

**MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU**

**ALIUPSEERISTON OSAAMISEN KEHITTÄMISEN NYKYTILA PERUS- JA  
YLEISTASOLLA (SAMOK1 JA 2) ILMASOTAKOULUSSA  
-Esimiesten ja työpaikkaohjaajien kokemuksia**

Pro gradu

Luutnantti  
Risto Jäntti

Sotatieteiden maisterikurssi 1  
Ilmasotalinja

Toukokuu 2011

## MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi	Linja
Sotatieteiden maisterikurssi 1	Ilmasotalinja
Tekijä	
Luutnantti Risto Jäntti	
Tutkielman nimi	
<b>Aliupseeriston osaamisen kehittämisen nykytila perus- ja yleistasolla (samok1 ja2) ilmasotakoulussa</b>	
Oppiaine, johon työ liittyy	Säilytyspaikka
Sotilaspedagogiikka	Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Aika Toukokuu 2011	Tekstisivuja 60 Liitesivuja 2
<p><b>TIIVISTELMÄ</b></p> <p>Vuonna 2006 Pääesikunnan koulutusosaston aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäskyn myötä Puolustusvoimissa aloitettiin. Osaamisen kehittämiseen on vahvasti sidoksissa työssä oppimien ja työpaikkaohjaus. Tässä tutkimuksessa tutkittiin joukkoyksikön esimiesten ja työpaikkaohjaajien kokemuksia työpisteillä tapahtuvasta aliupseerien työpaikkaohjauksesta.</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Ilmasotakoulun yhden joukkoyksikön työpaikkaohjaajien ja työpiste esimiesten kokemuksia työpaikkaohjauksesta ja työssä oppimisesta, sekä kehittää käytänteitä niihin liittyen. Päättökysymyksenä oli: <b>kuinka joukkoyksikön työpaikkaohjaajat ja työpiste-esimiehet kokevat työssäoppimisen ja sen ohjaamisen.</b></p> <p>Tutkimuksen alakysymys, <b>kuinka työssä oppimista ja sen ohjaamista tulisi kehittää</b> antoi näkemyksiä ja viitteitä siitä, miten kohderyhmän mielestä koulutusta ja mahdollisia ohjeistuksia piti kehittää työpaikkaohjaamiseen liittyen.</p> <p>Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin avointa kysymyslomaketta, joka lähetettiin Ilmasotakoulun yhden joukkoyksikön kaikille työpisteiden esimiehille ja työpaikkaohjaajille.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittivat selkeästi työpaikkaohjauksen tarpeelliseksi ja toimivaksi elementiksi aliupseereiden koulutuksessa. Suurimpana haasteena ilmeni resurssien vähyys, mikä puolestaan heikensi työpaikkaohjauksen laatua kyseisessä joukossa. Kritiikkiä kohdistui myös itse koulutusohjelmaan, jonka ei koettu tuottavan riittävän pätevyityneitä aliupseereita suhteessa koulutuksen pitkään ajalliseen kesto.</p>	
<b>AVAINSANAT</b>	
Työssä oppiminen, työpaikkaohjaus, mentorointi, hiljainen tieto	

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TYÖSSÄ OPPIMINEN.....</b>	<b>3</b>
2.1	ELINIKÄINEN OPPIMINEN .....	13
2.2	HILJAINEN TIETO JA MENTOROINTI .....	15
2.3	MONIMUOTO- JA VERKKO-OPISKELU .....	20
2.4	PUOLUSTUSVOIMIEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ .....	24
2.5	ALIUPSEERIKOULUTUS ILMAVOIMISSA .....	26
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSONGELMA.....</b>	<b>30</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄ JA AINEISTO.....</b>	<b>33</b>
4.1	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	33
4.2	TIEDONKERUU JA AINEISTON ANALYSOINTI.....	37
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>40</b>
5.1	TYÖPAIKKAOHJAUKSEN TARPEELLISUUS.....	40
5.2	TYÖPAIKKAOHJAUKSESTA TIEDOTTAMINEN .....	41
5.3	MIHIN TYÖSSÄ OPPIMISTA TARVITAAN .....	43
5.4	MILLAISIA KOKEMUKSIA TYÖPAIKKA OHJAUKSESTA .....	45
5.5	RESURSSIEN HALLINTA.....	45
5.6	KEHITETTÄVÄÄ.....	47
5.7	OSAAMISEN TUNNUSTAMINEN .....	49
5.8	MITÄ HYVÄÄ, MITÄ HUONOA ?.....	50
<b>6</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET.....</b>	<b>52</b>
6.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	56
6.2	LÄHDEKRITIIKKI JA TUTKIMUSETIIKKA .....	58
6.3	JATKOTUTKIMUSAIHEET.....	58
6.4	OPPIMISPROSESSI .....	59
<b>7</b>	<b>LIITTEET .....</b>	<b>61</b>
<b>8</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>62</b>

# **ALIUPSEERISTON OSAAMISEN KEHITTÄMISEN NYKYTILA PERUS- JA YLEISTASOLLA (SAMOK1 JA 2) ILMASOTAKOULUSSA**

## **-Esimiesten ja työpaikkaohjaajien kokemuksia**

### **1 JOHDANTO**

Joulukuussa 2006 Pääesikunnan koulutusosasto julkaisi aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäskyn. Käskyn myötä Puolustusvoimissa alettiin kouluttamaan uutta henkilöryhmää, aliupseereita. Puolustusvoimat vastaa aliupseeriston osaamisen kehittämisestä kaikkiin toimintaympäristöihin. Käsky jätti puolustushaaroille toimintavapauden oman erikoisalansa aliupseereiden kouluttamisen suhteen, unohtamatta kuitenkin Puolustusvoimien kokonaisuutta.

Ennen jatko-opintoja työskentelin Ilmasotakoululla opetusupseerina ja varapäällikkönä yksikössä, jossa työskenteli aliupseereita ja heidän työpaikkaohjaustaan kehitettiin. Työtehtävieni kautta pääsin tutustumaan tulevien aliupseerien koulutukseen, niin käytännössä kuin teoriasakin. Opistoupseerien siirtyessä reserviin he vievät mennessään äärimmäisen arvokasta kokemusta ja tietoa. Uuden ammattikunnan eli aliupseereiden ottaessa opistoupseereilta vapautuvia tehtäviä vastaan, on osaamisen taso pystyttävä pitämään muutoksista riippumatta korkealla. Hiljainen tieto ja sen edelleen siirtäminen uusille työntekijöille onkin merkittävässä roolissa työssä oppimisen ja työpaikkaohjauksen kannalta.

Aliupseeriston koulutuksen suunnittelu pohjautuu Pääesikunnan koulutusosaston suunnittelukäskyyn. Käskyssä ohjeistetaan uuden aliupseeriston toimeenpano. Merkille pantavaa on työssä oppimisen korostuminen, sekä aikaisempien kokemusten hyödyntäminen. Koulutusjärjestelmän toimeenpano on haastavaa, sillä Puolustusvoimissa jo pitkään palvelleiden sotilasmattihenkilöiden tehtävät muutetaan myös aliupseerin tehtäviksi. Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäskyssä todetaan, että aliupseerin virkaan vaaditaan vähintäänkin reservinaliupseerin tutkinto.

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan Ilmasotakoulun yhden joukkoyksikön esimiesten ja työpaikkaohjaajien kokemuksia työpaikkaohjauksesta ja sen vaikutuksesta. Esimiehet ja työpaikkaoh-

jaajat tuovat esiin oman näkemyksensä aliupseerien koulutusjärjestelmästä ns.”kentän” suunnalta. Tutkimuksen tulosten perusteella on tarkoitus kehittää käytänteitä ja yhteistyötä sotilasopetuslaitoksen ja joukko-osastojen välillä.

Työssä oppimista on tutkittu viimeksi Juha Tuuran opinnäytetyössä **ilmavoimien johtamisjärjestelmäalan työssä oppiminen ja sen ohjaus**. Käytän omassa työssäni alakysymyksenä lähes samaa kysymystä kuin Tuura tarkoituksena saada vertailupohjaa opiskelijoiden sekä työpaikkaohjaajien ja esimiesten kokemuksista.

## 2 TYÖSSÄ OPPIMINEN

Työssä oppimista ja työpaikkaohjausta on tutkittu huomattavan paljon. Etenkin ammatillisilla aloilla työssä oppimista ja sen ohjausta on käytetty laajamittaisesti hyödyksi uusien työntekijöiden perehdytyksessä. Keskeisenä käsitteenä tutkimuksissa on ollut työssä oppiminen, jolloin lähes aina voidaan puhua aikuiskoulutukseen liittyvästä ilmiöstä. Petri Pohjonen on julkaissut ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyviä teoksia ja vuonna 2003 väitöskirjan, jossa hän käsitteli työssä oppimista ammatillisissa perusopinnoissa. Lääkärien ja sairaanhoitajien koulutuksessa työssä oppiminen on ollut merkittävässä roolissa pitkään. Jyväskylän yliopistolle tekemässään tutkimuksessa Minna Ruoranen on käsitellyt erikoistuvien lääkärien työssä oppimista.

Puolustusvoimien puolella aihetta on tutkittu vähän. Varsinaisia tutkimuksia työssä oppimiseen löytyy liittyen ylempään ammattikorkeakoulututkintoon tähtäävistä opinnäytteistä. Tapio Haapamäki on tehnyt tutkimuksen Jyväskylän ammattikorkeakoululle 2009, jossa käsitellään työssä oppimista. Jaakko Haverisen opinnäytetyössä viitataan työssä oppimisen elementteihin. Rovaniemen ammattikorkeakoululle tekemässä tutkimuksessa Juha Tuura (2010) käsittelee ilmavoimien johtamisjärjestelmälän aliupseereiden työssä oppimista ja työpaikkaohjausta.

Työssä oppiminen on nykyisen ammattikasvatuksen muotivirtaus. Se on kuitenkin vain yksi elementti muiden joukossa. Työssä oppiminen on yksi ammattikasvatuksen käsitteistä, oli kyseessä kouluympäristö tai työelämä, molemmat tähtäävät samaan eli oppimiseen. Työssä oppiminen on monipuolinen ilmiö, koska oppimista tapahtuu usealla eri tavalla ja osa-alueella. (Varila, J; Rekola, H: Mitä on työssä oppiminen, 2003. 6-7). Työssä oppiminen on osittain myös kokemuksesta oppimista. Uuden oppimiseen vaikuttaa yksilön aikaisempi elämän kokemus, yksilö on siis saattanut jo oppia asioita kokemusprosessin kautta. Yksilö siis saattaa osata jo toimia kohtaamissaan uusissa tilanteissa, koska hän on aiemmin jo oppinut. On myös tilanteita, joista yksilöllä ei ole aiempaa kokemusta eikä hän tiedä kuinka tilanteessa tulisi toimia. Tämän tyylinen tilanne aloittaa yleensä oppimisen (Varila, ym. 2003 124-125; Jarvis 1992, 83-84).

Työssä oppiminen jakautuu käytännössä kahteen eri käsitteeseen Työssä oppimisesta nimittäin puhutaan sekä yhteen että erikseen kirjoitettuna; työssä oppimisena ja työssäoppimisena. Yhteen kirjoitettuna työssäoppiminen muodostaa laajemman käsitteen ylipäätään työssä tapahtuvalle oppimiselle. Erikseen kirjoitettuna työssä oppimisella tarkoitetaan hieman suppeampaa

ja ammatillisiin opintoihin tarkentuvaa työssä oppimista. (Ruoranen, M; 2006.17; Varila & Rekola 2003, 17). Tässä tutkimuksessa keskitytään selkeästi ammatillisen puolen opintoihin sekä työpaikoilla tapahtuvaan harjoitteluun, joten on luontevaa käyttää erikseen kirjoitettua työssä oppimisen termiä.

Vaherva määrittelee työssä oppimista seuraavalla tavalla: *”Työssä oppiminen perustuu työntekijän ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutukseen. Oppiminen merkitsee usein työntekijän sopeutumista työhönsä ja työpaikkaansa. Se saattaa merkitä myös työhön ja sen tekemiseen vaikuttamista siten, että sitä on helpompi ja tarkoituksenmukaisempi tehdä”* (Vaherva, T; Sallila, P: 1998: Arkipäivän oppiminen, 1998. 160).

Vuorovaikutus on tärkeä elementti puhuttaessa työssä oppimisesta. Ilman toimivaa vuorovaikutusta työympäristönsä kanssa voi opiskelija jäädä hieman ”tuuliajolle” varsinkin kohdatesaan uusia tilanteita ja tapahtumia, joista hänellä ei ole kokemusta.

Täytyy kuitenkin muistaa, että jokainen opiskelija on erilainen ja heillä on erilaiset tavat omaksua ja oppia asioita. Kaiken oppimisen lähtökohtana on rakentaa yhteys uusien ja jo koettujen asioiden välille. Jokaisella on olemassa valmiita malleja, jotka usein ohjaavat uusien asioiden oppimista. (Hakkarainen, K, ym: Tutkiva oppiminen käytännössä, 2005. 201-202).

Työssä oppimisesta ja siihen liittyvistä ilmiöistä on melko paljon näkemyksiä. Aliupseerien työssä oppimista suunniteltaessa tulee siis muistaa opiskelijoiden erilaisuus, joita ovat mm. erilaiset koulutustaustat ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Valmiudet oppimiseen löytyvät kyllä kaikilta, mutta kuinka heidät saadaan sitoutumaan työhönsä esimerkiksi yllä olevan Vahervan lainauksen mukaisesti?

Pohjonen (2001) puolestaan määrittelee väitöskirjassaan työssä oppimisen seuraavasti:

*Työssä oppiminen muodostaa olennaisen osan oppijan henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta. Se varmistaa sekä edistää ammattitaidon, osaamisen, ja metataitojen suunnitelmallista, jatkuvaa ja motivoitunutta kehittämistä työprosessissa kokeneen mentorin ohjauksessa reflektiivisesti kokemuksellisuuden ja yhteistoiminnallisuuden tukemana. Mentorilla on kokemusta ohjaajana toimimisesta ja hän hallitsee työkokonaisuuden.* (Pohjonen, P 2001, 226-227).

Yllä olevasta lainauksesta voi poimia kaksi erittäin olennaista asiaa: henkilökohtainen opetus-suunnitelma ja työpaikkaohjaaja eli mentor. Työpaikkaohjaaja on vain yksi osuva nimitys mentorille. Työpaikkaohjaaja saattaa olla ratkaisu, jonka avulla oppilas saadaan sitoutumaan työhönsä ja työpaikkaansa. Mentor kuvastaa monelle kokenutta ja iäkästä henkilöä ohjaamassa nuorempaa:

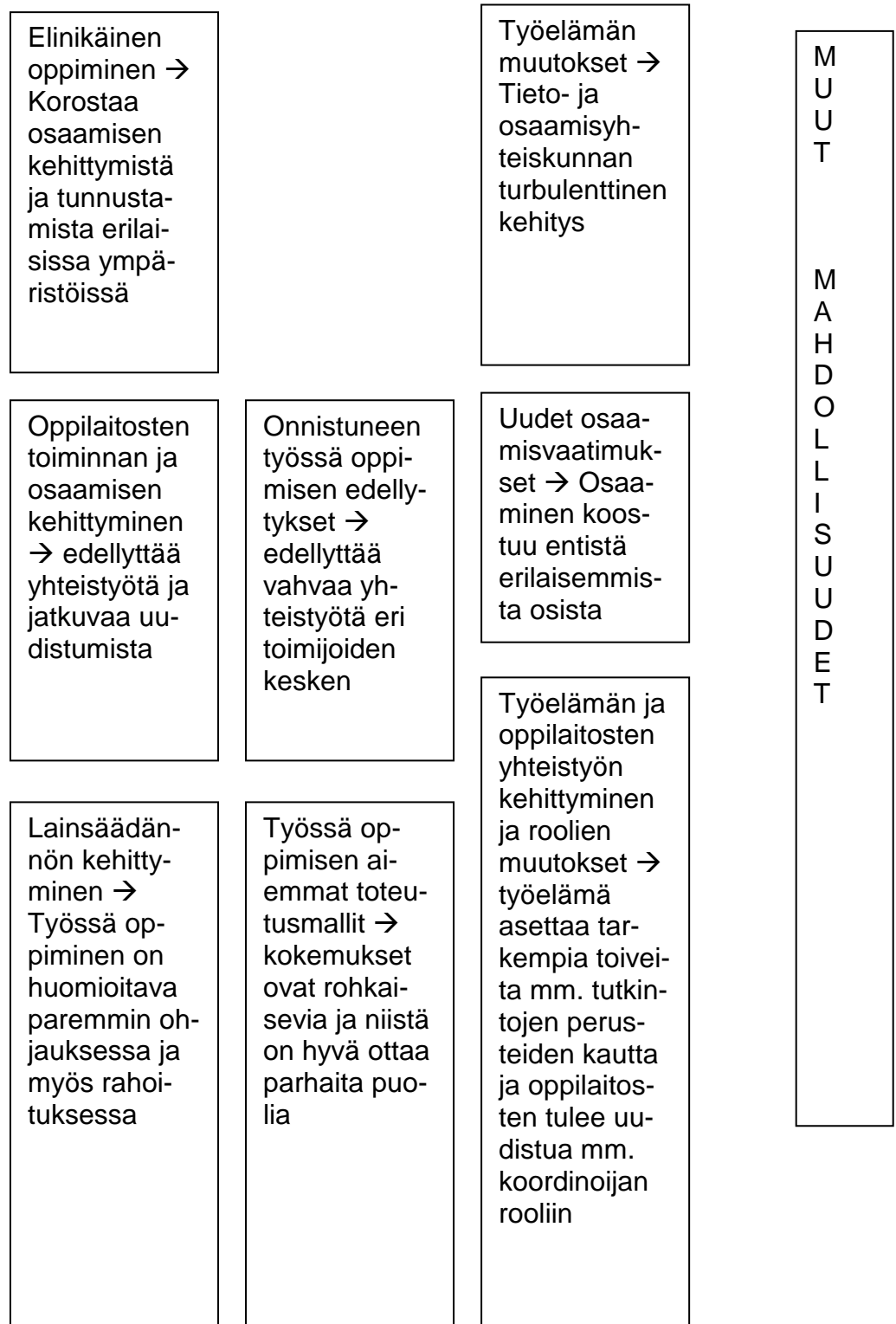
*”Mentoritoiminta on kokeneemman työntekijän tai asiantuntijan ja työuran varhaisemmassa vaiheessa olevan henkilön välistä luottamuksellista tasavertaista toimintaa, jonka tavoitteena on molemminpuolinen työtaitojen kehittäminen, uusien näkökulmien avaaminen uran suunnitteluun ja kehittämiseen” (ILMASK CG10065, 69).*

Mentorointi suhteen tulee olla vahvasti vuorovaikutteinen ja luottamusta herättävä, jotta kyseisellä toiminnalla on mahdollista päästä sille tarkoitettuun päämäärään. Koska työpaikkaohjaaja on kokenempi henkilö kuin opiskelija saadaan mentorin kautta välitettyä hiljaista tietoa eteenpäin. Mentorin ei tarvitse olla aina ylemmässä asemassa vaan hän voi toimia tasavertaisessa tehtävässä opiskelijan kanssa. Mentorilla tulee kuitenkin olla laaja perehtyneisyys ja ammattitaito siihen asiaan jossa hän toimii työhön opastajana. (Jarvis, P;1997, 95)

Henkilökohtainen opetussuunnitelma tulisi laatia mahdollisimman tarkasti huomioon ottaen jo olemassa olevat koulutukset, oikeudet ja kokemukset. HOPSIN arvioi opettaja, mutta työpaikkaohjaaja ja esimies on saatava myös sitoutumaan opiskelijan laatimaan opintosuunnitelmaan. Yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa opiskelija voi sopia, kuinka aikoo suorittaa näyttöön johtavia opintojaan. Ammattitaidon osoittaminen käytännössä on perusedellytys oikeuksien myöntämiselle esim. kouluammuntojen johtamisoikeudet.

Kuinka sitten tällaiset näytöt tulisi toteuttaa, kuinka tiedämme mikä on paras tapa päästä työn osaamiselle asetettuihin vaatimuksiin? Puolustusvoimien normit määrittelevät kuhunkin työtehtävään vaadittavat oikeudet hyvin tarkasti, mutta vastaako aliupseerien koulutusjärjestelmä tähän haasteeseen? Tällä hetkellä aliupseerit valitsevat opintokokonaisuuksia, joita suorittavat työnsä ohella työajalla. Kurssit voivat olla jakaantuneena hyvinkin pitkälle aikavälille, eikä aliupseeri näin ollen ole oikeuksiensa puolesta pitkälläkään aikavälillä valmis suorittamaan esim. joukkueenjohtajalle kuuluvia työtehtäviä. Tähän ongelmaan voidaan puuttua hyvällä opintojen suunnittelulla ja ohjauksella, jolloin aliupseerin opintopolku saadaan mahdollisimman jouhevaksi niin työpisteen, kuin hänen itsensäkin kannalta.





Kuva 1 Työssä oppimisen viitekehys (Pohjonen 2005, 76)

Pohjonen esittää laatimassaan työssä oppimisen viitekehyksessä olennaisia elementtejä jotka kuuluvat kiinteästi tämän päivän työssä oppimiseen. Pohjonen korostaa vahvaa yhteistyötä eri toimijoiden kesken, jotta työssä oppimiselle saataisiin aikaan parhaat mahdolliset edellytykset. (Pohjonen, P; 2005, 74-76). Tässä yhteydessä voidaankin todeta so-tilasopetuslaitoksen ja ”kentän”, eli joukko-osastojen yhteistyön olevan ratkaisevassa

asemassa, jotta aliupseerien työpaikkaohjaus onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Pohjonen korostaa nykyisen työelämän nopeasti muuttuvia tarpeita joihin myös koulutusjärjestelmän tulisi vastata. Työssä oppimiseen vaikuttavat myös taloudelliset resurssit, jotka saattavat vaikeuttaa mm. kunnollisen ohjauksen järjestämistä (Pohjonen, P; 2005. 75).

*Työssä oppiminen on osa henkilöstön osaamisen kehittämistä. Työnantajan on esimiesten välityksellä mahdollistettava työssä oppiminen ja kehitettävä työssä oppimisen keinoja ja menetelmiä. Yksikön johto vastaa informaalisesta oppimisesta huomioon ottaen sen edistämistä.* (ILMASK CG10065, 2011).

Oppivassa organisaatiossa työssä oppiminen mahdollistuu hallinnollisten rakenteiden ja käytäntöjen avulla. Varsinainen vastuu oppimisesta on oppijalla, vaikka organisaatio tukee työssä oppimista. Työssä oppimisen avulla organisaatio varmistaa henkilöstönsä ammattitaidon säilymisen ja kehittymisen sekä organisaation suorituskyvyn säilymisen. Työssä oppiminen lisää työmotivaatiota ja tehokkuutta sekä parantaa ja ylläpitää työyhteisön työtyytyväisyyttä ja myönteistä työskentelyilmapiiriä. Ohjatussa työssä oppimisessa oppijan lisäksi opetuksen osallistuvat työyhteisö, koulut ja tarvittaessa ulkopuolinen asiantuntija. Se edellyttää sisällöllisiin tavoitteisiin sitoutumisen lisäksi suunnitelmallista yhteistyötä sekä opetus- ja ohjausrakenteiden mukauttamista työssä oppimisen lähtökohtiin. (ILMASK CG10065, 2011).

Organisaatio käsitetään usein itsenäisenä yksilönä, tietomäärä ei muodostu suoraan henkilöstön tiedonmäärästä. Organisaation kehittymisen kannalta yksilöiden oppimisen mahdollistaminen on kuitenkin kriittinen tekijä. Nykyajan haasteena on saada luonnollinen työympäristö mahdollisimman hyvin oppimista edistäväksi. Työssä oppiminen on luonnollista ja tehokasta, toisin kuin järjestetty koulutus. (Viitala, R; 2004. 183).

