedon* lähteet, joiden pohjalta hän totuusväitteitään esittää; täten tutkija tukee myös lukijansa oppimisprosessia ohjaten hyödyntämiensä alkuperäislähteiden tai muutoin arvossapidettyjen³⁴ ja selitysvoimaisimpien lähteiden pariin,
- useimmiten jo tutkimusprosessinsa aikana altistaa tekemänsä tutkimuksen tieteelliselle keskustelulle ja vertaisarvioinnille.

Ihmistieteiselle sotilaspedagogiselle tutkimukselle näyttäisi olevan eduksi, jos se ei tulkitsisi ”paradigmojaan”³⁵ toisensa poissulkevasti ja yhteistoimintaa rajoittavasti. Riippumatta siitä, tulkitaanko vallitseva erityistieteellinen kehitysvaihe esiparadigmaattiseksi, paradigmaattiseksi (normaalitieteiseksi) tai jälkiparadigmaattiseksi (tieteelliseksi kriittiseksi) tulisi yhteisöllisesti jatkaa rakentavan kriittisiä keskusteluja kaikilla tutkimukselle keskeisillä tasoilla³⁶ keskusteltaessa myös jaetuista perusoletuksista sekä tieteen eetosesta (Mäkinen 2006; Kiikeri & Ylikoski 2004, 59–60).

Pyyteettömyys merkitsee tutkijan pyrkimystä totuuteen ja tietoon myös niiden itsensä vuoksi – ei siis aina ja välttämättä käytännölliseen hyötyyn³⁷ tähdäten, vaan filosofisella ja teoreettisella tasollakin tutkimalla rakentaa tietopääomaa tutkimusryhmälleen, -yhteisölleen ja tiedeyhteisölle ylipäätään. Tieteellisessä tutkimuksessa totuudella on itseisarvoinen merkitys, sillä yksittäisen tutkimusprojektin (esimerkiksi opinnäytetyö tai raportoitu tutkimus) aikana kyetään rakentamaan enintään ”osatotuuksia” (Whitehead 1929) joiden ylittämiseen³⁸ tulee ”totuushakuisesti” yhteisöllisen tutkimusprosessin kautta pyrkiä.

Näkökulmana ”osatotuus” saattaa vaikuttaa tyytymiseltä helppoihin ja vaivattomiin vastauksiin sekä muihin tutkimustoiminnan mahdollisiin puutteellisuuksiin. Tästä ei suinkaan ole kyse. Kyse on ennemminkin tutkijan *nöyryydestä* sekä suhteessaan ihmiskunnan kumuloituneeseen tieteelliseen tietoon ja kulttuuritietoon että käytännön ongelmien monimutkaisuuteen ja kompleksisuuteen. Tutkijalle tämä asetelma merkitsee muun

³⁴ *Prestige*-periaate; ks. Mäkinen 2006, 171.

³⁵ Kuhnin mukaan paradigma antaa tutkijoille kriteerit sille, mitkä tutkimusongelmat ovat tieteenalalla tärkeitä ja olennaisia, välineet näiden tutkimusongelmien ratkaisemiseen, kriteerit arvioida esitettyjen ratkaisuehdotusten oikeellisuutta ja konventiot ja foorumit tutkimustulosten esittämistä ja kommunikaatiota varten (Ylikoski & Kiikeri 2004, 57). Paradigmakäsitettä tulee verrata Kuhnin kehittämään tieteenalamatriisiin (Ylikoski & Kiikeri 2004, 59–60), koulukuntiin ja tutkimustraditioihin (Niiniluoto 2002, 247–248) sekä lakatosilaisiin tutkimusohjelmiin (ks. Mäkinen 2008).

³⁶ Käytännön, teorian ja metateorian (filosofian) tasoilla.

³⁷ Puhumattakaan oman edun tavoittelusta esimerkiksi omaa ammatillista työuraansa edistääkseen.

³⁸ Eli järjestelmällisen epäilyn kautta tapahtuva vahvuuksien ja ongelmien osoittaminen sekä ongelmien ratkaiseminen.

muassa sitä, että tuotettuaan tutkimuksessaan tietoa ja aikaansaatuun käytännöllisiikin kehittämishyötyjä tutkijan kiitollisena velvollisuutena on jatkaa tutkimustaan yhä parempien ja perustellumpien (=totuudellisempien) tutkimustulosten aikaansaamiseksi.

Pyyteetönkin tutkija tarvitsee tuekseen resursseja, ja osin resurssit ovat taloudellisia. Tutkijan tulee ymmärtää erilaisista rahoituslähteistään ja muista tieteen ulkopuolisista häneen kohdistuvista intresseistä huolimatta, että hänen tieteellinen tutkimuksensa liittyy omaa erityistieteenalaa huomattavasti laajempiin instituutioihin ja verkostoihin, joissa tieteen tekemisen luotettavuus ja merkityksellisyys ovat jatkuvasti kyseenalaistettuina (ks. Mäkinen 2008). Jokaisen sotilaspedagogin on tiedostettava, että yksittäinen tutkijakin osallistuu omalla panoksellaan niin sotatieteiden kuin ylipäätään tieteiden luotettavuuden ja merkityksellisyyden puolustamiseen sekä tieteen toimintaedellytysten turvaamiseen.

Tutkijan vastuun kantaminen edellyttää kultakin tiedeyhteisön jäseneltä ”moraalista selkärankaa” eli moraalista toimeenpanotaitoa (Juujärvi & Myyry 2005, 77–78). Koska tiedeyhteisö muodostuu ihmisistä (erehtyminen on inhimillistä ja harhautuminen epäeettisiinkin valintoihin ei ole mahdotonta), tiedeyhteisöön on kehitetty yhteisöllisiä toimintatapoja inhimillisten heikkouksien havaitsemiseksi ja haittavaikutusten minimoimiseksi. Jokaisella tiedeyhteisössä toimivalla, tai sinne pyrkivällä, on oma vastuunsa tieteen eettisyyttä vaalivien toimintatapojen ylläpidosta ja kehittämisestä. Näistä lähtökohdista korostuu neljäs Mertonin tarkoittama tieteen kriteeri – järjestelmällinen epäily.

Järjestelmällinen epäily merkitsee muun muassa sitä, että pyritään hahmottamaan esitettyjen totuusväitteiden sekä *empiiriset* (vastaavuus kokeisiin ja/tai havaintoihin), *loogiset* että *käsitteelliset* perustelut (vastaavuus jo tunnetun tiedon kanssa). Näistä lähtökohdista tieteelliseen toimintaan on sisällytetty sosiaalisia toimintatapoja (Merton 1942, 274) eli esimerkiksi opinnäytteiden ohjausta, vertaisarviointia ja *referee*-käytäntöjä³⁹.

Kielikuvallisesti puhuen järjestelmällisen epäilyn voidaan ajatella olevan tieteellisen kehityksen ”jarru” ja laadunvarmistuksen apuväline. Järjestelmällinen ja yhteisöllinen epäily tasapainottaa ajoittaista epätasapainoa julkaisujen määrän ja niiden *laadun* välillä. Yhdyn tulkinnassani Zimaniin (2000), jonka mukaan tieteellisen kehityksen ”moottorina” toimii kunkin tiedeyhteisön jäsenen omaleimaisuus (*originality*) eli taito ajatella itsenäisesti ja luovastikin kysyen ainakin ajoittain aiemmin kysymättömiä ja keskeisiä (joko teorian tai käytännön näkökulmasta) kysymyksiä antaen niille perusteltuja ja käytökelpoisiakin vastauksia.

Edellä mainittu mertonilainen normi *disinterestedness* on johtanut joitain tutkijoita ajattelemaan, mitä intressitön tutkimus voisi merkitä. Paradoksaalisesti keskustelu pyyteettömyydestä ja ”intressittömyydestä” tulee liittämään pohdintaan tieteitäkin ohjaavista *tiedon intresseistä* (Habermas 1972). Yksi näistä on tekninen tiedonintressi. Sen ohjaamana tutkija objektivoi tutkimuskohteensa rajautuen täten vain itse tekemäänsä, ei tutkimuskohteensa tekemään, tulkintaan tutkimastaan ilmiöstä. Teknisen tiedonintressin mukaan

³⁹ Vertaisarvioinnilla viitataan lausunnon antamiseen esimerkiksi tieteellistä pätevyyttä edellyttävissä virantäyttötilanteissa ja *referee*-käytännöllä taas tieteelliseen julkaisemisen tapaan, jossa lehteen tai julkaisuun lähetetyt artikkelit arvioi sekä lehden/julkaisun toimitus että sen valitsevat ulkopuoliset asiantuntijat.

ohjautuva tutkija jättää huomiotta ihmisen ainutlaatuisen kyvyn tulkita kokemuksiaan ja ymmärtää niitä (Giddens 1984). Näistä ”subjektiivisista tulkinnoista” välittämättä teknisesti orientoitunut tutkija pyrkii osallistumaan empiriansa kautta teorianmuodostukseen, jossa pyritään universaalien ja hallinnan sekä kontrolloinnin välineiksi soveltuvien lakien muodostamiseen. Näistä lähtökohdista on useilla tieteenaloilla rakentunut tarpeeton kuilu luonnontieteisesti ja teknisesti orientoituneen tieteen ja ihmisten elämissaailmojen välille (Varela ym, 1991).

Jurgen Habermasin (1972) mukaan tiedonintressejä on lisäksi kaksi muuta⁴⁰, joista molemmista myös sotilaspedagogisessa tutkimuksessa ollaan erittäin kiinnostuneita. Hermeneuttisen tiedonintressin tavoitteena on ilmiöiden ymmärtäminen. Tässä ymmärtämisprosessissa tiedostetaan ja tunnustetaan, että tutkimuskohteen oma, vaikkakin subjektiivinen, tulkinta tutkittavasta ilmiöstä on keskeinen tutkimuksen osatekijä. Usein tämä tutkimuskohteen itsensä tekemä tulkinta on varsinkin tutkimusprosessin alussa hyvin erilainen kuin kohdetta tutkivan tiedeyhteisön edustajan. Keskeistä onkin, että näiden kahden merkityksellisen näkökulman edustajat aloittavat vuoropuhelun keskenään. Puhutaan kaksoishermeneuttisesta prosessista (Giddens 1984; Habermas 1984), jossa kaksi näkökulmaa (tutkittavan ja tutkijan) kohtaavat ja pyrkivät ymmärtämään toisiaan ja toistensa argumenttien perusteluita sekä perusoletuksia. Sotatieteellisessä kontekstissa voidaan puhua kolmoishermeneuttisesta prosessista, jossa vuoropuheluun kytkeytyy myös niin sanottu siviilitieteinen näkökulma mukaan (Mäkinen 2005; **kuva 1** edellä).

Emansipatorisen tiedonintressin tavoitteena on tutkimuskohteena olevan sosiaalisen subjektin rakentavan kriittisyyden (järjestelmällisen epäilyn) ruokkiminen ja hänen vapauttamisensa väärästä tietoisuudestaan (ks. Toiskallio 2000, 53). Kriittisyys ymmärretään usein väärin, perusteettomaksi kriittisyydeksi. Sen sijaan rakentava kriittisyys pyrkii löytämään perusteluita vallitseville kulttuurisille toimintatavoille ja tarvittaessa problematisoimaan niitä⁴¹. Tieteellinen rakentava kriittisyys tarkastelee vallitsevaa kulttuuria ja sen käytäntöjä myös teorian näkökulmasta eli pyrkien hyödyntämään ihmiskunnan kumuloitunutta tieteellistä tietoa ja kulttuuritietoa. Näistä lähtökohdista tieteellisen rakentavasti kriittinen (järjestelmällisesti epäilevä) tutkija pyrkii sekä ilmiön syvään ymmärtämiseen että osallistumaan sen kehittämiseen tähtäävään toimintaan.

⁴⁰ Niiniluoto (2002, 73) lisäisi neljänneksi tiedonintressiksi teoreettisen tiedonintressin, johon liittyvänä tiedon funktiona olisi selittäminen ja välineenä tieteelliset teoriat ja joka palvelisi systemaattisen ja kokonaisvaltaisen maailmankuvan rakentamisen päämäärää. Myös tämä intressi kuuluu sotilaspedagogikkojen intressipiiriin.

⁴¹ Ellei perusteluita perusteita toimintatavoille löydy, voimistuu kysymys, voisiko toimintatapaa kehittää entistä paremmaksi eli perustellummaksi.

5.4 Turvallisuustoiminta sateenvarjo-näkökulmana, uusien tutkimusaiheiden ilmaantuminen sekä teoreettinen integraatio?

Eriytymisen mallien korostaessa tieteiden hajaantuvaa kehitystä on uusien tutkimusaiheiden räjähdysmäisesti kasvavalla aikakaudella tullut aika tarkastella *integroivia* ja *kokoavia* erityistieteiden syntyvaihtoehtoja. Sotilaspedagogiikan näkökulmasta integroivat ja kokoavat vaihtoehdot ovat voimakkaasti *tulevaisuusorientoituneita*.

Sotilaspedagogiikkaa globaalilla ja strategisella tasolla tarkasteltaessa käy ilmeiseksi, että turvallisuuden, kriisien, sotien ja kriisinhallinnan luonteen jatkuvat muutokset tulee suhteuttaa monitasoiseen *turvallisuusalan koulutusjärjestelmään*. Tässä yhteydessä monitasoisella turvallisuusalan koulutusjärjestelmällä viitataan sekä perinteisiin ase- ja puolustusvoimien koulutusjärjestelmiin että erilaisiin kriisinhallinnan ja turvallisuusalan koulutusjärjestelmiin yli- ja monikansallisilta tasoilta aina perusyksiköihin ja muihin kouluttaviin perusorganisaatioihin asti.

Vastaavasti kulttuurien ja globaalien toimintaympäristöjen muutos on kenties syvempää ja nopeampaa kuin milloinkaan aiemmin. Samoin koulutettavien toimintakyvylliset lähtökohdat ovat suuressa muutoksen tilassa. Edelleen teknologinen kehitys ja dominoiva luonnontieteellinen orientaatio on tuottamassa johtamisjärjestelmiä ilman ihmisiä ja cyborgisoimassa (konemaistamassa) sotilaita verkostojen ”solmukkeiksi”.

Voimmeko teknisen kehityksen myötä unohtaa ihmistieteisen sotilaspedagogiikan tarpeen ja merkityksen? Päinvastoin, sillä uudistuva turvallisuusala jatkaa laajenemistaan edellyttäen ase- ja puolustusvoimien sekä sotilaskriisinhallintatoimijoiden (sotilastoimijoiden) ja erilaisten siviilikriisinhallintatoimijoiden välistä kehittyvää yhteistoimintaa lakisääteisten tehtävien ja perusturvallisuustarpeiden ja ihmisoikeuksien toteuttamiseksi yhä monimutkaisemmassa maailmassa. Turvallisuusalan jatkaessa syvää uudistumistaan ja uudelleen järjestymistään moninaiset koulutusorganisaatiot kaipaavat yhteistoimintaa edistäviä ”sateenvarjoviitekehyksiä” ja malleja joita sotilaspedagogiikka tutkimuksen avulla pyrkii tarjoamaan.

Ennen Niiniluodon kuudennen, ja ihmistieteissä idealistisen, syntymismallin (teoreettisen integroitumisen) ajankohtaistumista on sotilaspedagogiikalla sanansa sanottavana, kun erilaiset turvallisuusalan toimijat kehittävät yhteistä ymmärrystä uudistuvista tehtävistään ja niistä koulutukseen, kasvatukseen ja opetukseen liittyvästä toiminnastaan, joihin turvallisuusalan koulutusjärjestelmissä pitää keskittyä. Ohessa teoreettiseen integraatioon rakennetaan perustaa sotatieteiden sisäisellä rajankäynnillä.

5.5 Sotilaspedagogiikan ja johtamisen suhde

Vain perehtymällä Maanpuolustuskorkeakoulun pääoppiaineisiin ja sotatieteiseen sekä muuhun tieteelliseen tutkimukseen perehtymisen kautta voidaan edetä valitun sotatieteenalan rakentavaan kritiikkiin ja kehittämiseen. Oikoteitä ja tutkimuseettisesti kestäviä vaihtoehtoja ei tässä suhteessa ole olemassa. Täten myös tämän julkaisun kautta sotilaspedagogiikka kutsuu myös muiden sotatieteiden edustajia kiteyttämään omia tulkintojaan edistämänsä tieteen, sotatieteen, erityistieteenalan ja sotatieteenalan identiteettistä sekä asemoitumisestaan tieteen ja ammatillisen toiminnan kentällä. Joko–tai–asetelman (nk. dikotominen asetelma) sijaan sotilaspedagogikot kutsuvat kaikkien tieteen ja sotatieteenalojen opintojen pariin (nk. dialektinen asetelma) sekä tutustumaan Maanpuolustuskorkeakoulun kaikkiin pääoppiaineisiin (sotataito, sotatekniikka, johtaminen ja sotilaspedagogiikka) ja niihin liittyvään sotatieteiseen tutkimukseen.

