

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

KOULUTTAJIEN VAIKUTUS VARUSMIESJOHTAJIEN PALVELUS- MOTIVAATIOON **- Tapaustutkimus Uudenmaan Prikaatin kranaatinheitin ryhmänjohtajista**

Pro gradu-tutkielma

Kadetti Jenni Laitala

Merikadettikurssi 75
Rannikkojoukkolinja

Helmikuu 2009

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Kadettikurssi 92	Linja Merisotalinja
Tekijä Kadetti Jenni Laitala	
Tutkielman nimi KOULUTTAJIEN VAIKUTUS VARUSMIESJOHTAJIEN PALVELUSMOTIVAATIOON - Tapaustutkimus Uudenmaan Prikaatin kranaatinheitin ryhmänjohtajista	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Aika Helmikuu 2009	Tekstisivuja 89 Liitesivuja 8
TIIVISTELMÄ <p>Tutkimuksessa tarkastellaan puolustusvoimien kantahenkilökuntaan kuuluvan kouluttajan vaikutusta varusmiesjohtajien palvelusmotivaatioon. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tutkimus- ja teoria-aineiston avulla se, miten kouluttaja omalla toiminnallaan, käytöksellään ja palautteellaan vaikuttaa varusmiesjohtajien palvelusmotivaatioon. Tutkimuksen alaongelmiksi nousivat seuraavat kysymykset:</p> <ul style="list-style-type: none">- Miten kouluttaja voi omalla toiminnallaan, käytöksellään ja palautteellaan nostaa sekä vahvistaa varusmiesten palvelusmotivaatiota?- Miten kouluttaja voi omalla toiminnallaan, käytöksellään ja palautteellaan laskea sekä heikentää varusmiesten palvelusmotivaatiota?- Miten eri tavoin kouluttaja voi tukea varusmiesten palvelusmotivaatiota?- Mitkä muut tekijät vaikuttavat varusmiesjohtajien palvelusmotivaatioon? <p>Tutkimus on ajankohtainen puolustusvoimien koulutuskulttuurin muutoksen sekä sen toteutumisen seurannan vuoksi.</p> <p>Tutkimuksen metodinen lähestymistapa on kvalitatiivinen. Tutkittavaa ilmiötä lähestyttiin fenomenografisella tutkimusotteella. Tutkimusaineisto on kerätty kyselylomakkeiden avulla. Tutkimuksessa tarkasteltiin Uudenmaan Prikaatin kranaatinheitin koulutettuja ryhmänjohtajia. Otannaksi valittiin 15 krh-koulutettua varusmiestä saapumiseristä 2/2007 ja 1/2008. Varusmiehet vastasivat kyselylomakkeeseen kaksi kertaa; ensin aliupseerikoulun aikana ja toisen kerran johtajakautensa aikana.</p>	

Tutkimuksen lähestymisnäkökulmaksi on valittu puolustusvoimien koulutuskulttuuri, ja aihetta tutkitaan toimintaa (opetus, koulutus, motivointi) säätelevien tekijöiden kannalta.

Tuloksista käy ilmi, että kouluttajalla on merkittävä rooli varusmiesten palvelusmotivaatiossa, niin laskevasti kuin nostavasti. Tulosten perusteella voidaan todeta, että varusmiehet motivoituvat ammattitaitoisesta kouluttajasta, joka kykenee motivoimaan ja kannustamaan alaisiaan myös omalla esimerkillään. Kaikista tutkimuksen vastauksista kävi ilmi, että kouluttajan palautteella on merkittävä vaikutus varusmiesten palvelusmotivaatioon. Valtaosa vastanneista nosti esiin keskeisempänä tekijänä palvelusmotivaation nousussa juuri kouluttajalta saadun positiivisen, rakentavan ja kehittävän palautteen. Epäasiallinen ja negatiivinen palaute puolestaan laski varusmiesjohtajien palvelusmotivaatiota.

Vastaajille tärkeä tekijä palveluksessa motivoitumiselle oli se sosiaalinen yhteisö, jossa varusmiespalvelus suoritetaan. Vastanneet korostivat omassa palvelusmotivaatiossaan palveluskavereiden, hyvän yhteishengen ja hyvien ihmissuhteiden merkitystä. Muutenkin vastaukset korreloivat Maslow'n tarvehierarkian kanssa.

Tutkielmassa käytetyt tärkeimmät lähteet ovat kasvatustieteellisiä teoksia sekä Maanpuolustuskorkeakoulun julkaisemia teoksia.

AVAINSANAT:

kouluttaja, varusmies, motivaatio, palvelusmotivaatio, Puolustusvoimien koulutuskulttuuri, pedagoginen johtaminen, Maslow'n tarvehierarkia, syväjohtaminen

KOULUTTAJIEN VAIKUTUS VARUSMIESJOHTAJIEN PALVELUS- MOTIVAATIOON

- Tapaustutkimus Uudenmaan Prikaatin kranaatinheitinryhmänjohtajista

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	4
2.1	Tutkimuksen viitekehys	4
2.2	Aikaisemmat tutkimukset	5
2.3	Yleinen asevelvollisuus	6
2.4	Puolustusvoimat	8
2.4.1	Merivoimat ja Uudenmaan Prikaati	8
2.5	Kouluttaja	11
2.6	Puolustusvoimien koulutuskulttuuri	14
2.6.1	Puolustusvoimien koulutuskulttuuri eilen ja tänään	14
2.6.2	Konstruktivismi ja behaviorismi	18
2.6.3	Syväjohtamisen malli	22
2.6.4	Palaute	26
2.6.5	Oppimisilmapiiri	28
2.7	Varusmiesjohtajien koulutusjärjestelmä	31
2.8	Motivaatioteoriat	33
2.8.1	Sisäinen motivaatio	35
2.8.2	Ulkoinen motivaatio	36
2.8.3	Maslowin tarvehierarkia	37
2.8.4	Arvot ja asenteet	40
2.8.5	Motivaatio varusmiespalveluksessa	42
3	TUTKIMUSONGELMAT	45
3.1	Tutkimusongelmat	45
4	TUTKIMUSMENETELMÄT JA ANALYSOINTI	46
4.1	Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruumenetelmät	46
4.1.1	Laadullinen tutkimusote	47
4.1.2	Fenomenografinen tutkimusmenetelmä	48

4.2	Aineiston hankinta ja analyysi	51
4.3	Tutkimuksen luotettavuus	54
4.4	Tutkimuksen toteutus	56
5	TUTKIMUSTULOKSET	57
5.1	Taustatietoa vastanneista	57
5.2	Varusmiesten palvelusmotivaatioon vaikuttava keskeiset tekijät	63
5.3	Kouluttaja ja palvelusmotivaation vahventuminen	66
5.4	Kouluttajat ja palvelusmotivaation lasku	70
5.5	Kouluttaja ja palvelusmotivaation vahvistaminen	75
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	76

LÄHTEET
LIITTEET

KOULUTTAJAN VAIKUTUS VARUSMIESTEN PALVELUSMOTIVAATIOON

- Tapaustutkimus Uudenmaan Prikaatin kranaatinheitinryhmänjohtajista

1 JOHDANTO

” Sotilaat pitävät siitä, että heitä koulutetaan, mikäli he näkevät siinä jotain järkeä. ”
- A.V. Suvorov 1700-luvulla (Halosen 2007, 11 mukaan)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten puolustusvoimien kantahenkilökuntaan kuuluvan kouluttajan luomat oppimisolosuhteet, toiminta, käytös ja palaute vaikuttavat varusmiesjohtajien palvelusmotivaatioon ja miten tämä ilmenee käytännössä. Tavoitteena on tuoda esille motivaatioon sekä positiivisesti että negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä ja pohtia sitä, miten eri tavoin varusmiesten palvelusmotivaatiota voisi kouluttajana tukea.

Olen koulutukseltani sotatieteiden kandidaatti (Maanpuolustuskorkeakoulu 2005) ja olen palvellut valmistumiseni jälkeen kolme vuotta Uudenmaan Prikaatin Kranaatinheitinkomppaniassa opetusupseerina. Olen tähänastisen virkaurani aikana ehtinyt kouluttaa kuusi saapumiserää alusta loppuun, mutta kokemusta aiheesta on ehtinyt kertyä oman varusmiespalveluksen suorittamisesta vuonna 2001 lähtien. Aloitin tammikuun 2008 lopussa vuoden kestävätkä jatko-opinnot sotatieteiden maisteriksi Maanpuolustuskorkeakoululla, ja olen tutkinut motivaatio-aihetta myös siviiliopinnoissani Turun yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

Motivaatio, etenkin sen puute, on varsin keskeinen ja haastava tekijä jokapäiväisessä työssä varusmiesten kouluttajana. Miten motivoida yksilöitä tekemään jotain, jota he eivät halua tehdä, paikassa, jossa he ovat vastoin omaa tahtoaan ja jossa he laskevat päiviä siihen hetkeen, jolloin he pääsevät pois sieltä. Tässä tutkimuksessa tulen tarkastelemaan kouluttajan toiminnan, käytöksen ja palautteen merkitystä varusmiesjohtajien palvelusmotivaation, ja sitä, millä eri keinoin sekä miten kouluttaja (fyysisesti ja henkisesti) kykenee laskemaan ja nostamaan palvelusmotivaatiota.

Lisäksi kokoan tekijöitä ja keinoja, joilla kouluttajat voisivat paremmin tukea varusmiesjohtajien palvelusmotivaatiota.

Nyky-yhteiskunta on muuttunut ja sen kansalaiset, etenkin nuoret, ovat muuttuneet siinä mukana. Tietoyhteiskunta on tuonut mukanaan yhä laajenevan ja modernisoituvan verkko- ja virtuaalimaailman, jossa onnistuu lähes kaikkien jokapäiväisten asioiden hoito. Kehittyvä teknologia ja internet ovat avanneet portit globaalille kanssakäymiselle. Kehityksen myötä myös yhteiskunnan ja sen yksilöiden arvomaailmat ovat muuttuneet, ja sen johdosta kodeissa on jouduttu priorisoimaan asioita uudelleen. Naisten rooli on muuttunut kotiäideistä uraansa panostaviksi yksilöiksi, ja siinä samalla lapset ja nuoret ovat saaneet enemmän vastuuta omasta toiminnastaan.

Kehityksen johdosta nuorison kasvatus on muuttunut koko yhteiskunnassa viimeisten vuosikymmenten aikana. Salon (2004) väitöskirjan mukaan vanhempien ihmisten ja erityisesti opettajien auktoriteetti ei ole enää sama kuin aikaisemmin. Tätä kehitystä ei voida myöskään Halosen (2007, 40) mukaan olla huomaamatta puolustusvoimissa, sillä puolustusvoimien koulutuskulttuuri on aina ollut muuhun yhteiskuntaan verrattuna maskuliininen ja autoritäärinen. Halonen painottaa sitä, että yhteiskunnan kehitys, kaupungistuminen, informaatioriippuvuus, elämäntapojen muuttuminen sekä teknologisoituminen tuovat mukanaan muutoksia, jotka vaikuttavat varusmiehiin eli oppijoihin sekä myös sitä kautta puolustusvoimiin. Tämä tulisi huomioida koulutuksessa, opetuksessa ja kasvatuksessa.

Professori Jarmo Toiskallio (2000) toteaa, että sotilaalliseen maanpuolustukseen kuuluva kasvatus ja koulutus ovat monipuolinen kenttä. Hänen mukaansa se on tutkimuskohteena jopa poikkeuksellisen monimutkainen. On huomioitava toimintaympäristö, jonka määrittävät tekijät ulottuvat turvallisuuspolitiikasta yksilössä tapahtuvaan oppimiseen, teknologian maailmanlaajuisesta kehityksestä yhteisöllisiin arvoihin, ihmiskehon biologiasta kulttuuriin, yhteiskuntien historiallisesta muuntumisesta yksilöiden arkipäivään ja filosofiasta käden taitoihin. Toiskallion mukaan kaikki kasvatus on aina jonkinlaista vallan käyttöä, mutta puolustusvoimissa vallan käytön ja kasvatuksen suhde on erityisen vahva. (Toiskallio 1997, 17; 2000, 33.)

Toiskallion (2002) mukaan kouluttajaa voidaan pitää konkreettisesti mielessä kulttuurisena linkkinä sotilaselämän ja muun yhteiskunnan välillä. Kouluttaja ei hänen mukaansa kohtaa pelkästään kehittyvän ase-, viestintä- ja johtamistekniikan sekä kansainvälistymisen haasteita, vaan lisäksi myös muuttuvasta yhteiskunnasta ja erilaisista kulttuureista tulevia ihmisiä. (Toiskallio 2002, 14.)

Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen tulisi edustaa niin sisällöltään kuin opetusmenetelmiltään riittävän korkeaa tasoa, jotta varusmiesjohtajien siitä saama hyöty ei rajoittuisi ainoastaan puolustusvoimien käyttöön. Huomattava osa reservin upseereista ja aliupseereista sijoittuu normaalissa siviilielämässään eritasoisiin johtajatehtäviin. Tämän vuoksi puolustusvoimien varusmiehille antama johtaja- ja kouluttajakoulutus luo tärkeää pohjaa myöhemmälle johtamiskäyttäytymiselle.

Tarkoituksena on tehdä laadullinen tutkimus, jossa perehdytään syvällisesti yksittäisten vastausten sisältöön sekä teoria-aineistoon, ja tehdään niiden pohjalta johtopäätöksiä. Tutkimuksen lähestymistavaksi ja näkökulmaksi on valittu puolustusvoimien koulutuskulttuuri, ja aihetta tutkitaan toimintaa (opetus, koulutus, motivointi) säätelevien tekijöiden kannalta.

Tutkimus on rajattu siten, että tässä tutkimuksessa tarkastellaan ainoastaan Uudenmaan Prikaatin Kranaatinheitinkomppanian kranaatinheitin koulutettuja varusmiesryhmänjohtajia. Otannaksi on valittu kolmekymmentä kranaatinheitin aliupseeria kahdesta saapumiserästä (2/2007 ja 1/2008). Varusmiehet vastasivat tutkimuksen haastattelulomakkeeseen kaksi kertaa; ensin aliupseerikurssin aikana ja lopuksi ryhmänjohtajina varusmiespalveluksensa loppupuolella.

Tutkimusotteeksi on valittu fenomenografinen tutkimustyyppi, joka perustuu ajatukseen, että merkitykset ovat yksilöllisiä. Ote on valittu puolustusvoimien organisaatiota ajatellen, sillä yhteisestä organisaatio- ja koulutuskulttuurista huolimatta organisaatiossa toimivat ihmiset antavat ilmiöille yksilöllisiä merkityksiä. Perinteet ja kerran hyväksi todetut koulutustavat siirtyvät kouluttajalta toiselle, ja niitä noudetaan välillä hieman kaavoihin kangistuneina. Tutkimusta lähestytään puolustusvoimien teoreettisen koulutuskulttuurin kautta, ja teorian pohjana käytetään siihen liittyvää sekä tukevaa kirjallisuutta.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksen viitekehys rakentuu keskeisesti puolustusvoimien koulutuskulttuuriin ja yleisiin oppimiskäsityksiin, kuten konstruktivismiin ja behaviorismiin. Kouluttajalla on merkittävä osa tutkimuksessa, ja hänen valmiutensa, johtamiskäyttäytymisensä ja toimintansa vaikutukset ovat tutkimuksensa kannalta keskeisiä tekijöitä. Lisäksi kouluttajan luoma oppimisympäristö ja – ilmapiiri vaikuttavat tutkimukseen.

Tutkimuksen keskeisimmän osan muodostavat varusmiesjohtajat yksilöinä sekä heidän palvelusmotivaationsa ja eri tarpeensa. Palvelusmotivaatiota ja tarpeita, kuten myös kouluttajan valmiuksia ja johtamiskäyttäytymistä lähestytään aluksi teoreettiselta pohjalta, minkä jälkeen niitä vertaillaan tutkimuksesta saatuihin vastauksiin.



Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys

2.2 Aikaisemmat tutkimukset

Motivaatiota on tutkittu puolustusvoimissa ja Maanpuolustuskoululla useasti viime vuosien aikana. Tätä tutkimusta ja sen aihepiiriä lähellä olevista tutkimuksista nimeän mielestäni viisi keskeisintä työtä.

Kapteeni Risto Kurosen on tutkinut varusmiesten palvelusmotivaatiota esiupseerikurssin diplomityössään ”Jalkaväessä palvelevien varusmiesten palvelusmotivaatio” vuonna 1995. Kurosen työn empiirisenä materiaalina on käytetty saapumiserän 1/1992 jalkaväessä palvelleiden varusmiesten motivaatiokyselyn vastauksia, jotka Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus on kerännyt. Kurosen on työssään käyttänyt tilastollisia tutkimusmenetelmiä. Kurosen tutkimus osoittaa, että varusmiesten palvelusmotivaatioon vaikuttivat palveluksen alkuvaiheessa voimakkaammin heidän edessä olevaan palvelukseen liittyvät ennako-odotukset. Palveluksen loppuvaiheessa palvelusmotivaatioon voimakkaimmin vaikuttivat koko varusmiespalvelukseen kohdistuneiden ennako-odotusten toteutuminen sekä oma pärjääminen koulutuksessa. Kurosen tutkimuksessa ei ilmennyt merkittäviä eroavaisuuksia miehistön ja johtajien vastauksien välillä. Tosin Kurosen mukaan johtajat kiinnittivät miehistöä enemmän huomiota suhtautumiseensa omaa tehtävää kohtaan sekä siihen, että he kokivat sotilaskoulutuksen mielekkääksi.

Myös kadetti Marko Pykälämäki on tutkinut palvelusmotivaatiota kadettitutkielmassaan ”Varusmiesten palvelusmotivaatioon vaikuttavat tekijät” vuosina 1995–96. Pykälämäki on vertaillut tutkielmassaan Etelä- ja Pohjois-Suomessa asuvien varusmiesten palvelusmotivaatioita laatimalla aiheesta kyselytutkimuksen Porin Prikaatin ja Jääkäriprikaatin Kranaatinheitinkomppanioiden saapumiserän 2/1995 varusmiehille. Hänen tutkimuksestaan käy ilmi, ettei koti- tai palveluspaikalla ole merkitystä palvelusmotivaatioon, vaan siihen merkittävimmin vaikuttavat kouluttajat sekä palvelustoverit. Kouluttajien sekä varusmiesjohtajien ammattitaidolla oli myös suuri vaikutus palvelusmotivaatioon.

Kadetti Markku Puumalainen on tutkinut motivaatiota kadettitutkielmassaan ”Upseerikokelaan johtamismotivaatio” vuosina 1998–99. Hän on lähestynyt aihetta teoreettisella tutkimuksella. Puumalaisen laatimasta tutkielmasta käy ilmi, että Tykistöprikaatin saapumiserän 1/98 upseerikokelaiden johtamismotivaatio oli hyvä ja

että valtaosalla se oli parantunut palvelusajan aikana. Puumalaisen tutkimuksen tuloksista ilmeni, että varusmieskoulutuksen yksitoikkoisuus ja kouluttajien epäluottamus alaisiaan kohtaan laskivat upseerikokelaiden johtamismotivaatiota.

Kadetti Juha Aikkila on lähestynyt aihetta vuosina 1999–2000 kadettitutkielmassaan ”Varusmiehen palvelusmotivaation kehittäminen Lapin Ilmatorjuntarykmentissä” tapaustutkimuksella. Aikkilan mukaan varusmiesten palvelusmotivaatiosta löytyi kehitettävää, ja tärkeimmät palvelusmotivaatioon vaikuttavat tekijät olivat saatu koulutus ja kouluttajat. Aikkilan tutkimuksesta käy ilmi, että tutkitut varusmiehet kokivat kouluttajan merkityksen suureksi oman asenteen ja motivaation muodostumisessa varusmiespalveluksensa aikana.

Majuri Pekka Halonen on tutkinut väitöskirjassaan ”Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen” vuonna 2007 laajasti puolustusvoimien koulutuskulttuuria sekä sen taustaa, ominaisuuksia, piirteitä ja ilmenemismuotoja. Väitöskirjan tarkoituksena oli rakentaa puolustusvoimien koulutuskulttuuriin liittyvää käsitteistöä, kartoittaa tulevaisuuden kehittymisedellytyksiä sekä kuvata eri henkilöstöryhmiin kuuluvien kouluttajien ja varusmiesjohtajien käsityksiä koulutus- ja toimintakulttuurista. Väitöskirjassa käytetty empiirinen aineisto on kerätty palkattuun kantahenkilökuntaan kuuluvien kouluttajien ja johtajakoulutuksen suorittaneiden varusmiesjohtajien täyttämistä kyselylomakkeista. Halonen on lähestynyt aihetta fenomenografisella tutkimusotteella. Halosen väitöskirjalla on ollut osaltaan merkittävää vaikutusta oman työni suunnittelussa, muotoutumisessa ja tekemisessä.

Lisäksi mm. Mikael Salo (Alokkaat talon tavoille 2004) ja Antti Waltari (Pala varusmieskoulutuksen palautekulttuuria 2005) sivuavat tutkimuksissaan tässä tutkimuksessa käytettäviä keskeisiä termejä ja kokonaisuuksia.

2.3 Yleinen asevelvollisuus

Suomen puolustusjärjestelmä perustuu yleiseen asevelvollisuuteen ja korkeaan maanpuolustustahtoon. Perusteena puolustusratkaisullemme on ennen kaikkea maantieteellinen sijaintimme sekä maamme väestön määrä ja rakenne. Yleinen asevelvollisuus ei rajoitu pelkästään varusmiespalvelukseen, vaan asevelvollisuusaika alkaa sen vuoden alusta, jona mies täyttää 18 vuotta ja päättyy sen vuoden lopussa, jolloin henkilö täyttää 60 vuotta. Asevelvollisuuden

suorittamiseen kuuluu varusmiespalvelus, kertausharjoitukset, ylimääräinen palvelus ja liikekannallepanon aikainen palvelus sekä osallistuminen kutsuntoihin ja palveluskelpoisuuden tarkastukseen. Asevelvollisten koulutusjärjestelmään kuuluvat varusmiehet, vapaaehtoista varusmiespalvelusta suorittavat naiset sekä reserviläiset. Asevelvollinen on palveluksessa tai kuuluu joko reserviin tai varareserviin. (Asevelvollisuuslaki 28.12.2007/1438 1. luku, 2§)

Varusmiespalvelukseen astutaan maa-, meri- ja ilmavoimissa kahdessa saapumiserässä joko tammi- tai heinäkuussa, ja sen kesto vaihtelee 180, 270 ja 362 vuorokauden välillä. Upseerin, aliupseerin sekä miehistön vaativimpien erityistehtävien palvelusaika on 362 vuorokautta. Miehistön erityistaitoja ja ammatillista osaamista vaativiin tehtäviin koulutettavien palvelusaika on 270 vuorokautta. Muihin miehistötehtäviin annetaan 180 vuorokauden koulutus. Velvollisuus suorittaa varusmiespalvelusta rauhan aikana päättyy sen vuoden lopussa, jona asevelvollinen täyttää 30 vuotta. Varusmiespalveluksen aikana asevelvolliset koulutetaan ja harjaannutetaan sotilaallisen maanpuolustuksen tehtäviin, ja siten osaltaan luodaan edellytykset sodan ajan varalta tarvittavien joukkokokonaisuuksien tuottamiselle. (Asevelvollisuuslaki 28.12.2007/1438 5. luku, 36–37§)

Varusmiehiä koulutetaan vuosittain noin 27 000, joista vajaa 500 on vapaaehtoisen varusmiespalveluksen suorittavia naisia. Yli 80 % ikäluokasta suorittaakin vuosittain varusmiespalveluksensa loppuun saakka. Ikäluokasta noin 5-8 % valitsee varusmiespalveluksen sijaan siviilipalveluksen. Loput asevelvollisista vapautetaan palveluksesta terveydellisistä syistä joko kokonaan tai vain tietyksi ajaksi. (Taskutietoa Puolustusvoimista 2005, 20.)

Laki velvoittaa miespuolisen väestön asepalvelukseen. Armeijan käyminen ei aina sovi kaikkien elämäntilanteeseen tai se voi aiheuttaa taloudellisia tai sosiaalisia ongelmatilanteita. Motivaatio asevelvollisen suorittamiseen voi olla jo ennen sen alkamista huono. Osa asevelvollisista haluaa suorittaa asevelvollisuutensa mahdollisimman hyvin. Taustalla voi olla isän, veljen tai isoisän palveluskokemukset. Kouluttajan haasteena on luoda kaikille varusmiehille motivoiva oppimisympäristö ja vahvistaa yksilöiden motivaatiota sekä maanpuolustustahtoa.

2.4 Puolustusvoimat

Puolustusvoimien päätehtävänä on, laissa käskettynä, Suomen sotilaallinen puolustaminen. Tehtävään kuuluvat maa- ja vesialueiden ja ilmatilan valvominen sekä alueellisen koskemattomuuden turvaaminen, kansan elinmahdollisuuksien, perusoikeuksien ja valtiojohdon toimintavapauden turvaaminen ja laillisen yhteiskuntajärjestyksen puolustaminen sekä sotilaskoulutuksen antaminen ja vapaaehtoisen maanpuolustuskoulutuksen ohjaaminen sekä maanpuolustustahdon edistäminen. (Laki puolustusvoimista 11.5.2007/551, 1 luku 2§)

Puolustusvoimien päätehtävänä on maamme puolustaminen kaikissa oloissa. Tämä tehtävä asettaa sotatieteiden tohtorin Vesa Nissisen (1998,2) mukaan viitekehyksen kaikelle sotilaalliselle toiminnalle. Sotilasjohtamisen päämääränä on taistelun voittaminen, ja sotilaskoulutus on väline tämän päämäärän saavuttamiseksi.

Puolustusvoimien palkatun henkilöstön määrä on noin 16 500 henkeä ja vuosittain koulutetaan noin 27 000 varusmiestä. Varusmiehistä vapaaehtoisen asepalveluksen suorittavia naisia on noin viisisataa. Kertausharjoitusten tavoitteena on kouluttaa vuosittain noin 35 000 reserviläistä. Puolustusvoimat jakaantuu maa-, meri- ja ilmavoimiin. Maavoimat koostuu kuudesta aselajista, jotka ovat jalkaväki, kenttätykistö, ilmatorjunta, pioneeri, viesti ja huolto. Ilmavoimat koostuu lennostoista ja niitä tukevista joukoista. Merivoimat koostuu meripuolustus- ja rannikopuolustusjoukoista. Suomi on jaettu neljään operatiiviseen sotilasläänin, joiden alaisuudessa toimivat alueelliset sotilasläänit sekä aluetoimistot. (Taskutietoa Puolustusvoimista 2005, 20.)

2.4.1 Merivoimat ja Uudenmaan Prikaati

Merivoimat on puolustusvoimien itsenäinen puolustushaara, jonka tehtävänä ovat merialueemme valvonta ja sen koskemattomuuden turvaaminen, alueloukkausten torjunta, varusmiesten, reserviläisten ja kantahenkilökunnan koulutus sekä maallemme elintärkeiden meriyhteyksien ja meriliikenteen suojaaminen. Merivoimat on erikoistunut toimimaan rannikon ja saariston vaativissa olosuhteissa. Motivoitunut ja hyvin koulutettu henkilöstö sekä nykyaikaista huipputekniikkaa edustava kalusto ovat merivoimien tärkeimmät voimavarat. (Taskutietoa Puolustusvoimista 2005, 20–21.)

Merivoimat muodostuu esikunnasta sekä kuudesta joukko-osastosta ja laitoksesta. Saaristomeren ja Suomenlahden Meripuolustusalueille sijoittuvat ohjus- ja miinalaivueiden tukikohdat. Laivastojoukkojen lisäksi meripuolustusalueet kouluttavat myös rannikkojoukkoja. Merivoimien varusmiehet koulutetaan meripuolustusalueilla, Merisotakoulussa ja Uudenmaan Prikaatissa. Merikadetit ja merivoimien tulevat reservin upseerit opiskelevat Merisotakoulussa. Merivoimien Tutkimuslaitos on erikoistunut vedenalaisen sodankäynnin tutkimukseen ja merivoimien uusimman tekniikan testaamiseen. Merivoimien kaluston hullosta vastaa Merivoimien Materiaalilaitos. (<http://www.mil.fi/merivoimat/esikunta/index.dsp> , luettu 7.1.2009)



Kuvio 2. Merivoimien joukko-osastot (Taskutietoa Maanpuolustuksesta 2008, 20)

Merivoimissa työskentelee yhteensä noin 2100 upseeria, erikois-, opisto- ja aliupseeria sekä siviiliä. Työtehtävät vaihtelevat aluksen päälliköstä insinööriin ja varusmiesten kouluttajasta lakimieheen. Vuosittain varusmiespalveluksen merivoimissa suorittaa 4300 asevelvollista, joista noin 30 on vapaaehtoista naista. (<http://www.mil.fi/merivoimat/esikunta/index.dsp>, luettu 3.11.2008)

Uudenmaan Prikaati liitettiin osaksi merivoimia rakennemuutoksen myötä vuonna 1998, ja se on koko puolustusvoimien ainoa ruotsinkielistä varusmieskoulutusta antava joukko-osasto. Uudenmaan Prikaati vastaa merivoimien rannikkojoukkojen kouluttamisesta sekä vuodesta 2006 alkaen myös kansainvälisen

rannikkojääkäriyksikön (Amphibious Task Unit) kouluttamisesta. Uudenmaan Prikaatin organisaatioon kuuluu esikunnan lisäksi kolme joukko-yksikköä: Vaasan Rannikkojääkäripataljoona, Tammisaaren Rannikkopataljoona sekä Huoltokeskus. Vaasan Rannikkojääkäripataljoona ja Tammisaaren Rannikkopataljoona kouluttavat joukkoja, jotka ovat erikoistuneet taistelemaan rannikon ja saariston vaativissa olosuhteissa. Rannikkojääkäripataljoonassa koulutetaan rannikkojääkäreitä, pioneereja, viestimiehiä sekä kranaatinheitinmiehiä. Kranaatinheitinkomppania kouluttaa heitin-, viesti-, mittaus- ja tulenjohtomiehiä, jotka kykenevät tulitoimintaan kevyillä ja raskailla kranaatinheittimillä. Kranaatinheitinkomppaniassa koulutetaan vuosittain noin 250-300 varusmiestä joukkotuotannosta sekä kouluttajatilanteesta riippuen. Amfibiokoulu kuuluu Tammisaaren Rannikkopataljoonan organisaation alle, ja se vastaa pääsääntöisesti Uudenmaan Prikaatin ryhmänjohtajien johtajakoulutuksesta. Ainoastaan erikoisaliupseerit (taisteluväline-, asesepä-, lääkintä- ja kuljetusaliupseerit) koulutetaan muualla. Aliupseerikurssin ensimmäinen jakso antaa oppilaille perustavaa koulutusta ryhmän johtamisesta, ja sen jälkeen osa oppilaista siirtyy Reserviupseerikouluun Haminaan tai Merisotakoululle Suomenlinnaan, joissa he saavat reservinupseerin koulutuksen. Amfibiokoulun aliupseerikurssin toisessa vaiheessa oppilaat saavat koulutuksen omaan aselajiinsa. (http://www.mil.fi/merivoimat/joukot/uudpr/organisation_sv.dsp, luettu 3.11.2008, tekijän oma suomennos)

Uudenmaan Prikaatin vuosittainen varusmiesvahvuus on noin 1000 henkilöä, joista noin 1 prosentti (%) on vapaaehtoisen varusmiespalveluksen suorittavia naisia. Valtaosa, noin 40 prosenttia, varusmiehistä tulee Vaasan sotilasläänistä, 25 prosenttia Helsingin ja 24 prosenttia Uudenmaan sotilaslääneistä. Turun ja Porin sotilasläänin osuus on 14 % ja muiden sotilasläänien sekä ulkomailla asuvien osuus on noin 2 %. Prikaatissa palvelevista noin 15 %:lla on äidinkielenään suomi, mutta yli puolet heistä tulee kaksikielisistä perheistä, joissa jompikumpi vanhemmista on äidinkieleltään ruotsinkielinen. Loput tulevat Uudenmaan Prikaatiin oppimaan ruotsin kieltä. (http://www.mil.fi/merivoimat/joukot/uudpr/organisation_sv.dsp, luettu 7.1.2009, tekijän oma suomennos)

Uudenmaan Prikaatissa työskenteli 31.12.2008 52 upseeria, 3 erikoisupseeria, 57 opistoupseeria, 39 aliupseeria/sopimussotilasta ja 36 siviilityöntekijää. Kranaatinheitinkomppaniassa oli kirjoilla vuonna 2008 keskimäärin 6 upseeria, 3 opistoupseeria sekä 3-6 sopimussotilasta. Vuoden 2008 aikana oli komppaniassa henkilöstön vaihtuvuus varsin vilkasta; päällikkö vaihtui kaksi kertaa, kaksi upseeria

(kirjoittaja oli niistä toinen, opintovapaalla sekä yksi ulkomaan komennuksella) olivat komppanian kirjoissa, mutteivät rivivahvuudessa. Yksi upseeri siirtyi reserviin opiskelemaan ja yksi opistoupseeri siirtyi toiseen pataljoonaan. Komppanian varusmiesvahvuus erikois- ja joukkotuotantokausilla oli saapumiserässä 2/2007 162 varusmiestä, joista 22 oli kranaatinheitin koulutettua ryhmänjohtajaa (17 alikersanttia, 4 kersanttia ja yksi korpraali). Saapumiserässä 1/2008 koko yksikön vahvuus oli 150, joista 15 oli kranaatinheitin koulutettua ryhmänjohtajaa (14 alikersanttia ja yksi kersantti). (Varusmiesten tietojärjestelmä VARTTI, luettu 7.1.2009) Erot ryhmänjohtajien vahvuuksissa johtuivat komppanian joukkotuotantotehtävistä.

2.5 Kouluttaja

Sotilaskouluttaja on Toiskallion (1998,11) mukaan henkilö, joka opettaa kansalaisia sotilaallisen maanpuolustuksen tehtäviin. Koulutuksella tuotetaan henkilöitä sodan ajan joukkoihin, ja sen tavoitteena on, että varusmiehet hallitsisivat palvelusajan lopulla ne tehtävät, jotka kuuluvat heidän sodan ajan sijoitustensa mukaiseen taistelutoimintaan. Tehtävien hallinnan tulee olla sillä tasolla, että yksilöt, taistelijaparit ja partiot kykenevät toimimaan sodan ajan joukkona taistelussa. (Toiskallio 1998, 11.)

Sotilaskouluttaja on myös kouluttajien kouluttaja eli hän kouluttaa sekä valmentaa varusmies- ja reserviläisjohtajia siten, että nämä kykenevät toteuttamaan omien sodan ajan taistelijoidensa ja joukkojensa koulutuksen heti perustamisvaiheen alusta lähtien. (Toiskallio 1998, 11–12.)

Puolustusvoimien koulutuskulttuuri (kts. seuraava kappale) henkilöityy ja konkretisoituu Halosen (2007, 42) mukaan koulutustehtävissä olevien kouluttajien toiminnassa. Kouluttajiksi voidaan laskea kuuluvan ryhmien, joukkueiden ja jaosten kouluttajat, perusyksiköiden varapäälliköt ja päälliköt sekä joukkoyksiköiden päälliköt. Joukko-osaston komentajakin on myös kouluttaja, sillä hän on vastuussa koko koulutuksen johtamisesta ja sen laadusta. Tässä tutkimuksessa kouluttajilla tarkoitetaan Uudenmaan Prikaatissa palvelevia henkilöitä, pääasiassa upseereita, opistoupseereita sekä sopimussotilaita, jotka ovat osallistuneet varusmiesten kouluttamiseen tai koulutuksen suunnittelemiseen. Heistä käytetään tässä tutkimuksessa yhteisnimitystä kouluttajat.

Koulutukseen ja opettamiseen läheisesti liittyvä kasvatusvastuu on mielletty monilta osin yhteiskunnan koulutusjärjestelmien, kuten asevelvollisten koulutusjärjestelmän, tehtäväksi, ja se onkin merkittävä osa asevelvollisten koulutusta. Puolustusvoimissa kouluttajat vaikuttavat oppijoiden asenteisiin, moraalisiin sekä tottumuksiin. (Halonen 2007, 45.) Yleisen palvelusohjesäännön (2002, 11) mukaan kasvatustehtävä edellyttää, että kouluttajat kasvattavat alaisensa yhtenäiseksi ja hyvähenkiseksi joukoksi.

