

Tunteella metsään – eläytymismenetelmällinen tutkimus oppimistapahtuman tunteista sotaharjoituksessa

Marko Ruuskanen ja Soili Paananen

Artikkeli perustuu osittain ensimmäisen kirjoittajan vuonna 2011 valmistuneeseen sotatieteiden pro gradu -tutkielmaan.

Abstact

Emotions and learning – together or separately? The main purpose of this article is to sort out what kind of meanings the emotions have in learning. The article especially shows what kind of emotions persons experience in a typical learning environment in Finnish Defense Forces. Article also demonstrates what the meanings of emotions in learning situation are and what things affect to those emotions. The narrative passive role-playing method, which can also be called the method of empathy-based stories is used as a research method. In this method the informant is asked to write a short story according to the researcher's instructions. The results indicate that emotions are part of successful learning processes. The more we can impress our emotions the more we learn. They also indicate that the most important factors that are connected to a positive learning are the instructors' or teachers' own performance, team spirit and atmosphere.

Johdanto

Oivaltamisen ilo ja aito innostuminen asioista on perusta tehokkaalle ja mielihyvää tuottavalle oppimiselle. Jokainen meistä voi jatkuvasti kehittää taitojaan oppijana ja ajattelijana sekä sitä kautta oppia uutta. Tässä artikkelissa tuodaan tutkimus- ja teoretietoon perustuen esille, millainen merkitys tunteilla on oppimisessa. Tutkijat ovat osoittaneet, että tunteilla on merkittävä vaikutus oppimiseen sekä mielenkiinnon ja kiinnostuksen herättämiseen opittavaa aihetta kohtaan (Pekrun 2014; Lonka 2015). Ruohotien (1998, 31) mukaan oppijan aikaisemman elämän kokemukset ja niistä syntyneet mielikuvat sekä

omat ajatusrakenteet ja asenteet vaikuttavat oppimistulokseen: Ne voivat luoda tunnepohjaista ja älyllistäkin vastarintaa tiedon rakentumiselle. Tieto voi myös muuttua, kun oppija muokkaa sitä omien kokemustensa ja tunteidensa pohjalta itselle sopivampaan muotoon.

Aikaisemmin on usein ajateltu, että ihmisen oppimispolulla, koulussa tai vaikka varusmiespalveluksessa, tunteilla ei ole ollut niin suurta merkitystä, vaan ennemminkin toiminnassa on keskitytty sisältöjen oppimiseen. Tunteita on usein pidetty häiriötekijöinä, jotka ovat pahimmillaan jopa saattaneet estää tärkeiden asioiden prosessointia ja oppimista. Tunteisiin keskittyvä oppimistutkimus onkin pitkälti keskittynyt siihen, millaista ahdistusta oppimiseen liittyy (Lonka 2015, 132). Myös Puolustusvoimien koulutuksessa törmää tilanteisiin, joissa opetuksessa pyritään sisältöjen opettamiseen välittämättä siitä, onko oppiminen hauskaa tai tunteeko oppija tilanteessa oppimisen iloa.

Tässä tutkimuksessa keskitytään Puolustusvoimien koulutuskuultuuriin. Työn tavoitteena on selvittää, millaisia tunteita oppijassa herää sotaharjoituksessa ja miten ne vaikuttavat oppijan kokemuksiin. Sotaharjoitus ymmärretään oppimisympäristöksi. Oppimisympäristö käsittää yleensä kokonaisuuden, joka sisältää yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen sekä välineet ja työkalut, joita käytetään oppimisen tukena. Tässä kokonaisuudessa pyritään tilanteeseen, jossa henkilö harjoittelee sotilaan taitoja mahdollisimman todenmukaisessa ympäristössä ja todenmukaisissa olosuhteissa. Opetus ja oppiminen pyritään yhdistämään kiinteästi toisiinsa, ja oppiminen ja oppimisympäristö ovat läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään (Salomon 1993).

Tunteisiimme yhtenä vaikuttavana tekijänä ovat elämämme erilaiset tarinat ja identiteettimme. Mitä enemmän meillä on elämänkokemusta, sitä erilaisempia ovat meidän elämäntarinamme. Myös muiden kertomat tarinat sekä kokemuksemme muiden elämästä ja historiasta muokkaavat omaa elämäämme ja sitä kautta identiteettiämme ja maailmankuvaamme (Kallio 2016, 187). Se, kuinka muodostamme oman elämäntarinamme, vaikuttaa siihen, kuinka esimerkiksi koemme oppimamme asiat ja kuinka merkityksellisiä ne ovat omaan itseymmärrykseemme. Vahvoja tunteita herättävät asiat tuntuvat merkityksellisemmiltä kuin asiat, jotka eivät herätä meissä niin suuria tunnereaktioita.

Tämä artikkeli selvittää narratiivisen eläytymismenetelmän avulla, millaisia erilaisia tunteita oppimistapahtuma herättää oppijassa ja mitkä asiat näihin tunteisiin vaikuttavat. Tämän avulla pyrimme ymmärtämään oppimisympäristön, opetuksen ja oppimisen vuorovaikutuksen suhdetta. Artikkelin ensimmäinen osa käsittelee teoreettisesti emootioiden ja oppimisen välistä suhdetta. Artikkelin jälkimmäinen osuus perustuu oppijoiden kirjoittamiin tarinoihin, joiden avulla tuomme näkyväksi tunteiden merkitystä sotaharjoituksessa.

Tunteet oppimisessa

Kun palaat miettimään omia kokemuksiasi oppimisesta, millaisena muistat oman kouluaikasi tai inttiaikasi? Mihin nämä tunteet (emotions) perustuivat? Muistatko lämmöllä ja kunnioituksella opettajia ja kouluttajia, jotka sytyttivät mielenkiinnon ja saivat yrittämään parhaansa vaikeinakin hetkinä jopa tylsiltä tuntuvien aiheiden keskellä? Vai onko päällimmäisenä muistikuvana pitkästyminen ja tunne siitä, kuinka kaikki, mitä sinulle opetettiin, oli jotain todella kaukaista ja mielestäsi turhaa?

Kun aikaisemmin tutkimuksen painopiste oli oppimiseen liittyvissä negatiivisissa tunteissa, 2000-luvulta lähtien on alettu tutkia myös positiivisten tunteiden merkitystä oppimiseen. Yksi oppimiseen liittyvien tunteiden tutkimuksen pioneereista on saksalainen professori Reinhard Pekrum. Hänen mukaansa oppimiseen liittyvät tunteet voidaan jakaa karkeasti neljään erilaiseen ryhmään: suoriutumistunteisiin, eläytymistunteisiin, sosiaalisiin tunteisiin ja episteemiisiin tunteisiin (Pekrum 2014; Lonka 2015). Vaikka aikaisemmat tutkimukset ja tutkimustulokset perustuvatkin hyvin pitkälti akateemisiin opintoihin ja oppimiseen koulumaailmassa, omiin kokemuksiimme ja tutkimustuloksiimme perustuen nämä neljä ryhmää voidaan liittää myös Puolustusvoimien koulutuskulttuuriin.

Suoriutumistunteet (achievement emotions) liittyvät hyvin usein testitilanteisiin. Tällaisiin tilanteisiin Puolustusvoimissa voi törmätä perinteisessä koetilanteessa, mutta myös maasto-olosuhteissa, kun joukon tai yksilön taitoja ja suorituskkyä mitataan erilaisissa testeissä ja kilpailuissa. Yleensä tällaiseen tilanteeseen liittyy toivon ja ylpeyden tunteita, jotka liittyvät tehtävässä onnistumiseen, tai vastakohtaisesti ahdistusta ja häpeää, jotka liittyvät epäonnistumiseen. Nämä tunteet tulevat helposti esille, mikäli oppimisympäristö on kovin suorituspainotteinen ja onnistumisesta on luvattu jonkinlainen palkinto. Vastaavasti epäonnistumisella on kova hinta tai siitä seuraa rangaistus.

Eläytymistunteet (topic emotions) liittyvät vahvasti opittavan asian sisältöön. Sotilaan koulutuksessa voi törmätä hyvinkin erilaisiin aiheisiin, joissa käsitellään eettisesti ja moraalisesti vaikeita aiheita, esimerkiksi tappamaan opettamista. Eläytymistunteet voivat herättää oppijassa inhon tai vihan tunteita tai vaihtoehtoisesti empatiaa ja ylpeyttä esimerkiksi silloin, kun koulutus ja oppiminen liitetään suomalaiseen sisuun ja jaksamiseen sotatilanteessa. Sekä positiiviset että negatiiviset tunteet voivat syventää oppimista ja sytyttää oppijassa aihepiiriin kohdistuvan kiinnostuksen.

Kolmantena kokonaisuutena voidaan puhua oppimisen herättämistä sosiaalisista tunteista (social emotions), jotka ovat läsnä Puolustusvoimien oppimistilanteissa jatkuvasti. Hyvin harvoin on tilanteita, joissa toiminta on puhtaasti

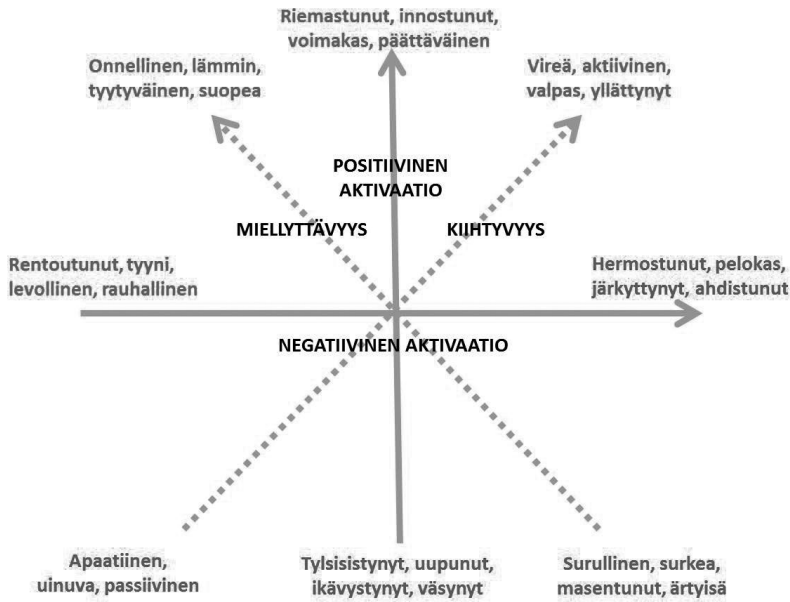
yksilökeskeistä ja joissa ei tarvitsisi ottaa huomioon vuorovaikutusta joidenkin muiden kanssa. Muut ihmiset voivat ihastuttaa, ärsyttää tai jopa vihastuttaa. Tavoitetilana tulisi olla se, että yksilöt tuntisivat vuorovaikutussuhteissaan ja sosiaalisessa ympäristössään enemmän positiivisia tunteita, kuten ylpeyttä ja ihailua, kuin negatiivisia, esimerkiksi kateuden ja ahdistuksen, tunteita. Puolustusvoimissa voidaan puhua myös niin sanotusta ryhmäpaineesta, joka ajaa oppijoita yrittämään parhaansa välttääkseen nolouden tunnetta epäonnistussaan tai tuntemaan ylpeyttä onnistuessaan.