Vaalimansa tieteellisen eetoksen mukaisesti sotilaspedagogiikka haluaa olla ennemminkin sillanrakentaja suhteessa muihin sotatieteisiin ja erityistieteenaloihin. Sillanrakentamista tarvitaan repivien erityistieteenalojen välisten tiedesotien sijasta (vrt. Toiskallio 2006, 124–125) kirkastettaessa kunkin tieteenalan omaa identiteettiä suhteessa naapuritieteenaloihin ja tehtäessä se ymmärrettäväksi myös erilaisille ammatillisille toimijoille ja uusille opiskelijoille sekä opettajille. Sillanrakentamisen ja rajankäynnin (Toiskallio 2008; Mäkinen 2008) tulee tapahtua eettisesti kestävien pelisääntöjen ja periaatteiden mukaisesti. Tältä osin sotilaspedagogiikka on kirkastanut tulkintaansa hyvään ja vaalimisen arvoiseen tieteelliseen eetokseen kuuluvista normeista (ks. esimerkiksi alaluku 5.3) ja niiden soveltamisesta eettisesti kestäväällä perustalla olevassa tieteellisessä tutkimuksessa.

Kuten alaluvussa 5.3 todettiin, sotilaspedagogisen tulkinnan mukaan näyttäisi siltä, ettei olisi eduksi ainakaan ihmistieteissä, kuten ei sotatieteissäkään, tulkita paradigmoja, tieteenalamatriiseja ja koulukuntia sekä tutkimusohjelmia toisensa poissulkevasti ja yhteistoimintaa rajoittavasti. Tämä muun muassa siksi, että riippumatta siitä, tulkitaanko vallitseva erityistieteellinen kehitysvaihe esiparadigmaattiseksi, paradigmaattiseksi (normaalitieteiseksi) tai jälkiparadigmaattiseksi (tieteelliseksi kriisiksi), tulisi yhteisöllisesti jatkaa rakentavan kriittisiä keskusteluja kaikilla tutkimukselle keskeisillä tasoilla – eli käytännön, teorian ja metateorian (filosofian) tasoilla keskusteltaessa myös jaetuista perusoletuksista sekä tieteen eetoksesta (Mäkinen 2006; Kiikeri & Ylikoski 2004, 59–60).

Johtamisen ja sotilaspedagogiikan vuoropuhelulle edellä mainittu merkitsee keskustelun jatkamista myös filosofisten (ks. Mäkinen 2006; Huhtinen [toim.] 2002) ja paradigmaattisten tulkintojen osalta (Nissinen 2001; 2002). Näyttäisi siltä, että nykyisen johtamisentutkimuksen tulkinnan mukaan puolustusvoimissa on yksi vallitseva paradigma – johtamisen uusi paradigma eli syväjohtamisen paradigma. Puolustusvoimissa tapahtuvan johtamistoiminnan käytännön kehittämiseksi sitoutumista yhteen tieteellisesti korkeatasoisesti perusteltuun ”paradigmaan” voidaan pitää tarkoituksenmukaisena vaihtoehtona mutta sotatieteisen tutkimuksen näkökulmasta ei niinkään. Tämä siksi, ettei ihmistieteissä, kuten ei sotatieteenaloillakaan, ole vain yhtä ainoaa paradigmaa vaan useita ”paradigmoja” ja koulukuntia sekä tutkimusohjelmia, jotka tarjoavat toisiaan *täydentäviä* näkökulmia tutkimaamme todellisuuteen ja sen ymmärtämiseen. Täten sotilas-

pedagogiikka onkin asettunut tutkimuksessaan vakiintuneiden paradigmojen rajamaille (Toiskallio 2006, 124) ja mahdollistaa täten sekä ”vanhan” että ”uuden” paradigman syvemmän jäsentämisen ja rakentavamman kritiikin kuin mitä paradigmatisissa tutkimusyhteisöissä on yleensä tapana. Toisin sanoen sotilaspedagogikot paikantavat ihmistieteiden sotatieteiden kehityksen esiparadigmaattiseen vaiheeseen, joka yhtyy myös Kuhnin omaan tulkintaan ihmistieteiden esiparadigmaattisuudesta (Mäkinen 2006, 22). Kuhnilaisittain tulkittuna esiparadigmainen vaihe edellyttäisi paradigmatisien tekijöiden ”annettuina ottamisen” sijasta monikoulukuntaista keskustelua perusoletuksista ja erilaisten ”paradigmojen” vahvuuksista ja heikkouksista.

Johtamisella⁴² katsotaan olleen puolustusvoimien historiassa vahva koulutuksen ja opetuksen ulottuvuus (ks. Huhtinen 2006a, 52), jota viime vuosina on johtamisen tutkijoiden piirissä asetettu rakentavan kritiikin kohteeksi. Puolustusvoimien perinteisen koulutusorganisaation alkaessa 1990-luvulta lähtien pienentyä on johtamisen tutkijoiden piiristä kysytty osin dikotomisesti ”johtaa ja/vai kouluttaa” (ks. Huhtinen & Tammikivi 2005). Puolustusvoimien johtamisen tutkijoiden parissa on ajateltu, että upseerin ammatti-identiteettiä tulisi tarkastella kysymällä, ollako edelleen opettaja vai jotakin muuta. Ovatko siis upseerit enää nykyisin – saati tulevaisuudessa – olennaisesti opettajia ja kouluttajia vai uudenlaisia oman alansa tiedon asiantuntijoita (ks. Huhtinen 2006a, 53).

Toisaalta on tarpeen huomata, että johtamisen tutkijoiden piirissä vallitsevan tulkinnan mukaan jokainen ase- ja puolustusvoimissa työskentelevä sotilas, kuten siviilikin, on johtaja – ellei muiden niin ainakin itsensä (ks. Huhtinen 2006b, 48). Johtamiseen liittyen sotilaspedagogikko pitää toivottavana, että jokainen johtaja olisi myös oppija, esimerkiksi johtamisensa ja johtamiskäyttämisen osalta, siinä missä sosiaalisessa yhteisössä ja verkostossaan toimiessaan alaistensa, vertaistensa sekä esimiestensä opettajana, kasvattajana ja kouluttajana⁴³. Sotilaspedagogisen tulkinnan mukaan puolustusvoimissa palvelevien ihmisten oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen merkitys ei ole vähenemässä tulevaisuudessakaan – pikemminkin päinvastoin. Tämä fakta pätee yhtäläillä Maanpuolustuskorkeakoululla, sen johdossa olevissa puolustushaara-, aselaji- ja toimialakouluilla sekä Raja- ja Merivartiokoulussa ja johtamista opettaviin kuin johtamista pääaineenaan opiskeleviin tuleviin sotilaskouluttajiin, -opettajiin ja -kasvattajiin.

Kuten aiemmin tässä luvussa on esitetty, kiinnittyy sotilaspedagoginen tutkimus *koh-teeseensa*⁴⁴, joka on jaettu johtamisen tutkijoidenkin kanssa. Johtamisen tutkimuksen kielessä ja diskurssissa tämä sama kohde tulkitaan esimerkiksi johtajaksi, johdettavaksi ja heidän kunkin johtamiskäyttämiseksi. Vaikkakin kohde on, kuten sen pitäisikin olla, usein jaettu, tarjoavat sekä sotilaspedagogikot että johtamisen tutkijat erilaisia mutta *täydentäviä näkökulmia* tutkimaansa kohteeseen. Näkökulmia siinä merkityksessä, että

⁴² Pelkästään Maanpuolustuskorkeakoulun ja puolustusvoimien palkatun henkilöstön koulutusjärjestelmän puitteissa johtamisen ja sotilasjohtamisen suhde on tarkemman määrittelyn tarpeessa. Tässä yhteydessä johtamisella viitataan johtamiseen Maanpuolustuskorkeakoulun sotatieteenalana ja pääoppiaineena sekä näihin kokonaisuuksiin liittyvään monitieteiseen ja moni-institutionaaliseen johtamisen tutkimusyhteisöön.

⁴³ Taustaksi on hyvä hahmottaa, että opetustilanteessa sekä opettaja opettaa oppilastaan että myös vastavuoroisesti opettaja voi oppia oppilaltaan.

⁴⁴ Kohteena koulutettava, kasvatettava, opetettava eli *oppija*, joka on joko asevelvollinen, puolustusvoimien/rajavartioloitoksen henkilöstön jäsen tai muutoin turvallisuusalan toimija ja jonka toimintaa voidaan jäsentää erilaisilla tasoilla kuten taktinen, operatiivinen ja strateginen (Rekkedal 2006, 453) ja organisaatiollisilla tasoilla (Mäkinen 2006; Halonen 2007).

tutkimuksessa ne tukeutuvat oman erityistieteenalansa koulukuntiin, paradigmoihin ja tutkimusperinteeseen sekä tutkijayhteisöön ja tutkimuksiin. Myös käytetyssä tutkimuskirjallisuudessa, kokoavissa käsitteissä sekä intresseissä että perusoletuksissa on huomattaviakin eroja.

Esimerkiksi ihmis- ja/tai yhteiskuntatieteelliset tutkijat voivat lähestyä tutkimuskohdettaan joko kokonaisvaltaisesti (holistisesti) tai johonkin kohteen osakokonaisuuteen keskittyen (esimerkiksi käyttäytymiseen tai kognitiivisiin operaatioihin). Kuten todettua, sotilaspedagogisella tutkimusyhteisöllä on kokonaisvaltainen näkökulma tutkimuskohteeseensa. Esimerkiksi tutkittaessa sotilasta (ihmistä) kohde on kokonaisvaltaisuudessaan muun muassa *kokeva, tunteva, ajatteleva, tietävä, tekevä, päättävä ja vastuullinen ihminen*, joka sotilaspedagogisessa, kuten usein myös johtamisen, tutkimuksessa täsmentyy *sotilaaksi* – esimerkiksi *toimintakykyiseksi* tai *toimintakyvyttömäksi*.

Sotilaspedagogikkojen mukaan aika on ajanut johtaminen versus koulutus -diktomian ohi ja on tullut aika rakentaa *dialektisesti* ymmärrystä muuttuvasta *sotiluudesta* (Toiskallio 2004; 2008; **luku 4**; Huhtinen 2006a, 302) ja sotilaasta sekä ihmisen asemasta globaalin (samanaikaisesti sekä globaalin että lokaalin eli paikallisen; Himanen 2007; Giddens & Himanen 2006) toiminnan keskellä.

Sotiluus viittaa sotilaana olemisen yhteisöllisyyteen aivan vastaavalla logiikalla kuin esimerkiksi johtajuus, opettajuus, kasvattajuus, kouluttajuus ja valmentajuus viittaavat omista näkökulmistaan yhteisöllisiin ja sosiaalisiin ilmiöihin. Sotilaspedagogiikan mukaan sotiluudesta puhuttaessa ei ole tarpeen unohtaa yksittäistä sotilasta ja subjektia esimerkiksi tahdon, sisun ja aloitteellisuuden, eli toimijuuden, lähteenä. Sen sijaan että sotiluus, tai toimijuus, olisi tietynlaisten toimintaympäristöjen ”annettu ominaisuus”: sotiluus, kuten toimijuuskin rakentuu, tai jää rakentumatta, tiettyjen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden ”ristiaallokossa”, mutta tietyssä paikallisessa paikassa ja rajatussa ajassa eli siis tässä ja nyt. Toisin sanoen sotiluus, kuten toimijuuskin, rakentuu yksilöllisten (subjektiivisten) tekijöiden varaan. Ei siis ole olemassa sotiluuatta, tai toimijuutta, ilman inhimillistä ja aktiivista subjektia.

Inhimillinen sotiluus ja toimijuus sijoittuvat toimintaympäristöönsä myös puolustusvoimien johtamisen tutkijoiden näkemyksen mukaan. Luonnollisesti sotilaiden, kuten muidenkin turvallisuusalan toimijoiden, toimintaympäristöt⁴⁵ ovat yhtenevät sotilaspedagogiikan jäsentämien toimintaympäristöjen kanssa. Tekevähän sekä sotilaspedagogiikkaa että johtamista joko pää- tai sivuaineenaan lukeneet opiskelijat rauhan aikana töitä puolustusvoimien lakisääteisten tehtävien mukaisesti kouluttautuen ja opiskellen toimimaan erilaisissa toimintaympäristöissä.

Siitäkin huolimatta, että toimintaympäristöt ovat jaettuja sekä sotilaspedagogikkojen että johtamisentutkijoiden kesken, on tarpeen syventyä niihin tulkintaeroihin toimintaympäristöjemme ”mekanistisista”, ”kaoottisista” ja ”kompleksisista” (Leskinen, Virta & Rainio 2006, 303) piirteistä. Myös sotilaspedagogisen tutkimuksen näkemyksen mukaan sotatieteiden tulisi lisätä ymmärrystään systeemitieteistä ja systeemisen ajattelun

⁴⁵ Sodanajan toimintaympäristö, kriisinhallinnan toimintaympäristö, rauhanajan toimintaympäristö ja kokonaispuolustuksen toimintaympäristö (Huhtinen 2006a, 45).

paradigmoista (ks. Mäkinen 2006, 74; ks. lisäksi Stähle 1998). Lisäksi tulisi pysähtyä miettimään, missä määrin erilaiset systeemitieteiset ”teoriat” ovat sovellettavissa ihmis- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa ja jos, niin miten. Millä perusteilla ja miten luonnontieteistä teoriaa, kuten systeemitieteet ovat, voidaan hyödyntää ihmis- ja yhteiskuntatieteisessä tutkimuksessa?

Sotilaspedagogisen näkemyksen mukaan toimintaympäristöjen monipuolisuuden tunnistaminen on vasta peruslähtökohta ja itsestäänselvyys, joka mahdollistaa toimintaympäristöjemme ja inhimillisen toimijuuden välisen vuorovaikutuksen syvemmän tarkastelun. Tässä suhteessa onkin huomioitava, että niin sotilaspedagogiikan kuin puolustusvoimien johtamisen tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu jaettujen kohteiden (sotiluuden) lisäksi täsmälleen samojen *organisaatioiden rakenteeseen ja organisaatiokulttuuriin* (Huhtinen 2006b, 9; Halonen 2007).

Sotilaspedagogiikan tutkijoiden piirissä kulttuuria jäsennetään sangen usein kerrostuneena ja monitasoisena ilmiönä (ks. Mäkinen 2006, 54; Halonen 2007, 18) aivan kuten myös puolustusvoimien johtamisen tutkimuksenkin piirissä (ks. Nissinen 2001, 216). Scheiniin (1992) tukeutuen Nissinen (2001, 85) painottaa, miten johtaja on muutosagentti, jonka ainoa todella tärkeänä tehtävänä on luoda ja kehittää kulttuuria. Mutta miten? Sotilaspedagogiikan piirissä monitasoinen kulttuuriajattelu on yhdistetty monitasoiseen oppimisajatteluun, kuten esimerkiksi Chris Argyriksen ja Donald Schönin 1970-luvulla kehittämään tulkintaan pintaoppimisesta (*single-loop learning*) ja syväoppimisestä (*double-loop learning*) (Mäkinen 2006, 146–147; Peltoniemi 2007, 63–65). Syväoppimisessä ajatus- ja toimintamallit sekä ennen kaikkea niiden taustalla vaikuttavat uskomukset (*beliefs*) ja perusoletukset (*basic assumptions*, kuten ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitykset ja maailmankuvat) otetaan tietoisten tarkastelujen ja uudelleen arviointien kohteeksi koko puolustusvoimien henkilöstön piirissä (vrt. Halonen 2007; ks. Mäkinen 2007a; Mäkinen 2008 [toim.]).

Kuten jo aiemmin tässä luvussa on korostettu, sotilaspedagogisen tutkimuksen kohde toimii erilaisilla organisaatitasoilla (rakenteissa) ja verkottuneissa organisaatioissa, joita puolustusvoimissa on pyritty kehittämään oppivan organisaation näkökulman kautta (VNS 6/2004; HESTRA 2005; OSTRÄ 2004–2017). Puolustusvoimienkin organisaatiot pyrkivät menestymään verkottumalla alansa parhaisiin osaajiin ja organisaatioihin. Näin ollen verkostokeskeinen näkökulma valtaa alaa myös sodankäynnin piirissä (Kesseli 2007; Rantapelkonen 2006; Rekkedahl 2006), mutta epäselväksi on jäänyt inhimillisen toimijuuden ja sotiluuden merkitys verkostokeskeisessä lähestymistavassa.