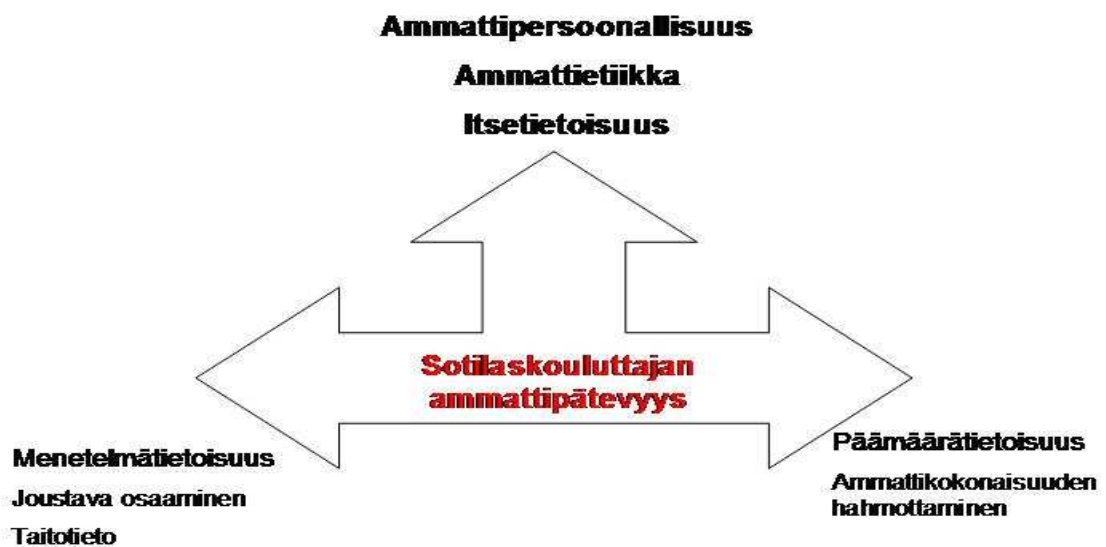
Kouluttaja on työssään tekemisissä ihmisten, yksilöiden kanssa. Hän ei näin ollen voi olla pelkkä "kasvottoman massan" käsittelijä tai kaavamaisten koulutustehtävien suorittaja, vaan hänen on kyettävä käytännöllisesti viisaaseen toimintaan. Tämä tarkoittaa muun muassa taitoa säädellä tavoitteita ja menetelmiä määrätietoisesti kulloistenkin ihmisten, tilanteiden ja ympäristöjen mukaan. Yleiseen asevelvollisuuteen perustuvassa varusmiesten koulutusjärjestelmässä kouluttajat kohtaavat huomattavan suuren skaalan erilaisia ihmisiä, yksilöitä, joilla saattaa olla hyvinkin erilaiset lähtökohdat, tausta ja pyrkimykset. (Toiskallio 2002, 14.) Kouluttajan tulisi tehtävässään kyetä muokkaamaan varsin erilaisista yksilöistä koostuvasta joukosta toimiva taisteluyksikkö, jolla on vahva yhteishenki sekä sitoutuminen annettujen tehtäviensä täyttämiseen (Lehtonen 1997, 47).

Kouluttajan ammattipätevyys voidaan Toiskallion (1998, 13-14) mukaan jakaa kolmeen keskeiseen tekijään (kts. kuvio 3). Pohjan muodostavat kouluttajan menetelmä- ja päämäärätietoisuudet, jotka synnyttävät kouluttajan ammattipersonallisuuden, johon sisältyvät vahvasti hänen oma ammattietiikkansa sekä tietoisuus omasta itsestä.

Ammattikokonaisuuden hahmottaminen on kouluttajan ammattipätevyyden keskeinen tekijä, ja sillä tarkoitetaan kouluttajan kykyä mieltää ammatin yhteiskunnallinen merkitys sekä koulutustyön tarkoitus. Sotilaskoulutuksen perimmäisenä perustana voidaan katsoa olevan yhteiskunnan turvallisuuden tarve. Päämäärätietoisuus on ammattikokonaisuuden hahmottamisen keskeinen tekijä, ja se vaatii kouluttautumisen jatkuvaa ajan tasalla pitämistä, kehittämistä ja syventämistä sekä kouluttajan jatkuvaa omaa oppimista sekä ammatillista kasvua. (Toiskallio 1998, 13–14.)

Menetelmätietoisuus on kouluttajan ammattitaitoa, oman alansa asiantuntijuuden tietotaitoa, mikä taas kuuluu jokaisen kouluttajan ”velvollisuuksiin”. On tärkeää, että kouluttaja hallitsee oman alansa, mutta lähes yhtä tärkeää on se, että hän osaa joustaa sen käytössä, eli osaa soveltaa käytännössä saamaansa oppia tilanteiden mukaan. Se vaatii myös, että kouluttaja kykenee valitsemaan erilaisista opetusmenetelmistä oikean ja ymmärtää niiden käytön suhteessa eri tilanteisiin sekä tavoitteisiin. (Toiskallio 1998, 13–14.) Kouluttajien tulee hallita ase- ja ampumakoulutuksen, taistelun, marssi- ja liikuntakoulutuksen, yleisen sotilaskoulutuksen, kansalaisyhteiskunnan sekä johtaja- ja kouluttajakoulutuksen sisällöt sekä aihekokonaisuuksien opettamiseen liittyvät tekijät. Laadukas opettaminen edellyttää lisäksi sen, että kouluttaja hallitsee kattavasti oman koulutushaaran taistelutekniikan, taktiikan, asejärjestelmät, opetusmateriaalin sekä muut käytössä olevat välineet. (Halonen 2007, 44–45.)

Ammattipersonallisuuden ytimessä on ammattietiikka, joka on kykyä tehdä henkilökohtaisia ratkaisuja siitä, mikä kussakin tilanteessa on oikein ja mikä väärin, eli tahtoa kantaa vastuuta. Ammattipersonallisuudessa ja –etiikassa on kyse yksilön omakohtaisesta käsityksestä sekä tahdosta, ja ne voidaan koota käsitteeksi itsetietoisuus. Itsetietoisuus tarkoittaa kouluttajan itseluottamusta ja –tuntemusta yhdistettynä kykyyn ottaa vastuuta asioiden harkitsemisesta. (Toiskallio 1998, 13–14.)



Kuvio 3. Sotilaskouluttajan ammattipätevyuden osatekijät (Toiskallio 1998, 14)

Teorian perusteella voidaan todeta, että kouluttajalla tulisi olla vahva ammatillinen osaaminen ja kokemus, joita kehittämällä ja taitojaan soveltamalla päästään parhaaseen muodolliseen lopputulokseen. Konstruktivistisella lähestymistavalla (kts. kappale 2.6.2) ja menetelmällä hän todennäköisesti kykenisi parantamaan myös oppijoiden itse- ja päämäärätietoisuutta. Kouluttajan tärkeimpiä kykyjä ovat kysymysten herättäminen ja koulutettavien / oppijien ajattelu- sekä ymmärtämisvalmiuksien parantaminen. Tämän mahdollistavat muun muassa mahdollisimman yksityiskohtainen palautteen antaminen sekä opetusmenetelmien ja – ilmapiirin tarkka suunnittelu, valinta sekä toteutus, joihin palataan tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

2.6 Puolustusvoimien koulutuskulttuuri

Tässä kappaleessa tarkastellaan puolustusvoimien koulutuskulttuurin ominaispiirteitä ja ilmenemismuotoja sekä siihen vaikuttavia tekijöitä.

2.6.1 Puolustusvoimien koulutuskulttuuri eilen ja tänään

Puolustusvoimien koulutuskulttuuri on tunnetusti aina perustunut sotilaalliselle kurille ja esimies – alainen -suhteen tuomalle vallalle, jossa kouluttaja äksiisimäisellä koulutuksella ja behavioristisella otteellaan pakottaa tiedon varusmiehille, eikä hänen antamaansa koulutusta kyseenalaisteta, vaan sitä totellaan kaavamaisesti. Organisaation hierarkkinen suhde ei anna oikeutta kyseenalaistaa opittua. Modernin ja kehittyvän yhteiskunnan mukana myös puolustusvoimat on kehittänyt omaa kouluttamis- ja johtamiskulttuuriaan nykyaikaisemmaksi ja tehokkaammaksi. Jatkuva oppiminen on keskeistä kaikessa hyvään laatuun pyrkivässä toiminnassa, ja puolustusvoimissa tähän pyrkimykseen tulee liittyä koulutuskulttuurin muutos.

Jokaisessa yhteisössä on paljon kirjoittamattomia sääntöjä ja tapoja, joiden mukaan tehdään aina vanhalla tutulla tavalla niin kuin on aina ennenkin tehty. Ajatus- ja toimintatottumuksia voidaan kuvata olevan kuin virtaavaa vettä, joka on jo uurtanut syvän uomansa ja jonka kääntäminen uuteen uomaan olisi erittäin työlästä ja hidasta. Uudessa uomassa vesi kuitenkin virtaisi usein vuolaammin, ja silloin saatettaisiin päästä tehokkaammin tavoitteeseen. Koulutuskulttuurissa on professori Toiskallion mukaan kyse aina ihmisistä ja heidän toiminnastaan, tavoistaan,

ideoistaan, ajatuksistaan ja kanssakäymisestään muiden toimijoiden ja yksilöiden kanssa. (Toiskallio 2000, 91.)

Konstruktivismi ja sen mukana oppiva organisaatio ovat tulleet osaksi puolustusvoimien uutta koulutuskulttuuria, ja niiden myötä koulutus- ja johtamismallit ovat saaneet uuden teoreettisen pohjan. Puolustusvoimien komentajan allekirjoittamassa henkilöstöstrategiassa 2002–2012 kuvaillaan uutta koulutuskulttuuria seuraavanlaisesti: ”Puolustusvoimat toimii oppivan organisaation periaatteiden mukaisesti. Oppimiskäsityksessä yhdistyvät kokemukseen perustuva, vuorovaikutteinen ja itseohjautuvuutta tavoitteleva oppiminen”. (Toiskallio 2002, 13–14.)

Oppivalla organisaatiolla tarkoitetaan Vartiainen (1997) mukaan itse itseään korjaavaa ja kehittävää toimintajärjestelmää, joka kasvattaa ja uusii henkistä pääomaansa, ja tätä kautta reagointikykyään ja innovatiivisuuttaan. Organisaatio keskittyy henkilöstön kyvykkyyden ja osaamisen uudistamiseen, ja siinä olennaisinta on uuden tiedon luominen ja ylläpito. Organisaatiossa uskotaan ihmisten ja yksilöiden kehityskykyyn ja mahdollisuuksiin kehittyä. (Vartiainen 1997, 34–43.)

Halonen (2007) on tarkastellut väitöskirjassa puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentumista. Hänen tutkimuksessaan ei ole lähtökohtaisesti oletettu, että puolustusvoimissa toimittaisiin nykyisin pelkästään oppivan organisaation mukaisesti. Periaatteiden konkretisoiminen voi olla puolustusvoimien organisaatiossa vaikeaa, koska sen toiminta pohjautuu edelleen osin perinteisiin ajattelu- ja toimintamalleihin. Hän mukaansa monet koulutuskulttuurin erityispiirteiden tarkastelunäkökulmat viittaavat ainakin epäsuorasti behavioristiseen näkökulmaan. Lisäksi puolustusvoimien organisaatio- ja johtamiskulttuuriin liittyvät ominaispiirteet saattavat jopa ehkäistä oppivan organisaation periaatteiden toteutumista. (Halonen 2007, 29.)

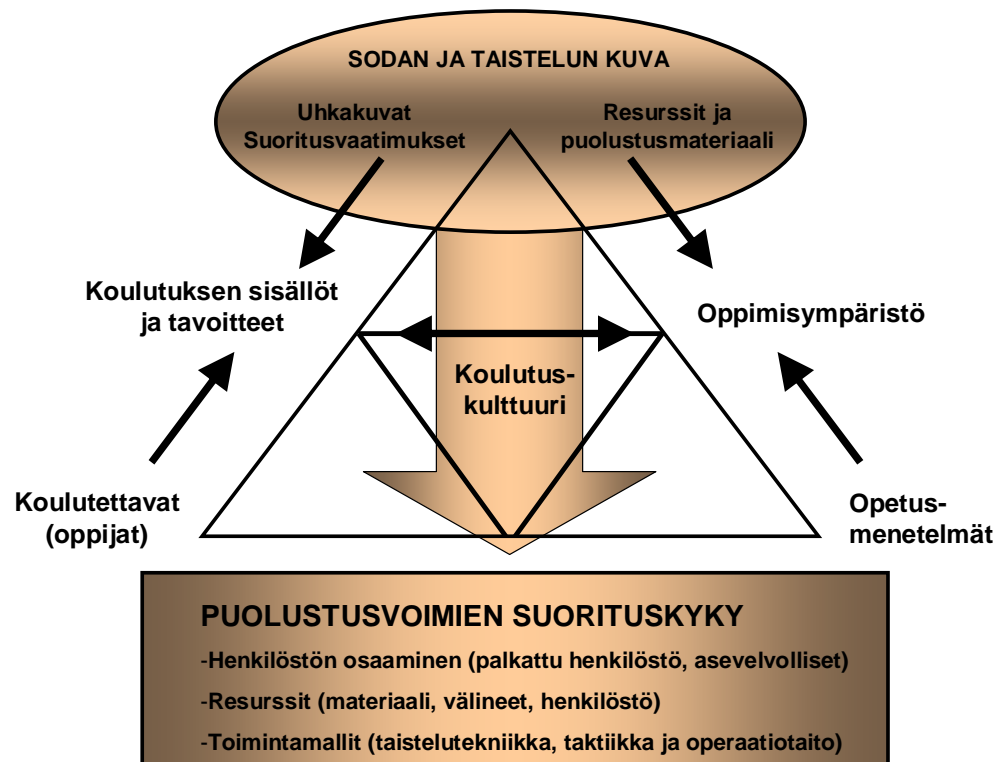
Puolustusvoimien koulutuskulttuuri voidaan Halosen (2002) mukaan määritellä tietyiksi toimintatavoiksi, jotka vaikuttavat kaikkeen sotilasorganisaatiossa tapahtuvaan koulutukseen (katso kuvio 4). Se käsittää organisaation normit, arvot sekä tavat, perinteet ja kirjoittamattomat säännöt, jotka vaikuttavat sotilasorganisaation jokapäiväisessä toiminnassa. Halosen mukaan näiden lisäksi puolustusvoimien koulutuskulttuuriin kuuluvat ja vaikuttavat myös vallitseva johtamiskulttuuri, sotilasorganisaatiossa käytettävät opetusmenetelmät sekä

oppimista tukevat oppimisympäristöt. Puolustusvoimien tehtävät ovat merkittävä koulutuskulttuuria ohjaava tekijä, kuten myös kaikkeen opetus- ja koulutustoimintaan vaikuttava oletettu sodan tai taisteluiden kuva. (Halonen 2002, 28–30.)

Puolustusvoimien koulutuskulttuuriin vaikuttavat kokonaisuudet muodostuvat turvallisuusympäristön sekä ulkoisen ja sisäisen toimintaympäristön muodostamasta kokonaisuudesta. Ulkoisia paineita tämän kehitykselle aiheuttavat yhteiskunnan kehitys, yleisen koulutustason nousu sekä yhteiskunnan oppimis- ja johtamiskulttuurin kehitys. (Halonen 2007.) Oppijat ovat kehittyneet ja osaavat vaatia enemmän. Lähtökohdat koulutuksen pitämiselle ovat muuttuneet, kuten myös kouluttajan roolikin.

Halosen (2007) mukaan sodan kuva on yksi puolustusvoimien koulutussuunnittelun lähtökohdista, mutta sen vaikutus koulutuskulttuuriin on kuitenkin monimutkainen ilmiö. Hänen mukaansa keskeisintä on se, että koulutus, ja sitä kautta sen suunnittelu ja toteutus, vastaavat voimassa oleviin uhkakuviin ja kehittyvät sen mukana. Nykyaikaisen sodankuva ja taistelukenttä edellyttävät asepalveluksen aikaiselta johtaja- ja kouluttajakoulutukselta sitä, että sen avulla saadaan kasvatettua mahdollisimman itsenäisiä, oma-aloitteisia, vastuuntuntoisia ja omaan ajatteluun kykeneviä johtajia. (Halonen 2007, 33–36.) Myös professori Toiskallio painottaa sodan ja taisteluiden luonteen merkitystä koulutuskulttuurissa. Toiskallion (1997, 17) mukaan kasvava sodankäynnin teknologisoituminen ja siihen liittyvä uudenlaisen ajattelun oppimisen vaatimus saattaa merkittävästi muuttaa koko sotilaskoulutuksen elämäntapaa ja ravistella koulutuskulttuuria.

Tämä tarkoittaa sitä, että käytössä olevien resurssien ja puolustusmateriaalin on vastattava voimassa oleviin uhkakuviin. Halonen (2002; 2007) painottaa puolustusvoimien suorituskyvyn kehittymisen kannalta sitä, että koulutuksessa tulisi käyttää nykyaikaisia opetusmenetelmiä ja -välineitä. Hän korostaa koulutuskulttuurin käsitettä, koska sen avulla voidaan tarkastella niitä elementtejä, jotka vaikuttavat puolustusvoimien suorituskyvyn muodostumiseen ja kehittymiseen. Halosen mukaan koulutuskulttuuri luo tunnusomaiset piirteet palkatun henkilöstön sekä asevelvollisten koulutuksen ja osaamisen kehittämiseksi, ja hän painottaa sitä, että nimenomaan henkilöstön ja asevelvollisten osaaminen on tärkeä osa puolustusvoimien suorituskykyä. (Halonen 2007, 21–24.)



Kuvio 4. Kouluskulttuuri ja puolustusvoimien suorituskyky (mukailtu: Halonen 2007, 22)

Yllä oleva kuva on perustana koulutusajattelun perusmallille (katso kuvio 5). Mallissa kiteytetään sotilaskoulutuksen suhteellisen pysyvä ydin. Mallin yläosa, käsitys päämäärästä, rakentuu päämäärätietoisuudelle. Se perustuu siihen, että tiedetään kuinka sotilaiden kasvua ja oppimista voidaan ja tulisi ohjata. Perusteet (eli päämäärä) tulevat siitä, että koulutuksen tehtävänä on luoda sotilaiden toimintakykyä sotien, taisteluiden ja kriisien varalta. Tämän vuoksi kouluttajalla tulisi olla perusteellinen ja ajan tasalla oleva käsitys näiden nykyisestä luonteesta kuten myös käsitys niiden ennakoitavissa olevasta luonteesta tulevaisuudessa.

Kouluttajien toiminnalle luo pohjan käsitys ihmisistä. Oppimistapahtumien ja asetettujen tavoitteiden kannalta on erittäin tärkeää, että kouluttaja ymmärtää oppijoiden arvojen, asenteiden ja kokemusten sekä tiedollisten ja taidollisten valmiuksien merkityksen. Kouluttajan omaksuma ihmiskäsitys ohjaa hänen toimintaansa. Kouluttajan omaan toimintaan vaikuttavien tekijöiden kokonaisuus rakentaa käsityksen hänestä itsestään, ja tämä on kokonaisuus kouluttajan henkilökohtaisista ominaisuuksista, itsetuntemuksesta, tiedonkäsityksestä sekä moraalisisista ja eettisistä ominaisuuksista. Käsitys metodeista on puolestaan

keskeinen tekijä oppimisen, oppijoiden kasvun ja opettamisen kannalta, ja sitä ohjaa keskeisesti kouluttajan itse omaksuma oppimiskäsitys. Jotta oppimisprosessi on onnistunut ja tavoitteet saavutetaan, on kouluttajan hallittava eri opetusmenetelmien käyttö sekä kyettävä suunnittelemaan oppimista tukeva oppimisympäristö. (Toiskallio 2002, 17–19; Halonen 2007, 45–46.)



Kuvio 5. Koulutusajattelun perusmalli (muokkailtu: Toiskallio 2002, 17)

2.6.2 Konstruktivismi ja behaviorismi

”Koulutuksessa on päästävä irti pelkästään kaavamaisten tietojen ja taitojen soveltamisesta.” (Kouluttajan opas 2006, 27)

Konstrukttiivinen oppimiskäsitys liittyy vahvasti kognitiivisen psykologian periaatteisiin, ja se perustuu käsitykselle siitä, että oppija on itse aktiivinen tiedon muokkaaja. Konstrukttiivisen oppimiskäsityksen mukaan uusi tieto rakentuu toiminnan kautta vanhan kokemuspohjan ja uusien haasteiden vuoropuheluna. Tietoa ei voida siirtää suoraan oppijoille, vaan oppijan on itse aktiivisesti käsiteltävä, eli konstruoitava saamansa tieto. Yksilö tulkitsee uutta tietoa aikaisempaa tietoansa vasten ja siten uusii käsitystensä maailmasta. Oppimiskäsityksen mukaan oppiminen

ei ala ikinä täysin alusta (vrt. tyhjä taulu, Locke), vaan oppijoilla on yleensä aina jotain käsityksiä opetettavasta asiasta jo etukäteen. Näin ollen taululla on jo valmiita kuvioita, jotka ohjaavat sinne uuden oppimisen kautta syntyviä uusia kuvia. (Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003, 50, 162; Tynjälä 1999a, 160–161.)

Konstruktivismissa oppijan ja yksilön oma rooli korostuvat, ja siinä korostetaan nimenomaan yksilöllistä oppimista. Oppija vastaa itse oppimisestaan, ja häntä tulisikin ohjata siten, että hän itse tuntisi omat oppimistapansa ja pyrkisi konkreettisesti niitä parantamaan. Konstruktivismin mukaan ihmisen toimintaa ohjaavat oman tarpeet, aikeet ja odotukset ja toisaalta myös omasta toiminnasta saatu palaute. (Raustevon Wright ym. 2003, 50.)

Konstruktivismissa myös kouluttajan ja opettajan rooli on kehittymässä kohti yksilöllisen oppimisprosessin ohjaajaa, pois muodollisesta auktoriteetista ja valmiin tiedon jakajasta. (Halonen 2002, 34–36.) Konstruktivismin etuna on varusmiesjohtajien koulutuksessa sen kyky huomioida yksilölliset erot toisin kuin behavioristisessa (kts. seuraava kappale) koulutuksessa. Konstruktivismi korostaa Kosken (1997, 25–26) mukaan sitä, että emme ole passiivisia tiedon vastaanottajia, vaan aktiivisia tiedon luoja ja tuottajia.

Halonen (2002, 35; 2007) toteaa, että konstruktivismi vaikuttaa selkeästi niin opiskelijoiden kuin kouluttajienkin roolien muuttumiseen. Tämän kaiken taustalla on hänen mukaansa yhteiskunnassa tapahtunut selkeä ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen muutos. Oppijoiden ohjaamisella ymmärretään Halosen (2007) mukaan ohjaajan kunnioittavaa suhtautumista yksilöön ja hänen toimintansa suuntaamista asetettujen tavoitteiden suuntaamiseksi. Konstruktivismin pedagogisten periaatteiden soveltaminen koulutuskulttuuriin ei ole kuitenkaan ollut ongelmatonta, sillä oppiminen on perinteisesti nähty kouluttajakeskeisenä ja tiukasti ohjattuna toimintona. (Halonen 2007, 114–121.)

Halonen painottaa koulutuskulttuurin muutoksessa sitä, että kouluttajat olisivat sitoutuneet konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, mitä auttaa se, että syväjohtamisen mallin (kts. kappale 2.6.3) periaatteet perustuvat juuri sille. Näin ollen Halosen mukaan johtamiskulttuuri tukee koulutuskulttuurin kehitystä sekä konstruktivismin pedagogisten seurauksien toteutumista koulutustapahtumissa. (Halonen 2007, 119–121.)

Pedagoginen johtaminen perustuu kasvatustieteelliseen metodiikkaan. Sen visiona on, että oppiva organisaatio luo järjestelmiä työpaikan pedagogisia prosesseja varten. Johtaja jakaa alaisilleen tietoa ja taitoa, jotta hekin kehittyisivät, ja samalla stimuloi heidän oppimistaan. Sen tarkoituksena on vähentää ohjausta ja tukea itsejohtamista ja – ajattelemista. Pedagoginen johtaja on avoin ympäristön impulsseille, sillä tarkoituksena on kehittää omaa osaamista. (Their 1994, 41–42.)

Pedagogisen johtamisen tavoitteita ovat Theirin (1994, 41–42) mukaan mm. :

- osallistuva johtaminen (alaiset mukaan päätöksentekoon)
- tehokkaampi suunnitteluprosessi
- nopea ja tehokas oppiminen sekä omaksuminen yksilötasolla
- vahventaa yksilön valmiuksia kohdata uusia tehtäviä ja haasteita.

Behavioristisen oppimiskäsityksen synty ulottuu aina 1600 – luvun loppupuolelle John Locken tietoteoreettisiin pohdintoihin. Locken näkemyksen mukaan oppiminen tapahtui harjoittelun ja jäljittelyn perusteella. Hänen oivalluksensa palkintojen ja rangaistusten merkityksestä nousi myöhemmin behaviorismin kantavaksi ajatukseksi: yksilö tekee sellaista, josta häntä kiitetään ja välttää sellaista, josta häntä rankaistaan. (Rauste- von Wright ym. 2003, 142–144.)

Behavioristisessa oppimiskäsityksessä korostuu oppimisen voimakas ulkoinen sääteleminen. Se perustuu empiristiseen teoriaan, jossa oppimisen perustana ovat yksilöiden samat fyysiset ja aistihavaintoihin perustuvat kokemukset. Oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on ulkoisen ja havaittavissa olevan käyttäytymisen muutosta. Siinä oppiminen perustuu (ulkoisten) reaktioiden säätelyyn, joko palkkioilla vahvistamalla tai sanktioilla sammuttamalla. Eli toivotunmukaista käyttäytymistä vahvennetaan palkkioilla ja ei-toivottua heikennetään rangaistuksin, jolloin ihmisen käyttäytyminen on ymmärrettävissä ympäristöärsykkeiden ja reaktioiden miellelyhtymäksi. (Halonen 2002, 32–33; Tynjälä 1999b, 30.)

Behavioristisen näkemyksen mukaan tieto mielletään valmiiksi ”paketiiksi”, joka voidaan siirtää oppijoiden päähän. Yksilö mielletään tiedon passiiviseksi vastaanottajaksi, jota täytyy motivoida ulkoisin ärsykein. Tämän tiedon siirron ajatuksen taustalla on näkemys ihmisen kykyjen muuttumattomuudesta. (Rauste-von

Wright ym. 2003, 148-151.) Behavioristista näkemystä voidaan verrata liukuhihna-teoriaan; siinä on tarkoituksena tuottaa massamaisia ja kaavanomaisen toiston suorittajia ajattelevien yksilöiden sijaan.

Puolustusvoimien koulutusjärjestelmä on aikoinaan rakennettu behaviorististen oppimiskäytänteiden mukaisesti. Sotilasorganisaatiossa, etenkin varusmiesten koulutuksen alkuvaiheessa, behavioristiselle mallille on perusteltu käyttötarkoitus. Varusmiesten palvelukseen astumisen kokonaisjärjestelyt toteutetaan Salon (2004) tutkimustulosten mukaan edelleen pitkälti behavioristisen mallin mukaisesti. Peruskoulutuskaudella, kun harjoitellaan ja opetellaan sotilaan perustaitoja, esimerkiksi aseiden käsittelyä ja sulkeisharjoituksia, on välttämätöntä edetä tietyssä järjestyksessä osataito kerrallaan kohti tavoitetta tai päämäärää. Tietty hierarkkisuus ja selkeä malli taitojen oppimisessa luovat turvallisuutta ja selkeyttävät kaikkea toimintaa, niin oppijoiden kuin kouluttajankin näkökulmasta. (Halonen 2002, 32–33; Salo 2004, 151, 168.)

”Sotilaskoulutus ei saa tuottaa massamaisia suorittajia, vaan monitaitoisia, ajattelukykyisiä ja vastuullisia sotilaita.” (Kouluttajan opas 2006, 15)

Puolustusvoimien koulutustapahtumien ominaisuuksiin on perinteisesti liitetty oppijan passiivisuus, massaopetus sekä muodollinen ja rajoitettu vuorovaikutussuhde. Organisaation hierarkkisuus ja kouluttajan yksipuolinen vuorovaikutus saattavat johtaa siihen, ettei oppijoilla ole uskallusta tai halua tehdä kysymyksiä tai kyseenalaistaa kouluttajan sanaa. (Halonen 2007, 128.) Lehtosen (2003) mukaan ”Puolustusvoimien koulutusta on hallinnut vahvasti mallioppimisen perinne, johon on liittynyt erilaisten mallisuoritusten oppiminen. Onnistunut suoritus on perustunut valmiisiin malleihin eikä niistä poikkeamista ole juurikaan suvaittu”. Tästä uskomuksesta olisi puolustusvoimien nykyisessä koulutuskuulttuurissa kuitenkin päästävä eroon. Kouluttajan opetus- ja koulutustyön kannalta tämän tekee haasteelliseksi se, että joukkueilla, ryhmillä ja taistelijoilla on erilaisia tehtäviä, jotka vaativat erilaista opetusta ja erilaisten opetusmenetelmien käyttöä. Aseteknisistä ja turvallisuussyistä johtuen joitain tiettyjä suorituksia tai liikkeitä ei voida käytännössä toteuttaa varusmiehen itse parhaaksi katsomalla tavalla, vaan ne on tehtävä ohjeiden, sääntöjen ja oppaiden mukaisesti aina samassa järjestyksessä ja samalla tavalla.

Asiantuntevan kouluttajan tulisi osata käyttää hyväkseen niin behavioristista kuin konstruktivistakin tyyliä tilanteen vaatimusten mukaisesti. Salo (2004) korostaakin, että kouluttajan oman ihmiskäsityksen tulisi olla konstruktivinen, jolloin tämä voisi vaihdella koulutuksen painopistettä tarpeen vaatiessa opetuksesta kasvatukseen ja päinvastoin. Tällöin kouluttajan käyttämät menetelmät voivat siis aivan hyvin olla välillä myös behavioristisia. (Salo 2004, 171.)

2.6.3 Syväjohtamisen malli

Syväjohtaminen on everstiluutnantti, kasvatustieteen tohtori Vesa Nissisen kehittämä johtamismalli, joka antaa johtajalle perusteet kehittyä ja kasvaa johtajana. Mallia on käytetty puolustusvoimien johtajakoulutuksessa vuodesta 1998. Tämä malli on koonnut hyväksi havaituista johtamisperiaatteista, ja se korostaa ihmisten eikä asioiden johtamista. Mallin kantavana ajatuksena ovat johtajan kasvaminen ja kehittyminen johtajana.

Syväjohtamisen viitekehys käsittää johtajan valmiuden johtaa alaisiaan; itse johtamiskäyttäytymisen ja käytöksen aikaansaaman vaikutuksen. Nissisen mukaan syväjohtamiseen kuuluvan johtamiskäyttäytymisen peruskulmakivet ovat *luottamuksen rakentaminen, inspiroiva tapa motivoida, älyllinen stimulointi sekä ihmisen yksilöllinen kohtaaminen*. Tavoitteena syväjohtamisessa on saada nämä neljä johtajaominaisuutta tasapainoon keskenään siten, ettei mikään niistä korostu yli muiden eikä myöskään jää muiden varjoon. Syväjohtamisen mallia toteuttava johtaja pyrkii koko ajan kehittämään itseään johtajana. Neljän kulmakiven lisäksi syväjohtamisessa on kuusi muuta ulottuvuutta: Kontrolloitu ja passiivinen johtaminen, ammattitaito, tehokkuus, tyytyväisyys ja yrittämisen halu. (Nissinen 1998, 42–51.)

Syväjohtaminen ei ole Nissisen (1998; 2000) mukaan pelkästään tapa johtaa, vaan koulutusmenetelmä, jolla luodaan hyviä johtajia ja sotilaita. Johtamiskäyttäytyminen on sotilasjohtajan toiminnan ilmentymä, jota voidaan ulkopuolelta havainnoida ja arvioida. Johtamiskäyttäytyminen on johtajalle menetelmä tuoda tahtonsa esille ja johtaa alaisiaan. Johtajan johtamistoiminta perustuu tämän käyttäytymiselle, jonka avulla hän kykenee luomaan sisäisen motivaation alaisilleen. ”Johtamiskäyttäytyminen perustuu johtajan yksilölliseen valmiuteen ja sen tehokkuuteen vaikuttavat toimintaympäristö, tilannetekijät ja toiminnalle asetetut

tavoitteet.” Ryhmänjohtajan käyttäytyminen toimintakyvyn ylläpitämiseksi on riippuvainen kaikista esitetyistä tekijöistä. (Nissinen 2000, 88–93.)

Syväjohtamisen mallin ulottuvuudet ovat: (kts. seuraava kuvio)

Valmius:

1. ammattitaito

Johtamiskäyttäytyminen:

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| 2. luottamuksen rakentaminen | 3. inspiroiva tapa motivoida, |
| 4. älyllinen stimulointi | 5. ihmisen yksilöllinen kohtaaminen |
| 6. kontrolloiva johtaminen ja | 7. passiivinen johtaminen, |

Vaikutus:

- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| 8. tehokkuus | 9. tyytyväisyys ja |
| 10. yrittämisen halu. | (Nissinen 1998, 42–51.) |

Alla olevasta kuvasta voidaan myös todeta, kuinka ulottuvuuksien koko kertoo niiden merkityksestä ja painotuksesta syväjohtamisessa. Korkea palkki on merkki ulottuvuuden tärkeydestä.



Kuvio 6. Syväjohtamisen malli (muokkailtu: Nissinen 1998, Sotilasjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutuksen vihko, 55)

Johtajan valmius luo perustan kaikelle tietoiselle ja tiedostamattomalle toiminnalle. Valmiuteen liittyy kiinteästi johtajan omat lähtökohdat, kuten esimerkiksi ammattitaito. Johtamiskäyttäytymiseen sisältyvät syväjohtamisen neljä kulmakiveä sekä passiivinen ja kontrolloiva johtaminen. Palkkien korkeudesta voidaan todeta, että luottamuksen rakentaminen ja ihmisen yksilöllinen kohtaaminen ovat keskeisessä ja merkittävässä roolissa muihin verrattuina, ja esimerkiksi passiivisen johtamisen painotus on varsin pieni. Johtamiskäyttäytymisen tuloksena syntyy vaikutus, johon sisältyy joukon tehokkuus, tyytyväisyys ja yrittämisen halu. Tyytyväisyydellä näyttäisi olevan keskeisin ja vankin painotus johtamiseen. Johtajat ja kouluttajat tarvitsevat työssään monia erilaisia valmiuksia, joissa yhdistyvät käytännön tiedot ja taidot sekä kokemuksen kautta omaksutut soveltamisvalmiudet (Halonen 2007, 43).

Johtamiskäyttäytymisen ja -toiminnan vaikutuksena saadaan palautetta, jota käsitellään palauteprosessin kautta. Palaute, niin kannustava ja kehuva kuin negatiivinenkin, vaikuttaa suoraan johtajan valmiuksiin. Kannustava palaute vahvistaa johtajan itseluottamusta sekä – tuntoa, mikä näkyy vahvana ja luontevana johtamiskäyttäytymisenä. Negatiivisella palautteella on puolestaan yhtäläinen, negatiivinen vaikutus johtajan valmiuksien kautta johtamiskäyttäytymiseen. Palautteella voidaan vaikuttaa myös suoraan johtamiskäyttäytymiseen. Kyseessä on siis prosessi, joka on käynnissä koko ajan ja jonka mukana elinikäinen oppiminen kehittyy.

Yksilön valmius koostuu monista persoonallisista ominaisuuksista ja luonteenpiirteistä, johtamiseen liittyvistä arvoista ja motivaatiosta sekä tiedoista, taidoista ja asenteesta. Lisäksi hänen kehittymiseensä vaikuttavat tietenkin hänen tehtävässään saama koulutus ja kokemus. (Nissinen 1998, 16–17.)

