

# PÄÄLLIKÖ ON PÄÄKOULUTTAJA?

JUHA TUOMINEN

Kirjoittaja on kapteeni ja palvelee Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksella

## TIIVISTELMÄ

Artikkeli tarkastelee perusyksikön päällikön tärkeimmän tehtävän, yksikkönsä koulutuksen johtamisen toteutumista. Artikkeliksi kysyy, onko päällikkö yksikkönsä pääkouluttaja vai meneekö hänen aikansa hallinnon pyörittämiseen. Artikkelissa analysoidaan erään perusyksikön päällikön asemaa työyhteisönsä sosiaalisissa verkostoissa sekä päällikön sijoittumista työyhteisönsä koulutuksen ja hallinnon verkostoihin. Pääkouluttajana oleminen tulisi olla myös jatkossa päällikön tärkein tehtävä siten, että hän johtaa yksikkönsä oppimisen kokonaisuutta toimien työyhteisönsä pedagogisena johtajana.

## JOHDANTO

Jokainen perusyksikössä palvellut sotilas on todennäköisesti kuullut toteamuksen ”päällikkö vastaa kaikesta!”. Moni on myös käytännössä kokenut, että määritelmiä pitää paikkansa. Perusyksikön päälliköltä on aina edellytetty paljon. Esimerkiksi jo vuonna 1919 todettiin, että Eskadronanpäällikön asema on ”kiitollinen, mutta erittäin vastuunalainen”. Päällikkönä oleminen vaati ohjesäännön mukaan ”siveellistä vakavuutta, säädösten ja määräysten perinpohjaista tuntemista, ruumiillista ja henkistä reippautta, kestävyyttä ja tottumusta”. Ohjesääntö kiinnitti paljon huomiota päällikön persoonallisiin ominaisuuksiin ja johtamiskeinoihin. Hallinto ei tuolloin ollut korostuneessa asemassa, mutta ohjeistus oli sitäkin maanläheisempää. Päällikön tuli olla tietoinen muun muassa ”miehistön ja hevosten luvusta luettelon mukaan” sekä ”kaiken talouden päämiehenä pitää alinomaista huolta siitä, että kaikki mitä miehistölle kuuluu tilataan ja jaetaan aikanaan, että ruoka ja leipä ovat parasta laatua”. (Kotipalvelusohjesääntö ratsastaville aselajeille 1919, 48.)

Perusyksikön päällikön ohjeessa (1996, 13) on näkyvissä aikaisempien ohjesääntöjen henki. Siinä missä eskadronanpäällikön tuli olla ”palveluksessa ankara, mutta oikeamielinen, sen ulkopuolella hyvätahtoinen” ja ”pidettävä isänmaallista innostustayllä”, niin lähes kahdeksankymmentä vuotta myöhemmin päällikön tuli vastata yksikkönsä sotilaallisesta kunnosta ja kurista, yksikössä palvelevien isänmaallisesta hengestä ja kansalaiskunnosta sekä työ- ja palvelusturvallisuudesta.

Tällä hetkellä Yleinen palvelusohjesääntö (2009, 34 – 36) määrittää, että päällikkö vastaa koulutuksesta, asetettujen joukkotuotanto- ja koulutustavoitteiden saavuttamisesta, alaisten hyvinvoinnista, oikeudenmukaisesta ja tasa-arvoisesta sekä yhdenvertaisesta kohtelusta. Tämän lisäksi päällikkö vastaa yksikön hengestä, avoimen ja oppimista edistävän ilmapiirin luomisesta, sotilaallisesta kurista, työ- ja palveluturvallisuudesta sekä henkilöstön osaamisen kehittämisestä ja työssä oppimisesta. Edellä mainittujen kokonaisuuksien lisäksi päällikkö on vastuussa myös yksikkönsä hallinnosta, huollosta ja yksikön hallussa olevasta valtion omaisuudesta. (YLPALVO 2009, 34-36)

Sotilasjohtaja I:n (1990, 122) mukaan perusyksikön rauhan ajan päätehtävänä on kouluttaa sodan ajan joukkoihin ammattitaitoisia, maanpuolustustahtoisia ja sijoituskelpoisia yksilöitä joukkotuotantotehtävän edellyttämällä tavalla. Joukko-osasto käskee perusyksikölle sodan ajan joukkojen tuottamistehtävät ja tavoitteet. Tämän lisäksi perusyksiköllä on yleensä yksi tai useampi valmiustehtävä, joiden suorittamisesta päällikkö on vastuussa joukko-osaston komentajalle.

Perusyksikön ja sen päällikön viralliset tehtävät on kuvattu ohjesäännöissä selkeästi ja yksityiskohtaisesti. Muutamia tutkimuksia ja raportteja lukuun ottamatta (ks. esim. Vuorio 1997; Muona 2008; Suvanto 2011, KARPR:n kysely 2008; Linnamaa & Paaso 2007) perusyksikön päällikön varsinaista käytännön toimintaa ei ole kuitenkaan kovin paljon tutkittu. Aikaisempien tutkimusten perusteella näyttää siltä, että hallinnon pyörittäminen on korostunut päällikön työnkuvassa jopa siten, että perusyksikön päällikön pääkouluttajan asema on vaarantunut. On perusteltua kysyä, onko päällikkö pääkouluttaja.

Aalto-yliopiston työ- ja organisaatiopsykologian professori Matti Vartiainen (2011, 78) kritisoi, että johtamiseen liittyvät tutkimustulokset eivät siirry työpaikoille. Vartiainen (2011, 79) kysyy, ovatko tutkijat pystyneet tuottamaan tutkimukseen pohjautuvaa evidenssiä johtamisen käyttöön, tutkivatko tutkijat johtamisen kannalta keskeisiä asioita eli johtamisen ja työelämän hyviä käytäntöjä edistäviä asioita? Vartiaisen mielestä johtamista on tutkittu vähän käytäntöinä. Hänen mukaansa tiedämme tarkkaan, minkälaisia johtamisoppeja eri vuosikymmeninä on tarjottu kirjoina, artikkeleina, konsulttivalmennuksina, vuosikertomusretoriikkana sekä tutkimushankkeina ja niiden tuloksina. Oppien, menetelmien ja tekniikoiden evidenssipohjainen käyttö on kuitenkin epäselvää. Kokemuksilla ja niiden pohjalta tehdyillä luotettavilla havainnoilla sekä tutkimuspohjaisella tiedolla voidaan päästä reagoivasta ennakoivaan toimintatapaan (Vartiainen 2011, 80). Artikkelini tarkoituksena on kuvata puolustusvoimien maavoimien perusyksikön päällikön koulutuksen ja oppimisen johtamistoimintaa sekä pohtia, millä tavalla ”pääkouluttajana” oleminen näkyy yksikön päällikön arjessa.

## TUTKIMUSMENETELMÄT

Artikkelini liittyy käynnissä olevaan väitöskirjatutkimukseeni, jonka aiheena on ”Puolustusvoimien perusyksikkö oppivana ja verkostoituneena yksikkönä – päällikkö osaamisen johtajana”. Tapaustutkimukseni kohteena on kolme maa-, meri- ja ilmavoimien perusyksikköä ja niiden päälliköt. Tämä artikkeli on syntynyt aineistonkeruun eräänlaisena sivutuotteena. Kimmoke aihepiiriin tarkastelulle on virinnyt sekä niin sanottujen kahvipöytäkeskustelujen että aiheen jatkuvan ajankohtaisuuden pohjalta.