Puolustusvoimien johtamisen tutkimuksen piirissä on sangen kriittikittömästi myötällytynä sanottua latourilaista (ks. Latour 2005) toimijaverkkoteoriaa, jonka mukaan toimijat ovat joko ihmisiä tai koneita (Huhtinen 2006b, 42; Huhtinen & Rantapelkonen 2008, 69)⁴⁶. Korostettakoon, että tämä toimijuuden laajentuva tulkinta on ollut omiaan hämärtämään – jopa vähätteleämään – inhimillisen ja yksilöllisen subjektin merkitystä

⁴⁶ Toimijaverkkoteoria on teoreettinen viitekehys, joka korostaa sitä, että ihmisen toiminta tapahtuu verkostossa, jossa sekä ihmiset että kulttuurisineet ovat aktiivisia toimijoita (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 391). Ks. Mäkinen (2007a) samankaltaisen aktiivisuuden kritiikistä ja johtolangoista toimijuuden laajan tulkinnan kriittisessä tutkimuksessa eteenpäin (ks. Miettinen 1999).

jopa siinä määrin, että on tullut aika pysähtyä miettimään onko ”ihmisyden kuolema”⁴⁷ todellakin intressiemme mukainen päämäärä. Jatkossa monitieteistä sotatieteistä tutkimusta tehtäessä tulisikin pysähtyä miettimään niitä eettis-moraalisia ja normatiivisia perusteita, joiden varassa mahdollisuus ihmisten oman subjektiviteetin ymmärtämiseen haluttaisiin jättää käyttämättä tai osin ulkoistaa rakentamillemme teknologioille. Näin ollen johtamisen ja sotilaspedagogiikan suhde näyttäisi ainakin ajoittain problematisoituvan ihmiskuvassa⁴⁸.

Ihmiskuvan uudelleenarvioinnin tarve palautuu ihmisen ja hänen, sekä heidän, toimintaympäristönsä välisen vuorovaikutussuhteen tarkasteluun muuttuneissa ja alati muuttuvissa ympäristöissä. Ongelmallista on esimerkiksi se, jos johtamisen tutkimuksessa oletetaan toiminnan päämäärän, tehtävän tai tavoitteen määräytyvän *yleensä* johdettavan joukon ulkopuolelta (ks. Huhtinen 2006a, 43). Ne sosiaaliseen todellisuuteemme erottamattomasti kuuluvat ilmiöt, joissa oppiva ja kasvava ihminen osana yhteisöjään sekä organisaatioitaan asettaa itselleen ja yhteisölleen tulevaisuusorientoituneita päämääriä (”visioita”), tavoitteita ja tehtäviä, näytetään leimattavan puolustusvoimien johtamisen tutkimuksessa joko ”mahdottomiksi” tai jätettävän merkityksettöminä tarkastelun ulkopuolelle.

Sotilaspedagogisen näkemyksen mukaan sotilaan ja sotilasjoukon tulee toki pystyä toimimaan saamansa käskyn mukaisesti, mutta toisaalta myös pyrkiä ylemmän johtoportaana toiminta-ajatuksen, päämäärän ja tavoitteet tiedostaen ottamaan sekä toimintaympäristön asettamat vaatimukset että omat suoritus- ja toimintakykynsä huomioon tavalla, joka *ylittää* käskynantajan alaiseen kohdistamat odotukset. Näin ollen sotilaspedagogisen näkemyksen mukaan sotilas on sekä kurinalainen että aloitteellinen, aktiivinen ja luova toimija (ks. esim. Toiskallio 2003).

Verkostokeskeisyyden jatkaessa ujuttautumista toimintatapoihimme ja ajatuksiimme tulisi meidän jatkaa perusoletustemme uudelleen jäsentämistä laajemminkin kuin vain ihmiskäsityksemme osalta. Esimerkiksi informaation ja tiedon suhde puolustusvoimien nykyisen osaamispainotteisuuden aikakautena tulisi ottaa vuorovaikutteisen jatkotutkimuksen kohteeksi. Vallitseva sotilaskulttuurillinen perusoletus on se, että informaatioylikvoima ratkaisee taistelussa ja sodassa menestymisen. Jatkossa tulisikin yhä enemmän kysyä, miten kykenemme vastaamaan aikamme paradoksaaliseen haasteeseen: ihmisiä vaivaa samalla sekä *tiedon puute* että *informaatioäbky* (Rantapelkonen 2006, 105). Haettaessa vastausta tähän paradoksaaliseen haasteeseen meidän tuleekin laajentaa näkökulmaamme informaatiotutkimuksesta tiedontutkimuksen (Mäkinen 2006; Mäkinen 2007a; Allee 2003; Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004; Stähle, Sotarauta & Pöyhönen 2004; Doz & Kosonen 2008) ja sotilaspedagogisen tutkimuksen pariin, koska sotiluuden korkein hyve ei ole informaatioylikvoima, vaan pikemminkin ”hyvä elämä” edistämällä yhteiskunnallista hyvää ja eettisesti hyväksyttävää kasvatusta (Toiskallio 2008).

⁴⁷ ”Death of Humanity”; ”humanity at risk”, Archer 2000, 1–2. Sotilaspedagogiikka pitää lähtökohtanaan yksilöllisen ihmisen persoonan ja subjektiviteetin merkityksellisyyttä; ks. Mäkinen 2006; Varela, Thompson & Rosch 1991; Taylor 1985.

⁴⁸ Jätettäkään jokaisen arvioitavaksi, *haluammeko* todellakin jäädä koneiden alistamaksi ja ”epäfyysiseksi” reduktioksi ja jos, niin *miksi*, sekä *haluammeko* todella kokea nämä passiivisuudestamme koituvat pragmatistisetkin vaikutukset todellisuudessamme. (vrt. Huhtinen 2006c, 298).

Sotilaspedagogisen näkemyksen mukaan sotilaan ”hyvään elämään” ei ensisijaisesti sisälly esimerkiksi *itseisarvoisesti* taistelujen ja sotien voittaminen, sillä sotilas ei elä ja työskentele käydäkseen sota, vaan ennemminkin turvatakseen ja rakentaakseen rauhaa sekä taatakseen ”ihmisille ympäristössään” arvoisensa kohtelun ja turvallisen tulevaisuuden. Toisin sanoen sotilas ei ole ensisijaisesti sodankäynnin vaan turvallisuusalan asiantuntija, joka kykenee toiminta- ja suorituskyyvyllään osallistumaan ensisijaisesti puolustukselliseen ja ihmisarvoa kunnioittavaan sekä muutoinkin eettis-moraalisen tarkastelun kestävään sotilaalliseen toimintaan. Tämä on olennaista niin puolustusvoimien yhteiskunnallisen luotettavuuden ja vaikuttavuuden kuin kasvavien rauhan ylläpitoon ja sen palauttamiseen tähtäävien kansainvälisten kriisinhallintaoperaatioiden kannalta.

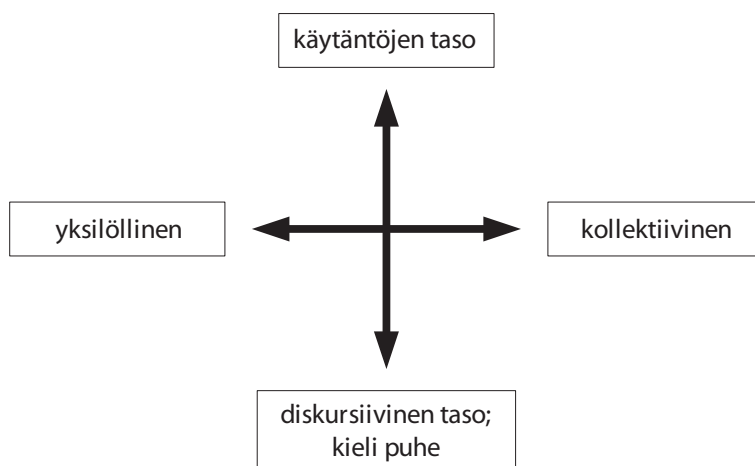
Näyttäisikin siltä, että johtamisessa tutkittaviksi erityisilmiöiksi jäisivät vain johtaminen (*management*) ja johtajuus (*leadership*). Toisaalta pedagogisen johtamisen (Nissinen 2001; Mäkinen 2006; Nissinen & Mäkinen 2007; Nissinen 2007; Nissinen, Anttalainen & Kauppinen 2008) näkökulman kautta myös tämä ”erityisyys” problematisoituu ja siinä vaaditaan uutta johtamisen ja sotilaspedagogiikan suhteen jäsentämistä. Tärkeä ulottuvuus tässä haasteessa on luopuminen vanhentuneesta, ja sellaisena jopa vaarallisesta, kahtiajaosta koulutuksen ja johtamisen välillä, jossa joukot ensin koulutetaan, ja sitten niitä johdetaan ja niillä operoidaan.

Johtamisen tutkijoiden piirissä on haettu omaa erityisasemaa korostamalla strategisen johtamisen haasteiden rajautumista pelkästään johtamisen yhteisön pariin (ks. Huh-tinen 2006c, 299). Piiloisena perusoletuksena lienee ollut se, että esimerkiksi sotilaspedagogiikan intressit eivät ulottuisi strategisiin kysymyksiin. Kuten tässä kirjassa on todettu, myös sotilaspedagogiset intressit ulottuvat kaikkien toimintaympäristöjemme taktisiin, operatiivisiin ja strategisiin kysymyksiin. Itse asiassa sotilaspedagogiikalle juuri strategiset näkökulmat ovat olennaisimpia, koska ihmisten *toimintakyvyn* kehittäminen – sotilaspedagogiikan perusintressi – on kauas tähtäävää ja laaja-alaista, siis strategista toimintaa (ks. Kenttäohjesääntö, yleinen osa 2007; Siviilikriisinhallinnan kansallinen strategia 2008). *Suorituskyky* puolestaan on taktiikan ja operatiotaidon tasoinen käsite, ja sitä saatetaankin tuottaa paremmin johtamisen keinoilla. Koulutus (*training*) ei perimmiltään olekaan kasvatuksen ja opetuksen tavoin pedagoginen käsite: koulutus viittaa järjestelmätasoiseen toimintaan (esimerkiksi varusmieskoulutus, palkatun henkilöstön koulutus jne.), joka vahvasti liittyy hallinnollis- ja talouspainotteiseen *management*-käsitteeseen.

Otettakoon käytännön esimerkiksi johtamisen tutkimuksenkin kohteena oleva puolustusvoimien strateginen suunnittelu (esimerkiksi HESTRA 2005; ks. Laaksonen 2006; 2009). HESTRAn (2005, 11) mukaan puolustusvoimien toimintakulttuuria kehitetään oppivan organisaation ja jatkuvan oppimisen periaatteiden mukaisesti. Kuten tässä luvussa on todettu, on oppiminen yleisemmin, kuten *organisaatiollinen oppiminen*⁴⁹ erityisemminkin, ollut etenkin sotilaspedagogikkojen mielenkiinnon kohteena jo ennen valtioneuvoston vuoden 2004 turvallisuus- ja puolustuspoliittista selontekoa (VNS 6/2004; ks. esim Halonen 2002).

⁴⁹ Tämä on tunnustettu mielenkiinnon kohde myös johtamisen tutkijoiden keskuudessa, kuten oheinen ote ilmentää: ”Mitä nopeammin organisaatiot omaksuvat ihmisten jatkuvan *oppimisen* ja itseohjautuvuuden, sitä paremmin ne säilyvät muutoksessa” (Huhtinen 2006a, 56).

Sotilaspedagogisen humanistisen tieteellisen pragmaattisuuden rinnalla johtamisen tutkimus on leimautunut erityisesti diskurssianalyttiseksi tutkimukseksi (Huhtinen 2002; Huhtinen 2006b, 48; Laaksonen 2006, 68; 2009). Herääkin kysymys, kuinka pragmaattisesti⁵⁰ johtamisenkin tutkimuksen oikeutettuna pitämä emansipatorinen eli kriittinen intressi (ks. Huhtinen 2006d, 9) vaikuttaakaan ase- ja puolustusvoimien sekä muiden turvallisuusalan todellisuuteen muutoin kuin diskurssien tasolla. Sotilaspedagogisen näkemyksen mukaan diskurssianalyttinen tutkimus tulee asemoida ja tasapainottaa oheisen **kuvan 2** mukaisessa viitekehyksessä.



Oheinen **kuvassa 2** auttaa meitä asemoimaan johtamisen diskursiivista käännettä suhteessa käytännön tekoihin (yksilöllistä) ja toimintaan (kollektiivista, yhteisöllistä). Pelkistetysti sanottuna **kuvassa 2** esitetty kaksiulotteinen kokonaisuus on epätasapainossa, jos diskursiivisen tason ilmentymiä ylikorostetaan suhteessa käytäntöjen tasoon ja yksilöiden tekoihin sekä yhteisölliseen toimintaan. Sotilaspedagogisen näkemyksen mukaan tulisi sen sijaan korostaa sekä *dialektisesti* ja *pragmaattisesti* käytäntöjen tasoa ja yksilöllisiä tekoja että kollektiivista toimintaa, *johon liittyen* diskursiivisen tason ilmentymillä on oma tärkeä *täydentävä* merkityksensä (Wenger 1998; Engeström 1999, 171; Engeström Y., Engeström R. & Kerosuo 2003, 287). Puhe ja kieli liittyvät käytännöllisiin tekoihin sekä toimintaan, ja harvoin onnistuneita tekoja ja hyvää toimintaa tehdään pelkästään puhumalla ja diskurssissa. Toisaalta organisaatiollisia ongelmia hyvin usein ilmenee, jos kielellinen ilmaisu ja yhteisöllinen keskustelu jäävät vähemmälle vaipuen organisaatiolliseen hiljaisuuteen (Mäkinen 2006).

Palautettaessa mieleen tässä luvussa kuvattua sotilaspedagogisen erityistieteen muotoutumispolkua ja sen historiallisista taustaa (ks. **luku 2**) sekä peilattaessa tähän kokonaisuuteen puolustusvoimissa toteutettua johtamisen tutkimuksen erityistieteellistymistä huomataan, miten *subteellisen* varhaisessa kehitysvaiheessaan johtamisen tai sotilasjohtamisen⁵¹ tutkimus puolustusvoimissa on. Näin ollen onkin keskeistä, että sotilaspedagogiikka ja johtaminen tai sotilasjohtaminen jatkavat ja tiivistävät vuorovaikutustaan oman *erityisen ja erityistieteellisen identiteettinsä* määrittämiseksi. Juuri tähän tässä alaluvussa

⁵⁰ Johtamisen tutkijoiden parissa todetaan, että (sotilas)johtamisenkin tutkimuksessa on lähdeittä liikkeelle johtamisen tieteenfilosofisista perusteista (Huhtinen 2002, 11), joiden suhdetta niin johtamisen tutkimukseen kuin sekä sotilaspedagogiseen että muuhun sotatieteellis-ihmistieteelliseen tulisi arvioida uudelleen.

⁵¹ Tässä yhteydessä erityistieteellisessä merkityksessään.

onkin pyritty rakentamaan keskustelun avauksia ja monitieteisen tutkimusyhteistoiminnan lähtökohtia ajatteleville ja rakentavan kriittisille monisotatieteisille tutkijoille.

5.6 Sotilaspedagogiikan ja käyttäytymistieteiden rajankäynnistä – siltaa hermeneuttisten ihmis- ja kulttuuritieteiden ja käyttäytymistieteiden välille

Kehitettäessä teoriaa sotilaan toimintakyvystä, *taistelua* on käyty pääasiassa kolmella rintamalla jotka voidaan kiteyttää seuraavasti

- toimintakyky suhteessa sotilaalliseen suorituskykyyn,
- sotilaspedagoginen toimintakyky suhteessa lääke- ja terveystieteiden toimintakyväkäsitteeseen ja
- sotilaspedagogiikka holistisena ja kokonaisuushakuisena erityistieteenä suhteessa ihmiskuvassaan reduktionistisiin ja luonnontieteellisesti orientoituneisiin käyttäytymistieteellisiin aloihin. (Toiskallio 2006, 124)

Koska tässä aluvussa keskitytään ensisijaisesti sotilaspedagogiikan ja käyttäytymistieteiden väliseen rajankäyntiin ja sillan rakentamiseen, ei tässä yhteydessä syvennytä toimintakyvyn ja ammatillis-manageriaalisesti orientoituneen suorituskykypainotuksen väliseen vuoropuheluun. Toimintakyvyn käsitteessähän (ks. **luku 3**) tarkastellaan ihmistä bio-psyko-sosiaalis-eettisenä kokonaisuutena. Sen sijaan useimmissa muissa erityistieteenaloissa ihminen redusoidaan joko kartesiolaiseksi mieleksi tai fysiologiseksi kehoksi, tai sitten yksilöllisen subjektin merkitys latistetaan osaksi ”subjektittomien” toimijaverkkojen toimintaa.