Henkilön työtehtävissään tarvitsema osaaminen, sekä Puolustusvoimien normaali- ja poikkeusolojen sekä työyhteisön tarpeet määrittelevät ohjatun työssä oppimisen roolin. Työntekijän osaamisen tavoitteet ja tarpeet määritellään yhdessä työpaikkaohjaajan ja esimiehen kanssa vuosittaisten kehityskeskustelujen yhteydessä. (ILMASK CG10065, 2011).

*Puolustusvoimien, työyhteisön ja työssä oppijan tavoitteet yhdistetään suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi huomioimalla työn sisältö, työssä vaadittava osaaminen ja oppijan tarvitsema tuki työyhteisössä. Työssä oppimisessa keskeistä on työpaikkaohjaajan, esimiehen ja työyhteisön*

*sön tuki. Työssä oppimisen onnistuminen edellyttää esimiehen ja työpaikkaohjaajan valmentautumista työssä oppimiseen ja sen menetelmiin. (ILMASK CG10065, 2011).*

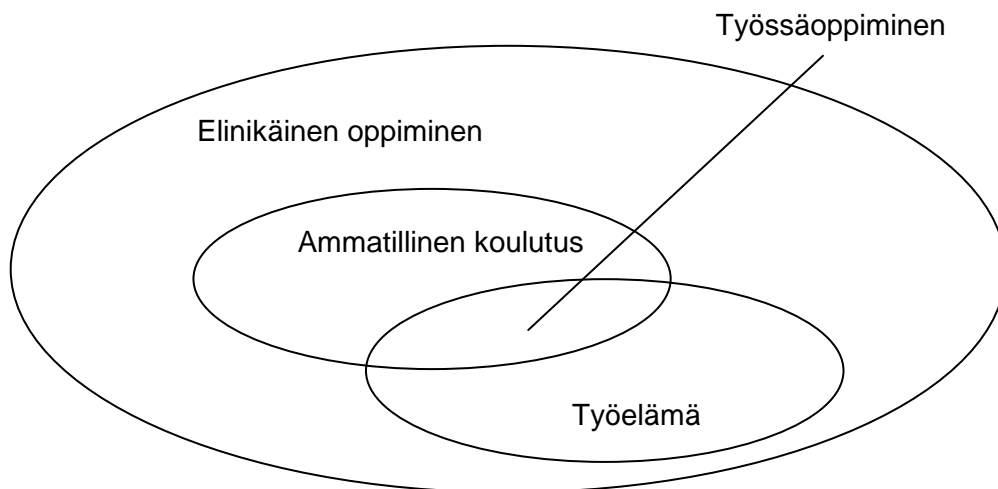
Työssä oppimisella tarkoitetaan työntekijän ammattitaidon kehittämiseen tähtäävää tavanomaista työpaikoilla tapahtuvaa informaalia oppimista, joka tapahtuu työn yhteydessä. Työssä oppimista ei ole sidottu johonkin tiettyyn koulutukseen, koulutustasoon, henkilöstöryhmään tai pätevyyteen. Työssä oppimisen opetusmenetelmät ja tavoitteet voidaan usein liittää työyhteisön kehittämiseen ja kehittämistä aktivoivaan toimintaan. (ILMASK CG10065, 2011).

Ohjattu työssä oppiminen on suunniteltua, ohjattua ja tavoitteellista toimintaa. Työssä oppimisessa korostuvat havaintojen teko, valmentaminen sekä harjoittelu kokeneemman työntekijän ohjaamana ja myöhemmin itsenäisesti. Opetukseen, ohjaukseen ja arviointiin osallistuu opiskelija, hänen työyhteisönsä ja tarvittaessa koulut ja/tai ulkopuolinen koulutuksen tarjoaja. (ILMASK CG10065, 2011).

Työssä oppimisen tarkoituksena on varmistaa työssä tarvittava osaaminen, jota ei vielä ole tai jota ei opeteta sotilasopetuslaitoksessa (tai siviiliopetuslaitoksissa) tai joka muutoin on tarkoituksenmukaista järjestää joukko-osastossa. Lisäksi hyvin ohjattu ja suunnitelmallinen työssä oppiminen luo monenlaisia mahdollisuuksia työtehtävien ja työyhteisön kehittämiseen. (ILMASK CG10065, 2011).

Onnistunut työssä oppiminen edellyttää kaikilta osallistuvilta tahoilta suunnitelmallista yhteistyötä, ajallisiin ja sisällöllisiin tavoitteisiin sitoutumista, opetus- ja ohjausrakenteiden mukauttamista työssä oppimisen lähtökohtiin sekä dokumentointia. Työssä oppiminen ei ole sidoksissa tiettyyn koulutukseen, koulutustasoon, henkilöstöryhmään tai pätevyyteen. Työssä oppimista voidaan käyttää kaikkien henkilöstöryhmien osaamisen kehittämisessä. (ILMASK CG10065, 2011).

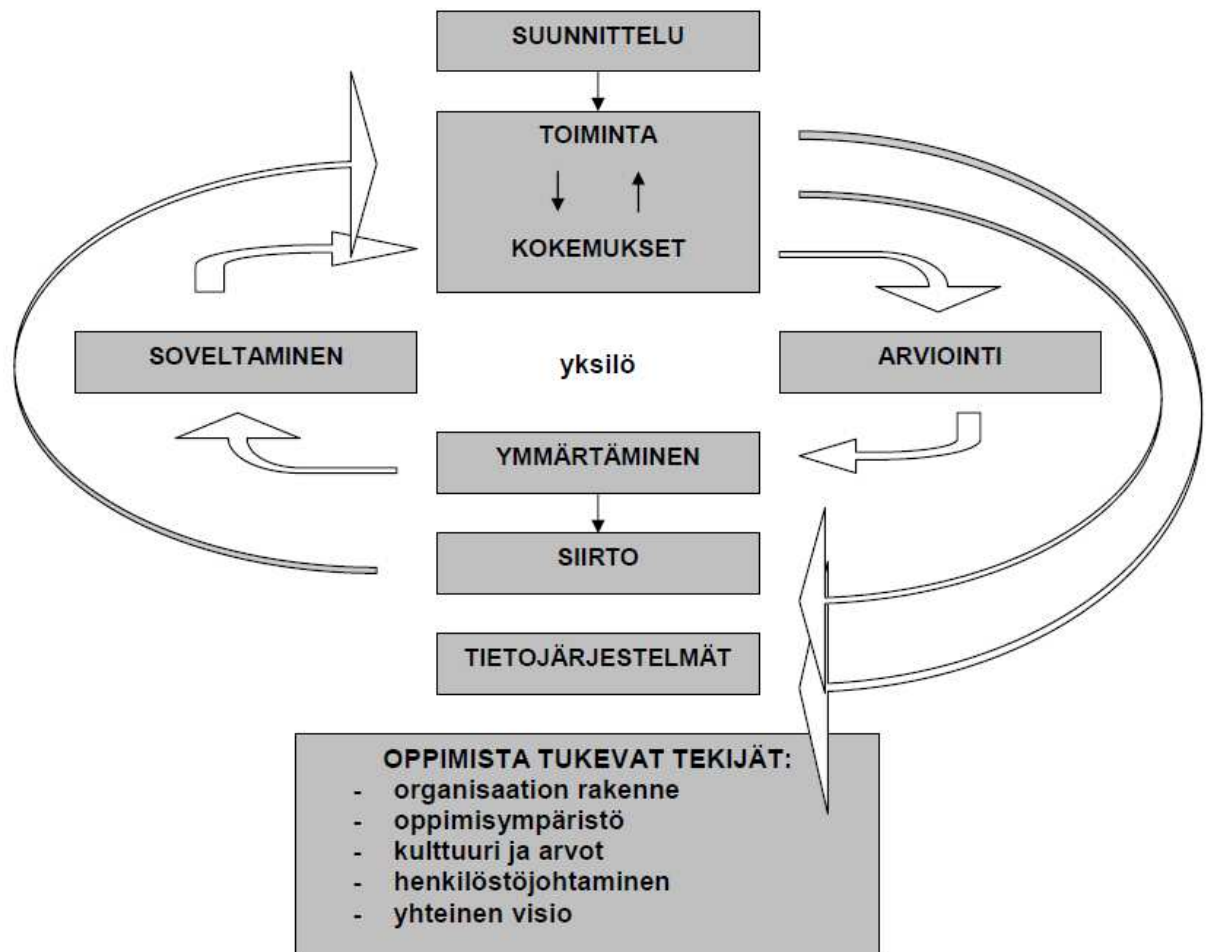
Työssä oppimisen kokonaisprosessi on yksilöllinen ja vaihteleva. Työssä oppimisessa voidaan käyttää apuna erilaisia menetelmiä työpaikasta ja henkilöstä riippuen. (ILMASK CG10065, 2011).



Kuva 2. Työssä oppimisen toimintaympäristö (Pohjonen, 2005. 73)

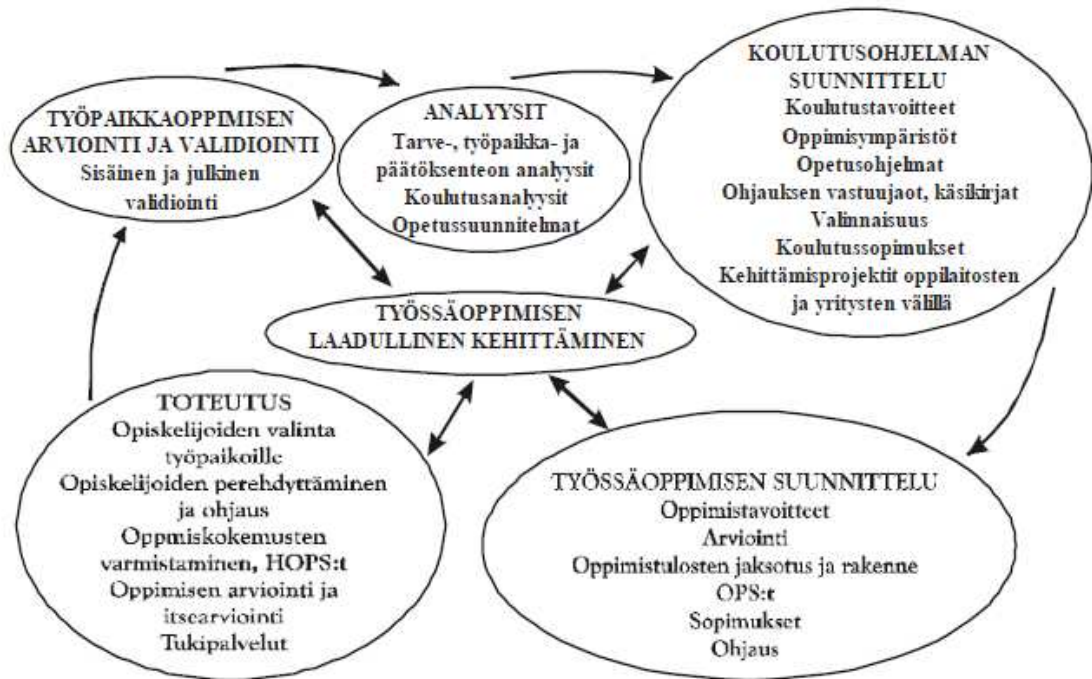
Kuvassa 2 Pohjonen on linkittänyt ammatillisen koulutuksen yhteen työelämän kanssa, joiden keskinäisessä kanssakäymisessä tapahtuu varsinainen työssä oppiminen. Taustalla vaikuttava elinikäinen oppiminen on merkittävä tekijä, kun halutaan vastata jo aiemmin ilmenneeseen nopeaan muutokseen työelämän vaateissa. Yksilön tulee myös olla valmis kehittämään itseään, sillä pelkkä koulutusorganisaation muutos ei riitä vastaamaan nykyajan alati muuttuviin haasteisiin.

Sydänmaalakka (2004, 77) ei halua nähdä koulutusta kustannustekijänä vaan osaamista tulisi kehittää jatkuvasti, ei vain silloin kun siihen on aikaa ja varaa. Työtehtävät tulisi nähdä mahdollisuuksina oppia uutta. Suunnitelmat tulee viedä käytäntöön ja toiminnan on oltava määrätietoista. Tehtävä on määriteltävä, mikä on tarvittava osaaminen tehtävän hoidon kannalta. Tehtävän tavoitteet on määriteltävä ja mietittävä kuinka sitä voitaisiin kehittää ja miten uusia asioita voitaisiin oppia. Toimintaa on arvioitava säännöllisesti ja sen pohjalta tehtävä yhteenvetoja. Yhteenvetojen pohjalta mahdollista ymmärtää asiaa syvällisemmin ja tarvittaessa muuttaa toimintaa siten, että se edistää oppimista. (Sydänmaalakka 2004, 77–78.) Työssä oppimisen kautta on mahdollista saada uutta tietoa opin siirtämisestä. Toiminnan kannalta on olennaista dokumentoida asiat huolellisesti ja ne on jaettava kaikkien toimintaan osallistujien kesken. Organisaation tuki on välttämätön, jotta malli toimii käytännössä. Organisaation on luotava suotuisa oppimisympäristö ja ilmapiiri. Esimiesten on mahdollistettava riittävät resurssit työssä oppimisen toteuttamiseen. (Sydänmaalakka 2004, 78–79.)



Kuva 3. Työssä oppimisen perusmalli (Sydänmaalakka 2004, 76)

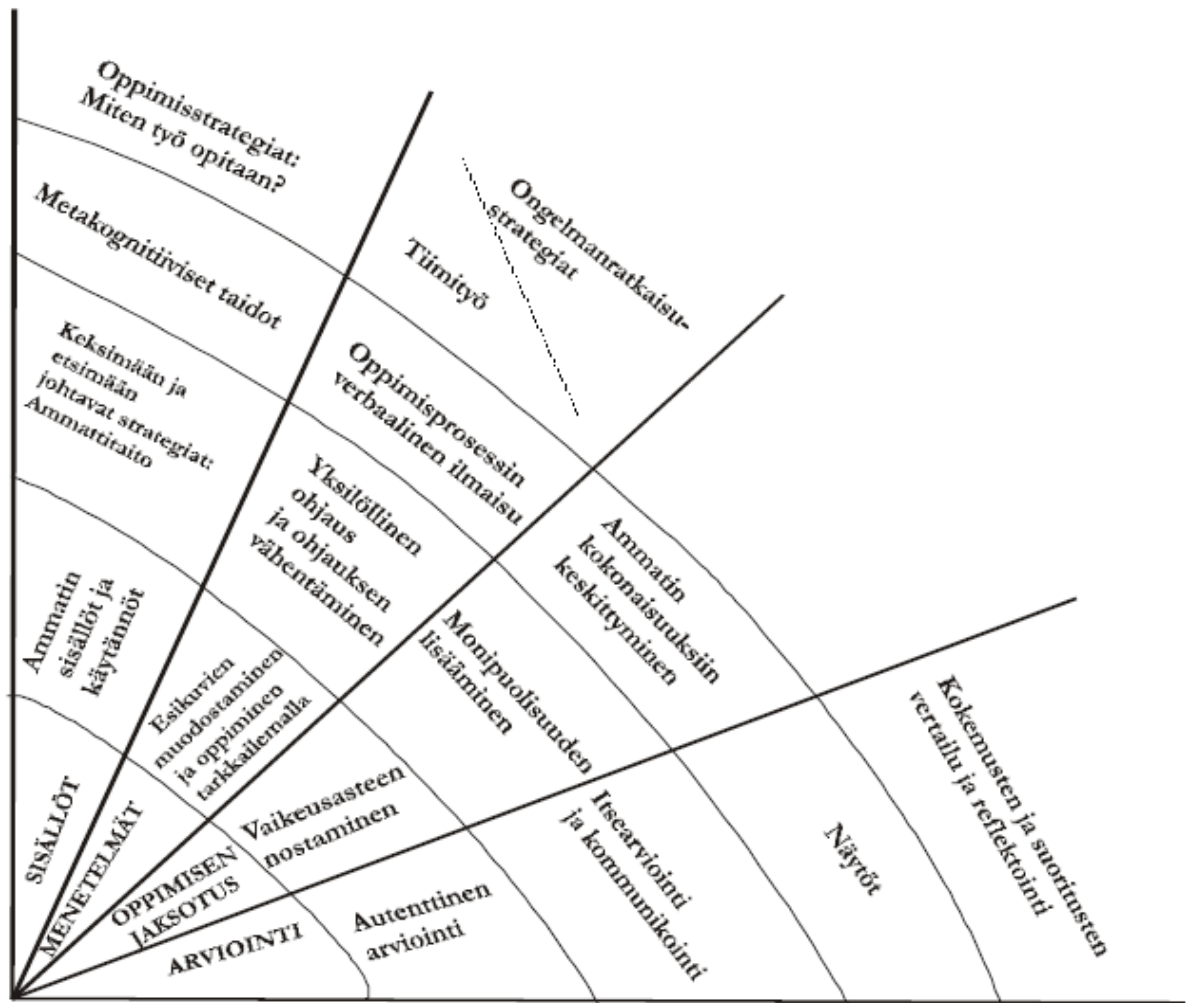
Seuraavalla sivulla olevassa kuvassa (kuva 4) on esitetty työpaikkojen ja oppilaitosten toimintakehyksiin sisältyvät oppimisen, ohjauksen ja kouluttamisen tekijät. Työssä oppimisen laadullisen kehittämisen osa-alueita ovat tarveanalyysit, työssä oppimisen suunnittelu osana kyseistä koulutusohjelmaa, sekä koulutuksen toteuttamisen ja arvioinnin kriteerit. Työssä oppimisen kehittäminen edellyttää työpaikkojen ja oppilaitosten läheistä yhteistyötä. (Lasonen, J; 2000. 28).



Kuva 4. Työssä oppimisen laadullinen kehittäminen. (Lasonen, J; 2000. 28).

Opiskelijat saattavat kokea työpaikat joustaviksi ja avoimiksi oppimisympäristöiksi, sillä yksilöt kokevat ne omista näkökulmistaan. Työpaikoilla esiintyy usein erilaisia virikkeitä jotka opiskelijat saattavat mieltää kiinnostavammiksi ja paremmin tutkintotavoitteisiin sopiviksi. Tällaisista lähtökohdista yksilön valmiudet elinikäiseen oppimiseen kehittyvät. (Lasonen, J., 2000. 28-29).

Oppimisessa eteneminen asettaa vaatimuksia ja haasteita opiskelijoiden oppimis- ja itse arviointitaitojen suhteen. (Lasonen, J; 2000.32). Työssä oppimisen tulee olla nousu johteista, oppilaitoksen ja työpaikan yhteistyö on merkittävässä roolissa, jotta koulutus saadaan etenemään halutulla tavalla. Tämä tarkoittaa yhteisten pelisääntöjen sopimista opiskelijan, oppilaitoksen edustajan ja työpaikkaohjaajan välillä. Keskeisiä sovittavia asioita ovat ainakin: ohjaus- ja arviointimenetelmät, sekä jaksotus- ja palautejärjestelmä. Oppimisen jaksotus siten, että oppimistehtävät vaikeutuvat ja monipuolistuvat vaiheittain, on yhteydessä työpaikoilla ja oppilaitoksissa järjestettävien jaksojen mielekkääseen vuorotteluun. (Lasonen, J; 2000.32)

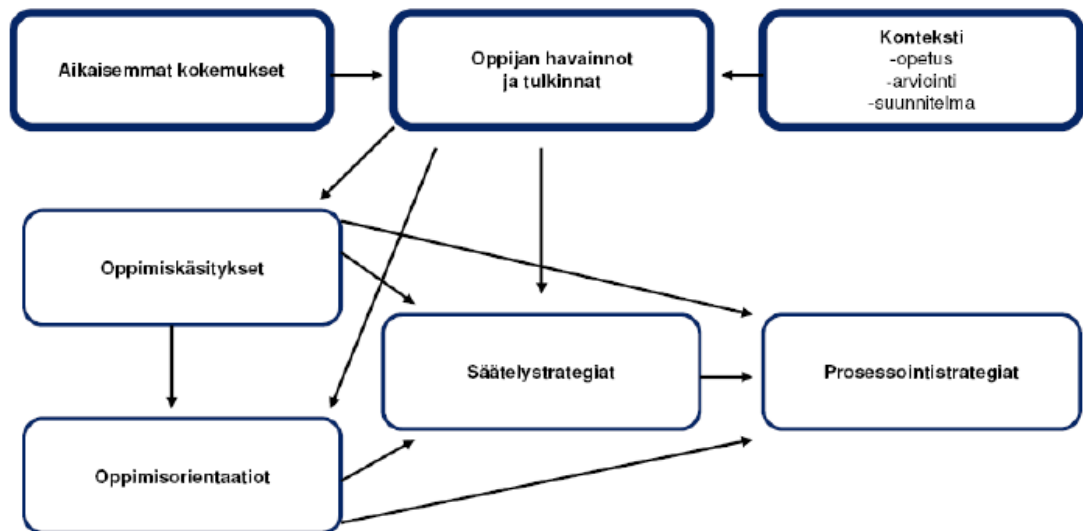


Kuva 5. Työssä oppimisympäristön muuttujien määrittelyn lähtökohdat. (Lasonen, J; 2000.32)

Työssä oppimista tutkineet Tynjälä, Virtanen ja Valkonen (2005, 32) tuovat esille kolme eri luokkaa joihin työpaikalla tapahtuva oppiminen on jaettu:

1. Yksilöllisenä, satunnaisena ja informaalina oppimisena
2. yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen yhdistelmänä eli osallistumisena työpaikan käytäntöihin
3. organisaatiotason ilmiönä. Tutkimusta jäsentävät erilaisten teoreettisten suuntausten painotukset; Sosiokulttuuriset oppimisen teoriat painottavat oppimisen tilannesidonnaisuutta ja ai-toihin toimintakäytäntöihin osallistumista.

Tynjälä ja kumppanit (2005, 43) eivät erottele yksilöä erilleen, vaan koko työyhteisön toiminta on merkittävässä roolissa oppimisen kannalta. Kokemuksen kautta opittaessa yksilön oma merkitys korostuu siihen kuinka hän reflektoi kokemansa. (Tynjälä ym. 2005, 43.)



Kuva 6. Oppimisprosessin säätelyä kuvaava malli (Tynjälä 2000, 120).

Tynjälä kuvaa oppimisprosessia kuvassa 6. Hänen mukaansa oppimista säätelee yksilön omat käsitykset ja kyky muokata omaa ajatteluaan kulloiseenkin tarkoitukseen sopivaksi. Opiskelijan aikaisemmat kokemukset vaikuttavat tulevien havaintojen kautta, yhdistettynä tavoitteisiin ja motivaatioon suoraan siihen miten hän lähtee prosessoimaan oppimistaan. (Tynjälä, P; 2000.112-119).

Tutkijana itse omiin kokemuksiin ja tutkimaani tietoon pohjautuen näen toisen ja kolmannen vaihtoehdon sekoituksen toimivimpana ja tehokkaimpana vaihtoehtona aliupseerien työssä oppimiseen liittyen. Perustan näkemykseni vahvoihin organisaatioihin, joihin jokaisen sotilaan tulee mukautua työtehtäviensä puitteissa. Päästäkseen mahdollisimman hyvin sisään virkatehtäväänsä tulee jokaisen tuntea organisaationsa toimintoja laajemmin, kuin pelkästään omaan tehtäväänsä liittyen.

## 2.1 Elinikäinen oppiminen

Elinikäinen oppiminen on tullut keskusteluun mukaan noin viisitoista vuotta sitten. Aivan kuten uusien asioiden kanssa, myös elinikäinen oppiminen käsitteen kanssa haparoitiin. Suoma-



lainen koulutus perustuu tutkintoihin ja osaamisen tunnustamiseen. Enää ei ole niinkään tärkeää missä osaaminen on hankittu, joten voitaneen sanoa, että elinikäinen oppiminen on työssä oppimisen ohella vakiinnuttanut paikkansa Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. (Pohjonen, 2005. 17).