Analysoin erään valmiusyhtymän perusyksikön päällikön asemaa työyhteisönsä sosiaalisissa verkostoissa. Pelkästään organisaatiokaavioita tarkastelemalla on mahdollista sanoa, kuinka organisaatio tosiasiallisesti toimii (Janhonen ja Johanson 2007, 55). Tein tutkimuskohteena olleen perusyksikön henkilökunnalle syysyllä 2011 verkostokyselyn, jossa pyysin perusyksikön henkilökuntaa keskuudessaan arvioimaan, keneltä he ovat viimeisen puolen vuoden aikana:

- kysyneet neuvoa perusyksikön hallintoon (toiminnot, käytänteet),
- kysyneet neuvoa perusyksikön koulutukseen liittyvissä kysymyksissä,
- saaneet uutta tietoa tai ideoita, ja kenen kanssa he ovat
- tehneet yhteistyötä.

Työntekijän tuli merkitä verkostokyselylomakkeen matriisiin jokaisen työntekijän kohdalle numero 1, jos yhteistyötä oli joskus, numero 2, mikäli yhteistyötä tapahtui usein. Jos yhteistyötä ei ollut, sarake tuli jättää tyhjäksi. Verkostokyselyn vastausprosentti oli 100%. Verkostokyselyn analysoin sosiaalisten verkostojen analyysiin kehitetyllä UCINET-ohjelmalla ja syntyneet verkostokuvat visualisoisin UCINET:n NetDraw-sovelluksella (ks. esim. Wasserman & Faust 1994; Scott 2000; Borgatti, Everet & Freeman 2002).

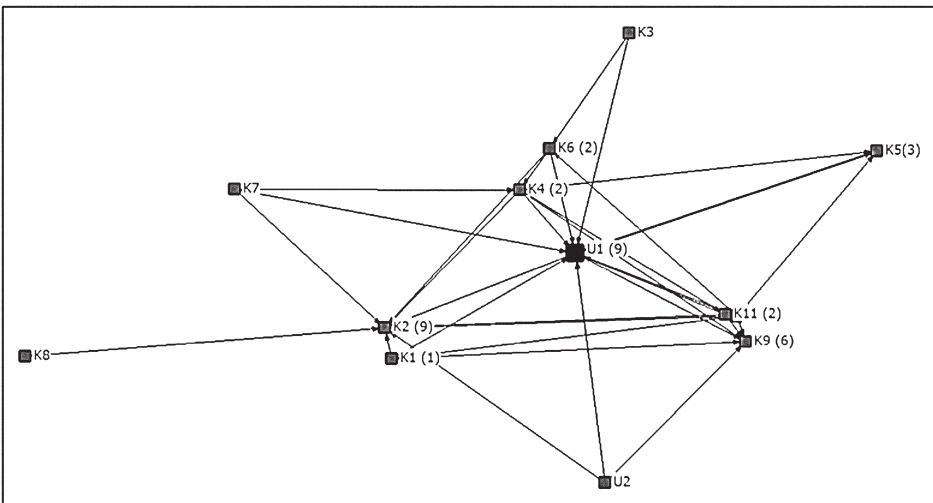
Esittelen artikkelissani päällikön asemaa yksikkönsä hallintoon ja koulutukseen liittyvissä sosiaalisissa verkostoissa. Tarkastelen sosiaalisen verkostanalyysin (Social Network Analysis) avulla, kuinka päällikkö sijoittuu yksikkönsä epäviralliseen organisaatioon. Analyysini keskittyy selvittämään, minkälaisia vahvoja yhteyksiä (vastausvaihtoehto usein) verkostossa ilmenee. Verkostanalyysi visualisoi, mikä on päällikön asema hänen johtaessaan yksikkönsä hallintoa ja koulutusta. Verkosto kuvaa toimijoiden välisiä yhteyksiä ja laajentaa virallisen organisaation olemusta. (ks. esim. Balkundi & Harrison 2006, 50; Balkundi & Kilduff 2006, 420.)

Verkostokyselyn ja päällikön yksilökeskeisen verkostohaastattelun lisäksi suoritin myös teemahaastattelun päällikön johtamistoimintaan liittyen. Tarkoitukseni oli selvittää, mihin perusyksikön osaamisen johtaminen perustuu, miten osaamista voidaan kehittää ja kuinka pedagoginen johtaminen voisi näkyä perusyksikön arjessa. Kuvaan, millä tavalla perusyksikön päällikkö johtaa yksikkönsä koulutusta ja toimii yksikkönsä pääkouluttajana. Artikkelissa esiintyvät sitaatit olen poiminut yksikön päällikölle toteuttamastani haastattelusta.

## PÄÄLLIKÖ HALLINNON KESKIÖSSÄ

Kuviosta 1 voidaan havaita, että päälliköllä (koodi U1) on keskeinen asema yksikönsä hallinnollisessa verkostossa. Yhdeksän (*selite: numero kuviossa olevan koodin jälkeen*) henkilöä on käyttänyt päällikköä tietoresurssina usein. Verkoston muita niin sanottuja avaintoimijoita ovat yksikön vääpeli (K2) ja saapumiseränjohtaja (K9). Vapapäällikkö (U2) on reunainen toimija verkostossa, mutta toisaalta hän hyödyntää ”oikeita” henkilöitä harjaantuessaan hallinnon pyörittämiseen ja päällikön sijaisena toimimiseen. Verkostokuvio osoittaa, että päällikön ja vääpelin asemat ovat virallisen organisaation ja työjärjestyksen mukaisia. Saapumiseränjohtajan asemaa keskeisenä toimijana selittää se, että hän on toiminut useita vuosia tarkastelussa olleessa perusyksikössä. Lisäksi saapumiseränjohtaja osallistuu koulutuskausisuunnitelmien, viikko-ohjelmien ja harjoituskäskyjen laatimiseen. Verkoston ainoa vastavuoroinen (eli molemmat kysyvät neuvoa toisiltaan) yhteys on päällikön ja kokeneen kouluttajan (K5) välillä. Tähän vaikuttanee henkilöiden pitkä opiskelu- ja työhistoria samassa yksikössä sekä myös haastattelussa ilmenneet yhteydet työajan ulkopuolella muun muassa vapaa-ajan harrastuksissa. Hallinnon verkostossa ei ole yhtään täysin ulkopuolista henkilöä (isolaattia), vaan jokainen on tekemisessä jonkun yksikköön kuuluvan henkilön kanssa. Vain yksi kouluttaja (K8) on verkoston reunalla muodostaen yhteyden pelkästään vääpeliin.

Päällikkö toteaa, että hänen on hoidettava hallinto mahdollisimman hyvin, jotta kouluttajat pystyisivät keskittymään päätehtäväänsä eli kouluttamiseen. Lisäksi hän korostaa viestinnän merkitystä.