Kokonaisvaltaiseen holistiseen lähestymistapaan pyrittäessä ihmistä saatetaan tutkia biopsykososiaalisena olentona kuten esimerkiksi hoitotieteessä (Lauri & Kyngäs 2005, 52; Laiho 2005, 245, 270), mutta tällöinkin sotilaspedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna jää kaipaamaan puuttuvaa ihmisen eettis-moraalisen ulottuvuuden tarkastelua sekä sitä, miten vaivan, sairauden tai vastaavan aiheuttaman toimintakyvyn alenemisen ja tietynasteisen palauttamisen sijasta keskitytään oppimisen, opettamisen ja kasvatuksen keinoin tapahtuvaan ”normaaliin” toimintakyvyn kehittämiseen. Toisaalta hoitotieteellä ja sotilaspedagogiikalla on yhteinen pohja siinä, että ihminen nähdään toimivana olentona sekä siinä, että kummallakin on eettinen velvoite tukea ja kehittää ihmisten toimintakykyä.

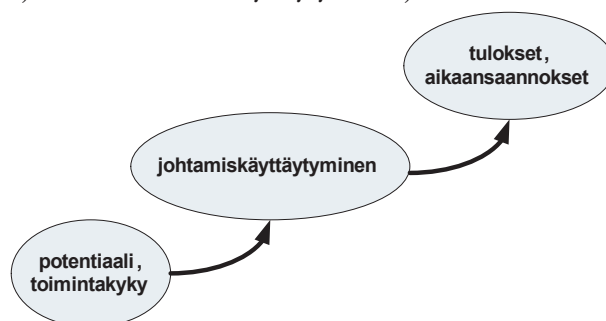
Holistisesta toimintakykypainotuksestaan huolimatta sotilaspedagogiikan ei ole syytä eristäytyä muista erityistieteistä saati perustieteistä, koska niiden kehitys tuottaa näkökulmia ja metodeja, jotka on otettava sotilaspedagogiikan kriittisen itsereflektion kohteiksi ja välineiksi. Sotilaspedagogiikka on osa ihmistieteitä ja pitää yhteyttä niin yhteiskuntatieteisiin kuin luonnontieteisiinkin, koska tätä kautta ylläpidetään tarkoi-

tuksenmukaista yhteyttä todellisuksiimme ja niistä yhteisöllisesti tekemiimme tieteellisiin tulkintoihin.

Tässä kohdassa muistutuksen sana lienee paikallaan. Sotilaspedagogiikan *ihmiskuva* on ehdoton kiinnekohta, ja tulisikin tiedostaa, missä määrin voimme yhtyä ”subjektittomiin” ihmis- ja yhteiskuntatieteellisiin tulkintoihin ja tutkimusperinteisiin⁵². Toisaalta sotilaspedagogiikkaa ei ole tarpeen latistaa pelkästään holististen yksilöiden tarkasteluksi, vaan yksilöllisten tekojen ja yhteisöllisen toiminnan merkitystä tulee jäsentää yhteiskunnallisissa ja globaaleissa niiden vuorovaikutussuhteissa. Voidaankin kysyä, onko kyseessä sinun ja meidän etu, jos näyttää siltä, että hyvinvointivaltion tilalle on luotu taloudellis-kaupallisen mallin läpätunkema ”kilpailukykyvaltio” (Patomäki 2007, 67; Toiskallio 2008). Jätettäköön sinun ja meidän harkintaan, miten alttiisti alistumme globaaleille markkinoille alistaiseksi ”objektiksi” vai pystymmekö me kasvamaan mahdollisimman kokonaisiksi yksilöllisiksi toimijoiksi, jotka jakavat vastuun? Se, millaisiin vastauksiin päädyimmekään niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisestikin, on mitä keskeisin turvallisuusalan kysymys. Se, missä määrin turvallisuusalan toimijoiden yleisiin tehtäviin tulisikaan kuulua erilaisten laaja-alaiseen turvallisuuskäsitykseen sisältyvien uhkien ja niiden torjuntakeinojen nostaminen kansalaisten tietoisuuteen, jätettäköön jokaisen lukijan omaan harkintaan – ellemme me turvallisuusalan toimijat itse, niin ketkä sitten?

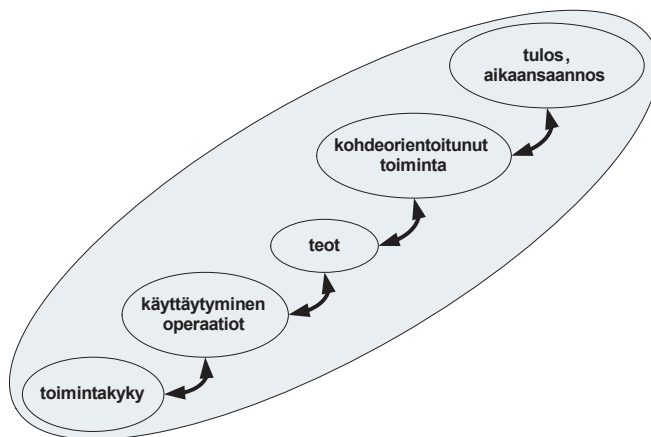
Tämän päivän tietoyhteiskunnassa ja puolustusvoimien osaamispainotuksen aikakaudella taitojen merkitystä on tullut tavaksi väheksyä. Toisaalta myös tulevaisuudessa tulisi ymmärtää, että vaikka sotilaalta tulevaisuudessa vaadittavien taitojen ja osaamisten määrittely jatkaa monimutkaistumistaan niin varmaa on se, että sotilaan on opittava taitoja ja opittava myös opettamaan niitä. Näin ollen taitojen ja osaamisen opettaminen sekä oppiminen on keskeinen tutkimuksen kohde jatkossakin. Tässä yhteydessä on syytä muistuttaa, että myös monitasoisten organisaatioidemme kaikilla toiminnan tasoilla tarvitaan taitoja ja osaamista sekä myös kykyä oppia uusia taitoja. Taitojen ja osaamisen oppiminen ei ole merkityksellistä vain organisaatiomme ”ruohonjuuritasolla” toimiville tai vain palvelusuran alkuvuosina. Täten sotiluuteen kuuluu myös elinikäisen oppimisen oikeus ja velvollisuus – myös taitojen ja toimintakyvyn osalta.

Sotilaspedagogiikassa ei pelkästään ihmisen käyttäytyminen vaan myös valmiudet (toimintakyky) ovat keskeisiä huomioon otettavia tekijöitä. **Kuvassa 3** jäsennetään Nissisen (2001, 45) pohjalta valmiuksien, käyttäytymisen ja vaikutuksen välisiä suhteita.



⁵² Ks. Mäkinen 2007b; ks. Tuomi (1999, 256) Niklas Luhmanin sosiologisten teorioiden ”subjektittomuudesta”, joka tulkinta tosin ansaitsee tulevana uudelleen harkittavaksi. Vrt. toisaalta toimijaverkkoteoria ja niiden ”subjektittomuus”.

Käyttäytymistieteiden ja sotilaspedagogiikan rajankäyntiä voidaan jäsentää myös **kuva 3** avulla. Toisaalta nykyaikaisen käyttäytymistieteellisen tulkinnan mukaan ihmisen käyttäytymistä ei tulisi irrottaa tekojen ja toiminnan yhteyksistään (Engeström 1987; Mäkinen 2006; Peltoniemi 2007, 69–70). Näin ollen **kuva 3** tuleekin tulkita uudelleen muotoon joka on esitetty **kuvassa 4**.



Kuva 4 esittää yleisen viitekehysten, joka mahdollistaa sotilaspedagogisen toimintakyvyn merkitystä painottavan näkökulman ja puolustusvoimien johtamisen edustaman näkökulman käyttäytymistieteellisen yhdistämisen kaikilla puolustusvoimien, rajavartiolaitoksen ja muiden turvallisuusalan toimijoiden organisaatio- ja kulttuureissa.

Korostettakoon, että jaettujen viitekehysten ja käsitteiden (kuten toimintakyky) kautta voidaan edesauttaa sotilaspedagogiikan, johtamisen tai sotilasjohtamisen ja käyttäytymistieteiden⁵³ välistä rajankäyntiä ja sillanrakennusta. Lähtökohdaksi muistutettakoon, että sotilassosiologian opetus otettiin Maanpuolustuskorkeakoulun sotilaspedagogiikan opetussuunnitelmaan upseerikoulutusohjelman uudistuksen myötä vuodesta 2001 alkaen⁵⁴. Vuodesta 2006 Bolognan-prosessin myötä uudistettuihin sotilaspedagogiikan opintoihin sisällytettiin sotilaspsykologiaa mutta vain johdannomaisesti. Johtamisen pääoppiaineen puolella varsinkin sotilassosiologinen painotus on ollut vahvempi kuin sotilaspedagogiikan opinnoissa. Nykyisin Maanpuolustuskorkeakoulun käyttäytymistieteiden ja sotilaspedagogiikan välinen yhteistoiminta on rajautunut erityisesti tutkimusmenetelmälliseksi yhteistoiminnaksi kvantitatiivisten menetelmien osalta ja soveltuvuus- sekä pääsykoetutkimuksissa. Jatkossa Maanpuolustuskorkeakoululla edustettuina olevien käyttäytymistieteiden ja sotilaspedagogiikan välistä siltaa vankistettaessa huomio keskittyy myös soveltuvuus- ja pääsykokeiden jälkeiseen työssä oppimiseen sekä elinikäiseen oppimiseen esimerkiksi pienryhmiä ja niiden toimintaa sekä kiinteitä unohtamatta (Harinen 1992: 2000; Harinen & Alanen 2002).

⁵³ Tässä yhteydessä viitataan erityisesti Maanpuolustuskorkeakoulun käyttäytymistieteiden laitoksessa tehtävään käyttäytymistieteelliseen tutkimukseen eli erityisesti sotilassosiologiseen ja sotilaspsykologiseen tutkimukseen.

⁵⁴ Ks. Harinen & Alanen 2002 sotilassosiologisesta tarkastelusta suhteessa sotilaspsykologiaan, johtamisoppiin (johtamistaitoon) ja koulutustaitoon (sotilaspedagogiikkaan).

5.7 Sotilaspedagogiikan ja sotatekniikan välisestä rajankäynnistä sekä sillanrakennuksesta

Sotilaspedagogiikassa askarruttavat ylipäättään välineiden ja järjestelmien (siis teknistenkin) suhteet inhimillisen toimijuuden ja toimintakyvyn kanssa. Sotilaspedagogisen holistisen näkökulman mukaan minkään apuvälineen varsinaista luonnetta tai käyttöarvoa ei voi ymmärtää ilman sen käyttötarkoituksen ja laajempien merkitysyhteyksien hahmottamista. Sotilaspedagogiikka asettaa välineen ihmisen käyttöön, kun käyttäjän pyrkii pääsääntöisesti jonkin päämäärän ja tavoitteen saavuttamiseen. Täten sotilaspedagogikon näkökulmasta väline ja sen käyttäminen (esim. käyttöasteen nostaminen) ei saa olla itseisarvo eikä tavoitekaan.

Sotilaspedagogisen näkemyksen mukaan väline on käyttäjänsä ”jatke” ja valmiuksien sekä kykyjen tehostaja, mutta tässä kokonaisuudessa päätöksenteko ja vastuu on nyt ja tulevaisuudessakin vain ja ainoastaan inhimillisillä toimijoilla (ihmisillä, sotilailta). Keinoälyn ja -elämän rakentamisen mahdottomuus tai mahdollisuus todentuu viime kädessä keinoäly ja -elämän tutkimuksen edistyessä, mutta myös tämä pyrkimys tulee toisarvoiseksi ”hyvän ja kestävä elämän” edistämisen rinnalla.

Teknologisen deterministisesti etenevä ihmisen kyborgisointi (ihmisen sulautuminen teknologiaan, Toiskallio 2002a; 2002b) ja digitalisointi on hidastettavissa sekä pysäytettävissä muun muassa hylkäämällä teknologian teknologisen determinismin vaihtoehtottomuus ja asettautumalla inhimillisen vastuunsa kantavan käyttäjän rooliin (Launis 2003). Tässä suhteessa sotilaspedagogiikassa ollaan syvästi kiinnostuneita teknologisesta determinismistä kyborgisoivine ja digitalisoivine ilmentymineen, ja tässä tutkimuksessa on tarpeen ottaa huomioon monikansallisesta sotataloudellisesta kompleksista (Media-Military-Industrial Complex; ks. esim Winer 2004) suhteellisen riippumaton perustutkimustasoinen keinoäly-, keinoelämä ja robotiikkatutkimus (ks. aluksi Mäkinen 2006, luku 8). Mainittakoon, että rajankäynti teknologioiden ja ihmisyytemme välillä auttaa meitä yhä syvemmin ymmärtämään ihmisyyttämme. Mutta ei perimmällään sen takia, että haluaisimme ihmisyydestämme tätä kautta luopua, vaan kyetäksemme voimaannuttamaan sekä itsemme että globaalien yhteisömmen vastuullisiksi toimijoiksi.

Lähteet

Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.

Allee, V. (2003). *The future of knowledge: increasing prosperity through value networks*. Amsterdam: Butterworth-Heinemann.

Archer, M.S. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. New York: Cambridge University Press.

Brown, J.S., Duguid, P. (2001). Knowledge and Organization: A Social–Practice Perspective. *Organization Science*, 12 (2), 198–213.

Clark, B.R. (1983). *The higher education system. Academic organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

Doz, Y. & Kosonen, M. (2008) *Fast strategy: How strategic agility will help you stay ahead of the game*. UK: Wharton School Publishing.

Elzinga, A. (1990). The knowledge aspect of professionalization: the case of science-based nursing education in Sweden. In Torstendahl, R. & Burrage, M. (Eds.) *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*. Worcester, UK: SAGE publications.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity -theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. Engeström, Y. (1999d). Communication, Discourse and Activity. *The Communication Review*, 3 (1–2), 165–185.

Engeström, Y., Engeström, R. & Kerosuo, H. (2003). The Discursive Construction of Collaborative Care. *Applied Linguistics*, 24 (3), 286–315.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. UK: Sage publications.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

Giddens, A. & Himanen, P. (2006). *Eurooppalainen unelma*. Helsingin Sanomat 4.6.2006.

Granovetter, M.S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78 (May), 1360–1380.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Translated by Jeremy J. Shapiro. London: Heinemann.

Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society. Volume One.* Translated by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press.

Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason. Volume Two.* Translated by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjinä.* Porvoo: WS Bookwell.

Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., Lehtinen, E. (2004). *Communities of Expertise: Professional and Educational Perspectives.* Amsterdam: Elsevier, Earli.

Halonen, P. (2002). *Puolustusvoimien koulutuskulttuurin kehityspyrkimykset – askel kohti oppivaa organisaatiota.* Tiede ja Ase 2002. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Halonen, P. (2007). *Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen.* Helsinki: Edita Prima.

Harinen, O. (1992: 2000). *Sotilasjoukon kiinteys ja sotilasorganisaatio (lisäpainos vuoden 1992 julkaisusta).* Tuusula: Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus.

Harinen, O. & Alanen, P. (2002). *Sotilassosiologinen tutkimus puolustusvoimissa: Sosiologia ja sosiaalipsykologia osana johtamisopin ja koulutustaidon tieteenalaperustaa.* Tiede ja Ase 2002. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Himanen, P. (2007). *Suomalainen unelma: innovaatioreportti.* Toinen, korjattu painos. Helsinki: Airprint.

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

Huhtinen, A-M. (2006a). *Sotilasjohtamisen toimintaympäristöt.* Teoksessa Huhtinen & Toiskallio (toim.) *Maanpuolustuskorkeakoulu – kehittyvä sotatieteellinen yliopisto.* Professori Mikko Viitasalon juhlakirja. Helsinki: Edita Prima.

Huhtinen, A-M. (2006b). *Sotilasjohtaja laadullisessa ja eettisessä tutkimusotteessa.* Teoksessa Huhtinen (toim.) *Sotilasjohtamisen tiedon kohteet.* Helsinki: Edita Prima.

Huhtinen, A.-M. (2006c). *Toisen johtaminen – sotilaskulttuurin muutos ja muuttumattomuus.* Teoksessa Huhtinen & Rantapelkonen (toim.) *Sirpaleita sotilaskulttuurin rajoilta.* Helsinki: Edita Prima.

Huhtinen, A-M. (2006d). *Sotilasjohtamisen tiedon kohteet.* Teoksessa Huhtinen (toim.) *Sotilasjohtamisen tiedon kohteet.* Helsinki: Edita Prima.