Syväjohtamisen tavoitteena on, että kaikki sotilasjohtajat ymmärtävät omasta näkökulmastaan johtamisen kokonaisuuden. Kaiken perustana on tietty organisaatio (oma ryhmä, joukkue, yksikkö osana kokonaisuutta) sekä tämän organisaation rakenne ja rutiinit. Syväjohtamisen mallin avulla voi ymmärtää, että jokainen johtaja käyttää joskus sekä passiivisen, kontrolloivan että syväjohtamisen ulottuvuuksia. Myös kontrolloivaa johtamista tarvitaan sotilasjohtamisessa, koska koulutuksessa on pystyttävä korjaamaan sekä yksilölliset että joukkokohtaiset virheet. Kysymys onkin lähinnä siitä, miten virheisiin suhtaudutaan; syyllistetäänkö virheen tekijä vain

nähdäänkö virheet luonnollisena osan ihmisen toimintaa, siis oppimismahdollisuuksina. Tehokkaimmillaan kontrolloiva johtamisen on siis silloin, kun se liittyy vahvaan syväjohtamiseen. (Nissinen 1998; 2000;2001)

Syväjohtamisen vaikuttavuuden tutkiminen on asia sinänsä, joten siihen ei tässä tutkimuksessa oteta kantaa. Syväjohtamisen malli sisältää ajassa muuttumattoman tiedon erinomaisesta johtamiskäyttäytymisestä, joten sitä ei voi ohittaa tutkittaessa ryhmänjohtajien motivaatiota. Syväjohtaminen on kuitenkin malli, joka on luotu pohdittavaksi ja sovellettavaksi eri tarpeiden mukaan. (Nissinen 2000, 79; 1998, 16–17). Oikein toteutettuna syväjohtamisen malli itsessään ylläpitää alaisten motivaatiota tehtävän suorittamiseen. Syväjohtamisen kulmakivistä tulee nostaa tässä yhteydessä esiin inspiroiva tapa motivoida. Motivaation ylläpitämiseksi esitettävien toimintamallien taustalla on tärkeää muistaa niiden pohjautuminen inspiroivaan tapaan motivoida.

Nissisen (1998; 2000) kuvaaman inspiroivan tavan motivoida on tarkoitus saada alaiset löytämään omasta toiminnastaan uutta sisältöä, uusia piirteitä ja haasteita. Virheistä ei saa rankaista, vaan ne tulisi nähdä oppimis- ja kehittymismahdollisuuksina. Kouluttajan on vahvistettava alaisten halua ja tahtoa ymmärtää tehtävänsä merkitys. Lisäksi on tärkeää saada alaiset aktivoitua ja ottaa heidät mukaan visioimaan tavoitteita aina kun se on mahdollista. Yhteisten tavoitteiden asettaminen on tärkeä osoitus alaisia kohtaan heidän roolinsa tärkeydestä. (Nissinen 2000, 100). Tätä kuvaa vahvistaa kouluttajan käyttämä muoto tavoitteista kerrottaessa alaisille.

”Siviilimaailman” yliopistoissa on noussut tunnetuksi käsitteeksi Simo Skinnarin esille tuoma pedagoginen rakkaus, jossa on mielestäni yhtymäkohtia syväjohtamisen mallin keskeisiin asioihin. Skinnarin (2004, 57) mukaan pedagoginen rakkaus on keskeinen ihmistymisen koulun kasvatusmetodi, jonka ydin on jokaisen ihmisminuuden korvaamattomuuden tunnistaminen ja kasvamaan saattaminen. Hänen mukaansa on tärkeää, että opettaja ja kasvattaja oivaltavat jokaisen ihmisen oman yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden ja näkevät ihmiset yksilöinä, eivätkä ainoastaan harmaana massana. Kunnioitus on pedagogisen rakkauden ydin. Tässä kohdin hänen ajatuksensa kohtaavat mielestäni syväjohtajuuden keskeisen perusidean: yksilöllisen kohtaamisen.

Skinnari ja Toiskallio (1994, 32-33) puhuvat myös uudenkaltaisesta näkemyksestä opetukseen ja opettajuuteen. He hahmottelevat opettajan työn luonnetta oppivan yhteiskunnan perspektiivistä ja päätyvät korostamaan opettajan käytännöllistä viisautta. Didaktiikan keskeiseksi tehtäväksi hahmotetaan heidän mukaansa kasvatuksen ja opetuksen eettisten arvojen sekä tavoitteiden määrittely.

2.6.4 Palaute

Palautteella tarkoitetaan suullista tai kirjallista kommenttia yksilön suorituksesta, ja sillä pyritään yleensä nostamaan esille harjoituksessa hyvin menneet asiat, virheet, kehittämiskohteet sekä yksilön vahvuudet. Palaute tukee yksilön kehittymistä ja kasvua, ja toimiessaan mahdollistaa positiivisen vuorovaikutussuhteen onnistumisen.

Sodan ajan ja varsinkin taistelun asettamat ankarat vaatimukset edellyttävät johtajilta itsenäisyyttä ja oma-aloitteisuutta. Palautejärjestelmän tavoitteena on tukea näiden ominaisuuksien kehittymistä. Palautteen tehokas käyttö kaikessa koulutuksessa vahvistaa tavoitellun oppimistuloksen. Johtajana kehittymiselle omasta toimintaympäristöstä tuleva uskottava, ja jolle oikeaan osuva ja kannustava palaute on välttämätön edellytys. Palautteen antamisessa on muistettava, että sen tulee tähdätä koulutettavan itseluottamuksen kehittämiseen. Erityinen huomio kiinnitetään harjoituksen päätteeksi suoritettavaan välittömään palautteeseen. Se pitää toteuttaa siten, että koulutettava pystyy itse analysoimaan ja erittelemään suorituksensa. Tällöin kouluttaja kuuntelee ja ohjaa keskustelua. (PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.08 VARUSMIESTEN JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS, 5)

Arvioinnin ja siihen perustuvan palautteen olla kehittävää eikä pelkästään toteavaa. Palaute ei saa myöskään rajoittua oppimisen ulkoiseen puoleen eli näkyviin suorituksiin, vaan siinä on arvioitava myös oppimisen sisäistä puolta eli ymmärtämistä ja motivaatiota. Koulutettaville ja alaisille on kaikissa harjoituksissa annettava palaute osaamisen tasosta sekä sen ja tavoitetason välisestä mahdollisesta erosta. Palautteesta on tuotava esille hyvät ja puutteelliset suoritukset, sekä ilmevä konkreettinen esitys tai ehdotus siitä, kuinka osaamisen taso nostetaan tavoitetasolle. Palautetta on mahdollisuuksien mukaan annettava myös harjoituksen aikana. (Sotilaspedagogiikan perusteet 1998, 77–79.)

Virheiden korjaamisen tulee olla harkittua, jotta sillä edistettäisiin oppimista. Esimerkiksi ase- ja ampumakoulutuksen suorituksissa esiintyy aluksi monia puutteita.

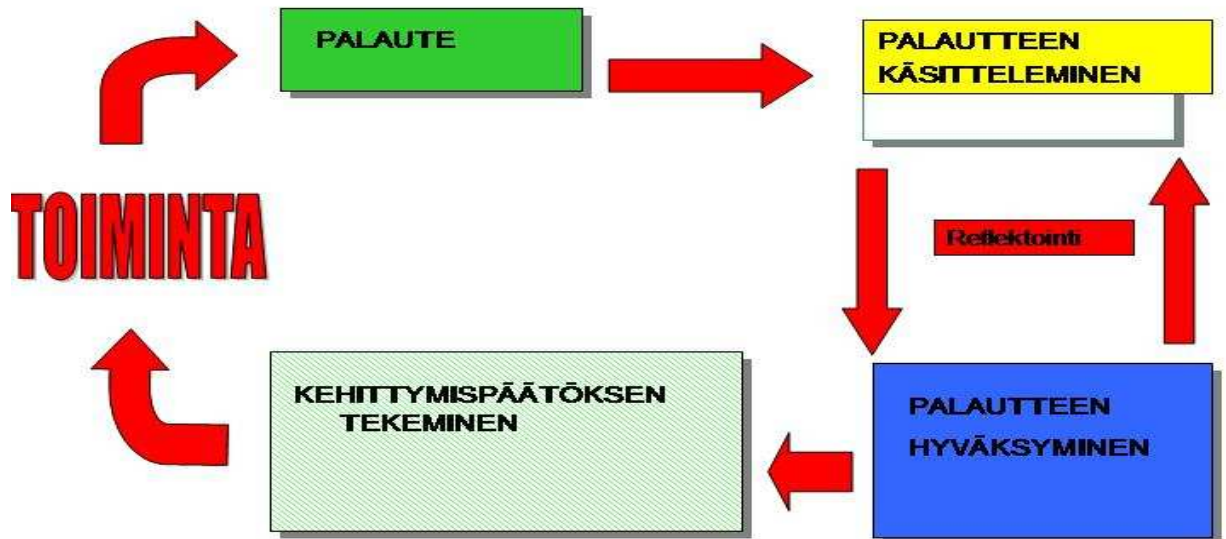
Yritys poistaa kaikki puutteet kerralla hämmentää ja saattaa masentaa. Parempaan tulokseen päästään poistamalla yksi puute kerrallaan ja antamalla positiivista palautetta kokonaisuudesta. Tämä edellyttää, että kouluttaja ei tarkastele toimintaa vain lopullisen tavoitteen kannalta, vaan suhteuttaa suoritukset oppimisprosessin kunkin hetkiseen vaiheeseen. Tämä edellyttää kouluttajan tilannetietoisuutta. (Sotilaspedagogiikan perusteet 1998, 77–79)

”Positiivinen palaute muistetaan paremmin, mutta ei pidä arkailla negatiivisen palautteen antamista, sillä palautteen antamista ratkaisee sen vaikutuksen.”
(Kouluttajan Opas 2006, 77)

Waltarin (2005) tutkimukseen vastanneet kouluttajat kokivat, että palautteella kyetään vaikuttamaan alaisiin kolmella keskeisellä tavalla. Waltari on jaotellut vastaukset seuraavanlaisesti:

- Palautteella tuetaan koulutettavan laaja-alaista kasvamista
- Palautteella vaikutetaan suoritusten oppimiseen
 - palautteella korjataan virheitä
 - palautteella tuetaan toiminnan oppimista
- Palautteella vaikutetaan motivaatioon
 - palautteella motivoidaan ulkoisesti
 - palautteella vaikutetaan sisäiseen motivaatioon
 - palautteella vaikutetaan oppimisilmapiiriin. (Waltari 2005, 60–65.)

Kouluttajan oppaan (2006) mukaan palautteella on merkittävä vaikutus yksilön ja joukon motivaatioon sekä oppimisilmapiiriin (kts. seuraava kappale). Oppaassa todetaan, että puolustusvoimiin on jostain syystä muodostunut vahva perinne siitä, että palautetta annetaan ainoastaan silloin, kun jokin asia on mennyt huonosti. Oppaan mukaan annettu negatiivinen palaute on myös saattanut kohdistua suoraan yksilöön sekä hänen persoonallisiin ominaisuuksiinsa. Kouluttajan oppaassa painotetaan palautteen olevan tärkeitä yksilöllisen kasvun ja kehittymisen kannalta, koska siinä tulisi tarkastella koulutettavien kehittymistä asetettujen tavoitteiden suuntaan sekä ottaa esille muutama keskeinen havainto koulutettavien vahvuuksista ja heikkouksista. (Kouluttajan opas 2006, 76–80.)



Kuvio 7. Palaute-prosessi.

Yllä olevasta kuvasta ilmenee palaute-prosessi, joka liittyy keskeisesti kuvioon 6, syväjohtamisen kokonaisuus. Toiminnasta eli johtamiskäyttäytymisestä saadaan palautetta, jota käsitellään sekä palautteen antajan kanssa että itsenäisesti. Palautteen käsittelemiseen kuuluu vahvasti kahden suuntainen reflektointi. Reflektoinnin jälkeen palaute tulee hyväksyä, jotta voidaan tehdä päätös kehitymisestä. Mikäli palautteesta otetaan opiksi, heijastuu se suoraan yksilön valmiuksiin sekä toimintaan, joista saadaan jälleen palautetta ja lisätään johtamisen ja toiminnan vaikutusta. Palaute-prosessi on kokonaisuudessaan osa syväjohtamisen mallia. (Nissinen 1998;2000)

2.6.5 Oppimisilmapiiri

”Tärkeintä ei ole toistojen määrä, vaan se, mitä koulutettavat oppivat.” (Kouluttajan opas 2006, 26)

Sotilaskoulutukselle on tyypillistä, että keskeisiä perustaitoja harjoitellaan niiden opettamisen jälkeen niin runsaasti, määrätietoisesti ja monipuolisesti, että ne pystytään suorittamaan automaattitasoisesti. Harjoittelussa pelkkä toistaminen ei riitä, vaan keskeistä on suoritusten laadun (ja syväjohtamisen mallin tehokkuuden ja vaikutuksen) paraneminen. Taistelija on esimerkiksi harjaannutettava toimimaan mitä moninaisimmissa tilanteissa. Hänen pitää saavuttaa sellainen syväoppimisen taso,

jolla hän kykenee saamansa koulutuksen avulla toimimaan myös uusissa ja yllättävissä tilanteissa tehokkaasti. Opettaminen ja harjoittaminen ovat olennainen osa oppimisen ohjaamista. Kouluttaja ohjaa oppimista tekemällä ja luomalla tilanteita, fyysisiä, sosiaalisia ja henkisiä puitteita, asettamalla tavoitteita, valitsemalla olennaisia sisältöjä, antamalla palautetta ja kehittämällä otollista oppimisilmapiiriä. Yhdessä kaikkia näitä ohjaamistoimintoja kutsutaan oppimisympäristöjen luomiseksi. Oppimisympäristön keskeiset käsitteet ovat tavoitteet, oppiminen, suoritusten arviointi, palaute ja oppimisilmapiiri. (Sotilaspedagogiikan perusteet 1998, 16–17.)

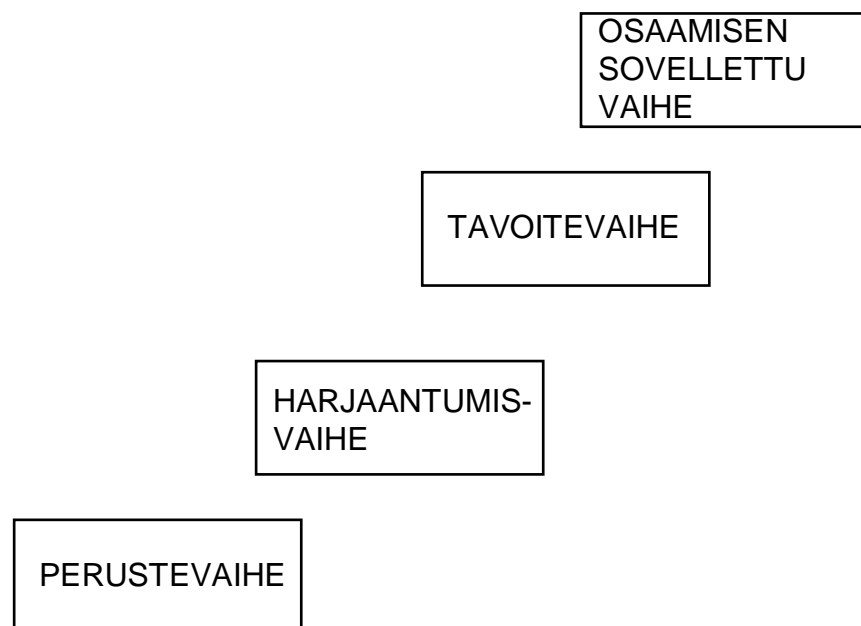
Varusmiehiä koulutettaessa on tärkeää, että heidän toiminnalleen asetetaan selkeät, mielekkäät ja saavutettavat tavoitteet. Suorituksen aikana varusmiehissä tapahtuu toivon mukaan oppimista. Kun harjoitus on päättynyt, se arvioidaan, minkä seurauksena annetaan palautetta. Palaute toimii hyvänä apuna myös kouluttajalla seuraavan harjoituksen suunnittelussa; mikäli oppijat eivät saavuttaneet asetettuja tavoitteita, on kouluttajan opetusmenetelmissä ja – ilmapiirissä todennäköisesti kehitettävää.



Kuvio 8. Oppimisympäristö (muokkailtu: Toiskallio 1998, 16)

Puolustusvoimien koulutuksen tarkoituksena on tähdätä nousujohteisuuteen. Koulutuksen vaikeustasoa nostetaan muuttamalla olosuhteita, eli koulutusta annetaan koulutustason kasvaessa yhä vaikeammassa olosuhteissa. On silti väärin viedä opetusvaihetta sellaisiin olosuhteisiin, joissa oppimistapahtumalle ei ole ulkoisia edellytyksiä. Toisaalta vuodenaajat, säätekijät ja muut inhimilliset tekijät on myös huomioitava koulutuksessa. (PEkoul-os PAK C 1:11 1990, 5.) Välillä on aivan tarpeellista kouluttaa varusmiehiä raskaissa ja vaativissa olosuhteissa, koska koulutusvaatimuskin sitä edellyttää. ”Taistelijoiden on kyettävä kahden – kolmen viikon yhtämittäisiin taisteluihin sekä kahden – kolmen päivän ratkaisutaisteluihin.” Kouluttajan olisikin hyvä muistaa suunnittelussaan se, että koulutustapahtumasta tulisi saada aina mielekäs kokonaisuus.

Opetusmenetelmien muuttaminen rutiinisuorituksesta entistä aktivoivampaan ja mielekkäämpään toimintaa vaatii kouluttajilta vanhojen ajattelu-, toiminta- ja uskomusmallin muuttamista, eikä tutuista ja turvallisista toimintakäytännöistä ja -malleista luopuminen ei ole helppoa. Uusien opetusmenetelmien käyttö ja kokeilu edellyttävätkin kouluttajalta valmiuksien ja ammattitaidon lisäksi halua ja tahtoa kehittää omaa toimintaa sekä ottaa siitä opiksi.



Kuvio 9. Taitojen oppimisen vaiheita. (muokkailtu: Kouluttajan opas 2006, 26)

Kouluttajan tulisi nykyisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti tukea yksilöiden oppimista luomalla erilaisia oppimisympäristöjä ja ohjaamalla yksilöllisiä oppimisprosesseja (Halonen 2002, 36). Kouluttajan oppaan (2006, 28) mukaan oppimisympäristö vaikuttaa oppimistavoitteiden saavuttamiseen. Peltonen ja Ruohotie (1987, 89–90) määrittelevät esimiehen tärkeimmiksi motivoimisperiaatteiksi mm. seuraavaa: ”Alaisten motivaatio syntyy yksilön tarpeiden, kannusteiden ja näitä koskevien havaintojen seurauksena. Esimiehen tehtävänä on säädellä työilmapiiriä ja kannusteita alaisten tarpeiden tyydyttämiseksi sekä työtavoitteiden saavuttamiseksi”.

2.7 Varusmiesjohtajien koulutusjärjestelmä

”Varusmies, joka soveltuvuuskokeissa ja palvelustehtävissä on osoittanut johtamistaitoa ja soveltuvuutta aliupseerin tai upseerin tehtävään ja jolla on tarpeelliset tiedot ja taidot, voidaan määrätä koulutettavaksi aliupseeriksi tai upseeriksi reserviin.” (Asevelvollisuuslaki 28.12.2007/1438 5. luku, 36–37§)

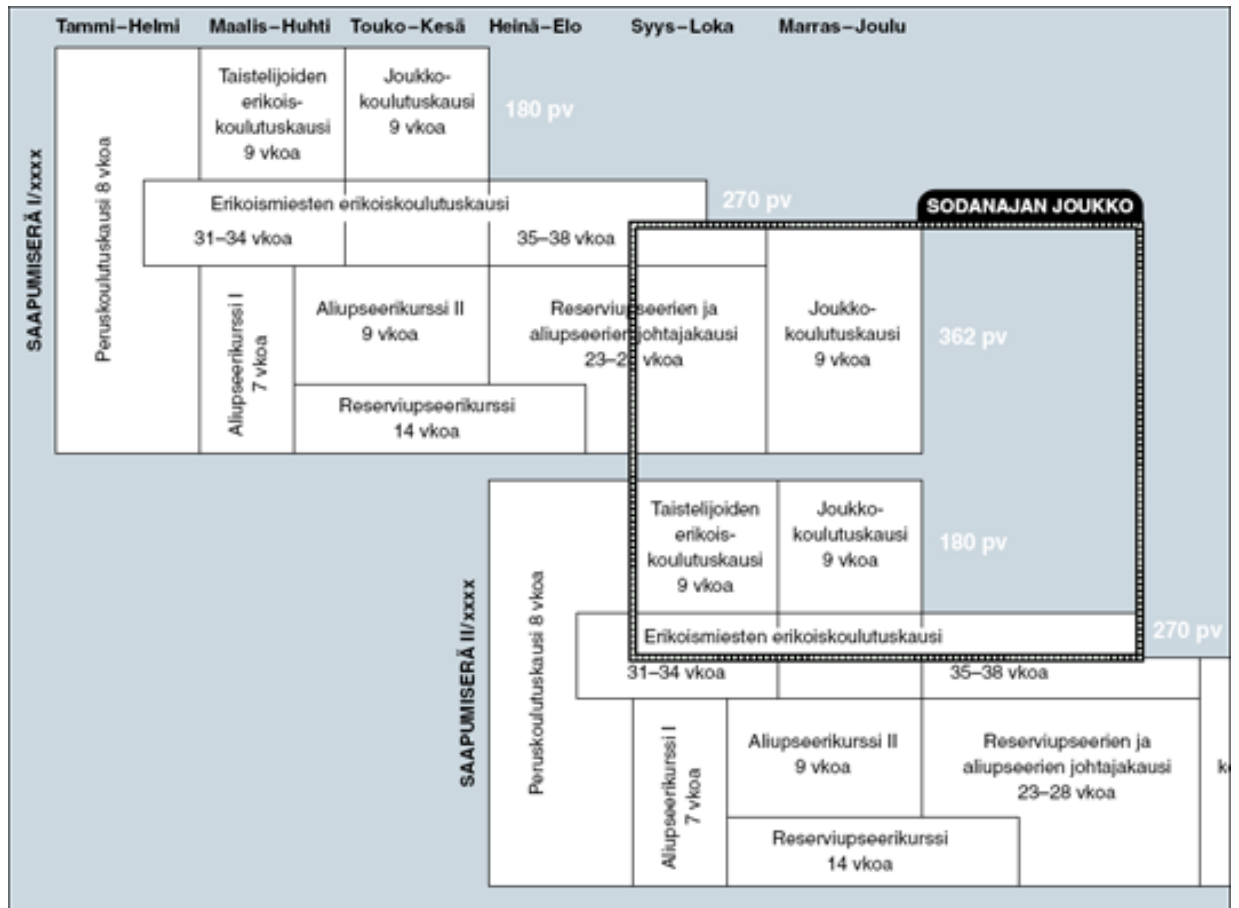
Aliupseerikoulun päättymisen jälkeen alkaa johtajakausi, jonka pituus on 28 viikkoa eli noin puoli vuotta. Tällä kaudella aliupseerit harjaantuvat ryhmänsä tai sen suuruisen osaston johtajiksi, kouluttajiksi tai erikoisalansa tehtäviin sekä saavat jatko- ja täydennyskoulutusta. Ohjattu johtamis- ja kouluttamisharjoittelu tapahtuu siten, että aliupseerit toimivat seuraavan saapumiserän miehistön vastuullisina ryhmänjohtajina ja kouluttajina sekä oman saapumiseränsä erikoisalan aliupseerin tehtävissä. Harjoittelua ohjataan ja valvotaan. Ryhmänjohtajat saavat palautetta johtajakäyttäytymisestään kouluttajilta ja alaisiltaan. Aliupseerien koulutus jatkuu reservin kertausharjoituksissa. Korkeakoulukelpoiset aliupseerit voivat johtajakoulutuksensa jälkeen pyrkiä myös Maanpuolustuskorkeakouluun. (Sotilaan käsikirja 2008, 34–35.)

Johtajakoulutus aloittaa koko asevelvollisuusajan kattavan kehittymisen ja kasvamisen ihmisten johtajaksi. Varusmiespalveluksen aikana varusmiesjohtajille luodaan perusta ja myönteinen asenne jatkaa johtajana kehittymistä myös reservissä. Päämääränä on, että johtajat pystyvät reserviin siirryttyään kertausharjoituksissa sekä valmiutta kohotettaessa aloittamaan joukkonsa johtamisen ja kouluttamisen itsenäisesti, omatoimisesti ja tehokkaasti. Tavoitteena varusmiespalveluksen aikana on rakentaa koulutettaville tiedollinen ja taidollinen perusta sotilasjohtamiseen harjaannuttamalla heidät oman sodan ajan joukkonsa

kouluttamiseen ja johtamiseen. (PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.08 VARUSMIESTEN JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS, 1-2.)

Varusmiesten johtajakoulutus toteutetaan 20 opintoviikon laajuisena kokonaisuutena, josta käytetään nimitystä johtajakoulutusohjelma. Ohjelma liittyy varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää. Johtajakoulutusohjelma rakentuu neljästä peruselementistä. Ensimmäinen elementti on ohjelman uskottavuuden ja luotettavuuden takaava tieteellinen tutkimus. Toinen elementti on ohjelman sisältötieto eli syväjohtamisen malli ja sitä tukevat viitekehykset. Kolmas elementti on ohjelman menetelmätieto eli ne koulutuskäytännöt, joilla kriittistä konstruktivistista oppimiskäsitystä sovelletaan johtajakoulutukseen. Neljäs elementti on oppiminen ja harjaantuminen johtajatehtävässä. Sen ydin on palautetiedon systemaattinen käyttö. (PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.08 VARUSMIESTEN JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS, 1-2.) Johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa varusmiehet perehtyvät syväjohtamiseen ja koulutustaitoon. Koulutus antaa hyvät perusteet johtaja- ja kouluttajatehtäviin sekä mahdollisuuden harjaantua johtajana. Varusmiesjohtajat ovat vastuussa alaisistaan ja käyttöönsä annetusta materiaalista, ja he pääsevät toimimaan todellisessa johtajatehtävässä, mikä ei olisi mahdollista pelkästään teoreettisissa opinnoissa.

Varusmiespalvelus (kts. kuvio 10) jaksoituu siten, että saapumiserät astuvat palvelukseen aina joko tammikuussa tai kesäkuussa. Kahdeksan viikon mittaisen peruskoulutuskauden jälkeen alkaa joko aliupseerikurssin 1. vaihe tai erikoiskoulutuskausi. Aliupseerikurssin ensimmäisen vaiheen jälkeen lähtevät parhaimmat oppilaat reservinupseerikouluun ja muut jäävät aliupseerikurssin 2. vaiheeseen. 180 päivän taistelijoilla jatkuu erikoiskoulutuskauden jälkeen joukkokoulutuskausi, jolloin he harjoittelevat yhdessä oman tulevan sodan ajan joukkonsa kanssa. Tämän jälkeen heille koittaa kotiutuminen ja reserviin siirtyminen. Samaan aikaan valmistuvat aliupseerioppilaat aliupseerikoulusta alikersanteiksi ja ryhmänjohtajaksi, minkä jälkeen he ottavat vastaan seuraavan saapumiserän alokkaat ja johtavat omia ryhmiään seuraavan kuuden kuukauden ajan. (PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.01 VARUSMIESKOULUTUKSEN YLEISJÄRJESTELYT)



Kuvio 10. Varusmiespalveluksen aikajaksottelu.

(<http://www.mil.fi/varusmies/asevelvollisuusaika.dsp>, luettu 21.1.2009)

Puolustusvoimain komentajan, amiraali Juhani Kaskealan (2002) mukaan puolustusvoimat tuottaa varusmiesten johtaja- ja kouluttajajärjestelmällä osaamista muun yhteiskunnan tarpeisiin, mutta ottaa myös itse täyden hyödyn yleisestä koulutusjärjestelmästä. Hänen mukaansa ammattiarmeija ei pystyisi rekrytoimaan riveihinsä koulutustasoltaan niin korkeatasoista ainesta kuin suomalainen asevelvollisuusarmeija.

2.8 Motivaatioteoriat

Motivaatio on noussut oppimisesta puhuttaessa keskeiseksi teemaksi paitsi oppimistutkijoiden, myös koulutuksen eri asteilla käytännössä työskentelevien parissa. Motivaation kantasanana ovat motiivit, joista puhuttaessa on usein viitattu tarpeisiin, haluihin, vietteihin, vaikuttumiin, syihin, sisäisiin yllykkeisiin, palkkioihin sekä rangaistuksiin. Motiivit näin ollen virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa, ja ne ovat päämääräsuuntautuneita, joko tiedostamattomia

tai tiedostettuja. Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien kokonaisuutta. Motiivit voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia. Ne virittävät ja ylläpitävät yleistä käyttäytymisen suuntaa ja voimakkuutta. Motivaatio riippuu erillisten motiivien voimakkuudesta. (Peltonen & Ruohotie 1987, 22; 1991, 9-11.)

Motivaatio selittää ja vaikuttaa yksilön käyttäytymisen virittymiseen, suuntautumiseen sekä sen ylläpitoon. Sillä tarkoitetaan kaikkia tietyn käyttäytymisen vaikuttamia, koska se ohjaa pitkälti meidän käyttäytymistämme. Sotilasjohtaja I -oppikirja määrittelee motivaation yksilön tahdoksi pyrkiä tavoitteisiin. Motivaation avulla taistelijalle muodostuu halu pyrkiä tavoitteisiin, päämääriin ja arvojen toteuttamiseen (Pääesikunnan koulutusosasto 1990, 12). Motiivit käynnistävät yleensä yksilön käyttäytymisen. Alkutilanteessa motivaatio on riippuvainen yksilön odotuksista ja tarpeista, jotka vaikuttavat suoranaisesti varsinaiseen työskentelyyn. Työskentelyn odotetaan johtavan palkkioon ja tarpeiden tyydytykseen. Mikäli yksilö pitää jotain toimintaa mielekkäänä, hän on valmis tekemään suuria, pitkäkestoisia ponnisteluja asettamansa tavoitteen saavuttamiseksi. (Halonen 2002, 38–39.)

”Motivaatio on oppimisen perusedellytys.” (Kouluttajan opas 2006, 22)

Motivaatio vaikuttaa ja selittää yksilön käyttäytymisen suuntautumisen, virittymisen sekä sen ylläpidon, ja se on yksilön persoonallisuuteen liittyvä ominaisuus. Motivaatiolla tarkoitetaan kaikkia tietyn käyttäytymisen motiiveita, sillä ne ohjaavat pitkälti yksilöiden käyttäytymistä. (Halonen 2002, 38–39.)

Peltonen ja Ruohotie (1991) määrittelevät motivaation seuraavanlaisesti: ”Motivaatio on tiettyyn tilanteeseen liittyvä psyykinen tila, joka määrää miten vireästi (millä aktiivisuudella, ahkeruudella) ihminen toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu”. (Peltonen ym. 1984;1985;1986;1987, 19–22, 1991, 9.) Peltonen ja Ruohotie jakavat motivaation yleis- ja työmotivaatioon sekä sisäisiin ja ulkoisiin motiiveihin, jotka ohjaavat tiukasti motivaatiota. Ne myös vaikuttavat olennaisesti motivaation kestoon ja pysyvyyteen. Heidän mukaansa motivaatioon liittyvät sellaiset tekijät, jotka virittävät ja suuntaavat inhimillistä käyttäytymistä. Motivaatiosta riippuu Peltonen ja Ruohotien mukaan se, miten halukas ihminen on käyttämään fyysisiä ja henkisiä voimavarojaan tehdessään käskettyä työtä tai tehtävää. (Peltonen ym. 1987, 19–25 ;1991, 9-10)

Gummeruksen suuri sivistyssanakirja (2004, 287) määrittelee motivaatiota seuraavanlaisesti: ”Motivaatio on motiivien (eli halujen, asenteiden ja tarpeiden sekä muiden yllykkeiden) aikaansaama tila, jossa yksilö toimii jonkin päämäärän saavuttamiseksi”. Motivaatio jaetaan usein sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäiset ja ulkoiset motivaatiotekijät yhdessä antavat toiminnalle sen tarvitseman energian ja suunnan. Oppija, joka opiskelee ainoastaan saadakseen palkinnon oppimisestaan (esim. arvosanan, päästäkseen jatko-opintoihin tai saavuttaakseen sosiaalista hyväksyntää) on ulkoisesti motivoitunut. Oppija, joka innostuu tehtävästä ilman ulkoisen palkkion tavoittelua, esimerkiksi oman mielenkiinnon ohjaamana tai itsensä kehittämisen toivossa, on sisäisesti motivoitunut. (Peltonen ym. 1987, 19–28.)

Metsämuurosen (2003, 21) mukaan motivaatio on ”hypoteettinen konstruktio, jonka käytön tarkoituksena on ymmärtää ihmisen toimintaa”. Hän vertailee motivaatiota tuuleen; kukaan ei näe sitä, mutta sen vaikutukset näkyvät.

Motivaatiokirjallisuuden perusteella on erotettavissa toisistaan tilannemotivaatio ja yleismotivaatio. Tilannemotivaation voidaan kuvailla olevan voimakkaasti riippuvainen yleismotivaatiosta ja liittyvän tiettyyn tilanteeseen, jossa sisäiset ja ulkoiset motiivit virittävät tavoitteeseen suuntautuvaa käyttäytymistä. Yleismotivaatio taas korostaa vireyden ja suunnan lisäksi myös käyttäytymisen pysyvyyttä, ja se kuvaa eräänlaista keskimääräistä motivaatitasoa. Terminä yleismotivaatiota voidaan kuvailla lähinnä asenteen synonyymiksi. (Peltonen ym.1991,10; 1992,17.)

2.8.1 Sisäinen motivaatio

Sisäisillä tekijöillä tarkoitetaan yksilön tarpeita, tietoa ja tunteita. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 203) määrittelevät sisäisen motivaation perustuvan sille, että toiminta itsessään on palkitsevaa eikä ihminen toimi tuolloin ainoastaan ulkoisten motiivien perusteella. Kuusinen (1991, 189–192) määrittelee sisäisen motivaation olevan osa itsestä lähteväksi toimintaa, jossa yksilö kokee kasvavaa kyvykkyyttä ja osaamista sekä tekemisen mielihyvää.

Yksilön oman panoksella ja sen merkityksellä motivaatiossa on suuri rooli. Hänen on myös itse synnytettävä sisäistä motivaatiota, sillä se ei ole asia, joka löytyy joka puun takaa. Sisäinen motivaatio ja innostus ovat siis itse tuotettavissa. Mielenkiinto ei

tällöin ole välttämättä toiminnan syy, vaan pikemminkin toiminnan ja ponnistelun seurausta sekä tulosta. (Hakkarainen yms. 2004, 203.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan halu oppia syntyy koulutettavassa itsessään. Kouluttaja voi ainoastaan tukea tämän halun syntymistä motivoimalla koulutettavia. (Rauste-von Wright ym. 2003.)

Kouluttajan opas (2006) kuvailee sisäiseen motivaatioon liittyviä tunnuspiirteitä seuraavanlaisesti:

- koulutettava pitää uuden tiedon ja taidon oppimista tavoiteltavana asiana.
- koulutettava kokee itse oppimisprosessin palkitsevaksi ja tyydyttäväksi
- koulutettavalla on omaa halua ottaa vastuuta omasta oppimisestaan
- koulutettava sitoutuu tavoitteiden ja päämäärien saavuttamiseen. (Kouluttajan opas 2006, 22.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että sisäinen motivointi on toimimista omasta tahdosta ilman jatkuvaa palkitsemista tai uhkailua. Toiminnan liikkeellepaneva voima on siis yksilöllistä, ja kouluttajan käyttäytyminen vaikuttaa eri taistelijoihin eri tavalla. Teoreettisen tarkastelun pohjalta mielestäni sisäisessä motivoinnissa on kyse enemmän johtajan käyttäytymisestä ja asenteesta kuin erityisesti motivointiin suunnatuista teoista.

2.8.2 Ulkoinen motivaatio

Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2004, 203) mukaan sitä, että palkkiot tai rangaistukset säätelevät ihmisen toimintaa ja käytöstä. Kuusisen (1991) mukaan ulkoisesti motivoitunut käyttäytyminen aiheuttaa jännitteen ja pakon tunteen. Ulkoisen kontrollin, palkkioiden tai rangaistuksen puuttuessa toiminta lakkaa ja menettää merkityksensä. Tällöin itsetarkoituksellinen tekeminen ja mielihyvä puuttuvat. (Kuusinen 1991, 189–192.)