Elinikäinen oppiminen on mahdollista ymmärtää prosessina, joka perustuu taitoihin oppia. Millaisia taitoja elinikäiseen oppimiseen vaaditaan? Taito korostaa näkökulmana vaativuutta, mutta se jättää myös mahdollisuuden sille, että oppimisessa voi kehittyä. Esimerkkinä voi käyttää henkilöä, jolla on jo kokemusta yritysten toiminnan saneeraamisesta. Hänen kohdallaan voidaan puhua elinikäisestä oppimisesta, sillä hän on suorittanut vastaavanlaisia tehtäviä ennenkin ja reflektoinut omaa toimintaansa. Hän on saattanut tiedostaa toiminnastaan joitain sellaisia piirteitä mitä hänen tulisi kehittää tullakseen paremmaksi työtehtävissään. Taito reflektoida omaa toimintaansa on keskeinen osa *suoritusten ohjantaa*. Reflektoinnin sivutuotteena syntyy oppimista. (Kajanto; ym, 1994. 95-96)

Reflektointi ei kuitenkaan ole välttämättä tehokkain tapa oppia. Suorituksen epäonnistuminen saattaa tuottaa jälkeenpäin huomattavasti enemmän oppia kuin onnistunut suoritus. Edellytykset oppia epäonnistumisesta riippuvat yksilön kyvyistä ja halukkuudesta analysoida epäonnistumiseen johtaneita syitä ja kehittää omaa toimintaansa niiden pohjalta. Yksilön itsensä tekemä arvio ei välttämättä ole kovinkaan validia ilman ulkopuolisen henkilön antamaa palautetta tapahtumista. (Kajanto; ym, 1994. 97).

Voidaankin todeta, että elinikäiseen oppimiseen tarvitaan omaa halua analysoida omaa toimintaansa, mutta lisäksi siihen tarvitaan ulkopuolisen tarkkailijan apua. Työelämässä tarkkailijana voi toimia työpaikkaohjaaja, joka seuraa opiskelijan kehittymistä ja ohjaa tämän reflektointia omia havaintojaan apuna käyttäen.

Hätönen on Kajannon ja kumppaneiden kanssa samoilla linjoilla arviointien luotettavuuden suhteen, etenkin itsearviointiin. Hän korostaa ulkopuolisen palautteen lisäämistä itsearvion tueksi, vähintään esimiehen antamaa palautetta on syytä liittää oman toimintansa arviointiin. Ensimmäisiä kertoja arviota tehdessään ihmistä mietityttää, jopa jännittää palautteen saaminen. Tästä syystä palautteen keräys prosessin tuleekin olla avoin ja läpinäkyvä ja kaikkien siihen osallistuvien tulee käsittää sen palvelevan kehitystarkoitusta. (Hätönen, H; 2005. 45)

Peter Jarvis määrittelee kokoelma teoksessa nykyajan yhteiskunnan informaatioyhteiskunnaksi. Informaatiota tulvii, mutta vain osa siitä on pysyvää. (Kajanto, A; Tuomisto, J: Elinikäinen oppiminen, 1994).

Elinikäisen kasvatuksen rinnalla on alettu käyttämään käsitettä elinikäinen oppiminen. Tällä on haluttu korostaa oppimisen yksilöllisyyttä ja sen prosessinomaista luonnetta. Oppiminen on aina yksilöllistä ja sitä tapahtuu mitä moninaisimmissa tilanteissa. (Pohjonen, 2005. 18). Tämä seikka tulisi huomioida aliupseerien koulutuksessa ja kannustaa heitä laatimaan oma opintopolkunsa niin, että se pystyy vastamaan parhaalla mahdollisella tavalla heidän henkilökohtaiseen osaamisvajeeseen.

Elinikäinen oppiminen on herättänyt ajansaatossa keskustelua, se on linkittynyt työssä oppimiseen. Elinikäinen oppiminen korostuu erilaisissa ympäristöissä joissa tapahtuu oppimista ja sen tunnustamista. Ammatillinen koulutus ja työelämän tarpeet ja työssä oppiminen muodostavat kokonaisuuden yhdessä elinikäisen oppimisen kanssa. (Pohjonen 2005. 24).

## 2.2 Hiljainen tieto ja mentorointi

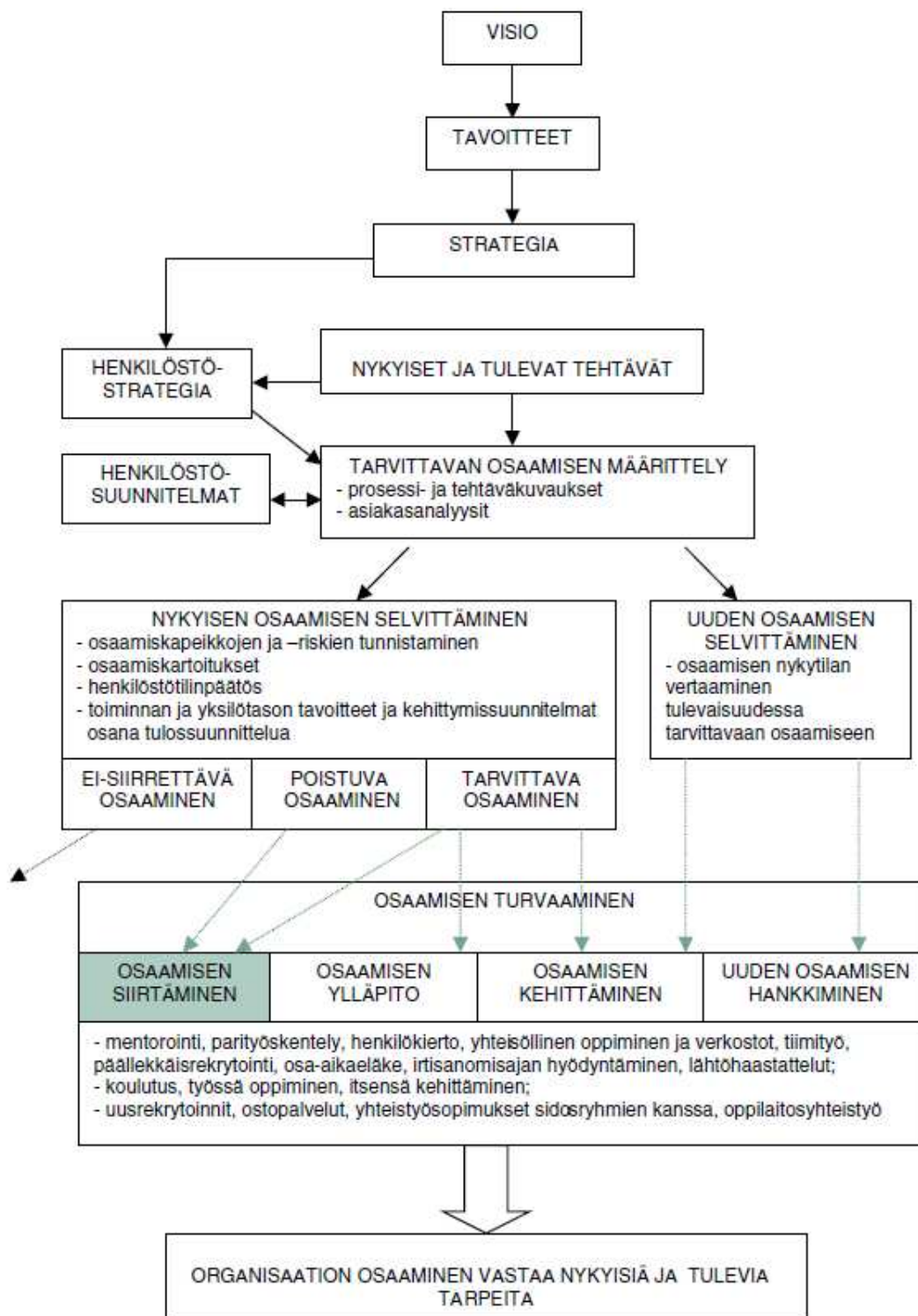
Viime aikoina keskustelu hiljaisesta tiedosta on lisääntynyt, usein puhutaan organisaation sisältämästä hiljaisesta tiedosta. Tämän tiedon jakamiseksi on käyttöön otettu mentorointi. Hannu L. T. Heikkisen mukaan mentoroinnissa on kuitenkin kyse ennemminkin yksilöiden tiedon rakentumisesta ja välittämisestä kuin organisaation tiedosta. (Toom, Onnismaa, Kajanto 2008, 203) Mielikuva mentorista on usein kokenut ja vanhempi ammattitaitoinen osaaja, joka ohjaa, tukee ja auttaa mentoroitavaa ammatilliseen kehittymiseen liittyvissä kysymyksissä (Toom, Onnismaa, Kajanto 2008, 203).

Tämä väite pätee yleisesti ottaen puolustusvoimissa, johtuen jo pelkästään organisaatiomme hierarkisuudesta ja ikärakenteestamme. Mentorointia on arvosteltu Heikkisen mukaan siitä, että perinteisesti siinä korostuu kulttuuria säilyttävä tehtävä, eikä se niinkään edistä ammatillisen osaamisen siirtymistä. Hiljaisen tiedon siirtäminen oppijalle ei aina vaadi tiedon muuttamista sanalliseen muotoon, vaan myös yhteisen tekemisen kautta mentorin hiljainen tieto on mahdollista välittää oppijalle. Vuorovaikutus korostuu yhteisen työskentelyn aikana ja oppija voikin nostaa esille sellaisia kysymyksiä, jotka ovat elintärkeitä hyvän lopputuloksen aikaansaamiseksi. (Toom, ym. 2008, 205).

Johtajien ja asiantuntijoiden kehittyminen tapahtuu monella eri tavalla ja menetelmällä. Työssä suoriutumiseen. Kasvatus, koulutus ja toimintakyky vaikuttavat työssä suoriutumiseen. Kaikkea tietoa määrää ei saada kasvatuksesta ja koulutuksesta, suurin osa tiedoista ja taidoista opitaan työnteon yhteydessä. Tehokkaita keinoja työssä oppimiseen ovat työnkierrätys, uusien tilanteiden ratkaisu ongelmaperusteisesti. Myös suunnitellut, siirrot, palkitsemiset ja ylennykset vaikuttavat positiivisesti ihmisen motivaatioon ja sitä kautta haluun kehittää itseään. Kehityskeskustelut ovat hyvä keino saada ja antaa palautetta. Esimiehet voivat samalla kartoittaa työntekijän halukkuutta täydennyskoulutukseen tai uusiin tehtäviin, tätä kautta saadaan tietoa kehittää tulevaisuuden toimintaa. (Mattila, E: 2008. 5)

Talouselämän sektorilla ja myös Puolustusvoimissa on virinnyt viime aikoina keskustelu ns. suurten ikäluokkien eläköitymisestä. Huoli siitä, että heidän mukanaan karkaa paljon ns. hiljaista tietoa, on todellisuutta. Jotkut organisaatiot ovat ajautuneet jopa kriisiasteelle, koska uusi asiantuntija ei olekaan kyennyt paikkaamaan jäänyttä aukkoa. Työelämässä on sorruttu tuudittautumaan nopeaan kehitykseen ja organisaatiomuutoksiin, eikä missään vaiheessa ole ehditty pohtimaan tiedon todellista olemassaoloa. (Toom, ym. 2008, 7-8).

Puolustusvoimissa useat toiminnot perustuvat selkeisiin ohjeisiin ja toimintatapamalleihin. Kuten yllä on todettu, hiljaista tietoa on mahdollista siirtää eteenpäin uusille työntekijöille hyödynnettäväksi. Moni asia vaatii kuitenkin myös kokemusta jotta hyvään lopputulokseen päästäisiin inhimillisissä aikarajoissa jne. Kysymys kuuluukin, voiko myös kokemusta siirtää ja kuinka se käytännössä tapahtuu? Lopultahan kysymys on kuitenkin tiedon turvaamisesta. Seuraavalla sivulla olevassa kuvassa esitellään hyvä malli tiedonturvaamiseksi.



Kuva 7. Osaamisen turvaamisen vaiheet ja keinot (Wilska, T; Sääsکیlahti, P: Haasteena tuleva osaaminen, 2003. 55)

Nykyisin elämme nopeasti ja jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa. Jotta ihminen pystyisi säilyttämään asiantuntijuutensa alati muuttuvassa ympäristössä vaaditaan häneltä jatkuvaa itsensä kehittämistä. Tämä seikka hankaloittaa kokemustiedon siirtämistä, verrattaessa tilanteeseen, jossa työtehtävät pysyisivät vuodesta toiseen suhteellisen samanlaisina. (Toom, ym. 2008, 229-230). Puolustusvoimista ainakin perusyksikkötasolta löytyy vielä suhteellisen samankal-

taisia tehtäviä, kuin esimerkiksi vuosikymmen sitten. Kokemuksen siirtäminen peruskoulutuskaudella toimivalle nuorelle joukkueenjohtajalle on ainakin jossain määrin mahdollista. Näissäkin suhteellisen yksinkertaisissa tehtävissä mentorin rooli kuitenkin korostuu, sillä uusien asioiden oppiminen ja opiskelu tulee olla kuitenkin hallittu tapahtuma.

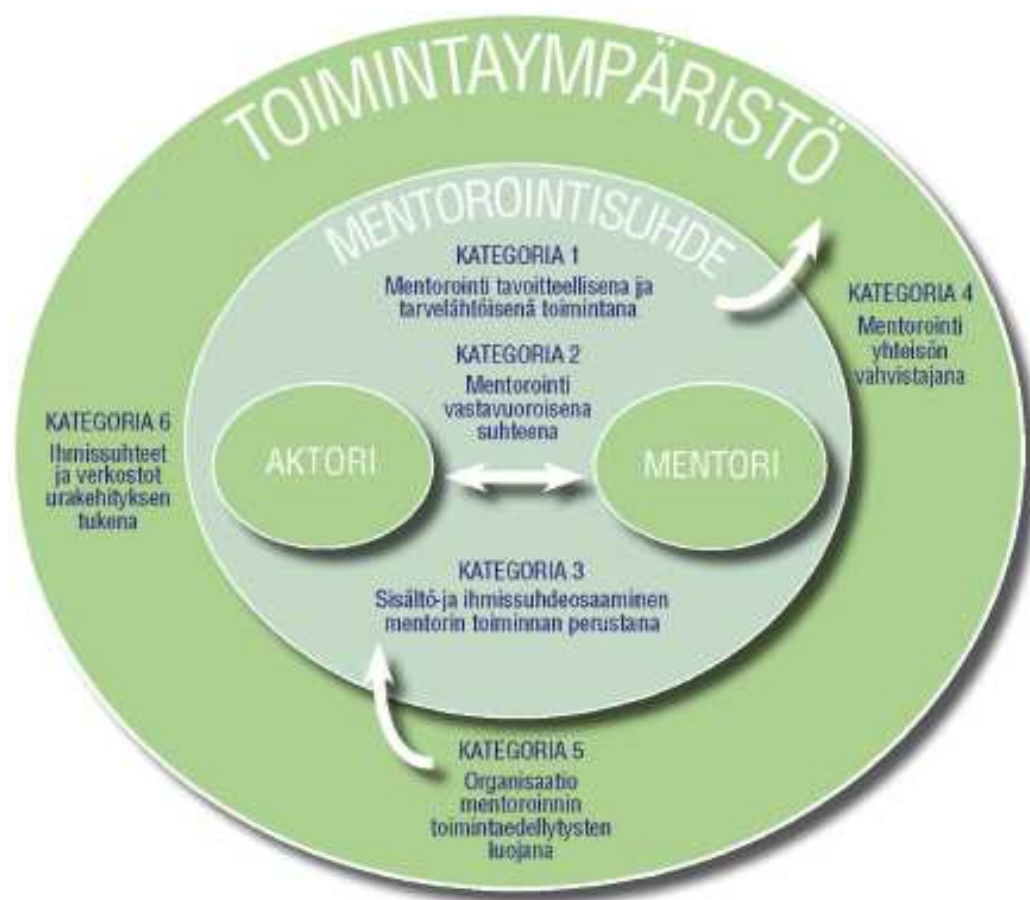
Mentorointi on todettu tehokkaaksi tavaksi siirtää hiljaista tietoa, niinpä kiinnostus sitä kohtaan on kasvanut. Hieman harhaan johtavaa on puhua organisaatioiden hiljaisesta tiedosta, vaikka kyseessä on todellisuudessa yksilöiden hallitsemaa tietämystä. (Toom, ym. 2008, 203-204)

Väitöskirjassaan mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena (2005). Jori Leskelä jaottelee mentoroinnin kolmeen eri osa-alueeseen, jotka ovat; oppipoika,- valmennus- ja reflektiivisen toiminnan malli. Oppipoika mallissa mentori toimii ensisijaisesti roolimallina kokemattomalle oppipojalle, joka seuratessaan kokeneempaa mentoria omaksuu tämän toimintatapoja. Valmentamisen mallissa mentori tarkkailee opiskelijaa etukäteen ja antaa tämän toiminnasta palautetta. Reflektiivisen mallin mukaan mentori kannustaa opiskelijaa reflektimaan omaa toimintaansa avoimesti yhdessä mentorin kanssa. (Leskelä, J; 2005. 25).

Leskelän mukaan mentoroinnissa ja työnohjauksessa on paljon samankaltaisuuksia. Selkein ero mentorilla ja työnohjaajalla on koulutus, yleensä työnohjaaja on käynyt tehtävää varten laaditun koulutuksen, mutta mentorilta ei yleensä löydy aiheeseen liittyvää erityiskoulutusta. (Leskelä, J; 2005. 25).

Hyvässä vuorovaikutussuhteessa tapahtuva mentorointi tuo yleisesti ottaen hyötyä opiskelijalle, mentorille itselleen sekä opiskelijan organisaatiolle. Opiskelija hyötyy mentoroinnista mm. nopeutuvalla urakehityksellä, henkilökohtaisen ammattitaidon kasvulla ja tätä kautta myös työssä viihtyminen lisääntyy. Opiskelijan organisaatio siis hyötyy mentoroinnista ainakin työntekijöiden vaihtuvuuden vähenemisen muodossa, uudet työntekijät saadaan ajettua nopeasti sisään uusiin tehtäviin ja näin ollen organisaation tehokkuus paranee. (Leskelä, J; 2005. 30).

Mentori puolestaan hyötyy ainakin henkisellä puolella, hän saa uusia virikkeitä työhönsä ja saattaa kokea arvostuksensa nousua. Mentori voi myös hyötyä ammattitaidollisesti seuraamalla opiskelijan toimintaa ja ottamalla itselleen uusia ideoita opastettavansa toiminnasta. (Leskelä, J; 2005. 31).



Kuva 8. Mentorointikäsitusten rakenneulottuvuus (Karjalainen, M; Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla, 2010. 110)

Karjalainen on tuonut esille väitöksessään tutkittavana olleen kohdehenkilöstön todenneen, että mentorointi on tavoitteellista toimintaa, jossa molemmat osapuolet oppivat. Karjalainen on jakanut opiskelijan ja mentorin välisiä suhteita eri kategorioihin, joista ensimmäinen on selkeä, tarvelähtöinen toiminto. Toisessa kategoriassa hän näkee mentorin ja opiskelijan vastavuoroisessa suhteessa.

Kolmannessa kategoriassa esillä on mentorin henkilökohtaisia ominaisuuksia. Kolme ensimmäistä kohtaa sijoittuvat kategorian neljä sisään, Karjalainen on päätenyt tutkimuksessaan siihen, että mentoroinnilla on selvä vaikutus toimintaympäristöön Karjalainen toteaa yksilön oppimisen voivan tuottaa uutta tietoa ja oppimista muullekin yhteisölle. Katgoria viisi ilmentää esimiesten tuen merkitystä mentoroinnin onnistumiselle. Ilman johdon tukea ei mentorointiin

luultavasti ole käytettävissä riittäviä resursseja. Kategoriassa kuusi tarkoiteaan muita opiskelijan ympärillä vaikuttavia tekijöitä, kuten kollegoita. (Karjalainen, M; 2010. 110-111).

Oppimisen ohjaaminen on ongelmaperustaisessa pedagogiikassa laajassa roolissa. Perinteinen opettajanmalli muuttuikin resurssiksi ja oppimisen ohjaajaksi. Ohjaajan rooli ei ole kovin yksinkertainen määritellä. Oppimisen ohjaamiseen liittyy useita eri ulottuvuuksia ja tehtäviä, jotka saattavat olla joskus jopa ristiriidassa keskenään. Vaikka hän roolinsa puolesta on joskus oppijana itsekin opiskelijoiden kesellä, on hänellä kuitenkin auktoriteetti asema palautteen antajana ja töiden arvostelijana. Ongelmaperustainen pedagogiikka vaikuttaa oppimiskulttuuriin monella tapaa. Kuten aiemmin mainittiin se muuttaa opiskelijoiden ja opettajan suhdetta, mutta organisaatio voi joutua tarkastelemaan toimintojaan uudestaan. Organisaation on muututtava siten, että luo sellaisen toimintaympäristön missä työssä oppimista voidaan suorittaa ilman rajoittavia tekijöitä. Jos organisaatio ei tarjoa tukea, eikä resursseja aiheuttaa se opiskelijoiden ja opettajienkin turhautumista. (Poikela, E: 2005. 60-63).

### 2.3 Monimuoto- ja verkko-opiskelu

Lähiopetus Etäopetus	
Työnohjaus Tutorointi Harjoitukset Verkko-opiskelu Harjoitukset Työnkierto Benchmarking Valmennus Mentorointi	ITSENÄINEN  OPISKELU

Kuva 9. Eri oppimisen muotoja monimuoto-opetuksessa

Yllä olevaan kuvaan on poimittu aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäskystä eri tapoja joilla monimuoto-opetusta voidaan toteuttaa. Tällä hetkellä opiskelu tapahtuu suu-

rilta osin etäopetuksena verkossa. Opiskelijoilla kuitenkin on oikeus ja mahdollisuus ohjaukseen. Nykyinen sotilasammattillinen koulutusohjelma noudattelee hyvin suunnittelukäskyssä esitettyä mallia. Itsenäinen opiskelu luo opiskelijalle vastuuta omasta oppimisestaan, joka puolestaan valmentaa häntä automaattisesti elinikäiseen oppimiseen. Työnohjaus on yhtä kuin työpaikkaohjaus, jota opiskelija voi hyödyntää osaamistaan kartuttaessa.

Kuvassa 9 on esitetty yhdeksi oppimisen välineeksi työssä oppiminen. Mitä työssä oppiminen ylipäätään tarkoittaa? Opetushallituksen työssä oppimisen oppaassa (1999,12) työssäoppiminen määritellään seuraavasti:

*Se on ammatilliseen koulutukseen kiinteästi kuuluva opintojen osa, ja se on koulutuksenjärjestämismuoto ja opiskelumenetelmä, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla.*

Onko työssä oppiminen sitten ratkaisu haasteisiin joita jatkuvasti muuttuva ympäristö meille asettaa? Nykyään ihmisiltä vaaditaan laajaa yleissivistystä, mutta työelämässä tärkeämpää on olla oman alansa asiantuntija ja vieläpä mahdollisimman kapealla sektorilla. (Pohjonen, 2005. 77). Aliupseeriston työnkuvaa ajatellessa on heidän koulutustaan helppoa verrata ammatilliseen koulutukseen. Aliupseeristo tulee pääsääntöisesti työskentelemään huomattavan osan urastaan teknisten laitteiden tai muuta käytännön osaamista vaativissa tehtävissä.