Huhtinen, A. & Rantapelkonen, J. (2008). *Messy Wars*. Tampereen yliopistopaino – Juvetus Print.

Huhtinen, A.-M. & Tammikivi J. (2005). Johtaa ja/vai kouluttaa? – Suomalainen upseeri 2020 ja johtamisen merkitys”. *Sotilasaikakauslehti* 4/2005, 15–17.

Juujärvi, S. & Myyry, L. (2005). Ammatillisen moraaliajattelun kehitys: oikeudenmukaisuudesta huolenpitoon? Teoksessa Pirttilä-Backman, A.-M., Ahokas, M., Myyry, L. & Lähteenoja, S. (toim.) *Arvot, moraalit ja yhteiskunta: sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen*. Tampere: Tammer-Paino.

Kenttäohjesääntö (2007). Yleinen osa – Puolustusjärjestelmän toiminnan perusteet. Helsinki: Edita Prima.

Kesseli, P. (2007). Vaikutuskeskeistä parveilua verkostossa: Eräitä näkemyksiä asevoimien operatiivisten doktriinien kehityslinjoista. *Tiede ja Ase 2007*. Vaasa: Waasa Graphics.

Kiikeri, M., Ylikoski, P. (2004). *Tiede tutkimuskohteena: filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen*. Tampere: Tammer-Paino.

Kuhn, T.S. (1962: 1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Third Edition with a Postscript (1970). Chicago: The University of Chicago Press.

Laaksonen, M. (2006). Tärkein voimavaramme! – Henkilöstödiskurssi henkilöstöstrategian valossa. Teoksessa Huhtinen (toim.) *Sotilasjohtamisen tiedon kohteet*. Helsinki: Edita Prima.

Laaksonen, M. (2009). Merkillinen strategia: Puolustushallinnon strategian semioottinen tarkastelu. Helsinki: Edita Prima.

Laiho, A. (2005). ”Sisar tieteen saloissa” – sairaanhoitajien akatemisoimisprojekti Pohjoismaissa 1900-luvulla. Turku: Painosalama.

Laki Maanpuolustuskorkeakoulusta (2008). N:o 1121/2008. Annettu 30.12.2008. Helsinki.

Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Launis, V. (2003). *Geenitekniologia, arvot ja vastuu*. Tampere: Tammer-Paino.

Lauri, S. & Kyngäs, H. (2005). *Hoitotieteen teorian kehittäminen*. Vantaa: Dark.

Leskinen, A., Virta, J. & Rainio, A. (2006). Johtamisen opetuksen transformaatio perustutkimuksessa. Teoksessa Huhtinen (toim.) *Sotilasjohtamisen tiedon kohteet*. Helsinki: Edita Prima.

- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maanpuolustuskorkeakoulun strategia 2006-2016 (2006). 2.2.2009. www.mpkk.fi. Viitattu 13.11.2008.
- Merton, R. (1942). *The Ethos of Science in Sztompka, P. (Eds.), On Social Structure and Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Miettinen, R. (1999). The Riddle of Things: Activity Theory and Actor-Network Theory as Approaches to Studying innovations. *Mind, Culture, and Activity*, 6 (3), 170–195.
- Mitroff, I. (1974). Norms and Counter-Norms in a Select Group of the Apollo Moon Scientists: A Case Study of the Ambivalence of Scientists. *American Sociological Review*, 39, 579–595.
- Monge, P.R., Contractor, N.S. (2003). *Theories of Communication Networks*. New York: Oxford University Press.
- Mäkinen, J. (2005). Tieteellisyydestä, sotatieteellisyydestä ja ammatillisuudesta. *Maanpuolustuskorkeakoulu – Defensor patriae*, 2/2005, 17–24.
- Mäkinen, J. (2006). *The Learning and Knowledge Creating School: Case of the Finnish Defence College*. Helsinki: Edita Prima.
- Mäkinen, J. (2007a). Interplay Between the Culture of the FDF and the Knowledge Management Field. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 2007, Volume 7, Number 6, pp. 75–85. Melbourne: Common Ground Publishing.
- Mäkinen, J. (2007b). Developmental Intervention of the National Defence College in Finland. A paper presented at the Fourth Nordic Conference on Cultural and Activity Research in Norway (ISCAR 2007; 15th–17th of June 2007).
- Mäkinen, J. (2008). Military sciences emerging from the intersection of military and civilian cultural spheres. In Mutanen, A. (Ed.) *The Many Faces of Military Studies: A Search For Fundamental Questions*. Helsinki: Edita Prima.
- Mäkinen, J. (toim.) (2008). *Opettajuus Maanpuolustuskorkeakoulussa ennen, nyt ja tulevaisuudessa – opettajien tuntoja opettajuudestaan, opiskelijoistaan, vertaisistaan ja korkeakoulustaan*. Helsinki: Edita Prima.
- Mälkki, J. 2008. Herrat, jätkät ja sotataito. *Kansalaissotilas- ja ammattisotilasarmeijan rakentuminen 1920- ja 1930-luvulla ”talvisodan ihmeeksi”*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.

Niiniluoto, I. (1993). Uusien tieteiden synty: kuusi malli. Teoksessa Haaparanta, L., Koskinen, I., Oesch, E. & Vaden, T. (toim.) *Malli Metodi Merkitys: Esseitä Veikko Rantalan 60-vuotispäivän kunniaksi*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niiniluoto, I. (1996). Hoitotiede – tietenteoreettisia huomautuksia. *Hoitotiede*, 8 (3), 149–154.

Niiniluoto, I. (2002). *Johdatus tieteenfilosofiaan: Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Nissinen, V. (2000). *Puolustusvoimien johtajakoulutus: johtamiskäyttäytymisen kehittäminen*. Helsinki: Edita.

Nissinen, V. (2001). *Military Leadership: a critical constructivist approach to conceptualizing, modelling and measuring military leadership in the Finnish Defence Forces*. Helsinki: Edita.

Nissinen, V. (2002). *Johtamisen tutkimuksen menetelmistä*. Teoksessa Huhtinen (toim.) *Sotilasjohtamisen tutkimuksen tieteenfilosofiset perusteet ja menetelmät*. Helsinki: Hakapaino.

Nissinen, V. (2007). *Kasvu pedagogiseen johtamiseen*. *Tiede ja Ase 2007*. Vaasa: Waasa Graphics.

Nissinen, V., Anttalainen, J. & Kauppinen, R. (2008). *Sovella syväjohtamista – huipputuloksiin vuorovaikutusta oppimalla*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Nissinen, V. & Mäkinen, J. (2007). *Pääkouluttaja on pedagoginen johtaja*. *Maanpuolustuskorkeakoulu, Defensor patriae*, 2/2007, 12–15.

Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. UK: Polity.

Patomäki, H. (2007). *Uusliberalismi Suomessa: Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot*. Vantaa: Dark.

Peltoniemi, R. (2007). *Suomen puolustusjärjestelmän ydinosaamisalueet ja niiden muutoshasteet mahdollisessa Nato-jäsenyydessä*. Helsinki: Edita Prima.

Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2005. Hestra. Pääesikunta. Helsinki: Edita Prima.

Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia 2004–2017 (2004). Pääesikunta.

Raatikainen, P. (2004). *Ihmistieteet ja filosofia*. Tampere: Tammer-Paino.

Rantapelkonen, J. (2006). Näyttöruudun takana – Sotilasjohtaminen verkostoituneessa informaatioympäristössä. Teoksessa Huhtinen (toim.) Sotilasjohtamisen tiedon kohteet. Helsinki: Edita Prima.

Rekkedal, N.M. (2006). Nykyaikainen sotataito: Sotilaallinen voima muutoksessa. Suomentanut Ritva Eskola; kirjan toimitus ja kielentarkistus Juha Mälkki. Helsinki: Edita Prima.

Rinne, R. & Jauhiainen, A. (1988). Koulutus, professionaalistuminen ja valtio: julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turku: Painosalama.

Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2004). Johdatus kasvatustieteisiin. 5. uudistettu painos. Juva: WS Bookwell.

Saint-Onge, H., Wallace, D. (2003). Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage. US: Butterworth-Heinemann.

Salo, M. (2008). Determinants of Military Adjustment and Attrition During Finnish Conscript Service. Helsinki: Edita Prima.

Schein, E.H. (1992). Organizational Culture and Leadership. Second Edition. US: Jossey-Bass.

Siltala, J. (2004). Työelämän huonontumisen lyhyt historia: muutokset hyvinvointialtioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Sinkkonen, S. & Kinnunen, J. (1999). Terveystieteiden eriytymisprosessi, terveyshallintotieteen identiteetti ja suhde lähitieteisiin. *Hoitotiede*, 11 (6), 311–324.

Siviilikriisinhallinnan kansallinen strategia (2008). Sisäasiainministeriön julkaisuja 19/2008. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

Stähle, P. (1998). Supporting a system's capacity for self-renewal. Helsinki: Yliopistopaino.

Stähle, P., Sotarauta, M. & Pöyhönen, A. (2004). Innovatiivisten ympäristöjen ja organisaatioiden johtaminen. Tulevaisuusvaliokunta, teknologian arviointeja 19. Helsinki: Edita Prima.

Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikka 2004. Valtioneuvosto. Helsinki: Edita.

Taylor, C. Human Agency and Language. Philosophical Papers I. UK: Cambridge University Press.

Toiskallio, J. (1996). Sotilaspedagogiikan lähtökohtia. Teoksessa Toiskallio (toim.) Tietoyhteiskunnan koulutuskulttuuri: sotilaspedagogisen tutkimusohjelman suuntaviivoja. Helsinki: Edita.

Toiskallio, J. (2000). Military Pedagogy as a Practical Human Science. In Toiskallio (Ed.) Mapping Military Pedagogy in Europe. Helsinki: Edita.

Toiskallio, J. (2001). Sotilaspedagogiikka ja muuttuva yhteiskunta. Tiede ja Ase. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Toiskallio, J. (2002a). Being a Soldier 2020? In Toiskallio, J., Royl, W., Heinonen, R.E. & Halonen, P. Cultures, Values and Future Soldiers. Helsinki: Finnish National Defence College, Department of Education.

Toiskallio, J. (2002b). Cyborgs and humans: Two Paradigms of Military Pedagogy. In Florian, H. (Ed.) Military Pedagogy – an International Survey. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Toiskallio, J. (2003). Ajattelu ja luova mieli. *Kylkirauta* 4/2003, 23–27.

Toiskallio, J. (2004). Action Competence Approach to the Transforming Soldiership. In Toiskallio (Ed.) Identity, Ethics, and Soldiership. Helsinki: Edita.

Toiskallio, J. (2006). Etiikka sotilaspedagogiikan ytimessä. Teoksessa Huhtinen & Toiskallio (toim.) Maanpuolustuskorkeakoulu – kehittyvä sotatieteellinen yliopisto. Professori Mikko Viitasalon juhlakirja. Helsinki: Edita Prima.

Toiskallio, J. (2008). Sotilaspedagogiikan ja kasvatustieteen rajapinnalla. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H. & Kumpulainen, K. Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet avaukset. Cultivating Humanity: Education – Values – New Discoveries. Turku: Painosalama.

Tuomi, I. (1999). Corporate knowledge: theory and practice of intelligent organizations. Helsinki: Hakapaino.

Varela, F.J, Thompson, E., Rosch, E. (1991). The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Vartia, P. & Ylä-Anttila, P. (2003). *Kansantalous 2028*. Helsinki: Yliopistopaino.

Viitasalo, M. (2003). Pitkä matka sotatieteiden tohtoriksi. *Sotilasaikakauslehti*, 12/2003, 9–12.

Vuori, J. (2000). Hoitotiede tieteiden hoitajana? Hoito-, lääke- ja hallintotieteen paradigmojen dialogi terveystieteiden lähtökohdaksi. *Hoitotiede*, 12 (4), 217–222.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Whitehead, A.N. (1929). *The aims of education*. New York: Macmillan.

Winer, S.(2004). *Between the Lies: Rise of the Media-Military-Industrial Complex*. UK: Southern University Press.

Zilsel, E. (1942: 2000). *The Sociological Roots of Science*. Reprinted in *Social Studies of Science*, 30 (6), 935–949.

Ziman, J. (2000). *Real Science: What it is, and what it means*. Cambridge: Cambridge University Press.

LUKU 6

SOTILASPEDAGOGIIKKA VÄLINEENÄ TURVALLISUUSALAN KEHITTÄMISESSÄ

Juha Mäkinen

6.1 Näkökulmia sotilaspedagogisen teorian kehittämiseen ja kvernbekkiläiseen kritiikkiin vastaaminen

Luvun aluksi hyödynnän erästä sotilaspedagogiikan kriitikkoa ja hänen esittämiänsä kommentteja sotilaspedagogiikkaa kohtaan (Kvernbekk 2008). Tone Kvernbekkin analyysin mukaan sotilaspedagogiikan olisi syytä systematisoida itseään. Muun muassa juuri tämän käsillä olevan kirjan avulla pyritään kokoavasti esittämään, mitä sotilaspedagogiikka on ollut, on, ja pitäisi olla sekä tulee olemaan. Toisaalta jaamme muun muassa Kvernbekkin kanssa huolen ja mielenkiinnon siitä, miten sotilaspedagoginen tutkimusyhteisöemme erityistieteenalansa perusteita ylläpitää ja rakentaa.

Kvernbekkin mukaan sotilaspedagoginen tutkimusyhteisö ei ole kyennyt riittävän selkeästi määrittelemään erityisalueitaan (*domain*) eikä myöskään teorioitansa. Sotilaspedagogiikan erityisalue (*domain*) ja kohde on **luvussa 5** määritelty, mutta mitä Kvernbekk tarkoittaa teorialla ja mitä teorialla yleisemmin tieteen, ja ihmistieteiden, piirissä tarkoitetaan? Kvernbekkin mukaan teoria kiinnittyy tutkimiiimme ilmiöihin välittävien mallien avulla. Täten voisi ajatella, että teoriat vaikuttavat sekä kokoavien malliemme⁵⁵ taustalla lisäten malliemme perusteltavuutta ja ristiriidattomuutta että tutkimistamme kohteista keräämämme empirian että tutkimuskohteisiin liittyvien muiden teorioiden kanssa.

Kvernbekkin esittämän kritiikin mukaan sotilaspedagogiikan tulisi selkeämmin ja yksityiskohtaisemmin esittää tavoitteensa (*goals*). Esimerkiksi Kvernbekkin mukaan *Bildung* (sivistys: ks. **luku 2** tämän käsitteen tulkinnasta) on niin laaja-alainen käsite, ettei se täten voisi soveltua sotilaspedagogiikan päämääräksi. Tällä taustalla voidaan kvernbekkiläisittäin kritikoida, että hyvä elämä (kuten hyvä opettajuus, sotiluus ja kasvattajuuskin) tulisi selkeämmin sotilaspedagogisissa teorioissa määritellä myöhemmissä tutkimusprosesseissa hyödynnettäväksi.

Kvernbekkin tulkinta on apriorinen tarkoittaen sitä, että käsitteiden (teorioiden) totuusarvo määrittäisi ilman aistikokemuksia analyttisinä ja välttämättöminä (universaaleina). Aposteriorisesti ajatellen sotilaspedagogiikka painottaa sekä kohteena olevan teologisen entiteetin (esimerkiksi sotilas, opiskelija, oppija, oppiva organisaatio), kuten

⁵⁵ Esimerkiksi toimintakykykäsite (ks. **luku 3**) tai tässä luvussa käsitellyt hermeneuttinen sotilaspedagoginen viitekehys ja koulutuksen keskeiset ulottuvuudet.

myös tutkijansakin, omia aistihavaintoja ja tekemiä tulkintoja. Näin ollen erilaiset merkitykset ja tulkinnat, vaikkapa *Bildungista*, eivät ole ennen tutkimusprosessia valmiiksi rakentuneina, vaan ne muotoutuvat tutkimusprosessin aikana (ks. **alaluku 5.3** kaksois- ja kolmoishermeneutiikasta).

Edelleen Kvernbekkin mukaan teologista entiteettiä ei tulisi ottaa annettuna ja jättää ”mustaksi laatikoksi” eli erittelemättömäksi yhdeksi objektiksi. Luonnollisesti sotilaspedagogisessa kohdeorientoituneessa tutkimuksessa tulee hyvin tarkoin eritellä, mille *ontologiselle tasolle* kyseisen tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu ja mikä on kyseisen tutkimuksen *analyysiyksikkö* (yksilö, yksilöiden välinen vuorovaikutus, yhteisöllinen toiminta vai joku muu?). Toisaalta voidaan kysyä, miten kattavasti pitäisi pyrkiä tutkimuksen kohteen (sotilaan, ihmisen) ja hänen ympäristönsä (kontekstinsa) parametrien määrittämiseen ja kokoamaan niitä sotilaspedagogisten teorioiden muotoon?