Episteemiset tunteet (epistemic emotions) liittyvät tietoon ja oppimiseen. Nämä tunteet heräävät, kun ihminen ratkaisee älyllisiä ongelmia. Kun ihminen saa eteensä uudenlaisen ja haastavan tehtävän, hän voi olla kiinnostunut, utelias tai innostunut. Hän voi olla myös hämmentynyt tai turhautunut tehtävään liittyvistä vaatimuksista johtuen. Olivat tunteet sitten positiivisia tai negatiivisia, tärkeää on tehtävän mielenkiintoisuus ja kiinnostavuus, jotta se saa ihmisen ponnistelemaan tehtävän ratkaisemiseksi.

Nykyään tutkijoita kiinnostaa, kuinka oppijat saataisiin innostumaan ja motivoitumaan oppimisesta. Pelkän ahdistuksen asemasta pyritään tutkimaan myös oppimiseen vaikuttavia positiivisia tunteita. Lonka (2015) kirjoittaa kärkevästi, kuinka tunteita pidetään usein järjen vastakohtana, vaikka järjen vastakohta ei ole tunne vaan tyhmyys. Oppimiseen liittyy aina paljon erilaisia tunteita, ja järkevä päätöksenteko ja toimiminen vaativat aina tunteiden huomioonottamista. Tunteet ja älykäs toiminta ovat läheisessä vuorovaikutussuhteessa toisiinsa (Damasio 2001). Tunteiden älyllisellä tulkinnalla on myös suuri merkitys. Jos emme kykene tunnistamaan tunteitamme, on niitä myös mahdollista tietoisesti hallita erilaisissa tilanteissa, joita elämässämme kohtaamme.

Lonka (2015,133) jaottelee tunteiden eli emotioiden ilmenemisen neljään eri kategoriaan: Ensinnäkin tunteeseen liittyy aina jokin subjektiivinen tunnetila, jossa ihminen voi kokea itsensä esimerkiksi innostuneeksi, jännittyneeksi tai jopa vihaiseksi tai pelokkaaksi. Toisena kokonaisuutena on tunteiden ilmaisu, mikä voi näkyä joko ei-kielellisinä tai kielellisinä reaktioina. Ihminen saattaa esimerkiksi näyttää tunteensa erilaisina kasvojen ilmeinä. Vaihtoehtoisesti hän saattaa alkaa arvostella ja haukkua asiaa tai vastavuoroisesti kehua yltiöpäisesti ylistäen. Tunteiden ilmaisua vaikeampi asia on kolmas kokonaisuus, eli tunteiden näkyminen fysiologisina reaktioina. Tällöin ihminen saattaa esimerkiksi punastua, tuntee sykkeen nousevan tai jopa hengästyä ja alkaa hikoilla. Lisäksi on olemassa tunteen älyllistä tulkintaa, missä ihminen pyrkii antamaan kokemalleen tunteelle merkityksen ja sisällön. Tällöin yksilö yhdistää kolme ensimmäistä kokonaisuutta ja pyrkii selittämään itselleen nämä kokemukset.

Watson ja Tellegren (1985) puhuvat moniulotteisesta tunneteoriasta, mikä jakaa erilaiset tunnetilat karkeasti positiivisiin ja negatiivisiin. Positiivisia



Kuva 1. Lonka (2015,138) kuvaa moniulotteista tunnekokemusta kahdessa ulottuvuudessa: positiivinen/negatiivinen tunne sekä aktiivinen/passiivinen tunne. Aktiiviset tunteet voivat olla siis myös negatiivisia, kuten järkytys tai hermostuneisuus, tai positiivisia, kuten innostuneisuus ja päättäväisyys.

tunnetiloja ovat esimerkiksi päättäväisyyden, kiinnostuneisuuden, ylpeyden ja energisyyden tunteet, kun taas negatiivisiksi voidaan määrittää syyllisyyden, ärsyyntyneisyyden ja huolestuneisuuden tunteet. Tällaiset tunteet, jotka kiihdyttävät ihmisen hermostoa, voidaan jaotella myös ulottuvuudella aktiivinen ja passiivinen. Oppimisesta puhuttaessa yksi merkityksellisimmistä positiivisista tunnetiloista on kiinnostuneisuus. Kiinnostunut oppija saa itsensä helpommin sellaiseen tilaan, jossa ihminen tulee uteliaaksi, ja se saa hänet aktiivisesti hakemaan ja luomaan uutta tietoa, janoamaan oppimista. Olipa kyseessä sitten perusopetus tai varusmieskoulutus, opetuksessa tulisi hyödyntää mahdollisimman paljon positiivisen aktivaation tunteita.

Tunteiden näyttäminen ja niiden kokeminen on yksilöllistä. Siten, mitä herkemmin ihminen oppii tunnistamaan ja tulkitsemaan tunteiden ilmenemismuotoja, sitä paremmin hän pystyy myös säätelemään niitä. Näin ollen on mahdollista, että negatiiviset ja epämieluisatkaan tunnereaktiot eivät saa ihmistä niin sanotusti kipsiin eikä oppiminen sen vuoksi esty. Jos oppisimme tunnistamaan tunteemme hyvin, meillä olisi mahdollisuus myös oppia kehittämään

rakentavia tunnereaktioita, mikä auttaisi meitä oppimaan ja kehittymään. Lonka (2015, 144) kirjoittaa erinomaisesti, kuinka tällaiseen rakentavaan tunnereaktioiden kehittämiseen tarvitaan hyvä ja turvallinen sosiaalinen ympäristö. Juuri siihen oppimisympäristöjemme tulisikin vahvasti perustua. Jokaisella oppijalla tulisi olla tunne hyvästä perusuottamuksesta niin vertaisiin oppijoina kuin esimerkiksi kouluttajana asiantuntijana ja opettajana. Kun oppimisympäristöön saadaan luotua sellainen oppimiskulttuuri, jossa virheet ja epäonnistumiset ovat sallittuja eivätkä ne herätä negatiivisia tunteita, oppiminen on mielekästä ja motivoivaa.

Kuinka me sitten havaitsemme tunteemme itsessämme ja muissa, kuinka me pystymme hallitsemaan niitä, ja kuinka ne vaikuttavat toimintaamme ja esimerkiksi motivaatioomme? Tätä taitoa tai ominaisuutta kutsutaan tunneälyksi (emotional intelligence). Goleman (1998, 361; 2014, 8) on luokitellut tunneälyn neljään keskeiseen alueeseen: itsetuntemukseen, itsehallintaan, sosiaaliseen tietoisuuteen ja ihmissuhteiden hallintaan. Saloveyn ja Mayerin (1990) määritelmässä on lisäksi siihen liittyvät keskeisimmät tunnetaidot sekä se, että tunteista tulee ottaa oppia ajatteluun ja toimintaan.

Mutta ovatko tunteet enemmän ihmisen ominaisuus, älykkyyttä ja viisautta, vai voidaanko puhua ennemmin taidoista? Vai ovatko ne ehkä molempia? Molempia käsitteitä käytetään laajalti, ja Salovey ja Mayer (1990) kirjoittavatkin, että tunneälyyn liitetyt tunnetaidot ovat kykyä tunnistaa, käsitellä, säädellä, arvioida ja ilmaista omia sekä toisten tunteita. Taidot käsittävät siis kyvyn käyttää tunteita ajattelun apuna muun muassa ongelmaratkaisussa, analysoimisessa ja pyrkimyksissä ymmärtää tunteita. Jos siis kykenemme tunnistamaan tunteemme ja vaikuttamaan niiden aiheuttamiin reaktioihin, pystymme hyödyntämään niitä tehokkaammin myös kohtaamissamme oppimistilanteissa.

Tunteiden tunnistaminen liittyy itsetuntemukseen: olemme selvillä siitä, mitä tunnemme, ja siitä, mitä mistäkin tunteesta pitäisi ajatella (Salovey & Mayer 1990). Itsensä hyvin tuntevat ja tunnetaidoistaan tietoiset yksilöt pystyvät usein säätelemään tunteitaan sujuvammin. Emotionaalinen älykkyys voidaan määrittellä yksilön kyvyksi tarkastella tunteiden syitä ja kehittää ajattelua, ja se tukee siten emotionaalista ja älyllistä kasvua. Tunneäly parantaa merkittävästi yksilön itsetuntemusta. (Salovey, Mayer & Caruso 2004.) Ihminen, jolla on korkean tunneäly, on erittäin kyvykäs tunnistamaan omia ja muiden tunteita, vastustamaan ryhmäpainetta sekä hyödyntämään tunneälyään käytöksen ohjaamisessa (Mayer 2001).

Tunteiden säätely (emotion regulation) tarkoittaa tunteen hallintaa ja siihen liittyvää käyttäytymistä. Käsitteenä se on lähellä eri tieteenaloilla käytettyä tunteiden käsittely -termiä (emotion management). Tunteiden säätely tarkoittaa siis yleisesti kykyä vaikuttaa siihen, mitä tuntee, kuinka kauan ja millaisella

intensiteetillä. Lisäksi säätelyyn kuuluu hyödyllisten tunteiden ja avoimuuden vahvistaminen sekä toisten ihmisten tunteiden regulointi. Tunteiden säätely turvaa yksilön henkistä tasapainoa vaikuttaen hyvinvointiin ja sosiaalisiin suhteisiin. (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2000; Gross & John 2003; Kokkonen 2010, 23; Salovey & Mayer 1990; 2004; Smyth & Arigo 2009.) Tunteitaan hyvin säätävät kokevat vähemmän kielteisiä tunteita, mikä vaikuttaa myönteisesti myös itsetuntoon (Ciarrochi ym. 2001).

