

TAMPEREEN YLIOPISTO

**TYÖSSÄ OPPIMISEN OHJAUS ALIUPSEERIEN TYÖSSÄ
TYÖPAIKKAOHJAAJIEN ARVIOIMANA**

Kasvatustieteiden yksikkö
Ammattikasvatuksen koulutus
Pro gradu –tutkielma
Henry Lipponen
2011

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

LIPPONEN, HENRY: Työssä oppimisen ohjaus aliupseerien työssä työpaikkaohjaajien arvioimana

Pro gradu –tutkielma, 137 s., 2 liitesivua

Ammattikasvatuksen koulutus

Maaliskuu 2011

TIIVISTELMÄ

Puolustusvoimien työympäristöissä tapahtuneet uudistukset ovat merkittävä sysäys käynnissä olevalle koulutuskulttuurin muutokselle. Opistoupseerien koulutuksen lopettaminen 2003, ja heidän tilalle 2008 uuden ammattikunnan aliupseeriston perustaminen on suunniteltu niin, että suuri osa ammatillisesta koulutuksesta tapahtuu työpaikoilla. Opistoupseerien eläköityessä heidän mukanaan poistuu arvokasta tietoa, joka olisi saatava uuden ammattikunnan käyttöön.

Tutkielmani aiheena oli tarkastella Hämeen Rykmentissä tapahtuvan työssä oppimisen ohjausta aliupseerien työhön, työpaikkaohjaajien arvioimana. Tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia työssä oppimisen ohjaamisesta on saatu. Hain vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1. Minkälaisena työssä oppimisen ohjaus näyttäytyy Hämeen Rykmentissä? 2. Minkälainen on tutkittavien näkemys hyvästä työpaikkaohjauksesta? sekä 3. Miten tutkittavat kehittäisivät työpaikkaohjaajien koulutusta?

Tutkimuksen taustateorioina olivat erilaiset käsitykset oppimisesta: behavioristinen oppimisteoria, konstruktivismi, sosiaalinen konstruktivismi sekä kokemuksellisen oppimisen teoria. Teoreettisen viitekehyksen mukaan työssä opitaan eksplisiittistä mutta ennen kaikkea implisiittistä tietoa. Mielestäni implisiittisen tiedon siirtäminen aliupseereille on Puolustusvoimissa tavoitteellinen strukturoitu prosessi, jossa reflektiivinen ajattelu on merkittävässä osassa uudistuvaa toimintaa. Tutkimuksen teoreettinen taustaorientaatio korostaa työssä oppimisen kontekstin merkitystä itse oppimistapahtumalle.

Käytin tutkimuksessani kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Tutkimuskohteinani oli kuusi työpaikkaohjaajaa ja kaksi aliupseeria. Keräämäni aineisto koostui työpaikkaohjaajien kirjoittamista narratiivisista kertomuksista työnohjauksestaan sekä aliupseereiden oppimisprosessistaan kirjoittamista portfolioista. Tutkimukseen toi lisäarvoa tekemäni omakohtaiset havainnot. Aineiston analysointi toteutettiin sisällönanalyysin keinoin.

Hämeen Rykmentin työpaikkaohjaajat näkevät työssä oppimisen merkityksellisenä aliupseerien ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Työssä oppimisen keinoin aliupseerit oppivat ammattinsa kannalta tarvittavia kompetensseja sekä työyhteisön arvoja ja asenteita. Jotta tämä toteutuisi, työpaikkaohjaajien tulee olla kokeneita ammattilaisia, joilla on myös ohjauksellisia taitoja. Onnistunut työssä oppimisen ohjaaminen vaatii ennen kaikkea esimiehen aloitteellisuutta prosessin käynnistämisessä sekä selkeiden tavoitteiden asettamista oppimiselle. Työpaikkaohjaajien koulutus on onnistuneen työssä oppimisen edellytys.

Avainsanat: työssä oppiminen, työssä oppimisen ohjaaminen, hiljainen tieto, informaali oppiminen, työpaikkaohjaaja, aliupseeri

TUTKIMUKSESSA KÄYTETYT PUOLUSTUSVOIMIEN LYHENTEET

ak Asiakirja

AU Aliupseeri

EUK Esiupseerikurssi

HÄMR Hämeen Rykmentti

HÄMRHENKO Hämeen Rykmentin henkilöstösasto

JVL Jalkaväkilinja

KOULSEKT Koulutussektori

MAASK Maasotakoulu

MAAV Maavoimat

MAAVEHENKOS Maavoimien esikunnan henkilöstösasto

MARU Määräaikainen reservinupseeri

MOK Mestariopintokokonaisuus

MPKK Maanpuolustuskorkeakoulu

MPOK Maanpuolustuksen opintokokonaisuus

MSL Maasotalinja

OUIJK Opistoupseerien jatkokurssi

PEHENKOS Pääesikunnan henkilöstösasto

PEMAAVOS Pääesikunnan maavoimaosasto

PHOK Puolustushaaraopintokokonaisuus

PV Puolustusvoimat

PVAH Puolustusvoimien asianhallinta järjestelmä

SAMOUJ Sotilasammattillinen opintojakso

SAMOK Sotilasammattillinen opintokokonaisuus

SAMMO Sotilasammattilliset mestariopinnot

SK Sotatieteiden kandidaatti

SM Sotatieteiden maisteri

ST Sotatieteiden tohtori

TOPS Työssä oppimisen suunnitelma

URHK Urheilukoulu

YEK Yleisesikuntaupseerin kurssi

YJK Ylemmän johdon kurssi

YPK Ylemmän päällystön kurssi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	TYÖPAIKKAOHJAAJAT HÄMEEN RYKMENTISSÄ	5
2.1	Palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen Puolustusvoimissa.....	6
2.2	Aliupseerit.....	8
2.3	Aliupseerien oppimisen organisointi.....	9
2.4	Aliupseerien työssä oppiminen Hämeen Rykmentissä	12
2.5	Työpaikkaohjaajien koulutus	18
3	TEOREETTISIA NÄKÖKULMIA TYÖSSÄ OPPIMISEEN	21
3.1	Oppimiskäsityksiä työssä oppimisen taustalla.....	21
3.2	Työssä oppimisen teoreettinen perusta	23
3.2.1	Eksplisiittinen ja implisiittinen tieto työssä oppimisessa.....	25
3.2.2	Konstrukttiivinen näkemys työssä oppimiseen	28
3.2.3	Kokemuksellisen oppimisen teoria.....	30
3.2.4	Reflektio työssä oppimisessa.....	32
3.3	Työpaikka oppimisympäristönä	36
3.3.1	Kontekstisidonnainen työssä oppiminen	37
3.3.2	Situationaalisuus työssä oppimisessa	41
3.3.3	Työelämässä kehittyvät kompetenssit ja kvalifikaatiot.....	43
3.4	Työpaikkaohjaajan taidot	45
3.5	Työssä oppimisen ohjaaminen	48
3.5.1	Mentoroinnin määritelmä	50
3.5.2	Oppimisen ja ammatillisen kasvun arviointi	53
3.5.3	Työssä oppimisen edistäjät ja esteet.....	54
3.6	Täsmennetyt tutkimuskysymykset	58
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	61
4.1	Metodologinen lähestymistapa.....	61
4.2	Kohderyhmän kuvaus.....	65
4.3	Aineistonkeruumenetelmä.....	66
4.3.1	Kertomukset aineiston tuottajina.....	69
4.3.2	Portfoliot aineiston tuottajina	70
4.3.3	Narratiiviset analysointitavat.....	73
4.4	Aineiston sisäinen ja ulkoinen luotettavuus.....	76
5	MITEN TYÖSSÄ OPPIMISEN OHJAUS ON TOTEUTUNUT	83
5.1	Minkälaisena työssä oppimisen ohjaus näyttäytyy Hämeen Rykmentissä?	84
5.1.1	Esimiesten merkitys työssä oppimisen onnistumiselle.....	88
5.1.2	Opittavia kompetensseja ja haasteita aliupseerien oppimisessa.....	96
5.2	Minkälainen on tutkittavien näkemys hyvästä työpaikkaohjauksesta?.....	100
5.2.1	Mitä työpaikkaohjaajalta vaaditaan?	102
5.2.2	Miten hyvä työpaikkaohjaaja erottuu muista?.....	104
5.3	Miten tutkittavat kehittäisivät työpaikkaohjaajien koulutusta?.....	107
5.3.1	Tutkittavien ajatuksia koulutuksen kehittämiseen.....	109
5.3.2	Työpaikkaohjaajien koulutuksessa eteen tulevia ongelmia.....	111

6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	114
LÄHTEET	124
LIITTEET.....	138

1 JOHDANTO

Puolustusvoimien työympäristöissä tapahtuneet ja tapahtuvat uudistukset ovat antaneet syytä tutkia, mitä merkitystä Hämeen Rykmentin työpaikkaohjaajat näkevät työssä oppimisella olevan ohjaamilleen aliupseereille. Puolustusvoimien henkilöstörakenteessa on toteutumassa suuri muutos. Opistoupseerien koulutus lopetettiin vuonna 2003 ja vuoden 2008 alussa aloitettu aliupseeriston koulutus tuottaa uutta ammattikuntaa poistuvan opistoupseeriston tilalle. Puolustusvoimien vuoden 2009 henkilöstötilinpäätöksestä voidaan havaita, että aliupseereita on 15 % henkilöstöstä ja opistoupseereita on enää 17,8 prosenttia (Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2009 2010, 7).

Puolustusvoimissa on myös huomattu, että tiedon merkitys on kasvanut. Tämä lisää oppimisen merkitystä. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että yhä teknisemmät työmenetelmät ja -järjestelmät vaativat jatkuvaa tiedon päivittämistä. Perinteiset koulutusratkaisut eivät pysty vastaamaan kaikkiin työelämässä vaadittaviin tietoihin tai taitoihin. Oppimista on näin ollen tullut tarve organisoida osaksi työprosesseja. Oppimiskulttuurin muutos johtuu osaltaan myös henkilöstörakenteesta ja koulutusjärjestelmissä tapahtuneista tarkennuksista, kuten opistoupseereiden poistumasta ja sen korvaavasta aliupseerijärjestelmästä, jossa virkaan ei aluksi tarvita aiemmin vaadittua ammattilista pohjakoulutusta.

Uusien aliupseerien on oltava työntekijöinä kehityskykyisiä, jotta he pystyvät ottamaan vastaan sen hiljaisen tiedon ja ammattitaidon, mitä opistoupseerien poistuma aiheuttaa. Työpaikoilla tapahtuvaan tiedonsiirtämiseen tarvitaan työelämässä toimivia ammattimiehiä. Näiden ammattinsa osaavien konkareiden nahan alle kertynyt hiljainen tieto on saatava säilymään organisaatioissa. Tämä edellyttää uusien työntekijöiden opastamista jatkuvan oppimisen ja aktiivisen ammatillisen kasvun tielle. Ammatillinen oppiminen on tärkeää työelämässä tarvittavien taitojen oppimisessa (Hulkari 2006, 28). Jacobs ja Jones (1995, ix) sanovat, että 80 – 90 % työntekijöiden tiedoista ja taidoista tulee työssä oppimisen kautta. Puolustusvoimissa ammatillinen oppiminen on tulevaisuudessa yhä enemmän työssä oppimista, jossa voidaan käyttää yhteistoiminnallista ja ongelmakekseistä oppimista, itseopiskeluun liittyviä menetelmiä sekä verkko-opiskelua (Halonen 2007, 65; ks. myös Pääesikunta 2010b). Organisaation osaaminen ja kehitys on yksilöiden oppimisen varassa. Uusien menetelmien on syytä olla toimivia, jotta organisaation kehitys varmistettaisiin.

Opistoupseerit ovat perinteisesti olleet avainasemassa monissa erityisosaamista vaativissa tehtävissä. Nyt koulutus uudistuksen myötä ja opistoupseereiden eläköityessä heidän ammattitaitonsa on vaarassa kadota. Erityisosaaminen on usein aselaji- ja joukko-osastokohtaista; tällöin tavoiteltavasta osaamisesta riippuen osaamisen tuottaminen voi olla tarkoituksenmukaista järjestää joukko-osastossa. Tarvittava osaaminen voi esimerkiksi olla niin kiinteästi sidottu työympäristöön ja siellä noudatettaviin toimintatapoihin, ettei sitä voida oppia muulla tavoin kuin työtä tekemällä. Työssä oppimisen kohteena on ensisijaisesti oltava joukko-osastossa tehtävän hoitamisessa tarvittavat ydinosaamiset.

Vastuu ammatillisen osaamisen kehittämisestä on annettu joukko-osastoille. Ne vastaavat henkilöstönsä osaamisen kehittämisestä, määrittävät vastuut oppimistuloksista sekä käytännön ohjaustoimenpiteet oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Käytännössä tästä vastaavat työpisteiden esimiehet eli ne, joilla on kokonaisvastuu alaiensa oppimistavoitteiden luomisesta. Heidän tukena oppimisen suunnittelussa ovat työpaikkaohjaajat, joiden työssä oppimiseen liittyvästä koulutuksesta vastaa Maasotakoulu.

Osaamisen kehittämiselle on asetettu puolustusvoimissa merkittävä rooli pyrittäessä varmistamaan asiantuntevan henkilöstön kehittymismahdollisuudet koko työuran ajan. Täydennyskoulutuksella varmistetaan Puolustusvoimissa palvelevien henkilöiden eri tehtävätasojen sekä puolustushaarojen ja toimialojen erityisosaaminen. Tavoitteena on kehittää koulutusjärjestelmää siten, että se on joustava ja avoin ja vastaa puolustusvoimien muuttuvia osaamistarpeita. (Puolustusvoimat 2010b.) Kohonen (2002, 29) korostaa, että yritysten menestys perustuu yhä enemmän oppimiseen. Puolustusvoimissa on asetettu pääpaino ammatilliseen osaamisen kehittämiseen, joka on käsketty toteuttaa työssä oppimisen keinoin. Collin (2007) näkee tämän haasteena ja kysyy, voidaanko työpaikoille rakentaa sellaista ohjausjärjestelmää, joka pystyy huomioimaan jokaisen työssäoppijan yksilöllisen kokemusmaailman? Tämä vaatii luomaan organisaatioon optimaalisen työskentely- ja oppimisilmapiirin. (ks. Collin 2007, 213.)

Maavoimien esikunnan asiakirjojen mukaan työssä oppimisella tarkoitetaan työpaikalla tapahtuvaa, työntekijän ammattitaidon kehittämiseen tähtäävää, suunnitelmallista, ohjattua ja arvioitua oppimista. Sen tarkoituksena on varmistaa joukko-osaston kannalta tärkeä osaaminen, jota ei opeteta sotilasopetuslaitoksissa tai muun yhteiskunnan oppilaitoksissa. Työssä oppimisen avulla voidaan myös täydentää koulutusjärjestelmää esi-

merkiksi syventämällä jo opittua tai tuottamalla kokonaan uutta osaamista. Jacobs ja Jones (1995, ix) muistuttavat, että työntekijän ensimmäisen vuoden palkkakustannuksista jopa kolmasosa menee työssä oppimiseen. On tärkeää, että työssä oppiminen on toteutettu tarkoituksenmukaisesti ja hyvin organisoidusti.

Maavoimien ohjeistuksessa (2009) todetaan, että kaikki opastaminen ja työssä ohjaaminen eivät kuulu työssä oppimisen ohjauksen piiriin. Kokeneemman työntekijän antama neuvonta ja opastaminen ovat aina kuuluneet normaaliin työtoimintaan. Joukko-osastojen tehtäväksi on annettu määrittää ne työssä oppimisen paikat ja tilanteet, joissa työpaikkaohjausta toteutetaan erillisen suunnitelman mukaan. Maavoimien ohjeistuksessa painotetaan, että erilaisia työtoiminnassa syntyviä työsuunnitelmia ja muita dokumentteja tulee hyödyntää työssä oppimisen suunnittelussa. Työssä oppimisen suunnitelma (TOPS) tehdään vasta silloin, kun henkilö tarvitsee kehityskeskustelussa sovittua kehityssuunnitelmaa yksityiskohtaisempaa suunnitelmaa. TOPS:ssa tulee huomioida laajasti joukko-osaston tarjoamia mahdollisuuksia henkilön työssä oppimiseen.

Opinnäytetyön aiheeksi valitsin työssä oppimisen ohjaamisen aliupseerien työssä työpaikkaohjaajien arvioimana, koska uskon, että työssä oppiminen on toimiva ja tätäkin hetkeä merkityksellisempi tulevaisuuden oppimiskeino. Työssä oppimista voidaan käyttää niin työpaikalla tapahtuvassa opetuksessa, kuin muunkin koulutuksen yhteydessä opetettaessa ammatillisia taitoja. Onnistunut työssä oppiminen tarvitsee tuekseen ammattinsa kärkiosaajan, joka toimii työpaikkaohjaajana. Aiheen valintaan vaikutti ennen kaikkea mielenkiintoni työssä oppimista kohtaan; näen sen olevan niitä tulevaisuuden keinoja, joilla ammattimiesten vuosien aikana hankkimaa tietoa saadaan siirrettyä uusille työntekijöille, muutoin heidän osaamisensa hukataan heidän poistuessa työelämästä. Tutkimuksen kohteen valintaan vaikutti voimakkaasti myös se, että työskentelen Hämeen Rykmentissä Urheilukoulun Kurssi- ja tutkimusosastossa kurssinjohtajana. Osastolla on alettu toteuttaa käytännössä työssä oppimisen ohjausta muun muassa johtamallani testajakurssilla. Itse haluan ennen kaikkea kehittää toimintaympäristöäni.

Tämän tutkimuksen tavoite on tutkia aliupseereiden työssä oppimista työpaikalla tapahtuvana oppimismuotona, joka ei liity formaaliin koulutukseen, jolla tuotetaan tutkintoja, lupia tai oikeuksia johonkin asejärjestelmään tai muuhun vastaavaan. Tämän tutkimuksen viitekehityksessä työssä oppiminen on informaalia oppimista, jota kylläkin pyritään

toteuttamaan suunnitelmallisesti. Valitsemani näkökulma tukee valintaani kirjoittaa työssä oppiminen erikseen. Varilan ja Rekolan mukaan (2003) työssä oppiminen kirjoitetaan yhteen silloin, kun se liittyy formaaliin koulutukseen. Kun se liittyy työpaikalla tapahtuvaan informaaliin tai nonformaaliin oppimiseen, se kirjoitetaan erikseen, kuten työssäni teen. (ks. Varila & Rekola 2003, 17; ks. myös Pohjonen 2001, 14; ks. Colin 2007, 198.)

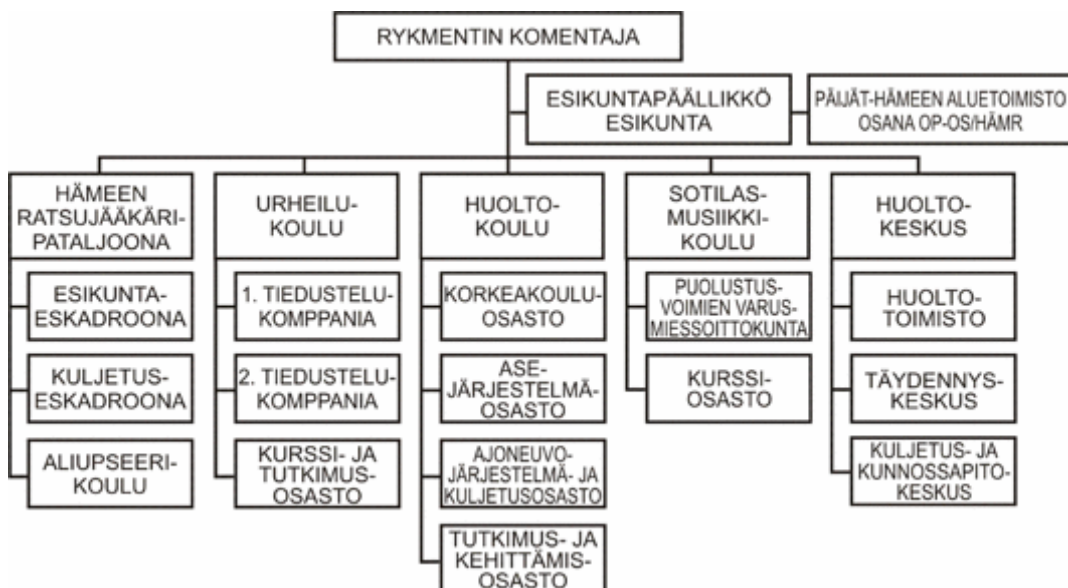
Tutkimukseni lähtökohtana on todellisen Hämeen Rykmentissä tapahtuvan työssä oppimisen ohjaamisen toiminnan avaaminen ja siinä esiin nousseiden kokemusten sekä havaintojen paljastaminen. Työpaikkaohjaamisen ohjaamisprosessit ovat moninaisia; pyrin saamaan kuvan siitä, miten ohjausta toteutetaan. Tavoitteenani on kuvata tutkimuskohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157). Uskoakseni ohjaajien kokemukset nostavat esiin niitä asioita, joiden avulla voidaan työssä oppimisen ohjaamisen käytäntöjä kehittää.

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia aliupseereiden työssä oppimisen ohjaamista työpaikkaohjaajien näkökulmasta. Tälle näkökulmalle olen hakenut vastapainoksi myös aliupseerien ajatuksia. Tutkielman aihe on valittu siten, että se palvelee Hämeen Rykmentin työpaikkaohjaajien ohjaustyön kehittämistä ja tuo esille heidän käsityksiään työssä oppimisesta. Kehittyvä työntekijä on voimavara organisaatiolle. Tavoiteltaessa kehitystä organisaation on pidettävä huolta siitä, että työntekijät ovat valmiita uudistumaan. Ammatillista kasvua voidaan tukea työssä oppimisella. Oppimisen tulee tapahtua sellaisissa ympäristöissä, joissa on mahdollista oppia erilaisia tietoja ja taitoja, joita oppilaitoksissa opetetaan (Stenström 2009). Kehityksen takeeksi ei kuitenkaan riitä passiivinen paikallaan olo, vaan on löydettävä uudistuvia työssä oppimisen muotoja.

2 TYÖPAIKKAOHJAAJAT HÄMEEN RYKMENTISSÄ

Hämeen Rykmentti on Maavoimien joukko-osasto, joka sijaitsee Hennalan kasarmialueella Lahdessa. Hämeen Rykmentin tehtävänä on kouluttaa Puolustusvoimien ja Rajavartiolaitoksen henkilökuntaa sekä Puolustusvoimien asevelvollisia huolto-, tiedustelu-, liikunta-, sotilasmusiikki-, sekä sotilaspoliisialan rauhan- ja sodanajan tehtäviin. Hämeen Rykmentissä koulutusta antavat Hämeen Ratsujääkäripataljoona, Huoltokoulu, Sotilasmusiikkikoulu ja Urheilukoulu. Kouluttavien joukkoyksiköiden tukena ovat esikunta ja Huoltokeskus. Rykmentillä on myös erilaisia tehtäviä tutkimuksen, kehittämistoiminnan, valmiuden ja asevelvollisuusasioiden kentässä.

Henkilökuntaa Hämeen Rykmentissä on yli 270. Hämeen Rykmentti kouluttaa toimintavuoden aikana erilaisissa koulutuksissa yli 4300 henkilöä. Koulutukset kestävät henkilökunnan muutaman päivän täydennyskoulutuksista sekä sotatieteiden maisteriopiskelijoiden erikoistumisjaksoista vuoden mittaiseen varusmiespalvelukseen. Hämeen Rykmentti kouluttaa siis varusmiehiä, reserviläisiä ja henkilökuntaa. Toiminta on tiivistä yhteistyötä muiden joukko-osastojen, maavoimienesikunnan, Pääesikunnan sekä Päijät-Hämeen viranomaisten ja maanpuolustusjärjestöjen kanssa. (Hämeen Rykmentin alokastiedote 2009.) Hämeen Rykmentissä tapahtuvasta monipuolisesta koulutuksesta ja toiminnan toteutumisesta kantavat vastuun ammattitaitoiset upseerit, erikoisupseerit, opistoupseerit, aliupseerit ja tietyissä tehtävissä siviilihenkilöstö. Kuviossa 1 on kuvattu Hämeen Rykmentin kokoonpano vuonna 2011.



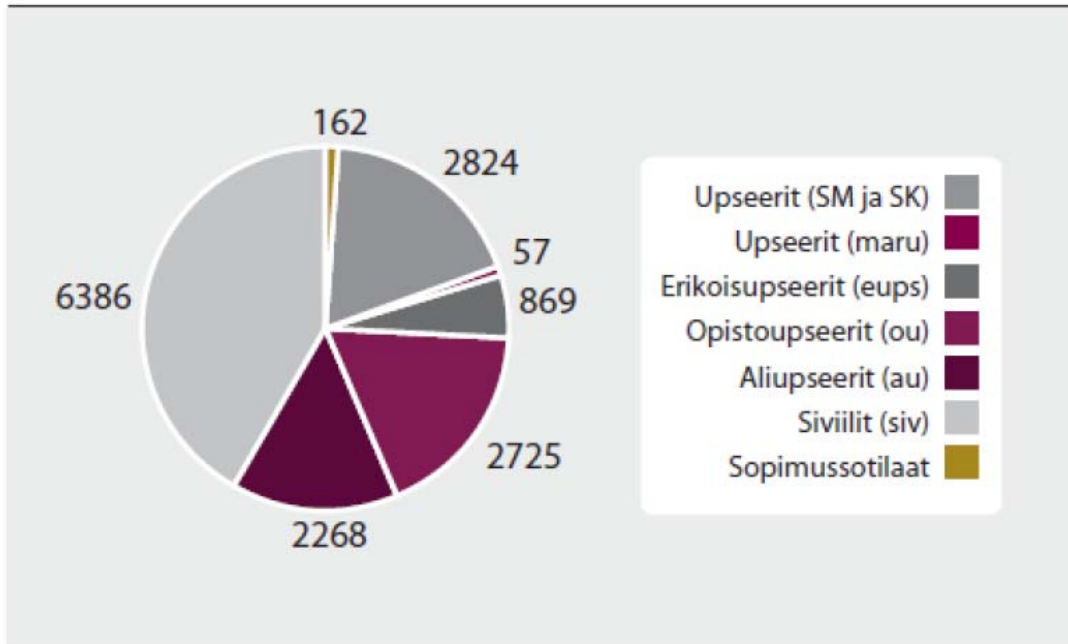
Kuvio 1. Hämeen Rykmentin organisaatiokaavio

2.1 Palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen Puolustusvoimissa

Palkatun henkilöstön osaamisen kehittämistä säätelevät useat eri normit ja määräykset, mutta voidaan todeta, että Pääesikunnan laatimat kaksi normia ovat keskeisessä asemassa. Nämä ohjaavat normit ovat luonnosvaiheessa oleva ”Palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen puolustusvoimissa” sekä ”Ohjattu työssä oppiminen”. Näiden normien luonnosvaiheen tietojen perusteella Maavoimat on laatinut Pääesikunnan normeja tarkentavan ohjeen ”Joukko-osastojen järjestämä työssä oppiminen Maavoimissa”. (Ilonen, ym. 2010, 3.)

Koulutusjärjestelmän kehittymisen ja oppimisen varmistamiseksi on ensiarvoisen tärkeää organisaation motivaatio (vrt. Pohjonen 2001, 224). Puolustusvoimissa osaamisen kehittämisen tavoitteena on lakisääteisistä tehtävistä suoriutuminen. Palkatun henkilöstön osaamisella varmistetaan sotilaallinen suorituskyky. Puolustusvoimien palkatun henkilöstön koulutus on täydennyskoulutusta, pois lukien sotatieteiden kandidaatin, maisterin ja tohtorin tutkinnot (Pääesikunta 2010b). Täydennyskoulutus tähtää ammatilliseen kehittymiseen ja työelämän käytäntöjen parantamiseen, niillä varmistetaan eri toimialojen erityisosaaminen (Pääesikunta 2010c). Henkilöstön kehittämisen pääpaino on koulutuksessa, mutta osaamisen kehittämiseen kuuluvat myös itseopiskelu, työnohjaus, työssä oppiminen ja harjaantuminen. Muina keinoina ovat vielä valmennus, mentorointi, tutorointi, benchmarking ja puolustusvoimien ulkopuolinen koulutus (Ilonen ym. 2010, 3). Yhtenä tärkeänä oppimisen keinona Puolustusvoimissa käytetään tehtäväkiertoa osaamisen kehittämisen menetelmänä. Tämän menettelyn päämääränä on kehittää mahdollisimman monipuolista näkemystä sotilaallisesta maanpuolustuksesta. Tällä keinoin on mahdollista syventää ja laajentaa osaamista kaikissa tehtävissä. (Puolustusvoimat 2010b, 6.) Palkatun henkilöstön koulutusjärjestelmää on kehitetty muun yhteiskunnan koulutusjärjestelmät sekä Puolustusvoimien tarpeet ja erityispiirteet huomioiden (Ilonen ym. 2010, 3). Kuviossa 2 on esitetty Puolustusvoimien henkilöstön jakautuminen eri henkilöstöryhmien välillä.

► Puolustusvoimien henkilöstömäärä 31.12.2009



Kuvio 2. Puolustusvoimien henkilöstön jakautuminen eri ammattiryhmien välillä (Ilonen ym. 2010).

Palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen on organisaation ja sen yksilöiden kykyjen ja valmiuksien suunnitelmallista tuottamista. Osaamiskartoituksilla pyritään luomaan pohja tarvittavan osaamisen kehittämiseksi ja koulutustarjonnan laatimiseksi. Havaitut osaamisvajeet ohjaavat yksilöiden osaamisen kehittämistä. Ne toteutetaan henkilökohtaisten osaamisen kehittämisen suunnitelmien avulla. Urasuunnittelun ja taitojen kehittämisen yhdistäminen on keino lisätä palkatun henkilöstön osaamista. (Ilonen ym. 2010, 3 – 4.)

Pääesikunta antaa yleiset tavoitteet osaamisen kehittämiseksi. Samalla se vastaa myös järjestelmästä ja ohjauksesta. Puolustusvoimien toimintasuunnitelma ja normiasiakirjat ovat Pääesikunnan antamaa ohjausta. Puolustushaarakohtaisen täydennyskoulutuksen päämääränä on varmistaa, että henkilöllä on oman puolustushaaransa edellyttämät tiedot ja taidot (Pääesikunta 2010c). Näiden vastuulla on kullakin omat koulutusjärjestelmänsä sekä henkilöstönsä osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen. Puolustushaarat laativat annettujen normien pohjalta tarkennetut ohjeet sekä vastaavat ohjatun työssä oppimisen ja perehtymisen mahdollistamisesta hallintoyksikötasolla. (Ilonen ym. 2010, 3.)

Hallintoyksikön eli joukko-osaston tehtävänä on vastata henkilöstönsä urasuunnittelusta ja osaamisen varmistamisesta sekä perehdyttämisestä. Joukko-osaston tehtävänä on myös toteuttaa henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen suunnitelmat ja vastata työssä oppimisen toteutumisesta. Työssä oppimisessa on keskityttävä niihin tietoihin ja taitoihin, mitä koulutusjärjestelmä ei tarjoa. (Maavoimien esikunta 2009). Hallintoyksikön on myös vastattava henkilötasolla osaamisen kehittämisen ja urasuunnittelun yhteensovittamisesta. Työssä oppimisen käytännön järjestäminen ja työssä oppimisen arvioinnin vastuu on perusyksiköllä tai työyksiköllä. Kussakin hallintoyksikön perusyksikössä (vast.) toimiva työpaikkaohjaaja vastaa nuorempien työntekijöiden työssä oppimisesta ja osaamisen kehittämisestä sekä avustaa näyttösuunnitelmien laadinnassa. (Ilonen ym. 2010, 4 – 5.)

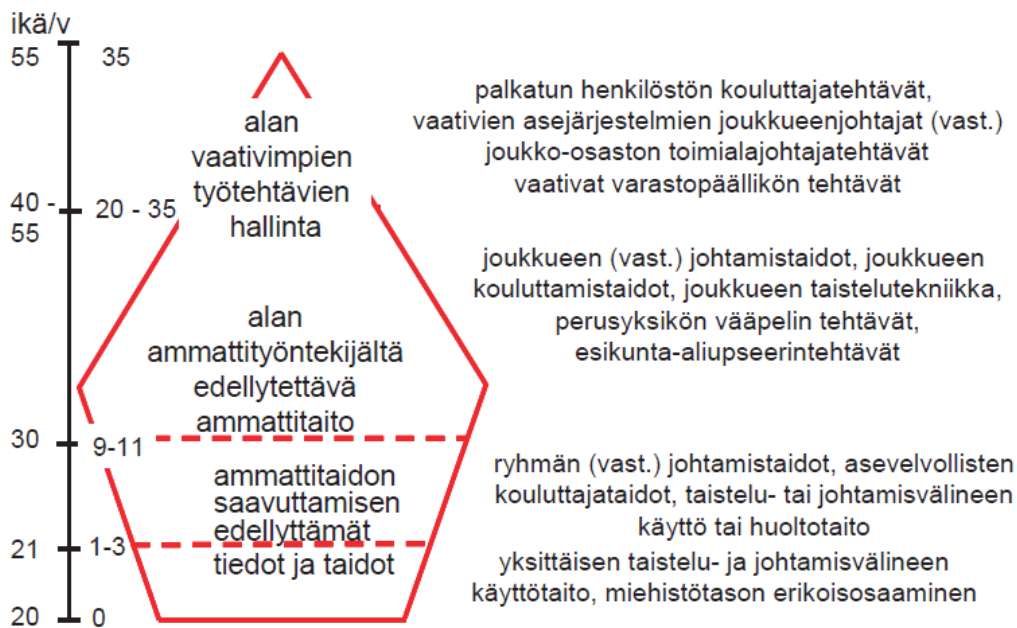
2.2 Aliupseerit

Suomen puolustuspoliittisessa selonteossa käskettiin aliupseeriston koulutusjärjestelmän käyttöönotosta vuonna 2004 (VNS 6/2004). Puolustusministeriölle tehtiin henkilöstöjärjestelmän kehittämisestä selvitys joulukuussa 2005 (Pääesikunta 2005). Seuraavaksi selvitettiin maavoimien aliupseerikoulutuksen perusteita ja perusteet esiteltiin Maavoimien komentajalle huhtikuussa 2006 (Pääesikunta 2006). Aliupseerien koulutuksesta annettiin 2007 suunnittelukäskey, joka antoi tehtäväksi aliupseerien tehtävien määrittämisen ja osaamiskartoitusten perusteiden tekeminen. Siinä ohjeistettiin myös arvioidaan erilaisia vaihtoehtoja osaamisen tuottamiselle. (Pääesikunta 2007.)

Aliupseeriston perustamisella on pyritty vastaamaan ammatillisen osaamisen katoamisen tuomiin haasteisiin varmistamalla, että Puolustusvoimilla on ammatillista huippuosaaamista koko ajan käytössään. Aliupseeriston työnkuva on puhtaasti ammatillinen. (Pekkarinen 2010, 10.)

Aliupseerit palvelevat erikoisosaamista vaativissa sotilaallisissa tehtävissä. Aliupseerit toimivat monenlaisissa tehtävissä; muun muassa vartiointi-, kuljetus- ja huoltotehtävissä, sotilassoittajina ja sukeltajina sekä kouluttajina ja teknistä osaamista vaativissa tehtävissä. (Aliupseerikoulutus puolustusvoimissa 2010, 7.) Aliupseerin virkaan voi hakea Suomen kansalainen, joka täyttää yleiset kelpoisuusvaatimukset valtion virkaan. Hänellä tulee olla toisen asteen tutkinto (ammatillinen perustutkinto tai lukio) sekä suoritettu varusmiespalvelus tai naisten vapaaehtoinen asepalvelus. Hakijan tulee olla myös ter-

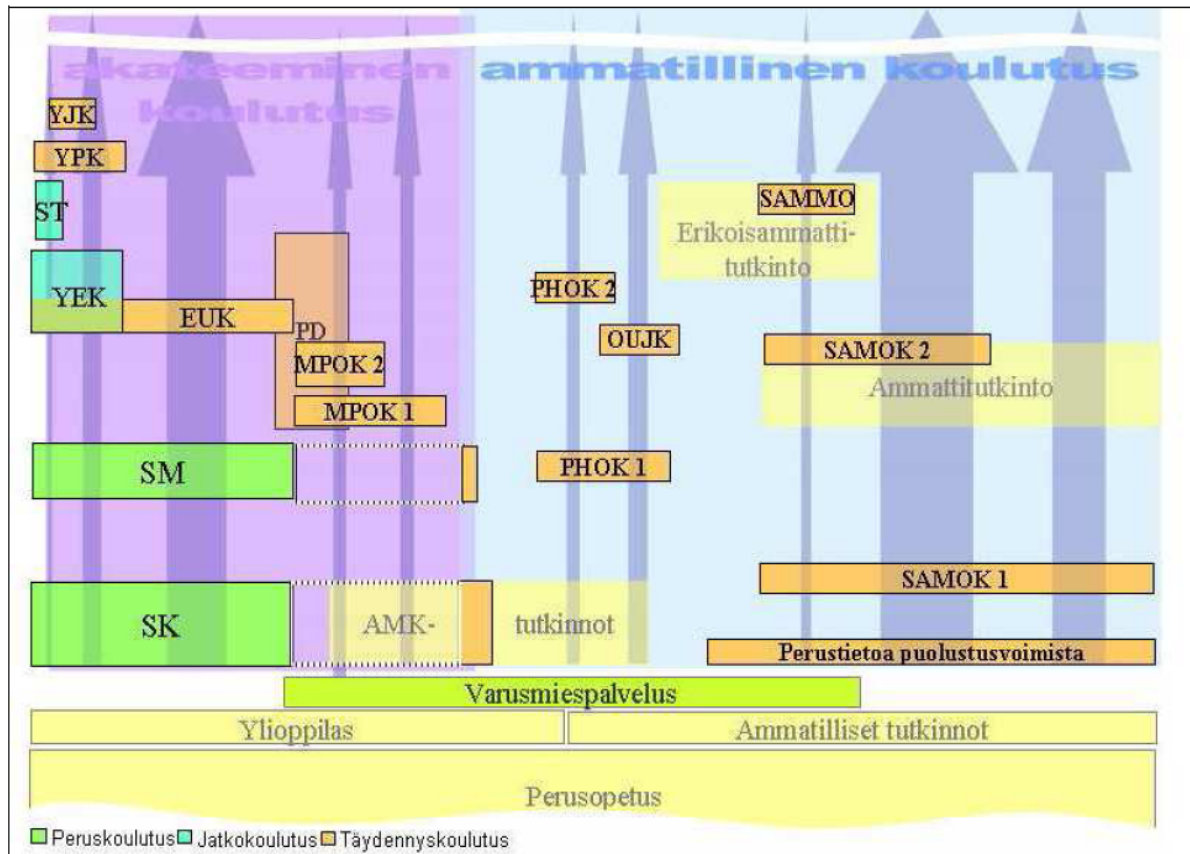
veydeltään ja fyysiseltä kunnoltaan virkaan sopiva. Rekrytoinneissa korostetaan valittavan henkilön toimintakykyä ja kehityshakuisuutta. (Aliupseerikoulutus puolustusvoimissa 2010, 7.) Aliupseerien työura ja ammattitaitovaatimukset uran eri vaiheissa on nähtävissä kuviossa 3.



Kuvio 3. Aliupseerien työtehtävien kehittyminen ja ammattitaitovaatimukset (Aliupseerien koulutus puolustusvoimissa 2010: ks. myös Maavoimien esikunta 2009).

2.3 Aliupseerien oppimisen organisointi

Puolustusvoimien henkilöstön kehittämisen päämääränä on varmistaa sotilaallinen suorituskyky. Suorituskyvyn vaatimaa osaamista tuotetaan kuvion 4 mukaisella puolustusvoimien koulutusjärjestelmällä ja sen kehittäminen tapahtuu yhteiskunnan muun koulutuksen osana. (Taskutietoa maanpuolustuksesta 2009, 52; Puolustusvoimat 2010b, 2.) Puolustusvoimien henkilöstöstrategia (2005, 15) ja Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategian 2004 – 2017 (2004, 1; ks. myös Puolustusvoimat 2010b) mukaan puolustusvoimat toimii jatkuvan oppimisen periaatteiden mukaan.



Kuvio 4. Puolustusvoimien koulutusjärjestelmä (ks. Maavoimien esikunta 2009).

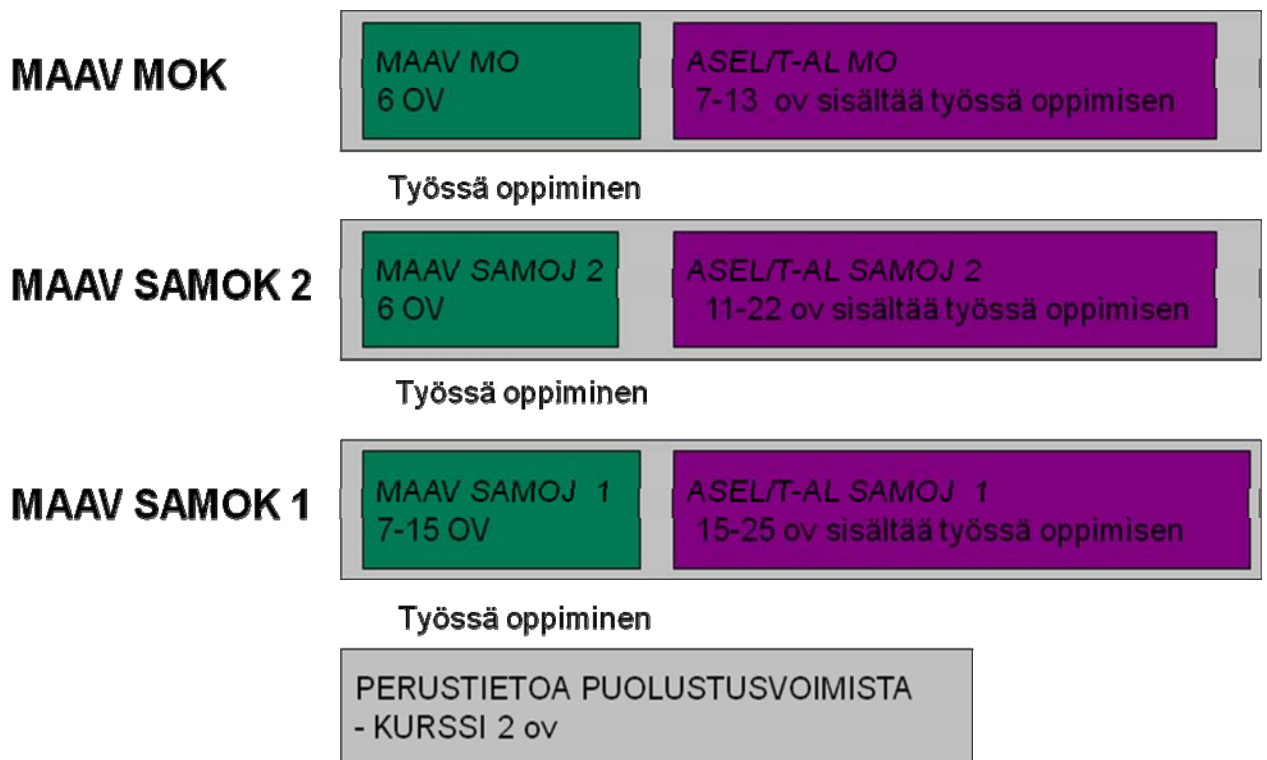
Tulevaisuudessa Puolustusvoimien koulutuksessa painotetaan työssä oppimista yhtenä keinona kouluttaa ammattitaitoista henkilöstöä puolustusvoimien tarpeisiin. Puolustusvoimien ohjeistuksessa todetaan, että työssä oppiminen on työntekijän ammattitaidon ja osaamisen kehittämiseen pyrkivää toimintaa, joka tapahtuu työssä ja työn yhteydessä. Tehtäväkohtaisen täydennyskoulutuksen tavoitteena on varmistaa, että aliupseerilla on peruskoulutuksen lisäksi omalla tehtävätasolla sodan ja rauhan aikana tarvittavat tiedot ja taidot (Pääesikunta 2010c). Työssä oppiminen täydentää koulutusjärjestelmää; sillä täsmennetään, syvennetään ja siirretään ammatillista tietotaitoa työpaikalla (Maavoimien esikunta 2009). Pääesikunnan määräyksessä (2010a) sekä Maavoimien esikunnan ohjeessa (2009) ohjatusta työssä oppimisesta Puolustusvoimissa todetaan, että työssä oppimisen tulee olla suunnitelmallista, ohjattua ja arvioitua.

Hämeen Rykmentissä on työssä oppimisesta käsketty 19.10.2009 päivätyllä ohjeella. Ohjeessa määritetään työssä oppimista ja eritellään vastuunjako Hämeen Rykmentissä. Asiakirjassa annetaan ohjeet työssä oppimisen suunnittelusta ja dokumentoinnista sekä osaamisen arvioinnista. Ohje antaa kattavan kuvan Hämeen Rykmentin työssä oppimi-

sesta. (Hämeen Rykmentti 2009.) Urheilukoulun Kurssi- ja tutkimusosasto ohjaa Hämeen Rykmentissä työssä oppimista ja järjestää siihen liittyvää täydennyskoulutusta työpaikkaohjaajille. Koulutussektorin tehtäviin kuuluu hallinnoida työssä oppimisen prosesseja sekä valvoa sen toteutusta. Käytännön vastuu työssä oppimisesta on aliupseerin työpisteen päälliköllä yhteistyössä työpaikkaohjaajan kanssa. Aliupseerien vastuulla on taltioida omat ura- ja työssä oppimisen suunnitelmansa sekä mahdolliset reflektointipäiväkirjansa. Aliupseereille on jaettu tallennettavaa materiaalia varten työssä oppimisen kansiot.

Aliupseerien osaamisen kehittäminen on suunniteltu toteutettavaksi suurelta osalta työssä oppimisen keinoin. Työssä oppimisen painopiste on käsketty suunnata palvelukseen tuleviin aliupseereihin (Hämeen Rykmentti 2009, 3). Aliupseerin osaamisen kehittämisen ensisijaisena perustana on rekrytoivan joukko-osaston osaamistarve, johon yhdistyy rekrytoitavan henkilön osaamistarve sodan ja rauhan ajan tehtävässä (Maavoimien esikunta 2009). Käytännössä oppimistarpeet tulevat aliupseerin työtehtävän- ja työpisteen asettamista tarpeista. Näiden tarpeiden määrittämisessä aliupseerin esimies on merkittävässä roolissa. Hänen tehtävänä on tarkastella, mitä osaamista tarvitaan ja kenellä sitä on tällä hetkellä. Aliupseerille nimetään työpaikkaohjaajaksi kokenut ja ammattitaitoinen työntekijä, jonka vastuulla on työssäoppimisprosessin eteneminen asetettujen tavoitteiden suunnassa. (ks. Hämeen Rykmentti 2009.)

Aliupseerien koulutusjärjestelmä on kolmiportainen. Se muodostuu sotilasammattillisista opintokokonaisuuksista (SAMOK) 1 ja 2 sekä sotilasammattillisista mestariopinnoista (SAMMO). Sotilasammattilliset opintokokonaisuudet on jaettu kahteen opintojaksoon (SAMOJ), joista ensimmäisellä annetaan perusteet puolustushaaran (maa-, meri- ja ilmavoimat) mukaisesta toiminnasta ja toisella opintojaksolla perehdytään valittuun ase-lajiin tai toimialaan kuten esimerkiksi ilmatorjuntaan tai huoltoon. Kuviossa 5 on kuvattu aliupseerien kolmiportainen sotilasammattillinen opintojärjestelmä. (Aliupseerikoulutus puolustusvoimissa 2010, 3 – 4.)



Kuvio 5. Osaamisen tuottaminen sotilasopetuslaitoksissa (Maavoimien esikunta 2009).

Ohjattu työssä oppiminen aloitetaan suoraan perehdyttämisjakson jälkeen ja se päättyy noin vuosi SAMOK1:n jälkeen. Työssä oppimisen pituudeksi muodostuu noin 2 – 4 vuotta. Tämän jälkeen noudatetaan normaaleja Hämeen Rykmentin toimintatapoja, joihin kuuluvat kehityskeskustelut ja osaamisen kehittämissosion mukaiset osaamiskartoitukset. (Hämeen Rykmentti 2009, 3.) Työpaikkaohjaaja vastaa työssä oppimisen suunnitelman (TOPS) laatimisesta työpisteen päällikön vaatimusten mukaan yhteistyössä ohjattavan kanssa. Työssä oppiminen on tavoitteellinen ja suunniteltu kokonaisuus, jonka tarkoituksena on tuottaa joukkoyksikön tarvitsemaa osaamista. Työssä oppimisella mahdollistetaan aliupseerin ammattitaidon kehittyminen niin, että hän omaksuu hyvin oman vastuualueensa työtehtävät. Työssä oppimisella siirretään myös oppijalle työn tekemisen parhaita käytäntöjä, jotka ilmenevät vain yhdessä työtä tekemällä tai purkamalla työnsuorituksia auki reflektoinnin avulla. (Hämeen Rykmentti 2009.)

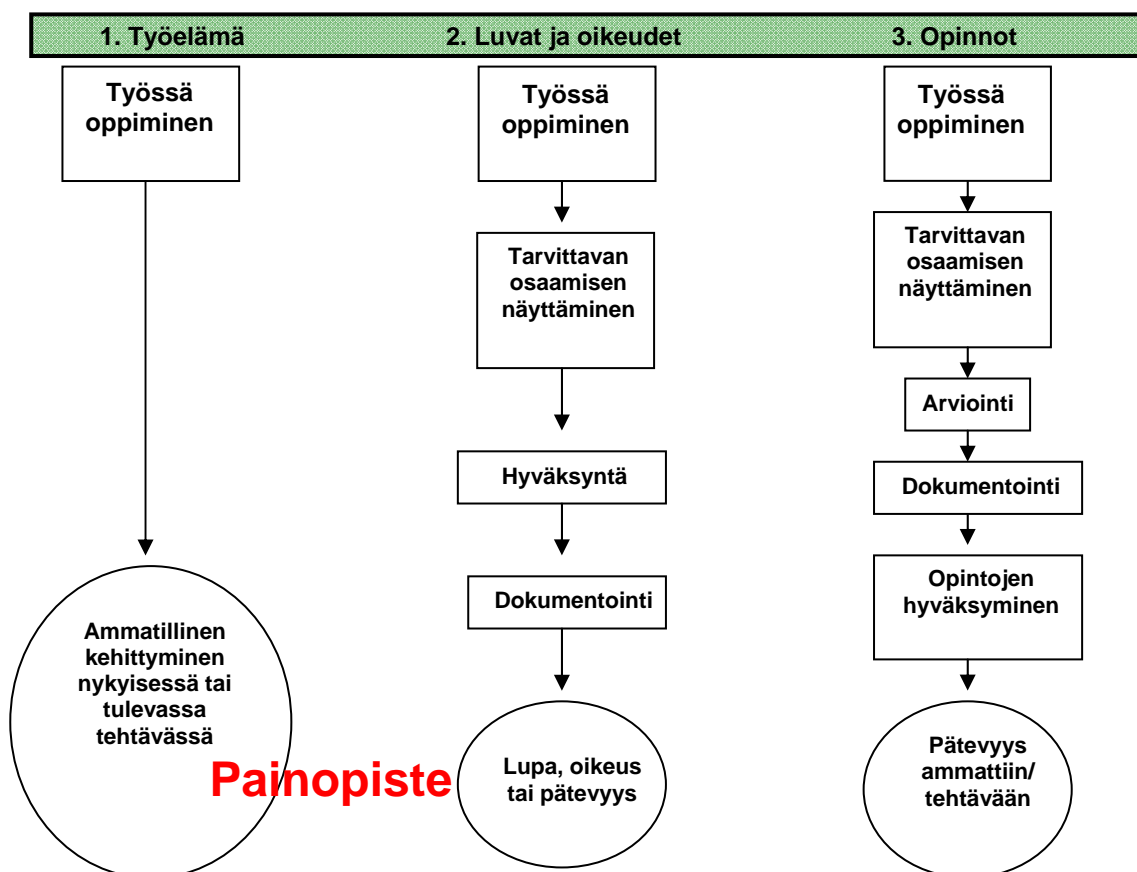
2.4 Aliupseerien työssä oppiminen Hämeen Rykmentissä

Aliupseerien sotilasammattillinen koulutus on rakennettu siten, että oppilaitoksissa tuotetaan yleinen ja kaikille yhteinen osaaminen. Joukko-osaston tarpeet määrittävät tarvittavan erityisosaamisen. Tämä osaaminen määritetään ja täsmennetään tehtäväkohtaisesti ja toteutetaan työssä oppimisen kautta. Maavoimien ohjeistuksessa todetaan, että tarvit-

tava osaaminen voi esimerkiksi olla kiinteästi sidottu työympäristöön ja siellä noudatettaviin toimintatapoihin, jotka voidaan oppia vain työtä tekemällä. (Maavoimat 2009.)

