

Eeva Tourunen

ONHAN NOITA KURSSEJA TULLUT KÄYTYÄ

Aliupseerien näkemyksiä jatkuvasta oppimisesta Ilmavoimissa

Pro gradu – tutkielma
Kasvatustieteen tiedekunta
Yhdenvertaisuuden ja jatkuvan
oppimisen maisteriohjelma
Lapin Yliopisto
kevät 2024

Lapin yliopisto

Kasvatustieteen laitos

ONHAN NOITA KURSSEJA TULLUT KÄYTYÄ.

Aliupseerien näkemyksiä jatkuvasta oppimisesta Ilmavoimissa

Tourunen Eeva

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 89 sivua.

Vuosi 2024

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkasteltiin aliupseerien näkemyksiä jatkuvasta oppimisesta Ilmavoimissa. Päähuomio kiinnitettiin siihen, minkälaisena aliupseerit näkevät jatkuvan oppimisen omiin kokemuksiinsa perustuen sekä siihen, mitkä tekijät ovat edistäneet tai haitanneet jatkuvaa oppimista Ilmavoimissa. Tutkimuksen viitekehyksinä toimivat jatkuva oppiminen ja työuran aikainen osaamisen kehittäminen sekä aiemmat jatkuvaa oppimista käsittelevät tutkimukset ja puolustusvoimien koulutuksesta saatavilla oleva aineisto. Jatkovaa oppimista tarkasteltiin Puolustusvoimien toimintaympäristön ja Ilmavoimin työ- ja koulutuskulttuurin kautta.

Tutkimuksen lähestymistapana oli fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote, jonka lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin elämäkerrallista tutkimusotetta. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoituna kyselyhaastatteluna. Haastateltavina olivat Ilmasotakoulussa aliupseerien opintokokonaisuuksia suorittavat opiskelijat kaikilta opintokokonaisuuksien tasoilta (n = 108). Opiskelijat edustivat kaikkia Ilmavoimien joukko-osastoja. Näin saatiin kattava kuva aliupseerien jatkuvasta oppimisesta Ilmavoimissa uransa alkutaipaleella olevista työntekijöistä aina viimeisiin työvuosiin asti. Tutkimustulokset analysoitiin laadullisen sisällön analyysin keinoin teemoittelemalla. Narratiivista sisällönanalyysia hyödyntäen rakennettiin kuvaa erilaisista aliupseerien oppimistyypeistä.

Tutkimus osoitti, että aliupseerien koulutusjärjestelmä on pääsääntöisesti kehittynyt positiiviseen ja työelämän osaamisvaatimusten kannalta parempaan suuntaan. Koulutusjärjestelmän uudistamista tulee kuitenkin toteuttaa harkiten ja henkilöstön aiemmat koulutukset, siviilitutkinnot ja urakierto huomioiden. Uusien tehtävämahdollisuuksien avautumisen myötä koulutuksen merkityksen ja arvostuksen voidaan myös katsoa nousseen uudelle tasolle. Työtehtävien monipuolisuus ja vaihtuvuus vaatii jatkuvaa lisäkoulutusta ja tietotaidon ajankohtaistamista. Tämän tutkimuksen aineisto antaa viitteitä siitä, että esimiesten tuki ja arvostus aliupseerien koulutusta kohtaan on lisääntynyt, joskin opintojen ja työssä oppimisen ohjaamiseen tulisi keskittää enemmän resursseja. Vanhimpien aliupseerien suhtautumisessa oppimiseen on tapahtunut huomattava muutos ja tällä hetkellä sekä halu että tarve kouluttautua näyttää olevan korkea.

Avainsanat: jatkuva oppiminen, ammatillinen kasvu, aliupseerien täydennyskoulutus

University of Lapland

Department of Education

ONHAN NOITA KURSSEJA TULLUT KÄYTYÄ

Non-commissioned officers' insights into continuous learning in Finnish Air Force

Eeva Tourunen

Master's thesis in Adult Education Science, 89 pages.

Year 2024

ABSTRACT

This research focused on insights and experiences of non-commissioned officers based on the continuous learning in Finnish Air Force. The research questions aimed to provide an analysis how continuous learning is seen by the non-commissioned officers; which factors contribute or prevent learning and professional growth in Finnish Air Force and the education program for non-commissioned officers of the Finnish Defence Forces. Continuous learning, competence development during the working career and education program for non-commissioned officers were considered as a research framework in this study. This research reviewed continuous learning through the operational environment and training culture of the Finnish Air Force.

