

# MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

## KEHITTÄMISKESKUSTELU - APUVÄLINE KOULUTTAJANA KEHITTÄMISEEN?

Pro Gradu-tutkielma

Kadetti  
Matti Ojala

89. Kadettikurssi  
Maavoimalinja

Helmikuu 2006

## MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi 89. Kadettikurssi	Linja Maavoimalinja
Tekijä Kadetti Matti Ojala	
Tutkielman nimi <b>Kehittämiskeskustelu - apuväline kouluttajana kehittymiseen?</b>	
Oppiaine johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto ( MpKK:n kirjasto )
Aika Helmikuu 2006	Tekstisivuja 84                      Liitesivuja 6
<p><b>TIIVISTELMÄ</b></p> <p>Kehittämiskeskustelu on esimiehen ja alaisen välinen etukäteen sovittu keskustelu- ja palautteenantotilaisuus. Keskustelussa käydään läpi edellisen kauden toiminta ja saavutetut tulokset, sovitaan seuraavan kauden tulostavoitteista sekä käsitellään alaisen kehittämistarpeet.</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten kehittämiskeskustelu soveltuu kouluttajana kehittymiseen perusyksikössä. Tutkimuksen pääongelma muodostui tutkimuskysymyksen muotoon, miten kehittämiskeskustelu soveltuu kouluttajan ammattitaidon kehittämiseen?</p> <p>Tämä tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus, jossa käytettiin tutkimusmenetelmänä fenomenografiaa. Tutkimuksen empiirinen osuus toteutettiin teema-haastatteluilla, jotka suoritettiin Kaartin Jääkärirykmentin kuudessa eri perusyksikössä toimiville kouluttajille.</p> <p>Kehittämiskeskustelun ilmapiiri ja itse tilaisuus koettiin avoimeksi, rehelliseksi ja eteenpäin työntäväksi, mutta sen rakennetta ja suoritusarviointia arvosteltiin negatiivisesti. Kouluttajat kokivat muun muassa, ettei kehittämiskeskusteluissa ja suoritusarvioinneissa kyetä vaikuttamaan heidän sotilaspedagogisten taitojen kehittämiseen, vaan niissä keskitytään usein muihin asiakokonaisuuksiin.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat myös, että kehittämiskeskustelu soveltuu paremmin nuorten kuin vanhempien kouluttajien ammattitaidon kehittämiseen.</p>	
<b>AVAINSANAT</b>	
Kehittämiskeskustelu, suoritusarviointi, kouluttajan ammattitaito, kouluttajuus, fenomenografia,	

# KEHITTÄMISKESKUSTELU - APUVÄLINE KOULUTTAJANA KEHITTYMISEEN?

1. JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen tausta ja aiemmat tutkimukset	2
1.2 Tutkimuksen tavoite ja rajaukset	4
2. KOULUTTAJAN AMMATTITAITO	5
2.1 Tutkimuksen sotilaspedagoginen tarkastelu	5
2.2 Kouluttajuus ja kouluttajan ammattitaito	7
2.2.1 Päämäärätietoisuus	10
2.2.2 Käsitys itsestä	12
2.2.3 Käsitys metodeista	14
2.2.4 Käsitys ihmisistä	15
3. OPPIMINEN JA KOULUTTAJANA KEHITTYMINEN	18
3.1 Oppimiskäsitykset kouluttajana kehittämisessä	18
3.2 Oppivan organisaation merkitys kouluttajana kehittämisessä	21
3.3 Elinikäinen oppiminen	23
3.3.1 Kokemuksellinen oppiminen	24
3.3.1.1 Palautteen merkitys	29
4. KEHITTÄMISKESKUSTELU JA SUORITUSARVIOINTI	31
4.1 Kehittämiskeskustelut yleisesti	31
4.2 Kehittämiskeskustelut puolustusvoimissa	32
4.2.1 Ilmapiiirin merkitys kehittämiskeskusteluun	35
4.2.2 Suoritusarviointi ja sen merkitys	36
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA ANALYSOINTI	38
5.1 Kvalitatiivinen tutkimus	38
5.2 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä	39
5.3 Tutkimusasetelma	41
5.4 Tutkimusongelmat	43
5.5 Tutkimuksen suorittaminen	43
5.5.1 Teemahaastattelut	43
5.5.2 Tutkimushenkilöiden valinta	44
5.5.3 Aineiston kerääminen, käsittely ja analysointi	46

6. TUTKIMUSTULOKSET	50
6.1 Kouluttajien käsityksiä ammattitaidosta	50
6.1.1 Kouluttamistaito on kouluttajan tärkein taito	51
6.1.1.1 Kouluttajan tulee hallita koulutettava välineistö	52
6.1.1.2 Kouluttajan tulee tuntea erilaisia menetelmiä	53
6.1.1.3 Kouluttajalla tulee olla hyvä tilannetietoisuus	54
6.1.1.4 Kouluttajan tulee hallita opetettava asia	55
6.2 Kouluttajien käsityksiä oppimisesta	57
6.2.1 Kokemuksellinen oppiminen vaikuttaa kehittymiseen	57
6.2.1.1 Oma toiminta ohjaa oppimista	58
6.2.1.2 Vanhemmat kouluttajat ohjaavat nuorempia	59
6.2.1.3 Kouluttaja oppii varusmiesten toiminnasta	60
6.2.1.4 Palautteella on suuri merkitys oppimiseen	61
6.3 Kouluttajien käsityksiä kehittämiskeskusteluista	62
6.3.1 Kehittyminen on elinikäinen prosessi	62
6.3.1.1 Puolustusvoimien tarjonta ja tarve	64
6.3.1.2 Oma tarve ja halukkuus	65
6.3.2 Esimies vaikuttaa kehittämiskeskusteluun	66
6.3.3 Suoritusarviointi vaikuttaa kouluttajana kehittymiseen	70
6.3.3.1 Arviointikriteereihin vaikuttaminen on vaikeaa	71
6.3.3.2 Kriteerit tulisi laatia kohderyhmän mukaan	72
6.3.3.3 Lisäpalkkaus kannustaa kehittämään	73
6.4 Kouluttajien irrallisia käsityksiä kouluttajana kehitymisestä	74
6.5 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	77
7. YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	80
8. DISKUSSIO	83
LÄHTEET	85
LIITTEET	91

## KUVIOLUETTELO:

KUVIO 1: Koulutusajattelun perusmalli

KUVIO 2: Toimintatutkimuksen spiraali

KUVIO 3: Kokemuksellisen oppimisen sykli

KUVIO 4: Fenomenografisen tutkimuksen kulku

KUVIO 5: Tutkimusasetelma

KUVIO 6: Tutkimuksessa käytettävä kuvauskategoriointi

KUVIO 7: Kouluttajan ammattitaidon kuvauskategoriajärjestelmä

KUVIO 8: Kouluttajien oppimiseen liittyvä kuvauskategoriajärjestelmä

KUVIO 9: Kouluttajien kehittymiseen liittyvä kuvauskategoriajärjestelmä

KUVIO 10: Paul Holmin tutkimustuloksia 1

KUVIO 11: Suoritusarvioinnin merkitykseen liittyvä kuvauskategoriajärjestelmä

KUVIO 12: Paul Holmin tutkimustuloksia 2

KUVIO 13: Paul Holmin tutkimustuloksia 3

## KEHITTÄMISKESKUSTELU - APUVÄLINE KOULUTTAJANA KEHITTYMISEEN?

### 1. JOHDANTO

Yhteiskunnassamme on meneillään suuri muutosten aika. Aikaisemmin työelämän muutos oli hidasta, jopa niin hidasta, että siihen sopeutuminen oli helppoa. Tänä yhteiskunnassamme toimivat organisaatiot ovat huomanneet joutuneensa keskelle nopeaa, jatkuvaa ja jopa ennustamatonta muutosta. Työelämän tuomat uudet haasteet ovat pakottaneet työyhteisöjä arvioimaan uudelleen oppimisen ja kehittymisen merkitystä omassa toiminnassaan. (Sallila & Tuomisto, 1997, 33.) Jatkuvien ja ennustamattomien muutosten yhteydessä on organisaatioiden kyettävä myös uudistamaan omia ajattelutapojaan. Ajattelutapojen muutoksella voidaan saada aikaan organisaation kehittymistä kohti oppivaa organisaatiota, jossa muutokset koetaan vahvuuksina ja niihin suhtaudutaan positiivisesti. (Anttonen, Helakorpi, Juuti, Summa & Suonperä, 1995, 24-25.)

Puolustusvoimat seuraa tiiviisti muuta yhteiskuntaa. Puolustusvoimat toimii oppivan organisaation mukaisesti ja korostaa henkilöstön oppimista ja kehittymistä asetettujen tavoitteiden suuntaan. Viimeaikoina Puolustusvoimissa tapahtuva muutos kohti oppivaa organisaatiota on lisääntynyt. Henkilöstö suhtautuu uudistusten tuomiin muutoksiin ylimalkaisesti tai niiden tärkeyttä vähätellen. Henkilöstö haluaa tehdä työt ja tehtävät vanhojen tapojen mukaisesti. Tämä luo haasteen organisaatiouudistusten kehittäjille. (Halonen 2004, 14-18.)

Muutosten keskellä on muistettavat, että niin aineelliset kuin henkisetkin tulokset syntyvät vain ihmisten työn ja toiminnan myötä. Organisaation kehittäminen vaatii aina ensin yksilöiden kehittämistä. Kehittämällä työyhteisön henkilöstöä, kehitämme samalla myös organisaatiota, jossa työntekijä toimii. Henkilöstön osaaminen ja oppiminen ovatkin kriittisiä menestystekijöitä, kun muuttuva työelämä tarvitsee henkilöstöä,

joilla on kykyä, halua ja tahtoa oppia jatkuvasti. Ihannetapauksissa yksilöllä on halua ja tahtoa jatkaa omaa kasvamistaan ja kehittämistään koko työelämän ajan.

Tämän tutkimuksen teoria on muodostunut kouluttajan ammattitaidon ja kouluttajana kehittymisen viitekehykseen, joita tarkastellaan kehittämiskeskustelun näkökulmista. Kouluttajat ovat niitä henkilöitä, joiden ammattitaidon ja kehittymisen tuloksena voidaan saavuttaa myös puolustusvoimien kehittymistä. Kouluttajan ammattitaidon ymmärtäminen on tutkimuksen kannalta tärkeää. Kouluttajan ammattitaitoa käsitellään laajasti sekä tutkimuksen teoriaosuudessa että empiriassa. Tutkimuksen empiria toteutetaan teemahaastatteluilla, joissa selvitetään kouluttajien käsityksiä omasta ammattitaidostaan, sen kehittämisestä sekä kehittämiskeskustelun soveltuvuudesta kouluttajana kehittymiseen.

### 1.1 Tutkimuksen tausta ja aiemmat tutkimukset

Tutkija on laatinut aikaisemmin sotatieteiden kandidaatin tutkielman aiheesta oppivan organisaation teorioiden ja mallien soveltuvuus ja soveltaminen rauhan ajan perusyksikössä. Tutkielmassa selvitettiin muutamien teorioiden avulla erilaisten oppivan organisaation osa-alueiden soveltuvuutta perusyksikköön. Tutkijalle heräsi mielenkiinto tutkia tarkemmin erästä oppivan organisaation mukaista toimintaa, henkilöstön kehittämistä ja kehittämiskeskusteluja sekä ennenkaikkea, kuinka kehittämiskeskustelut vaikuttavat kouluttajana kehittymiseen. Onko kehittämiskeskusteluilla lainkaan merkitystä perusyksikössä toimivan kouluttajan kehittymiseen? Miten kehittämiskeskustelu tukee kouluttajana kehittymistä? Kyseiset kysymykset ovat mielenkiintoisia ja niihin saadaan tutkimuksessa vastaukset vain empirian avulla.

Puolustusvoimissa suoritettavat kehittämiskeskustelut ovat nousseet keskustelujen aiheeksi monessa asiassa. Yksi tärkeimmistä keskustelun aiheista on ollut suoritusarviointi. Suoritusarvioinnin merkitys on suuri, sillä sen tulos muodostaa henkilölle lisäpalkkaa.

Kehittämiskeskusteluista on tehty yksi aikaisempi Pro gradu-tutkielma puolustusvoimissa. Kyseisen tutkimuksen aiheena oli "Koulutuksen, ohjeistuksen ja palautteen vaikutus johtajan valmiuksiin käydä kehittämiskeskusteluja". Tutkimus tehtiin Maanpuolustuskorkeakoululle johtamistaidonlaitokselle ja sen teki tutkintoaan täydentävä yliluutnantti Paul Holm. Kyseinen tutkimus oli kvantitatiivinen tutkimus, jossa tarkas-

teltiin johtajuuden näkökulmasta kehittämiskeskustelujen toteutusta Kainuun Prikaatissa. Holmin tutkimus toteutettiin Kainuun Prikaatin henkilöstölle. Tutkimuksen tuloksista ilmenee tutkimushenkilöiden ajatus kehittämiskeskusteluiden hyödyllisyydestä. Puolet kyseiseen tutkimukseen osallistuneesta henkilöstöstä kokivat, ettei kehittämiskeskusteluista ollut suoranaisesti hyötyä oman henkilökohtaisen kehittymisen, työmenetelmien parantamisen ja työssä jaksamisen kannalta. Toisaalta he kokivat kehittämiskeskusteluilla olevan vaikutusta siihen, että työpisteisiin on syntynyt keskinäinen luottamus ja avoin vuorovaikutus. (Holm 2003, 68.)

Holmin tutkimus keskittyi kuitenkin pääsääntöisesti esimiesten näkökulmien ja heidän toimintansa tarkasteluun ja esimiesten valmiuksiin käydä kehittämiskeskusteluja. Holmin tutkimustuloksia mainitaan myös tämän tutkimuksen tutkimustulosten yhteydessä.

Kehittämiskeskusteluja on tutkittu siviiliopetuslaitosten tutkimuksissa laajasti ja erilaisista näkökulmista. Suurimmassa osassa tutkimuksissa on haluttu saada tietoa kehittämiskeskustelun merkityksestä oman yrityksen toimintaan. Osa tutkimuksista käsittelee myös kehittämiskeskustelun merkitystä henkilöstön kehittymiseen.

Kouluttajana kehittyminen on tärkeää ja sillä on suuremmassa viitekehyksessä merkitystä koko puolustusvoimien toimintaan. Kouluttajia on puolustusvoimien henkilöstöstä noin kolmannes ja heidän työtehtävänsä merkitys on näin ollen suuri. Kouluttajat ovat niitä henkilöitä jotka tekevät käytännön työtä puolustusvoimien asiakkaiden eli varusmiesten kanssa. Tätä tutkimusta voidaan pitää tärkeänä ja ajankohtaisena myös kehittämiskeskusteluihin liittyvien muutosten vuoksi. Tulevat kehittämiskeskustelu sovelluksen muutokset aiheuttavat muutoksia kehittämiskeskusteluihin. Näitä muutoksia ei tässä tutkimuksessa käsitellä, sillä tutkimus on tehty pääsääntöisesti vanhaa kehittämiskeskustelu sovellusta tarkastellen.

Kouluttajien, kuten muidenkin työssä käyvien ihmisten, on kehityttävä omassa työssään pysyäkseen mukana alati muuttuvassa yhteiskunnassa ja sen kehityksessä. Miten perusyksikössä työskentelevä kouluttaja kykenee kehittämään itseään ja mikä merkitys sillä on? Kouluttajana kehittymistä onkin hyvä tarkastella esimerkiksi kehittämiskeskustelun näkökulmista ja saada mahdollisesti havaintoja, kuinka kehittämiskeskustelu tukee kouluttajana kehittymistä vai soveltuuko se siihen lainkaan? Kouluttajan ammattitaitoon ja sen kehittämiseen voidaan vaikuttaa monella tavalla. Tässä



tutkimuksessa perehdytään kehittämiskeskustelun soveltuvuuteen kouluttajan ammattitaidon kehittämiseen.

Kouluttaja kykenee kehittämään itseään muun muassa palautteen avulla. Palautetta kouluttaja saa esimerkiksi esimieheltään, kouluttajatovereiltaan ja alaisiltaan. Kehittämiskeskustelu onkin yksi kouluttajan kehittymisen apuväline, sillä kehittämiskeskustelu toimii palautteenantotilaisuutena.

## 1.2 Tutkimuksen tavoite ja rajaukset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kuinka kehittämiskeskustelut tukevat kouluttajana kehittymistä. Kehittämiskeskusteluissa käydään läpi monia asioita, mutta sen yhtenä osa-alueena oleva suoritusarviointi sisältää kouluttajan tärkeimmät kehittymisen osa-alueet. Suoritusarviointia ja kehittämiskeskustelua pyritään tarkastelemaan myös kouluttajana kehittymisen apuvälineenä ja selvittämään kuinka se soveltuu kouluttajana kehittymisen edistämiseen.

Henkilöstön sekä organisaation oppiminen ja kehittyminen pohjautuu hyvin pitkälti oppivan organisaation mukaisiin toimintoihin. Oppiva organisaatio on laaja käsite ja se sisältää paljon erilaisia malleja ja teorioita. Oppiva organisaatio korostaa toiminnassaan henkilöstön kehittymistä ja oppimista, mikä on organisaatiolle tarpeellista sen oman kehittymisen kannalta.

Tutkimuksen aihepiiri on rajattu käsittelemään puolustusvoimissa suoritettavia kehittämiskeskusteluja. Kehittämiskeskustelun soveltuvuutta tarkastellaan vain perusyksiköissä työskentelevien kouluttajien näkökulmista. Tutkimuksesta on rajattu pois esimerkiksi esikunnissa työskentelevät kouluttajat sekä perusyksiköiden päälliköt. Päälliköllä on perusyksikössä suuri merkitys kehittämiskeskustelun toteuttamiseen sillä hän pystyy omalla toiminnallaan sekä edistämään, että hidastamaan kouluttajan ammattitaidon kehittämistä. Tutkimuksen teoria osuudessa käsitellään kouluttajan ammattitaitoa, kouluttajan oppimista ja kehittymistä sekä kehittämiskeskustelua.

## 2. KOULUTTAJAN AMMATTITAITO

### 2.1 Tutkimuksen sotilaspedagoginen tarkastelu

Pedagogiikan ja siihen kytkeytyvän kasvatuskulttuurin aatteelliset juuret ovat peräisin jo antiikin filosofiasta. Antiikin filosofiasta nousee esille Aristoteles (384-322 eKr) ja hänen käytännöllisen viisauden problematiikka. Pedagogiikkaa jota sovelletaan sotilaiden toimintaan ja kasvatukseen kutsutaan sotilaspedagogiikaksi. Sotilaspedagogiikka on käsitteenä uudempi kuin pedagogiikan käsite.

Sotilaspedagogiikka on terminä saanut alkunsa sanasta pedagogiikka. Pedagogiikka sana puolestaan juurtaa juurensa erilaisista Kreikan kielen sanoista. Sana "ago" tarkoittaa johtamista, ohjaamista ja koulutusta. Sana "pais" tarkoittaa lasta, nuorta poikaa tai tyttöä. Sana "paideuo" tarkoittaa koulutusta tai lasten kouluttamista. Pedagogiikalla tarkoitetaan tosiasiallista tiedettä, tutkiskelua ja aikuisuuteen kasvamisprosessin edellytysten luomista. (Ree 2002, 29.) Samaa asiaa lähestyy myös Kangas todetessaan, että pedagogi termin käytettävyyden kriteeriksi voidaan tulkita ohjaamista ja ohjaavaa kasvattamista (Kangas 2000, 47). Pedagogiikka termi voidaankin käsitellä kuulumaan oleellisesti myös kouluttajan toimintaan, sillä kouluttaja toimii varusmiesten kouluttajana, ohjaajana sekä valmentajana.

Suomeen sotilaspedagogiikka käsitteen kerrotaan saapuneen jääkäreiden mukana 1920-luvulla. Eri maissa sotilaspedagogiikasta käytetään erilaisia nimityksiä. Muun muassa Sveitsissä ja Saksassa sotilaspedagogiikan vastineena käytetään sanaa Militäripädagogik. Itävallassa kyseisen sotilaspedagogiikka sanan vastineena on Wehrpädagogik ja englannin kielessä puolestaan Military education. (Vrt. Kallioinen 2001, 23-24.)

Sotilaspedagogiikka on terminä hieman erilainen eri maissa ja eri yhteyksissä. Suomessa sotilaspedagogiikalla tarkoitetaan oppia koulutustaidosta. Se on myös oppi päämäärien asettelusta, oppimisenohjaamisesta ja koulutustoiminnasta sekä osaamisen arvioinnista. (Toiskallio 1998, 9; Toiskallio 1989, 32.)

Sotilaspedagogiikka on tieteen ala, joka tutkii ja toteuttaa erityisesti sotilaskoulutuksessa käytettäväksi tarkoitettuja menetelmiä. Yksinkertaistaen sillä ymmärretään

kasvamista ja oppimista, joka tapahtuu sotilasympäristössä (Lehtisalo 1998, 112). Sotilaspedagogiikan filosofia puolestaan pohtii sotiluutta, kasvatusta, opetusta ja koulutusta joiden avulla sotiluutta suoritetaan. Sotilaspedagogiikan tarkastelu tässä tutkimuksessa on tärkeää, sillä kouluttajana kehittyminen liittyy merkittävästi juuri sotiluuteen, kasvatukseen, opetukseen ja koulutukseen. Sotilaspedagogiikasta on olemassa siis erilaisia määritelmiä. Määritelmien sisältö ja niiden erilaisuus riippuu aina tilanteesta johon sotilaspedagogiikka kulloisessakin tilanteessa liitetään.

Sotilaspedagogiikkaan liittyy aina koulutus ja kasvatusta. Sotilaspedagogiikka on tutkiva tiedettä, jonka tutkimuksen ensisijainen tehtävä on muunmuassa perustellun tiedon tuottaminen siitä, kuinka oppimisen avulla voidaan kehittää yksilöiden toimintakykyä (engl. action competence). (Vrt. Toiskallio 1998, 8.) Tässä tutkimuksessa sotilaspedagogiikka liitetään tieteenalana ja käsitteenä kouluttamisen ja oppimisen tutkimiseen. Tutkimuksessa käsitellään sotilaspedagogisia käsitteitä, kuten kouluttajan ammattitaitoa, kouluttajana kehittymistä sekä muita kouluttamiseen ja kouluttajuuteen liittyviä asiakokonaisuuksia.

Pedagogiikan tärkeimmät käsitteet kasvatusta, koulutus ja opetus kulkevat käsikädessä ja liittyvät joiltakin osin lähes aina toisiinsa. Kyseisten käsitteiden määrittelemine ei ole aina yksiselitteistä, sillä niiden merkitys vaihtelee paljon käytettävyyden ja tilanteen mukaan.

Pedagogiikka on kasvatusta ja kasvatustiedettä. Kasvatusta on esimerkiksi ihmisten välistä tavoitteellista toimintaa, jolla ohjataan kasvua ja kasvamista. Kasvatusta on perustavin ja tavallaan laajin käsite pedagogiikassa, sillä se sisältää muun muassa koulutuksen ja opetuksen. Kasvu on puolestaan psyykkistä ja henkistä kehittymistä, mihin kasvatuksella pyritään vaikuttamaan. Kasvu on näin ollen yksilön kokonaisvaltaista kehittymistä, kuten kouluttajana kehittymistä. (Toiskallio 1989, 34-35.) Kasvatusta on oppimisen ohjaamista syvällisellä tasolla, jolloin kyse on esimerkiksi moraalin ja vastuuntunnon kehittämisestä. Kasvatusta on myös yhteistoiminnallisuuden, tahdon ja itseluottamuksen kehittämisestä. (Toiskallio 2002, 21.) Kasvatuksesta on olemassa monenlaisia määritelmiä ja niiden sisältö vaihtelee usein kohderyhmän mukaan. Kyseiset kasvatuksen määritelmät ovat lähinnä sotilaiden kasvuun liittyviä määritelmiä.

Koulutus on kasvatusta, jota annetaan jossain yhteiskunnallisissa laitoksissa (Toiskallio 1989, 84). Kyseisen määritelmän mukaan myös puolustusvoimissa annetaan

koulutusta ja kyseinen koulutus liittyykin oleellisesti juuri sotilaspedagogiikkaan ja sen tieteenalan tutkimuksiin. Koulutus sana ei ole enää nykyaikana itsestään selvää. Toiskallion mukaan koulutus on kasvatuksen ja opetuksen kokonaisjärjestelmä, esimerkiksi peruskoulutus tai erikoiskoulutus. Molempiin liittyy sekä opetusta että kasvatusta. Kouluttamisella tarkoitetaan kouluttajan toimintaa, eli koulutettavien ohjaamista, opettamista ja kasvattamista. Sotilaskouluttaja onkin alansa oppimisen ja kasvatuksen asiantuntija jonka tulee hallita oman ammattinsa edellyttämät tiedot, taidot, välineet ja muut asiat joiden avulla hän ohjaa ja kasvattaa koulutettaviaan. (Toiskallio 2002, 21-22.) Sotilaskoulutuksessa on aina kysymys toiminnan opettamisesta ja toiminta on aina tavoitteellista suoritusta (Toiskallio 1998, 26).

Sotilaskouluttajalle koulutuksen ja toimintakyvyn ymmärtäminen ja niiden osa-alueiden tunnistaminen on tärkeää, sillä kouluttaja kasvattaa ja kouluttaa sodanajan joukkoja. Sotilaskouluttaja pystyy oikeanlaisella koulutuksella ja opettamisella vaikuttamaan muun muassa yksilöiden toimintakykyyn. Toimintakykyisten yksilöiden avulla kouluttaja saavuttaa koulutusvaatimukset ja tuottaa näiltä osin suorituskykyisiä sodanajan joukkoja.

## 2.2 Kouluttajan ammattitaito ja kouluttajuus

Ammattitaidon voidaan ajatella koostuvan siitä taitotiedosta, mitä kussakin ammatissa tarvitaan. Tämä tarkoittaa sitä, että ammattitaidon määritelmä ei ole missään ammatissa samanlainen. Vaikka ammattitaidon katsotaan koostuvan tietotaidosta, se ei tarkoita ettei ammattikäsitteeseen kuuluisi myös eettiset ja moraaliset normit, joita kullakin ammattikunnalla on omassa työssään. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 15.) Ammattitaitoon liittyy myös oleellisesti ja merkittävässäkin muodossa sosiaaliset taidot. Sosiaaliset taidot korostuvat kun joudutaan työskentelemään muiden ihmisten kanssa ja joudutaan tekemisiin sosiaalisen ympäristön vaatimusten kanssa, sekä käyttämään yhteistyön edellyttämiä vuorovaikutustaitoja. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 15; Helakorpi 1992a, 196.)

Ammattitaito voidaan ymmärtää myös pysyväksi tekemisvalmiudeksi, joka edellyttää työhön harjaantumisen lisäksi tietoa. Sen voidaan katsoa koostuvan useista erilaisista osataidoista. Tällä tarkoitetaan sitä, että ammattitaito voidaan tarvittaessa jakaa pienempiin kokonaisuuksiin. (Helakorpi 1992b, 28.)

Kouluttajan ammattitaitoon liittyviin kehittämisen näkyymiin on otettu myös puolustusvoimissa kantaa. Puolustusvoimien henkilöstön määrä, rakenne ja osaaminen on mukautettava palvelemaan tehtävien toteuttamista ja puolustusjärjestelmän pitkäjänteistä kehittämistä. Näiden päämäärien saavuttaminen edellyttää puolustusvoimilta, että pyritään varmistamaan muunmuassa henkilöstön osaaminen ja toimintakyky. (Henkilöstön osaamisenstrategia 2005, 9.)

Ammattitaito muodostuu henkilön kyvyistä ja osaamisesta harkitta muun muassa toimintaansa ja työmenetelmiään tarkoituksen- ja tilanteenmukaisesti. Ammattitaitoinen ihminen erottaa olennaisen epäolennaisesta ja tärkeän vähemmän tärkeästä. Kyseinen taito on myös sotilaskouluttajalle tärkeää. Todelliseksi ammattilaiseksi kehitytään vuosien mittaan. Taitavaa ammattilaisuutta kutsutaan reflektiiviseksi asiantuntijuudeksi, jossa reflektiivisyydellä tarkoitetaan jatkuvaa, kriittistä ja pohtivaa katsomista tulevaisuuteen, nykyisyyteen ja menneisyyteen. Yksinkertaisesti reflektiivinen toiminta on menneistä asioista oppimista. (Toiskallio 2002, 21-22.)

Tutkimuksessa käsitellään kouluttajuutta ja kouluttajan ammattitaitoa pääasiassa kahden henkilön, Heikkurisen ja Toiskallion näkemysten pohjalta. Tutkimusaineistoa, mikä olisi käsitellyt suoranaisesti kouluttajan ammattitaitoa ja kouluttajana kehittymistä ei löytynyt paljoa. Tämä oli yksi tekijä miksi tutkimuksessa päädyttiin näiden kahden henkilön laatimaan kirjallisuuteen. Kouluttajan ammattitaitoa on pyritty kuvaamaan myös muiden lähteiden avulla.

Heikkurisen (1994, 145.) mukaan kouluttaminen on, "institutionaalisesti organisoitua, ajalliselta kestoaltaan etukäteen määritettyä, koulutettavissa tapahtuvaksi toivotun oppimisen ohjaamista".

Heikkurinen tarkoittaa kouluttamisen käsitteellä kouluttajan toimintaa, kun hän kouluttaessaan pyrkii edistämään koulutettaviensa oppimista niissä suunnissa, jotka on annettu erilaisissa kouluttamisen perusteissa ja muissa asiakirjoissa. Kouluttajan tehtävänä on edistää koulutettavien tavoitellun oppimisen toteutumista, eli toimia oppimisen ohjaajana.

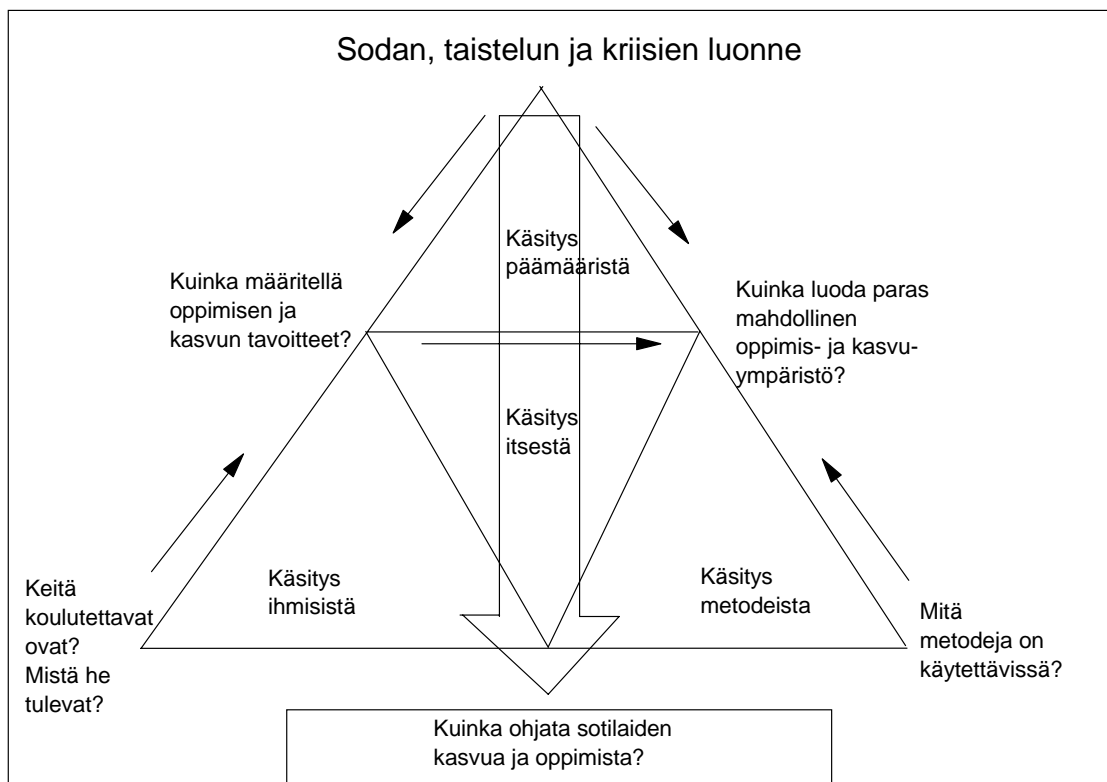
Kouluttajan ammattitaitoa ei voida yksiselitteisesti määritellä. Kouluttajan ammattitaitoon liittyy runsaasti erilaisia asioita ja tekijöitä, jotka vaikuttavat kouluttajan ammatti-

taitoon. Heikkurinen (1994, 67-68) luettelee kouluttajan ammattitaitoon liittyviä osa-alueita, jotka kouluttajan tulisi sisäistää ja ymmärtää koulutusprosessiin liittyen;

- Kouluttajalla tulisi olla oppimista ja ihmisyksilöitä koskeva kasvatuksellinen perustietämys.
- Kouluttajan tuli itse hallita se tietoinen mitä hän kouluttaa ja opettaa koulutettavilleen.
- Kouluttajan tulisi kyetä muokkaamaan opetettava tietoinen sellaiseen muotoon, että koulutettavat ymmärtävät ja kykenevät oppimaan sen välityksellä.
- Kouluttajan on tunnettava erilaiset ympäristötekijät, jotka voivat vaikuttaa koulutustilanteisiin.
- Kouluttajan on hallittava sellaiset menetelmälliset ratkaisut, jotka ovat kulloiseenkin koulutustilanteeseen sopivia.
- Kouluttajalla on oltava vuorovaikutustilanteiden edellyttämät ihmissuhdevalmiudet, sillä hänen on kyettävä lähestymään koulutettaviaan aidosti ja omat luontaiset piirteensä säilyttäen.
- Kouluttajan on kyettävä suunnittelemaan sekä omaa että koulutettavien toimintaa. Hänen on myös kyettävä tarvittaessa muuttamaan ennakkosuunnitelmiaan ja joustamaan suunnitelmissaan tilanteenmukaisesti.