Hämeen Rykmentissä työssä oppimisella tarkoitetaan työntekijän ammattitaidon ja osaamisen kehittämiseen tähtäävää, työpaikoilla työn yhteydessä tapahtuvaa oppimista. Työssä oppimista ei ole sidottu johonkin tiettyyn koulutukseen, koulutustasoon, henkilöstöryhmään tai pätevyuteen. (Hämeen Rykmentti 2009.) Sen tarkoituksena on varmistaa joukko-osaston kannalta tärkeä osaaminen, jota ei opeteta sotilasopetuslaitoksissa tai muissa yhteiskunnan oppilaitoksissa (Maavoimat 2009).

Maavoimissa tapahtuva työssä oppiminen on luokiteltu kolmeen sektoriin, jotka ovat työssä tapahtuva oppiminen, lupiin ja oikeuksiin liittyvä työssä oppiminen ja opintoihin liittyvä työssä oppiminen. Maavoimien asettama painopiste on työelämässä tapahtuva oppiminen, jonka kuvio 6 osoittaa.



Kuvio 6. Maavoimien henkilöstöosaston asettama painopiste aliupseereiden osaamisen kehittämiseksi työssä oppimisessa (ks. Maavoimat 2009).

Asetettu painopiste sijoittuu informaalisen oppimisen alueelle, jossa oppimista tapahtuu työelämässä kokemalla ja työtä tekemällä sekä hiljaista tietoa jakamalla. Tämä toiminta voi olla tavoitteellinen prosessi tai satunnaisesti tapahtuva oppimistapahtuma. Maavoimien henkilöstöosaston asiakirjassa painopistettä on asetettu informaalin oppimisen lisäksi myös nonformaalisen oppimisen alueille, joita ovat erilaiset henkilöstökoulutukset. Tätä selventää kuvio 6, jossa nonformaalinen oppiminen tarkoittaa erilaisten lupien ja oikeuksien vaatimien tietojen ja taitojen opettamista työpaikalla työssä oppimisen keinoin. Lupien ja oikeuksien kouluttamisen tavoitteena on varmistaa oppijan työn tekemisen ja annetun tehtävän oleelliset mahdollisuudet toimia käsketyssä ammattitehtävässä. (vrt. Pohjonen 2005, 19.) Hämeen Rykmentissä työssä oppimisen tavoitteet asetetaan selkeästi oppijan työssä oppimisen suunnitelmaan. Selkeästi laadittu suunnitelma asettaa oppimistavoitteet konkreettiseksi kokonaisuudeksi, niin että kaikki osapuolet tietävät, mitä tietoja ja taitoja oppijan on tavoiteltava. Haasteita suunnitelman laatimiseen asettaa se, miten saada myös informaalisella alueella tavoiteltu oppiminen suunniteltua ja kuvattua työssä oppimisen suunnitelmaan.

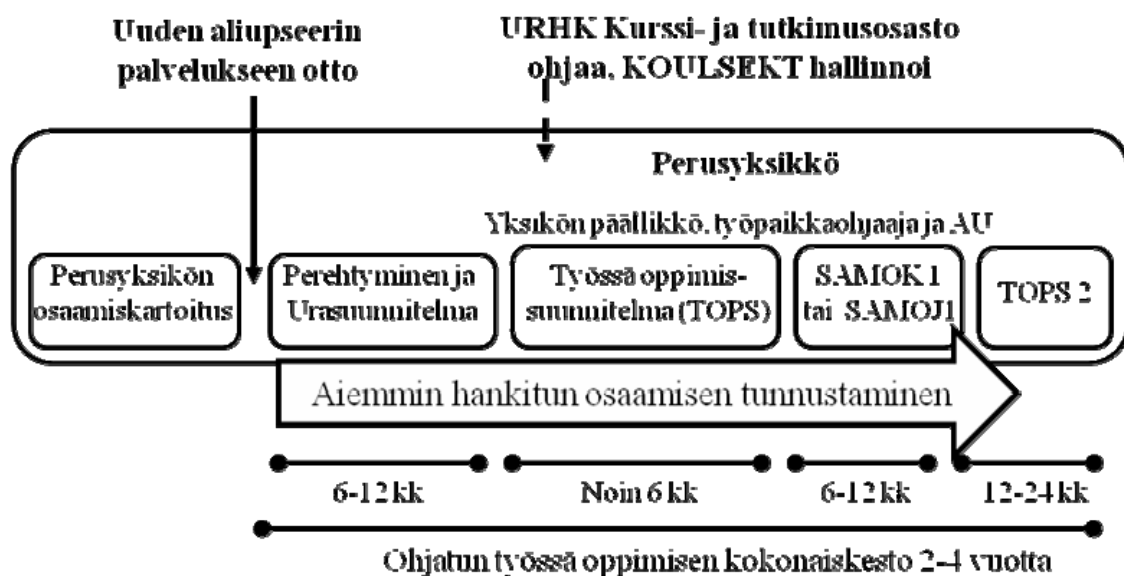
Ammattitaidon ja osaamisen siirtäminen asettaa haasteita uudelle ammatilaiskuvapolvelle. Haasteita pyritään ratkaisemaan siten, että kokeneimmat opistoupseerit valitaan työpaikkaohjaajiksi. Opistoupseerien toiminta ammattitaitonsa siirtäjinä luo mielenkiintoisen ja erilaisen näkökulman työssä oppimisen suunnittelulle. Mielenkiintoiseksi suunnitellun prosessin tarkastelussa nousee ajatus, että organisaatioiden kehitys on sidoksissa työntekijän kehittymiseen (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 67). Työntekijän kehittyminen on tässä tapauksessa kiinni työpaikkaohjaajien ohjausprosessin onnistumisesta.

Hämeen Rykmentissä opistoupseerien poistuma eläköitymisen kautta kiihtyy tulevina vuosina. Opistoupseereita oli 2009 yhteensä 88 ja aliupseereita 34. Vuonna 2010 opistoupseereita oli 82 ja aliupseereita jo 42 (Hämeen Rykmentin henkilöstötilinpäätös 2010). Opistoupseerien poistuma aiheuttaa merkittävää tarvetta rekrytoida uusia aliupseereita hoitamaan opistoupseereilta vapautuvia tehtäviä. Haasteita tuo myös opistoupseerien ammattitaidon siirtäminen uudelle ammatilaiskuvapolvelle. Aliupseerien kehittämisessä työssä oppimisella on tärkeä osa. Tämä ajatus antaa uuden näkökulman kehittämään työssä oppimisen menetelmiä ja toimintakulttuuria. Näin voidaan varmistaa, että eläköitymisen myötä poistuvien opistoupseerien mukana ei menetetä vuosien saatossa kasaantunutta ammattitaitoa. Tätä käytännössä hankittua tietoa ei opita koulunpenkillä,

vaan se on kertynyt näiden miesten nahan alle hiljaisena tietona. Järvinen, ym. (2000, 67) otaksuvat, että työssä hankittu kokemus on teorian ja käytännön yhteensovittamisen tulosta.

Kyseinen näkökulma painottaa kehittämään työssä oppimisen menetelmiä ja toimintakulttuuria. Työssä oppimisen toteuttamiseksi tulee aliupseerille laatia työssä oppimisen suunnitelma, joka käsittää henkilön urasuunnitelmaa lyhyemmän ajanjakson ja jossa suunnittelutarkkuus on urasuunnittelua täsmällisempi. Suunniteltavan ajan pituus määräytyy työtehtävästä, tavoiteltavan osaamisen luonteesta ja siitä, missä vaiheessa työuraa henkilö on. TOPS:ssa yhdistetään tarvittava osaaminen (oppimistavoitteet), työntekijän suunnittelujakson sisältämät työtehtävät, osaamisen hankkiminen ja tarvittava ohjaus. (Hämeen Rykmentti 2009.)

Työssä oppiminen ja sen ohjaaminen toteutetaan nykyisillä joukko-osastojen toimintamalleilla. Näitä ovat muun muassa esimiestoiminta, vanhemman kouluttajan tai työntekijän rooli nuorempien ohjaajana, työhön opastaminen, käytössä olevat oppaat kuten kouluttajan opas, johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma sekä nimetyt työpaikkaohjaajan kanssa tehtävä työssä oppimisen ohjaus. Joukko-osaston oma osaamisen kehittämisen suunnittelu ja tehtävään liittyvä työssä oppiminen toteutetaan omassa joukossa henkilösuunnitteluun liittyen.



Kuvio 7. Ohjatun työssä oppimisen prosessikaavio (Pekkarinen 2010).

Kuviossa 7 on kuvattu työssä oppimisen prosessi, joka on rakennettu normien ja käytännön toteutumisen yhdistelmänä. Kaavion voi lukea onnistuneen työssäoppimisprosessin kuvauksena tai mallina, jossa kaikki käsketyt asiat ovat oikeilla paikoillaan. Kuvattua mallia on mahdollista pitää tavoitteellisena kuvauksena onnistuneesta työssä oppimisprosessista Hämeen Rykmentissä. (Pekkarinen 2010, 17.) Sotilasammattilliseen opintokokonaisuuteen (SAMOK 1) kuuluvien maavoimien sotilasammattillisen opintojakson ja aselajin opintojakson välissä on myös työssäoppimisjakso. Koska maavoimien opintojakson päättymisen ja aselajijakson alkamisen välissä on usein muutama kuukausi, on tämäkin otettava huomioon TOPS 2:ssa. (ks. Ilonen ym. 2010, 11.)

Tutkimuksessani tarkastelen aliupseereille nimettyjen työpaikkaohjaajien toimintaa, koska tällä hetkellä heidän taitojensa kehittäminen on tärkeässä roolissa siirrettäessä koneiden opistoupseerien tehtäviä uudelle ammattikunnalle. Aliupseerit sijoittuvat pääsääntöisesti vapautuviin kouluttajan tehtäviin ja muihin perustason tehtäviin. Perehdyttäminen ja tehtävien opettaminen ovat tärkeimmät tavoitteet ensimmäisen työvuoden aikana. Hyvin toteutetun työssä oppimisen ohjausprosessin tavoitteena on luoda aliupseereille jatkuva halu kehittää omaa ammattitaitoaan. Hämeen Rykmentin työssä oppimisen tavoitteena on ammatillinen kasvu, joka on sitä kasvua, jolla ammatilainen rakentaa tulevaisuuden toimintaympäristöä ja osaamistaan. Ruohotie (2000) toteaa ammatillisen kasvun olevan jatkuvaa osaamisen kehittämistä. Tulevaisuuden työtehtävät ovat vaihtelevia ja ne koostuvat erilaisista osa-aika työtehtävistä (Varis 2003). Työelämään siirtyminen edellyttää vahvaa ammattiosaamista, joka mahdollistaa ammattitaitoisena työntekijänä toimimisen vaihtelevissa tehtävissä. Hyvän ammatillisen peruskoulutuksen tulee luoda pohja osaamisen edelleen kehittämiseksi ja sen on oltava hyödynnettävissä erilaisissa työympäristöissä. (Koulutus ja tutkimus 2007 – 2012.)

Työssä oppiminen kuuluu henkilöstön osaamisen kehittämiseen ja se on osa nykyaikaista työntekoa, johtamista ja koulutusta. Sen avulla organisaatio varmistaa oman henkilökuntansa ammattitaidon säilyttämisen ja kehittymisen, lisää työmotivaatiota ja tehokkuutta, ylläpitää ja parantaa työyhteisön työtyytyväisyyttä ja positiivista työskentelyilmapiiriä. (Hämeen Rykmentti 2009.) Hämeen Rykmentissä työssä oppimista ohjataan ja suunnitellaan tavoitteellisesti.

Työssä oppimisen suunnittelu, suunnitelma ja dokumentointi on käsketty toteuttaa Hämeen Rykmentin ohjeistuksella siten, että oppijalle laaditaan urasuunnitelma yhteistyössä esimiehen, työpaikkaohjaajan ja oppijan kanssa ja sitä tulee päivittää tarvittaessa. Joukkoyksikön esikunnalla on vastuu määrittää, mitä osaamista perusyksikössä tulevaisuudessa tarvitaan. Tämä asettaa suuntaviivat aliupseerin urasuunnitelman laadinnalle. Päävastuun urasuunnitelmasta kantaa aliupseerin esimies. Suunnitelmassa tulee huomioida oppijan kyvyt sekä tarvittava ammatillinen ydinosaaminen. (Hämeen Rykmentti 2009.) Urasuunnitelma luo pohjan laadittavalle TOPS:lle.

TOPS suunnitellaan työpaikkaohjaajan ja oppijan yhteistoiminnassa esimieheltä saatujen ohjeiden ja suuntaviivojen mukaan. On tärkeää, että TOPS:sa on määritelty työssä oppimiselle selkeä alkamis- ja loppumisajankohta, jotka määräytyvät asetettujen tavoitteiden ja resurssien mukaisesti. (Hämeen Rykmentti 2009.) TOPS sisältää oppijan, työpaikkaohjaajan ja esimiehen tiedot, työssä oppimisen ajankohdat, työssä oppimisen tavoitteet ja aiheet, työssä oppimisen vastuuhenkilön eli työpaikkaohjaajan sekä tarvittaessa suunnitelman annettavista näytöistä ajankohtineen.

Oppija kirjoittaa tekemistään suorituksista arviointia. Hämeen Rykmentin ohjeistukseen on liitetty työssäoppimissuoritusten arvioinnille oma lomakepohja. Arvioinnin tavoitteena on oppijan työsuorituksen arvioinnin oppiminen ja refleктоivan työtavan omaksuminen. Arviointilomakkeeseen kirjoittavat aliupseerin lisäksi huomioita myös työpaikkaohjaaja tai muut suorituksia arvioivat henkilöt. Arviointilomakkeet säilytetään oppijan hallussa olevassa kansiossa, johon hän kerää myös muut työssä oppimiseen liittyvät dokumentit kuten urasuunnitelmat ja TOPS:t. (Hämeen Rykmentti 2009.)

Hämeen Rykmentissä työssä oppimisessa osaaminen voidaan osoittaa myös työelämän näytöllä. Näyttö voi koostua yhdestä tai useasta erilaisesta tapahtumasta, jossa ammatitiosaaminen osoitetaan. Näyttöjä voidaan antaa kirjallisella näytöllä, käytännön näytöllä joita ovat esimerkiksi toimintarata tai liikuntasuoritus. Näyttö voidaan antaa myös johtamissuorituksena, arvioituna koulutustaidon harjoituksena, fyysisen suorituskyvyn testeillä, suullisilla näytöillä, esitelmillä, kirjallisilla esitelmillä kuten muistiot ja raportit tai muilla edellä mainittuihin verrattavilla töillä ja suorituksilla. Hämeen Rykmentissä on nimetty henkilöt, jotka voivat ottaa vastaan näyttöjä omalla osaamisalallaan. Pääperiaate on, että näyttöä vastaanottavalla henkilöllä on riittävä osaaminen kyseisestä aiheesta. (Hämeen Rykmentti 2009.)

Työssä oppiminen voi johtaa erikseen säännellyn menettelyn kautta lupiin ja oikeuksiin. Tällöin työssä oppimisen prosessin tueksi voidaan käyttää annettua ohjeistusta soveltuvin osin. Lupien ja oikeuksien osaamisvaatimukset mukaan lukien dokumentointi ja arviointi säädellään erikseen Pääesikunnan henkilöstöosaston määräyksessä ja Pääesikunnanlogistiikkaosaston normeissa sekä Puolustusvoimia velvoittavissa työturvallisuusmääräyksissä. (Pääesikunta 2008.) Olen rajannut tutkimukseni ulkopuolelle lupiin, ja oikeuksiin liittyvän työssäoppimisprosessin siihen liittyvine näytöineen ja suoritusten arviointineen (ks. kuvio 6). Tämän aihealueen rajaaminen oli tietoinen valinta, sillä siinä tutkimuksen näkökulmaa jouduttaisiin laajentamaan eikä kyseisen prosessin tarkka läpikäyminen toisi tähän tutkimukseen lisäarvoa.

Kokemusten karttuessa organisoitua työssä oppimista tullaan laajentamaan siten, että se koskee myös muiden henkilöstöryhmien uusia henkilöitä (siviilit, erikoisupseerit ja upseerit). Työssä oppimisessa tullaan huomioimaan myös oppijan suunniteltu urapolku, jolloin osaamista kehitetään tulevia tehtäviä varten. (Hämeen Rykmentti 2009.) Joukko-osastot vastaavat aliupseerien osaamisen kehittamisestä (Taustatietoa maanpuolustuksesta 2009).

2.5 Työpaikkaohjaajien koulutus

Pohjonen (2001, 228) korostaa, että työssä oppiminen tulee olla ohjattua ja että painopiste tulee asettaa erityisesti ohjaajien määrään ja laatuun. Hämeen Rykmenttiin koulutetut työpaikkaohjaajat, joita on tällä hetkellä 26 henkilöä, he vastaavat käytännön työssä oppimisesta. Ohjattavia oli tutkimusta aloitettaessa kuudella työpaikkaohjaajalla. Pohjonen (2001, 221) toteaa väitöskirjansa pohdinnassa, että onnistuneen työssä oppimisen kannalta työpaikka ohjaajien koulutus on syytä turvata. Pohjonen (2001, 221) painottaa, että työssä oppimisen hyvällä suunnittelulla ja rakentamisella turvataan osaamisen kehittyminen.

Hämeen Rykmentissä työssä oppiminen ja siinä olevat tavoitteet suunnitellaan tavoitteelliseksi kokonaisuudeksi työssä oppimisen suunnitelmaan (Hämeen Rykmentti 2009). Pohjosen (2001, 226) tutkimuksessa nousi esiin henkilökohtaisten suunnitelmien merkityksellisyys. Hämeen Rykmentin ohjeistuksen mukaan työpaikkaohjaajien tehtävänä on varmistaa työssä oppijan TOPS toteutuminen. Työpaikkaohjaustoimintaa ohjaa nimetty työssä oppimisen vastaava.

Ammatillisessa koulutusjärjestelmässä työpaikkaohjaajien on osallistuttava työpaikkaohjaajille tarkoitettuun koulutukseen sekä arvioijakoulutukseen. Työpaikkaohjaajan tehtävänä on ohjata oppijaa miettimään toimintansa perusteita ja kokemuksia erilaisissa tilanteissa, mikä tukee oppijan kehittymistä ja ammatillista kasvua. Hänen tehtävänä on antaa myös palautetta oppijalle. (Opetushallitus 2006, 8.) Puolustusvoimien työssä oppiminen perustuu koulutettuihin työpaikkaohjaajiin.

Puolustusvoimissa työssä oppimiseen liittyvä täydennyskoulutus aloitettiin, kun Maa-voimat järjesti työssä oppimisen vastaavien opetustilaisuuden 19.11.2008 – 23.4.2009. Käytännön toteutuksesta vastasi tutkimusjohtaja FT Marja-Liisa Vesterinen Etelä-karjalan koulutuskuntayhtymästä. Koulutus sisälsi yhteensä neljä yhden päivän lähijaksoa sekä näiden välissä etätehtäviä.

Varsinaisten työpaikkaohjaajille järjestettyjen koulutustilaisuuksien järjestäminen aloitettiin 2008. Tämän jälkeen vastaava koulutus on järjestetty vuosittain. Hämeen Rykmentistä 14 henkilöä on suorittanut tämän koulutuksen. Koulutustapahtumat koostuvat kahdesta lähijaksosta ja niiden välissä tehtävästä kehityshankkeesta. Koulutuksen sisältö koostuu monipuolisesta työssä oppimiseen liittyvästä teoreettisesta tiedosta. Koulutuksessa tutustutaan Puolustusvoimiin oppimisympäristönä. Koulutuksessa tuodaan esimerkein esille eri joukko-osastojen onnistuneita ohjauskokemuksia sekä case esimerkkejä erilaisista toimintamalleista. Koulutuksessa perehdytään myös Puolustusvoimien ammatillisen osaamisen kehittämisen tavoitteisiin sekä lupiin ja oikeuksiin johtaviin oikeuksiin tarvittavien näyttöjen vastaanottamisen periaatteisiin. Opiskelijat laativat etätehtöjä, joiden tarkoituksena on tutustua oman joukko-osaston tai joukkoyksikön toimintaympäristöön. Osa opetukseen osallistuvista aloittaa etätehtävän puitteissa ensimmäisen ohjauksensa.

Joukkoyksiköt vastaavat omien työpisteidensä työssä oppimisesta. Joukkoyksikkö nimeää työpaikkaohjaajat työpisteittäin ja määrittää ohjattavien osaamistarpeet sekä osoittaa käytössä olevat resurssit. (Hämeen Rykmentti 2009.) Toimintaa on tuettava työpaikkaohjaajien jatkuvalla tietojen päivittämisellä ja toiminnan ohjaamisella. Tämä tapahtuu joukko-osaston järjestämällä täydennyskoulutuksella. (Hämeen Rykmentti 2009.)

Hämeen Rykmentissä järjestettävä työpaikkaohjaajien täydennyskoulutus antaa mahdollisuuden paneutua joukko-osastossa ilmeneviin erityispiirteisiin sekä ohjaustoiminnan aikana ilmenneisiin huomioihin. Näissä koulutustilaisuuksissa tavoitellaan tilanteita, joissa on mahdollisuus käydä keskustelua muiden ohjaajien kanssa. Tällaisella keskustelulla luodaan ohjaajien välistä verkottumista sekä jaetaan hyviksi havaittuja toimintamalleja ja kokemuksia kaikkien toimijoiden käyttöön. Kouluttamisen perustaksi tarvitaan ajantasaista tietoa työpaikkaohjaajien toiminnasta. Pohjonen (ks. 2001, 116) toteaa, että ohjaajana tulee olla kokenut mentori, jolla on kokemusta ohjaajana toimimisesta ja joka hallitsee ohjattavan alueen työkokonaisuuden.

3 TEOREETTISIA NÄKÖKULMIA TYÖSSÄ OPPIMISEEN

3.1 Oppimiskäsityksiä työssä oppimisen taustalla

Järvinen ym. (2000, 83) toteavat, että behavioristinen oppimisteoria on sopeuttamista ja sopeutumista. Tynjälän (1999) mukaan behavioristinen oppimiskäsitys on ulkoisesti säädeltyä käyttäytymisen muuttamista. Behaviorismin mukaan ihmisen mielen sisällöstä ja tietoisuudesta ei ole mahdollisuutta saada objektiivista tietoa ja siksi oppimisessa keskitytään tarkkailemaan ulkoisesti havaittavaa käyttäytymistä. Opetuksen järjestelyistä Tynjälä (1999) toteaa, että se järjestetään seuraavien vaiheiden mukaisesti: asetetaan selkeät ja mitattavissa olevat käyttäytymistavoitteet, oppimateriaali jaetaan osiin, käyttäytymiselle määritetään vahvistajat, opetus etenee vaihe vaiheelta ja lopuksi arvioidaan tulokset. Tavoitteiden toteutuessa asetetaan tavoitteet uudelleen kohti seuraavia tavoitteita. Oppiminen nähdään tiedon siirtämisenä aivan kuin tieto olisi jotain valmista, joka voidaan jakaa sopiviin paloihin ja on näin mahdollista siirtää opiskelijoihin. (Tynjälä 1999, 29 – 31; vrt. Ruohotie 2000, 123.)

Kuvattua mallia tarvitaan opetellessa ja opettaessa hyvin tarkkaan säädeltyjä prosesseja, joissa ei ole vara sovellutuksiin tai uusiin kokeiluihin. Tällaista oppimista on perinteisesti käytetty Puolustusvoimissa muun muassa ampumakoulutuksessa, räjähdeainekoulutuksessa sekä sotilasajoneuvoihin ja aseisiin liittyvässä koulutuksessa. Tällaisissa konteksteissa behavioristinen opettaminen on varsin perusteltua, sillä väärästä toiminnasta saattaa aiheutua jopa vakavaa vaaraa oppijalle ja muille oppimistilanteessa olijoille. Puolustusvoimissa on useita eri tehtäviä ja toimintoja, joissa voidaan toimia hyvinkin eri tavoin. Siksi tarvitaankin hyvin erilaisia oppimiskäsityksiä ja -menetelmiä.

Kognitiivisen oppimiskäsityksen nykyinen suuntaus on konstruktivismi. Järvinen ym. (2000, 86) toteavat, että kognitiivisissa teorioissa yksilö nostetaan oppimisprosessin keskiöön. Tynjälän (1999) mukaan konstruktiiivinen oppimiskäsitys käsittelee oppimista tiedon rakentamisena. Konstruktivismiin mukaan tieto ei voi olla koskaan tietäjästään riippumatonta heijastumaa maailmasta. Tieto nähdään, että se on aina yksilön ja yhteisön rakentamaa, eikä se hyväksy ajatusta, jonka mukaan objektiivista tietoa voidaan saada maailmasta suoraan yksilön havaintojen ja kokemusten kautta. Oppiminen ei ole oppijan passiivista tiedon vastaanottamista, vaan se on aktiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisempien tietorakenteiden ja kokemusten perusteella. Konstruktiiivisessä oppimiskäsityksessä oppija rakentaa jatkuvasti omaa kuvaa

maailmasta ja sen ilmiöistä. (Tynjälä 1999, 37 – 39.) Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on siis aktiivinen tiedon konstruointiprosessi. Oppimisessa korostetaan toimintaa ja se palvelee toimintaa. Toiminta herättää omia kysymyksiä ja halun kokeilla uusia toimintatapoja. Tehtäessä erilaisia kokeiluja ongelmanratkaisutaidot nousevat tärkeäksi työvälineeksi. Konstruktivinen oppimiskäsitys tukee itseohjautuvuutta. (Rauste – von Wright 1998, 17, 19; ks. myös Ruohotie 2000, 119.)

Heikkilä (2006a, 67) esittää, että kun kognitiiviseen ajatteluun liitettiin kontekstin merkitys oppimiselle, kognitiivisen toiminnan erittelyyn otettiin mukaan sosiaalisuus. Tätä ennen kognitio oli nähty yksinomaan yksilöllisenä toimintana, joka rajoittui aivojen ja kehon toimintaan. Konstruktivismiin yksi suuntaus, sosiaalinen konstruktivismi, painottaa yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutusta (Tynjälä 1999, 37 – 39). Ruohotie (2000) huomauttaa, että sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa. Vuorovaikutteisuus mahdollistaa omien ajatusten ja toimintatapojen reflektoinnin itsensä ja muiden kanssa. Muiden perustellessa omia käsityksiään heiltä voidaan oppia ja samalla kyseenalaistaa omia ajatteluprosesseja. (Ruohotie 2000, 122.) Ruohotie ja Honka (2003, 80) muistuttavat, että vaikka oppija aktiivisesti osallistuu omaan oppimisprosessiinsa, niin sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan itsesäätely on tilannesidonnaista, eikä se ole yleinen piirre tai valmiustaso.

Ruohotie (2000, 119; ks. myös Heikkilä 2006a) korostaa, että sosiaalisessa konstruktivismissa tieto muokkautuu ja rakentuu yksilöiden ollessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ruohotien, (2000, 115) mukaan tässä mallissa hyödynnetään sekä behavioristista että kognitiivisia näkemyksiä oppimisesta, toisin sanoen ihmiset oppivat tarkkailemalla toisiaan. Merkitysten määrittely on dialoginen prosessi. Sosiaalisen oppimisen orientaatio korostaa sitä sosiaalista ympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu. Sosiaalisen kontekstin rooli on merkittävä tällaisissa malleissa. (Ruohotie 2000, 125; ks. myös Ruohotie ym. 1998a, 24.) Tätä näkemystä Heikkilä (2006a) perustelee sillä, että oppijan, ohjaajan ja muiden yhteisön jäsenten esittäessä ja pohtiessa vaihtoehtoisia näkökulmia, oppijan ajatusprosessit tulevat näkyviin niin itselle kuin muillekin. Tällainen toiminta mahdollistaa ajatusprosessien reflektoinnin itsensä ja muiden kanssa. Yhdessä toimiminen lisää myös oppijan motivaatiota. (Heikkilä 2006a, 68.)

Järvisen ym. (2000) mukaan työpaikalla tapahtuvassa koulutuksessa, jossa on tarkoitus kehittää työntekijän ammattitaitoa, on kouluttajan päätettävä siitä, onko kyse tiedon ja-

kamisesta vai onko kyseessä pelkkä tiedon siirtäminen. Jos todetaan, että tämä ei riitä, vaan tavoitteena on uuden tiedon sovittaminen aikaisempiin tietorakenteisiin, niin silloin tulee pohtia, mitä oppijat tietävät aiemmin ja ottaa tämä koulutuksen perustaksi. Oppimista pitäisi testata sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, jotta voitaisiin varmistaa, onko päästy tavoitteiden mukaiseen tulokseen. (Järvinen ym. 2000, 89; ks. myös Ruohotie 2000, 125.)

Oppiminen tapahtuu yksilössä, mutta kokeminen luo pohjan oppimiselle. Oppijan tietokokemuksen muokkaantuessa tapahtuu tietorakenteiden uudelleen järjestelyä, pelkkä kokemus ei ole oppimista. Oppimiseen vaaditaan merkityksen luomista kokemukselle. Oppiminen konkretisoituu vasta oppijan muuttaessa toimintaansa. (Ruohotie 2000, 12.) Nyky-yhteiskunnassa oppimisen perusteet ovat muuttuneet siitä, mitä oli ennen. Työtä tehdään nyt eri tavoin. Ammattilaisten on kyettävä soveltamaan oppimiaan tietoja ja taitoja voidakseen olla kilpailukykyisiä nykyisillä työmarkkinoilla. Tällaisten mallien oppiminen luo valmiuksia kehittää ammattitaitoaan. (Ruohotie 2000, 11.) Heikkilä (2006a, 69) toteaa, että konstruktivistisesta näkökulmasta on käytetty kehitettäessä sovelluksia työssä oppimiseen. Keskeisiä oppimistapoja ovat muun muassa mentorointi ja mallioppiminen (Ruohotie 2000, 125).

3.2 Työssä oppimisen teoreettinen perusta

Salo (2010, 64) sanoo Varilan ja Rekolan (2003) todenneen, että työssä oppiminen on ammatillisen koulutuksen keskeinen toimintamalli. He korostavat myös, että se on työntekijöiden ja organisaatioiden arkipäivää työyhteisöissä. Pohjonen (2001, 21; ks. myös Kulmala 1998, 23; Heikkilä 2006a, 71) toteaa, että työssä oppiminen on aiemmin ollut suosittu oppimisen malli muun muassa käsityöammateissa, joissa on ollut kiinteästi oppipoika-kisälli-mestari -asetelma. Hyyppä (2010, 36) painottaa, että myös Puolustusvoimissa on tapahtunut työssä oppimista kymmeniä vuosia. Raivola ja Vuorensyrjän (1990) mukaan mestari-kisälli -asetelman voidaan katsoa kuuluvan uusintavaan oppimiseen. Ruohotie (1998a, 21) näkee toisin ja korostaa, että oppipoika oppii sosialisoinnin kautta sanallisista ohjeista, havainnoimalla sekä matkimalla. Tämä antaa pohjan siihen, että hänellä on mahdollisuus muokata oppimaansa. Kehittyvässä organisaatiossa tarvitaan uusintavan oppimisen tueksi uudistavaa oppimista, jolla pyritään toiminnan ja ajattelutapojen uudistamiseen. Tällä voidaan varmistaa toiminnan kehittyminen. (Mezirow

1995.) Ruohotie (1996, 36) esittää, että pelkän kokemuksen siirtäminen ei vielä riitä, vaan tarvitaan kokemuksen reflektointia, joka antaa kokemukselle merkityksen.

Työyhteisöjen on opittava organisoimaan ja sovittamaan oppimisen mallit juuri omalle toiminta-ajatukselle ja strategialle soveltuviksi. Luotaessa organisaatioon erilaisia oppimisen verkostoja tekee se oppimisen toteutuksen ja suunnittelun jatkuvaksi tietoiseksi toiminnaksi. (Järvinen ym. 2000, 159.) Järvinen ym. (2000) toteavat, että painopisteen tulee olla työntekijöiden itse organisoimissa toimintakäytäntöjä kehittävässä malleissa. Eteläpelto (2005, 151) jatkaa, että työssä oppimisen keinot nousevat työyhteisöstä. Lempinen (2010, 149) muistuttaa, että viime kädessä esimiehillä on vastuu työyhteisössä tapahtuvasta oppimisesta.

Kulmala (1998) esittää, että työssä oppimisen taustalla ovat metataidot. Metataitojen hallinta mahdollistaa organisaation osaamisen hyödyntämisen monipuolisesti (Ruohotie 1998a, 21). Metataitoja ovat Ruohotien (1996) kuvaamana osaaminen, jossa pitkälle kehittyneitä taitoja muokataan ydinosaamiseksi, sekä innovatiivisuus, joka korostaa organisaation tarvetta hyödyntää kehittyvä potentiaali. Tällä tarkoitetaan sitä, että erikäiset ja taitoiset ihmiset työskentelevät yhdessä. Lisäksi metataitoja ovat erilaisten taitojen yhdistely, joka on organisaatioon kertyneiden erilaisten osaamisten jakamista ja yhdistelyä. Kulmala (1998, 23) nostaa esille juurtumisen käsitteen, mikä tarkoittaa sitä, että organisaatiossa kyetään säilyttämään sinne kerääntynyt osaaminen.

Sarala ja Sarala (1996) hahmottelevat työssä oppimisen luontevuutta henkilöstön osaamisen kehittämisessä. Heidän mukaansa työssä oppimisella tarkoitetaan työntekijöiden omista kokemuksista ja organisaation perinteestä oppimista, sekä monitaitoisuuden edistämistä työnkierron avulla. Heidän näkökulmassaan on huomioitu oppiminen, jota tuetaan tehtävien vaihdon avulla. Työssä oppimista voidaan tukea henkilökohtaisen ohjauksen ja organisoidun koulutuksen avulla. (ks. Sarala & Sarala 1996, 138; ks. myös Ruohotie 1998a, 24.) Straka (2003) nostaa esille oppimisen perusmuodoksi myös satunnaisen oppimisen (Ruohotie 2004, 90; ks. myös Vaherva 1998). Pohjonen (2001, 87) korostaa, että on vaikea löytää yhtä ainoaa oikeaa määritelmää työssä oppimiselle.

Myös Sirpa Polo (2005, 157) uskoo, että työelämässä osaamisen kehittäminen on keskeisellä sijalla. Sotilaspedagogiikan tutkija Mäkinen (2009) on todennut, että jo opiske-

luaikana pitää työskennellä mahdollisimman lähellä todellisia toimintaympäristöjä ja todellisilla välineillä (Mäkinen 2009, 120). Työpaikan ilmapiirin tulee olla oppimista edistävä; tähän sisältyy työtovereiden ja esimiesten kannustus ja luottamus. Oppimista ei kuitenkaan aina nähdä positiivisena, sillä työnantajan halu tehostaa työntekijöiden oppimista työpaikalla tapahtuvan oppimisen keinoin voi olla keino tehostaa työprosesseja. Tällöin se saattaa olla, joissakin tapauksissa, jopa työntekijöiden intressien vastaista. (ks. Järvensivu & Koski 2008, 31.) Polo (2005) kuvaakin, että ihminen muuttaa jatkuvasti työympäristöään. Ihmisestä on saatava enemmän irti: ammatillisen osaamisen kannalta tämä merkitsee sitä, että työntekijän on jatkuvasti pätevoidyttävä uusien tekniikan sovellutusten hallintaan. (Polo 2005, 157.) Organisaatiossa, jossa halutaan kehittää tulosta sekä pitää kiinni ammattitaitoisesta työvoimastaan, on tärkeää luoda mahdollisuuksia ammatilliselle kasvulle.

Ammatillisella kasvulla tarkoitan taitoa kasvaa ammatilaiseksi omalla substanssiosaamisalueella niin, että hallitsee työnsä käytännön taidon sujuvasti. Työskentelemisen taustalla tulee olla vahva teoreettinen tieto ammattialan tiedosta ja suorittamisesta. Itseään kehittäväällä ammatillisella, joka on sisäistänyt ammatillisen kasvun käsitteen, tulee olla halu ja kyky kehittää itseään käytännöstä kumpuavien kokemusten kautta. Ruohotie (2000) korostaa, että ammatillisen kasvun tavoitteena on saada ammatilainen ymmärtämään jatkuvan kehitysprosessin merkitys koko työuran ajan, jolloin työn rutinoitumisesta aiheutuva turhautuminen estyisi mahdollisimman tehokkaasti. Ruohotien (2000) mukaan yksilö ei tule koskaan täysin valmiiksi. Siksi hänellä tulee olla halu ottaa vastaan uusia haasteita sekä luoda kyky kehittää itseään omassa ammatissaan. (Ruohotie 2000, 49 – 53; ks. myös Collin 2005, 162.) Järvinen ym. (2000, 67) toteavat, että työssä hankittu kokemus on teorian ja käytännön yhteensovittamisen tulosta. Keskeisiä menetelmiä työssä oppimiselle ovat kokemuksellinen oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen ja tiimioppiminen (Sarala & Sarala 1996, 138 – 139). Organisaatioiden kehitys on sidoksissa työntekijän kehittymiseen ja tehtävän työn kontekstiin (Järvinen ym. 2000, 67).

3.2.1 Eksplisiittinen ja implisiittinen tieto työssä oppimisessa

Näkyvää tietoa voidaan yhdistellä, ryhmitellä ja järjestellä erilaisiin malleihin. Tällaiset järjestelyt voivat johtaa uusiin tapoihin käyttää ja välittää tietoa (Ruohotie 2000, 264). Ruohotie (1998a, 21) sanoo, että selvästi havaittava tieto on helposti siirrettävissä ja sitä

voidaan yhdistellä muuhun tietoon. Nonaka ja Takeuchi (1995) muistuttavat, että näkyvä tieto on täsmällistä ja sitä esiintyy muun muassa manuaaleissa ja prosesseissa.

Käytännölliseen tietämiseen, päättelyyn ja osaamiseen liittyy kiinteästi hiljainen tieto. Organisaatioissa on näkyvän tiedon lisäksi piilossa olevaa implisiittistä tietoa. (Ruohotie 2000, 264; ks. Järvinen ym. 2000, 72.) Polanyiin (1966/2009) mukaan työssä oppimisen kontekstissa ja sen avulla tapahtuvassa osaamisen kehittämisessä on tärkeää huomioida, että tietoa, jonka äärelle työpaikkaohjaajat saattavat ohjattavansa, on näkyvänä eli eksplisiittisenä (explicit knowledge) sekä näkymättömänä implisiittisenä (tacit knowledge) tietona.

Hakkarainen ja Paavola (2008) huomauttavat, että hiljaisella tiedolla tarkoitetaan organisaation tai yksilön toiminnassa sellaista merkityksellistä tietoa, jota on hankala kuvata kielellisesti. Vaikka äänetön tieto säätelee ihmisen toimintaa, siitä ei meinaa saada kiinni, sillä hiljaisen tiedon käsitteellistäminen ja kielelliseksi saattaminen on hankalaa. (Hakkarainen & Paavola 2008, 59; Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 105.) Käsitteellinen tieto on symboliseen muotoon saatettua tietoa ja näin helpommin ymmärrettävissä (Ruohotie 2000, 264).

Hiljaisen tiedon keskeinen piirre on se, että sen perusteleminen on vaikeaa (Kesti 2005, 9; ks. myös Hakkarainen & Paavola 2008, 59). Työpaikkaohjaajan kannalta ongelmallista on se, että hiljainen tieto esiintyy usein käytännöllisissä konteksteissa ja liittyy tehtävään työhön (Tynjälä 1999, 171 – 172; vrt. Ruohotie 2000, 264). Hiljainen tieto on myös kehollista tietoa, joka on meissä itsessämme ja sen kuvaaminen saati erittelemine ei ole aina mahdollista (Parviainen 2006, 73).

Järvinen ym. (2000) esittävät, että perinteisessä työkuulttuurissa tieto oli ennen muuta kehollisessa muodossa. Tämä korostui oppimistavassa, jossa oppija seurasi aktiivisesti mestarin tekemää työtä ja oppi havaitsemaan mestarin tekemät suoritukset ja havainnot tämän suorittaessa työtään. Nykyisessä työkuulttuurissa ollaan usein tilanteessa, jossa työntekijällä tulee olla jo työhön tullessaan peruskoulutus aiheesta. Vasta tämän jälkeen on sanattoman tiedon ja taidon omaksuminen mahdollista. (ks. Järvinen ym. 2000, 74.) Ruohotie (ks. 1998a, 21) esittää, että osa tiedosta voi siirtyä mestarilta oppipojalle implisiittisestä tiedosta implisiittiseen tietoon, tällöin tieto ei ole muiden hyödynnettävissä eikä jaettavissa. Hän painottaakin, että kaikkein syvällisintä tietoa tulee käyttöön, kun

implisiitistä tietoa saadaan näkyväksi eli se ulkoistetaan. Tämä mahdollistaa tiedon jakamisen ja laajemman hyödyntämisen työyhteisössä.

Hiljaisessa tiedossa on yhtymäkohtia itämaiseen ajattelutapaan, jossa ruumista ja mieltä ei jaeta erillisiksi kokonaisuuksiksi, vaan ne ovat yhtä. Itämaisen ajattelutavan mukaan kehon oppiessa oppii mielikin ja tietenkin toisin päin. Merley-Pontyn (1986) mukaan keho ja tietoisuus eivät ole olemassa toisiinsa keskittyneesti limittäin vaan perennallisesti (Koski 2000, 65). Koski toteaa, että Merley-Ponty (1986) ja itämaiset liikuntatraditiot pitävät kehoa koettuna elämyksellisenä tosiasiana ja osa fenomenologisesta perinteestä painottaa kokemuksellisuutta ihmisen maailmassa olemisessa (Koski 2000, 66).

Työn pohtiminen koetun ja eletyn kokemuksen kautta antaa mahdollisuuden tutkia suoritusta elettyinä kokonaisuutena ja näin voidaan näkymätön tehdä näkyväksi. Alanko-Turunen ja Pasanen (2008) nostavat esille ruumiillisuus- kehollisuuskäsitteen. Se on heidän mukaansa jätetty liian vähälle huomiolle, koska useimmiten kasvatus- ja kehitymisajattelussa keholliset opit eivät sisälly vallitseviin oppinäkömyksiin. Heidän mukaansa ruumiillis-kehollinen -käsitys toimii ontologisena perustana käsitettäessä hiljaisen tiedon olemusta. He esittävät, että ihmiset eivät pelkää omaksi tietoa vaan asuvat tiedossa. Ruumiinfilosofisessa mielessä tämä tarkoittaa sitä, että osaja on yhtä toiminnan kanssa, jolloin kehon reflektiivisyys muuttuu tarpeettomaksi. Alanko-Turunen ja Pasanen (2008, 112) mainitsevat, että kun tietäminen ymmärretään notkeaksi ja kehittyväksi, niin silloin se kehittyy kehollistuneissa vuorovaikutussuhteissa. Tällaisella näkökulmalla voimme välttää yksilö-, kollektiivi- ja organisaatiotasojen tietämisen välisen kuilun syntymisen. Edellä mainitulla ajatuksella voidaan yhdistää teoreettinen tieto ja käytännön toiminta. (Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 104.)

Helakorpi (2004b; ks. myös Toom 2008, 38) viittaa Ruoholinnaan, (2000) jonka mukaan äänettömät taidot yhdistetään usein hiljaiseen tietoon, toisinaan niiden sanotaan jopa olevan toistensa synonyymejä. Helakorpi painottaa, että tieto ei ole vielä taitoa, jolle sitä sovelleta toimintaan. Työntekijälle on muodostunut äänetöntä taitoa hänen tehdessä työtään. Taidon kehittyminen on vaatinut epäonnistumisia, korjauksia, oivaluksia ja virhepäätelmiä sekä uusia kokeiluja. Uudet ratkaisumallit ja skeemat, joita sovelletaan uusissa tilanteissa eri tavoin, sisältyvät uusiin opittuihin taitoihin. (Helakorpi, 2004b, 4.)

Kesti (2005) kirjoittaa, että ulkoistamalla hiljaisen tiedon siitä voidaan keskustella oikeilla termeillä. Hänen mukaansa hiljainen tieto pyritään mallintamaan esimerkeiksi, ohjeiksi, säännöiksi, kuvioiksi ja kaavioiksi. Tällaisilla keinoilla se voidaan jakaa yrityksen työntekijöille ohjeina, huoneen tauluina ja niin edelleen. Ulkoistamisen ja näkyväksi saattamisen jälkeen voi seurata tiedon sisäistämisen mahdollisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että tieto alkaa näkyä jokapäiväisessä toiminnassa. Hiljainen tieto on linkittynyt käytännön toimintaan ja siitä on tullut organisaation osaamispääomaa. (Kesti 2005, 56; vrt. myös Ruohotie 2000, 265.) Käytännön tekeminen antaa ajatuksia ja tuntemuksia siitä, miten asiat voisi tehdä paremmin. Ulkoistetun hiljaisen tiedon kehittäminen etenee vuorovaikutuksessa muiden työntekijöiden kanssa, kun heiltä saadaan lisää vinkkejä toiminnan kehittämiseksi. Kesti (2005, 51) painottaa, että hyvä organisaation toimintakulttuuri lisää parhaimmillaan halua kehittää ja jakaa tietoa muiden kanssa.

Tästä esimerkkinä kisälli – mestarimalli, joka siirtää organisaation käytäntöjä, arvoja ja normeja sekä luo uusia verkostosuhteita (Hakkarainen & Paavola 2008, 60). Kesti, Hakkarainen ja Paavola (2008, 69) huomauttavat, että mestari- kisällimallissa asiantuntijakulttuuri piirtyy yksilön mieleen ja ruumiiseen. Mieleen piirtyminen tapahtuu sosiaalisten käytänteiden kautta, sillä hiljainen tieto esiintyy usein sosiaalisissa käytännöissä. (Hakkarainen & Paavola 2008, 59; Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 105.) Ruohotie (2000, 264) kuvaa, että ilman jaettua kokemusta ei ole olemassa keskinäistä ymmärrystä. Tämä asettaa sosiaaliset käytännöt merkittävään asemaan opittaessa hiljaista tietoa. (ks. myös Nonaka & Takeuchi 1995, 70 -72.)

3.2.2 Konstruktiivinen näkemys työssä oppimiseen

Ruohotien (2000) mukaan ihannetapauksessa yksilön kehittyminen jatkuu koko työikäisyyden ajan. Tietenkin käytännössä katkeamisia ja taantumisia tapahtuu. Nämä johtuvat usein motivaation heikkenemisestä tai puutteesta. Kehityksen mukana pysymiseen tarvitaan yksilön jatkuvaa ammatillista uudistumista. (Ruohotie 2000, 49.) Ammatillisen kasvun avainkäsitteitä on oppimisen itsesääätely (Ruohotie & Honka 2003, 79). Ruohotie (2000) näkee, että yksilöllä tulee olla kasvutarve, jota yksilö pyrkii tyydyttämään saadessaan siihen mahdollisuuden. Organisaatio luo puitteet kasvutarpeen tyydyttämiselle. Työn ollessa riittävän vaativaa ja kehitysmahdollisuuksia luovaa yksilö kokee kasvutarpeen voimaa, joka innostaa itsensä kehittämiseen ja uuden oppimiseen. (ks. Ruohotie, 2000, 53.)

McCauleyn, Rudermanin, Ohlottin ja Morrow'n (1994) mukaan työssä oppiminen on todennäköistä silloin, kun henkilöt kohtaavat haasteellisia tilanteita (Ruohotie 2000, 53). Ruohotie (2000) jatkaa, että monille ammattilaisille antoisia oppimiskokemuksia on ratkaista työhön liittyviä ongelmia eteen tulevissa uusissa epäselvissä tilanteissa tai ristiriitaisia vaatimuksia kohdatessa (Ruohotie 2000, 53). Työyhteisön muokkaaminen työssä oppimista suosivaksi vaatii koko työyhteisön panosta. Työssä oppiminen ei ole pelkästään hyvien käytäntöjen kopioimista. Tarvitaan kollektiivisen tiedon hyödyntämistä, jotta työyhteisö kehittyisi työssä oppimista tukevaksi. (Salo 2010, 67.) Kollektiivisen tiedon hyödyntämiseen tarvitaan taustaorientaatioksi teorioita, joiden avulla pystytään ymmärtämään sitä, miten kollektiivista tietoa voidaan hyödyntää sosiaalisessa kontekstissa. Ruohotie (2000, 115) esittää, että sosiaalisen oppimisen teoriat hyödyntävät sekä behavioristisia että kognitiivisia näkökulmia. Ruohotie (2000, 116) painottaa, että ihmiset oppivat suuren osan käyttäytymismalleista observoimalla eli havainnoimalla muiden toimintaa. Tällöin kaikkea ei tarvitse oppia erehdysten ja ylimääräisten kokeilujen kautta. Toisilta opitun imitoiminen tuo myös nopeammin tuloksia. Heikkilä (2006a, 61 – 62) korostaa sosiaalisen kentän vaikutusta oppimiseen, sillä sosiaalinen kanssakäyminen vaikuttaa siihen, miten yksilöllinen konstruointi tapahtuu.

Tuomi-Gröhn (2000) ovat todenneet, että kehitettäessä työssä oppimista, lupaavimpia näkökulmia ovat oppijan ja sosiaalisen kontekstin vuorovaikutukseen nojaavat mallit (Pohjonen 2001, 98). Banduran (1986 ja 1997) sosiaalisen oppimisen ajattelu huomioi sen, että oppijan käyttäytymiseen vaikuttavat sekä toimintaympäristö että yksilö. Banduran teoriasta muokattu sosiaalisen oppimisen teoria koostuu Ruohotien (2000) kuvaamana kolmesta osatekijästä. Näistä osatekijöistä ensimmäisenä ovat symboliset prosessit, jotka ovat verbaalisia tai mentaalisia representaatioita todellisuudesta. Toisena osatekijänä ovat sijais- ja mallioppiminen, sillä useimmat kompleksiset käyttäytymismallit opitaan observoimalla ja imitoimalla toisia ihmisiä erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Kolmantena ovat itsesäätelyprosessit, jotka näyttävät oman toiminnan kontrollointina siinä määrin kuin ne säätelevät omia kognitiivisia prosessejaan sekä hallitsevat ympäristöstä tulevia ärsykejä ja niiden seurauksia. (Ruohotie 2000, 116-117; Pohjonen 2001, 98 – 99.)