Sotilasammattillisten opintojen tavoitteet on määritelty käskyssä seuraavasti:

- Aliupseeristolla on oltava omassa tehtävässään vaadittava ammatillinen osaaminen.
- Aliupseeriston on täytettävä palkatulta sotilashenkilöstöltä edellytettävät yleiset vaatimukset
- Aliupseerit ovat tehtävissään puolustusvoimien ammatillisia huippuosaajia
- Asevelvollisten kouluttajatehtävässä toimivalta aliupseerilta edellytetään ammatillisessa aikuiskouluttajatehtävässä vaadittavaa osaamista.
- Kaikkien aliupseerien on tunnettava käyttämänsä taisteluvälineet kiitettävästi.
- Aliupseeristolla on oltava tehtävässä tarvittava toimintakyky.

(PE-Koul-Os, 2006)

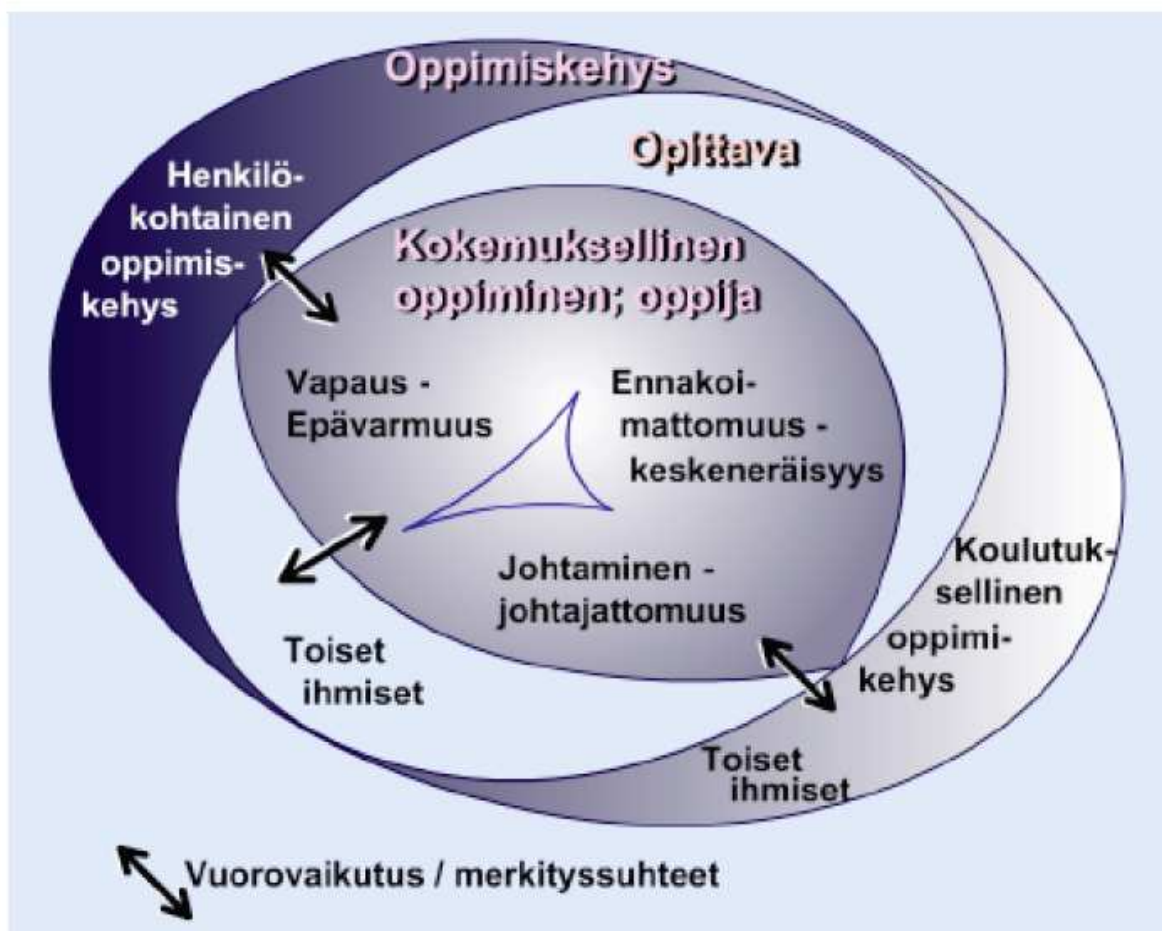
Pääsääntöisesti uutta aliupseeristoa on tarkoitus rekrytoida nuoresta reservistä, sekä suoraan varusmiespalveluksesta. Tulevien aliupseeriopiskelijoiden ikäjakauma tulee näin ollen ole-



maan n.20-40 vuotta. Sanomattakin on selvää, että kaikille ei voida tarjota samanlaista koulutusta. Oppijaksi aikuisena teoksessaan Tuulia Paane-Tiainen määrittelee aikuisiän alkavaksi noin 25 vuodesta ylöspäin. Aikuisoppijat ovat hyvin heterogeeninen ja osaamistasoltaan kirjava ryhmä, omaleimaisuutta lisää kokemusten monipuolisuus, työelämäntuntemus sekä aikaisempien opintojen eriaikaisuus. (Paane-Tiainen, T. 2000, 15). Tällöin työssä oppiminen ja monimuoto-opetus ovat perusteltuja.

Osittain tästä syystä aliupseeristonkoulutus on päätetty toteuttaa mahdollisimman suurilta osin monimuoto-opiskeluna. Monimuotokäsite on syntynyt aikuiskoulutuksen kehityksen myötä. Sen kautta on haluttu jäsentää uudelleen aikuisen oppijan kannalta mielekkäämpiä oppimistapoja ja -tilanteita.

Verkko-opiskelu käsitteen yleistymisen kertoo sekä lähiopetukseen välittömästi liittyvien että perinteisemmän etäopiskelun rakenteiden muuttumisesta. Lähiopetukseen verkkojen käyttö liittyy yleensä erilaisen luokkaopetuksen ja vastaavien opetustilanteiden keinojen laajentamisessa ja rikastamisessa. Sitäkin näkyvämmiin verkko-opiskelu on muuttanut etäopiskeluun liittyviä rakenteellisia ja pedagogisia ratkaisuja. Etäopetuksen ulkoisen olemuksen muutoksessa informaatio- ja kommunikaatioteknologian rooli on keskeinen. Verkko-opiskelulla on yhä useammin myös itseopiskelun luonne ja verkolla oppijalle merkittävä rooli oppimisympäristössä. (Haasio & Piukkula, 2001,109)



Kuva 10. Verkko-oppimisen malli.

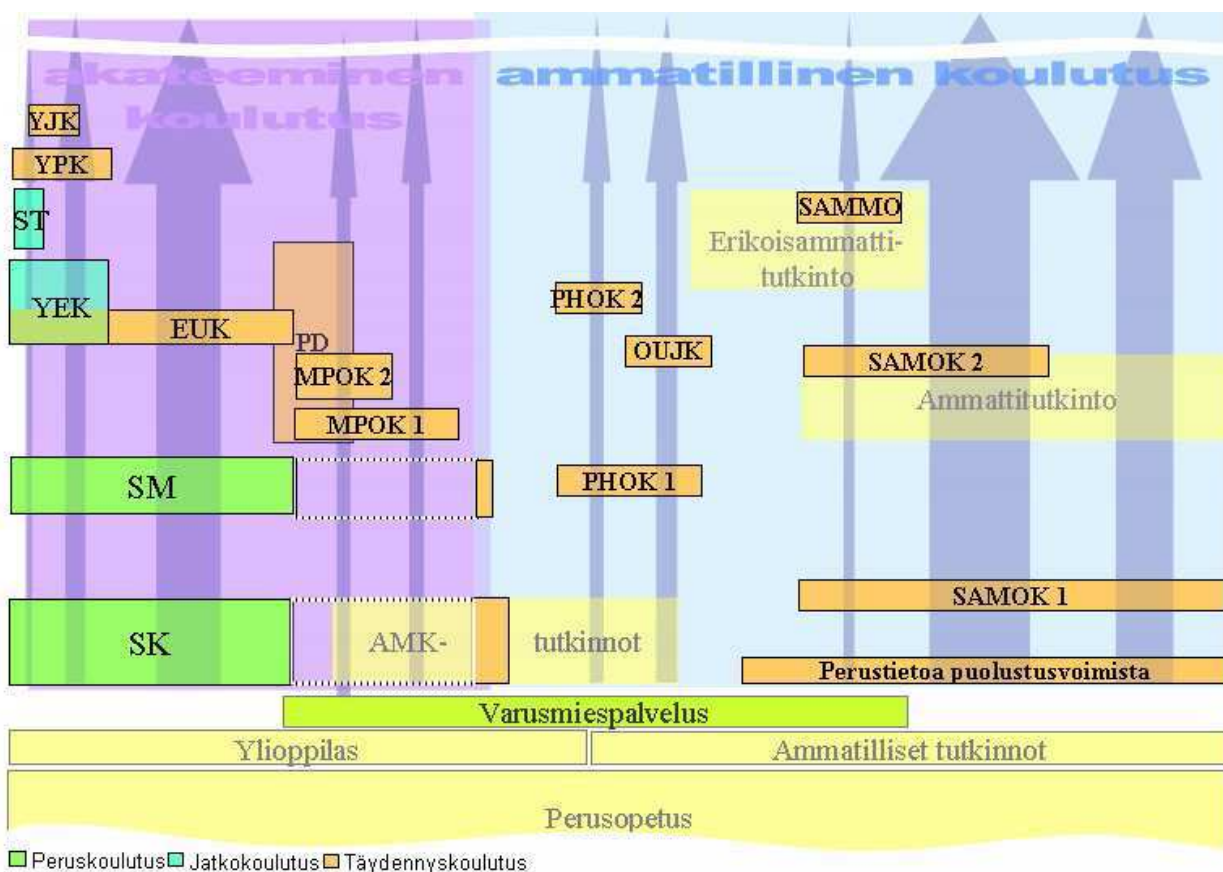
Verkko-oppimisessä on keskeistä toiminnan vapaus. Opiskelija voi valita millä, tyylillä milloinkin haluaa opintojaan suorittaa. Koulutuksen järjestäjällä on haasteena rakentaa vahva ja toimiva oppimiskehys, muutoin verkko-oppimisen kokemus saattaa jäädä hyvin pintapuoliseksi. Se miten opiskelija kokee verkko-oppimisen, vaikuttaa paljon oppimisen lopputulokseen. Tehokkain tapa on rakentaa oppimiskehys siten, että opiskelijat voivat toimia verkossa vuorovaikutuksessa keskenään. Verkkoa voidaan käyttää materiaalipankkina, josta opintoihin liittyvää materiaalia jaetaan opiskelijoille. Vaikka verkko-opiskelu tähtäisikin verkossa tapahtuvaan yhteiseen työskentelyyn, joutuu opiskelija ottamaan huomattavasti vastuuta opinnoistaan. (Ihanainen, P ; Rikkinen, A : Verkko-oppiminen ja ohjaus, 2006. 22-23).

Itsenäinen opiskelu siis korostuu, vaikka ”opetus” tapahtuukin verkossa. Itsenäinen opiskelun aikana oppijan ja kouluttajan tai ohjaajan välinen yhteys puuttuu. Oppija työskentelee yksin tai ryhmässä, hakien tarvitsemaansa tietoa ja aineistoa sekä muokaten sitä omaehtoisesti. (Paane-Tiainen 2000, 18).

Etäopetus pohjautuu nykyaikana tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämiseen. Oppimateriaaleja voidaan tuottaa ja jakaa tietotekniikan ja ohjelmistojen kehittyessä. Mahdollisuus vuorovai- kuteiseen etäopiskeluun verkossa on mahdollistunut mm. chat- toimintojen ansiosta. Useasti puhutaankin virtuaalisesta oppimisympäristöstä. Opiskelijalle on mahdollista tarjota havain- nollista opetusta esimerkiksi multimedian muodossa vaikka hän ei osallistuisikaan luokkaope- tukseen. (Matikainen, J; Manninen, J: Aikuiskoulutus verkossa, 2003. 16)

Puolustusvoimissa oppimisympäristönä verkossa toimii Puolustusvoimien koulutusportaali, verkkosotakoulu. Opiskelijat suorittavat opintojaan verkonvälityksellä jolloin lähipäivien määrää voidaan vähentää. Lähiopetuksen muotoja ovat luennot ja ryhmässä työskentely. Opiskelu on kuuntelua, muistiin kirjaamista, keskustelua, videoiden katselua ja ryhmätehtä- viä. (Paane-Tiainen 2000, 17). Filosofian tohtori Petri Pohjonen viittaa teoksessaan *työssäop- pminen* oppipoika-kisälli–mestari asetelmaan, mikä mielestäni viittaa hyvin niin sanotun ”hil- jaisentiedon siirtämiseen” johon PE-KoulOs 2006 laatima käsky aliupseeriston osaamisen ke- hittämisen suunnittelukäsky myös ottaa kantaa.

## 2.4 Puolustusvoimien koulutusjärjestelmä



Kuva 11. Puolustusvoimien koulutusjärjestelmä (ILMASK CG10065 Ilmavoimien koulujen sotilasammattillinen koulutuskalenteri ja opiskelijan opas 2011)

Kuvassa 11 on esitetty Puolustusvoimien koulutusjärjestelmä. On syytä huomata aliupseereiden koulutuksen pohjautuvan ammatillisten opintojen pohjalta kolmivaiheisesti kohti erikoisammattitutkintoa. Koulutus on nousujohteinen ja opintojen välissä on useiden vuosien työssäolojaksoja. Sotilasammattilliset mestariopinnot suorittanut aliupseeri on oman alansa asiantuntija. Hyvin usein asiantuntijuus ilmavoimien aliupseeristolla tarkoittaa jonkun teknisen järjestelmän hallintaa ja käyttöpätevyyttä. Tulevaisuudessa olisikin tärkeää valjastaa mestariopinnot suorittaneita aliupseereita koulutustehtäviin SAMOK1 ja SAMOK2 vaiheisiin.

*”Aliupseeriston tehtävärakenne jakautuu perustason, yleistason ja mestaritason tehtäviin. Palvelukseen astuvalla aliupseerilla on jo merkittävää, varusmiehenä hankittua sotilasalan osaamista. Ammatin perustasolla aliupseeri oppii koko työyhteisöltään (j-os/vast) yksikkönsä toiminnan suuremman kokonaisuuden osana. Yleistasolla aliupseerin osaamisen kehittäminen perustuu palvelukseen eri perusyksiköissä (vast) ja erilaisissa tehtävissä. Mestartasolla aliupseeri välittää hankkimaansa osaamista nuoremmalle aliupseeristolle, sekä kaikille omassa yksikössä palveleville henkilöille.”* (Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsky, PE-koul-Os, 2006, 4).

Akateemisten opintojen puolelta ei voida ammentaa sellaista järjestelmäosaamista, mitä uuden aliupseeriston kouluttamiseen vaaditaan. Tämä johtuu upseeriston huomattavan erilaisista aloitustehtävistä, sekä nopeasta urakierrosta.

Aliupseeriston koulutusjärjestelmä on jaettu kolmeen eri tasoon, jotka ovat perustaso (SAMOK1) yleistaso (SAMOK2) ja mestaritaso (SAMMO). Alla olevassa luvussa on kerrottu tarkemmin millaisia vaatimuksia eri tason opintokokonaisuuksiin liittyy. Puolustushaarakohteisesti opintoihin on voitu sisällyttää puolustushaaran kannalta keskeisiä osaamistavoitteita. Ilmapuolustuksen SAMOK opintokokonaisuuteen kuuluu lisäksi aselajiopintoja, joita ovat:

- Ilmavoimien johtamisjärjestelmäala
- Elektronisen sodankäynnin ala
- Lentoteknillinen ala
- Ilmatorjunta-ala

## 2.5 Aliupseerikoulutus ilmavoimissa

Tässä luvussa on kuvattu tarkemmin millaisia vaatimuksia eri tason opintokokonaisuudet pitävät sisällään.

Perustasolla toimiva aliupseeri osaa toimia sotilasyhteisön sääntöjen ja ohjeiden mukaisesti. Aliupseeri toimii omassa aselajissaan ryhmän jäsenenä ja vastaa ryhmän vastuulla olevasta tavoitteesta tai asiasta oikeuksiensa mukaisesti. Vertaamalla osaamistaan tavoitteisiin voi aliupseeri määrittellä osaamisvajeensa ja tätä kautta kehittää osaamistaan. (IlmaSK CG10065, 2011).

Perustason opintoihin liittyvät aselajiopintojen sisällöt määrittävät aselajikoulut. Osaamistarpeen niin vaatiessa on aliupseerin mahdollista hakea myös muihin puolustushaaroihin opiskelmaan. Tällainen vaihtoehto voi tulla kysymykseen esimerkiksi yhteiskäytössä olevan järjestelmän pätevyksiä hankittaessa.

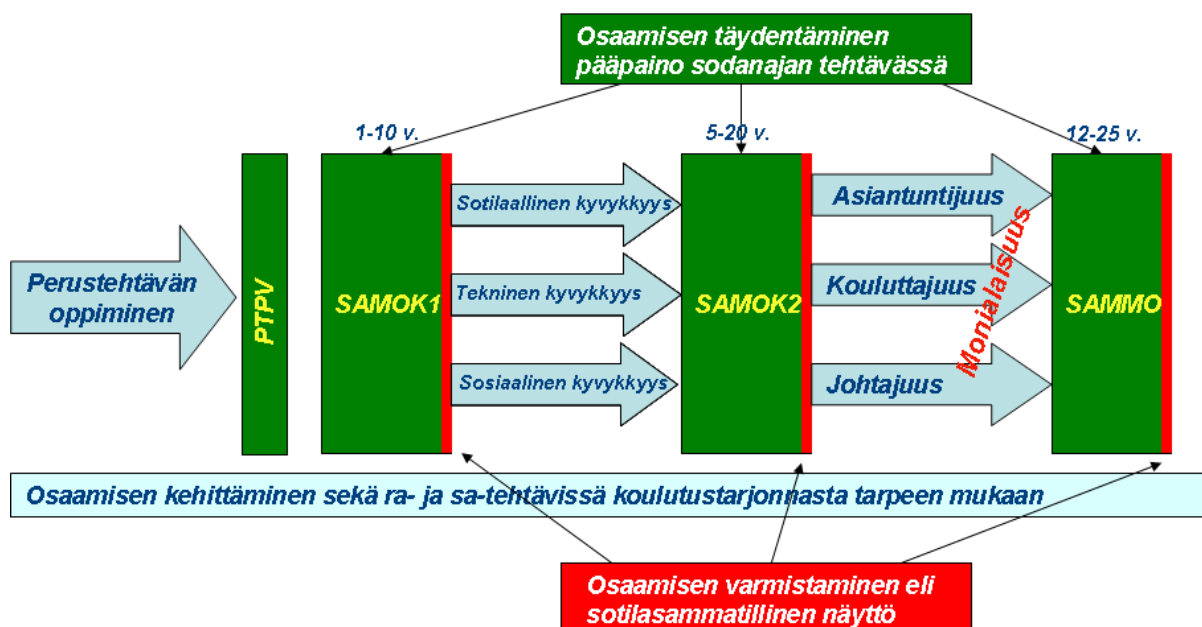
Sotilasammattillisen yleistason osaamistavoitteet pitävät sisällään perustason osaamisvaatimukset. Lisäksi yleistasolla aliupseerin tulee hyödyntää itsenäisesti ja laajasti kokemus- ja asiantuntijatietoaan suorittaessaan työtehtäviään. Aliupseeri kerää toiminnastaan palautetta, jonka pohjalta hän tarvittaessa mukauttaa toimintaansa niin, että esim. kehityskeskustelussa määritettyyn tavoitteeseen päästään. Edelleen toiminnasta suoritetaan arviointia ja dokumentointia jota voidaan hyödyntää mm. pätevyksiä myönnettäessä. Yleistasolla aliupseeri ottaa vastuun omasta toimintakyvystään ja kehittymisestään, sekä ottaa osaa työyhteisönsä päivittäisten rutiinien johtamiseen ja kehittämiseen. Aselajiopinnot määrittyvät yleis-, ja mestaritasoilla samaan tapaan kuten perustasollakin, huomio tulee kiinnittymään syvällisempään osaamiseen ja asiantuntijuuteen oman aselajinsa vastuualueelle kuuluvista tehtävistä ja järjestelmistä. (ILMASK CG10065, 2011).

Palautteen kerääminen omasta toiminnasta ja sen peilaaminen omaan kehittymiseen ja omien taitojen kehittämiseen on tärkeä taito, jota ei voi markkinoida liikaa. Koulutus on myös tie yksilölliseen kasvuun. Aliupseereiden koulutus tähtää ammattitaitoiseen henkilökuntaan, jolla on käyttöarvoa työelämässä, tästä johtuen koulutusjärjestelmän on kyettävä tarjoamaan laadullisesti korkeatasoista koulutusta. Raivola kirjoittaa teoksessaan tehoa vai laatua koulutukseen ettei laatua synny käskien. Tästä asiasta on helppoa olla samaa mieltä.

Työssä oppiminen ja työpaikkaohjaus ohjatun opiskelun rinnalla on oikeansuuntainen tie laadukkaaseen koulutukseen. Aliupseerin tuleva työyhteisö joutuu sitoutumaan laatutyöhön ohja-

nessaan aliupseeria työelämäjakson aikana. Raivolan mukaan työyhteisön sitoutuminen vaikuttaa laadun kehitykseen positiivisesti. (Raivola R, 2000,19-25). Myös opiskelija on saatava sitoutumaan opintoihinsa, motivoitunut opiskelija haluaa kantaa vastuun omasta oppimisestaan ja jos työyhteisön puolelta opiskelijaa ”ruokitaan” antamalla sopivasti vastuuta päästään laadullisesti hyvään lopputulokseen.

Koulutustavoitteissa on yhdeksi osa-alueeksi on määritelty elinikäinen oppiminen. Jatkuvasti muuttuva työympäristö ja tekniikan kehitys osittain pakottavat ihmisen ”päivittämään” tietämystään pystyäkseen ammattitaitoisesti työskentelemään alati muuttuvassa ympäristössä. Silvennoinen ei lähde arvioimaan koulutuksen asemaa ja merkitystä oppimisessa, mutta korostaa työelämän merkitystä ja työssä oppimista ammattitaidon kehityksessä. (Raivola R, 2000, 22).