Kouluttamisessa on aina kysymys tiettyyn tai johonkin tilanteeseen liittyvästä koosteesta kouluttajan ja koulutettavien toimintoja, jotka perustuvat heidän ajattelutapoihin, ennakkokäsityksiin, tietoihin, taitoihin, tunteisiin, arvoihin ja asenteisiin. Koulutus ei siis ole pelkästään ulkoisiin tekijöihin puuttumista, vaan kouluttamisella pyritään vaikuttamaan myös koulutettavien sisäisiin tulkintajärjestelmiin ja sitä kautta vaikuttamaan myös esimerkiksi ulkoiseen käyttäytymiseen. (Heikkurinen 1994, 21.)

Seuraavassa koulutusajattelun perusmallissa on esitetty kyseisiä koulutukseen vaikuttavia tekijöitä ja niiden merkitystä koulutukseen ja sen toteuttamiseen.



KUVIO 1. Koulutusajattelun perusmalli (Toiskallio 2002, 17)

Kouluttajuudella tarkoitetaan kouluttajien tehtäviä, ammattitaitoa, työn luonnetta, asemaa organisaatiossa, yhteiskunnallista arvostusta ja ammatti-identiteettiä. (Toiskallio 2002, 13.) Kouluttajat ovat ihmisiä ja he ovat tekemisissä ihmisten, yksilöiden kanssa. Tämä tarkoittaa, että kouluttaja ei voi olla kaavamainen koulutustehtävään suorittava kouluttaja, vaan hänen tulee säädellä omaa toimintaansa koulutettavien, ympäristön ja tilanteiden mukaan. (Vrt. Toiskallio 2002, 14.) Sotilaskoulutus poikkeaa tavallisesta koulutuksesta sen luonteenomaisten piirteiden ja koulutuksen tavoitteiden myötä. Sotilaskoulutuksessa on otettava huomioon monia erilaisia tekijöitä, joilla on vaikutuksensa koulutukseen.

### 2.2.1 Päämäärätietoisuus

Kouluttajan päämäärätietoisuuteen liittyy oleellisesti myös tilannetietoisuus. Päämäärä- ja tilannetietoisuus toimivat pohjana muille kouluttajuutta ja kouluttajan ammattitaitoa käsiteltäville asioille.

Koulutusajattelun perusmalli sisältää paljon erilaisia käsitteitä. Päämäärätietoisuus on yksi tärkeimmistä käsitteistä. On tärkeää tietää ja tunnistaa kouluttajana, miksi olem-

me olemassa ja mitä meidän tulisi tehdä. Kuvan alalaidassa on koulutuksen peruskysymys, "Kuinka ohjata sotilaiden kasvua ja oppimista?"

Kouluttajat saavat sotilaiden oppimisen ja kasvun ohjaamiseen perusteet koulutusvaatimuksista. Koulutuksen tehtävä on luoda sotilaiden toimintakykyä sotien, taisteluiden ja kriisien varalle. Tämä asettaakin kouluttajalle haasteen pitää itseään ajantasalla kyseisten asioiden kanssa. (Toiskallio 2002, 16-17.) Päämäärä- ja tilannetietoisuutta pidetään työn ja kouluttajuuden tärkeimpänä perustana. Kouluttajalle on tärkeää ymmärtää koulutuksen ja opetuksen tarkoitus, samoin kuin on tärkeää ymmärtää miksi me koulutamme kuten koulutamme. (Vrt. Nurminen 1993, 47-48.) Kouluttajan tulee siis kyetä ohjaamaan koulutettaviaan, olemaan oppimisen ohjaajana.

Tulevaisuuden ammatillisen opettajan ja kouluttajan voisi kuvitella määrittelevän käsityksiään siitä, mikä on hänen työnsä tarkoitus ja päämäärä. Samoin kouluttajan ja opettajan tulisi miettiä, millaista ammatillista osaamista ja oppimista hän pyrkii työlänsä edistämään. Käsitykset omasta oppimisen arvioinnista ja kehittymisen näkymistä luovat perustaa työn suunnittelulle ja arvioinnille. (Nurminen 1993, 63-64) Kaikki kyseiset toimenpiteet auttavat kouluttajaa saavuttamaan päämäärätietoisuutta, jonka avulla hän kykenee suoriutumaan tehtävistään paremmin.

Heikkurinen (1994, 64) ilmaisee kaksi yleistä ohjenuoraa jotka kouluttajan kannattaa muistaa kun aloittaa uusien koulutettavien kouluttamisen.

- Kouluttajan on hyväksyttävä koulutettavansa sellaisina kuin he ovat heidän saapuessaan ensimmäisen kerran hänen eteensä.
- Hänen on pyrittävä ymmärtämään niitä tekijöitä, jotka edistävät tai ehkäisevät kunkin koulutettavan kehittymistä ja oppimista, sekä otettava ne aina huomioon omissa koulutustoiminnoissaan.

Kouluttajalla tulisi olla tarvittava tieto nykyisistä kriiseistä ja sodista, jotta hän kykenisi erilaisin menetelmin ohjaamaan ja kouluttamaan alaisiaan. Kouluttajalla tulee olla myös tilannetietoisuutta kouluttamiseen liittyvissä asioissa, kuten mahdollisuus joustaa ja vaihtaa koulutuksen aiheita tarvittaessa.

Kouluttajan on kyettävä suunnittelemaan omaa ja koulutettaviensa toimintaa etukäteen. Hänen on tarvittaessa kyettävä muuttamaan ennakkosuunnitelmiaan toteutettavan vuorovaikutusprosessin aikana. Asetettujen tavoitteiden saavuttaminen edellyt-



tää usein etukäteissuunnitelmien laatimista, mutta niiden joustava ja tilannekohtainen muuttaminen on myös osa kouluttajan ammattitaitoa. (Vrt. Heikkurinen 1994, 67.) Kyseinen ennakoitaito ja tilannetietoisuus edesauttaa kouluttajaa vaihtamaan esimerkiksi opetusmenetelmää kesken harjoituksen ja hän kykenee saavuttamaan opetus-tavoitteet, vaikka harjoitus ei toteutuisikaan suunnitelmien mukaisesti.

Kouluttajan ominaisuuksia ja kouluttajan ammattitaitoa on käsitelty laajasti muunmuassa Hakalahden (2002) diplomityössä. Kyseisen diplomityön tulokset osoittavat, että hyvän kouluttajan ominaisuuksiin kuuluu yhtenä vahvana osa-alueena juuri ammattitaito. Ammattitaidon yhtenä osa-alueena mainitaan myös päämäärätietoisuus. Hyvän kouluttajan ominaisuuksiin päämäärätietoisuudessa kuuluvat muun muassa seuraavat asia; kouluttaja on täysin selvillä asetetuista tavoitteista, asettaa itselleen päämäärän ja osatavoitteet, ymmärtää kokonaisuuden ja oman työnsä osana sitä sekä on kokonaisvaltainen ja ymmärtää näin kokonaisuuksia. (Hakalahti 2002, 78.)

### 2.2.2 Käsitys itsestä

Usein kuulee puolustusvoimien johtajakoulutuksessa painotettavan sanontaa "Tunne itsesi". Sanonta tai oikeastaan vaatimus on Sokrateen vaatimus ihmisen itsetietoisuuden ja itsetuntemuksen ymmärtämiselle. Kyseinen Sokrateen esittämä vaatimus "Tunne itsesi" on kautta aikojen ollut haasteena ja velvoitteena myös kouluttajan omalle itsetuntemukselle (Heikkurinen 1994, 29).

Toiskallion teoriaa kouluttajan käsitystä itsestään voidaan rinnastaa myös identiteettiin. Identiteetin synonyymina voidaankin käyttää myös minäkäsitystä tai itsetuntoa. Identiteetti-käsitteen eri merkityksiä voidaan jakaa myös eri osa-alueisiin. Näitä osa-alueita ovat muunmuassa sosiaalinen, persoonallinen ja minäidentiteetti. Kyseiset osa-alueet vaikuttavat kouluttajan ammatti-identiteettiin eli tietoisuuteen omasta ammatista ja sen yhteiskunnallisesta merkityksestä. Kun kouluttajalla on ammatillinen identiteetti, hän tuntee itsensä henkilöksi jolla on ammatin vaatimat taidot ja vastuu sekä on tietoinen omista resursseistaan, mutta myös omista rajoituksistaan. Ammatillisen identiteetin avulla kouluttaja pyrkii kehittämään myös taitojaan ja ominaisuuksiinsa, sekä pyrkii samaistumaan työyhteisön normeihin ja vallitseviin arvoihin. (Stenström 1993, 31-38.)

Kouluttaja voi vaikuttaa koulutukseen monella tapaa. Hän tekee muun muassa itse valinnat siitä kouluttaako hän itse vai käyttääkö esimerkiksi apukouluttajia. Koulutuksen perusratkaisut kuuluvatkin aina kouluttajalle itselleen. Käsitys itsestä on kouluttajan tietoisuutta omasta vastuustaan ja ratkaisuistaan, joilla hän säätelee oppimisympäristöä. Käsitys itsestä auttaa löytämään omia heikkouksia ja vahvuuksia ja näin ollen se on myös taitoa toimia persoonallisesti. (Toiskallio 2002, 19.)

Kouluttajan tulisi hallita henkilökohtaisesti se tietoinen, jota koskevaa oppimista hänen on tarkoitus ohjata koulutettavissaan. Kouluttajan tulisi kyetä muokkaamaan kyseinen tietoinen sellaiseen muotoon, että koulutettavilla on edellytykset oppia se. Hyvä kouluttaja osaa muokata asian aina kulloisenkin kohderyhmän mukaan. On vaikeaa kuvitella, että kouluttaja olisi menestyksellinen kouluttaja, jos hän ei itse hallitse niitä asiasisältöjä, joita hänen tulisi kouluttaa. (Heikkurinen 1994, 67, 75-76.)

Kouluttajana kehittymisen kannalta, kouluttajan tulisi ennakoida tulevaisuutta ja olla itse alati jatkuvan kehityksen tiellä. Tämä vaatii kouluttajalta kriittistä ja perusteluihin suuntautuvaa ajattelutapaa, mikä luo välineitä ammattikäytännön kehittämiseksi. Hänellä tulee olla edellytyksiä koulutusprosessiin liittyvien ilmiöiden käsitteellistämiseen, analysointiin sekä niihin liittyvien kokonaisuuksien muodostamiseen omalla ammattialallaan.

Kouluttajan on itse ymmärrettävä ja tunnettava koulutettava aihe jotta oppimista voisi tapahtua koulutettavissa. Koska kouluttajan työn keskeinen kohde on oppimisen ohjaaminen, hänen on myös ymmärrettävä mistä oppimisen ilmiöstä on kysymys. Heikkurisen (1994, 26.) mukaan vain itseään ymmärtämällä kouluttaja voi ymmärtää koulutettaviaan. Kouluttajalta vaaditaan siis paljon myös pedagogisia taitoja. Kouluttajan pedagogisia taitoja arvioitaessa, arvioidaan myös usein hänen luontaisia ominaisuuksiaan.

Ammattitaitoinen kouluttaja on kiinnostunut opettamastaan asiasta, vaatii oikeat suoritukset opettamastaan, tuntee opettamansa alan laajasti ja on idearikas ja valmis keilemaan uutta (Hakalahti 2002, 56). Kouluttajalla tuleekin olla hyvä tietoisuus itsestään ja omista kyvyistään. Kouluttajan itsetietoisuudella tarkoitetaan myös itseluottamusta, jonka avulla hän kykenee myös ottamaan vastuuta. Vastuunottamisella kouluttaja kykenee näyttämään esimerkkiä ja näin rohkaisemaan mahdollisesti myös muita kantamaan vastuuta.

### 2.2.3 Käsitys metodeista

Koulutuksen metodeilla tarkoitetaan oppimisympäristöjen luomista ja niiden säätelyä. Oppiminen tapahtuu aina jossakin oppimisympäristössä ja siihen vaikuttamalla voidaan edistää myös oppimista. Kouluttajan ammattitaitoa on oppimisympäristön luominen sellaiseksi, että se tukee koulutettavien oppimista. Kouluttajan tulee tietää ja tuntea mahdollisimman monia metodeja ja puolestaan osata käyttää niitä oikein. Hyvän menetelmän käytöllä väärässä paikassa ja väärään aikaan voi olla huonommat seuraukset kuin huononkin menetelmän käyttö oikeassa paikassa ja oikeaan aikaan. Kouluttajalla on näissä asioissa vapaat kädet tehdä valintoja. Kouluttajan ammattitaitoa on laaja käsitys mahdollisista opetusmenetelmistä, joita kulloisenkin tilanteen ja tavoitteiden mukaan on perusteltua käyttää. (Toiskallio 2002, 19.)

Toiskallion määritelmää oppimisympäristön luomisesta tukee myös Vahervan ajatus hyvästä oppimisympäristöstä, joka virittää oppijan havainnoimaan monipuolisesti ja syvällisesti toimintaympäristöään ja saa oppijan kyseenalaistamaan aikaisempia oletuksiaan ja toimintatapojaan. (Vaherva 1999, 98.) Oppimisympäristöä ja sen vaikutusta oppimiseen on tutkittu paljon ja esimerkiksi Rauste-von Wright pitää oppimisympäristön merkitystä oppimiseen keskeisenä. Hän toteaa hyvän oppimisympäristön olevan juuri Vahervan luokituksen mukainen, eli se herättää oppijassa omakohtaisia kysymyksiä ja tukee hänen oppimismotivaatiota (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 62).

Kouluttajan on tunnettava ne ympäristötekijät, jotka vaikuttavat koulutustilanteisiin. Ympäristötekijöihin vaikuttavat menetelmälliset ratkaisut on myös hallittava, jotta koulutustilanteesta tulisi tarkoituksenmukainen. Opetusmenetelmällisten kysymysten tuntemus, vaihtoehtoiset toiminta- ja toteutusmallit, havainnollistaminen ja yksilöllistäminen ovat esimerkkejä kouluttajan ammattitaidosta valita menetelmiä ja koulutusmetodeja. (Heikkurinen 1994, 68.) Heikkurisen teoria ympäristötekijöistä ja metodeista tukee myös Toiskallion teoriaa, jonka mukaan ammattitaitoinen kouluttaja osaa suunnitella tavoitteiden saavuttamisen kannalta parhaat mahdolliset aineelliset, sosiaaliset ja henkiset oppimisympäristöt.

Oikeanlaisilla opetusmenetelmillä ja niiden oikealla valinnalla voidaan vaikuttaa muunmuassa koulutettavien motivaatioon. Opetusmenetelmillä tarkoitetaan koulutta-

jan käyttämiä opetustyyliä ja opetustapoja. Kouluttajan tekemät erilaiset koulutukseen liittyvät valinnat ja ratkaisut ovat myös osa opetusmenetelmien käyttöä. Opetusmenetelmä on aina jokin tietty opettamisen muoto, minkä kouluttaja on valinnut parhaaksi oppimisen edistämisen ja tavoitteiden saavuttamisen välineeksi ja tueksi. Tärkeintä on miettiä opetusmenetelmää valittaessa, kuinka valittu opetusmenetelmä tukee koulutettavien oppimistavoitteiden saavuttamista ja miten se sopii koulutettavien oppimisprosessin sen hetkiseen vaiheeseen. (Halonen 2002, 45-46.)

#### 2.2.4 Käsitys ihmisistä

Kouluttajalle on tärkeää tiedostaa koulutettavien lähtökohdat ja sekä hänen tulisi ymmärtää erilaisia ihmisiä. Ihmiskäsitysten yhteydessä käsitellään myös tilannetietoisuutta, vuorovaikutustaitoa ja aktivointitaitoa. Kyseisillä asioilla on vaikutusta kouluttajan toimintaan ja koulutukseen sekä siihen, millaisen käsityksen hän muodostaa koulutettavistaan.

Kouluttajalla tulisi olla myönteinen ihmis- ja oppimiskäsitys ja hänen tulisi pitää oman työskentelynsä peruspilarina koulutettaviensa oppimisen tukemista. Koulutuksessa sattuneita häiriötilanteita ei saisi leimata heti kielteisiksi tapahtumiksi. (Heikkurinen 1994, 96.)

Kouluttajan on ymmärrettävä, että koulutettavat tulevat aina tietyistä yhteiskunnasta ja he omaavat erilaisia arvoja, normeja ja asenteita. Käsitys ihmisistä auttaa kouluttajaa havaitsemaan myös sen, että koulutettavilla on erilaiset lähtökohdat oppimiselle ja heillä on erilaisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia. Kouluttajan on tärkeää pystyä yhdistämään ja ymmärtämään kuvion vasemman laidan kysymykset siten, että hän pystyy tuntemaan omat koulutettavansa ja kykenee kouluttamaan heidät asetettujen tavoitteiden mukaisesti. (Toiskallio 2002, 18.) Tulevaisuuden kouluttajan olisi tunnettava laajemmin oma toimintaympäristö ja sen muutokset. Hänen tulisi nähdä koulutettavat kokonaisina ihmisinä, joilla on omat elämänhistoriansa ja elämäntilanteensa. Kouluttajan tulisi myös havaita, että koulutettavat muodostavat oppimispolkunsu yksilöllisesti omien mielekkyyuskriteeriensä ja persoonallisten kokemuksiensa pohjalta. (Nurminen 1993, 65.)

Vuorovaikutuksen toimivuus on tärkeä työyhteisön menestymiseen vaikuttava tekijä. Sillä vaikutetaan muunmuassa ihmisten käsityksiin. Vuorovaikutuksella on merkitystä

kouluttajalle, kun hän muodostaa käsitystään ihmisistä - koulutettavista. Vuorovaikutuksen avulla voidaan analysoida mennyttä, suunnitella tulevaisuutta ja tarvittaessa ohjata koulutettavia oikeaan suuntaan. Vuorovaikutuksella ymmärretään myös valmentamista jonka avulla voidaan antaa esimerkiksi ohjausta, opastusta ja palautetta. Kouluttajan kannattaa kiinnittää huomiota oikeanlaisen vuorovaikutussuhteen luomiseen, koska se vaikuttaa omalta osaltaan koulutettavien viihtyvyyteen ja siihen, mihin he itse sitoutuvat koulutukseen myöhemmin. (Heikkurinen 1994, 96.)

Kouluttajalta vaaditaan vuorovaikutustaitoja koulutustehtävissään. Kouluttajalla on oltava myös vuorovaikutustilanteiden edellyttämät ihmissuhdevalmiudet. Jokainen koulutettava on ainutlaatuinen kokonaisuus, jota kouluttajan on kyettävä lähestymään aidosti ja tasavertaisesti. Hyvä kouluttaja kykenee tähän säilyttäen kuitenkin oman kouluttajan roolinsa olennaiset piirteet. (Heikkurinen 1994, 68.) Toiskallio painottaa tässä asiassa Heikkurista enemmän tavoitteiden määrittelyä ja niiden laatimista koulutettavien lähtötason mukaiseksi. Toiskallion (2002) mukaan koulutustavoitteet tulisi laatia ja suunnitella koulutettavien kokemusten, valmiuksien, odotusten ja päämäärien mukaan.

Aktivointitaito on yksi kouluttajan tärkeimmistä kouluttamistaidon osa-alueista. Aktivointitaitoa on koulutettavien aktiviteetin ja toiminnan virittäminen ja sen ylläpitäminen haluttuun suuntaan. Kouluttaja voi säädellä koulutettavien yleistä vireystilaa eli aktiivaahtotasoa omalla ulkoisella toiminnallaan. Kouluttaja voi esimerkiksi säädellä omaa äänenkäyttöään ja kouluttamistapojaan tilannekohtaisesti.

Hyvä ja ammattitaitoinen kouluttaja käyttääkin aktivointikeinoina erilaisia menetelmiä. Esimerkiksi seuraavanlaiset menettelytavat voivat edistää koulutettavien sitoutumista ja oppimisen edistymistä koulutustilanteissa:

- Kouluttaja painottaa ja toistaa tärkeimmät asiat useaan kertaan. Samoin kyselee kertauksena aikaisemmin opetetut asiat ennen kuin siirtyy uuden asian opettamiseen tai kouluttamiseen.
- Kouluttaja antaa oppimistehtäviä erilaisille koulutettaville siten, että koulutettavat saavat ponnisteluistaan palautteeksi mielihyvää ja he voivat käyttää tehtävässään omia erikoistaipumuksiaan sekä kehittää niitä edelleen. (Heikkurinen 1994, 87-91.)

Kun kouluttaja saa koulutettavat kokemaan oppimistyön mielenkiintoisena ja haasteellisena, saa hän samalla luotua koulutettaviin yhteenkuuluvuuden tunnetta ja siihen kehittymistä. Mielenkiinto herättää koulutettavissa myös halua oppia lisää ja kehittää itseään.

### 3. OPPIMINEN JA KOULUTTAJANA KEHITTYMINEN

Oppiminen nähdään entistä selvemmin tilannekohtaisesti määrittyvänä ilmiönä. Oppiminen muotoutuu sen kontekstin mukaisesti missä se on edustettuna. Oppimisen määritelmässä nähdään olevan kaksi erilaista suuntausta. Ensimmäinen korostaa yksilöllistä oppimista ja toinen vastaavasti korostaa yksittäisen oppijan sijaan työyhteisön ja organisaation oppimista. Organisaation oppimisessa yksilöt nähdään kyseisen systeemin jäseninä jotka toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Yhteisöt itse määrittelevät kriteerinsä sille, mikä on ammattitaitoa sen omalla alueella. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 9-10.) Kouluttajan ammattitaitoon ja sen kehittämiseen voidaan soveltaa molempia oppimisen määritelmiä, sillä kouluttaja toimii perusyksikössään sekä työyhteisön jäsenenä että yksilönä. Tämä tarkoittaa, että kouluttajan on kyettävä kehittymään niin henkilökohtaisten halukkuuksien, kuin työyhteisön vaatimusten mukaisesti.

Nykyajan varusmiehet ja kouluttajat ovat samaistuneet yhteiskunnan oppimiskulttuuriin. Tämä luo haasteita puolustusvoimien oppimiskulttuurin kehittämiseksi, sillä puolustusvoimien tulee seurata yhteiskunnan kehitystä myös oppimiskulttuurin näkökulmista. Kouluttajien on kyettävä ymmärtämään koulutettavia entistä enemmän ja heidän tulee pystyä ohjaamaan koulutettavien kasvatus- ja oppimisprosessin etenemistä. (Halonen 2006, 4.)

#### 3.1 Oppimiskäsitykset kouluttajana kehitymisessä

Kaikessa oppimisessa on taustalla oppimisen perusajatus, että oppiminen on ihmisen tiedoissa, taidoissa, asenteissa ja arvoissa tapahtuvaa muutosta ja se on aina sidoksissa johonkin kontekstiin eli tilanteisiin (Jarvis 1996, 149). Oppimisen määritelmä riippuu usein juuri kontekstista johon oppiminen liitetään. Tässä tutkimuksessa oppiminen liitetään kouluttajien oppimiseen ja heidän kehittymiseen omassa työssään. Edellä kuvatun Jarvisen määritelmän mukaan oppimiseen liittyy aina jokin tilanne eli konteksti. Tässä tutkimuksessa voidaan mukaila Jarvisen määritelmää oppimisesta siten, että oppiminen on kouluttajien tiedoissa, taidoissa, asenteissa ja arvoissa tapahtuvaa muutosta joissakin kouluttajan tehtäviin liittyvissä asioissa.

Kaikkea muutosta ei voida kuitenkaan kutsua oppimiseksi. Tämä johtuu oppimisen määritelmästä, missä oppimisen edellytyksenä pidetään vain sellaista muutosta tie-

doissa, taidoissa, asenteissa ja käsityksissä, jotka kestävät pitemmän aikaa kuin hetken (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 19). Kyseinen määritelmä muutoksista ja sen suhteesta oppimiseen on hyvin lähellä myös kouluttajan oppimista. Kouluttajan oppimisen tulisi vaikuttaa pitkäaikaisesti jotta hänen tiedoissaan, taidoissaan, asenteissaan ja käsityksissään tapahtuisi kehittymistä.

Nykyään oppimiskäsityksissä korostuu kahden perinteen vastakkainasettelu; empiristis-behavioristinen ja kognitiivis-konstruktiiivinen. Näiden kahden oppimiskäsityksen rinnalla kulkee myös kokemuksellisen oppimisen merkitystä korostava humanistinen oppimiskäsitys. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 146; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 140-141.)

### *Behavioristinen oppimiskäsitys*

Oppimisen teoriaa ja oppimiskäsityksiä on tutkittu jo pidemmän aikaa. Behavioristisen oppimisen ja yleensä oppimisen psykologian isänä pidetään E.L. Thorndikea. Hän oli oppimisen tutkimisessa kiinnostunut kahdesta oppimisen piirteestä, käyttäytymismuotojen oppimisesta ja motivaation merkityksestä oppimiseen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 146.)

Behaviorismin oppimisteoreettinen ydinajatus on refleksio, jolla tarkoitetaan tiettyyn ehdollistamiseen perustuvaa käyttäytymisen säätelyä tietyissä oppimistilanteissa. Tällä tarkoitetaan yksinkertaisesti sitä, että oppiminen tapahtuu ärsykkeen ja reaktion välisen suhteen toistumisena, ikään kuin syy- ja seuraussuhteen toimiminen. (Järvinen ym. 2000, 82-83; Rauste-von Wright ym. 2003, 146.) Samanlainen syy- seurausuhde voi toimia myös kouluttajan oppimisessa, kun tiettyä asiaa halutaan vahvistaa, annetaan palkkio ja vastaavasti kun jotain ei-haluttua asiaa pyritään heikentämään, annetaan huomautus tai rangaistus.

Behavioristinen oppiminen ei muodosta syväoppimista, vaan oppiminen jää pinnalliseksi. Kouluttajan tulee pystyä syväoppimiseen, jotta hänen ammattitaidossaan saavutettaisiin kehittymistä. Oppiminen ei saisi olla vain behaviorismin mukaista passiivista tiedon vastaanottamista, vaan sen pitäisi aktivoida myös oppija itsenäiseen ajatteluun. Kouluttaja aktivoituu automaattisesti oppimisessaan itsenäiseen ajatteluun, kun hän joutuu miettimään omaa kehittymistään ja oppimistaan.



Sotilaat tarvitsevat toistokoulutusta ja tämän taidon osaaminen on tärkeää myös kouluttajalle. Toistokoulutuksen avulla pyritään vaistonvaraisuuteen perustuvaan toimintaan, mutta se ei nykypäivänä enää riitä, sillä sotilaiden pitää oppia myös älyllisiä taitoja. Behaviorismin mukainen toiminta siirtää kaiken vastuun oppimisestaan ja toiminnastaan pois yksilöltä. Behavioristinen oppiminen ei tue kaikkia tulevaisuudessa tarvittavia työelämän tai taistelukentän valmiuksia. Nykyajan vaatimukset oppimisesta ja koulutuksesta sekä kasvatuksesta eivät tue kouluttajaa, joka toimii ainoastaan behavioristiseen oppimiskäsitelmään sitoutuen. (Halonen 2006, 4.)

### *Konstruktivistinen oppimiskäsitys*

Konstruktivismi ei ole vain yksi tietoteoreettinen näkemys tiedosta ja tiedonhankinta menetelmistä. Konstruktivismi voidaan jakaa kognitiiviseen konstruktivismiin, sosiaaliseen konstruktivismiin ja konstruktionismiin. Yhteistä näille kaikille on tiedonkäsityksen määritelmä, jossa tieto on aina joko yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa eikä sitä voida sellaisenaan siirtää yksilöltä toiselle. Oppiminen nähdäänkin oppijan aktiivisena kognitiivisena ja sosiaalisena toimintana, missä oppija rakentaa jatkuvasti mielikuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä tulkiten samalla omia aikaisempia tietoja, käsityksiä ja uskomuksia kyseisestä asiasta. (Tynjälä 1999, 162-163.)

Kognitiivismin oppimisteoreettinen ydinajatus onkin kognition muodostaminen, jolloin oppija toimii kriittisesti niin tiedon kuin oman toimintansa suhteen. (Järvinen ym. 2000, 82.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aina sidoksissa johonkin tilanteeseen eli kontekstiin. Tilannesidonnaisuutta ja sen merkitystä oppimiseen käsiteltiin jo aiempana Jarviksen (1996) mukaisesti. Oppiminen onkin tehokkaampaa mitä todennukaisemmassa käyttöympäristössä se tapahtuu. Tämä tarkoittaa, että konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppimisympäristön merkitystä oppimiseen.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa yksilöllisen ja yhteisen kognition muodostusta, mutta siinä korostuu myös reflektion merkitys oppimiseen. (Järvinen ym. 2000, 88.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen lisäksi kouluttajan tulisikin kiinnittää huomiota myös eksperimentalismiseen teoriasuuntaukseen, mikä korostaa reflektiivistä oppimista. Se onkin kouluttajan työssä olennainen oppimisen keino.

Eksperimentalismillä tarkoitetaan kokemuksellisen oppimisen teoriaa. Kyseisessä kokemuksellisessa oppimisessä ratkaisevin vaihe henkilön oppimisen ja kehittymisen

kannalta on reflektointi, eli toiminnan arviointi ja siitä oppiminen. (Järvinen ym. 2000, 89.) Kokemuksellista oppimista ja sen merkitystä kouluttajana kehittymiseen tarkastellaan myöhemmin tässä luvussa vielä tarkemmin.

### 3.2 Oppivan organisaation merkitys kouluttajana kehittämisessä

Oppiminen ja osaaminen työelämässä on kasvattanut merkitystään sekä yksityisellä että julkisella sektorilla. Osaamisen kehittäminen on tulevaisuudessa myös Puolustusvoimien johdon yksi merkittävistä kehittämisen painopistealueista kaikilla henkilöstöryhmäaloilla mukaanlukien asevelvolliset, reserviläiset ja varusmiespalvelustaan suorittavat. Tässä tutkimuksessa osaamisen kehittämistä ja ammatillista kasvua tarkastellaan ainoastaan perusyksiköissä työskentelevien kouluttajien kehittymisen ja oppimisen näkökulmista.

Henkilöstön kehittämisellä pyritään lisäämään muunmuassa henkilöstön toimintavalmiutta ja suoritustasoa omassa työssään. Henkilöstön kehittämisen keinoina voidaan käyttää koulutusta, mutta koulutuksen lisäksi on olemassa muitakin kehittämiseen tähtäviä toimenpiteitä. Työnopastuksella, perehdyttämisellä, työkierrolla, sijaisuuksien järjestämisellä ja ryhmätyöskentelyllä voidaan tukea henkilöstön kehittämistä. Kehittyminen tulisi ymmärtää jatkuvana tapahtumana ja sitä pitäisi pyrkiä tukemaan erilaisilla suunnitelmallisilla kehittämistoimilla. Organisaation oppimista on vaikea parantaa yhdellä suurella läpimurrolla, vaan usein on kyse monien pienten parannusten summasta. Keskeinen haaste on kuitenkin se, kuinka osaamista levitetään ja kehitetään joustavasti omassa organisaatiossa. (Ruohotie 1996, 103; Sarala & Sarala 1996, 41.)

Tässä tutkimuksessa oppivan organisaation tarkastelu jää vähäiselle huomiolle, vaikkakin henkilöstön, kuten kouluttajien, oppiminen ja kehittäminen perustuu suuremmissa viitekehyksessä koko organisaation oppimiseen ja kehittämiseen.

Oppiva organisaatio korostaa sekä henkilöstön että organisaation oppimista. Henkilöstön oppimisella luodaan edellytykset myös organisaation oppimiselle ja kehittymiselle. Oppiva organisaatio kuvaa toimintatapaa, joka kannustaa yksilöitä jatkuvaan oppimiseen ja työsuoritusten parantamiseen. Oman toiminnan kehittämistä ja juuri jatkuvaa oppimista pidetään oppivassa organisaatiossa luontevana osana normaalia työtä. (Ruohotie 1996, 40-41.)

Oppiva organisaatio-käsite liitetään usein myös kouluttautumiseen, hyvään henkilöstöhallintoon, laatujohtamiseen ja tiimiorganisaatioon. Käsitteen sisältö vaihtelee, mutta perusajatus on yhtenevä. Oppivassa organisaatiossa on kyse ympäristöön, tavoitteisiin ja organisaation yksilöiden kehitystarpeisiin reagoiva hallittu ja johdettu muutos. Perusajatuksena on myös toiminnan pitkäjänteinen kehittäminen koko organisaation rakenteissa ja toimintatavoissa. (Moilanen 2001, 13.)