Yksilön oppimista voidaan tarkastella myös Zimmermanin (1998 ja 2002) kuvaaman mallin mukaan, jossa oppiminen tapahtuu syklisenä prosessina. Tässä mallissa motivoi-

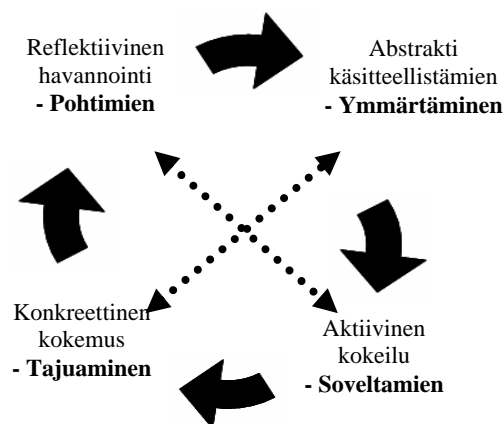
tio ja toimintaan sitoutuminen luovat edellytykset oppimiselle. Sitoutumiselle on edellytyksenä se, että tavoitteet on määritelty, strateginen suunnittelu tehty ja itsensä motiivointiin liittyvät näkökulmat huomioitu. Toteutetun toiminnan kontrolli ohjaa oppimisprosessia ja säätelee tarkkaavaisuutta sekä varsinaista oppimistoimintaa. Toiminnan kontrolloinnin vaiheessa on merkityksellistä, että oppija pystyy ottamaan vastaan ympäristöstä tulevia signaaleja ja tarvittaessa myös tukeutumaan toisten apuun. Mallissa esitetyn toiminnan kontrollin tulosten tuottamana oppija saa eväitä itsereflektiolle, jolloin hän kykenee refleктоimaan omaa toimintaansa ja tekemään tulkintoja ja suorittamaan annettuja tehtäviä. (ks. Ruohotie & Honka 2003, 83 – 85: ks. myös Ruohotie 2000, 172 – 173.) Mallissa ovat merkityksellisiä oppijan motivoitumien ja sitoutuminen, jotka luovat kestävä pohjan oppimiselle.

Pohjonen (2000) painottaa, että ihmiset käyttäytyvät oppimistilanteessa hyvin yksilöllisesti, sillä heidän motivaationsa ja kykynsä oppia ovat erilaisia. Erilaisuuteen vaikuttaa muun muassa kokemusten erilaisuus. Useat eri asiat vaikuttavat työssä oppimisen onnistumiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että työssä oppimisessa on huomioitava yksilöiden erilaisuus sekä sosiaalisen ympäristön moninaisuus, sillä se vaikuttaa yksilöihin eri tavoin. (Pohjonen 2001, 104.) Järvinen ym. (2000) näkevät, että työssä oppimisessa saavutetaan asetetut tavoitteet hyvin silloin, kun hyödynnetään sosiaalista vuorovaikutusta. Alanko-Turunen ja Pasanen (ks. 2008,104 -105) sanovat, että vuorovaikutussuhteiden saadessa etusijan niistä tulee jatkuvia oppimisen, tietämisen ja identiteetin rakentamisen ja tutkimisen areenoita.

3.2.3 Kokemuksellisen oppimisen teoria

John Dewey (1938/1997) korostaa, että kaikki kasvaminen tapahtuu kokemuksen kautta. Vaikka kaikki kokemukset eivät kasvata, niin elämäkokemuksella on merkittävä yhteys oppimiseen (Helakorpi 2000, 138). Pohjonen (2001) esittää, että keskinäiset yhteydet ja vuorovaikutus toisten kanssa mahdollistavat uuden tavan olla yhteyksissä muiden kanssa. Tällainen toiminta mahdollistaa uudenlaista osaamista. Heikkilä (2006a, 57) korostaa kokemuksellisessa oppimisessa itsereflektion roolia, itsetuntemuksen kehittymistä, toimintastrategioiden aktiivista uusimista ja kokeilua. Kokemuksellisessa oppimisen teoriassa oppijan kokemuksilla on keskeinen rooli (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 184 -185). Järvinen ym. (2000) esittävät, että kokemuksellisessa oppimisessä reflektio johtaa tiedon ja merkityksen muodostumiseen, kun taas vastaavasti kon-

struktivismissa reflektio tukee kognition syntymistä. Heikkilä (2006a, 58) sanoo, että kokemuksellisella oppimisella on runsaasti yhteyksiä työssä oppimiseen.



Kuvio 8. *Kokemuksellisen oppimisen sykli* (Kolb 1984; Järvinen ym. 2000).

Kokemuksellisen oppimisen edustaja David A. Kolb (1984) esittää kokemuksellisen oppimisen teorian kuvion 8 osoittamalla tavalla, syklinä. Syklissä jonkin kokemuksen tiedostaminen alkaa konkreettisen tapahtuman reflektoinnista. Tavoitteena on tapahtuneen ymmärtäminen ja saattaminen käsitteellisen muotoon. Tämä mahdollistaa sen jakamisen muiden kanssa. Käsitteellistäminen voi tapahtua yleistämällä tai teoreettisten käsitteiden kautta. Yleistämiseen kuuluu yrittämisen ja erehtymisen kautta oppiminen. Oppimisen tulisi olla hyvin suunniteltua ja ajoitettua koulutusta, sillä yrittämisen ja erehtymisen kautta tapahtuva oppiminen on joskus hyvin pitkä ja raskas prosessi. Käsitteellistämisen jälkeen päästään kokeilemaan reflektoidun ja käsitteellistetyn uuden opitun aktiivista kokeilemistä. Tästä syntyy uusi konkreettinen kokemus ja oppimisprosessin kehittyminen jatkaa kehittymistään syklisesti. (ks. Järvinen ym. 2000, 89 – 90.)

Järvinen ym. (2000) painottavat, että konstruktivismi soveltuu hyvin koulutusinstituutioissa tapahtuvaan opetukseen kun taas experientialismia he pitävät vahvana työelämässä tapahtuvaan oppimiseen. Järvinen ym. (2000) toteavat, että experientialismi ei tarkoita pelkästään Kolbin (1984) esiin nostamaa kokemuksellisen oppimisen teoriaa. Australialaiset puhuvat myös kokemusperusteisesta oppimisesta. Heidän mukaansa nykyaikainen versio experientialismista on ongelmaperusteinen oppiminen. Heidän esittämänsä kokemuksellisen oppimisen sykli voidaan kuvata kaavalla: kokemus – reflektio – kognitio

- kokeilu, joka on jo itsessään ongelmaperusteisen oppimisen malli. (Järvinen ym. 2000, 89.)

Sarala ja Sarala (1996) kuvaavat syklin neljä vaihetta seuraavasti. Ensimmäisessä vaiheessa tapahtuma on oppijan omakohtainen välitön kokemus. Toisessa vaiheessa tapahtuma havainnoidaan reflektiivisesti. Kolmannessa vaiheessa tapahtuu kokemuksen abstrakti käsitteellistäminen ja neljännessä vaiheessa on vuorossa oppijan aktiivinen kokeileva toiminta. Tässä mallissa omakohtaiset kokemukset virittävät ajattelua ja ohjaavat toimintaa. (Sarala & Sarala 1996, 139.) Kokemuksen käsitteleminen on aktiivinen prosessi. Reflektioon liittyy kokemuksen mieleen palauttaminen ja sen pohdinta. Seibert (1996) moittii toiminnan jälkeistä reflektiota siitä, että se on aikaa vievää, kapea-alaista ja jälkeinpäin tapahtuvaa ja siksi irrallaan varsinaisesta asiayhteydestä. Hänen mielestään reflektion tulee olla toiminnan aikaista. Tätä hän kutsuu reaaliaikaiseksi reflektioksi. (Helakorpi 2000, 149.) Ohjaajan on hyvä aloittaa kokemuksellinen reflektointi oppijan kanssa toiminnan jälkeen ja siirtyä kokemuksen saatuaan ja ammattitaidon karttues- sa toiminnan aikaiseen reflektioon (vrt. Merriam ym. 2007, 175 – 177; vrt. myös Poikela & Järvinen 2007, 181). Poikela ja Järvinen (2007, 182) painottavat sekä toiminnan aikaisen että toiminnan jälkeisen reflektion välttämättömyyttä harjaannuttaessa ammat- tilaisiksi.

3.2.4 Reflektio työssä oppimisessa

Reflektiota kuvataan useissa teorioissa oppimisen keinona ja tehostajana. Mitä reflektio on? Reflektio voidaan kuvata peiliksi, josta itseään tarkkaileva ammattilainen saa palau- tetta. Palaute tulee tapahtuneiden asioiden, kokemusten ja tunteiden tarkkailusta. Tark- kailu voi olla myös oman sisimmän rehellistä tutkimista, jossa sisin tuodaan näkyväksi puhumalla tai kirjoittamalla. Tästä hyvänä esimerkkinä on muun muassa terapiassa käy- tetty työtapa, jossa tutkittava kirjoittaa ylös tunteitaan ja reagointiaan niihin. Näkyväksi tuotuna reaktioille voidaan löytää erilainen ilmenemismuoto tai voidaan hakea syitä, miksi toimitaan niin kuin toimitaan, minkä jälkeen voidaan vaikuttaa näihin syihin. Tä- mä avaa mahdollisuuden sisäiseen reflektointiin. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2004, 452 - 456.)

Rauste - von Wright ja von Wright (1994) painottavat, että itsereflektiossa täytyy tar- kastella ulos tuotettua omaa toimintaa, tiedostamista ja omia motiiveja hieman etääm-

mältä. Ajatuksella, että itsereflektio mahdollistaa uudenlaisen näkökulman omaan toimintaan tuetaan ajatusta, että sillä avataan myös mahdollisuus uudenlaiselle oppimiselle. Oman toimintamme tarkastelulla ja vertailulla muilta saatuihin näkemyksiin mahdollistetaan tiedon suhteellisuuden tajuaminen. Opettajan pyytäessä oppilasta perustelemaan omia käsityksiään ja näkemyksiään saadaan käsitys refleктоivan oppilaan prosessin tasosta. (Rauste - von Wright & von Wright 1994, 68 - 69.) Ammattimiehen on tunnettava vastuunsa omasta kehityksestään ja hänellä tulee olla halu kehittää omaa osaamistaan. Itsereflektion tuotokset voivat jäädä huomioimatta oppimisprosessissa, jollei oppilas tunne olevansa itse vastuussa oppimisestaan (Rauste - von Wright & von Wright 1994, 70).

Reflektointi ei ole itsestään selvyys, vaikka reflektointi nähdään olevan keskeisessä osassa oppimista. Reflektiiviseen työtapaan kuuluu niin sanottu tavoitteellinen reflektio. Tällöin työntekijä on omaa työtään tarkkaileva ammattilainen, joka tietoisesti haastaa itseään kehittymään. Hänen tulee asettaa kysymyksiä siitä, mitä tapahtuu, miksi toimin näin kuin toimin, mitä asialle tulee tehdä, miten voin toimia toisin ja minkä tuloksen toisin tekeminen voisi tuottaa. (ks. Ruohotie 2000, 213 – 214.) Eteläpelto (2005, 151) huomauttaa, että todellinen työkokemus on oleellinen osa sitä, että omaa työsuoritusta voi reflektoida. Ruohotie (2004) muistuttaa, että reflektointia, ymmärrystä ja oman oppimisen kontrollia ohjaa metakognitio. Hänen mukaansa motivaatiolla on ratkaiseva merkitys metakognition soveltamisessa ja kehittämisessä. Konstruktiiivisessa ajattelumallissa yksilöt kehittävät omaa todellisuuttaan aktiivisesti. Tällaista toimintaa kutsutaan intentionaaliseksi. Tähän malliin liittyy näkemys, että metakognitiiviset ja kognitiiviset prosessit ovat välttämättömiä silloin kun oppiminen on tavoitesuuntautunutta ja orientoitunutta toimintaa. (Ruohotie & Ripatti 2006, 11.)

Ruohotie (2000, 213) korostaa vuorovaikutuksen merkitystä organisaatiossa tapahtuvassa oppimisprosessissa. Hyvä vuorovaikutus vaatii taitoa käydä dialogia, jota on sekä ulkoista että sisäistä. Dialogin avulla saavutettua uutta ymmärrystä syvennetään ja uudet opetuskerrat ovat mahdollisuus toteuttaa opetusta ja oppimista entistä paremmin. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2004, 452 - 456.) Isaacs (2001) esittää, että dialogissa ei valita puolta; kumpikaan keskustelija ei ole enemmän kuin toinen. Dialogi on toteutettava luottavaisessa ja turvallisessa hengessä. Dialogissa on tapahduttava rehellinen kohtaaminen, jossa on halu ymmärtää toista ja samalla rakentaa luottamusta. Dialogin on oltava tasavertaista niin, että molemmat osapuolet voivat sanoa omia näkemyksiään. Näke-

mykset antavat mahdollisuuden päästä yhteisiin molempia tyydyttäviin ratkaisuihin. (Isaacs 2001, 40.) Molempia tyydyttävä ratkaisu voi tuottaa opitulle uusia merkityksiä tai se voi avata oppijalle tai ohjaajalle uusia näkökulmia.

Oppimista syntyy, kun jokin merkitys tai toiminta on tulkittu uudelleen ja on löydetty uudenlainen näkökulma. Tätä prosessia kutsutaan Mezirowin (1995) mukaan uudistavaksi oppimiseksi. Mezirow erottelee uusintavan ja uudistavan oppimisen käsitteiden eroja niin, että uusintava oppiminen on vanhan muokkaamista uudeksi. Siinä tieto ja toimintatavat saavuttavat uusia ihmisiä, mutta toimintakäytänteet eivät silti muutu. Uudistava oppiminen on uuteen pyrkivää ja uutta kehittävää oppimista, siinä toiminnan tavoitteena on muutos perimmäisten asenteiden ja ennako-olettamusten muokkaamisessa sekä totutuissa ajattelutavoissa ja toiminnassa. Oppijalle muodostuu opitusta uusi tulkinta, joka ohjaa myöhempää ymmärtämistä ja oppimista. (Mezirow 1995, 17.)

Mezirowille (1995) reflektio tarkoittaa omien uskomusten mukaista toiminnan ja menettelytapojen uudelleen kohdentamista. Mezirow painottaa, että reflektiivinen toiminta tarvitsee kriittisen reflektion. Kriittisellä reflektiolla Mezirow tarkoittaa omien taustalla olevien ennako-oletusten pätevyyden arviointia ja näiden oletusten pohtimista. Reflektiivisen toiminnan ja ei-refleksiivisen toiminnan erottaa toisistaan niiden taustalla oleva kriittinen reflektio, jota voi tapahtua joko jälkikäteisreflektiona tai harkitsevana reflektiivana toimintana, jossa pohditaan omien uskomusten oikeutusta. Harkitsevassa toiminnassa reflektio edellyttää tilanteen uudelleen arviointia ja kysymystä: ”Mitä tein väärin”. (Mezirow 1995, 21–23.)

Uudistavaan oppimiseen kuuluu kiinteästi ajatus itsereflektiosta. Sen avulla ihminen pyrkii löytämään uudet ammatilliset kehittymiskohteet, joita hän tarkastelee kriittisesti ja arvioi tehtävät toimenpiteet kehittymisen takaamiseksi (ks. Ruohotie 2000, 183). Uudistavan oppimisen ja pelkän reflektiivisen oppimisen välillä on selkeä ero. Kauppi (1993) on esittänyt, että reflektiiviseen oppimiseen kuuluu toimintakäytäntöjen perustan ymmärtäminen ja sisäistäminen. Uudistavassa oppimisessa on mukana myös ajatus sisäistetyn tiedon ulkoistamisesta, joka tapahtuu soveltamalla uudistuvaa tietoa käytännön konteksteissa. Uudistavassa oppimisessa on keskeisessä asemassa oppimisen kognitiiviset puolet (Ruohotie 2000, 183).

Mezirowin (1995, 29) mukaan uudistavan oppimisen näkökulmiin kuuluvat oman oppimisen, toiminnan ja tietämyksen kriittinen tarkastelu, joiden on tarkoitus muuttaa käsityksiä ja toimintatapoja. Reflektio tekee näkyväksi ne muutostarpeet, joita uudistavalla oppijalla on. Reflektion tekee kriittiseksi sen tavoite, ei käsittelymenetelmän syvällisyys. Järvinen ym. (2000, 97) toteavat, että käytännössä reflektion tekee kriittiseksi se, että asetetaan jokin vakiintunut käsite tai toimintatapa kyseenalaiseksi.

Työssäoppimistilanteita voidaan luoda pysähtymällä välillä refleктоimaan tehtyä ja tehtävää toimintaa. Työssäoppimistapahtuman jälkeen tapahtuvaan arviointikeskusteluun pysähtyminen antaa aikaa toiminnan ja tiedon syvälliselle pohdinnalle. (ks. Lindblom - Yläne & Nevgi 2004, 456.) Nämä on hyvä altistaa rationaaliselle ja refleksiiviselle keskustelulle kokemustemme tulkinnan ymmärtämiseksi ja puolueettoman käsittämisen varmistamiseksi ja tehostamiseksi. Tämä siksi, että ihmiset ovat omien merkitysperspektiivinsä vankeja, eivätkä pysty näkemään omaa toimintaansa riittävän kriittisesti. Näiden keskustelujen kautta voidaan saavuttaa suurempi varmuus toiminnan oikeasuuntaisuudesta. (ks. Mezirow 1995, 27.) Arvioitavan tapahtuman jälkeiseen arviointikeskusteluun pysähtyminen antaa myös aikaa toiminnan ja tiedon syvälliselle pohdinnalle (Lindblom-Yläne & Nevgi 2004, 456).

Ruohotie ja Honka (2003; ks. myös Merriam ym. 2007, 175 - 176) painottavat, että toiminnan jälkeistä reflektointia voidaan tehdä pohtimalla tehtyä suoritusta. Tällainen toiminta on analyttistä työskentelyä, joka tuottaa uusia näkökulmia toimintaan, käyttäytymiseen ja toimintaan sitoutumiseen. He sanovat, että on useita tapoja tehdä suorituksen jälkeistä reflektointia. Suosittuja ovat portfolion pitäminen, päiväkirjan kirjoittaminen ja kriittinen reflektio. (Ruohotie & Honka 2003, 41.) Kehittyvän ammattilaisen on oltava valmis tekemään itsereflektiota. Itsereflektio on uudistavan oppimisen keskeisiä käsitteitä, jolla tarkoitetaan sitä, kuinka oppija pyrkii kriittisesti arvioimaan omaa toimintaansa. (Kauppi 1993; ks. myös Ruohotie 2000, 183 - 184.)

Arvioidessaan itseään opiskelija syventää tietämystään omasta toiminnastaan. Itsearviointiin kuuluu kriittinen oman toiminnan tarkastelu. Reflektointitapahtumassa itsearviointia on oman toiminnan tarkastelu asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Itsearvioinnissa ei pelkästään todeta asioita, vaan siitä löytyy selkeä tavoitteellinen kehitysnäkökulma. Kehittynyt itsearviointitapahtuma tähtää kaikkien prosessiin osallistuvien tietoisuuden kehittämiseen. Arvioidessaan omia vahvuuksiaan, heikkouksiaan ja edistymis-

tään oppiaineessa, antaa opiskelija samalla suuntaviivoja opettajalle opetuksen kehittämiseksi. Itsearviointia voidaan tehdä myös pienryhmässä. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 93 – 96.)

Oppimista edistää oppilaan kyky tuntea omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Oppimismotivaatio kehittyy, kun opiskelija ymmärtää, miten hän voi tehostaa vahvuuksiaan tiedostamalla heikkoutensa. Kun opiskelijan realistinen ymmärrys omista kyvyistä kehittyy informatiivisen prosessin välityksellä, itsearviointi on parhaimmillaan. (Ruohotie 2000, 55.)

Uuden tietoperustan luominen on syvemmälle menevä näkökulma kuin reflektiivisen oppimisen toimintakäytäntöjen perusteiden ymmärtämiseen ja sisäistämiseen keskittyvä oppiminen. Uudistava oppiminen pyrkii muotoilemaan uusia toimintastrategioita nopeasti muuttuvissa toimintaympäristöissä. Monet tilanteet käytännön työelämässä tuovat eteen tilanteita, jotka edellyttävät älyllistä ja diagnostista pätevyyttä. Tätä ei pelkkä kokemusperäinen oppiminen tuota. (Kauppi 1993; ks. myös Ruohotie 2000, 183 - 184.) Avain oppimiseen on toisilta saatu kriittinen ja rakentava palaute. Työssä oppimisen tulee olla tavoitteellista ja osa työnkuvaa. Se pitää voida organisoida osaksi ongelmanratkaisua. Ongelmanratkaisussa tapahtuneet virheet ovat seurausta sellaisista aiemmin opituista ja automatisoituneista rutiineista, jotka eivät toimi uudessa tilanteessa. Näiden virheiden korjaantumisella mahdollistetaan oheisoppiminen. (Järvinen ym. 2000, 99.)

Työpaikkaohjaajan on varmistettava, että reflektoinnille on aikaa ohjausprosessin kaikissa vaiheissa. Tämä vaatimus toteutuu, kun varmistetaan riittävä arviointi, palautteen antaminen ja jatkuvan kehittämisen käytänteet. (Poikela & Järvinen 2007, 185.)

3.3 Työpaikka oppimisympäristönä

Pohjonen (ks. 2001, 106) toteaa, että erilaiset suunnitelmat ja organisaatiot toimivat niin kauan hyvin kunnes niihin sijoitetaan ihminen. Tällä hän viittaa siihen, että yksilö ja yksilökohtaiset sovellutukset on otettava huomioon suunniteltaessa oppimistilanteita ja ympäristöjä. Onko organisaatio vain ympäristö minne sijoitetaan ihmisiä töihin? Tämä näkökulma haastaa pohtimaan myös työpaikkaa oppimisympäristönä. Nyky yhteiskunnassa ammatillinen oppiminen tapahtuu yhä useammin työpaikoilla ja työssä. Jokinen, Lähteenmäki ja Nokelainen (2009, 232) luokittelivat kirjoituksessaan työpai-

kan ja työssä oppimisen omiksi kategorioikseen. He tulivat kuitenkin siihen tulokseen, että on järkevää yhdistää nämä kaksi saman kategorian alle; onhan työpaikka se näyttämö, missä työssä oppiminen tapahtuu. Opintäytetyössäni työpaikka näyttäytyy kirjoittamani teoreettisen taustaorientaation eri osissa. Heikkilän (2006b) kirjoituksessa painotetaan, että työssä oppiminen on myös yksilön ja oppimisympäristön vuorovaikutusta.

Työpaikat nähdään usein eräänlaisena vuorovaikutuksen kauppatorina (Jokinen ym. 2010, 233). Opetus ei tapahdu työpaikoilla itsestään tai automaattisesti, siihen tarvitaan organisoitua toimintaa. Jos työssäoppijoille annetaan vain rutiininomaisia tehtäviä, niin se ei edistä oppimista. Pohjonen (ks. 2001, 110) painottaa Nonakan ja Takeuchin (1995) muistuttaneen, että organisaatiossa yksilö on se, joka luo tietoa. Tämä sitoo organisaatiot ja yksilöt toisiinsa; organisaatiota ei ole ilma yksilöitä. Työpaikka on kaiken kaikkiaan haastava oppimisympäristö (vrt. Pohjonen 2001, 111).

Jokinen ym. (2009, 233) esittävät, että on tarpeen luoda haastavia ja motivoivia oppimistilanteita. Työpaikoille tarvitaan koulutettuja työpaikkaohjaajia, joilla on kyky toimia oppijoiden kanssa. Työpaikkaohjaajat eivät voi jäädä paikoilleen, vaan heidän tulee pystyä kasvamaan annetussa tehtävässä.

3.3.1 Kontekstisidonnainen työssä oppiminen

Ruohotie (2004, 89) korostaa, että oppiminen on yksilöllinen prosessi. Kukaan ei voi oppia toisen puolesta, vaikka oppiminen tapahtuisikin yhteisössä. Hän sanoo useiden tutkijoiden tarkastelleen oppimista siitä näkökulmasta, tapahtuuko se ”luonnollisissa olosuhteissa” vai ”kasvatuksellisissa” ympäristöissä. Merriam ym. (2007, 35 – 37; 60 – 61) nostavat esille oppimisympäristöinä formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen kontekstin. He näkevät, että aikuinen oppii suuren osan asioista hybridissä informaalisissa oppimisympäristössä.

Ruohotie (2004) painottaa Strakan (2003) näkökulmia, joissa formaalisen, informaalisen ja nonformaalisen määritelmät nähdään keinotekoisena erotteluna. Strakan näkökulmassa formaali oppiminen tapahtuu strukturoidussa ympäristössä, informaali oppiminen tapahtuu ei-strukturoidussa ympäristössä ja nonformaali oppiminen jossakin välimaastossa. (Ruohotie 2004, 90.) Vahervan (1998, 159) mukaan luokittelu kaipaisi sel-

vennystä nonformaalin oppimisen määrittelyn suhteen, sillä siinä on piirteitä formaalisesta ja informaalisesta oppimisesta.

Sallila ja Vaherva (1998, 9) muistuttavat, että oppiminen saa erilaisia merkityssisältöjä riippuen siitä, missä kontekstissa sitä tarkastellaan. Puolustusvoimien ohjeistuksessa on mainintoja informaalista, nonformaalista ja formaalista oppimisesta. Siksi tämän näkökulman käyttäminen tässä opinnäytetyössä on perusteltua. Tutkimuksessani tukeudun Merriamin ym. (2007) näkökulmaan, jossa on kyseinen kolmijako. Käyttämäni näkemysten mukaan formaalinen oppiminen tapahtuu oppilaitoksen antamassa koulutuksessa, jolla pyritään johonkin tutkintoon. Nonformaali oppiminen sopii hyvin työpaikalla järjestettävään lupien ja muiden oikeuksiin johtavaan koulutukseen, joka on myös ohjattua ja päämäärätietoista toimintaa. Painopisteeni tässä tutkimuksessa on työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa, jota voidaan kutsua informaalisen oppimisen viitekehykseksi. Informaali oppiminen voi myös olla suunniteltua ja päämäärätietoista. Oppiminen tapahtuu tämän tutkimuksen viitekehyksessä työpaikalla ja se on organisoitua ja suunniteltua. Hyypä (2010) esittää, että informaali oppiminen on suurelta osaltaan sitä oppimista, jota työntekijä oppii ympäröivästä yhteiskunnasta. Tällainen oppiminen on yksilön oppimia vuorovaikutustaitoja, sosiaalista kanssakäymistä ja henkistä kasvua, jolla on vaikutusta hänen työpersoonaansa. (Hyypä 2010, 38.)

Työpaikkaohjaajan tehtävänä on järjestää oppimistapahtumat niin, että ne tukevat oppijan oppimisprosessia. Ihmisillä on hyvin erilaisia tapoja omaksua tietoa ja taitoja. Siebert, Mills ja Tuff (2009) näkevät, että yksilöllinen opetus sopii hyvin työssä oppimisen käytännöksi. Yksilöllinen lähestymistapa mahdollistaa oppijan nykyisen osaamisen huomioimisen sekä oppimisen tämänhetkisen tarpeen. (Siebert ym. 2009, 450.) Salo (2010, 64) painottaa, että kontekstuaalinen omien eteen tulevien ongelmien ratkominen pitää yllä motivaatiota ja suuntaa itsensä kehittämiseen. Järvinen ym. (ks. 2000, 126) painottavat, että yksilöllisessä kontekstissa tapahtuvassa oppimisessa työntekijä tarvitsee työyhteisön tuen. Oppimiseen ei riitä pelkästään työyhteisöstä saatu palaute tai aikaisempi kokemus. Työympäristöissä pitää olla mahdollisuus kehittää erilaisia oppimisen foorumeita.

Keskeiseksi kysymykseksi nousee se, mitä oppija tekee ja miten hän toimii oppimisprosessissaan jossa uuden tiedon perustana käytetään aiempaa tietoa. Tästä syystä on erityisen tärkeää kehittää oppijan metakognitiivisia taitoja ja ohjata opiskelijaa asteittain li-

sääntyvään itsesäätelyyn. Työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa on huomioitava oppijoiden erilainen kokemuspohja sekä asioiden merkitysten ymmärtämisen erot. Työpaikoilla opetus ja oppiminen on luonnollista siirtää siihen kontekstiin, jossa oppiminen ja toteutus tapahtuvat. Näin opitut tiedot ja taidot eivät jää irrallisiksi. (Tynjälä 1999, 61 – 67.)

Pohjonen (2001, 92) on huolissaan ja nostaa esiin Vahervan (1998) esittämän ajatuksen, jossa formaalissa koulutuksessa opittujen asioiden siirtovaikutus eli transfer jää kovin vähäiseksi. Heikkilä (2006a, 67) painottaa, että yhdessä kontekstissa opittu tieto ei siirry automaattisesti, jos tiedon käyttöä ei huomioida opittaessa. Kontekstisidonnaisuudesta seuraa se, että tulisi kehittää myös kykyä käyttää ja soveltaa opittua tietoa uusissa tilanteissa (Tynjälä 1999, 61 – 67). Heikkilä (2006b, 145) kehottaa siirtämään oppimisen sinne, missä ihmisillä on mahdollisuus selvittää asioita ja rakentaa ratkaisuja ongelmiinsa.

Nykyaikaisen oppimiskulttuurin valossa oppijaa ei nähdä enää passiivisena tiedon vastaanottajana, joka vain varastoi saamansa tiedon. Nykyaikainen oppilas rakentaa tietorakenteita valikoimalla ympäristöstään erilaisia tietoaineksia, joiden avulla hän rakentaa uutta tietoa. (Väisänen 2000, 40.) Oppijan valmiuksia korostavan opetustavan on oltava joustava. Opetuksessa on otettava huomioon oppilaan tapa hahmottaa ja tulkita maailmaa. Oppiminen ei koskaan ala alusta, sillä olemassa olevaa tietoa voidaan konstruoida niin, että oppijan käsitykset ja strategiat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Rauste - von Wright & von Wright 1994, 121.)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppija pystyy ulkoistamaan omaa ajatteluaan. Hän saa myös reflektion aineksia ja sosiaalista tukea muilta tai antaa niitä toisille. (Tynjälä 1999, 61 – 67; ks. myös Salo 66.) Eteläpelto (2005, 152) painottaa, että työkokemukselta tulee merkittävä oppimisen kannalta silloin, kun hankittua kokemusta arvioidaan ja reflektoidaan työtovereiden kanssa. Liimatainen, Pirkkola ja Hopia (2008) nostavat esille sen, että opiskelijat toivovat enemmän vertaisryhmätyöskentelyä sekä palautteen ja reflektoinnin lisäämistä, koska oppijat kokevat juuri sen tukevan heidän ammatillista kasvuaan. Keskustelu vertaisryhmässä avaa näkökulmia muiden tekemään työhön. Toisten työn tunteminen antaa syvyyttä yhteiselle keskustelulle ja oman osaamisen reflektoinnille. (Liimatainen ym. 2008, 60.)

Oppiminen ei ole pelkästään oppijan itsensä ja oppimisprosessinohjaajan varassa. Lisäksi tarvitaan muiden työssä oppijoiden sekä vanhempien kollegoiden kanssa käytävää keskustelua ja vuorovaikutusta. Venninen (2005) osuu asian ytimeen nostaessaan merkitykselliseksi asiaksi sosiaalisen vuorovaikutuksen. Hänen mukaan uudessa työtehtävässä oleva henkilö, joka on saanut perustiedot työstään ja jolla on tehtävän hoitamiseksi tarvittavaa osaamista, kykenee kyllä hoitamaan annetut tehtävät, kun häntä tuetaan. Tämä ei kuitenkaan riitä, koska syventääkseen osaamistaan työssään oppija tarvitsee vanhempien kollegoiden kanssa käytävää keskustelua. Keskustelu tukee työntekijän osallistumista työyhteisössä käytävään ammatilliseen keskusteluun, joka syventää työntekijän osaamista. (Venninen, 2005, 292; ks. myös Salo 2010, 66.)

Eteläpelto (2005, 152) on huolissaan siitä, että työyhteisössä toteutetaan lyhytjänteistä tehostamista ja samalla viedään työntekijän mahdollisuus sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä tilaisuudet reflektoida omaa työtään. Tästä on vaarana se, että osaamisketjut sekä niitä synnyttävät rakenteet rapautuvat. Eteläpelto (2005, 151) esittää, että silloin kun oppiminen on sidottu vahvasti työn tekemiseen, työympäristöt muuttuvat oppimisympäristöiksi. Merriam ym. (2007, 35- 38) nostavat esiin informaalisen oppimisen erittäin merkittävänä oppimisen muotona, joka ei tapahdu formaalin oppimisen keinoin. He esittävät, että oppimista tapahtuu ihmisellä esimerkiksi talon remontoinnin yhteydessä aiheeseen liittyvänä lukemisena sekä keskusteluissa putkimiesten, rakennusmiesten ja sähkömiesten kanssa (Merriam ym. 2007, 27). Tällainen näkökulma tukee ajatusta työpaikasta sellaisena oppimisympäristönä, missä oppija käy keskusteluja työkavereiden kanssa, lukee oppaita ja ohjesääntöjä sekä seuraa kokeneempien työn suorittamista.

Lehesvirta, (2004, 96) korostaa, että kaikki oppiminen ei tapahdu organisoidusti ja suunnitellusti, sillä oppimista tapahtuu myös epävirallisessa vuorovaikutuksessa esimerkiksi kahvitauoilla. Nonaka ja Takeuchi (1995) nostavat esimerkiksi Hondalla järjestettävät sosiaalisenvuorovaikutuksen mahdollistavat ”aivomyrsky leirit”, jotka toimivat informaalin oppimisen kehyksenä erilaisissa kehitysprojekteissa. Tilaisuuksissa mahdollistetaan vapaamuotoinen keskustelu vaikeistakin haasteista. Nämä tapaamiset ovat työpaikan ulkopuolella, esimerkiksi jossakin majatalossa tapahtuvia vapaamuotoisia projektiin liittyvistä ongelmista käytäviä keskustelutilaisuuksia. Tilaisuuden luonne on rento, sillä niissä nautitaan sakea [riisiviina], ruokaa ja kuumia kylpyjä. Tilaisuudet eivät ole rajoitettuja vain kehitysprojektiin osallistuville, vaan niihin voivat osallistua muutkin asiasta kiinnostuneet työntekijät. (Nonaka & Takeuchi 1995, 63.) Suomalai-

seen organisaatiokulttuuriin on perinteisesti kuulunut saunatilaisuudet, mutta onko niitä nähty oppimisenpaikkoina? Himanen (2004, 33; ks. myös Himanen 2010) kehottaa rakentamaan luovuuden työkuulttuuria ja vahvistamaan sellaista työkuulttuuria, joka tukee yhdessä tekemistä.

3.3.2 Situationaalisuus työssä oppimisessa

Koski (2000, 81; ks. myös Kolkka 2001, 36) sanoo, että maailmassa oleminen on todellisuuden konkreettisissa tilanteissa olemista. Kolkka (2001, 36) jatkaa, että ihmisen tilanteissa on jatkuvasti muutoksessa olevaa, se on ainutkertainen ja siinä on ilmiöihin ja asioihin kietoutuvaa ja niiden muodostama todellisuus. Koski (2000, 81) toteaa, että ainoastaan ihmisen ja maailman välinen sosiaalinen vuorovaikutus konstruoi ihmisen persoonana itse ymmärryksen omaavana olentona. Kolkka (2001, 37) painottaa, että situationaalisuuden kautta on mahdollista tarkkailla oppijan tajunnassa ja kehossa tapahtuvaa muokkaantumista. Tärkeäksi näkökulmaksi muodostuu se, minkälaisia merkityksiä ja sisältöjä oppija antaa oppimalleen ja kokemukselleen. Koski (2000, 52; ks. Ruohotie & Honka 2003, 33.) toteaa, että ulkokohtaisesti opitut asiat saavat sisällön ja merkityksen vasta omakohtaisen kokemuksen kautta. Pohjonen (2001, 104) esittää, että oppijalla on omia ajatusrakenteita, aiemmista kokemuksista syntyneitä mielikuvia ja ajatuksiin vaikuttavia asenteita.

Kolkka (2001 ks. myös Ruohotie 1998a) syventää ajatusrakennelmaa toteamalla, että nuoren oppijan oppimiseen, elämäntilanteeseen ja todellisuuteen vaikuttavat monet asiat. Nuorella on tavoite pohtia omaa elämäntilannettaan sekä hänellä voi olla myös toiveita perehtymisestä ja paikasta työelämässä. Tässä prosessissa hän nostaa oman tapansa oppia ja elämäkokemuksensa tarkastelun kohteeksi. Tämä prosessi sisältää suhdetta itseen ja omiin kokemuksiin, suhdetta ammattiin, ryhmäjäsenyyttä sekä yhteiskunnallisuutta. Hermeneuttinen fenomenologia on kiinnostunut ihmisen kokemuksilleen antamista merkityksistä, muutos näissä suhteissa on yksilöllinen prosessi. On ymmärrettävä ihmisen kokonaisvaltaisuus, jotta voidaan ymmärtää oppimisprosessin yllätyksellisyys ja määrittelemättömyys. (vrt. Kolkka 2001, 37 – 38.) Pohjonen (2001, 105) jatkaa, että ihmiset ovat erilaisia ja työssä oppimisen ohjausmenetelmät saattavat vaihdella ja näin saattaa olla vaikeaa huomioida yksilöiden oppimisen välisiä eroja.

Ruohotie ja Honka (2003, 33) esittävät, että kokemus toimii oppimisen katalysaattorina, vaikka usein sitä pidetään varsinaisesta oppimisprosessista irrallisena. Fyysiset ja sosi-

aalliset kokemukset ja tilanteet joissa oppijat ovat, sekä ne välineet joita oppimiskokemukseen liittyy, kuuluvat oppimisprosessiin kiinteästi. Situaationaalisen kognition viitekehyyksessä oppimisen painopiste on havainnoinnissa ja ympäristössä, jossa oppiminen tapahtuu, ei niinkään muistin ja informaation sisäisessä prosessissa. (Ruohotie & Honka 2003, 34.) Konstruktivistien teorioiden mukaan oppiminen on tilannesidonnaista – jotain opitaan aina jossain, ei vain yleensä. Oppiminen on sidoksissa siihen kontekstiin, kulttuuriin ja toimintaan, jossa opittua käytetään. (Heikkilä 2000a, 66. ks. myös Merriam ym. 178.)

Ruohotie (1998a) korostaa, että oppimistulokseen vaikuttavat aiempien kokemusten muodostamat mielikuvat ja asenteet. Tiedon läpäistessä aiempia rakenteita se voi kokea tunne- ja tiedollista vastarintaa. Oppimiserojen löytämiseksi hän kehottaa erottamaan toisistaan oppimisprosessin keskeisimmät rakenteet eli kognition, affektin ja kognition. (Ruohotie 2005b, 75; 1998a, 31 – 32.) Kognition Ruohotie määrittelee prosessiksi, joka auttaa oppijaa tiedostamaan, jäsentämään ja saamaan tietoa haluamastaan kohteesta. Affektilla tarkoitetaan tiettyyn kohteeseen tai ideaan liittyviä tunnereaktioita. Se voidaan myös käsittää emotion synnyttämäksi reaktioksi tai energiaksi, joka kohdistuu johonkin josta ei pidä tai pitää. Affektiivisia rakenteita kuvaavia käsitteitä ovat tunne, emotion, mieliala ja temperamentti. Konatiivisia rakenteita luonnehtii käsitteet; havaitseminen, tunnistaminen, ymmärtäminen, ajattelu, järkeily ja päättely. Kognition kuvaa mentaalisia prosesseja, jotka auttavat kehittymään. Kognition voidaan kuvata sisäiseksi epätasapainotilaksi, mutta myös tietoiseksi pyrkimykseksi johonkin tavoitteeseen. Jos oppiminen auttaa kohentamaan omaa ammattitaitoa tai asemaa, se voi tasapainottaa tätä epätasapainotilaa. Konatiivisia rakenteita kuvaavia käsitteitä ovat impulssi, halu, tahto, ja määrätietoinen pyrkimys. (Ruohotie (1998a, 31; 1998b.)

Ruohotie (1998b, 61) toteaa, että affektiivisten, konatiivisten ja kognitiivisten rakenteiden yhteydet toisiinsa ovat kompleksisia. Tutkimuksissa on saatu tuloksia, joissa on erotettu persoonallisuusfaktorit. Niistä toinen kuvaa suoriutumista omatoimisuuden ja toinen sopeutumisen perusteella. Omatoimisuus korostuu tilanteissa, joissa vaaditaan aloitteellisuutta ja tällainen toiminta palkitaan. Ruohotie sanoo, että omatoiminen suoriutuja on aloitteellinen, kypsä, tehokas, vaativa, itsenäinen ja itseensä luottava. Sopeutuvaa suoriutumista edistävät tilanteet ja tehtävät, jotka ovat ulkoa ohjattuja ja selkeästi määriteltäviä. (Ruohotie 1998b, 61 – 62; ks. myös Ruohotie 2005b, 79.)

3.3.3 Työelämässä kehittyvät kompetenssit ja kvalifikaatiot

Tulevaisuudentutkijoiden mukaan tulevaisuuden organisaatioiden tulee olla toiminnoissaan ketteriä ja strategisen suunnittelun taustalla pitää olla herkkyyttä aistia tulevaisuuden näkymiä. Perinteinen linjaorganisaatio on tiukoilla tulevaisuuden muuttuvan maailman haasteiden edessä. Osaamisen hallinta on avainasemassa tulevaisuuden innovatiivisissa organisaatioissa. Ståhle ja Wilenius (2006, 178) muistuttavat, että nykyisissä nopeasti muuttuvissa globaaleissa toimintaympäristöissä organisaatioiden on kyettävä uudistumaan. Menestyvät yritykset luovat tulevaisuuden suuntaviivat ja niiden toiminta on proaktiivista. Tulevaisuuden yrityksillä on luovaa tietopääoma.

Ståhle ja Wilenius (2006) huomauttavat, että tietopääomaa voidaan kuvata monella tavalla. Yksi mahdollisuus on luokitella se inhimilliseen pääomaan, rakennepääomaan ja suhddepääomaan. Inhimilliseen pääomaan voidaan katsoa kuuluvan organisaation työntekijöiden ammattitaidon ja yksilölliset kyvyt sekä osaamisen. Tällaisen toiminnan tukena on oltava Vaahtion (vrt. 2005) peräänkuuluttama henkilöstön osaamisen tuntemus. Osaamisen tunnistaminen tarvitsee tuekseen osaamiskartoituksen tai tiedon siitä, mitä rekrytoidulle työntekijälle on opetettu ammatillisessa koulutuksessa sekä siitä, mitä hän jo osaa. Ruohotie ja Honka (2003, 17) esittävät, että osaamista voidaan tarkastella seuraavista näkökulmista: kompetenssi, kvalifikaatio, taito, kyky, kapasiteetti, tehokkuus ja taitavuus. Nämä ovat sidoksissa toisiinsa ja ne viittaavat taidon hallintaan, siis taitoon jota voidaan oppia. Nämä käsitteet ovat myös yhteydessä luovuuteen ja innovatiivisuuteen.

Ellström (1997, 266) toteaa, että kirjallisuudessa pätevyys ja osaaminen on määritelty usein huonosti. Hän nostaa esille, että joissakin määrittelyissä osaaminen ja pätevyys ovat yksilön ominaisuus, kun taas toisissa määritelmissä se määritellään työn tai tehtävän näkökulmasta. Vaahtio (2005, 77; ks. myös Ruohotie & Honka 2003, 54) nostaa esille kvalifikaatiokäsitteen, jolla hän tarkoittaa laadullista ominaisuutta, jota parhaiten kuvaa pätevyys. Sen avulla voidaan jäsentää työn vaatimuksia eli sitä voidaan tarkastella työstä käsin. Tällöin se tarkoittaa sitä, että työ vaatii tiettyjä kvalifikaatioita, tekipä työtä kuka tahansa. Työ siis asettaa vaatimuksia, joita työntekijältä vaaditaan. Pelttari (1998) esittää, että kvalifikaatio on se osaaminen, jolla työntekijä vastaa kvalifikaatiovaatimukseen (Pohjonen 2001, 111).

Kvalifikaatiota voidaan siis tarkastella työntekijän kvalifikaationa. Tällä kuvataan sitä, että työntekijällä on kvalifikaatiota johonkin (Vaahtio 2005, 77). Vaahtio (2005) nostaa esille myös koulutuskvalifikaatiokäsitteen, jolla hän tarkoittaa sitä, että koulutus tuottaa muodollista pätevyyttä. Ruohotie ja Honka (2003) painottavat, että kvalifikaatioiden sisällöstä ei tutkijoiden piirissä ole päästy yksimielisyyteen (Jokinen ym. 2009, 61). Metsämuuronen (1997) on todennut, että tähän käsitykseen voi vaikuttaa se, että työssä vaadittavat kvalifikaatiot muuttuvat työn kehittyessä. Tämän lisäksi muutoksia tapahtuu myös ihmisissä, ympäristössä, työelämässä ja yhteiskunnassa. Nämä muutokset asettavat uusia kvalifikaatiovaatimuksia (Jokinen ym. 2009, 61). Ajatusta sivuaa myös Vaahtio (2005, 87) kuvatessaan Polanyin (1969; 1973) havainneen, että työsuoritus ei ole vain kvalifikaatioiden summa, vaan se sisältää muutakin, jota hän kuvaa hiljaiseksi tiedoksi.

Vaahtio (2005) sanoo, että tulevaisuudessa kvalifikaatiovaatimusten kahtiajako jatkuu niin, että osaamisvaatimukset kasvavat joissakin tehtävissä ja joissakin ne jopa laskevat. Tulevaisuudessa työntekijän sitoutuminen tavoitteisiin on tärkeässä asemassa. Se ei kuitenkaan pelkästään riitä, vaan tarvitaan vastuunkantamista tavoitteiden saavuttamisesta. Työntekijän tule osoittaa tehokkuutensa päivittäin tiukkenevassa kilpailussa ammattilaisista. (Vaahtio 2005, 217.)

Täyttäessään tietyt kvalifikaatiovaatimukset työntekijällä tulee olla kompetenssiä tekemäänsä työhön. Honkanen (2005) esittää kompetensseiksi Sparrowin (1997) kuvaamat näkökulmat kuten liiketoiminnalliset kompetenssit, jotka liittyvät kysymykseen organisaation kyvykkyydestä. Toisena näkökulmana ovat työelämän yleiset ammatilliset kompetenssit, kuten kvalifikaatiot, pätevyys ja työvoiman osaamistaso. Kolmantena näkökulmana ovat henkilöstön osaamista, suoriutumista ja työkäyttäytymistä kuvaavat kompetenssit. (ks. Honkanen 2005, 38.) Kanferin ja Ackermanin (2005) määritelmä kompetenssien keskeisiksi tekijöiksi ovat työntekijän kyvyt, tiedot, taidot, motivaatio, persoonallisuus, ja minä käsitys. Nämä tekijät voidaan jakaa kognitiivisiin kykyihin, kuten tiedot, kyvyt ja taidot sekä affektiivisiin ja konatiivisiin valmiuksiin, kuten motivaatio, persoonallisuuden piirteet ja minäkäsitys. (Ruohotie 2005a, 5.) Ruohotie ja Honka (2003, 18) kiteyttävät kompetenssit ”yksilölliseksi ominaisuudeksi, joka kausaalisesti selittää tietyin kriteerein määriteltyä tehokkuutta tai onnistumista työtehtävissä tai -tilanteissa.”

Ruohotie ja Honka (2003, 67) ovat koonneet taulukon, jossa he hahmottelevat työelämässä tarvittavia kvalifikaatioita ja kompetensseja. Taulukon avulla saadaan käsitys niistä työelämän vaatimuksista, joita se asettaa yksittäiselle työntekijälle. Eri tutkijat näkevät käsitteet hyvinkin eri tavoin. Nostan esiin Ruohotien (2002) kuvaaman kompetenssijäsentelyn, joka lähtee asiantuntija taitoprofiilin näkökulmasta. Ruohotie jakaa omalta osaltaan asiantuntijan taitoprofiilin ammattispesifeihin taitoihin ja tietoihin. Toisena kohtana Ruohotie esittää yleiset työelämävalmiudet, kuten sosiaaliset taidot, luovuus ja innovatiivisuus sekä ihmisten ja tehtävien johtamistaidot. Kolmantena kohtana Ruohotiellä on ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyyn liittyvät valmiudet. Näitä valmiuksia ovat saavutusorientaatio, orientaatiot itseen, orientaatiot muihin, toiminnan kontrolli strategiat, mielenkiinnon kohteet sekä tyylirakenteet. (Ruohotie & Honka 2003, 67.) Itsesäätelyllä tarkoitetaan kykyä säädellä omaa oppimistaan sekä selviytyä oppimiseen liittyvistä vaikeistakin tilanteista (ks. Ruohotie & Honka 2003, 68).

3.4 Työpaikkaohjaajan taidot

Työssä oppimisen ohjaamisen onnistumiseen vaaditaan myös työpaikkaohjaajan kehittymistä ja ohjaamisen osaamista. Helakorpi (2004b) korostaa, että työpaikkaohjaajan prosessi asiantuntijuuteen on kehitysprosessi, jossa ammattilaisen on reflektoitava omaa osaamistaan suhteessa työorganisaatioon, taustatietämykseensä, ohjattaviin sekä koko työyhteisön yhteistyöhön. Hän korostaa, että yhä useammin työyhteisössä ammattilainen on sidoksissa ihmisiin, asioihin ja verkostoihin omassa toimintakontekstissaan. Helakorpi painottaa, että työpaikkaohjaaja joutuu kohtaamaan myös ristiriitaisuuksia, tosin ne voivat toimia oman oppimisen käynnistäjänä ja näkökulmien avaajina. (Helakorpi 2004b, 8 – 9.)

Helakorpi (2004b, 9) määrittelee työpaikkaohjaajan asiantuntijuuden neljään osaamisalueeseen. Nämä osa-alueet ovat ohjaustaidot, motivaatio ja kehittyminen, työyhteisöosaaminen ja ammatin hallinta. Helakorpi muistuttaa, että ei voida määrittää kuitenkaan selkeitä rajoja osa-alueille, vaan osaaminen näyttäytyy käytännön työssä kokonaisuutena. Eri osa-alueet painottuvat erilaisissa ohjaustilanteissa eri tavoin. (Helakorpi 2004b, 9.)

Tarkemmin kuvattuna Helakorven (2004b) kuvaamat osa-aluejaot ovat ammatinhallinta, joka pitää sisällään ammatilliset perustaidot, työprosessin hallinnan ja persoonalliset kyvyt. Ammatillisilla perustaidoilla hän tarkoittaa omassa ammatissa tarvittavaa koulu-

tuksen ja työkokemuksen avulla hankittua osaamista. Tätä osaamista voidaan kuvata valmiudella toimia ammatissa ja hallita työhön liittyvät prosessit. Lisäksi on syytä hallita työyhteisön pelinsäännöt ja osata toimia yhteisön edellyttämällä tavalla. Ammatilliselta edellytetään alansa tapojen ja perinteiden tuntemusta, kykyä ottaa vastuuta sekä kykyä työskennellä itsenäisesti. Hänelle kuuluvia ominaisuuksia ovat muun muassa palvelualttius, joustavuus, lojaalisuus, vastuullisuus, työmoraali, etiikka ja arvoosaaminen. (Helakorpi 2004b, 9.)

Ohjaustaidoilla Helakorpi (2004b) tarkoittaa työnvalmennuksellisia ja ihmistuntemukseen liittyviä taitoja. Ohjaus ei ole pelkästään neuvontaa, vaan siihen liittyy oleellisesti mahdollisuuksien luominen ja organisointi. Työpaikkaohjaajan on hallittava työvalmennuksen perusteita, jotka sisältävät ohjauksen suunnittelua, toteuttamista sekä arviointia. Hänen tulee myös osata toimia erilaisissa etäverkostoissa. Työpaikkaohjaajalla tulee olla kyky motivoida, neuvoa ja ohjata. Tämä edellyttää ohjaustaitoja sekä persoonallista otetta ohjaukseen. Menestyminen ohjaustyössä vaatii taitoa empaattiseen vuorovaikutukseen, jossa heijastuu aito kiinnostus muihin ihmisiin sekä hyviä ihmissuhdetaitoja. (Helakorpi 2004b, 9.)