Muiden ihmisten motivoiminen tekemään jotain ja sitoutumaan johonkin vähemmän kiinnostavaan, mutta tarpeelliseen toimintaan on usein haastavaa. Käytettäessä ulkoisia ja aineellisia palkkioita, on tuotto yleensä vain pinnallista oppimista ja vähäistä toiminnallisuutta kyseistä asiaa kohtaan. Tällöin tehtävän antajalla on merkittävä rooli valvoa tehtävän suoritusta, sillä suorittaja pyrkii suoriutumaan tehtävästään mahdollisimman vähällä vaivalla, palkkion toivossa. Tavoitteena on

kehittää motivointistrategia, keino, joka tuottaisi aloitteisuutta, pitkäaikaista ja laadullista oppimista sekä luovaa toimintaa. Syy, miksi valtaosa kuitenkin edelleen käyttää ulkoisen motivoinnin keinoja (palkkiota/rangaistuksia), on saada ihmiset tekemään asioita, jotka heidän mielestään eivät ole tekemisen arvoisia. Tällöin palkkiot riittävät motivoimaan ja sitouttamaan toimintaan, joka itsessään ei ole missään määrin motivoivaa. (Reeve 2005, 157–158.)

Hersey'n ja Blanchardin (1988) mukaan ulkoinen motivaatio käsitetään yleensä palkkioiden ja kehujen saamiseksi, ja siksi se rakentuu tarpeille, jotka eivät ole riippuvaisia ainoastaan tavoitteen saavuttamisesta. Ulkoisen motivaation tunnistaa useimmiten motivaation äkillisestä loppumisesta tai heikentymisestä, jos ulkoinen motiivi esimerkiksi lakkaa tai sen tavoittaminen tulee mahdottomaksi. (Hersey & Blanchard 1988, 18–19.) Koulutettavien ulkoinen motivoiminen on behavioristisen oppimiskäsityksen (kts. kohta 2.6.2) mukaan kouluttajan ainoa keino motivoida alaisiaan. Behavioristisen ajattelun mukaan kouluttaja säätelee palautteella koulutettavan käyttäytymistä. (Tynjälä 1999b, 29.)

Havainnoidessa varusmiesten ja varusmiesjohtajien toimintaa on kokemuksen perusteella helppo löytää esimerkkejä ulkoisesti motivoituneista taistelijoista. Ne taistelijat, jotka eniten puhuvat tulevasta viikonlopusta ja palveluksen päättymisestä, ovat ulkoisesti motivoituneita. Heidän ulkoisia motivaation lähteitensä ovat siviilielämän paremmat olosuhteet ja helppous. Näillä taistelijoilla esiintyy yleensä eniten käskyjen kyseenalaistamista sekä yleistä purnaamista. Kouluttajien käyttämät motivointikeinot tällaisia henkilöitä kohtaan ovat pääsääntöisesti ulkoisen motivoinnin keinoja. Tällöin valitettavan usein turvaudutaan palkkioiden lupaamiseen tai kriittisimmissä tilanteissa uhkailuun. Kyseisten taistelijoiden sisäiseen motivoimiseen ei varmasti ole helppoa tietä, mutta uskoakseni samat keinot pätevät myös heidän kohdallaan.

2.8.3 Maslowin tarvehierarkia

Abraham Harold Maslow oli yhdysvaltalainen psykologi, joka tutki paljon ihmisen motivaatiota ja siihen liittyviä ongelmia. Maslow kehitti hierarkkisen järjestelmän, tarvehierarkian, jossa ihmisen eri tarpeet ja motiivit on jaettu ryhmiin. Maslow'n tarvehierarkia (*Maslow's Hierarchy of Needs*) on psykologinen teoria, jonka Abraham Maslow julkaisi vuonna 1943 tutkimuksessaan "*A Theory of Human Motivation*".

Maslow'n mukaan yksilöllä on tarpeita, joihin hän saa yksilöllisen tyydytyksen (Maslow 1970, 19). Teorian ydin oli alun perin siinä, että ihmisellä on perustarpeet, jotka tulee tyydyttää ensin, minkä jälkeen ihminen alkaa etsiä tyydytystä korkeammille tarpeille (Maslow 1970, 36–39). Maslow kuitenkin itsekin totesi myöhemmin, että tarpeiden tyydytys ei välttämättä etene hierarkkisesti, vaan mikä tahansa tarvetyyppi voi korostua riippumatta alempien tarpeiden tilasta. Maslow'n mukaan tarpeen ei tarvitse tulla sataprosenttisesti tyydytetyksi, jotta voidaan siirtyä seuraavaan, vaan mitä korkeammalle tarpeissa päästään, sitä pienempi prosentuaalinen osuus riittää sen tyydyttämiseen. Tämä on kuitenkin tiedostamatonta ja erittäin yksilöllistä. (Maslow 1970, 54–55.)

Maslow'n (1970, 35–48) mukaan ihmisen tarpeiden hierarkkinen järjestys on:

1. Fysiologiset tarpeet
2. Turvallisuuden tarpeet
3. Yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeet
4. Arvonannon tarpeet
5. Itsensä toteuttamisen tarpeet. Lisäksi ihmisille on tarve tietää ja ymmärtää kokemaansa sekä esteettisen tarve, jolloin hän kaipaa kaunista ja miellyttävää ympäristöä ympärilleen.

Näistä ensimmäinen on perustavin ja viimeinen korkein tarve. Maslow'n tarvehierarkia kuvataan usein pyramidina, jossa pohjimmaisina ovat perustarpeet ja huipulla korkeimmat tarpeet. (Maslow 1970, 35–48.)



Kuvio 11. Maslow'n tarvehierarkia pyramidi (muokkailtu: Maslow 1970, 35–48)

Maslow'n tarvehierarkia on yleisesti erinomainen tapa ymmärtää oikein ihmisten turhaumia työyhteisöissä, asiakassuhteissa ja perhe-elämässä. Se perustuu kahteen pääajatukseseen. Ensimmäisen ajatuksen mukaan ihmisellä on halu tyydyttää tietyntyypiset erityistarpeensa tietyssä järjestyksessä. Tarvehierarkian tyydyttämättömillä tarpeilla on taipumusta lisätä ihmisen rauhattomuutta, mikä puolestaan johtaa siihen, että ihminen pyrkii tyydyttämään tarpeensa saavuttaakseen sisäisen tasapainonsa. Eli tarpeen tultua tyydytetyksi se menettää motivointitehonsa kunnes tarve jälleen ilmenee uudelleen. Tyydytetty tarve ei motivoi. (Maslow 1970, 36-37; Peltonen 1981, 78.)

Toisen pääajatuksen mukaan alemman tarpeen tultua tyydytetyksi ihminen siirtyy tyydyttämään seuraavan hierarkiatason tarvetta. Alempi tarve ei tällöin kuitenkaan katoa, vaan se vain lakkaa vaikuttamasta aktiivisena toimintojen suuntaajana. Tämä tarkoittaa myös sitä, ettei alempien tarpeiden tarvitse myöskään olla kokonaan tyydytettyjä. (Maslow 1970, 36-37; Peltonen 1981, 78.)

Voimakkaimpia ihmisen tarpeista ovat fysiologiset tarpeet, ja siksi sen on sijoitettu hierarkiassa ensimmäiseksi. Tietyssä tilanteessa tarpeen tultua tyydytetyksi, siirtyy

sen tyydyttämisen tavoittelu aina seuraavaan tarpeeseen (Maslow 1970 36-37). Yksilön käyttäytymistä eri tilanteissa ohjaa aina kulloinkin voimakkain sen hetkinen tarve ja siksi johtajan on hyvä tuntea jossain määrin ihmisten tärkeimpiä tarpeita (Hersey & Blanchard 1988, 32).

Maslow'n tarveteoriassa on Metsämuurosen (2003) mukaan huomioitavaa on se, että teoria ei ole totta, mutta se on palvellut riittävän hyvin tutkimuksia; se on toiminut käytännössä. (Metsämuuronen 2003, 20-21.) Maslow'ta on kritisoitu myös siitä, että motiivien nimeäminen ei vielä selitä näiden yksilöllistä vaikutusta. Hierarkia on parhaimmillaankin kuvailua, ei selittämistä. Lisäksi Maslow'n kuvaus itseään toteuttavasta ihmisestä on sosiaalisesti melko pidättyvä ja etäinen.

2.8.4 Arvot ja asenteet

Arvot ovat yleisesti puhekielessä toivottavia päämääriä tai käyttäytymistä koskevia käsityksiä ja uskomuksia, ja ne voidaan ymmärtää elämää ohjaaviksi päämääriksi. Suomen kielen perussanakirja määrittelee arvon seuraavasti: ” Arvo on se, minkä perusteella jotakin pidetään merkityksellisenä, hyvänä, arvokkaana. Toisin sanoen merkitys, kantavuus. Myös arvokas ja merkitsevä asia, kuten elämän tärkeimmät asiat.” (Suomenkielen perussanakirja 1990, 51.) Arvot ovat läheistä sukua asenteille ja normeille, mutta ne tarkoittavat niitä syvällisempää tasoa yksilön käyttäytymistä ohjaavina tekijöinä. Arvo on moniselitteinen käsite ja arkikielessä sanalla ”arvo” voidaan viitata joko laajoihin ideologioihin tai maailmankatsomuksiin tai toisaalta yksilön henkilökohtaisiin preferensseihin. (Helkama, Myllyniemi ja Liebend 1998, 169.)

Suomen kulttuurissa on vakiintunut tavaksi puhua arvoista yleisessä merkityksessä tarkoittaessa yleensä hyviä ja haluttavia asioita. Arvoista puhuttaessa voidaan erottaa toisistaan varsinaiset arvot, ihanteet ja arvostukset. Todellinen arvo on sinänsä hyvä ja samalla päämäärä. Elämä, niin kuin me sen ymmärrämme, tarvitsee tämän arvoperustan. Arvot ajatellaan yksilön suhteellisen pysyviksi ominaisuuksiksi, joita hän käyttää hyväksi tehdessään valintoja. Ne voidaan myös käsittää symboleiksi, jotka määrittävät käyttäytymistämme, valintojamme ja arviointejamme erilaisissa tilaisuuksissa. Arvomme perustuvat siis viime kädessä tarpeisiimme ja motivoivat toimintaamme sekä päätöksiämme. (Laitala 2005, 8-9.)

Tavanomaisessa kielenkäytössä asenne mielletään usein myönteiseksi tai kielteiseksi tunteeksi jotain asiaa, henkilöä tai esinettä kohtaan. Mielenpitoet, asenteet ja arvot sekoittuvat varsin helposti puhekielessä. Mielenpitoetaso on lähinnä pintaa oleva ilmiö, kun taas asenteet ovat hieman syvemmällä ja arvot ovat kaikkein syvimmällä ihmismielellä. Mielenpitoet muuttuvat helposti ja kehittyvät iän sekä kokemuksen myötä. Asennetta ja arvoja onkin sitten vaikeampi muuttaa. (Laitala 2005, 8-9.)

Sosiaalipsykologian näkökulmasta asenne on organisoitunut ja johdonmukainen tapa ajatella, tuntea ja reagoida ihmisiin, ryhmiin, sosiaalisiin asioihin tai yleisemmin kaikkiin tapahtumiin ympäristössämme. Asenteiden ominaisia osatekijöitä ovat ajatukset, uskomukset, tunteet ja reagoitavuudet. Asenteet kehittyvät siinä sosiaalisessa ympäristössä, jossa pyrimme suoriutumaan, ja johon pyrimme sopeutumaan. Kehittyttyämme asenteemme antavat reagoitavuuksiimme säännönmukaisuutta ja helpottavat sopeutumistamme. (Lambert 1971, 84)

Arvot erotetaan asenteista seuraavanlaisesti: asenne merkitsee aina taipumusta reagoida hyväksyvästi tai hylkäävästi johonkin esineeseen, henkilöön tai asiantilaan. Arvot sen sijaan ovat huomattavasti yleisempiä valintataipumuksia, ja ne koskevat aina laajoja toimintakokonaisuuksia. Arvot ovat pysyvämpiä, kun taas asenteet saattavat hyvinkin olla vain pintapuolisia. (Allard 1983, 11)

Viime sodat ovat aina vain kaukaisempi ja epätodellisempi muisto, ja itsenäisyydestä on tullut lähes itsestään selvyys. Yhä harveneva sotaveteraanien rivistö ei ole enää kauaa muistuttamassa nuorempiaan sodan ja maailman karuudesta sekä julmuudesta. Tämä puolestaan saattaa vaikuttaa asevelvollisuuden ja maanpuolustuksen arvostukseen. Asevelvollisuuden suorittamisen arvostus ei välttämättä ole enää nuorten keskuudessa niin korkea, että se koettaisiin välttämättömäksi tehtäväksi. Nykynuorten arvot ovat muuttuneet yhteiskunnan mukana, ja tämän vuoksi myös asenteet, motivaatio ja toiminta ovat muuttuneet sen mukana. Armeijan merkitys instituutiona on saattanut laskea sitten sotavuosien.



Kuvio 12. Arvoista tekoihin (Lähde: Sotilasjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutuksen vihko, 8)

Arvot ja asenteet vaikuttavat keskeisesti motivaatioon sekä sen muodostumiseen. Näiden pohjalta motivaatio heijastuu suoraan toimintaan ja tätä kautta myös johtamiskäyttäytymiseen sekä sen vaikutuksiin. Yllä olevaa kuvaa voidaan näin ollen myös suoraan peilata kuvioon 6, joka on syväjohtamisen mallin pohjana.

2.8.5 Motivaatio varusmiespalveluksessa

Hyvä palvelusmotivaatio luo perustan tiedollisen, taidollisen ja erityisesti henkisten valmiuksien saavuttamiselle. Varusmiehillä tulee olla jonkin asteinen motivaatio, jotta oppiminen olisi mahdollista. Lähtökohta varusmieskoulutuksessa oppimiselle on otollinen, sillä varusmiesten maanpuolustusasenteet ovat yleisesti myönteisen odottavat. (PEkoul-os PAK C:1:11 1990, 1.)

Armeija on yleensä monelle nuorukaisella varsinainen elämänmuutos. Vanhempien luota tutusta ja turvallisesta kodista on pitkä matka uuteen ympäristöön, joka tuo mukanaan aikaiset aamuherätykset, 18 hengen tuvat täysin vieraiden ihmisten kanssa, yhteiset saniteettitilat, pakolliset päiväpalvelukset ja -ohjelmat, säännöt, järjestyksen, ohjeet ja kurin. Koti-ikävä ja sopeutumisoongelmat eivät varmastikaan

helpota asiaa. Valtaosalle tulee myös järkytyksenä lisääntynyt liikunnan ja rasituksen määrä.

Armeijassa yksilö kohtaa myös monia haasteita, kun hänet ensihetkestä lähtien sijoitetaan täysin tuntemattomien henkilöiden kanssa samaan tupaan, ryhmään ja joukkueeseen. Jokainen joutuu toimimaan osana suurempaa kokonaisuutta ja sopeutumaan yhteisen hyvän puolesta. Ryhmätyöskentely on haastavaa, eikä omaa rauhaa ole kasarmi- tai leiriolosuhteissa mahdollista saada. Heikoimmat ja ujoimmat sekä huonokuntoisimmat jäävät useasti taka-alalle, ja esimerkiksi liikuntakoulutuksessa yleiset joukkuepelit pelaajanvalintoihin sekä maastolenkit tuottavat heille yhtä epämieluisia kokemuksia ja nöyryytyksiä kuin koulussa. Armeijaiässä olevat pojat ovat edelleen varsin kilpailuhenkisiä, joten joukkueen tappio jonkun tietyn henkilön vuoksi ei varmasti jää noteeraamatta. Tällaiset tilanteet ovat motivaatiota laskevia, ja ryhmän heikoimman lenkin motivaatio sekä itseluottamus joutuvatkin koulutuksessa jatkuvasti kovalle koetukselle. Ryhmän muiden jäsenten antama negatiivinen palaute johtaa useasti siihen, että palvelusmotivaatio laskee ja yksilö antaa periksi. Tällöin kouluttajan rooli korostuu. Johtajan ja kouluttajan tulisikin löytää yksilöt ja hyödyntää sekä motivoida heitä koko joukon tavoitteiden saavuttamiseksi.

Varusmiespalveluksessa korostuvat yhteisöllisyys ja ryhmien muodostumiset. Ryhmä voidaan määritellä kahden tai useamman keskenään jatkuvasti vuorovaikutuksessa olevan henkilön muodostamaksi yhteisöksi, jolla on yhteinen päämäärä tai tavoitteet. Yhteisen päämäärän olemassaolo on välttämätön edellytys ryhmän olemassaololle, sillä se antaa ryhmän toiminnoille merkityksen. Ryhmistä on monenlaista hyötyä sekä yksilöille että organisaatiolle, ja samalla ne ylläpitävät organisaation toiminnan jatkuvuutta sekä organisaation kiinteyttä. Ryhmä tarjoaa yksilölle ennen kaikkea sosiaalista tukea ja hyväksyntää (vrt. Maslow 1970, yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeet), jota jokainen ihminen iästä ja sukupuolesta riippumatta kaipaa. Lisäksi ryhmä tarjoaa yksilölle myös turvallisuuden tunteen (vrt. Maslow 1970, turvallisuuden tarve), ja auttaa samalla sopeutumaan ympäristöönsä. Ryhmä tai yhteisö onkin pääasiallinen sosiaalisten palkkioiden ja tuen sekä arvostuksen lähde. Ystävyyssuhteet ja kuuluminen johonkin yhteisöön ovat useimpien ihmisten arvostamia asioita. Ihmiset liittyvät ryhmään, koska he odottavat sen tyydyttävän heidän tarpeensa. Ryhmästä tulee kiinteä, mikäli nuo yksilöiden toiveet täyttyvät. Myös ryhmän jäsenten ominaisuuksien ja mielenkiinnon kohteiden samanlaisuus

lisää todennäköisyyttä, että ryhmästä tulee kiinteä. (Juuti 1989, 106–112; Valtanen 2008, 44–46.)

Ympäristö saattaa vaikuttaa yksilöiden käyttäytymiseen herättämällä ja säätelemällä erilaisia motiiveja. Erilaiset ympäristöt virittävät erilaisia tarpeita; jossain ympäristössä korostuvat esimerkiksi yhteishenki ja yhteenkuuluvuus, kun taas toisessa keskitytään ainoastaan omien fyysisten tarpeiden tyydyttämiseen. (Peltonen ym. 1991, 89.)

Asenteet vaikuttavat hyvin selvästi varusmiesten palvelusmotivaatioon. Palvelusajan olosuhteilla, järjestelyillä sekä koulutuksen toteutustavoilla ja kouluttajien suhtautumisella varusmiehiin on suora vaikutus varusmiesten asenteisiin. (PEkoul-os PAK C:1:11 1990, 1.) Kun edellä mainitut asiat saadaan kuntoon, on asenteiden ja palvelusmotivaation paranemisen perusta olemassa.

Negatiivinen asenne maanpuolustusta kohtaan, motivaatio sekä sen puute heijastuu kuitenkin suoraan jokapäiväiseen varusmieskoulutukseen. Mikäli ulkona on kurja ilma tai viikko-ohjelmassa on jotain normaalia raskaampaa koulutusta, on joukkueen rivivahvuus poikkeuksetta aina normaalia pienempi. Ihmismielen heikkous ja motivaation puute ajavat yksittäisen varusmiehen esimerkiksi varuskuntasairaalaan hakemaan vapautusta palveluksesta kyseiselle päivälle tai viikolle, jottei hänen tarvitsisi osallistua käskettyyn palvelukseen. Porttien ulkopuolella hän tuskin hakeutuisi terveyskeskukseen muistettuaan, että liikavarvasta särkee tai että kurkku on vähän kipeä, mutta sateinen ja kylmä syyspäivä sekä 15 kilometrin jalkamarssi eivät juuri motivoi häntä jaksamaan isänmaan puolesta. Kekseliäs varusmies löytää kyllä aina halutessaan keinot välttää epämieluisaa koulutusta ja palvelusta.

Kun motivaatiossa esiintyy puutteita, toivovat ihmiset ympäristön tuolloin motivoivan heitä toiminnan alkuun. Kouluttaja voi yrittää motivoida alaisiaan työskentelyyn esimerkiksi kehumalla tai lupaamalla nopeimmin työnsä valmiiksi saavalle palkkion. Tällöin esiin otetaan ulkoisen motivaation keinot tehokkaaseen työntekoon kuten esimerkiksi lupaukset ylimääräisistä sotilaskotikäynneistä, kahvilipuista tai kuntoisuusloman, eli ylimääräisen vapaapäivän kotona, myöntämisestä. Sisäinen motivaatio puolestaan on aitoa, itsestä lähtevää kiinnostusta, joka ei ole sidoksissa ulkoiseen palkkio- tai rangaistusjärjestelmään. Kouluttaja voi kehittää sisäistä motivaatiota asettamalla mielekkäitä tavoitteita, perustelemalla ne ja sitouttamalla

alaiset tehtävänsä. Tällöin tehtävän suorittaminen sinällään on yksilölle ja koko ryhmälle/joukkueelle tärkeää. Tähän tulisikin kouluttajan työssään pyrkiä.

Motivaatio ja etenkin kouluttajan motivointitaidot ovat keskeisiä kysymyksiä sotilasorganisaation koulutuksessa sekä tietysti koko Puolustusvoimien koulutuskulttuurissa (kts. kappale 2.6). Motivaation merkityksen erityiseen asemaan nostavat sotilaskoulutuksen ja siinä tapahtuvan oppimisen erityispiirteet. (Toiskallio 2002, 38–39.)

Koulutuksen nousujohteisuudella pyritään motivoimaan varusmiehiä myös palveluksen loppuvaiheessa. Varusmiesjohtajilla tämä korostuu johtajakaudella, jolloin he pääsevät johtamaan omaa sodanajan joukkoaan. Ylemmän taso tarpeita, eli kasvutarpeita, voisivat tyydyttää vaihtelevat ja vaativat harjoitukset, joissa varusmiehet saisivat itse suunnitella ja toteuttaa itseään kouluttajien ohjauksessa sekä valvonnassa. Tällöin varusmies pääsisi tyydyttämään myös itsensä toteuttamisen tarvettaan ja pyrkimään myös vaativampiin tehtäviin. Tämänkaltaisia varusmiesten, etenkin varusmiesjohtajien pyrkimyksiä tulisi kouluttajien aina tukea sekä palautteellaan ja toiminnallaan kannustaa heitä myös tavoittelemaan niitä.

3 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen pää- ja alaongelmat.

3.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen pääongelmana oli selvittää, miten *kouluttaja omalla toiminnallaan, palautteellaan ja käytöksellään voi vaikuttaa varusmiesten palvelusmotivaatioon.*

Tutkimuksen alaongelmiksi nousivat seuraavat kysymykset:

1. Miten kouluttaja voi omalla toiminnallaan, käytöksellään ja palautteellaan nostaa sekä vahvistaa varusmiesten palvelusmotivaatiota?
2. Miten kouluttaja voi omalla toiminnallaan, käytöksellään ja palautteellaan laskea sekä heikentää varusmiesten palvelusmotivaatiota?
3. Miten eri tavoin kouluttaja voi tukea varusmiesten palvelusmotivaatiota?

4. Mitkä muut tekijät vaikuttavat varusmiesjohtajien palvelusmotivaatioon?

4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA ANALYSOINTI

Tässä luvussa tutustutaan tutkimuksessa käytettäviin tutkimusmenetelmiin, aineiston keruuseen sekä hankkimiseen ja analysoimiseen. Lisäksi luvussa tarkastellaan tutkimuksen toteutusta ja arvioidaan sen luotettavuutta.

4.1 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruumenetelmät

Tutkimusmenetelmällä tarkoitetaan tapoja ja käytäntöjä, joilla tutkimuksen havaintoja kerätään. Metodin eli menetelmän käsite on moniselitteinen, mutta yleisen luonnehdinnan mukaan metodi on sääntöjen ohjaama menettelytapa, jonka avulla tieteessä tavoitellaan ja etsitään tietoa tai pyritään ratkaisemaan käytännön ongelma. Metodien tutkimusta taas kutsutaan metodologiaksi. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2007, 178.)

Empiirisessä tutkimuksessa ovat metodit aina keskeisessä asemassa tutkijan työssä, minkä vuoksi olemassa olevien menetelmien tuntemus ja soveltamistaito ovat tärkeitä. Tutkimusongelma ja -menetelmä ovat tiivisti toisiinsa yhteydessä. Menetelmän valintaa ohjaa yleensä se, minkälaista tietoa etsitään ja mistä tai keneltä sitä etsitään. (Hirsjärvi ym. 2007, 179)

Tämän tutkimustyön menetelmäksi olen valinnut kyselyn sekä ryhmähaastattelun. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 180–181) mukaan silloin, kun halutaan saada selville, mitä tutkittava joukko ajattelee, tuntee, kokee tai uskoo, kannattaa käyttää haastatteluja, kyselylomakkeita tai asenneskaaloja. Kyselyn muoto on nimenomaan kontrolloitu kysely, jossa tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti ja on paikalla vastaamisen ajan. Lomakkeiden jaon yhteydessä tutkija kertoo samalla tutkimuksensa tarkoituksesta, selostaa kyselyä ja vastaa kysymyksiin (Hirsjärvi ym. 2007, 191–193).

Kyselytutkimusten etuina voidaan yleisesti pitää sitä, että niiden avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Se on lisäksi menetelmänä tehokas, ja siinä voidaan kysyä monelta vastaajalta montaa asiaa. Kyselytutkimukseen liittyy myös heikkouksia. Sen tuottamaa materiaalia saatetaan pitää pinnallisena ja tutkimuksia

teoreettisesti vaatimattomina. Myös vastausvaihtoehtojen onnistuneisuus saattaa jäädä epäselväksi, ja väärinymmärryksiä saattaa esiintyä vastaajien ja tutkijan välillä. Toisaalta lomakkeen laadinnalla ja kysymysten tarkalla suunnittelulla voidaan tehostaa tutkimuksen onnistumista (Hirsjärvi ym. 2007, 190–193.)

Keskeisiä tutkimusmenetelmän asiakokonaisuuksia ovat:

- Tiedonhankinnan keinot ja vaiheet
- valintojen perustelut
- aineiston kuvaamisen tekniikat
- aineiston analyysin tekniikat

(Hirsjärvi ym. 2007, 255.)

4.1.1 Laadullinen tutkimusote

Valitsin tutkimusotteeksi laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen, koska halusin tutkia aihetta yksittäisten ilmiöiden ja ajatusten näkökulmasta. Tutkimusongelmien asettelu tukee myös mielestäni laadullisen tutkimuksen valintaa. Metsämuuronen (2003) kuvailee laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta kokonaiseksi joukoksi erilaisia tulkinnallisia käytäntöjä. Sitä on hänen mukaansa vaikea määritellä selvästi, koska sillä ei ole teoriaa tai paradigmaa, joka olisi vain sen oma, eikä sillä myöskään ole täysin omia metodeja. (Metsämuuronen 2003, 162–163.)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 157) toteavat, että laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Heidän mukaansa siihen sisältyy ajatus siitä, että todellisuus on moninainen ja että tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan, minkä johdosta on mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita. He kuvailevat kvalitatiivista tutkimusta keinona, jolla pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. He toteavat myös, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä pikemmin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia (totuus) väittämiä. (Hirsjärvi ym. 2007, 157-158, 260.)

Laadullinen tutkija ei Metsämuurosen (2003) mukaan aseta itseään tutkimuskohteen ulkopuolelle, vaan toimii sisältäpäin. Tutkija lähestyy tutkimusongelmia teorian ohjaamana, ja laadullisessa tutkimuksessa teorian tulisi pohjautua niihin käsitteisiin,

jotka ovat tutkimuksen kannalta tärkeitä. Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena ymmärtää tutkimuskohdetta. (Metsämuuronen 2003, 165.)

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat mm. se, että tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Lisäksi siinä korostuu laadullisten metodien käyttö aineiston hankinnassa, eli suositaan metodeja kuten esimerkiksi ryhmä- ja teemahaastattelut, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät oikeasti esille. Otannan ja vastaajien valinta on tärkeää, sillä laadullisessa tutkimuksessa on syytä valita kohdejoukko tarkoituksenmukaisesti, eikä satunnaisotoksella. Huomiota on kiinnitettävä myös siihen, että tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja että aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2007, 160.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen, vaan ajatuksena on alun perin aristoteelinen ajatus siitä, että yksityisessä toistuu yleinen. Näin ollen tutkimalla yksityistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2007, 176–177.)

4.1.2 Fenomenografinen tutkimusmenetelmä

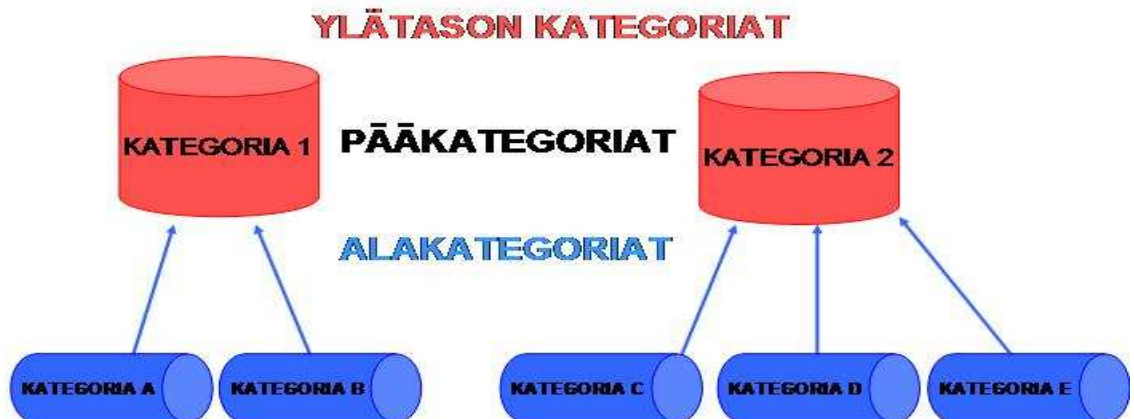
Laadullisen tutkimuksen tyyppejä ovat mm. fenomenografia sekä tapaustutkimus, joita molempia käytetään tässä tutkimustyössä. Fenomenografia on kuitenkin tutkimuksen päätyyppi. Tutkimustyyppit eroavat toisistaan siinä, mitä tutkimuksessa tarkastellaan, mutta niillä on myös paljon yhteisiä tekijöitä, kuten aineistonkeruumenetelmät. Perusaineistonkeruumenetelmiä ovat kysely, haastattelu, havainnointi sekä dokumenttien käyttö. (Hirsjärvi ym. 2007, 186–187.)

Fenomenografinen tutkimusote perustuu ajatukseen siitä, että merkitykset ovat yksilöllisiä. Fenomenografia on kvalitatiivisesti suuntautunut lähestymistapa, jonka mielenkiinnon kohteena on lähinnä oppimista tutkiva tutkimus. Sillä pyritään kuvaamaan, analysoimaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Siinä painotetaan sitä, että kokemus on perustana sille, minkälainen käsitys luodaan ja että todellisuus muotoutuu ilmiön tajuamisen perusteella. (Uljens 1989, 7-14.)

Fenomenografinen tutkimusote on ollut pedagogian tutkijoiden suosiossa jo 1980-luvun alusta. Sen katsotaan syntyneen Ruotsissa 1970–80 -luvulla, kun sen isänä pidetty Ference Marton tutki Göteborgin yliopistossa yhdessä INOM-ryhmän (Inläring och omvärldsuppfattning) kanssa erilaisten projektien avulla mitä ja kuinka ihmiset oppivat. Tutkijat olivat sitä mieltä, että päästäkseen selville siitä, kuinka ihmiset käsittelevät ongelmia, tilanteita ja ympäröivää maailmaa, heidän tulisi ymmärtää kuinka ihmiset kokevat nämä asiat. (Ahonen 1994, 115.)

Fenomenografinen tutkimus on kuvailevaa tutkimusta. Päästäkseen syvälliseen ymmärrykseen tutkijan täytyy tiedostaa paitsi tutkittava ilmiö, myös oma suhteensa siihen (Metsämuuronen 2003, 165). Fenomenografisella tutkimuksella (= ilmiön kuvaus) pyritään selvittämään, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Sen kohteena on ns. "toisen tason perspektiivi", eli ihmisten käsitykset ilmiöistä ja asioista sekä erityisesti heidän kokemuksiaan siitä (miltä maailma näyttää eri ihmisten näkökulmasta). Niin sanottu "ensimmäisen tason perspektiivi" kuvaa taas todellisuutta suoraan, sellaisena kuin yksilö sen kohtaa. Tutkimuksessa valitaan ilmiö, johon liittyviä ihmisten käsityksiä tutkitaan. (Marton 1990, 82–83; Uljens 1989, 7-32.) Tässä tutkimuksessa kyseinen ilmiö on varusmiesjohtajien palvelusmotivaatio. Yksilöiden käsitykset ovat laadullisesti erilaisia, ja ne riippuvat mm. ihmisten iästä, koulusivistyksestä, kokemuksista ja sukupuolesta. Käsitykset voivat myös muuttua ajan mukana.

Jotta voisimme ymmärtää ihmisten käyttäytymistä ja sen motiiveja, on meidän pystyttävä kuvaamaan ja selittämään ilmiöt heidän omasta näkökulmastaan ilman, että olemme valmiiksi määritelleet sen vastaussektorin, jonne tutkittavien vastaukset sijoitetaan. Eri kategoriat ja tasot tekevät ymmärrettäväksi tutkittavien yksilöiden ilmaisuja ja niiden merkityksiä. Kategorioilla puolestaan kyetään selittämään ilmaisuista löydettyjä merkityksiä, kun voidaan osoittaa niiden teoreettiset yhteydet. (Ahonen 1995, 124–127; Marton 1990, 82.)



Kuvio 13. Fenomenografisten kategorioiden kaksitasoisuus (mukailtu: Ahonen 1995, 128; Halonen 2007, 75)

Fenomenografian valitsemista tämän työn tutkimusmenetelmäksi voidaan mielestäni perustella seuraavilla seikoilla:

- Haluan saada laadullisia tutkimustuloksia
- Haluan tutkia ja kuvata ilmiöitä mahdollisimman tarkasti siten kuin ne aidosti koettuina ilmenevät
- Motivaatio on käsitteenä ja tutkimuskohteena sellainen, että sen tutkiminen on mielestäni edellyttää laadullista lähestymistä.
- Fenomenografinen tutkimusote on parhaimmillaan ajattelua, jonka tarkoituksena on lisätä ihmisen ymmärtämistä. Tähän toivon pääseväni tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen peruslähtökohtana on se, ettei ole olemassa ennalta asetettuja määritelmiä, odotuksia tai teoriakehikkoja, jotka ohjaisivat tutkijaa tutkimuksen analysoinnissa. Fenomenografisella tutkimusotteella ei koskaan yllätä yleistettäviin päätelmiin. Sen tavoitteena ei ole muodostaa teorioita tai malleja eikä liioin kehittää yleistyksiä. Päämääränä on kuvata eletyn kokemuksen rakenne mahdollisimman laajana kokonaisuutena, sisältäen ne merkitykset, joita näillä kokemuksilla on yksilölle.

4.2 Aineiston hankinta ja analyysi

Aineistonkeruumenetelmä valitaan sen perusteella, millaista tietoa etsitään ja mistä tai keneltä sitä haetaan (Hirsjärvi ym. 2007, 178–179). Eri menetelmistä koin kyselyhaastattelun vastaavan tutkimukseni tarkoituksiin parhaiten. Kyselyhaastattelu on normaalia kyselyä laajempi vaihtoehto, sillä siinä on jokaisessa kysymyksessä vapaa sana vastaajalla kertoa omia mielipiteitään, eikä kyselyn tekijä näin ollen ohjaa valmiiden vastausvaihtoehtojen kanssa vastaajan vastausta haluttuun suuntaan. Tutkittavilla on mahdollisuus tuoda esille omia näkökulmiaan mahdollisimman vapaasti.