Kvernbekkin edustaman ja kriittisesti sotilaspedagogiseen tutkimukseen suhtautuvan tulkinnan mukaan tutkimuksen avulla tulisi pystyä selittämään ja ennustamaan, kuinka ilmiö käyttäytyisi, jos ideaaliset reunaehdot (teorian parametrien arvot) olisivat, kuten on ennalta oletettu. Sen sijaan sotilaspedagogisen tutkimuksen käytännön intressinä on joko deskriptiivisesti pyrkiä ymmärtämään, millaisissa todellisissa olosuhteissa tutkimamme ilmiö on ja toimii tai normatiivisesti, kuinka sen pitäisi todellisuudessaan toimia (emansipatorinen ja normatiivinen intressi). Sotilaspedagogiikassa ei pyritä pääsääntöisesti kieltämään, vaan myöntämään ja lähtökohdaksi ottamaan, että tutkimamme ilmiöt ovat kompleksisia ja täten redusioimattomia toimiakseen *deterministisesti* ja universaalisti lainomaisten ja ennustavien teorioiden mukaisesti.

Olemme samaa mieltä Kvernbekkin kanssa siitä, että tekojen tavoitteet ja tarkoitukset (B) ovat keskeisiä tekijöitä kuten yksittäisen sotilaan valmiudetkin (esimerkiksi toimintakyky, A). Näistä lähtökohdista Kvernbekk esittää, että lainomaisten teorioiden avulla tulisi pystyä selittämään ja ennustamaan, miten sotilaan valmiudet (A) kehittyvät tavoitetasolle B. Toisaalta näyttäisi siltä, ettei ihmisten toiminta ole selitettävissä tai ennustettavissa kausaalisten lainomaisten teorioiden avulla (Eskola 1999; Engeström 2007, 380–381). Kvernbekkin mukaan monenlaisia teorioita tarvitaan ja osin teorit olisivat evaluatiivisia (arvioivia), deskriptiivisiä (kuvailevia) ja selittäviä (*explanatory*) (=”EDS-teorioita”) vastaten esimerkiksi kysymykseen, mitä merkitsee olla hyvä sotilas.

Sotilaspedagogiikan näkökulmasta nimenomaan näiden ”EDS-teorioiden” avulla voidaan arvioida, kuvailla ja selittää (tehdä ymmärrettäväksi) tutkimuskohdetta, sen tekoja ja toimintaa sekä sen kehitystarpeita suhteissa tavoitteisiinsa ja päämääriinsä. Näin ollen tutkimusprosessin edetessä hermeneuttisen kehän kautta tutkija pyrki paremmin ymmärtämään ja kehittämään tutkimuskohdettaan (ks. Niiniluoto 2002, 193) sen sijaan, että hän voisi ennustaa sen deterministiseksi oletettua kehitystä.

Näyttäisikin siltä, ettei uusien yhä ennustavampien teorioiden rakentaminen ole itseisarvoista sotilaspedagogikolle. Sen sijaan sotilaspedagogikko hyödyntää ja soveltaa siviilitutkimuksen tuottamaa teoriaa tulkiten sitä tutkimuskohteeseensa liittyen ja yhteistoiminnassa tutkimuskohteensa kanssa. On syytä huomata, että näennäisestä ”abstraktiudestaan” huolimatta asianomaiset teorit perustuvat käytäntöihin syventyneisiin

tutkimuksiin ja näitä teorioita on myös myöhemmin empiirisesti ja teoreettisesti (yhteyksissään moniin muihin teorioihin) koestettu ja kehitetty.

Toisaalta sotilaspedagogisen tutkimuksen myötä näitä teorioita todennetaan tutki-
miimme kohteisiin liittyen, omissa toimintaympäristöissään ja elämismaailmoissaan.
Jos todennettaessa havaitaan teorian ja tutkitun todellisuuden epäsovivuutta, eli siis jos
todellisuuden ja sitä selittävän teorian suhde problematisoituu, palataan teoriaan ja *teo-
reettiseen taustaan* laajemmin ja tehdään mahdollisuuksien mukaan uudelleenmuotoilua
teoriassa ja teoreettisessa taustassa tämän problematisoitumisen estämiseksi. Usein tätä
”takaisinkytkentää” tutkitusta todellisuudesta teorioihin kutsutaan teoreettiseen keskus-
teluun osallistumiseksi, jota siis tehdään pääasiassa tekstein.

Esimerkiksi oppimisprosesseja ja oppimista voidaan tarkastella hyvin useiden vaihto-
ehtoisten teorioiden avulla. Toisaalta teoriat liittyvät erilaisiin teoreettisiin taustoihin ja
koulukuntiin, missä yhteyksissä samoistakin teorioista tehdyt tulokset erilaistuvat. Tä-
män uhkan välttämiseksi sotilaspedagogikon onkin syytä pyrkiä ja päästä alkuperäisläh-
teiden pariin. Tässä yhteydessä otettakoon esille esimerkiksi kolbilainen, deweyläinen ja
engeströmiläinen oppimisteoria. Aluksi on tarpeen huomata, ettei tässä tapauksessa
ole olemassa vain yhtä ja ainoaa ”totta” teoriaa, vaan useita ”suhteellisen tosia” teorioita,
jotka tarjoavat täydentävän näkökulman tutkimamme ilmiön ymmärtämiseksi ja kehit-
tämiseksi, tässä tapauksessa oppimisen osalta.

6.2 Sotilaspedagogikoksi aikovan näkökulman laajentamiseen

Edellisessä aluvuossa perusteltiin tulkintaa, jonka mukaan teorian luominen ja kehittä-
minen eivät ole sotilaspedagogiikalle itseisarvoisia. Ellei siis teologisen entiteetin, kuten
ei sen ympäristönkään, parametrien järjestäminen erilaisten ”ennustavien” teorioiden
muotoon ole sotilaspedagogiselle tutkimusprosessille keskeistä, niin mikä sitten olisi?

Sotilaspedagogikolle todellisuuden, ja todellisuuksien, kohtaaminen on keskeistä. Sotilas-
pedagogikot mieltävät sosiaalisen todellisuutemme kompleksiseksi ja monimutkaiseksi
sekä myös ristiriitaiseksi, paradoksaaliseksi ja moniulottuvuukseksi (monidimensio-
naaliseksi). Sosiaalisen todellisuutemme monimutkaisuus ylittää käsityskykymme, vaika
tutkimuksessamme käyttäisimme mitä monimutkaisimpia ja moniulottuvuuksisia
analyysiyksiköitä. Toisaalta sotilaspedagogisen näkemyksen mukaan meidän tulee tutki-
valla työotteella oppia kohtaamaan sosiaalinen todellisuutemme kompleksisessa ja mo-
nimutkaisessa perusolemuksessaan sen sijaan, että alkaisimme vastoin tämän todellisuus-
den luonnetta sitä yksinkertaistamaan (redusoimaan) erillisiksi osatekijöikseen.

Etenkin tutkimusyhteisötasolla ja tieteenalatasolla⁵⁶ sotilaspedagogiikka pitää lähtökohdanaan kokonaisvaltaista (holistista) näkökulmaa, joka havainnollistaa tarkastelemaan- sa sosiaalista todellisuutta ulottuvuuksien, paradoksien ja ristiriitojen avulla. Sotilaspedagogikot ovat kehittäneet erilaisia ulottuvuuksia, joilla on useita yhdistäviä piirteitä ja ominaisuuksia. Sotilaspedagogiset ulottuvuudet ovat kiinnekohdanomaisia (*sticking points*: Hacking 1999, 68) tarjoten lähtökohtia uusien ja mahdollisesti vielä perustelumpien lisäksiinnekohkien tutkimukselliselle esilletuonnille.

Esimerkiksi dikotomisesti tarkasteltuna voidaan kysyä, opiskellaanko ”joko koulussa vai työpaikalla”. Samassa yhteydessä havainnollistuu ulottuvuus koulun ja työpaikan välille. Dialektisesti tarkasteltuna huomataan, että voidaan opiskella sekä koulussa että työpaikalla ja puhua työssäoppimisesta, jossa *dialektisesti* ja *tasapainotetusti* sovelletaan koulussa opiskeltua, ja osin opittua, työpaikan töissä.

6.3 Normatiivisia ohjeita sotilaspedagogiseen tutkimusprosessiin ja esimerkkejä sotilaspedagogisista välittävistä malleista – näkökulma laajenee edelleen

Sotilaspedagogian intresseissä on saada mahdollisimman moni puolustusvoimien, rajavartiolaitoksen ja turvallisuusalan toimija jäsentämään arkikokemuksiaan ja esiymmärrystään tieteellisen tutkimuksen keinoin, päämääränään käytännön syvempi ymmärtäminen ja kehittäminen esimerkiksi toimintatutkimuksen, kehittämisinterventioiden tai muun kehittävän tutkimuksen avulla. Orastavassa tutkijuudessa on keskeistä se, että yksilö alkaa havainnoida ja reflektoida omaa työ- ja elämäkokemustaan. Esimerkiksi kolbilainen kokemusoppimisen teoria tarjoaa tähän vaiheeseen ajattelun aineksia, kuten myös Deweyn pragmatistinen tulkinta (Mäkinen 2006, 138–146; Peltoniemi 2007, 56–57). Myös Engeströmin ekspansiivisen oppimisen näkökulma on varsin samansuokuinen Deweyn oppimisen näkökulman kanssa (Engeström 1999; vrt. Engeström 1987; Mäkinen 2006, 153–155).

Tutkimusaiheen valinta on ensimmäinen vaikkakin liian usein vähälle huomiolle jätetty eettinen ratkaisu. Tutkimusaiheen valinta on ontologinen, epistemologinen, teleologinen sekä myös logiikkaan liittyvä kysymys. Ontologia liittyy kysymykseen todellisuudesta/todellisuuksista ja siihen, millaiseksi esimerkiksi sosiaalisten rakenteiden ja ihmisten (objekteja/subjekteja) suhde nähdään. Hallitsevatko sosiaaliset rakenteet ihmisiä vai hallitsevatko ihmiset sosiaalisia rakenteita ja jos, niin millä reunaehdoilla? (Cohen, Manion & Morrison 2000, 5–6; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 126) Sotilaspedagogisen näkökulman mukaan käytännön toiminnan havainnointi ja reflektointi syntyy ihmisten (subjektien) kautta, mutta vuorovaikutuksessa ympäristönsä eli todellisuuksien kanssa. Ihmiset rakentavat sosiaalista todellisuuttaan ja todellisuuksiaan mutta toisaalta osa tästä

⁵⁶ Tämä tarkoittaa sitä, että yksittäinen sotilaspedagoginen tutkija voi päätyä yksittäisessä tutkimuksessaan erilaisiin tieteenfilosofiin, metodologiin ja metodisiin ratkaisuihin perustelujensa mukaisesti, mutta nämäkin tutkijakohtaiset valinnat kytketään kriittisen keskustelun ja tutkimusyhteisötoiminnan kautta sotilaspedagogisen tutkimusyhteisön käyttövoimaksi.

todellisuudestamme on olemassa tajunnastamme riippumattomina, ja siinä on erilaisia ominaisuuksia⁵⁷. Epistemologiset kysymykset liittyvät esimerkiksi siihen, miten ajattemme saavamme tietoa tutkimuskohteistamme (Cohen, Manion & Morrison 2000, 6; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 126) ja miten jäsenämme tutkijana suhdetamme tutkimaamme kohteeseen – objektiivomme kohteemme vai osallistammeko subjektina toiminta- tai esimerkiksi interventiotutkimukseemme? Epistemologiset kysymykset ovat myös menetelmällisiä (metodisia) kysymyksiä ja liittyvät käytettyyn tutkimusmenetelmään tai tutkimusmenetelmiin. Teleologiset kysymykset liittyvät tieteen ja tutkimuksen intresseihin eli siihen, mitä varten tutkimus tehdään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 126; vrt. **luku 5** tutkimuksen intresseistä). Loogiset kysymykset liittyvät esimerkiksi siihen, luotammeko pystyvämme ihmistieteissä kiteyttämään lineaarisen kausaalisia lakeja eli siihen, soveltuvatko luonnontieteelliset tutkimusmenetelmät ihmistieteisiin ja jos soveltuvat, niin minkä tyyppiin tutkimusongelmiin. Kuten huomaamme, ihmiskäsityksemme ja sotilaspedagogisen tutkimuksen ihmiskuva liittyy vahvasti kaikkiin näihin ontologisiin, epistemologisiin, teleologisiin ja loogisiin kysymyksiin ja vaikuttaa siihen, miten vastaamme näihin kysymyksiin.

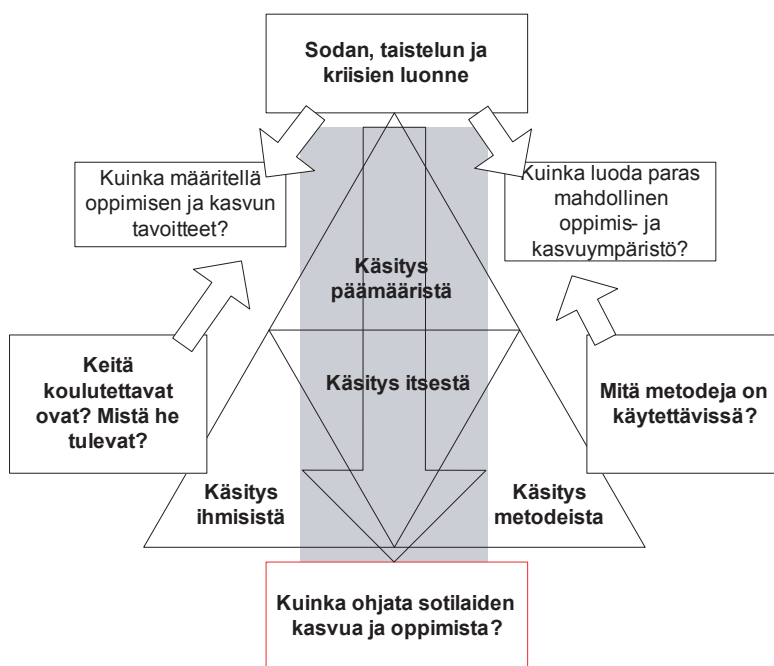
Tutkimusaiheen valinta ei ole pelkästään yksittäisen tutkijan henkilökohtainen valinta, vaan myös tutkimusyhteisöllinen valinta. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusaiheen valintaan liittyy aina tutkimusyhteisöllistä vuorovaikutusta. Tutkimusaiheen valinnat, kuten kaikki muutkin tutkimukseen liittyvät ratkaisut, harkitaan vaihtoehtojen kautta – ei vaihtoehdottomasti esimerkiksi pelkästään tutkijan esiyttäytymiseen ja arkikäsitteeseen pohjaten. Luonnollisesti tutkimuksen ohjaajilla on oma tärkeä merkityksensä myös aihepiiriin valinnassa, kuten luonnollisesti sotilaspedagogisen tutkimusyhteisön johdolla⁵⁸.

Tutkimusprosessi on sotilaspedagogisen näkemyksen mukaan ongelmien ratkaisuprosessi. Yksittäisen tutkijan esiyttäytymiseen ja arkikäsitteeseen perustuva ongelma tulee altistaa niin sotilaspedagogisen tutkimusyhteisön kuin tutkimuksen aihepiiriin liittyvien käytännön toimijoidenkin tarkastelun alaiseksi jo tutkimusprosessin alussa. Niin tutkimusprosessin alussa, keskivaiheilla kuin lopussakin raportoidessaan sekä esitellessään tutkimustaan tutkijan on kyettävä vakuuttamaan kuulijoitaan tutkimusongelmiensa keskeisyydestä ja merkittävydestä. Koska sotilaspedagogisella tutkimusyhteisöllä on suhteellisen vähän resursseja verrattuna siviilitutkimusyhteisöihin, tulee akateemista vapautta tutkimusyhteisöllisesti rajoittaa vaarantamatta kuitenkaan tutkijoiden oma-aloitteisuutta. Käytännössä tähän päästään niin tutkimusaihepiirivalinnan kuin tutkimusongelmienkin osalta siten, että tutkimusprosessi on varsinkin alkuvaiheessaan vaihtoehtoja etsivä ja rakentava sekä siten, että tutkimusyhteisö toimii rakentavan kriittisesti ja muutoinkin tutkimuseettisesti hyvällä tavalla.