Helakorven (2004b) esittämänä työpaikkaohjaajan asiantuntijuuden osaamisalueisiin kuuluvat motivaatio ja kehitysosaaminen, jotka sisältävät työmotivaation sekä itsensä ja työnsä kehittämismotivaatiot. Työpaikkaohjaajan on oltava aidosti kiinnostunut työstään. Lisäksi hänellä tulee olla rehellinen kiinnostus ja valmius jatkuvaan oppimiseen. (ks. Helakorpi 2004b, 10.) Toimiakseen vastuullisesti ja tavoitteellisesti tehtävässään työpaikkaohjaajalla tulee olla motivaatiota tehtäviään kohtaan.

Työpaikoilla ei useinkaan päästä sellaisiin ulkoisiin motivointikeinoihin, joilla motivaatio säilyisi riittävän pitkään. Ulkoisia järjestelmiä ovat muun muassa palkkiot. Päästäkseen asetettuihin tavoitteisiin työpaikkaohjaajan tulee olla motivoitunut kehittämään sekä itseään että ohjattavaansa. Tässä tarvitaan sisäistä motivaatiota. Sisäiset palkkiot ovat yleensä kestoaltaan pitkäaikaisia ja niistä voi tulla pysyvä kannustin. Sisäinen motivaatio on yhteydessä ihmisen ylemmän asteen tarpeisiin, kuten itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeisiin. Motivaatio on motiivien aikaansaama tila. Motivaatio ajaa ihmisen toimimaan tietyllä tavalla, joka suuntaa toimintaa jotakin päämäärää kohti. Motivaatiotekijöitä on sisäisiä ja ulkoisia. (ks. Ruohotie 1998a, 36 – 38.) Oppimisen ja opettamisen kannalta sisäinen motivaatio on tehokkaampi. Ruohotie (1998a, 39) toteaa,

että on ilmeistä, ”että vapaaehtoisuuteen perustuva opiskelu ohjautuu paljolti sisäisten palkkioiden varassa”.

Työpaikkaohjaaja on oman työnsä johtaja ja kehittäjä. Tämä vaatii työpaikkaohjaajaa osallistumaan koulutukseen sekä erilaisiin innovatiivisiin pohdintoihin työpaikkaohjauksen kehittämiseksi. (ks. Helakorpi 2004b, 10.) Luukkainen (2005, 73) painottaa, että työpaikkaohjaajan tulee korostaa ajattelun taitoja ja tiedon käsittelykykyä. Helakorpi (2004b, 10) esittää, että työpaikkaohjaajan on kehitettävä itsearviointitaitojaan ja itseään aktiivisesti.

Työyhteisö-osaaminen pitää sisällään toimintatapojen hallinnan ja yhteistyötaidot. Helakorpi korostaa, että asiantuntijuuteen kuuluu osaamista yhteistoiminnasta ja toimintatavoista. Työpaikkaohjaajan on kyettävä toimimaan erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa. Hänen tulee kyetä tiimityöhön, vuorovaikutukseen ja johtamiseen. Asiantuntijan on kyettävä siirtämään organisaatiossa hiljaista tietoa. (Helakorpi 2004b, 10.) Kuten Collin (2007, 205) esittää, sosiaalinen vuorovaikutus on oppimisväline. Tällä hän tarkoittaa muun muassa sitä, että työpaikkaohjaajan tulee tietää, kenen puoleen kääntyä kulloinkin ongelmien ilmaantuessa erilaisissa työtehtävissä.

Luukkainen (2005, 73) muistuttaa että, ohjaaminen tulee korostumaan entisestään ja näin olisi parempi puhua oppijoista. Oppija on laajempi käsite kuin opiskelija, tällöin oppija ei ole sidottu mihinkään instituutioon. Hänen mukaansa käsite oppija kuvaa aktiivista, jatkuvaa tapaa elää ja kehittyä. (Luukkainen 2005, 73.) Oppiminen tapahtuu yksilössä ja kokeminen luo pohjan oppimiselle. Oppijan tietokokemuksen muokkaantuessa tapahtuu tietorakenteiden uudelleen järjestelyä, pelkkä kokemus ei ole oppimista. Oppimiseen vaaditaan merkityksen luomista kokemukselle. Muuttaessaan toimintaansa tai ajatteluaan oppilas konkretisoi oppimisen. (Ruohotie 2000, 12.) Rauste - von Wright & von Wright (1994) toteavat, että tietoja ja taitoja opetellessa on käytettävä tehokkaasti opetustilanteina sellaisia olosuhteita, missä uudelleen jäsenyviä taitoja ja tietoja tullaan käyttämään. Vaihtelevat tilanteet syventävät entisestään opittua sekä laajentavat näkökulmaa. Opiskelijaa on tuettava ja ohjattava oman oppimisensa tutkimiseen ja tulkitsemiseen ja sitä kautta kehittymiseen (Väisänen 2000, 41). Venninen (vrt. 2005, 292) esittää, että vasta-alkaja ei välttämättä ole vielä valmis kaksisuuntaiseen ohjaukseen, vaan hän tarvitsee ohjaavaa ohjausta, joka on usein yksisuuntaista. Hän jatkaa, että ammatil-

liselle perustasolle soveltuva ohjaus on valmentavaa, eli se on kaksisuuntaista jossa keskustelulla on sijansa.

3.5 Työssä oppimisen ohjaaminen

Pohjosen (2001) mukaan Jacobs ja Jones (1995) nostavat esille erilaisia oppimisen malleja. Heidän mukaansa näitä ovat muun muassa itseohjattu oppiminen, joka on suunnittelematonta ja oppija oppii tekemällä. Oppimisen ohjaus tapahtuu oppijan intentioiden mukaan. Oman intention ongelmana on se, että informaatio on rajoittunutta ja siitä seuraa usein virhepäätelmiä ja virheellisiä suorituksia. Toisena itseohjattuna oppimisen mallina esitetään suunniteltu malli, jossa oppija oppii myös työtä tekemällä ja oppimista ohjaa jäsentävä informaatio. Oppijan tukena tässä mallissa on työyhteisön tuki ja apu. (Pohjonen 2001, 117; ks. myös Ruohotie 1998b, 58.)

Toisena varsinaisena oppimisen keinona Jacobs ja Jones (1995) nostavat esille suunnittelematon työohjauksen/valmennusmallin, jossa oppija työskentelee kokeneen ammattilaisen rinnalla. Kokeneempi työntekijä kuitenkin harvoin tietää, milloin hänen tulisi antaa ohjausta. Tästä mallista on vaihtoehtoisena tapana toimia suunnitellusti, jolloin työtoveri työskentelee koko ajan oppijan rinnalla. Ohjaaja on selvillä siitä, milloin ja mitä ohjausta tarvitaan ja miten sitä annetaan. Tällaisen mallin oppimistulokset ovat helposti ennakoitavissa. (Pohjonen 2001, 117; ks. myös Ruohotie 1998b, 58.)

Kolmantena mallina nostetaan esiin suunnittelematon työssä oppiminen, jossa oppija työskentelee kokeneen ammattilaisen ohjauksessa, mutta jolla ei kuitenkaan ole riittävästi kokemusta ohjaamisesta. Ohjaajalla voi olla joillakin spesiaali- alueilla aukkoja tai eri ammattilaisten välillä voi olla suuria eroja niissä menetelmissä, mitä he käyttävät ja mitä asioita painottavat. Suunnitellussa työssä oppimisessa oppija työskentelee kokeneen ohjaaja ohjauksessa. Ohjaaja hallitsee työkokonaisuuden sekä eri kokoneiden työntekijöiden käyttämät ohjausmenetelmät. Käsiteltävät asiat ja saavutetut tulokset eivät eroa toisistaan. (Pohjonen 2001, 117; ks. myös Ruohotie 1998b, 58.)

Työpaikalla tapahtuvaa ohjaamista voidaan katsoa erilaisista valmennusmalleista käsin. Keskinen ym. (2005) esittävät, että on myös toisenlaisia tapoja toteuttaa ohjausta. Yrityksmaailmaan tuodussa henkilökohtaisessa valmennuksessa (coaching) yritys on pal-kannut yleensä ulkopuolisen valmentajan ohjaamaan ja tukemaan asiakkaan prosessia.

(Keskinen, Leimala & Romana 2005, 87.) Coaching ei poikkea työnohjauksesta juuri lainkaan, se on vain hieman strukturoidumpaa. Coachingilla pyritään asetettuihin tavoitteisiin ja samalla pyritään saamaan coachattavaa löytämään käyttöönsä ne voimavarat, joita hänellä on. Coaching on myös oman ajattelun fokusointia ja se tukee yksilön toimintastrategian suunnittelua ja toteutusta. Coachausta voidaan toteuttaa joko ryhmässä tai yksilölle kahdenkeskeisenä tapahtumana. (Keskinen ym. 2005, 84.) Keskinen ym. (2005, 91) sanovat, että yrityscoachingissa on tavoitteena valmentajan ja valmennettavan välinen avoin ja luottamuksellinen suhde.

Valmennuksesta Keskinen ym. (2005, 91) sanovat, että se on johtamistyyli muiden joukossa. Sitä käytetään silloin, kun esimiehellä ei ole ratkaisua työntekijän avuntarpeeseen. Tällainen avuntarve voi olla jonkin erityisalan asiantuntijuuteen liittyvä kysymys. Keskinen ym. (2005, 87 - 93) ehdottavat, että valmennus on yrityksen sisäisenä prosessina ns. ”just-in-time” tukea, joka on räätälöity palvelemaan avun tarpeessa olevan henkilökohtaisia tarpeita. Yritysvalmentaminen voidaan myös ajatella olevan ennen kaikkea ajattelutyyli, jonka pohjalta kasvaa erilainen valikoima menetelmiä ja taitoja.

Tiivistetysti valmentaminen eli coaching tarkoittaa menetelmiä, keinoja ja asenteita, joilla valmennettavaa autetaan saavuttamaan asetetut tavoitteet mahdollisimman tehokkaasti sekä autetaan kehittämään omaa ammatillista osaamista (Hirvihuhta, 2006, 6). Tällaiset mallit soveltuvat hyvin yksittäisten henkilöiden kehittämiseen tai erityistilanteissa kehitystoimiin. Laaja-alaista ja organisoitua työssä oppimista tulee lähestyä järjestelmällisesti ja erilaisista oppimistekniikoista käsin. Pohjonen (2001, 118) painottaa, että nopeasti muuttuvassa työelämässä tarvitaan avusteista oppimistekniikkaa ja hän esittää yhdeksi mahdollisuudeksi mentoroinnin. Hänen mukaansa se sopii erittäin hyvin oppimisen muodoksi, koska se on nopeasti reagoivaa ja oppiminen tapahtuu reaaliaikaisesti. Helakorpi (2004b, 6) jatkaa, että mentorointi on tullut ammatillisenkoulutuksen sanastoon muun muassa työssä oppimisen myötä. Hänen mukaansa mentorointi on kokonaisvaltainen, suunniteltu ohjausprosessi, jossa korostuu vuorovaikutus- ja yhteistyösuhde.

3.5.1 Mentoroinnin määritelmä

Mentorointia on vaikea kuvata yksinkertaisella lauseella tai määritelmällä. Mentorointia on myös vaikea tarkastella yleisenä ilmiönä tai menetelmänä. Mentorointi on aina suhteessa johonkin ja joltain varten. Sillä on jokin tehtävä, jota voidaan jälkikäteen tarkastella tulosten ja saavutusten osalta. Ensisijainen tarkastelunäkökulma on se, saavutettiinko asetetut tavoitteet? Täyttikö se tehtävänsä ja miten? Toissijaista tarkastelua on se, millä menetelmillä, keinoilla, välineillä ja tekniikoilla mentorointi toteutui. Mitä siitä ajatteli aktori (ohjattava), organisaatio, mentori itse ja mahdolliset muut asianosaiset. Yleisellä tasolla tarkasteltuna mentorointia on vaikea lähestyä analyttisesti, sillä vastaus voisi olla, että mentorointi on kriittistä kasvamaan saattamista ja kanssakulkemista, joka nojaa luottamukseen. Mentorointia voidaan tarkastella myös ohjaamisena, mutta ennen kaikkea se voi olla kehittävä vuorovaikutussuhde. (Leskelä, 2005, 23; ks. myös Ruohotie 2000, 222; Pohjonen 2001, 121.)

Mentoroinnin juuret ovat kreikkalaisessa mytologiassa. Homeroksen kirjoittaman tarinan mukaan Odysseus pyysi ystävänsä Mentoria toimimaan poikansa Telemahoksen opastajana, neuvonantajana ja ystävänä lähtiessään Troijan sotaan. Mentorin tehtäväksi tuli opastaa nuorta prinssiä oppimaan taitoja joita tämä tarvitsi soturina, talon isäntänä ja kuninkaana. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 202; Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006, 97.) Nämä antiikin kreikan juuret näkyvät vielä tänäkin päivänä voimakkaina ajatuksessa, että ”Mentorointi on vuorovaikutussuhde, jossa kokeneempi henkilö, mentori ohjaa, tukee ja auttaa vähemmän kokenutta, mentoroitavaa tai aktoria, ammatillisen kasvun kysymyksissä” (Karjalainen ym. 2006, 96).

Tällaisessa perinteisessä mentoroinnin määrittelyssä on vaaransa, koska se saattaa ylläpitää hierarkkisuutta, riippuvuutta, holhoavaa asennetta ja tasapainon ylläpitämistä. Perinteinen näkökulma korostaa mentoroinnin erityisyyttä ja jättää aktorin merkityksen vähäiseksi. Perinteitä vaalivan mentorointikulttuurin rinnalle on syntynyt ajatus mentoroinnista tasavertaisena kohtaamisena. (Karjalainen ym. 2006, 97.) Lillia (2000, 24) muistuttaa, että tasavertainen suhde ei synny, jos mentoroitava kohtaa mentorin auktoriteettina, jonka kokemuksen tuomaa tietoa ei voi kyseenalaistaa. Karjalainen ym. (2006, 97) toteavat, että tasavertaisuus edellyttää ammatillisten roolien ylittämistä. Tällöin mahdollistuu dialogi ja experttiyden ja noviisiuden raja muuttuu häilyväksi. Pohjonen (2001, 121) jatkaa, että mentorointisuhde on vastavuoroinen oppimissuhde, jossa mo-

lemmat oppivat. Leskelä (2005, 27) huomauttaa, että mentoroinnin olemuksen hahmotamista vaikeuttaa mentoroinnin monitahoisuus.

Lillia (2000, 14; Pohjonen 2001, 118; Ruohotie 2000, 222) esittää, että mentorointi on ennen kaikkea kehittävä vuorovaikutussuhde. Lillia (2000) toteaa myös, että mentorointi merkitsee toimintaa, jolla on selkeä tavoite, joka nousee organisaation tavoitteista. Mentorointi voi olla myös sarja prosesseja, jotka noudattavat tiettyä periaatetta, jolla pyritään auttamaan vuorovaikutussuhteen syntymistä. Mentoroinnissa toinen ihminen auttaa toista kehittämään tietämystään ja kasvamaan ihmisenä. Mentori toimii niiden tarpeiden suunnassa, mitä aktorilla on. Mentorin työskentelyn tavoitteena on kehittää toisen osapuolen tuloksellisuutta tulevaisuudessa. (Lillia 2000, 14 – 15; ks. myös Ruohotie 2000, 222.) Mentorointi on prosessi, jossa mentori ja aktori työskentelevät paljastaakseen mentoroitavan piilevät kyvyt ja ominaisuudet. Tämän jälkeen näitä kykyjä voidaan kehittää (Lillia, 2000, 15). Ruohotie (2000, 222) mainitsee, että ohjaajan ja ohjattavan suhde voi olla virallinen tai epävirallinen. Epävirallinen suhde syntyy spontaanisti ohjattavan ja ohjaajan välille, kun taas virallinen mentorointisuhde syntyy organisaation tarpeista ja ohjauksessa.

Ruohotie (2000, 224) korostaa, että mentoreiden tulee olla kokeneita, urallaan 10 – 15 vuotta toimineita. Lehtinen ja Jokinen (1999, 29) näkevätkin mentorin vanhemmaksi ammattilaiseksi, joka tukee, rohkaisee ja opastaa työyhteisöön juuri tullutta kollegansa. Pohjonen (2001, 121) jatkaa, että ohjaajalla – mentorilla tulee olla hyvä ammatin hallinta ja tunteminen, tämän lisäksi hänellä tulee olla myös hyvät ohjaamisen taidot. Ohjaajan on tunnettava opiskelijan persoona rakentaessaan ohjausprosessia. Helakorpi (2004a, 6; ks. myös Ruohotie 2000, 223) näkevät, että työntekijä voi kokea tyydytystä, kun hänen taitojaan ja kokemustaan hyödynnetään ohjauksessa. Helakorpi (2004a, 6) toteaa, että työntekijän tulee kuitenkin saada opetusta ohjauksen taitoihin, sen lisäksi tarvitaan erityisiä mentorin taitoja.

Hyvän organisaation toimintakulttuuri lisää parhaimmillaan halua kehittää ja jakaa tietoa muiden kanssa (Kesti, 2005, 51). Mentoreiden käyttö voi aiheuttaa myös ongelmia, koska kaikilla mentoreilla ei ole riittäviä resursseja eikä pedagogisia valmiuksia ohjaustoimintaan. Ohjaajatoiminnan vakiinnuttamiseksi tarvitaankin lisää koulutusta ja asenteiden muokkausta. (Hyyppä 2003, 30.) Lillia (2000, 36) lisää, että myös tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden epäselvyys johtaa ongelmiin. Juusela ja Rinne (2000, 54) muistut-

tavat, että mentorointia voidaan soveltaa laajalti ja menetelmää on mahdollista soveltaa usealla tavalla. Mentoroinnin soveltamien ja mentorointimallien suunnittelu on organisaation vastuulla.

Mentorointi perustuu Lillian (2000, 19) mukaan seuraaviin periaatteisiin, jotka korostuvat hyvässä mentorointisuhteessa. Näitä ovat kahdenkeskisyys, sitoutuneisuus, aitous ja joustavuus. Mentoroitava itse on vastuussa oppimisestaan, mentorin tarkoitus ei ole isotuttaa omia ajatuksiaan suoraan mentoroitavaan, mentori ehdottaa ja ohjaa.

Soini (2001, 5) toteaa, että onnistuneessa oppimistilanteessa on oltava aikaa palautteelle ja reflektoinnille, jolloin dialogi nousee tärkeään asemaan asiantuntijan ja oppijan välillä. Karjalainen ym. (2006) nostavat mentorointiprosessissa dialogisuuden tärkeäksi osaksi kahden ihmisen tavoitteellista vuorovaikutusta. He näkevät dialogin dynaamisena ja eteenpäin virtaavana, jopa hallitsemattomana. Dialogissa merkitykset ja tulkinnat rakentuvat yhteisessä välitilassa, jossa dialogi virtaa eikä kumpikaan hallitse sitä omalla tahollaan. Dialogissa merkitykset ja tulkinnat rakentuvat molempien yhteisen pelin tai leikin tuloksena. Tämän näkemyksen mukaan mentori ei siis siirrä toiselle oikeaa näkemystä tai tietoa, vaan merkitykset rakennetaan yhdessä. (Karjalainen ym. 2006, 98.) Isaacs toisaalta korostaa, että keskustelun on oltava johdonmukaista ja se on käytävä ymmärtävässä ilmapiirissä aliarvioimatta toisen keskustelijan näkemyksiä (Isaacs 2001, 54). Dialogissa ei valita puolta. Kumpikaan keskustelija ei asetu toisen yläpuolelle, vaan dialogi on käytävä luottavaisessa ja turvallisessa hengessä. Keskustelussa on tapahduttava vilpittömän yksilön kohtaaminen, jossa on halu ymmärtää toista ja rakentaa luottamusta. Kuuntelutaito on ensiarvoisen tärkeä taito onnistuneen dialogin kannalta. (Isaacs 2001, 40.) Dialogi ei ole pelkkää yksinkertaista keskustelutekniikkaa, se on yhdessä puhumista ja siinä välittyy puhujan kokemus (Isaacs 2001, 46). Tämä ajatus yhdistää dialogin käytön mentorointiin vahvasti.

Työntekijöille kerääntyy hiljaista tietoa, jota ei aina yritysten kiireisissä aikatauluissa pystytä hyödyntämään. Kasvokkain tapahtuva kommunikointi antaa mahdollisuuden hiljaisen tiedon siirtämiseen. Mentorointi on prosessi, jossa organisaation uudistumista tuetaan. On merkityksellistä, että organisaation kehityksen tukena on oppiminen muutuvissa globaaleissa olosuhteissa. (Leskelä, 2005, 62.) Ruohotie (2000, 223) muistuttaa, että organisaatiot hyötyvät mentoroinnista koska työntekijöiden tuottavuus paranee. Leskelä (2005) jatkaa, että mentorointi tukee organisaation tärkeimmän voimavaran,

työntekijän, ammattitaidon kehittymistä niin, että työntekijä pystyy antamaan organisaatiolle riittävän tehokkaan panoksen kiristyvillä markkinoilla. Leskelä totesi tutkimuksessaan myös, että aktorit sitoutuivat mentorointiprosessin seurauksena paremmin organisaatioonsa (Leskelä, 2005, 134). Leskelä (2005) näkee, että mentorointi on yksi työkalu pitää työntekijä kiinnostuneena organisaatiosta. Onhan se työnantajan osoitus työntekijän ammattitaidon arvostuksesta. Mentorointi vaikutti Leskelän tutkimuksen mukaan merkittävästi aktorien työuraan. Osa vaikutuksista oli ns. kertaluonteisia ja osa ns. pitkävaikutteisia. Näitä vaikutuksia oli muun muassa, se, että aktorit etenivät urallaan ja saivat mentorointisuhteesta ammatillista kasvua. (Leskelä, 2005, 112; ks. Ruohotie 2000, 223.) Leskelä havaitsi tutkimuksessaan, että aktorit saivat apua toimenkuvansa selkeyttämisessä. Mentorointi nopeutti myös sisäänajoa uuteen tehtävään. (Leskelä, 2005, 127.)

3.5.2 Oppimisen ja ammatillisen kasvun arviointi

Ruohotien (2000) mukaan ammatillinen kasvu edellyttää tehdyn työn suoritusarviointia. Arviointimenetelmillä voidaan suunnata opiskelijoiden opiskeluorientaatiota (Väisänen 2000, 35). Oppimisen arviointi on laadukkaan opetuksen perusta, siksi arvioinnin on oltava luotettavaa ja linjakasta. Arvioinnin perusteiden tulee olla myös opiskelijoiden tiedossa, koska arviointi ohjaa opiskelijaa laadukkaaseen oppimiseen. Linjakkuudella tarkoitetaan sitä, että arvioinnin ja opetuksen tulee pyrkiä opiskelijoiden kognitiivisesti korkeatasoiseen ja syvälliseen ymmärrykseen. (Lindblom-Yläne & Nevgi 2004, 253.) Arvioinnista ja laadusta puhuttaessa opetus- sekä oppimisprosessin on oltava keskustelun keskiössä. Arviointiprosessien on tärkeää tukea oppilaan tarpeita myös tulevaisuudessa. (ks. Väisänen 2000, 38.) Arvioinnista saatavalla palautteella on tärkeä merkitys oppimisen syventymisessä, se helpottaa oppimista. Palaute kannustaa asettamaan entistä korkeampia tavoitteita ja sen avulla pystyy tunnistamaan selkeät virheet, joihin voi tulevaisuudessa tehdä muutostoimenpiteitä. Palaute lisää halua tehdä itsearviointia. Palautteen teho on riippuvainen kuitenkin sen selkeydestä. Palautteenantotilaisuus on saatava tuntumaan palautteensaajasta puolueettomalta, tällöin sillä on vaikutusta palautteensaajan oppimisprosessiin. (Ruohotie 2000, 62.) Oppimista tukee se, että työpaikkaohjaaja kannustaa opiskelijaa ja antaa rakentavaa palautetta hankalissakin tilanteissa (ks. Hätönen 2008, 15).

Ruohotie (2000) esittää, että yksi kehittymisen lähtökohta on yhteistoiminnallinen kanssakäyminen, sillä se synnyttää uusia tilanteita, joissa ammatillista kasvua voi tapahtua.

Ihmisen on oltava avoin saamalleen suorituspalautteelle. Suorituspalautteen ongelma on se, että ihmisen omatessa heikon itsetunnon palautekeskustelu ei saavuta välttämättä niitä tavoitteita, joita sille asetetaan. Kokemukselliseen itseoppimiseen liittyy oleellisesti myös epäonnistumisten työstäminen. Varsinkin negatiivista palautetta annettaessa on oltava sanankäänteissään tarkkana, jotta saa sanotuksi kaiken oleellisen. Hyvän suoritustason työntekijä hakee palautetta korkeatason asiantuntijalta. Ammatillista kasvua edistävää palautetta on saatava monista eri lähteistä. Ihmiset vertaavat muilta saatavaa palautetta omiin lähteisiinsä, varsinkin silloin, jos palautteensaajalla on vahva itsetuntemus. Kasvuorientoitunut ilmapiiri rohkaisee jopa riskien ottamiseen ja siinä ovat virheetkin sallittuja. (Ruohotie 2000, 59 – 62.) Usealta taholta saatu palaute aiheuttaa herkästi ongelmia, sillä monesta suunnasta satu palaute voi olla ristiriitaista. Palautteen saajan tulee olla valmis tutkimaan suoritustaan monipuolisesti. Huonon itsetuntemuksen omaava oppija ottaa vastaan vain positiivista palautetta ja hylkää negatiiviset sävyt. (Ruohotie 2000, 63.)

Opiskelijan työhön liittyvien kykyjen ja taitojen kehittäminen, metakognitiivisten kykyjen sekä oppimisen sisäisen motivaation vahvistaminen luovat pohjan opitun sisäistämiseksi, opitun ymmärtämiseksi ja ammatilliselle kasvulle. Oppimistehtävien ja tilanteiden tulee olla mielekkäitä ammatilliseen kehitykseen nähden ja niistä suoriutumista on tuettava tarjoamalla oppijalle osaamiseen ja edistymiseen liittyvää henkilökohtaista ohjausta. (Väisänen 2000, 51.) Hätönen (2008,15) muistuttaa, että palautetta tulee antaa oppijalle aivan arkipäiväisissä tehtävissä ja palautteen tulee jatkua suunnitellun työssä oppimisen ajan.

3.5.3 Työssä oppimisen edistäjät ja esteet

Työssä oppimisen taustalla on käsitys siitä, että oppija on aktiivinen toimija, joka on halukas kehittymään (Hätönen 2006, 35). Hätönen (2008) painottaa, että työssä oppimisessa opitaan paljon kokemuksen kautta, joten kokemuksen pohdinta on merkityksellistä oppimisen kannalta. Oppimista tukee myönteinen ja avoin ilmapiiri. Työssäoppijat ovat hyvinkin erilaisia kukin omine vahvuuksineen, oppimistyylyineen ja heikkouksiineen. Työpaikkaohjaajan ja oppijan vuorovaikutus on avainkäsite työssä oppimisen onnistumiselle. (Hätönen 2008, 12.)

Työssä oppiminen ei aina suju kitkatta. Oppimisella on erilaisia esteitä, joita työyhteisön kehittäjien ja erilaisten kehittämishankkeiden suunnittelijoiden on syytä ottaa toi-

minnassaan huomioon. Huomioon ottaminen ei ole pelkästään asioiden tiedostamista, vaan on pyrittävä löytämään keinoja miten, nämä esteet voitaisiin raivata tieltä. Pohjonen (2005) korostaa, että työssä oppimisen edistäjiä ja esteitä voidaan tarkastella usealla tavalla. Asiat voivat olla joko edistäjiä tai esteitä, tarkastelutavasta riippuen. (Pohjonen 2005, 115.) Ruohotie (2005b) määrittelee defensiivisyyden yhdeksi oppimisen esteeksi. Hän tarkoittaa defensiivisyydellä toimijan asennetta, jonka varassa hän pyrkii välttämään riskejä joutua hankaliin tilanteisiin, joissa on vaarana joutua kokemaan epäpätevyyden tunnetta. Defensiivinen toimija mieluummin pyrkii pysymään uskollisena omille perusteluilleen, eikä ole valmis muuttamaan toimintansa; hän suojautuu hankalilta tilanteilta. Lisäksi defensiivisen asenteen omaava henkilö pyrkii olemaan rationaalinen määrittelemällä toiminnalle selkeät tavoitteet. Niiden mukaan arvioidaan toiminnan onnistumista vertaamalla kuinka hyvin ja missä määrin tavoitteet toteutuivat. Oppiminen on muuttumista ja muuttuminen vaatii toiminnan objektiivista testaamista ja uusien asioiden sekä tuntemattoman kokeilua. (ks. Ruohotie 2005b, 212.) Kaikki eivät myöskään arvosta tietoista oppimista jatkuvana prosessina. Ihmisillä on erilaisia orientaatioita muun muassa uramenestykseen. (Ruohotie 1996, 76.)

Opastajan tehtävä on järjestää oppimistapahtumat niin, että ne tukevat oppijan oppimisprosessia. Keskeiseksi kysymykseksi nousee se, mitä oppija tekee ja miten hän toimii oppimisprosessissaan. Uuden tiedon perustana käytetään aiempaa tietoa. Tästä syystä on erityisen tärkeää kehittää opiskelijan metakognitiivisia taitoja ja ohjata opiskelijaa asteittain lisääntyvään itsesäätelyyn. (Tynjälä 1999, 61 – 67.) Ruohotien (2003) mukaan metakognitiiviset taidot ovat oppijan kykyä reflektoida, ymmärtää, ja kontrolloida oppimistaan. Näillä taidoilla oppiminen ei ole pelkästään satunnainen oppimistapahtuma vaan tavoitteellisen toiminnan tulos. (Ruohotie & Honka 2003, 25.)

Työntekijän kehittyessä tietyistä tehtävistä tulee rutiininomaisia, jolloin uusien näkökulmien saaminen ja tehtävässä kehittyminen saattavat hankaloitua. Hakkarainen ja Paavola (2008) huomauttavat, että toiminnan automatisoitua yksilö menettää tietoisuutensa prosessin osavaiheista. Tämä taas aiheuttaa sen, että hän ei välttämättä kykene asettamaan työprosessia tietoiseen kontrolliin. (ks. Hakkarainen & Paavola 2008, 64.) Työn suorittajille kerääntyy pitkien työurien aikana runsaasti sellaista tietoa, jota ei ole organisaation manuaaleissa ja toimintatapaohjeissa. Tällainen tieto on työntekijän uralaan hankkimaa kokemustietoa eli hiljaista tietoa. (ks. Toom 2008.) Tällainen tiedostamaton ja näkymätön tieto, joka on ammattimiehen automaattisen ja sujuvan työnteon

takana, voi olla erittäin voimakas este oppimiselle. Ensin olisikin löydettävä keinoja miten tämä tieto tehdään näkyväksi ja käsitteelliseksi.

Pohjonen (2005, 116) nostaa esille erilaisten oppimisympäristöjen ja oppimistapojen mahdollisuuden ja niissä tapahtuvan oppimisen tunnustamisen. Hämeen Rykmentin ohjeistuksen mukaan työssä oppimisen tavoitteena on saada siirrettyä kokeneilta työntekijöillä olevaa osaamista ja hiljaista tietoa uusiille työntekijöille (ks. Hämeen Rykmentti 2009). Lempinen (2010, 148) painottaa sitä, että henkilöstön riittämättömyys vaikuttaa siihen, että työyhteisössä ei voida jakaa tietoa tai luoda uusia käytäntöjä riittävän hyvin. Oppiminen työyhteisössä tulee olla aktiivista osallistumista, ei pelkästään tietojen ja taitojen siirtämistä.

Hämeen Rykmentin ohjeessa esitetty vaatimus hiljaisen tiedon siirtämisestä on haasteellinen tehtävä. Hiljainen tieto kyllä näyttäytyy toiminnassa, mutta ongelmana on nähty hiljaisen tiedon jakaminen. Haasteena on hiljaisen tiedon jakaminen niin, että yhteisö jopa innostuisi siitä ja ottaisi tällaisen jakamisen kulttuurin omakseen. Hiljaisen tiedon ongelma on myös se, että sitä ei voida analyttisesti arvioida ja avata. (Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 105.) Hakkarainen ja Paavola (2008) huomauttavat, että hiljaisella tiedolla tarkoitetaan organisaation tai yksilön toiminnassa sellaista merkityksellistä tietoa, jota on hankala kuvata kielellisesti. Vaikka äänetön tieto säätelee ihmisen toimintaa, niin siitä ei meinaa saada kiinni, sillä hiljaisen tiedon käsitteellistäminen ja kielelliseksi saaminen on hankalaa. Hiljainen tieto esiintyy usein sosiaalisissa käytännöissä. (Hakkarainen & Paavola 2008, 59; Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 105.) Hyvä työyhteisö mahdollistaa oppimisen työn- ja sosiaalisen kentän kautta. Salo (2010, 66) sanoo, että jos työyhteisössä ei ole aikaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen, se hankaloittaa työssä oppimista, koska tällöin ammatillisten keskustelujen kautta saatava ammatillinen tuki jää vähäiseksi. Hyvän työyhteisön tunnusmerkkejä ovat tasa-arvo, arvostus, erilaisuuden vaaliminen, hyvä ilmapiiri, työyhteisön arvostus, yhteenkuuluvuus sekä se, että työyhteisössä ollaan tietoisia yhteisistä tavoitteista (ks. Verho 2008, 8).

Lainsäädäntö, erilainen normisto, johon liittyy rahoitus ja ohjausjärjestelmä, tutkinto ja opetussuunnitelman perusteet sekä työturvallisuuskysymykset ovat niitä tekijöitä, jotka mahdollistavat ja luovat perustan työssä oppimiselle julkisessa formaalissa koulutusrakenne. (vrt. Pohjonen 2005, 115.) Puolustusvoimien aliupseerien koulutusrakenne ei liity tähän järjestelmään, mutta puolustusvoimissakin ohjataan työssä oppimista erilai-

silla normeilla, käskyillä ja ohjeistuksilla, joita antaa Pääesikunta sekä sotilasopetusta antavat oppilaitokset. Maavoimien esikunta on käskenyt Hämeen Rykmenttiä luomaan oman työssä oppimisen rakenteen ja toimintatavan (Maavoimat 2009). Vaikka suunnittelu ja kehittäminen ovat tietoista toimintaa, niin prosessi ei vaadi jatkuvaa seurannassa ja ohjauksessa olemista (ks. Varila 1994, 172).

Pohjonen (2001) lisää, että työpaikkaohjaajien koulutukseen on suunniteltava riittävät taloudelliset resurssit. Hän korostaa vielä, että ohjaajille on tehtävä ohjauksellisia toimenpiteitä. Pohjonen (2001, 222) sanoo, että työpaikkaohjaajien pedagogisissa valmiuksissa saattaa olla puutteita, jotka estävät työssä oppimisen onnistunutta toteutumista.

Laasonen (2001, 7 – 9) nostaa Pohjosen (2001) kuvaamana esiin vielä seuraavia seikkoja, joilla työssäoppimista voidaan edistää. Otan seuraavaksi esille vain niitä näkökulmia, jotka tästä Laasonen pohdinnasta koskevat Hämeen Rykmentin työssä oppimisen prosessia. Laasonen (2001) mukaan työpaikoilla toimivat ohjaajat kaipaavat yhteisiä arviointikriteereitä. Laasonen selittää myös, että opiskelijalla on pohjalla tietty teoria-aines, jonka avulla voidaan lähteä opettelemaan käytännön toimintaa. (Pohjonen 2005, 116.) On erityisen tärkeää, että suunniteltaessa työssä oppimista Hämeen Rykmentissä tiedetään, mitä ohjattavalle aliupseerille maasotakoulussa ja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on opetettu. Tämä tarkoittaa sitä, että sotakoulujen ja joukko-osastojen on tehtävä saumatonta yhteistyötä pohtiessaan niitä teoreettisia perustoja, joita opiskelijalle on annettu oppilaitoksessa. Tämä vaatii jatkuvaa yhteistyötä oppilaitoksen ja työpaikan välillä. (ks. Pohjonen 2005, 118.) Työelämän muutos ja siinä mukana pysyminen voi olla haastavaa. Jos työpaikkaohjaajat ja työyhteisö eivät ole selvillä näistä muutoksista ja niissä vaadittavista toimista, niin tämä voi olla huomattava este oppimiselle työyhteisössä. (ks. Pohjonen 2005, 117.)

Pohjonen (2001) toteaa väitöskirjassaan, että organisaation oppimiskulttuurin puutteet voivat toimia työssä oppimisen esteenä (vrt. Pohjonen 2001, 222). Vaikka viime vuosina teoreettinen tietämys organisaatioista ja työntekijöiden oppimisesta työpaikoilla sekä niiden yhdistämisestä ja niihin vaikuttavista tekijöistä on lisääntynyt huomattavasti, on tämän ymmärryksen siirtämisessä työelämään edelleen esteitä. Salo (2010, 66; ks. myös Lempinen 2010, 149) nostaa yhdeksi tällaiseksi esteeksi työssä oppimiselle varatun ajan riittämättömyyden. Hän korostaa, että ajan järjestäminen on työnantajan vastuulla.

Kulmala (1998, 38) huomauttaa, että esimiehen kannustuksen vähäisyys voi näyttäytyä työssä oppimisen esteenä. Salo (2010) esittää, että työyhteisön kehittäminen työssä oppimista toteuttavaksi on asenteellinen kysymys ja siihen on koko työyhteisön sitouduttava.

3.6 Täsmennetyt tutkimuskysymykset

Hämeen Rykmentti on usean erilaisen, Pääesikunnan ohjauksessa olevan, henkilökunnan koulutusta antavan toimialakoulun (Huoltokoulu, Urheilukoulu ja Sotilasmusiikkikoulu) ja valtakunnallista huolto-, liikunta- ja sotilasmusiikkialan varusmieskoulutusta antavan joukkoyksikön (Hämeen Ratsujääkäripataljoona, Urheilukoulu ja Varusmiesotokunta) muodostama monipuolinen ja keskisuuri joukko-osasto. Henkilökunnan kursien opetuksesta ja varusmieskoulutuksesta vastaavat sotilaskouluttajat, upseerit, opistoupseerit, erikoisupseerit ja aliupseerit. Kouluttajien korkealaatuinen ammattitaito on ensiarvoisen tärkeä, jotta varmistetaan laadukas opetus ja koulutus. Henkilöstörakenteen muutos opetusupseerien voimakkaan poistuman myötä tuo tulevaisuudessa yhä enemmän uutta henkilöstöä varsinkin varusmieskoulutustehtäviin sekä erikoisosaamista vaativiin tehtäviin. Uudelle henkilöstölle tulee siirtää niitä hyviä käytäntöjä, tietoja ja taitoja mitä poistuvalla ammattihenkilöstöllä on. Hämeen Rykmenttiin on koulutettu työpaikkaohjaajia, joiden tehtävä on tukea ja ohjata työssäoppimistapahtumaa. Hämeen Rykmentin omin toimenpitein toteuttama henkilöstön kehittämisen painopiste on asetettu aliupseerien kouluttamiseen ja heidän työssäoppimisprosessiensa kehittämiseen. Aliupseerien työssä oppimisesta vastaavat työpaikkaohjaajat.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoa ja ymmärrystä niistä tekijöistä, joilla työpaikkaohjaajat voivat edistävät Hämeen Rykmentin työssäoppijoiden työssä oppimista. Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää myös sitä, miten tutkimuskohteena olevat työpaikkaohjaajat toteuttavat ohjaustoimintaa käytännössä. Tutkimustulosten avulla on mahdollista kehittää työpaikkaohjaajien koulutusta Hämeen Rykmentissä. Maasotakoulu antaa koulutusta valtakunnallisissa koulutustilaisuuksissa, mutta työpaikkaohjaajien taitoja pitää päivittää ja ylläpitää paikallisesti. On tärkeää, että paikallisista näkökulmista lähtevä koulutus tuo oman joukko-osaston tarpeet ja näkökulmat työpaikkaohjaajien tietoon. Tämä näkökulma asettaa joukko-osastoille haasteita suunnitella omista tarpeista lähtevää työpaikkaohjaajien koulutusta tulevaisuudessa.

Tämä tutkimus antaa kuvan Hämeen Rykmentille työpaikkaohjaajien ohjaustoiminnan toteutumisesta ja siinä käytettävistä keinoista, eli siitä, miten työpaikkaohjaajat toteuttavat ammattiosaamisensa siirtämistä. Tutkimuksen tuloksista voidaan mahdollisesti nostaa työkaluja hyvään ja toimivaan työpaikkaohjaamiseen. Valli (2001, 10) toteaa, että empiirisen tutkimuksen pyrkimyksenä on löytää ja koota yksittäistapausten pohjalta näkemys yleisemmästä säännönmukaisuudesta. Tästä tutkimuksesta saadut tulokset eivät ole suoraan sovellettavissa joukko-osastojen työpaikkaohjaajien toimintaan, eivätkä ne ole yleistettävissä Puolustusvoimien joukkoihin, koska tutkimusasetelma on rajautuneena vain Hämeen Rykmentin työpaikkaohjaajien toimintaan. Puolustusvoimien ohjeistuksen mukaan kukin joukko-osasto rakentaa työssä oppimisen mallin omien tarpeidensa mukaan. Näen, että samankaltaiset joukko-osastot voivat kuitenkin soveltaa tutkimusta harkiten. Tässä perusteluna on se, että työssä oppimisen ohjaaminen on peruluonteeltaan samanlaista ihmisten välistä vuorovaikutusta samankaltaisissa ympäristöissä. Työpaikkaohjaajien ohjauksen tavoitteena kaikissa ympäristöissä on osaamisen kehittyminen ja hiljaisen tiedon siirtäminen. Yleistettäessä tuloksia tulee ottaa huomioon kuitenkin ohjattavien osaamistarpeet ja erityispiirteet.

Keräsin aineiston työpaikkaohjaajien narratiivisista tarinoista sekä ohjauksessa olevien aliupseerien portfolioista. Erkkilän (2009) mukaan narratiiviset tarinat sisältävät kertojan näkökulman siitä kontekstista, missä he ovat kokemuksensa saaneet. Raunio (1999) korostaa, että käytännön toiminnassa koettu aistikokemus on empirismiä. Erkkilä (2009, 198) muistuttaa, että kertojan empiirinen kokemus tuo mahdollisuuden tiedon jäljittämiseen tutkittavan ulkoisessa maailmassa tapahtuneesta aistikokemuksesta. Narratiivisuudella voidaan viitata myös tiedon luonteeseen tai tietämisen tapaan.

Aliupseerit eivät olleet pitäneet portfolioita Hämeen Rykmentissä ohjeistetulla tavalla, kahta aliupseeria lukuun ottamatta. Tämä aiheutti sen, että päätin ottaa tutkimuksen aineistoon Otto Pekkarisen (2010) ammatillisen opettajankoulutuksen lopputyönään tekemän opinnäytetyön tärkeimpiä tuloksia ja johtopäätöksiä. Pekkarinen teki opinnäytetyön aiheesta aliupseerien työssä oppimisen kehittäminen. Opinnäytetyö toteutettiin toimintatutkimuksena ja sen kohteena olivat eräässä perusyksikössä työskentelevät aliupseerit. Pekkarisen tutkimuksen kohderyhmänä oli niitä aliupseereita, joiden ääntä tavoittelin omassa työssäni portfolioiden avulla tutkimieni työpaikkaohjaajien näkökulmien rinnalle. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 71) esittävät, että laadullisessa tutkimuksessa ai-

neistona voidaan käyttää sellaisenaan tai muun aineiston lisäksi erilaisiin dokumentteihin perustuvaa tietoa. Davidsson (1995, 7) muistuttaa, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymykset tarkentuvat tutkimuksen suorittamisen eri vaiheissa (Hirsjärvi ym. 2008, 121; ks. myös Kyrö 2003, 37; Raunio 1999). Näistä lähtökohdista olen asettanut tutkimukselleni kolme tutkimuskysymystä. Asettamani tutkimuskysymykset antavat tutkimukselle suunnan, joka muokkautuu lopulliseen muotoonsa tutkimuksen toteuttamisen erivaiheissa. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaisena työssä oppimisen ohjaus näyttäytyy Hämeen Rykmentissä?
2. Minkälainen on tutkittavien näkemys hyvästä työpaikkaohjauksesta?
3. Miten tutkittavat kehittäisivät työpaikkaohjaajien koulutusta?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Metodologinen lähestymistapa

Merriamin (1998) mukaan tutkimusta aloitettaessa on tutkijan tärkeää pohtia filosofista suuntautumistaan. Tutkijan tulee pohtia, mitä hän ajattelee todellisuuden luonteesta ja tiedosta sekä tiedon tuottamisesta. Tällaiset näkökulmat ovat peruslähtökohta tutkimukselle ja vaikuttavat siihen millaista tutkimusta ollaan tekemässä. (Heikkilä 2006a, 148.) Tämän tutkimuksen filosofinen tarkastelu keskittyy tutkijan ontologisten perustojen avaamiseen lukijalle. Raunion (1999) mukaan ontologialla tutkimuksessa tarkoitetaan sitä, mitä on olemassa ja miltä tämä olemassa oleva näyttää. Ontologia koskee myös tutkimuksen aihealueesta tai kohteesta tehtyjä oletuksia. Oleellisinta on näiden todellisuutta kuvaavien käsitysten tieteellinen perusteltavuus. (Raunio 1999, 28.) Tässä tutkimuksessa taustafilosofiana on fenomenologis-hermeneuttinen käsitys ihmisestä. Siinä ihmisen kokemukset ja ymmärtäminen vaikuttavat maailmassa olemisen tapaan. Tällä tarkoitan sitä, että yksilön toiminta on merkityksillä ladattua ja nämä merkitykset muodostuvat yhteisössä, jossa toimimme. (ks. Jude´n-Tuupakka 2007, 64.) Ymmärtäminen ei kuitenkaan lähde tyhjästä, sillä tutkijalla on hieman tietoa tutkimastaan aiheesta. Hänellä ei myöskään ole asiasta täydellistä tietoa, vaan ymmärtäminen tapahtuu näiden välimaastossa (Raatikainen 2004, 93). Fenomenologian kehittäjän Edmund Husserlin (1858–1938) mukaan fenomenologian tavoitteena on tarkastella asioita sellaisina kuin ne on koettu (Tuominen & Wihersaari 2006, 90; vrt. myös Jude´n-Tuupakka 2007, 64). Ymmärtäminen ja selittäminen ovat kietoutuneena toisiinsa ja niiden välissä on vain hienoinen sävyero (Raatikainen 2004, 93).

Hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan, kun toimintaa ja siihen vaikuttavia syitä pyritään tulkitsemaan. Tässä tutkimuksessa hermeneuttisella ymmärtämisellä tarkoitetaan sitä, kun tiedostamaton pyritään nostamaan näkyväksi, eli se mikä on koettu ja toteutettu, mutta ei vielä ajateltu. (Kyrö 2003, 34 -35, vrt. Perttula 2009, 118–119; Rauhala 2005.) Rauhalan mukaan hermeneutiikalla tarkoitetaan oppia olevan tulkitsemisesta ja ymmärtämisestä (Rauhala 2005; ks. myös Jude´n-Tuupakka 2007, 64). Ymmärtäminen ei tapahdu tyhjästä, vaan tutkijalla on aiheesta esiymmärrys. Hermeneutiikassa käytetään hermeneuttisen kehän käsitettä, jossa tutkijan aiheesta oleva esiymmärrys tukee varsinaisen ymmärryksen muodostumista. Spiraalimaisesti toimivassa hermeneuttisessa kehässä tutkija palaa takaisin esiymmärrykseen ja reflektoi siihen tutkimuksessa saatua varsinaista ymmärrystä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34. vrt. Jude´n-Tuupakka 2007, 64;

Raatikainen 2004.) Tutkittavien työpaikkaohjaajien kokemukset ovat muodostuneet heidän toiminnastaan työssä oppimisen ohjaustilanteissa työpaikkaohjattavien kanssa. Voidaan todeta, että heidän työssäoppimistapahtumiensa ohjauksen toteuttaminen, oleminen, muodostaa eräänlaisen kasvatussuhteen, joka tuo tähän työhön fenomenologis-existentialisen filosofian näkökulmia. Tällainen näkökulma sisältää kohtaamisen ja dialogisuuden. (Tuominen & Wihersaari 2006 97.) Tutkimuksessa otetaan huomioon työpaikkaohjaajien toiminnan konteksti ja tutkijan esioletuksena on, että työpaikkaohjaajat toimivat ohjaustilanteessa työnohjaustilanteeseen sopivimmalla ja tarkoituksenmukaisimmalla tavalla. Tämä näkökulma antaa tutkijalle mahdollisuuden tulkita saatuja kertomuksia asettumalla itse tutkittavien asemaan. Tutkijan on tästä näkökulmasta pyrittävä selittämään toimintaa ja siinä ilmeneviä työssä ohjaamisen malleja. (ks. Raatikainen 2004, 106.) Metsämuuronen (2006, 212) toteaa, että kvalitatiivinen tutkimus pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan.

Tämän tutkimuksen kontekstissa kasvatusta ymmärretään työpaikkaohjaajan ja työssäoppijan väliseksi tasa-arvoiseksi dialogiseksi kohtaamiseksi (Tuominen & Wihersaari 2006, 98). Tämän tutkimuksen tuottamat näkökulmat heijastuvat siihen ontologiseen taustaoletukseen, että tutkimuksen tuottamat näkökulmat ovat tieteellisesti perusteltavia ja kriittisesti arvioitavissa ja tulokset ovat todellisuuskäsityksiä koskevien oletusten tuottamia kuvauksia todellisuudesta (ks. Raunio 1999, 299). Heikkilä (2006a, 151) toteaa, että Guba ja Lincolnin (1989; 1998) mukaan tällaiset kuvaukset kertovat siitä, miten voimme tietää, kuinka asiat ovat ja kuinka ne toimivat.

Tässä tutkimuksessa epistemologia (tieto-oppi) käsittelee sitä, minkälainen tutkittavien ja tutkijan välinen suhde on, sekä sitä, mitä tutkimuskohteesta voidaan sanoa. On syytä pohtia sitä, millä perusteella tutkimuksesta nousevien havaintojen uskotaan tuottavan sellaista tietoa, joka mahdollistaa uskottavien tulkintojen luomisen tutkittavasta kohteesta. (Raunio 1999, 29.) Tutkija pyrkii perustelemaan tekemänsä huomiot vertaamalla niitä teoreettiseen taustatietoon ja tätä kautta hän tekee synteisiä tutkittavien kertomuksista ja tekemistään päähuomioista. Aineistosta tehtyjen huomioiden voidaan katsoa olevan päteviä, koska niissä käytetään tieteellisesti hyväksytyjä metodeja. Raunio (1999, 30) toteaa, että tieteellinen yhteisö antaa lopullisen hyväksynnän tutkijan tekemille havainnoille ja tuloksille. Tämä vaatii tutkimuksen avoimuutta sekä taustaoletusten avaamista lukijoiden tulkittavaksi julkiseen keskusteluun. Raunio (1999) muistuttaa, että tutkijan on huomioitava, että sosiaalinen todellisuus on sekä yksilöllistä että kulttuurisidonnais-

ta. Useimmat merkitykset ja kokemukset ovat kulttuurisesti ja sosiaalisesti tuotettuja ja tutkijan tehtävä on huomioida tämä näkökulma.