Kuva 12. Aliupseerien koulutusjärjestelmien erivaiheet. (IlmaSK CG10065, 2011)

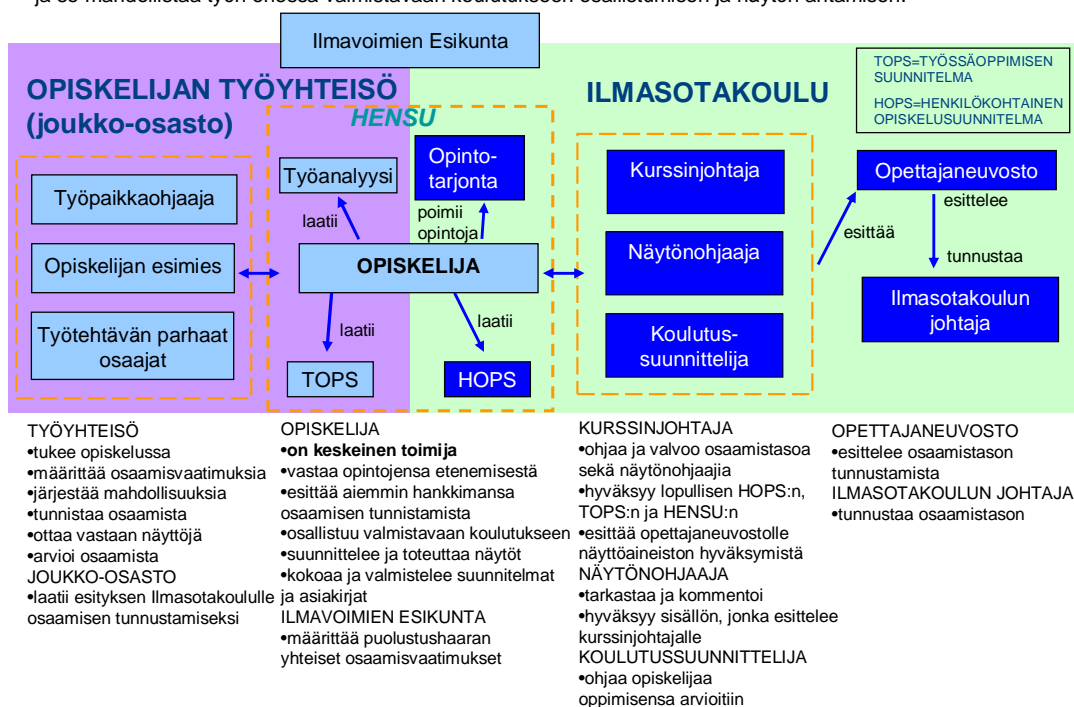
Yllä olevassa kuvassa (kuva 12) on esitetty aliupseerien koulutusjärjestelmän erivaiheet ja aikataulu jolloin opinnot ovat mahdollista aloittaa. Kuvassa on otettu esille jokaisen opintojakson jälkeen osaamisen varmistaminen eli näyttö. Mistä sotilasammattillinen näyttö muodostuu? Näytöllä halutaan varmistaa aliupseerin osaamisen taso. Ennen näyttöihin siirtymistä aliupseerille tehdään osaamiskartoitus, jossa huomioidaan hänen osaamisvajensa nykyiseen tehtävään tai mahdollisesti myös tulevaan tehtävään liittyen. Osaamiskartoituksen pohjalta laaditaan HENSU eli henkilökohtainen näyttösuunnitelma. Seuraavalla sivulla olevassa kuvassa

(kuva 12) on kuvattu HENSU prosessi, jonka pohjalta ilmavoimissa aliupseerin osaaminen tunnustetaan.

## OSAAMISEN TUNNUSTAMINEN ILMAVOIMISSA

### Henkilökohtaisen näyttösuunnitelman (HENSU) prosessi

Ilmavoimissa painopiste ammattitaidon arvioinnissa ja osaamisen tunnistamisessa on aidoissa työtehtävissä tapahtuva ammattitaidon arviointi jatkuvan arvioinnin periaatteiden mukaisesti ja osaaminen varmistetaan näytöllä. Opiskelija saa kahden vuoden opiskeluoikeuden hakeutuessaan sotilasammattillisiin opintokokonaisuuksiin ja se mahdollistaa työn ohessa valmistavaan koulutukseen osallistumisen ja näytön antamisen.



Kuva 13: Osaamisen tunnustaminen ilmavoimissa. (ILMASK CG10065, 2011)

Osaamiskartoituksen jälkeen opiskelija laatii henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman, jossa hän rytmittää omat opintonsa eli käytännössä suunnittelee oman opintopolkunsa. Tämän jälkeen opiskelija laatii työssä oppimisen suunnitelman, jossa hän määrittää osaamisen hankkimisen keinoja, sekä kokonaisuuksia joihin hän hankkii osaamisen työssä oppimalla. Laadittuun edellä mainittuihin suunnitelmiin, opiskelija laatii HENSU:n eli henkilökohtaisen näyttösuunnitelman yhdessä esimiehen ja työpaikkaohjaajan kanssa. Ilmasotakoulu ohjaa suunnitelman laadintaa, suunnitelmasta ilmenee mitä näyttöjä opiskelijan tulee antaa ja voidaanko osaamista tunnustaa aiemmin hankitun kokemuksen pohjalta. (IlmaSK CG10065, 2011).

Osaamiskartoitus hyödyttää myös organisaation toimintaa. Se helpottaa ohjaajien ja esimiesten toimintaa suunniteltaessa eri ohjaustapahtumia. Henkilökohtaista näyttösuunnitelmaa laadittaessa ja varsinkin sitä toteutettaessa tulee esimiesten ja ohjaajien myös omalta osaltaan

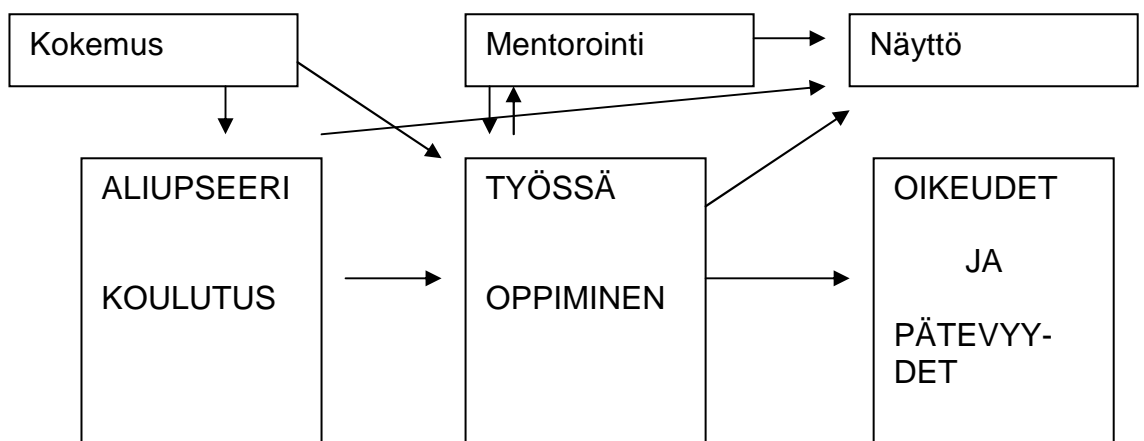
huolehtia sovittujen asioiden toteutumista, jotta opinnot saadaan suoritettua niille varatussa ajassa.



### 3 TUTKIMUSONGELMA

Nykyisellään työssä oppiminen on suuressa roolissa liittyen aliupseeriston osaamiseen kehittämiseen. Sotilasammattillinen opintokokonaisuus järjestetään monimuoto-opetuksena. opintoihin sisältyy niin lähi,- ja etäopetustakin. Aliupseereilla on mahdollisuus hankkia tarvittava osaaminen myös työpisteillään. Työpisteille on määritetty työpaikkaohjaajia, eli toisin sanoen mentoreita. Tällä hetkellä iso osuus työpaikkaohjauksesta jää joukko-osastojen vastuulle. Tutkimuksella halutaan kartoittaa selkeitä kehityskohtia, jotta työssä oppimien ja työpaikkaohjaus saataisiin toimimaan kentällä saumattomasti. Aliupseerit käyvät suorittamassa lähijaksoja pääsääntöisesti Ilmasotakoulussa Tikkakoskella. Lisäksi he saavat valmistautumistehtäviä, jotka tukevat työpisteellä tapahtuvaa oppimista ja työpaikkaohjausta.

Tutkimuksen tavoite on kerätä yhden Ilmasotakoulun joukko-yksikön työpaikkaohjaajien ja työpiste-esimiesten kokemuksia työpaikkaohjauksesta, sekä työssä oppimisesta ja sen mahdollisia kehitysehdotuksia. Tehtävänä on etsiä vastaus tutkimuksen pää kysymykseen, **kuinka joukkosikön työpaikkaohjaajat ja työpiste-esimiehet kokevat työssäoppimisen ja sen ohjaamisen.** Tutkimuksen alakysymys, **kuinka työssäoppimista ja sen ohjaamista tulisi kehittää** antaa näkemyksiä ja viitteitä siitä kuinka kohderyhmän mielestä koulutusta ja mahdollisia ohjeistuksia tulisi kehittää työpaikkaohjaamiseen liittyen.



Kuva 14. Tutkimuksen viitekehys

Viitekehyksessä esitetään aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäskystä eri menetelmiä, joilla monimuoto-opetusta voidaan toteuttaa. Aliupseerien koulutuksen painopiste on työssä oppimisessa. Työssä oppiminen on yksilön näkökulmasta samalla tavalla suunniteltua ja ohjattua kuin muukin opetus. Oppimisen ja koulutuksen lähtökohtana on jokaisen henkilökohtaiset kokemukset, joita tullaan hyödyntämään työssä oppimisessa. Mentorointi tapahtuu kokeneen ammattiosaajan toimesta työpisteellä. Tätä kautta pyritään hyödyntämään ns. hiljaista tietoa, jota löytyy niin organisaatio-, kuin yksilötasollakin. Koulutus ja työssä oppiminen ovat perusta aliupseeriston tietojen ja taitojen kehittämiseen, joka tähtää aliupseerin osaamisen tunnustamiseen. Osaaminen tunnustetaan näyttöjen perusteella joiden pohjalta aliupseerilla on mahdollisuus pätevoityä esimerkiksi jonkun asejärjestelmän käyttäjäksi. (PE-KoulOs, 2006)

Näyttöjärjestelmän perusteella voidaan tunnustaa ja tunnustaa opiskelijan tiedot ja taidot. Siivilissä vastaavia näyttöjärjestelmiä on ollut käytössä pitkään. Näyttöjärjestelmä ei ole uusi asia puolustusvoimissakaan, nyt tilanne on kuitenkin hieman erilainen sillä oppilas ei välttämättä osallistu lähiopetukseen vaan saattaa hankkia tarvittavan osaamisen työpisteellään. Työpisteillä hankittavan osaamisen todentamista varten aliupseeri dokumentoi kaikki opintoihinsa liittyvät tapahtumat ja ne varmennetaan työpaikkaohjaajan tai työpisteen esimiehen toimesta. Tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa on esitelty kuinka näyttösuunnitelma rakentuu. Asejärjestelmien osalta löytyy ennestään selkeät toimintatavat ja koulutusohjelmat ovat vakiintuneet ajan saatossa, jolloin myös osaamisen tunnustaminen on osaltaan selkeämpää valmiiden arvosteluohjeiden pohjalta. (PE-KoulOs, 2006)

**Ohjattu työssä oppiminen** on suunniteltua, ohjattua ja tavoitteellista toimintaa, johon voi liittyä valmentavaa koulutusta. Työssä oppimisessa korostuvat havaintojen teko, valmentaminen sekä harjoittelu kokeneemman työntekijän ohjaamana ja myöhemmin itsenäisesti. Työssä oppimisen tai ohjatun työssä oppimisen kautta hankittu osaaminen voidaan varmentaa **näytöin**, mikä edellyttää työssä oppimisen dokumentoimista. (PE-KoulOs, 2006)

Työssä oppimista dokumentoitaessa pitää tulla esille näkyvää toimintaa, jonka avulla sotilasopetuslaitos voi tunnustaa työssä oppimisen kautta hankitun osaamisen. Työpaikan tehtävänä on luoda edellytykset työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen, ohjaukseen ja arviointiin. Tämä tapahtuu määrittelemällä työpaikalle vastuullinen **työpaikkaohjaaja**. Työpaikkaohjaaja voi osaamisensa ja vaaditun ohjauskyvyn perusteella olla opastaja, perehdyttävä, mentori, valmen-

taja tai esimies. Työpaikkaohjaajille tullaan järjestämään koulutusta työpaikkaohjaamiseen liittyen (PEHENKOS HG233 Ohjattu työssä oppiminen –normi).

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄ JA AINEISTO

### 4.1 Tutkimusmenetelmä

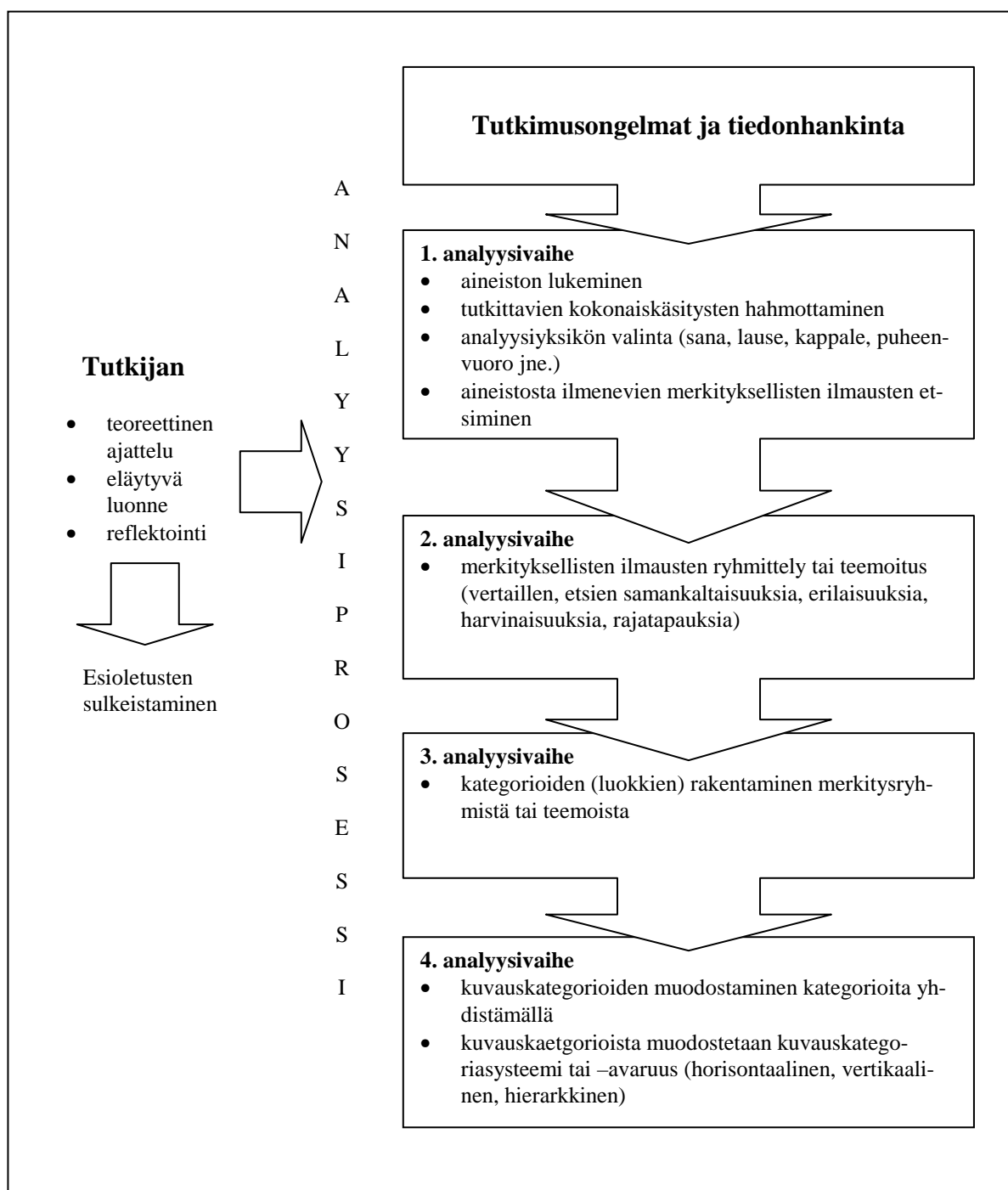
Tutkimuksessa käytetään kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Koska työssä oppiminen ja sen ohjaaminen ovat enemmän ilmiöitä joista olevia kokemuksia tässä tutkimuksessa tutkitaan, ei kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä sovellu aiheen tutkimiseen. Kokemuksen tutkiminen tuo haasteita kysymysten asettelulle, lisäksi vastaus tilanne olisi saatava mahdollisimman neutraaliksi ulkopuolisilta vaikuttimilta (Perttula J; Latomaa T. 2008. 140)

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus pyrkii asioiden tai ilmiöiden selittämisen sijaan niiden ymmärtämiseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan kohteen suhde on ”läheinen” ja useimmin teoriaa luova kuin teoriaa vahvistava. (Hirsjärvi, P; Remes, P; Sajavaara, P. 1997. 131)

Tutkimuksessa tullaan käyttämään fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografian nimi tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat henkilöstä toiseen. Arkikokemuksesta tiedämme, kuinka keskustelussa tai nimenomaan opetuksessa törmää usein siihen, etteivät henkilöt puhu samasta asiasta, koska heidän käsityksensä asiasta eroavat toisistaan. Yksi puhuu aidasta, toinen aidanseipästä. Jälkimmäinen ei näe asiaa kokonaisuutena. Vielä vaikeammaksi keskustelu tulee, jos henkilöt käsittävät asian luonteen eri tavoin. (Syrjälä, E ; Ahonen, S ; Syrjäläinen, E ; Saari, S. 1994, 114).

Metsämuuronen mukaan fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä asioista. Käsitykset samastakin asiasta voivat olla hyvin erilaisia riippuen henkilön iästä, koulutustaustasta, kokemuksista ja sukupuolesta. Käsitys on dynaaminen ilmiö: käsitykset saattavat muuttua. Fenomenografian kannalta katsoen on olemassa vain yksi maailma, josta eri ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. (Metsämuuronen 2006, 108).

Niikko nostaa esille fenomenografialle tyypillisen piirteen, jossa tutkittavien vaihtelevat käsitykset ja kokemukset jostakin ilmiöstä pyritään saamaan esiin. Koska ihmiset näkevät ja kokevat asioita erilailla voidaan tutkimuksella tuoda esiin tutkimuksen kannalta oleellisia, selkeästi esille nousevia eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä. (Niikko, 2003. 22-29). Näiden merkitsevien tekijöiden pohjalta tutkijan on mahdollista teemoitella vastaajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.



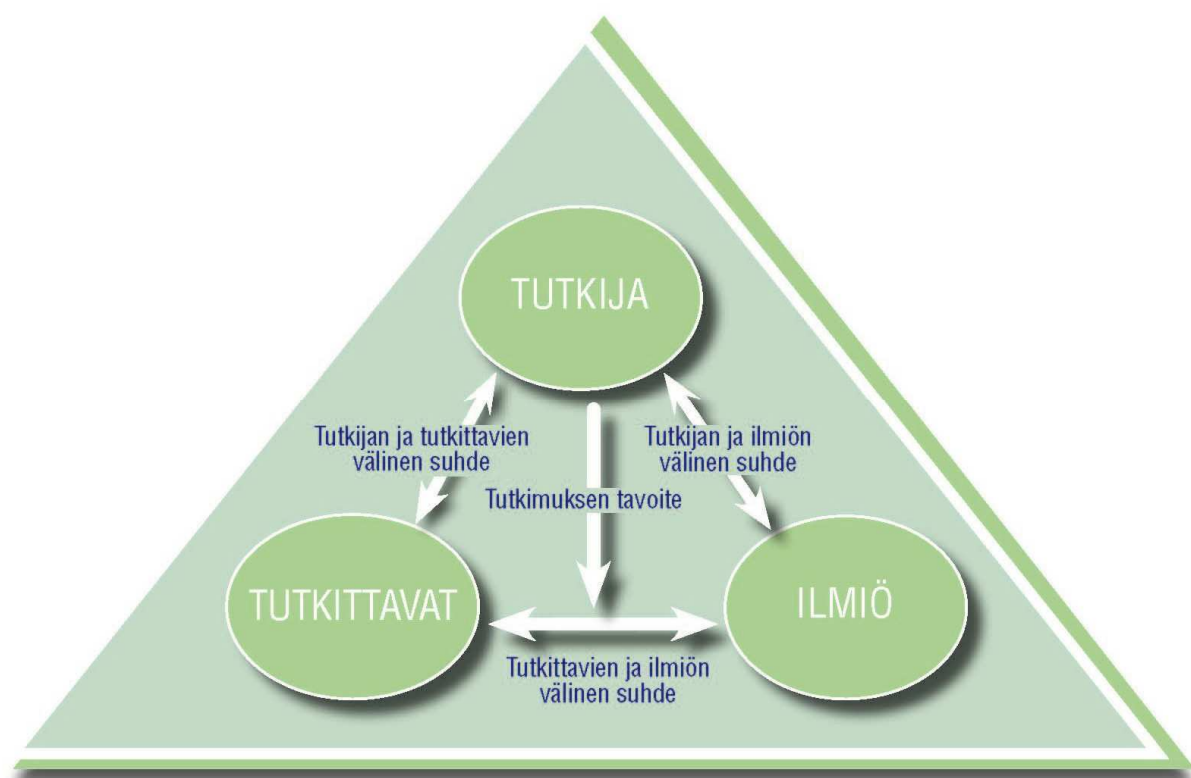
Kuva 14: Fenomenografisen tutkimusaineiston analyysiprosessi ja sen toteuttaminen (Niikko 2003, 55.)

Niikon (2003,55) esittämä fenomenografinen tutkimusaineiston analyysiprosessi (kuva 14) vaikutti selkeälle tavalle lähteä suorittamaan tutkimuksen analyysi vaihetta. Lähdinkin toteuttamaan menetelmää hieman soveltaen omassa tutkimuksessani ja se osoittautui hyväksi ja toimivaksi ratkaisuksi.

Fenomenografinen lähestymistapa sopii mielestäni omaan tutkimukseeni hyvin, koska sen painopiste on paljon käytetty pedagogisessa oppimistutkimuksessa. Menetelmä on esitelty professori Ference Martonin toimesta vuonna 1981 artikkelissaan ”Phenomenography- Describing conceptions of the world around us” (Julkunen, M-L.1999.66)

Julkunen kuvailee fenomenogafiaa seuraavanlaisesti: ”Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on arkiajattelu. Lähestymistapa pyrkii tarkastelemaan ilmiöitä toisen asteen näkökulmasta eli miltä maailma näyttää eri ihmisten perspektiivistä. Tavoitteena on kuvata miten oppijat ymmärtävät ilmiöitä tai käsitteitä. Tiedonhankintamenetelmänä käytetään yleensä avointa haastattelua.” (Julkunen, M-L.1999.66)

Yllä lainattu teksti kuvaa juuri oman tutkimukseni rakentumista erinomaisesti, sillä tutkimukseni käsittelee juuri oppimista ja eri ihmisten käsityksiä siitä..



Kuva 15 Tutkijan, tutkittavien ja tutkittavan ilmiön väliset suhteet fenomenografisessa tutkimuksessa (Karjalainen,M, 2010.64)

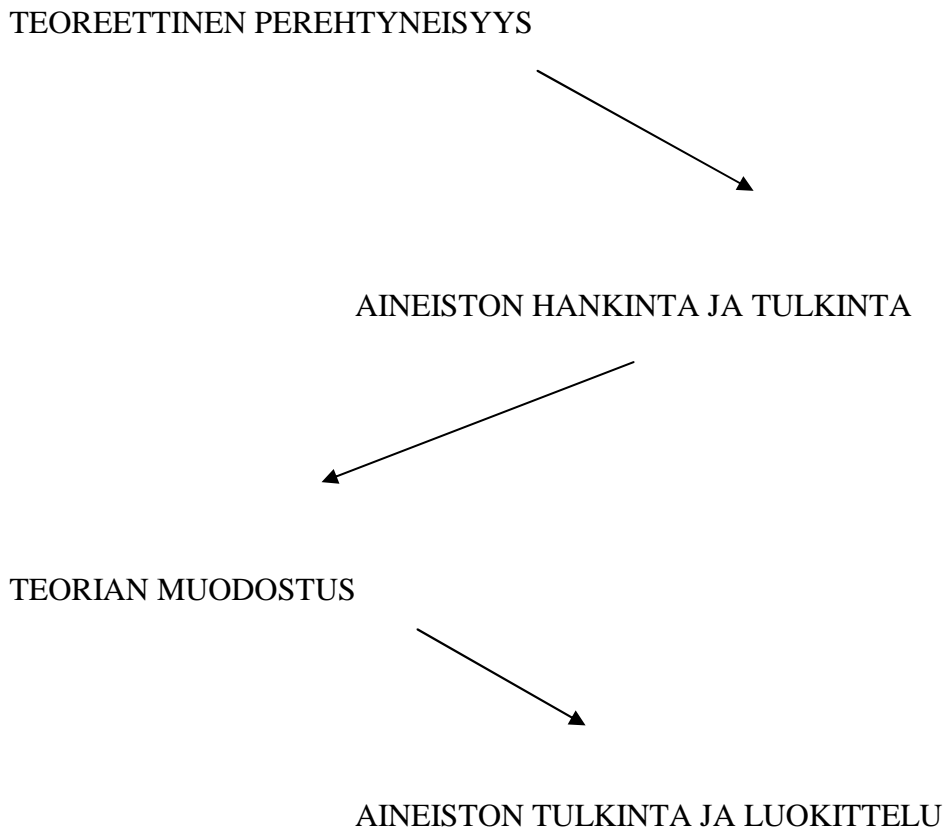
Fenomenografisessa tutkimuksessa ilmaisun merkitys ei riipu ainoastaan ilmaisusta, jonka tutkittava on antanut. Vaan myös tutkija, joka tulkitsee ilmaisua on merkityksellinen tekijä. Tätä kutsutaan intersubjektivisuudeksi. Tutkija ymmärtää tutkittavien ilmaisut oman kokemuksensa ja henkilökohtaisten käsitystensä pohjalta. Tutkija ei voi tiedonkeruu vaiheessa

asetta tutkittaville liian tiukkoja rajoja vaan heillä on oltava mahdollisuus vastata mahdollisimman avoimesti.