*Kuvio 1. Keneltä kysyn usein neuvoa perusyksikön hallintoon liittyen*

*”...että mä pystyisin antaan mun henkilökunnalle rauhan tehdä sitä omaa työtä. Että niillä olis kaikki se tieto ja resurssit siihen, että ne pystyy suoriutumaan niistä omista koulutustehtävistään. Sinänsä jos meikäläinen alkaa hoitaa tällä pallilla hommia huonosti, niin ne kouluttajat joutuu suuntaamaan sen panoksensa sellasiin asioihin, mitkä vie ne pois siitä kouluttamisesta.”*

*”...että se tieto välittyy ajoissa ja tehokkaasti tonne alajohtoportaille niin, että he tietää, mitä heidän pitää tehdä, mitä heidän oletetaan tekävän ja, on aikamääreet ja käskyt ja muut tiedossa sinänsä sillä lailla, että pystyy suunnittelemaan sitä omaa toimintaa myös vähän pitkäjänteisemmin.”*

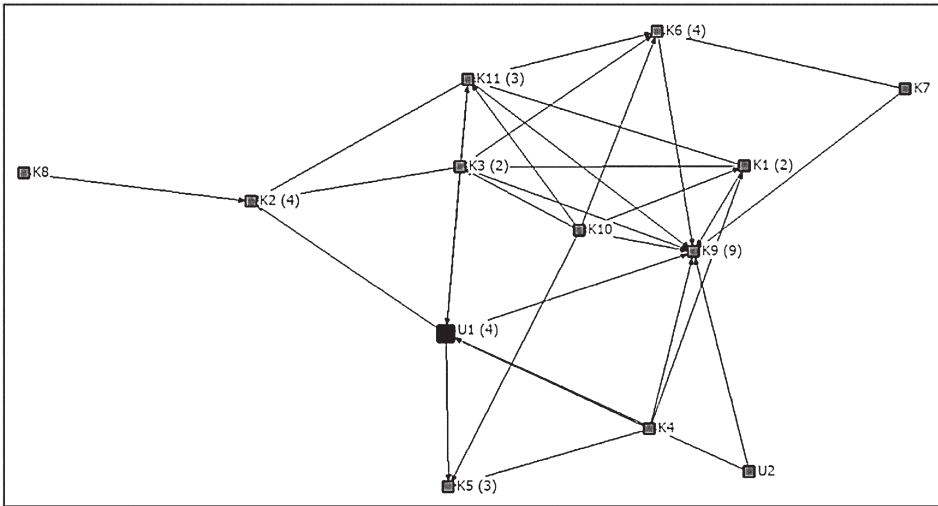
Toisaalta ”hallinto” liittyy myös perusyksikön toiminnan kokonaisuuden johtamiseen. Tällöin päällikön tulee huomioida myös muut esimerkiksi joukkoyksikön tai joukko-osaston toimintaan vaikuttavat asiat.

*”Ja, sitte taas, hallinnoimaan sitä kokonaisuutta, koska sitte taas herrat, jotka tuolla pyörittää joukkuetta ja niin pois päin, niin se, näkökulma on usein siten vähän, se on usein joukkue ja tää meidän yksikkö ja sitte taas täs kuitenkin, halus tai ei, niin joutuu ottaa vähän muitakin huomioon.”*

Päällikön keskeinen asema verkostossa ei ole yllättävä tulos. Se on linjassa päälliköiden tehtäväkuvausten, työjärjestyksien ja organisaation virallisten tehtävien kanssa. Aikaisempien tutkimusten (esim. Vuorio 1997, Suvanto 2011, 57, 67 - 69) mukaan noin 40-50 prosenttia päällikön työajasta kuluu hallinnollisten tehtävien hoitamiseen. Hallinnolliset tehtävät sisältävät muun muassa henkilöstövoimavarojen johtamista (esimerkiksi työaikasuunnittelua, kehityskeskusteluita, henkilöstösuunnittelua), toiminnan ja resurssien suunnittelua sekä varusmiesten palvelus- ja henkilöasioiden hoitamista.

## **PÄÄLLIKÖ OSANA KOULUTUSVERKOSTOA**

Perusyksikön päällikkö ei ole koulutukseen liittyvien asioiden verkostossa keskeinen toimija. Päällikön asema yksikkönsä koulutusverkostossa näkyy alla olevassa kuviossa (KUVIO 2). Sosiaalinen verkostanalyysi osoittaa, että saapumiseränjohtaja (K9) on yksikkönsä selkeä avaintoimija koulutusverkostossa. Päällikön mukaan kyseinen henkilö on niin sanottu ”kouluttajien vanhin”, ja peräti yhdeksän työntekijää hyödyntää saapumiseränjohtajaa koulutuksen asiantuntijana usein. Verkostosta havaitaan myös, että yksikössä kolme vuotta työskennellyt aliupseeri (K6) on saavuttanut tietoresurssin aseman etenkin nuorempien kouluttajien keskuudessa. Yksikön vääpelistä (K2) kysytään neuvoa myös koulutuksen toteuttamiseen liittyen. Varapäällikkö ei ole vielä saanut asemaa koulutusverkostossa. Tämä on hieman yllättävää, sillä hä-



*Kuvio 2. Keneltä kysyn neuvoa usein perusyksikön koulutukseen liittyen*

nen tulisi olla varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen asiantuntija perusyksikössä. Varapäälikkö oli tehtävässään tiedonkeruun aikana noviisi, joten hän ei ollut kenties vielä ehtinyt muodostaa informantin asemaa henkilökunnan keskuudessa. Toisaalta nuori sotatieteiden kandidaatti (K1) on pystynyt ehkä tuomaan uusia ja tuoreita ajatuksia koulutukseen, koska kaksi henkilö kysyy häneltä neuvoa usein. Tässäkään verkostossa ei ole isolaatteja, mutta yksi kouluttaja (K8) on hieman eristyksissä muista työntekijöistä.

Yksikön päälliköltä (U1) kysytään neuvoja koulutuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta kohtuullisesti (4 henkilöä). Erityisesti yksikön erikoiskoulutukseen liittyvä henkilökunta kokee päällikön tarpeellisenä tietokanavana. Päällikkö myöntää, että hän ei pysty osallistumaan varsinaiseen kouluttamiseen niin paljon kuin haluaisi. Hän pitää kuitenkin tärkeänä ”otteen säilymistä” myös yksikkönsä perustehtävään.

” *Tiedostan sinänsä täs paikalla istuessaniki sen että, en mä kaikkee tiedä. Ei mun toisaalta tarvi tietääkään. Ja, sitte taas, mitä kauemman mä oon tällä paikalla niin, halusin tai en, niin sitä enemmän täs vieraantuu kuitenkin siitä ihan käytännön työstä, koska mä en, vaikka mä haluaisin, niin mä en pääse sitä käytännön kouluttamista tuonne tekemään. Niin sinänsä se, et mitä enemmän mä sitte taas näitten herrojen kans teen sitä yhteistyötä, niin pysyy sitte se, tatsi kuitenkin siihen hommaan.*

Alla oleva sitaatti kuvaa päällikön *pääkouluttajan* roolia ja asemaa perusyksikössä. Päällikön tehtävät ja niihin liittyvät aikaresurssit eivät mahdollista sitä, että päällikkö

itse hallitsisi jokaisen koulutustapahtuman yksityiskohdan parhaiten. Hänellä tulee olla kuitenkin kyky ohjata ja valmentaa kouluttajiansa sekä kehittää yksikkönsä oppimistapahtumia.

*”Kyllä se päällikön pitäis pääkouluttajan ominaisuudessa kuitenkin hallita sitä kokonaisuutta ja pystyä sitten myös ohjaamaan niitä kouluttajia parempiin suorituksiin. Vaikee täs on sellanen kaikkivoipa olla ja paras kaikessa, mutta kyllä se päälliköllä pitäis olla myös itellä se näkemys siitä, että miten niitä asioita koulutetaan, ja puuttua sitten, jos siellä ihan selkeitä epäkohtia näkyy.”*

Niin sanottu Siilasmaan työryhmä toteaa, että päälliköllä on liikaa hallinnollisia tehtäviä. Työryhmän mukaan päällikön hallinnollisia tehtäviä on vähennettävä, jotta hän ehtii olla kentällä kouluttamassa ja opastamassa henkilökuntaansa. (Suomalainen asevelvollisuus 2010, 99.) Työryhmän havainto näkyy osin myös tutkimani perusyksikön koulutusverkostossa. On kuitenkin mahdollista, että tilanne voi olla huomattavasti synkempi monessa muussa perusyksikössä. Päällikkö voi olla täysin paitsiossa yksikkönsä koulutuksen käytännön toteutuksesta. Mikäli päällikkö hautautuu hallintokuorman alle, häneltä ei ”viitsitä” kysyä ohjeita ja neuvoja, ”kun ei se paperinpyörittäjä kuitenkaan ehdi tai tiedä tästä mitään”.