Tämän tutkimuksen metodologisena lähtökohtana on kvalitatiivinen tutkimusorientaatio. Kvalitatiivisuudella tarkoitetaan metodin valintaan vaikuttavia tekijöitä ja tapaa kerätä ja analysoida aineistoa sekä ennen kaikkea sitä, miten Techin kuvaama (1991, 1992) määritelmä luonnehtii hyvin syvempää asennetta kvalitatiiviseen tutkimukseen. Hänen mukaansa kvalitatiivinen tutkimus korostaa sosiaalisten ilmiöiden merkitystä, joka täytyy ottaa huomioon kuvattaessa, tulkittaessa ja selitettäessä aineistoa. (Hirsjärvi ym. 2008, 159). Metsämuurosen (2006, 207) mukaan metodologialla tarkoitetaan usein sitä kuinka tutkia tutkimusaineistoa. Perttula (2009) korostaa, että metodologiseen valintaan vaikuttaa se, miten kokemusta voidaan tutkia tieteellisesti sellaisena kuin sen oletetaan olevan olemassa ja ymmärrettävissä. Metodologisilla valinnoilla pyritään varmistamaan, että tutkimuskysymykset tavoittavat ilmiön sellaisena kuin se on olemassa. Tarkemmat tieteellisyyden ehdot täyttyvät silloin, kun selvitetään, millaisen tutkimuksen kautta kokemus voi tulla tutkittavaksi. (Perttula 2009, 136.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston luonteella on määräävä vaikutus tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja siinä käytettäviin metodeihin. Metodien valintaan on oltava vahvat perusteet, sillä ratkaisun asettaa ongelmalliseksi laadullisessa tutkimuksessa tapana oleva asioiden tarkastelu useasta eri näkökulmasta. (Alasuutari 2001, 83.) Oikean metodin valinta on merkityksellistä, sillä sen avulla voidaan aineistossa olevat havainnot erottaa tutkimuksen tuloksista. Metodi koostuu niistä käytännöistä ja toiminnoista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja. Metodiin katsotaan kuuluvan myös ne säännöt, joiden mukaan tuotettuja havaintoja voidaan tulkita ja muokata niin, että niiden merkitys johtolankoina paljastuu lukijalle. (Alasuutari 2001, 82.) Metsämuuronen (2006, 207) painottaa, että metodi on tutkimustekniikka, jonka avulla yhdistetään teoria, hypoteesit ja metodologia.

Tutkimus, joka tavoittelee hyödynnettävyyttä ammatillisessa kontekstissa, vaatii tutkijalta selkeää ja läpinäkyvää tutkimusotetta. Tiedeyhteisön ulkopuolinen odotus tutkimuksen hyödynnettävyydestä ei saa vaikuttaa tutkijan tekemiin johtopäätöksiin. Käytännöllinen konteksti ei saa olla tutkimusta rajoittava tekijä, eikä se saa asettaa tutkimukselle ehtoja, jotka rajoittavat sitä, millaisista lähtökohdista tutkimus tehdään. Tällainen avoin toiminta antaa tutkimukselle eettisesti kestävä perustan. (Raunio 1999,

34.) Tutkija joutuu tasapainoilemaan tiedon tuottamisen ja sen hyödynnettävyyden rajapinnalla. Pyrin kuitenkin itse pitämään tiedon hyödynnettävyyteen liittyvät seikat erillään metodologisista ratkaisuista. Raunio (1999, 35) muistuttaa, että tutkimuksen tuottamaa tietoa ei yleensä voida hyödyntää suoraan käytäntöihin. Soveltavissa yhteiskuntatieteissä on kuitenkin perusteltua ottaa huomioon myös hyödynnettävyyden näkökulma.

Perttula (2009) esittää, että tutkija ei tiedä ennen tutkimukseen ja sen aihealueeseen perehtymistä tutkittavien kokemuksista mitään, koska se vaatisi paneutumista aineistoon ja tutkittaviin (Perttula 2009, 137). Omakohtaiset kokemukseni ja pitkä työurani puolustusvoimissa mahdollistavat tutkimuksen syvällisen ja laajan näkökulman tutkittavaan aiheeseen. Tällainen tausta antaa mahdollisuuden päästä syvälle työpaikkaohjaamisen käytäntöihin. Taustani auttaa myös ymmärtämään tutkittavien kirjoittamia kertomuksia ikään kuin omakohtaisina kokemuksina.

Osallistuva filosofinen ote tuo tutkijalle uusia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen ja antaa mahdollisuuden tarkastella tutkimuskohdetta myös sisältäpäin. Tähän tavoitteeseen päästäkseni osallistuin itse monimuotokoulutuksena järjestettyyn työpaikkaohjaajien opetustilaisuuteen 15.2 – 23.3.2010 välisenä aikana. Tällä koulutuksella halusin saada henkilökohtaisen kokemuksen niistä tiedoista ja taidoista, mitä työpaikkaohjaajille opetetaan. Näkemykseni mukaan voin käyttää tätä käymääni koulutuskokemusta hyödyksi analysoidessani työpaikkaohjaajien kirjoittamia tarinoita. Kiinnostukseni tällaisen osallistuvan menetelmän käyttöön auttoi minua ymmärtämään oppimistapahtumaa omakohtaisen kokemuksen kautta. Oma ymmärtämykseni osallistuvasta filosofiasta perustuu liikuntafilosofiseen taustaani, joka tuki osallistuvan näkökulman valintaa yhdeksi filosofiseksi taustaoletukseksi.

Osallistuvalla liikuntafilosofialla tarkoitetaan sitä, että tutkijalla on omaa kokemusta tutkimastaan aiheesta. Liikuntafilosofiassa on käytetty tätä menetelmää pyrittäessä ymmärtämään liikkujan kokemuksia. Suomessa tätä liikuntafilosofian suuntausta edustavat Klemola, Koski ja Puhakainen. (Koski 2000, 22.) Tutkija, joka harrastaa itse tutkimaan- sa liikuntaa, pystyy selvittämään lukijalle liikunnan filosofista merkitystä laajemmin. Perinteisessä akateemisessa filosofiassa filosofi tutkii kohdettaan välillisesti - jopa luonnontieteistä saadun mallin mukaan. Kosken (2000) mukaan tutkittaessa kohdetta välillisesti tutkija ja tutkittava ovat liian erilliset. Tämä asetelma ei anna mahdollisuutta liikunnallisten kokemusten ja merkitysrakenteiden esittämiseen, koska tutkija ei voi täy-

sin ymmärtää kokemuksia, joita liikunta olisi hänen elämäänsä antanut. Perinteisen akateemisen filosofian keinoilla saavutettu tulos ei välttämättä laajenna tutkijan ymmärrystä maailmasta, jossa hän elää. (Koski 2000, 37.) Siksi tavoitteenani on tuoda osallistuvasta liikuntafilosofiasta saamani kokemukset tutkimukseeni ja samalla valottaa näkemystä, jossa yhdistetään akateemisen filosofian näkökulma osallistuvaan liikuntafilosofisesta taustasta nousevaan kokemukseen. Omat kokemukseni puolustusvoimissa tapahtuvasta työssä oppimisesta, työpaikkaohjaajakoulutus sekä liikuntakoulutukseni antavat minulle luontevan toimintatavan lähestyä tutkittavaa kohdetta. Pystyn hyödyntämään kokemaani pyrkiessäni ymmärtämään ja selittämään tutkimustuloksia käymäni työpaikkaohjaajien koulutuksesta saatujen kokemusten kautta. Käsitykseni mukaan osallistuva näkökulma antaa syvyyttä ja luotettavuutta työssä oppimisen työpaikkaohjaajien toiminnan tutkimiseen.

4.2 Kohderyhmän kuvaus

Valikoidut työpaikkaohjaajat olivat 30 – 50 vuotiaita, joten ikähaitari oli varsin laaja. Nuorimmat olivat syntyneet 1980 ja vanhin työpaikkaohjaaja oli syntynyt kuusikymmentä luvun alussa. Sotilaskoulutukseltaan työpaikkaohjaajista kolme oli sotatieteiden maistereita ja kolme tutkittavaa oli päällystöopiston tai maanpuolustusopiston käyneitä opistoupseereita, joilla oli käytynä opistoupseerien ylimmät virkaurakurssit.

Yhtä tutkittavaa lukuun ottamatta kaikilla tutkittavilla oli myös siviilikoulutus. Tutkinnot oli muun muassa kaupalliselta alalta kuten merkonomi- ja merkantin tutkinnot. Yhdellä tutkittavista oli sähköasentajan tutkinto ja toisella lähihoitajakoulutus. Vain yhdellä ei ollut siviilipuolella varsinaista tutkintoa, mutta hän oli suorittanut kasvatustieteen perusopinnot.

Tutkittavat työpaikkaohjaajat toimivat erilaisissa lähiesimiehen tehtävissä. Työtehtävät olivat jakautuneet niin, että tutkimushetkellä työpaikkaohjaajista kaksi oli yksikön varapäällikön ja yksi perusyksikön päällikön tehtävissä sekä yksi aliupseerikoulun apulaisjohtajana. Yksi tutkittava oli yksikön vääpelin tehtävissä ja yksi kunnossapito päällikönä. Lyhimmillään he olivat toimineet kyseisissä tehtävissä 1 vuotta ja 10 kuukautta ja pisimmillään reilun kolme vuotta. Heidän keskimääräinen palvelusaika Hämeen Rykmentissä oli 6 v 8 kk.

Maasotakoulun järjestämän työpaikkaohjaajien koulutuksen heistä oli käynyt neljä, jotka osallistuivat syksyn 2009 tilaisuuteen. Kaksi ei ollut osallistunut kyseiseen koulutukseen. Puolet työpaikkaohjaajista oli myös osallistunut Hämeen Rykmentin sisäisiin koulutuksiin. Pääsääntöisesti ohjattavia oli 2 – 3 henkilöä. Yhdellä ohjaajista oli viisi ohjattavaa.

Tutkittavat olivat palvelleet Puolustusvoimissa keskimäärin 12,5 vuotta. Pisimpään palvelut oli ollut Puolustusvoimien palveluksessa 29 vuotta, kun taas lyhin palvelusura oli 4 vuotta. Palvelusvuosien ääripäiden ero on suuri. Työpaikkaohjaajien keskimääräinen palvelusaika on riittävä työpaikkaohjaajan tehtävään. Ruohotie (ks. 2000, 224) korostaakin, että urallaan edistyneet, joilla on 10 – 15 vuotta erityisosaamista takana valitaan työpaikkaohjaajiksi. Täytyy kuitenkin huomioida, että tutkittavistani lyhimmän uran omaavalla oli palvelusvuosia vain neljä. Pohdittavaksi jää, onko siinä ajassa vielä ehtinyt kerääntyä kokemusta riittävästi työpaikkaohjaajan vastuullista tehtävää ajatellen. Pidempään palvelleilla oli vuosien kokemus myös muista palveluspaikoista, mikä antaa osaltaan laajempaa näkökulmaa työssä oppimisen toteutukseen ja sen ohjaamiseen.

Lisäksi mukana oli kaksi aliupseeria, joilta sain tutkimusaineistooni portfolioit. Molemmilla aliupseereista oli vähintään toisen asteen siviilikoulutus, lisäksi toisella oli kolme ammattitutkintoa, joista kaksi on alempia korkeakoulututkintoja. Aliupseereiden koulutustausta antaa heidän tekemille huomioilleen painoarvoa. Kolmantena kohderyhmänä käytin sotatieteenmaisteri Otto Pekkarisen (2010) tekemän ammatillisen opettajakoulutuksen opintäytetyön, ”*Aliupseerien työssä oppimisen kehittäminen*”, tuloksia ja johtopäätöksiä, koska näin sain näiden kahden oman kohdehenkilöni portfolioiden tueksi muidenkin aliupseereiden ajatuksia työssä oppimisesta ja työpaikkaohjaamisesta.

4.3 Aineistonkeruumenetelmä

Anoin 12.2.2010 tutkimuslupaa kasvatustieteellisen pro gradu – oppinäytetyötä varten Pääesikunnan henkilöstöosastolta ja lupa myönnettiin 9.4.2010. Tämän jälkeen aloitin aktiivisen pohdinnan aineiston keräämisen tavasta ja kohderyhmästä. Huhtikuun 2010 puoleenväliin (22.4) sovin koulutussektorin johtajan kanssa palaverin, jossa kävimme läpi kohderyhmälle ajattelemiani aineistonkeräysmenetelmiä ja pohdimme järjestämäni infotilaisuuden merkitystä työpaikkaohjaajille. Saatua luvan järjestin toukokuussa (5.5 ja 14.5) suunnittelemani esikyselyn ja kartoituksen työssä oppimisen ohjaamisen tilanteesta Hämeen Rykmentissä.

Tilaisuuksiin kutsuin kaikki Hämeen Rykmentin 26 työpaikkaohjaajaa. Paikalle saapui heistä 14. Heidän kanssaan kävimme keskustelua Hämeen Rykmentin tämän hetkisestä työpaikkaohjaustilanteesta. Järjestämissäni tilaisuuksissa jokaisella työpaikkaohjaajalla oli mahdollisuus esitellä oma työssä oppimisen ohjausprosessinsa sen hetkinen vaihe muille paikalla olleille. Tilaisuuden päätteeksi pyysin heitä täyttämään sähköisesti lähettämäni esitetietokartoituksen, jossa tiedustelin, kuinka monella heistä oli ohjattavia. Tällä menettelyllä kartoitin, kenellä heistä oli käytännön kokemusta työssä oppimisen ohjauksesta eli kuinka moni oli toiminut työpaikkaohjaajana. Esikyselyn tarkoituksena oli selvittää myös, ketkä heistä olivat käyneet työpaikka ohjaajille tarkoitettuja koulutuksia, joko maavoimien- tai työyhteisön omia täydennyskoulutuksia.

Esikyselyn perusteella kuusi työpaikkaohjaajaa valikoitui varsinaisiksi tutkittaviksi. Näiden kuuden työpaikkaohjaajan valitsemisen perusteena oli se, että valitsemilleni ohjaajille oli jo kertynyt kokemuksia ja käsityksiä siitä, miten työpaikkaohjaus toimii ja mitä tietoja he pystyvät välittämään ohjaustoiminnallaan. Kokeneina työntekijöinä ja koulutusalan ammattilaisina heille oli myös muodostunut käsitys siitä, miten työpaikkaohjaajille tulisi järjestää perehdyttävä koulutus. Sen lisäksi, että tutkittavat olivat käyneet joko Maavoimien- tai Hämeen Rykmentin järjestämän työpaikkaohjaajien koulutuksen, he olivat myös toteuttaneet kuluneen toimintavuoden aikana aktiivisesti ohjausprosessia Hämeen Rykmentin ohjeistuksen mukaan. Näitä tietoja, taitoja ja kokemuksia heidän tuli nyt hyödyntää pohtiessaan annettuja tutkimus kysymyksiä.

Lähetin heille liitteenä 1 olevan tutkimuskyselyn PV:n sisäisellä intranetillä (PVAH) 18.5. Tutkimuskyselyssä pyysin tutkittavia kirjoittamaan antamieni ohjeiden mukaan kertomuksia viidestä eri teemasta. Kunkin kirjoituksen pituudeksi rajasin maksimissaan yhden A4 sivun. Tein tutkittaville valmiiksi kirjoitusohjeet, joissa oli tutkimuskysymykset. Tavoitteenani oli, että ne tukisivat kirjoitusprosessin toteuttamista. Pääosa aiheistosta tuli minulle kesäkuun loppuun mennessä. Näistä tutkittavien kirjoittamista teksteistä käytän termiä kertomus. Kertomusten kirjoittamisen funktio annetuista aiheista oli saada kirjoittajien ajattelun tasolla oleva tieto (pintaan nouseva syvempi tieto) kirjoitettujen kertomusten muodossa näkyväksi ja minun analysoitavakseni.

Näin sain mahdollisuuden tutkia heidän ajatuksiaan työpaikkaohjauksen toimivuudesta ja siitä, miten sitä heidän mielestään tulisi toteuttaa, jotta se olisi onnistunut kokonai-

suus. Tutkittavan kohderyhmän koko antoi tutkimuksen tekijälle kvalitatiivista lisäarvoa seurattavista ilmiöistä ja käsitteistä, sillä pystyin paneutumaan heidän aineistoihinsa syvällisesti. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että tutkija voi valita kohteeksi sellaiset tutkittavat, joilta hän uskoo saavansa parhaiten tietoa tutkimastaan aiheesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tieteellisen kriteerin määrittelee aineiston laatu eikä määrä. Kerätävä otos on kuitenkin tutkijan päätettävissä. Kaikki kuusi tutkittavaa kirjoitti tarinan antamistani aiheista. Kahdelle tutkittavalle jouduin lähettämään kaksi muistutusviestiä; heidän vastauksensa olivat viipyneet työ- ja lomakiireiden vuoksi.

Alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen keräsin aineiston kolmella eri tavalla. Menetelminä olivat työpaikkaohjaajien narratiiviset kertomukset, jotka keräsin suoraan työpaikkaohjaajilta sekä työssä ohjattavien portfolioiden analysointi. Nämä portfolioit olivat ohjausprosessissa olevien aliupseereiden kirjoittamia kuvauksia oppimisprosessistaan. Näitä tekstejä ei käsketty laittamaan mihinkään tiettyyn muottiin, vaan ne olivat kirjoittajien vapaita tuotoksia kokemuksistaan oppimistilanteissa. Edellä mainitun kaltaisten portfolioiden pitämiseksi löytyy perusteet myös Hämeen rykmentin ohjeistuksesta (Hämeen Rykmentti 2009). Clandini ja Conelly (1994, 154) muistuttavat, että kokemukset, jotka kirjoitetaan itselle tai toiselle, kerrotaan yleensä tarinanmuodossa (Erkkilä 2009, 201). Portfolioiden tarinallisuus antoi minulle luontevan mahdollisuuden ottaa ne tutkimuksen aineistoksi. Pyysin työpaikkaohjaajia toimittamaan ohjausprosessissa olevien aliupseereiden portfolioit, työssä oppimisen suunnitelmat ja urasuunnitelmat minulle ennen 19.11.2010 järjestämäni työpaikkaohjaajien koulutustilaisuutta. Koulutustilaisuuden tavoitteena oli perehtyä Hämeen Rykmentin työssä oppimisen tilanteeseen sekä siihen, miten työpaikkaohjaajat ovat toteuttaneet ohjausprosessia. Tämän tilaisuuden järjestin työssä oppimisen vastaavan roolissa; kyseinen tehtävä lisättiin toimenkuvaani 1.7.2010 alkaen. Osallistuvasta otteesta opinnäytetyön parissa tuli entistä konkreettisempää. Työssä oppimisen vastaavan tehtävä oli mahdollistanut työpaikkaohjaajien toiminnan seuraamisen aitiopaikalta.

Stingerin (2007) mukaan aineistoa on mahdollista laajentaa tutkimuksen eri vaiheissa. Henkilökohtaiset havaintoni täydensivät aineistoa. Aineistostani osa tuli osallistuvasta havainnoinnistani - ja keskusteluista, joita kävin tutkimusprosessin aikana, sekä niistä tehdyistä muistiinpanoista. Uusitalon (1991) mukaan kaikki ihmiset tekevät havaintoja, mutta tutkimuksessa havainnointi on tärkeä aineistonkeruumenetelmä ja se eroaa arkihavainnoinnista siinä, että se on suunnitelmallisempaa ja systemaattisempaa sekä tie-

toista havaintoihin liittyvistä virhelähteistä. Kuten aiemmin jo mainitsin, kolmantena aineiston keräämismenetelmänä käytin opettajaopiskelija Pekkarisen (2010) tekemän opinnäytetyön tuloksia, joilla täydensin aineistoani tutkimuksen edetessä. Näin sain työpaikkaohjaajien vastauksiin oppijoiden täydentäviä näkökulmia sekä myös laadullista lisäarvoa. Johtopäätöksiä tehdessäni peilasin aineistoani aina teoreettiseen kirjallisuuteen. Tämän vuoksi aineistoni koostuu useista eri tiedonlähteistä. (ks. Stringer 2007, 67–69.)

Lukkarinen (ks. 2009, 227–228) tähdentää, että ymmärrettäessä ihmisten subjektiivisia kokemuksia monesta eri suunnasta usealla metodilla tehty tarkastelu antaa tarkemman kuvan tutkimuskohteesta. Käyttämäni menetelmää voidaan sanoa aineistotriangulaatioksi (Raunio 1999, 340). Denzin (1978) näkee tällaisen toiminnan tukevan tutkijan mahdollisuutta ylittää omat ennakkoluulonsa ja antaa mahdollisuuden tarkastella tutkimuksen kohdetta useasta näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 145) näkevät, että triangulaatiolla tuodaan tutkimukseen leveyttä ja syvyyttä.

Tutkittaville olen kertonut, että pidän aineiston hallussani, ja varmistan että heidän nimensä eivätkä muut tunnistetiedot missään vaiheessa tutkimusta tule julkiseen tietoon, eivätkä ne ole yhdistettävissä tutkittavaan. Erola (2008) korostaa, että tutkijan on syytä varmistaa tutkimuksen raportoinnin tai sen vaiheiden aiheuttavan mahdollisimman vähän ristiriitoja tutkijan ja tutkittavien välille.

4.3.1 Kertomukset aineiston tuottajina

Narratiivisessa lähestymistavassa aineisto kerätään tutkittavien kirjoittamien kertomusten muodossa. Kertomukset voivat käsittää hyvinkin lyhyen jakson, esimerkiksi yhden päivän tai jonkun tapahtuman. Narratiivinen lähestymistapa antaa kokonaisvaltaisen kuvan ihmisen olemassa olevasta maailmasta. Kokemuksen käsite on keskeinen kertomuksia analysoitaessa. (ks. Erkkilä 2009, 201.) Fenomenologisessa lähestymistavassa kerrotut kertomukset ja niissä esiintyvät kokemukset nähdään tosina. Narratiivisessa lähestymistavassa kokemusta pidetään muuttuvana. Kertomuksiin tulee mukaan ymmärtämisen näkökulma, johon toiminta ja olosuhteet vaikuttavat. Tällainen ajattelu tuo tutkimukseen fenomenologis-eksistentiaalista suuntausta. (ks. Erkkilä 2009, 202.)

Narratiivinen suuntaus ottaa huomioon kertojan näkökulman, jossa kertomukset ovat monisyisiä ja sijoittuvat tiettyyn aikaan ja paikkaan (Erkkilä 2009, 198). Tutkimukseni aikakäsite tarkoittaa ohjausprosessin aikana tapahtunutta. Paikkana on työssäoppiminen Hämeen Rykmentin ympäristössä. Näin tutkittavieni kirjoittamat kertomukset ja niistä tehtävät johtopäätökset ovat sovellettavissa sinne, mistä ne on kerätty eli Hämeen Rykmentin työpaikkaohjaamistoimintaan. Erkkilä (2009) muistuttaa Holsteinin ja Cubrium (1995, 8-9) sanoin, että vaikka kerätyt narratiivit eli kertomukset ovat elämän tuotamia kokemuksia, ne eivät ole suoraa kuvausta todellisuudesta. Niistä voidaan päätellä, että kirjoittaja on tehnyt synteessin kokemastaan ja pyrkii näin kuvaamaan omaa ymmärrystä tapahtuneesta. (ks. Erkkilä 2009, 207.) Tässä tutkimuksessa narratiiviset kertomukset ovat tutkittavien kokemusmaailman ja sieltä nousevien kehitysajatusten ymmärtämistä ja kuvaamista. Narratiivisuudella ymmärrän ihmisten kokemusmaailman jäsentymistä kertomuksiksi. Tutkimuksessani oleva tutkimusaineistokin on luonteeltaan narratiivista. (vrt. Erkkilä 2009, 196.)

4.3.2 Portfoliot aineiston tuottajina

Tutkimuksen toisena pääaineistona olivat opiskelijoiden kirjoittamat portfoliot, jotka heille annettiin tehtäväksi kirjoittaa ohjausprosessistaan. Näissä kirjoituksissa opiskelijoiden tuli arvioida ohjausprosessissa tapahtuvaa oppimistaan ja kommentoida sitä muutoinkin. Portfoliot olivat heidän kirjallisia dokumenttejaan työssäoppimistapahtumista, sekä siitä, mitä he olivat oppineet. Portfolioiden ottaminen mukaan aineistoon antoi minulle mahdollisuuden tutustua työssä oppimiseen syvällisemmin huomioiden ohjauksen kohteena olevan työssäoppijan kokemukset. Portfoliot kuvasivat niitä oppijan tunteja ja huomiota, joita työssä oppija oli reflektoinut omasta oppimisestaan. Portfolioista nousee mahdollisesti esille näkökulmia, joilla voidaan arvioida työpaikkaohjaajien käyttämiä menetelmiä. Niistä saattaa selvitä myös ne menetelmät, millä oppiminen tapahtuisi vieläkin tehokkaammin. Portfolioiden analysoinnin näkökulmasta ajatukseni oli saada työssäoppijoiden äänet kuuluviin ja päästä vertaamaan heidän näkemyksiään työpaikkaohjaajien ajatuksiin.

Portfolioiden analysointi antaa tässä tutkimuksessa tutkijalle mahdollisuuden vertailla oppijoiden ja työpaikkaohjaajien huomioita toisiinsa itse ohjausprosessista ja sen onnistumisesta. Portfolioista saattaa nousta esiin selkeitäkin kehittämiskohteita siitä, mitä ohjausprosessissa tulee ottaa huomioon tulevaisuudessa. Lipponen (2008) havaitsi, että

vaikka oppijalle on annettu tehtäväksi reflektoida oppimistaan ja kirjata näitä muistivihkoon, niin osa oppijoista ei onnistu siinä opettajan kehotuksista huolimatta. Ne taas, jotka pitivät reflektointivihkoa, totesivat, että muistivihko on mielettömän hyvä juttu, koska siinä oleviin huomioihin voi palata myöhemmin. (Lipponen 2008, 48.) Vaikka portfolioiden pitämisestä on ohjeistettu, sen toteutuminen ei ole itsestään selvyys. Hämeen Rykmentin ohjeistuksessa työssä oppimisesta annetaan selkeät ohjeet siitä, kuinka työssäoppimisprosessi tulee kirjata muistiin, sekä näiden dokumenttien liittämistä oppijan kansioon. Taltioimisen tavoitteena on dokumentoida se tieto ja taito, mitä oppija on saanut. Kirjaamisella ja taltioimisella voidaan jälkikäteen myös todentaa osaaminen. Kansio toimii näin ollen aliupseerin ammatillisen uran osaamisen ja kehittymisen todentajana. (Hämeen Rykmentti 2009.)

Hämeen Rykmentin ohjeistuksessa todetaan, että oppimisessa käytetään apuna työssä oppimisen arviointilomaketta, johon sekä oppija että työpaikkaohjaaja laativat arviointinsa. Lomaketta säilytetään oppijan kansiossa, johon oppija taltioi allekirjoitetut lomakkeet. Ohjeistuksessa korostetaan, että oppijan reflektoinnissa hyviä apukeinoja ovat oppimispäiväkirjan tai matkakirjan ylläpito, joka myös taltioidaan kansioon. (Hämeen Rykmentti 2009.) Lindblom-Yläne, Levander ja Wager (2004, 326) painottavat, että oppimispäiväkirjan pito on suunnitelmallista ja se tulee tehdä annettujen ohjeiden ja kriteerien mukaan. Lindblom-Yläne ym. (2004, 328) toteavat, että oppimispäiväkirjan kirjoittamisessa olennaista on oppimisen prosessimaisuuden ja refleктоivan otteen korostuminen, jolloin oppija kaiken aikaa prosessoi ja analysoi oppimaansa tietoa. Tällaisen materiaalin tarkastelu antaa tutkijalle mahdollisuuden päästä työssäoppimisho-jausprosessiin sisään ja näin voidaan saada työssäoppijoiden kirjoituksista uutta näkökulmaa työpaikkaohjaajien kirjoittamista tarinoista löytyviin seikkoihin.

Lindblom-Yläne ym. (2004, 327) huomauttavat, että oppimisportfolio on laajempi kokonaisuus kuin oppimispäiväkirja. Myös Niikko (2001) korostaa, että portfolioiksi voidaan nimittää oppimispäiväkirjaa tai työnkuvausten kokoelmaa, joista tulee näkyä oppijan arviointiin ja palautteeseen liittyviä huomioita. Koska portfolioon aineiston ja materiaalin keruuseen yhdistetään tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus, se on ikään kuin järjestettyjen kirjoitusten kokoelma, sillä siihen dokumentoidaan aineisto ohjeistetun suunnitelman mukaan. Suunnitelmassa otetaan huomioon konteksti, jossa portfolioa pidetään ja samalla mietitään ne erityistarpeet ja tarkoitukset, johon portfolioa käytetään.

tään. (Niikko 2001, 13 – 14.) Tämän vuoksi myös minä käytän opiskelijoiden ylläpitämästä kansioista nimitystä portfolio.

Portfolio tukee tekijänsä ammatillista kehittymistä ja sen avulla hän voi tarkastella tekemisensä ja niissä tapahtunutta kehitystä. Opettajallakin on mahdollisuus tarkastella oppimistapahtumaa ja oppimista yksittäisen opiskelijan tasolla portfolioiden avulla. (Niikko 2001, 15.) Portfolio on kokonaisuus, joka osoittaa tekijänsä osaamista ja pätevyyttä tietyllä alueella (Niikko 2001, 19). Portfolio voi strategian tavoin ohjata oppimisprosessia. Siitä paljastuu oppijan oppimistapahtuman eteneminen sekä tarvittavat kehityskohteet (Niikko 2001, 16). Portfolio yhdistää sisäisen ja ulkoisen arvioinnin. Ulkoisella arvioinnilla tarkoitetaan palautteen aktiivista keräämistä toisilta, kuten työpaikkaohjaajalta, yksikönpäälliköltä ja työtovereilta ja sisäisellä palautteella taas oppijan omaa oppimisprosessin tarkastelua ja siinä tapahtuvaa reflektointia. (Niikko 2001, 16.) Krause (1996) toteaa, että portfolio on hyvä autenttisisessä arvioinnissa (Niikko 2001, 17). Lindblom-Ylänne ym. (2004, 344) viittaavat kokemukseensa korostaessaan, että vertais- ja itsearviointi tehostavat oppimista. Portfolio antaa työssä oppimisen ohjaajalle mahdollisuuden päästä lähemmäksi ohjattavan aliupseerin kehityspolkuja. Tässäkin tutkimuksessa hyödynnettiin oppijan ja ohjaajan kirjoittamia arviointeja ja heidän muita huomioitaan. Portfolioiden avulla tehtiin myös päätelmiä ohjaustilanteissa käytetyistä keinoista ja niiden onnistumisista.

Portfolioita analysoidessa tutkijalla oli mahdollisuus tarkastella ohjausprosessia ja sen vaikutuksia työssäoppijan ammatilliseen kehittymiseen. Kuten Loughoran ja Corrigan (1995) toteavat, portfolio kuvaa oppijan kasvua ja kehitystä asetetun tavoitteen suunnassa (Niikko 2001, 19). Linnakylä (2001) muistuttaa, että portfolio antaa mahdollisuuden kiinnittää huomion itse prosessiin eikä vain lopputulokseen, jos portfolioa kerätään pidemmän ajan kuin pelkkää oppimispäiväkirjaa (Lindblom-Ylänne ym. 2004, 350). Tämä näkemys tukee päätöstäni valita portfolio tutkimukseni toiseksi aineistoksi, koska tutkimustehtävässäni määrittelin yhdeksi tavoitteeksi arvioida työpaikkaohjaajan ohjausprosessin onnistumista. Portfolioita analysoimalla sain näkyviin ne keinot ja menetelmät, joita työpaikkaohjaajat olivat käyttäneet ja sen, olivatko he onnistuneet niiden käytössä. Pystyin myös seuraamaan oppimisen ohjausprosessin etenemistä.

4.3.3 Narratiiviset analysointitavat

On olemassa erilaisia tapoja tutkia kertomuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 105–112). Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (2005, 367) muistuttavat, että kaikissa laadullisissa analyysitavoissa aineistoa jäsennellään, analysoidaan ja pilkotaan analyysia varten. Tässä tutkimuksessa aineisto koostui tutkittavien kokonaisista kertomuksista. Tutkimukseni aineistonanalyysin tutkimusmetodologisenä ratkaisuna oli kvalitatiivinen sisällönanalyysi.

Hänninen (1996) palauttaa mieliin, että narratiivisten lähestymistapojen tavoitteena on tutkia kertomuksia sellaisenaan. Ihmistieteissä voidaan narratiivista lähestymistapaa perustella ainakin oletuksella, että kertomus elävästä elämästä kuvaa elämää sellaisenaan kuin se on eletty (Sunari 1999, 30). Tämä näkökulma antaa mahdollisuuden käyttää narratiivista tapaa myös tutkimusaineiston keräämiseen. Hänninen huomauttaa, että narratiiviset tarinat eivät ole todellisuuden vääristymättömiä kuvauksia (Hänninen 1996). Tällä hän tarkoittaa sitä, että tarinoissa tulee esille ihmisten aidosti kokemat tapahtumat ja heidän tapansa antaa niille erilaisia merkityksiä. Mäntylä painottaa, että tällainen tutkimus on aineistolähtöistä, eikä siinä siksi liitetä ihmisten antamia merkityksiä valmiisiin teorioihin. Narratiivit ovat kontekstuaalisia ja ainutkertaisia, mutta ne ovat myös yleistettävissä. Ainutkertaiset tapahtumat näyttävät jonkun yleisemmän totuuden koe-tusta (Mäntylä 2007, 59), jonka kuvaamiseen narratiiviset tarinat ja analysoitavat portfoliot soveltuvat hyvin.

Käsittelin tutkimuksessani tutkittavilta kerättävän kirjallisen aineiston havainnoimalla, suorittamalla asioiden analysointia, tarkastelemalla kirjoituksista nousevia merkityksiä ja yhteyksiä. Kävin aineistoa läpi sekä systemaattisesti että objektiivisesti. Tällaista aineiston analyysiä voidaan kutsua sisällönanalyysiksi. (Korkiakangas, Luoma, Alahuhta, Taanila & Laitinen 2009, 217.) Sisällönanalyysi on yhteiskunta- ja kasvatustieteellisissä tutkimuksissa yleisin. Sisällönanalyysillä etsitään vastauksia kysymyksiin, mitä tekstissä sanotaan ja kuinka usein. Malterud (2001, 487) suosittelee aloittelevaa tutkijaa käyttämään muiden jo käyttämiä menetelmiä tutkimuksen analysoinnissa, ennemmin kuin lähteä itse soveltamaan tai kehittämään uusia menetelmiä.

Syrjäläisen (1994, 248) mukaan sisällönanalyysi etenee seitsemän vaiheen kautta. Ensimmäinen vaihe on aineistoon perehtyminen ja keskeisten käsitteiden haltuun otto.

Toisessa vaiheessa pyritään aineiston sisäistämiseen ja teoretisointiin. Tämän jälkeen päästään kolmanteen vaiheeseen, jolloin aineisto luokitellaan karkeasti keskeisimpien teemojen mukaan. Neljännessä vaiheessa tutkimustehtävää ja käsitteitä täsmennetään. Viidennessä vaiheessa päästään tarkastelemaan ilmiöiden esiintymistiheyttä sekä havainnoimaan poikkeavuuksia, jonka jälkeen tehdään uusi luokittelu. Kuudennessa vaiheessa aineistosta muokatut luokat validoidaan ristiin ja tarkastellaan uudelleen ja tuloksena luokkia muokataan. Viimeisessä vaiheessa tehdään johtopäätöksiä ja tulkitaan aineisto. (Metsämuuronen 2006, 248; vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Sisällönanalyysillä aineistoa voidaan siis luokitella, ryhmitellä ja eritellä. Käsitteet muodostetaan yksittäisistä lauseista, virkkeistä tai virkkeen osista ja jopa lausumista. Sisällönanalyysissä aineistoa pelkistetään, jolloin tuotoksena on toimintaa kuvaavia malleja tai näkökulmia. Sisällönanalyysi voi olla joko teoria- tai aineistolähtöistä. Sisällönanalyysin avulla tekstejä voidaan luokitella ja niistä voidaan rakentaa erilaisia sisältökategorioita. Koska kuvasin aineistoa sanallisesti, oli lähestymistapani aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä. (Tuomi & Sarajärvi 2009; Metsämuuronen 2006)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdistellään, jotta saadaan vastaus tutkimuskysymyksiin. Tällainen ryhmittely on sisällönanalyysissä etenemistä päättelemällä ja tulkitsemalla empiiristä aineistoa tavoitteena käsitteellisempi näkökulma käsiteltävästä aiheesta. Tämä tapahtuu vertaamalla teoriaa ja johtopäätöksiä alkuperäiseen aineistoon. Käsitteellistämisen tuloksena saatu käsitys asiasta liitetään teoreettisiin käsitteisiin, jotka esitetään tuloksissa muodostettuna mallina. Saaduissa tuloksissa kuvataan luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet ja kategoriat sisältöineen. Kaikissa tutkimuksen vaiheissa tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän näkökulmistaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 112.) Kriittisenä näkökulmana Metsämuuronen (2006, 252) esittää, että tutkijan on joskus vaikea ymmärtää tiettyyn kulttuuripiiriin sidoksissa olevaa aineistoa ja siinä olevia kulttuuriin liittyviä nyansseja. Tässä tutkimuksessa ymmärrystäni lisäsi tutkimuksen aikana käymäni työpaikkaohjaajien koulutus sekä pitkä työurani Hämeen Rykmentissä. Analyysissä käytin tukena myös prosessin (koulutustilaisuudet ja työpaikka ohjaajien koulutustilaisuus) aikana tekemiäni havaintoja sekä muistiinpanoja.

Aineiston käsittelemisen aloitin merkitsemällä ja taltioimalla kullekin työpaikkaohjaajalle oman tunnusmerkin: TPO1, TPO2, ... TPO6. Aliupseerien portfolioista nousseet

huomiot kirjasin tekstiin lyhenteillä TO1 ja TO2. Kullakin portfoliolla ja työpaikkaohjaajalla oli oma numeronsa. Kyseisessä esimerkissä TPO1 tarkoitetaan työpaikkaohjaajaa numero 1.

Tein käytännön analyysin keräämästäni aineistosta käsittelemällä aineistoa tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla; tutustuin ensin aineistoon lukemalla tekstit ja huomioni useita kertoja läpi, jotta pystyin muodostamaan jäsentyneen yleiskuvan. Materiaalin analysointivaiheessa merkitsin tekstinkäsittelyohjelmaan värillisellä ylivivauksella ne kohdat, joissa oli jotakin kuvaavaa analyysin kohteena olevaan käsitykseen. (ks. Brax & Koivula 2002, 20.) Sitten pelkistin aineistoa, luokittelin sitä (litterointi) asetettujen tutkimuskysymysten alle sekä loin uusia luokkia.

Seuraavaksi toteutin aineiston tulkinnan sekä sisällönanalyysin luotettavuuden arvioinnin. Aineiston luotettavuutta arvioin sen laadulla, tulosten selkeydellä sekä koko prosessin avoimella ja selkeällä kuvaamisella. Käsitellessäni tuloksia vertasin esikäsitykseni olevaa teoriaa työssä oppimisesta työpaikkaohjaajien ohjausprosessista kirjoittamiin kertomuksiin havainnoistaan. Portfolioiden analysoinnin suoritin siten, että vertailin niistä saatua tietoa työpaikkaohjaajien kirjoituksista löytämiini näkökulmiin. Nämä kaksi tapaa täydensivät toisiaan ja antoivat minulle mahdollisuuden tarkastella tutkimuskohdetta monipuolisesti erilaisista näkökulmista. Luin myös huolella Pekkarisen (2010) tekemiä johtopäätöksiä, joista sain tukea aineistossani oleviin aliupseereiden tekemiin huomioihin heidän portfolioissaan.

Työn tässä vaiheessa yhdistin osan alaluokista ja osan poistin kokonaan. Tutkimuksen monipuolisten menetelmien mahdollistamana analyysia tapahtui myös havaintoja tehdessä. Analysoin uutta materiaalia jatkuvasti ja peilasin sitä aiempiin havaintoihini ja tuloksiin (Stringer 2007, 106–107). Tärkeätä minulle oli aineiston analysoinnin sekä tekemieni ratkaisujen kuvaaminen tarvittavalla tarkkuudella, jotta niiden luotettavuutta voitaisiin arvioida kriittisesti.

Harkitsin aineiston käsittelyssä mahdollisuutta käyttää tietokoneavusteista Nvivo ohjelmaa. Nvivo soveltuu aineistolähtöisen sisällönanalyysin työkaluksi, mutta kyseisen ohjelman käyttäminen tämän kokoisen aineiston käsittelyssä ei antaisi työlle lisäarvoa. Nvivo ohjelmisto on käyttökelpoinen työkalu laajojen aineistojen käsittelyyn ja muok-

kaamiseen. Nvivo ei kuitenkaan poista tutkijan tärkeintä työkalua, ajattelua ja johtopäätösten tekoa. (Korkiakangas ym. 2009, 216, 218 – 220.)

4.4 Aineiston sisäinen ja ulkoinen luotettavuus

Yksittäisessä tutkimuksessa on arvioitava sen luotettavuutta, sillä tutkimuksen tuloksiin tulee voida luottaa. Tutkimuksen tulosten tulee olla totuudenmukaisia ja objektiivisia, mutta tästä on useita eri käsityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135). Hirsjärvi ym. (2008, 226) sanovat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteettia ja validiteettia tulkitaan usealla eri tavalla. Käsityksistä on kuultavissa kriittisiä äänensävyjä. Nämä pohjautuvat useimmiten Lincolnin ja Guban (1985) esittämään arvioon, jossa he esittävät yleisesti käytettyjen validiteetin ja reliabiliteetin luotettavuuskäsitteiden perustuvan vain yhteen olemassa olevaan konkreettiseen todellisuuteen, jota tutkimuksen keinoin tavoitellaan. He näkevät, että ei ole vain yhtä olemassa olevaa sosiaalista todellisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136; ks. myös Tynjälä 1991, 390.)

Paneuduin tutkimuksen metodisissa valinnoissa ja niiden perusteluissa sisäisen ja ulkoisen luotettavuuden näkökulmiin. Lukija voi tuloksia lukiessaan aina palata metodologisiin valintoihin ja verrata tekemääni prosessia ja johtopäätöksiäni niihin. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140) painottavat, että luotettavuuden arviointiin ei ole yksiselitteistä listaa, jonka mukaan opinnäytetyötä voidaan arvioida. Tutkimusta on kuitenkin syytä arvioida mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Käytin muun muassa taulukossa 1 Lincoln ja Guban (1985; ks. Luukkainen 2010, 112) kuvaamia kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen luotettavuuden arvioinnin käsitteistöä tukena arvioidessani aineiston sisäistä ja ulkoista luotettavuutta. Otin tarkasteluun myös muita näkökulmia. Tutkimuksessani oli tarpeen nostaa esille myös tutkimuksen tekemiseen liittyviä eettisiä näkökulmia. Niitä käsittelen kappaleen lopussa.

Taulukko 1. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen luotettavuuden arvioinnin käsitteistöä (Lincoln & Guba 1985; Tynjälä 1991; ks. Luukkainen 2010, 112.)

Tarkasteltava asiansyhteys	Lopullisen tutkimuksen käsitteet	Määrällisen tutkimuksen käsitteet
Totuusarvo	uskottavuus (credibility)	sisäinen validiteetti (internal validity)
Sovellettavuus	siirrettävyys (transferability)	yleistettävyys (external validity)
Pysyvyys	seuraamuksellisuus (dependability)	reliabiliteetti (reliability)
Neutraalisuus	objektiivisuus (objectivity)	vahvistettavuus (confirmability)

Tutkimukseni **luotettavuutta** (uskottavuus) vahvisti olettamus, että tutkimillani työpaikkaohjaajilla oli jo tietty käsitys työssä oppimisesta ja työpaikkaohjaajana toimimisesta. Nämä käsitykset antoivat painoarvoa heidän näkemyksilleen; kaikilla tutkittavilla oli työpaikkaohjaajan koulutusta, pitkä ura puolustusvoimissa sekä runsaasti esimies- ja kouluttajakokemusta. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009.) Raportissani esiin tuleva tieto ja käsitykset ovat muodostuneet sekä tutkijan ja tutkimuksenkohteina olleiden että kirjallisen aineiston vuorovaikutuksesta. Olen tehnyt havaintoja myös työpaikkaohjaajien koulustilaisuuksissa.

Olen pyrkinyt varmistamaan monipuolisilla metodologisilla valinnoillani, että tutkimuskysymykset pyrkivät tavoittaman ilmiön sellaisena kuin se on olemassa. Olen valinnut aineiston hankkimiseksi erilaisia tapoja. Aineistossani on työpaikkaohjaajien kirjoituksia, jotka muodostava merkittävän osan aineistostani. Aliupseerien näkökulmat pääsevät kuuluviin heidän portfolioissaan, vaikka olisikin ollut merkityksellistä, että näitä aliupseereiden portfolioita olisi ollut enemmän. Turvauduin Pekkarisen (2010) tuloksiin, jotta pystyin täydentämään kaipaamaani lisäaineistoa työpaikkaohjaajien näkökulmista. Tämä johti siihen, että käyttämäni aineistotriangulaatio tuo monipuolisen mahdollisuuden katsoa tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista (ks. Raunio 1999, 340; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 1243 – 144). Hirsjärven ym. (2008, 228) mukaan trian-

gulaation käyttämisellä voidaan tarkentaa luotettavuutta. Näillä menetelmillä sain tuotamani ajatusrakennelmat vastaamaan tutkittavien käsityksiä asettamistani tutkimusongelmista (Tynjälä 1991; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138).

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole samanlaista mahdollisuutta tehdä tutkimuksen toistettavuuteen perustuvia arviointeja kuin määrällisessä tutkimuksessa. Näitä seikkoja ei kuitenkaan ole syytä kokonaan unohtaa. Omaan aikaansa ja kulttuuriin sidoksissa olevaan aineiston äärellä tutkijan on kysyttävä, onko hän lainkaan ymmärtänyt aineistossa näyttäytyviä omaan aikaan sidottuja vihjeitä. (Metsämuuronen 2006, 251 – 252.)

Raunio (1999) esittää, että (aineiston) aineistolähtöisyys korostaa analyysin merkitystä tutkimustuloksille. Hän esittää, että empiirisestä aineistosta tuotetut tulkinnat eivät ole lukijan kriittisesti arvioitavissa. Usein lukijan on tyydyttävä tutkijan sanaan siitä, että johtopäätökset on laadittu huolella tarkan aineiston läpikäymisprosessin jälkeen. Raunio vaatii, että aineistonkeruuperusteisiin saadaan riittävä selvitys ja että lukija on perehdytettävä analyysintekemisprosessiin. (ks. Raunio 2006, 313.) Pysin kuvaamaan tarkkaan sitä prosessia, miten olen päätenyt tekemiini johtopäätöksiin. Eräs tapa oli tuoda se esiin tutkittavien kirjoituksista otettujen lainausten muodossa. Näin lukijan on helppo tehdä omia päätelmiään kulttuurillisista ja aikaan liittyvistä äänensävyistä. (ks. Hirsjärvi ym. 2008, 228.) Tutkittavien lainausten on kuitenkin oltava tasapainossa siihen nähden, mitä halutaan sanoa. Näen tutkittavien äänen kuvaavan ennen kaikkea tutkimustulosten laatua (Raunio 1999, 324).

Tuomen ja Sarajärven (2009, 142) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää sitä, että tutkijalla on riittävästi aikaa tutkimuksen tekemiseen. Tutustuin taustateoriaan syyskuussa 2009, varsinaisen aineiston analysoinnin aloitin vuotta myöhemmin ja jatkoin sitä tammikuuhun 2011. Mielestäni käyttämäni aika oli riittävän pitkä ja pystyin siksi perehtymään aihealueen teoriaan sekä aineistoon perusteellisesti ja tekemään analysointia huolellisesti. Riittävän syvällinen paneutuminen teoriaan antoi mahdollisuuden verrata tekemiäni johtopäätöksiä teoriaan heti aineiston analyysivaiheessa. Näin varmistin, että teoria ja tekemäni synteesi pääsivät vuorovaikutukseen. Aineiston analysointiin käytin viisi kuukautta. Tein sen mahdollisimman huolellisesti ja tieteellisten ohjeiden mukaan edeten vaihe vaiheelta. Nämä kaikki vaiheet tulevat esille tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141 – 142.)

Perttulan (1990, 102) mukaan luotettavuutta lisää se, jos menetelmät valitaan ontologisen analyysin perusteella niin, että relativistinen käsitys todellisuudesta otetaan huomioon. Ontologinen käsitykseni pohjautuu Raunion (1999) näkemykseen, että tutkijalla pitää olla käsitys siitä, mitä on olemassa. Tutkimusmenetelmiä valitessani oletin, että tutkittavien toiminta työyhteisössä työntekijöinä ja heidän työskentelynsä aliupseerien työpaikkaohjaajina loi heille kokemuksen käsiteltävästä asiasta. Heille oli mielestäni muodostunut merkityksiä, jotka olivat syntyneet toimintaympäristössä, jossa he työskentelivät. (vrt. Jude´n-Tuupakka 2007, 64.) Olen pyrkinyt ymmärtämään heidän kokemuksiaan opiskelemani teorian tiedon, osallistuvan otteeni ja vuosien työkokemukseni avulla puolustusvoimissa. Olen tietoinen siitä, että tutkijalla ei ole asiasta täydellistä tietoa, vaan ymmärtäminen tapahtuu omien kokemusten, analysoidun aineiston ja teorian tiedon välissä (vrt. Raatikainen 2004, 93).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei puhuta yleistettävyydestä vaan ennemminkin siirrettävyydestä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa **siirrettävyyttä** voidaan tarkastella niin, että saatuja tuloksia pyritään soveltamaan toiseen kontekstiin esimerkiksi toiminnoiltaan ja ympäristöltään samanlaiseen joukko-osastoon kuin tässä tutkimuksessa. (Tynjälä 1991: ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 138.) Hämeen Rykmentti on keskikokoinen koulutusorganisaatio, jollaisia puolustusvoimissa on muutamia. Tutkimustuloksia mahdollisesti hyödyntävien on pohdittava tarkkaan tätä esittämäni siirrettävyyden näkökulmaa ja tarkasteltava saatuja tuloksia peilaamalla niitä kriittisesti omaan toimintaympäristöönsä. Tämän jälkeen heidän on päätettävä tulosten soveltuvuudesta työyksikköönsä, omaan arviointiinsa perustuen.

Tämän tutkimuksen pyrkimys ei ole yleistysten tekeminen. Tavoitteena on ainoastaan Hämeen Rykmentissä tapahtuvan työssä oppimisen ohjaamisen toiminnan selvittäminen ja siitä saatujen havaintojen raportoiminen. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.)

Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetti kuvataan **seuraamuksellisuutena** ja tätä kuvaa hyvin käsite pysyvyys (Tynjälä 1991, 391). Tutkimustulosten luotettavuuteen vaikuttavat myös erilaiset ulkoiset tekijät. Tästä esimerkkinä tutkimusmateriaalin viivästyminen; sain kahden tutkittavan tarinat vasta lokakuussa 2010, paljon myöhemmin kuin olin pyytänyt. Saadakseni ne jouduin muistuttaman heitä kahdesti. Hitaaseen vastaamiseen olivat vaikuttaneet vastaajien työkiireet sekä kesällä olleet vuosilomat. Voidaan asettaa kysymys, ovatko työkiireet vaikuttaneet vastaajien tekemiin kirjoituksiin,

niin että kirjoittamiseen ei ole paneuduttu huolella. Ymmärrän, että se on mahdollista, mutta mielestäni saatoinkin luottaa näihinkin vastauksiin. Perustelen tätä sillä, että vastaajat toimivat ammatissa, joka vaatii korkeaa moraalialia. Sotilasyhteisössä on viimeisten vuosien aikana tehty paljon erilaisia kehittämiseen liittyviä tutkimuksia, jotka ovat vaikuttaneet positiivisesti työyhteisöjen kehittämiseen. Tämä seikka tukee ajatusta, että vastaajat ovat ymmärtäneet vastaustensa merkityksen oman työyhteisönsä kannalta.