⁵⁷ Kriittistä realismia edustavan Roy Bhaskarin (Mäkinen 2006, 65) mukaan todellisuus muodostuu kolmesta kerroksesta: empiirisestä, aktuaalisesta ja todellisesta. Todellinen kerros sisältää fyysisiä voimia ja taipumuksia, joista havaittavissa olevat ilmiöt ilmaantuvat. Aktuaalinen kerros muodostuu näistä ilmaantuneista ilmiöistä, ja empiirinen kerros koostuu kokemuksistamme näistä ilmaantuneista ilmiöistä. Jäsenämme ja luokittelemme näitä ilmaantuneita ilmiöitä myös sosiaalisilla tasoilla, joilla kullakin on ontologista autonomiaa.

⁵⁸ Sotilaspedagogisen tutkimusyhteisön johdolla tarkoitetaan sotilaspedagogiikan professoria, sotilaspedagogiikan tutkimussuunnitelman teema-alueiden vastuuhenkilöitä, dosentteja ja mentoreita kukin oman sotilaspedagogisen erityisosaamisensa puitteissa.

Tässä vaiheessa keskitytään **luvussa 5** mainittuun *hermeneuttiseen sotilaspedagogiseen viitekehykseen* (**kuva 1**; ks. Toiskallio 2003; ks. Wilenius 1978)⁵⁹ ja *koulutuksen keskeisiin ulottuvuuksiin (dimensioihin)* (Mäkinen J. 2005; Mäkinen 2006). Hermeneuttisessa sotilaspedagogisessa viitekehyksessä ensimmäinen ulottuvuus ulottuu erilaisista sotilaiden toimintaympäristöistä tekemistämme tulkinnoista koulutettaviimme ja opettettaviimme eli oppijoihimme ja tulkintaamme heistä (ihmiskuvaamme ja ihmiskäsitykseen). Jo pelkästään tällä yhdellä ulottuvuudella havainnoitaessa tarkastelu monimutkaistuu, kun tunnustetaan toimintaympäristöjen ja oppijoidemme monilukuisuus ja erilaisuus. Erilaisuuden tunnustamisen kautta edetään samankaltaisuuksien tunnistamiseen ja kiteyttämiseen palaten kokoavalle ulottuvuudelle toimintaympäristöt-oppijat.



Kuva 1: Hermeneuttinen sotilaspedagoginen viitekehys.

Toimintaympäristöjen ja oppijoiden ”dialektisessa leikkauskohdassa” määritetään opetuksen ja oppimisen monitasoiset tavoitteet. Tavoitteita voidaan ryhmitellä monilla perusteilla⁶⁰, mutta selvyuden vuoksi tässä yhteydessä käyterään käsitteitä lähi-, väli- ja etätavoitteet (päämäärät). Koulutusinstituutio yhteistoiminnassa sitä ohjaavan johtoesikunnan kanssa määrittää tutkintosuunnitteluprosessissa tutkintojen päämäärät ja etätavoitteet⁶¹, jotka Maanpuolustuskorkeakoulun tapauksessa ovat yliopistollisesti yhteensopivia ja yliopistollisesta normistosta johdettuja.

⁵⁹ Tässä yhteydessä ei käsitellä Toiskallion (2001, 14) esittämiä ulottuvuuksia (dimensioita) strateginen, taktis-tekniinen ja filosofinen eikä hänen dimensioitaan sodankäyntiin, rauhanturvaamis- ja kriisinhallintaan sekä kokonaisvaltaiseen turvallisuuteen liittyen (vrt. puolustusvoimien tehtävät ja kolmenlaiset yleiset toimintaympäristöt, joissa näitä tehtäviä tehdään).

⁶⁰ Toiskallion mukaan (Uusikylä & Atjonen 2005, 78) tavoitteiden kehityksen voi karkeasti esittää edenneen seuraavassa järjestyksessä: ihannekuvat, käyttäytymistavoitteet, prosessitavoitteet (vrt. formaaliset tavoitteet eli oppimaan oppimisen ja tutkivan työotteen tavoitteet) ja sisällölliset tavoitteet (yhdistetyt prosessi- ja muut tavoitteet).

⁶¹ Tässä yhteydessä suunnitellaan käytetäänkö moduuleja eli esimerkiksi toimintaympäristöpohjaisia opintojaksojen koostajia opetuksen koordinoimiseksi ja linjakkuuden edistämiseksi.

Etätavoitteiden merkitys käytännöllistyy (operationaalistuu), kun ne asemoidaan elinikäisen oppimisen viitekehyksessä puolustusvoimien, rajavartiolaitoksen ja muiden turvallisuusalan koulutusinstituutioiden muodostamaan koulutusjärjestelmään ja sen lukuisille tutkintotasoille sekä kouluoppimisjaksojen välisiin työssäoppimisjaksoihin.

Toisessa, oppijälähtöisessä ja tutkintokohtaisessa, opiskelu- ja oppimissuunnitteluprosessissa kukin oppija osallistetaan mukaan omien oppimistavoitteidensa suunnittelemiseen. Oppija määrittää yhteistyössä opettajiensa ja oppimisyhteisönsä kanssa oppimistavoitteensa ja etenkin lähioppimistavoitteensa ottamalla huomioon institutionaaliset väli- ja etätavoitteet. Opettajan tehtävä on yhdistää etä- ja lähitavoitteet välitavoitteiksi, joissa kaksi näkökulmaa dialektisesti kohtaavat: koulutusinstitutionaaliset ja abstraktit etätavoitteet sekä oppijan kokemus- ja oppimishistoriaperustaiset lähitavoitteet. Etä- ja välitavoitteita (opintojako- ja moduulitavoitteita) ylläpidetään ja kehitetään opintojakokohtaisissa pedagogisissa käsikirjoituksissa sekä Maanpuolustuskorkeakoulun opetussuunnitelmissa.

Vaikkakin edellä kuvattu dialektinen, ja tässä vaiheessa yksiulottuvuudellinen, lähestymistapa tarjoaa selkeän näkökulman hahmottaa eritasoihin opetus- ja oppimistavoitteisiin liittyvää perusproblematiikkaa, on se todellisuuteen peilattaessa liian stabiili ja nykyisyydessä pysyttävä. Koulutuksen, kasvatuksen ja oppimisen kautta omaksutaan erilaisia valmiuksia, tietoja, taitoja ja asenteita, jotka ovat merkityksellisiä ennen kaikkea *tulevissa* toiminnoissa. Tuleva toiminta rakennetaan osin oppimistoiminnan kautta, ja tässä tietoa rakentavassa oppimistoiminnassa vallitsevan käytäntöjen epäkohtien ja ongelmien sekä myös vahvuuksien hahmottaminen on ratkaisevaa. Tulevaisuuden toimintaa ei kuitenkaan rakenneta pelkästään nykyisyyden tulkinnan kautta, vaan ymmärtäessämme pidempien historiallisten ja evolutionääristen prosessien aikaansaannoksia pystymme entistä perustellummin luomaan tulevaisuuden toiminnalle aiempaakin kestävämpää perustaa. Vastaavasti oppijoiden osalta on syytä tietää, mitä he nyt ovat, mutta tätäkin keskeisempää on pystyä ymmärtämään, millaisia he tulevaisuudessa voisivatkaan olla⁶².

Hermeneuttisen sotilaspedagogisen viitekehyksen toinen ulottuvuus ulottuu toimintaympäristöistämme opetusstrategioihin, -lähestymistapoihin ja -menetelmiin. Vastavalla tavalla tällä ulottuvuudella ”dialektisessa leikkauskohdassa” oppimisympäristön kokonaisuus hahmottuu. Ensimmäisen vaiheen kaksiulottuvuudellisten ”dialektisten leikkausten” kautta edetään toiseen vaiheeseen, jossa tasapainohakuisesti ratkaistaan kysymys, miten opetuksen ja kasvatuksen keinoin voidaan kehittää oppijoiden itsetuntemusta ja toimintakykyä vastaamaan toimintaympäristöllisiä ja toimintakohtaisia tulevaisuusorientoituneita vaatimuksia.

Sotilaspedagoginen tutkimusyhteisö on ollut puolustusvoimissa kansallisesti ja asevoimien puitteissa kansainvälisestikin edelläkävijä internetpohjaisten opetusteknologioiden käyttöönottoon (Kalliomaa 2003; Paananen 2008) ja soveltamiseen liittyvässä ihmistieteisessä tutkimuksessa (Mäkinen 2006b; 2007a; 2007b). Tutkimusta on tehty erilaisin metodein ja teoreettisin resurssein, mutta tutkimuksissa yhdistävänä tekijänä on muun muassa se, ettei opetusteknologista uudistusta mielletä vain teknologiseksi muutokseksi,

⁶² Sillä, mitä he voisivatkaan olla, on ja pitää olla eettis-moraaliset reunaehdot ja normatiiviset perusteet, koska kaikelle sille, mitä voisi olla, ja mitä tehdä ja miten toimia, ei ole olemassa kestäviä eettis-moraalisia perusteluja.

vaan että se nähdään mahdollisuutena tarkastella opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen liittyviä perusoletuksia rakentavan kriittisesti ja uusia luovia ratkaisutapoja löytäen. Perusasetelmana tässäkin ”opetusmetodisessa” tutkimuksessa on edellisessä luvussa (**luku 5; kuva 1**) esitetty asetelma, jossa Maanpuolustuskorkeakoulun edustama sotatieteellisyys pyrkii rajankäyntiin ja rajanylityksiin (sillanrakentamiseen) suhteessa sotilasammattillisiin toimijoihin esimerkiksi puolustusvoimien joukko-osastossa. Tässä sillanrakentamisessaan sotilaspedagogiikka hyödyntää siviilitutkimuksellisiakin resursseja ja hyödynnettyään niitä empiirisissä alan tutkimuksissa osallistuu alan siviilitutkijoiden teorioiden kehittämiseen.

Toisena ja edellistä täydentävänä esimerkkinä sotilaspedagogikkojen piiristä otetaan esille koulutuksen keskeiset ulottuvuudet (dimensiot) (Mäkinen 2005; 2006). Vastaavalla periaatteella kuten edellä esitellyssä hermeneuttisessa sotilaspedagogisessa viitekehyksessä ulottuvuuksia ja dialektista ajattelua hyödynnetään opetus- ja oppimistavoitteiden sekä oppimisympäristön kokonaisuuden hahmottamiseen. Koulutuksen keskeiset ulottuvuudet ovat:

- teoria ja käytäntö,
- vanha ja uusi,
- yksilö (subjekti) ja yhteisö,
- lokaali (paikallinen) ja globaali,
- koulu ja työ

Teorian ja käytännön ulottuvuus merkitsee muun muassa sitä, että oppiakseen ymmärtämään teoriaa oppijan tulee oppia hahmottamaan, mitä valittu teoria merkitsee esimerkiksi erilaisten toimintaympäristöjen käytännössä. Teoriaa tulee siis kontekstuidoida (=liittää erilaisissa toimintaympäristöissä tapahtuvaan toimintaan ja tekoihin), koska täten teorian käytännön merkitys avautuu uusin tavoin ja oppimisprosessin myötä yhä syvemmin. Samalla tuetaan muun muassa oppimiselle ja tulevalle toiminnalle keskeistä siirtovaikutusta (*transfer*).

Teoriasta puhuttaessa valittujen teorioiden perustelut ja käytetyt kriteerit ovat keskeisiä. Teorioita ei tule valita pelkästään satunnaisesti tai pelkästään semanttisestikaan (näennäisen käsitteyteensopivuuden kautta). *Teoriavalinta on aina osa laajempaa pyrkimystä ylläpitää ja kehittää organisaatiollista verkottumista osana halutun tulevaisuuden ja menestymisedellytysten rakentamista*. Vaikkakin teoriavalintoja on syytä tarkoin pohtia, tulisi myös miettiä, minkä tutkimusohjelmien ja tutkimusryhmien kanssa tutkimusta yhteistoiminnassa tehdään (ks. Kiikeri & Ylikoski 2004, 91). Tieteenalakohtaista verkottumista suunnitellaan sotilaspedagogiikan tutkimussuunnitelmassa ja seurataan tieteenalakohtaisesti kaikkien sidosryhmien ja yhteistoimintatahojen osalta.

Vanhan ja uuden ulottuvuus merkitsee muun muassa sitä, että opiskelijaa sosiaalistetaan tietoisesti koulutusinstituutioon sekä sen tietopäähomaan. Sosiaalistaminen ja riittävä sosiaalistuminen on välttämätön, mutta ei riittävä ehto reflektiivisyyden ja rakentavan kriittisyyden kautta etenevälle uuden tiedon rakentamiselle. Käsitteet ’uusi’ ja ’vanha’ ovat suhteellisia käsitteitä ja aika- sekä paikkariippuvaisia. Esimerkiksi puolustusvoimille ja Maanpuolustuskorkeakoululle uudeksi mielletty käsite saatetaan tulkita vanhaksi

jossain muussa kansallisessa tai kansainvälisessä yliopistossa, korkeakoulussa tai muussa tietoa rakentavassa instituutiossa. Puolustusvoimille ja Maanpuolustuskorkeakoululle uuden tiedon luominen edellyttää opiskelevia ja työskenteleviä oppijoita, joilla on tutkivat työtehtävät ja jotka oppiessaan jo tiedettyä luovat uutta tietoa turvallisuusalan toimijoiden tarpeisiin.

Opiskelija opiskelee verkkotuetun monimuoto-opiskelun kuin muidenkin verkkopohjaisten opetussovellusten aikakaudella osin yksin, mutta aina myös erilaisten työryhmien ja yhteisöjen osana. Kyseessä on eräänlainen käyttö- ja vaihtoarvon välisen ristiriitaisen suhteen ratkaisemisesta tilanteesta, jossa kilpailua (vaihtoarvoa suhteessa esimerkiksi kilpailuviin tutkinnon arvosanoihin) ja yhteistoimintaa (käyttöarvoa eli esimerkiksi yhteistyönvaraista tiedonvaihtoa) pyritään tasapainottamaan koulutuksen ja kasvatuksen keinoin.

Toisaalta niin oppiminen kuin opettaminen ja tutkiminenkin edellyttää globaalia tasapainoilua paikallis-kansallisten ja globaalien tekijöiden välillä. Kielikuvallisesti, kuten käytännöllisestikin, oppiminen edellyttää vuorovaikutusta paikallis-kansallisen ja globaalien välillä (Wenger 1998, 226–228; Mäkinen 2006a). Tällä vanha–uusi-ulottuvuudella lokaalisti uusi tieto saattaa olla globaalisti vanhaa ja esimerkiksi jo kauan sitten ymmärrettyä, mutta taas kerran unohdettua⁶³. Tätä taustaa vasten ymmärtäenme aiempaa paremmin sotilaspedagogisen tarpeen syventyä filosofiaan ja ihmistieteisiin aina ihmiskunnan sivistyksen alkulähteille asti.

Oppiminen on totuttu mieltämään formaalina ja koulussa tapahtuvana toimintana, jossa siirtovaikutuksen haasteita ei mielletä oleellisiksi tai sitten siirtovaikutus mielletään mahdottomaksi, koska tieto on vain ja ainoastaan kulttuurisidonnaista (kulttuurirelativistinen tulkinta). Nykyisin sotilaspedagogiikassa oivalletaan, miten merkityksellistä on oppimisen ja myöhemmän työssämenestymisen näkökulmasta se, että jo opiskeluaikana opitaan oppimaan erilaisissa toimintaympäristöissä ja ennen kaikkea mahdollisimman todellisissa toimintaympäristöissä todellisin välinein ja toimintatavoin.

Tässä esitetyt ulottuvuudet toimivat eräänlaisina näkökulman laajentajina ja estävät huomiota kiinnittymästä yksinomaan yksityiskohtiin kokonaisuuden kustannuksella. Toisaalta ulottuvuuksia ei voida tulkita myöskään ylimonimutkaistamisen välineinä, koska niiden avulla kompleksistakin kokonaisuutta voidaan jäsentää esimerkiksi tutkimussuunnittelua, tutkimusaihepiirien valintaa ja itse monitasoista tutkimusta varten. Tämän lisäksi tätä holistista ja ulottuvuuksista lähestymistapaa voidaan hyödyntää erilaisen opetuksen tavoitteiden, oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien sekä oppijoiden välisen *merkitysyhteyksien* hahmottamiseksi.

Laajennettuamme ulottuvuuksien avulla näkökulmaamme voimme siirtyä tarkastelussamme sosiaalisen todellisuuksemme paradoksien käsittelyyn. Sotilaspedagogisen tutkimusyhteisön piirissä paradokseja on tuotu esille (Nissinen 2001, 72; Mäkinen K 2005, 188–194; Mäkinen J 2006a) siten, että korostettaisiin ja kiinnitettäisiin huomiota asioiden kaksijakoisuuteen. Joko esimerkiksi niin, että jokin oletus ei näyttäisi vastaavan-

⁶³ Vastaavasti kansallinen opetus ja opiskelu voi olla kansallisesta näkökulmasta erinomaista, mutta vertailevasta globaalista näkökulmasta korkeintaan tyydyttävää tai päinvastoin.

kaan asioiden todennettua tilaa⁶⁴, tai niin, että kaksi jännitteistä ja ristiriitaista asiaa liittyy harvemmin huomattavalla tavalla toisiinsa⁶⁵.