Mikäli osaamme tunnistaa tunteemme ja säädellä niitä, osaamme myös hyödyntää niitä sen ilmiön äärellä, mitä olemme oppimassa. Tärkeintä olisi päästä oppittavan aiheen opetuksessa siihen, että oppija saisi itselleen sellaisen positiivisen kokemuksen (virtauksen) tunteen, että aihe tuntuu merkitykselliseltä ja hyödylliseltä. Tämä ei kuitenkaan Puolustusvoimien koulutuksessa ole itsensäanselvyyks eikä helposti saavutettavissa. Koulutuksen keskiössä kun voivat olla sellaiset ilmiöt kuten tappaminen, hengissä selviytyminen tai yleisesti aiheet, jotka herättävät ahdistavia tunteita ja epävarmuutta.

Ilmiölähtöisessä ja tunteita hyödyntävässä pedagogiikassa oppiminen perustuu yhteisöllisen ymmärryksen rakentamiseen, missä yksilöllisesti jokainen oppija alkaa muodostaa opittavista tiedoista ja taidoista uutta asiaa aiemman tiedon ja taidon päälle tai osaksi sitä (Lonka 2015, 123). Kun puhutaan aikaisemmin mainituista vaikeistakin aiheista, erityisen tärkeää oppijan kannalta olisi se, että hän pystyy hyödyntämään omaa aitoa haluaan tutkia ja ihmetellä ja jopa haastaa ja pakottaa itsensä oppijana epämuikavuusalueelle. Puolustusvoimat tarjoaa oppimisympäristössään mahdollisuuden ylittää omia rajojaan ryhmässä. Koulutuksessa olisi hyvä muistaa, että usein luova ja uutta kehittävä ajattelu syntyy erilaisten harhapolkujen kautta. Maasto-olosuhteissa ja sotaharjoituksissa simuloidaan todellisia tilanteita, mikä antaa oppijalle hyvät mahdollisuudet yhdistää oppimisessa herääviä tunteitaan konkreettisiin kokemuksiin.

Koulutuksessa on tärkeää, että yksilöillä on mahdollisuus tuoda tunteitaan esiin ajattelunsa ja ajattelutapansa avulla. Se luo edellytykset vuorovaikutukselliselle oppimiselle. Siten kouluttaja ei ainoastaan keskittyisi oppijan taidolliseen oppimiseen, vaan myös siihen, mitä oppijat ajattelevat, millaisia tunteita oppiminen heissä herättää ja mitä oppija mahdollisesti suunnittelee seuraavaksi tekävänsä. Kouluttajan rooli ja opetus eivät olisi enää keskiössä, vaan joukko alkaisi muodostaa itse itsestään aktiivisia oppijoita ja toimimaan kuten asian tuntijaryhmä toimii. (Bruner 1996). Samalla koulutettava joukko alkaisi toimia ryhmänä ja yhteishenki ja Puolustusvoimille tärkeä ”kaveria ei jätetä” -asenne vahvistuisi.

Tasapainoilu kiinnostuksen, haastavuuden ja pystyvyyden välillä ei ole helppoa, mutta oppimisessa on mahdollista päästä parhaimmillaan flowkokemukseen, jolloin oppija pystyy eläytymään tilanteeseen äärimmäisen

hyvin (Litmanen ym. 2012). On erittäin tärkeää, että kouluttaja pyrkisi aika ajoin samaistumaan koulutettavaansa ja miettimään, kuinka pystyväksi ja kykeneväksi koulutettava sillä hetkellä itsensä tuntee. Koulutettava ei saisi tuntea itseään tyhmäksi tai jollain tapaa puutteelliseksi, jos ei ymmärrä tai osaa jotain asiaa. Samaan aikaan tekemisen kuitenkin tulisi olla riittävän haasteellista, jotta mielenkiinto asiaa kohtaan säilyisi. Tällainen tasapainoilu on siis jatkuvaa, ja se vaatii kouluttajalta panostusta ja ihmistuntemusta koulutettavia kohtaan.

Parhaassa mahdollisessa tilanteessa koulutettavat tuntevat olevansa kovan haasteen edessä, mutta samalla he tietävät selviävänsä siitä. Tällöin yksilöllä ja sitä kautta joukolla on mahdollista päästä alun perin professori Mihaly Csíkszentmihályin (1996) kehittämään virtauksen (flow) tunteeseen. Virtaus on tietoisuuden tila, jossa ihminen tempautuu niin voimakkaasti mielekkään ja haastavan tehtävän tekemiseen, että hän saattaa hetkellisesti unohtaa itsensä ja kokea olevansa täysin yhtä ympäristönsä ja ympärillä olevan joukkonsa kanssa. Virtauskokemus saa ihmisessä aikaan tunteita, joissa aika katoaa eikä ihminen tunne vastoinkäymisiä taikka epävarmuutta opeteltavaa asiaa kohtaan.

Kaikki nämä tekijät luovat joko turvallisen tai turvattoman ympäristön oppijoille. Yhteisöt ja yhteisöllisyys ovat osa ihmisten luontaista sosiaalisuutta. Ryhmässä toimiminen vaatii yksilöiltä sopeutumista ja avoimuutta. Ryhmän jäsenten välinen toiminta ja suhteet rakentuvat omalla painollaan, mutta henkilöillä tulee olla tunne ryhmään kuulumisesta ja omasta tarpeellisuudestaan. Tällaisen ryhmädynamiikan saavuttaminen vaatii niin keskinäisiä jännitteitä, kiinnostuksen kohteita kuin avoimesti esillä olevia tunteitakin. Ryhmä on aina enemmän kuin jäsentensä summa.

Eläytymismenetelmällinen tutkimus – kertomuksia sotaharjoituksista

Tässä artikkelissa esille tulevat tutkimustulokset perustuvat vuosina 2013–2014 kadeteilta ja vuonna 2010 varusmiehiltä kerättyyn aineistoon. Yhteensä vastaajia oli noin 200. Vastajat kirjoittivat sotaharjoituksista hyvin erilaisista lähtökohdista. Toisilla oli takanaan vain varusmiespalvelus ja sitä aikaisemmat koulukokemukset, toisilla lisänä olivat sekä opiskelut Kadettikoulussa että muuallakin yhteiskunnassa saadut kokemukset. Tämä antoikin mahdollisuuden lähestyä tutkittavaa ilmiötä hyvin laaja-alaisesti.

Aineisto on kerätty hyödyntämällä aineistonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmää. Eläytymismenetelmässä on kaksi päävaihtoehtoa, aktiivinen roolileikki ja passiivisempi tarinan kirjoittaminen. Tässä niin sanotussa aktiivisessa tavassa (active role-playing) toimitaan roolileikin tapaan. Tutkittaville

henkilöille annetaan tietyt roolihahmot ja kerrotaan jonkin tietyn tilanteen perustekijät. Sen jälkeen tutkittavat eläytyvät tilanteeseen ja esittävät siitä oman tulkintansa. (Ginsburg 1978, 92; Suoranta 1995, 198.) Toisessa vaihtoehdossa, niin sanotussa passiivisessa vaihtoehdossa (passive role-playing, non-active role-playing tai role-playing of the non-actice sort) (Ginsburg 1979, 123), tutkittaville kuvataan jonkin tilanteen puitteet, mutta eläytyminen tapahtuu kirjoittamalla pieni tarina. Jos kirjoittaminen tuntuu liian vaikealta, tarinan kirjoittamisen sijasta voi käyttää myös esimerkiksi luettelomaviivoja ajatusten kokoamiseksi. (Eskola 1997, 7; Eskola & Suoranta 2005, 111–112.)

Tämän artikkelin aineisto perustuu niin sanottuun eläytymismenetelmän passiiviseen vaihtoehtoon, jossa tutkimusaineisto koostuu (Eskola & Suoranta 2005, 110; Eskola 1998, 59) tutkijan antamien ohjeiden mukaisista kirjoituista, pienimuotoisista tarinoista. Tutkittaville annetaan kehyskertomukseksi (script) (Eskola 1998, 3) kutsuttu orientaatio, jonka jatkoksi he kirjoittavat omien mielikuviansa mukaan sopivan jatkon. Kehyskertomukseen voi siis kirjoittaa sopivan jatkon tai toisaalta sen, mitä on tapahtunut kehyskertomuksen tilannetta aikaisemmin. Kehyskertomus tekee eläytymisaineistosta erityislaatuiseen verrattuna muihin laadullisiin aineistoihin, sillä siinä johdatellaan tutkittava tietyn roolin kautta tuotettuun kerrontaan. Toisaalta tutkittavalle on luotu valmiit puitteet, mutta toisaalta tutkittavalla on mahdollisuus käyttää luovuuttaan, valita kerronnan persoonallinen tyyli sekä se, missä määrin ja millä tavoin asioita haluaa käsitellä ja mitä asioita kerrontaan haluaa sisällyttää. (Saaranen & Eskola 2003, 145.)

Yleensä tutkimuksessa käytetään kahdesta neljään kehyskertomusta, joissa varioidaan vain yhtä tiettyä asiaa. Analysoinnin tulos onkin se, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksesta on vaihdettu vain yksi asia. (Suoranta 1995, 198; Eskola 1997, 5–6; Eskola 1998, 59; Eskola & Suoranta 2005, 110–111.) Eläytymismenetelmätarinat sinänsä ovat yleensä jo mielenkiintoisia, mutta vasta varioinnin vaikutuksen selvittäminen tuo esiin menetelmän sekä tutkittavan ilmiön erityisiä piirteitä. Varioinnilla saadaan aikaan erilaisia kertomuksia, joista voidaan etsiä tarinan tilanteen rakennetta, eri elementtejä, tilanteen tai tapahtuman tiettyä logiikkaa ja kulttuurillista merkitystä. (Eskola 1988, 241; Suoranta 1995, 198; Eskola 1997, 5–6, 17–18; Eskola & Suoranta 2005, 112–114; Eskola 2007, 72.)

Vaikka kehyskertomuksissa näennäisesti muutetaan vain yhtä seikkaa, tarinan muut elementit eivät kirjoittajan mielessä pysy vakioina, sillä muut asiat saavat toisessa kehyskertomuksessa erilaisen merkityksen tilanteen logiikan ollessa toinen. Kyse on kokeellisen ajattelun logiikasta, ei kokeellisen tutkimuksen perusasetelmasta. Täydellinen vakiointi menetelmässä on siis mahdotonta. (Eskola 1997, 17–18, Eskola 1988 239–241; Eskola & Suoranta 2005, 112–114;

Eskola 1997, 5–6, 18; Eskola 2007, 72; Suoranta 1995, 198.) Tämä tarkoittaa tässä työssä sitä, että turhaa ja hyödyllistä tai elämyksellistä sotaharjoitusta miettiessä kyseessä ei ole sama harjoitus, jolloin myös muut tekijät harjoituksessa vaihtuvat. Vaikka kehyskertomuksessa varioidaan vain yhtä asiaa, kirjoittajan mielessä moni muukin asia yleensä vaihtuu.