Objektiivisuutta voidaan tarkastella kuten Eskola ja Suoranta (1998, 212) esittävät: Laadullisen tutkimuksen neutraalisuudella tarkoitetaan sitä, että tulkinnoille saadaan tukea toisista tutkimuksista, joissa on vastaavia ilmiöitä. Tätä varten otin peilikseni Pekkarisen (2010) tekemän tutkimuksen aliupseerien työssä oppimisesta.

Tutkijan on syytä arvioida myös tutkimustilannettaan. Tässä tapauksessa se oli haastava, sillä oman toimintaympäristön ja siellä tapahtuvan toiminnan objektiivinen tarkastelu vaati itsensä ja omien taustaoletusten sivuun siirtämistä. Pyrin joka tilanteessa tarkastelemaan tutkimukseni tuloksia ulkopuolisen asiantuntijan silmin. Tässä minua auttoi aiempien työtehtävieni monipuolisuus sekä ammatillinen opettajan koulutus. Tarkastelin myös omia sitoumuksiani ja lähtökohtiani objektiivisesti. Sen lisäksi kävin keskusteluja Hämeen Rykmentin henkilöstöalan asiantuntijoiden kanssa tutkimukseni tavoitteista ja tarpeellisuudesta kehittämistoiminnan kannalta. Ojala (2003, 236) korostaa, että jos tutkija tiedostaa, tunnistaa ja tunnustaa omat sitoumuksensa ja lähtökohtansa tutkijana, hän pääsee niistä irti ja pystyy sijoittamaan väitteensä oikeaan yhteyteen.

Tutkijan puolueettomuus on varmistettava tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Se, että samassa työyhteisössä työskentelevä tekee tutkimusta siellä työskentelevistä työntekijöistä, ei lisää tutkimuksen luotettavuutta. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Olen selvittänyt tutkimuksen kaikki vaiheet tarkasti raporttiini, jotta lukija voi päätellä tekemieni johtopäätösten ja toimien puolueettomuuden. Raportoidessani tutkimusta olen käyttänyt sellaista kieltä, jota yleensä käytetään ihmistieteissä. Olen halunnut ilmaista sen intensiivisen vuorovaikutuksen aineistoon ja tutkimuksen tekemiseen, joka minulle syntyi tutkimuksen eri vaiheissa. En jättänyt itseäni viileän etäiseksi ja tunnistamattomaksi niin kuin positivistis-empiirinen tutkija usein tutkimuksissaan tekee. (Lincoln 1991, ks. Raunio 1999, 321.) Olen pyrkinyt tiukasti objektiivisuuteen ja varonut, etten välitä omia näkemyksiäni tai tulkintojani. Samalla olen keskittynyt ymmärtämään, mitä tutkittavat haluavat kertoa maailmastaan. Kaikki edellä mainitut seikat on mahdollista tarkistaa

tekemistäni ja selittämistäni menetelmistä, ongelmien asettelusta, ja keskeisistä johtopäätöksistä. (Raunio 1999, 322.)

On tärkeä käydä läpi tutkimuksen **eettiset** näkökulmat tutkimuksen raportointivaiheessa. Tutkijan on syytä selittää ne lukijalle, mutta ennen kaikkea itselleen. Eettisten näkökulmien pohdintaa ei aina voida tehdä tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, vaan siihen vaikuttavia seikkoja ilmenee jatkuvasti tutkimuksen edetessä. Vasta jälkikäteen voidaan nähdä, miten eettisyys on otettu tutkimuksessa huomioon. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Hirsjärvi & Hurme (2004, 20) esittävät, että ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa on huomioitava luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys, sekä tapa, jolla tutkimuksesta tiedotetaan. On myös mietittävä tarkkaan, mitä eettisiä ongelmia tutkimukseen sitoutumisella on. Tutkittavalla täytyy olla riittävästi tietoa, jonka perusteella hän tekee päätöksen osallistumisestaan. Tutkimukseeni osallistuvia informoitiin asiasta yhteisessä tiedotustilaisuudessa ja heillä oli mahdollisuus vastata annettuihin kysymyksiin heille itselleen parhaiten soveltuvana ajankohtana intranetin kautta. Kerroin myös kaikille tutkimukseen osallistuville, että tutkimustulokset raportoidaan niin, että jokainen osallistuja säilyy tunnistamattomana, eikä heidän identiteettinsä paljastu.

Olen selvittänyt lukijalle oman ontologisen taustani ja pitänyt sen johtoajatukseni kaikissa työn vaiheissa. Ontologiset sitoumukset on hyvä tehdä, vaikka kaikissa tutkimuksen perinteissä niitä ei vaaditakaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Käyttämäni fenomenologinen käsitys ihmisestä auttoi minua ymmärtämään tutkittavien toiminnan merkityksellisyyttä, joka syntyy heidän työskennellessä omassa toimintaympäristössään. Lukemalla tutkittavien kirjoituksia saoin ymmärtää heitä. Se, että tunsin toimintaympäristön hyvin ja pystyin perehtymään taustateorioihin riittävässä laajuudessa, antoi minulle hyvät edellytykset tutkimukseni tekoon. Olen tuonut tutkittavien näkökulmat esille mahdollisimman autenttisina. Tämä näkyy tutkimukseni raportoinnissa, jossa ymmärtäminen ja selittäminen ovat kietoutuneina toisiinsa. Hermeneuttinen näkökulmani tulee esille tulkitessani toimintaa ja syitä, jotka nostavat näkymättömän näkyväksi. Työpaikkaohjaajien koulutustilaisuudessa saamani esiymmärrys työssä oppimisesta tuki tätä näkemystä. Tilanne, jossa tutkija on lähellä tutkimaansa kohdetta ja hänellä on kokemusta tutkittavien viitekehystä, ohjaa häntä tarkastelemaan eettisiä näkökulmia (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 125).

Halusin noudattaa tutkimusraportissani hyvän tieteellisen tavan mukaista käytäntöä. Sen pohjalta olen tavoitellut työssäni myös huolellisuutta ja tarkkuutta. Tämä näkyy siten, että tein raporttini yksityiskohtaisesti ja tieteelliseltä pohjalta asetettujen vaatimusten mukaisesti. Kaiken keräämäni aineiston olen säilyttänyt ohjeistetulla tavalla, niin että se on vain minun käytössäni. Olen myös pyrkinyt esittämään aineistoni tasapainoisena kokonaisuutena. Analysoidessani tätä aineistoa käytin tutkimusmenetelmiä, jotka ovat yleisesti hyväksytyjä kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä. Huomioin myös muiden tutkijoiden saavutukset ja ansiot sekä merkitsin heidän tietonsa ajatusrakenteideni yhteyteen, jos ne vaikuttivat niihin jollain tavoin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 132 – 133).

5 MITEN TYÖSSÄ OPPIMISEN OHJAUS ON TOTEUTUNUT

Tutkimukseni tarkoituksena oli saada vastaus muun muassa siihen, minkälaisena työpaikkaohjaajat näkevät työssä oppimisen. Narratiiviset kertomukset olivat oiva tapa tämän tutkimiseen. Tutkittavilla oli mahdollisuus kirjoittaa muistiin niitä asioita, jotka tulivat heidän mieleensä oppimis- ja ohjaamistilanteessa. He saattoivat myös valita sopivan ajankohdan kirjoittamiselleen, mikä antoi mahdollisuuden syventyä aiheeseen laajemmin.

Lähdin narratiivisten kertomusten kautta hakemaan vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen. Niistä ensimmäinen kuvailee vastaajien käsityksiä siitä, minkälaista työpaikkaohjaus on Hämeen Rykmentissä ja millaista sen tulisi olla? Toisena tutkimuskysymyksenä oli se, millaisia näkemyksiä tutkittavilla on hyvästä työpaikkaohjauksesta? Kolmas kuvailee sitä, miten tutkittavat kehittäisivät työpaikkaohjaajien koulutusta.

Raporttini kukin kappale alkaa yhteenvedolla alateemojen tuottamasta informaatiosta. Yhteenvedon jälkeen paneudun kunkin alateeman yksityiskohtaiseen raportointiin. Tämä mahdollistaa lukijalle tarkemman syventymisen aihealueeseen. Analyysini etenee muodostamani kolmen pääkysymyksen avulla. Niillä kullakin on omat alateemansa, joita olen käsitellyt laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Minkälaisena työssä oppimisen ohjaus näyttäytyy Hämeen Rykmentissä?

Esimiesten merkitys työssä oppimisen onnistumiselle

Opittavia kompetensseja ja haasteita aliupseerien oppimisessa

Minkälainen on tutkittavien näkemys hyvästä työpaikkaohjauksesta?

Mitä työpaikkaohjaajalta vaaditaan?

Miten hyvä työpaikkaohjaaja erottuu muista?

Miten tutkittavat kehittäisivät työpaikkaohjaajien koulutusta?

Tutkittavien ajatuksia koulutuksen kehittämiseksi

Työpaikkaohjaajien koulutuksessa esiintyviä ongelmia

5.1 Minkälaisena työssä oppimisen ohjaus näyttäytyy Hämeen Rykmentissä?

Henkilöstösuunnittelun tulisi olla organisaation tarpeiden mukaista. Tutkittavien mukaan tarpeiden määrittely on tällä hetkellä yksikön päällikön aktiivisuuden varassa. Hänen tehtäväkseen jää vastata siitä, miten työssä oppiminen toteutetaan hänen työyksikössään. Vastaajien mukaan päällikkö tarvitsisi tuekseen joukko-osaston tai vähintään joukkoyksikön tasolla tehtyä huolellisempaa henkilöstön käytön ja osaamisen suunnittelua. Hänen tulisi myös tietää, mitä osaamista perusyksikkö tarvitsisi tulevaisuudessa. Österbergin (2005, 122) mukaan osaamisen määrittely lähtee työn vaatimuksista ja työpaikan tarpeista. Osaamisen tarpeita voidaan saada näkyväksi tekemällä osaamiskartointus, jossa huomioidaan työyhteisö sekä yksilötaso. Päällikön tietoisuus aliupseerien osaamisesta auttaa kehittämään heidän taitojaan. Tämä myös helpottaisi aliupseerien urasuunnittelua sekä työssä oppimisen suunnittelua, jos päällikkö saisi tiedon heidän osaamisestaan riittävän ajoissa. Edellä mainittujen suunnitelmien tulisi olla riittävän kevytrakenteisia sekä muuntautumiskykyisiä. Urasuunnittelu olisi aliupseereilla pikemminkin lähitavoitteiden asettamista. Siksi tulisikin puhua ennemmin urapoluista, jotka ohjaisivat aliupseereita ensimmäisinä vuosina, eikä urasuunnitelmista. Työpaikkaohjaajat kokivat myös, ettei heillä ollut resursseja urasuunnitelmien tekemiseen. Ne tuntuivat liian vaativilta perusyksikkötason tehtäviksi.

Esimiehen ymmärrys työssä oppimisen merkityksestä on ensiarvoisen tärkeää. Esimiehen tulee olla aktiivinen työpaikkaohjausprosessin kaikissa vaiheissa. Hänen roolinsa on määrittää ohjattavalle kehittymisentroitteet. Hänen on myös käytävä jatkuvaa keskustelua prosessin etenemisen vaiheista ohjattavan sekä työpaikkaohjaajan kanssa.

Aliupseereille on luotu Puolustusvoimien ohjeistukseen koko työuran kestävä, suuntaa antava koulutus- ja urakehitysmalli, jossa on määriteltä tehtävät ja niihin tarvittavat palvelusvuodet. Tämän mallin toteutuminen vaikeutuu, jos henkilöstösuunnittelua ei tehdä riittävän hyvin. Riittävien henkilöstöressurssien turvaaminenkaan ei onnistu, jos henkilöstöjohtoon toiminta ei ole suunnitelmallista. Suunnittelemattomuus ja tiukka henkilöstötilanne saattavat johtaa siihen, että nuori aliupseeri joutuu kokemattomana sellaisiin tehtäviin, joihin hänellä ei ole riittävää taitoa ja kokemusta. Kun aliupseereille määrätään työpaikkaohjaaja, tulee hänet ottaa mukaan jo perehdyttämisvaiheessa, jotta perehdyttäjän ja työpaikkaohjaajan välinen tehtävien siirto onnistuisi luontevasti.

Tutkittavat esittivät kirjoituksissaan ajatuksia siitä, miten hyvä työpaikkaohjaus toteutetaisiin käytännössä. Tärkeimpänä nähtiin se, että ohjauksen tuli olla suunnitelmallista ja nousujohteista. Eräässä kertomuksessa esitettiin ratkaisuksi riittävän pitkäjänteistä suunnittelua ja tavoitteiden asettelua. Tästä esimerkkinä oli perusyksikön aliupseerille annettu selkeä tavoite järjestää ja valvoa kouluammunnat tulevana kesänä noin puolen vuoden kuluttua. Tehtävää varten hänelle oli laadittu koko kevään kestävä vaiheittain etenevä koulutussuunnitelma.

Aineistossa korostui, että työssä oppija tulee ottaa huomioon täysivaltaisena työyhteisön jäsenenä, jota tulee kohdella arvostavasti. Ohjauksen onnistumiseksi aliupseerille oli laadittava mahdollisimman laadukas TOPS, jotta se tukisi oppimisprosessia. Sen tulisi olla myös käytännönläheinen. Pelkkä TOPS:n laatiminen ei riittäisi, vaan aliupseereiden vastuulla olisi vielä erilaisten oppimistilanteiden dokumentointi ja oman toiminnan reflektointi. Tällöin sekä oppija että työpaikkaohjaaja olisivat vastuussa TOPS:n toteutumisesta. Esiintyi myös pelkoa siitä, että suunnitelmien laatiminen veisi aikaa varsinaiselta työltä.

Työpaikkaohjaajat näkivät työssä oppimisen olevan sosiaalinen prosessi, joka kaipaisi erilaisia yhteistyöverkostoja ja tilaisuuksia keskustella oppimiseen liittyvistä asioista. Tutkittavat kokivat, että sosiaalista vuorovaikutusta korostava malli tukeutuisi nykyaikaiseen oppimiskulttuuriin. Kaikki tutkittavat eivät nähneet yhteisöllisyyden ja sosiaalisen prosessin merkityksellisyyttä, vaan havaittavissa oli vielä hyvinkin perinteisiä ajatuksia oppimisesta. Työntekijän oletettiin osaavan asiat muutaman näytön jälkeen. Työnkierto joukko-osaston sisällä nähtiin eräänä ratkaisuna osaamisen kehittämiseksi. Sen avulla tuleva ammattilainen saisi mahdollisimman laajan kokemuspohjan erilaisista tehtävistä omassa joukko-osastossaan.

Työssä oppiminen kehittäisi tutkittavien mukaan työtehtävissä tarvittavia tietoja ja taitoja. Sen lisäksi ne myös tukisivat myöhemmin tulevia sotilasammattillisia opintoja. Tärkeimpänä osaamisen alueena nähtiin ammatillisten ydinkompetenssien oppiminen. Näitä taitoja olivat ase- ja ampumakoulutus, erilaiset tekniset taidot ja tiedot kuten kalusto, varomääräykset, ajoneuvokalusto sekä kouluttamistaito ja johtamistaito. Osa opetettavasta tiedosta oli selkeästi expilisiittistä. Työpaikkaohjaajat osasivat erotella eri vaiheita siitä, mitä ja miten opetetaan, mutta myös siitä, mikä vaihe vaikutti mihinkin vaiheeseen

ja miksi opetettiin juuri siten. Implisiittinen tieto ei päässyt esille eivätkä ne keinot, joilla näitä taitoja yritettiin siirtää; osattiin kyllä luetella erilaisia tapoja ja keinoja, joilla siirtää näkymätöntä tietoa, mutta ei sitä, miten se voitaisiin toteuttaa opetuksessa.

Tutkittavat puhuivat paljon taidoista, mutta näen, että taidoista puhumisella tarkoitetaan usein sekä tietoja että taitoja (vrt. Helakorpi 2004b; Ruoholinna 2000). Myös arvojen ja asenteiden toivottiin siirtyvän työpaikkaohjaajalta opittavalle. Eräs työpaikkaohjaaja koki, että vuorovaikutustaidot kehittyivät työssä oppimisessa. Osa tutkittavista esitti, että hyvä työpaikkaohjaus kehitti oppijan paineensietokykyä, persoonallisuutta sekä itseohjautuvuutta. Hyvä ohjaus kehitti myös kykyä reflektoida omaa työsuoritusta. Tämä tuli esille erityisesti aliupseerien portfolioissa.

Tutkittavat pitivät parhaimpana keinona saavuttaa edellä mainittuja ominaisuuksia ja taitoja työskentelemällä tai seuraamalla kokeneemman kouluttajan suorituksia tämän vierellä saaden häneltä tällöin hyviä vinkkejä. He korostivat, että kouluttajien tehtävänä oli antaa neuvoja ja ohjeita siitä, miten kyseinen tehtävä tulee hoitaa. Tutkittavilla oli vahva käsitys siitä, että keskustelu ohjaajan kanssa tuki oppimista. Oppijoille annettiin myös erilaisia lukutehtäviä ja materiaaleja ennen varsinaisen työn tai työvaiheen opettelusta. Tällä tavoin varmistettiin ryhmitellyn ja jäsennellyn tiedon jakaminen. Myös behavioristisen mallin mukaan etenevät opetusmenetelmät nähtiin tarpeellisiksi silloin, kun opetettiin erialaisia teknisiä ja aseisiin liittyviä kokonaisuuksia. Vaativimpien taitojen oppiminen varmistettiin kirjallisilla kuulusteluilla ja näyttöjen antamisella.

Kouluttamistaitoa pidettiin opittavista asioista tärkeimpänä, koska se on aliupseerien pääasiallinen tehtävä. Näkyvin kirjoituksista esille tullut asia oli johtamistaitojen oppiminen. Paras keino oppia johtamistaitoja, oli antaa oppijalle vastuuta tehtävien hoitamisesta ja tarvittaessa vain valvoa suorituksia. Useissa kirjoituksissa nähtiin tärkeänä antaa aliupseerille johtamisvastuu erilaisista harjoituksista ja mahdollisuus toteuttaa joitakin suorituksia osakokonaisuuksineen alusta loppuun asti. Tällöin hänen tehtäväksi tuli muun muassa suunnitella erilaisia koulutusilaisuuksia ja johtamissuorituksia. Joissakin tapauksissa oli nähtävissä, että aliupseeri joutui usein taitojaan vaativampaan tilanteeseen, jolloin itseohjautuvuuden merkitys korostui entisestään. Esimies- ja vuorovaikutusvalmennukseen pääseminen olisi hyvä keino tukea aliupseereita kehitettäessä heidän johtamis- ja vuorovaikutustaitojaan.

Työpaikkaohjaajat toteuttivat usein ohjausta Jacobs ja Jonesin (1995) kuvaaman seitsemänportaisen mallin mukaisesti. Mallissa näytetään ensin miten asia tehdään, sitten selitetään ydinkohdat, jonka jälkeen ohjattavan annetaan katsella ohjaajan tekemää työsuoritusta uudelleen. Tämän jälkeen oppijalle annetaan mahdollisuus tehdä jokin yksinkertainen osio työsuosituksesta tai vaiheesta, tämän jälkeen hänen annetaan tehdä koko suoritus mutta avustettuna. Tämän onnistuttua oppija päästetään tekemään työsuoritus kokonaan niin, että työpaikkaohjaaja seuraa sivusta. Työsuorituksen onnistuttua ohjattavan annetaan tehdä kyseistä tehtävää omatoimisesti. (ks. Jacobs & Jones 1995, 13.) Muun muassa Hyypän (2010) tutkimuksessa toteutettava kuntotestaajankurssin polkupyöräergometritesti on tästä hyvä konkreettinen esimerkki, koska se etenee Jacobs ja Jonesin (1995) mallin mukaisesti.

Oppimistilanteet esiintyivät tutkittavien kertomuksissa niissä päivittäisissä ympäristöissä, joissa opittava toiminta tapahtui luonnollisesti. Sekä vertaisten että myös muiden työntekijöiden kanssa käytävillä epävirallisilla keskusteluilla nähtiin olevan merkitystä opittaessa tehtävien hoitamisessa tarvittavia taitoja. Työssä oppimisen konkreettisina paikkoina mainittiin erilaiset autenttiset ympäristöt, kuten sotaharjoitukset maastossa ja ampumaradat, kouluttajanhuone sekä yksikköpuseerin toimisto. Näissä ympäristöissä ohjattaviin siirtyi sellaista hiljaista tietoa ja taitoa, jota ei opita sotilasopetuslaitoksissa. Ruumiillisen työn tekemisen taustalla korostui ajatus siitä, että kehon oppiessa mielikin oppii (ks. Koski 2000). Autenttiset työn suorittamisen ympäristöt olivat täynnä sellaisia käytänteitä ja toimintamalleja, joita kokenut kouluttajakaan ei pystynyt pukemaan sanoiksi. Nämä toimintatavat paljastuivat vain seuraamalla kokeneen työntekijän suorittamaa työtä.

Maavoimien henkilöstöosasto painottaa informaalisen oppimisen tärkeyttä. Jotta se olisi yksi tavoitteista, se tulisi myös kirjata TOPS:iin. Työpaikkaohjaajat siirtävät oppijoihin sellaisia tietoja ja taitoja, joita ei voida hyvälläkään suunnittelulla ennakoida ja kirjata ylös. Kaikkien työvaiheiden ja paikallisissa oloissa toteutettujen mallien purkamisen ei ole välttämättä edes mielekäästä. Mahdollisuus toimia taitavan ja ammattinsa osaavan mentorin työparina korostuu merkityksellisempänä. Nuori oppija voi omaksua hyvinkin paljon uutta asiaa lyhyen harjoituksen tai koulutustapahtuman aikana. Havaintojeni mukaan suunnittelematon informaali oppiminen on merkityksellistä, vaikka pyrkimyksenä onkin aliupseerien suunnitelmallisempi kouluttaminen.

Resurssien puute voi aiheuttaa ongelmia työpaikkaohjauksen toteutumisessa. Merkittävimmät puutteet löytyivät tutkittavien mukaan henkilöstöresursseista; aina ei ole asettaa aliupseerille työpaikkaohjaajaa tai muuta kokenutta henkilöä ohjaamaan suoritusta, vaikka tarvetta olisi. Tästä esimerkkinä eräs aliupseeri, joka asetettiin muutaman kuukauden ohjauksen jälkeen joukkueenjohtajan tehtäviin tämän ollessa lomalla. Ongelmia nähtiin myös siinä, että ohjattavien aliupseerien pohjakoulutus oli liian kapea-alainen heille suunniteltuihin tehtäviin sekä siinä, ettei uuden tiedon omaksumiselle ollut vielä kehittynyt riittävää taustatietoa.

Osalle kokeneemmista työpaikkaohjaajista työssä oppiminen oli ennestään tuttu käsite; onhan sotilasyhteisössä aina opetettu nuorempia työntekijöitä vanhemman ohjauksessa. Uutta heille kuitenkin oli sen suunnitelmallisuuteen ja järjestelmällisyyteen pyrkivä toteutus. Tämä tuntui osasta haastavalta, jopa raskaalta. Kokonaisuudessaan työssä oppiminen nähtiin tärkeänä ammatillisen osaamisen kehittämisen menetelmänä. Myös työpaikkaohjaajia pidettiin merkityksellisinä aliupseerien työtä arvioidessa.

Tutkimustulosten mukaan oppimisen prosessi näyttäytyi Kolbin (vrt. 1984) kuvaaman syklin mukaan, jossa konkreettinen kokemus toi ymmärryksen asialle ja laittoi sekä työssäoppijan että ohjaajan pohtimaan tehtyä suoritusta. Tulokset auttoivat ymmärtämään, miten tehtävistä oli suoriuduttu ja mitä kehitystarpeita oli vielä olemassa. Uusissa kokeiluissa tai vaiheittain tehdyissä koulutuksissa voitiin näin soveltaa kaikkea opittua, joko uudenaikaisissa olosuhteissa tai haastavammissa suorituksissa. Aineiston perusteella sosiaalinen vuorovaikutus ja tarkoituksenmukainen oppimisympäristö tehostivat oppimista. Sosiaalinen vuorovaikutus auttoi työssä oppijaa ulkoistamaan ajatteluaan, josta hän sai tukea reflektioilleen.

5.1.1 Esimiesten merkitys työssä oppimisen onnistumiselle

Työssä oppimisen käynnistäminen on työpisteiden ja yksiköiden vastuulla. Uuden työntekijän tullessa taloon hänelle aloitetaan tehtävään perehdyttäminen perehdyttämisohjeen mukaisesti. Perehdyttämisjakso kestää yleensä muutamasta kuukaudesta kuuteen kuukauteen. Vastuu tästä jaksosta on hänen esimiehellään ja Hämeen Rykmenttiin nimetyillä perehdyttäjillä. Perehdyttämisestä on laadittu selkeät ohjeet. (Perehdyttäjien opas 2006.) Perehdyttämisjakson aikana työntekijälle määritetään oma työpaikkaohjaaja. Perehdyttämisohjeessa ei ole mitään mainintaa siitä, miten perehdyttäjän ja työpaikkaohjaajan viestikapulan vaihto tapahtuu. Työpaikkaohjauksen alkua auttaisi selkeä

ohje tai toimintatapamalli. Nyt organisoidun työssä oppimisen aloittamisen määrittely jää täysin esimiehen harteille.

Tutkittavat kertoivat kirjoituksissaan, että esimiehellä on suurin vastuu työyhteisönsä osaamisen määrittelyssä. Esimies vahvistaa organisaatiossaan henkilöstönsä tehtävät, osaamisen kehittämisen tavoitteet ja keinot (Ilonen ym. 2010). Tutkittavien mukaan työpaikkaohjaajien toimintaa tukee esimiehen antamat linjaukset osaamisen tavoitteista. Esimies tekee aliupseerin kanssa urasuunnitelman, joka sisältää formaalisia sotilaskoulutuksia ja informaalisen oppimisen tavoitteita sekä muita työssä oppimisen kehitystoimenpiteitä (vrt. Hämeen Rykmentti 2009).

Urasuunnittelukeskustelu on ensimmäinen kehityskeskustelu, joka käydään uuden työntekijän kanssa. Maavoimien ohjeessa sanotaan, että kehityskeskustelussa esimiehen on huomioitava työntekijän osaamisen kehittäminen. Sen aikana määritetään myös tulevan vuoden tavoitteet ja arvioidaan menneen kauden suoriutumista. Kehityskeskustelu toimii näin osaltaan osaamisen kehittämisen työkaluna. Keskustelussa pohditaan myös sitä, mitä kehitystarpeita työntekijällä on lähitulevaisuudessa sekä tietenkin tulevaisuudessa. Tällä varmistetaan, että hän pystyy hoitamaan organisaation kannalta niitä tehtäviä, joita hänet on määrätty hoitamaan. Tällaisen esimiehen ja alaisen välillä käytävän kehityskeskustelun tavoitteena, kuten kehityskeskustelu sanakin kertoo, on keskustella työstä yleisellä tasolla ja miettiä erilaisia tapoja kehittää sitä työntekijän tai esimiehen ehdotusten pohjalta. Kehityskeskustelun aikana asetetaan ne tavoitteet joihin työntekijä pyrkii ja arvioidaan tehtyä työtä. Mielestäni voidaan puhua myös esimies – työntekijä dialogista, koska dialogin pyrkimyksenä on tuottaa uusia oivalluksia, joiden pohjalta ennakkokäsitykset saataisiin uuteen järjestykseen (Isaacs 2001, 63). Kehityskeskustelu on osa aliupseerin taitojen kehittämisprosessia ja näin ollen myös se tulisi kirjata TOPS:iin.

Esimiehellä tulee olla tiedossa, mitä osaamista perusyksikössä tarvitaan juuri sillä hetkellä ja tulevaisuudessa, jotta hän voisi suunnitella töitä eteenpäin. Ainakin joukkoyksikötasolla on välttämätöntä tehdä pitkäjänteistä osaamiskartoitusta, koska tällä luodaan pohja perusyksiköiden mahdollisuuteen tehdä tarvittavaa osaamisen kehittämistä. Perusyksikön osaamiskartoituksesta ei ole ohjeistettu virallisissa asiakirjoissa, mutta se on tärkeä työkalu mietittäessä työssä oppimisen suunnittelua ja läpiviemistä (ks. Ilonen ym. 2010, 10).

Esimiehen rooli tavoitteen asettelussa ja perusteiden määrittämisessä on erittäin tärkeä, jottei käy niin, että hankitaan sellaista osaamista, joka on pelkästään henkilöstä itsestään mielenkiintoista, eikä palvele organisaation toimintaa. (TPO6)

Esimiehen vastuulla on käydä keskusteluja joukkoyksikön johdon kanssa tulevaisuuden osaamistarpeista. Puolustusvoimien ja maavoimien ohjeistuksissa tarvittavan osaamisen määrittely on annettu joukko-osastoille, mutta Hämeen Rykmentissä vastuu on siirretty joukko-yksikön tehtäväksi. Maavoimien ohjeessa todetaan, että joukko-osastot toteuttavat työssä oppimiseen liittyvää toimintaa heille parhaiten sopivalla tavalla. Tällöin työpisteen päällikön kyky käydä keskusteluja tulevaisuuden tarpeista joukko-yksikön komentajan kanssa on ensiarvoisen tärkeää. Ilonen ym. (2010, 15) totesivat kenttätutkimuksessaan seuraavasti:

Nykyisessä tilanteessa ollaan koulutussektorin ja perusyksiköiden arvailujen pohjalta ja esimerkiksi aliupseerien urasuunnitelmaa ei voida tehdä joukko-osaston tarpeisiin, vaan ainoastaan perusyksikön tarpeisiin ja todennäköisesti kaikki aliupseerit eivät tulevaisuudessa ole enää vain perusyksiköiden tehtävissä, mutta osaaminen on profiloitu vain sinne. (Ilonen ym. 2010, 15.)

Tutkittavat korostivat organisaationjohdon vastuuta, koska heidän mielestään juuri johdon tuli tehdä osaamiskartoitukset ja antaa suuntaviivat esimiehille. Tämän jälkeen esimiesten tehtävänä oli laatia suunnitelmat ja ohjeistukset niistä käytännön toimista, joilla tarvittava osaaminen tulee varmistaa. Lähes kaikki tutkittavat toimivat oman yksikkönsä tai työpisteensä esimiestehtävissä, joten heillä on mielestäni näkemystä sekä esimiehen- että työpaikkaohjaajan roolista. Tämä antaa vakuuttavuutta heidän esittämilleen ajatuksille.

Tarvittavat tiedot ja taidot saadaan selville, kun organisaatiossa tehdään kattava osaamiskartoitus eli selvitetään, mitä tietämystä on jo olemassa ja mitä puutteita on havaittavissa. (TPO6)

Tehtäessä joukko-osaston tulevaisuuden osaamissuunnittelua nähtiin yhtenä vaihtoehtona se, että tuleva aliupseeri olisi ensin töissä perusyksikössä. Tämän kokemuksen jäl-

keen hän voisi myöhemmin siirtyä oman erityisosaamisalan tehtäviin. Tällä menettelyllä saataisiin aliupseerille mahdollisimman laaja-alainen näkemys joukko-osaston toiminnasta ja päästäisiin toteuttamaan työnkierrollisia toimenpiteitä joustavasti myös aliupseerien kohdalla. Tätä ajatusta tukee myös portfoliosta tehty huomio, ”toimiminen joukkueen johtajana toisessa yksikössä toi uutta ulottuvuutta johtajana toimimiseeni”. Työnkierto on yksi keino kehittää oppimista sekä motivoida työntekijää. Puolustusvoimissa työnkiertoa toteutetaan upseerien kohdalla valtakunnallisesti. Myös aliupseerien osaaminen kehittyisi, kun joukko-osastossa käytettäisiin työnkiertoa oppimiskeinona.

-- joukkueen johtajaksi tulevalle aliupseerille olisi hyvä mikäli hänen ensimmäinen työtehtävänsä olisi perusyksikössä. -- Hänen olisi hyvä saada perusyksikössä riittävät perusteet varusmiesten johtamiseen, oppituntien ja harjoitusten pitämiseen. (TPO2)

Tärkeänä pidettiin myös sitä, että työpaikkaohjauksen aikana selvitetäisiin, mitä osaamista työntekijällä jo oli. Ohjattavilla saattoi olla hyvinkin monipuolisia tietoja ja taitoja heille annettujen tehtävien hoitamiseen. Tarvittaessa tällainen osaaminen tulisi tunnistaa ja tunnustaa, esimerkiksi kirjaamalla ylös ne taidot ja tiedot, joita kullakin oli, ennen kuin aliupseerille määrättäisiin työpaikkaohjaajaa tai alettaisiin tehdä työssä oppimisen suunnitelmaa. Aliupseerin mielenkiinnot tulisi ottaa huomioon mahdollisuuksien mukaan, koska silloin hän voisi tehdä työtä, joka kiinnostaisi häntä ja jonka sisältöihin hän voisi omalta osaltaan vaikuttaa (vrt. Virolainen 2009, 41).

Esimies linjaa työpaikkaohjauksen suuntaviivat. Urasuunnitelman valmistuttua tulee aliupseerille tehdä työssä oppimisen suunnitelma. Työpaikkaohjaajan vastuulla on TOPS:n laatiminen työpisteenpäällikön ohjeistuksen ja vaatimusten mukaan. TOPS laaditaan yhteistyössä ohjattavan kanssa. Suunnitelmassa tulee huomioida se osaaminen, mikä ohjattavalle on kertynyt siviilikoulutuksista ja mahdollisista sotilaskoulutuksista. Vastuu TOPS:ssa asetettujen tavoitteiden toteutumisesta on työssä oppijalla sekä työpaikkaohjaajalla. Työssä oppijan vastuulla on se, että työssä oppimisen dokumentointi tulee hoidettua käsketyllä tavalla. Työpaikkaohjaajilla oli hyvin tiedossa se, miten kyseinen prosessi on ohjeistettu.

Työssä oppiminen pitäisi toteuttaa siten, että aluksi kartoitetaan (osamiskartoitus), mitä osaamista työntekijällä on jo olemassa hänen aloitta-

essaan uudessa tehtävässä sitten” [työssäoppijalle] laaditaan työssäoppimisuunnitelma, johon kirjataan se osaaminen, jota tehtävän menestyksellinen hoitaminen edellyttää. (TPO6)

Huolta herätti erityisesti se, että erilaisten suunnitelmien laatimien vei paljon aikaa ja toi lisätehtäviä. Käsittelemästäni aineistosta pystyi erottamaan äänen painoja siitä, että mahdollisten suunnitelmien tulisi olla helppoja täyttää. Niiden pitäminen ei toteutunut ohjeistuksen mukaisesti, jos ne ovat liian raskasrakenteisia. ”HOPSIEN ja muiden analyysien on oltava ´kevytrakenteisia´, koska jos ne vievät pääosan prosessissa, jää niiden laatiminen tekemättä.” (TPO4) On tärkeää, että kaikki työpaikkaohjaajat koulutetaan tekemään suunnitelmat annetun oheistuksen mukaan. Oleellista oli, että kaikki vaaditut lomakepohjat tehtäisiin riittävän yksiselitteisiksi ja helposti omaksuttaviksi. Huolenaiheeksi voitiin nostaa myös resurssien puute siitä, että aina ei työpisteissä ole asettaa aliupseerille kokenutta kouluttajaa valvomaan hänen pitämäänsä koulutusta. Pekkarisen (2010, 25) tulosten mukaan aliupseereilla oli tarve saada vanhempi kouluttaja seuraamaan harjoituksia ja antamaan siitä palautetta useammin kuin mitä nyt tehtiin.

Kirjoituksissa nousi esille paljon erilaisia käytännön toimia työssä oppimisen alkuvaiheista. Useassa vastauksessa esitettiin, että ”Oppimisen ohjaus tulee olla säännöllistä ja jatkuvaa”. (TPO1) Ohjauksen painopistettä kehoitettiin pitämään selkeänä ja sen toivottiin painottuvan ammatillisten ydinkompetenssien opettamiseen. Ennen käytäntöön siirtymistä olisi tärkeää keskustella oppijan kanssa niistä tavoitteista ja toimintamalleista, joiden mukaisesti ohjaus etenisi. Oppijalle tuli painottaa, että hän on itse vastuussa tehtävistään ja oppimisestaan, jonka odotettiin olevan myös laadukasta. ”kaikkeen tekemiseen [alusta asti] on sisällytettävä vastuu”. (TPO4)

Tutkittavat esittivät, että työntekijä tuli motivoida pitämään oppimisestaan ohjeistettua reflektointipäiväkirjaa heti työsuhteen alusta lähtien. Vastuu asioiden kirjaamisesta ei olisi pelkästään oppijalla, sillä oli tärkeää, että myös työpaikkaohjaajat aloittaisivat arviointien, huomioiden ja muiden merkintöjen tekemisen TOPS:iin, heti kun se oli laadittu. ”Motivointi opitun kirjaamisesta ja dokumentointi tulee aloittaa heti kun työsuhde alkaa. Uusi työntekijä pitää saada ymmärtämään, että dokumentointi on HÄNEN omaksi turvakseen mahdollisen siirron tai tehtävävaihdon kannalta.” (TPO3) Pekkarisen (2010) tutkimuksessa oli kiinnitetty huomiota siihen, että aliupseerit olivat motivoituneita täyttämään erilaisia lomakkeita ja päiväkirjoja, mutta he kaipaavat lisää opastusta

niiden täyttöön. Riittämätön ohjeistus aiheutti sen, että kirjalliset tehtävät jäivät herkästi tekemättä. (Pekkarinen 2010, 25.) Tämä tulee huomioida järjestettäessä työpaikkaohjaajille täydennyskoulutusta. Heidät tulee perehdyttää konkreettisesti siihen, miten kyseisiä lomakkeita täytetään. Tällöin he voivat ohjeistaa ohjattaviaankin paremmin.

Eräiden vastausten mukaan työssäoppijoiden osaaminen tuli varmistaa kirjallisilla kuu-
lusteluilla. Tämä näkökulma on varsin perusteltua silloin, kun se liittyy ase-, ampuma-
ja ajoneuvokoulutukseen. Myös muissa teknisissä ja ohjekirjaosaamiseen liittyvissä ai-
heissa teoriakokeen järjestäminen tukee aliupseerin perehtymistä muun muassa ennak-
koon pyydettyyn aineistoon. ”Aineistosta pidettiin tämän jälkeen kirjallinen koe, jolla
varmistuttiin siitä, että ohjattavalla on riittävä teoriaosaaminen varomääräyksiin ja ohje-
sääntöihin liittyen”. (TPO6) Ase- ja ampumakoulutuksessa onkin varmasti paljon expli-
siittistä tietoa, joka on jäsenneily hyvin tarkasti erilaisiin oppaisiin ja ohjeisiin. Mutta
näiden taitojen koulutustaidoissa on varmasti vielä enemmän implisiittistä tietoa.

Eräs aliupseeri totesi portfolioissaan, että rekrytoinnin jälkeen ensimmäiset viikot kului-
vat ohjekirjoja lukiessa. Hänen mukaansa tämä antoi turvallisen pohjan lähteä opiske-
lemaan kouluttamista. Myös myöhemmissä vaiheissa hän oli saanut tehtäväkseen tutus-
tua etukäteen opetettavan aiheen kirjallisuuteen, vasta tämän jälkeen työpaikkaohjaaja
oli käynyt aiheita tarkemmin läpi. Usean työpaikkaohjaajan kirjoituksista saattoi lukea,
että he käyttävät kirjallisuuteen tutustuttamista yhtenä aihealueeseen perehdyttämisen
metodina. Työpaikkaohjaaja totesikin kirjoituksessaan, että ” [aliupseeri] hän perehtyi
aiheeseen liittyvään kirjalliseen materiaaliin muutaman viikon ajan.” (TPO6)

Behavioristinen oppimisen malli tuli vastaan useassa kirjoituksessa. Eräs vastaaja totesi,
että ”tempun suorittaminen [tapahtuu] joko ensin sivusta seuraten, sitten osakokonai-
suuksista kokonaisuuteen”. (TPO4) Puolustusvoimien koulutukseen behavioristinen
malli soveltuu muutamiin töihin erityisen hyvin silloin, kun tehtävä suoritetaan vain tie-
tyllä tavalla kuten esimerkiksi asejärjestelmien käytön opettamiseen.

Työpaikkaohjaajan tehtävänä on toimia motivaattorina. Lisäksi hänellä tulee olla pe-
lisilmää sille, miten ohjattava oppii tietoja ja taitoja ja mitä hän oppii.

Ohjaus tulee mitoittaa ohjattavan henkilökohtaisten kykyjen, tietojen ja taitojen, motivaation ja tarpeiden mukaisesti. Toiset ovat itsenäisempiä ja toiset tarvitsevat enemmän tukea ohjaajalta. (TPO1)

Läpikäymästäni aineistosta selvisi, että aliupseerit olivat motivoituneita kehittämään omaa osaamistaan. Heidän kommenttinsa työssäoppimistapahtumista oli annettu positiivisessa hengessä. Sekä heiltä keräämissäni portfolioissa että Pekkarisen opinnäyte-työssä esiintyvissä huomioissa todettiin, että työssä oppiminen kehitti aliupseerin ammattitaitoa ja jopa myöhempää urakehitystä. Työssä oppimisen nähtiin tukevan myös tulevia sotilasammattillisia opintoja (Pekkarinen 2010, 21). Työtehtävien ja osaamisen ”nousujohteisuus” oli erään tutkittavan ehdotus motivoida oppijaa.

Työssä oppimisen tulee olla nousujohteista, eli opetettavissa asioissa mennään helpommista aiheista vähitellen kohti haastavampia aiheita. Ohjattavan henkilökohtaiset kyvyt ja tarpeet on huomioitava ohjauksessa. Tehtävät tulee mitoittaa niiden mukaisesti, jotta motivaatio pysyy korkealla. Ohjaaminen tulee myös rakentaa siten, että siitä tulee looginen kokonaisuus. Oppijan pitää ymmärtää välitavoitteet ja lopullinen suurempi kokonaisuus, johon pyritään. (TPO1)

Seuraavassa näytteessä on kuvattu, kuinka pitkäjänteisesti toteutettu koulutuskokonaisuus toimii parhaimmillaan. Vastaaja on selvästi ymmärtänyt, että riittävän suuri määrä harjoitusta takaa hyvän oppimistuloksen. Koulutus oli lähtenyt liikkeelle ase käsittelyharjoituksista ja loppuhuipentumana oppija oli tehnyt näyttökokeen, jolla hän osoitti hallitsevansa asian. Koulutusprosessi laitettiin alulle peruskoulutuskauden ammuntoja ajatellen. Tässä tapauksessa osaamistarve osattiin ennakoita oikein. Osaamisen ennakointi antoi työyhteisölle mahdollisuuden suunnitella paremmin uuden henkilöstön käyttöä.

Syksyn 2009 loppupuolella ohjattava henkilö johti valvotuissa olosuhteissa yhteensä 3 muodollista ja sovellettua ase käsittelyharjoitusta, joista yksikköni kokenut kouluttaja antoi palautteen. Tällä varmistettiin, että henkilöllä on riittävä käytännön osaaminen kalustosta ennen ampumaradalle siirtymistä. Alkuvuonna 2010 ohjattava henkilö sai lisää kokemusta ase käsittelyharjoitusten johtamisesta ja johti vielä muutaman kouluammunnan

joukkueen johtajan toimiessa ammunnan valvojana. Kevättalvella toteutetun erikoiskoulutuskauden ampumaharjoituksen yhteydessä toteutettiin kouluammuntojen johtamisoikeuden näyttökoe, jossa ohjattava johti kotiutuville varusmiehille ampumataitotestin. Ammunnan valvojana toimi näytön vastaanottajaksi nimetty henkilö. Ammunnan johtaminen sujui hyvin ja turvallisesti, eikä vaarantavia virheitä tapahtunut. Toukokuussa 2010 ohjattavalle henkilölle esitettiin kouluammuntojen johtamisoikeutta, mikä tulikin tarpeeseen, sillä kesällä hänen panostaan tarvittiin peruskoulutuskauden kouluammunnoissa. (TPO6)

Useissa kirjoituksissa, jotka käsittelivät työssä oppimista, viitattiin informaaliin tietojen ja taitojen oppimiseen. Myös nonformaalia oppimista suunniteltiin toteutettavaksi, kuten edellisessä lainauksessa osoitetaan, koska lupiin ja oikeuksiin johtavaa koulutusta tarvittiin ase- ja ajoneuvojen käsittelylupia varten. Joihinkin sotilasammattillisiin opintoihin pääseminen saattoi viivästyä suunnitellusta 6 – 12 kuukaudesta jopa kahteen vuoteen. Ainakin näissä tapauksissa oli tarpeen kouluttaa joukko-osastossa myös sellaisia asioita, joita muutoin opetettaisiin maasotakoulussa.

Työpaikkaohjaajat näkivät verkottumisen ja sosiaalisen kanssakäymisen tärkeänä oppimisen mahdollistajana. Säljö (2001) sanoo, että jokaisessa keskustelussa ja kanssakäymisessä on oppimisen mahdollisuus (Heikkilä 2006a, 75). Varis (2009) tähdentääkin, että epävirallisilla toimintayhteisöissä tapahtuvilla keskusteluilla mahdollistetaan uusissa ympäristöissä vertaisoppimista ja tuetaan itseopiskelua. Hämeen Rykmentissä vuoden 2010 aikana järjestetyissä koulutustilaisuuksissa oli yhtenä tavoitteena luoda avointa keskustelua työpaikkaohjaajien, ohjattavien ja yksikön päälliköiden kesken. Molemmissa tilaisuuksissa osallistujat esittivät, että vuoden 2011 tilaisuudet järjestettäisiin samalla periaatteella. Tilaisuuksien ajankohdat merkittiin jo Hämeen Rykmentin kalenteriin, jotta kaikilla halukkailla on mahdollisuus järjestellä työtehtäviään niin, että he voisivat osallistua tilaisuuksiin. Toisena tavoitteena oli tutustuttaa osallistujat toisiinsa niin, että he voisivat käydä tarvitessaan myös ns. epävirallisia keskusteluja keskenään ja kannustaa toisiaan työssä oppimisessa. Jatkuva oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus edistää luonnollista ”tilaisuuksista” oppimista (Väisänen 2000, 50).

Ohjattavallani on myös mahdollista tehdä yhteistyötä naapuriyksikön aliupseerien kanssa, jotka tuntevat aseensa ja sen toiminnan hieman parem-

min. Tehtävän annossa korostuu itseohjautuvuus. Ohjaajana annoin siis perusteet ja tavoitteet johon tulee päästä. Tärkeää on myös ohjata ohjattava tiedon lähteille ja antaa riittävästi aikaa tehtävään (sekä muut mahdolliset resurssit) Uskon, että tällä tavalla oppiminen on syvällisempää ja oppija 'pakotetaan' perehtymään aiheeseen laajemmin. (TPO1)

5.1.2 Opittavia kompetensseja ja haasteita aliupseerien oppimisessa

Työpaikkaohjaajat että aliupseerit tiedostivat hyvin työssä oppimisessa kehitettäviä kompetensseja. Huomasin Pekkarisen tutkimusta lukiessani, että aliupseerit näkivät työssä oppimisen antavan vahvan pohjan sotilasammattillisia opintoja ja maasotakoulua ajatellen (Pekkarinen, 2010, 21). Useissa analysoimissani kirjoituksissa oli tavoitteena kehittää sellaisia ydintaitoja, joita ei opetettu virallisissa koulutuksissa. Esille nousivat myös sellaiset taidot, joita opetettiin vain sotilasoppilaitoksessa. Yksikön työtehtävien kannalta oli kuitenkin merkityksellistä, että aliupseeri kykenisi hoitamaan niitä jo ennen sotilasammattillisiin koulutuksiin osallistumistaan. Tällaisia työtehtäviä ovat muun muassa ase- ja ampumakoulutukseen sekä erilaisiin ajoneuvojärjestelmien hallintaan kuuluvat kokonaisuudet, joihin vaaditaan jokin lupa tai oikeus.

Koulutusta vaativiin tehtäviin katsottiin kuuluvan muun muassa aseidenkäsittelyn opettaminen, sulkeisjärjestys, viestivälineiden käyttö, harjoitustensuunnittelu sekä erilaisten tietojärjestelmien käyttö. Työpaikkaohjaajat tiesivät, mitä taitoja aliupseerien tehtävien hoitaminen edellytti ja he osasivat välittää heille tehtävien hoitamisen kannalta oleelliset tiedot ja taidot. ”oman tehtävänsä ydinosaamisen liittyviä tietoja ja taitoja (kalusto, materiaali, varomääräykset ja ohjeet, koulutustaito)”. (TPO1) ”Painopiste työssä oppimisessa taitaa kuitenkin olla ammatillisissa kompetensseissa, joita ei saa muualta eli opetuslaitoksista.” (TPO5) Ammatillisista kompetensseista nousi esille selkeästi koulutustaito, joka on suurimmalta osalta nuorten aliupseerien tehtävä. Koulutustaito tukisi heidän erityisostamistaan, kuten esimerkiksi erilaisten teknisten taitojen, ase käsittelytaitojen ja ampumataidon opettamisista varusmiehille. Työpaikkaohjaajat näyttivät osaavan huomioida myös oppijoiden yksilölliset oppimisvalmiudet. He tiesivät millä tasolla oppijan taitojen tulisi olla annetussa tehtävässä, jotta he kykenisivät näitä auttamaan. Osaaminen pyrittiin varmistamaan erilaisilla virallisilla tai epävirallisilla näytöillä ja koulutussuoritusten arvioinnilla. Näin varmistettiin, että oppija kykeni työskentelemään itsenäisesti vaativassakin koulutustehtävässä.

Yksikkömme nuorin aliupseeri sai juuri oikeudet johtaa kouluammuntoja. Oikeuteen johtava koulutus toteutettiin täysin työssä oppien ja käytännön osaaminen ammuntojen johtamisessa varmistettiin näytön avulla. (TPO5)

Johtamistaidot olivat esillä lähes kaikissa kirjoituksissa. Niissä korostettiin, että aliupseerien oli saatava niihin perehdytystä, koska hänen pääasiallinen tehtävänsä oli kouluttaa ja johtaa hänelle määrättyä joukkoa. Puolustusvoimissa on paneuduttu johtamistaidon kehittämiseen erityisen päämäärätietoisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana. Muun muassa esimiestehtävissä toimivia henkilöitä on koulutettu esimies- ja vuorovaikutusvalmennuksella. On ensiarvoisen tärkeää, että nuoret aliupseeritkin pääsisivät mukaan tähän valmennusprosessiin. Koulutus perustuu KT Vesa Nissisen tutkimukseen, jossa korostetaan yksilön inhimillistä ja avointa kohtaamista. Nissinen rakentaa esimiestyön ja johtajuuden neljän syväjohtamisenkulmakiven varaan: luottamuksen rakentaminen, inspiroiva tapa motivoida, älyllinen stimulointi ja yksilöllinen kohtaaminen. (Nissinen 2004.) Tällä valmennuksella, etenkin vuorovaikutusta ajatellen, olisi varmasti merkitystä jo aliupseerien uran alkuvaiheessa. Vaikka heille suunniteltujen tehtävien pääpaino kolmen ensimmäisen vuoden aikana on yksittäisen taistelu- tai johtamisvälineen käyttö- ja huolto-osaamisessa sekä miehistön erityisosaamista vaativissa tehtävissä. Ryhmän johtamis- ja kouluttamisvastuu annetaan hänelle, kun hän on ollut useita vuosia töissä. Vasta tämän jälkeen hänelle uskotaan koko joukkueen koulutus- ja johtamisvastuu. (Aliupseerikoulutus puolustusvoimissa 2010, 8.) Aliupseerien tehtävisä tarvitaan vaativat sujuvia vuorovaikutustaitoja työuran alusta alkaen.