Fenomenografisessa tutkimuksessa teorianmuodostus tapahtuu aineiston hankinnan ja tulkinnan yhteydessä. Teoriaa ei kuitenkaan saa käyttää käsitysluokkien muodostamiseen ennakolta. (Ahonen 1995, 124–125.)

Otanta määrittelee tavan, miten tutkimukseen valitaan havaintoyksiköt. Havainto- tai tutkimusyksiköt ovat niitä, joista havainnot tehdään. Ennen kuin voidaan päättää, miten tutkittavat havaintoyksiköt valitaan, on tunnettava perusjoukko. Sillä tarkoitetaan sitä havaintoyksiköiden muodostamaa joukkoa, josta halutaan tehdä johtopäätöksiä. Kokonaistutkimukseksi kutsutaan sellaista tutkimusta, jossa aineiston muodostaa koko perusjoukko. (Uusitalo 1991, 70–71.)

Kyselyyn vastaajat voidaan valita tutkimukseen periaatteessa kahdella tavalla: joko satunnaisesti tai ei-satunnaisesti. Ei-satunnaisille otoksille on tyypillistä se, että vastaajat on valittu tutkijan mielenkiinnon tai harkinnan mukaan (halu tutkia oleellisia henkilöitä). Tämä on hyödyllistä etenkin laadullista tutkimusta tehdessä. (Metsämuuronen. 2003, 31.) Tässä tutkimuksessa vastaajat valittiin tutkijan koulutuksen ja mielenkiinnon mukaan Uudenmaan Prikaatin kranaatinheitin ryhmänjohtajista. Aliupseerioppilasvaiheessa tutkimuksen kyselyyn vastasi koko kranaatinheitinlinja, mutta ryhmänjohtajakaudella kaikki aliupseerioppilaina vastanneet eivät ehtineet käsketyyn päiväpalveluksen vuoksi vastata kyselyyn uudelleen.

Tutkimus rajattiin koskemaan ainoastaan Uudenmaan Prikaatin Kranaatinheitinkomppanian ryhmänjohtajia, joita tutkittiin neljällä eri aikaan toteutetulla kyselyllä sekä yhdellä ryhmähaastattelulla. Tavoitteena oli, että

tutkimukseen saataisiin mukaan vähintään kaksi eri saapumiserää, jotka vastaisivat kyselyyn kaksi kertaa; ensimmäisen kerran aliupseerioppilaina ja toisen kerran ryhmänjohtajakaudelle, ja tähän myös päästiin. Vastauksia kertyi kolmesta eri saapumiserästä, mutta yhdestä ei ole tuloksia ollenkaan aliupseerioppilasajalta. Tutkimuksen otannaksi valittiin siis Uudenmaan Prikaatin kranaatinheitin aliupseerioppilaat ja ryhmänjohtajat. Vaikka osallistuminen olikin vapaaehtoisesti, vastasivat kaikki aliupseerioppilaat kyselyyn, ja samat taistelijat olivat myös ryhmänjohtajakaudella vastaamassa kyselyyn. Näin ollen saatiin varsin kattava otanta kyseisen saapumiserän kranaatinheitin varusmiesjohtajista. jatka.

Ennen varsinaisen kyselytutkimuksen toteuttamista tehtiin lomakkeelle ns. koeajo, jolloin siihen perehtyi yksi kantahenkilökuntaan kuuluva kouluttaja sekä kaksi varusmiestä. Muutama kysymys poistettiin ja kahta tarkennettiin selkeyden vuoksi. Ennen saadun aineiston analyysiä oli materiaali luettu nopeasti läpi, jolloin tutkimuksen laatija totesi vastausten olevan pääosin varsin mielenkiintoisia ja kattavia, ja niissä tuli useassa esille yhtäläisyyksiä toisiinsa. Kysymysten määrä ja niiden muoto olivat ehkä turhan laajoja tutkimuksessa tarkasteltavaan ongelmaan nähden.

Laadullisessa tutkimuksessa, erityisesti kenttätutkimuksissa, joissa aineistoa kerätään monissa vaiheissa ja usein rinnakkaisesti eri menetelmillä, ei analyysia tehdä vain yhdessä tutkimusprosessin vaiheessa vaan pitkin matkaa. Tärkeää on kuitenkin se, että aineiston käsittely ja analysointi aloitetaan mahdollisimman pian keruuvaiheen tai kenttävaiheen jälkeen. (Hirsjärvi ym. 2007, 218- 219.) Tässä tutkimuksessa on aineistoa kerätty useassa eri erässä ja välillä analysoitu sekä kerätty samanaikaisesti.



Kuvio 14 . Analyysi vaiheittain etenevänä (Hirsjärvi ym. 2007, 218)

Aineiston analyysissä on pyritty lähestymään aineistoa ymmärtämisen näkökulmalla, eli siinä on käytetty laadullista analyysia ja päätelmien tekoa. Laadullista aineistoa voidaan käsitellä tilastollisten tekniikoiden avulla, mutta tavallisimmat analyysimenetelmät ovat teemoittelu, tyypittely, sisällönerittely, diskurssianalyysi sekä keskusteluanalyysi. Aineiston runsaus ja elämänläheisyys tekevät laadullisessa tutkimuksessa analyysivaiheen mielenkiintoiseksi ja haastavaksi. (Hirsjärvi ym. 2007, 219–220.)

Fenomenografiselle aineiston analyysille ei ole olemassa vain yhtä tiettyä menettelytapaa, vaan se noudattaa pitkälti kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia piirteitä. Aineiston analyysille on ominaista se, että tutkija lukee ja tutustuu aineistoon huolellisesti sekä samalla reflektoi omaa ymmärrystään ja aineistosta saamaansa kokemusta. Fenomenografisessa analyysissä etsitään teksteistä keskeisiä ilmauksia tai näkökulmia, jotka ovat tutkimusongelmien kannalta keskeisiä. Ilmauksista muodostetaan merkitysyksikköjä, joita vertaamalla kyetään lokeroimaan eri kategorioiden rajat. Kategorioilla kuvataan tutkittavien käsitysten erilaisia variaatioita, ja ne muodostetaan aineiston piirteiden, sisällön ja rakenteen pohjalta. Ne perustuvat yksilön arki ajattelun ainutlaatuisen sisältöön siitä, kuinka hän on käsittänyt ja sisäistänyt jonkin tietyn ilmiön. (Ahonen 1995, 143; Uljens 1989, 42–47.)

Tässä työssä aineiston analyysin tarkoituksena oli löytää laadullisesti erilaiset tavat ymmärtää tutkittavaa ilmiötä eli palvelusmotivaatiota. Ensimmäisessä vaiheessa vastaukset ryhmiteltiin saapumiserittäin pinoihin ja purettiin taustatiedot vastauksista. Suurin osa vastauksista oli jo tässä vaiheessa nidottu kiinni toisiinsa siten, että saman henkilön aliupseeri- ja ryhmänjohtaja-aikaiset vastaukset olivat yhdessä. Tämä helpotti tutkijan työtä siten, että hän pystyi vertaamaan ja peilaamaan vastauksia toisiinsa.

Varusmiespalvelukseen tulevien nuorten lähtötaso ja oppimisvalmiudet ovat lähtökohtaisesti samankaltaiset. Tämä näkyy asenteissa, tiedoissa, taidoissa sekä psyykkisissä, fyysisissä ja henkisissä valmiuksissa. Valtaosa Uudenmaan Prikaatissa palvelevista varusmiehistä on äidinkieleltään ruotsinkielisiä, joten tutkimuksessa käytettävät vastauksetkin ovat myös 80-prosenttisesti ruotsiksi. Se ei tuottanut laatijalle ongelmia, sillä hän puhuu kotikielensä ruotsia. On kuitenkin otettava huomioon, että vastausten suomentaminen on saattanut vaikuttaa niiden suoraan merkitykseen ja lainaukseen.

Aineisto, joka tutkimuksesta saatiin, on varsin mielenkiintoista ja siinä esiintyy osin jopa syvällistäkin pohdintaa varusmiesten omasta motivaatiosta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksen laatija käyttikin sen analysoimiseen lukuisia tunteja ja perehtyi jokaiseen vastauslomakkeeseen yksilönä. Aineisto vastasi esitettyihin tutkimusongelmiin, ja sen käyttöarvo myöhemmässäkin tutkimuksessa on varmasti suuri. Tosin se sisältää myös jonkin verran tietoa, joka ei ollut tutkimusongelmien kannalta olennaista. Sen avulla voidaan tutkia laajemminkin palvelusmotivaatiota sekä erityisesti varusmiesten yleistä motivaatiota. Lisäksi se soveltuu syväjohtamisen toteutumisen tutkimukseen, vaikka otannaltaan se riittää ainoastaan kvalitatiivisen tutkimuksen laatimiseen.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksissa pyritään yleensä välttämään virheiden syntymistä, mutta silti tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tutkimuksen reliiäabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, kun taas mittauksen tai tutkimuksen reliiäabelius tarkoittaa sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiuksella tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituksin mitata. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–228.)

Tutkijan omat ajatukset ja arvot vaikuttavat aina siihen, miten hän ymmärtää tutkimiaan ilmiöitä. Tämän vuoksi tutkimus ei ole koskaan täysin objektiivista. Tutkimusteksti on tutkijan omaa tulkintaa tietystä aineistosta sekä lähteistä, ja objektiivisuus in aina yhteydessä tutkijan maailmankatsomukseen ja arvoihin. (Hirsjärvi ym. 2007, 156–161.) Laadullisen tutkimuksen reliiäabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta eli sitä, kuinka hyvin tulokset pysyvät samoina tutkijasta ja tilanteesta huolimatta. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–228.) Tutkimuksessa on huomioitava luotettavuuden ja toistettavuuden kysymykset, vaikka fenomenografiassa ei pyritäkään absoluuttiseen totuuteen tai yleisten periaatteiden luomiseen (Metsämuuronen 2003, 166). Satunnaisvirheitä voi kuitenkin syntyä monesta syystä. Esimerkiksi kysely- ja haastattelututkimuksissa vastaaja voi muistaa jonkin asian väärin, ymmärtää kysymyksen toisin kuin tutkija on ajatellut, tai hän tai haastattelija saattaa merkitä vastauksen väärin. Laadullisen ja tapaustutkimuksen yhteydessä reliiäabiliteetti on ymmärrettävissä vaatimukseksi analyysin toistettavuudesta. (Uusitalo 1991, 84.)

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta koskevat käytännössä samat kriteerit kuin laadullista tutkimusta yleensä. Laadullisesta aineistosta tuloksin avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus riippuu siitä, miten ne vastaavat tutkittavien ilmaisemia ja tarkoittamia merkityksiä sekä miten ne vastaavat tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. (Aaltola & Valli 2007b, 152; Hirsjärvi ym. 2007, 226–227.) Ahosen (1995, 124) mukaan se, mitä syvällisempää on tutkijan teoreettinen perehtyneisyys ja mitä selkeämmin hän tiedostaa oman viitetaustansa, sitä objektiivisemmin hän tavoittaa fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden tarkoittamat merkitykset.

Tämän tutkimuksen sisäistä validiteettia (oikeellisuutta) tukee mielestäni se, että käsitteet ja teoria ovat relevanttia ja että tutkimusasetelma on valittu hyvin. Validiteetti edellyttää sen, että on tutkittu oikeita asioita ja tutkimusraportin pitää vastata tutkittavien näkemyksiä tutkittavasta asiasta. (Metsämuuronen 2003, 35.) Omasta mielestäni tässä tutkimuksessa vastaajien ilmaisut ja tarkoitukset pääsevät selvästi esille ja olen pyrkinyt tulkitsemaan niitä tutkimuksessa käytetyn teorian avulla. Tässä tutkimuksessa yhdistyvät tutkijan ja kohdejoukon arvomaailmat. Tähän vedoten voidaan tutkimusraporttia ajatella näiden kahden osapuolen, tutkijan ja tutkittavien, synteisinä. Koska olen tehnyt tämän työn puhtaasti kvalitatiivisin menetelmin ja olen tutkijana tällöin tutkimusväline, niin tarkastelen tutkimusaineistoa varsin subjektiivisista lähtökohdista. Hirsjärven yms. (2007, 226–227) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta, ja siihen on pyritty seuraavassa kappaleessa.

Tämän tutkimuksen heikkoutena on mielestäni sen ulkoinen validiteetti, eli yleistettävyyden. Tutkimuksen tulokset eivät välttämättä ole relevantteja siirrettäväksi koskemaan laajempaa joukkoa, kuten muita Uudenmaan Prikaatin perusyksiköitä tai koko saapumiserää. Tutkimustuloksia ei voida yleistää, mutta voidaan ajatella, että samat tekijät saavutetaan muuallakin. Toisaalta Metsämuuronen (2003) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei pitäisi puhua yleistämisestä, vaan suhteuttamisesta. Hänen mukaansa yleistettävyyden kannalta on keskeistä aito ja kattava raportointi sekä aineiston kuvaus, joilla tässäkin tutkimuksessa pyrin parantamaan ulkoista validiteettia. (Metsämuuronen 2003, 166.)

Tässä tutkimuksessa tutkimustuloksien reliabiliteettia saattoi laskea se, että tutkija oli ollut saapumiserän 2/2007 varusmiesjohtajien esimies heidän alokasaikanaan sekä muutamassa sotaharjoituksessa. Tämä tulee huomioida tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa; saapumiserän 2/2007 vastaajat olivat tutkijan ns. omia poikia, joilla oli varmasti joku ennakoasenne tutkijaa kohtaan. Osalla saattoi olla tarve miellyttää tutkijaa tai toisaalta olla pelko häntä kohtaan, eivätkä he tämän vuoksi vastanneet rehellisesti. Tämä ei tutkijan mielestä kuitenkaan näkynyt missään vastauksessa. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen saattaa vaikuttaa se, että valtaosa vastauksista on ruotsin kielellä, joten sanojen ja lauseiden painotuksen tulkinta on tehty tutkijan käännöksen ja ymmärryksen mukaan.

4.4 Tutkimuksen toteutus

Tähän työhön liittyvä tutkimuslupa-anomus (liite 4) lähetettiin Uudenmaan Prikaatin silloiselle komentajalle, kommodori Henrik Nysténille, 2.4.2008, ja hän hyväksyi sen 11.4.2008. Tämän jälkeen alkoi Turun yliopiston proseminaarissa käytetyn kyselylomakkeen (liite 3) muokkaaminen tammikuussa 2008 saatujen vastausten pohjalta siten, että siitä saataisiin enemmän irti. Lomakkeelle suoritettiin koeajo henkilökuntaan kuuluvan kouluttajan toimesta, ja pienen muokkauksen jälkeen siitä pyydettiin mielipiteitä myös tutkimuksen ohjaajilta. Kyselylomakkeen kääntämisessä suomesta ruotsiksi auttoi Uudenmaan Prikaatin virallinen kääntäjä, Sara Sjöblom.

Tutkimuksen empiirinen osuus toteutettiin neljänä vastauspäivänä siten, että molempien saapumiserien vastaajat vastasivat kukin kaksi kertaa samaan kyselylomakkeeseen, ensin aliupseerinoppilaina AUK2 – jakson aikana ja toisen kerran ryhmänjohtajana johtajakauden loppupuolella. Vastauskertojen välissä he ehtivät palvella keskimäärin noin puoli vuotta. Vastauspaikkana oli kaikkina eri vastauskertoina vastaajien oman yksikön luentosali niin aliupseerikoulussa kuin perusyksikössäkkin (KRHK). Koska kaikki vastanneet olivat vapaaehtoisia, oli tutkijan mielestä vastausilmapiiri hyvä henkinen ja avoin. Ennen vastaamisen aloittamista kysyttiin vielä kaikilta ovatko he vapaaehtoisia, ja heille tarjottiin mahdollisuus poistua. Vastauspäiviksi valittiin sellaisia päiviä, jolloin päiväohjelmissa ei ollut mitään raskasta, koko päivän kestävää ohjelmaa, vaan kevyempiä päiviä. Vastausajat oli ajoitettu siten, että ne osuivat yleisesti virka-ajan sisään ja yksikön henkilökunta oli töissä. Kaikki vastauksia ja samalla motivaatiota laskevat tekijät (perjantai eli

lomapäivä, iltavapaa-aika klo.17:45 jälkeen, mielekäs palvelus) oli pyritty karsimaan järjestelyillä pois.

Ennen kyselomakkeeseen vastaamista tutkimuksen laatija esitteli tutkimuksen aiheen ja kävi läpi vastaajien kanssa kysymykset yksi kerrallaan sekä antoi vastaajille mahdollisuuden kysyä, mikäli joku kysymyksistä oli epäselvä. Tutkimuksen laatija oli kaikkina vastauskertoina paikalla koko lomakkeen täytön ajan ja vastasi tarvittaessa lisäkysymyksiin. Hän oli pukeutunut siistiin siviiliasuun, eikä vaatinut vastaajilta normaaleita sotilasruutineita (tervehtiminen, ilmoitukset, teitittely jne.). Tutkijan mielestä vastausilmapiiri oli kaikilla eri vastauskerroilla hyvä ja avoin, eivätkä sotilaalliset olosuhteet painostaneet vastaajia merkittävästi. Vastaajat saivat vastauksiaan palautteessaan yhden kahvilipun Sotilaskotiin, ja tutkija toivotti samalla onnea sekä menestystä loppupalvelusajaksi.

5 TUTKIMUSTULOKSET

”Hyvä oppimismotivaatio ja -ilmapiiri syntyvät pitkälti kouluttajan oman toiminnan tuloksena!”

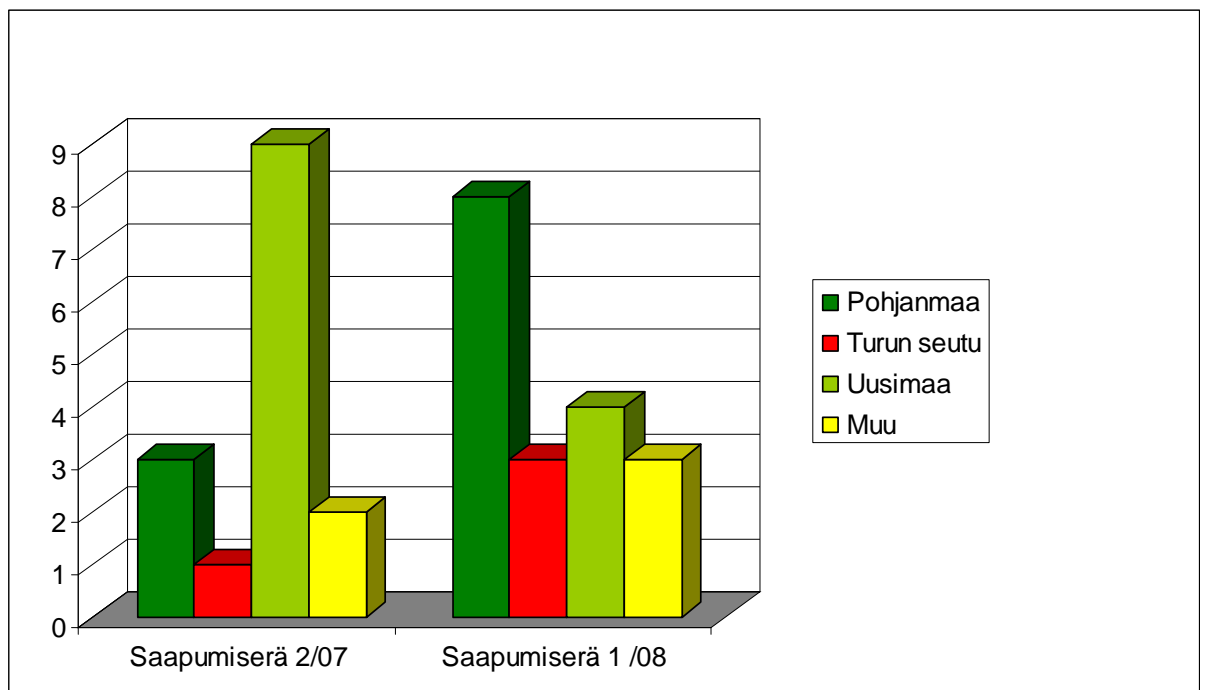
Näin toteaa Kouluttajan opas (2006, 23) varusmiesten palvelusmotivaatiosta. Tämä näkyy selvästi myös kyselystä saaduissa tuloksissa. Kouluttajalla on usein merkittävä rooli alaistensa motivaatiossa; hän on varsin läheisessä kanssakäymisessä heidän kanssaan koko varusmiespalveluksen ajan.

5.1 Taustatietoa vastanneista

Tutkimukseen on saatu yhteensä 64 vastausta (materiaali tutkijan hallussa), joista 60 on kahden saapumiserän (2/2007 ja 1/2008) molemmat vastaukset (15 aliupseerioppilaina ja 15 aliupseereina). 4 aliupseerioppilasta saapumiserästä 1/2008 ei vastannut esteistä johtuen ollenkaan varusmiesjohtajana. Näin ollen käytössä on 30 yksilön kaksi eri vastausta saamaan kyselyyn, mikä mielestäni riittää laadullisessa, fenomenologisessa tutkimuksessa. Lisäksi käytössä on 22 kappaletta saapumiserän 2/2007 varusmiesten vastausta liitteen 3. mukaiseen kyselylomakkeeseen, joiden vastauksia käytettiin kirjoittajan seminaarityössä Turun yliopistolle. Seminaarityön aiheena oli varusmiesten palvelusmotivaatio, ja siinä

vertailtiin saapumiserän 2/2007 Uudenmaan Prikaatin nais- ja miesvarusmiesten palvelusmotivaatioita.

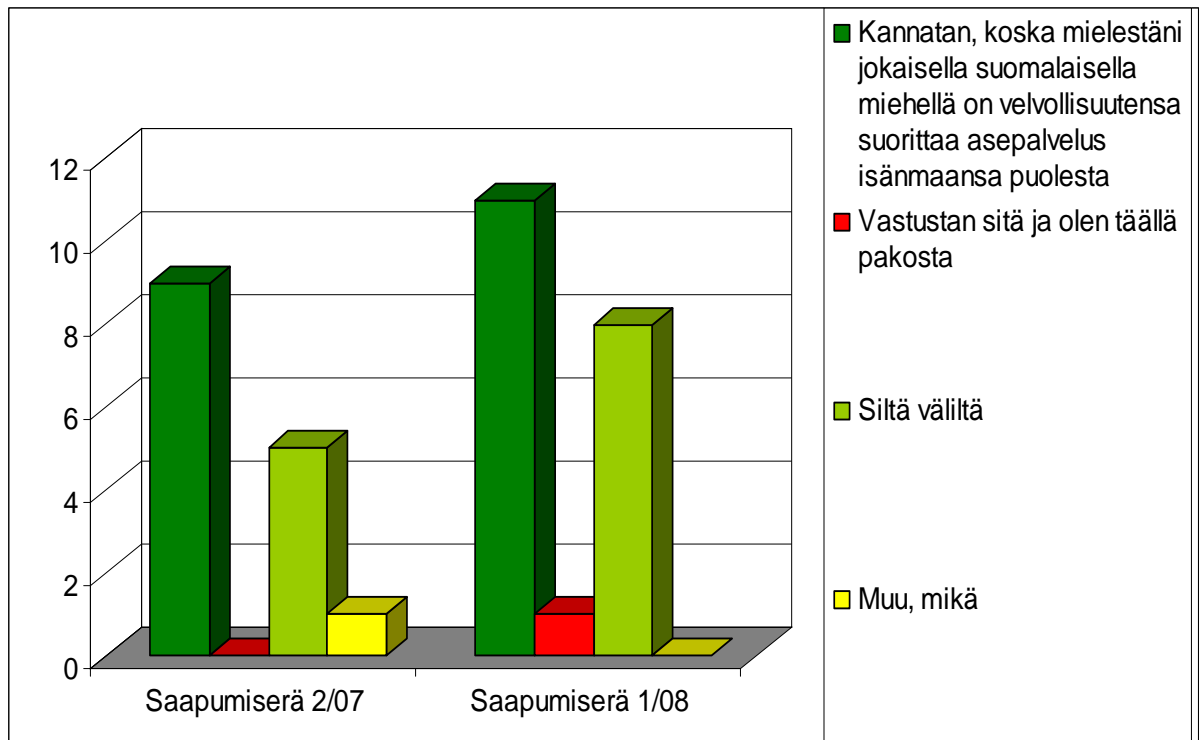
Kaikki tähän tutkimukseen vastanneet olivat kranaatinheitinkoulutettuja miehiä. Vastanneet olivat jakautuneet iältään tasaisesti 19 ja 20 ikävuoden välille. Kesän saapumiserän vastaajista oli selvä enemmistö uusimaalaisia ylioppilaita. Talven saapumiserässä (1/08) enemmistö oli kotoisin Pohjanmaalta, ja useimmilla oli ammattikoulu- tai vastaava toisen asteen tutkinto. Saapumiserät ovat rakenteeltaan ja taustoiltaan erilaisia, ja tämä näkyy selvästi myöhemmissä vastauksissa. Pohjanmaalta kotoisin olevien vastaajien (saapumiserä 1/08) mielipiteet eriävät nähtävästi muiden vastaajien mielipiteistä.



Kuvio 15. Vastaajien kotipaikkojen jakautuminen

Valtaosa molempien saapumiserien vastaajista oli yleisen asevelvollisuuden kannalla. Nuoremmissa saapumiserässä (1/08) oli tosin lähes puolet "Siltä väliltä"-vastauksia ja yksi "Vastustan sitä ja olen täällä pakosta"-vastaus. Yksi saapumiserän 2/07 taistelija oli vastannut muun vaihtoehdon ja kirjoittanut siihen lisäykseksi: "välttämätöntä".

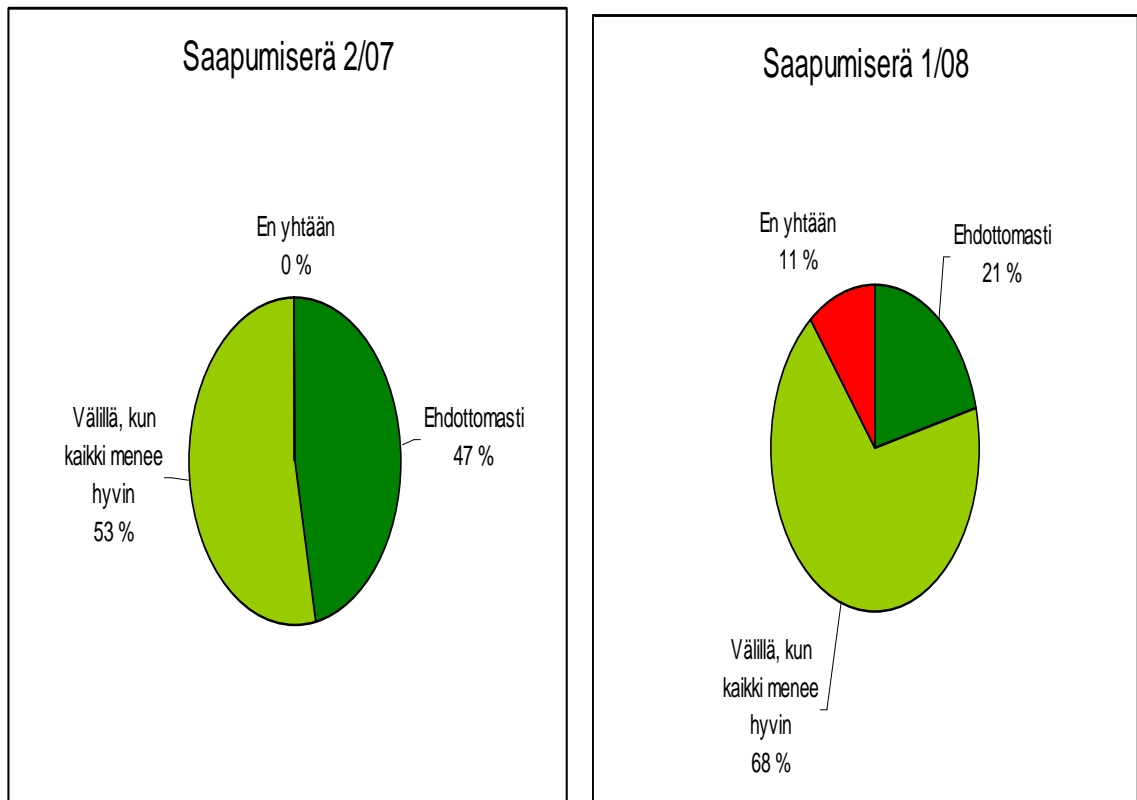
Mitä mieltä olet yleisestä asevelvollisuudesta?



Kuvio 16. Vastajien kanta yleiseen asevelvollisuuteen.

Varusmiesjohtajat olivat molemmilla kerroillaan vastatessaan suhteellisen motivoituneita palveluksensa suorittamiseen. Saapumiserässä 2/2007 noin puolet oli ”Ehdottomasti” motivoituneita ja puolet ”Siltä väliltä”. Kukaan ei vastannut tästä saapumiserästä kummallakaan kerralla ”en yhtään”, mikä mielestäni kertoo jotain tämän joukon yleisestä palvelusmotivaatiosta. Saapumiserän 1/2008 vastausjakauma oli selvemmin ”Siltä väliltä”, sillä jopa 13/19 vastasi näin ja vain kaksi vastaajaa oli ”ehdottomasti” motivoitunut. Lisäksi kaksi taistelijaa oli vastannut ”En yhtään” – vaihtoehdon. Tämä kertoo jotain palveluksesta; saapumiserän 1/2008 kranaatinheitin aliupseerioppilaat ja ryhmänjohtajat eivät ole olleet yhtä motivoituneita palveluksensa suorittamiseen kuin saapumiserän 2/2007. Merkittäviä eroja vastauksissa aliupseerioppilaina ja ryhmänjohtajina ei ilmennyt, vaan motivaatiotaso oli lähes sama verrattavissa vastauksissa.

Oletko motivoitunut varusmiespalvelukseksi suorittamiseen?



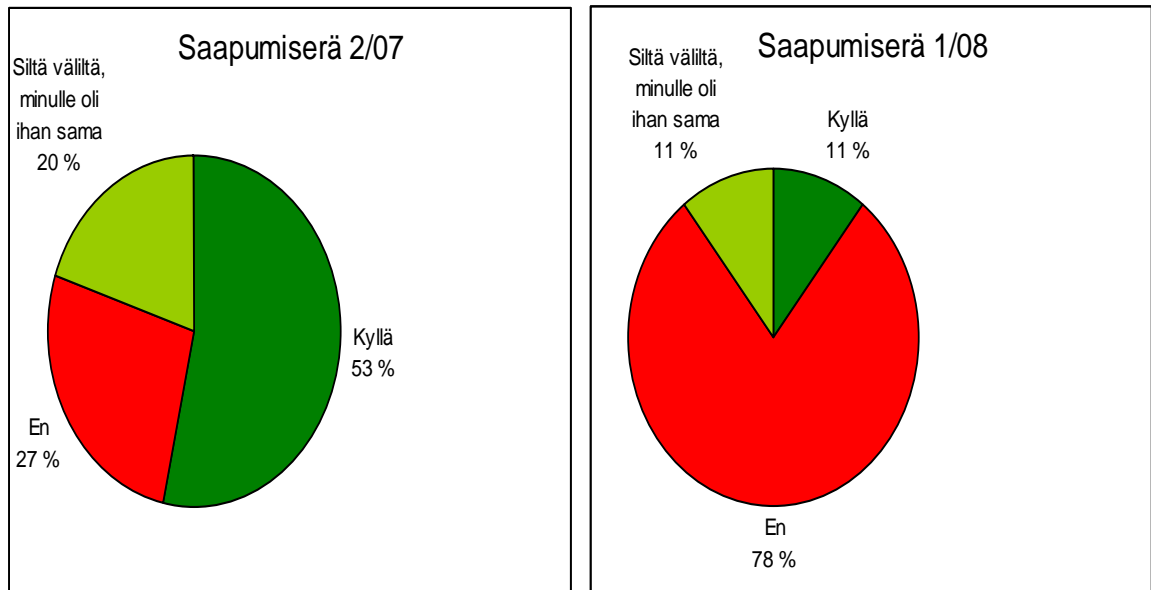
Kuvio 17. Vastaajien motivoituneisuus varusmiespalveluksen suorittamiseen

Seuraava kysymys, ”Olitko vapaaehtoinen johtajakoulutukseen?”, jakaa saapumiserien vastaukset selvästi toisistaan. Saapumiserän 2/2007 vastanneista 9/15 oli vapaaehtoisia johtajakoulutukseen ja ”2 oli siltä väliltä”. Ainoastaan kolme vastaajaa myönsi suoraan, ettei ollut vapaaehtoinen, kun taas saapumiserän 1/2008 vastaajista ainoastaan kaksi oli ollut vapaaehtoisia muiden 17 ollessa johtajakoulutukseen menemistä vastaan. Tähän saattaa olla yhtenä syynä se, että tammikuun saapumiserissä on yleisestikin vähemmän vapaaehtoisia johtajakoulutukseen, koska vuoden (362 päivää) palvelusaika ei yleensä kiinnosta koulujen ja opiskeluiden alkamisen (syksy) vuoksi. Johtajakoulutukseen käskemisen vuoksi opiskeluiden aloittaminen siirtyy yhdellä vuodella lisää. Lisäksi saapumiserän 2/08 vastaajista oli valtaosa pohjanmaalaisia, mistä voi johtua se, ettei heillä ole ollut suurta kiinnostusta ja tahtoa johtajakoulutukseen. Pitkä kotimatka ja kotona odottavat työt sekä haasteet ovat usein syynä sille, etteivät Uudenmaan Prikaatissa palvelevat pohjalaisvarusmiehet ole kovinkaan innokkaita johtajakoulutukseen.

Tässä kohdin on merkittävä eroavaisuus saapumiserin välillä, ja ne ovat erittäin erilaisia. Se, että saapumiserän 1/08 vastaajat eivät ole olleet vapaaehtoisia

johtajakoulutukseen, tulee näkymään heidän vastauksistaan ja palvelusmotivaatiostaan.

Olitko vapaaehtoinen johtajakoulutukseen?



Kuvio 18. Vastaajien halukkuus johtajakoulutukseen

Vastanneilta kysyttiin seuraavassa kysymyksessä sitä, ovatko he saamaansa koulutukseen tyytyväisiä. Yli puolet molempien saapumiserien vastanneista oli ainoastaan "osittain" tyytyväinen. Vain neljä vastaajaa saapumiserästä 2/2007 ja seitsemän saapumiserästä 1/2008 olivat täysin tyytyväisiä saamaansa koulutukseen. Vastauksissa ei ollut merkittäviä eroja aliupseerijonon ja ryhmänjohtaja-jonon välillä. Osa osittain vastanneista oli kommentoinut sille varattuun kohtaan asioita, joita hän olisi koulutuksessa halunnut tehtävän toisin.

Enemmän käytännön johtamissuorituksia AUK:n aikana; esimerkiksi jääkäreitä komppaniasta. Vertaisten johtaminen ei vaan toimi yhtä hyvin!