Fenomenografiassa ei pyritä luomaan absoluuttista totuutta tai yleisten periaatteiden luomiseen, vaan pyritään kuvaamaan mahdollisimman tarkasti todellisuutta. Sisäinen reliabiliteetti on tärkeämmässä roolissa. Ongelmallisena on, kuten yleensäkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa, kerätyn aineiston vastaavuus lopullisten tulosten kanssa eli tulkintojen validiudesta. ”Fenomenografisen tutkimuksen lopputulokset eli merkityskategoriat ovat valideja, kun ne vastaavat sitä, mitä tutkittavatkin tarkoittivat.” (Halonen 2007, 113)

Tämän tutkimuksen aineiston kerääminen tapahtui avoimella kyselylomakkeella, joka lähetettiin kohderyhmälle. Tutkimuksen lähtökohtana on esimiesten ja työpaikkaohjaajien käsitykset ja kokemukset aliupseerikoulutuksesta ja siihen liittyvästä työpaikkaohjauksesta. Kyselyllä selvitän kohderyhmän kokemuksia ja näkemyksiä työpaikkaohjaamisesta ja työssä oppimisesta heidän työympäristössään. Saatujen vastauksien perusteella nostan esille aineistosta nousseita teemoja, joiden pohjalta on mahdollista löytää mahdollisia kehittymismahdollisuuksia.

Tutkimusaineiston käsittelyyn joudutaan paneutumaan syvällisesti, aineistoa on tutkittava ja tulkittava useaan eri otteeseen, jotta lopullinen teemoittelu, kategoriointi ja johtopäätös ovat tieteellisesti pitävät.



*Kuva 16. Fenomenografisen tutkimuksen spiraali (Giddens 1988, Salner 1989, Säljö 1994)*

Teoreettinen perehtyminen tutkimusaiheeseen on tehtävä huolella, koska sen pohjalta voidaan siirtyä ongelman asetteluun. Tutkijalla täytyy olla teoreettinen pohja, jonka hän on muodostanut perehtymällä tutkimusaiheeseen. Tämän jälkeen ongelmat on muunnettava kysymyksen muotoon, jolloin voidaan siirtyä aineiston hankintaan tai ainakin laatimaan esim. haastattelu-kysymyksiä ja strategiaa.

Kun tulkinta on paljastanut tutkimushenkilöiden käsitykset asioista avaamalla niiden merkityssisällöt, on tutkimuksen seuraavassa vaiheessa luokiteltava merkityssisällöt. (Syrjälä, ym. 1994, 125).

## 4.2 Tiedonkeruu ja aineiston analysointi

Tutkimusaiheena oli työpaikkaohjaajien ja työpisteidenesimiesten kokemusten kerääminen työssä oppimisesta ja työpaikkaohjauksesta. Päädyin keräämään aineistoa avoimella kysymys-



lomakkeella. Päädyin ratkaisuun lähinnä siksi, että en voinut olla varma olisiko haastattelutilanne ollut neutraali, sillä tunnen vastaajat. Avoimella lomakkeella tehtävä kysely asettaa kysymysvalinnoille haasteita, kysymykset tulee asettaa siihen muotoon, ettei vastaaja pysty käytännössä vastaamaan ainoastaan kyllä tai ei tyyliin. Hirsjärvi ja Hurme näkevät kyselylomakkeen suurimpana etuna aineiston käsittelyn nopeuden suhteessa tallennettuun haastatteluaineistoon. (Hirsjärvi, Hurme. 2004, 36-37).

Kyselylomake lähetettiin sähköpostilla kohderyhmälle, jonka saatteena oli pohjustus tutkimuksesta sekä vastausohjeet. Kohderyhmän ollessa jo melko pieni eli 8 kappaletta oli tärkeää saada kaikki kohderyhmään kuuluvat vastaamaan kysymyksiin. Osallistuvuus on kuitenkin kvalitatiivisen tutkimuksen peruslähtökohtia (Eskola, Suoranta. 2005, 15).

Koska halusin muodostaa selkeitä kokonaisuuksia kohderyhmän vastauksista suhteessa tutkimuksen ongelmiin. Olin laatinut kysymykset teorian pohjalta teemoittain. Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavat aineiston pelkistämisestä, jossa saatavilla olevasta aineistosta epäolennainen voidaan jättää pois. (Tuomi J; Sarajärvi A: 2002,110-111). Menetelmä osoittautui toimivaksi ja sain koottua vastauksista olennaisia koonnoksia joiden pohjalta oli mahdollista aloittaa johtopäätöksien tekeminen. Painotin vastaajille, että he olisivat analyttisiä vastauksissaan, eivätkä vastaisi ”kyllä” tai ”ei” tyyliin. Tiedostin tämän muodostuvan mahdolliseksi ongelmaksi, sillä kyselylomakkeella tehtävään kyselyyn ei pääse esittämään tarkentavia kysymyksiä kuten esimerkiksi haastattelu tilanteessa. Pohdin työssä oppimisen teoriaa ja työpaikkaohjausta ennen kuin aloin laatimaan kysymyksiä. Halusin kysymysten olevan laadittuna niin tarkkaan, että vastaajat joutuvat ottamaan kantaa tutkittaviin ilmiöihin vastauksissaan.

Kuten aiemmin totesin kyselylomake onnistui hyvin ja sain mielestäni riittävästi kattavaa aineistoa, jota aloin analysoimaan ensin lukemalla vastauksia ja vertaamalla niitä toisiinsa. Etsin ensimmäiseksi selkeitä yhtäläisyyksiä vastauksien joukosta joiden mukaan pystyin aloittamaan teemoittelun. Seuraavaksi etsin selkeitä eroavaisuuksia esimerkiksi; ”*en ole saanut mitään koulutusta*” vs. ”*olen saanut riittävästi koulutusta...*” Löydettyäni riittävästi eroavaisuuksia aloin pohtimaan syitä siihen miksi näkemykset ja kokemukset poikkeavat toisistaan täysin. Jos tietyissä osioissa ilmeni vain vähäinen määrä vastauksia, jotka poikkesivat radikaalisti en nähnyt niitä merkitsevinä tekijöinä. Koska käytin fenomegrafista tutkimusotetta, pyrin keskittymään aineistoon ja unohtamaan teorian, koska en halunnut sen johdattelevan vastaus-ten tulkintaa.

Saadessani luokiteltua pääteemat aloin pohtimaan niiden merkitystä isompaan kokonaisuuteen ja sitomaan niitä teoriaan jota tutkimuksen pohjana on käytetty. Fenomenografinen lähestymistapa sopi hyvin kokemusten tutkimiseen ja tulkitsemiseen. Syrjälä ym. (1995,156-158) määrittelevät fenomenografisen tutkimuksen tehtäväksi pohdiskella tutkimuksen löytöjä tutkimuksen ongelman asettelun kannalta. Löytöjen merkitystä ja soveltuvuutta tulee arvioida nimienomaan opetuksen kannalta. Tutkijan perehtyneisyys on ratkaisevaa aineiston hankinnan ja päättelyn kannalta.

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

### 5.1 Työpaikkaohjauksen tarpeellisuus

Työpaikkaohjaus ja työssä oppiminen koettiin pääsääntöisesti tarpeelliseksi ja hyväksi elementiksi. Osa vastaajista ei kokenut työssä oppimista ja työssä ohjausta niinkään uutena asiana vaan jo kauan sitten opittuna toimintamallina, jota on toteutettu aina uuden henkilön tullessa töihin. Asiahan on melkein kaikkialla ammattialoilla saman suuntainen, mutta näyttöjen suorittaminen on luultavasti tuonut uuden hieman muutosvastarintaakin herättävän elementin mukaan. Varsinkin esimiesasemassa olevat vastaajat kokivat resurssipulan heikentävän työpaikkaohjauksen laatua ja sitä kautta saatavia hyötyjä. Alla on esitetty joitakin vastauksia joita kohderyhmä on vastannut.

Työssä oppiminen koettiin joidenkin vastaajien toimesta, jopa välttämättömäksi kehittymisen työkaluksi. Muutoksien jatkuvassa aallossa ei voida tuudittautua enää vanhoihin oppeihin vaan jokaisen tulee kehittä itseään pysyäkseen ajanhermolla ja säilyttääkseen ammattitaitonsa. Ajatellen työpaikkaohjaajia joutuvat hekin päivittämään tietojaan, sillä opiskelijoilla on kuitenkin uusinta tietoa mukanaan ja näin ollen heillä saattaa olla mahdollisuus jopa haastaa mentorina toimiva henkilö. Mielestäni tämä tuo terveen ”kilpailu” asetelman työpaikkaohjauksen muodossa, josta koko organisaatio saa hyötyä. Leskelä on mm. havainnoinut ilmiön: *Mentori puolestaan hyötyy ainakin henkisellä puolella, hän saa uusia virikkeitä työhönsä ja saattaa kokea arvostuksensa nousua. Mentori voi myös hyötyä ammattitaidollisesti seuraamalla opiskelijan toimintaa ja ottamalla itselleen uusia ideoita opastettavansa toiminnasta.* (Leskelä, J; 2005. 31).

*Se on työssä kehittymisen edellytys. Muutoksia tulee niin paljon, että jatkuvasti pitää työssä oppia.*

*Työssä oppimista tarvitaan, koska ei ole luotu kurssitusjärjestelmää, joka tuottaisi ammattialiupeereiden tiettyjen osaamisalueiden (esim. varusmieskoulutus) osaaajia.*

*Työssä oppimista on käytetty/tapahtunut kautta aikain työn teon opettamisessa nuoremmille/kokemattomimmille (oppipoika-kisällimestari). Oppiminen itse työtä seuraamalla ja tekemällä on siis todettu olevan keskeinen osa oppimisprosessia mahdollisten teoreet-*

*tisempien koulutusten/kurssien lisäksi (kun oppimista tarkastellaan nimenomaan joillakin alkupiste ja tavoitemääreillä esim. oppipoika-mestari -tasoin).*

Kartoitettaessa työssä oppimista ja siihen liittyviä käsityksiä kohderyhmä oli huomattavan samansuuntainen vastauksissaan. Oppipoika-kisällä asetelma nousi esiin osassa vastauksista. Kohderyhmä kuuluu vanhempaan ja kokeneempaan ammattikuntaan joten osin voidaan todeta heidän kokeneen oman uransa alkuaikoina vastaavanlaista ”työssä oppimista” vanhempien so-tilaiden toimesta. Työssä oppiminen on koettu tärkeäksi oppimisen ja itsensä kehittämisen elementiksi. Oppiminen työtä seuraamalla ilmeni joissakin vastauksissa, se on toimiva keino opetellessa varsinkin laajempia käytännön kokonaisuuksia. Vaikka vastaajat kannattavat laajasti oppimista seuraamalla ja itse tekemällä. Johtuen vastaajien työ ympäristön ja opiskelijoiden oppimisympäristön selkeästi suorittavasta ja osittain teknisestä kokonaisuudesta on helppo olla samaa mieltä vastaajien kanssa siitä, että itse tekemällä oppilas pääsee parhaimpiin lopputuloksiin.

On kuitenkin vältettävä sitä mitä sotilasorganisaatiossa helposti ja pahimmillaan joskus pääsee käymään, eli nuorempaa henkilöä ei päästetä kovin helposti ottamaan vastuuta vaan vanhat ja kokeneet hoitavat haasteellisemmat tehtävät rutiineilla. Tässä tilanteessa työpaikkaohjaajien ja esimiesten rooli korostuu, heidän tulee ensinnäkin suunnitella työtehtävät niin, että nuoret ali-upseerit pääsevät ottamaan vastuuta ja sitä kautta kartuttamaan kokemustaan.

## 5.2 Työpaikkaohjauksesta tiedottaminen

Kysymykseen kuinka työpaikkaohjauksesta on tullut tietoa yksiköihin tuli huomattavan paljon näkemuseroja. Osan kohdalla oma aktiivisuus vaikuttaa tiedon hankintaan, myöskään virka-tehtävien hoito ei ole aina mahdollistanut osallistumista koulutustilaisuuksiin. Työpaikkaohjaukseen kuluvaa aikaa kritisoihin riittämättömien henkilöstöressurssien lisäksi. Tiedon kulkua kouluttavien joukkojen ja sotilasopetuslaitoksen välillä ei niinkään kritisoida. Tämän perusteella voidaankin olettaa, että koulutusta työpaikkaohjaukseen on tarjolla, mutta sitä ei kyetä riittävästi hyödyntämään ja näin olleen osa olennaista tietoa saattaa jäädä saapumatta koulut-taviin yksiköihin.

*Työpaikkaohjaukseen on annettu ILMASK:ssa muutama koulutus-tilaisuus. En ole kuitenkaan kyseisiin tilaisuuksiin pystynyt osallis-tumaan. Työpaikkaohjaus on erittäin laaja ja haasteellinen koko-*

*naisuus alkaen siitä mitä taitoja työntekijän tulisi osata, missä järjestyksessä osaaminen tulisi hankkia ja missä osaaminen voidaan saada. 3-5 ohjattavaa kohti tulisi olla yksi ohjaaja. Vie paljon työaikaa. Mistä riittävän kokenut ohjaaja saadaan yksikköön. Sellaisia ei tällä hetkellä ole.*

*Olen saanut riittävästi tietoa. Työpaikkaohjaukseen liittyvät haasteet eivät liity tiedon puutteeseen vaan sen jalkauttamiseen käytännössä.*

*En koe. En ole saanut yhtään tietoa työpaikkaohjauksesta. Kaikki tieto olisi plussaa.*

*Olen käynyt ILMASK:ssa työpaikkaohjauksen peruskurssin. Kurssi oli järjestäjien puolelta nolla ja oma aktiivisuus oli kaiken a ja o. Tein tällöin mittava työn (n. 25 sivua) käytännön opetustilaisuudesta joukko-osastossa. Eli, mitä työpaikkaohjaaja kouluttajan pitää ottaa huomioon ja miten esim. viikko-ohjelma voisi rakentua. Yritin paneutua tässä käytäntöön.*

Koulutus mahdollisuuksia tuntuu kohderyhmän vastausten perusteella olevan tarjolla, sillä useat heistä ovat koulutukseen ainakin jossain muodossa osallistuneet. Sitä minkä takia käytäntö ei lähde kunnolla jalkautumaan kentälle on hieman vaikea päätellä vastausten perusteella. Yksi selkeä tekijä on kuitenkin monesti jo esiin noussut resurssipula. Myös työpaikkaohjaajien puute tai ammattitaito puhuttaa. Voikin olla, että informaation osittaisen puutteen vuoksi ei yksiköissä itsekään tarkalleen tiedetä mitä ohjaajilta vaaditaan. Toiveina on ollut uusien tehtävien synnyttämisiä ja henkilöiden sitomista täysin työpaikkaohjaajan tehtäviin. Yleisesti ottaen tällaiset muutokset eivät tapahdu kovinkaan nopeasti jos laisinkaan. Ratkaisuna saattaisi toimia joukkoyksikön osaamiskartan laatiminen. Tällä hetkellä työpaikkaohjaajina toimivien henkilöiden osaaminen tulisi kartoittaa, jonka pohjalta organisaatio voi hyödyntää erialojen osaajien ammattitaitoa oman toimintansa kehittämiseen. Toimimalla yli sisäisten organisaatorajojen voitaisiin hetkellistä työkuormaa luultavasti keventää. Kokonaan uuden tehtävän luomista pitää harkita tarkkaan, sillä ohjaaminen on kuitenkin osittain kausiluonteista, jolloin viranhoitajalle ei ehkä olisi työtä kuitenkaan niin paljon kuin ennakkoolettamus antaa ymmärtää.

Heljä Hätönen on määritellyt osaamiskartan sisällystä seuraavasti: ” Osaamiskarttaan kootaan organisaation tarvitsemien osaamisten kuvaukset. Kuvauksien avulla osaamisiin on mahdollista saada yhteismitallisuutta sekä voidaan ennen kaikkea varmistaa yhteinen ymmärrys siitä, mitä eri käsitteillä tarkoitetaan. Osaamiskuvausten laatiminen muuntaa hiljaisen tiedonnäkyväksi, ja organisaation osaamista koskevat arvot, asenteet ja käsitykset saavat dokumentoidun, yhteisen ja julkisen muodon”. (Hätönen, 2005. 11).

Mielestäni hyvin laadittu yllä esitetty osaamiskartta toisi helpotusta vallitsevaan tilanteeseen. Joukkoyksikön työpaikkaohjaajien työpanos olisi kohdennettavissa helpommin ja eri alan ammattilaisten osaamista voitaisiin hyödyntää tehokkaammin esimerkiksi aselajiopintoihin liittyvissä ohjaustilanteissa.

*Tavallaan siis olen saanut riittävästi tietoa työpaikkaohjauksesta, mutta en ole sitä virallisesti saanut ILMASKE:lta/vast. Täällä ohjeet ovat todella ympäröiväisiä ja ne joudutaan pahimmassa tapauksessa tekemään itse. Kuten esimerkiksi ammuntojen näytöissä/vast.*

*ILMASK:n pitäisi ottaa valmis malli jostain toisesta joukko-osastosta, määrittää esikuntaan työpaikkaohjaajien kouluttaja, joka pystyisi vähintään 50% työpanoksellaan auttamaan esim. yksikön työpaikkaohjaajia.*

### 5.3 Mihin työssä oppimista tarvitaan

Vastauksissa nostetaan myös esille elin ikäisen oppimisen elementtejä muuttuvan toimintaympäristön muodossa. Tämän tyylisten vastausten perusteella voi olettaa työpisteiden esimiesten ja työpaikkaohjaajien olevan kuitenkin perehtyneitä aliupseeriston koulutusohjelmaan ja sen sisältöihin, ainakin jonkun verran.

*Se on työssä kehittymisen edellytys. Muutoksia tulee niin paljon, että jatkuvasti pitää työssä oppia.*

Useissa vastauksissa nousee esille myös oppipoika-kisälli termistö. Järvelän mukaan oppipoika-mestari suhde on verrattavissa opetus ja oppimistilanteeseen. Hän jakaa tapahtuman neljään eri luokkaan, jotka ovat: Mallintaminen, tuen tarjoaminen, reflektointi ja valmennus.

Mallintamisella tarkoitetaan yksinkertaisesti mallin antamista. Mallin antajana toimii kokenut henkilö, ekspertti. Mallisuorituksessa voi yhdistyä hiljaista tietoa kuin fyysisiäkin suoritteita. (Järvelä, 1995. 240-241). Aliupseereilla tämän tyylinen työpaikkaohjaus ja työssä oppiminen on melko arkipäiväistä. Vanhempi ja kokeneempi sotilas niin sanotusti valmentaa opiskelijan suoriutumaan esim. koulutustapahtumasta. Tämän jälkeen käydään palautekeskustelu (reflektointi) ja jos tarvetta vielä suorituksen parantamiseen ilmenee, mentor tarjoaa opiskelijalle tukea ja tarvittaessa näyttää mallisuorituksen kyseisestä tapahtumasta.

*Voidaan todeta, että yksinkertaisimmillaan työssä oppimista on jo töitä tekeminen: **tekemällä oppii**. Oppimisen oikean "suunnan" löytymiseksi ja tehostumiseksi tarvitaan lisäksi ohjausta. Kyse ei siis ole työssäoppimisen "tarpeellisuuden" kysenalaisuudesta vaan siitä, toteutuuko riittävän ohjauksen vaatimus riittävällä tasolla (ts. toteutuuko tekemisen lisäksi osapuolten välillä mm. jatkuva oppimiseen liittyvä reflektointi).*

On mielenkiintoista huomata osassa vastauksissa erotellaan tarkastikin työssä oppimien ja siihen liittyvän ohjaamisen sidonnaisuus. Kohderyhmän joukossa on selvästi huomattu työpaikkaohjauksen rooli ja tärkeä merkitys itse oppimistapahtumaan. Ilman hyvin toimivaa vuorovaikutussuhdetta oppilaan ja ohjaajan välillä ei uskota olevan kovin merkityksellistä oppimista edistävää roolia. Tuura on nostanut tutkimuksessaan myös esille vuorovaikutuksen merkityksen oppimistapahtumassa. (Tuura, 2010. 22). Sinä vaiheessa, kun opiskelija kokee olevansa hyvässä vuorovaikutussuhteessa ohjaajansa kanssa hänen motivaationsa oppimiseen todennäköisesti kasvaa, koska hän uskaltaa kokeilla helpommin omia rajojaan. Vastaavanlainen ilmiö tapahtuu ohjaajan puolelta, luottamuksen kasvaessa hän uskaltaa antaa opiskelijalle enemmän vastuuta jolloin myös hänen on mahdollista seurata opiskelijan edistymistä paremmin ja laaja-alaisemmin. Parhaassa mahdollisessa ohjausprosessissa myös itse ohjaaja voi saada oppia seuraamalla opiskelijan keinoja selviytyä hänelle annetuista tehtävistä.

Päästäksemme avoimeen vuorovaikutusympäristöön tarvitsemme toimintakehyksen, jonka pohjalta opiskelijalle luodaan tavoitteet. Tavoitteet tulee luoda siten, että opiskelija sitoutuu niihin ja on motivoitunut oppimaan, parhaiten tähän päästään luomalla tavoitteet niin, että opiskelija tuntee ne aidosti tarpeellisiksi. (Tuura, 2010. 24).

## 5.4 Millaisia kokemuksia työpaikka ohjauksesta

Kohderyhmän kokemuksia työpaikkaohjauksesta selvitetessä pinnalle nousee usein puutteelliset henkilöstöresurssit, sekä ajankäytön hallinta. Myöskin työpaikkaohjaajien osaamistaso sekä tehtäväkohdennukset saavat huomattavaa kritiikkiä. Vastauksista ilmenee lisäksi osittainen huoli työpaikkaohjauksen tuloksellisesta onnistumisesta. Työpisteissä koetaan turhautumista, koska ohjausta ei kyetä järjestämään riittävän korkeatasoiseksi. Kurssimuotoinen koulutusohjelma nousi esiin jo aiemminkin ja myös tämän kysymyksen kohdalla siihen on otettu kantaa. Varsinkin yksikön työajan ja henkilöstön suunnittelua ajatellen kurssimuotoinen opiskelu, jolla on selkeä alku ja loppupäivämäärä helpottaa työpisteiden esimiesten työskentelyä.