Näyttää siltä, että päällikkö ei ole yksikkönsä pääkouluttaja, mikäli määritelmällä tarkoitetaan sitä, että hän olisi perusyksikkönsä koulutuksen käytännön johtaja ja keskeisin tietoresurssi. Vaikka päälliköllä olisi halukkuutta ja tahtoa toimia koulutuksen kärkiosaajana, hänellä ei ole siihen aikaa ja mahdollisuuksia. Koska päällikön hallinnollisten tehtävien keventäminen ja toimistosihiteerien palkkaaminen perusyksiköihin (Salo 2008, 281) eivät näyttäisi ainakaan lähitulevaisuudessa toteutuvan, tulee perusyksikön päällikön pääkouluttajan tehtävä ymmärtää aikaisempaa kokonaisvaltaisempana. Näyttää siltä, että nykypäivänä -halusimme tai emme- päällikkö muumioituu aika ajoin tuijottamaan tietokonenäyttönsä tiimalasia. On myös varsin epätodennäköistä, että päällikkö pystyisi itse säännöllisesti johtamaan yksikkösulkeisia, asekasittelyharjoituksia, taisteluammuntoja tai perusyksikkönsä urheilukilpailuja. Tämän takia, tai juuri siksi, on tärkeää, että nimenomaan päällikkö *johtaa* yksikkönsä koulutuksen, oppimisen ja osaamisen kokonaisuutta.

Päällikön toteuttama *pääkouluttaminen* on mielestäni läheistä sukua osaamisen johtamiselle. Viitala (2002, 187) jäsentää osaamisen johtamisen ilmiönä, johon kuuluvat:

- oppimisen suuntaaminen,
- oppimista edistävän ilmapiirin luominen,
- oppimisprosessien tukeminen ja
- esimerkillä johtaminen.

Kuten havaitaan, osaamisen johtaminen on käsitteenä laaja, mutta toisaalta esitelmäni perusyksikön koulutusverkosto osoittaa, että henkilökunta ei edellytä pääl-

liköltä jokaisen nippelin ja nyanssin osaamista. Oleellista on se, että päällikkö kykenee toimimaan yksikkönsä pedagogisena johtajana.

## PÄÄLLIKKÖ PEDAGOGISENA JOHTAJANA

Pedagogisen johtaminen voidaan määritellä laajasti siten, että sen päämääränä on sekä yksilöllisten että yhteisöllisten oppimisprosessien mahdollistaminen ja vahvistaminen työyhteisön sisällä. Pedagogisen johtamisen elementtejä ovat asiantuntijaorganisaation luominen, tiimityö, yhdessä oppiminen sekä muutoshakuisuus (Helakorpi 2001, 127–130, 134; Sahlberg 1993, 170–171; Their 1994). Theirin (1994, 42, 67) ajatukset organisaatiosta liittyvät verkostojatteluun, jossa organisaatio nähdään ”*pikemmin kuin aivoina, joissa on monimuotoista yhteistoimintaa ja yhteyksiä yksilöiden ja ryhmien välillä horisontaalisesti, vertikaalisesti ja diagonaalisesti - - - yhteyksillä on monia ulottuvuuksia*”. Pedagogisessa johtamisessa korostuvat avoimuus, informaation jakaminen, rakentava kriittisyys, palautteen hyödyntäminen sekä organisaatioiden välisen oppimisen analysointi (Their 1994, 69, 108–113). Seppo Helakorpi (2001) jakaa pedagogisen johtamisen neljään kokonaisuuteen. Näitä ovat:

- *Toiminnan johtaminen*
- *Opetussuunnitelmatyö*
- *Arviointi ja kehittäminen*
- *Opiskelijahallinta.*

Huomionarvoista on se, että edellä mainituissa ulottuvuuksissa on sekä hallinnon että varsinaisen koulutuksen – tai oppimisen – johtamisen elementtejä. Helakorpi on kehittänyt määritelmän koulumaailmaan, mutta samat tekijät ovat löydettävissä suoraan perusyksiköiden toiminnasta. Helakorven määritelmä pedagogisesta johtamisesta kuvaa ensinnäkin ilmiön laaja-alaisuutta, mutta erityisesti sitä, että vasta ulottuvuuksiin liittyvä yhteisöllisyys, yhteistoiminnallinen työskentely ja kehittämishakuisuus tekevät oppilaitoksen ”tavallisesta” johtamisesta pedagogista. Tämän takia perusyksikön päällikön on oltava yksikkönsä pääkouluttaja, joka aktiivisesti johtaa työyhteisönsä muodostamia verkostoja ja voimavaroja. Tämä edellyttää luonnollisesti sitä, että päällikkö on tietoinen yksikkönsä sosiaalisista verkostoista. Aiemmin esittelemäni sosiaalinen verkostanalyysi on käyttökelpoinen metodi hahmottaa ja visualisoida organisaation tietovirtoja (Liebowitz 2005). Barabasi (2012, 14) on todennut osuvasti, että ”verkostot avaavat uuden näkymän ympärillämme olevaan kytkeytyneeseen maailmaan”.

MacNeill, Cavanagh ja Silcox (2005) kirjoittavat, että opetuksen laatu on pitkälti kiinni siitä, minkälaista pedagogista johtamista kouluissa toteutetaan. MacNeill ja hänen kollegansa esittelevät artikkelissaan oppilaitoksen rehtorin koulun johtamistoimintaa vertailemalla *ohjaavaa johtamista* (instructional leadership) ja *pedagogista johtamista* (pedagogic leadership). Heidän mielestään oppilaitoksen ohjaava johta-



minen on ymmärretty alkuvaiheessa pedagogisen johtamisen suppeana tulkintana. Tutkijat esittävät, että pedagogisen johtamisen käsite laajentaa koulun johtamista, siten että se huomioi *oppimiseen* liittyvät miksi-, kuinka- ja milloin-kysymykset. MacNeill ym. esittävät ohjaavan ja pedagogisen johtamisen eroja oheisen taulukon (Taulukko 1) avulla.

*Taulukko 1. Ohjaavan ja pedagogisen johtamisen vertailua (mukaiillen MacNeill ym. 2005, 5.)*

	<b>Ohjaava johtaminen (Instructional Leadership)</b>	<b>Pedagoginen johtaminen (Pedagogic leadership)</b>
<b>OPPIMINEN</b>	Keskittyminen opettajien ohjaamiseen	Keskittyminen oppimiseen
	Opetussuunnitelman toteuttaminen	Oppijoiden tarpeiden ja kiinnostuksen huomioiminen
	Luokkahuone keskiössä	Aiheet elävästä elämästä ja oikeista tilanteista
	Tavoitteena koe- ja testitulokset	Koe- ja testitulokset ovat yksi näkökulma oppimiseen ja väline analysoida oppimista
<b>JOHTAMINEN</b>	Opettaminen on työtä	Opettaminen on ammatti
	Hierarkia	Jaettu johtajuus
	Painopiste koulun hallinnossa	Painopiste oppimisyhteisöjen muodostamisessa
	Rehtori ohjaajana	Rehtori ammatillisen kehittymisen ja työssä oppimisen johtajana
	Pragmaattinen	Moraalinen ja mahdollistava

Tarkastelen seuraavaksi, millä tavalla ohjaavan johtamisen ja pedagogisen johtamisen ominaisuudet ilmenevät analysoimani päällikön teemahaastattelussa. Tarkastelun avulla on mahdollista jäsentää niitä asioita, joita perusyksikön päällikkö pitää tärkeinä toimiessaan yksikkönsä johtajana ja pääkouluttajana. Ohjaavan ja pedagogisen johtamisen ulottuvuuksia on löydettävissä ainakin päällikön käsityksistä yksikkönsä henkilökunnan ja varusmiesten oppimisesta, oppijoiden huomioimisesta, arviointimenetelmistä sekä henkilöstön ja koulutuksen johtamisesta.