Varusmiehiltä kerätyssä aineistossa käytettiin neljää erilaista variaatiota kehyskertomuksissa ja kadeteilta kerätyssä yhdeksää erilaista variaatiota. Varusmiesten kehyskertomuksissa muuttuvana tekijänä olivat epäonnistunut, turha, mielekäs ja hyödyllinen sotaharjoitus. Varusmiehet käsittelivät vastauksissaan sotaharjoituksia laajemmassa kontekstissa, kun taas kadetit keskittyivät vastauksissaan pohtimaan sotaharjoituksia enemmän oppimisen näkökulmasta. Kadettien kehyskertomuksissa positiivisina muuttuvina tekijöinä olivat poikkeava positiivinen harjoitus, elämyksellisyys, hyödyllinen oppiminen, paras sodan ajan taitojen oppiminen sekä runsas oppiminen. Negatiivisissa kehyskertomuksissa muuttuvina tekijöinä vastaajat käsittelivät aiheita poikkeavasta negatiivisesta harjoituksesta, huonosta sodan ajan taitojen oppimisesta, turhasta oppimisesta sekä vähäisestä oppimisesta. Alla on esiteltynä yksi kadeteille suunnattu kehyskertomus.

”Kuvittele, että olet juuri saapunut kasarmille maastoharjoituksesta. Miellesi pyörii ajatuksia harvinaisen elämyksellisestä harjoituksesta. Harjoituksesta jäi motivoitunut olo ja tunne kehittymisestä ja oppimisesta. Mitä kaikkea harjoituksen aikana ja/tai sitä ennen oli tapahtunut, kun kokemukset olivat näin myönteisiä? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita tuosta maastoharjoituksesta pieni kertomus, kuvaus tai asioita mitkä vaikuttivat tähän loppuarvioon.”

Varusmiehiltä kerättyä aineistoa on käytetty jo aiemmin Ruuskasen (2011) sotatieteiden maisterin tutkinnon pro gradu -tutkielmassa, jossa tutkittiin varusmiesten käsityksiä sotaharjoituksesta. Kadeteilta kerätyn aineiston analyysin painopiste on enemmän niissä elämyksissä, joita kadetit kokevat sotaharjoituksissa. Tätä artikkelia varten molempien aineistojen analyysi on rakennettu siten, että se vastaa tutkimuskysymykseen ”Millaisia tunteita oppijassa herää sotaharjoituksissa, ja miten ne vaikuttavat kokemuksiin oppimisesta?”

Eläytymismenetelmässä aineiston analyysin tavoitteena on esittää tyyppikuvaukset ja sitten syventää niiden tarjoamaa kuvaa teemoittelun avulla. Tyyppikertomuksissa tarkoituksena on tuoda esiin tyyppillisen tarinan juonirakenne keskeisine elementteineen. Sen jälkeen tutkija esittää tuloksistaan tulkintaa, johtopäätöksiä ja pohdintaa. (Saaranen & Eskola 2003, 151, 153.) Eläytymismenetelmäanalyyysissä etsitään paitsi tyyppillisiä kuvauksia, myös tyyppillisestä poikkeavia tarinoita. Samoin kiinnitetään huomiota kuvausten kirjon laajuuteen:

millä kaikilla tavoilla jokin asia aineistossa ilmaistaan? (Saaranen & Eskola 2003, 156.) Eläytymismenetelmätarinoista on mahdollista rakentaa joko tyyppillinen tilanteenkulun tarina tai vaihtoehtoisesti poimia tarinoiden joukosta sitä edustava yksi tyyppillinen tarina kokonaisuudessaan (Eskola 1991, 23–24). Aineistosta olisi toki mahdollista löytää muitakin tarinatyyppisiä muun muassa tarinoissa esiintyvän logiikan, rakenteiden, jännitteiden ja elementtien perusteella (Saaranen & Eskola 2003, 153). Tällöin kuitenkin tutkimuskysymyksenä olisivat olleet esimerkiksi varusmiesten ja kadettien mielikuvat sotaharjoituksesta. Eläytymismenetelmäanalyysissä tehdyt tarinatyyppit voivat välillä olla liioiteltujakin, sillä ideaalittyyppissä, eli mahdollisimman laajassa tyyppissä, mukaan otetut asiat ovat esiintyneet ehkä vain yhdessä vastauksessa, mutta ne ovat kuitenkin keskeisiä tietyssä asiassa. Olennaista on tyyppin sisäinen loogisuus, jolloin tyyppi on mahdollinen, vaikkei kuitenkaan kovin todennäköinen. (Eskola 1998, 35.)

Eläytymismenetelmässä keskeinen ajatus on kehyskertomusten variaatio, jolloin tutkitaan sitä, mikä muuttuu siirryttäessä kehyskertomuksesta toiseen. Teemoja ei siis saa pilkkoa aineistosta tietyn teeman alle miettimättä, millä kehyskertomuksella ja missä kontekstissa ne on tuotettu. (Eskola & Eskola 1996, 166; Eskola 1997, 30.) Tämän jälkeen esille saatuja teemoja vertaillaan eri kehyskertomuksiin käyttäen varioitua tekijää. (Saaranen & Eskola 2003, 151.) Niin kuin Eskola (1997, 6) asian ilmaisee: ”Vasta vastausten analysointi rinnakkain ja vertailu tarjoaa menetelmälle tyyppillisimmän ja antoisimman annin.” Tämä tekee eläytymismenetelmäaineiston analysoimisesta haastavaa. Analysoinnin toinen haaste liittyy siihen, että se jätetään tematisoinnin kautta tapahtuneeksi sitaattikokoelmaksi (Eskola 1997, 90–92), jolloin kuvailevista tuloksista puuttuu kokonaan tutkijan tulkinta (Eskola 1991, 25). Löysä analyysi ja tulkinta eivät kuitenkaan sovi eläytymismenetelmän käyttöön, vaan analyysi on syytä viedä pidemmälle, jolloin se käsittää myös tutkijan tekemän tulkinnan. (Eskola 1997, 30.)

Yleisinä havaintoina voidaan tyytyväisenä todeta, että sekä kadetit että varusmiehet eläytyivät annettuun tehtävään onnistuneesti. Kehyskertomusten vastaukset ovat sisältörikkaita. Vastaajat ovat myös kirjoittaneet kukin omista lähtökohdistaan käsin; varusmiehet keskittyvät variantteihin enemmän oppijan roolissa, kun taas kadetit ottavat mukaan myös roolin kouluttajana ja oppimisen mahdollistajana. Ilahduttavaa on myös se, että vastaajat erilaisista statuksistaan huolimatta pitivät sotaharjoituksia tärkeinä oppimisympäristöinä.

Kertomukset sotaharjoituksista – tunteet tutkimustuloksina

Millaisia tunteita oppijoissa siis herää sotaharjoituksessa, ja millaiset tekijät niihin vaikuttavat? Vastausten perusteella sotaharjoituksen mielekkyys, turhuus, epäonnistuneisuus, hyödyllisyys tai vaikkapa elämyksellisyys eivät johdu mistään yksittäisestä seikasta, mutta hyvin erilaisia tunteita ne vastaajissa herättävät.

Merkittävimmät tunteet, joita vastaajat tunsivat negatiivissävytteisessä sotaharjoituksessa, olivat turhautuneisuus, pettymys, ahdistus, ärtymys, pelko ja suru ja jopa syyllisyys. Positiivisissa tarinoissa merkityksellisimpinä tunteina olivat turvallisuuden, ilon, vapauden, läheisyyden, vastuun sekä luottamuksen tunteet. Kaikkia näitä tunteita yhdisti kolme isoa tekijää: kouluttajan toiminta, ryhmäkiinteys ja ilmapiiri. Kun vastaajien mielestä sotaharjoitus oli ollut äärimmäisen onnistunut ja opettavainen, päällimmäisinä kokonaisvaltaisina tunteina vastauksista avautuivat rauhallisuuden, avoimuuden ja onnellisuuden tunteet. Alla kuvataan tarkemmin, miten tunteet kytkeytyvät osaksi kouluttajan toimintaa, ryhmäkiinteyttä ja ilmapiiriä. Yhteenvedonomaaisesti tutkimustulokset kootaan kuvaan, joka ilmentää sotaharjoituksen tunnekarttaa ja sen vuorovaikutussuhteita. Lopuksi esitetään yksi positiivisesta ja yksi negatiivisesta kehyskertomuksesta konstruoitu tarina, jotka kumpikin omalla tavallaan kuvaavat tunteiden ja oppimisen näkökulmasta toisaalta hyvää ja toisaalta kehitettävää sotaharjoitusta.

Ensimmäinen merkittävä tekijä, joka herätti vastaajissa vahvoja tunteita, oli kouluttajan toiminta, asenne ja yleinen olemus. Kouluttajan toiminnassa näkyi hyvin selkeästi niin Anttilan (2010, 197) kuin Toiskallion ja Mäkisenkin (2009, 5) määrittelemä sotiluus, mikä ymmärretään sotilaana olemisena ja toimintana. Tarinoissa esiintyneet käsitykset päämääristä, käsitykset siitä, kuinka ihmisiä kohdellaan, käsitykset omasta toiminnasta sekä käsitykset siitä, kuinka paras mahdollinen tulos on saavutettavissa, liittyvät olennaisesti sotilaana olemiseen ja toimimiseen. Siten sotiluus kytkeytyy olennaisena osana kouluttajuuteen.

Kouluttajalla on hyvin merkittävä rooli siinä, että kaikki puhaltavat yhteen hiileen ja toimivat tavoitellen samaa päämäärää. Sotaharjoituksen onnistuminen edellyttää avointa ja kannustavaa ilmapiiriä, jossa varusmiehet tuntevat kouluttajansa olevan aidosti kiinnostunut heidän oppimisestaan. Kouluttajan merkitykseen yhdistyvät aineistosta käsitteet esimiesten ammattitaidosta, ammattiympäryydestä sekä johtamistaidosta. Esimiehen ammattitaidosta kirjoitettiin siinä muodossa, että sotaharjoituksessa esimies tietää, mitä tekee, ja antaa selkeitä käskyjä. Lisäksi ammattitaitoon liittyi vastauksissa vahvasti se, että harjoitukset olivat hyvin suunniteltuja ja aikataulutettuja. Ammattiympäryyteen kuuluu varusmiesten asiallinen kohtelu ja sotaharjoituksen hengessä mukana

oleminen. Johtamistaito tulee parhaiten tarinoissa ilmi joukkojen yhtenäisenä pysymisessä ja ilmapiirin positiivisena luomisena. Vastaajissa heräsi selkeästi arvostuksen ja kunnioituksen tunteita kouluttajaa kohtaan, kun he huomasivat, että kouluttaja osaa erottaa olennaisen epäolennaisesta ja pystyy jatkuvasti katsomaan toimintaansa kriittisesti ja pohtivasti niin tulevaisuuden, nykyisyyden kuin menneisyydenkin näkökulmista.