Työpaikkaohjaajien ja aliupseereiden kirjoituksista sai sen käsityksen, että persoonallisuus ja se, miten hän näki itsestä työntekijänä ja oppijana kehittyi työssäoppimisprosessissa. Useassa kirjoituksessa arvojen ja asenteiden kehittymistä katsottiin tapahtuvan silloin, kun aliupseeri osasi kohdella varusmiehiä ja työkavereitaan kunnioittavasti. Hyvä esimerkki aliupseerin arvostavasta toiminnasta oli muun muassa laadukas valmistautuminen ja perehtyminen hänen vastuullaan oleviin koulutuksiin. Eräs vastaaja toteaa, että ”Tärkeää on myös kasvattaa ohjattavaa niin, että hänen arvot ja asenteensa kehittyvät parempaan suuntaan. Henkilökohtainen motivaatio ja oikea henki on ensiarvoisen tärkeää.” (TPO1)

Näin kirjoituksista, että työpaikkaohjaajat kokivat erilaiset vuorovaikutustaidot ja toiminnat työyhteisön jäsenenä tärkeinä. Seuraava kommentti vahvisti tätä ajatusta: ”en näe järkevääkään eristää mitään tiettyjä yksittäisiä tietoja ja taitoja vaan työssä oppimisella pyritään kokonaisuudessaan sosiaalistumaan oman ammattikuntansa täysvaltaiseksi jäseneksi.” (TPO5) Nähtiin, että oli haastavaa opettaa taitoja sellaiselle aliupseerille, jolla oli jo kokemusta toisesta joukko-osastosta, joko varusmiespalveluksen ajalta tai työskentelystä siellä. Tällöin esille nousi huoli toisenlaisten työtapojen, arvojen ja asenteiden erilaisuuden vaikutuksesta uusien toimintamallien omaksumiselle.

Haasteita aliupseerien oppimisessa

Työpaikkaohjaajat olivat huolissaan aliupseerien pohjakoulutuksen kapea-alaisuudesta suunniteltuja tehtäviä ajatellen. Henkilöstötilanne on tällä hetkellä niin heikko, että nuoria aliupseereita joudutaan nostamaan nopeasti hyvinkin vaativiin tehtäviin.

Perinteinen -joukkueenjohtaja on ollut opistoupseeri joka on saanut kohdulliset valmiudet 'sotakouluista' niin peruskurssin [yleisvaihe] y vaiheelta Lappeenrannasta ja [aselajiakso] e vaiheelta '--koulusta' -- . Nykyiset aliupseerit tulevat ko. tehtäviin ilman asianmukaista pohjakoulutusta ns. 'pystymetsästä'. (TPO2)

Eräässä lukemassani portfolioissa minut pudotettiin maan pinnalle. Kyseinen aliupseeri oli ollut töissä vain 7 kuukautta, kun hänet oli määrätty vastuullisin joukkueenjohtajan tehtäviin. Hän kirjoitti näin, ”siirryin lainakouluttajaksi --:n (-- yksikköön) -- joukkueenjohtajaksi.” Hän jatkaa, että ”Heinäkuu oli yllättävän rankka, hoidin kolmea tehtävää samanaikaisesti: olin -- joukossa joukkueen johtaja, -- yksikössä.” Lisäksi hän pyrki vastaamaan omasta tehtävästään toimiessaan samalla myös erään vanhemman työkaverinsa sijaisena, tehden siinä kuitenkin vain välttämättömät tehtävät.

Oppijat laitettiin pääsääntöisesti todellisiin koulutustilanteisiin, jotkut jopa tekemään ensimmäisiä suorituksiaan, sillä autenttiset ympäristöt tukevat oppimisen sisäistämistä (ks. Ruohotie & Honka 2003, 75). Eräässä portfolioissa oppija kertoi toisen yksikön joukkueen johtajana toimimisen tuoneen hänelle uutta ulottuvuutta kyseiseen tehtävään. Tällainen toiminta kehitti varmasti ainakin työntekijän paineensietokykyä ja selviyty-

mistä tiukoista tilanteista. Hän totesi vielä, että itseohjautuvuus auttoi selviytymään tiukoista tilanteista. Myös McCauley ym. (1994) ovat korostaneet haasteellisten ympäristöjen merkitystä oppimisessa (Ruohotie 2000, 53). Vastuu oppimisesta jäi tällöin suurelta osin työssä oppijalle työpaikkaohjaajan ollessa esimerkiksi kyseisinä aikoina lomalla. Pekkarinen (2010) havaitsi tutkimuksessaan, että kaikille aliupseereille ei riitä kokeneita kouluttajia mentoreiksi, jolloin osa nuorista aliupseereista joutuu joukkueen johtajiksi liian nopeasti. Heidän mentoreinaan saattaa olla vasta viisi vuotta puolustusvoimissa työskennellyt sotatieteiden kandidaatin opinnot suorittanut upseeri, joka kyllä osaa pehdyttämisen taidon, mutta ei ole kuitenkaan vielä itse ammattitaidoiltaan mestaritasolla.

Oppimiskokemusten reflektointi tukee kompetenssien kehittymistä ja mahdollistaa opittujen taitojen siirtymistä toisiin konteksteihin siitä, missä ne on opittu (ks. Ruohotie 2000). Eräässä portfoliossa aliupseeri kertoi pitävänsä päiväkirjaa säännöllisesti. Hän totesi siinä, että ”Reflektoin kuukausittain tiedostettuani oppimiani asioita sekä kehittämiskohteitani --”. (TO2) Aliupseerien portfoliot, jotka olivat käytössäni, olivat laadukkaita; he kirjoittivat niihin huomioitaan säännöllisesti. Hämeen Rykmentin ohjeistuksessa käsketään pitämään työssä oppimisesta päiväkirjaa, joten on selvää, että tätä vaaditaan aliupseereilta. Työssä oppiminen ja siinä tapahtuvat palautekeskustelut, päiväkirjat, arvioinnit ja muut vuorovaikutustilanteet kehittävät oppijan reflektointitaitoja. Näillä taidoilla on merkitystä työuran myöhemmissä vaiheissa. Tällainen reflektointi edustaa uutta lähestymistapaa työnteossa ja ammatillisen tiedon siirtämisessä. Toisin sanoen työssä opettamisessa reflektio tukee konstruktivistista oppimiskäsitystä. Reflektointi tuo oppimiseen osallistuvamman näkökulman, jolloin oppiminen syvenee ja uusi tietoaaines liitetään todellisiin toimintoihin ja käytänteisiin. Reflektointi osoittaa oppijalle konkreettisesti, mitä kompetensseja hänellä on ja mitä hänen täytyy kehittää.

Kokonaisuudessaan aliupseerin nähtiin oppivan työssä oppimisen avulla juuri niitä taitoja, joita työyhteisössä tarvittiin päivittäisten tehtävien tekemiseen. Hyvin suunniteltu ja toteutettu TOPS helpotti esiin nousseiden ammatillisiin kompetensseihin painottuvien asioiden opettamista. TOPS, jossa huomioitiin tulevan kauden tehtävät, oli erittäin hyvä työkalu aliupseerille. Varusmiehiä kouluttavassa joukko-yksikössä on tarpeen tarkastella varusmiesten koulutuksen läpivientejä ja suunnitella TOPS:iin edeltäkäs, mitä taito-

ja työssäoppija tarvitsee tulevaisuudessa. Työpaikkaohjaajilla oli vahva usko, että heidän työtään seuraamalla oppi ammatissa vaadittavia taitoja ja tietoja.

Parhaiten työssä oppimista tapahtuu, jos henkilö pääsee ensin seuraamaan kokeneemman kouluttajan johtamia opetustapahtumia, jotta saa hyvän esimerkin siitä, miten onnistunut opetustapahtuma toteutetaan.
(TPO6)

Harjoitusten ja erilaisten tehtävien seuraamista tapahtui huomattavasti. Eräs oppija kirjoitti portfolioissaan helmikuussa 2010, että hänen työtehtäväänsä oltiin tekemässä tulevaa kesää varten lisäys, koska hänen tuli toimia työkaverinsa kesäloman sijaisena. Tämä lisäys kirjattiin TOPS:iin. Lisäksi sinne suunniteltiin ne toimenpiteet, joita hän pyrki toteuttamaan oppiakseen sijaisuudessa vaadittavat työtehtävät. Oppija kirjoitti seuraavaa, ”Vietän aikaa paljon vääpelin toimistossa seuraten vääpelin toimintaa.”

Kuvatussa tapauksessa oppiminen toteutettiin oppipoikamallin mukaisesti. Silloin on tärkeää, että kokeneempi työntekijä opastaa ja perustelee ratkaisunsa. Nykyisen mallin mukaan ohjaajan suoritusta ei pelkästään seurata, vaan ohjaaja antaa oppijalle tehtäviä, joiden hoitamisessa hän tätä sitten opastaa (ks. Heikkilä 2006, 73). Näin tässäkin tapauksessa, sillä oppija totesi, että ”saankin tehdä henkilökunnan [työaika] toteuman ja tulostaa sen.” Samalla kokeneempi työntekijä neuvoi, miten kyseiset toimenpiteet suoritetaan. Useassa kirjoituksessa heijastui mallin näyttämisen merkitys, mutta vain harvassa pohdittiin refleктоivan keskustelun tai yleensäkin palautteen antamisen merkitystä. On kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, että työpaikkaohjaajille annetaan koulutusta erilaisista oppimisen ja arvioinnin menetelmistä. Tällöin heillä on paremmat mahdollisuudet hoitaa annettu tehtävä. Aliupseerit halusivat myös konkreettisia vinkkejä ja neuvoja tiettyjen tehtävien suorittamiseksi.

5.2 Minkälainen on tutkittavien näkemys hyvästä työpaikkaohjauksesta?

Hyvällä työpaikkaohjaajalla tulee olla motivaatio korkealla ja hänen tulee omata hyvät sosiaaliset taidot. Silloin toiminta on luontevaa. Työpaikkaohjaajalla tulee olla sisäistä paloa työympäristönsä kehittämiseen. Työpaikkaohjaajan valinnassa tulee kiinnittää erityistä huomiota siihen, että ohjaajalla on ammatillista kompetenssia ohjata vaativiakin suorituksia. Hänen taitonsa pitää olla niin hyvässä kunnossa, että ohjattavien on helppo

ottaa mallia hänen tekemisistään. Ennen kaikkea ohjaajan työskentelystä pitää heijastua niitä tietoja ja taitoja, joita vuosien työskentely on saanut aikaan. Monesta vastauksesta heijastui mestari-kisälli-asetelma. Mielestäni sillä on omat hyvät puolensa. Tällaisen asetelman lähtökohtana on välittää niitä taitoja ja tietoja, joita ei pystytä oppijalle muuten välittämään. Aineistossa esitettiin myös, että työpaikkaohjaajan tulisi toimia yksikön vääpeli. Hän ei nykyisin ole enää välttämättä yksikön kokenein kouluttaja, joten tehtävään ei tule sitoa ketään tiettyä henkilöä. Tärkeintä on, että työpaikkaohjaaja on ammatillisesti osaava, kokenut ja hän toimii keskeisellä paikalla.

Työpaikkaohjaajan tulee olla hyvä ohjaaja sekä palautteen antaja. Taito antaa palautetta oli melkeinpä tärkeämpää, koska sen avulla oppija saattoi kehittää taitojaan. Aliupseerit arvostivat saamaansa palautetta ja kaipasivat sitä jopa nykyistä enemmän. Palautteenannossa korostettiin erilaisten palautteiden antamisen tärkeyttä. Aliupseerit arvostivat erityisesti työpaikkaohjaajien antamaa palautetta. Pelkästään yrittämiseen kohdistuva palaute saattoi kannustaa oppijaa jatkamaan ponnistelujaan oppimisen eteen. Lipponen (2008, 40) havaitsi tutkimuksessaan, että yrittämiseen kohdistuva palaute vahvisti oppilaan itsetuntoa, varsinkin jos oppilas oli tehnyt tehtävän onnistumisen eteen paljon töitä ja koki itse onnistuneensa hyvin

Erilaiset keskustelutilaisuudet ovat myös palautteen antamista. Niissä käydään läpi tehtyjä suorituksia koulutus- ja harjoitustilaisuuksissa. Työpaikkaohjaajan on kyettävä ohjaamaan työssäoppijaa arvioimaan omaa suoritustaan, sekä keräämään palautetta usealta taholta tekemisistään suorituksista. Myös virallisten arviointien tekeminen erilaisten lupien ja oikeuksien yhteydessä tulee kuulua työpaikkaohjaajan taitoihin. Laadukkaalla arvioinnilla varmistetaan, että oppija suoriutuu itsenäisesti vaativistakin ampuma-, ase- ja ajoneuvokoulutukseen liittyvistä tehtävistä.

Työpaikkaohjaajien tulee motivoida oppijaa pitämään oppimisestaan kansiota, johon kootaan kaikki viralliset dokumentit, kuten TOPS ja urasuunnitelma, joita pitää päivittää tarvittaessa. Lisäksi oppijan tulee kirjata kommentteja ja ajatuksia kehittymisestään. Ongelmana tässä nähtiin, että vapaamuotoinen kirjoittaminen ei ollut kaikille helppoa ja luontevaa, joten myös siihen tarvitaan opastusta. Ruohotie (2000, 149) toteaa, että tällainen toiminnan jälkeinen reflektio on yleistä. Samalla hän muistuttaa, että avaintoimintoina ovat kriittinen havainnointi ja erilaiset kysymykset. Aineistossani käytössä olleet portfoliot olivat erittäin laadukkaita. Niiden kirjoittajia olisi järkevää pyytää työ-

paikkaohjaajien koulutustilaisuuteen esittelemään omaa tapaansa tehdä kirjoitusproses-
sia.

5.2.1 Mitä työpaikkaohjaajalta vaaditaan?

*Erityisen tärkeää työssä oppimisen toteutuksessa on oikean henkilön va-
linta työpaikkaohjaajaksi, jotta varmistutaan siitä, että henkilö saa asian-
mukaista ja laadukasta opastusta, ohjausta, perusteita ja palautetta koko
prosessin ajan. (TPO6)*

Oikea työpaikkaohjaaja on sellainen, joka on lähellä käytännön tekemistä, eikä ole vielä
”vieraantunut” siitä, vaan hänellä on läheinen ”kosketuspinta” työhön ja työympäris-
töön. Hänellä tulee olla laaja näkemys tehtävistä ja opetettavista työtehtävistä. Saamis-
sani kirjoituksissa mainittiin, että paras osaja ei aina ollutkaan paras ohjaaja. Eräs tut-
kittava totesi, että ”Huippuosaja ei ole paras ohjaaja noviisille, sillä he ovat ammatilli-
sesti jo varsin kaukana toisistaan.” (TPO1) Kirjoituksissa esiintyi tiukkoja kannanottoja
siitä, kenen tulisi olla työpaikkaohjaaja tietyissä tehtävissä.

*Tärkeintä olisi, että ohjaaja on yksikön vääpeli. Vääpelillä on laaja-
alainen näkemys yksikön toiminnasta ja sen työtavoista. Vääpeli pystyy
neuvomaan niin ikään perusasioissa kuin ohjaamaan oikean kouluttajan
mukaan. (TPO3)*

Tutkimistani työpaikkaohjaajista osa oli ollut töissä puolustusvoimissa vasta neljä vuot-
ta. Herääkin kysymys heidän ammatillisesta valmiudestaan toimia työpaikkaohjaajina.
Vaikka ammatillinen osaaminen riittäisikin tehtävien hoitoon, niin mentorilta vaaditta-
vaa, kokemuksen kautta syntyvää hiljaista tietoa heillä ei vielä voi olla. Tällöin voidaan
ajatella myös niin, että työpaikkaohjaaja toimiikin eräänlaisena koordinaattorina ja oh-
jaa työssäoppijan kokeneemman kouluttajan työpariksi, jotta tämä oppisi tietyn taidon.
Työpaikkaohjaajien valinta ei ole helppoa, joten siihen olisi syytä panostaa. Kirjoituk-
sista kävi ilmi, että työpaikkaohjaajina toimivat kokeneet ja ammattinsa hyvin osaavat
henkilöt. Lisäksi työpaikkaohjaajalla tulisi olla laaja-alainen näkemys organisaatiosta,
jossa toimii sekä hyvät verkostot.

Ohjaustaidot ovat oleellinen osa hyvän työpaikkaohjaajan vaatimuksia. Näitä taitoja pystytään kehittämään sisäisellä koulutuksella. Tällöin myös vähän työkokemusta omaavien kandiin koulutustausta antaa valmiudet kehittyä ohjaustaidoissa. Myöskään vanhemmilla työpaikkaohjaajilla ei ole välttämättä riittävää taitoa rakentaa ohjausprosessiaan, vaikka valmiudet tähän antaakin heidän pitkä kokemuksensa Puolustusvoimien koulutuskulttuurissa. Näihin asioihin tuleekin paneutua työpaikkaohjaajien koulutus- tapahtumissa.

Oppitunnin aikana allekirjoittanut, sekä työnjohtaja täytti arviointilomaketta joka oppitunnin jälkeen käytiin yhdessä oppitunnin pitäjän kanssa läpi. Pyysin oppitunnin pitäjää aliupseeria kertomaan omat havaintonsa oppitunnin pitämisestä ja tämän jälkeen hän sai välittömän palautteen minulta ja työnjohtajalta jossa kävimme läpi positiiviset, sekä kehitettävät asiat. (TPO2)

Edellisessä kommentissa työpaikkaohjaaja paneutui tehtäväänsä huolella antaessaan riittävästi rakentavaa palautetta välittömästi suorituksen jälkeen. Palautteen pitäisi olla myös monipuolista. Eräs tutkittava kertoi, että jokaisen suorituksen jälkeen annettu palaute, auttoi häntä pohtimaan suoritustaan kriittisesti. Aliupseeri kirjoitti, että ”sain uusia hyviä neuvoja [Työpaikkaohjaajaltani] johtaessani joukkueeni kouluammuntoja. Esimerkiksi komentoihin liittyen käytetään ´Ampukaa´, tämä on aasinsiltana tst- koulutukseen [taistelukoulutus].” (TO1) Mitä välittömämpää ja avoimempaa palaute oli, sitä enemmän se tuki uudistavaa oppimiskäsitystä (Väisänen 2000, 50). Ruohotie (2000) lisää, että työn arvioinnista saatavalla palautteella on tärkeä merkitys oppimisen syventymisessä. Työpaikkaohjaajat korostivatkin, että palautteen antaminen varmisti ohjattavan kehittymisen.

-- jos työntekijä ei saa välitöntä palautetta esim. harjoitusten johtamisesta tai oppituntien pitämisestä ei toivottua kehitystä tapahdu parhaalla mahdollisella tavalla. (TPO6)

Työpaikkaohjaajat huomauttivat, että heidän tuli antaa palautetta myös yrittämisestä. Yrittämiseen kohdistuva palaute vahvisti varsinkin silloin, kun oppilas oli onnistunut normaalia paremmin ja onnistuminen oli johtunut yrittämisestä. Palautteen vaikutuksesta oppilas alkoi uskoa, että yrittäminen kannattaa ja sen avulla saattoi saavuttaa hyviäkin

tuloksia. (ks. Uusikylä & Atjonen 2005, 133.) Pekkarisen (2010, 25) tutkimuksessa aliupseerit vaativat lisää oppimisensa arviointeja sekä suoritustensa seuraamisista. Pelkkä seuraaminen ei heidän mielestään riittänyt, vaan tämän jälkeen tarvittiin vielä palautekeskustelu. Tällainen toiminta kehittäisi aliupseerien työssä oppimista, joten siihen tulisi pyrkiä kaikin tavoin.

Hyvällä työpaikkaohjaajalla tulisi olla aikaa myös ohjaustehtävän hoitamiseen, mikä olisi huomioitava heidän tehtävänkuviaan laadittaessa. Innokkainkaan ohjaaja ei onnistuisi tehtävässään, jos se piti hoitaa muiden töiden lisänä. Heille annettujen resurssien niukkuus tuli ilmi osassa vastauksista; aina ei ollut aikaa tai mahdollisuutta lähteä seuraamaan aliupseerin työskentelyä. ”Miten työpaikkaohjaus huomioidaan ohjaajan tehtävänkuvauksessa/palkkauksessa? Nyt tilanne on villi ja pohjautuu tekijöiden ´hyvantahtoisuuteen´. Jos mennään pro-suuntaan, tahtovat tekijät myös korvauksen tästä”. (TPO4)

Hyvän työpaikkaohjaajan tuli olla motivoitunut tehtäväänsä. Hänellä täytyisi olla myös vilpittön halu kehittää ympäröivää työyhteisöä. Ohjaajien halu jakaa osaamistaan nähtiin tärkeänä. ”Mikäli työpaikkaohjaaja on riittävän motivoitunut ja omaa hyvät vuorovaikutustaidot, sekä ohjattavan ´suhde´ ohjaajaan on luottamuksellinen ja avoin on ohjaamisella edellytykset onnistua hyvin!” (TPO2)

Hyvän työpaikkaohjaajan ominaisuutena korostettiin myös sosiaalisuutta. Ohjaajalla tulee olla tiettyä hienovaraisuutta, jotta luonnollinen sosiaalinen kanssakäyminen onnistuisi. Tässä heijastuu mentoroinnin ohjauksen periaate eli vuorovaikutus perustuu molemminpuoliseen luottamukseen.

5.2.2 Miten hyvä työpaikkaohjaaja erottuu muista?

Etsiessäni aineistosta vastausta otsikon kysymykseen, havaitsin, että motiivit nousivat keskeiseen osaan. Erilaiset mentorointisuhteet ilmenivät usein hyvinkin ihanteellisina tutkittavien kertomuksissa. Vastausten mukaan työpaikkaohjaajan oli oltava motivoitunut tehtäväänsä ja hänellä tuli olla intoa suorittaa tehtävää muutoinkin kuin käsketyksi. ”Ohjaamista tapahtuu kaiken aikaa, jopa sanattomasti oman esimerkin kautta. Ohjattava näkee ja kokee, mukana ollen, miten työtehtävä on hoidettu.” (TPO4) Edellä kuvatussa

lauseessa konkretisoitui hiljaisen tiedon siirtämisen mahdollisuus oppijan omakohtaisen kokemisen ja näkemisen kautta. Hiljaisen tiedon tai taidon siirtämistä ei aina voinut edes kunnolla määritellä, joskus se oli vain fyysistä tunnetta suorituksen onnistuessa tai joitakin epämääräisiä sisäisiä tuntemuksia.

Työpaikkaohjaajat pyrkivät kohtaamaan ohjattavan tasavertaisena työtoverina sekä arvostivat ohjaustilannetta vuorovaikutusmahdollisuutena. Työpaikkaohjaajalla tulee olla kyky kohdata ohjattava samoin kuin muutkin työtoverit. Tutkittavat painottivat, että ”ohjaajan on osattava osoittaa luottamusta tekijään, eli asennoituminen on oltava sama kuin muihinkin työkavereihin.” (TPO5)

Tutkittavien mukaan on tärkeää huomioida oppijan kyvyt erilaisissa muuttuvissa ja haastavissa suoritustilanteissa. ”Ohjaus tulee mitoittaa ohjattavan henkilökohtaisten kykyjen, tietojen ja taitojen, motivaation ja tarpeiden mukaisesti. Toiset ovat itsenäisempiä ja toiset tarvitsevat enemmän tukea ohjaajalta.” (TPO1) Pekkarinen (ks. 2010, 19) toteaa, että pelkkien lomakkeiden ja portfolioiden täytöllä aliupseeri ei saa riittävän syvälistä tietoa oppimista kehittääkseen. Hän esittää, että aliupseerien mielipiteet on otettava huomioon, jotta sitoutuminen työssä oppimiseen toteutuisi.

Aineiston mukaan työpaikkaohjaajan hyviä ominaisuuksia oli palautteen antamisen taito. ”Jokaisen ammunnan jälkeen ohjattavalle annettiin välitön palaute vahvuuksista ja kehittymiskohteista sen hetkisessä tilanteessa.” (TPO6) Kirjoituksista nousi esille myös kriittisen palautteen merkitys palautetta annettaessa. Uusikylä ja Atjonen (2005) toteavat, että myös kritiikki on joskus tarpeellista, mutta se tulee antaa positiivisessa hengessä, jotta vastaanottaja saisi toimintansa korjaamiseksi selkeitä ohjeita sekä myönteistä emotionaalista arviota. Kritisoiava palaute voi olla myös suostuttelevaa; todetaan esimerkiksi oppilaan pystyvän parempaan, jos hän vain haluaa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 134.)

Hyvä työpaikkaohjaaja opastaa työssä oppijaa arvioimaan omaa suoritustaan sekä kannustaa tätä keräämään palautetta tekemästään työstä. Hyvällä työpaikkaohjaajalla tulee olla kyky antaa rakentavaa palautetta. Myös oppijalla tulee olla mahdollisuus kerätä palautetta toimintaympäristöstään, koska sen avulla hän pystyy arvioimaan oppimaansa. Konstruktiiivisesta näkökulmasta arviointi kohdistetaan oppijan toimintaan, joka tapah-

tuu luonnollisessa tilanteessa ja arvioinnin painopiste tulee suunnata oppilaan omiin, tilanteesta konstruoimiin huomioihin ja merkityksiin. (Väisänen 2000, 50.)

Saatavan palautteen ja arvioinnin perusteella työssäoppija pystyi kehittämään henkilökohtaisia taitojaan ja tietojään. Palautteenannon motiivina oli myös nähtävissä, että ohjaaja ymmärsi palautteen palvelevan ohjattavan kehitystä ja ammatillista kasvua. Työpaikkaohjaajat näkivät toiminnan perustuvan dialogille, jolloin molemmat pääsivät kertoamaan omia näkökulmiaan. Yhteisen dialogin pohjalta löydettiin yhteinen näkemys tehtävän onnistumisesta. Oppijan kanssa käytyjen keskustelujen tuli olla kuitenkin johdonmukaisia. Tällaisissa keskusteluissa ohjattaville siirtyi sellaista tietoa, joka ei olisi tullut muuten esiin.

Palaute kuuluu oleellisena osana oppimiseen. Pyrittävä saamaan 360 astetta käsittävä palaute. Tekijän itsensä palaute - tekemiseen vaikuttaneiden palaute (esim. varusmiehet) - arvioijan oma palaute - ja vielä lopuksi lopputulos. Eli tuliko asia hoidettua annettujen / tehtyjen suunnitelmien mukaisesti... palautteiden analysointi tekijän kanssa sekä dokumentointi aidosti omaa itseään varten, ei organisaatiota tai ohjaajaa varten. (TPO4)

Eräs työpaikkaohjaaja näki erityisenä vahvuutena omatoimisuuden ja työpaikkaohjaajan kyvyn vastata koko prosessista itsenäisesti. ”Tärkeätä tähän liittyen on kyky toteuttaa koulutus alusta loppuun omatoimisesti lähtien valmisteluista toteutukseen ja suorituksen arviointiin.” (TPO5) Tehtävien itsenäinen hoitamien oli kiireisessä työyhteisössä positiivinen asia, mutta tällöin ohjauksesta saattoi jäädä organisaation kannalta tärkeitä näkökulmia huomioimatta. Työyhteisön jäädessä työpaikkaohjausprosessin ulkopuolelle ei pystytä hyödyntämään erilaisia sosiaalisia ja ammatillisia verkostoja. Toisena huolena oli työpaikkaohjaajien jaksaminen; tilanteeseen joudutaan silloin, kun ohjaaja hallitsee ohjaamisen ja työtehtäviin liittyvän substanssin erityisen hyvin, mutta ei ole pohtinut asiaa muun työyhteisön näkökulmasta. Ohjaajan on tärkeää ottaa koko työyhteisöä mukaan ohjausprosessiin, sillä muutoin se jää hänen yksin kannettavakseen ja voi aiheuttaa jopa liikaa työkuormaa. Maavoimat ja Hämeen Rykmentti järjestävät työpaikkaohjaajille koulutusta, jossa pyritään kehittämään ohjaustaitoja niin, että työpaikkaohjaajat kykenevät suoriutumaan ohjaustehtävistään laadukkaasti. Joukko-osastoissa on työpaikka-

ohjaajan tukena myös työssä oppimisen vastaava, joka tukee, ohjaa ja neuvoo tarvittaessa.

5.3 Miten tutkittavat kehittäisivät työpaikkaohjaajien koulutusta?

Hämeen Rykmentin työpaikkaohjaajien koulutuksen tulisi olla hyvin suunniteltua ja antaa selkeät perusteet työssä oppimisen ohjaamiselle. Aineistosta saattoi ymmärtää, että koulutukset toivottiin toteutettavan samalla tavalla kuin maavoimien järjestämät koulutukset, jossa koulutustilaisuudet ovat jatkumo. Alkuun työpaikkaohjaajille tulisi kertoa, mihin työssä oppiminen perustuu. Tätä tulisi vaatia, koska kaikki eivät ole käyneet maavoimien työpaikkaohjaajille tarkoitettua koulutusta. Organisoitun työssä oppimisen todettiin olevan vielä uutta Puolustusvoimissa ja tämän takia olisi syytä avata käsitteitä ja tavoitteita, koska kaikilla ei ole niistä riittävästi tietoa.

Toisaalta, joka vuosi tulee uusia työpaikkaohjaajia, kuten myös ohjattavia. Toiset tarvitsevat perusteet tekemälleen ohjaukselle ja toisille järjestettävät tilaisuudet toimivat täydentävänä koulutuksena. Riittävä teoriapohja sitoutti myös aliupseerit oman oppimisen kehittämiseen. Koulutusten nähtiin toimivan keinona sitouttaa ja motivoida aliupseereita ja työpaikkaohjaajia työssä oppimiseen. Heille järjestetyn koulutuksen toivottiin olevan pääsääntöisesti käytännönläheistä opastamista, jota Hämeen Rykmentin koulutuksenkin tuli tukea.

Koulutustilaisuuksien toivottiin olevan vuorovaikutteisia tapahtumia, että työpaikkaohjaajat, aliupseerit ja heidän esimiehensä pääsisivät käymään keskustelua keskenään ja verkottumaan. Tämän toivottiin kehittävän omaa toimintaa sellaiseen suuntaan, joka rohkaisisi kokeilemaan erilaisia malleja omassa työpisteessä. Vuorovaikutteisuudella nähtiin olevan myös kaikkia osapuolia sitouttava merkitys. Tutkittavat painottivat, ettei oppija kehitä osaamistaan yksin vaan yhdessä työkavereidensa kanssa. Poikela ja Järvinen (2007, 178) painottavat, että työssä oppijalta odotetaan aktiivisuutta osallistua koulustapahtumiin ja työnsä kehittämiseen.

Toteutettujen ja onnistuneiden ohjausprosessien ja mallien esittelyä pidettiin tärkeänä. Käytännön esimerkit oli helpompi hahmottaa ja tutkittavien mukaan ne antoivat jotakin konkreettista tietoa siitä, miten ohjaus tulisi toteuttaa. Osalla Hämeen Rykmentin työpaikkaohjaajista oli hyviä kokemuksia ja tietoja, jotka oli hankittu siviilipuolelta. Tä-

män tiedon jakamista pidettiin tärkeänä. Erilaisten ryhmätöiden tekeminen homogeenisessa, saman osaamisen parissa työskentelevien kanssa, näytti aineistossa saavan useita kommentteja siitä, että se mahdollisti oman erityisosaamisalan monipuolisen tarkastelun.

Koulutusta kaivattiin erilaisten arviointien ja palautteiden antamiseen. Suunnitelmat ja raportit tuottivat päänvaivaa, joten niiden kirjoittamiseen odotettiin selkeitä malleja ja opastusta. Vastaajat esittivät, että koulutukset eivät saisi olla pelkkien normien ja ohjeiden opiskelua.

Aineistossa oli kommentteja myös siitä, että varsinaiset työtehtävät saattoivat viedä osalta työpaikkaohjaajilta mahdollisuuden osallistua heille järjestettävään koulutukseen. Tämän takia koulutusten ajankohdat tulisi valita huolella. Aliupseerit totesivat myös olevansa niin kiireisiä, että eivät aina päässeet järjestettyyn koulutukseen. Tämä johtui osittain työpisteiden, koulutuskalentereiden ja aikataulujen erilaisuudesta. Näyttää siltä, että kaikille yhteistä aikaa oli hankala löytää. Päälliköt olivat sitä mieltä, että heidän työpisteissään oli niin paljon töitä, että työpaikkaohjaajaa tai aliupseeria ei aina pystytty lähettämään koulutustilaisuuksiin. He olivat huolissaan siitä, että päivittäiset työt veivätkin liian paljon aikaa, eikä ohjaamisen suunnittelulle jäänyt sen vuoksi riittävästi aikaa. Tämä pitäisi huomioida työpaikkaohjaajia valittaessa. Samalla tulisi varmistaa, että ohjaajalla olisi myös mahdollisuus tehdä hänelle annettua ohjaustehtävää.

Työpaikkaohjaajien ja muun henkilöstön välille olisi saatava aktiivista vuorovaikutusta. Tämän lisäksi olisi kyettävä tekemään tarvittavia muutoksia ja kehitystoimia tehokkaasti. Samalla olisi keskityttävä ympäristön muutoksen ja oman toiminnan reunaehtojen muutoksen tutkimiseen. Työpaikkaohjaajien koulutuksen tarkoitus olisi kehittää työpaikkaohjaajien taitoa ohjata työssä oppimista. Koulutuksen avulla pyrittäisiin myös muuttamaan toimintatapoja muun muassa organisaation yhteisesti jaettua kollektiivista tulkintatapaa. Helakorven (vrt. 2004b) mukaan työpaikkaohjaajan on oltava mukana kehittämässä omaa osaamistaan ja sitä kautta annettava oma panoksensa koko työyhteisön kehittämiseen.

Ne henkilöt jotka suunnitteleva Hämeen Rykmentin työssä oppimista ja siihen liittyvää täydennyskoulutusta sekä koko koulutuskulttuurin muutosta, voivat käyttää tämän tutkimuksen tuloksia työkaluinaan. Erilaisilla työyhteisöissä tehtävillä tutkimuksilla luo-

daan pohjaa uusille menettely- ja toimintatavoille (Sarala & Sarala 1996, 54). Sarala ja Sarala (1996, 76) korostavat, että muutoshalukkuudelle voidaan luoda perusta, joka on yhteisesti jäsenetty ja muokattu tulevaisuudenkuva. Onnismaa (2008, 122) kehottaa yritysjohtoa kuuntelemaan, mitä työntekijät työstään kertovat. Hänen mielestään kertomuksilla on merkitystä organisaation henkilöstöstrategian kannalta.

5.3.1 Tutkittavien ajatuksia koulutuksen kehittämiseen

Hämeen Rykmentissä järjestettävä työpaikkaohjaajien täydennyskoulutus tulisi suunnitella paikalliset ominaispiirteet huomioiden sekä niitä tarpeita vastaaviksi, joita työpaikkaohjaajien työskentelyssä ilmenisi.

-- ei riitä, että järjestetään koulutuksia vaan jokainen tapahtuma pitää suunnitella etukäteen siten, että on selvillä minkälaista osaamista kyseisellä tilaisuudella halutaan ja tapahtuman jälkeen arvioidaan yhdessä, että kuinka hyvin tavoitteisiin päästiin. (TPO5)

Eräs tutkittava kirjoitti, että ”Onnistuneessa koulutuksessa tuleville ohjaajille annetaan selkeät perusteet ohjaustoiminnan käytännön toteutuksesta ja korostetaan ohjaajan merkitystä onnistuneessa ohjausprosessissa.” (TPO6) Maavoimien koulutuksen nähtiin antavan hyvää tukea ohjaustoiminnan aloittamiselle.

[Maavoimien] Kurssilla annettu materiaali auttaa kehittämään uuden työntekijän kanssa tämän urasuunnitelmaa ja -kehitystä. Kurssilla kerrottiin selkeästi millainen tulee olemaan esimerkiksi aliupseereiden urakehitys, kurssien ajankohdat (suhteessa palvelusaikaan) ja mitä kursseja on mahdollista käydä. (TPO3)

Hämeen Rykmentin koulutuksissa tulisi korostaa paikallisten toteuttamismallien selvittämistä työpaikkaohjaajille. Tutkimukseni työpaikkaohjaajat kirjoittivat, miten tärkeää oli kertoa erilaisten mallien ja toimintatapojen käytöstä toisille. Tällaista hyvien käytäntöiden jakamisen menetelmää eli ”benchmarkkausta” on toteutettu myös puolustusvoimien henkilöstön koulutuksissa. Varsinkin erilaisten yritysten ja organisaatioiden kehit-

tämisessä toiminta on ollut yleisesti käytössä jo useita vuosia (vrt. Aro, Kuoppala & Mäntyneva 2004).

Pekkarisen (2010, 35) tutkimuksesta nousi esille yksikön päälliköiden ja työpaikkaohjaajien halukkuus saada käytännöllisiä vinkkejä ja tukea ohjaustoimintaansa. Myös ke-
räämästäni aineistosta löytyi samansuuntaisia ajatuksia kuten seuraava kommentti osoit-
taa.

*Koulutuksessa tuodaan esille käytännön esimerkein ohjaajien toimintaan liittyviä asioita (malliesimerkit TOPS:sta, ohjattavien kansioden sisällös-
tä jne.) Koulutuksessa tuodaan esille se, että millaista toimintaa ohjaajal-
ta edellytetään ja millaista on esimerkillinen ohjaus (mitä se vaatii, kuinka
paljon vie aikaa, miten ohjaukseen liittyviä käytännön toimenpiteitä on
tehty missäkin vaiheessa, millaisiin tuloksiin sillä on päästy jne.). (TPO1)*

Usealla työpaikkaohjaajalla oli pitkä työhistoria Hämeen Rykmentissä sekä kokemusta ohjaamisesta. Osalla heistä löytyi myös erilaisia siviilipuolen koulutuksia, jotka tukivat joko oman substanssiosaamisen ohjaamista tai sitten yleistä kasvatuksellista näkökulmaa avartavaa koulutusta (opettajaopintoja tai kasvatustieteen perus- ja aineopintoja). Hämeen Rykmentin järjestämissä työpaikkaohjaajien koulutustilaisuuksissa tuli vuoden 2010 aikana esiin, että työpaikkaohjaajilla oli jo olemassa erittäin hyviä käytäntöjä ja esimerkkejä työpaikkaohjaamisen toteuttamisesta. Tilaisuuksien keskusteluissa esitettiin, että tulevaisuudessa olisi annettava mahdollisuus myös työpaikkaohjaajien alustuspuheenvuoroille sekä vapaalle keskustelulle, jossa avoimesti keskusteltaisiin työpaikkaohjauksen toteutumisesta eri näkökulmista.

Kuitenkin hyvässä koulutuksessa huomioidaan aina kohdejoukon käsitykset opetettavista asioista ja valotetaan normien määrittämiä asioita käytännön esimerkeillä esimerkiksi siten, että jonkun joukon työssä oppimisen vastaava kertoo esimerkin työssä oppimisen järjestämisestä omassa joukko-osastossaan tai yksikön päällikkö kertoo kuinka hänen yksikkönsä aliupseerien työssä oppiminen on järjestetty. (TPO5)

Koulutustilaisuuksien kouluttajien pitäisi olla ammattitaitoisia ja heillä tulisi olla vuorovaikutustaitoja. Itse tilaisuuksien toivottiin olevan vuorovaikutteisia. Vastauksia lukies-

sani sain sen käsityksen, että työpaikkaohjaajien koulutuksessa tuli korostaa sosiaalisen kontekstin merkitystä oppimistapahtumalle. Ståhle ja Wilenius (2006, 121 – 122) korostavat, että sosiaalisella yhteisöllä on enemmän ja tarkempaa tietoa kuin kenelläkään yhteisön jäsenellä yksinään. Yhteisön jäsenet tietävät, kuka osaa ja muistaa mitäkin ja näin he voivat hakea tietoa tarvittaessa tai delegoida tehtäviä oikeille henkilöille. Tällainen malli mahdollistaisi osaamisen ja ongelmienratkaisukyvyyn leviämisen koko työyhteisössä. Eräässä kirjoituksessa asia esitettiin seuraavasti.

Kouluttaja on ammattitaitoinen ja hän saa syntymään positiivisen vuorovaikutussuhteen itsensä ja ohjaajien välille. Asioista voidaan keskustella ja jokainen voi esittää omia mielipiteitään asioista. (TPO1)

Parhaimmillaan opetusta voidaan vielä suunnata ja muuttaa opiskelijajoukon tarpeiden mukaan. (TPO5)

Hyvän työpaikkaohjaajan tulisi osata antaa palautetta. Tutkittavat esittivät, että heille järjestettävässä koulutuksessa tämäkin näkökulma pitäisi tuoda esille. Palautteen antamiselle ja siihen liittyvälle osaamiselle tulisi antaa tarpeeksi tilaa näissä koulutuksissa.

Lisäksi tilaisuudessa tuodaan korostetusti esille työssä oppijan tarvitseman palautteen merkitys, jotta henkilö kykenee tunnistamaan omat vahvuusalueensa ja kehittymiskohteensa ja keskittymään jatkossa niiden kehittämiseen. (TPO6)

5.3.2 Työpaikkaohjaajien koulutuksessa eteen tulevia ongelmia

Työpaikkaohjaajille järjestettävän koulutuksen negatiivisia näkökulmia tutkimalla minulla oli mahdollisuus nostaa esille niitä ratkaisutapoja, joista useat tutkittavani kirjoittivat koulutuksen kehittämissuunnitelmassaan. Monessa tekstissä mainittiin, kuinka työpaikkaohjaus oli uutta Puolustusvoimissa; ohjatusti sitä on toteutettu vasta kaksi vuotta.

Itse työssä oppiminen ja sen ohjaaminen ei ollut tutkittaville uusia asioita. ”Työpaikkaohjaus on tietoisena toiminta vielä varsin tuntematonta. Ohjausta vanhempien/kokeneempien työntekijöiden toimesta on ollut aina olemassa. Toiminnalta on kui-

tenkin puuttunut virallinen status ja tietoisuus.” (TPO4) On perusteltua kehittää tiedo-
tustoimintaa niin, että työssä oppiminen ja sen ohjaaminen tulisivat koko henkilöstön
tietoisuuteen. Niille henkilöille, jotka joutuvat työskentelemään työpaikkaohjaajina tai
esimiehinä, tulisi kertoa asiasta muutenkin kuin esitteiden ja tiedotteiden avulla. Pekka-
risen (2010, 25) tuloksista oli löydettävissä samansuuntaisia huomioita, jotka koskivat
aliupseereita. Aliupseerit tunsivat, että heillä ei ollut riittävästi tietoa työssä oppimisesta.
Työpaikkaohjaajat eivät osanneet tai ymmärtäneet kertoa muun muassa sitä, miten ali-
upseereille jaettua kansiota tulisi käyttää ja mitä sinne kirjata. Aliupseerit kaipasivat ai-
heeseen liittyviä koulutustilaisuuksia.

Työpaikkaohjaajien koulutuksen ja työpaikkaohjauksen toteutumisen tekee haasteelli-
seksi sen suunnitelmallinen toteuttaminen ja siihen liittyen erilaisten suunnitelmien ja
raporttien kirjoittamisen. Työpaikkaohjaajat kokivat, ettei heillä ollut riittävästi koulutus-
ta näiden lomakkeiden täyttöä varten. Osalla oli selvästi negatiivinen asenne erilaisten
kirjallisten dokumenttien täyttöä kohtaan. Selkeimmin tämä negatiivisuus ilmeni kes-
kusteluissa, joita käytiin työpaikkaohjaajien tilaisuuksissa. Käymissäni keskusteluissa
päälliköiden huolenaiheena oli työntekijöiden työmäärän lisääntyminen. Tälläkään het-
kellä heillä ei ole riittäviä henkilöstöresursseja käytössään, joten he eivät voi aina pääs-
tää työpaikkaohjaajia koulutustilaisuuksiin.

Koulutuksille oli myös haasteellista löytää kaikille sopiva ajankohta. Tähän oli syynä
eri toimipisteiden erilaiset työtehtävät ja erilaiset viikkoaikataulut. Ajankohtien sopi-
vuuteen tulisi kiinnittää enemmän huomiota ja tutustua joukkoyksiköiden läpivienti-
suunnitelmiin tarkemmin. Tällöin tilaisuudet voitaisiin pitää silloin kun, koulutuksiin
saataisiin kerralla henkilöstöä mahdollisimman monesta työpisteestä.

Työpaikkaohjaajat näkivät, että koulutus oli haasteellista silloin, kun ryhmätöitä tai
suunnitelmia tehtiin hyvin heterogeenisessä ryhmässä. Tämän tilalle ehdotettiin mallia,
jossa samankaltaisissa tehtävissä toimivat laitettaisiin samoihin työryhmiin. Tällöin työ-
paikkaohjaajiksi koulutettavat ammattilaiset pystyisivät keskustelemaan opettavien
asioiden pienistäkin yksityiskohdista. Monet sotilastehtävät poikkeavat toisistaan hy-
vinkin paljon. Tämä asettaa haasteita työpaikkaohjaajien koulutukselle.

*Itse olen kokenut hyvin vaikeana sen että koulutuksessa ja ryhmätöiden
ryhmissä on täysin erilaista työtä tekeviä jolloin jokaisen koulutettavan*

työkenttä poikkeaa liikaa toisistaan ja näin lopputulos ei ole paras mahdollinen. Esimerkiksi kun samassa ryhmätyötä tekevässä ryhmässä on jalkaväkikouluttajia sekä teknisessä tehtävässä olevia kouluttajia. (TPO2)

Osa kuitenkin näki tärkeänä, että ainakin case -tyyppisiä esimerkkejä eri osa-alueilta olisi mahdollisimman paljon, sillä niistä saattoi löytyä omaan toimintaan jotakin uutta näkökulmaa tai jopa valmiita toteutusmalleja. ”Toisaalta työtehtävien erilaisuus parhaimmillaan voi olla hyvinkin antoisaa.” (TPO2)

Ongelmallisena nähtiin myös se, että jos kouluttajat eivät ole paneutuneet opettamiinsa aiheisiin, kuten eräs tutkittava toteaa ”eikä hän ole kiinnostunut siitä”, tai että hänen oma motivaationsa oli heikko työssä oppimista kohtaan. Työpaikkaohjaajien kouluttajilta vaadittiin selkeitä malleja ja käsitteiden selventämistä. Jos kouluttajan ei näitä asioita tuo ohjatessaan esille, niin se vaikuttaa myös työpaikkaohjaajien motivaatioon ohjausta tehdessä.

Ongelmia saattaa aiheuttaa sekin, että ”Edelleen kaikki luennot keskittyvät normeihin ja teoritietouteen ilman käytännön kokemusten hyödyntämistä ja koulutettava joukko ei pääse ollenkaan itse aloittamaan työtään koulutuksen aikana.” (TPO5) Koulutuksessa tulisi lähteä liikkeelle konkreettisista ohjaustapauksista, joita työpaikkaohjaajat tekivät kouluttajien ja muiden tutoreiden ohjauksessa. Näin kaikille selviäisi, miten käytännön ohjausta tulisi toteuttaa. Samalla madallettaisiin ohjauksen aloituskynnystä. Kirjoituksissa kritisoitiin koulutuksen rakenteen suunnitteleamattomuutta. Tutkittavien mukaan se että koulutuksen loogisuus ontui, saattoi aiheuttaa haasteita oppijoille hahmottaa heiltä vaadittavien tavoitteiden kokonaisuuksia. Esimerkkinä koulutuksen epäonnistumisesta oli, että ”huono opetus on heikosti suunniteltu ja valmisteltu ja siinä noudatetaan tiukkaa opetussapluunaa poikkeamatta siitä opiskelijajoukon tarpeiden mukaan lainkaan.” (TPO5)

6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli hakea vastausta siihen, minkälaisena työssä oppimisen ohjaus näyttäytyy Hämeen Rykmentissä? Halusin myös selvittää työpaikkaohjaajien mielikuvia hyvästä työpaikkaohjauksesta. Lisäksi pyrin saamaan työpaikkaohjaajien näkökulmia Hämeen Rykmentissä järjestettävän työpaikkaohjaajien koulutukseen pyytämällä heiltä ehdotuksia sen kehittämiseksi.

Työpaikkaohjaajat näkevät työssä oppimisen olevan hyvä keino kehittää aliupseerien osaamista juuri siinä työssä mitä he jo tekevät tai sitten siinä tehtävässä, mihin heitä suunnitellaan sijoitettavan. Esimiesten tehtävänä on asettaa vaatimukset ammatilliselle kompetenssille, johon työpaikkaohjaajat pyrkivät. Esimiesten tehtävänä on myös käydä aliupseereiden kanssa kehityskeskusteluita sekä erilaisia työpaikkapalavereita, koska ne ovat tehokkaita oppimisen työkaluja. Työssä oppimisen tulee olla suunnitelmallista ja nousujohteista prosessointia. Korpelainen (2001, 169) esittää, että ne organisaatiot, jotka tekevät henkilöstönsä kehittämissuunnitelman tarvekartoitusten pohjalta ja panostavat koulutukseen, pystyvät myös paneutumaan työssä oppimisen suunnitteluun.

Havaintojeni perusteella työssä oppimisessa aliupseerille muodostuu käsitys omasta osaamisestaan ja työtehtäviensä hallinnasta. Työssä oppimisen ohjaustilanteissa heille muodostuu kuva omista kyvyistään, tiedoistaan ja taidoistaan eli kuva ammatillisesta toiminnastaan. Samalla ohjattavalle muodostuu käsitys siitä, mitä hän jo osaa ja hallitsee tai missä hänen tulee vielä kehittyä. Ohjaustilanteet ovat niitä reflektoinnin tilanteita, joissa työpaikkaohjaajan neuvojen lisäksi opiskelijan omat huomiot tulevat ääneen lausutuiksi ja joutuvat kriittisen tarkastelun kohteeksi.

Työpaikkaohjaajien toiminnalla välitetään oppijalle organisaation arvoja, joiden varassa tulevat aliupseerit muodostavat käsityksensä oman tehtävänsä merkityksellisyydestä koko organisaation viitekehyksessä. Tämä tukee aliupseerin työskentelyä, jolla on merkitystä laajempaan kokonaisuutta ajatellen. Ennen kaikkea aliupseereilla on mahdollisuus oppia ammatillisia ydinkompetensseja, jos työpaikkaohjaaja paneutuu tehtäväänsä aktiivisesti. Tällä aktiivisella paneutumisella tarkoitetaan, että hän pyrkii saamaan oman erikoisosaamisen näkyväksi erilaisin ohjauksellisin keinoin. Työpaikkaohjaajalla ei ole

aina riittävää osaamista kaikkiin tarvittaviin erityisaloihin. Tällöin täytyy varmistaa, että hän osaa ohjata työssä oppijan sellaisen ammattimiehen luokse, joka on opittavassa asiassa asiantuntija. Työpaikkaohjaaja on käytännössä myös koordinaattori, joka järjestee ja aikatauluttaa oppimistilanteita.

Tutkittavat esittivät, että yksikön vääpeli olisi luontevin valita työpaikkaohjaajaksi. Pekkarinen (2010, 30) esittää, että vääpeli on yleensä yksikön kokenein kouluttaja. Perusyksikön vääpeli hoitaa yksikkönsä hallintoa, toimien suoraan päällikön alaisuudessa (Yleinen palvelusohjesääntö 2002, 36). Voidaan ajatella, että hänen on myös luontevaa ryhtyä työpaikkaohjaajaksi. Aineistoni perusteella päättelin, että tutkittavat eivät aina nähneet kokonaisuutta. He katsoivat asian olevan vain tiettyyn tehtävään sidottu, vaikka asiaa tulee katsoa laajemmin. Tutkittavien mielestä hyvältä työpaikkaohjaajalta tulisi vaatia riittävän hyvää ammatinhallintaa, joka sisältäisi tarvittavat työprosessien hallintaan liittyvät taidot. Näiksi taidoiksi miellettiin riittävät ammatilliset kyvyt sekä persoonalliset ominaisuudet. Työpisteiden työpaikkaohjaajien nimittämisessä tulisi kiinnittää juuri edellä mainittuihin ominaisuuksiin erityistä huomiota, jotta ohjaajiksi valikoituisi riittävän kokemuksen omaavia henkilöitä.