## Tavoitteena oppiminen

Päällikön mielestä ammattitaitoisen kouluttajan tulee tietää toiminnan päämäärä ja tavoitteet. Päällikkö ei keskity antamaan askelmerkkejä kouluttajalle vaan korostaa kokonaisuuden hahmottamista. Hän on kiinnostunut erityisesti 'prosessin lopputuotteesta' eli oppimisesta.

*"Osaava alainen on sellanen, sanotaan et sen pitää tietää se päämäärä, mihin se on menossa. Sillä pitää olla kuva siitä, joukkueen kouluttajasta kun puhutaan,, että mitä sen joukkueen pitää tehdä osana sitä komppaniaa. Se, nään ite, et se tulee siitä kokonaisuuden hahmottamisesta, ja sitä kautta kun se hahmottaa sen kokonaisuuden, sen toivotun lopputuloksen, niin se osaa taas niitten yksityiskohtien kautta ohjata sitä joukkoa oikeeseen toimintaan."*

Päällikkö kuitenkin myöntää myös oppimiseen liittyvät haasteet. Ne liittyvät hänen mukaansa osittain oppimistavoitteiden saavuttamisen analysoimiseen, palautteeseen ja kouluttajien lukumäärään. Oppimisen yksilöllisten tavoitteiden ja oppijoiden tarpeiden huomiointi on päällikön mielestä haastavaa. Ongelmien tunnistaminen kuitenkin osoittaa hänen pyrkimystään pedagogisen johtamisen suuntaan.

*"...suuria haasteita siinä kouluttajahommassa, mikä tulee meillä varusmiesten loppukyselestäkin ilmi, niin yksittäinen taistelija kokee, että hän ei saa tarpeeksi tietoa siitä, että miten hyvin hän on saavuttanu ne kyseiset oppimistavoitteet. Toisaalta, ohjatakseen sitä kokonaisuutta oikeeseen suuntaan, niin se kouluttaja, joka pahimmas tapauksessa on yksin siinä koko joukkueella, niin sen täytyy olla haukkana kiinni koko ajan siinä joukkueen kymmissä, kattoo mitä se tekee, että se saa ohjattuu sen joukkueen oikeeseen paikkaan oikealla tavalla. Ehkä pystyy kattoo vähän sivusilmällä ryhmänjohtajaa, mutta sen kaiken keskellä sen kouluttajan pitäis pystyä sanomaan sille konekiväärimiehelle, että miten hyvin se ampuu sillä konekiväärillä."*

Opetusmenetelmien tekninen hallitseminen ei vielä takaa sitä, että opetus olisi laadukasta. Pedagogiseen johtamiseen sisältyy ajatus opettamisesta ammattina - ei opettamisesta työnä. Haastatteleman päällikkö kuvaa ilmiötä sitoutumisena ja huolellisena valmistautumisena. Kouluttajan työssä tulisi olla myös nöyrä ja avoin kehitykselle.

*"Ja se, että se on laadukasta vaatii sen, että siinä on sillä lailla sydän mukana ja siihen koulutuksen panostetaan. Siihen valmistaudutaan, ei lähdetä takki auki niihin koulutustilanteisiin, vaan, niin, valmistaudutaan koulutukseen ja*

*sitä kautta saadaan siitä laadukasta. Kysytään, jos ei tiedetä.*

Oppimisessa on keskeistä se, **mitä arvioidaan ja miten arvioidaan**. Ohjaavassa johtamisessa erilaiset koe- ja testitulokset nähdään toiminnan varsinaisena tavoitteena. Pedagoginen johtaja ymmärtää, että erilaisten testien avulla on mahdollista arvioida ja saada palautetta oppimisesta. Kokeet ja erilaiset testit ovat siis vain yksi näkökulma oppimiseen. Varusmieskoulutuksen perus-, erikois- ja joukkokoulutuskaudella tehdään paljon erilaisia yksilö-, ryhmä- ja joukkuearviointeja, -tutkintoja ja mittauksia. Oppimisen johtamisen kannalta tärkeää on kokeiden ja testien nousujohteisuus sekä tulosten analysointi ja niihin liittyvät kehittämistoimenpiteet. Koe- ja testipatteristo saattaa olla lukumääräisesti ja sisällöllisestikin kattava, mutta osataanko tuloksia tulkita ja hyödyntää tarpeeksi. Niin sanottujen virallisten tavoitteiden saavuttamisen osalta näin ehkä onkin, entä oppimisen?

Edellä mainittuun ilmiöön liittyen päällikkö kritisoi suoritusasomittausten teknistä toteuttamista. Hän pitää tärkeänä ulkopuolista arviointia ja mahdollisimman monipuolista arviota koulutetun joukon toiminnasta.

*”Ne ei toimi sellasenaan, ku ne on nykyään. Koko sen ajan, mitä mä oon täällä ollu, niin me ollaan ite tehty suoritusasomittaus. Ei se, esimerkiks nyt ku me tuotettiin xx-yksiköitä, niin se taho, mille me niitä tuotettiin, niin ei sieltä tullu kertaakaan henkilöä kattomaan niitä joukkoja, ketä meillä tuotettiin. Me pystytään se kyllä tekemään ja koen, että me on tehty kyllä hyvin, sinänsä objektiivisesti se mittaus, mutta kyllä se silti varmaan vähän vääristää sitä, kun henkilöt, jotka ite kouluttaa sitä, niin ne tekee myös sen arvion.”*

## Välineitä koulutuksen ja henkilöstön johtamiseen

Perusyksikön päällikkö tukee työntekijöidensä ammatillista kasvua monin tavoin. Hän ei ole pelkästään kouluttajien ohjaaja vaan toimii myös työssä oppimisen johtajana. Tutkimuksen kohteena ollut päällikkö hyödyntää yksikkönsä osaamisen johtamisessa muun muassa mentorointia, työtehtävien kierrättämistä ja täydennyskoulutusta sekä vapaamuotoisia palautetilaisuuksia.

Perinteinen tulkinta **mentoroinnista** on se, että kokeneempi asiantuntija tukee vähemmän kokenutta työntekijää (Roberts 2000). Mentorointiin kuuluu ammatillinen ohjaussuhde, jossa kokenut, tiedollisesti ja sosiaalisesti arvostettu, mentori toimii kokemattoman työntekijän ohjaajana ja auttaa häntä oman työnsä kehittämisessä (Murray 2001, xiii). Mentoroinnin merkitys korostuu erityisesti ammattialipseeriston perustamisen myötä. Suomalainen asevelvollisuus-raportin toimenpidesuosituksen mukaan aliupseereja ei tulisi määrätä varusmiesten kouluttajiksi ilman sotilasammattillisella opintokokonaisuudella 1 opetettavaa peruskoulutusta. (Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsky AC25765, 3.1.2007; Suoma-

lainen asevelvollisuus 2010, 100.). Päällikkö toteaa, että hänen yksikössään on valitettavan vähän aliupseereja koulutustehtävissä. Hän myös korostaa kokemuksen merkitystä ammattitaidon kehittymisessä ja toteaa, että ”koulu antaa valmiuksia, mutta kukaan ei vielä sen perusteella opi kouluttajaksi”.