Vastaajien tarinoissa näkyi selvästi, että kouluttajan ”fiiliksellä” on suuri vaikutus myös omaan jaksamiseen harjoituksessa. Kouluttajalla saattaa olla niin sanottu ”huono päivä”, ja hän tartuttaa tämän olotilansa myös koulutettaviinsa. Ammattitaidoton kouluttaja osoittaa tarinoissa kiinnostumattomuutensa harjoitukseen, eikä hän täten anna selkeitä käskyjä tai ohjeita. Koulutettavan on vaikea innostua opeteltavasta asiasta, jos kouluttaja ei ole mukana asiassa ollenkaan. Täysin vastakohtainen reaktio ja tunne taas tulevat siitä, kun kouluttaja osaa ottaa huumorin mukaan koulutukseen sekä on aidosti kiinnostunut koulutettavan aiheen lisäksi myös koulutettavista. Kouluttaja ei osoita vastaajien mielestä ammattiyylpeyttä nauttimalla mukavuuksista, kuten esimerkiksi käynnissä olevasta autosta ja teltassa olevasta televisiosta, samanaikaisesti kun varusmiehet valvovat koko leiriä kylmissä olosuhteissa. Välinpitämätön kouluttajan asenne ja ammattiyylpeyden puute on tekijä, joka aiheuttaa ärtymyksen ja jopa vihan tunteita koulutettavissa.

Yksi hyvä kouluttajan johtamistaidon ilmenemismuoto on palautteen antamisen taito. Palaute on selkeästi asia, mikä herättää vastaajien tarinoissa tunteita. Pettymyksen ja surun tunteet tulivat esille yksipuolisesta ja negatiivisesta palautteesta. Kouluttajan arvostusta alensi myös jatkuva haukkuminen tai naljailu väärästä toiminnasta. Kehuja ei heru, vaikka niihin olisi syytä. Anttilan mukaan (2002, 130–132) jokaisessa asiassa on aina jotain positiivista ja se on muistettava myös kertoa palautteessa koulutettaville (ks. myös Kouluttajan opas 2007, 71). Tämä oli selkeä tulos myös tässä tutkimuksessa. Kriittinen, mutta laadukas palaute sai vastaajat tuntemaan ylpeyttä siitä, miten he olivat suoriutuneet tehtävästään, vaikka siihen olisi jäänyt korjattavaakin. Yksi vastaajista kertoi kouluttajan merkityksestä seuraavasti:

”Maastoharjoituksessa koulutus oli laadukasta. Painopiste oli oikeissa asioissa. Eikä vain pyritty maksimoimaan kurjuutta. Koulutusta perusteltiin hyvin ja oli mahdollisuus kysyä, mikäli jokin jäi epäselväksi. Kouluttaja näytti esimerkkiä, teki asioita mukana ja oli avoin uusien ideoita kohtaan. Kouluttajien tieto/taitotaso oli erinomainen ja heidän tapansa lähestyä koulutettavia oli tavallaan hieman epävirallinen, turhaa pätemistä ei ilmennyt. Oppimista helpotti myös kaverimainen ja läheinen kouluttajan ja palvelustovereiden seura, joka kevensi tilannetta ja mahdollisti rentoutuneen tunnelman.”

Toisena merkittävänä yhdistävänä tekijänä tutkimustuloksissa oli ryhmäkiinteyden ja ryhmäkiinteyden merkitys on hyvin tiedostettua Puolustusvoimissa. On selvästi tiedossa, millaisia positiivisia vaikutuksia on sillä, että vieruskaveriin luotetaan ja ihminen tuntee läheisyyden tunnetta ja iloa tekemisestään. Esimerkiksi Knut Pipping on jo vuonna 1947 tutkinut väitöskirjassaan komppaniaa pienyhteiskuntana. Tämä mielenkiintoinen tutkimus pureutuu komppanian sisäisiin sosiaalisiin suhteisiin ja niiden vaikutuksiin taisteluissa (Pipping 1978). Ryhmäytymisellä ja ryhmäkiinteydellä on merkittävä rooli siinä, kuinka joukko toimii yhtenäisesti tai kuinka joukon yhteishenki alkaa rakoilla. King (2015, 26) toteaa, että ryhmäkiinteydellä on oleellinen vaikutus siihen, kuinka joukko oppii taistelemaan. Tällaiselle yhtenäiselle ja samoihin tavoitteisiin pyrkivälle joukolle sotilaallisten taitojen opettaminen on helpompaa, koska koulutettavat ovat motivoituneempia oppijoita.

Myös vuonna 1971 ilmestyneessä sotilaallisia instituutioita käsittelevässä englanninkielisessä teoksessa on kirjoitettu ryhmäkoheesioon ja sen syntymiseen vaikuttavista muuttujista (George 1971, 293–318). Hendersonin (1985) teoksessa merkittävimpiä ryhmäkiinteyttä lisääviä tekijöitä taisteluissa ovat olleet fyysinen läheisyys, avoin suhtautuminen toisiin sekä yhdessä jaetut kokemukset. Pienryhmäilmioiden tutkiminen Suomen puolustusvoimissa on yksi suuntaus, johon etenkin viime vuosina on suuntautunut useitakin pro gradu -tutkielmia. Yleensä nämä tutkimukset ovat keskittyneet johtajan ja alaisten väliseen vuorovaikutukseen sekä ryhmäkoheesio- ja syntymekanismiin liittyviin asioihin. Tässä tutkimuksessa kuitenkin myös tunteilla todetaan olevan merkitystä ryhmän muodostumisessa ja toiminnassa.

Sekä tässä tutkimuksessa että edellä mainituissa teoksissa tuodaan esille se, kuinka yhdessä koetuilla asioilla ja onnistumisilla, joukon kiinteydellä sekä ulkoisella uhkalla on merkittävä osuus ryhmäkoheesio- ja syntymisessä. Myös Lindgrenin (2001, 82) ajatus samaistuu tutkimuksemme tarinoiniin ryhmäkiinteyden merkityksestä sodan ajan toiminnassa. Ryhmäkiinteyden merkitys on niin oleellinen vaikuttava tekijä joukon toimintakykyyn, että sitä kannattaa tavoitella ja siihen kannattaa kiinnittää huomiota aina alokaskoulutuksesta lähtien. Tähän tutkimukseen osallistuneiden vastaajien mukaan hyvän joukkuehengen ja ryhmäkiinteyden muodostumisessa tärkeimpinä asioina ja tunteina ovat avoimuus ja vastuu. Lisäksi tärkeänä asiana pidettiin vapautta tehdä asioita turvallisessa ympäristössä, jossa jokaisella on myös lupa ja uskallus tehdä virheitä. Joukkue, ryhmä ja yksilöt kiintyvät toisiinsa yrittämällä, erehtymällä, epäonnistumalla ja onnistumalla. Myös Salo (2012) on todennut, että ryhmäkiinteyden ei synny itsestään, vaan se tarvitsee jokaiselta yksilöltä heittäytymistä ja yhteistyökykyä muiden kanssa. Jokaisen joukon jäsenen tulee olla motivoitunut saavuttamaan yhteiset tavoitteet.

Ryhmäkiinteyttä pyritäänkin synnyttämään ja parantamaan kouluttajan erilaisin toimenpitein, kuten kouluttajien perusteoksessa, Kouluttajan oppaassa (2007, 37–38), asia ilmaistaan. Lindgren (2001, 82) huomauttaa aiheellisesti, että johtajan ja kouluttajan on tällöin tiedettävä, millaisia erilaisia kiinteyden ulottuvuuksia on olemassa ja kuinka yksilöt ja ryhmät käyttäytyvät eri tilanteissa ja olosuhteissa. Tämä vaatii asian opettamista esimerkiksi johtajakoulutuksessa.

Yksi ryhmäytymisen tärkeimpiä tekijöitä onkin jo aikaisemmin mainittu turvallisuuden tunteminen. Tällainen turvallisuuden tunne saa niin varusmiehet kuin kouluttajankin yrittämään parhaansa pelkäämättä epäonnistumista tai virhettä. Kun ryhmä on saavuttanut keskuudessaan luottamuksen ilmapiirin, on selvää, että eteen tulevista haasteista selvitään paremmin ja työskentely on tuloksellisempaa. Eräs vastaajista kiteytti ryhmäkiinteyden merkityksen ytimekkäästi näin:

”Positiivisessa kokemuksessa oli kovaa fyysistä sekä henkistä räsitusta, jonka johdosta jouduin tiukoille. Tavoitteet olivat sopivalla tasolla ja jouduin antamaan kaikkeni tavoitteiden saavuttamisen eteen. Harjoitus piti sisällään sekä onnistumisen että epäonnistumisen kokemuksia. Kun sain tehtävän toteutettua, koin tehtävän olleen toteuttamisen arvoinen sekä ponnistelujen veroinen. Sain itse olla aktiivisesti mukana tehtävien suunnittelussa sekä toteutuksessa. Harjoituksesta jäi positiivisten kokemusten jälkeen vielä hitusen hampaankoloon, jonka haluan parantaa tulevassa harjoituksessa. Harjoituksen aikana ryhmäkoheesio parani, koska joukko suoriutui yhdessä haastavasta tehtävästä.”

Kolmas tuloksia yhdistävä tekijä oli koulutustilanteen ilmapiiri. Jos koulutusympäristössä on huono vuorovaikutus, huono motivaatio ja erittäin paljon väsymystä, ilmapiiri koetaan yleensä kireäksi. Kaikki yllä mainitut tekijät ovat hyvin vahvasti sidoksissa ihmisen tunteisiin ja sitä kautta toimintaan, siihen, kuinka yksilöt suoriutuvat tehtävistään. Mikäli henkilöt tuntevat ahdistusta, uhkaa ja jopa tuskaa, sillä on väistämättä vaikutusta oppimiseen. Näiden tunteiden tunnistaminen joko yksilön sisäisenä toimintana tai kouluttajan ulkoisesti havainnoimana on hyvin tärkeää, jotta tilanteeseen voidaan reagoida ja mahdollisesti muuttaa käynnissä olevaa toimintaa.