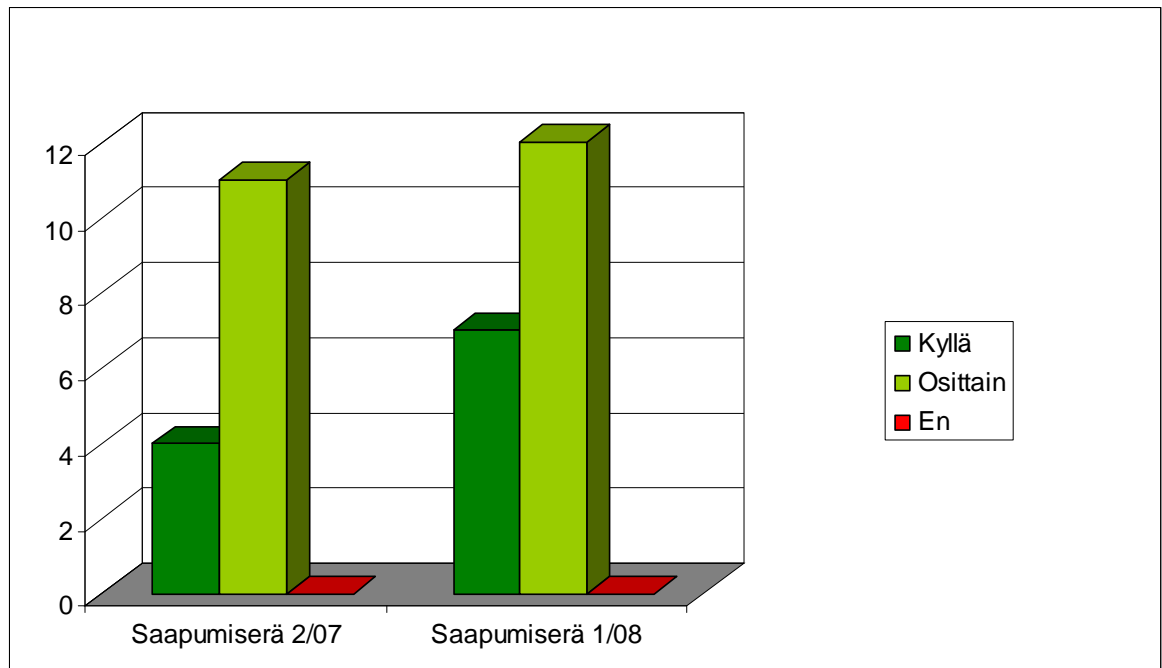
Lisää konkreettista koulutusta eri koulutustekniikoiden käytöstä, joukon edessä käyttäytyminen yms., olisi tarvittu AUK:ssa. Nyt sen joutui oppimaan itse oman käden kautta ja omista virheistä oppien johtajakaudella.

Lisää käytännön harjaantumista johtajatehtävissä eikä pelkästään pitkiä ja raskaita oppitunteja AUK:ssa. Nyt sain olla vaan yhden päivän oppilasjohtajana maastossa koko AUK:n aikana.

Sen sijaan, että koko ajan harjoitellaan samaa asiaa samalla lailla, olisi voitu nostaa vaatimuksia ja antaa meidän itse johtaa ja soveltaa.

Vastaajien antamista kommenteista voidaan todeta, että varusmiesjohtajat kaipaavat enemmän vastuullisia johtamistehtäviä ja käytännön harjaantumista, etenkin aliupseerioppilasaikana, jolloin heillä ei ole vielä omia alaisia. Kouluttajien tulisi ajan sallimissa puitteissa luoda sellaisia oppimisympäristöjä, joissa johtajatehtävissä harjaantuminen olisi mahdollista.

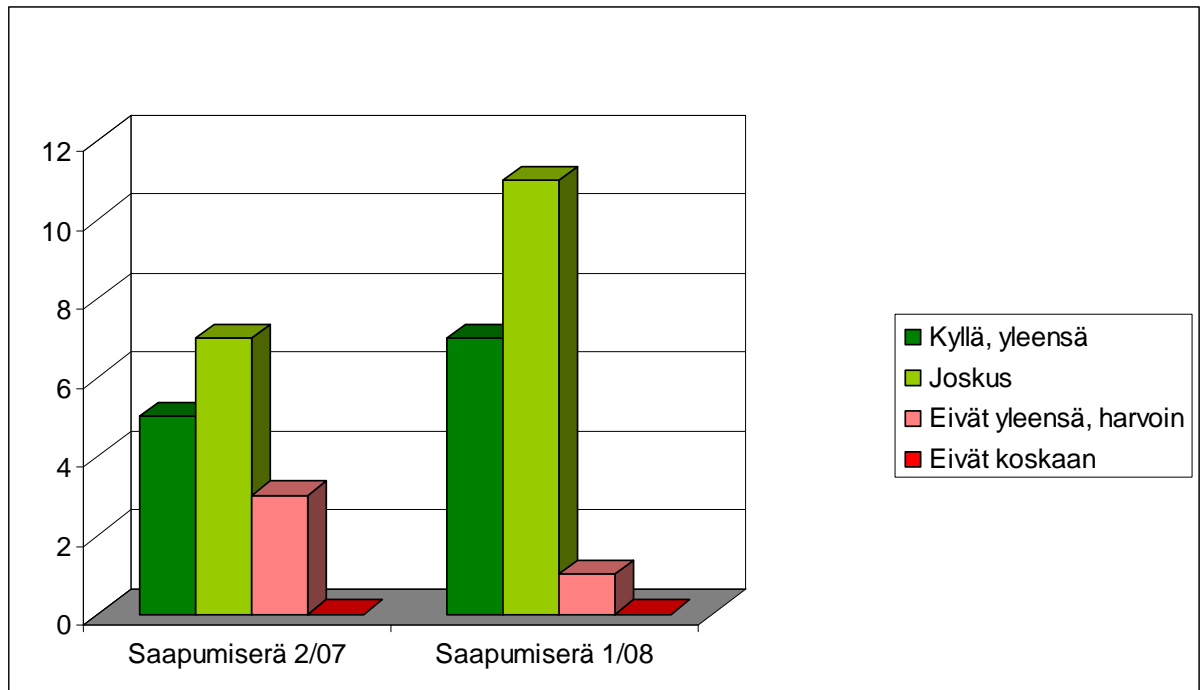
Oletko tyytyväinen tähän mennessä saamaasi koulutukseen?



Kuvio 19. Vastaajien tyytyväisyys saatuun koulutukseen

Vastaajilta kysyttiin lisäksi sitä, ovatko he omasta mielestään sisäistäneet syväjohtamisen mallin ja toimivatko kouluttajat vastaajien mielestä mallin mukaisesti. Tässä kohtaan vertailtiin ainoastaan ryhmänjohtajien, ei aliupseerioppilaiden vastauksia, ja valtaosa molemmista saapumiseristä oli sitä mieltä, että he ymmärtävät syväjohtamisen mallin ja idean. Myös kouluttajat olivat yleisesti ottaen käyttäytyneet mallin mukaisesti, ja yhteensä vain kolme vastaajaa kaikista oli sitä mieltä, etteivät kouluttajat näin tee, tai sitten käyttäytyvät mallin mukaisesti vain harvoin.

Toimivatko kouluttajat mielestäsi yleisesti syväjohtamisen mallin mukaisesti?



Kuvio 20. Kouluttajat ja syväjohtamisen toteutuminen koulutuksessa

Lähes jokaisesta vastauksesta ilmenee, että varusmiesten palvelusmotivaatiossa on kuitenkin edelleen paljon kehitettävää. Palvelusmotivaation taustalla vaikuttavat tekijät liittyvät vankasti varusmiesten arvoihin ja asenteisiin maanpuolustusta sekä varusmiespalveluksen suorittamista kohtaan. Voimakkaimmin palvelusmotivaatioon vaikuttaa kuitenkin palveluksen aikana annettava koulutus sekä sen antaja. Koulutuksen kokeminen mielekkääksi ja haastavaksi, palautteen saaminen tehtävän suorittamisen jälkeen sekä koulutuksen sisältö ovat keskeisesti palvelusmotivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi koulutusympäristöllä ja koko organisaatiolla on varmasti oma merkityksensä varusmiehen palvelusmotivaatioon.

5.2 Varusmiesten palvelusmotivaatioon vaikuttava keskeiset tekijät

Vastauslomakkeen loppupuolelle oli laitettu kohta, jossa vastaajia pyydettiin listaamaan omaan palvelusmotivaatioonsa keskeisesti vaikuttavat tekijät. Useimmat vastaajista keskittyivät fysiologisten perustarpeiden (Vrt. Maslow 1970), kuten ruoan, tarvittavan yöunen ja lomien listaamiseen, mutta 2/3 kaikista vastaajista oli nimennyt ryhmähengen ja kaverit (vrt. Maslow, yhteenkuuluvuuden tarve) merkittäviksi tekijöiksi heidän palvelusmotivaatiossaan. Tärkeä tekijä palveluksessa motivoitumiselle on se sosiaalinen yhteisö, jossa työtä tehdään. (Vrt. myös Peltonen ym. 1991, 93)

Ryhmäkiinteyttä liittämään johtajan alaisuudessa toimivat yksittäiset sotilaat tehokkaaksi, motivoituneeksi ja suorituskykyiseksi joukoksi. Yhteisöllisyyden ja ryhmäkiinteyden syntymiseen positiivisesti vaikuttavia tekijöitä ovat armeijassa mm. seuraavat asiat:

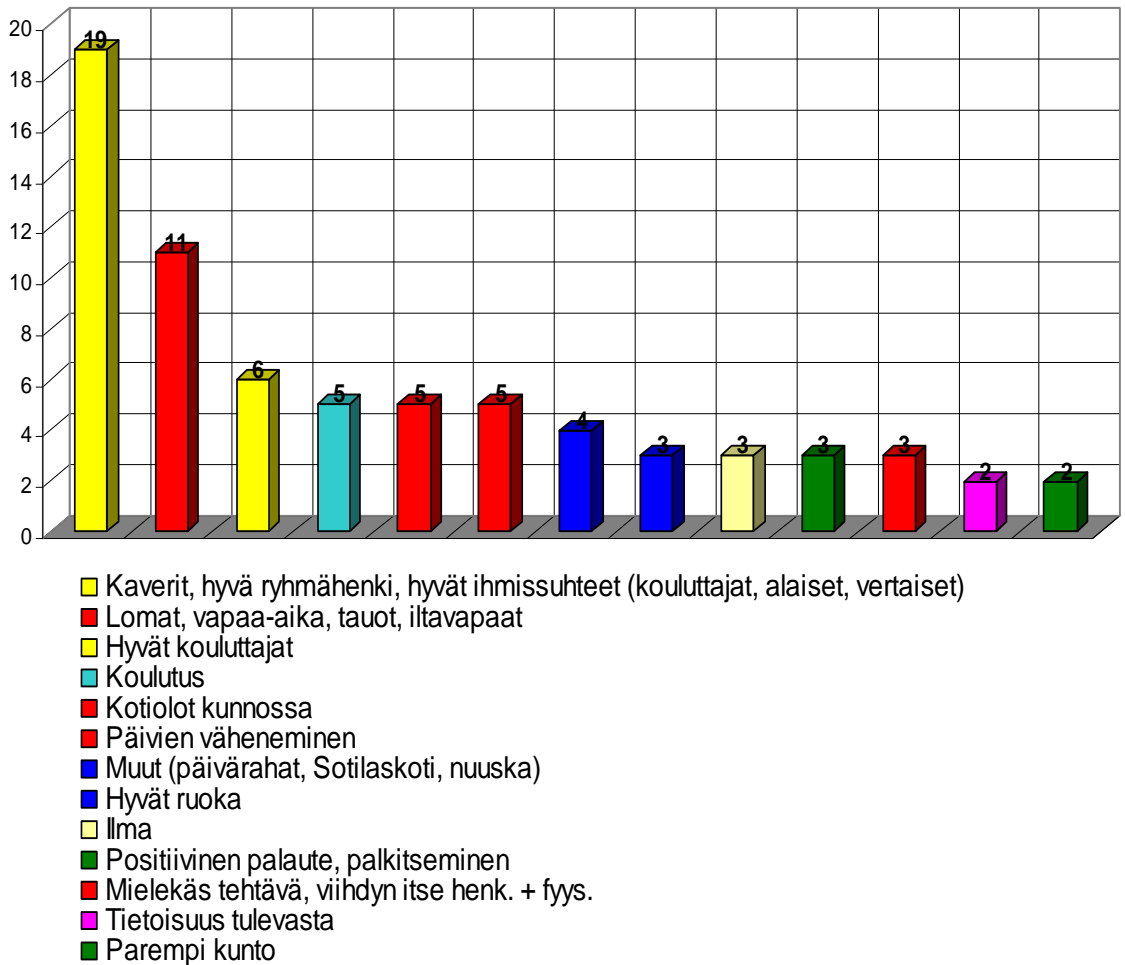
- joukon pysyminen mahdollisimman kauan samassa kokoonpanossa
- majoitusjärjestelyt (yhteiset tuvat) ja yhteinen vapaa-ajanvietto
- yhteistyötä edellyttävä toiminta ja yhdessä koetut onnistumiset
- yhteiset tunnukset tai merkit pukeutumisessa. (Kouluttajan opas 2006, 37–38.)

Ryhmä tai yhteisö tarjoaa yksilölle ennen kaikkea sosiaalista tukea ja hyväksyntää (vrt. Maslow 1970, yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeet), jota jokainen ihminen iästä ja sukupuolesta riippumatta kaipaa. Lisäksi ryhmä tarjoaa yksilölle myös turvallisuuden tunteen (vrt. Maslow 1970, turvallisuuden tarve), ja auttaa samalla sopeutumaan ympäristöönsä. Ryhmä tai yhteisö onkin pääasiallinen sosiaalisten palkkioiden ja tuen sekä arvostuksen lähde. Ystävyys-suhteet ja kuuluminen johonkin yhteisöön ovat useimpien ihmisten arvostamia asioita. Ihmiset liittyvät ryhmään, koska he odottavat sen tyydyttävän heidän tarpeensa. Ryhmästä tulee kiinteä, mikäli nuo yksilöiden toiveet täyttyvät. Myös ryhmän jäsenten ominaisuuksien ja mielenkiinnon kohteiden samanlaisuus lisää todennäköisyyttä, että ryhmästä tulee kiinteä. (Juuti 1989, 106–112; Valtanen 2008, 44–46.)

Maslow'n (1970) mukaan organisoidut rutiinit ja rytmi luovat turvallisen ja järjestäytyneen sekä ennalta - arvattavan ympäristön, jossa ihminen voi tuntea olonsa turvalliseksi ja vakaaksi, ja tällaisen ympäristön puolustusvoimat toivon mukaan kykenee tarjoamaan varusmiehille. Jokaisen hyvän yhteisön on lisäksi kyettävä tyydyttämään tavalla tai toisella vastaajienkin kaipaama yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarve, jotta yhteisö voisi selvitä ja kestää. (Maslow 1970, 37–44.)

Myös hyvillä kouluttajilla ja ihmissuhteilla (esimies, alainen, vertainen) sekä oppimisympäristöllä oli merkittävä rooli varusmiesjohtajien palvelusmotivaatiossa. Useat olivat maininneet kotirintaman ja siellä tapahtuvat asiat tekijöiksi, joilla on merkitystä palvelusmotivaatioon (vrt. Maslow, turvallisuuden tarve). Mielekäs tehtävä, parempi kunto ja palveluspäivien väheneminen vaikuttavat myös motivaatioon. Ja olipa kaksi vastaajaa myös nostanut nuuskan, tupakan ja sotilaskodin tärkeiksi tekijöiksi omassa jaksamisessaan.

Mainitse kolme merkittävintä tekijää palvelusmotivaatiossasi:

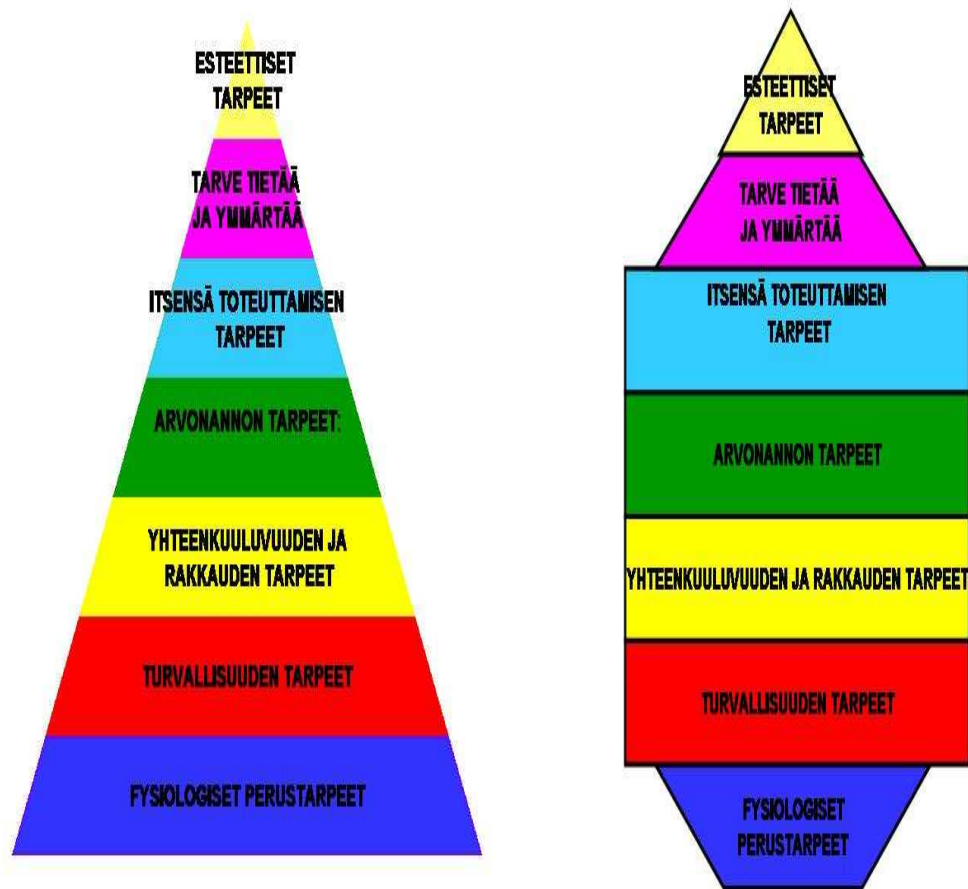


Kuvio 21. Taulukko vastanneiden palvelusmotivaatioon merkittävimmin vaikuttavista tekijöistä.

Alla olevaan kuvioon on laitettu vierekkäin Maslow´n tarvehierarkia pyramidi sekä tässä tutkimuksessa saadut tulokset. Kuvioista voi helposti todeta, että vastaajilla on selvästi samanlaisia tarpeita kuin mitä Maslow (1970, 37–44) on listannut. Tarpeiden painoarvo ja tärkeys eivät kuitenkaan ole muodostuneet samalla lailla kuin Maslow´n teorian pyramidissa, vaan vastaajat korostavat palveluskavereiden ja ryhmähengen merkitystä eniten palvelusmotivaatiossaan. Kotioloit ja tyttöystävä sekä tieto siitä, että viikonloppuna pääsee vapaille luovat vastaajille turvallisuuden tunnetta ja vaikuttavat samalla ratkaisevasti palvelusmotivaatioon sekä palveluksessa jaksamiseen. Mielekäs tehtävä ja se, että yksilö viihtyy palveluksessa sekä jäljellä olevien päivien väheneminen vahvistavat turvallisuuden tunnetta.

Saatu koulutus on myös merkittävässä roolissa, sillä vastaajille oli tärkeää, että he pääsevät toteuttamaan itseään ja saavat tarpeeksi haastavia tehtäviä. Lisäksi

arvonanto, kuten positiivinen palaute tai kannustaminen, on tärkeä tekijä vastaajien palvelusmotivaatiossa.



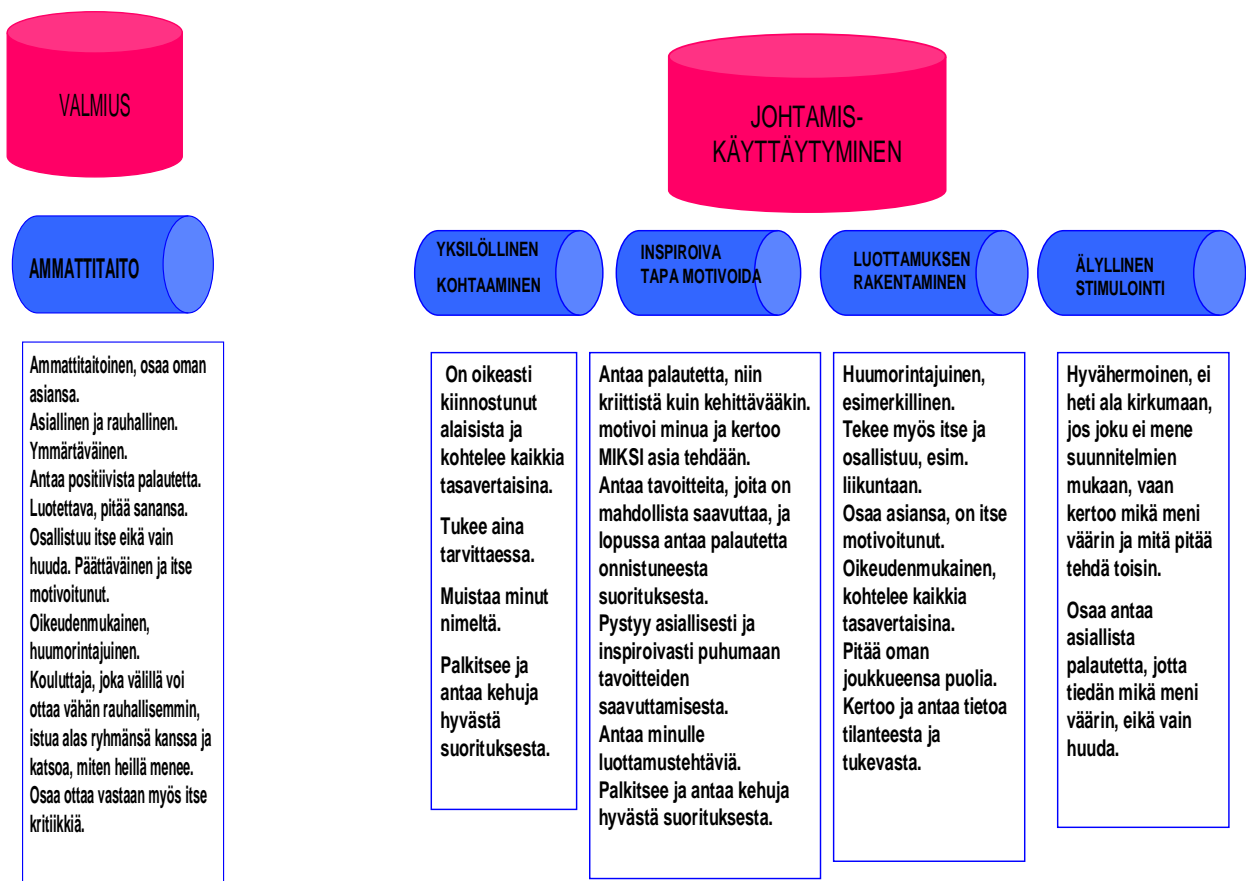
Kuvio 22. Maslowin tarvehierarkia pyramidi vs. vastaajien tarpeiden tärkeys

5.3 Kouluttaja ja palvelusmotivaation vahventuminen

Motivoinnilla on yleensä hyvin suuri vaikutus siihen, miten varusmiehet oppivat ja suhtautuvat käsiteltävään asiaan. Johtajan ja kouluttajan tulee löytää yksilöt ja hyödyntää heitä koko joukon tavoitteiden saavuttamiseksi. Motivoiva kouluttaja tietää, mitä káskee ja miksi káskee. Joukon kannalta on tärkeää tietää, mitä he tekevät ja miksi niin tehdään. Monet vastanneista arvostivat myös sitä, että kouluttaja informoi heitä tulevasta eikä pimittänyt tietoa, jos hänellä sitä oli. Lisäksi arviointikäytännöillä ja oikeudenmukaisuudella on suuri merkitys motivaation kannalta. Kouluttajan henkilökohtaiset mielipiteet yksilöistä, heidän toimintatavoistaan tai siviilielämän ongelmista eivät saa vaikuttaa joukon arviointiin, vaan kaikkia on kohdeltava tasavertaisesti. Kouluttaja ei myöskään saa suosia mitään erityistä joukkoa, vaan kaikilla on oltavat samat lähtökohdat tehtävän suorittamiseen. Esimerkiksi jonkun tietyn ryhmän joutuminen aina kenttäkäymälöiden

tyhjentämisosastoon aiheuttaa varmasti negatiivisia tunteita ja motivaation alenemista, varsinkin jos muut ryhmät kokevat samaan aikaan jonkinasteista palkitsemista.

Alla olevaan kuvioon on listattu molempien saapumiserien vastauksia motivoivan kouluttajan ominaisuuksista. Motivaatiota vahventavan kouluttajan ylätasen kategorioiksi voidaan mielestäni nostaa kouluttajan valmiudet sekä johtamiskäyttäytyminen. Kouluttajan valmiuden alakategoria on kouluttajan ammattitaito, jonka tunnusmerkkejä on kerätty kuvioon 23. Johtamiskäyttäytymisen alakategorioita ovat yksilöllinen kohtaaminen, inspiroiva tapa motivoida, luottamuksen rakentaminen ja älyllinen stimulointi, joiden tunnusmerkkejä on kerätty kyselylomakkeiden vastauksista kuvioon 23.



Kuvio 23. Vastanneiden antamia tunnusmerkkejä motivoivasta kouluttajasta

Saadut tulokset korreloivat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen (vrt. luku 2). Vastaajat ovat luetelleet sellaisia motivoivan kouluttajan piirteitä, joita esimerkiksi Toiskallio (1998; 2002) ja Halonen (2002; 2007) ovat korostaneet keskeisiksi ammattitaitoisen kouluttajan piirteiksi.

Vastauksista oli selvästi kerättävissä hyvän ja ideaalin johtajan ominaisuuksia, syväjohtamisen mallin (kts. kpl 2.6.3) ulottuvuuksien mukaisesti. Valtaosa vastaajista oli sitä mieltä, että kouluttajan on ennen kaikkea oltava ammattitaitoinen sekä oikeudenmukainen. Yleisen palvelusohjesäännön (2002, 22) mukaan esimiehen on pyrittävä saavuttamaan alaisensa arvostus ja luottamus huolehtimalla heidän oikeuksistaan ja hyvinvoinnistaan, antamalla tunnustusta ja ylläpitämällä kannustaen ja neuvoen heidän palvelustahtoaan. Tämän kaltaisia tuloksia oli vastauksistakin havaittavissa.

Vastaajat korostivat kouluttajan inhimillisyyden merkitystä omassa motivaatiossaan. Heille oli tärkeää, että kouluttajan kanssa pystyy keskustelemaan, häneen voi luottaa ja että hän tuntee alaisensa nimeltä sekä yksilöinä, eli alaisten yksilöllistä kohtaamista. Kouluttaja pystyi heidän mukaansa motivoimaan alaisiaan antamalla heille tarpeeksi motivoivia tehtäviä, joissa alaiset pystyivät todistamaan taitonsa sekä kehittymään. Arvostus, hyödyllisyys ja koulutuksen tarkoituksellisuus ovat keskeisiä ja yhteisiä termejä, jotka näkyvät tuloksista. Näitä voidaan myös suoraan verrata tämän tutkimuksen tuloksista muodostettuun tarve- pyramidiin (kts. kuvio 22).

Minua motivoi tunne siitä, että olen tärkeä osa systeemiä, joukkuetta, yksilönä enkä massana. Kouluttaja arvostaa minua ja on kiinnostunut minun hyvinvoinnistani. Ei saa suosia jotain ja sitten valita joukkueesta silmätikkua, jota syyttää kaikesta. Se, että jos kouluttaja lupaa jotain, niin lupaukset myös pidetään, vaikuttaa motivaatioon. Puolustusvoimien organisaatioissa on paljon linssiin viilaamista!

Hyvä kouluttaja antaa tavoitteita, joita minun on mahdollista saavuttaa, ja sitten lopussa antaa palautetta ja kannustusta onnistumisesta. Se motivoi!

Syvä johtamisen mallin kulmakivien mukaisesti hyvä johtaja ja kouluttaja huomioi alaisensa yksilöinä ja toimii heille esimerkkinä. Mallissa virheistä ei rankaista, vaan ne nähdään oppimismahdollisuuksina (Nissinen 1998; 2000). Mikäli varusmiehet saavat omalta esimieheltään huonoa esimerkkiä, voi heidän olla vaikeaa toimia esimerkillisenä johtajana omille alaisilleen. Nissinen korostaa myös sitä, kuinka johtajan käyttäytymisestä näkee sen, että hän hyväksyy yksilölliset erot ihmisten välillä ja toimii sen mukaisesti. Vuorovaikutuksen tulee Nissisen mukaan olla kaksisuuntaista ja kehittävää, ja johtajan/kouluttajan tulee muistaa aiemmat keskustelut sekä tukea yksilön kehittymistä, oppimista ja kasvamista. (Nissinen 1998,

60–63.) Tämä oli havaittavissa myös kyselyyn vastanneiden vastauksissa; he ovat lähes kaikki saaneet aliupseerikoulussa johtaja- ja kouluttajakoulutusta, joten he tietävät, kuinka johtajan käytännössä tulisi toimia.

Kouluttaja antaa minulle vaativan tehtävän ja osoittaa luottavansa minuun. Tuolloin motivoidun ja haluan tehdä parhaani, jottei hän pettyisi.

Kouluttaja, joka palkitsee tehtävän vaikeustason mukaisesti. Ei lomaa jokaisesta hyvästä työstä, mutta sanat (=palaute) ja tupakkitaukokin riittää!

Oikeudenmukainen ja reilu kouluttaja, joka tarvittaessa auttaa, eikä vaan seiso vieressä ja huuda 'nopeampaa'!

Kaikista tutkimuksen vastauksista kävi ilmi, että kouluttajan palautteella on merkittävä vaikutus varusmiesten palvelusmotivaatioon. Valtaosa vastanneista nosti esiin keskeisempänä tekijänä palvelusmotivaation nousussa juuri kouluttajalta saadun positiivisen, rakentavan ja kehittävän palautteen. Heille kouluttajan inhimillisyys ja alaisten huomioiminen yksilöinä, eikä ainoastaan massana, oli tärkeää. Tällöin vastaajien palvelusmotivaatio säilyi, jopa kasvoi, ja he oppivat omista virheistään. Myös kouluttajan antamat kehu, kannustukset ja tunnustukset hyvästä työstä, suorituksesta vaikuttivat positiivisesti vastaajien palvelusmotivaatioon.

Lisäksi perusteltu, asiallisesti esitetty, kehittävä negatiivinen palaute koettiin palvelusmotivaatiota parantavana tekijänä. Huonot suoritukset on tietysti korjattava ja siksi kehittämiskohteet on tuotava esille, mutta vastapainoksi varusmiesjohtajien itseluottamusta olisi hyvä vahvistaa myös positiivisella palautteella ja kehuilla. He olivat myös valmiita ottamaan kritiikkiä sekä negatiivista palautetta omasta suorituksestaan, mikäli palautteen anto tilaisuus tapahtui kahden kesken, hyvässä sekä kehittävässä hengessä ja siinä oli mahdollisuus toteuttaa avointa vuorovaikutusta, kuten johtamisen kokonaisuudessa on tarkoituskin.

Minua motivoi hyvähermoinen kouluttaja, joka ei heti ala kirkumaan, jos joku ei mene suunnitelmien mukaan, vaan kertoo mikä meni väärin ja mitä tehdä toisin.

Tilannetta kehittäisi heidän mukaansa myös se, mikäli kouluttaja pystyisi myös itse ottamaan vastaan varusmiehiltä tulevan rehellisen palautteen, Tämä kehittäisi koulutustapahtumaa sekä oppimisilmapiiriä ja samalla motivoisi sekä joukkoa että

kouluttajaa, ja tällöin palautteen merkitys toteutuisi oikeanlaisessa kentässä. Molemminpuolinen vuorovaikutus vahvistaisi vastaajien mukaan tunnetta siitä, että asia on yhteinen ja että sen eteen tehdään yhdessä töitä. Näin ollen myös kouluttaja kykenisi kehittämään itseään ja antamaansa koulutusta, mikäli alaisilta saadussa palautteessa nousisi esille kritiikkiä ja parannusehdotuksia. Sotilaskouluttajalla on muodollinen esimiesasema alaisiinsa nähden, ja tämä saattaa organisaation autoritaarisuuden ja toiminnan hierarkkisyyden ohella vaikuttaa siihen, että kouluttajan on vaikeaa löytää tai tunnustaa omia heikkouksiaan (Halonen 2007, 44).

”Kehitys ei perustu virheiden tekemiseen, vaan niiden myöntämiseen.” (Kouluttajan opas 2006, 80)

Esimiestaitojen kehittäminen on avainasemassa silloin, kun pyritään nostamaan alaisten motivaatiota (vrt. Peltonen ym. 1991, 93). Sotatieteiden tohtori Vesa Nissinen toteaa (2000, 39) mielestäni varsin osuvasti palautteenannosta: ”On yleisessä tiedossa, että sotilasjohtajan tärkein ominaisuus on rohkeus. Yhtä lailla tiedetään, että perusteltu johtajana ja kouluttajana kehittyminen edellyttää palautteen hyväksikäyttöä. Sotilasjohtaja, joka ei uskalla ottaa ja hyödyntää henkilökohtaista palautetta omalta joukoltaan, on tehnyt väärän ammattivalinnan. Tämä väittämä ei kuitenkaan koske niitä meistä, jotka tietävät olevansa täydellisiä!”.

5.4 Kouluttajat ja palvelusmotivaation lasku

Saapumiserässä 1/2008 on palvelusmotivaatio laskenut vanhempaa saapumiserää useammin, ja moni oli avoimissa vastauksissaan laittanut laskun syyksi sen, että he joutuivat aliupseerikouluun. Valtaosa näistä vasten tahtoaan aliupseerikouluun joutuneista oli Pohjanmaalta kotoisin. Varusmiesjohtajilla oli mahdollisuus antaa esimerkki hetkestä, jolloin heidän palvelusmotivaationsa oli laskenut radikaalisti, mutta yli puolet oli jättänyt tämän kohdan tyhjäksi. Täytetyistä vastauksista löytyi muun muassa seuraavanlaisia syitä:

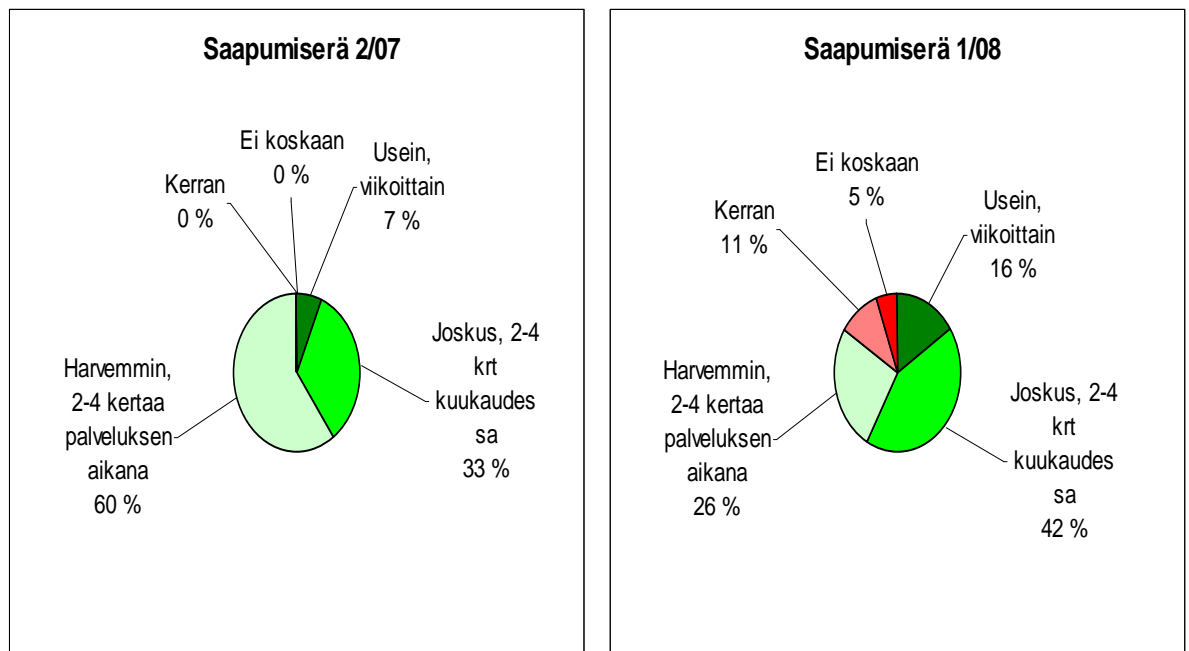
Kun yksi yliluutnantti valvoi koko ajan toimintaani, vaikka kyseessä oli perussuoritus, niin sain kuvan, etten osaa mitään tai kelpaa mihinkään.

Kouluttaja menee välillä palautteessa henkilökohtaisuuksiin, ja se vaikuttaa minuun kauan.