*”Ihannetilanne siihen osaamisen kehittämiseen olis se, että sitä hiljasta tietoa saatas välitettyä sitä kautta, että olis joka joukkueelle laittaa henkilöstöä sillai, että siellä on se osaaja ja mentori, joka sitte kouluttaa sitä nuorempaa kouluttajaa.”*

Mentoroinnin käsitteellinen muutos on tapahtunut kohti yhteistoiminnallisuutta, kollegiaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta. Mentoroinnilla ei aina välttämättä tarkoiteta perinteistä mallia, jossa mentoria pidetään jossain määrin ylivertaisenä henkilönä. Myös painopiste on siirtynyt perinteisestä kahdenvälisestä keskustelusta kollegiaalisen yhteistyön suuntaan. Kyse ei ole pelkästä työhöntulon tukemisesta, vaan eri-ikäisten työntekijöiden ammatillisesta dialogista, jossa sekä nuoret että myös kokeneet työntekijätkin oppivat jotain uutta. Perinteistä mentorointia voisi perusyksiköissä laajentaa ryhmämentoroinniksi, jossa oppipoika-mestari-ketju nähdään jokaisen henkilökuntaan kuuluvan yhteisöllisenä tehtävänä. (Wager 2003, 428-431; Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008; Tuominen 2008)

Yksikön päällikkö **kierrättää työtehtäviä** henkilökunnan kesken. Tämä tulee esille erityisesti taisteluumuntonjohtamisen yhteydessä. Päällikkö ei tyydy pelkästään ohjaamaan tai hallinnoimaan yksikkönsä koulutusta vaan pyrkii johtamaan toisaalta työntekijän ammatillista kasvua, mutta myös yhteisöllistä oppimista.

*”Mä pyrin sitä osaamista kehittämään sillä, että samat henkilöt eivät vuodesta toiseen tee samoja asioita. Vaikkakin se tiputtaa sitten ehkä sitä tehoa. Joku ammunta olis varmaan, tosi hyvä ammunta, jos sen vetäs sama jätkä vuodesta toiseen, mutta sitte se on se yks mies, joka sen osaa vetää. Että ammuntoja, mä oon esimerkiks ampumaleirillä pyörittäny siten, että ei niitä ainakaan peräkkäin sama mies vedä samaa ammuntaa kahta kertaa. Se tuo taas sitä näkemystä - - -  
niin sitä kautta saadaan sitä ammattitaitoo laajemmaksi. Sen sijaan, että se olis sitte, syvällistä ammattitaitoo jostaki kapeelta alueelta.*

Päällikkö korostaa **oman esimerkin** merkitystä koulutuksen johtamisessa. Viitala (2002, 190) kuvaa ulottuvuuden sisältöä sitoutumisella, joka näkyy sitoutumisena muutoksiin ja ammattitaidon kehittämiseen sekä innostuksena työhön.

*”Kyl mä sen oman esimerkin kautta pyrin sitte ohjaamaan sitä toimintaa ja, kyllä mä taas ihan henkilökohtasella tasolla myös keskustelen taas tuolla, että*

*miten menee ja miten vois tehdä toisin. Ja varsinkin näitä nuorempia pitää pyrkiä sitten ohjaamaan siihen, ja kyllä nää, etenki nää nuoremmat tulee myös multa sitten usein kysymään, että miten tää homma kannattas tehdä.”*

Perusyksikön koulutukseen liittyvät **palaute- ja kehittämistilaisuudet** on järjestetty pääosin epävirallisina ja epämuodollisina tapahtumina. Päällikön mielestä tilaisuudet ovat kuitenkin olleet hyödyllisiä.

*”Varusmiehet oli kaikki lomalla ja me oltiin päivä täällä yksikössä ja, siinä oltiin varapäällikön kanssa valmisteltu sellanen aihe, missä sitten, no ei ollu tarkoitus niinkään kouluttaa ja luennoida, vaan siinä oli eri aiheita, mistä keskusteltiin ja kirjattiin ylös asioita. Kyllä siitä sinänsä ihan positiiviset kokemukset käsittäkseni jäi kaikille, ja jossain määrin sillä oli jopa ehkä vaikutusta siihen, mitä asioita tehtiin. Mutta niitä pitäs pystyä useemmin järjestämään”.*

1.2.2013 alkaen varusmiespalvelusta on tarkoitus lyhentää 15 vuorokaudella. Koulutuksen sisältövaatimusten tarkastamisen yhteydessä tulisi joukko-osastoihin kehittää järjestelyiltään kevyet, mutta systemaattiset palaute- ja lessons learned-tyypiset tilaisuudet koulutuksen kehittämiseksi ja parhaiden käytäntöjen jakamiseksi.

*”Kyllä näitten palautteesta saadun, tai saadun palautteen perusteella pyritään kehittämään, ja kyllä sitte taas, just kahvipöytäkeskusteluissa puhutaan just, et jos on huomattu, että tää ei toimi jossain taisteluteknisessä hommassa ja niin pois päin, niin tässä yksikössä ja sotaharjoituksissa paljon keskustelua käydään kyllä taas ihan tällasista taisteluteknisistä yksityiskohdista ja siitä, että miten joku asia kannattaa, niin se tulee sitä kautta se kehittäminen, mutta ei siitä nyt sinänsä mitään dokumentoitua tai sellasta virallista seminaaria oo järjestetty.*

## **PÄÄKOULUTTAJA – OLLAKO VAI EIKÖ OLLA?**

Siilasmaan työryhmä toteaa, että perusyksikön päälliköllä on kouluttajien ohjaamisessa keskeinen merkitys. Suomalainen asevelvollisuus-raportti linjaa, että päällikkö on yksikkönsä pääkouluttaja. Työryhmä tuo kuitenkin esille, että ”*saamamme tiedon mukaan hän on usein ristiriitaisessa tilanteessa, jossa valinta päivän työpanoksen suhteen on tehtävä hallinnon tai koulutuksen välillä.*” (Suomalainen asevelvollisuus 2010, 99.)

Myös tutkimani päällikkö on sitä mieltä, että hänen tulisi olla yksikkönsä pääkouluttaja. Hän kuitenkin toteaa, että hallinnollisten asioiden hoitaminen ei mahdollista hänen osallistumisestaan yksikkönsä päivittäisiin koulutustapahtumiin. Hän

toteaa, että myös sotaharjoitusten aikana osa hallinnollisista tehtävistä seuraa mukana.

*”Päällikön pitäis olla se pääkouluttaja siinä yksikössä, kaiken tämän hallinnollisen rumban keskellä se on välillä vaikeeta. Vaikee irrottautua tonne päiväharjoituksiin, ja sotaharjoituksissakin ollessa sitte tää hallinnollinen puoli kuitenkin, halus tai ei, niin se seuraa siinä mukana.”*

Karjalan Prikaatissa vuonna 2008 tehdyssä selvityksessä (PVAH-asiakirja ME29261) tarkastellaan perusyksikön koulutusedellytyksiä ja päällikön tukemismahdollisuuksia koulutuksen johtamisessa. Raportin mukaan päälliköt kokivat, että kokonaistyöajasta menee liian paljon aikaa hallinnollisiin tehtäviin. Tämä vaikeuttaa päällikön työpanoksen kohdentamista yksikön koulutuksen johtamiseen.