Oppiva organisaatio perustuu usein ideoihin ja yhteisiin visioihin. Peter M. Senge tiivistää sen viiteen peruseriaatteeseen; systeemiajattelu (systems thinking), yksilön pätevyys (personal mastery), ajattelumallit (mental models), jaetun vision rakentaminen (building shared vision) ja ryhmän oppiminen (team learning). (Senge 1990, 6-10.)

Sengen (1990) peruseriaatteista jaetun vision rakentaminen nousee usein esille kun puhutaan organisaatiosta ja sen kehittämisestä johonkin tiettyyn tavoitteeseen. Ruohotie (1996) toteaaakin, että ensimmäinen askel kohti jatkuvaa oppimista on se, että kaikki työyhteisön jäsenet ovat sisäistäneet yhteisen vision. Oppivassa organisaatiossa työntekijät ovat halukkaita tekemään suuriakin ponnistuksia yhteisten ideoiden ja visioiden toteuttamiseksi.

Yhteisen vision rakentamista tarvitaan myös perusyksikkö tasolla. Siellä kouluttajien yhteiset toimenpiteet esimerkiksi suurempien harjoitusten läpiviemiseen on merkittävässä asemassa. Vision tulee olla koko henkilöstön konkreettisesti ymmärrettävissä ja sen on oltava liitettävissä kunkin omiin tehtäviin. Yhteisen vision rakentamista voidaan toteuttaa myös henkilöstön kehittämiseen liittyen. Henkilöstön osaamisen tiedostamisella ja sen kartoittamisella voidaan kehittää yhteistä visiota ja näin saavuttaa myös koko organisaation kehittymistä.

Oppivan organisaation ymmärtämisen myötä voidaan havaita, että oppiva organisaatio tarvitsee ammattitaitoista henkilöstöä kehittääkseen itseään. Perusyksikössä kouluttajien ammattitaidolla on myös suuri merkitys perusyksikön tavoitteiden ja tulosten saavuttamiselle.

### 3.3 Elinikäinen oppiminen

Elinikäinen oppiminen on laaja käsite, joka sisältää yksilön elämänkaaren aikana tapahtuvan oppimisen, se pyrkii kehittämään yksilön persoonallisuuden sekä sosiaalisen ja ammatillisen elämän mahdollisimman täydelliseksi. Elinikäinen oppiminen sisältää kaiken mahdollisen oppimisen, tapahtuipa se sitten koulussa, kotona, työpäikällä tai muissa tilanteissa ja yhteyksissä jotka vaativat ja edistävät oppimista. ( Dave 1975, Tuomiston 1996, 74 mukaan).

Nykyään kaikissa ammateissa joudutaan muuttamaan ja kehittämään esimerkiksi toimintatapoja, menetelmiä ja välineitä. Tämä vaatii myös kouluttajalta paljon, jotta hän kykenee pysymään kehityksessä mukana. Elinikäinen oppiminen ilmenee yksilöissä kehitysmuotoisina ja koulutuspositiivisina pyrkimyksinä saavuttaa omat tavoitteensa. (Ropo 1996, 90.)

Elinikäisen oppimisen laajan käsitteen ja oppimisen monimutkaisuuden vuoksi sitä on helpompi käsitellä ja lähestyä erilaisten oppimisen muotojen avaamisella. Elinikäinen kasvatustieteellinen ja oppiminen voidaan jakaa kolmeen erilaiseen muotoon; formaaliseen, ei formaaliseen ja informaaliseseen kasvatukseen tai oppimiseen. Kyseisten oppimisen muotojen listaan voidaan lisätä myös satunnaisoppiminen. (Tuomisto 1996, 23.) Kyseisen luokituksen avaamisella ja sen ymmärtämisellä voidaan selventää millainen oppimisen ja kasvatuksen muoto sopii kouluttajana kehittymiseen ja siihen liittyvään elinikäiseen oppimiseen.

Formaalisella kasvatuksella (formal education) tarkoitetaan hierarkisesti rakentuvaa, ajallisesti asteittain etenevää kasvatusjärjestelmää, joka on aina hierarkisesti järjestettyä ja se perustuu tutkintoihin. Ei-formaalinen kasvatustieteellinen (nonformal education) tarkoittaa puolestaan kasvatuksen ja oppimisen toimintoja, jotka tapahtuvat formaalisen kasvatuksen ulkopuolella. Kyseinen kasvatustoiminta ei vaadi hierarkisuutta ja se perustuu lähinnä jonkun järjestävän organisaation tai yksilön omiin koulutus- ja oppimistarpeisiin. Informaalinen kasvatustieteellinen ja oppiminen on pääasiassa kokemukseen perustuvaa toimintaa johon ei liity institutionaalista kasvatusta tai oppimista. Sille on tunnusomaista itsekontrollin ja itsesuuntautuneisuuden korostaminen sekä pyrkimys aina tiettyyn tavoitteeseen. (Tuomisto 1996, 23-24.)

Kyseisten kasvatuksen ja oppimisen muotojen lisäksi on olemassa myös satunnaisoppimista. Satunnaisoppiminen on tavoitteetonta ja se tapahtuu yleensä muun toiminnan ohessa eli niin sanottuna sivutuotteena. Satunnaisoppiminen on piiloista ja sitä pidetään itsestään selvänä sekä siihen sisältyy usein erehdyksistä ja virheistä oppiminen. Satunnaisoppimista kutsutaan eri tutkijoiden ja erilaisten tilanteiden mukaan hyvinkin erilaisilla nimityksillä, sillä muunmuassa hiljainen tieto tai arkipäiväoppiminen (tacit knowledge) ovat myös satunnaisoppimista. (Tuomisto 1996, 23.) Kouluttajan jokapäiväinen toiminta on ei-formaalista, informaalista tai satunnaisoppimista. Käytännössä näiden kasvatuksen ja oppimisen eri muotoja on vaikea erottaa toisistaan, sillä ne liittyvät ja kietoutuvat monin tavoin toisiinsa.

Kouluttajan päivittäisissä koulutustehtävissä ja toiminnoissaan tapahtuu kouluttajan kannalta eniten juuri piiloista, itsestään selvää satunnaisoppimista. Kouluttajan toiminnassa on kuitenkin tärkeää pyrkiä myös tavoitteelliseen kehittymiseen ja oppimiseen. Kouluttajan ammattitaidon kehittäminen onkin myös yksi kehittämiskeskustelujen tarkoitus.

### 3.3.1 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellinen oppiminen voidaan määritellä oppimiseksi kokemuksen kautta. Tämä tarkoittaa kouluttajan toiminnassa lyhykäisyydessään sitä, että kouluttaja oppii kaikesta kokemastaan asiasta jotain. Kaikkea muutosta tai kokemusta ei voida kutsua oppimiseksi, sillä oppimisen edellytyksenä pidetään vain sellaista muutosta tiedoissa, taidoissa, asenteissa ja käsityksissä, jotka kestävät pitemmän aikaa kuin hetken (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 19). Tämä tarkoittaakin kouluttajan toiminnassa kokemuksellisten asioiden reflektointia ja sen avulla tapahtuvaa muutosta omissa tiedoissa, taidoissa, asenteissa ja käsityksissä sekä näiden asioiden pidemmän aikaista kehittämistä.

Toimintatutkimuksen avaaminen auttaa ymmärtämään kokemuksellista oppimista. Seuraavaksi käsitellään toimintatutkimusta ennen kuin siirrytään käsittelemään tarkemmin kokemuksellista oppimista.

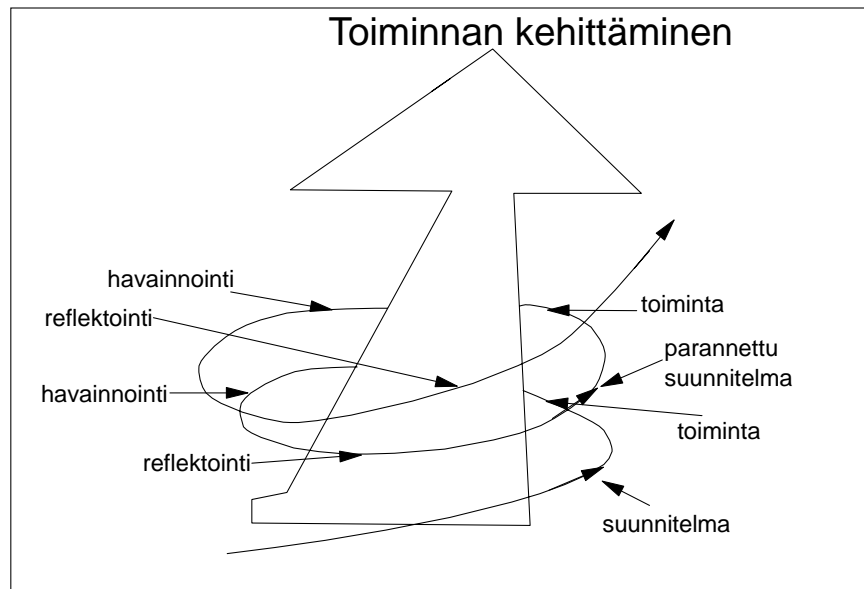
"Toimintatutkimus on yhteisöllinen ja itsereflektiivinen tutkimustapa, jonka avulla sosiaalisen yhteisön jäsenet pyrkivät kehittämään yhteisönsä käytäntöjä järkipäisemmäksi ja oikeudenmukaisemmaksi samalla pyrkien ymmärtämään entistä paremmin

näitä toimintatapoja sekä niitä tilanteita, joissa toimitaan." (Kemmis & McTaggart 1988, Heikkisen ja Jyrkämän 1999, 27 mukaan).

Kokemuksellisen oppimiskäsityksen juuret ovat Lewinin toimintatutkimuksellisessa lähestymistavassa. Lewinin toimintatutkimuksellista lähestymistapaa voidaan rinnastaa myös Deweyn "tekemällä oppimiseen" tai Piagetin kehitysteoriaan. Vaikkakin toimintatutkimuksella on piirteitä jo aikaisempiin vuosiin, kuten Piagetin kehitysteoriaan, niin sen varsinaiseksi isäksi on nimetty Kurt Lewin. Lewin toi esille toimintatutkimuksen käsitteen useissa kirjoituksissaan 1940-luvun lopulla, jolloin hän luonnosteli sen perusideat. Lewinin jälkeen toimintatutkimus on kokenut sekä nousuja että laskuja, mutta se on viime vuosien kuluessa tullut varsin käytetyksi tutkimustyyppiä nimenomaan kasvatusalan tutkimuksissa. (Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999, 26-28.)

Eksperimentalismi korostaa reflektiivistä oppimista. Mitä sitten on reflektointi ja reflektiivinen oppiminen? Reflektiolla on monenlaisia määritelmiä, mutta esimerkiksi saksalainen filosofi Friedrich Fichten ilmaisee reflektion siten, että ihminen ikään kuin katsoo itseään "ylimääräisellä silmällä". Tätä ajatusta tukee myös reflektion määritelmä jossa ihminen ikään kuin katsoo peiliin ja tarkastelee näin omaa subjektiiviteettiaan, omia ajatuksiaan, kokemuksiaan ja itseään tajuavana ja kokevana olentona. Ihminen etäännyttää itsestään ja näkee oman toimintansa ja ajattelunsa uudesta näkökulmasta. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.) Reflektiossa korostuu näin ollen vahvasti myös Sokrateen vaatimus ihmiselle itsensä tuntemisesta. Itsetuntemuksen kautta myös kouluttaja kykenee muuttamaan omaa toimintaansa ja kouluttamaan myös koulutettaviaan yksilöinä.

Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 36-37) mukaan toimintatutkimus voidaan hahmottaa itsereflektiivisenä kehänä, jossa toiminta, toiminnan arviointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seuraavat toisiaan. Toimintatutkimus on kuitenkin aina isompi prosessi ja näin ollen toimintatutkimusta prosessina voidaan kuvata spiraalina, joka etenee jatkuvasti kyseisten itsereflektiivisten kehien jatkumona. Kuviossa 2 oleva spiraali kuvaa, kuinka toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektion ja uudelleen suunnittelun sykleinä.



KUVIO 2. Toimintatutkimuksen spiraali (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.)

Toimintatutkimukseen liittyy käsitys toiminnan vähitellen ja usean vaiheen kautta tapahtuvasta kehittämisestä. Spiraali yhdistää toisiinsa menneisyyden ja siihen liittyvän rekonstruoinnin sekä lähitulevaisuuden ja siihen liittyvän toiminnan. Samoin spiraali yhdistää osallisena olevien pohdinnan heidän toimintaansa tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Toimintatutkimus ei kuitenkaan aina noudata kyseistä spiraalia, vaan eri osa-alueet limittyvät ja menevät toistensa kanssa päällekkäin. Spiraalin heikkoutena pidetään sitä, että se antaa kokoajan eteenpäin menevän ja kehittyvän kuvan. Todellisuudessa työelämässä tapahtuu monenlaisia prosesseja, eikä niitä ole mahdollista tiivistää yhteen ajassa etenevään spiraaliin. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37-38.)

Toimintatutkimuksen tai ainakaan koulutuksen kehittämisen ei pitäisi olla enää uusi asia Puolustusvoimissa. Koulutusta on aina pyritty kehittämään ja harjoitusten jälkeen on pyritty refleктоimaan toimintaa ja katsomaan kuinka kokonaisuus toimi. Toimintatutkimus on tavallaan tuttua asiaa uudessa muodossa. Asia täytyy vain osata markkinoida vanhoille kouluttajille.

Lyhyesti tiivistettynä toimintatutkimuksessa on kyse reflektiivisyydestä, käytännönläheisyydestä, yhteisöllisyydestä ja muutokseen tähtäävästä toiminnasta. Vaikka toimintatutkimusta ei voida suoraan rinnastaa kokemukselliseen oppimiseen ja sen mukaiseen oppimiskäsitykseen, voidaan niiden välillä nähdä paljonkin yhtäläisyyksiä.

Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin kokemuksellista oppimista, mihin siis toimintatutkimuksella on myös merkitystä. On kuitenkin muistettava, että toimintatutkimus tähtää kokemusten ja kokemuksellisen oppimisen avulla työyhteisön toiminnan, esimerkiksi koulutuksen parantamiseen ja näin ollen toimintatutkimus ei ole suoranaisesti apuväline kouluttajana kehittymiseen.

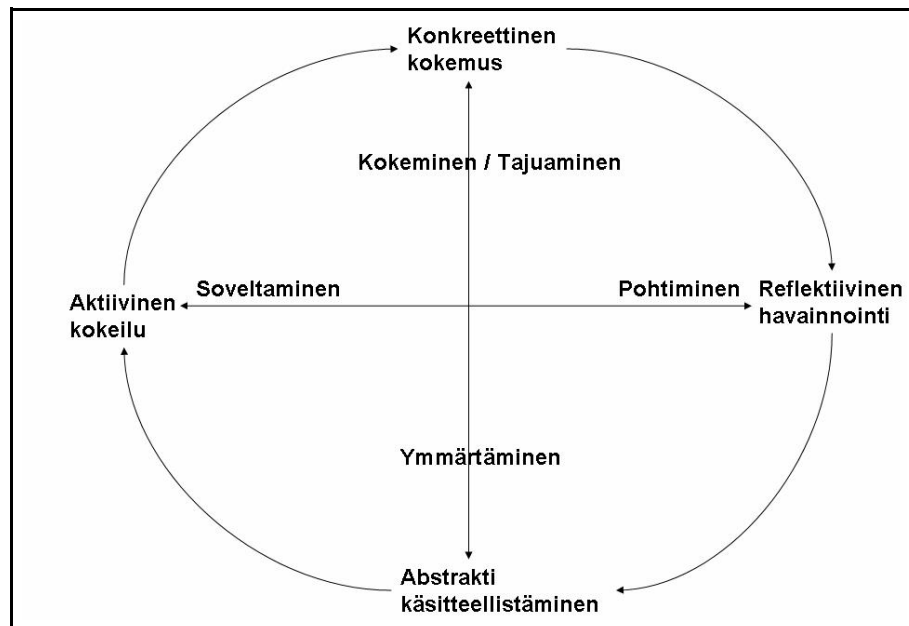
Ammatillisen tiedon muodostusta ei voida ymmärtää ainoastaan teoreettisen tiedon ja teknisen rationalaisuuden näkökulmasta (Schön 1983, Järvisen ym. 2000, 76 mukaan). On väistämättä selvää, että osa tiedoista muodostuu käytännön kautta. Vastavalmistunut kouluttaja ei mitä luultavammin osaa kaikkia kouluttajan ammattiin kuuluvia asioita ja yksityiskohtia, minkä vuoksi hän tarvitsee käytännön kokemusta syventääkseen omia tietojaan ja taitojaan. Tämä tarkoittaa kouluttajalle työn ja toiminnan reflektointia mahdollisimman monissa koulutustilanteissa. Kouluttaja voi reflektoida omaa koulutustaan kyseisen koulutustapahtuman aikana tai sitten hän voi reflektoida omaa toimintaansa jälkikäteen. Olennaisinta reflektoinnissa on toiminnan aikana tapahtuva reflektointi, koska se on perustana jälkeenpäin tapahtuvalle reflektiiviselle pohdinnalle (Järvinen ym. 2000, 76.) Mikäli kouluttaja haluaa parhaan mahdollisen oppimisen vaikka tietystä harjoituksesta, tulisi hänen ottaa harjoituksen jälkeisessä pohdinnassa ottaa huomioon myös työkavereiden ja alaisten huomiot ja kokemukset kyseisestä harjoituksesta. Tällä tavoin kouluttaja saa varmasti enemmän hyötyä omaan oppimisensa ja työnsä reflektointiin.

Mikäli koulutuksessa tai toiminnassa ei tapahdu reflektiota, niin toimintaa voidaan pitää rutiininomaisena ja automatisoituneena, jolloin siihen ei sisälly myöskään oppimista (Mezirow 1991, Järvisen ym.2000, 88-89 mukaan). Kokemuksellisessa oppimisessä reflektio johtaa tiedon ja merkityksen muodostumiseen toisin kuin konstruktivismissa, jossa reflektio palvelee vain halutun kognition muodostumista. Tämä osoittaa sen, että eksperientialismi eli kokemuksellinen oppiminen on vahvimmillaan työelämän oppimis- ja kehityssuunnitelmissa, kuten kouluttajan oppimisessä ja kehitymisessä.

Kokemuksellisen oppimisen mallissa oppiminen esitetään nelivaiheisena syklinä. Kaiken taustalla ja pohjana voidaan pitää konkreettista kokemusta jostain asiasta. Kokemus luo puolestaan pohjaa havainnoille ja pohdinnalle. Pohdinnasta saadut tulokset käytetään uusien käsitteiden ja yleistysten muodostamiseen, joiden pohjalta oppija tekee johtopäätöksiä ja ratkaisuja siitä, kuinka hän muuttaa omaa toimintaansa. Uu-



teen toimintaan siirtyminen ja siitä saatujen uusien havaintojen ja kokemusten pohjalta sykli jatkuu edelleen. Kokemusperäinen oppiminen tulisi nähdä kokonaisvaltaisena ja erilaisten asioiden yhtenäisenä tapahtumasarjana, joissa kaikki toiminnot vaikuttavat toisiinsa.



KUVIO 3. Kokemuksellisen oppimisen sykli (Kolb 1984, 42; Ks. myös Järvinen ym. 2000, 90.)

Kokemukselliseen oppimiseen liittyy asioiden kokeilemisen, pohtimisen, ymmärtämisen ja soveltamisen lisäksi muitakin tärkeitä oppimiseen liittyviä asioita. Yksi merkittävä myös kokemukselliseen oppimiseen vaikuttava asia on työn ohessa oppiminen. Sitä pidetään informaalisenä oppimisena, koska se toimii vastakohtana kouluoppimiselle. Työn ohessa oppiminen on vain pieni osatekijä kaiken oppimisen kirjon ja laajuuden keskellä. Se poikkeaa monesta muusta oppimiseen pyrkivästä toiminnasta siten, että se tapahtuu usein huomaamatta ja oppimista syntyy ikään kuin muun toiminnan oheistuotteena.

Työpaikalla käydään paljon epävirallisia keskusteluja muiden työntekijöiden kanssa työtehtävistä ja siihen liittyvistä asioista. Nämä epäviralliset keskustelut toimivat uuden oppimisen lähteenä, samoin kuin itse työn tekeminen sellaisenaan opettaa aina jotain. (Vaherva & Valkeavaara 1997, 203.) Nämä havainnot pätevät myös perusyksikköön, missä kouluttajat käyvät keskusteluja esimerkiksi erilaisista harjoituksista ja niiden toteuttamisesta. Kouluttajat toimivat paljon käytännön asioiden kanssa. Käytännöllisen toiminnan mukana heille on muodostunut paljon hiljaista tietoa (tacit

knowledge). Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan sellaista tietoa joka kehittyy käytännöllisen kokemuksen myötä. Hiljainen tieto ja hiljainen osaaminen on muunmuassa epäonnistumisten, korjauksien, virhepäätelmien ja muuttuneiden käsitysten kokonaistulos. Hiljainen tieto on yksi työn ohessa, työstä saadun oppimisen tuloksena saavutettu tieto tai osaaminen. (Varila 1992, 50.) Kouluttajan tehtävissä kokemuksellisen oppimisen käsite sisältää niin hiljaisen tiedon kuin työn ohessa oppimisen käsitteet.

Kouluttajan ominaisuuksia kehittymisen ja oppimisen näkökulmista tarkasteltaessa korostuu eettisten valmiuksien merkitys. Eettisen valmiuden merkitystä korostaa juuri vastuunkanto omasta kehittymisestä ja mahdollisen tulevan koulutuksen päämäärätietoisesta eteenpäin viemisestä. Kouluttajana kehittyminen tiiviissä työyhteisössä ei ole helppoa ja kouluttajan on usein helpointa kehittää itseään esimerkiksi hiljaisen tiedon avulla. (Vrt. Hakalahti 2002, 74-75.)

Kaikista merkittävin avain oppimiseen on toisilta saatu palaute ja sen mukainen itsetutkiskelu. (Järvinen ym. 2000, 99). Oppimiseen on aina liittynyt tärkeänä asiana palaute. Palautteen merkitystä on myös Puolustusvoimissa tutkittu paljon ja sillä on havaittu olevan vaikutusta, niin varusmiesten, kuin henkilökunnankin oppimiseen ja kehittymiseen.

### 3.3.1.1 Palautteen merkitys

Palautteen merkitys kouluttajana kehittymiseen on suuri. Kouluttajan pitää saada toiminnastaan palautetta, jotta hän kykenee arvioimaan omaa toimintaansa ja kehittämään sitä parempaan suuntaan. Ilman palautetta kouluttaja voi toistaa tekemäänsä virhettä huomaamattaan ja näin hänen kehittymisensä estyy.

Palaute voi olla joko ulkoista tai sisäistä. Se on esimerkiksi kouluttajan ja esimiehen välistä vuorovaikutusta, minkä mukaan palautteen saaja voi muuttaa omaa toimintaansa haluttuun suuntaan. Sisäistä palautetta kouluttaja saa suoraan omista koulutustapahtumistaan ja sen etenemisestä sekä omista onnistumisen kokemuksistaan. Kouluttaja saa ulkoista palautetta alaisiltaan, kouluttaja tovereiltaan sekä esimieheltään. (Halonen 2002, 41.)

Kouluttajan tulee hallita sekä palautteen antamisen taito että palautteeseen suhtautumisen taito. Kouluttajalla on suuri merkitys koulutettaviin juuri palautteen antamisella.

Palautekulttuurista ja sen toiminnasta puolustusvoimissa on tehty useita tutkimuksia. Tutkimukset ovat osoittaneet muun muassa, että varusmiehet kokevat saavansa liian vähän palautetta omasta toiminnastaan. (Repo 2001, 51).

Kouluttajan tulisi tietää, milloin ja miten palautetta pitäisi antaa, jotta oppiminen olisi mahdollisimman sujuvaa ja oikean suuntaista. Palautteen antamisen yleisenä tavoitteena tulisi pitää sitä, että se tukisi oppijan itseohjautuvuutta. (Repo 2001, 57). Tämä asia tulisi näkyä myös päällikön ja muiden esimiesten toiminnassa kouluttajia kohtaan, jotta he kykenisivät toiminnassaan itseohjautuvaan ja reflektiiviseen toimintaan.

Palautteella voidaan vaikuttaa koulutettavan henkilön motivaatioon ja sillä voidaan ohjata koulutettavien oppimista. Nämä kaksi palautteen avulla saavutettua toimintaa auttavat myös perusyksikössä toimivaa kouluttajaa kehittämään itseään. Palautteen avulla kouluttaja kykenee siis refleктоimaan omaa toimintaansa ja näin ollen hän kykenee myös kehittämään itseään. Kehittämiskeskustelu on yksi merkittävä palautetilaisuus kouluttajalle, jossa esimies arvioi hänen toimintaansa.

## 4. KEHITTÄMISKESKUSTELU JA SUORITUSARVIOINTI

### 4.1 Kehittämiskeskustelut yleisesti

Henkilöstön kehittämisellä pyritään lisäämään henkilöstön toimintavalmiutta ja suoritustasoa vaikuttamalla heidän tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Tähän tarvitaan tietoa henkilöstön kehittämistarpeista. Kouluttajien kehittämistarpeet voidaan selvittää heidän tehtäväkuvauksista ja suoritusarvioinneista. Kehittämiskeskustelu on yksi tärkeä väline kouluttajana kehittymiseen. Kehittämistarpeiden määrittäminen ei yksin riitä. Jotta henkilön kehittyminen lähtisi käyntiin on hyvä laatia myös kehittämistoimenpiteitä. Kehittämistoimenpiteitä laadittaessa ja suunniteltaessa on muistettava, että kaikkia todettuja ja havaittuja kehittämistarpeita ei ole suinkaan mahdollista tyydyttää välittömästi. Kehityssuunnitelmassa onkin otettava huomioon tärkeysjärjestys ja on mietittävä mitkä asiat toteutetaan lyhyellä tähtämellä ja mitkä asiat vaativat puolestaan pidemmän tähtäyksen toteutuakseen. (Ritala & Tarvainen 1990, 28-32)

Nykyään miltei kaikissa yrityksissä on otettu käyttöön kehittämiskeskustelut, joilla pyritään kehittämään henkilöstöä ja heidän kehittymisen avulla koko yritystä. Kehittämiskeskusteluista käytetään erilaisia nimityksiä, kuten suunnittelukeskustelu, tuloskeskustelu, tavoitekeskustelu, esimies-alaiskeskustelu jne. Ratkaisevaa ei ole tapahtumasta käytettävä nimi, vaan sen toimivuus ja siitä saatu hyöty.

Esimies-alaiskeskustelu on esimiehen ja alaisen välillä tapahtuvaa kahdenkeskistä ennalta sovittua ja suunniteltua keskustelua jolla on tietty tavoite ja jonka toteuttamisesta noudatetaan jonkinlaista toistuvuutta. Esimies-alaiskeskustelu ei ole tiimikeskustelua ja näin ollen siinä voidaan keskittyä nimenomaan yksittäisen henkilön kehittämiseen ja arviointiin. Esimies-alaiskeskustelu on kuitenkin aina jollain tapaa myös kehitys- tai kehittämiskeskustelu. Keskustelun päätavoitteena on oltava yksilön ja sitä kautta koko organisaation suorituksen parantaminen. Keskusteluissa oikean informaation esille tuominen on välttämätöntä ja henkilöiden täytyy olla hyvin sitoutuneita asiaan. (Ukkonen 1989, 26-31.)

Kehittämiskeskusteluista laadittuja opinnäytetöitä on tehty siviilioppilaitoksissa paljon. Useat näistä tutkimuksista ovat osoittaneet, että kehittämiskeskustelu on positiivinen asia ja sillä on oikeanlaisesti käytettynä vaikutusta, niin organisaation, kuin yksilön mahdollisuuksiin kehittyä työssään ja ammatissaan.

Rauhalan (2001) tutkimustulokset osoittavat, että kehityskeskustelut kannustavat keskustelemaan, vaikkakin vaikutusmahdollisuudet omaan työhön ovat pienet. Tärkeimmäksi keskusteluaiheeksi ja samalla tärkeimmiksi kehittämisaikoina nousi palkkaus ja siihen vaikuttavat pisteet. Kyseisessä tutkimuksessa työntekijät kokivat, että heidän vaikutusmahdollisuudet vaikuttaa palkkauksen määritteleviin pisteisiin ovat heikot.

Puolustusvoimissa toteutettavat kehittämiskeskustelut noudattava pitkälti samanlaista kaavaa kuin muuallakin toteutettavat kehittämiskeskustelut. Kehittämiskeskustelujen yhteydessä keskustellaan useimmiten myös palkkaukseen liittyviä asioita. Sen yhteydessä laaditaan mahdollisesti esimerkiksi suoritusarviointi tai jokin vastaava arviointi työntekijän saavuttamista tuloksista.

#### 4.2 Kehittämiskeskustelut puolustusvoimissa

Puolustusvoimissa toteutettavaan kehittämiskeskusteluun annetaan ohjeet ja vaatimukset pääesikunnan henkilöstöosaston laatimassa pysyväisasiakirjassa (PE-Henkos PAK 03:09 Esimiehen ja alaisen välinen kehittämiskeskustelu puolustusvoimissa). Kyseinen pysyväisasiakirja on hallinnollinen ohje jota tulee noudattaa kyseistä kehittämiskeskustelua laadittaessa ja suoritettaessa.

Kyseisen pääesikunnan hallinnollisen ohjeen mukaisesti kehittämiskeskustelu toimii osana henkilöstövoimavarojen johtamista. Kehittämiskeskustelu on, kuten esimies-alaiskeskustelu, esimiehen ja alaisen välinen suunnittelu- ja palautteenantotilaisuus. Siinä arvioidaan menneen kauden toiminta ja saavutetut tulokset, sovitaan seuraavan kauden tavoitteet ja tärkeimmät tehtävät sekä käsitellään alaisen kehittämistarpeet ja tehtävähallitus.

Kehittämiskeskustelulla on merkitystä koko organisaation toimintaan, sillä henkilöstön kehittämisellä kehitetään koko organisaatiota. Tämä ajatus näkyy myös kehittämiskeskustelun päämäärästä, sillä sen tarkoituksena on suunnata työyksikön henkilöstövoimavarat tärkeimpien asioiden hoitamiseen yksikön kokonaistavoitteiden saavuttamiseksi. Kokonaistavoitteeseen pyritään parantamalla työntekijän omien tehtävien ja työyksiköiden tavoitteiden tuntemista sekä kehittämällä hänen tehtäväkohtaista työsuoritustaan ja motivaatiotaan.

Esimiesten ja alaisten näkökulmat ja tarpeet kehittämiskeskustelujen käymiseen poikkeavat hieman toisistaan. Esimiehet pitävät kehittämiskeskusteluja usein kehittämisen välineenä, jolla parannetaan organisaatiota ja tehokkuutta. Esimiesten kannalta on merkittävää seurata organisaation tavoitteiden saavuttamista ja henkilöstön sitoutuneisuutta yhteisten visioiden toteuttamiseen. Lisäksi kehittämiskeskustelujen avulla johdetaan osaamista varmistamalla, että oikeat ihmiset ovat oikeissa tehtävissä. Kehittämiskeskustelut ovat esimiehen näkökulmasta myös palautetilaisuus, missä he saavat palautetta omasta johtajuudesta.

Alaisten näkökulmasta kehittämiskeskustelun merkitys on hieman henkilökohtaisempi. Onnistuneen kehittämiskeskustelun myötä henkilö voi kokea itsensä tarpeelliseksi, tulevansa kuulluksi ja saaneensa aikaiseksi oikeita asioita. Lisäksi alainen kokee saavansa konkreettista palautetta siitä, mihin suuntaan toimintaa pitäisi kehittää. Kehittämiskeskustelu antaa myös mahdollisuuden kysyä apua jossakin ongelmassa, tuoda esimiehen tietoon omia tarpeita ja henkilökohtaisen elämän kuulumisia. (Verkkosotakoulu/kehittämiskeskustelu -05)

Kehittämiskeskustelun yleisenä tavoitteena on, että jokainen puolustusvoimien palkattuun henkilöstöön kuuluva sekä esimies alaistensa osalta:

- Tuntee mikä on hänen toimenkuvansa ja mistä hän vastaa
- Tietää minkälaisia tuloksia häneltä odotetaan ja miten hän on suoriutunut tehtävistään sekä tiedostaa fyysisen työkykynsä tilan ja sen kehittämistarpeet
- Tuntee sodan ajan tehtävänsä ja huolehtii sen edellyttämän ammattitaidon ylläpitämisestä
- Saa edellytykset tehtävänsä menestykselliseen hoitamiseen
- Saa tukea ja rohkaisua kehittyäkseen tehtäviensä hoitamisessa sekä saa mahdollisuuden esittää tehtävänsä ja palvelusuransa kehittämiseen liittyvät halukkuutensa sekä siihen vaikuttavia tekijöitä.

Kehittämiskeskustelun rakenne on muotoiltu erilaisten asiakokonaisuuksien ympärille. Kehittämiskeskustelussa käsitellään seuraavia asiakokonaisuuksia: menneen kauden ja toiminnan arviointi, tavoitteet ja resurssit tulevalle vuodelle sekä kehittämissuunnitelma. Nämä kyseiset asiat kirjataan myös esikuntajärjestelmään kehittämiskeskustelulomakkeelle.