Ilmapiiri näyttäytyi tuloksissa hyvin laajana osa-alueena. Ilmapiiri tavallaan kokoaa yhteen aikaisemmin mainitut kouluttajan esimiestaidot sekä ryhmäkiinteyden. Koulutustilanteessa luotuun oppimisilmapiiriin vaikuttaa tarinoiden perusteella erityisen paljon yhteishenki, henkilöiden yksilöllinen huomioiminen sekä luottamuksen rakentaminen. Ryhmässä vallitsevat tunteet ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat oleellisesti oppimisilmapiiriin ja ryhmän

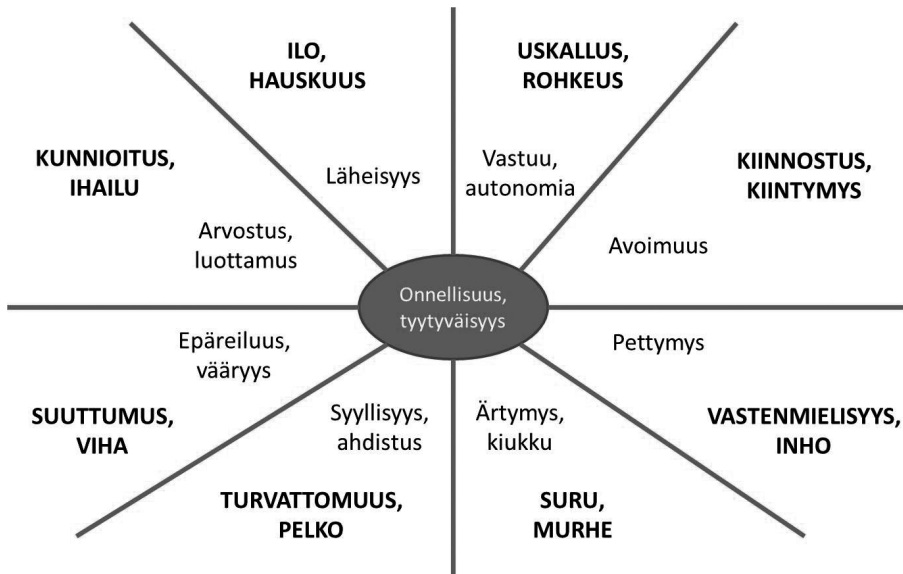
toimivuuteen (Heikinaro-Johansson ym. 1999; Numminen ym. 2001, 106; Kuusela 2005; Talarico ym. 2009; Klemola ym. 2014). Myönteiset tunteet auttavat ongelmanratkaisussa, parantavat keskittymistä, oppimista, joustavuutta ja muistamista. Opittu asia jää erityisen hyvin muistiin, kun opittuun asiaan liitetään jokin tunne, kuten onnistuminen. (Talarico ym. 2009.) Omaan sisäryhmään kuuluvien me-henki voimistuu myönteisen tunnekokemuksen myötä. Ryhmän toiminnan ja yhtenäisyyden kannalta kiintymyksen, empatian ja innostuksen tunteet ovat tärkeitä. Ryhmän toimintaa ja työskentelyn ilmapiiriä edistää myös se, että tunteet selkiyttävät oman ryhmän sisällä vallitsevia rooleja ja auttavat yksilöitä lukemaan sosiaalisia tilanteita. (Kokkonen 2010, 13.) Ilmapiirin merkityksestä eräs vastaaja kertoi näin:

”Maastossa oli kaikkea mukavaa aina välillä. Ennen harjoitusta oman tuvan johtaja oli motivoinut meitä harjoitukseen tulevalla sotkuautolla ja metsässä elämisen vapaudella. Meno metsässä oli rennompaa kuin kasarmilla, sillä ei ollut tahtimarssia ja jatkuvaa huudatusta. ”Rankka” harjoitus osoittautuikin melko löyhäksi oman hyvä kuntoni ansiosta. Öisin tietty kaiken maailman vartiot harmitti kovasti, mutta huumorilla niistä selvisi. Huomasin, että huumori on se, millä ainakin itse opin parhaiten. Jos kouluttaja yrittää pakottaa opettaa jotain, se ei onnistunut. Huumorin viljely teki oppimisympäristöstä ja ilmapiiristä miellyttävän.”

Artikkelin ja tutkimustulosten yhteenvedona alla olevassa kuvassa esitetään, millaisia tunteita vastaajissa sotaharjoituksissa ilmenee ja mitkä tekijät niitä yhdistävät, jolloin niillä on merkitystä onnistuneen harjoituksen toteutumisessa.

Vastaajien mielestä arvokkainta on se, että ovatpa tunteet sitten negatiivisia tai positiivisia, ne saa näyttää ja tuntea sellaisina kuin ne ovat. Tärkeää on, että kouluttaja omalla esimerkillään pystyy luomaan avoimen oppimisilmapiirin, jossa jokainen yksilö tuntee olevansa tärkeä ”lenkki” osana kokonaisuutta. Kouluttajalla on suuri rooli siinä, millainen ilmapiiri koulutusympäristöön saadaan luotua. Avoimuus, vastuun antaminen, läheisyys ja luottamus ovat tunteita, jotka saavat aikaiseksi tunnekartassakin ilmeneviä tunnereaktioita.

Myös negatiivisia tunteita saa ja pitää olla. Kokemusten pitää olla välillä rankkoja niin henkisesti kuin fyysisestikin. Pettymys ja ärtymys eivät välttämättä ole tunteita, jotka luovat esteen kehittymiselle. Keskeistä onkin se, miten negatiiviset tunteet käsitellään ja kuinka ne käännetään esimerkiksi avoimuuden kautta rohkeudeksi yrittää uudelleen. Loppujen lopuksi hyvällä yhteishengellä varustettu joukko selviytyy haasteista ja hankalistakin tilanteista ja päällimmäiseksi tunteeksi pinnalle jää onnellisuus, tyytyväisyys ja onnistumisen tunteet.



Kuva 2. Sotaharjoitusten tunnekartta ja vaikutussuhteet.

Vastaajien kuvauksia positiivisesta harjoituksesta:

”Aivan mahtava fiilis” huudahti tupakaverini palatessamme kasarmille varusmiespalveluksen päättäneestä loppusodasta. Kylläpä oli taas sellaista tunteiden vuoristorataa koko harjoitus. Olo on totaalisen väsynyt mutta samalla niin onnellinen ja tyytyväinen.

Oli upeaa lähteä kerrankin harjoitukseen, kun heti harjoituspuhuttelussa tuli tunne, että kouluttajat ovat oikeasti miettineet, mitä olemme menossa tekemään. Ja nimenomaan olemme yhdessä tekemään, eikä tämä harjoituspuhuttelu ole viimeinen kerta, kun näemme kouluttajan ennen harjoituksen päättävää palauteoppituntia. Harjoitusoppitunnilla varmasti jokaiselle harjoitukseen osallistuvalla tuli selväksi, mitä olemme menossa tekemään ja mitkä ovat jokaisen omat oppimistavoitteet. Minulle ei jäänyt sekuntiakaan epäselväksi, etteikö kouluttaja olisi tarkoittanut mitä sanoi, hän osasi hyvin eläytyä tilanteeseen ja olla meille se kokenut työkaveri, keneen voidaan tarvittaessa tukeutua ongelmatilanteessa. Kiintymys ja arvostus kouluttajaa kohtaan nousi taivasiin jo ennen harjoitusta.

Ennen metsään lähtemistä meidän kokelas ja ryhmänjohtajat pitivät vielä omat puheensa meille. Minulle tuli heti tunne, että nyt me kaikki lähdemme tekemään parhaamme ja näyttämään parasta osaamistamme, niin itsellemme kuin toisillemmekin. Viimeistään nyt jokainen joukkueen jäsen tajusi, että olemme tässä urakassa yhdessä, ja kaikki tulevat vaikeudet tulemme selvittämään yhdessä, oli tilanne kuinka hankala tahansa. Johtajat painottivat koko ajan, että nyt keskitytään oleelliseen ja kaikki turha mikä nostaa meidän jokaisen turhautumista ja ärsytyksynnystä, jätetään kokonaan pois.

Ja niinhän se alkoi kuten niin monta kertaa aikaisemminkin – aivan poskelleen menneellä asemaanajolla. Teimme lähes kaikki virheet mitä vain pystyimme tekemään. Tällä kertaa emme kuitenkaan saaneet johtajilta ja kouluttajilta puolen tunnin huutopalautetta ja uudelleen ja uudelleen yrittämistä niin kauan, että varmasti yö ehtii paikalle ennen lopettamista. Mietimme yhdessä johtajien ja kouluttajan kanssa mikä meni pieleen ja miten asemaanajo suoritetaan ensi kerralla paremmin. Tuli oikeasti olo, että minulle annetaan vastuuta ja myös virheet sallitaan.

Vastoinkäymiset rakensivat ja vahvistivat porukkamme me-henkeä valtavasti. Tajusimme, että mitä paremmin puhallamme yhteen hiileen ja avoimesti toisiamme kannustaen, pääsemme haluttuun lopputulokseen varmasti. Yhteishenki oli koko harjoituksen ajan käsin kosketeltavissa ja motivaatiota kohotti jokainen henkilö omalla panoksellaan, oli se sitten pieni tai iso panostus. Virheistä opittiin ja palautteesta kehityttiin.

Koko varusmiespalveluksen nousujohteisuuden kruunasi tämä viimeinen harjoitus, missä elettiin koko ajan tilanteen mukaisesti ja kuva todellisuudesta piirtyi jokaisen taistelijan mieleen ja ajoittain myös verkkokalvoille hienoilla simuloituilla tilanteilla. Koettiin pelkoa ja itkuakin, mutta loppujen lopuksi kuitenkin kaikki kaikkensa antaneina voitiin tuulettaa onnellisina, että selvititiin. Olipa upea harjoitus mikä säilyy muistoissa vielä pitkään.”

Vastaaajien kuvauksia negatiivisesta harjoituksesta:

”Eniten ottaa päähän kaikki, oli jälleen kerran se fiilis kun oltiin palattu kasarille harjoituksen jälkeen. Viikko oli täynnä kouluttajan turhia lupauksia ja väliin meissä herätetyt mielenkiinnon tunteet saatiin kyllä todella tehokkaasti ajettua alas mitä ihmeellisimmillä syillä.