Tärkeimmiksi kehittämiskohteiksi selvityksessä nousivat harjoitus- ja ampumatarvikkeiden, ajoneuvojen ja henkilöstön määrän lisääminen perusyksiköissä (ks. myös Halonen 2007; Sinivuo 1974). Raportin mukaan päälliköiden työajasta kului noin 31 prosenttia hallintoon ja huoltoon. Koulutukseen aikaa kului noin 18 prosenttia. Päälliköiden tahtotila olisi ollut toinen. He olisivat halunneet käyttää 42 prosenttia työajastansa koulutukseen ja 14 prosenttia hallintoon. Hieman ristiriitaisista on se, että vaikka päälliköt kokivat selvityksen mukaan hallinnon raskaana, he kuitenkin pitivät koulutuksen johtamismenetelmistä ja -keinoista vaikuttavimpina hallinnollisilta kalskahtavia koulutuskausi- ja harjoitussuunnitelmien laatimista ja työaika-suunnittelua. Kuvastaako tämä sitä, että byrokratian siemen itää vahvasti jo varhaisessa vaiheessa? Karikoski (2009, 276) huomauttaa, että ristiriita hallinnollisen ja pedagogisen johtamisen välillä ei ratkea lomakkeita ja suunnitelmia täyttämällä, eikä pedagogista osaamista lisäävien koulutusten suorittamisella.

Tutkimukseni kohteena ollut perusyksikön päällikkö kuvaa koulutuksen ja hallinnon välistä suhdetta jopa raadollisen osuvasti. Sitä voidaan pitää eräänlaisena ***päällikön paradoksina***:

*”Mä haluaisin olla paljon enemmän tuolla kentällä, mutta mä en pysty sinänsä. Tiedostan myös sen, että mitä enemmän mä jätän näitä hallinnollisia tehtäviä tekemättä, niin sitä enemmän se näkyy tuonne kentän toimintaan. Mutta näissä hallinnollisissa tehtävissä tulee hirveesti kaikkee, mikä mun mielestä on ylimäärästä ja turhaa.*

*Ja se, mikä tässä on kovin nurinkurista, tässä kokonaisuudessa on se, että jos mä jätän näitä hallinnollisia tehtäviä hoitamatta, niin mä saan siitä välittömän palautteen mun esimiehiltä ja muilta esikunnilta, mutta jos mä en koko vuonna mene kertaakaan tonne maastoon kattomaan, mitä ne joukot tekee ja toimiin tuon yksikön pääkouluttajana, niin siitä ei kukaan valita mulle koskaan.”*

Yllä olevan sitaatin voi liittää laajempaan viitekehukseen, kun jäsenetään päällikön roolia yksikkönsä pääkouluttajana. Taulukossa 2 on kuvattu *manager-päällikön* ja *leader-päällikön* (ks. esim. Mäkelä 2007, 62) ominaisuuksia. Dikotomia on keinoitekoinen, mutta se tarjoaa mahdollisuuden jäsentää päällikön johtamistoimintaa jännitteiden ja paradoksien kautta. Perusyksikön päällikön päätehtävä on oman yksikkönsä koulutuksen johtaminen. Pääkouluttajan tehtävä ei saisi jämähtää hallinnon ja koulutuksen joko-tai -kysymykseksi. Harvoin on suotavaa tai edes mahdollista valita jännitteen yhtä ääripäätä ja hylätä toinen. Tavoitteena on mieluummin löytää sopiva suhde, tasapaino, ääripäiden välillä. (Toivanen, Leppänen & Kovalainen 2012, 18 - 19.) On huolehdittava, että perusyksikön päällikkö ei näivety byrokraattiseksi ”korsu-kustaaksi” tai ”kammio-hyypäksi”. On mahdollistettava, että päällikkö voi toimia yksikkönsä pedagogisena johtajana siten, että hän todella johtaa perusyksikön oppimista. Toisaalta on ymmärrettävä, että joskus on oltava manageri ja joskus liideri. Kun pääkouluttajuuden lähtökohdaksi hyväksytään jännitteiden olemassaolo, ei tarkoituksena ole pyrkiä täydellisyyteen, vaan kohti parempaa toimintaa.

*Taulukko 2. Manager- ja Leader-päällikkö? (mukailten Mäkelä 2007, 62; Bennis 1989, 1997)*

<b>MANAGER-päällikkö</b>	<b>LEADER-päällikkö</b>
Hallinnoi	Innovoi
Kopio	Alkuperäinen
Ylläpitäjä	Kehittäjä
Kontrolli	Luottamus
Lyhyen ajan perspektiivi	Pitkän ajan tähtäin
Kuinka ja milloin?	Mitä ja miksi?
Katse jaloissa	Katse horisontissa
Hyväksyy nykytilan	Haastaa nykytilan
Asiat oikein	Oikeat asiat

## **LOPUKSI**

Päällikön tehtävää tulee tarkastella systemaattisesti sekä organisaation (tutkijoiden) toimesta että päällikön omaan tutkivaan työntoteeseen nojautuen. Perusyksikön päällikön käytännön toimintaa ja hänen kokemuksiaan kuvaamalla, jäsentämällä ja

analysoimalla on mahdollista päästä Vartiaisen (2011) peräänkuuluttamaan enna-koivaan toimintaan, jossa tutkimuksen tulokset siirtyvät teoriasta käytäntöön ja siten kehittävät perusyksikön päällikön pääkouluttajana toimimista.

Tapaustutkimukseni yhdestä maavoimien perusyksikön päälliköstä tuo esiin seuraavia havaintoja. **Päällikön asema** yksikkönsä hallintoon liittyvässä sosiaalisessa verkostossa on keskeinen. Asema liittyy toisaalta perusyksikön viralliseen organisaatioon, työjärjestykseen sekä hallinnollisten asioiden määrään, mutta myös siihen, että päällikkö profiloituu hallinnon asiantuntijana henkilökunnan keskuudessa. Koulutusverkostossa avaintoimijana on yksikön saapumiseränjohtaja, päällikön rooli ei ole läheskään yhtä merkittävä. Yksikön vääpeli nauttii luottamusta sekä hallinnon että koulutuksen verkostoissa, mutta varapäälliköllä ei ole asemaa tietoresurssina henkilökunnan keskuudessa. Tähän vaikuttanee varapäällikön lyhyehkö palvelusaika yksikössä. Päällikön tulisi antaa enemmän tehtäviä ja vastuuta ensimmäiselle sijaisellensa ja siten keventää omaa työkuormaansa ja samalla tehdä varapäällikön rooli näkyvämmäksi myös yksikön sosiaalisissa verkostoissa.

**Hallinnon määrä** painottuu päällikön työnkuvassa. Päällikkö ei pysty osallistumaan koulutuksen käytännön johtamiseen niin paljon kuin haluaisi. Päälliköllä on kuitenkin vahva tahto olla yksikkönsä **pääkouluttaja**. Pääkouluttajan tehtävässä korostuvat perusyksikön koulutuskokonaisuuden johtaminen sekä pedagogisen johtamisen merkitys. **Pedagoginen johtaminen** tarkoittaa yksikön verkostoituneen koulutuksen, osaamisen ja oppimisen johtamista.

Pääkouluttajan tärkein tehtävä on **koulutuksen johtaminen**. Koulutuksen tavoitteena tulee olla yksikön henkilökunnan ja varusmiesten **oppiminen**. Osaamista tulee johtaa monipuolisesti ja yhteisöllisesti. Parhaita käytäntöjä tulee jakaa perusyksiköiden kehittämistilaisuuksissa ja esimerkiksi rauhan ajan perusyksiköiden päälliköiden opetustilaisuuksissa. Henkilöstön vaihtuvuus ja lukumäärä tulee huomioida siten, että yksikössä oleva osaaminen ja hiljainen tieto säilyvät mahdollisimman hyvin. Osaamiskarttoja, -verkostoja sekä parhaita käytäntöjä tulee tehdä näkyviksi ja dokumentoida. Joukkoyksiköiden komentajien tulee olla tietoisia päälliköiden pääkouluttajana toimimisen haasteista ja tarjota heille tukea.