*Sekavaa. Aikaa vievää. Annetaan montaa erilaista ohjeistusta. Työpaikkaohjaajilla on liian monta ohjattavaa ja liian vähän aikaa ohjaamista varten. Työpaikkaohjaajat pitäisi olla paremmin koulutettuja ohjaamista varten.*

*Huonoja. Syynä puuttuvat tiedot työpaikkaohjauksesta sekä aika ja henkilöstöresurssit.*

*Omaan työuraan liittyen työpaikkaohjausta ei ole juuri ollut vaan tekemällä on oppinut ("omin päin", "Siperia opettaa"). Oppinen ei siis varmastikaan ole ohjauksen puutteista johtuen ollut aina tehokkuuden ja tavoitteellisuuden (oma+työnantaja) kannalta parhaalla mahdollisella tasolla.*

*Nykyisessä tehtävässäni työpaikkaohjausta käsitellään osana joukkoyksikön henkilöstön koulutuksen/käytön suunnittelua.*

## 5.5 Resurssien hallinta

Jo aiemminkin on noussut esille resurssien puute näyttää selkeästi nousevan suurimmaksi haasteeksi ja esteeksi kohderyhmän työpisteillä tapahtuvaan työpaikkaohjaukseen. Vastauksissa on esitetty aina paluuta kurssimuotoiseen opetukseen kuin uuden tehtävän avaamista, jolloin esim. yksi henkilö olisi vastuussa joukko-yksikön työpaikkaohjauksesta. Kummassakin esimerkissä on hyviä ja huonoja elementtejä. Uuden tehtävän myötä voitaisiin työpaikkaohjaus ja dokumentointi saada vakioitua kaikissa työpisteissä samanlaiseksi, myöskin työpisteiden työ-



suunnittelu yksinkertaistuisi. Aliupseereilla olisi mahdollisuus saada ohjausta helpommin ja nopeammin yhden nimetyn henkilön kautta. Suurimpana haasteena kuitenkin tulisi olemaan todennäköisesti riittävän ammattitaitoisen henkilön löytäminen tehtävään. Kyseessä useita eriaselajeja sisällään pitävä kokonaisuus, jolloin ammatillisen aselaji osaamisen ohjaus ei todennäköisesti olisi riittävän korkeatasoista.

*Syö enemmän Työpisteestä päällikkönä minulta odotetaan, että toimin samalla työpaikkaohjaajana. Nykyiset työtehtävät eivät sitä kuitenkaan mahdollista, koska työpaikkaohjaajan tehtävä on liian laaja ja sitä varten tulisi kouluttautua kunnolla.*

*työpisteestä resursseja kuin henkilön käyttäminen yhdellä kurssilla. (Alku- ja päättymispäivä tiedossa) Työpisteestä päällikkönä on vaikea hahmottaa käytössä olevat resurssit → vie enemmän työaikaa suunnitella henkilöstön käyttöä. Joskus ohjattava antaa täyden työpanoksen yksikön eteen, joskus ohjattava sitoo omaan toimintaansa yhden yksikön toisen kouluttajan.*

*Aina vaikuttaa resursseihin kun ohjataan. Työpaikkaohjaaja tulisi olla täysin siinä tehtävässä, jotta se olisi tehokasta.*

*Joukkoyksikötasolla kyllä. Vaikka jatkuvan työpaikkaohjauksen vaatimus ei työyksikössäni mielestäni täytykään (vrt. kys 2) on esimerkiksi aliupseerien koulutuksessa kyetty työssäoppimista edesauttamaan ohjauksella työn ja tehtävien kannalta kriittisimmillä osa-alueilla (vrt. jatkuva ohjaus vs. yksittäiset ja erikseen suunnitellut oppimistapahtumat esim. tst-ampumarjoituksissa). Kyse onkin usein muodollisten kelpoisuuksien täyttämisestä, jotta ko. henkilöstöresurssia voidaan käyttää. Jatkuvassa (onnistuneessa) työpaikkaohjauksessa tavoitteet ovat muodollista kelpoisuutta huomattavasti pidemmällä ja syvemmällä.*

Pohjosen työssä oppimisen viitekehyksen mukaan ”muut mahdollisuudet” (Pohjonen, 2005. 76) eli mm. rahoitus näyttää nousevan pinnalle henkilöstöresurssien muodossa. Aliupseerien koulutuksen lisääntyessä nousee myös ohjaamiseen käytettävän ajan määrä, eikä siihen enää pystytä vastaamaan sillä tasolla millä kuuluisi. Vastaajien joukossa onkin toivottu tilanteeseen helpotusta mm. sijoittamalla henkilö esimerkiksi esikuntaan, jonka työpanoksesta puolet voi-

taisiin kohdentaa suoraan työpaikkaohjaukseen. Ideaali ratkaisu resurssipulaan olisi todennäköisesti perustaa uusi tehtävä, jonka hoitaja keskittyisi aliupseereiden mentorointiin ja ylläpitäisi dokumentointia, jonka pohjalta aliupseereiden osaaminen voitaisiin todentaa. Tuuran 2010 tekemässä tutkimuksessa opiskelijat ovat kokeneet esimiesten suhtautumisen opiskeluun myönteisenä, mutta kokevat työskentelytapojen vielä ontuvan (Tuura, 2010. 67). Kyseessä on siis hieman yhtäläinen seikka, mikä kertoo tiedon jalkautumisen ongelmista kentälle. Halua ja motivaatiota siis tuntuu riittävän, mutta kuinka esimiehet, työpaikkaohjaajat ja opiskelijat saadaan samalle tasolle opintoihin ja niihin liittyvän ohjauksen kanssa?

Resurssipulaan niin ajan,- ja henkilöstön käytöllisestikin on melko helppo samaistua. Työpaikka ohjauksen merkitys ja oppilasmäärät ovat jatkuvassa kasvussa, joten työpaikkaohjauksen organisoinnissa tulee vielä haasteita riittämään. Jo pelkästään työpaikkaohjaajan sitouttaminen oman tehtävänsä ohella hoitamaan työpaikkaohjaajan tehtävä saattaa olla haasteellista. Eri taustaisten aliupseerien tarpeet ohjaukselle ovat myös alati muuttuvia tekijöitä, jotka rasittavat työpisteen työsuunnittelua, sillä työpaikkaohjaajalle voi olla suunniteltuna jo muita tehtäviä varsinaiseen tehtäväänsä liittyen. Kurssimuotoisen koulutuksen kannattajat näkevät suurimpana hyötynä selkeän ajanjakson jolloin aliupseeri on pois työpisteen käytöstä ja palaa aikanaan kurssilta mukanaan tietyt oikeudet ja pätevyudet.

## 5.6 Kehitettävää

Kysyttäessä kehitettävistä kohteista nousee lähes jokaisen kysymyksen kohdalla esiin aiemmin ilmennyt resurssipula. Lähes kaikki vastaajat kokevat ajankäytön hallinnan haasteeksi. Myös työpaikkaohjaajien koulutus tehtävään ja riittävä ammattitaito koetaan kehityskohteeksi. Opinnäyte työssään Juha Tuura haastatteli aliupseereita ja kartoitti heidän kokemuksiaan työssä oppimisesta ja sen ohjauksesta. Hänen tekemässään tutkimuksessa nousi esiin lähinnä puutteita opiskeluun liittyvän työssä oppimisen ohjauksessa. Tuura (2010) nostaa esille myös organisaation heikon tuntemuksen uuden koulutusjärjestelmän sisällöstä ja tavoitteista. On siis mahdollista, että monet kentällä koetut haasteet mm. resurssipula voi johtua vielä osin siitä, ettei koulutusjärjestelmän kokonaisuutta ole sisäistetty täysin.

*Tehtävää varten ei ole varattu nykyisellään resursseja. Mahdoton repiä aikaa työssä ohjaamista varten, kun muutenkin työtehtäviin nähden on vähän henkilöstöä. Työssä ohjaajat pitää olla samasta työyksiköstä ja kokeneita ja asiaan koulutettuja. Nyt ei ole kokeneita eikä asiaan riittävästi koulutettuja henkilöitä.*

*Työpaikkaohjaajaksi tulisi määrittää henkilö, joka voisi käyttää riittävästi aikaa ko. tehtävän hoitamiseen. Esitykseni on XXXX:aan uusi tehtävä, joka pitää sisällään ammattialiuipseereiden ohjaamisen sekä johtajakoulutuksen toteuttaminen niin varusmiehille kuin henkilökunnalle.*

Jatkuvuus huolestuttaa kohderyhmää niin resurssien kuin opiskelijoiden motivaation suhteen harjoittaa jatkuvaa reflektointia. Tutkimuksen sivulla 20 olevassa kuvassa on käsitelty osaamisen turvaamista. Kuvasta löytyy hyviä elementtejä, joita hyödyntämällä myös Puolustusvoimista mahdollisesti poistumassa oleva tieto saadaan taltioitua ja siirrettyä eteenpäin uusille ihmisille. Nykyisen osaamisen selvittämisen ja tulevaisuuden osaamistarpeiden määrittelyn kautta saadaan selville tarvittavan osaamisen tarve. Tässä vaiheessa vanhentunutta ja väärää tietoa voidaan poistaa ja keskittyä tarpeellisen tiedon siirtämiseen ja turvaamiseen. Hyödyntämällä mentorointia, parityöskentelyä ja sopivaa henkilökiertoa tehtävissä

*Vrt aiemmat kohdat: jatkuvan ohjauksen vaatimus, reflektointi.*

*Nykyinen työpaikkaohjaukseen käytettävissä olevat resurssit ovat riittämättömät jatkuvuuden kannalta. Ohjaukseen sopivan henkilöstön omien työtehtävien hoito ei ajallisesti mahdollista riittävän ohjauksen toteutumista vaan muodollisen kelpoisuuksien (vrt kys 4.) saavuttaminen on korostunut. Aliupseerien työssäoppimisen haasteena on myös opintojen pirstaloituminen ajallisesti ja tavoitteellisesti. Myös työssäoppiminen vaatii pohjalle tietyn peruskoulutustason, joka usein voidaan saavuttaa mielestäni vain kurssimuotoisesti. Kurssimuotoisten "perusopintojen" keskeinen painopiste olisi juuri tärkeimpien muodollisten vaatimusten täyttäminen. Tällöin työssäoppiminen voitaisiin aloittaa syvemmin tavoittein, joihin kuuluu myös "hiljaisen tiedon" siirtyminen ja kokemusperäinen oppiminen ohjatusti.*

Esille nousee myös kurssimuotoinen opetus, jonka jälkeen oppijan valmiudet työssä oppimiseen koetaan paremmiksi. Kurssilla saatujen muodollisten pätevyyksien jälkeen hiljaisen tiedon siirtymisen uskotaan toteutuvan paremmin kokemuspohjaan nojaten. Kokonaisuudessa

kurssimuotoiseen koulutukseen palaaminen tuntuu hieman kaukaiselta, sillä työpaikkaohjauksen ja työssä oppimisen merkitys on niin laaja. Olisikin syytä katsoa tulevaisuuteen ja kartoittaa menetelmiä, jotka palvelevat tämänhetkistä tilannetta parhaiten.

## 5.7 Osaamisen tunnustaminen

Osaamisen tunnustaminen on yksi oleellinen osa aliupseerien koulutusta, aiemmin on jo käynyt selväksi kuinka aliupseeri voi osoittaa osaamisensa. Kohderyhmän joukossa menetelmät ovat vastausten perusteella ohjeistuksien mukaisia. Aliupseeri siis suorittaa näytön, jonka yleensä työpaikkaohjaaja ottaa vastaan ja arvioi. Tämän jälkeen työpaikkaohjaaja esittelee tuloksen työpisteen esimiehelle, joka tunnustaa osaamisen tai tekee tarvittaessa päiväkäskytyksesityksen jos kyseessä on ollut oikeuksiin tähtäävä näyttö. Ongelma kohtana kohderyhmä kokee osittain dokumentoinnin, lähinnä sen tarkkuuden osalta. Lisäksi epäselvyyksiä on ollut näyttöihin liittyvissä tapauksissa. Osa vastaajista toivoi koulutuskeskuksen tukevan näyttötahtumien järjestämisessä ja näyttöjen vastaanotossa.

*Käytännön näytöillä ja dokumentointi. Ohjeistus on tehty, mutta riittävä koulutus näiden täyttöön ei mielestäni ole. Lisäksi oikeuksien esittäminen yms. on täysin riippuvainen yksikön työpaikkaohjaamisesta*

*Seuraamalla opintoja/näyttöjä kirjallisesti ja käytännössä. Näyttöjä varten on oma lomakkeensa joita aliupseeri täyttää ja näin dokumentoidaan suoritukset.*

*Osaaminen todennetaan näyttösuoritusten antamisella vanhemmalle kouluttajalle. Päällikkö toteaa, että riittävä osaaminen on saavutettu*

Pääpiirteittäin osaamisen tunnustaminen vaikuttaa olevan kohderyhmän joukossa hyvällä mallilla lukuun ottamatta edellä käytyjä pieniä epäselvyyksiä. Ongelmat poistuvat melko varmasti siinä vaiheessa, kun työpaikkaohjaus on saatu jalkautettua kunnolla käytäntöön ja perustoinnot kuten dokumentointi on saatu rutiinitasolle.

## 5.8 Mitä hyvää, mitä huonoa ?

Kysyttäessä mitä hyvää kohderyhmä näkee tämän hetkisessä järjestelmässä, ei vastauksissa noussut yhtään positiivista kommenttia. Tulos on sinänsä hiukan yllättävä, vaikka kritiikkiä on muissakin osioissa tullut. Huonona kohderyhmä näkee opintojen hitaan etenemisen, sekä yksiköille kasaantuvan suuren ylimääräisen työmäärän. Vaikka aliupseeri suorittaa sotilasammattillisen opintokokonaisuuden ei hänellä ole välttämättä mitään oikeuksia. Oikeudet ja pätevydet ovat merkittävässä roolissa, sillä ilman niitä ei voi varsinkaan koulutustehtävissä juurikaan toimia.

Kuitenkin myös kentällä on syytä muistaa etteivät oikeudet ja pätevydet saa ohjata koulutusta ja opiskelua liikaa, sillä työssä oppimisella luodaan pidemmän aikavälin oppimiseen tarkoitettuja kykyjä ja ominaisuuksia. Joissakin vastauksissa esille noussut tapakasvatus on tekijä, jota siviilipuolella ei niinkään korosteta. Perinteisesti Puolustusvoimissa on annettu uusille henkilöille tapakasvatusta kursseilla. Siirtäisin vastuun työpaikkaohjaajille ja opiskelijan työyhteisölle tapakasvatukseen liittyen, toimintaympäristö on luonteva ja paikalla on yleensä eri ammattikuntien edustajia useista eri ikäryhmistä. Mielestäni erillisen tapakasvatus ”kurssin” järjestäminen ei kuulu opintokokonaisuuteen vaan se tulee hoitaa sujuvasti työpisteillä.

*Ei toimi. Ajatuksen tasolla hyvä järjestelmä, mutta käytännössä ei toimiva. Syyt: ei tarpeeksi työssä ohjaajia ja liian raskas järjestelmä nykyisille resursseille. Järjestelmä kuormittaa aikaisempaan kurssijärjestelmään verrattuna huomattavasti enemmän työpisteen resursseja. Koska resursseja ei ole, työssä ohjaaminen on huonoa.*

*Ylemmillä esikunnilla tulisi olla henkilö, joka ottaisi vastuun ohjauksesta ja sen kehittämisestä. Liian vähäiset henkilöstöresurssit. Ilmavoimien ammatti-au järjestelmä ei tuota XXXX:lle riittävät oikeudet omaavia henkilöitä. Tällöin kaikki kouluttaminen jää yksikön harteille. Tämä on kuitenkin kokonaiskuvassa pieni ongelma, sillä ilmavoimat ovat kaikkea muuta kuin varusmieskoulutusta.*

*Työntekijän liika ”omasvastuu” opinnoista, Opintojen pirstaleisuus, Resurssien hukkaaminen pitkäksi aikaa virkaan astumisen jälkeen johtuen opintojen hitaasta etenemisestä, Työajan suunnittelun (työ*

+ *opiskelu näkökulmasta*), *ILMAV koulutusputki ei tuota mitään oikeuksia,*

*ILMAV järjestelmässä uudelle työntekijälle ei anneta tapakasvatusta (sotilaskoulutus).*

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tuloksista nousi esille muutamia oleellisia ilmiöitä, joihin on syytä kiinnittää huomiota. Sotilasopetuslaitoksen ja joukkoyksikön välinen yhteistyö ei saanut niinkään kriittikää, vaan lähinnä kuinka toiminta jalkautetaan ”kentälle”. Osa vastaajista oli osallistunut koulutuskeskuksen tarjoamiin koulutustilaisuuksiin, mutta eivät silti olleet kovin vakuuttuneita koulutuksen sisällöstä. Vastausten pohjalta ei noussut varsinaisesti esille mitä muutoksia osallistujat olisivat suoranaisesti halunneet koulutuspäivien sisältöihin. Osa vastaajista ei ollut vastaustensa mukaan saanut mitään tietoa työpaikkaohjauksesta, tähän väittämään tulee suhtautua melko varauksellisesti, koska IlmaSK:n koulutuskalenteri on kaikkien nähtävillä ja kuinka samassa joukossa palvelevat ovat olleet koulutuksista varsin tietoisia ja osa ei lainkaan.

TEEMA	JOHTOPÄÄTÖS
Työpaikkaohjauksen tarpeellisuus	Työssä oppimisen kannalta mentoroinnin merkitys on suuri valmistavan koulutuksen rinnalla.
Työssä oppimisen tarpeellisuus/merkitys	Työssä oppiminen on oleellinen osa ihmisen oppimista ja kehittymistä. Työssä oppimisen kautta luodaan perusteet ja kyky elinikäiseen oppimiseen
Resurssit	Työpaikkaohjaamisen varatut resurssit ovat riittämättömät ainakin tutkimuskohteena olleen joukon osalta. Resursseihin tulee panostaa, sillä työssä oppimisen ”idea” kärsii heikosta ohjauksesta
Työpaikkaohjaajien ammattitaito	Työpaikkaohjaajien ammattitaidon kehitykseen tulee paneutua ja siihen on varattava lisää aikaa ja koulutusta. Esille nousseista asioista ainakin dokumentointi ja näyttökokeen järjestämiseen liittyvät käytännön seikat kaipaavat lisäkoulutusta.
Tiedottaminen	Koulutustapahtumista tulee tiedottaa selkeämmin. Esimiehille ja työpaikkaohjaajille

	tarkoitettut tilaisuudet tulisi käskää pakollisiksi, jolloin tieto jalkautuisi heidän kauttaan.
Osaamisen tunnustaminen	Osaamisen tunnustaminen näytöin, oli kohderyhmälle selkeää, ainoastaan näyttöihin liittyvä dokumentointi kaipaa tarkennuksia toimintaohjeisiin
Jatkuvuus	Jatkuvuuteen ja hiljaisen tiedon siirtoon on paneuduttu ja työpaikkaohjauksella päästään lopputilanteeseen, jossa uudet työntekijät omaksuvat organisaation toiminnan kannalta välttämättömiä asioita ja toimintatapamalleja.
Tekemällä oppii	Kohderyhmä korosti tekemisen merkitystä oppimiseen. Käsitys on selkeästi saman suuntainen, mitä tutkimuksen teoria osuudessa on käsitelty työssä oppimisesta, muiden tutkijoiden töiden pohjalta. Työpaikkaohjauksessa tulee kiinnittää entistä enemmän huomiota opiskelijoiden mahdollisuuksiin saada osallistua tekemisen kautta oppimiseen.
Opintojen rikkonaisuus	Kohderyhmä kritisoi opintojen jakautumista pitkälle aikajaksolle. Opintokokonaisuuden rakennetta tulisi jakaa siten, että tiettyinä aikoina olisi lähiopetusta hieman pidempiä ajanjaksoja. Työajan suunnittelu ja sijaisjärjestelyt olisivat helpommin toteutettavissa, jos oppilas olisi pois töistä muutan ”täsmäiskun” ajan jolloin lähiopetus tapahtuisi.

Kuva 17. Kooste tutkimusaineistosta nousseista teemoista.

Taulukossa esiintyvät ”pääteemat” nousivat aineistosta selkeästi esiin. Teemat ovat sinänsä hyvinkin merkityksellisiä sillä kaikki liittyvät vastaajien kokemuspohjaan, ja teemoja avaamalla pystytään laatimaan kullekin osa-alueelle mahdollisia kehitysideoita. Peilasin tutkimusongelmaa aineistosta esiin nouseviin kohtiin ja muodostin kategorioita niin, että ne vastaisivat mahdollisimman hyvin itse tutkimuksen tavoitteeseen.



Kohderyhmän vastausten pohjalta voitiin kartoittaa kokemuksia työssä oppimisesta ja työpaikkaohjauksesta. Pidän tärkeänä linkittää kohderyhmän esitykset toiminnan kehittämisen heidän kokemuksiinsa, jolloin tutkimuksen pohjalta voidaan nostaa esille kaksi, ainakin kohderyhmän kannalta merkittävää tekijää. Resurssipula sekä informaatiotarve. Tutkimusta voidaan näin ollen hyödyntää suunniteltaessa mm.info päiviä ja koulutustilaisuuksia työpaikkaohjaajille. Edelleen joukkoyksikön työpaikkaohjaukseen liittyvä organisointi tulisi ottaa tarkasteluun ja hakea toiminnan tehostamista esim. tehtäväjärjestelyjen kautta.

Tiedon jalkauttaminen on koettu kentällä selkeäksi haasteeksi, johon tulee reagoida niin joukkoyksikkö tasolla kuin sotilasopetuslaitoksen puolellakin. Yksinkertaisimmillaan ratkaisu voisi löytyä järjestämällä yhteinen palaveri johon osallistuu koulutustapahtumien järjestäjiä ja joukkoyksikön puolelta työpaikkaohjaajia ja esimiehiä. Tämän tyyllisessä tilaisuudessa ongelmakohdat nousevat esille melko luontevasti ja niihin on mahdollista jo pureutua palaverin aikana. Lopputuloksena koulutuspäivien sisältöä voidaan tarvittaessa muokata sen suuntaiseksi, että kohdehenkilöstö saa niistä enemmän irti. Vaikkakin tutkimus kosketti ainoastaan yhden joukko-osaston yhtä joukkoyksikköä on mahdollista yleistää mahdollisuus vastaavanlaisiin kokemuksiin myös muissa joukko-osastoissa.

Lisäksi aikaisemmin esittelemäni Hätösen malli osaamiskartasta toisi melko varmasti helpotusta tutkimuksessa nousseiden ”pääongelmien” ratkaisussa

Voimakkaimpana ilmiönä esille nousi lähes kaikissa vastauksissa jatkuva resurssipula. Resurssi pulaan ei yksittäinen joukko-yksikkö kykene paljoakaan itse vaikuttamaan. Sotilasopetuslaitos tukee joukkoja omien kykyjensä mukaan opiskelijoiden ohjauksessa, mutta varsinaiseen työpaikkaohjaukseen ei sieltäkään resursseja todennäköisesti riitä. Joukko yksikössä tulisi tehdä sisäinen kartoitus siitä kuinka paljon työaika työpaikkaohjaukseen sitoutuneilta henkilöiltä menee ohjaustehtävien hoitoon. Jos kartoituksen perusteella on selkeästi havaittavissa, että tehtäviä ei pystytä organisoimaan niin, että työpaikkaohjaus toteutuu sille asetetulla tavalla tai henkilöiden varsinaiset työtehtävät jäävät hoitamatta on komentajalla perusteltu syy pyytää lisäresursseja tilanteen helpottamiseksi.