Kehittämiskeskusteluun valmistautuminen on tärkeää, sillä siinä käydään lyhyessä ajassa läpi monia merkittäviä asioita. Kehittämiskeskusteluun valmistautumiseen käytetään apuna lomaketta, johon kirjataan keskustelussa esille tulevia asioita. Valmistautumiseen kuuluu myös suoritusarvioinnin itse- ja esimiesarvion laatiminen.

Valmistautumiseen liittyen tulosyksikön johto vastaa siitä, että kaikille työntekijöille ja esimiehille järjestetään tarvittava koulutus, jossa selvitetään kehittämiskeskustelun tarkoitus, sisältö, valmistautuminen ja toteutus sekä esikuntajärjestelmän kehittämiskeskustelusovelluksen käyttö. Erityisesti on kiinnitettävä huomiota suoritusarvioinnin esimiesarvion laatimisen kouluttamiseen siten, että arvioinnista vastaavien esimiesten linja on mahdollisimman yhtenäinen ja noudattaa arviointikriteerien sisältöä ja tasokuvauksia. Valmistautumiseen vaikuttaa oleellisesti myös ajankohta jolloin keskustelu käydään. Kehittämiskeskustelun tarkka ajankohta on sovittava vähintään kaksi viikkoa ennen keskustelua, jotta esimies ja alainen voivat valmistautua siihen. Keskusteluun on myös varattava riittävästi aikaa ja rauhallinen tila.

Kehittämiskeskustelussa on pyrittävä avoimuuteen. On tärkeää, että esimies ja alainen keskustelevat avoimesti ja rehellisesti asioista, jotka ovat olennaisia työtehtävien kehittämisessä ja jotka auttavat parantamaan työsuorituksia. Toimiva ja myönteinen vuorovaikutus rohkaisee avoimuuteen ja vaikeitakaan asioita ei jätetä silloin käsittelemättä. Avoimuus synnyttää keskinäisen luottamuksen ja lisää käsiteltävien asioiden uskottavuutta. (Verkkosotakoulu/kehittämiskeskustelu -05)

Hyvän ja huolellisen valmistautumisen lisäksi kehittämiskeskustelun onnistumisen edellytyksenä on, että

- esimies ja alainen ovat selvillä keskustelun tarkoituksesta ja tavoitteista
- esimiehellä sekä alaisella on riittävästi tietoa yksikön ja joukko-osaston (vast) toiminnan perusteista
- esimies tuntee alaisensa tehtävänkuvauksen
- molemmat asennoituvat keskusteluun rakentavasti, avoimesti, toista osapuolta arvostavasti ja tavoitteellisesti.

Kehittämiskeskustelu käydään työpisteen päällikön (vast) ja alaisen välillä säännöllisesti kerran vuodessa marras-helmikuun aikana, sen jälkeen, kun yksikön tai työpisteen toimintasuunnitelmat seuraavalle tai tulevalle vuodelle on hyväksytty tai kun kes-

kusteluun on muutoin riittävät perusteet. Uuteen tehtävään siirtyvän henkilön ja hänen esimiehensä on kuitenkin käytävä kehittämiskeskustelu työhön perehdyttämiseen liittyen. Tällöin kehittämiskeskustelussa käsitellään ainakin tehtävän yleiskuvaus, työyksikön ja alaisen tavoitteet ja tehtävät, resurssit alkavalle kaudelle sekä kehittämissuunnitelma. Kehittämiskeskusteluun liittyvää suoritusarviointia ei uudelle työntekijälle laadita ennen kuin hänen henkilökohtainen työsuoritus tunnetaan vähintään kuuden kuukauden ajalta.

Kehittämiskeskusteluiden jälkeen laaditaan kehittämiskeskustelulomake jonka esimies ja alainen allekirjoittavat. Joukko-osastot ylläpitävät omasta palkatusta henkilöstöstään henkilösuunnitelmaa. Kehittämiskeskustelun yhteydessä laadittavan lomakkeen avulla saadaan henkilösuunnitelmaan perusteita mm. koulutustarpeesta ja tehtävähalukkuudesta.

Kehittämiskeskustelu on luottamuksellinen esimiehen ja alaisen välinen vuorovaikutustilaisuus ja näin ollen sen yhteydessä laadittu suoritusarviointi on turvaluokituksestaan luottamuksellinen muun osuuden ollessa viranomaiskäyttöön tarkoitettua. Kehittämiskeskustelusovellukseen laadittaviin lomakkeisiin on näin ollen lukuoikeus vain alaisella itsellä, hänen suoranaisilla esimiehillä ja henkilöstöpäälliköllä sekä erikseen nimettävillä henkilöasioiden hoitajilla.

#### 4.2.1 Ilmapiirin merkitys kehittämiskeskusteluun

Onnistuneeseen kehittämiskeskusteluun vaikuttaa myös vuorovaikutustaidot. Vuorovaikutuksen toimivuus on yksi tärkeimmistä työyhteisön menestymiseen vaikuttavista tekijöistä. Sillä vaikutetaan ihmisten käsityksiin ja jopa käyttäytymiseen. Vuorovaikutuksen avulla analysoidaan mennyttä, suunnitellaan tulevaisuutta ja ohjataan oikeaan suuntaan. Vuorovaikutuksella myös valmennetaan ja informoidaan sekä annetaan myönteistä ja ohjaavaa palautetta. Esimiehen ja alaisen oikea vuorovaikutussuhde on osa henkilökohtaista ammattitaitoa.

Kehittämiskeskustelussa hyvään lopputulokseen vaikuttaa myös se, millaisessa ilmapiirissä keskustelu käydään. Oikeisiin asioihin on helppo keskittyä, kun keskustelun ilmapiiri on hyvä ja vuorovaikutus esimiehen ja alaisen välillä toimii. (Verkkosotakoulu/kehittämiskeskustelu)



### 4.3 Suoritusarviointi ja sen merkitys

Arviointi ei ole samaa kuin arveleminen, sillä arveleminen on otaksumista, olettamista ja luulemista. Arviointi on toimintaa, jonka tarkoituksena on verrata esimerkiksi saavutettuja tuloksia niihin tavoitteisiin joita toiminnalle asetettiin. Arvioinnin yksi tehtävä on työntekijän oppimisen edistäminen. Arviointi, niin kuin oppiminenkin, on jatkuvaa ja vaatii usein myös toiminnan kehittämistä. (Räsänen 1994, 152.) On olemassa erilaisia arviointeja ja mittareita siitä miten työntekijä on omassa työssään onnistunut. Puolustusvoimissa on otettu käyttöön suoritusarviointi järjestelmä. Suoritusarvioinnin toteuttaminen käsketään samassa pysyväisasiakirjassa kuin kehittämiskeskustelut (PE-Henk-os PAK 03:09 Esimiehen ja alaisen välinen kehittämiskeskustelu puolustusvoimissa).

Suoritusarviointi on osa kehittämiskeskustelua. Suoritusarviointiin kuuluu itsearvio ja esimiesarvio sekä esimiehen ja alaisen yhteinen keskustelu arvioinneista. Esimiehen tulee tuntea hyvin arvioitavien henkilöiden tehtävänkuvaukset sekä tehtäväkohtaiset työsuoritukset arviointijakson aikana. Työpisteissä, joissa esimies on ollut alle kuusi kuukautta, esimiesarvioin laadintaan on osallistuttava työpisteen työntekijöiden työsuorituksen tuntevia esimiehiä.

Suoritusarvioinnissa arvioidaan henkilön henkilökohtaista työsuoritusta omassa vaati-tehtävässään arviointijakson aikana 12 alakriteerin avulla. Kriteerien sisältämiä asioita tarkastellaan suhteessa kyseiseen henkilön vaati-tehtävään. Alakriteerit on jaettu kuuteen tasoon nollan ja viiden välille (0, 1, 2, 3, 4, 5). Arviointikriteerien sisällön kuvaukset ja tasokuvaukset on esitetty liitteessä 3.

Esimies- ja itsearviossa arvioidaan alaisen tehtäväkohtaista työsuoritusta arviointijakson aikana alakriteeri kerrallaan. Alakriteerista valitaan suoritusta parhaiten kuvaava taso (0-5), joka kirjataan kokonaislukuna alakriteerin kohdalle. Arvioinnissa on käytettävä ohjeistuksen mukaisia tasokuvauksia laaja-alaisesti, eikä mitään suositeltavaa keskiarvoa saa antaa. Tavanomaista hyvää työsuoritusta kuvaa yleensä taso 3.

Hyvä tulostavoite on riittävän täsmällinen, mitattavissa oleva, aikaan sidottu, realistinen sekä esimiehen ja alaisen yhdessä sopima. Suoritusarvioinnin kriteereitä tulisi aina tarkastella kyseisen henkilön tulostavoitteisiin ja tehtävään liittyen. Mikäli henkilöl-

lä on tulostavoitteet tehtävän kuvauksen myötä muuttuneet kuluneen vuoden aikana, tulee muutosten vaikutukset huomioida kriteerien arvioinnissa. (Haapanen 2005, 40.)

Esimies ja alainen keskustelevat arviointitulokset alakriteereittäin ja toteavat myönteiset asiat sekä kehittämistarpeet. Mikäli esimies- ja itsearvion pistemäärät poikkeavat yksittäisen alakriteerin osalta toisistaan, niin esimies ja alainen arvioivat kyseisen alakriteerin uudelleen. Pisteytys tarkistetaan aina tasokuvauksista ja esimies kirjaa keskustelua seuraavan arviointituloksen ylös. Pääkriteerin arvo määräytyy aina kahden desimaalin tarkkuudella alakriteerien keskiarvosta. Koko suoritusarvioinnin arviointitulos on pääkriteerien keskiarvo yhden desimaalin tarkkuudella.

Esimiehen on kyettävä perustelemaan arviointinsa, erityisesti jos arvioinnissa tapahtuu muutos edelliseen arviointiin verrattuna. Lopputuloksen tulisi olla molempien osapuolten hyväksyttävissä ja oikeudenmukaiseksi tunnustettavissa. Henkilöiden suoritusarvioinneissa ei voida millään menetelmällä päästä absoluuttisen oikeaan tulokseen, mutta molempia osapuolia tyydyttävään tulokseen voidaan objektiivisella toimintatavalla aina päästä. (Haapanen 2005, 40.)

Henkilöstön kehittämisessä on muistettava, että kehittymistä ei voida taata edes laadukkaiden kehittämiskeskusteluiden avulla. Kouluttajana kehittymiseen vaikuttaa myös kehittämiskeskustelun lisäksi monet muut tekijät. Perinteisen kouluttamisen lisäksi on olemassa useita henkilökohtaisia kehittymisen keinoja. Näitä ovat muunmuassa:

- työssä oppiminen tekemällä ja kokeilemalla uusia asioita
- tehtävässä kierrättäminen
- itseopiskelemalla asioita, joilla voi parantaa omaa suoritustasoaan
- osallistumalla henkilökohtaisesti omaa osaamista lisääviin koulutustilaisuuksiin
- osallistumalla yhdessä työkavereiden kanssa toimintaa kehittäviin seminaareihin
- työskentelemällä yhdessä muiden kanssa ja oppimalla muilta työyhteisön jäseniltä tarvittavia tietotaitoja

(Kehittämiskeskustelu puolustusvoimissa, kalvo nro. 24.)

## 5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA ANALYSOINTI

Tutkimustyö sai alkunsa helmikuussa 2005. Tutkija oli tehnyt aikaisemmin sotatieteiden kandidaatin tutkielman aiheesta, "oppivan organisaation soveltuvuus rauhanajan perusyksikköön". Ohjaajan kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta päädyttiin ratkaisuun ettei kandidaatin tutkielmaa laajenneta pro gradu-tutkielmaksi.

Tutkimuksen aihepiiriin ja kirjallisuuteen tutustuminen alkoi heti kun saatiin lopullinen päätös tutkittavasta aiheesta maaliskuussa. Teorian muodostus ja laadinta aloitettiin keväällä 2005. Teorian laadinnassa luotiin painopiste kouluttajan ammattitaitoon, kouluttajana kehittymiseen ja kehittämiskeskusteluihin. Kouluttajan ammattitaitoa käsitellään tarkoituksellisesti teorian lisäksi myös paljon tutkimustulosten yhteydessä.

On hyvä tiedostaa mitä kouluttajat tekevät työkseen ja miten kyseisiä asioita voidaan kehittää. Kouluttajien antamat merkitykset omasta ammattitaidostaan vaikuttavat esimerkiksi kehittämiskeskustelun merkityksen ja tarkoituksen tarkasteluun tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa haetaan vastausta juuri kouluttajan käytännön työssä tarvitsemiin ongelmiin ja niiden kehittämiseen kehittämiskeskustelun avulla.

### 5.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimuksessa päädyttiin tutkimusongelmien ja tutkimuskysymysten muodostamiseen myötä kvalitatiivisen tutkimuksen toteuttamiseen. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista. Halutaan siis saada tietoa kouluttajien käsityksistä ja ajatuksista heidän ammattitaitoon, kouluttajana kehittymiseen ja kehittämiskeskusteluihin liittyen.

Yksilöiden ajatukset ovat keskeisiä tekijöitä muun muassa henkilöstöä ja organisaatiota kehitettäessä. Yksilöiden ajatukset ja käsitykset aiheuttavat sen, että pelkkien kyselylomakkeiden tuottama tieto ei riitä, vaan ajatuksien ja käsityksien sisältöihin tulee syventyä tarkemmin. Tämä syvällisemmän tarkastelun myötä laadullisten tiedonhankintamenetelmien käyttö on välttämätöntä tutkimuksen aineiston hankinnassa.

Laadullisen tutkimuksen kehittämiseen ovat vaikuttaneet lukuisat eri ajattelusuunnat ja tutkimustraditiot. Laadullinen tutkimus ei ole muodostunut pikaisesti eikä se ole mikään yhtäkkäinen ilmiö, vaan sillä on muun muassa vahvoja suhteita esimerkiksi her-

meneutiikkaan ja fenomenologiaan. Suomessa kvalitatiivista metodin käyttöä alettiin kasvatustieteen alalla käyttämään laajemmin 1980-luvulla ja nykyään kasvatustieteiden tutkimusmenetelmävalikoima on jo varsin laaja ja opinnäytetöissä hyödynnetäänkin useita erilaisia menetelmiä. (Eskola & Suoranta 2001, 25-32.)

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja hänen maailmansa eli hänen elämismaailmansa. Elämismaailma on kohteiden kokonaisuus, joiden yhteydessä ihmistä voidaan tutkia. Tutkittavat kohteet saavat merkityksensä ja lähtökohtansa jatkuvasti muuttuvista kokemuksistaan eli omasta kokemustodellisuudesta. Laadullinen tutkimus pohjautuu ja tarkastelee elämismaailmaa merkitysten maailmana. Merkitykset syntyvät vain ihmisen kautta ja näin ollen ne ovat ihmisestä lähtöisin olevia asioita kuten suunnitelmat ja päämäärät. Laadullisen tutkimuksen mukaisesti mikään ilmiö ei ole ihmisestä riippumaton, sillä kaikki asiat syntyvät ihmisen kautta. (Varto 1992, 23-24.)

Laadulliselle tutkimukselle on usein olennaista se, että tutkittava kohde on ihminen. Laadullisessa tutkimuksessa onkin usein haasteena objektiivisuus, sillä tutkija ei voi vain tehdä havaintoja ja kokeita tutkittavasta tapahtumasta sillä hän on tavalla tai toisella itsekkin mukana tutkimuksessa. (Varto 1992, 26.)

Laadullinen tutkimusote soveltuu hyvin tutkimukseen silloin, kun

- ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista eikä niinkään niiden yleisluontoisesta jakaantumisesta,
- ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista,
- halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeeksi tai joissa ei voida kontrolloida kaikkia niihin vaikuttavia tekijöitä, tai
- kun halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista, joita ei voida tutkia kokeen avulla. (Syrjälä ym. 1996, 12-13.)

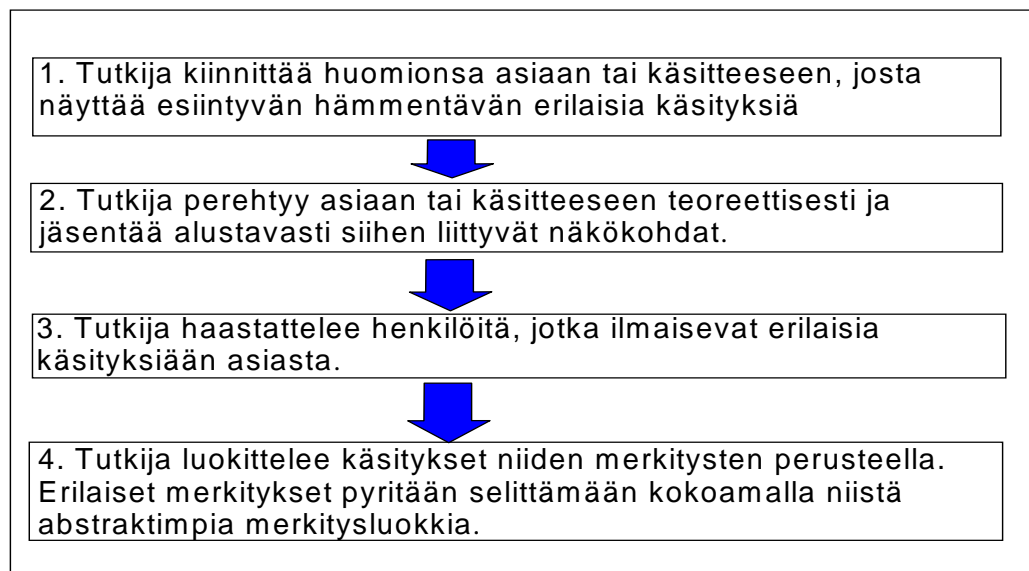
## 5.2 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä

Fenomenografia tutkimusstrategiana on saanut alkunsa 1970-luvulla Göteborgin yliopistosta Ference Martonin tutkimuksista. Marton tutki tuolloin opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Tämän jälkeen fenomenografian avulla on tutkittu paljon esimerkiksi opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Oppimiskäsitysten lisäksi fenomenografian

avulla on tutkittu henkilöiden käsityksiä erilaisista asioista kuten planeettojen liikkeistä ja sodan syntymisen taustoista. (Metsämuuronen 2003, 175.)

Fenomenografia tutkii maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisten tietoisuudessa. Fenomenografia tarkoittaa myös ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. Tutkimukset joissa tutkitaan ihmisten käsityksiä joistakin asioista ovat luonteeltaan usein fenomenografisia. Ilmiöllä tarkoitetaan ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saamaa kokemusta, josta ihminen rakentaa tietyn käsityksen. Käsitys on puolestaan kokemuksen ja ajattelun muodostama kuva jostain tietystä ilmiöstä. (Ahonen 1996, 114-117)

Fenomenografisen tutkimuksen kulkua voidaan kuvata esimerkiksi kuvion 4 mukaisesti.



KUVIO 4. Fenomenografisen tutkimuksen kulku (Metsämuuronen 2003, 175; ks. myös Ahonen 1996, 115.)

Fenomenografinen tutkimus on empiiristä, koska siinä hankitaan empiirinen aineisto joka analysoidaan. Empiirisen aineiston välttämättömyys korostuu, koska tutkitaan nimenomaan ihmisten erilaisia käsityksiä. Tutkija sitten analysoinnin tuloksina luokittelee käsitykset niiden erilaisten merkitysten perusteella.

Fenomenografinen tutkimus ei osittele ihmisen ajattelua ja toimintaa pelkän havainnoinnin tai aikaisemman teorian perusteella muuttujiin ja tee kvantitatiivisin menetelmin johtopäätöksiä muuttujien suhteista päätyäkseen lopulta kausaaliseen selitykseen. Ihmisen ajattelun ja toiminnan katsotaan olevan tällaiseen tutkimukseen liian

kokonaisvaltaista. Tutkijan oma subjektiivisuus, hänen aiemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat väistämättä tutkimiseen. Siksi lähtökohdat tulee tiedostaa ja niiden vaikutuksia tutkimuksen tekoon tulee käsitellä tietoisesti. Subjektiivisuus on yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista. (Vrt. Ahonen 1996, 122)

Tutkimusta joka arvioi ja käsittelee ihmisten käsityksiä on vaikea tutkia määrällisin metodein. Tämän vuoksi laadullinen tutkimusote onkin ehdoton kyseisessä tutkimuksessa. Tutkijan subjektiivinen tausta vaikuttaa aina jollain tapaa tutkimusprosessiin ja näin ollen on tärkeää käsitellä näitä taustatekijöitä arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta.

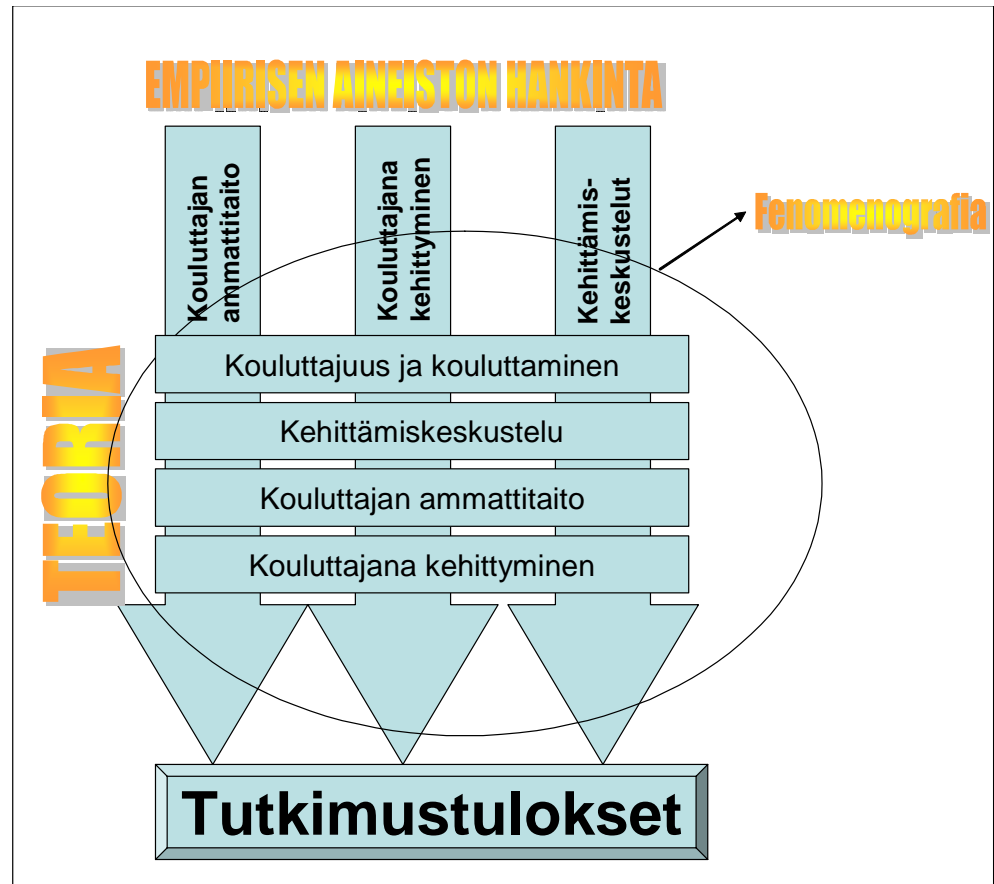
Laadullista tietoa tavoitteleva tutkija kysyy tutkimushenkilönsä ilmaisusta sen merkitystä asiakokonaisuuteen. Asia- ja tilanneyhteydet paljastavat usein, että ilmaisut ovat luonteeltaan intersubjektiivisia. Merkitysten intersubjektiivisuus tarkoittaa sitä, että ilmaisun merkitys riippuu paitsi ilmaisun tekijästä, myös sen tulkitsijasta eli usein haastattelijasta. Haastattelija ymmärtää puolestaan ilmaisun merkityksen oman asiantuntemuksensa ja merkitysmaailmansa avulla. Hyvällä teoriaan perehtymisellä ja omien taustalähtökohtien tiedostamisella voidaan edistää aitojen tulosten hankkimista. Tiedostettu subjektiivisuus auttaa kuitenkin kokemusten hyödyntämisellä syventymään tutkittavan lähtökohtiin. Teoria syntyy vuorovaikutuksessa lähdeaineiston kanssa ja se toimii aineiston merkitysluokkien muodostamisen pohjana. (Ahonen 1996, 123-124.)

Tässä tutkimuksessa tutkija on tavallaan työyhteisön jäsenenä, mutta kuitenkin kokee itsensä ulkopuoliseksi. Tämä ulkopuolisuus auttaa tulkitsemaan aineistoa tasapuolisesti. Tutkija tulkitsee tutkimushenkilöiden käsityksiä asioista (kuten tässä tutkimuksessa kouluttajien käsityksiä kehittämiskeskusteluiden ja suoritusarvioinnin merkityksestä heidän oppimiseen ja kehittymiseen sekä ammattitaitoon liittyen) avaamalla niiden merkityssisällöt ja luokittelemalla ne hallittavaksi ja ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi.

### 5.3 Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelman avulla pyritään kuvaamaan tutkimuksen empiirisen osuuden merkitystä tutkimustuloksiin sekä selkeyttämään tutkimuksen rakennetta ja merkitystä. Tutkimusasetelmassa on esitetty selkeästi kaksi eri osa-aluetta. Nämä osa-alueet

ovat tutkimukseen laadittu teoria ja sen rinnalle hankittu empiirinen aineisto. Tutkimuksen etenemistä ja sen toteutumista pyritään selkeyttämään seuraavan kuvion avulla.



KUVIO 5. Tutkimusasetelma

Tutkimuksen teoriaosuudessa käsiteltiin kouluttamista, kouluttajuutta, kouluttajan ammattitaitoa ja kouluttajana kehittymistä sekä kehittämiskeskustelua ja siihen liittyvää suoritusarviointia.

Empiirisen aineiston avulla pyritään ratkaisemaan tutkimusongelma ja saavutetaan tutkimustulokset. Tutkimuksen empiria ja analysoitava aineisto saadaan kouluttajille suoritettavilla teemahaastatteluilla. Tutkimus toteutetaan jo mainitun ja esitellyn fenomenografisen tutkimusmenetelmän mukaisesti.

Tutkimusasetelmasta ilmenee parhaiten tutkimuksen toteutus ja se, kuinka tutkimuksen tulokset saavutetaan. Tutkimuksessa pyritään tutkimusasetelman mukaisesti painottamaan empiirisen aineiston merkitystä. Tutkimustulosten tulee vastata tutkimusongelmiin ja tutkimuskysymyksiin. Näihin ongelmiin ja kysymyksiin saadaan vastaus

vain haastatteluista saadun materiaalin analysoinnilla ja merkityskategorioiden muodostamisella.

#### 5.4 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat on asetettu tutkimuskysymyksiin muotoon. Tutkimuskysymykset muodostavat tutkimuksen ongelmakentän. Tutkimuksen pääkysymys on laaja ja sen on tarkoituksena toimia punaisena lankana ja ohjaavana tekijänä tutkimuksen teorian ja empirian välillä.

Tutkimuksen pääkysymys on:

- Miten kehittämisskeskustelu soveltuu kouluttajan ammattitaidon kehittämiseen?

Tutkimuksen alakysymykset ovat:

- Millainen käsitys kouluttajilla on heidän ammattitaidostaan?
- Miten kouluttaja oppii ja kehittyy parhaiten omassa ammatissaan?
- Mitä kouluttamiseen ja kouluttajan ammattitaitoon liittyviä asioita kehittämisskeskusteluissa on käsitelty?
- Miten suoritusarviointi vaikuttaa kehittämisskeskusteluun ja sen myötä kouluttajana kehittymiseen?

#### 5.5 Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimuksessa oli tarkoitus suorittaa jonkinlainen empiirinen osuus. Tiedettiin, että pelkällä aineistolähtöisellä dokumenttianalyysillä ei ratkaista tämän tutkimuksen tuloksia. Miten tutkimus sitten lopulta toteutettiin, miten onnistuttiin ja mitä saavutettiin?

##### 5.5.1 Teemahaastattelut

Empiirisen aineiston hankintaan on olemassa useita erilaisia menetelmiä. Tässä tutkimuksessa päädyttiin haastatteluiden toteuttamiseen. Haastatteluissa ja niiden tarkastelussa ja valinnassa on otettava huomioon monia eri tekijöitä. Haastattelun toteuttamista lomakekyselyllä olisi puoltanut sen helppo käytännön toteutus, mutta arviotavaksi jäi sen avulla saadun tiedon relevanttisuus.



Lomakekyselyssä tutkija ei voi kysymysten laatimisen ja niiden lähettämisen jälkeen vaikuttaa saatuihin vastauksiin, toisin kuin haastattelussa. Haastattelussa tutkija voi tarvittaessa tarkentaa epäselvää kysymystä ja saada näin tarkempaa vastausta.

Haastatteluissa, kuten lomakekyselyissäkin on myös omat haittansa. Strukturoimattomassa ja puolistrukturoidussa haastattelussa saadaan paljon tutkimusaiheen kannalta epärelevanttia tietoa ja materiaalia. Eräs haastattelun haitta on myös se, ettei haastatteluissa voida aina taata samaa anonyymiutta kuin lomakekyselyissä. Haastattelun haittana voidaan pitää myös tulosten vaikeampaa analysointia verrattuna lomakekyselyn tulosten analysointiin. Nauhalla olevaan haastatteluaineistoon verrattuna kyselylomakkeet voidaan helpommin ja nopeammin käsitellä ja saada tulokset tiistolaiseen analyysiin. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 14-16.)

Tässä tutkimuksessa päädyttiin siis teemahaastattelun toteuttamiseen. Teemahaastattelu sopii hyvin tilanteisiin, joissa on tarkoitus selvittää muun muassa käsityksiä, arvostuksia, ihanteita ja perusteluja tietyistä asioista. Teemahaastatteluissa kysymysalue on pääpiirteissään määritelty ja vastaajien määrä on melko pieni.

Teemahaastattelussa haastatteliija lähtee liikkeelle ennalta päättämistään teemoista, mutta ei käytä haastattelussa täysin valmista kysymyssarjaa. Haastattelut litteroidaan eli kirjoitetaan puhtaaksi, mikä mahdollistaa palata niihin tulkinnan aikana toistuvasti. Haastattelujen pohjalta tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella ja pyrkii muodostamaan niistä erilaisia merkitysluokkia. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 116-118.)

Tämän tutkimuksen teemoiksi muodostui kaksi laajaa teema-aluetta. Teemat liittyivät kouluttajan ammattitaitoon ja sen kehittämiseen sekä kehittämiskeskustelun soveltuvuuteen kouluttajana kehittämiseen. Teemahaastattelurunko on esitetty liitteessä 1.

## 5.5.2 Tutkimushenkilöiden valinta

Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää ja tulkita kouluttajien käsityksiä kehittämiskeskustelun soveltuvuudesta kouluttajana kehittämiseen. Tutkimushenkilöiden valinnassa pohdittiin tarkasti, kuinka saadaan mahdollisimman kattavasti selville kouluttajien käsityksiä kyseisestä asiasta. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden valintaa ei pitäisi tehdä sattumanvaraisesti, koska silloin on riskinä saada vain

samanlaisia käsityksiä. Suositeltavaa on valita haastateltavat mahdollisimman moni kirjoiseksi.

Tutkimushenkilöiksi valittiin peruskoulutettuja kantahenkilökuntaan kuuluvia kouluttajia, jotka työskentelevät perusyksikössä ja ovat päivittäin tekemisissä varusmiesten kanssa. Tutkimushenkilöt valittiin maavoimista, Kaartin Jääkärirykmentistä. Tutkimukseen valittiin kuusi kouluttajaa, jotka olivat kaikki eri perusyksiköistä. Kyseisellä valinnalla saavutettiin eräs fenomenografisen tutkimuksen edellytys, jonka mukaan haastateltavien tulisi muodostaa mahdollisimman moni kirjoinen joukko.

Tutkimushenkilöiden valinnassa käytettiin apuna perusyksiköiden päälliköitä. Tutkija asetti päälliköille ehdoksi haastateltavien valintaan vain yhden asian, haastateltavilla tuli olla kokemusta kehittämiskeskustelusta vähintään kolmesta kerrasta. Tämä kyseinen vaatimus ei toteutunut, sillä tutkimukseen osallistui myös yksiköitä, joissa työskenteli vain nuoria kouluttajia eikä heillä ollut kolmen kehittämiskeskustelun kokemusta. Tutkija päätyi näin vaatimuksissaan siihen, että haastateltavalla tulisi olla kokemusta vähintään yhdestä kehittämiskeskustelusta. Kyseisen muutoksen myötä tutkimushenkilöiksi saatiin sekä nuoria että vanhoja kouluttajia.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet kouluttajat olivat miehiä. Heistä yksi oli upseeri, neljä opistoupseeria ja yksi määräaikainen nuorempi upseeri. Tutkimushenkilöillä oli työkokemusta kouluttajatehtävissä keskimäärin seitsemän vuotta. Tutkijan mukaan tutkimushenkilöiden valinta onnistui hyvin. Tutkimushenkilöt edustivat eri koulutustaustoja ja heillä oli eri mittaiset työkokemukset sekä heidän kokemuksensa kehittämiskeskusteluista vaihtelivat. Tutkimushenkilöt olivat käyneet kehittämiskeskusteluja yhdestä viiteen ja tämän vuoksi myös haastattelutulokset olivat monikirjoisia.