Ennen harjoitusta kaikilla oli tunne, että nyt on tosi kyseessä ja vihdoinkin pääsemme tekemään ja soveltamaan niitä asioita mitä olemme hioneet kasarmin lähimetsikössä oksennukseen saakka. Näinhän se tietysti menikin, niitä asioita tehtiin. Tällä kertaa vain ympäristönä oli kuusimetsä 500 km:n päässä kasarmista ja toistoja tehtiin enemmän ja kurjuutta pyrittiin lisäämään epätietyksillä ja välillä aivan uskomattomilla tehtävillä, mitkä eivät kuuluneet asiaan millään tavalla. Kouluttajaa ei paljon näkynyt ja jos näkyi, niin hän kyllä huomasi aina muistuttaa että ei tässä ole hänen mielestä mitään järkeä eikä paljon kiinnosta kun kesälomakin alkaa ensi viikolla.

Päällimmäisenä tunteena läpi harjoituksen oli se, että virheistä rangaistaan ja paras tapa oppia asioita on pettymysten ja tuskan kautta. Loppusodassa kuulemma mikään ei saa tuntua kivalta, ei sotakaan kuulemma ole kivaa.

Pettymyksen, vihan ja syyllisyyden tunteiden saattelemana illalla sai painua makuupussiin. Kipinävuorossa oli aika yrittää miettiä, mitähän huomenna osaisin tehdä paremmin, kun mitään palautetta en kuitenkaan saanut illalla mikä meni vikaan. Haukuttiin vain. Onneksi itsellä sentään kävi tuuri kipinävuorojen kanssa, ja sain tehdä joka ilta ensimmäisen vuoron. Ryhmänjohtaja oli päättänyt, että kipinävuorot jaetaan naamakertoimen mukaan ja tietyillä henkilöillä oli joka yö vuoro klo 0300-0500.

Tuskan ja ahdistuksen saattelemana saavuttiin siis kasarmille ja odotettiin sitä hetkeä kun reservin aurinko nousee ja sitä kautta ehkä ne vapauden ja ilonkin tunteet palaa taas mieleen.”

Diskussio

Tämän artikkelin tarkoituksena oli selvittää, millaisia tunteita sotaharjoitus koulutus- ja oppimisympäristönä herättää ja millaiset tekijät ovat niihin yhteydessä. Oppimisen mielekkyyteen sotaharjoituksessa vaikuttavat erityisesti kolme tekijää: kouluttaja, ryhmäkiinteys sekä ilmapiiri. Puolustusvoimissa tämä tutkimus on ensimmäinen, jonka keskiössä ovat oppimistapahtuman tunteet. Sen sijaan esimerkiksi motivaatiota, oppimisympäristöjä ja ilmapiiriä on tutkittu Puolustusvoimissa paljonkin, mutta tunteiden vaikutusta oppimiseen ei ole aikaisemmin tutkittu. Tunteiden vaikutus oppimiseen on asia, joka pitäisi tiedostaa paremmin niin upseerien kuin varusmiestenkin kouluttamisessa.

On tärkeää ymmärtää tunteiden säätelyn merkitys oppimisilmapiiriin ja kouluttajana pyrkiä tukemaan oppijoiden hyvää itsetuntemusta ja itsetuntoa.

Tunnetaitojen harjoittelu kuuluu peruskoulujen/perusopetuksen opetussuunnitelmaan, ja sen olisi hyvä olla myös osa varusmiespalvelusta. Tämä olisi hyvä huomioida siis jo upseerikoulutuksessa ja panostaa upseeriksi opiskelevien omien tunnetaitojen ja tunteiden ymmärtämiseen. Tunneäly ja tunnetaitojen hallitseminen mahdollistaa sen, että kouluttajat voivat opettaa näitä taitoja varusmiehille. Ja mikä tärkeintä, tunnetaitojen oppiminen lisää myös jokaisen yksilön omaa hyvinvointia yleisellä tasolla (Kokkonen 2010, 45). Kouluttaja voi innostaa tai tukahduttaa oppimista riippuen siitä, millä tavalla hän ilmaisee omia tunteitaan. Tutkimustuloksista voi todeta, että kukaan muu henkilö ei kykene vaikuttamaan niin paljon oppijoihinsa – hyvässä tai huonossa – kuin kouluttaja tai opettaja. Tutkimustuloksissa voidaan nähdä samat johtopäätökset kuin Driscellin (2006) ym. artikkelissa: kouluttajan tai ryhmän vetäjän roolissa toimivan henkilön onnistumista tehtävässään edistäviä piirteitä ovat tunnetasaisuus, kokeilunhalukkuus, ulospäin suuntautuneisuus ja miellyttävävyys – ”*ykä meidän joukossa*” – kuten useat vastaajat kuvasivat kokemuksiaan.

Useissa muissa yliopistoissa, joissa koulutetaan esimerkiksi opettajia, panostetaan nykyään opiskelijoiden omiin tunnetaitoihin. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen liittyvä tutkimus on kansainvälisestikin vasta aluillaan, mutta Suomessa liikuntatieteissä ja liikunnan opettamisen kouluttamisessa on asiaan otettu jo vahvasti kantaa. Tilausta tutkimukselle on siis muillakin tieteenaloilla, myös sotatieteissä. Tarvitsemme Puolustusvoimissa koulutusorganisaationa edelleen lisää tietoa tunne- ja vuorovaikutustaitojen vaikutusmahdollisuuksista. Tutkimuksen myötä pystymme hyödyntämään tuloksia kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja opetus- ja koulutus suunnitelmiin, oppimisilmapiirien ja -ympäristöjen sekä kouluttaja-/opettajaroolissa toimivien omien tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen (Lintunen 2013).

On selvää, että nuorten ja nuorten aikuisten henkiseen hyvinvointiin ja parempaan itsetuntoon vaikuttaa oleellisesti tunne-elämän säätely. Tunteiden säätelyn tavoitteina ovat stressaavien tilanteiden lievittämisen ja häiritsevän käyttäytymisen ehkäiseminen. Lisäksi tunne-elämän säätely pyrkii huolehtimaan ihmisen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja toimintakyvystä pitämällä ihmisen tunne-elämän joustavana. Erityisesti aikuisten vaarana on kapeuttaa tunne-elämänsä liian yksipuoliseksi. (Kokkonen 2010, 22.) Lisäksi aikaisempiin tutkimuksiin perustuen on havaittavissa, että tunteiden säätely heijastuu vahvasti myös ympärillä oleviin ihmisiin ja sitä kautta esimerkiksi ryhmäkiinteyteen. Ihmiset, jotka osaavat säädellä tunteitaan hyvin, kokevat selkeästi vähemmän kielteisiä tunteita, kuten ahdistusta, tuskaa ja ärtymystä. (Ciarrochi, Chan & Bajgar 2001.)

Tunteiden säätely on myös taito, joka tehostaa opettamisen sujuvuutta ja auttaa saavuttamaan päämääriä (Sutton 2004). Avoimen, tunteiden ilmaisun

sallivan ja vuorovaikutuksellisen oppimis- ja toimintaympäristön on koettu tutkimusten perusteella olevan enimmäkseen oppimista edistävä tekijä (Hargreaves 1998; Klemola 2009; Klemola & Mäkinen 2014; Virta & Lintunen 2009). Tunteet ohjailevat valinnoissa ja ajavat meitä saavuttamaan itsellemme tärkeitä ja merkityksellisiä asioita. Jos näin ei tapahdu esimerkiksi oppimisessa, oppija voi tuntea vihaa, turhautumista ja muita kielteisiä tunteita. Tunteiden jakamisella on myös keskeinen merkitys läheisissä suhteissa, suhteiden toimivuudessa ja välittämisessä. (Bibbus & Young 2005; Hargreaves 1998.) Myös Tirrin (1999, 55) mukaan huolenpito ja välittäminen ovat opettajan toiminnan peruslähtökohtia. Oppimisympäristössä huokuva välittämisen tunne ja sopiva avoimuus ovat tärkeä osa edistyksestä oppimista (Hargreaves 1998). Rakentavasti toimivassa ryhmässä on myös hauskaa (Lintunen & Kuusela 2009, 179).

Lintunen (2013) kirjoittaa osuvasti, tutkimuksemme tulosten kanssa samansuuntaisesti, että tavoitteet, hyvät suoritukset ja oppiminen saavutetaan parhaiten, kun ryhmän ilmapiiri on hyvä. Tutkimuksemme mukaan oppimisympäristöön kuuluva turvallinen ryhmä on turvallinen. Turvallisessa ryhmässä ei tarvitse esittää olevansa mitään muuta kuin mitä on, ja ryhmässä voi rohkeasti ja avoimesti ilmaista omat tarpeensa, tunteensa ja ajatuksensa. Kouluttaja luo omalla avoimuudellaan työrauhan, ja se, että ristiriidat ratkotaan rakentavasti, liittyy toimivaan ryhmän vuorovaikutukseen. On selkeästi havaittavissa, että sellaisessa ryhmässä, jossa on hyvä ilmapiiri, oppimisen lisäksi tapahtuu erinomaisella tasolla olevaa suoriutumista. Erinomaisten oppimistulosten lisäksi ryhmän mehenkin on korkeatasoista. Puolustusvoimissa tuttu sanonta – *kaveria ei jätetä* – toteutuu tällöin vahvasti.

Tärkeintä ihmisten kanssa toimiessa on aito läsnäolo. Kun on kiinnostunut siitä, mitä tehdään, mitä koetaan tai opitaan, antaa samalla tilaa erilaisille tunteille. Tunteiden tunnistaminen on yhteistyötä ja vuorovaikutusta kaikkien yhteisössä toimivien välillä. Välillä pitää antaa myös tilaa räiskyä, jotta tunne perusturvallisesta ympäristöstä säilyy kaikilla. Viihtyessämme ja halutessamme antaa kaikkemme, pystymme ottamaan vastaan tietoa ja oppimaan.

Puolustusvoimien yhtenä tavoitteena on kouluttaa toimintakykyisiä sotilaita reserviin. Keskeisinä tavoitteina ovat fyysinen, psyykinen, eettinen ja sosiaalinen toimintakyky, joita sosioemotionaalisten tunteiden harjoittelu edesauttaa (Klemola ym. 2014). Pitäisikö siis Puolustusvoimissa kiinnittää entistä enemmän huomiota tunne- ja vuorovaikutuskoulutukseen? Tutkimustulokset ja teoria tukevat tätä ajatusta. On runsaasti tutkittua tietoa ja havaintoja siitä, että halu kehittää omia ja muiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja voivat merkittävästi edesauttaa sujuvaa oppimista, kouluttamista, ryhmässä viihtymistä ja toiminnassa menestymistä. Kouluttajan läsnä oleva eläminen ja

Puolustusvoimien koulutusympäristöissä myös eläytyminen ryhmän mukana koetaan erityisen tärkeänä.