Työpaikkaohjaajien tulee huomioida ohjauksessaan, että toimintaan johtava oppiminen tapahtuu oppijan todellisuudessa, josta jokaisella oppijalla on oma käsityksensä. Miten todellisuus sitten näyttäytyy toiminnassa, on hyvin yksilöllistä ja oppijan ymmärryksestä riippuvaista. Pyrittäessä opettamaan niitä taitoja ja tekemisen käytänteitä, joita halutaan oppijan omaksuvan, joudutaan joskus tilanteeseen, että oppijan käsityksiä täytyy pyrkiä muokkaamaan, jotta haluttua kehitystä tapahtuisi. Muutos tässä todellisuudessa vaatii uuden ajattelua ja oppijan tietoperustan laajentumista. Tähän tarvitaan riittävän ajoissa kerättyä tietoa todellisuudesta ja siihen vaikuttavista viesteistä ja merkeistä. Tiedon saaminen ympäröivästä todellisuudesta vaatii vuorovaikutusta ympäröivän yhteisön kanssa. Vuorovaikutus antaa samalla mahdollisuuden pohtia omia näkökulmia ja liittää niihin toisilta saatuja viestejä. Tutkimuksessa oli havaittavissa, että aliupseerit suhtautuvat aktiivisesti omien taitojensa kehittämiseen ja tietoperustansa muokkaamiseen, tai ainakin heillä on halu oppia ja saada ohjausta. On ensiarvoisen tärkeää, että ohjattavat ja työpaikkaohjaajat tiedostavat, ettei nuori aliupseeri ole vielä täysin valmis tehtyään suorituksen kerran onnistuneesti ja omatoimisesti. Työsuorituksen osaamiseen tarvitaan

useita kymmeniä onnistuneita suorituksia. Työsuorituksen täydelliseen hallintaan niitä tarvitaan vielä enemmän.

Aliupseereilla vaikuttaisi olevan halua oppia, mutta työssä oppimisen alkuun pääseminen koettiin hankalaksi. Työssäoppimisprosessin alkuvaiheessa aliupseerit kaipaavat selkeää ohjeistusta työssä oppimiseen liittyvän materiaalien, kuten lomakkeiden täyttämässä ja päiväkirjan pitämässä. Erilaisten reflektointipäiväkirjojen ja toiminnan jälkeisen kirjoittamiseen oppijat tarvitsivat tukea ja ohjausta. Aliupseerien mielestä saattaa muodostua ongelmia, jos perusyksikössä ei aktiivisesti ohjata tähän. Aliupseerit kivat kirjoitusten jäävän helposti tekemättä, jos heiltä ei vaadita näitä toimenpiteitä. Myös Pekkarinen (2010) teki samansuuntaisia huomioita omissa tutkimuksissaan.

Tutkimuksessani tuli esille myös se, että perusyksikön päälliköt pitävät työssä oppimista joskus liian paljon aikaa vievänä. Heidän käsityksensä mukaan se on pois varsinaisesta työajasta. Heidän tehtävänä on pitää kiinni kouluttaja- ja työntekijäresursseista. Jotta työssä oppiminen onnistuu, on tärkeää, että johto, henkilöstö, ohjattavat ja ohjaajat sitoutuvat toimintaan (Korpelainen 2001, 169). Käsitykseni mukaan kaikilla ei välttämättä ole selvillä niitä hyötyjä, joita työssä oppimisella voidaan saavuttaa. Erittäin merkittävä seikka on se, että perusyksikön päälliköt ja työyhteisöjen esimiehet sitoutuvat työssä oppimiseen yhtenä vartenotettavana henkilöstön osaamisen kehittämisen keinona. Tiukkenevassa henkilöstötilanteessa hyvin suunnitellulla työssä oppimisen prosessilla työssäoppijat saadaan suoraan tehokkaaseen työhön. Samalla myös varmistetaan organisaation tarpeiden mukainen kehittyminen osaamisessa. Korpelaisen (2001, 168) näkemys ei tue tätä ehdotusta. Hänen näkemyksensä on, ettei työssäoppija korvaa varsinaista työntekijää, eikä työssäoppijan valmius tehdä tuottavaa työtä ole alkuunkaan paras mahdollinen.

Työssä oppiminen tulee suunnitella Hämeen Rykmentissä annettujen ohjeiden mukaisesti ja se tulee kirjata työssä oppimisen suunnitelmaan. TOPS:it tulee rakentaa huolellisesti osaamistarve ja mahdollinen urasuunnittelu huomioiden. Osaamiskartoitukset toivat esiin useita erilaisia näkemyksiä. On perusteltua käydä keskustelua siitä, että osaamiskartoituksia tehdessä täytyy huomioida myös tulevaisuuden tarpeet. Tällä hetkellä koko Puolustusvoimissa oppimisen pääpaino on poistuvien opistoupseerien tietojen ja taitojen siirtämisessä aliupseereille. Työssä oppimisen järjestelmä on tehokas keino hil-

jaisen tiedon siirrossa. Toiminnan tavoitteiden mukainen onnistuminen vaatii huolellista henkilöresurssien käytön suunnittelua.

Mitkä olivat niitä keinoja, joilla työpaikkaohjaajat toteuttivat ohjaustaan? Erilaisten mallisuoritusten näyttämistä pidettiin tärkeänä keinona kehittää aliupseerin osaamista. Erilaiset työn suorittamisen seuraamiset ovat keino näyttää, miten työ tulee suorittaa. Hämmästelän hieman sitä, ettei kukaan nostanut esille vaatimusta laatia koulutuskorttia ennen koulutussuorituksen, oppitunnin tai harjoituksen pitämistä. Tämä menetelmä on varsin tehokas, sillä silloin oppija joutuu paneutumaan annettuun aiheeseen ennen suoritustaan ja työpaikkaohjaaja pääsee ohjaamaan oppijaa koulutuskortin laatimisen eri vaiheissa. Palautekeskustelussa voidaan palata koulutuskorttiin ja tehdä siihen tarvittavia huomioita ja muutoksia. Myöhemmin koulutuskortit toimivat aliupseerin tukena hänen tehdessä työtään.

Nykyaikaisten teorioiden valossa ohjaaminen vaatii tuekseen erilaisia palautteenantamiskeinoja ja kykyä reflektoida suoritusta oppijan kanssa, mutta ennen kaikkea ohjata oppija itsereflektion suorittamiseen. Itsereflektiota voi tapahtua esimerkiksi käskettyjen portfolioiden kirjoittamisen kautta ja oman toiminnan puntaroimisena. Tutkittavien aliupseerien portfolioista tehdyt havainnot tukevat ajatustani siitä, että jos oppijat pitäisivät portfolioita ja reflektoisivat aktiivisesti toimintaansa, olisi tämä yksi mahdollisuus tehostaa oppimista. Kirjallinen reflektointi tukee mielessä tapahtuvaa pohdintaa ja oppija voi aina myöhemmin palata muistiinpanoihinsa. Näin hän muistaa paremmin uudet ajatusrakenteensa. Ylöskirjattu, mielen tuottama itsereflektion tulos mahdollistaa asian liittämisen käytäntöön tulevaisuudessa. Tämä auttaa oppijaa ymmärtämään tehdyn toiminnan sekä sen tekemisen mallit. Uusien käytännönkokeilujen myötä toiminta on piirtynyt mieleen uudelleen rakennettuna mallina tai toteuttamistapana. Ajatuksenani on, että oppimisen taustalla korostuu sosiokonstruktiivinen näkökulma siitä, miten oppija hahmottaa maailmaa ja tulkitsee niitä käsitteitä, joiden varassa hän muokkaa oppimaansa. Edellä kuvattuja huomioita on havaittavissa myös Korpelaisen (2001, 171) tutkimuksessa.

Useassa kirjoituksessa heijastui uusintavan oppimisen näkökulmia, joissa pyrittiin siirtämään tietty työsuoritus sellaisenaan oppijalle vain näyttämällä, mitä tuli tehdä. Onneksi monessa kirjoituksessa korostettiin uudistavan oppimisen periaatteen kaltaisia katsontakantoja erityisesti erilaisten keskustelujen sekä toiminnan perusteiden tärkeyttä opittaessa uusia tapoja suorittaa työtehtäviä. Tutkittavat korostivat myös työn suorittamisen taustalla olevan tietopohjan laajenemisen merkitystä uudistuvalla toiminnalla. Näitä käytettäessä toiminnan tekemisen tavat muokkautuvat vääjäämättä ja luovat samalla uudistuvia tekemisen tapoja. Yhteistoiminnallisten mallien kehittäminen ohjaustoiminnassa on yksi tapa kehittää työpaikkaohjaajien toimintaa. Sekä aliupseerit että työpaikkaohjaajat jakavat tietoaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, joissa he pääsevät kommunikoimaan keskenään ammatillisista asioista.

Vastauksissa käsiteltiin myös erilaisia mentoroinnin näkökulmia. Olisi suositeltavaa kertoa Hämeen Rykmentin työpaikkaohjaajille laajemmin mentoroinnin käsitteestä. Tällä tavoin ohjaussuhde saataisiin mahdollisimman monessa tapauksessa Puolustusvoimien tavoitteiden mukaiseksi. Painotetaanhan useissa Puolustusvoimien ohjeistuksissakin, että työpaikkaohjaaja on mentori, joka vastaa työssä oppimisen etenemisestä ja tarvittavan tiedon siirtämisestä.

Työssä oppimisessa tapahtuu informaalia oppimista sekä suunnittelemattomasti että suunnitellusti. Suunnittelematonta oppimista tapahtuu haastavissa tilanteissa, muiden työskentelyä seuratessa sekä erilaisissa keskusteluissa. Seuratessaan ammattilaisen työskentelyä aliupseeri näkee erilaisia suorituksia ja pyrkii toimimaan näytetyllä tavalla. Tutkimuksen aikana useassa kirjoituksessa tuli esille, että oppija asetetaan vanhemman ja kokeneemman henkilön oppiin, jotta hän voi seurata tämän tapaa tehdä töitä. Tällöin hänen on mahdollista reflektoida toimintansa suorituksen aikana ja sen jälkeen. Havnnoissa tulee myös esille, että oppimista pystyy suunnittelemaan ja kirjaamaan TOPS:iin, asettamalla selkeitä kehitystavoitteita siitä, missä, milloin ja mitä oppimista tapahtuu. Työpaikkaohjaajat esittivät, etteivät he aina ehdi olla ohjattavan mukana tämän tehdessä oppimissuorituksia. Tutkimukseni mukaan oppimista voidaan tehostaa huolellisen suunnittelun avulla. Kannattaa kartoittaa mahdollisuudet käyttää tarvittaessa jonkun toisen perusyksikön ammattilaista tai työpaikkaohjaajaa ohjaustehtävissä. Tämä vaatii kui-

tenkin tarkkaan suunniteltuja TOPS:eja sekä sopimuksia eri työpisteiden ja henkilöstön kesken.

Kaikilla asiantuntijoilla ei ole kykyä purkaa omaa osaamista sanoiksi eli selittää, miksi kyseinen suoritus tehtiin juuri näin tai mikä johti kyseiseen tulokseen. Osa näiden ammattimiesten taidoista on hioutunut vuosien työskentelyn tuloksena, eikä heillä ole tietämystä mistään teoreettisista rakenteista tai siitä, miksi joku asia menee näin - se vain menee. Osa näistä taidoista on tekijän kehossa, sillä ruumis ja mieli eivät ole erillisiä. Oppijat joutuvat usein vain seuraamaan ammattilaista saamatta sen suurempaa selitystä tai perustelua tapahtumalle. Tilannetta helpottaisi, jos työsuoritusta selittäisi joku muu kuin itse suorittaja, kun hän ei siihen itse pysty. Organisaatio ei voi antaa kaikille erityisosaajille pedagogisia, ohjauksellisia tai muita erityistaitoja sisältävää koulutusta. Työpaikkaohjaajilla nämä taidot pitää kuitenkin olla. Käsitteiden selittämiseksi tarvitaan erilaisia ohjauksellisia keinoja. Tämä tulee huomioida, kun aliupseereille suunnitellaan erilaisia oppimistehtäviä omien erikoisalanasiantuntijoiden työtä seuraamalla tai heidän kanssaan työskennellessä.

Työpaikkaohjaaja on se henkilö, jolla on erilaisia ohjauksellisia keinoja sekä vahva asiantuntijuus. Näiden avulla hän pystyy selittämään ammattilaisen tekemää työsuoritusta oppijalle. Tämä tapahtuu työpaikkaohjaajan alaisuudessa reflektoimalla suoritusta jälkikäteen. Tällöin keskusteluun osallistuvat esimerkiksi työpaikkaohjaaja ja oppija. He tekevät suorituksesta kysymyksiä, joihin ammattimies pyrkii vastaamaan. Näin syntyy oppimistilanne, jolla hiljaista taitoa tuodaan muiden käyttöön. Tällaista erityisosaamista sisältävää opetustilannetta voi olla seuraamassa useitakin oppijoita samanaikaisesti.

Eräässä keskustelussa työpaikkaohjaaja toi esille erityisosaamista vaativan tehtävän, jossa hän oli onnistunut opettamaan vaativan kokonaisuuden. Tämä opittava asia oli maastoajoneuvon ajokuntoisuuden tarkastus. Onnistuakseen vaaditulla tavalla tehtävää suorittavalla henkilöllä tulee olla vuosien kokemus ajoneuvojen tarkastamisesta, jotta hän tietäisi, missä ajoturvallisuuteen liittyviä ongelmia esiintyy tai mikä osa saattaa pettää vaativissa olosuhteissa tai tilanteissa, jos se ei ole kunnossa. Tarkastuksessa saattaa olla samanaikaisesti hyvinkin erilaisia sotilas- tai erikoisajoneuvoja. Eräässä esimerkis-

sä eläkkeelle siirtyvä erityisosaaja suoritti annettua tarkastustehtävää ja työssäoppijoilla oli mahdollisuus seurata suoritusta rasvamontun laidalla. Työsuorituksen edetessä oppijoiden työpaikkaohjaaja kertoi, mitä missäkin vaiheessa tapahtuu; tapahtuma ikään kuin sanoitettiin. Samalla työpaikkaohjaaja perustelee ammattilaisen tekemiä ratkaisuja ja toimia.

Tässäkin tapauksessa oli merkityksellistä, että työpaikkaohjaajalla oli vuosien kokemus erilaisista ajoneuvojärjestelmistä ja tarkastajana toimimisesta. Sillä varmistetaan, että hän puhuu juuri niistä asioista, mitä ammattimies tekee. Tällä hetkellä työpaikkaohjaaja toimii kyseisen korjaamon esimiehenä ja samalla hän vastaa uusien työntekijöiden työssä oppimisesta. Kyseisessä tapahtumassa oppijat saivat käytännön suorituksesta sellaista, mitä kursseilla ei pystytä välttämättä opettamaan. Opetustilanteessa ja sen jälkeisessä reflektoinnissa heillä on mahdollisuus liittää tapahtunut omaan teoriapohjaansa. Tällaista menettelyä käytettäessä myös ammattimiehen asiantuntijuus vahvistuu ja sanoittamisen seurauksena teoria ja toiminta kohtaavat.

Hämeen Rykmentissä työpaikkaohjaajien koulutuksesta vastaa työssä oppimisen vastaava, jonka tulee olla aktivoiva ja motivoiva. Hänen tulee käydä jatkuvaa keskustelua työpaikkaohjaajien kanssa. Hänen tehtävänsä on varmistaa, että ohjausprosessit pysyvät käynnissä. Työpaikkaohjaajat toimittavat työssäoppimisen suunnitelmat työpaikkaohjaajien vastaavalle, joka voi näin tarkastella oppimisprosessin suunniteltua kulkua luontevalla tavalla. Työssä oppimisen vastaava on se henkilö, kenen vastuulla on suunnitella ja toteuttaa työpaikkaohjaajien koulutus ja pitää ohjausprosessit käynnissä.

Maasotakoulun järjestämä koulutus tuottaa työpaikkaohjaajille hyvät perustiedot työssä oppimisesta ja sen ohjauksesta. Tämän tutkimuksen työpaikkaohjaajista neljä oli käynyt kyseisen koulutuksen. Heillä oli selvästi tietoa ja taitoa ryhtyä ohjaustoimenpiteisiin. Vuosittain järjestettävään maasotakoulun koulutukseen ei voida lähettää kaikkia tarvittavia työpaikkaohjaajia, koska siellä on omat kiintiönsä. Myöskään Hämeen Rykmentin henkilöstöresurssit eivät salli usean samaan yksikköön kuuluvan henkilön koulutuksessa oloa samanaikaisesti.

Maasotakoulun koulutuksen käyneille työpaikkaohjaajille Hämeen Rykmentin oma koulutus on tärkeää. Sisäisellä koulutuksella pystytään tuomaan esiin niitä näkökulmia ja erityispiirteitä, mitä Hämeen Rykmentissä tulee ohjauksessa ottaa huomioon. Hämeen Rykmentissä järjestetyt koulutukset ovat vuoden 2010 aikana olleet tarkoitettu kaikille työpaikkaohjaajille. Mukaan ovat voineet tulla myös ohjattavat aliupseerit. Tämä antaa mahdollisuuden työpaikkaohjaajien ja aliupseereiden keskinäiselle verkottumiselle. Keskustelu muiden ohjaajien ja ohjattavien välillä tuottaa uusia näkökulmia ohjaukseen antaen samalla mahdollisuuden vertaistukeen.

On erityisen tärkeää varmistaa tulevaisuudessa, että työpaikkaohjaajat osallistuvat sisäisiin koulutuksiin. Sisäinen koulutus on merkityksellistä, koska työpaikkaohjaajien tarve lisääntyy, kun opistoupseerien eläköityminen kiihtyy tulevina vuosina, ja heidän tilalleen rekrytoidaan uusia aliupseereita. On perusteltua vaatia työpaikkaohjaajia kouluttamaan jatkuvasti, sillä työelämä ja ammatillinen koulutus uusiutuvat vauhdilla (ks. Eskola-Krongvist & Mahlamäki-Kultanen 2009, 21).

En näe työssäoppimistapahtumia pelkästään erilaisiin suunniteltuihin prosesseihin nojaavana. Kuten tutkittavat esittivät, informaalia oppimista tapahtuu erilaisissa vapaa-muotoisissa vertaistukiverkostoissa sekä muissa keskusteluissa, joissa vaihdetaan muun muassa tehtävään tai harjoituskokonaisuuteen liittyviä näkökulmia ennen sotilaallista harjoitusta tai sen jälkeen. Käytännössä työntekijät keskustelevat muun muassa kouluttajahuoneessa kahvilla istuessaan erilaisiin tapahtumiin liittyvistä onnistuneista suorituksista tai siitä, miten jokin asia olisi pitänyt toteuttaa. Tällainen ympäristö voidaan nähdä hyvänä työssä oppimisen paikkana, jos nuori kouluttaja osallistuu aktiivisesti keskusteluun esittämällä kysymyksiä ja vaatimalla perusteita.

Työpaikkaohjaaminen ei saa olla vain normien ja käskyjen noudattamista, sen tulee olla jatkuvaa osaamisen ja oppimisen kehittämistä. Tutkimuksessani tuli esille, että työpaikkaohjaajat tunnistavat ja osaavat jäsenellä hyvän työpaikkaohjaajan mallia. He tiedostavat, mitä taitoja heidän ohjauksessaan on mahdollista kehittää. Kaikki tämä tieto ei ole tietenkään koossa yhdellä vastaajista, vaan se on muodostettu heidän yhteisistä käsityksistään. Voidaankin todeta, että tietoa on, mutta sen saattaminen kaikkien käyttöön vaatii yhteisiä tapaamisia, jotta kaikille työpaikkaohjaajille sekä ohjattaville muodostuu kä-

sitys hyvästä työpaikkaohjauksesta ja työssä oppimisesta. Tiedon saaminen kaikkien käyttöön on mahdollista erilaisten yhteistoiminnallisten työskentelymenetelmien avulla.

Työssä oppimisen ohjaaminen on päässyt hyvään vauhtiin Hämeen Rykmentissä. Sen tarkoituksenmukainen ja tehokas hyödyntäminen oppimisen työkaluna on vasta alkutai-paleella; vakiintuneet käytännöt hakevat vielä paikkaansa. Työssä oppiminen on tutkit-tavien mielestä positiivinen ja uusia mahdollisuuksia tuova keino varmistaa hiljaisen tiedon siirtäminen kokeneilta ammattimiehiltä uusille työntekijöille. Merkittävin asia, eli aliupseereiden ammatillisen osaamisen kehittyminen ja tehtäviensä vaatimien taito- jen kouluttaminen näyttää toteutuvan työpaikkaohjaamisen keinoin. Työssä oppimisessa esiintyy kokemuksellista oppimista, yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtuvana, itsenäi- senä tiedon hankintana, teorian ja kokemuksen yhdistämisenä ja yhdessä ongelmien rat- kaisemisena. Työssä oppimisella on lähivuosina suuri merkitys koulutettaessa aliupsee- reista osaavia työntekijöitä koko työyhteisön tarpeisiin.

Työpaikkaohjaajien koulutuksen kehittämiseen tarvitaan uusia malleja. Collin (2007, 213) esittää, että organisaatioissa ei tarvita pelkästään systemaattista ja järjestettyä toi- mintaa, vaan työntekijän arkea ja kehittymistä jäsentävää ja tukevaa käytäntöä. Tutki- muksestani nousi esiin seikkoja, jotka antavat työkaluja ja materiaalia jatkotutkimuksia varten. Mielenkiintoinen tutkimusaihe löytyi jo aineistoa analysoidessa. Se vahvistui siinä vaiheessa, kun pohdin, miten työpaikkaohjaajat määrittelivät hyvän työpaikkaoh- jaajan koulutuksen. Hämeen Rykmentin työpaikkaohjaajilla on halu kehittää työssäop- pimisprosesseja sekä muuttaa heille annettavaa koulutusta vuorovaikutteisemmaksi. Mielenkiintoisena jatkotutkimuskohteena näen työpaikkaohjaajille järjestettävien koulu- tustilaisuuksien kehittämisen toimintatutkimuksen keinoin, työssä oppimisen ohjaamista vieläkin enemmän tukevaksi. Tällä tavoin toteutettuna olisi kenties mahdollista löytää oppijoiden ja työpaikkaohjaajien toiminnan arkeen soveltuvia malleja. Toimintatutki- mus on keino vaikuttaa organisaation toimintatapoihin (Suojanen 1992, 21). Toiminta- tutkimuksen metodiikka on myös työelämälähtöistä ja käytännönläheistä (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 31).

Hämeen Rykmentissä työssä oppiminen on suunniteltu organisoiduksi malliksi. Tähän toimintaan perehtyminen syvällisemmin herätti toisenkin jatkotutkimusesityksen; tällä hetkellä koko yhteiskuntaa laajemmin vaivaavaan ongelmaan. Väestömme ikääntyy ja ammattimiehet siirtyvät ansaitulle eläkkeelle mukanaan vuosien ammatillinen kokemus.

Hämeen Rykmentin käytössä olevan strukturoidun työssä oppimisen mallin vieminen ja testaaminen Puolustusvoimien ulkopuolella olisi yksi ratkaisuehdotus esittämäni yhteiskunnallisen ongelman parantamiseksi. Muun muassa sairaaloissa on tärkeää, että siellä raskasta työtä tekeville sairaanhoitajille löydetään keinoja kehittää heidän osaamistaan, jotta ammatillinen osaaminen säilyisi koko työuran ja he pystyisivät vastaamaan työn haasteisiin pitkällä aikavälillä. Mutta ennen kaikkea siksi, että työntekijät jaksaisivat työssään, voisivat hyvin ja olisivat motivoituneita normaaliin eläkeikään saakka. Usein työpaikoilla tapahtuva työssä oppiminen on erilaisiin satunnaisiin työtilanteisiin ja tehtäviin sidottua. Hämeen Rykmentin mallissa tätä informalia oppimista on pyritty suunnittelemaan. Samalla on nähty, että näin voidaan kokeneiden työntekijöiden hiljaista tietoa tuoda näkyville ja siirtää sitä nuorille aliupseereille.

Olisi mielenkiintoista sijoittaa Hämeen Rykmentin malli johonkin toiseen työyhteisöön, kuten esimerkiksi hoitohenkilöstön asiantuntijoiden ammattitaidon kehittämiseen. Varsinkin sen tähden, että näissä tehtävissä on paljon ikääntyviä työntekijöitä, joilla on vaikeuksia jaksaa työssään. Työssä oppiminen voisi olla keino saada sairaalan viitekehyyksessä ikääntyvälle hoitajalle uusia tehtäviä ja toimenkuvia. Kokeneen ammatillisen osaajan asiantuntemuksen hyödyntäminen ja hänen kouluttamisensa työpaikkaohjaajaksi tai muihin tehtäviin voisi antaa ammatillista arvostuksen tunnetta. Samalla kokeneen työntekijän osaaminen saataisiin organisaation käyttöön. Pelkästään uuden oppiminen ja uusiin tehtäviin siirtyminen tai jopa siirtyminen toiselle osastolle uuteen tehtävään, antaisi uutta innostusta työhön. Juha Kurtti (2009, 30) toteaa, että käytännöllinen hoitotieto on lähellä ammatillista tietoa. Kurtti tekee väitöskirjaa sairaanhoitajien työtoiminnan yhteydessä tapahtuvasta informaalisesta oppimisesta, johon ei liity koulutuksellista otetta työssä oppimisesta. Informaalisessa viitekehyyksessä järjestelmällisesti toteutetun, suunnitelmallisen ja tavoitteellisen mallin testaaminen toisessa ympäristössä ja siinä saatujen kokemusten tutkiminen, voisi antaa mahdollisuuden tuoda uusia sekä toimivampia näkökulmia sairaanhoitajien ammatillisen osaamisen kehittämiseksi ja auttaisi heitä sitä kautta jaksamaan työssään.

LÄHTEET

- Alanko-Turunen, M. & Pasanen, H. 2008. Vangitusta tiedosta kehoon piirtyvään hiljaiseen tietämiseen. Teoksessa A. Toom., J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 103 - 118.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Aliupseerikoulutus puolustusvoimissa. 2010. Tulostettu 20.12.2010.
http://www.mil.fi/tyojakoulutus/tehtävät/Esite_optimoitu.pdf
- Anderson, A. & Marshal, V. 1994. Core versus occupation-specific skills. Horshan: The Host Consultancy, Labour Market Intelligence unit.
- Arnold, V. & Davidson, M. 1990. Adopt a mentor – the new way ahead for women managers? Women in Management Review and Abstracts. MCB Univercity Press Ltd.
- Aro, T., Kuoppala, M. & Mäntyneva, P. 2004. Hyvästä paras – Jaettu kehittämissvastuu ESR-projektissa. Hyvät käytännöt käsikirja. Työministeriön julkaisuja. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Bandura, A. 1986. Sosial Foundations of Thought and Action: A Sosial Cogniteive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Brax, S. A. & Koivula, M. 2002. Opetuksen pintaa syvemmillä. – TKK:n opettajien käsityksiä tiedosta, oppimisesta ja opetuksesta. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 2/2002. Helsinki: Multiprint.
- Clandinin, D. & Conelly, F. 1994. Personal Experience Methods. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousands Oaks: Sage, pp. 150-178.
- Collin, K. 2005. Työssä oppiminen kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. Aikuiskasvatus 25 (2), 162 – 164.
- Collin, K. 2007. Työssä oppimisen prosessina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa A. Eteläpelto., K. Collin & J. Saarinen (toim.)Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 178 – 197.

- Davidsson, P. 1995. Guidelines for Master Thesis in Business Administration. Jönköping International Business School (JIBS).
- Denzin, N. 1978. The research. art. 2. painos. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. 1938/1997. Experience & Education. New York: Touchstone.
- Ellström, P-E. 1997. The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training*, 06/07 (21), 266-276.
- Erkkilä, R. 2009. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkinta – ymmärtäminen*. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 195-226.
- Erola, J. 2008. Tutkimusetiikka mutta ei sovinnaisuudentavoittelua. *Sosiologia* 2, 143 – 145.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola-Kronqvist, A. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2009. Työpaikkaohjaajakouluttajien koulutusmalli – yhteiset käytänteet työpaikkaohjaajien kouluttamiseen oppilaitoksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö, 11 (2), 20 – 27.
- Eteläpelto, A. 2005. Tutkimus ammatti-identiteetin tukijana ja oppimisyhteisöjen rakentajana. *Aikuiskasvatus* 25 (2), 150 – 154.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park. CA: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1998. *Competing paradigms in Qualitative Research*. Teoksessa E. Guba & Y. Lincoln (toim.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousands Oaks. CA: Sage, 195 – 200.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom., J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 59 - 82.
- Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*; 597. Viitattu 7.10.2010 <http://acta.uta.fi/teos.phtml?10937>.
- Heikkilä, K. 2006a. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

- Heikkilä, K. 2006b. Työssä oppiminen yksilön ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. *Aikuiskasvatus* 2, 26, 144 – 147.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa H. Heikkinen., R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä*. tekijä. Juva: Atena-kustannus, 25 – 62.
- Helakorpi, S. 2000. *Ammattikasvatus*. Helsinki: WSOY.
- Helakorpi, S. 2004a. Mentorointi ja hiljainen tieto: tausta-artikkeli mentorin asiantuntijuuteen ja sen arviointiin. Tulostettu 9.12.2010
<http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/Osaamismittarit/Mentorointi.pdf>.
- Helakorpi, S. 2004b. Työpaikkaohjaajan asiantuntijuus ja toimintaympäristö. Tulostettu 9.12.2010 www.elisanet.fi/seppo.helakorpi/mittarit/tp-asiantuntijuus.doc
- Himanan, P. 2004. Välittävä, kannustava ja luova suomi. Tulevaisuusvaliokunta, teknologian arviointeja 18. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004.
- Himanan, P. 2010. *Kukoistuksen käsikirjoitus*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja Kirjoita*. 13.-14. osin uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirvihuhta, H. 2006. *Coaching – valmenna ja sparraa menestykseen*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holsteinin, J. & Cubrium, J. 1995. *The Active Interview. Qualitative Research Methods Series, vol. 37*. Thousand Oaks: Sage.
- Honkanen, H. 2005. Henkilöarvioinnin käyttö organisaatioissa. Teoksessa H. Honkanen (toim.) *Henkilöarviointi työelämässä*. Helsinki: Edita, 12 – 52.
- Hulkari, K. 2006. Työssä oppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Hyypä, O. 2003. Liikunta-alan täydennyskurssin monimuotoistaminen urheilukoulussa: opiskelijoiden kokemukset etäopiskelusta. Pro gradu – tutkielma. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Hyypä, O. 2010. Työssäoppiminen Puolustusvoimien kuntotestaajakoulutuksessa. Pro gradu –tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hämeen Rykmentin alokastiedote. 2009. Lahti: Hämeen Rykmentti.

- Hämeen Rykmentin henkilöstötilinpäätös 2010. Lahti: Saatavissa kopiona Hämeen Rykmentin henkilöstötoimistosta.
- Hämeen Rykmentti. 2009. HÄMROHJE koulutusala 001-HÄMRHENKOS. Työssä oppiminen Hämeen Rykmentissä. (HF1257/19.10.2009). Lahti
- Hänninen, V. 1996. Tarinallisuus ja terveystutkimus. Sosiaalilääketieteellinen aikakausilehti 33 (2), 109–118.
- Hätönen, H. 2008. Työpaikkaohjaajan osaamiskartta. Menetelmä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen. 6. painos. Helsinki: Educa-instituutti Oy.
- Ilonen, M., Kirves, J., Noronen, L., Pyykkö, M., Tähkänen, P. & Viita, V. 2010. Aliupseerien osaamisen kehittämien Hämeen Rykmentissä. Raportti. Esiupseerikurssi 63. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Kauppakari/Talentum Media Oy.
- Jacobs, R. & Jones, M. 1995. Structured On-the-Job Training. Unleashing Employee Expertise In The Workplace. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. 2009. Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Jude`n-Tuupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen., A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Juusela, T., Lillia T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin juuret – Kreikan mytologiassa. Teoksessa T. Juusela., T. Lillia & J. Rinne (toim.) Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 202.
- Juusela, T. & Rinne, J. 2000. Mentorointi käytännössä – suomalaisia malleja. Teoksessa T. Juusela., T. Lillia & J. Rinne (toim.) Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 53 – 57.
- Järvensivu, A. & Koski, P. 2008. Työssä oppimista ja oppimistyötä. Aikuiskasvatus 1, 25 -33.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Kanfer, R. & Ackerman, P. 2005. Work competence: A person-oriented perspective. Teoksessa A.J. Elliot & C.S. Dweck (toim.) Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guilford press, 27 – 50.

- Karjalainen, M., Heikkinen, L.T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 96-10.
- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? – Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 51 – 109.
- Keskinen, S., Leimala, L. & Romana, A. 2005. Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Kesti, M. 2005. Hiljaiset signaalit – Avain organisaation kehittämiseen. Tallinna: Edita.
- Kolb, D. 1984. *Experiental Learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolkka, M. 2001. Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Koski, T. 2000. Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä. Filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkeinä jooga ja Zen-budo. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kohonen, T. 2002. Kilpailua oppimisella ja poisoppimisella. *Talouselämä* 65, (26), 29.
- Korkiakangas, E., Luoma, P., Alahuhta, M., Taanila, A. & Laitinen, J. 2009. Nvivo apuvälineenä aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä. *Hoitotiede* 21 (3) 216-226.
- Korpelainen, K. 2005. Kasvun pelivara. Innovatiivisuus, motivaatio ja jaksaminen markkinointiviestintäyrityksessä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Koulutus ja tutkimus 2007 – 2012. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Krause, S. 1996. Portfolios in teacher education: Effects of instruction on preservice teachers' early comprehension of the portfolio process. *Journal of Teacher Education* 47 (2), 130-138.
- Kulmala, J. 1998. Työssä oppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa P. Ruohotie., J. Kulmala & L. Siikaniemi. Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuu-
tuus – esteitä ja edistäjiä. *Kehittyvä koulutus 3/ 1998* Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 17 – 51.
- Kurtti, J. 2009. Välineitä hiljaisen tiedon siirtämiseen ja hyödyntämiseen työpaikalla. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö, 11 (2) 28 – 40.

- Kyrö, P. 2003. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Tampereen yliopisto. Hämeenlinna: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Laasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristönä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1-kokeilun) kokemuk-
sista. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Lehesvirta, T. 2004. Learning processes in a work organization: From individual to col-
lective and/or vice versa? *Journal of Workplace Learning*. Emerald Group Pub-
lishing Limited. (16) 1/2, 92 – 100.
- Lempinen, P. 2010. Näkökulmia oppimiseen työpaikoilla. *Aikuiskasvatus* 30 (2), 146 –
150.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Aka-
teeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 1090. Tampere: Tampereen
Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Liimatainen, P., Pirkkola, S. & Hopia, H. 2008. Sulautuva opetus asiantuntijuuden ke-
hittämisessä. *Aikuiskasvatus* 1, 55 – 63.
- Lillia, T. 2000. Mentoroinnin teoriaa. Teoksessa T. Juusela., T. Lillia & J. Rinne
(toim.) *Mentoroinnin monet kasvot*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 9 – 51.
- Lincoln, Y. S. 1991. The maging of a construstivist: a remembrance of transformations
past. Teoksessa E.G. Guba (toim.) *The Paradigm Diaqlog*. Second printing. New-
burry Park: Sage, 67 – 87.
- Lincoln Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2004. Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen
perusta. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkea-
kouluopettajan käsikirja*. 1.-3.painos. Helsinki: WSOY, 253 – 267.
- Lindblom-Ylänne, S., Levander, L. & Wager, M. 2004. Oppimispäiväkirjat ja portfoli-
ot. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakoulu-
opettajan käsikirja*. 1.-3.painos. Helsinki: WSOY, 326-354.
- Linnakylä, P. 2001. Portfolio: integrating writing, learning and assessment. Teoksessa
P. Tynjälä., L. Mason & K. Lonka (toim.) *Writing as a learning tool*. Integrating
theory and practice Amsterdam: Kluwer Academic Puplisher, 145-160.
- Lipponen, H. 2008. ”Asiantuntijuus ei synny sattumalta”. Arviointikeskustelu ammatil-
lisen kasvun ja oppimisen edistäjänä. *Opinnäytetyö*. Ammatillinen opettajakor-
keakoulu. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Loughoran, J. & Corrigan, D. 1995. Teaching portfolio. *Teacher Education* 11 (6) 565-
577.

- Lukkarinen, H. 2009. Monimetodinen kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen ja positivistisen tutkimustavan yhdistäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 227 – 253.
- Luukkainen, N. 2010. Teollisuuden alan henkilöstön työssä oppiminen. Pro gradu - tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WS Bookwell Oy.
- Maavoimat 2009. Joukko-osastojen järjestämä työssä oppiminen maavoimissa. MAA-VEHENKOS ak MF18404/26.5.2009. sekä Ohje 2382/52.01.01/2009. Mikkeli: Henkilöstöosasto.
- Maavoimien esikunta 2009. Opetusmateriaali. Lappeenranta: Työpaikkaohjaajien koulustilaisuus 23.9.2009.
- Malterud, K. 2001. Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. The Lancet. Vol 358, 483-488.
- McCauley, C.D., Ruderman, M.N., Ohlott, P.J. & Morrow, J.E. 1994. Assessing the developmental components of managerial jobs. Journal of Applied Psychology 79, 544-560.
- Merley-Ponty, M. 1986. Phenomenology of Perception. Suffolk: Routledge & Kegan.
- Merriam, S. 1998. Qualitative Research and Case Study Applications in Education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S., Caffarella, R. & Baumgartner, L. 2007. Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide. 3. painos. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Metsämuuronen, J. 1997. Sosiaali- ja terveydenhuollon työn tulevaisuus muutoksessa. Futura 1/1997, 18 – 23.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Tutkijalaitos. 3. laitos, 2. korj. painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17 – 37.
- Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka tieteiden ja käytännön kentässä. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen (toim.) Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Niikko, A. 2001. Portfolio oppimisen avartajana. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nissinen, V. 2004. Syväjohtaminen. Helsinki: Talentum.
- Nokelainen, P. 2010. Mistä on ammatilliset huippuosaajat tehty? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2, 4 – 12.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge–Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press.
- Ojala, H. 2003. Laadullisen tutkimuksen vakuuttavuudesta. Aikuiskasvatus 23 (3), 235 – 236.
- Onnismaa, J. 2008. Hiljainen tieto kulttuurien rakenteissa. Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus. Teoksessa A. Toom., J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 83 – 102.
- Opetushallitus. 2006. Työssäoppimisen opas. Helsinki: Opetushallitus.
- Parviainen, J. 2006. Meduusan liike. Helsinki:Gaudeamus.
- Pekkarinen, O. 2010. Aliupseerien työssä oppimisen kehittäminen. Opinnäytetyö. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Peltari, P. 1998. Kvalifikaatio vai kvalifikaatiotutkimus? Futura 1/1998, 86 – 94.
- Perehdyttäjien opas 2006. Puolustusvoimat.
- Perttula, J. 1990. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115-162.
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimuslaitos.
- Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen. Ammatillisen osaamisen perusta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto., K. Collin & J. Saari- nen. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 178 – 197.

- Polanyi, M. 1966. *The Tacit Dimension*. With a New Foreword by Amartya Sen. 2009. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. 1969. *Knowing and Being*. Essays by Michael Polanyi. Edited by Majorie Grene. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. 1973. *Personal Knowledge. Towards a post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polo, S. 2005. Osaamisen kehittäminen on tietoista toimintaa. *Aikuiskasvatus* 25 (2), 157 – 161.
- Puolustusvoimat. 2004. Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004 – 2017. PEKOUL-OS:n ak R/387/5.1/D/III. 26.1.2004.
- Puolustusvoimat. 2006. Aliupseeriston koulutusjärjestelmän kehittämisen suunnittelukäsky. PEKOUL-OS, 18.10.2006 (hyväksytty versio 5). Asiakirjakortti AC20457.
- Puolustusvoimien Henkilöstöstrategia 2005 (Hestra). Pääesikunta, Henkilöstöosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2009. 2010. Pääesikunta, Henkilöstöosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Pääesikunta. 2005. PEMAAVOS ak R60557/18.10.2005. Helsinki.
- Pääesikunta. 2006. PEHENKOS ak AC101008/20.7.2006, Aliupseeriston perustaminen. PEMAAVOS ak AC14010/4.9.2006. Aliupseeriston toimeenpanon jatkaminen maavoimissa. Helsinki.
- Pääesikunta. 2007. PEHENKOS ak AC25765/3.1.2007. Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsky. Helsinki.
- Pääesikunta. 2008. PEHENKOS:n määräys HE703, 13.6.2008. Oikeudet ja niiden osaamisvaatimukset. Helsinki.
- Pääesikunta. 2010a. PVHSM koulutusala 042 – PEHENKOS: Ohjattu työssä oppiminen. PV normi HG 233/11.2.2010. Helsinki.
- Pääesikunta. 2010b. PVHSM Koulutusala 0?? – PEHENKOS: Palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen puolustusvoimissa. Luonnos. (Lausuntopyyntöä asiakirjalla AG7037/29.3.2010). Helsinki.
- Pääesikunta. 2010c. PVHSM Koulutusala 0?? –PEHENKOS: Palkatun henkilöstön täydennyskoulutus. Luonnos. Helsinki.
- Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1990. *Osaaminen tietoyhteiskunnassa*. Helsinki: Sitra.
- Rauhala, L. 2005. *Ihminen kulttuurissa-kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste – von Wright, M. 1998. Opettaja tienhaarassa, konstruktivismia käytännössä. Helsinki: WSOY.
- Rauste - von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Ruoholinna, T. 2000. Koulutus vai kokemus? Työtaitojen oppiminen opetuksen ja kauppan aloilla. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:192. Turku: Painosalama Oy.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Prima Ab.
- Ruohotie, P. 1998a. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. 1998b. Konatiiviset rakenteet työssä oppimisessa. Teoksessa P. Ruohotie., J. Kulmala & L. Siikaniemi. Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos – esteitä ja edistäjiä. Kehittyvä koulutus 3/ 1998 Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 58 – 74.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 1. – 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Verkottuminen ja virtuaalistuminen ammatillisen aikuiskoulutuksen tukena. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? Ammattikasvatuksen aikakausikirja 1, 4 – 11.
- Ruohotie, P. 2004. Kompetenssit ammattikorkeakouluopetuksen tavoitteena. Teoksessa S. Kolehmainen & R. Kallinen (toim.) Laatu ammattikorkeakouluopintojen ohjaukseen. Oped-Laatu –projektin loppuraportti. Hämeen ammattikorkeakoulu, 88-101.
- Ruohotie, P. 2005a. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3, 4 – 18.
- Ruohotie, P. 2005b. Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 200 – 218.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

- Ruohotie, P & Ripatti, A. 2006. Asiantuntijuutta Ammattikasvatuksen PD-koulutusohjelmalla. Teoksessa S. Soikkeli., M. Haapasilta & L. Siikaniemi (toim.) Näkökulmia ammatilliseen kasvuun. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja C Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut, osa 16. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu.
- Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta nonformaaliin oppimiseen. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu, 7–14.
- Salo, V. 2010. Työssä oppiminen kotipalveluhenkilöstön arjessa. Aikuiskasvatus 30 (1), 63 – 68.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Seibert, K.W. 1996. Experience is the best teacher, if you can learn from it. Real-time reflection and development. Teoksessa D. T. Hall & Associates. The career is Dead – Long Live the Career. San Francisco: Jossey-Bass, 246 – 264.
- Siebert, S., Mills, V. & Tuff, C. 2009. Pedagogy of work-based learning: the role of the learning group. Journal of Workplace Learning. Emerald Group Publishing Limited. 21 (6), 443 – 454.
- Soini, H. 2001. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. Viitattu 25.9.2010 http://tievie.oulu.fi/koulutusresurssit/artikkelit/soini_2001.pdf.
- Sparrow, P. 1997. Organizational competencies, creating a strategic behavioural framework for selection and assessment. Teoksessa N. Anderson & P. Herriot (toim.) International handbook of selection and assessment, 343 – 368. John Wiley & Sons: Chichester.
- Stenström, M-L. 2009. Työpaikalla tapahtuva oppiminen osana koulutuksen ja työelämän muutosta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö, 11 (2), 4 – 10.
- Straka, G. A. 2003. Valuing learning outcomes acquired in non-formal settings. Teoksessa W. J. Nijhof., A. Heikkinen & L. F. M. Nieuwenhuis (toim.) Shaping Flexibility in Vocational Education and Training. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stringer, E. T. 2007. Action Research. 3rd edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Stähle, P. & Wilenius, M. 2006. Luova tietopääoma - tulevaisuuden kestävä kilpailuetu. Helsinki: Edita Publishing Oy.

- Sunari, V. 1999. Näytön voimalla ja varjossa opintiellä. Tutkimus mieleenpainuneista kouluoppimisen kokemuksista. Oulun yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Oulu: Oulu university library.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Loimaan Kirjapaino.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 2005. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä., S. Ahonen., E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy, 68 – 112.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Taskutietoa maanpuolustuksesta. 2009. Helsinki: Pääesikunnan viestintäosasto.
Viitattu 20.12.2010
http://www.puolustusvoimat.fi/wcm/27688e00400a1e4ba865bf86c8584b8e/Medium_TT09_puolustuksesta_FIN.pdf?MOD=AJPERES
- Tesch, R. 1991. Software for qualitative researcher. Teoksessa N. G. Fielding & R. M. Lee (toim.) Analysis needs and program capabilities, 16-37.
- Tesch, R. 1992. Qualitative research: Analysis types and software tools. New York: Falmer Press.
- Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom., J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 33 – 58.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transfer-käsityksiin. Aikuiskasvatus 20 (4), 325 – 331.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Tampereen Yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Helsinki: OKKA-säätiö.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6) 387 - 398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita. 1. – 3. painos. Tampere: Tammer – Paino.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.

- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Vahtio, E-L. 2005. Rekrytointi menestystekijänä. Helsinki: Edita.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskavatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BJT kirjastopalvelu Oy, 156–177
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Varila, J. 1994. Henkilöstöstrategia ja uusiutuva organisaatio. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 83. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Varis, T. 2003. IT- Universitas. Yliopistojen ATK-keskusten ja tiedonhallinnon tiedote. Viitattu 18.11.2010. <http://www.yliopistojenit.fi/weblehti/nro4/index.html>
- Varis, T. 2009. Digital Literacy: High-Level Expert Group Recommendations. Viitattu 19.12.2010. http://www.uta.fi/aktkk/varis/digital_literacy_hlg_recommendations.pdf.
- Venninen, T. 2005. Kollegiaalinen palaute tukee ammatillista kasvua. Aikuisikasvatus 4, 288 – 296.
- Verho, M-T. 2008. Tunnista ajoissa stressi ja uupuminen. VARMA. Viitattu 21.8.2010. <http://www.varma.fi/Varma/Resource.aspx?/Varma/Julkaisut/TyöhyvinvointiFiStressiUupuminen.pdf>.
- Virolainen, L. 2009. Osaaminen muutoksessa. Helsinki: Valtiokonttori.
- VNS 6/2004. 2004. Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikka 2004. Viitattu 7.11.2010 http://www.defmin.fi/files/240/2493_2161_Selonteko_1_.pdf.
- Väisänen, P. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa J. Engenberg., P. Väisänen. & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä, kirjoituksia pedagogiikasta. 1. – 3. painos. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Yleinen palvelusohjesääntö. 2009. Pääesikunta. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Zimmerman. B. J. 1998. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Teoksessa D. H. Shunk & B. J. Zimmerman (toim.) Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice. New York: The Guilford Press.

- Zimmerman, B. J. 2002. Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. Teoksessa M. Ferrari (toim.) The Pursuit of Excellence Through Education. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Österberg, M. 2005. Henkilöstöasiantuntijan käsikirja. Helsinki: Edita Publishing.

LIITTEET

LIITE 1. Kyselylomake

1(2)

TAMPEREEN YLIOPISTO

KYSELY

Ammattikasvatuksen tutkimus ja koulutuskeskus

HÄMEENLINNA

18.5.2010

Arvoisa vastaanottaja, teen pro gradu työtä Tampereen Yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus ja koulutuskeskuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoa ja ymmärrystä niistä tekijöistä, joilla työpaikkaohjaajat voivat edistävät Hämeen Rykmentin työsoppijoiden työssä oppimista. Tutkimuslupa 9.4.2010 numero: AG 7854. 9.4.2010.

Hämeen Rykmentissä työssä oppimisesta vastaa 26 koulutettua työpaikkaohjaajaa. Heistä on valittu esikyselyni ja 5.5 ja 7.5 pidettyjen keskustelutilaisuuksien tulosten perusteella kuusi henkilöä valittiin mukaan tähän tutkimukseen. Tutkimuksen päähuomio on aliupseerien työpaikkaohjaamisessa.

Tutkittavien henkilöllisyys ei missään tutkimuksen vaiheessa tule esille, tutkimuksen kohteina olevista henkilöistä kertyvää aineistoa käsitellään ja säilytetään henkilötietolain ja puolustusvoimien ohjeiden mukaisesti. Valmistuneesta tutkimuksesta toimitetaan tutkimusraportti Pääesikunnan henkilöstöosastolle.

On ensiarvoisen tärkeää, että vastat huolella kaikkiin kysymyksiin. Kysely koostuu kahdesta osasta, ensimmäisessä osassa kartoitetaan taustatietoja ja toisessa osassa sinun tulee vastata pienien tarinoiden muodossa viiteen kysymykseen. Kirjoita rivivälillä 1,5 ja käytä fonttina Times New Roman. Tarinoiden pituuden olisi hyvä olla noin yksi A4

Vastaa kysymyksiin silloin kun sinulla on parhaiten aikaa. Vastaukset pyydän palauttamaan viimeistään 9.6. Palauta vastauksesi PVAH viestin liitetiedostona.

Taustatietojen kartoitus:

1. Syntymävuosi
2. Sotilaskoulutuksesi?
3. Siviilikoulutuksesi?
4. Mikä on tehtävänkuvauksessa määritelty työtehtäväsi?
5. Kauanko olet toiminut nykyisessä työtehtävässäsi?
6. Palvelusvuodet Hämeen Rykmentissä
7. Palvelusvuodet Puolustusvoimissa
8. Oletko käynyt Maasotakoulun järjestämän työpaikkaohjaajien koulutuksen?
9. Jos vastasit edellisen kyllä, niin milloin
10. Onko sinut koulutettu Hämeen Rykmentin sisäisessä koulutuksessa työpaikkaohjaajaksi? ei
11. Montako ohjattavaa sinulla on ollut?

Tarinoiden aiheet:

1. Kirjoita tarina onnistuneesta ohjaamastasi työpaikkaohjaus tapahtumasta ja siinä käyttämistäsi keinoista. Nosta esille niitä keinoja jotka mielestäsi tuottivat parhaan tuloksen.
2. Työpaikkaohjaaminen on haasteellinen tehtävä. Kirjoita kuvitteellinen tarina siitä miten työssä oppiminen pitäisi toteuttaa, että siitä tulisi onnistunut kokonaisuus?
3. Kirjoita tarina siitä, mitä tietoja ja taitoja työssä ohjaamasi henkilö oppii.
4. Kuvittele, että olet työpaikkaohjaajien koulutuksessa, joka on mielestäsi onnistunut loistavasti. Kirjoita tarina siitä miten koulutus toteutettiin.
5. Kuvittele, että olet työpaikkaohjaajien koulutuksessa, joka on mielestäsi täysin epäonnistunut. Kirjoita tarina siitä miten koulutus toteutettiin.

Kiitos vastauksistasi,

Henry Lipponen