Kun tarkastellaan tutkimushenkilöiden valintaa ja niiden suhdetta tutkijaan on otettava huomioon myös tutkimuksen ja haastattelujen luotettavuus. Reliaabelisuudella tarkoitetaan tutkimuksen tai esimerkiksi aineistonhankinnan luotettavuutta. Haastattelun luotettavuus voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, saadaanko samanlainen tulos, jos käytetään jotain toista haastattelijaa tai jos sama haastattelija toistaa haastattelun samoissa oloissa. Luotettavuuden näkökulmasta tulosten tulisi olla lähes samanlaisia (Hirsjärvi & Hurme 1991, 128-129).

Tässä tutkimuksessa ei käytetty toista haastattelijaa luotettavuuden lisäämiseen, sillä kyseisen haastattelun uusiminen toisella haastattelijalla samoille kouluttajille, olisi voinut turhauttaa kouluttajia.

### 5.5.3 Aineiston kerääminen, käsittely ja analysointi

#### *Aineiston kerääminen*

Tutkimuksen empiirinen osuus, eli haastattelut oli tarkoitus suorittaa viikoilla 46-47. Tutkimuksen ohjaajan kanssa käytyjen keskustelujen jälkeen päädyttiin toteuttamaan haastattelut jo viikoilla 38-39. Haastatteluaineiston kerääminen aloitettiin näin ollen huomattavasti aikaisemmin kuin oli alkuperäinen tarkoitus. Tämä aineiston keruun aikaistaminen ei aiheuttanut ongelmia, sillä aiheesta oli jo muodostettu teoreettista taustaa. Haastattelujen toteuttaminen aikaisemmin antoi tutkijalle mahdollisuuden tutustua kauemmin analysoitavaan materiaaliin ja näin ollen analysoinnissa ei tullut kiirettä.

Haastatteluiden ja aikataulujen sopiminen oli odotettua haasteellisempaa. Empiirisen aineiston keräämiseen liittyi paljon ennalta arvaamattomia asioita. Alkuvaiheessa ongelmia aiheutui muun muassa päälliköiden saavutettavuudessa sekä tämän jälkeen myös itse tutkimushenkilöiden saavutettavuudessa. Kyseisillä asioilla ei kuitenkaan ollut vaikutusta tutkimuksen lopputulokseen.

Haastattelurungon esitelmä suoritettiin yhdelle opintojaan täydentävälle opistoupseerille. Haastattelurungossa havaittiin puutteita ja ne korjattiin osittain kyseisen täydentäjän avustamana. Tutkimuksen ohjaajan kanssa käydyssä keskustelussa havaittiin haastattelurungossa vielä puutteita ja ne korjattiin ennen varsinaisten haastatteluiden toteuttamista.

Varsinaiset haastattelut toteutettiin kouluttajien perusyksiköissä, useimmiten heidän omissa toimistoissaan. Kouluttajien toimistot olivat pääasiallisesti rauhallisia tiloja joissa haastattelut onnistuttiin toteuttamaan ilman ongelmia. Haastatteluiden jälkeen tutkija kiitti haastateltavia haastatteluista ja kysyi olisiko tarvittaessa mahdollista uusia haastatteluja. Tällä tutkija varmistui siitä, että hän pystyisi tarvittaessa tarkentamaan saatuja vastauksiaan myös myöhemmin.

### *Aineiston käsittely ja analysointi*

Tutkimuksesta kerätyn aineiston ja tiedon analyysi sekä päätelmien teko on tutkimuksen ydinasia. Se on myös keskeisin vaihe, mihin tähdätään jo tutkimusta aloitettaessa. Analyysivaiheessa tutkijalle selviää, mikä on vastaus hänen laatimiin tutkimusongelmiin tai sitten hänelle selviää miten ongelmat olisi pitänyt asettaa. Aineisto voidaan analysoida monella eri tavalla. Periaatteena on, että tutkija valitsee sellaisen analyysitavan joka parhaiten tuo vastauksen laadittuihin ongelmiin. (Hirsjärvi 1992, 53-55.)

Tässä tutkimuksessa aineiston käsittely aloitettiin haastatteluiden litteroimisella. Litteroimisella tarkoitetaan kerätyn aineiston puhtaaksi kirjoittamista ennen varsinaista analyysiprosessin aloittamista. Tässä tutkimuksessa litteroiminen suoritettiin niiltä osin, millä oli merkitystä aineiston analysoinnin kannalta. Litteroinnissa jätettiin pois esimerkiksi kaikki kouluttajan yskäisyt, sanojen toistot ja muut aineiston analysointiin merkityksettömät asiat. Litteroitua materiaali syntyi yhteensä 22 tietokoneella tiiviiseen muotoon kirjoitettua sivua. Haastattelu nauhat ja litteroitu materiaali on tutkijan hallussa.

Litteroinnin jälkeen aloitettiin aineiston analyysiprosessi, missä noudateltiin pitkälti seuraavanlaista toimintatapamallia:

1. Aineiston sisältöön perehtyminen
2. Aineiston järjestäminen ja pelkistettyjen ilmaisujen etsiminen
3. Aineistosta ilmenevien samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien merkitseminen
4. Kuvauskategorioiden muodostaminen
5. Kuvauskategorioiden suhteuttaminen laadittuun teoriaan

Fenomenografisen aineiston analysointiin ei ole olemassa mitään tiettyä tai tarkoin määriteltyä toimintatapaa. Analysointi noudattelee kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ja näin ollen se antaa tutkijalle mahdollisuuden käyttää aineiston käsittelyssä erilaisia analysointimenetelmiä. (Niikko 2003, 32.) Analysointimenetelmistä riippumatta fenomenografisen analyysin tuloksiksi saadaan kuvauskategorioita. Tässä tutkimuksessa kuvauskategorioiden avulla on tarkoitus havainnollistaa haastateltavien käsityksiä tietyistä ilmiöistä.

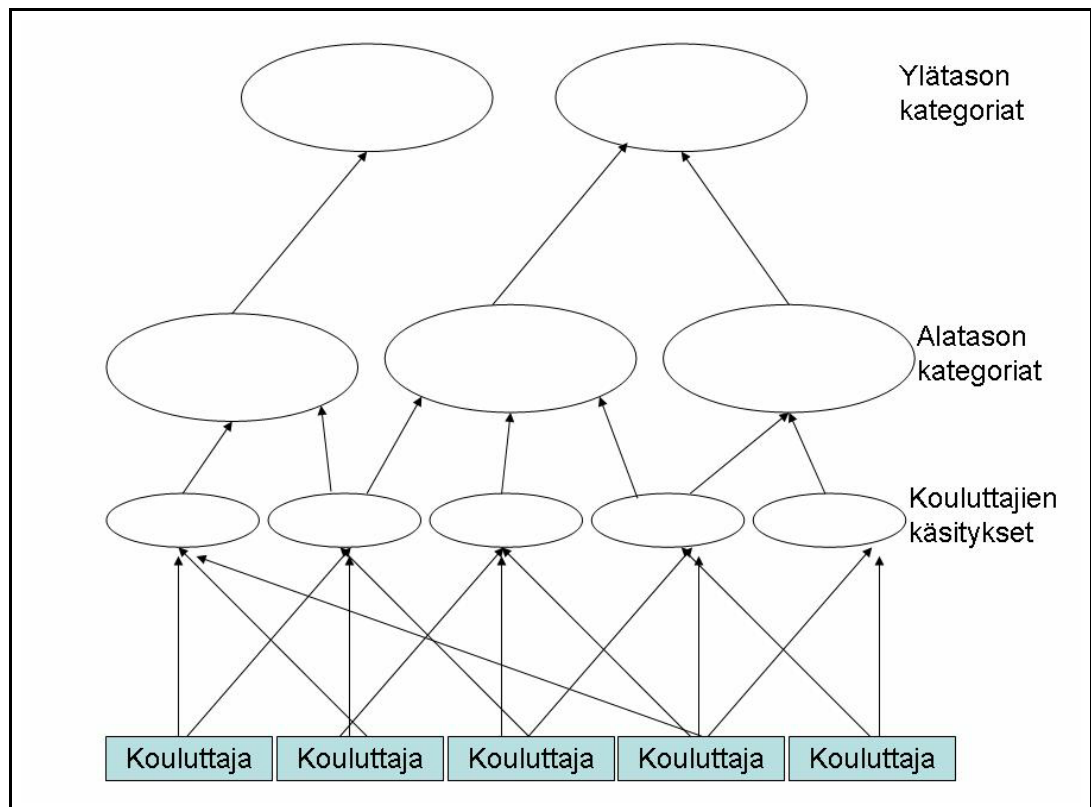
Tässä tutkimuksessa aineisto on analysoitu sisällönanalyysin ja fenomenografisen analyysin periaatteiden mukaisesti. Analysoinnissa on pyritty kuvaamaan kouluttajien antamia merkityksiä ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Merkityssisältöjen luokittelu on yksi tutkimusprosessin vaativimmasta vaiheesta, mutta samalla myös prosessin antoisin vaihe, koska tässä vaiheessa tuotetaan tutkimustulokset. Tulostaihe on myös siinä mielessä merkittävässä asemassa, että sen perusteella on mahdollista vielä muuttaa teorian vaikutussuhteita tai tehdä päätöksiä tiedonkeruun jatkamiselle.

Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus riippuu kahdesta asiasta: tutkimushenkilöiden ilmaisujen oikeellisuudesta sekä teoriasidonnaisuuden osuvuudesta tutkittavaan aiheeseen. Laadullisen tiedon luotettavuudessa on kyse tulkintojen validiteetista. Haastatteluaineiston kohdalla se merkitsee aitoutta, jolloin tutkimushenkilöt ja tutkija puhuvat samasta asiasta ja heillä on samanlainen ymmärrys käsiteltävästä asiasta. Toiseksi haastatteluaineiston on oltavat relevanttia ongelmanasettelun ja tutkimusongelmien taustalla vaikuttavien teoreettisten käsitteiden suhteen. (Ahonen 1996, 129)

Laadullinen tutkimus pyrkii tekemään aineistosta löytyneet merkitykset ymmärrettäväksi. Merkitysten tulkinnalla saadaan johtopäätökset. Johtopäätökset syntyvät tutkimuksessa laadittujen merkitysluokkien eli kategorioinnin avulla. Tutkijaa kiinnostaa nimenomaan ilmiöstä nousevien merkitysten laadullinen erilaisuus eikä niiden määrä tai edustavuus jossain joukossa. (Ahonen 1996, 126-127.)

Kategoriat saavutetaan analysoimalla tutkimushenkilöiden käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, esimerkiksi teema-alueittain. Tässä tutkimuksessa tutkija aloitti kategorioinnin teemojen mukaisista luokista. Teemat eivät kuitenkaan ohjanneet tutkijaa liiaksi, sillä tutkija käsitteli aineistoa myös yli teemarajojen ja niistä löytyi myös paljon merkityksiä tutkimuksen tuloksiin. Tutkija käytti samanlaista kuvauskategoriointimenetelmää kaikissa analysoinnin vaiheissa. Tämä vähensi mahdollisia aineiston tulkintavirheitä.

Kuvauskategorioita ei laadittu ainoastaan yksittäisten kouluttajien käsityksistä, vaan kuvauskategoriat edustavat haastatteluun osallistuneiden kouluttajien erilaisia yleisiä ajattelutapoja ja käsityksiä. Kuitenkin esimerkiksi alatason kuvauskategorioita on voinut muodostua pelkästään yhden kouluttajana antamasta käsityksestä tai merkityksestä tutkittavaan ilmiöön. Kuvio 6 osoittaa tässä tutkimuksessa käytettävää kuvauskategoriointia ja sen muodostumista.



KUVIO 6. Tutkimuksessa käytettävä kuvauskategoriointi (vrt. Ahonen 1996, 128).

## 6. TUTKIMUSTULOKSET

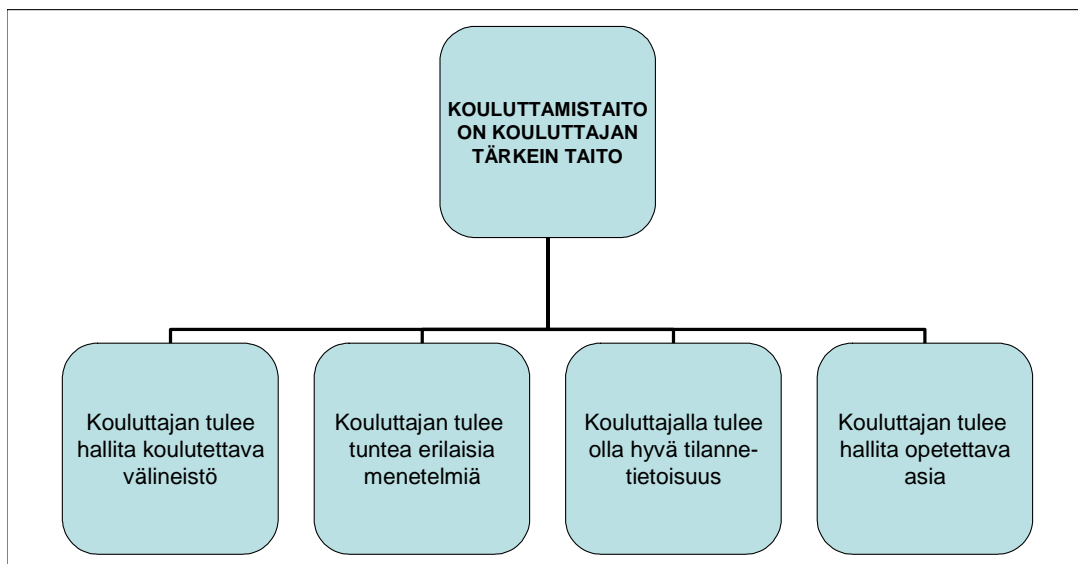
Tutkimusaineiston analysoinnin jälkeen tutkimustuloksiksi saatiin neljä erilaista kuvauskategoriajärjestelmää, jotka ilmaistaan kuvauskategoriointi kuvioina. Tutkimuksen kuvauskategoriajärjestelmät edustavat kouluttajien käsityksiä heidän ammattitaidosta, oppimisesta ja kehittymisestä sekä kehittämiskeskustelujen soveltuvuudesta heidän kouluttajana kehittymiseen.

Jokaisen kuvauskategorian jälkeen tehdään johtopäätökset ja pohdinta siitä, miten kyseiseen tulokseen on päädytty ja mitkä asiat siihen ovat vaikuttaneet. Tulosten pohdinta ja johtopäätösten laatiminen välittömästi jokaisen kuvauskategorian jälkeen helpottaa sekä tutkijaa, että lukijaa saamaan loogisemman kuvan tutkimustuloksista. Osa tutkimustuloksista esitetään myös ilman kuvauskategoriointia. Tutkimuksessa käytetään tutkimushenkilöiden suoria lainauksia haastatteluista. Nämä lainaukset merkitään aina seuraavalla tavalla, haastateltava 1 = (H1) ja niin edelleen.

### 6.1 Kouluttajien käsityksiä ammattitaidosta

Analysoitavasta materiaalista löytyi paljon erilaisia käsityksiä ammattitaidosta ja sen ilmenemisestä. Ammattitaitoon liittyvään kuvauskategoriajärjestelmään muodostui yksi ylätasen kuvauskategoria ja neljä siihen liittyvää alatason kuvauskategoriaa.

Kuviossa 7 on esitetty kouluttajan ammattitaitoon liittyvä kuvauskategoriajärjestelmä. Tämän kuvauskategorian avulla pyritään vastaamaan tutkimuksen ensimmäiseen alakysymykseen, millainen käsitys kouluttajilla on heidän ammattitaidostaan? Kyseisen asian selvittäminen toimii pohjana koko tutkimukselle. Kouluttajan ammattitaidon tarkastelu auttaa tiedostamaan siihen liittyviä erityisvaatimuksia. Asian merkitystä korostaa myös se, että kehittämiskeskusteluissa pyritään tarkastelemaan ja kehittämään juuri näitä kouluttajan ammattitaidon osa-alueita.



KUVIO 7. Kouluttajan ammattitaidon kuvauskategoriajärjestelmä

### 6.1.1 Kouluttamistaito on kouluttajan tärkein taito

Kouluttamistaito ja sen merkitys kouluttajan ammattitaitoon korostui kaikkien tutkimushenkilöiden vastauksista. Tämä kouluttamistaidon käsite ja sen merkitys muodosti oman ylätasoinen kuvauskategorian. Tämän mukaan kouluttajat kokivat, että kouluttamistaito on merkittävin kouluttajan ammattitaitoon liittyvä asia. Haastateltava 1 (H1) toteaa ammattitaidosta seuraavasti:

"Varmaan se ammattitaito tulee siinä, että ainakin täällä meillä asiat muuttuu aika paljon ja opetettavat asiat ja välineet muuttuu ja pitäis pysyä pitämään itsensä ajantasalla ja tietenkin sitten jokapäiväisessä toiminnassa tuo kouluttamistaito on tässä avainasemassa ja se pitäis saada pysymään myöskin ajanmukaisena." (H1.)

Haastateltava 1 toteaa kouluttamistaidon olevan avainasemassa omassa ammatissaan. Kouluttamistaidon merkitystä kouluttajan ammattitaidossa korostaa myös haastateltava 2 seuraavasti:

"Kouluttajan ammattitaito on lyhykäisyydessään niin työnsä osaamista.... kouluttamistaitoa." (H2.)



Kouluttamistaito koettiin tärkeäksi, koska tutkimushenkilöt toimivat itse kouluttajan tehtävissä päivittäin. Tämä ylätasonkuvauskategoria voisi olla erilainen, mikäli haastattelut olisi toteutettu esimerkiksi esikunnassa toimiville kouluttajille.

Kouluttajien käsityksistä löytyi paljon kouluttamistaitoon liittyviä asioita ja kyseiseen ilmiöön liittyviä merkityksiä. Näistä kouluttajien käsityksistä muodostui käsitellyn ylätason kategorian lisäksi neljä erilaista alatason kuvauskategoriaa. Nämä kuvauskategoriat ilmentävät kouluttajien käsityksiä omasta ammattitaidostaan. Kyseisen asian merkitystä korostaa se, että juuri näitä asioita ja tekijöitä tulisi kehittämiskeskusteluisa tarkastella, jotta voidaan arvioida kouluttajaa ja pyrkiä edelleen kehittämään hänen ammattitaitoaan.

#### 6.1.1.1 Kouluttajan tulee hallita koulutettava välineistö

Kouluttamistaitoon liittyy oleellisesti välineiden hallinta. Tämä alatason kuvauskategorian mukaan kouluttajan tulee hallita koulutettava välineistö. Kouluttajien tulee pysyä välineiden ja kaluston kehityksessä mukana, jotta he kykenevät kouluttamaan uudistuvaa kalustoa myös koulutettavilleen. Haastateltava 2 toteaa välineiden hallinnasta ja niiden kehittymisestä seuraavasti:

"Kaluston ja välineiden kehittyminen vaatii nykypäivänä kouluttajalta huomattavasti enemmän.....me ollaan yleisjohtajia joittenka pitää tietää melkosen monesta asiasta ainakin jonku verra...ja sitte pitäis tuntea erittäinkin hyvin oman yksikön käytössä oleva kalusto - välineistö, niin kyllä se vaatii kouluttajalta todella paljon nykypäivänä." (H2.)

Heikkurisen (1994) mukaan, kouluttajan pitää hallita henkilökohtaisesti kouluttamansa tietoinen ja välineistö. Kouluttajan pitää myös kyetä muokkaamaan kyseinen tietoinen tai opetus sellaiseen muotoon, että koulutettavilla on edellytykset oppia kyseinen tietoinen tai asia. (Heikkurinen 1994, 67.) Haastateltava 3 toteaa välineiden hallinnasta ja kouluttajan ammattitaidosta hieman yksityiskohtaisemmin kuin haastateltava 2:

"Hyvä ja ammattitaitoinen kouluttaja on todellinen haave, ku ajatellaan että kouluttajan ammattitaito sisältää kuitenkin todella laajan, loputtoman "tempbukirjan" aina ampumisen kouluttamisesta - moottorisahan käyt-

töön ja jopa moottorikelkalla ajamiseen, että kyllä tässä kouluttajan ammattitaidossa on paljonki kehitettävää ite kullaki." (H3.)

Kyseinen haastateltavan lainaus osoittaa kouluttajan ammattitaidon laajuuden toteamalla ammattitaidon olevan "loputon tempbukirja". Toisaalta kyseinen haastateltava ilmaisee myös ammattitaidon yksityiskohtia mainitessaan muun muassa moottorisahan käytön kuuluvan kouluttajan ammattitaitoon. Kouluttajan ammattitaito on laaja-alaista ja siihen vaikuttaa muun muassa yksityiskohtien ja yksittäisten välineiden hallinta. Kouluttajan on myös vaikea toimia esimerkillisesti, mikäli hän ei itse osaa tai hallitse koulutettavaa välinettä tai kalustoa.

Välineistön hallinnassa korostui myös niiden kehittyminen. Kouluttajat kokivat kehittämisen perässä pysymisen tärkeäksi. Se vaatii kouluttajalta sekä henkilökohtaista että ohjattua kouluttautumista uusiin välineisiin tai asejärjestelmiin.

#### 6.1.1.2 Kouluttajan tulee tuntea erilaisia menetelmiä

Kouluttajan ammattitaitoon ja koulutustaitoon liittyy oleellisesti menetelmätietoisuus. Menetelmätietoisuudella tarkoitetaan esimerkiksi opetusmenetelmien valintaan ja niiden käyttöön liittyviä tietoja ja taitoja. Tämä alatasen kuvauskategoria edustaa kouluttajien käsityksiä opetusmenetelmien hallinnasta ja käyttämisestä. Opetusmenetelmälliset valmiudet vaikuttavat koulutukseen ja sen toteuttamiseen. Niiden käyttämisessä kouluttajalla on vapaat kädet tehdä valintoja. Haastateltava 5 mainitsee menetelmistä seuraavasti:

" Tommonen asian hallinta mitä täällä koulutetaan niin se on suorastaan niinku työssä oppimista; välineet, menetelmät ja muut..." (H5.)

Kyseisen haastateltavan ajatusta tukee myös Toiskallion (2002) teoria menetelmistä ja niiden valinnasta. Toiskallion (2002, 19) mukaan kouluttajan tulee tietää ja tuntea mahdollisimman monia metodeja ja puolestaan osata käyttää niitä oikein kulloisenkin tilanteen ja tavoitteiden mukaisesti. Haastateltava 5:n vastauksesta ilmenee myös, että menetelmälliset valmiudet kasvavat työkokemuksen kautta. Haastateltava 6 toteaa menetelmien käytöstä seuraavasti:

"Ku näkee vanhemmat kouluttajat miten kouluttaa niin sieltä saa niinku erittäin hyviä niinku esimerkkisuorituksia, mallisuorituksia ja se niinku laajentaa heti sitä näkemystä ja kokemusta ku pääsee seuraamaan vanhemman kouluttajan työskentelyä ja oppii miten vois erilaisia menetelmiä käyttää." (H6.)

Kouluttajat olivat pääosin valmiita vaihtamaan esimerkiksi opetusmenetelmää mikäli sen avulla saavutetaan parempia tuloksia. Yhden haastateltavan mukaan siihen jopa kannustetaan mikäli se havaitaan toimivaksi menetelmäksi. Nuoret kouluttajat olivat valmiita kokeilemaan uusia menetelmiä. Vanhemmat kouluttajat kokivat puolestaan vanhojen menetelmien käytön olevan riittävää. Erilaisten menetelmien valinnalla ja niiden käytöllä nähtiin olevan vaikutusta koulutustuloksiin ja jopa koulutettavien motivaatioon.

#### 6.1.1.3 Kouluttajalla tulee olla hyvä tilannetietoisuus

Päämäärätietoisuus on yksi kouluttajan tärkein ominaisuus. Tilannetietoisuus liittyy oleellisesti päämäärätietoisuuteen. Tilannetietoisuuden avulla kouluttaja kykenee muuttamaan omaa toimintaansa tarvittaessa. Tilannetietoisuus merkitsee esimerkiksi kouluttajan ymmärrystä koulutettavien lähtötasosta, koulutettavan asian kokonaisuudesta sekä asioiden ja välineiden kehittymisestä. Tämä alatason kuvauskategoria edustaa kouluttajien käsityksiä tilannetietoisuuden merkityksestä koulutukseen. Tilannetietoisuutta korostaa muun muassa haastateltava 3 seuraavasti:

"Ammattitaito edellyttää sitä, että pitäis olla jonkin näköinen ihmistunteemus ja käsitys myöskin ihmisestä ja ihmisyydestä niin, että kun kohdejoukko vaihtuu, niin samaa asiaa ei voi opettaa samalla tavalla kaikille... Yks kouluttajan ammattitaidon osa-alue on se, että pitää ymmärtää mitä ollaan kouluttamassa, mihin se liittyy ja mikä on sen laajempi kokonaisuus ja pitäis olla vielä lisäksi tilannetietoisuutta tältä päivältä, esimerkiksi tietää minkälainen on nykyaikainen sodankäynti." (H3.)

Kyseinen haastateltava lähestyi vastauksessaan hyvin Toiskallion (2002) laatimaa koulutusajattelun perusmallia, jossa sodan, taistelun ja kriisien luonne asettaa vaatimuksia koulutukselle. Vastauksesta käy ilmi ihmiskäsityksen merkitys kouluttajan työssä. Kyseistä vastausta tukee myös Heikkurisen (1994, 67.) asialle antama merki-

tys, jonka mukaan kouluttajalla tulisi olla oppimista ja ihmisyksilöitä koskeva kasvatuksellinen perustietämys.

Vuorovaikutustaitoja voidaan pitää yhtenä irrallisena koulutustaidon kokonaisuutena. Tutkija luokitteli analysoinnin perusteella vuorovaikutustaidot sekä yhteistyökyvyn liittyvän tilannetietoisuuteen ja käsitykseen ihmisistä. Ihmistuntemus auttaa kouluttajaa muokkaamaan omaa yhteistyökykyä ja vuorovaikutustaan. Haastateltava 1 korostaa vuorovaikutustaitoa ja haastateltava 3 korostaa yhteistyökyvyn merkitystä seuraavasti:

" Pitäis osata antaa palautetta ja pyrkiä jatkuvaan vuorovaikutteisuuteen. Johtamisessa ja koulutuksessa vuorovaikutus on tärkein taito." (H1.)

"Tietysti ammattitaito koostuu myös sellasesta hallitsemisesta ja sitten ennakointi ja suunnittelukyky on tärkeitä, nii ja myöski ehdottomasti yhteistyökyky." (H3.)

Kyseiset vuorovaikutus- ja yhteistyökykytaidot ovat sosiaalisia taitoja. Sosiaaliset taidot korostuvat, kun työskennellään muiden ihmisten kanssa. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 15). Toisten ihmisten kanssa käytävä vuorovaikutus vaatiikin kouluttajalta yhteistyön edellyttämiä valmiuksia.

#### 6.1.1.4 Kouluttajan tulee hallita opetettava asia

Kouluttajan tulee hallita se tietoaimes mitä hän kouluttaa ja opettaa koulutettavilleen. Käytännössä tämä tarkoittaa ja edellyttää kouluttajalta muun muassa koulutukseen liittyvien tarkoituksenmukaisten sisältöjen hallintaa. (Heikkurinen 1994, 67). Asian hallinnasta ja sen tarkoituksenmukaisesta käytöstä ilmaisevat tässä alataison kuvauskategoriassa haastateltavat 2 ja 6 seuraavasti:

"Ammattitaitoahan on esimerkiksi se, että osaa sen oman alansa tai erikoisalansa niin yksityiskohtaisesti myöskin, eli osaa kouluttaa tai tietää itse miten ne asiat tehdään, miten ne toimii, välineet tai niin edelleen ja osaa sitten myöskin opettaa eli kouluttaa sen muille." (H2.)

"Sanotaan, että ammattitaito on mun mielestä sitä että omaa semmosen tavallaan ajattelumallin että jos jotain yksityiskohtaa esimerkiksi koulutukseen liittyvissä seikoissa ei tiedä niin sen pystyy jostain hankkimaan ja kouluttamaan... Ja sitten tietysti ammattitaitoa on se että kun tavallaan asiat olet oppinut joskus ja sen jälkeen tavallaan ylläpitää oppimaansa asiaa." (H6.)

Kyseisistä käsityksistä ilmenee yksityiskohtaisten asioiden hallitseminen ja niiden merkitys kouluttamiseen. Kouluttajan tulee kyetä osoittamaan koulutettaville, millä tavoin pienistä asioista voidaan siirtyä isompiin ja laajempiin asioihin ja mikä merkitys asioiden yksityiskohdilla on koulutuskokonaisuuteen. (Heikkurinen 1994, 77).

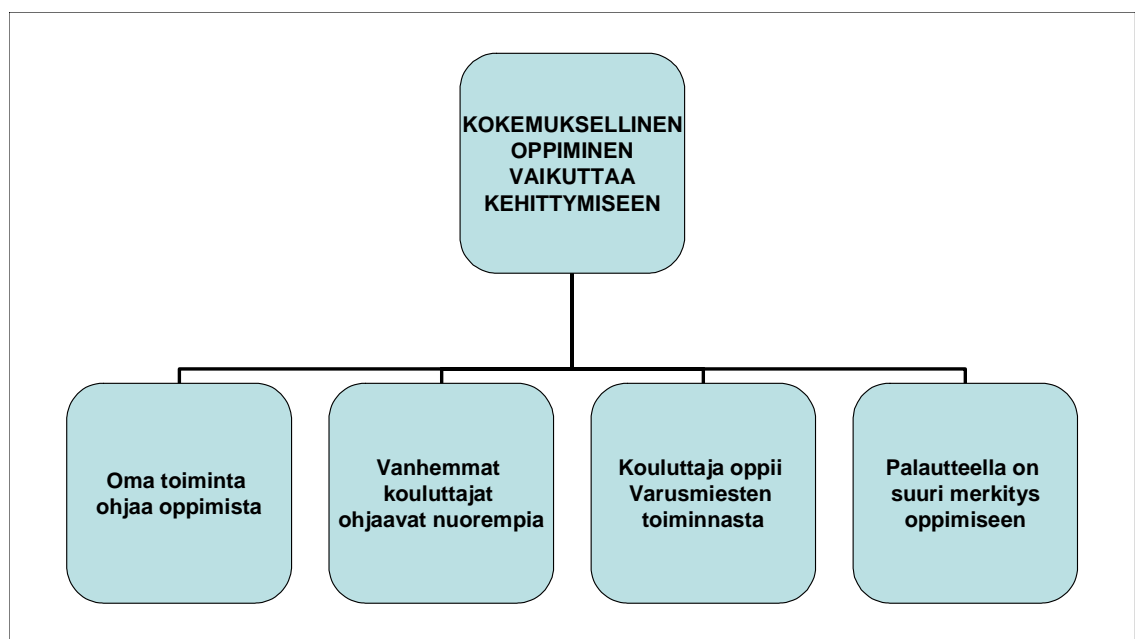
Tilannetietoisuuden mukaista kehityksessä mukana pysymistä ja asioiden hallinnan yhdistämistä kuvastaa hyvin haastateltava 6:n antama merkitys kyseiselle asialle.

"Sitten ammattitaito näkyy käytännössä sillä tavalla että ei tarvi esimerkiksi kesken harjotuksen ruveta kattomaan ohjekirjaa kautta vastaavaa, että mitenkä tää asia menikään, vaan sen tietää että miten se asia teoriassa menee, mitenkä se opetetaan ja että mitenkä sitä käytännössä pystyy soveltamaan. Ja ammattitaito näkyy myös sillä tavalla että seuraa siitä omaa koulutusta ja sen aselajin kehitystä kautta jonku tietyn koulutusvälineen kehitystä ja pysyy siinä tavallaan mukana ja pystyy opettamaan ja tavallaan pystyy opettamaan asiasta ehkä vielä vähän enemmän mitä välttämättä ei yksittäisen taistelijan tarvi asiasta ehkä tietääkään. Tavallaan itsellä on vielä sellane syvempi tietämys siitä asiasta." (H6.)

Heikkurinen (1994) tiivistää asioiden hallintaa näin, "Sinun on vaikea toimia menestyksellisenä kouluttajana ellet itse hallitse niitä sisältöjä, jotka sinun pitäisi saada koulutettavasi oppimaan". (Heikkurinen 1994, 75). Kyseinen asia on selvästi havaittavissa kouluttajien käsityksistä ja heidän kyseiselle ilmiölle antamista merkityksistä. Kouluttajat olivat yhtä mieltä siitä, että kouluttajan tulee tuntea opetettava asia. Asiansa osaava kouluttaja herättää myös luottamusta alaisissa ja hän kykenee samalla vahvistamaan omaa itseluottamusta.