Eräs keskeisimmästä sotilaspedagogisen tutkimusyhteisön esille nostamista paradokseista on niin kutsuttu sotilaan perusparadoksi (Mäkinen 2006a). Lyhyesti sanottuna se merkitsee sitä, ettei alainen ole pelkästään saamiensa käskyjen järkähtämätön noudattaja. Alainen (jollaisia kaikki sotilasjohtajat kaikilla sotilastoiminnantasoilla ovat) on aina myös johtaja ja alemmillakin organisaatiotasoilla vähintään itsensä johtaja. Toisaalta sotilaan perusparadoksin käsittely auttaa meitä löytämään itsestämme ja koulutettavistamme piileviä luovuuden, innovatiivisuuden ja riskinoton sekä vastuunkantamisen ilmentymiä asetelmissa, joissa tätä puolta ihmisydessämme tasapainotetaan suhteessa tarpeeseen toimia esimiehen antamien käskyjen mukaisesti.

Ristiriidat liittyvät sosiaalisessa todellisuudessamme paradokseihin, ja ristiriidat ovat yleisesti sosiologiassa ja kasvatustieteissä käytettyjä käsitteitä, joiden yhteyttä etenkin kehittymiseen ja oppimiseen on pyritty jäsentämään joko niiden merkitystä korostavasti⁶⁶ tai ne otetaan analyysissa osatekijöinä mukaan⁶⁷.

Ulottuvuuksia ja paradokseja sekä ristiriitoja painottava sotilaspedagoginen traditio antaa suuren arvon keskeisille ja oikeansuuntaisille *kysymyksille* sen sijaan, että keskittyisimme toisarvoisten kysymysten pikkutarkkaan vastaamiseen. Sen lisäksi, että ulottuvuus- ja paradoksiorientoitunut sotilaspedagoginen ajattelu laajentaa näkökulmaamme, se ohjaa meitä kysymään entistäkin keskeisimpiä, perustavanlaatuisempia ja kokonaisuuden näkökulmasta merkityksellisempiä kysymyksiä.

Sotilaspedagogikon valittua tutkimusaihepiirin, joka perustuu tutkijan omaan kokemuksellisuuteen ja joka on läpäissyt mainitun kolmoishermeneuttisen keskustelun, ja tutkimusyhteisön johdon vahvitettua valinnan, sotilaspedagogikko selvittää, mihin käytännön *ongelmaan, ilmiöön* tai *käsitteeseen* hänen tutkimuksensa kohdentuu. Syventyminen käytännön ongelmaan kuvastaa induktiivista ja käsitteiden kautta lähestyminen deduktiivista lähestymistapaa. Kolmantena ja dialektisena lähestymistapana on abduktiivinen⁶⁸ vaihtoehto (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 325–328), jossa pierceläisen tulkinnan mukaan tarvitaan havaintoja seikoista, jotka ovat odotuksiemme vastaisia (paradoksaaleja). Tämä odotuksiemme ja uskomuksiemme vastaisuus suhteessa havaintoihimme toimii abduktiossa energisoivana tekijänä ja johdattaa meitä tekemään älykkäitä arvauksia ja tuottamaan uusia ajatuksia (abduktio) sekä ennen kaikkea päättämään, onko tekemämme abduktio paras mahdollinen selitys kokemallemme ristiriitaiselle tunteelle.

⁶⁴ Tutkimuksen kohteena ollut henkilöstö oletti erästä kansallista toimintatapaa kansallisten ja kansainvälisten normien sekä standardien näkökulmasta tarkasteltaessa, että kansallinen toimintatapa on paremmalla tasolla kuin mitä ne itse asiassa olivatkaan (Mäkinen K 2005, 188-189; nk. optimistisuuden paradoksi).

⁶⁵ Stabiilia ja dynaamista muutosta tukevien voimien välinen kamppailu, kamppailu pelon ja toivon välillä, taistelu manageroinnin ja ihmisten johtamisen välillä, dramaattinen jännite todellisuuden hyväksymisen ja kieltämisen välillä (Nissinen 2001, 72).

⁶⁶ Kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa eriaisteisia ristiriitoja pidetään ”oppimisen lähteinä”.

⁶⁷ Ks. Mäkinen (2006) erilaisista tulkinnoista ristiriidoista.

⁶⁸ Paavola 2006; ks. hänen tulkintansa harmanialaisesta (päättely parhaaseen selitykseen) ja hansonilaisesta (keksimisprosessien analysoimiseen keskittyvä näkökulma) abduktiotulkinnasta.

Riippumatta siitä, onko tutkimusprosessi ongelma-, ilmiö- vai käsitelähtöinen, tai peräti jokin näiden yhdistelmästä, tutkijan tulee valitsemaansa aihepiiriin liittyen selvittää, kuka on tehnyt ja tekee tutkimusta aihepiiriin liittyen, ja millaisin lähestymistavoin sekä ratkaisuin. Globaalin tutkimusyhteisön puitteissa tämä tarkoittaa kilpailevien ”paradigmojen”, tutkimusohjelmien ja koulukuntien hahmottamista eikä vain sotatieteiden tai pelkästään kansallisella tasolla.

Hahmotettaessa ”paradigmoja”, tutkimusohjelmia ja koulukuntia tulee muistaa, että sotilaspedagogikon tulee etsiä ensisijaisesti sellaisia tieteellisiä yhteistoimintatahoja, joiden perusoletukset- ja -premissit sekä intressit ovat mahdollisimman paljon yhteneviä sotilaspedagogikkojen kanssa. Tämän lisäksi tulee hahmottaa, millainen *tieteellinen auktoriteetti* ja tunnettuus valinnan kohteena olevalla tutkimusyhteisöllä on. Tieteellisten auktoriteettien tiedostaminen ei kuitenkaan merkitse kritiikitöntä suhtautumista näiden esittämiin näkemyksiin ja perusteluihin. Ennemminkin kyseessä on tarve kohdentaa rajalliset sotatieteelliset ja sotilaspedagogiset resurssit arvostetuimpiin tutkijoihin ja heidän tutkimusryhmiinsä sen sijaan, että resursseja suunnattaisiin satunnaisesti tai tietoisesti vähän arvostettuihin tutkimusryhmiin.

Aloittelevan sotilaspedagogikon on syytä tietää, että esimerkiksi tuoreimpien käsikirjojen ja konferenssijulkaisujen kautta pääsee asteittain hahmottamaan tieteenalan auktoriteettiasetelmia sekä selitysvoimaisemmiksi tulkittuja *alkuperäislähteitä*. Alkuperäislähteiden ja etenkin filosofisten alkuperäislähteiden *itse tehtyä* kokonaistulkintaa ei voi liiaksi korostaa. Painotettakoon, että tätä kautta sotatieteiselle sotilaspedagogille tarjoutuu erinomaiset lähtökohdat arvioida kansallisen tutkimusyhteisömmen metateoreettisen, ja täten myös teoreettis-käytännöllisenkin, tulkinnan perusteltavuutta ja eettis-moraalista perustaa.

Ihmistieteissäkin tutkimuksen maailma on useimmiten anglo-amerikkalainen, mutta sotilaspedagogisen tutkimusyhteisön tulee ymmärtää lisäksi *eurooppalaista* ja myös laajempaa globaalia tutkimusyhteistyötä ja edistää eri kielialueilla tehdyn tutkimuksen ja kertyneen tiedon välistä vuoropuhelua.

Sotilaspedagogisessa tutkimusraportissa ja julkaisussa lähdeluettelo toimii ikkunana niihin verkostoihin, joihin kyseinen sotilaspedagogikko on hakeutunut ja päässyt. Sotilaspedagogikon lähdeviitteet havainnollistavat käytännöllisesti niitä viittauspolkuja ja yhteistoimintayhteyksiä, joita tutkimuksen kautta on ylläpidetty ja kehitetty. Korostettakoon, että pääsääntöisesti nämä yhteydet eivät rajaudu pelkästään kasvatustieteiden pariin, vaan laajemmin ihmis-, humanistisiin, yhteiskunta- ja jopa luonnontieteellisiin tutkimuksiin sekä niiden parissa tehtävään perus-, soveltavaan ja kehittävään tutkimukseen asti.

Keräilevän (eklektisen) ja tutkijan lähtökohtaisia perusoletuksia sekä hypoteeseja kriittikittömästi tukevan lähteistön hyödyntämisen sijaan sotilaspedagogikon on syytä perehtyä valitsemaansa ”paradigmaan”, tutkimusohjelmaan ja koulukuntaan kattavasti ja pitkällä aikajänteellä sekä myös filosofisella otteella. Pitkällä aikajänteellä tarkoitetaan sitä, että tutkimusyhteisöt kehittävät näkemystään useimmiten vähintään useita vuosikymmeniä, ja tästä kehittelystä sotilaspedagogikon on varsinkin jatko-opinnoissaan

oltava tietoinen. Vain tätä kautta sotilaspedagogikolle voi rakentua mahdollisuus osallistua perustellusti kyseisen tutkimusyhteisön piirissä käytävään ja *teoriaa sekä teoreettista taustaa kehittävään keskusteluun* ja yhteistoimintaan.

Tieteenfilosofiset opinnot ja omien taustasitoumusten eksplikointi sekä edelleen kehittäminen kulkevat rinnakkain koko sotilaspedagogikon tutkimusprosessin ajan. Mutta miksi? Yksinkertaisesti siitä syystä, että ennen tutkimusvastuksiin useimmiten tarvittavan empiirisen aineiston keräämistä ja menetelmällisiä (metodisia) ratkaisuja on syytä pysähtyä miettimään menetelmien taustalla vaikuttavia filosofia näkökohtia ja niistä henkilökohtaisesti tehtyjä tulkintoja. Toisaalta sotilaspedagogikko oppii koko tutkimusprosessinsa aikana, ja oppimisen tulee ulottua aina myös metodologisiin ja filosofisiin kysymyksiin sekä luonnollisesti myös tutkijan omiin perusoletuksiin ja -premissihin.

Käsitteillä ja niiden merkityksellä on keskeinen merkitys tieteellisessä tutkimuksessa. Toimiessaan *monihermeneuttisen*⁶⁹ tutkimusprosessin mukaisesti sotilaspedagogin tulee tiedostaa sekä valitsemiensa käsitysten arkimerkityksiä että tieteellisiä merkityksiä. Arkimerkityksiä saa tarkemmin analysoitavaksi erilaisista asiakirjoista, oppaista ja ohjesäännöistä. Toisaalta yhteiskunnallisia arkimerkityksiä saa selville erilaisista sanakirjoista (kielitoimiston, latinan tai vaikkapa etymologisista sanakirjoista). Tieteellisiä merkityksiä löytyy erilaisista tutkimusjulkaisuista, mutta on syytä huomata, miten erilaisen merkityksen sama käsite erilaisten koulukuntien tulkinnoissa voikaan saada. Analyysissa tutkijan on syytä selkeyttää missä merkityksessä, ja miksi, hän valitsemaansa käsitettä käyttä.

Tässä yhteydessä ei eritellä sotilaspedagogista tulkintaa erilaisista metodeista. On kuitenkin syytä muistaa, että sotilaspedagogiikan mukaan metodiset ratkaisut ovat alistaisia, eivät siis itseisarvoisia, metodologisille ja tutkimuksen päämäärää sekä tarkoitusta muotoileville valinnoille. Sotilaspedagogikko hyödyntää tutkimusprosessissaan *perustelemiaan* kvantitatiivisia ja/tai kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä mahdollisen empiirisen aineiston⁷⁰ keräämiseen ja analysoimiseen. Toisin sanoen sotilaspedagogikon identiteetti tutkijana ei määrity ensisijaisesti metodisesti eli tutkimusmenetelmällisesti. Tämä siksi, että sotilaspedagogikko hyödyntää samoja tutkimusmenetelmiä kuin muutkin ihmistieteiden parissa työskentelevät tutkijat. Tämä ei kuitenkaan sulje pois sitä mahdollisuutta, että sotilaspedagogikko osallistuisi tutkimustyönsä kautta metodisen alan kehittämiseen samoin kuin hänen tulee osallistua alansa teorian kehittämiseen edelleen. Sotilaspedagogikkojen mielestä metodisen normatiivisuuden sijaan ihmistieteelle huomattavasti keskeisempää on tieteen eetos.

⁶⁹ Turvallisuusalan tutkimuksessa näkökulmia on useita, joten hermeneuttisuus laajenee kolmoishermeutiikkaa laajemmaksi.

⁷⁰ Ellei sitten kyseessä ole teoreettinen tutkimus.

Lähteet

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Padstow, Cornwall: TJ International Ltd.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity -theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1999). *Innovative Learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice*. In Engeström, Y., Miettinen, R. and Punamäki, R.-L. (Eds), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2007). "Putting Vygotsky to Work: The Change Laboratory as an Application of Double Stimulation". Teoksessa Daniels, H., Cole, M. and Wertsch, J.V. (toim.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge University Press: Cambridge.

Eskola, A. (1999). *Laws, logics, and human activity*. Teoksessa Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L (toim.). *Perspectives on Activity Theory*. US: Cambridge University Press.

Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WS Bookwell.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Kalliomaa, M. (2003). *Verkkopohjaisen monimuoto-opetuksen kehittäminen Maanpuolustuskorkeakoululla vuosina 1996–2002*. Helsinki: Edita Prima.

Kiikeri, M., Ylikoski, P. (2004). *Tiede tutkimuskohteena: filosofinen johdatus tieteen-tutkimukseen*. Tampere: Tammer-Paino.

Kvernbekk, T. (2008). *The nature of Military Pedagogical Theory*. Teoksessa Kvernbekk, T., Simpson, H. & Peters, M.A. (toim.). *Military Pedagogies: And why they matter*. Netherlands: Sense Publishers.

Mäkinen, J. (2005). *Military education in the age of the Bologna Process*. Tiede ja Ase 2005. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Mäkinen, J. (2006a). *The Learning and Knowledge Creating School: Case of the Finnish National Defence College*. Helsinki: Edita Prima.

Mäkinen, J. (2006b). Reflecting on the Epistemological and Ontological Foundations of Web-Based Teaching. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, Volume 6, Issue 5, pp.97–108.

Mäkinen, J. (2007a). Interplay Between the Culture of the FDF and the Knowledge Management Field. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, Volume 7, Number 6, pp. 75-85.

Mäkinen, J. (2007b). Crossing the Boundaries between Military Educational Institutions and Military Units – A Case of Finnish Senior Staff Officer Education in Military Pedagogy in Progress. Edited by Hubert Annen and Wolfgang Roysl, pp.227–243. Germany: Frankfurt am Main.

Mäkinen, K. (2005). *Strategic Security: A Constructivist Investigation of Critical Security and Strategic Organisational Learning Issues: Towards a Theory of Security Development*. Helsinki: Edita Prima.

Niiniluoto, I. (2002). *Johdatus tieteenfilosofiaan: käsitteen- ja teorianmuodostus*. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Nissinen, V. (2001). *Military Leadership: a critical constructivist approach to conceptualizing, modeling and measuring military leadership in the Finnish Defence Forces*. Helsinki: Edita.

Paavola, S. (2006). *On the Origin of Ideas: An Abductivist Approach to Discovery*. Vantaa: Dark.

Paananen, S. (2008). Verkko-opettajuus – entä verkko-opiskelijuus ja organisaation tuki? Teoksessa Mäkinen, J., (toim.) *Opettajuus Maanpuolustuskorkeakoulussa ennen, nyt ja tulevaisuudessa? Opettajien tunteja opettajuudesta, opiskelijoistaan, vertaisistaan ja korkeakoulustaan*. Helsinki: Edita Prima.

Peltoniemi, R. (2007). *Suomen puolustusjärjestelmän ydinosaamisalueet ja niiden muutoshasteet mahdollisessa Nato-jäsenyydessä*. Helsinki: Edita Prima.

Toiskallio, J. (2001). *Sotilaspedagogiikka ja muuttuva yhteiskunta. Tiede ja Ase*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Toiskallio, J. (2003). *Ethics, Military Pedagogy, and Action Competence*. Teoksessa Micewski, E.R. *Civil-Military Aspects of Military Ethics*. Austria: National Defence Academy Printing Office.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Porvoo: WSOY.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilenius, R. (1978). *Kasvatuksen ehdot: Kasvatusfilosofian luonnos*. 3.painos. Jyväskylä: Gummerus.