Komppanian komentopaikka siirrettiin 2-4 kertaa vuorokaudessa ja täydelliset suoritukset uusittiin täysin ilman mitään syytä. Ei ollut vihollisuutta eikä patruunoita, mutta silti piti olla koko ajan täydessä varustuksessa. Kouluttaja katosi välillä kahville ja takaisin tultuaan otettiin taas uudelleen.

Saapumiserin välillä oli merkittävä ero motivaation laskemisen suhteen. Saapumiserässä 2/2007 40 % vastanneista koki, että heidän motivaationsa oli laskenut ”Usein” tai ”Joskus” ja yli puolet, 60 %, oli sitä mieltä, että näin oli tapahtunut ”Harvemmin”. Nuoremmissa saapumiserässä nämä luvut olivat toisinpäin, eli 58 % oli sitä mieltä, että palvelusmotivaatio oli laskenut ”Usein” tai ”Joskus, 2-4 kertaa kuukaudessa”. Ainoastaan 42 % oli valinnut ”Harvemmin”, ”Kerran” tai ”Ei koskaan” – vastauksen.

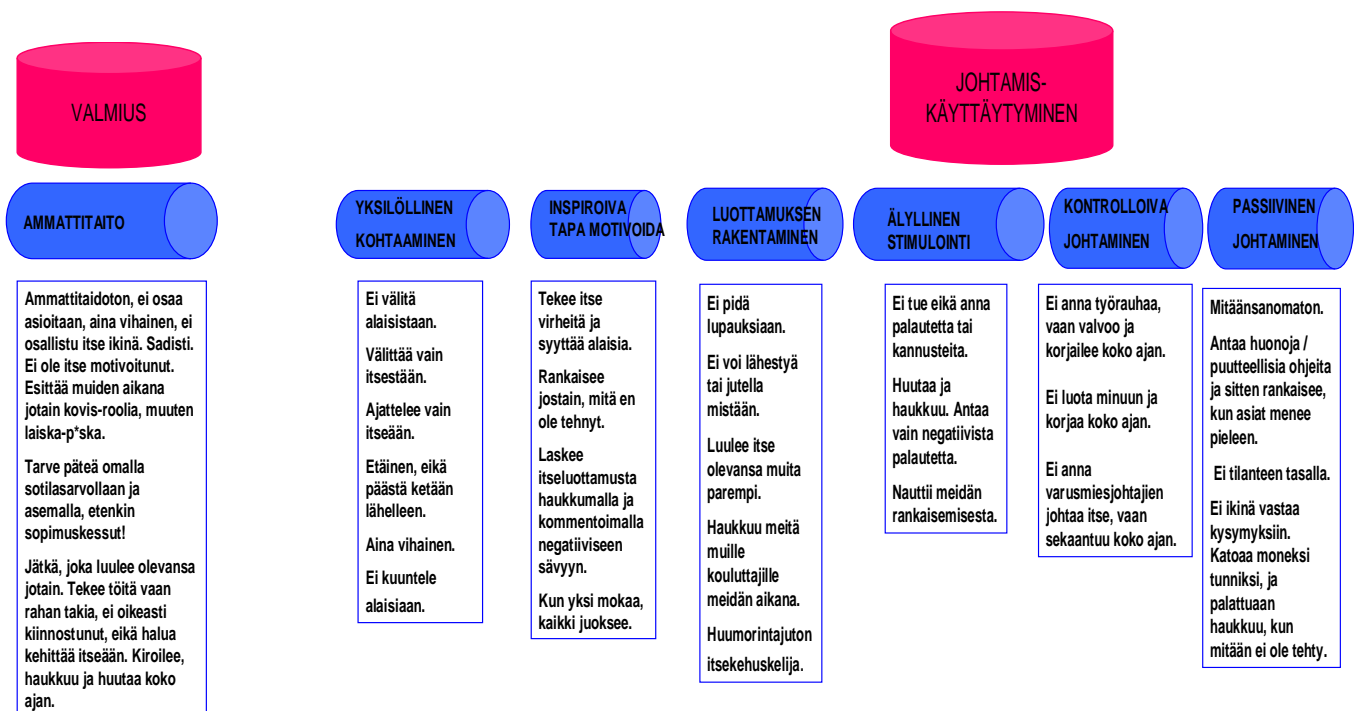
Kuinka usein motivaatiosi on laskenut radikaalisti?



Kuvio 24. Vastaajien palvelusmotivaation radikaalin laskun yleisyys

Lisäksi vastaajien palvelusmotivaatiota oli laskenut hetkellisesti se, että he olivat joutuneet kouluttajien teltan vartiomieheksi, aina ruuanjakelijoiksi, ruokailuun järjestäytyessä aina juoksemaan sisään korjaamaan sekä epäreilut päivystysvuorot yksikössä. Kaksi vastaajaa mainitse syyksi sen, että kouluttaja oli luvannut jotain, ja sitten pettänyt lupauksensa. Yhden aliupseerioppilasvastaajan palvelusmotivaatiota oli radikaalisti laskenut se, että hän oli saanut tietää joutuvansa valmistamispartioon tykistön ja heittimistön ampumarjoituksessa Rovajärvellä talvella 2007.

Alla olevaan kuvioon on listattu molempien saapumiserien vastauksia ja tunnuspiirteitä kouluttajasta, joka laskee heidän palvelusmotivaatiotaan. Vastaukset on jaettu jälleen kahteen pääkategoriaan: kouluttajan valmiuksiin ja johtamiskäyttäytymiseen. Valmiuksien alakategoriana on kouluttajan ammattitaito, jonka ominaispiirteitä on listattu kyselylomakkeista. Johtamiskäyttäytymisen alakategorioita ovat luottamuksen rakentaminen, inspiroiva tapa motivoida, luottamuksen rakentaminen, älyllinen stimulointi sekä kontrolloiva ja passiivinen johtaminen, ja niiden tunnuspiirteitä on myös listattu alla olevaan kuvioon.



Kuvio 25. Vastaajien kuvaukset motivaatiota laskevasta kouluttajasta

Saadut tutkimustulokset ovat yhteneviä tutkimuksen teoreettisen taustan kanssa. Kouluttajan valmiuksilla ja ammattitaidolla sekä – pätevyydellä (vrt. luku 2.5) on merkittävä vaikutus varusmiesten palvelusmotivaatioon. Mikäli kouluttajan ammatilliset valmiudet eivät ole riittävän korkealla tasolla, saattaa hänen toiminta laskea varusmiesten palvelusmotivaatiota. Jos kouluttajan johtamiskäyttäytyminen ei ole luottamusta herättävää, eikä hän edes yritä motivoida alaisiaan, laskee varusmiesten palvelusmotivaatio.

Kouluttajan omalla motivaatiolla ja esimerkillä on merkitystä varusmiesten motivaatioon. Mikäli kouluttaja on aina huonolla tuulella, kärttyinen ja vihainen, ei hän

käytöksellään ainakaan vahvista alaistensa motivaatiota. Oma esimerkki ja osallistuminen koetaan vastaajien kesken yhdeksi merkittävistä motivoivan kouluttajan ominaisuuksista. Ammattitaitoinen kouluttaja ei saisi päästää omia tunteitaan pintaan, vaan huonosta päivästä huolimatta hänen tulisi keskittyä alaisiinsa, heidän hyvinvointiinsa sekä kehittymiseensä. Jos huonotuulisuus on varusmiesten toiminnan aiheuttamaa, saa se kohtuullisuuden rajoissa tulla esiin, mikäli se on aiheellista.

Kouluttaja osoittaa, ettei ole kiinnostunut tehtävästään eikä meidän tehtävästä. Kuinka voi sitten vaatia motivaatiota meiltä?

Vastanneiden varusmiesten mielestä kaikilla kouluttajilla ei ollut riittäviä motivointitaitoja. Heidän motivaationsa kannalta olisi tärkeää, että kouluttajat perustelisivat heille toiminnan pohjimmaisen tarkoituksen. He korostavat samalla vuorovaikutuksen merkitystä kouluttajien ja varusmiesten välillä, ja haluaisivat lisätä sitä. Vuorovaikutuksen tulisi vastanneiden mielestä olla luonnollista ja avointa, eikä siinä saisi olla tiettyjä jännitteitä. Nämä jännitteet pitäisi saada purettua, jotta yhteistyö sekä sitä kautta koulutuksen lopputulos olisi paras mahdollinen. Varusmiehille ei saa tulla pelkoa rangaistuksesta, mikäli he esittävät eriäviä mielipiteitä asioista. Vastanneiden mukaan tämä edellyttää kouluttajilta positiivista asennetta varusmiehiä sekä heidän toimintaansa kohtaan.

Minun motivaatiota laskee se, kun kouluttaja pakottaa toistamaan ja toistamaan suorituksen, vaikka jo osaamme sen. Turhaa pilkun viilausta!

Meidän kouluttaja jätti meidät usein yksin muutamaksi tunniksi, ja kun palasi, haukkui meidät, kun mitään ei oltu tehty. Itse oli antanut huonot ohjeet ja sitten kadonnut kahville!

Kouluttajan negatiivisen palautteen merkitys varusmiesten palvelusmotivaatioon korostui varsin useassa vastauksessa. Lähes jokaisella oli antaa esimerkki hetkestä, jolloin kouluttaja oli omalla tökeröllä palautteellaan tai epäasiallisilla kommentteillaan sekä huudoillaan saanut murskattua yksittäisen varusmiehen ja jopa ryhmien motivaation sekä itsetunnon. Useasta vastauksesta kävi ilmi, että kouluttajan negatiivisen ja virheitä korjaavan palautteen antaminen kesken oppilasjohtoisen harjoituksen, pitäjän alaisten edessä, koettiin itsetunnon ja motivaation kannalta erittäin murskaavana. Mikäli mitään vaarantavaa virhettä ei harjoituksessa tapahdu,

on oikea tapa antaa palautetta vasta harjoituksen päädyttyä, kahden kesken, eikä viedä pitäjän auktoriteettia sekä uskottavuutta hänen alaiensa edessä ja silmissä.

Aliupseerikoulussa pidin sulkeisharjoitusta ja valvojana oli kouluttaja, jolla taisi olla huono päivä! Kouluttaja keskeytti pitämäni harjoituksen useaan otteeseen haukkukseen ja korjatakseen kaikkien edessä tekemiäni virheitä. Motivaationi laski tuolloin radikaalisti, ja sen mukana myös arvostukseni kyseistä kouluttajaa kohtaan!

Kouluttaja, joka ottaa asian kuolemanvakavasti, on robottimainen käskynantaja. Motivaatio laskee, kun näkee sellaisen pellen antamassa käskyjä!

Kouluttajan negatiivisesta toiminnasta nousi esiin myös joukkorangaistus ja -haukkuminen; mikäli ryhmässä on yksi, joka on muita selvästi huonompi, hitaampi tai heikompi, haukutaan koko ryhmä joukkueen edessä huonoksi. Lisäksi muutama taistelija oli saanut kokea joukkueen edessä haukkumista, kun kouluttaja oli todennut kaikkien kuulleen, että ”taas tuo Tötterström on viimeisenä” tai muunlaisia kommentteja, jotka kohdistuvat henkilön ulkomuotoon, -näköön tai suorituskykyyn. Muutamalle taistelijalle oli jäänyt traumoja aliupseerikoulun sotaharjoituksesta, jossa kouluttaja oli kylmästi tappanut heidän motivaationsa kertomalla omia mielipiteitään aliupseerioppilaiden suorituksista:

Saimme kuulla olevamme huonoja ja arvottomia sotilaita, emmekä varmasti pärjäisi tosipaikan tullen sodassa!

Varmasti hyvin motivoivaa kuultavaa 19-20-vuotiaille nuorille aikuisille.

Mikäli kouluttaja aina vaati liikaa ja epäonnistumisen hetkellä antoi murskaavaa kritiikkiä, laski varusmiesten motivaatio tuolloin radikaalisti eivätkä he jaksaneet enää yrittää. Mikäli kouluttaja ei taas tarjonnut tarpeeksi mielenkiintoisia tai haasteellisia tehtäviä, saattoi motivaatio tuolloinkin olla kateissa. Aina ei tietenkään voi voittaa ja saada vain kivoja tehtäviä, mutta jos joku tietty henkilö jää useasti ilman mielekästä tekemistä ja joutuu hoitamaan epämieluisat hommat, laskee hänen palvelusmotivaationsa tuolloin ajan myötä varmasti. Jos kouluttajalla on jotain henkilökohtaista jotain tiettyä henkilöä kohtaan, ja hän tämän vuoksi käskää aina saman taistelijan huonompiin tehtäviin, on se varma kuolema kyseisen henkilön motivaatiolle. Samalla kouluttaja syyllistyy myös epäoikeudenmukaisuuteen. Kolme vastanneista oli kokenut omakohtaisesti kyseistä toimintaa.

Kun tulin AUK:n ja huomasi, että minulla ei ollut minkäänlaisia vastuullisia tehtäviä. Motivaationi laski saman tien ja viis veisasin kaikesta. Kuin sain natsat, motivaatio nousi valtavasti. Syynä oli se, että minulle ei annettu edes mahdollisuutta näyttää kuinka paljon minussa on johtaj ominaisuuksia!

*Kouluttaja antaa aina minulle huonoja ja p*skoja tehtäviä, sulkee minut ulos sisäpiiristä eikä anna minulle vastuuta. Sitten haukkuu kaikkien kuullen, kun en ole hoitanut tehtävää kunnolla.*

Kouluttaja ei anna meidän johtaa itse, vaan sekaantuu ja korjaa koko ajan.

Vastauksia voidaan mielestäni peilata suoraan Maslow'n tarvehierarkian itsensä kehittämisen tarpeeseen, jonka jäädessä tyydyttämättä varusmiesjohtaja turhautuu. Varusmiesjohtajat eivät tuolloin saa tarpeeksi kiinnostavia ja haasteellisia tehtäviä, jolloin heidän motivaationsa laskee ja he suuntaavat mielenkiintoaan muualle.

5.5 Kouluttaja ja palvelusmotivaation vahvistaminen

"Onnistuneet suoritukset ja menestyksen kokeminen vahvistavat motivaatiota, mutta epäonnistumiset ja negatiivinen palaute yleensä heikentävät sitä." (Kouluttajan opas 2006, 22)

Tutkimuksen kyselylomakkeen lopussa vastaajille annettiin mahdollisuus kertoa oma mielipide siitä, kuinka kouluttajat voisivat omalla toiminnallaan parantaa varusmiesjohtajan palvelusmotivaatiota. Molempien saapumiserin vastaukset olivat samansuuntaisia ja seurasivat "Minkälainen kouluttaja motivoi sinua?" -kysymyksen vastauksia. Keskeisimmiksi tekijöiksi nousivat jälleen oma esimerkki ja kouluttajan osallistuminen koulutukseen (esim. jalkapallopelit ja salibandyturnaukset), oikeudenmukaisuus, positiivisen palautteen ja kehujen antaminen sekä tarkkojen ja selkeiden ohjeidenannon tärkeys. Kouluttajan itsekritiikki olisi myös suotavaa ja käskettiin yhdessä vastauksessa "kouluttajien kiivetä alas sieltä tärkeiden tornista" ja "olla enemmän tavallisia ihmisiä".

Kannustakaa siten, että varusmiehet haluavat tehdä itse asioita eikä siksi, että se käsketään.

*Lopettamalla se pilkun n*ssiminen ja pienestä valittaminen ja keskittymällä olennaiseen.*

Motivaationi on pohjalla, ei siihen auta enää mikään.

Monet vastanneista kaipasivat kouluttajilta enemmän ymmärrystä ja alaisen saappaisiin astumista sekä yksilöllistä kohtaamista ja kanssakäymistä. Moni toivoi myös sitä, että kouluttajat viettäisivät enemmän aikaa ja kommunikoisivat enemmän varusmiesjohtajien kanssa, myös huumorimielessä. Vastaajien mielestä huumorintajuinen kouluttaja antaa lisäksi sellaisen kuvan, ettei häntä tarvitse pelätä ja että häntä on helppo lähestyä.

Jos ajattelisi enemmän miltä asiat näyttää alaisen tasolla.

*Näyttämällä, että he ymmärtävät varusmiehen tilanteen. Koulutus johtajatehtäviin on ehkä liian lyhyt, joten p*skan antamisen sijaan heidän pitäisi antaa jatkokoulutusta ja ohjeita.*

Toimimalla myös itse kuten käskee muita!

Kouluttajan omalla esimerkillä, tuella, palautteella ja kannustamisella on loppujen lopuksi merkittävä rooli siinä, kuinka varusmiehet jaksavat palveluksessa ja kuinka motivoituneita he palvelukseensa ovat. Tutkimusongelmiin ja kysymyksiin saatiin mielestäni kattavat ja toisiaan tukevat vastaukset.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

” On suuria miehiä, jotka saavat kaikki muut tuntemaan itsensä pieniksi. Mutta todella suuri on hän, joka saa jokaisen tuntemaan itsensä suureksi.”

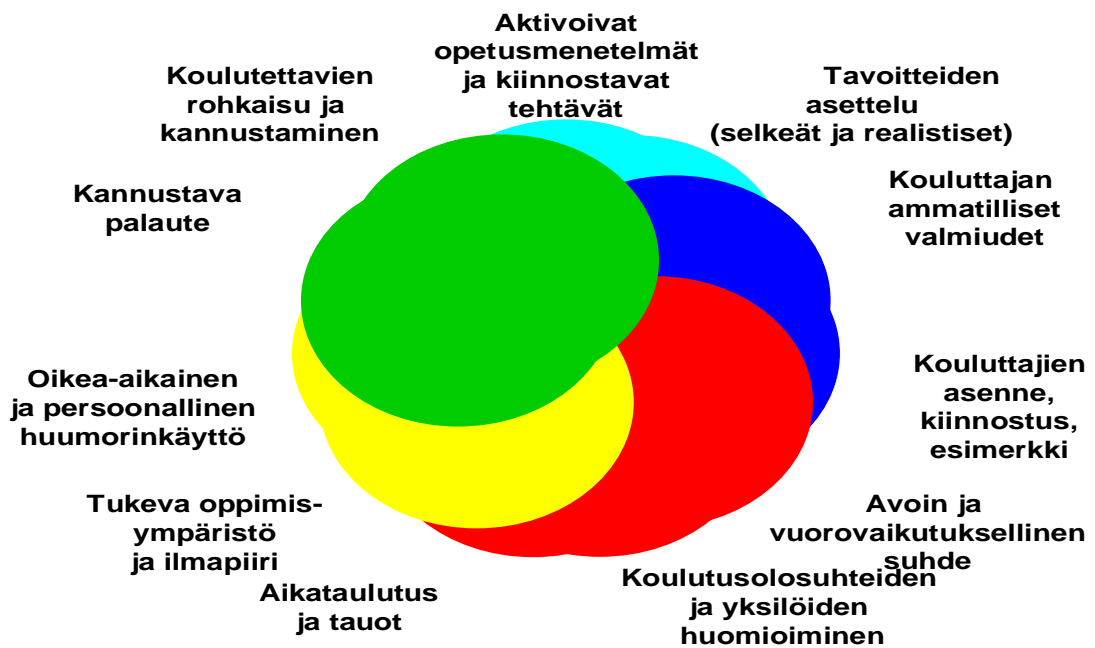
G.K. Chesterton (Nissisen 2000, 39 mukaan)

Puolustusvoimien päätehtävä, Suomen puolustaminen, toteutetaan reservistä perustettavalla kenttäarmeijalla. Tähän tähtää kaikki rauhan aikana annettava varusmies- ja reserviläiskoulutus. Kriisitilanteessa reservin johtaja on yksin joukkonsa kanssa, ilman kouluttajien apua. Joukon saattaminen nopeasti taistelu- ja toimintakykyiseksi on aika raju tehtävä harjaantumattomalle sotilasjohtajalle. Tämän mahdollistamiseksi on kouluttajien annettava varusmiesjohtajille mahdollisuus oppia kouluttamista ja johtamista jo varusmiespalveluksensa aikana. Varusmiesjohtajat tarvitsevat vastuuta ja itsenäisiä tehtäviä, joiden osalta henkilökunta ohjaa, neuvoo, opastaa, kannustaa ja antaa palautetta. Sitä voitaisiin Nissisen (2000, 38) mukaan kuvata todellisen sotavalmiuden luomiseksi ja toisaalta myös suuren kouluttajareservin käyttöönottamiseksi kiireellisissä perusyksiköissä.

Palvelukseen astuvien varusmiesten maanpuolustustahto on yleisesti ottaen suhteellisen korkeaa luokkaa. Jostain syystä maanpuolustustahdosta kumpuava palvelusmotivaatio laskee suurella osalla varusmiehistä palveluksen aikana. Motivaation tukemisessa ja kehittämisessä on kouluttajilla varsin merkittävä rooli. He voivat pahimmassa tapauksessa omalla toiminnallaan murskata varusmiehen hyvän motivaation, mikä puolestaan heijastuu pitkälle asevelvollisen asenteisiin, tulevaisuuteen sekä reserviin. Onnistuessaan kouluttajat aloittavat varusmiehessä koko elämän kestävänsä itsensä kehittämisen johtajana sekä vakaan tahdon ja asenteet puolustaa isänmaata. On kuitenkin huomioitavaa, ettei palvelusmotivaation kehittäminen ole yksiselitteistä ja helppoa, sillä ollaan tekemisissä yksilöiden kanssa, joilla kaikilla on erilaiset taustat, asenteet, arvot, tiedot ja taidot.

Kouluttaja voi vaikuttaa koulutettavien motivaatioon monilla eri keinoilla, jotka samalla edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista. On huomioitava kuitenkin, että hyvän oppimisympäristön syntymisen perusedellytyksenä on perusyksikön henkilöstön oma avoin ja hyvä yhteishenki. Jatkuva henkilöstöpula on monien perusyksiköiden suuri murhe, ja se saattaa osaltaan kiristää henkilöstön välejä ja näin vaikuttaa myös kouluttajien omaan motivaatioon. Myös henkilöstön vaihtuvuus, kuten tutkittavassa perusyksikössä, saattaa vaikuttaa perusyksikön ilmapiiriin ja kouluttajiin.

Tutkimuksen tulosten perusteella koulutettavien motivaatiota keskeisesti lisääviä tekijöitä ja toimenpiteitä ovat (kuvion värit vastaavat Maslow'n tarvehierarkia pyramidin värejä):



Kuvio 26. Koulutettavien motivaatiota lisääviä tekijöitä ja toimenpiteitä



Kuvio 27. Koulutettavien motivaatiota heikentäviä tekijöitä ja tunnuspiirteitä

Vastauksia voidaan verrata Kouluttajan oppaaseen (2006, 22), jossa on listattu samankaltaisia vastauksia. Myös aikaisempien tutkimuksien, kuten Kurosen (1995), Pykälämäen (1996), Puumalaisen (1999) ja Aikkilan (2000) töiden tutkimustuloksista voidaan löytää yhtäläisyyksiä varusmiesten motivaatioon vaikuttavista tekijöistä

näiden tulosten kanssa. Tämän perusteella voidaan mielestäni todeta, että tämän tutkimuksen tulokset ovat osin valideja ja luotettavia muihin töihin verrattaessa.

Koulutuskulttuuri

Monilla on Halosen (2007) mukaan yleisesti sellainen ennakkoluulo, että puolustusvoimissa oppimiskäsitys ja osiltaan koko koulutus- ja oppimiskulttuuri pohjautuisivat behaviorismiin, ja tätä väitettä tukivat osin myös hänen väitöskirjansa empiirisen osan tulokset. Hänen mukaansa tämänkaltaiset oletukset ovat saattaneet johtua siitä, että puolustusvoimissa opetetaan monia vaiheittaisen koulutuksen menetelmällä tai yksittäisten taitojen oppimiseen liittyen. Koska behaviorismi siirtää vastuun älyllisestä toiminnasta pois yksilöltä itseltään, se ei tällöin tue kaikkia tulevaisuuden taistelukentällä tarvittavien valmiuksien kehittymistä. Taitojen oppimiseen liittyy kuitenkin olennaisesti harjaantumisvaihe, jossa osasuorituksia kerrataan toistuvasti tapahtuvalla toistoharjoittelulla. Vaikka tiettyjä sotilaan valmiuksia onkin harjoituttava niin kauan, että niistä tulee vaistonvaraana perustuvia, pitäisi puolustusvoimien koulutuskulttuurissa Halosen mukaan kuitenkin olla sellainen lähtökohta, että yksilön tulee samalla oppia ja kehittää älyllisiä taitojaan. (Halonen 2007, 118.)

Konstruktivististen ja pedagogisten periaatteiden soveltaminen puolustusvoimien koulutuskulttuuriin ei kuitenkaan ole ongelmantonta, koska puolustusvoimissa oppiminen on perinteisesti nähty kouluttajakeskeisenä ja tiukasti ohjattuna toimintana. Nykyään oppimista pitäisi enemmän nähdä oppijoiden aktiivisen toiminnan aikaansaamana tuloksena, ja siirtää kouluttajilta enemmän vastuuta omasta oppimisestaan oppijoille. Miten tämä onnistuu sellaisten oppijoiden kanssa, jotka kokevat tulleensa vastoin omaa tahtoaan tai huonosti motivoituneena asepalvelukseen? Konstruktivismiin mukaan oppijan oletetaan olevan aktiivinen, motivoitunut ja kiinnostunut itsensä kehittämistä. Miten tämä toteutuu puolustusvoimissa, kun osa varusmiehistä on passiivisia ja reagoi ainoastaan ulkoiseen motivointiin? (Vrt. Halonen 2007, 119–124)

Kouluttajien rooli on muuttunut uudistuneen koulutuskulttuurin myötä. Kouluttajasta on tullut enemmänkin rohkaisija, tukija ja joukkuehengen edistäjä ja muodostaja sekä työnohjaaja ja elinikäisen oppimisen istuttaja eikä enää tiedon jakaja, käsittelijä tai komentaja. (Koski 1997, 27). Sotilaskouluttajilla voi olla yksilöiden koko elämää edistäviä kasvatustehtäviä. Varusmiespalvelus saattaakin olla yhä useammille

viimeinen mahdollisuus saada takaisin itseluottamuksensa ja – tunteensa, jotta he voisivat kasvaa tasolle, jota työelämä ja työelämä edellyttävät (Toiskallio 1997, 17).

Kouluttaja

Valtaosa vastaajista korosti sitä, että kouluttajan on oltava ammattitaitoinen, oikeudenmukainen ja huumorintajuinen. Kouluttajan valmius on myös teoriaan verrattaessa noussut keskeiseksi tekijäksi ammattipätevyyden kannalta.

Kouluttajan oma asenne ja motivaatio työhön näkyvät suoraan hänen kouluttamastaan joukosta. Yksikön henkilökunnan yleinen henki, suhtautuminen ja asennoituminen koulutukseen vaikuttavat merkittävässä määrin varusmiesten asenteisiin, motivaatioon ja toiminnan yleiseen tasoon. Vanhan koulukunnan periaate ”älkää tehkö kuten minä teen vaan kuten minä käsken” ei mahdollista rakentaa edes lyhimmän palvelusajan kestäviä tuloksia. (Anttila 2002, 102.) Lisäksi on tietysti huomioitava se, että alaisilta saatu kunnioitus on myös ansaittava, eikä edellä mainitunlainen käytös ainakaan herätä sitä alaisissa.

Lähtökohtana kouluttajuudessa tulisi olla koulutusajattelun perusmalli (vrt. kuvio 5) Kuitenkaan vastaajien mielipiteiden sekä kokemuksen mukaan kaikki kouluttajat eivät olleet lähestyneet heitä toivotulla tavalla.

Vastausten tuloksista näkee, että varusmiesjohtaja toivoo kouluttajan kohtaavan hänet ihmisenä ja yksilönä ja että kouluttaja arvostaisi häntä ainakin sen verran, että pyrkisi kuuntelemaan mitä asiaa hänellä on ja miten hänellä menee. Varusmiesten kouluttajille tulisi mielestäni korostaa palautteen annon merkitystä. Sen antaminen on hyvin tärkeää lyhyenkin harjoituksen päätteeksi. Se tunne, jolloin varusmies huomaa ja kokee kouluttajan välittävän hänestä, on hyvin merkityksellinen. Puhtaasti sisäisen motivaation lisäämiseen pyrkivää kannustamista on sanallinen kannustaminen ja kehon kielellä rohkaisu, jotka sisältävät esimerkiksi hyväksynnän osoittamisen ja hyvistä suorituksista palkitsemisen.

Motivointi ja palkitseminen

Varusmiesjohtajien motivoinnilla olisi kyettävä vaikuttamaan heidän sisäiseen motivaatioonsa, sillä se on yhteydessä itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeisiin (vrt. Maslow 1970). Sisäistä motivaatiota kehittämällä voidaan luoda hyvä

yleismotivaatio, joka toivottavasti kestää koko varusmiespalveluksen ajan. Ulkoisiin palkkioihin (kuten kuntoisuuslomat) perustavalla koulutuksella saatetaan hetkellisesti luoda voimakas ulkoinen motivaatio, mutta sillä ei valitettavasti saavuteta kovinkaan kauas kestoista motivaatiotilaa (Peltonen ym. 1992, 18–19).

Varusmiesjohtajien suoritukset yksittäisissä koulutustapahtumissa ja – tehtävissä ovat monien eri tekijöiden, kuten tarpeiden, kannusteiden, valmiuden, kokonaismotivaation ja sotilasorganisaation sosiologisten tekijöiden monimutkaista yhteisvaikutusta. Yksilöstä ja tilanteesta riippuen vaihtelee se, miten eri tekijät vaikuttavat suoritukseen. Motivaatioprosessin vahvistamiseksi ja ylläpitämiseksi tulisi yksilön saada jonkinlainen palkkio suorituksestaan. Palkkio voi olla kiitos, positiivisia sanoja, kuntoisuusloma tai sisäisen onnistumisen tunne. Tyytyväisyyden syntyminen on tärkeää, koska se voi luoda uusia sisäisiä tarpeita, jotka toimivat motivaation lähteenä. (vrt. Maslow 1970, Peltonen- Ruohotie 1987;1992) Tyytyväisyys ja varusmiesjohtajan arvostamat kannusteet pitävät motivaatioprosessia yllä. Tyytymättömyys ja/tai kannusteiden puute aiheuttavat helposti palvelusmotivaation laskun.

Motivaation tuotokset eli ponnistelut, suoritukset, palkkiot ja tarvetyytyväisyys vaikuttavat motivaatioon jatkuvana prosessina. Lopullisen tilanteen havaintoihin perustuen yksilö havainnoi alkuperäisten odotustensa toteutumista ja muuttaa tulkintaansa odotusarvosta sen mukaisesti. Onnistumiset ja tässä tapauksessa myönteinen tunne kouluttajan puolelta lisäävät motivaatiota ja tahtoa ponnistella asian eteen, kun taas epäonnistumiset ja kouluttajan negatiivinen suhtautuminen heikentävät motivaatiota sekä asian odotusarvoa. Samalla negatiivinen kanta saattaa johtaa ponnistelun suuntaamisen muualle tai pahimmassa tapauksessa lopettaa ponnistelun kokonaan.

Palkitseminen on selkeästi ulkoista motivointia, mutta silti positiivista motivaation vahvistamista. Palkkioiden lupaamisessa on ongelmana alaisten tottuminen niihin. Palkkioita annettaessa on muistettava, että niiden tulee olla seurausta hyvästä suorituksesta. Weinberg ja Gould (1995) toteavat, että palkkioiden antamisessa on tärkeää, että niiden antamisen syy on saajalle selvä. Toisaalta luvattujen palkkioiden antamatta jättämisellä voi olla huonoja seurauksia. Palkkioita ei kannata lupaila, jos niitä ei voi toteuttaa, koska seuraukset voivat muuttua negatiivisiksi. Palkitsemisessa kannattaa käyttää hyväksi joukon vaikutusta. Palkitulle on yleensä tärkeää, että hyvä suoritus huomioidaan koko joukon toimesta. Palkkiota annettaessa yhdelle henkilölle,

muiden on syytä kuulla siitä, koska se kannustaa myös muita joukon jäseniä tavoittelemaan hyviä suorituksia. Tietoisuus hyvien suoritusten huomaamisesta kannustaa yrittämään. (Weinberg & Gould 1995, 152-153).

Positiivisen ja negatiivisen motivaation vahvistamisen käytössä on hyvä muistaa, että motivaation vahvistamiseksi kannattaa käyttää huomattavasti enemmän positiivisia keinoja. Sen lisäksi, että tämä lisää taistelijoiden itseluottamusta ja positiivista yrittämisen halua, se tekee harvoin käytetystä negatiivisesta vahvistamisesta paljon tehokkaampaa. Yli 80 % motivaation vahvistamisesta tulisi olla positiivista (Weinberg ym. 1995, 144).

Motivaatiolla ja erityisesti kouluttajan motivointitaidoilla on keskeinen merkitys sotilasorganisaation koulutuksessa sekä koko puolustusvoimien koulutuskulttuurissa. Motivaation merkityksen aivan erityiseen asemaan nostavat sotilasorganisaation koulutuksen ja siellä tapahtuvan oppimisen monet erityispiirteet. (Halonen 2002, 39).

Tämä tutkimus osoitti, että motivaatiolla on merkitystä oppimisen kannalta ja että motivaatioon vaikuttavat sekä yksilön itsensä sisäiset tekijät, kuten käsitys itsestä oppijana ja oppimiseen liittyvät arvolataukset, että oppimistilanteeseen liittyvät seikat. Yksilön sisäiset ja oppimistilanteeseen liittyvät ulkoisetkin tekijät ovat vuorovaikutuksessa niin keskenään kuin muiden vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden kanssa. Varusmiespalvelusta suorittaessa yksilö joutuu painimaan motivaationsa sekä siitä johtuvien ongelmien kanssa jatkuvasti. Ympäristön luomat olosuhteet tekevät tästä vaikeaa, mutta oikeanlaisella motivoinnilla ja ohjauksella sekä esimiesten tuella hänellä on mahdollisuus selviytyä kunnialla. Yhteisön; ryhmät, joukkueet, tuvat, sisällä tapahtuva motivointi sekä vuorovaikutus vahvistavat edelleen yksittäisen taistelijan varmuutta, tai sitten kaatavat sen täysin.

Koulutuksessa tulisi yleisesti ottaen päästä siihen, että koulutettavat olisivat omasta halustaan saamassa oppia ja sitä kautta motivoituneita. Vastaajista kaksi olikin sitä mieltä, että kouluttajan tulisi kannustaa ja kouluttaa heitä siten, että he haluavat itse tehdä asian eikä ainoastaan sen vuoksi, että heitä käsketään tekemään se. Sotilaskoulutuksessa tämä ei aina toteudu, tai varusmiesten motivaatio ei aina ole sillä tasolla, että voitaisiin puhua omasta halusta oppia. (Anttila 2002, 99). Kouluttajan myönteinen suhtautuminen alaisiinsa, aktiivinen vuorovaikutus sekä hyvät ja oppimista edistävät palvelusolosuhteet ovat sotilaskoulutuksen lähtökohtia.

Koulutustapahtumissa tulisi korostaa myönteistä yksilöllisyyden ja itsensä kehittämisen ilmapiiriä sekä yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Sotilaallinen kuri ja käyttäytyminen eivät saa vaikuttaa negatiivisesti koulutustapahtumiin tai oppimisilmapiiriin.

Motivointia tulisi kyetä suorittamaan siten, että se olisi kauaskantoista ja luottamusta herättävää. Kouluttaja voi esimerkiksi osoittaa luottamustaan alaiselleen antamalla tällä mielekkään ja haastavan tehtävän, jossa alainen saa toteuttaa itseään. Suorituksen jälkeen kouluttaja antaa alaiselle asiallista ja kannustavaa palautetta sekä rohkaisee häntä jatkossakin haastaviin tehtäviin. Turhat lupaukset saattavat motivoida hetkeksi, mutta tilanteen todellisen luonteen selvittyä luottamus johtajaan menee ja toiminnan jatkaminen vaikeutuu. Samanlainen vaikutus on myös uhkaamisen käyttämisessä motivoinnin keinona, jota kouluttajien tulisi välttää. Äärimmäisessä tilanteessa johtaja saattaa sortua uhkaamaan seuraamuksilla, jos alaiset eivät toimi halutulla tavalla. Uhkaamista tulisi välttää, koska silloin taistelijat eivät suorita tehtävää omasta sisäisestä motivaatiosta johtuen.