Edellä esitetyn perusteella päällikön tehtävään näyttää sisältyvän paljon haasteita, paradokseja ja jopa jännitteitä. Myös haastatteleman päällikkö on huomannut tämän. Hän kuitenkin suhtautuu työhönsä kuten päällikön tehtävään liittyvä **vastuullisuus** edellyttää:

*”Se on vastannu odotuksia kyllä, niin kuluttavaa ja raskasta ku tää on tähän asti ollutkin, niin mä oon mielestäni kyllä just siinä paikalla, missä mä haluan ollakin, ja mä pyrin kaikesta huolimatta nauttimaan nyt koko sen ajan kun mä saan täs olla. Koska mä tiedän, että mä en kuitenkaan tässä saa olla ikuisesti.”*



## LÄHTEET

- Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsily. PVAH: AC25765
- Balkundi, P. & Harrison, D.A. 2006. Ties, leaders, and time in teams: strong interference about network structures effects on team viability and performance. *Academy of Management Journal*. Vol. 49, N:o 1. 49–68.
- Balkundi, P. & Kilduff, M. 2006. The ties that lead: A social network approach to leadership. *The Leadership Quarterly*. 17. 419–439.
- Barabasi, A-L. 2002. *Linkit: Verkostojen uusi teoria*. Helsinki: Terra Cognita.
- Bennis, W. 1989. *On Becoming a Leader*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Bennis, W. 1997. *Managing people is like herding cats*. Provo (UT): Executive Excellence.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. & Freeman, L.C. 2002. *Ucinet for Windows: Software for Social Network analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Burt, R.S. 1992. *Structural holes: the social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. *Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, N:o 18*.
- Heikkinen, H L.T., Jokinen, H, Tynjälä, P & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus 3/2008*, 205–217
- Helakorpi, S. 2001. *Koulun johtamishaaste*. Helsinki: Tammi.
- Janhonen, M. & Johanson, J-E. 2007. Suhteiden voima. Organisaatiotutkimuksen kohteena. Teoksessa Kasvio, A & Tjader, J.: *Työ murroksessa. Työterveyslaitos, Helsinki*. 55–69.
- Johanson, J-E., Mattila, M. & Uusikylä, P. 1995. Johdatus verkostoanalyysiin. *Kuluttajatutkimuskeskus. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja 3/1995*.
- John-Steiner, V. 2000. *Creative collobarion*. Oxford: Oxford University Press.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? *Yliopistopaino*.
- Karjalan Prikaatin kysely perusyksiköiden päälliköille. 2008. Perusyksikön koulutusedellytysten kehittämistarpeita ja perusyksikön päällikön tukeminen perusyksikön koulutuksen johtamisessa Karjalan Prikaatissa. PVAH: ME29261
- Kotipalvelusohjesääntö ratsastaville aselajeille. 1919. Helsingin sentralikirjapaino ja kirjansitomo o.y.
- Liebowitz, J. 2005. Linking social network analysis with the analytic hierarchy process for knowledge mapping in organizations. *Journal of Knowledge Management*, 9(1), 76–86.
- Linnamaa, T. & Paaso, J-P. 2007. Haasteet lisääntyneet - perusyksikön päällikkönä vuonna 2007. *Sotilaisaikakauslehti*. 4/2007. 50–55.
- Lämsä, A-M. & Hautala, T. 2004. *Organisaatiokäyttämisen perusteet*. Helsinki: Edita.
- MacNeill, N., Cavanagh, R.F. & Silcox, S. 2005. *Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching*. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. 9(2).
- Mattila, M. & Uusikylä, P. 1999. Mitä on verkostoanalyysi? Teoksessa Mattila, M. & Uusikylä, P. (toim.): *Verkostoyhteiskunta. Käytännön johdatus verkostoanalyysiin*. Helsinki: Gaudeamus. 7–31

- Muona, V. 2008. Epävirallinen organisaatio. Sosiometrinen vertailu kahdessa perusyksikössä. Teoksessa Valtanen, M. (toim.) Johtamisen sosiaalipsykologia - käsitteitä ja käytäntöjä sotilasyhteisössä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Helsinki: Edita Prima Oy. 120–207.
- Murray, M. 2001. Beyond the myths and magic of mentoring: how to facilitate an effective mentoring process. San Francisco: Jossey-Bass
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto.
- Nardi, B., Whittaker, S. & Schwarz, H. (2000). "It's Not What You Know, It's Who You Know: Work in the information Age". From [http://firstmonday.org/issues/issue5\\_5nardi/index.html](http://firstmonday.org/issues/issue5_5nardi/index.html) tulostettu 30.10.2007.
- Palonen, T., Hakkarainen, K., Talvitie, J. & Lehtonen, E. 2003. Heikot ja vahvat verkostosidokset tiimiorganisaatiossa. Aikuiskasvatus n:o 1, 14–27.
- Perusyksikön päällikön opas. 1996. Puolustusvoimien koulutuksen kehittämiskeskus. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Roberts, A. 2000. Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring* 8 (2), 145–169.
- Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 161–174.
- Salo, M. 2008. Determinants of Military Adjustment and Attrition During Finnish Conscript Service. National Defence University. Department of Education. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Scott, J. 2000. Social network analysis: a handbook. Second edition. London: Sage.
- Sinivuo, J. 1974. Tutkimus perusyksikön päällikön ongelmista. Sotilaspsykologinen tutkimuslause. Pääesikunta, sotilaspsykologian toimisto.
- Suomalainen asevelvollisuus. ”Puolustuksen perusta, yksilöä motivoiva ja myönteisiä yhteiskunnallisia vaikutuksia korostava”. 2010. Puolustusministeriö. Painoyhtymä.
- Suvanto, J. 2011. Perusyksikön päällikkö johtajana – mihin päällikön aika kuluu? Sotatieteiden Pro gradu -tutkielma. Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere: Tammer-Paino Oy
- Toivanen, M., Leppänen, A. & Kovalainen, A. 2012. Osaamisen kehittäminen työorganisaatiossa. Jännitteitä ja paradokseja. *Työelämän tutkimus - Arbetslivsforskning* 10 (1). 3–21.
- Tuominen, J. 2008. Ryhmämentorointi osaamisen kehittämisen työkaluna. *Sotilasajakkalehti* 11/2008. 54–60.
- Vartiainen, M. 2011. Paradigmoista evidenssipohjaisiin käytäntöihin. Teoksessa Vartiainen, M.(toim.) Paradigmoista evidenssipohjaisiin käytäntöihin. Aalto-yliopisto. Perustieteiden korkeakoulu. Tuotantotalouden laitos. 65–81.
- Viitala, R. 2003. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. *Acta Wasaensia*. No 109. Universitas Wasaensis.
- Vuorio, V. 1997. Perusyksikön päällikön tehtäväkuvaus. Esiupseerikurssi, tutkielmat E3086. Maanpuolustuskorkeakoulu.

Wager 2003. Työnohjaus ja mentorointi opettajan, työyhteisön ja yliopistotyön kehittäjinä. Teoksessa Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja (toim. Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A.). Helsinki: WSOY. 428–451.

Wasserman, S. & Faust, K. (1994). Social network analysis: Methods and applications. Cambridge: Cambridge University Press.

Yleinen palvelusohjesääntö. 2009. Pääesikunta henkilöstöosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.