## 6.2 Kouluttajien käsityksiä oppimisesta

Tämä kuvauskategoriajärjestelmä havainnollistaa kouluttajien käsityksiä heidän oppimisestaan ja kehittymisestään. Pelkistetystä materiaalista löytyi runsaasti erilaisia käsityksiä kouluttajan oppimiseen ja kehittymiseen liittyvistä asioista. Kouluttajien oppimiseen ja kehittymiseen liittyvään kuvauskategoriajärjestelmään muodostui yksi ylä-tason ja neljä alatasen kuvauskategoriaa. Näiden tulosten ja kategorioiden avulla pyritään vastaamaan tutkimuksen toiseen alakysymykseen, miten kouluttaja oppii ja kehittyy parhaiten omassa ammatissaan? Kuviossa 8 on esitetty kuvauskategoriajärjestelmä joka kuvaa kouluttajien käsityksiä heidän oppimisestaan.



KUVIO 8. Kouluttajien oppimiseen liittyvä kuvauskategoriajärjestelmä

### 6.2.1 Kokemuksellinen oppiminen vaikuttaa kehittymiseen

Tämä ylä-tason kuvauskategoria edustaa kouluttajien käsitystä kokemuksellisen oppimisen merkityksestä omaan kehittymiseensä. Kyseinen ylä-tason kuvauskategoria on muodostettu yhdistämällä neljä alatasen kuvauskategoriaa yhdeksi teoreettiseksi kokonaisuudeksi. Haastateltava 2 toteaa kouluttajan oppimisesta seuraavasti:

"Kyllä se kouluttaja oppii sen työnsä kautta elikkä jos puhutaan nuoresta kouluttajasta yksikössä niin se oppii vaan tekemällä ja se oppii valitettavasti myöskin monesti virheiden kautta ja osa niistä virheistä on pakko

käydä läpi ja sitten vaan toivotaan että se kouluttaja ite hoksaa että tätä ei voi vetää tällä tavalla tai tää harjoituksen rakenne ei ole oikein silloin ku se näin vedetään." (H2.)

Kyseisestä vastauksesta ilmenee kouluttajan oppimiseen oleellisesti vaikuttavat tekijät, käytännöntyö ja kokemukset. Kokemukselliseen oppimiseen ja sen mukaiseen toiminnan kehittämiseen vaikuttaa myös oman työn reflektointi, mitä kouluttajan on kyettävä käyttämään hyödyksi omassa toiminnassaan.

Kouluttajien käsitykset oppimiseen liittyvistä asioista vaihtelivat jonkin verran. Pääsääntöisesti kouluttajien käsitykset ja asioiden merkitykset painottuivat kokemukselliseen oppimiseen ja nimenomaan käytännön työstä saatuihin oppimisen mahdollisuuksiin. Kokemuksellisen oppimisen merkitys kouluttajan työhön nähtiin merkittäväksi juuri käytännön läheisen työn takia.

#### 6.2.1.1 Oma toiminta ohjaa oppimista

Tämä alatason kuvauskategoria edustaa kouluttajien käsitystä, jonka mukaan oma toiminta ohjaa oppimista. Kouluttajat mainitsivat yhdeksi oppimisen muodoksi virheistä oppimisen. Omassa toiminnassaan tapahtuneet virheet opettavat kouluttajia toimimaan jatkossa oikein. Haastateltava 4 toteaa asiasta seuraavasti:

" Se, että ite tekee ja oppii sitä kautta, niin se on tota niin sanotaan erittäin tärkeitä. Esimerkkinä sillälaila että meillä oli nyt sotilaspoliisimiehistökurssi jossa opetetaan aika paljon käytännön taitoja että noi äijät selviää tuolla vartio palveluksessa, että miten käytetään käsirautoja ja tällaista. Viime syksynä jolloin tota niin oli vain vähän itsellä tällaista käytännön kokemusta että miten nää hommat tehdään ja sen koulutuksen vetäminen tuntu huomattavasti niinku hatarammalta, että joutu aina ennen josta koulutusta nopeesti kertaamaan jostain että mitenkähän nää meni. Se on tietyissä taidoissa tosi tärkeää. Niinku taktiikassa on hyvä miettiä ite niitä ratkasuja ennenkö johtajille vetää jotain tärkeää juttua." (H4.)

Kyseiseinen lainaus osoittaa kouluttajan kokevan oman toiminnan kehittämisen tärkeäksi, jotta hän kykenee oppimaan ja kouluttamaan alaisiaan oikealla tavalla. Kou-

luttajan työssä oman toiminnan seuraaminen ja havainnointi ohjaa omaa oppimistaan ja kehittymistään.

Kouluttajat kokivat oman toiminnan ohjaavan oppimistaan ja kehittymistään myös omien virheiden myötä. Nuoret kouluttajat kokivat virheiden kautta oppimisen tehokkaaksi, mutta usein epämiellyttäväksi asiaksi.

#### 6.2.1.2 Vanhemmat kouluttajat ohjaavat nuorempia

Tämä alataso kuvauskategoria edustaa kouluttajien käsitystä, jonka mukaan vanhemmat kouluttajat opettavat nuorempia kouluttajia. Työssä tapahtuva oppiminen on esimerkiksi kahden tai useamman ihmisen välistä vuorovaikutusta, johon sisältyy kasvatusta, tukea, neuvontaa, valmennusta ja tilannearviointia. Työssä tapahtuvalla oppimisella pyritään kehittämään toisen tai molempien toimintaa työssä, eli opetetaan ja opitaan. (Räsänen 1994, 114.) Tätä kokemuksellisen oppimisen mukaista työllä tapahtuvaa oppimista tapahtuu paljon myös kouluttajien keskuudessa.

"Mun mielestä nuori kouluttaja kehittyy sen mukaan minkälaista esikuvaa se näkee. Tietysti jokaisella on eri lähtökohta, joku on jo luonnostaan hyvä kouluttamaan ja on pärjännyt hyvin koulussa ja käynyt siellä hyvin läpi ne asiat ja toiset taas ei oo, siinä on hirvee ero, että minkälainen se lähtötaso kouluttajalla on, mutta mun mielestä se on paras tapa oppia kouluttajana näiden vanhojen kouluttajien, hyvien kouluttajien suorituksista. Vastaavasti kun näkee tuolla huonoja suorituksia niin pystyy miettimään, että miten tuon vois tehdä toisin. Niitä tulee mietittyä aika paljon eikä se nyt mitään suoranaista apinointia ole vaan toisten virheistä oppimista.  
." (H1.)

Oppimisen ja kehittymisen kannalta olisi suotavaa, että kouluttajalla olisi alkuvaiheessa vanhempi kouluttaja hänen tukena. Edellisestä haastateltavan lainauksesta ilmenee myös kyseisen asian merkitys, sillä vanhempi kouluttaja toimii myös esikuvana nuoremmalle kouluttajalle. Vanhempien kouluttajien merkitystä korostaa myös haastateltava 6 seuraavasti:



"Erittäin tärkeitä on että pääsee seuraamaan vanhempien kouluttajien harjoituksia ja vielä niinku useampien eri kouluttajien pitämänä. Se luo sitä pohjaa ja näkemystä niihin asioihin miten kannattaa kouluttaa." (H6.)

Kouluttajien näkemykset ammattitaidon kehittämisestä korostivat muiden kouluttajien ohjaamisen merkitystä. Nuorilla kouluttajilla on ammattitaidon eri osa-alueilla puutteita ja vanhemmat kouluttajat kykenevät näiden puutteiden havainnointiin.

Kaartin Jääkäriyrykmentissä työskentelevä vänrikki Jämbäck toteaa asiasta Kaartin Jääkäri lehdessä seuraavasti; "Minulla on ollut mahdollisuus seurata työssäni vanhempien kouluttajien työskentelyä, joka on ollut minulle, nuorelle kouluttajalle kokemuksen kannalta kultaakin kalliimpaa". (Jämbäck 2005, 9.)

Kouluttajana toimiminen on monipuolista ja haastavaa työtä, mikä vaatii jatkuvaa kouluttautumista niin itseopiskeluna, kuin kurseille hakeutumalla. Perusyksiköiden vanhemmat kouluttajat ovat tässä asiassa todella tärkeässä asemassa nuoremman kouluttajan kasvattajana ja ohjaajana.

#### 6.2.1.3 Kouluttaja oppii varusmiesten toiminnasta

Kouluttajan tehtävänä on kouluttaa varusmiehiä. Kouluttaja voi itse päättää kouluttaako hän heitä itse vai antaako hän koulutuksessa vastuuta esimerkiksi varusmiesjohtajille. Tämä alatason kuvauskategoria edustaa kouluttajien käsitystä, jonka mukaan kouluttaja oppii varusmiesten toiminnasta. Haastateltava 1 toteaa varusmiesjohtajien toiminnasta ja sen mukaisesta oppimisesta seuraavaa:

"Kun esimerkiksi katselee kokelaiden pitämiä harjoituksia niin siellä tulee huonoja suorituksia, mutta joskus näkee jopa kokelailta niin hyviä harjoituksen valmisteluja ja harjoituksen pitämiä, että tulee mietittyä monta kertaa, että huono kouluttaja ei pysty samaan ku kokelas pystyy, ku se on hyvin valmistellut sen asian ja käynyt läpi sen harjoituksen. Tälläsistäkin saa vielä palautetta itelleen ja on jotain ongittavaa. Aika kehitty ja nuoret miehet kehitty, niin näkee hyvin myöskin sen, että miten on järkevä kouluttaa asioita samanikäisille kavereille. Saa sitten siihen omaan koulutukseen vinkkejä." (H1.)

Kouluttajan tehtävässä korostuu itsensä tunteminen juuri oman toiminnan seuraamisessa ja virheistä oppimisessa. Toisaalta kouluttajan tulee tuntea myös koulutettavat hyvin, jotta hän kykenee oppimaan heidän suorituksistaan ja myös korjaamaan heidän virheitään.

Haastateltava 1 totesi saaneensa kokelaiden harjoituksista vinkkejä omaan koulutukseensa. Tämä osoittaa hänen osaavan seurata kokelaiden harjoituksia oikealla tavalla, koska hän on löytänyt sieltä myös omaan toimintaan vaikuttavia asioita.

#### 6.2.1.4 Palautteella on suuri merkitys oppimiseen

Tässä tutkimuksessa palautteella tarkoitetaan kaikkia palautteen erilaisia muotoja ja lähteitä millä on vaikutusta henkilön ajatusten ja toiminnan kehittämiseen. Tämä alata-son kuvauskategoria edustaa kouluttajien käsitystä, jonka mukaan palautteella on suuri merkitys oppimiseen. Haastateltava 4 mainitsee palautteesta seuraavaa:

"Kyl kouluttaja tarvii palautteen lähes viikoittain, miten menee ja miten on mennyt ja sitten taas mikä on mennyt huonosti et mis tarvii kehittyä. Se tulee sitten muilta kouluttajilta tai päälliköltä... se että saat muilta kouluttajilta palautteen niin se edesauttaa sitä kouluttajana kehittymistä ja ammattitaidon kehittymistä, koska ne muut kouluttajat kuitenkin tekee sitä samaa hommaa ku sinä." (H4)

Kehittämiskeskustelu toimii arviointi- ja keskustelutilaisuuden lisäksi myös palautetilaisuutena. Kehittämiskeskustelusta saatu palaute vaikuttaa merkittävästi kouluttajan oppimiseen ja kehittymiseen. Kehittämiskeskustelun tarkoituksena onkin juuri palautteen antamisen avulla saada kouluttaja "heräämään" oman toiminnan ja ammattitaidon tilanteesta. Palautteen avulla kouluttaja kykenee itse kehittämään omaa toimintaansa sekä mahdollisesti hakeutumaan sen mukaisesti erilaisille kursseille.

Tämän kuvauskategorian edustamat käsitykset palautteesta ja sen merkityksestä oppimiseen sisälsivät kehittämiseen tähtäviä piirteitä. Kouluttajien käsitysten mukaan palautteen tulisi tukea omaa ajatustoimintaa, jotta sillä olisi vaikutusta varsinaiseen oppimiseen ja kehittymiseen. Kehittämiskeskusteluita pidettiin tärkeinä, koska se toimii palautetilaisuutena joka antaa mahdollisuuden oman ammattitaidon tarkasteluun ja kehittämistarpeiden kartoittamiseen. Kouluttajana kehittymiseen liittyviä asioita tar-

kastellaan myös seuraavassa kappaleessa, missä kuvataan kouluttajien käsityksiä kehittämiskeskusteluista.

### 6.3 Kouluttajien käsityksiä kehittämiskeskusteluista

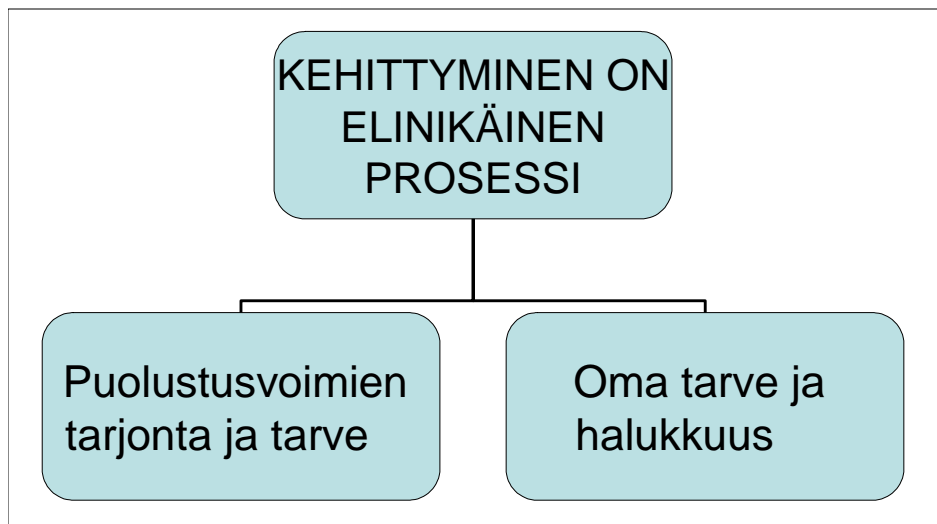
Kehittämiskeskustelun toteutus sekä siinä käsiteltävät asiat nousivat keskeisesti esille tutkimushenkilöiden vastauksissa. Kouluttajat kokivat, että kehittymisen riippuu sekä itsestään että organisaatiosta jossa toimitaan. Puolestaan kehittämiskeskusteluihin liittyen korostui esimiehen ja suoritusarvioinnin merkitys.

Kehittämiskeskusteluihin ja kouluttajana kehittymiseen liittyen saavutettiin kolme kuvauskategoriaa. Ensimmäinen kuvauskategoria edustaa kouluttajien käsityksiä omasta kehittymisestään ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Kyseinen kuvauskategoria on jatkoa edelliselle kouluttajien oppimiseen liittyvälle kuvauskategoriajärjestelmälle. Toinen kuvauskategoria edustaa puolestaan kouluttajien käsityksiä esimiehen merkityksestä kehittämiskeskusteluihin ja kolmas kuvauskategoria edustaa kouluttajien käsityksiä suoritusarvioinnin merkityksestä kouluttajana kehittymiseen.

Näiden kuvauskategorioiden avulla pyritään vastaamaan tutkimuksen kolmanteen alakysymykseen, mitä kouluttamiseen ja kouluttajan ammattitaitoon liittyviä asioita kehittämiskeskusteluissa on käsitelty sekä neljänteen alakysymykseen, miten suoritusarviointi vaikuttaa kehittämiskeskusteluun ja sen myötä kouluttajana kehittymiseen? Kyseisten kuvauskategorioiden avulla selvitetään myös tutkimuksen pääkysymystä, miten kehittämiskeskustelu soveltuu kouluttajan ammattitaidon kehittämiseen?

#### 6.3.1 Kehittyminen on elinikäinen prosessi

Tämä kuvauskategoriajärjestelmä kuvaa kouluttajien antamia merkityksiä omalle kehittymiselleen. Kouluttajat kokivat kehittymisen olevan elinikäistä ja siihen pystytään vaikuttamaan joko omalla tai organisaation toiminnalla. Kuviossa 9 on esitetty kuvauskategoriajärjestelmä kouluttajien käsityksistä omasta kehittymisestään.



KUVIO 9. Kouluttajien kehittämiseen liittyvä kuvauskategoriajärjestelmä

Tähän kuvauskategoriaan muodostui ylätasokategoriaksi kouluttajien käsitys elinikäisestä kehittämisestä. Elinikäinen oppiminen ja kehittyminen korostaa muun muassa persoonallisuutta, jonka tulisi ilmetä yksilössä kehitysmuotoisina pyrkimyksinä saavuttaa omat tavoitteensa. (Ropo 1996, 90.) Haastateltavien mukaan kehittämiseen liittyviä asioita olivat erilaiset kurssit, jatkokoulutukset, suoritusarviointi ja monet muut asiat. Elinikäisen kehittämisen ja oppimisen ajatus nousi esille usein erilaisten kurssien ja jatkokoulutusten yhteydessä. Haastateltava 3 kuvailee kehittämiskeskustelun vaikutusta omaan jatkuvaan kehittämiseen:

"Se, että aika pitkän aikaa oli töidenjärjestelykyvyssä puutteita ja kun se parissakin keskustelussa toistuu se sama, sen jälkeen on ihan selkee luoda painopiste, että tähän nyt on erityisesti kiinnitettävä huomiota. Ongelma siinä on se, että kehittyminen on pitkäkestoista ja se vaatii pitkäjänteisyyttä. Mikään ei kehity nopeesti ja suoritusarvioinnissa pisteen heittelyt sinne tai tänne niin niihin ei kannata puuttua." (H3.)

Kyseinen haastateltava koki suoritusarvioinnin kriteerit niin laajoiksi, että niihin puuttuminen ja oman toiminnan kehittäminen on vaikeaa. Haastateltavan mukaan havaittaviin ongelmiin on helpompaa puuttua ongelman toistuessa useasti. Kouluttajat kokivat kehittämisen ja oppimisen olevan pitkäaikaista eikä muutoksia voida saavuttaa hetkessä. Elinikäinen oppiminen ja kehittyminen vaatii myös pitkäjänteisyyttä.

### 6.3.1.1 Puolustusvoimien tarjonta ja tarve

Tämä alatasen kuvauskategoria edustaa kouluttajien käsitystä, jonka mukaan puolustusvoimien tarjonta ja tarve ohjaa kehittymistä. Henkilöstön kehittämisellä tähdätään usein organisaation kehittämiseen. Organisaatio ei voi kehittyä ilman kehittyviä yksilöitä.

Tämä ajatus näkyy myös puolustusvoimien kehittämisessä, kun kouluttajia suunnataan tarpeen mukaan erilaisille kursseille tai jatko-opintoihin. Kouluttajana kehittymiseen vaikuttaa oleellisesti sekä puolustusvoimien tarjoamat mahdollisuudet sekä puolustusvoimien tarve kehittää tai jatkokouluttaa henkilöstöä. Haastateltava 6 ilmaisee kursseille hakeutumisesta omin sanoin:

"Henkilökohtanen näkemys on että paljo on käyny kursseja ku oon pioneerikoulutettu niin oon käyny paljon niin myös muihinki aselajiin suuntautuneita kursseja, pasikurssia, mönkiä kurssia ja vastaavia ja ainakin itte oon kokenu ne positiivisina asioina. Paljon vaikuttaa siihen sitten niin päällikön kanssa tässä kehittämiskeskustelussa tehdyt linjaukset että mikä on päällikön näkemys asiasta, että näkeekö hän että tässä yksikössä ja sodanajan organisaatio mitä koulutetaan näkeekö hän siinä tarpeelliseksi, että kouluttaja niin käy näitä kursseja, että paljon päällikön tällönen markkinointi ainaki itselläni henkilökohtaisissa asioissa on vaikuttanu. Kurssivalintoja on ihan tuhottomasti mihinkä on mahdollisuutta hakea, mutta sitten millo pääsee on sitte taas aiva eri asia." (H6.)

Erilaiset kurssit ja jatkokoulutukset rakennetaan usein puolustusvoimien tarpeiden mukaisesti ja sinne ohjataan tarvittavilta osin henkilöstöä. Kouluttajilla ei ole aina mahdollisuutta päästä haluamilleen kursseille, koska heidän irroitettavuus tehtävästään voi olla haasteellista.

Kehittämiskeskustelut soveltuvat parhaiten kouluttajan ammattitaidon kehittämiseen kyseisten kursseille ohjaamisen takia. Toisaalta kouluttajaa ei kyetä ohjaamaan edes kursseille, mikäli esimiehellä ei ole näkemystä kouluttajan ammattitaidosta. Kursseille pääsyyn ja omaan kehittymiseen vaikuttaa siis merkittävästi myös kouluttajan oma tarve ja halukkuus.

### 6.3.1.2 Oma tarve ja halukkuus

Tämä alataason kuvauskategoria edustaa kouluttajien käsitystä, jonka mukaan oma tarve ja halukkuus vaikuttaa kehittymiseen. Kouluttaja joka haluaa ja pyrkii aktiivisesti kehittämään itseään ja hakeutuu usein kursseille, pääsee varmasti jossain vaiheessa haluamaansa koulutukseen. Kouluttajan ammattitaito on kuitenkin niin laaja, että ammattitaidon kehittäminen ja ylläpitäminen ei aina toteudu. Kouluttajille kehittämiskeskustelu on hyvä tilaisuus ilmaista halukkuutensa jollekin kurssille:

" Paljon tietysti riippuu siitä mitä itse haluaa, mitä kursseja haluaa käydä ja miten haluaa suunnata sitä kehittymistä, että haluaako yleisesti suunnata sitä kehittymistä vai suuntautua pelekästänsä siihen omaan aselajiin ja sen kehittämiseen." (H6.)

Oma halukkuus ja motivaatio vaikuttaa paitsi kursseille pääsemiseen, myös käytännön koulutuksen kehittämiseen. Haastateltava 3 kertoo oman toiminnan kehittämistä ja siihen vaikuttavista asioista seuraavasti:

"Joissain tapauksissa niinku lamppu syttyy palamaan ja saa idean, mutta sitä harvemmin kannattaa täysmääräisenä heti ruveta toteuttamaan. Mä ainakin otan niinku vähitellen jotain juttuja mukaan koulutukseen. Jonkun opetustavan kokeilu niin saattaa kestää vuoden tai kaks. Rohkeutta tarvii olla, pitää uskaltaa kokeilla jotain uutta ja pitää uskaltaa myös kyseenalaistaa asioita." (H3.)

Kouluttajilla tulee olla ennakkoluuloton asenne kokeilla uusia menetelmiä joilla voidaan kehittää sekä omaa toimintaa että mahdollisesti myös koulutusta. Vanhemmilla kouluttajilla ei ollut niin suurta halua pyrkiä erilaisille kursseille kuin nuoremmilla kouluttajilla. Toisaalta vanhemmat kouluttajat ovat kokeneempia kouluttajia ja he haluavat antaa nuoremmille mahdollisuuden kehittää omaa alkavaa uraansa.

Nuorille kouluttajille oli tärkeää myös esimiehen mielipiteen huomioiminen ja hänen mahdollisten ehdotusten toteuttaminen. Tärkeintä oli kuitenkin, että kouluttajan oma halukkuus ja tarve kulki käsikädessä esimiehen tarpeiden ja halukkuuden kanssa.

### 6.3.2 Esimies vaikuttaa kehittämiskeskusteluun

Tämä kuvauskategoria poikkeaa muista kuvauskategorioista ettei sitä havainnollisteta kuvauskategoriointikuviolla. Tämän kuvauskategorian tarkoituksena on tarkastella esimiehen merkitystä kehittämiskeskusteluun liittyen.

Kouluttajat kokivat esimiehen olevan tärkeässä asemassa kehittämiskeskustelun toteuttamisessa. Esimiehen merkitystä korostaa kehittämiskeskustelun luonne hänen johtamana tilaisuutena. Esimiehelle kehittämiskeskustelu on väline, jolla parannetaan organisaatiota ja tehokkuutta sekä seurataan tavoitteiden saavuttamista ja varmistetaan, että oikeat henkilöt ovat oikeissa tehtävissä. Alainen puolestaan haluaa kehittämiskeskusteluista esimerkiksi palautetta omasta toiminnastaan, miten on mennyt ja mitä pitäisi kehittää. Kehittämiskeskustelun yhtenä haasteena onkin sovittaa se palvelemaan mahdollisimman hyvin sekä esimiestä että alaista.

Perusyksikössä toimivat joukkueiden kouluttajat toimivat suurimman osan työajastaan varusmiesten kanssa. He kouluttavat ja opettavat varusmiehiä kukin omalla tavallaan. Kouluttajan tulisi saada palautetta siitä, kuinka hän onnistuu käytännön kouluttamisessa ja opettamisessa. Kehittämiskeskusteluissa tulisi pystyä keskustelemaan ja havainnoimaan myös kyseisiä asioita. Mitä käytännönläheisiä, kouluttajan ammattitaitoon liittyviä asioita kehittämiskeskusteluissa on käsitelty ja mitä sieltä mahdollisesti puuttuu? Analysoimalla haastattelumateriaalia tutkija kiinnitti huomiota kouluttajien käsityksiin esimiesten toiminnasta ja sen merkityksestä kehittämiskeskusteluihin. Kouluttajat arvioivat myös omaa toimintaa kehittämiskeskusteluiden onnistumiseen liittyen:

" Minun mielestä se on hyvin pitkälti ihan työntekijästä itestään, kouluttajasta kiinni, että mitä siellä keskustellaan ja mitä sä siellä päällikön kanssa juttelet. Jos oot aktiivinen niin sä ehkä saat sinne paljon asiaa ja niistä saattaa olla jotain hyötyä. Kyllä siellä pikkusiakin asioita käydään läpi, mutta sehän on päälliköstä kiinni, joku puuttuu niihin ja joku antaa palautetta ja joku kuuntelee mitä sä puhut ja sitten kuitataan se asia. Se on kirjavia toimintaa, samalla tavalla on kirjavuutta siellä päällikköportaassa kuin meissä kouluttajissa." (H1.)

Edellisestä lainauksesta ilmenee kuinka käsiteltäviin asioihin vaikuttavat niin päällikön kuin alaisenkin toiminta. Ihannetapauksessa molemmilla olisi jotain dokumenttia toiminnastaan minkä avulla voitaisiin todeta kehittymistarpeita. Seuraavassa lainauksessa ilmenee myös esimiesten kirjava toiminta sekä esimiesten keskuudessa nykyään vallitseva kiire.

*T: "Mitä kouluttajan ammattitaitoon ja kouluttamiseen liittyviä asioita kehittämiskeskusteluissa on käsitelty?"*

*H5: " No aika hintsusti on käsitelty yhtään mitään näistä aiheista. Muutamalla sanalla ollaan sivuttu niitä aina. Todellista hedelmää ni en, en voi sanoa että oisin saanu irti näistä, ehkä yhen kerran ollaan pieniä suuntauksia katottu, että mitä osa-alueita kannattas kehittää. Nekin oli aika paljon oman arviointejen varassa ku ei täällä oo kellään käytännössä aikaa tulla seuraamaa kouluttajan tekemisiä."*

Pääsääntöisesti kouluttajilla oli sellainen käsitys, että kehittämiskeskusteluissa keskitytään pitkälti suuriin linjoihin ja unohdetaan käsitellä kouluttajan käytännön työssä tarvitsemia ammattitaidon osa-alueita. Miten kouluttajat voisivat saada parempaa palautetta omasta toiminnastaan ja sen myötä kehittämisideoita omaan toimintaa?

Kouluttajana kehittymisen kannalta esimiehellä tulisi olla paljon havaintoja ja dokumentteja kouluttajan toiminnasta menneeltä vuodelta. Kyseisten havaintojen avulla hän kykenisi kertomaan kouluttajalle kehittämisideoita ja ohjaamaan häntä mahdollisesti erilaisiin koulutuksiin ja kursseille. Miten esimiehet ovat onnistuneet kyseisessä asiassa?

*T: "Mikä käsitys teillä on päällikön mahdollisuuksista arvioida teidän ammattitaitoa ja kouluttajana toimimista?"*

*H2: "Harvemmin nykypäivänä varsinkaan päällikkö ehtii tulla kattomaan yksittäisiä joukkueiden harjoituksia tai yksittäisten kouluttajien pitämiä harjoituksia tuollaisia taiteluharjoituksia, niin ei siellä päällikköä nykypäivänä näy, ku hallinnollista työtä mahtaa sen verran olla riittävästi."*

*T: "Mikä käsitys teillä on päällikön mahdollisuuksista arvioida teidän ammattitaitoa ja kouluttajana toimimista?"*

*H4: "Tota niin niin, kyl mä väittäisin että päällikkö saa niin ku käsityksen kouluttajista. Se tietysti vaatii sen että pääsee sitten niinku jonku verran seuraamaan koulutusta,*



*mutta sanotaan tommissa tärkeissä leireissä ja tälläsissä missä päällikkö on kokoajan läsnä ja kokoajan kiertää joukkueita niin sieltä se saa niitä näkemyksiä miten joukkueella ja miten kouluttajilla menee. Tietysti päällikkö joutuu sit vielä keskustelemaan että se ei riitä että hän muodostaa ite sen mielipiteensä vaan ainakin meidän päällikkö oli kysynyt sitten ihan selkeesti yksikköupseerin ja saapumiseränjohtajankin mielipiteitä niinku oman näkemyksensä tueksi, ainakin se niinkun siltä tuntui että kun hän keskusteli. Kyllä siihen mahdollisuudet on, mutta sanotaan että nykyään yksikön päälliköllä on muutakin hommia niin se on aika vaikeeta tietysti ja vaatii sen että käy siellä kattomassa miten koulutetaan."*

Vaikka haastateltava 4:n vastauksesta ilmenee päällikön kiireellisyys, siitä ilmenee myös päällikön motivaatio asioiden hoitamiseen. Päällikkö kykenee halutessaan arvioimaan henkilöitä. Sen hän voi toteuttaa oman tarkkailunsa lisäksi keskustelemalla muiden yksikössä toimivien henkilöiden kanssa.

Holmin (2003) tutkimuksessa kysyttiin niin alaisilta kuin esimiehiltä heidän käsityksiä kehittämiskeskusteluihin ja suoritusarviointeihin liittyen. Kuviossa 10 on esitetty Holmin tutkimuksesta saatuja tuloksia.

Mielestäni henkilökohtaisen työpanokseni arviointi ei perustu dokumentoituun arviointiin						
2003						
	Täysin samaa mieltä	Pääosin samaa mieltä	Siltä väliltä	Pääosin eri mieltä	Täysin eri mieltä	Ei mielipidettä
Esimies	12,1	18,1	45,4	21,2	0	3
Alainen	15,6	29,4	32	11,7	3,9	7,1

Samaa mieltä kysymysten kanssa on ollut esimiehistä 30.2 % ja alaisista 45%. Eri mieltä kysymyksen kanssa on ollut esimiehistä 21.2 % ja alaisista 15.6 %. Esimiehistä 3 % ja alaisista 7.1 % ei muodostanut mielipidettä kysymyksestä.

KUVIO 10. Paul Holmin tutkimustuloksia 1 (Holm 2003, 55.)

Holmin tutkimustulos osoittaa, ettei esimiehillä ole aina näyttää dokumentoitua arviointia kouluttajan toiminnasta. Tämä aiheuttaa pahimmassa tapauksessa sen, ettei kouluttaja kykene kehittämään lainkaan omaa toimintaansa.

Päällikön on oltava tarkkana arvioitaessa kouluttajiaan, sillä heidän tulee olla arvioinneissaan oikeudenmukaisia ja tasavertaisia kaikkia kohtaan. Esimies ei aina pysty ar-

vioimaan alaisiaan oikealla tavalla tai hänellä ei ole riittävästi tietoa (dokumentteja) kouluttajan toiminnasta. Kouluttajien käsitysten mukaan, tällaisissa tapauksissa esimies usein myötäilee kouluttajan omaa arviointia. Tätä asiaa kommentoi myös haastateltava 1:

"Päällikkö istuu tuolla konttorissa nykypäivinä kahdeksan tuntia virka-aikana, ja käy ehkä minuutin tuossa ulkona katsomassa ku aamulla lähettään liikkeelle ja sen kouluttajan työtä ei välttämättä nää missään muussa kuin ne puheet mitä on viikkopalaverissa taikka työilmapiirikeskustelussa taikka vastaavissa, niin musta tuntuu että ne arvostelut tulee ihan täysin sen mukaan miten työntekijä ite arvostelee itsensä ja minkalaisia ponggoja lähtee hakemaan, sitten tietysti mitä päällikkö on kuullut muilta portailta miten se kouluttaja toimii tuolla kentällä."(H1.)

Kyseinen lainaus osoittaa arvioinnin vaikeuden ja sen kuinka päällikön on vaikea arvioida kouluttajia ellei hän ole heidän toimintaansa seurannut. Kehittämiskeskusteluissa käsiteltiin kouluttajien mielestä myös paljon sellaisia asioita joilla ei ollut merkitystä heidän henkilökohtaiseen kehittymiseen. Tämä osoittaakin kehittämiskeskustelusta esimiehen näkökulman ja sen myötä organisaation tai työyhteisön kehittämisen.

Tutkimustulokset osoittivat, että esimiehillä on usein kiireitä ja heillä ei valitettavasti ole riittävästi aikaa alaistensa koulutusten tarkkailuun. Toisaalta tuloksista ilmeni myös ajatus siitä, kuinka esimiehen oma motivaatio ja halukkuus kyseiseen toimintaan vaikuttaa hänen tapaansa tarkastella koulutusta. Esimiehellä on siihen mahdollisuus, mutta ellei hän käytä sitä hyväkseen eivät kouluttajat saa omasta toiminnastaan palautetta tarpeeksi ja kehittyminen kärsii.