Tunteet tulevat olemaan aina oppimisen keskiössä (Hargreaves 1998; Kuusela 2005). Tutkimuksen tulosten yhteenvetona voi todeta, että taitojen harjoittelun, myös tunnetaitojen harjoittelun, myötä kaikki osalliset voittavat. Parhaimmillaan avoin ja erilaiset tunteet hyväksyvä ympäristö ja ilmapiiri kasvattavat koko yhteisön onnellisuutta ja toimivuutta sekä tavoitteiden saavuttamista.

Puolustusvoimissa tiedostetaan ja hallitaan hyvin taidon opettamisen perusteet. Myös tunnetaitojen – niin kuin minkä tahansa taidon harjoittelu – tarvitsee usein tuhansia toistoja. Ennen kuin osaaminen on sillä tasolla, että sen voidaan sanoa olevan hallinnan tasolla, puhumattakaan sillä tasolla, että taitoa kyetään soveltamaan, on sitä harjoitettava systemaattisesti ja suunnitellusti. Tunnetaitojen harjoittelu ei ole mikään uusi keksintö, vaan sitä pystytään toteuttamaan muun koulutuksen ohessa. Se, että johtajilla ja kouluttajilla on tähän valmiuksia, vaatiikin enemmän huomiota johtaja- ja kouluttajakoulutukseen sekä upseerikoulutukseen. Alati on vaarana se, että tällainen asia jää vain yleväksi, samalla toteutumattomaksi, tavoitteeksi oppaisiin ja käskyihin. Uskomme, että Puolustusvoimissa olisi tilausta tutkia tätä aihetta tarkemmin sekä yleisesti havahtua esitetyn idean kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Siten hankittua tutkimustietoa ja taitoa on mahdollista tarkentaa tietoisesti, jotta se integroituu osaksi taitavaa ja luontevaa sotilaallista toimintaa (Eloranta 2007, 218).

Lähteet

- Anttila, Ulla (2010). *Inhimillinen turvallisuus ja oppiminen sotilaallisessa kriisinhallinnassa*. Teoksessa: J. Mäkinen & J. Tuominen (toim.) Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhlaKirja. Military Pedagogical Reflections. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1: No 6, 194–201.
- Bippus, Amy M. & Stacy L. Young (2005). *Owning your Emotions: Reactions to Expressions of Self- Versus Other-Attributed Positive and Negative Emotions*. Journal of Applied Communication Research, 33(1), 26–45.
- Bruner, Jerome S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cacciatore, Raisa (2007). *Aggression portaat: Opetusmateriaali kouluille*. Opetushallitus.
- Ciarrochi, Joseph, Amy Y.C. Chan & Jane Bajgar (2001). *Measuring Emotional Intelligence in Adolescents*. Personality and Individual Differences, 31 (7), 1105–1119.
- Csikszentmihályi, Mihaly (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.
- Damasio, Antonio (2001). *Descartesin virhe: Emootio, järki ja ihmisen aivot*. Helsinki: Terra Cognita.

- Driskell, James E., Gerald F. Goodwin, Eduardo Salas & Patrick G. O'Shea (2006). "What makes a good team player? Personality and Team effectiveness", *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10(4), 249–271.
- Eisenberg, Nancy, Richard A. Fabes, Ivanna K. Guthrie & Maximilian Reiser (2000). *Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role in Predicting Quality of Social Functioning*. *Journal of Personal and Social Psychology*, 78(1), 136–57.
- Eskola, Antti (1988). *Non-Active Role-Playing: Some Experiences*. Teoksessa A. Eskola with A. Kihlström, D. Kivinen, K. Weckroth & O-H. Ylijoki. *Blind Alleys in Social Psychology: A Search for Ways Out*. *Advances in Psychology* 48. Printed in Netherlands: North Holland. 239–311.
- Eskola, Jari (1997). *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, Jari (1998). *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Eskola, Jari (2007). *Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus, 71–86.
- Eskola, Jari & Juha Suoranta (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- George, Alexander L. (1971). *Primary Groups, Organisation, and Military Performance*. Teoksessa R. W. Little (toim.) *Handbook of Military Institutions*. Sage Publications. Beverly Hills. California, 293–318.
- Ginsburg, Gerald P. (1978). *Role-Playing and Role Performance in Social Psychological Research*. Teoksessa M. Brenner, P. Marsh & M. Brenner (toim.) *The Social Contexts of Method*. Great Britain: Billing & Sons Ltd., 91–121.
- Ginsburg, Gerald P. (1979). *The Effective Use of Role-Playing in Social Psychological Research*. Teoksessa G. P. Ginsburg (toim.) *Emerging Strategies in Social Psychological Research*. Great Britain: John Wiley & Sons, 117–154.
- Gross, James J. & Oliver P. John (2003). *Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Hargreaves, Andy (1998). *The Emotional Practice of Teaching*. *Teacher and teaching education*, 14(8), 835–854.
- Hari, Riitta, Jaakko Järvinen, Johannes Lehtonen, Kirsti Lonka, Anssi Peräkylä, Ilkka Pyytäinen, Stephan Salenius, Mikko Sams & Petri Ylikoski (2015). *Ihmisen Mieli*. Printon Tükikoda, Tallinna: Gaudeamus.
- Heikinaro-Johansson, Pilvikki, Ron French, Mike Greenwood & Lisa Silliman-French (1999). Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. *Liikunta & Tiede*, 36(3), 22–26.
- Henderson, William D. (1985). *Cohesion. The Human Element in Combat*. Washington: National Defence University Press.
- Kallio, Jenni (2016). *Opettajasta vallankumous. Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi*. Tallinna: Printon.
- King, Anthony (2015). *The Combat Soldier. Infantry Tactics and Cohesion in the Twentieth and Twenty-First Centuries*. Oxford: University Press.
- Klemola, Ulla (2009). *Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa: Studies in sport, physical education and health*; 139. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

- Klemola, Ulla & Tommi Mäkinen (2014). *Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle*. Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja, (4), 32–34.
- Kokkonen, Marja (2010). *Ihastuttavat vihastuttavat tunteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kuusela, Marjo (2005). *Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäytyminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 165. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Lindgren, Göran (2001). *Sotilasorganisaatio johtamisympäristönä*. Teoksessa Suomen reservipeseeriliitto (toim.) Tulikoe. Ihmisten johtaminen sodan ja rauhan aikana. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. 62–82.
- Lintunen, Taru (2013). *Liikuntaympäristö innostavaksi tunne- ja vuorovaikutusosaamisella*. Liikunta & Tiede, 50(2–3), 36–41.
- Lintunen, Taru & Marjo Kuusela (2009). Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmissä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi O. (2009). *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura. 179–205.
- Litmanen, Topi, Kirsti Lonka, Mikko Inkinen, Lasse Lipponen & Kai Hakkarainen (2012). *Capturing Teacher Students' Emotional Experiences in Context: Does Inquiry-Based Learning Make a Difference?* Instructional Science, 40(6), 1083–1101.
- Lonka, Kirsti, Parvaneh Sharafi, Klas Karlgren, Italo Masiello, Juha Nieminen, Gunnar Birgegård & Anna Josephson (2008). *MED NORD – A Tool for Measuring Medical Students' Well-Being and Study Orientations*. Medical Teacher, 30(1), 72–79.
- Lonka, Kirsti (2015). *Oivaltava oppiminen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Mayer, John D. (2001). *Emotional Intelligence and Giftedness*. Roeper Review, 23(3), 131–137.
- Numminen, Pirkko & Lauri Laakso (2011). *Liikunnan opetusprosessin A, B, C*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pipping, Knut (1978). *Komppania pienois yhteiskuntana. Sosiologisia havaintoja suomalaisesta rintamayksiköstä 1941–1944*. Suomentanut Heikki Vilén. Keuruu: Otava.
- Päeesikunta (2007). *Kouluttajan opas* (KOULOPAS). Helsinki: Edita Prima
- Ruohotie, Pekka (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruuskanen, Marko (2011). *Mennäänkö metsään? Varusmiesten tarinoita sotaharjoituksista*. Pro gradu –tutkielma. Johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitos. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Saaranen, Anita & Jari Eskola (2003). Narratiiveja narratiiveista. Eläytymismenetelmäaineiston koettelu. Teoksessa J. Eskola, A. Koski-Jännes, E. Lamminluoto, A. Saaranen, M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) *Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita*. Kuopio: Kuopion yliopisto. 143–162.
- Salo, Mikael (2012). *Unit Cohesion – Theoretical Implications and Practical Recommendations*. Teoksessa M. Salo & R. Sinkko (toim.) *The Science of Unit Cohesion – Its Characteristics and Impacts*. Department of Behavioural Sciences. Publication Series 1 Number 1. Tampere: Juvenes Print, 95–108.
- Salomon, Gavriel (toim.). (1993). *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salovey, Peter & John D. Mayer (1990). *Emotional Intelligence*. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211.
- Salovey, Peter, John D. Mayer & David R. Caruso (2004). Emotional Intelligence; Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 15(3), 197–215.

- Smyth, Joshua M. & Danielle Arigo (2009). Recent Evidence Supports Emotion-Regulation Interventions for Improving Health in At-Risk and Clinical Populations. *Current opinion in Psychiatry*, 22(2), 205–210.
- Suoranta, Juha (1995). Kulttuuriset kasaumat, kulttuuritieto ja eläytymismenetelmä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista*. Tampere: Tampereen yliopisto, 193–207.
- Sutton, Rosemary E. (2004). Emotional Regulation Goals and Strategies of Teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.
- Talarico, Jennifer M., Dorte Berntsen & David C. Rubin, D. (2009). Positive Emotions Enhance Recall of Peripheral Details. *Cognition & Emotion*, 23(2), 380–389.
- Tirri, Kirsi (1999). *Opettajan ammattitieteellinen*. Helsinki: WSOY.
- Toiskallio, Jarmo & Juha Mäkinen (2009). *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 3. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Virta, Jukka & Taru Lintunen (2009). Liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista – liian hyvää ollakseen totta? *Liikunta & Tiede*, 46(6), 54–60.
- Watson, David & Auke Tellegen (1985). Toward a Consensual Structure of Mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219–235.