Tekijä mikä ei noussut vastausten osalta esille juurikaan oli itsearviointi. Itsearviointi on kuitenkin oleellinen osa oppimisprosessia ja se kuuluu läheisesti työssä oppimiseen. Aliupseeriston infopäiville voisi ollakin syytä rakentaa jonkunlainen osio itsearvioinnista ja sen merkityksestä oppimiseen. Työpaikkaohjaaja voi päästä helpommin vuorovaikutus suhteeseen opis-

kelijan kanssa käsittelemällä tämän tekemää itsearviointia ja vertaamalla sitä omiin havaintoihinsa. Opiskelijalle tämän tyyppisestä palautetilaisuudesta on varmasti hyötyä, sillä oman toiminnan kriittinen tarkastelu poikkeaa kuitenkin huomattavasti ulkopuolisen ammattilaisen tekemistä havainnoista.

Poikela (2005,14) pitää juuri reflektointia oleellisena osana työssä oppimisessa. Toiminta ilman reflektointia ja sen päämäärän linkittämistä oppimiseen, tuottaa vain satunnaista oppimista. Toiminta paranee jos reflektion kohteena on kokemus, joka on hankittu työstä. Työprosessien kehittymiseen johtavaan toimintaan tulee lisätä tulevan toiminnan arviointia, jolloin on mahdollista kehittää koko organisaation toimintaa tulevien kokemusten kautta. (Poikela, E; 2005. 14). Reflektion ja tutkimuksen pohjalta muodostuvat yleiset reunaehdot työssä oppimisen analysoinnille. Ilman reflektointia on mahdottomuus ymmärtää palaute-, arviointi- ja evaluointitoimintoja. (Poikela, E; 2005. 23).

Reflektio on kokemuksen ja aiemmin opittujen asioiden pohdintaa, jota voi tehdä yksin, ohjaajan kanssa tai vertaisryhmässä. Taidon oppiminen on ymmärrettävissä suorituksen jälkeen tapahtuvasta analysoinnista sekä suorituksen jälkeisen välittömän havainnoinnin kautta. Onkin siis syytä huomata, että suorituksen aikainen ja sen jälkeinen reflektointi ovat molemmat vahvasti vaikuttavassa asemassa kehityttäessä ammattilaiseksi. (Poikela, E; 2005. 24).

Kun oppiminen käsitetään reflektiivisenä prosessina, asettaa se omat vaatimuksensa opetuksen suunnittelulle ja itse käytännössä tapahtuvalle opetustyölle. Pedagogiikan tehtävä on tuottaa tiedon jakamisen ohella hyvää kokemusta jonka voi soveltaa käytäntöön. Oppijan tärkeimpiä haasteita onkin oppia oppimaan. Tässä vaiheessa ohjaajalla saattaa olla ratkaiseva merkitys. Ohjaajan tulee ohjailla oppilasta pohdiskelemaan aikaisemmin koettuja asioita, jolloin opiskelija saattaa tunnistaa samankaltaisuuksia, vaikka kyseessä olisikin uusi asia ja hyödyntää kokemustaan ratkaistessaan ongelmaa. (Poikela, E; 2005. 26).

Työntekijät ja oppilaat haluavat saada palautetta tekemästään työstä, esimiehet välttelevät palautteen antamista, varsinkin negatiivisen palautteen suhteen. Palaute on tuttu käsite, mutta sen käyttäminen ja hyödyntäminen onkin jo paljon vieraampaa. (Poikela, E; 2005. 27). Palautteen antaminen tulisi olla luonnollinen tapahtuma ja sitä pitäisi osata käsitellä itsensä kehittämisen näkökulmasta. Ilman palautetta toiminnastaan on lähes mahdottomuus pyrkiä kehittämään itseään. Esimiesten tulisikin rohkaistua antamaan palautetta ja käydä mahdollisesti rakkavia keskusteluja työntekijöiden kanssa, jotta toimintaan tulisi kehitystä.

Kun kokemuksia reflektoidaan saattaa syntyä tarve hankkia uutta tietoa. Tähän tarkoitukseen soveltuvat työkaverit, aiheesta tehty kirjallisuus tai muut tietolähteet. Työssä oppiminen kuuluu työprosessien suunnitteluun ja kehittämiseen (Poikela, E; 2005. 28).

Pekka Ruohotie (1999,137) pitää omakohtaisia kokemuksia oppimisen oleellisena osana. Vaikka kokemus ei vielä merkitse oppimista, on ilmiön havainnointi ja pohtiminen tärkeää. Hänen mukaansa reflektiivisyys on oman toiminnan kriittistä arviointia, jonka pohjalta omaa toimintaa voidaan kehittää. Kokemuksellisen oppimisen kautta saadaan selvä osoitus siitä kuinka merkittävässä roolissa kongreettinen tapahtuma on. (Ruohotie, P; 1999. 137-138).

Vaikka reflektio liitetään yleensä ammatilliseen oppimiseen, voidaan sitä soveltaa aivan arkipäivän oppimistilanteisiin. Yksilö tekee kokemukseensa ja aiemmin hankkimaansa tietoon pohjaten arvioita, joita yrittää hyödyntää ratkaistessaan monimutkaisia ja vaikeita tilanteita. Hiljainen tieto jota huomaamatta käytämme on tärkeä osa tätä hyödynnettävää ”materiaalia”. (Ruohotie, P; 1999. 145).

Yllä esitetyn perusteella voidaan todeta reflektion olevan erittäin merkityksellisessä roolissa työssä oppimiseen ja siitä saataviin hyötyihin. Työpaikoilla tulee kiinnittää huomiota palautejärjestelmän toimivuuteen, jotta opiskelijat saavat riittävästi tasokasta palautetta, jonka pohjalta voivat kehittää itseään ja osaamistaan.

## 6.1 Tutkimuksen luotettavuus

*”Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus riippuu kahdesta asiasta: siitä miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Laadullisen tiedon luotettavuudessa on siten ennen muuta kysymys tulkintojen validiteetista” (Syrjälä, E ; Ahonen, S ; Syrjäläinen, E ; Saari, S. 1994, 129).*

Olen pyrkinyt varmistamaan tutkimuksen laadun poimimalla kohderyhmälle esitettävät kysymykset esitetyistä teorioista. Mietin eri teemoja, jotka vastaisivat tutkimuksen pääongelmaan ja alaongelmaan mahdollisimman hyvin. Päädyin käyttämään kyselylomaketta, koska kohderyhmä, joka osallistui tutkimukseen oli minulle ennestään tuttu. Halusin näin välttää haastatte-

lu tilannetta, jossa oma läsnäoloni olisi saattanut vaikuttaa annettaviin vastauksiin. Vastauksia analysoidessani noudatin fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaisesti ja pyrin poimimaan merkitykselliset vastaukset esiin ja tekemään niiden pohjalta toimivan kategorioinnin.

Kaikki kyselomakkeen saaneet vastasivat kysymyksiin, näin ollen voidaan todeta vastausprosentin olleen paras mahdollinen ja uskon sen tuovan lisäarvoa tutkimuksen luotettavuuteen. Pääsääntöisesti kaikki olivat vastanneet riittävällä laajuudella kysymyksiin jolloin teemoittelu oli yksinkertainen tehdä ja sitä kautta löytää selkeitä vastauksia tutkimusongelmiin. Kysymyksiä ja työtä ovat arvioineet asiantuntijat, jotka ovat olleet kehittämässä aliupseerikoulutusta, lisäksi olen käynyt paljon keskusteluita aihepiiriin liittyen syventääkseni omaa tietämystäni aihealueesta. Tutkimuksen myötä olen tutustunut laajasti varsinkin työssä oppimisen, työpaikkaohjauksen ja hiljaisen tiedon kirjallisuuteen ja linkittänyt sieltä keskeisiä yhteisiä tekijöitä omaan tutkimukseeni ja peilannut puolustusvoimien toimintatapamallia siviilimaailman vastaavaan järjestelmään. Luotettavuuden lisäarvoa olen pyrkinyt nostamaan tuomalla esiin kohderyhmän antamia vastauksia, jolloin lukija voi verrata tekemiäni päätelmiä suhteessa annettuihin vastauksiin.

Kohderyhmää ei valittu tutkimukseen ainoastaan poimimalla yksittäisiä henkilöitä. Tutkimukseen osallistuneesta joukkoyksiköstä kaikki henkilöt, jotka ovat tekemisissä aihepiirin kanssa osallistuivat tutkimukseen. Näin pystyin varmistumaan, että tutkimuksessa tulee huomioitua mahdollisimman laaja-alaisesti kaikkien näkemykset ja kokemukset aihealueeseen liittyen jolloin tutkimuksen käyttöarvo nousee tutkimustulosten myötä. Pidän kysymysten asettelua ja valintaa melko onnistuneena, sillä niiden pohjalta tutkimus vastaa hyvin sille asetettuun tavoitteeseen.

Tutkimuksen tehtävänä oli vastata pääkysymykseen, **kuinka joukkoyksikön työpaikkaohjaajat ja työpiste-esimiehet kokevat työssä oppimisen ja sen ohjaamisen?** Ja tutkimuksen alakysymykseen, **kuinka työssä oppimista ja sen ohjaamista tulisi kehittää?** Tutkimustulokset osoittavat, että tutkimus vastaa asetettuihin kysymyksiin melko hyvin. Kohderyhmän vastausten pohjalta saatiin selkeitä kokemuksia työssä oppimisesta ja siihen liittyvästä ohjaamisesta. Myös tutkimuksen alakysymykseen tuli hyvinkin selkeitä vastauksia joiden pohjalta toimintoja on mahdollista kehittää, jopa räätelöiden tiettyjä kokonaisuuksia pelkästään kohderyhmää varten. Tietenkin tutkimukselle toisi lisä-arvoa jos kohderyhmä olisi ollut laajempi, esimerkiksi siihen olisi osallistunut vastaajia toisista joukko-osastoista.

## 6.2 Lähdekritiikki ja tutkimusetiikka

Olen pyrkinyt löytämään alkuperäislähteet, joihin olen viitannut. Olen huolehtinut lähteiden luotettavuudesta ja tasokkuudesta.

*Tutkimuksen etiikka.* Tutkimuksen aineisto koottiin avoimella kysymyslomakkeella vain tätä tutkimusta varten. Ennen kuin lähetin kysymyslomakkeita anoin asian mukaisen tutkimusluvan Ilmasotakoulun johtajalta. Kävin keskustelemassa kohderyhmän kanssa tulevasta kyselystä ja lähettäessäni kysymykset pohjustin vielä tutkimuksen tarkoitusta, jotta jokaisella vastaajalla olisi ollut paras mahdollinen käsitys mihin on osallistumassa. Kenenkään vastaajan henkilökohtaisia tietoja ei ole julkaistu. Jos vastauksissa on ilmennyt tietoja, joiden perusteella kohderyhmää on voinut yksilöidä, on ne poistettu.

Fenomenografisissa tutkimuksissa aineistonkeruu menetelmänä käytetään usein haastattelua. Haastattelunetuna on mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä ja vaikkapa varmistaa tulkinnallisia ristiriitoja haastateltavan kanssa. Kuten olen jo aiemmin todennut, käytin aineiston hankinnassa avointa kysymyslomaketta, joka oli mielestäni toimiva ratkaisu tähän tutkimukseen.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat ammattisotilaat, pidän vastauksia melko yleispätevinä verratessani niitä muihin tutkimuksiin, jotka käsittelevät työpaikkaohjausta ja työssä oppimista. Kiistämättä vivahteellisia eroja löytyisi aivan varmasti niin mentoroinnista tai vaikka osaamisen tunnustamisen tyyleistä, jos niitä verrattaisiin esimerkiksi talouselämän puolella tapahtuvaan toimintaan.

## 6.3 Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimusaiheina voisivat tämän tutkimuksen tulosten ja johtopäätösten pohjalta olla muiden joukko-osastojen työpaikkaohjauksen ja työssä oppimisen kartoitus. Myöskin vertailu muihin puolustushaaroihin, kuinka aliupseerien koulutus on siellä järjestetty voisi tuoda uusi näkökulmia ja kehittämismahdollisuuksia koulutuksen organisointiin ja kehittämiseen. Aineiston pohjalta nousi epäselvyyksiä myös dokumentoinnin osalta, joten dokumentointiin ja osaamisen todentamiseen liittyviä tutkimuksia tullaan tarvitsemaan.

## 6.4 Oppimisprosessi

Tiesin jo opintojen alkaessa, että Pro gradun tekeminen tulee olemaan vaikein kokonaisuus opintojen aikana. Olen ollut opiskelijana aina sellainen, että asiat tahtovat väijäämättä venyä loppumetreille ja suunnatomaan kiireeseen, näin kävi tälläkin kertaa. Aihe, jota tutkin, oli mielenkiintoinen ja halusinkin sen tiimoilta syventää tietämystäni. Teoriaosuuden kasaaminen oli perustyötä, jonka aikana tutustuin aihealueeseen ja siitä tehtyihin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Aina ajoittain huomasin punaisen langan kadonneen täysin ja työn jatkaminen oli suorastaan tuskallista. Kaikesta huolimatta haalin aineistoa kasaan ja lopulta ”ymmärsin” mitä minun tulee oikeastaan tutkia. Alun perin tarkoitukseni oli haastatella aliupseereita ja kartoittaa heidän kokemuksiaan työpaikkaohjauksesta, mutta asetelma kääntyi ja kohderyhmäksi valikoituivatkin esimiehet ja työpaikkaohjaajat. Tämä muutos oli selkeä muutos parempaan ja osasin hahmottaa tulevaa kokonaisuutta paremmin. Omalta osaltani tunsin olevani paremmin mukana omassa tutkimusaiheessani, koska olin ennen kurssia työskennellyt aliupseeriston koulutuksen piirissä. Havaitsin kuitenkin yllättävän haasteen, johtuen juuri taustastani, aloin huolestumaan mahdollisuudesta, että kokemukseni vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin, enkä osaa ajatella asioita riittävän neutraalisti ja puolueettomasti. Tällaisia piirteitä välillä huomasinkin, mutta ohjaajan neuvoilla pystyin muuttamaan ajatusmaailmaa ja tutkimuksen toteutustapaa, niin etteivät omat näkemykset päässeet häiritsemään tutkimuksen lopputulosta.

Viimeisessä seminaarissa minulla ei ollut kasassa juurikaan mitään konkreettista. Havaitsin ohjaani huolen tilanteesta ja aloin itsekin ymmärtämään tilanteen. Aloinkin työstää teoriaa ja laatimaan kyselyä. Vaikean aloituksen jälkeen en ollut kovin vakuuttunut matkan varrella kuuluista kommentteista siitä, että tutkimuksen edetessä työhön uppoutuu ja siitä tulee mielenkiintoista. Näin minulle kuitenkin kävi siinä vaiheessa, kun sain kyselylomakkeet ja aloin analysoida vastauksia ja löytämään oikeita merkityksiä.

En edelleenkään voi väittää, että tutkimuksen tekeminen olisi ollut mikään helppo kokonaisuus ja sitähan sen tarvitse tietenkään olla. Suuria vaikeuksia ja työn hidastumista aiheuttivat kirjoittaminen ja työn tekemiseen liittyvä tarkkuus viittauksineen. Olen ollut aina huono kirjoittamaan ja kielioppivirheitä on työn aikana joutunut korjailemaan tämän tästä. Nyt kun mietin kokonaisuutta ennen työn tulostamista ja palauttamista, huomaan oppineeni työn aikana paljon. Se ei välttämättä työn laadussa näy, mutta omat työskentelytavat ja tiedonhankkimistekniikka ovat kehittyneet huomattavasti. Voin siis sanoa, että olen kehittynyt tutkijana ja opiskelijana.

Uskon saaneeni hyvän annoksen eväitä tulevaisuuteen tämän työn ansiosta. En näe akateemista tutkimusta enää sellaisen peikkona, mitä se ennen opintojen aloittamista oli Kurssin jälkeen palaan esimiestehtävään, jossa aliupseerikoulutus ja työpaikkaohjaus ovat arkipäivää. Mikä olisi valmentanut minua paremmin tulevaan tehtävääni, kuin tekemäni työ. Fenomenografiiseen maailmaan tutustuminen oli avartava kokemus. Muistan lukeneeni jostain, että fenomenografinen tutkimus on oppimisprosessi tutkimukselle. En muista mistä sen luin, mutta allekirjoitan väittämän täysin. Takki on tyhjä, mutta mieli hyvä!

## 7 LIITTEET



ILMASOTAKOULU  
**SM1**  
 Luutnantti Risto Jäntti  
 Tikkakoski

SAATE

.11.2010

---

### PRO GRADU TUTKIMUKSEN KYSYMYKSET (R JÄNTTI)

Arvoisat vastaanottajat, teen Pro Gradu tutkimusta SM1 kurssin opintoihin liittyen. Tutkielmani aihe on *Aliupseeriston näyttöjärjestelmän nykytila ja kehittäminen perus- ja yleistasolla (SAMOK1 ja SAMOK2) Ilmasotakoulussa. Esimiesten ja työpaikkaohjaajien kokemuksia.*

Tarkoituksena on kartoittaa teidän kokemuksianne aliupseeriden koulutukseen ja työpaikkaohjaukseen liittyvistä seikoista, kuinka sen olette kokeneet ja mitä haasteita ja kehitettävää toiminnassa mielestänne on. Toivon teidän vastaavan kysymyksiin laajasti sillä kyllä ja ei tyylisillä vastauksilla ei ole kovinkaan suurta painoarvoa.

Pyydän teitä vastaamaan PVAH:lla pe. 01.04.2011 mennessä. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, tutkielmassa ei ilmene mistä joukosta vastaajat ovat.

Kiitokset vaivannäöstänne jo etukäteen.

Luutnantti

Risto Jäntti



ILMASOTAKOULU  
**SM1**  
 Luutnantti Risto Jäntti  
 Tikkakoski

SAATE

.11.2010

---



## PRO GRADU TUTKIMUKSEN KYSYMYKSET (R JÄNTTI)

1. Koetko saaneesi riittävästi tietoa työpaikkaohjauksesta?
  - Mitä toivoisit lisää?
2. Miksi mielestäsi työssä oppimista tarvitaan?
3. Millaisia kokemuksia sinulla on työpaikkaohjauksesta?
4. Onko työpaikkaohjauksella ollut vaikutusta työtehtäviisi?
  - Entä työpisteesi resursseihin?
5. Kuinka aliupseerin oppiminen todennetaan työpisteellänne?
6. Miten työssäoppimista ja sen ohjausta tulisi kehittää?
7. Mitä hyvää / huonoa näet tämän hetkisessä järjestelmässä?

KIITOS VASTAUKSISTASI!

## 8 LÄHTEET

Collin, K. & Tynjälä, P: Koulutuksen ja työelämän rajoilla – Työntekijöiden ja opiskelijoiden kokemuksia työssä oppimisesta. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara

(toim.) Kohtaamisia ja ylityksiä. 2002. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä

Eskola, J; Suoranta, J: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2005. Gummeruksen kirjapaino Oy, Jyväskylä

Eteläpelto, A; Tynjälä, P (toim.): Oppiminen ja asiantuntijuus, työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 2002. Dark Oy, Vantaa

Frisk, T: Työpaikkaohjaajien koulutuksen käytännön ratkaisuja. 2007. Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala

Haapamäki, T: Ilmavoimien johtamisjärjestelmälän koulutuksen ohjaaminen. Opinnäytetyö.2009. Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Haasio, A; Piukkula, J: Oppiminen verkossa. 2001. Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi

Hakkarainen, K; Bollström-Huttunen, M; Pyysalo, R; Lonka, K: Tutkiva oppiminen käytännössä, 2005. WS Bookwell Oy, Porvoo

Halonen, P: Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. 2007. Maanpuolustuskorkeakoulu, koulutustaidonlaitos julkaisusarja 2, N:o 18.

Haverinen, J: Ilmavoimien lentoteknillisen aselajin koulutuksen johtaminen ja ohjaaminen. Opinnäytetyö.2009. Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Hirsjärvi, S; Hurme, H: Tutkimushaastattelu. 2004. Yliopistopaino

Hirsjärvi, S; Remes, P; Sajavaara, P: Tutki ja kirjoita. 1997. Tammer-Paino Oy, Tampere

Hätönen, H: Osaamiskartoituksesta kehittämiseen. 2005. Edita Prima Oy, Helsinki

Ihanainen, P; Rikkinen, A;(toim.): Verkko-oppiminen ja ohjaus, AiHe - projektin tuloksia. 2006 Hakapaino Oy, Helsinki

- Ilmavoimien koulujen sotilasammattillinen koulutuskalenteri ja opiskelijan opas 2010. 2009. Vammalan kirjapaino Oy
- Ilmavoimien sotilasammattillinen koulutuskalenteri ja opiskelijan opas 2011, CG10065
- Jarvis, P: Paradoxes of learning. 1992. Croom Helm, London
- Jarvis, P: Ethics and education for adults in a late modern society. 1997. National Institute of Adult Continuing Education, Leicester
- Laine, A; Ruishalme, O; Salervo, P; Sivén, T; Välimäki, P: Opi ammattiin. 2005. WSOY
- Lasonen, J: Työpaikat oppimisympäristönä. 2000. Jyväskylä
- Matikainen, J; Manninen, J: Aikuiskoulutus verkossa, verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. 2003. Tammer-Paino, Tampere
- Mattila, E: Organisaatorajat ylittävä uramentorointi- tarkastelussa Suomen ekonomiliiton mentorointiohjelma. 2008. Tampereen yliopisto
- Niikko, A: Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. 2003. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 85. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.
- Opetushallitus: Työssäoppimisen opas. 1999. Helsinki
- Paane-Tiainen, T: Oppijaksi aikuisena. 2000. Oy Edita Ab, Helsinki
- PE-KouloOs: Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäskey. 2006. Helsinki
- Pohjonen, P: Työssä oppiminen. 2005. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu
- Poikela, E (toim.): Osaaminen ja kokemus -työ, oppiminen ja kasvat. 2005. Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 2005

- Poikela Sari: Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. 2003. Cityoffset Oy, Tampere
- Raivola, R: Tehoa vai laatua koulutukseen? 2000. WS Bookwell Oy, Juva
- Rinne, R; Salmi, E: Oppimisen uusi järjestys.2003. Domus-Offset, Tampere
- Ruohotie, P: Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 2005. Werner Söderström Osakeyhtiö
- Ruoranan, M: Erikoistuvien lääkäreiden työssä oppiminen. 2006. Jyväskylän yliopisto
- Sallila, P & Vaherva, T (toim.): Arkipäivän oppiminen. 2001. Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi
- Silvennoinen, H; Tulkki, P: Elinikäinen oppiminen.. 2004. Tammer-Paino Oy, Tampere
- Sydänmaalakka, P: Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. 2004. Gummerus Oy, Jyväskylä
- Syrjälä, L; Ahonen, S; Syrjäläinen, E; Saari, S: Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1995. West Point Oy, Rauma
- Toom, A; Onnismaa, J; Kajanto, A (toim.): Hiljainen tieto. 2008. Gummeruksen kirjapaino Oy
- Tuomi, J; Sarajärvi, A: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 2002. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Tuomisto, J: Elinikäinen oppiminen. 1994. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä
- Tuura, J: Ilmavoimien johtamisjärjestelmäalan työssä oppiminen ja sen ohjaus. 2010. Puolustusvoimat
- Tynjälä, P: Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 2000. Tammi, Tampere

Tynjälä, P; Virtanen, A; Valkonen, S: Työssä oppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi –tutkimus Osa I. 2005. Gummerus Oy, Jyväskylä

Varila, J. & Rekola, H: Mitä on työssä oppiminen? Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. 2003. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro. 83.

Viitala, R: Henkilöstöjohtaminen.2004. Edita Prima Oy, Helsinki

Viljanen, E: Tutkielman tekeminen.1986. Otava, Keuruu

Wilska, T; Säaskilahti,P: Haasteena tuleva osaaminen. 2003. Edita Prima Oy, Helsinki