Kehittämiskeskustelun onnistumiseen vaikuttaa oleellisesti myös ilmapiiri. Tutkimushenkilöillä oli kaikilla positiivinen kuva kehittämiskeskusteluissa vallinneesta ilmapiiristä. Se oli ollut aina avointa, rohkaisevaa ja eteenpäin pyrkivää. Tässä asiassa esimiehet olivat onnistuneet kehittämiskeskustelun osalta täydellisesti.

Puolet haastateltavista kouluttajista kokivat, ettei kehittämiskeskusteluissa kyetä keskustelemaan käytännön läheisistä ammattitaidon osa-alueista. Toisaalta taas puolet kouluttajista olivat sitä mieltä, että kehittämiskeskustelujen avulla pystytään vaikuttamaan myös pieniin yksityiskohtiin kouluttajan ammattitaidon osa-alueissa. Kyseisestä

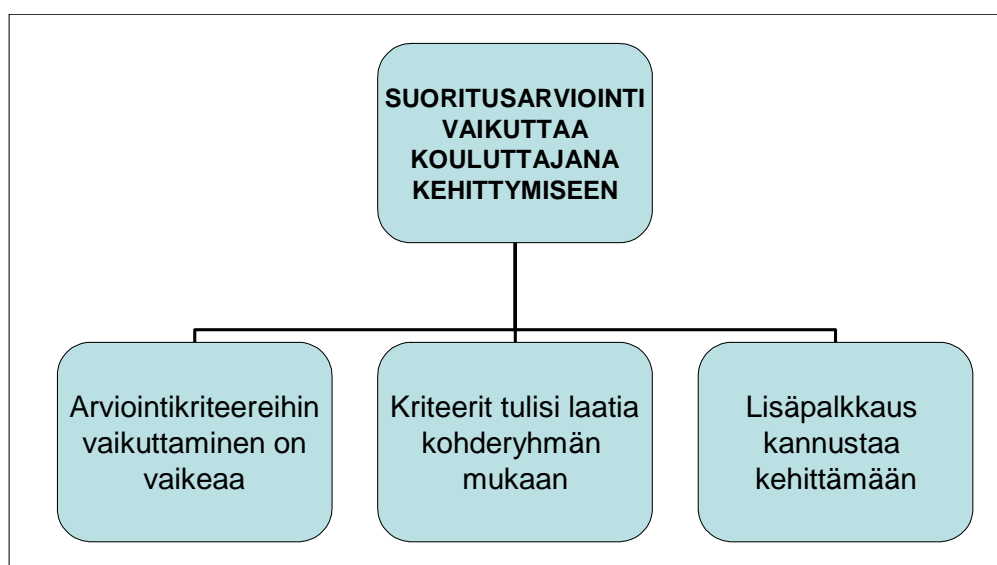
asiasta tutkija huomasi, että ne joiden mukaan kehittämiskeskustelussa pystytään puuttumaan yksityiskohtaisiin käytännön asioihin, olivat nuoria alle kolme vuotta töissä olleita kouluttajia. Nuorten kouluttajien toiminnasta on päällikön helpompi tehdä havaintoja ja kehitysideoita, kuin vanhempien kokeneiden kouluttajien toiminnasta.

### 6.3.3 Suoritusarviointi vaikuttaa kouluttajana kehittymiseen

Haastatteluaineistoa analysoidessa tutkija havaitsi yhden asiakokonaisuuden vaikuttavan oleellisesti kehittämiskeskusteluihin ja kouluttajien kehittymiseen. Kouluttajien antamat käsitykset suoritusarvioinnista ja sen merkityksestä omaan kehittymiseen muodostivat yhden kuvauskategoriajärjestelmän. Suoritusarvioinnilla koettiin olevan merkitystä omaan toimintaan sekä positiivisesti että negatiivisesti.

Suoritusarviointi on kehittämiskeskustelun yhteydessä suoritettava arviointi. Se koettiin merkittäväksi asiaksi kouluttajana kehittymiseen, koska siinä käsitellään läheisesti kouluttajan ammattitaidon osa-alueita ja pyritään arvioinnin myötä niiden kehittämiseen.

Tämän kuvauskategorian ylätasoon kategoriaksi muodostui käsitys suoritusarvioinnin vaikutuksesta kouluttajana kehittymiseen. Tälle ylätasoon kuvauskategorialle muodostui kolme alatasoon kuvauskategoriaa.



KUVIO 11. Suoritusarvioinnin merkitykseen liittyvä kuvauskategoriajärjestelmä

### 6.3.3.1 Arviointikriteereihin vaikuttaminen on vaikeaa

Kouluttajat kokivat, että suoritusarviointiin on vaikea itse puuttua. Suoritusarviointi sisältää niin paljon sellaista asiaa, mihin yksittäisen kouluttajan on vaikea vaikuttaa millään tavalla. Kyseistä asiaa lähestyy muunmuassa haastateltava 5 seuraavasti:

"Noista suoritusarvioinneista joita tulee niin perus kuraporttaalle, joukkueiden kouluttajille ja joukkueen johtajille niin käytännössä ne mahdollisuudet vaikuttaa niihin omiin suoritusarviointeihin on niinku ihan minimaaliset. Ne on käytännössä semmosia asioita mitä siellä luekee, mihin oma toiminta, teki sen miten hyvin tahansa ei vaikuta millaan tasolla." (H5.)

Suoritusarviointia pidettiin jopa kehittämiskeskusteluun negatiivisesti vaikuttavana asiana. Haastateltava 3 kritisoi suoritusarviointia palkkausjärjestelmänä seuraavasti:

"Sitten haittaava seikka on mun mielestä, on tuo suoritusarviointi ja tarkoitan sitä, että ku on tuo palkkausjärjestelmä niin me ei enää kehitetä välttämättä työyhteisöä tai menetelmiä, vaan me kehitetään sitä, että mä saan paremmat numero ja että mä saan vaan lisää rahaa ja se on niin väärin ku voi olla, ne suoritusarvioinnin ohjenumeroitten muodotkin on niin naurettavia." (H3.)

Suoritusarvioinnissa kouluttajaa arvioidaan arviointikriteerien mukaisesti jotka on esitetty liitteessä 1. Kyseiset arviointikriteerit koettiin liian laajoiksi kokonaisuuksiksi joihin on vaikea vaikuttaa. Arviointikriteereihin vaikuttamista pidettiin vaikeana, mutta toisaalta niihin vaikuttamista pidettiin myös turhauttavana, sillä yhden pisteen mahdollinen korotus ei aina vaikuta lainkaan palkkaan.

Kyseisestä tulosta vahvistaa myös Holmin (2003) tutkimuksen tulokset. Holmin tutkimustuloksia on esitetty kuviossa 12.

**Suoritusarvioinnissa käytettävät mittarit ovat riittäviä ja antavat riittävän perustan henkilökohtaisen palkanosan määrittämiseen.**

2003

	Täysin samaa mieltä	Pääosin samaa mieltä	Siltä väliltä	Pääosin eri mieltä	Täysin eri mieltä	Ei mielipidettä
Esimies	3,1	31,2	21,8	25	15,6	3,1
Alainen	3,2	16,4	32,2	22,3	21	4,6

Samaa mieltä kysymysten kanssa on ollut esimiehistä 34.3 % ja alaisista 19.6 %. Eri mieltä kysymyksen kanssa on ollut esimiehistä 40.6 % ja alaisista 43.3 %. Esimiehistä 3.1 % ja alaisista 4.6 % ei muodostanut mielipidettä kysymyksestä.

KUVIO 12. Paul Holmin tutkimustuloksia 2 (Holm 2003, 54.)

Holmin tutkimustuloksista voidaan havaita, että kouluttajilla on ollut samansuuntaiset ajatukset tässäkin tutkimuksessa. Holmin tutkimuksen mukaan alaiset (kouluttajat) ovat pitäneet suoritusarvioinnissa käytettäviä mittareita eli arviointikriteerejä riittämättöminä henkilökohtaisen palkanosan määrittämiseen.

Holmin tutkimuksessa ei saada tarkempaa vastausta mistä tämä johtuu, mutta tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni, että kriteerit ovat liian laaja-alaiset, eivätkä ole kohderyhmien mukaisia. Arviointikriteereihin koettiin olevan liian vaikea vaikuttaa.

#### 6.3.3.2 Kriteerit tulisi laatia kohderyhmän mukaan

Kuten edellisessä kappaleessa todettiin, on kouluttajan vaikea vaikuttaa arviointikriteereihin. Yksi syy tähän huonoon vaikutusmahdollisuuteen lienee siinä, että arviointikriteerit koettiin liian "ylimalkaisiksi". Kriteerejä ei ole suunniteltu koskevan ainoastaan tiettyä henkilöstö ryhmää, vaan sillä on tarkoitus arvioida koko puolustusvoimien henkilöstöä. Kouluttajan ammattitaidon yksityiskohtaisiin asioihin ei voida puuttua edes näiden kriteerien pohjalta. Haastateltava 3 toteaa arviointikriteereistä ja kehittämiskeskustelun kaavakkeesta seuraavasti:

"Kehittämiskeskustelun rakenne ja ne lauseet siellä suoritusarvioinnin arvostelussa on samanlaisia kaikille ja ku munkin kurssikavereita on esikunnassa ja niitten työn kuva on erilainen, niin miten ne voi olla sitten samanarvoisia. Jotenkin vois varmaan muutta niitä kysymyksiä ehkä kos-

kemaan aina tiettyä kohderyhmää vastaaviksi, en tiedä, aika vaikee sanoa." (H3.)

Tässä lainauksessa on ajatuksena arvostelun muuttaminen palvelemaan paremmin tavallista joukkueen kouluttajaa kehittämään omaa toimintaansa. Nyt kehittämiskeskustelun yhteydessä laadittavassa suoritusarvioinnissa on samanlaiset arviointiperusteet ja lauseet kaikille, riippumatta kouluttajan työtehtävästä. On erilaista työskennellä upseerina esikunnassa, kuin kouluttajana perusyksikössä.

### 6.3.3.3 Lisäpalkkaus kannustaa kehittämään

Kouluttajat kokivat suoritusarvioinnin tuoman palkkausjärjestelmän vaikuttavan omaan kehittymiseen. Kehittyminen pelkästään palkan perässä voi aiheuttaa ongelmia esimerkiksi organisaation tai työyhteisön kehittämisessä.

"...me ei enää kehitetä välttämättä työyhteisöä tai menetelmiä, vaan me kehitetään sitä, että mä saan paremmat numero ja että mä saan vaan lisää rahaa..." (H3.)

Kyseinen lainaus osoittaa, ettei kouluttajilla ole aina halua kehittää työyhteisöä tai menetelmiä, vaan he haluavat parantaa omaa palkkaansa. Toisaalta oman toiminnan kehittäminen ja sen nostaminen kaiken yläpuolelle ei ole myöskään hyväksi. Kouluttajien tulisi löytää kehittymiseensä sopiva "kultainen keskitie". Kouluttaja joka miettii vain oman toiminnan kehittämistä, unohtaa helposti sen päämäärän ja ydinajatuksen mihin häntä oikeasti tarvitaan. Haastateltava 6 toteaa palkkauksen vaikutusta omaan toimintaan seuraavasti:

" Kyllähän palkka on kannuste vaikka sitä nyt ei paljoa tulekkaan niin kyllä se pistää miettimään että missä osa-alueessa pystyy kehittämään itteään, koska siinä suoritusarvioinnissa sitten kuitenkin se vaikuttaa siihen palkkaan, että mikä on palkkaluokka kautta vastaavaa, että kyllä se pakottaa vähän miettimään ja just sitten päällikön kanssa on käyty paljon niitä asioita läpi, että jos näitä asioita pystytään parantamaan niin sitten mahdollisesti pystytään taas suoritusarviointia niin tarkastamaan, että pysykö taas niinku kolmosen tehtävässä ja nousee nelosen tehtävään taikka nelosen tehtävästä vitosen tehtävään. Nykyäänhän puhutaan pal-

jon näistä kärkiosaajista yksiköissä ja jos näitä kärkiosaajan vakanssia tai nimikettä saa niin sitten taas pystyy niin sitä palkkaa kattomaan mahdollisesti ylöspäin." (H6.)

Perusyksikön päällikkö voi vaikuttaa kouluttajiensa palkkaan juuri suoritusarvioinnin avulla. Päällikön on oltava tarkkana arvioitaessa kouluttajiaan, sillä heidän tulee olla arvioinneissaan oikeudenmukaisia ja tasavertaisia kaikkia kohtaan. Esimies ei pysty aina arvioimaan alaisiaan oikealla tavalla tai hänellä ei ole riittävästi tietoa tai dokumentteja kouluttajan toiminnasta. Tämä lienee yksi syy, miksi kouluttajilla on tavoitteena vain parempi palkka, eikä niinkään menetelmien tai työyhteisön kehittäminen. Puhumattakaan omasta henkilökohtaisesta kehittämisestä ja sen seurannasta.

Toisaalta kokenut esimies osaa myös motivoida kouluttajiaan ja saa heidät mahdollisesti ymmärtämään sen, mikä on heidän henkilökohtaisen kehittymisen merkitys sekä mikä on organisaation kehittämisen merkitys. Näiden yhteistuloksena saavutetaan suoritusarvioinnin kannuste, lisäpalkka.

#### 6.4 Kouluttajien irrallisia käsityksiä kouluttajana kehittämisestä

Tähän kappaleeseen on koottu muutamia haastateltavien lainauksia ja käsityksiä edellä käsiteltyihin asioihin liittyen. Kyseiset lainaukset osoittavat hyvin kehittämiskeskustelun tämänhetkistä tilannetta. Tutkija ei ole luokitellut näitä lainauksia suoraan mihinkään kuvauskategoriaan liittyväksi, vaan tarkastelee niitä irrallisina tuloksina. Tämä alaluku vahvistaa tutkimuksen muita tuloksia ja antaa kuvan kouluttajien käsityksistä kehittämiskeskusteluista.

Seuraavassa lainauksessa on sekä nuoren että kokeneen kouluttajan kommentit haastattelun loppuksi esitettyyn kysymykseen:

*T: Onko kehittämiskeskustelusta ollut hyötyä kouluttajana kehittämiseen?*

*H2: Minun mielestä ei juurikaan. Ei siellä ole, se kehittämiskeskustelun johtaja tai siis työpiste-päällikkö joka sen pitää niin ei hän oo nähny sitä yksittäistä kouluttajaa työssään juurikaan, korkeintaan jossain leirillä. (työkokemusta 15 vuotta)*

*H6: Kyllä varmasti osatekijänä kehittämiskeskustelu on ollu sellainen että se kehittää kouluttajaa. Pyrkii potkimaan sitä kouluttajaa oikeeseen suuntaan elikkä löydetään niitä kehitettäviä osa-alueita. Se on varmasti yks osatekijä, mutta on sitten varmasti*

*mutakin tekijöitä mitä siihen vaikuttaa elikkä mitä palautetta saa muilta kouluttajilta, muilta esimiehiltä niin niistäkin varmasti on hyötyä siinä kouluttajana kehittämisessä. Sekä sitten titenkin palaute alaisilta yksittäisistä harjoituksista vie eteenpäin. Kehittämiskeskustelu yhtenä osa-alueena niin kyllä varmasti kehittää yksittäistä kouluttajaa. (työkokemusta 3 vuotta)*

Edellisistä lainauksista voidaan todeta, että nuori kouluttaja kokee kehittämisskeskustelun toimivan kouluttajana kehittymisen apuvälineenä, mutta vanhemmalle kouluttajalle sillä ei ole suurta merkitystä. Nuoret kouluttajat kokivat, että heidän ammattitaidon osa-alueita tarkastellaan kehittämisskeskusteluissa ja niitä tarkastellaan myös käytännöntaitojen osalta. Tutkimuksessa ilmeni nuorilla kouluttajilla olevan ammattitaidoissaan sellaisia puutteita, mitkä vaikuttavat läheisesti heidän käytännön koulutustaitoon.

Kehittämisskeskustelun merkitystä kouluttajien omaan henkilökohtaiseen kehittymiseen tutkittiin myös Holmin (2003) tutkimuksessa. Kuviossa 13 on esitetty Holmin tutkimus tuloksia.

<b>Koen, että kehittämisskeskusteluista on ollut minulle hyötyä oman henkilökohtaisen kehittymisen, työmenettelyiden parantamisen ja työssä jaksamisen kannalta.</b>						
2002						
	Täysin samaa mieltä	Pääosin samaa mieltä	Siltä väliltä	Pääosin eri mieltä	Täysin eri mieltä	Ei mielipidettä
Esimies	3,7	18,5	29,6	29,6	18,5	0
Alainen	4	22,4	37,4	18,8	14,2	2
Samaa mieltä kysymysten kanssa on ollut esimiehistä 22.2 % ja alaisista 26.4 %. Eri mieltä kysymyksen kanssa on ollut esimiehistä 48.1 % ja alaisista 33 %. Alaisista 2 % ei muodostanut mielipidettä kysymyksestä.						
2003						
	Täysin samaa mieltä	Pääosin samaa mieltä	Siltä väliltä	Pääosin eri mieltä	Täysin eri mieltä	Ei mielipidettä
Esimies	3	42,4	21,2	21,2	12,1	0
Alainen	5,8	34,6	30	18,3	10,4	0,6
Samaa mieltä kysymysten kanssa on ollut esimiehistä 45.4 % ja alaisista 40.1 %. Eri mieltä kysymyksen kanssa on ollut esimiehistä 33.3 % ja alaisista 28.7 %. Alaisista 0.6 % ei muodostanut mielipidettä kysymyksestä.						

KUVIO 13. Paul Holmin tutkimustuloksia 3 (Holm 2003, 52.)

Kyseiset Holmin tutkimustulokset osoittavat niiden muuttuneen erittäin paljon vuoden aikana. Tulos voi kertoa siitä, että kehittämisskeskusteluja kehitetään kokoajan ja sen



merkitys henkilöstön kehittämiseen paranee vuosi vuodelta. Holmin tutkimuksen mukaan kehittämiskeskusteluissa ei olla täysin onnistuttu. Tästä on osoituksena myös tämän tutkimuksen tulokset, joiden mukaan vain puolet kokee hyötyvänsä kehittämiskeskusteluista. Kehittämiskeskusteluja kehitetään puolustusvoimissa edelleenkin. Tätä uudistamista ja kehittymistä tarkastellaan tutkimuksen viimeisessä luvussa tarkemmin.

Haastateltavilta tiedusteltiin, miten he mahdollisesti parantaisivat kehittämiskeskustelua, jotta se palvelisi paremmin kouluttajan ammattitaidon kehittämistä. Esimerkiksi haastateltava 1 toteaa mahdollisesta kehittämisestä seuraavaa:

" No, ehkä sinne vois laittaa sellaisen osion missä totanoin niin oma esimies olis tehnyt oman palautteen ennen kehittämiskeskustelua. Sellaisen kirjallisen osan sinne, miten luonnehtii kouluttajaa. Sen ei välttämättä tarvitse näkyä sitten ku sillä työntekijällä itellään, että se olis sellainen niinku työntekijän ja päällikkön välinen asia. Siinä vois sitten tuoda asiota esille, miten käyttäytyy, onko esimerkillinen kouluttaja, näyttääkö mallia noille nuoremmille joka hoitaa työnsä vai jääkö paljon asioita hoitamatta. Välttämättä ei päälliköllä oo sitten siellä keskustelussa kanttia kertoa, mutta ku ois ensin miettinyt niitä ja laittanut ylös. Siinä on omat hyvät puolensa ja omat huonot puolensa. Hyvä henkilö saa hyvän palautteen, siinä keuhataan ja se motivoi, mutta sitten jollain on mennyt vähän penkin alle vuosi ja saa huonon palautteen." (H1.)

Kyseinen toimintatapa on jo varmasti joillakin esimiehillä käytössä ja sen avulla alainen saa kattavasti palautetta omasta toiminnastaan. Kouluttajat kokivat tarvitsevansa palautetta enemmän, kuin mitä he tällä hetkellä saavat. Palautteen saamiseen pyritään myös haastateltava 4:n ilmaisemasta kehittämisideasta:

" Sanotaan, että kyl tää sinäänsä on ihan hyvä systeemi, mutta se on tietysti aina kiva saada myös vertaisten palautetta, että mitä muut kouluttajat ajattelee. Ei tietysti voi olla silleen että kaikki on koko ajan siinä kehityskeskustelussa juttelemassa, mutta jossain yhteydessä, ei välttämättä tarvi kehittämiskeskusteluun sitä sitoa, mutta se, että saat muilta kouluttajilta palautteen niin se myös edesauttaa sitä kouluttajana kehittymistä ja ammattitaidon kehittymistä. Koska ne muut kouluttajat kuitenkin tekee

sitä samaa hommaa ku sinä ja tekee vielä enemmän havaintoja kuin päällikkö, sieltä saa myös jonkunlaisia kehittämideoita."(H4.)

Kouluttajat kokivat, että kehittämiskeskustelun paras piirre on se, että se toimii palautetilaisuutena. Kehittämiskeskustelun soveltuvuutta oman ammattitaidon kehittämiseen kritisoitiin, eikä sillä koettu olevan siihen suurta merkitystä. Tässä asiassa on kuitenkin muistettava, ettei kehittämiskeskustelulla yksinään voida kehittää kouluttajaa, vaan siinä pyritään neuvomaan ja ohjaamaan kouluttajaa henkilökohtaiseen kehittämiseen.

Toisaalta kehittämiskeskusteluista saatu palaute pohjautuu aina kouluttajan ammattitaitoon ja siinä ilmeneviin kehittämistarpeisiin, joten kehittämistarpeiden luominen on tärkeää. Nuorilla kouluttajilla oli selvästi halua ja tarvetta kehittää omaa toimintaansa. He kokivatkin kehittämiskeskustelujen toimivan hyvänä apuvälineenä ja palautetilaisuutena oman toiminnan kehittämiseen liittyen.

#### 6.5 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa monet eri tekijät. Tutkimuksen luotettavuutta haastatteluiden ja aineiston keruun näkökulmista tarkasteltiin jo aiemmin, tutkimuksen toteutus ja analysointi-luvussa. Tässä osiossa tarkastellaan tutkimuksen aineiston ja johtopäätösten luotettavuutta sekä tutkimustulosten yleistettävyyttä.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu kahteen pääperiaatteeseen. Luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Validiteetillä tarkoitetaan kahta erilaista ulottuvuutta, joiden mukaan aineiston tulee vastata tutkittavien ajatuksia ja samalla niiden tulee liittyä tutkimuksen lähtökohtiin. Tutkimuksen aitous muodostuu aineiston vastaavuudesta tutkittavien ajatuksiin sekä relevanssi muodostuu tutkittavien ajatusten rinnastettavuudesta tutkimuksen lähtökohtiin. ( Syrjälä ym. 1994, 152.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelua, joka auttoi aineiston luotettavuuden parantamiseen saatujen vastausten myötä. Haastattelutilanteessa tutkija voi tarkentaa tarvittaessa omaa kysymystään, mikäli hän havaitsee ettei haastateltava ymmärtänyt kysymystä oikein. Tämä auttoi myös luotettavuuden paranemiseen. Tutkija

pystyi osoittamaan, että haastateltavat ilmaisivat sen mitä todella ajattelivat kyseisistä asioista.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeämpää saavuttaa luotettavaa tietoa, kuin yleistettävää tietoa. Fenomenografinen tutkimus ei voi edes tavoitella tilastollista yleistettävyyttä, koska tutkimushenkilöiden määrä on pieni ja tavoitellaan laadullista, henkilöiden ilmaisuista tulkittua tietoa erilaisista käsityksistä. (Syrjälä ym. 1994, 152.) Tämän tutkimuksen luotettavuus ja ehkä osittain myös yleistettävyyksikin olisi voinut parantua, jos tutkija olisi ottanut tutkimukseen enemmän haastateltavia. Myös kyselyn ja haastattelun yhdistäminen olisi voinut antaa laajempaa kuvaa asiasta.

Tilastollinen yleistettävyyksikin voisi parantua tutkimusmenetelmän vaihtamisella, sillä fenomenografisen tutkimusmenetelmän käyttö tutkimuksessa, jossa halutaan tilastollista yleistettävyyttä ei ole hyvä. Tilastollinen yleistettävyyksikin voidaan saavuttaa parhaiten ehkä kvantitatiivisella tutkimuksella, jossa tutkimushenkilöiden määrä on suuri. Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus saavuttaa, fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä, laadullista tietoa haluamasta asiasta, ei niinkään yleistettävää tietoa.

Aineiston analysoinnissa ei onnistuttu täysin fenomenografisen analyysin mukaisesti, vaan se oli enemmänkin sisällönanalyysin ja fenomenografisen analyysin soveltamista keskenään. Analyysi- ja kategoriointi vaiheen luotettavuuden tarkastelussa voidaan todeta, että tutkija on voinut tehdä "virheitä" ja hänen muodostamat kategoriat eivät ole ilmaistu siten, kuin ne fenomenografisen tutkimuksen mukaan tulisi ilmaista. Tämän asian haasteellisuus oli tutkijalla tiedossa jo tutkimusta aloittaessa. Tutkimustulosten ja koko tutkimuksen luonteen kannalta oli haasteista huolimatta hyvä valita kyseinen fenomenografinen tutkimusmenetelmä. Kyseisen menetelmän valintaan vaikutti se, että tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita kouluttajien antamista käsityksistä ja niiden merkityksestä tietyille ilmiölle.

Tutkimustulosten laadinnassa ja niiden ilmaisemisessa käytettiin kuvauskategorioita joiden avulla tulokset saatiin helposti ymmärrettävään muotoon. Tutkija pyrki välttämään aineiston ylitulkintaa lainaamalla haastateltavien vastauksia ja havainnoimaan samalla saavutettujen kuvauskategorioiden aitoutta. Haastateltavien vastauksia lainaamalla ja kuvauskategorioiden muodostamisella korostettiin tulosten luotettavuutta.

Kuvauskategorioiden laatimisessa ei kuitenkaan saavutettu parasta mahdollista fenomenografiselle tutkimukselle ominaista kategoriointia. Tämä ilmaisutaidon ja kuvauskategorioiden laatimisen heikkous johtunee tutkija alkeellisesti oppimäärästä kyseeseen fenomenografiseen tutkimusmenetelmään ja sen laajaan, sekä haasteelliseen metodologiaan. Kuvauskategorioiden muodostaminen ja siinä mahdollisesti ilmenevät virheet voivat vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen. Luotettavuutta heikentää kuvauskategorioiden heikko ilmaisu, mutta luotettavuutta parantaa puolestaan haastateltavien lainaukset ja niiden myötä tulosten todistettavuus oikeaksi.

Johtopäätökset ovat valideja, kun ne vastaavat tutkittavan tarkoituksia, eikä tutkija ole sortunut aineiston ylitulkintaan. Johtopäätösten validiteetti riippuu myös tulkittujen merkitysten relevanssista tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien suhteen. Tutkimus täyttää aitouden kriteerin, jos aineiston hankinnassa vallitsee intersubjektiivinen luottamus ja yhteisymmärrys. (Ahonen 1994, 129-130)

Tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien pitäminen mielessä ei aiheuttanut vaikeuksia. Tästä on osoituksena myös se, että laadittu teoria ja haastateltavien vastaukset kohtasivat ja olivat samansuuntaisia. Tähän teorian ja tulosten yhdenmukaisuuteen vaikuttaa myös laaditut teemat. Teemoilla ei ollut vaiktusta aineiston analysointiin, mutta tulokset oli helppo ilmaista kuvauskategorioina, jotka noudattelevat teemojen aiheita.

## 7. YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ja ymmärtää kouluttajien käsityksiä kehittämiskeskustelun soveltuvuudesta heidän ammattitaitonsa kehittämiseen. Tutkimuksessa haettiin vastausta tutkimuksen pääkysymykseen: "Miten kehittämiskeskustelu soveltuu kouluttajan ammattitaidon kehittämiseen?" Tähän tutkimuskysymykseen pyrittiin vastaamaan empiirisen aineiston avulla. Teemahaastatteluista saadusta tutkimusaineistosta muodostettiin neljä kuvauskategorijärjestelmää. Kyseisten kuvauskategorioiden avulla pyrittiin selvittämään miten kehittämiskeskustelu soveltuu kouluttajana kehittymisen apuvälineeksi. Tämän luvun tarkoituksena on koostaa tutkimustuloksista tärkeimmät asiat ja tehdä niistä yhteenveto ja johtopäätökset.

Tutkimuksen tulokset osoittivat ensimmäisen kuvauskategorian mukaisesti kouluttajien kokevan oman ammattitaitonsa olevan laaja-alaista. Kouluttajat kokivat ammattitaidon olevan kaikkea mahdollista kouluttamiseen liittyvää aina pienistä yksityiskohdista - laajempiin kokonaisuuksiin. Kouluttajat pitivät ammattitaidon tärkeimpänä kokonaisuutena kouluttamistaitoa. Kouluttamistaidon merkityksen korostaminen on ymmärrettävää, sillä haastateltavat kouluttivat päivittäin varusmiehiä. Kouluttajien ammattitaidon avaamista ja selventämistä tähän tutkimukseen korostaa se, että kehittämiskeskustelun avulla pyritään juuri kouluttajien osalta heidän ammattitaidon kehittämiseen.

Tutkimuksen toisen kuvauskategorian mukaan kouluttajien mielestä kokemuksellinen oppiminen oli merkittävässä asemassa oman toiminnan kehittämisessä. Kokemuksellista oppimista korosti kouluttajien käsitykset sen laaja-alaisuudesta ja esimerkiksi vanhempien kouluttajien tuesta. Nuoret kouluttajat ovat vielä koulusta valmistuttuaan kehityskelpoisia yksilöitä ja heillä on usein puutteita muunmuassa pienissä yksityiskohtaisten asioiden hallinnassa. Vanhempien kouluttajien antama esimerkki nähtiin tärkeimpänä nuoren kouluttajan oppimiseen liittyvänä asiana. Pääsääntöisesti kouluttajat kokivat, että kehittyminen on elinikäistä, eikä oppimistuloksia ja kehittymistä saateta hetkessä. He ymmärsivät kehittämiskeskustelun olevan tilaisuutena apuväline, jonka avulla kouluttajaa rohkaistaan ja tuetaan henkilökohtaiseen kehittämiseen ja sen seurantaan.

Kehittämiskeskustelua, tilaisuutena ja tapahtumana, pidettiin nuorten kouluttajien mielestä tärkeänä oman ammattitaidon kehittämiseen. Vanhempien kouluttajien mu-

kaan kehittämiskeskustelujen merkitys oman ammattitaidon kehittämiseen on ollut vähäistä. Nuoret kouluttajat kokivat kehittämiskeskusteluiden soveltuvan henkilökohtaisen ammattitaidon kehittämisen apuvälineeksi paremmin kuin vanhemmat kouluttajat. Tämä johtunee siitä, että nuoret kouluttajat kokivat omista ammattitaidoistaan sellaisia puutteita, mitkä vaikuttavat läheisesti heidän käytännön koulutustaitoon. Vanhemmat kouluttajat kokivat puolestaan esimiehen olevan ratkaisevassa asemassa kehittämiskeskusteluiden toteuttamisessa ja siinä onnistumisessa. Kouluttajien mukaan vanhemmat esimiehet kykenevät parempiin kehittämiseen tähtääviin neuvoihin kuin nuoret esimiehet. Esimiehen merkitystä korostettiin suoritusarvioinnin laatimisen näkökulmasta. Nuorella päälliköllä ei aina ole rohkeutta sanoa vanhemmalle kouluttajalle kehittämiskohteita ja hän myötäilee kouluttajan laatimaa itsearviointia. Kouluttajat kokivat, että päällikön toiminnalla on merkitystä myös kehittämiskeskustelun ilmapiirin luomiseen. Kehittämiskeskusteluita pidettiin avoimina, rehellisinä ja eteenpäin työntävinä tilaisuuksina.

Kehittämiskeskustelut soveltuvat kouluttajana kehittymisen apuvälineeksi myös palautetilaisuutensa ansiosta. Palautteen avulla kouluttajat kykenevät kehittämään ja seuraamaan omaa toimintaansa. Palautteen tulisi olla realistista ja päälliköillä tulisi olla näkemystä kouluttajien toiminnasta ja menneestä vuodesta. Nyt tutkimustulokset osoittivat, ettei päälliköillä ole mahdollisuutta tarkkailla kouluttajien toimintaa, joten heidän mahdollisuutensa arvioida kouluttajia olivat heikot. Kehittämiskeskustelun kaltaisia palautetilaisuuksia ei ole perusyksiköissä tällä hetkellä yhtään liikaa. Kouluttajien mukaan kehittämiskeskustelun kaltaiset palautetilaisuudet ovat parhaita tilaisuuksia pysähtyä miettimään omaa ammattitaitoaan ja sen kehittämistä.