Koska toive ulkoisesta palkinnosta ei ole sisäisesti motivoituneen yksilön työskentelyn taustalla, hän on myös yleensä vähemmän luovutusherkkä ja sinnikkäämpi kuin ulkoisesti motivoitunut oppija. Sisäinen motivaatio on siis oppimisen kannalta suotuisampaa kuin ulkoinen motivaatio. Kouluttajan on tärkeä hahmottaa keinoja, joilla koulutuksen ja palveluksen kannalta suotuisan motivaation heräämistä ja ylläpysymistä voidaan tukea. Kouluttaja voi korostaa erilaisia tavoitteita ohjeistuksessa, viesteissä, joita hän välittää koulutettaville sekä oman esimerkin kautta. Käytäntö on osoittanut, että varusmiesten kannustaminen ymmärtämään opittava asia on suotuisaa motivaation kannalta. Ei siis riitä, että he tekevät käsketyn asian, vaan että he tietävät myös ”miksi” he sen tekevät.

Oppimisympäristö oppimisen tukena

Koulutuksen järjestelyiden asianmukainen suunnittelu ja toimeenpano sekä mielekkään oppimisympäristön luominen edistävät varusmiesjohtajien palvelusmotivaatiota. Viikko- ja päiväohjelmat sekä läpiviennit tulisi resurssin puitteissa suunnitella ja toteuttaa mielekkäinä ja nousujohteisina kokonaisuuksina, jotka vahvistavat varusmiesjohtajien palvelusvireyttä sekä -motivaatiota. Koulutuksen sisältö sekä opetusmenetelmien valinta olisi muodostettava siten, että

koulutustapahtumat ovat virikkeitä antavia ja että ne ruokkivat aktiivisuutta sekä aloitteellisuutta. Opetuksen sisällön tulisi olla mahdollisuuksien mukaan rakentuneena aiemmin opitun pohjalle, jolloin opetuksen tulisi herättää varusmiesjohtajissa ajatuksia ja ongelmanratkaisuja. Tällöin koulutus ja opetus perustuisivat henkilökohtaiseen tai kouluttajan ja koulutettavien yhteisesti syntyvään oivallukseen tai ajatukseen. (PEkoul-os PAK C 1:11 1990, 7.)

Ilman ajattelua sekä oivalluksia ei opituista tiedoista ja taidoista ole hyötyä, sillä ne unohtuvat käyttämättömänä varsin nopeasti. Oikeanlaisella oppimisilmapiirillä on merkittävä vaikutus varusmiesten palvelusmotivaatioon. Kouluttajan tulee ymmärtää se, että tietynlaisella käyttäytymiselle ja kurille on valittava oikea aika ja paikka. Niiden ei tule olla itsestään tarkoitus, vaan ainoastaan työväline joukkojen hallintaan.

Koulutustapahtumat pitäisi pyrkiä rakentamaan siten, että ne ovat mahdollisimman nousujohteisia, haasteellisia, palkitsevia, ongelmakeskeisiä sekä oppijoiden oma-aloitteisuutta, motivaatiota ja ajattelua tukevia. Samalla oppijoiden hyvin erilainen lähtötaso ja koulutustausta sekä erilaiset oppimisvalmiudet lisäävät entisestään kouluttajien toiminnan haasteellisuutta. Jatkuva henkilöstöpula ja eri yksiköiden rajalliset työaika- sekä taloudelliset resurssit eivät tosin aina mahdollista optimaalisten olosuhteiden luomista alaisille, mutta kouluttajan kehittyvänä ja oppivana yksilönä tulisikin osata eläytyä tilanteen mukaan ja tarvittaessa soveltaa koulutusta käytössä olevien resurssien mukaan. Kaikkea ei aina tarvitse tehdä samalla lailla kuin aikaisemmin, vaan uudet ajatukset sekä ideat ovat tervetulleita.

Puolustusvoimissa vallitsevat perinteet ja eri perusyksiköiden ”kirjoittamattomat säännöt” saattavat hyvinkin nopeasti rajoittaa uuden, juuri valmistumiseen kouluttajan toimintamahdollisuuksia ja visioita. Tämä vaatiikin kouluttajilta edelleen vallitsevien vanhojen ajattelu-, toiminta- ja uskomusmallin murtamista, mikä ei varmasti toteudu yhdellä käskyllä tai päivässä, vaan vaatii pidempi aikaisen muutoksen ja etenkin siihen halukkaita. Mikäli joku asean käsittelyharjoitus tai vaikka asemaanajo harjoitus on yksikössä aina toteutettu jollain tietyllä tavalla, voi ”keltanokan” esittämä uusi toimintatapaesitys herättää vanhojen kouluttajien keskuudessa hyvinkin voimakkaita ajatuksia ja kommentteja, joilla saatetaan lannistaa tuoreen kouluttajan innokkuus ja luovuus sekä sovittaa hänet jo ennalta hyväksi havaittuun, perinteiseen muottiin. Tutuista ja turvallisista toimintakäytännöistä sekä – malleista luopuminen ei ole helppoa, mutta onneksi

olemme mielestäni puolustusvoimien koulutuskulttuurissa matkalla oikeaan suuntaan (vrt. Halonen 2007).

Kouluttajan rooli muuttuu siirryttäessä erikoiskoulutus- ja etenkin joukkotuotantokausille (kts. kuvio 10), ja silloin hänen tulisikin siirtää koulutuksesta ja johtamisesta enemmän vastuuta varusmiesjohtajille. Ohjeistuksen tulisi tuolloin olla tarpeeksi selkeästi annettua, jottei kouluttajan tarvitsisi jatkuvasti puuttua varusmiesjohtajien toimintaan ja johtamiseen. Riittävällä ohjeistuksella ja kannustuksella olisi myös kyettävä antamaan varusmiesjohtajille mahdollisuus itse soveltaa oppimaansa sekä harjaantua tehtävässään.

Varusmieskoulutuksen mielekkyys ja tavoitteiden asettelu

Sotilaskoulutuksessa ohjaus, motivointi ja kannustus ovat tärkeitä, sillä aiheet, opetusmenetelmät ja oppimisympäristö ovat koulutettaville uusia (Kouluttajan opas 2006, 23). Hyvänä lähtökohtana ja tavoitteena on se, että varusmieskoulutus olisi mielekästä niin kouluttajan kuin varusmiehenkin näkökulmasta. Tämä merkitsisi sitä, että sekä kouluttajien että varusmiestenkin tulisi tarkasti tietää tavoitteet, joihin ollaan pyrkimässä, miksi mitäkin asiaa opetetaan, missä ja minkälaisissa olosuhteissa sitä käytännössä tarvitaan sekä miten hyvin opetetut asiat tulisi hallita. (Lehtonen 1997, 52.) On kuitenkin huomioitava se, että mielekkyys on aina yksilön, tässä tapauksessa varusmiehen tai kouluttajan, näkemys asiasta. Mielekkyys on eri asia kuin miellyttävyyys. Sotilaskoulutus ei ehkä aina tunnu varusmiehestä miellyttävältä, mutta samanaikaisesti sen tulisi tuntua mielekkäältä.

Varusmiehillä täytyy myös olla syy, miksi taistella. Taistelija, joka ei koe tehtävänsä merkittäväksi tai mielekkääksi, turhautuu helposti, ja turhautuessa motivaatio laskee tehtävää kohtaan (Vrt. Maslow 1970, itsensä toteuttamisen tarve). Yksilöillä on Maslow'n (1970, 37–44) mukaan halu ja tarve menestyä sekä toteuttaa itseään. Tämä edellyttää kouluttajalta sitä, että he antavat varusmiesjohtajille vaativampia ja vastuullisempia tehtäviä. Tehtävässään menestyäkseen varusmiehet kaipaavat kouluttajalta tukea, kannustusta ja arvonantoa (vrt. Maslow 1970, arvonannon tarve).

Mielekkyudessa on keskeistä hahmottaa ja ymmärtää asiayhteydet sekä kokonaisuus. Kaiken koulutuksen lähtökohtana tulisi varusmieskoulutuksessa olla ajatus siitä, että sillä tähdätään kaikkein pahimman, sodan, varalle. Taistelukentän

kuva muuttuu koko ajan, ja menestyminen nykyajan taistelukentän vaativissa oloissa tulisikin olla koulutuksen päämääränä ja tavoitteena. Tällöin voidaan ainakin sanoa, että koulutuksella on mielekkäät tavoitteet ja päämäärät.

Pohjana tavoitetietoisuuden tärkeydelle on nykypedagogiikan korostama käsitys oppimismotivaation ja tavoitteisuuden tärkeydestä. Tavoitteet ovat motivaation syntymisen kannalta kaikkein keskeisimpiä tekijöitä. Motivaatio vaikuttaa yksilön tavoitteenasetteluun, ja siihen mitä taistelija vaatii itseltään. Tavoitteet voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia pyrkimyksiä, jotka muokkaantuvat ryhmän tavoitteiden tai muiden intressien pohjalta. Ihmisen tarkkaavaisuus on rajallista ja siksi motivaatio ilmenee tarkkaavaisuuden keskittymisessä. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 57–58). Kouluttajan on erityisesti kiinnitettävä huomiota oikean tavoitteen säilymiseen alaisten keskuudessa, koska muutoin motivaatio suuntautuu epäolennaiseen.

Varusmieskoulutuksen tavoitteet pitäisi asettaa siten, että keskitasoinen varusmies saavuttaa ne hyvin. Säilyttääkseen nopeasti oppivien miesten motivaation on kouluttajan pystyttävä antamaan heille tarpeeksi vaativia tehtäviä, jottei liian helppojen tehtävien suorittaminen aiheuta turhautuneisuutta. Toisaalta kouluttajan olisi taas suunniteltava ja rytmittävä hitaammin oppivien koulutus siten, että myös he saavuttaisivat asetut tavoitteet. Koulutettavien jakaminen tasoryhmiin saattaa helposti leimata osan miehistä ”heikkolahjaisemmiksi”, mikä varmasti heijastuu joukon yhteishengen sekä kyseisten miesten motivaatioon. Yhteishengellä on tässäkin merkittävä rooli, ja hyvässä ryhmässä parhaimmat opettavat heikompia. Toisaalta myös heikommat oppivat, kun he näkevät oikeita suorituksia muilta.

Uuden oppiminen on alussa kaikille vaikeaa. Etenkin varusmiespalveluksen alkuvaiheessa tulee lyhyessä ajassa erittäin paljon uutta opittavaa, ja tämä saattaa entisestään heikentää joidenkin heikoimpien oppijoiden uskoa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa. Myös nykyisin yleistyneet tarkkaavaisuushäiriöt ovat yksi monista tekijöistä, jotka saattavat haitata yksilön selviytymistä ja palvelusmotivaatiota (Vrt. Kouluttajan opas 2006, 24). Varusmiespalveluksen ympäristö on myös varsin otollinen kiusaamiselle sekä simputukselle. Alangon (2003) tutkimuksen mukaan varusmiesten keskuudessa tapahtuva kiusaaminen on ongelma, jota on vaikea ottaa esille, koska kiusattu uskaltaa harvoin tulla kertomaan siitä itse kouluttajille.

Yhteisöllisyys

Yhteenkuuluvuudella, ryhmähengellä ja palveluskavereilla oli vastaajien mielestä merkittävin rooli heidän palvelusmotivaatiossaan. Varusmiespalveluksessa ryhmäkiinteys ilmenee usein toisten auttamisena ja kannustamisena, ystävytenä, huumorina sekä tahtona ponnistella yhteisen hyvän eteen. Jalkaväen kenraalin ja Mannerheimin ristinritarin Adolf Ehrnroothinkin tunnetuksi tekemä lausahdus ”Kaveria ei jätetä!” kuvaa toivottavasti vielä nykypäivän asevelvollisten arvoja ja asennetta taistelutovereita kohtaan.

Koska ihmiset ovat sosiaalisia eläimiä, näyttää myös siltä, että sosiaaliset suhteet näyttelevät suurta roolia motivaation synnyssä. Toistaiseksi ei tiedetä paljoakaan siitä, miten ihmisaivot käsittelevät sosiaalisia suhteita, mutta voidaan yleisesti todeta, että sosiaaliset suhteet ovat erittäin voimakkaita tunteiden avulla koodattuja, yhteen liittyviä muistoja. Ajatus, joka on liitetty näihin muistoihin, laukaisee tietyn tunteen. Tästä seuraa, että negatiiviset sosiaaliset suhteet todennäköisesti pienentävät motivaatiota ja vaistomainen halu toimia täytyy korvata näissä suhteissa kiristyksellä. Niin opettajille kuin johtajillekin näyttää olevan tärkeää pystyä pitämään hyviä suhteita yllä, jotta he voivat luoda motivoivan ilmapiirin. Henkilökohtaiset syyt voivat kuitenkin olla tämän esteenä, minkä vuoksi johtajien ja kouluttajien tulisi löytää muita kanavia kuin alaisensa, joihin voisi purkaa henkilökohtaiset tunteensa.

Yksilön omat käsitykset itsestään toimijana vaikuttavat merkittävästi hänen kaikkeen toimintaansa, kuten oppimiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Varusmiespalveluksen aikana sosiaalinen kanssakäyminen on varsin intensiivistä, niin kasarmi- kuin leiriolosuhteissakin. Etenkin leireillä ja harjoituksissa, joissa uni jää vähäiseksi ja fyysinen sekä psyykinen rasitus ovat normaalia rankempaa, yksilöiden eri piirteet tulevat hyvin esiin. Tällöin ryhmien ja yhteisöjen rooli korostuu. Toimintakyvyn säilyttäminen vaativissa olosuhteissa vaatii jokaiselta enemmän, ja joukon heikoimmat lenkit antavatkin tuolloin usein periksi. Varusmiesjohtajien, ja taustalla myös kouluttajien, täytyy kyetä tuolloin johtamaan alaisiaan tilanteenmukaisesti ja ottaa huomioon joukkonsa kaikki taistelijat yksilöinä, käyttää hyödykseen heidän vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, antaa pedagogisen rakkauden olla mukana ja tukea päätöksiä. Yhteistyö yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi on tärkeää.

Jatkotutkimustarpeet

Tämä tutkimus on tehnyt pohjatyötä palvelusmotivaation tutkimiseen. Tutkimuksen tulokset eivät sinällään antaneet mitään yleistettävää konkretiaa, joka olisi heti siirrettävissä kaikkien varusmiesten koulutukseen.

Motivaatio on tutkimuskäsitteenä varsin laaja, ja sen aihepiiristä löytyy useita mielenkiintoisia tutkimusaiheita. Saapumiserin väliset eroavaisuudet herättivät ainakin oman mielenkiintoni, ja yksi jatkotutkimusaihe voisi olla tutkia muissa Uudenmaan Prikaatin perusyksiköissä palvelevien uusimaalaisten ja pohjanmaalaisten eroja palvelusmotivaatiossa? Toisaalta voisi verrata muissa joukko-osastoissa palvelevien pohjalaisvarusmiesten palvelusmotivaatiota Uudenmaan Prikaatissa palvelevien pohjanmaalaisten palvelusmotivaatioon ja selvittää, onko motivaatio kiinni ainoastaan kielestä ja pitkästä kotimatkastasta? Minkä vuoksi Pohjanmaalta kotoisin olevat eivät ole kiinnostuneita johtajakoulutuksesta? Onko pohjanmaalaisilla huonompi maanpuolustustahto, ja jos on, niin miksi?

Lopuksi

Tutkimus oli erityisen antoisa ja kokonaisvaltainen oppimisprosessi, josta oli varmasti hyötyä omien ammatillisten valmiuksien kehityksessä. Kouluttajan oma ammatillinen kehittyminen on Halosen (2002; 2007) ja Toiskallion (2002) mukaan elinikäinen prosessi, joka pitää sisällään ammatillisen osaamisen ylläpitämisen ja kehittämisen sekä ammatti-identiteetin ja ammatillisen roolin rakentumisen. Kouluttajan sopeutuminen työelämään, -yhteisöön ja sen tapoihin sekä kulttuureihin saattaa viedä yksilöstäriippuen 1-2 vuotta. Minulle itselleni oppijana, kouluttajana, opettajana sekä kasvattajana tämä tutkimus sekä vuosi jatko-opinnoissa Maanpuolustuskorkeakoululla ovat antaneet paljon. Oma ammatillinen identiteettini ja – roolini ovat tämän vuoden aikana saaneet virikkeitä uudelta kouluttajuudesta, ja samalla tunnen kasvaneeni varmemmaksi yksilönä sekä kouluttajana. Vastedes kiinnitän varmasti enemmän huomiota myös esimerkiksi palautteen antamiseen ja laatuun sekä oppimisympäristöjen ja – ilmapiirien luomiseen.

Tämän tutkimusaiheen kanssa eläminen ja siihen paneutuminen ovat omalta osaltaan antaneet minulle paljon uudenlaista ja avarampaa näkökulmaa koko koulutuskulttuuriin sekä erityisesti motivaatioon. Tutkimusprosessi on ollut pitkä ja vaativa, mutta samalla kehittänyt paljon tieteellisen tutkimuksen taitojani. Tämän tasoiselle tutkimustyölle on itse tutkimusprosessi lopputuloksiakin tärkeämpi. Tutkija oppii paljon tutkimuksen tekemisestä tutkimusprosessin aikana. Valitettavan usein ”riittävä” määrä oppia saavutetaan vasta silloin, kun tutkimustyö ja raportointi ovat loppusuoralla ja aika on vähissä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tutkija kykenee harvoin osoittamaan todellista ymmärryksen ja tietämyksensä tasoa tutkimuksen raportoinnissa, ja näin kävi mielestäni myös tässä tutkimuksessa.

Tästä huolimatta voidaan tutkimustyön tavoitteet katsoa mielestäni saavutetuiksi. Toivon, että omalla toiminnallani, käytökselläni ja koulutuksellani kykenen vastaisuudessa motivoimaan varusmiehiä sekä erityisesti varusmiesjohtajia paremmin. Ilman varusmiehiä ei meitä kouluttajiaakaan tarvittaisi; teemme siis työtä, jolla on tarkoitus! ” Isänmaan, Suomen kansan ja vapauden puolesta. Lepo. ”

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2007a. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Juva: WS Bookwell Oy.
- Aaltola, J. & Valli, R. 2007b. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Allardt, E. 1988. Sosiologia 1. Juva: WSOY.
- Anttila, J. 2002. Oppimaan ohjaaminen käytännössä. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa: Ykkös-Offset.
- Asevelvollisuuslaki 28.12.2007/1438.
- Gummeruksen Suuri Sivistyssanakirja. 2004. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Halonen, P. 2002. Opetusmenetelmät sekä Oppiminen muuttuvassa koulutuskulttuurissa. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa: Ykkös-Offset.
- Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Heikkurinen, T. 1994. Kouluttamisen perusteet. Pieksämäki: RT-paino.
- Helkama, Myllyniemi, Liebkind. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki 1998.

- Hersey, P. – Blanchard, KH. 1990. Tilannejohtaminen: Tuloksiin ihmisten avulla. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara. 1992. Tutkimus ja sen raportointi. Jyväskylä: Gummerus.
- Junnola, P. & Juuti, P. 1997. Arvot ja johtaminen. Tampere: Tammer - Paino Oy.
- Juuti, P. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Kalliomaa, M. 2002. Sotilasorganisaation oppimisympäristöt. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa: Ykkös-Offset
- Kaskeala, J. 2002. Puolustusvoimien arvot. Puolustusvoimain komentajan amiraali Juhani Kaskealan puhe Kaderrikunnan maanpuolustusjuhlassa Tampereella 23.3.2002. Kylkirauta 2/2002. Kadettikunta ry:n jäsenlehti. Porvoo: Uusimaa Oy.
- Koski, JT. (Toiskallio, J. (toim.)). 1997. Tietoyhteiskunnan tulevaisuuskuvat. Teoksessa: Tietoyhteiskunnan koulutuskulttuuri. Sotilaspedagogisen tutkimusohjelman suuntaviivoja. Helsinki: Edita Ab
- Krogars, M. & Parikka, E. 1999. Sotilaana globalisoituvassa maailmassa. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kuronen, R. 1995. Jalkaväessä palvelevien varusmiesten motivaatioon vaikuttavat tekijät. MPKK:n jatkotutkinto-osaston (YEK) diplomityö.
- Kuusinen, J (toim.). 1991. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Laitala, J. 2005. 89. Kadettikurssin kadettien arvomaailma. MPKK:n perustutkinto-osaston (kadettikurssi) SK-työ 291.

Laki puolustusvoimista 11.5.2007/551. Helsinki.

Lambert, William W. - Lambert, Wallace E. 1971. Sosiaalipsykologia. Gummerus, Jyväskylä .

Lehtonen, K. (Toiskallio, J. (toim.)). 1997. Koulutuksen perusasiat eivät muutu. Teoksessa: Tietoyhteiskunnan koulutuskulttuuri. Sotilaspedagogisen tutkimusohjelman suuntaviivoja. Helsinki: Edita Ab.

Lehtonen, K. 2003. Onko sotilaskoulutus muuttumassa? Sotilasaikakausilehti 12/2003.

Maavoimien Esikunta. Henkilöstö-osasto. 2008. Sotilaan Käsikirja 2008. Helsinki: Edita Prima Oy.

Marton, F. 1988. Phenomenography: A Reserch Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa Sherman, R.R. & Web, R.B. (toim.) Qualitive Reserch in Education. Founds and Methods. London: The Farmer Press.

Marton, F. 1990. Phenomenography. Teoksessa: Sherman, R. – Webb, R. (toim.). Qualitative Reserch In Education. Focus and Metods. London :Falmer Press.

Maslow, A. 1970. Motivation and personality. New York : Harper & Row.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.

Nissinen, V. & Seppälä, T. E. S. 2000. Johtajakoulutus murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab.

Nissinen, V. 2001. Military Leadership. Helsinki : Edita Oy.

Nissinen, V. 1998. Varusmiesten johtajakoulutuksen perusteet. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen laitos. Helsinki: Hakapaino Oy.

Nissinen, V. (toim.) 2000. Uuteen johtajakoulutukseen. Kokemuksia ja näkemyksiä, tutkimusta ja palautetta puolustusvoimien uuden johtajakoulutusohjelman ensiaskelista. Helsinki : Oy Edita Ab.

Nissinen, V. 2000. Puolustusvoimien johtajakoulutus. Johtamiskäyttäytymisen kehittäminen. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen laitos. Helsinki: Edita Oy.

Paananen, S., Tura, T. & Jauhiainen, A. 2004. Uuden oppimisen aika. Helsinki: Edita Prima Oy.

Pekkarinen, O. 2006. Kouluttajan asiantuntijuus – Fenomenografinen tutkimus huoltolinjan kadettien käsityksiä. MPKK:n perustutkinto-osaston (kadettikurssi) SM-työ.

Peltonen, M. 1981. Aikuisdidaktiikan perusaineksia. Porvoo: WSOY.

Peltonen, M & Ruohotie, P. 1991. Ihmisten johtaminen. Keuruu: Otavan painolaitokset.

Peltonen, M & Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Ab.

Peltonen, M & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Keuruu : Otava.

Peltonen, M & Ruohotie, P. 1987. Motivaatio – Menetelmiä työkyvyn parantamiseksi. Keuruu: Otavan painolaitokset.

Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. 2000. Sotilasjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutus: johtajaksi kasvamisen-vihko. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus 2003. Ryhmänjohtajan käsikirja (RJohtKäsik). Helsinki: Edita Prima Oy.

Puumalainen, M. 1999. Upseerikokelaan johtamismotivaatio. Kadettitutkielma.

Pykälämäki, M. 1996. Varusmiesten palvelusmotivaatioon vaikuttavat tekijät. Kadettitutkielma.

Pääesikunta, Koulutusosasto. 2006. Kouluttajan opas. Helsinki: Edita Prima Oy.

Pääesikunnan koulutusosasto 1990. Sotilasjohtaja I. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Pääesikunta/ koulutusosasto. 2002. Yleinen Palvelusohjesääntö. Hämeenlinna : Karisto Oy.

Pääesikunta. Viestintäosasto. Taskutietoa Puolustusvoimista 2005. Helsinki : Edita Prima Oy.

Pääesikunta. Viestintäosasto. Taskutietoa Maanpuolustuksesta 2008. Helsinki : Edita Prima Oy.

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

Reeve, J. 2005. Understanding, Motivation and Emotion. USA: John Wiley & Sons.

Repo, T. 2001. Varusmieskoulutuksen palautekulttuuri murroksessa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, nro 10. Yleisesikuntaupseerin diplomityö. Helsinki: Oy Edita Ab.

Salo, M. 2004. Alokkaat talon tavoille. Etnografinen tapaustutkimus Bourdieun sosiologian näkökulmasta. Lisensiaattitutkimus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. ACIE Publications. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2. N:o 14. Helsinki: Edita Prima Oy.

Sirén, T. (toim.) 2008. Upseerina 100-vuotiaassa Suomessa – Millä arvoilla muutoksen maailmassa? Johtamisen laitos ja Kadettikunta. Helsinki: Edita Prima Oy.

Skinnari, S. & Toiskallio, J. 1994. Miksi kasvatuksen filosofiaa?. Turku: Painosalama Oy.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Juva: WS Bookwell Oy

Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Maarianhamina: Mermerus.

Toiskallio, J. 2002. Kohti kouluttajuutta. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa: Ykkös-Offset.

Toiskallio, J. (toim.) 1997. Käskytykskulttuurista oppimiseen organisaatiossa. Teoksessa: Tietoyhteiskunnan koulutuskulttuuri. Sotilaspedagogisen tutkimusohjelman suuntaviivoja. Helsinki: Oy Edita Ab.

Toiskallio, J. (toim.) 2000. Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Helsinki: Edita Oy.

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

Tynjälä, P. 1999a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentuminen koulutuksessa. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY.

Tynjälä, P. 1999b. Oppiminen tiedon rakentamisena. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund : Studentlitteratur.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma – johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Valtanen, M. (toim.) 2008. Johtamisen sosiaalipsykologia – Käsitteitä ja käytäntöjä sotilasyhteisössä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelma 19/2008. Helsinki: Edita Prima Oy.

Vartiainen, M. (Toiskallio, J. (toim.)). 1997. Käskytykskulttuurista oppimiseen organisaatiossa. Teoksessa: Tietoyhteiskunnan koulutuskulttuuri. Sotilaspedagogisen tutkimusohjelman suuntaviivoja. Helsinki: Edita Ab.

Waltari, A. 2005. Pala varusmieskoulutuksen palautekulttuuria – kouluttajien käsityksiä palautteesta ja sen antamisesta. Pro gradu – tutkielma. Maanpuolustuskorkeakoulu. Perustutkinto-osasto. Kadettikurssi 88. Helsinki.

Weinberg, R. S. & Gould D. 1995. Foundations of Sport and Exercise Psychology. Champaign: Human Kinetics.

LIITTEET

- Liite 1 Tutkimuksen kyselylomake suomeksi
- Liite 2 Tutkimuksen kyselylomake ruotsiksi
- Liite 3 Pro seminaarin kyselylomake
- Liite 4 Tutkimuksen puolelta tutkimuslupa-anomus



Kadetti Jenni Laitalan pro gradu-tutkielman

Liite

1

KOULUTTAJIEN MERKITYS VARUSMIESJOHTAJIEN PALVELUSMOTIVAATIOSSA

Rengasta oikea vaihtoehto tai vastaa omin sanoin.

Taustatiedot:

Sukupuoli: Mies Nainen Ikä: _____

Sotilasarvo: Aliupseerioppilas Alikersantti Kersantti Kokelas

Koulutus: Ylioppilas Ammattikoulu/muu 2.asteen koulutus Peruskoulu

Monivalinta- ja vapaamuotoiset kysymykset:

Mitä mieltä olet yleisestä asevelvollisuudesta?

- a) Kannatan sitä, koska jokaisella suomalaisella miehellä on velvollisuutensa suorittaa asepalveluksensa Isänmaan puolesta
- b) Vastustan sitä ja olen täällä pakosta
- c) Siltä väliltä
- d) muu, mikä: _____

Oletko motivoitunut varusmiespalveluksesi suorittamiseen?

- a) Ehdottomasti
- b) Välillä, kun kaikki menee hyvin
- c) En yhtään

Olitko vapaaehtoinen johtajakoulutukseen?

- a) Kyllä
- b) En
- c) Siltä väliltä, minulle oli ihan sama

Oletko tyytyväinen tähän mennessä saamaasi koulutukseen?

- a) Kyllä
- b) Osittain
- c) En

Jos et ole tyytyväinen, mitä olisit halunnut tehtävän toisin?

Oletko mielestäsi sisäistänyt syväjohtamisen mallin ja ymmärrät mitä sillä tarkoitetaan?

- a) Kyllä
- b) Osaksi
- c) En
- d) En osaa sanoa

Toimivatko kouluttajat (yleisesti) mielestäsi syväjohtamisen mallin mukaisesti?

- a) Kyllä, yleensä
- b) Joskus
- c) Eivät yleensä, harvoin
- d) Eivät koskaan

Mainitse neljä (4) tärkeintä ominaisuutta/piirrettä **hyvässä kouluttajassa:**

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Mainitse neljä (4) olennaisinta **huonon johtajan** piirrettä:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Minkälainen kouluttaja motivoi sinua?

Kuinka usein kouluttajasi motivoi ja tukee sinua sekä johtajana kehittymistäsi?

- a) Päivittäin
- b) Viikoittain
- c) Harvoin
- d) Ei koskaan

Minkälainen kouluttaja **laskee** palvelusmotivaatiosi?

Anna esimerkki tilanteesta, jolloin motivaatiosi laski radikaalisti:

Kuinka usein näin on käynyt?

- a) Usein, viikoittain
- b) Joskus, 2-4 kertaa kuukaudessa
- c) Harvemmin, 2-4 kertaa palveluksen aikana
- d) Kerran
- e) Ei koskaan

Mainitse kolme (3) merkittävintä tekijää palvelusmotivaatiossasi:

1. _____
2. _____
3. _____

Kuinka kouluttajat voisivat omalla toiminnallaan mielestäsi parantaa sinun palvelusmotivaatiosi?

Vapaa sana, kommentteja:

**Kiitos vastauksestasi ja onnea sekä menestystä
varusmiespalveluksesi suorittamisessa!**



Ringmärk rätta alternativ eller svara med egna ord.

Bakgrundsinformation:

Kön: Man Kvinna Ålder: _____
 Militärgrad: Underofficerselev Undersergeant Sergeant Aspirant
 Utbildning: Student Yrkesskola/motsv. 2.grads skola Grundskola
 Hemort: _____

Monivalinta- ja vapaamuotoiset kysymykset:

Vad tycker du om allmänna värnsplikt?

- Jag stöder det eftersom varje finska man har sin skyldighet att utföra sin värnsplikt för Fosterlandet
- Jag motsätter mig till det och är här mot min egen vilja
- Någonting där emellan
- Annat, vad: _____

Är du motiverad att utföra din värnplikt?

- Absolut
- Ibland, när allt går bra
- Inte alls

Var du frivillig till ledarskapsutbildning?

- Ja
- Nej
- Någonting där emellan, jag hade inte så stor skillnad

Är du nöjd med det utbildning du hat fått hittills?

- Ja
- Delvis
- Nej

Om du är inte nöjd, vad sku du vilja ändra?

Tycker du att du har insett djupledarskapsmodellen och du förstår vad det är för?

- Ja
- Delvis
- Nej
- Jag kan inte säga

Fungerar utbildarna (enligt dig) allmänt med djupa ledarskapets principer?

- Ja, oftast
- Ibland
- Inte i allmänhet, sällan
- Aldrig

Namnge de fyra (4) viktigaste egenskaper i en god utbildare:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Namnge fyra (4) exempel på en dålig ledare:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Hurdan utbildare motiverar dig?

Hur ofta din utbildare motiverar dig och stöder din utveckling ledarskapsprocess?

- a) Varje dag
- b) Varje vecka
- c) Sällan
- d) Aldrig

Hurdan utbildare sjunker din tjänstgöringsmotivation?

Ge en exempel då din motivation sjunktes radikallt:

Hur ofta har det hänt?

- f) Ofta, varje vecka
- g) Ibland, 2-4 gånger per månad
- h) Sällan, 2-4 gånger under tjänstgöringstiden
- i) En gång
- j) Aldrig

Namnge de tre (3) viktigaste faktor i din tjänstgöringsmotivation:

1. _____
2. _____
3. _____

Enligt dig, hur skulle utbildarna med sitt eget beteendet kunna förbättra din motivation?

Fri ord, kommentarer:

Tack för Ditt svar och lycka till med tjänstgöringen!

PALVELUSMOTIVAATIOKYSELY 2/2007 SAAPUMISERÄLLE

Ikä: Sukupuoli:

Sotilasarvo: Koulutus:

(Voit tarvittaessa jatkaa vastauksia paperin kääntöpuolelle)

Oletko motivoitunut varusmiespalvelukseksi suorittamiseen?

Mitkä seikat vaikuttavat sinun palvelusmotivaatioosi?

Minkälainen kouluttaja motivoi sinua varusmiespalveluksessa? Anna esimerkki

Minkälainen kouluttaja laskee palvelusmotivaatiosi? Onko näin käynyt? Jos, niin kuinka usein?

Anna esimerkki hetkestä, jolloin palvelusmotivaatiosi laski radikaalisti. Miksi niin kävi?

Omia kommentteja / mielipiteitä:



MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU
Kadettikoulu
 Kadetti Jenni Laitala
 Santahamina

HAKEMUS

1 (3)

2.4.2008

Uudenmaan Prikaatin komentaja
 Kommodori Henrik Nystén

PEHLÖSTÖ-OS AK AD28415 / PEKOUL-OS PAK A 01:02.23

Fördelning: Preml Laitala
 - SC
 - Kom Santunen
 - Preml Långstedt
 - Kom Engroos
 - Kombrant Ohanen

KADETTI JENNI LAITALAN TUTKIMUSLUPA-ANOMUS PRO GRADUA VARTEN

Anon lupaa saada suorittaa kyselytutkimuksen sotatieteiden maisterin jatko-opintoihin ja pro gradu -tutkimukseeni liittyen. Laadin pro gradu -tutkimukseni Maanpuolustuskorkeakoulun Koulutustaidon laitokselle ja aiheenani on "Kouluttajan merkitys varusmiesten palvelusmotivaatiossa". Aihetta lähestytään sotilaspedagogiikan näkökulmasta. Ohjaajinani toimivat professori Kimmo Lehtonen Turun yliopistolta (kasvatustieteellinen tiedekunta) ja kapteeni Juha Tuominen Koulutustaidon Laitokselta.

Motivaatio on mielenkiintoinen aihe ja käsite, johon kolmevuotisen kouluttajaurani aikana törmäsin lähes päivittäin. Motivaatio, etenkin sen puute, on varsin keskeinen ja haastava tekijä jokapäiväisessä koulutustyössä. Miten motivoida yksilöitä tekemään jotain, jota he eivät halua tehdä paikassa, jossa he ovat vastoin omaa tahtoaan ja jossa he laskevat päiviä siihen hetkeen, jolloin he pääsevät pois sieltä. Aiheeseen perehtymisestä sekä laadittavasta pro gradu -tutkimuksesta on varmasti hyötyä niin minulle itselle, kyselytutkimukseen vastaajille, työyksikölleni Kranaatinheitinkomppanialle kuin myös Uudenmaan Prikaatille ja koko Puolustusvoimillekin.

Puolustusvoimien koulutuskulttuuri ja johtamismallit sekä -teoriat uudistettiin ennen vuosituhatosen vaihetta, mutta kouluttajiin on saattanut juurtua myös vanhakantaisia toimintamalleja. Haluaisin tämän vuoksi tutkia juuri aliupseereita ja aliupseerioppilaita, sillä heillä on miehistöön verrattuna enemmän tietoa ja näkökulmia johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta sekä useasti myös enemmän kokemusta erilaisista kouluttajista.

Olen esitellyt asiakirjan tutkimuslupahakemusmenettelystä Koulutustaidon Laitoksen pro gradu -töiden osalta vastaavalle kapteeniluutnantti Tapio Alholle, joka muutoksineen on sen hyväksynyt.

Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ja selvittää, miten Puolustusvoimien kantahenkilökuntaan kuuluvan kouluttajan toiminta, käytös ja palaute

*Goelkämer
 Hurudstaben bär
 ingemar
 11.4.2008
 Komdr N. Nystén*