Kehittämiskeskustelua tilaisuutena ja tapahtumana kehitettiin, mutta sen rakennetta, lomakkeita ja suoritusarviointia kritisoitiin enemmän negatiivisesti kuin positiivisesti. Tutkimustulokset osoittivat, että kehittämiskeskustelun rakenne ei palvele kaikilta osin kouluttajan sotilaspedagogisten taitojen arviointia ja kehittämistä. Suoritusarvioinnin kriteerien avulla ei kyetä arvioimaan riittävästi kouluttajan sotilaspedagogisia taitoja. Suoritusarvioinnin kriteerien avulla kyetään arvioimaan enemmän kouluttajan ammatillista osaamista välineiden ja menetelmien osalta. Kouluttajan pedagogisten taitojen arvioiminen ja kehittäminen on yhtä tärkeää, kuin esimerkiksi välineiden hallinnan osaaminen ja kehittäminen.

Kouluttajat pitivät myös suoritusarvioinnin kriteereihin vaikuttamista vaikeana. Kouluttajien mukaan oman toiminnan kehittäminen kriteerien mukaisiksi on jopa mahdotonta. Toisaalta kouluttajat kokivat kaikesta huolimatta suoritusarvioinnin vaikuttavan myös positiivisesti kouluttajana kehittymiseen, koska se antaa palkkauksen ansiosta lisää yrittämisen halua. Suoritusarvioinnin merkitystä voisi jatkossa korostaa enemmän kouluttajien motivoinnissa. Motivaatio voi nousta huomattavasti kouluttajan pysyessä itse vaikuttamaan omiin tuloksiin. Omiin tuloksiin ei kyetä nyt vaikuttamaan, mutta mikäli suoritusarvioinnin kriteerit laadittaisiin aina kulloisenkin kohderyhmän mukaan, olisi vaikuttaminen helpompaa.

Kouluttajien käsitykset kehittämiskeskusteluista olivat yllättävän samansuuntaisia. Aina poikkeuksena oli eroavaisuudet tietyissä asioissa nuorten ja vanhojen kouluttajien välillä. Nuorten kouluttajien kehittymiseen tulisi jatkossakin kiinnittää huomiota, unohtamatta kuitenkaan vanhoja kouluttajia. Kolmannen kuvauskategorian mukaan kouluttajat arvostavat elinikäistä oppimista. Vanhempien kouluttajien tulisi opetella ja sisäistää elinikäisen oppimisen ja kehittymisen ajatus. Vanhemmilla kouluttajilla ei ollut selkeää tulevaisuuden suunnitelmaa omalle uralleen tai he eivät olleet sisäistäneet kaikilta osin elinikäisen oppimisen ajatusta. Tämä lienee myös yksi syy miksi kouluttajien vastauksissa oli tietynlaista kirjavuutta.

Kehittämiskeskustelu - apuväline kouluttajana kehittymiseen? Tutkimustulokset osoittivat ja antoivat vastauksen myös tutkimuksen otsikolle, joka toimi myös tavallaan tutkimuskysymyksenä. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että kehittämiskeskustelu toimii apuvälineenä kouluttajana kehittymiseen.

## 8. DISKUSSIO

### *Kriittistä pohdintaa tutkimuksesta*

Tämä tutkielma oli tutkijan mielestä melko suppea, eikä tuloksia voida yleistää koko puolustusvoimiin. Toisaalta se antaa ainakin kuvan Kaartin Jääkärirykmentissä suoritettavista kehittämiskeskusteluista. Tutkimusta voidaan helposti laajentaa koskemaan useampaa joukko-osastoa, jolloin tutkimuksen yleistettävyys paranisi.

Tutkimuksen kokonaisuuden onnistumiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Tässä tutkimuksessa pyrittiin saavuttamaan tietoa kouluttajien käsityksistä kehittämiskeskustelun soveltuvuudesta heidän ammattitaitoonsa ja kouluttajana kehittymiseen. Tutkija pyrki tarkastelemaan teoriaa sekä tutkimustuloksia mahdollisimman tieteellisesti ja luotettavasti. Tutkija tuntee heikkoutensa tieteellisen tutkimuksen tekijänä ja raportin kirjoittajana. Tutkimuksen aikana oli vaikeuksia saada aineisto pysymään johdonmukaisena ja loogisena. Kyseisellä epäloogisuudella voi olla vaikutusta myös tutkimustuloksiin ja niiden ilmaisuun.

### *Jatkotutkimuksen mahdollisuus*

Tämä tutkimus keskittyi perusyksiköissä työskentelevien kouluttajien käsitysten tarkasteluun. Kouluttajien käsitykset kehittämiskeskusteluiden toteuttamisesta, rakenteesta ja toiminnasta muodostivat tutkijalle sellaisen kuvan, että kyseistä asiaa olisi tarpeellista tutkia myös tulevaisuudessa. Kehittämiskeskusteluihin liittyvissä tutkimuksissa olisi jatkossa hyvä tarkastella myös muiden kuin perusyksikössä toimivien kouluttajien käsityksiä. Kyseisellä jatkotutkimuksella saavutettaisiin havaintoja ja tuloksia kehittämiskeskustelun soveltuvuudesta esimerkiksi esikunnassa työskentelevien kouluttajien kehittymiseen. Soveltuuko nykyinen käytäntö paremmin juuri esikunnassa työskenteleville upseereille vai soveltuuko se parhaiten esimerkiksi esimiesten toimintaan?

Tulevissa kehittämiskeskustelua tarkastelevissa tutkimuksissa voidaan tarkastella tämän tutkimuksen ja Holmin tutkimuksen tuloksia uuteen tutkimukseen. Mielenkiintoista on jäädä seuraamaan kuka ja miten ryhtyy seuraavaksi tarkastelemaan kehittämiskeskustelua. Mielenkiintoiseksi asian tekee myös se, että kehittämiskeskustelu tulee muuttumaan paljon ja sitä on varmasti tarpeellista tutkia myös jatkossa.



### *Lopuksi*

Kehittämiskeskusteluihin liittyviä asioita kehitetään koko ajan ja niihin tulee jatkuvasti muutoksia ja uudistuksia. Ensimmäinen muutos oli termin vaihtaminen kehittämiskeskustelusta - kehityskeskusteluksi.

Nimen vaihto on tarpeellinen, koska keskustelu on nykyään jaettu kahteen osaan; kehityskeskusteluosioon ja osaamisen kehittämisosioon. Keskustelut tullaan toteuttamaan jatkossa PvHRi- kehityskeskustelusovelluksessa ja sen käyttöön ottaminen aiheuttaa henkilöstölle kouluttamis - ja oppimistarpeen. (Kärkkäinen 2005, 3.) Tulevaisuudessa kouluttajana kehittymistä on uuden kehityskeskustelusovelluksen avulla helpompi tarkastella, johtuen erillisestä osaamisen kehittämisosioista.

Puolustusvoimat elää yhdessä muun yhteiskunnan kanssa jatkuvien muutosten aikaa. Tulevaisuudessa menestyminen vaatii organisaatioilta entistä enemmän ja niiden tulee kyetä vastaamaan muutosten mukaisiin toimintoihin. Puolustusvoimat toteuttavat henkilöstön osaamisen kehittämistä ja sillä on nähty olevan vaikutusta koko organisaation kehittämiseen. Kehittämiskeskustelut ja sen mukainen henkilöstön kehittäminen tähtäävät myös omalta osaltaan henkilöstön osaamisen kehittämiseen ja sen myötä koko puolustusvoimien kehittämiseen.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1-3. Painos. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Anttonen, E., Helakorpi, S.(Toim), Juuti, P., Summa, H. & Suonperä, M. 1995. Laatu kouluun. Opetus 2000-sarja. Juva: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.
- Haapanen, K. 2005. Eväitä kehityskeskusteluihin. Tehtävänkuvausten ylläpito - vaativuusluokan - palkanlaskennan ajantasainenperuste. Sotilasaikakausilehti 12/2005.
- Hakalahti, T. 2002. Hyvä kouluttaja - Tutkimus kouluttajan hyvyyden sosiaalisesta konstruoitumisesta koulutuksen asiantuntijoiden maailmassa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidonlaitos. Diplomityö.
- Halonen, P. 2002. Opetusmenetelmät. Teoksessa Anttila, J., Halonen, P., Kalliomaa, M. & Toiskallio, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Halonen, P. 2004. Oppiva organisaatio osana oppimis- ja koulutuskulttuuria. Teoksessa: Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia: Asiantuntijaryhmän näkemyksiä ja ajatuksia. Koulutustaidonlaitoksen julkaisu 1/2004
- Halonen, P. 2006. Kuka muuttaa kulttuuria? Reserviläinen nro.1 Tammikuu 2006. Aikakauslehtien Liiton Jäsenlehti 38. (73.) vuosikerta ISSN 0557-8477. Savonlinna: Savonlinnan kirjapaino.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., & Moilanen, P.(toim.), 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena.

Heikkinen, H.L.T., & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen, & P. Moilanen (toim.), Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena.

Heikkurinen, T. 1994. Kouluttamisen perusteet. Maanpuolustuskorkeakoulu Koulutustaidon laitos oppimateriaaleja N:o 1. Pieksämäki: RT-paino.

Helakorpi, S. 1992a. Ammattikasvatus. Juva: WSOY.

Helakorpi, S. 1992b. Ammattitaito ja sen analysoiminen. Hämeenlinnan ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 85.

Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulu-pedagogiikkaa. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. 5. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. 1992. Tutkimustiedon analyysi ja päätelmien teko. Teoksessa Hirsjärvi Sirkka, Liikanen Pirkko, Remes Pirkko, Sajavaara Paula: Tutkimus ja sen raportointi. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Holm, P. 2003. Koulutuksen, ohjeistuksen ja palautteen vaikutus johtajan valmiuksiin käydä kehittämiskeskusteluja. MpKK:n Perustutkinto-osaston tutkielma.

Jarvis, P. 1996. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 3. muuttumaton painos. Saarijärvi. Gummerus Kirjapaino Oy.

Jämbäck, A. 2005. Kouluttajan arkea. Kaartin Jääkäri 2/2005. Kokemäki: Satakunnan Painotuote Oy.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.

- Kallioinen, O. 2001. Kadettien pedagoginen asiantuntijuus. Hermeneuttinen toimintatutkimus. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 No 8. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kangas, S. 2000. Maailmankuva ja toimintakyky. Teoksessa Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, Tutkimuksia, No 6. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kärkkäinen, I. 2005. Päätoimittajalta - Hyvät Kaartin Jääkäriin lukijat, Kaartin Jääkäri 2/2005. Kokemäki: Satakunnan Painotuote Oy.
- Lehtisalo, A. 1998. Upseerin pedagoginen pätevyys ja ammattitaito. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) 1998. Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. Maanpuolustuskorkeakoulu, Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, N:o 4.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Moilanen, R. 2001. Oppivan organisaation mahdollisuudet. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitteet opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa Eteläpelto, A., Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- PE-Henk-os PAK 03:09 Esimiehen ja alaisen välinen kehittämiskeskustelu puolustusvoimissa.
- PE-Henk-os projekti Kehittämiskeskustelu puolustusvoimissa. ArtCon Oy.

PE-Koul-os asiakirja R/387/5.1/D/III Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004 - 2017.

PE-Koul-os ja asiantuntijatyöryhmä, 2004. Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia: Asiantuntijaryhmän näkemyksiä ja ajatuksia. Koulutustaidonlaitoksen julkaisu 1/2004.

Pääesikunta/Henkilöstöosasto, 2005. Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2005. Helsinki: Edita Prima Oy.

Rauhala, E. 2001. Kehityskeskustelun hyödyt Länsisatamalle. Haaga instituutin ammattikorkeakoulu. Malmin liiketalousinstituutti. Liiketalouden koulutusohjelma. Henkilöstöjohtaminen. Tradenomin opinnäytetyö. Viitattu 13.1.2006 <http://www.liiketalousopisto.fi/aamk/tiivistelmat/lt/2001/rauhala.htm>

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

van Ree, A. 2002. Towards a military pedagogy. Teoksessa Heinz, Florian. Studies for Military Pedagogy, Military Science & Security Policy. Military Pedagogy - an International Survey. Frankfurt: PETER LANG.

Repo, T. 2001. Varusmieskoulutuksen palautekulttuuri murroksessa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, Tutkimuksia, No 6.

Ritala, R. & Tarvainen, H. 1990. Henkilöstön kehittäminen - osaavat ihmiset - menestyvä organisaatio. Tampere: Tammer-paino Oy.

Ropo, E. 1996. Opetussuunnitelmat ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 3. muuttumaton painos. Saarijärvi. Gummerus Kirjapaino Oy.

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

- Räsänen, J. 1994. Työvalmennus - opetus ja oppiminen käännekohtassa. Juva: WSOY.
- Sallila, P. & Tuomisto, J.(Toim.). 1997. Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 3. painos. Tampere: Tammer-Paino.
- Senge, P.M. 1990. The Fift Discipline. New York. Currency Doubleday
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa Eteläpelto, A., Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä Leena, Ahonen Sirkka, Syrjäläinen Eija ja Saari Seppo: Laadullisen tutkimuksen työtappja. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Toiskallio, J. 1989. Ihmisen kasvu ja kasvatuus. Sairaanhoidajien koulutussäätiön julkaisu. Toinen painos. Porvoo: WSOY.
- Toiskallio, J. 1998. Sotilaspedagogiikan perusteet. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Toiskallio, J. 2002. Kohti muuttuvaa kouluttajuutta. Teoksessa Anttila, J., Halonen, P., Kalliomaa, M. & Toiskallio, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Tuomisto, J. 1996. Elinikäisen oppimisen muodot - teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 3. muuttumaton painos. Saarijärvi. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ukkonen, O. 1989. Esimies-alaiskeskustelu. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.

Vaherva, T. & Valkeavaara, T. 1997. Henkilöstön kehittäjän rooli oppivassa organisaatiossa. Teoksessa Sallila, P., Tuomisto, J. (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A., Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.

Varila, J. 1992. Työmarkkinakelpoisuus ja työssä oppiminen - Henkilöstön kehittämisen mahdollisuuksia, keinoja ja ehtoja. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 1

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

[http://www.milnet.fi/koulutusportaali/Verkkosotakoulu/Kehittämiskeskustelu\\_05](http://www.milnet.fi/koulutusportaali/Verkkosotakoulu/Kehittämiskeskustelu_05)

## LIITTEET

- Liite 1 Teemahaastattelun runko
- Liite 2 Tutkimuslupa
- Liite 3 Arviointikriteerien sisällön kuvaukset ja tasokuvaukset



## **TEEMAHAASTATELUN RUNKO**

*Taustakysymyksiä*

- minkälainen koulutustausta Teillä on?
- miten pitkään olette toimineet kouluttajana?
- montako kehittämiskeskustelua olette käyneet?

## **TEEMAT**

1. Kouluttajan ammattitaito ja kouluttajana kehittyminen
2. Kehittämiskeskustelun soveltuvuus kouluttajana kehittymiseen

## **TEEMOIHIN LIITTYVÄT KYSYMYKSET**

### **1. Kouluttajan ammattitaito ja kouluttajana kehittyminen**

1. Miten ymmärrätte kouluttajan ammattitaidon? Mitä se on?
2. Kuinka kouluttajan ammattitaito näkyy työelämässä?

### **2. Kehittämiskeskustelun soveltuvuus kouluttajana kehittymiseen**

1. Mitä kouluttajan ammattitaitoon liittyviä asioita kehittämiskeskusteluissa on käsitelty?
2. Mitkä tekijät kehittämiskeskusteluissa haittaava tai edistävät kouluttajana kehittymistä?
3. Millainen ilmapiiri kehittämiskeskusteluissa on ollut ja miten se on vaikuttanut teidän kouluttajana kehittymiseen?
4. Mikä käsitys teillä on päällikön mahdollisuuksista arvioida teidän ammattitaitoa ja kouluttajana toimimista?
5. Onko suoritusarvioinnin toteuttamisen yhteydessä kyetty keskustelemaan rakentavasti niin vahvuuksista kuin heikkouksista?
6. Oletteko saaneet kehittämiskeskustelusta palautetta kouluttamisesta tai ammattitaidostanne?
7. Miten kehittämiskeskustelusta saatu palaute on auttanut Teitä Kehittämissuunnitelman käytännön toteutuksessa?
8. Onko kehittämiskeskustelusta ollut konkreettista hyötyä kouluttajana kehittymiseen ja ammattitaidon parantamiseen niissä asioissa mitä kouluttaja tarvitsee käytännön työelämässä?

**MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU****ANOMUS**

Koulutustaidon laitos  
Santahamina

.9.2005

1 /

**TUTKIMUSLUPA KADETIN OPINNÄYTETYÖHÖN**

Esitetään, että Maanpuolustuskorkeakoulussa sotatieteiden maisterin koulutusohjelmassa opiskelevalle kadetti Matti Ojalalle (89. kadk) myönnetään tutkimuslupa haastattelututkimukseen. Haastattelututkimus liittyy pro gradu -työhön, jonka tarkoituksena on selvittää kehittämisskeskustelujen soveltuvuutta kouluttajana kehittymiseen perusyksikössä.

Haastattelut suoritetaan Kaartin Jääkärirykmentin perusyksiköissä työskenteleville kouluttajille. Haastatteluiden toteuttamisesta on alustavasti sovittu joukko-osaston kanssa. Haastattelut suoritetaan syksyllä 2005 tutkimuksen tekijän toimesta, järjestelyt ja tarkka ajankohta sovitaan erikseen joukko-osaston kanssa. Haastattelut kestää noin tunnin kouluttajaa kohden. Tutkimukseen vastataan nimettömänä ja koko aineistoa käsitellään nimettömänä. Tutkija säilyttää aineiston hallussaan vähintään vuoden tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Valmis tutkimusraportti taltioidaan Maanpuolustuskorkeakoulun toimintatapamallin mukaisesti. Kadetti Ojalan tutkimussuunnitelma on liitetiedostona.

Asiaa Maanpuolustuskorkeakoululla hoitaa kapteeni Antti-Tuomas Pulkka (puh. 09-18145190 P).

Laitoksen johtaja  
Everstiluutnantti

Teppo Lahti

Opettaja  
Kapteeni

Antti-Tuomas Pulkka

## **PvSar - ARVIOINTIKRITEERIEN SISÄLLÖN KUVAUKSET JA TASOKUVAUKSET (0-5)**

### **1. TULOKSELLISUUS**

#### **1.1 Tulostavoitteiden saavuttaminen**

**Tulostavoitteiden saavuttaminen (laatu, määrä ja aika), huomion kiinnittäminen työn laatuun, päättäväisyys ja sinnikkyys.**

0 Ei saavuta sovittuja tulostavoitteita. Työn laatu ei ole hyväksyttävää. Viivyttelee toistuvasti annettujen tehtävien toteuttamisessa eikä huolehdi niiden loppuunsaattamisesta.

1 Saavuttaa osan sovituista tulostavoitteista ja työn laatu on yleensä hyväksyttävää. Viivyttelee toisinaan annettujen tehtävien toteuttamisessa ja on joskus ongelmia tehtävien loppuunsaattamisessa.

2

3 Saavuttaa yleensä tulostavoitteet ja työn laatu on hyvä. Noudattaa yleensä sovittuja määräaikoja. Huolehtii yleensä tehtävien loppuunsaattamisesta.

4

5 Saavuttaa aina tulostavoitteet ja työn laatu on aina korkea. Noudattaa aina sovittuja määräaikoja. Huolehtii aina tehtävien loppuunsaattamisesta.

ARVIOITAVAN TASO	0	1	2	3	4	5
------------------	---	---	---	---	---	---

#### **1.2 Resurssien tehokas ja taloudellinen käyttö**

**Toimintatapana resurssien (inhimillisten, taloudellisten, ajallisten tai materiaalisten) tehokas ja taloudellinen käyttö. Keskittyminen oleellisiin asioihin työssä.**

0 Käyttää resursseja tehottomasti ja tuhlaavaisesti. Ylikuormittaa jatkuvasti itseään/henkilöstöään jättäen asiat toistuvasti viime tippaan.

1 Saavuttaakseen tulostavoitteet käyttää resursseja ajoittain tehottomasti tai tuhlaten. Painottaa liikaa tuloksia oman/henkilöstön hyvinvoinnin kustannuksella.

2

3 Käyttää resursseja yleensä tehokkaasti ja taloudellisesti. Keskittyy yleensä oleellisten asioiden hoitamiseen. Saa yleensä työt sujumaan ilman omaa/henkilöstön jatkuvaa ylikuormitusta ja kiirettä.

4

5 Resurssien käyttö on aina taloudellista. Keskittyy aina oleellisten asioiden hoitamiseen. Saa aina vaikeat ja hankalatkin tehtävät toteutetuksi ilman omaa/henkilöstön pitkäaikaista ylikuormitusta ja kiirettä.

ARVIOITAVAN TASO	0	1	2	3	4	5
------------------	---	---	---	---	---	---

#### **1.3 Tehtävien itsenäinen hoitaminen**

**Itsenäinen toimintatapa tehtävissä ja toiminnassa, jossa ei välttämättä tarvita esimiehen tukea ja neuvoja.**

0 Hänen johtamisensa teettää melkoisesti ylimääräistä työtä. Ei ota huomioon toiminnassaan työyksikönsä tavoitteita. Välttelee vastuun ottamista tehtävistään. Tuo tarpeettomasti pulmia esimiesten ratkaistavaksi.

1 Kykenee hoitamaan ja vastaamaan vain tarkasti määritetyistä tehtävistä.

2

3 Kantaa toimivaltansa puitteissa vastuuta ja tekee itsenäisiä ratkaisuja.

4

5 Kykenee toimivaltansa puitteissa kaikissa tilanteissa toimimaan täysin itsenäisesti ja tekemään itsenäisiä ratkaisuja ja/tai päätöksiä.

ARVIOITAVAN TASO	0	1	2	3	4	5
------------------	---	---	---	---	---	---

#### **1.4 Henkilöstön/itsensä ja menetelmien kehittäminen**

**Henkilöstön/itsensä kouluttaminen ja omaehtoinen kehittäminen vaativampiin ja/tai laaja-alaisempiin tehtäviin. Aktiivisuus tehtäviin liittyvien menetelmien ja ratkaisujen kehittämisessä.**

0 Ei välitä henkilöstön/itsensä ja/tai menetelmien kehittämisestä.

1 Ei yleensä kehitä aktiivisesti toiminnan sujuvuutta lisääviä työtapoja ja/tai menetelmiä eikä koulutaudu ja/tai järjestä koulutusmahdollisuuksia henkilöstölle.

2

3 Kehittää yleensä aktiivisesti toiminnan sujuvuutta lisääviä työtapoja ja/tai menetelmiä sekä koulutautuu ja/tai järjestää koulutusmahdollisuuksia henkilöstölle.

4

5 Kehittää erittäin aktiivisesti toiminnan sujuvuutta lisääviä työtapoja ja/tai menetelmiä sekä koulutuu ja/tai järjestää koulutusmahdollisuuksia henkilöstölle.

ARVIOITAVAN TASO	0	1	2	3	4	5
------------------	---	---	---	---	---	---

## **2. AMMATINHALLINTA**

### **2.1 Tietotaidon laajuus ja/tai syvyys**

**Osaamisen syvällisyys ja/tai laaja-alaisuus. Tietojen, taitojen ja erikoisosaamisen taso suhteessa omaan työhön.**

0 Tiedot, taidot ja osaaminen eivät riitä tehtävän hoitamiseen

1 Hallitsee tyydyttävästi työnsä vaatimat tiedot ja taidot.

2

3 Tietojen, taitojen ja osaamisen laajuus ja/tai syvyys riittää hyvin tehtävän hoitamiseen.

4

5 Tiedot, taidot ja osaaminen ovat erittäin syvällisiä ja/tai laaja-alaisia. Hallitsee omaa työtään laajemmat tiedot ja taidot.

ARVIOITAVAN TASO	0	1	2	3	4	5
------------------	---	---	---	---	---	---

### **2.2 Menetelmien, välineiden ja tekniikoiden hallinta**

**Tehtäviin liittyvien menetelmien, välineiden ja tekniikoiden hallinta, osaako soveltaa niitä tehtävässään. Kyky selvittää niiden avulla työssään esiin tulevissa tilanteissa ja ongelmissa.**

0 Ei hallitse oman työnsä vaatimia menetelmiä, välineitä ja tekniikoita.

1 Hallitsee tyydyttävästi oman työnsä vaatimat menetelmät, välineet ja tekniikat. Yllättävissä ja uusissa tilanteissa esiintyy vaikeuksia.

2

3 Hallitsee oman työnsä vaatimat menetelmät, välineet ja tekniikat. Selviää yleensä tehtävistään ja uusista ongelmatilanteista. Löytää tietojensa pohjalta uusia ratkaisumalleja.

4

5 Hallitsee erittäin hyvin oman työnsä vaatimat menetelmät, välineet ja tekniikat. Osaa yhdistää erilaista osaamista ja toimintoja keskenään.

ARVIOITAVAN TASO	0	1	2	3	4	5
------------------	---	---	---	---	---	---

### **2.3 Oman ammattitaidon ylläpitäminen ja ajankohtaistaminen nykyisessä tehtävässä**

**Aktiivisuus oman ammattitaidon ylläpitämisessä ja ajankohtaistamisessa, valmius omaksua oman tehtäväalueensa uutta tietoa. Miten panostaa, miten hyvin hyödyntää työnantajan järjestämiä koulutustilaisuuksia ja -järjestelmiä.**

0 Ei ole kiinnostunut ammattitaidon ylläpitämisestä ja ajankohtaistamisesta, ei ole kiinnostunut työnantajan järjestämästä koulutuksesta.

1 Vaikka ei erityisesti panosta ammattitaitonsa ylläpitämiseen, suhtautuu yleensä myönteisesti muutoksiin ja työssä oppimiseen.

2

3 Seuraa alansa kehitystä ja käyttää tehokkaasti hyväkseen työn suomia oppimismahdollisuuksia.

4

5 On valmis ammattitaitonsa omaehtoiseen ylläpitämiseen ja käyttää erittäin aktiivisesti hyväkseen tarjoutuvia koulutusmahdollisuuksia.

ARVIOITAVAN TASO	0	1	2	3	4	5
------------------	---	---	---	---	---	---

### **2.4 Toimintojen eri osa-alueiden tunteminen**

**Tietämyksen ja asiantuntemuksen taso työhön liittyvillä osa-alueilla. Missä määrin kykenee ohjaamaan ja neuvomaan toisia eri osa-alueilla. Hallitseeko oman toimialueensa kaikki tehtävät niin hyvin, että kykenee vaihtamaan tehtäviä ja/tai toimimaan sijaisena.**

0 Ei osaa kuin rajoitetusti niitä tehtäviä tai tehtäväkokonaisuuksia, joita hänen olisi hallittava.

1 Osaa ja hallitsee vain omat tehtävänsä.

2

3 Tietämyksen taso on hyvä ja riittää hyvin suoriutumiseen jokapäiväisistä tehtävistä sekä kohtalaisen vaikeistakin tilanteista. Pystyy toimimaan sijaisena työyksikkönsä samantasoisissa tehtävissä.

4

5 Hallitsee erittäin hyvin kaikki oman toimialueensa tehtävät ja kykenee vaivatta ohjaamaan muita tai vaihtamaan tehtävästä toiseen. Pystyy toimimaan sijaisena vaativammissa tehtävissä.

ARVIOITAVAN TASO	0	1	2	3	4	5
------------------	---	---	---	---	---	---

## **3. TOIMINTA TYÖYHTEISÖSSÄ**

### **3.1 Vuorovaikutustaidot ja yhteistyökyky**

**Taito ohjata työyhteisöä toimimaan halutulla tavalla aiheuttamatta ristiriitatilanteita. Neuvottelutaidot, kyky ja taidot rakentaa yhteistyötä muihin ihmisiin, joustavuus ja toisten mielipiteiden huomioon ottaminen. Taito antaa palautetta asiallisesti.**

0 Yhteistyö hänen kanssaan ei toimi tai onnistu. On eristäytyvä, melko joustamaton ja itsekeskeinen. Kylvää epäluuloa toisia kohtaan ja on toistuvasti ristiriitatilanteissa osallisena. Ei kykene kommunikoimaan työtovereiden kanssa. *(Varmistettava, tarvittaessa asiantuntijoiden avulla, ettei arvioitava ole joutunut työpaikkakiusaamisen kohteeksi.)*

1 On joskus ongelmia yhteistyössä asiakkaiden, sidosryhmien, työtoverien ja esimiesten kanssa, ei itse hakeudu yhteistyöhön. On yleensä luotettava ja riittävän joustava sekä tarvittaessa valmis auttamaan työtovereitaan. Antaa harvoin palautetta asiallisesti.

2

3 Haluaa ja kykenee yhteistyöhön asiakkaiden sidosryhmien, työtovereiden ja esimiesten kanssa. On luotettava, täsmällinen ja joustava; ymmärtää toisten kiireet ja vaikeudet. On valmis joustamaan toisissaan ja auttamaan työtovereitaan. Antaa yleensä palautetta asiallisesti.

4

5 Asiakkaat, sidosryhmät, työtoverit ja esimiehet haluavat työskennellä hänen kanssaan. Rakentaa aktiivisesti myönteistä yhteistyötä. On taitava neuvottelija, saa muut helposti hyväksymään ideat, suunnitelmat, toimenpiteet ja tavoitteet sekä sitoutumaan niihin. Antaa aina palautetta asiallisesti.

ARVIOITAVAN TASO	0	1	2	3	4	5
------------------	---	---	---	---	---	---

### **3.2 Palautteeseen suhtautuminen**

**Miten suhtautuu itseensä kohdistuvaan asialliseen palautteeseen ja ottaa sen toiminnassaan huomioon.**

0 Ei siedä minkäänlaista asiallista palautetta tai arvostelua eikä ota sitä toiminnassaan huomioon.

1 Suhtautuu saamaansa asialliseen palautteeseen varauksellisesti ja ottaa sen toiminnassaan vain harvoin huomioon.

2

3 Suhtautuu yleensä hyvin asialliseen palautteeseen ja ottaa sen toiminnassaan huomioon.

4

5 Suhtautuu erittäin hyvin asialliseen palautteeseen. Pyrkii usein itse aktivoimaan ympäristöään palautteen antamiseen ja ottaa sen aina toiminnassaan huomioon.

ARVIOITAVAN TASO	0	1	2	3	4	5
------------------	---	---	---	---	---	---

### **3.3 Ongelmien ja ristiriitatilanteiden hallinta**

**Taito eritellä ja ratkaista asioihin ja/tai henkilöihin liittyviä ristiriita- ja ongelmatilanteita.**

0 Välttelee ongelmiin puuttumista. Ei ole ongelma- ja ristiriitatilanteissa valmis minkäänlaisiin myönnytyksiin. Ratkaisut sattumanvaraisia tai toteuttamiskelvottomia.

1 Pyrkii yleensä ratkaisemaan ongelma- ja ristiriitatilanteet, vaikka ei läheskään aina kykene hallitsemaan niitä ja saattaa joskus viivytellä tarvittavien toimenpiteiden käynnistämässä. Ratkaisut ovat joskus sekavia ja ne voivat johtaa vaikeuksiin.

2

3 Ongelma- ja ristiriitatilanteissa ryhtyy yleensä etsimään ratkaisuja. Ne ovat yleensä riittävän selkeitä ja toteuttamiskelpoisia.

4

5 Vaikeissakin ongelma- ja ristiriitatilanteissa saa muut kuuntelemaan itseään sekä osoittaa suurta kärsivällisyyttä, hienotunteisuutta ja arvostusta. Ryhtyy aina toimenpiteisiin, on avoin ja valmis ratkaisemaan ongelmia. Ratkaisut ovat aina perusteltuja, selkeitä ja toteuttamiskelpoisia.

ARVIOITAVAN TASO	0	1	2	3	4	5
------------------	---	---	---	---	---	---

### **3.4 Töiden järjestelykyky**

**Järjestelmällisyys ja suunnitelmallisuus omassa tehtävässään, tilanteen, vaatimusten ja tavoitteiden huomioon ottaminen. Keskittyminen työssä olennaisten asioiden hoitamiseen. Tehtäviin kuuluvien asioiden järjestely ja organisointi.**

0 Toiminta kohdistuu väärin asioihin. Ei kykene arvioimaan tavoitteiden kannalta tärkeitä asioita. Asettaa epärealistisia tavoitteita. Keskittyy liian pitkäksi aikaa vain yhteen tehtävään kerrallaan.

1 Ei ennakoii riittävästi muutoksia tai ryhdy toimenpiteisiin päättäväisesti riittävän ajoissa. Keskittyy liian yksipuolisesti tehtävänsä tiettyihin osa-alueisiin tai turhan työn tekemiseen/teettämiseen.

2

3 Toimii yleensä järjestelmällisesti ja suunnitelmallisesti viedäkseen asioita eteenpäin. Ennakoi muutoksia ja järjestelee eri työvaiheet siten, että tavoitteiden kannalta olennaiset asiat tulevat hoidettua myös poikkeustilanteissa.

4

5 On erittäin järjestelmällinen ja suunnitelmallinen ja ottaa kaikki tarvittavat tilannetekijät huomioon, ennakoii muutokset hyvin pitkälle. On valmis itse joustamaan ja varmistamaan tärkeiden tavoitteiden toteutumisen. Huolehtii aina tavoitteiden toteutumisesta ja puuttuu ajoissa ongelmiin.

ARVIOITAVAN TASO	0	1	2	3	4	5
------------------	---	---	---	---	---	---