In this qualitative research the data was collected through a semi-structured questionnaire interview. The defendants were non-commissioned officers participating all the three different levels of the non-commissioned officers' study unit in the Finnish Air Force Academy (n = 108). The respondents represented all Air Force corps divisions in order to get a comprehensive picture about continuous learning in Finnish Air Force from novice employees to the most experienced ones. The research results were analysed using qualitative content analysis such as theming and supplemented by narrative content analysis.

This research showed that the education program of non-commissioned officers has developed positively and in the right direction in terms of competence requirements. However, careful consideration should be used when reforming the education system. With the opening of new job opportunities and the new competence requirements, the importance and appreciation of education can be considered to have risen to a new level. This study gives indications that superiors' support and appreciation for NCOs' professional competence has increased. More resources should still be focused on study guidance and learning in workplace.

Keywords: Continuous learning, professional growth, advanced training for non-commissioned officers

SISÄLLYS

1.	Johdanto.....	5
2.	Jatkuva oppiminen	9
2.1	Yksilöiden osaaminen ja sen kehittäminen.....	9
2.2	Ammatillinen kasvu.....	13
2.3	Työssä oppiminen	15
2.4	Oppimisympäristöt.....	17
2.5	Motivaatio jatkuvan oppimisen lähtökohtana.....	21
3.	Aliupseerina Ilmavoimissa.....	24
3.1	Aliupseerit henkilöstöryhmänä	24
3.2	Aliupseerien täydennyskoulutus	25
4.	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	28
5.	Tutkimuksen toteutus	30
5.1	Lähestymistapana fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	30
5.2	Puolistrukturoitu kyselyhaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	31
5.3	Haastateltavien valinta ja kuvaus.....	34
5.4	Aineiston analyysi.....	35
5.5	Aineiston tarkastelu narratiivisesta näkökulmasta	37
6.	Tulokset.....	42
6.1	Työuran aikainen oppiminen.....	44
6.2	Oppimisympäristön vaikutus oppimiseen.....	49
6.3	Tavoitteet ja tulevaisuuden näkymät.....	52
6.4	Aliupseerien koulutusjärjestelmän vaikutus	54
6.5	Aliupseerien jatkuvan oppimisen tyyppitarinat	58
7.	Johtopäätökset ja pohdinta	64
7.1	Aliupseerien jatkuva oppiminen Ilmavoimissa.....	65
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	71
7.3	Suositukset jatkotutkimukselle	75
7.4	Loppusanat	76
	Lähteet	79
	Liitteet	87
	Liite 1: Kyselyhaastatteluna toiminut oppimistehtävä	87

1. JOHDANTO

”Opiskelu ilman ajattelua on hyödytöntä. Ajattelu ilman opiskelua on vaarallista”

- Kungfutse

Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätöksen (2021) mukaan Puolustusvoimat organisaationa panostaa paljon henkilöstönsä kouluttamiseen koko työuran ajan (Halonen 2002). Suorituskyvyn takeena on osaava ja motivoitunut henkilöstö, minkä vuoksi henkilöstöä koulutetaan ja koulutusjärjestelmää kehitetään jatkuvasti (Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2015). Muuttuvan toimintaympäristön edellyttämät kompetenssit vaativat työntekijöiltä jatkuvaa taitojen ja osaamisen kehittämistä (Ruohotie 2005, 38). Osaamisen kehittämisellä pyritään siis vastaamaan nopeasti muuttuvan toimintaympäristön ja organisaatiomuutosten tuomiin haasteisiin sekä varmistamaan osaaminen myös kansainvälisissä tehtävissä ja kriisinhallintatehtävissä (Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2022). Ammattitaidon rakentumisesta todetaan lisäksi, että *”henkilöstön ammattitaito rakentuu työssä oppimalla, esimiehiltä, vertaisilta ja alaisilta oppimalla sekä kouluttautumalla”* (Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2022, 14). Tässä opinnäytetyössä selvitetään Puolustusvoimien henkilöstön näkemyksiä jatkuvasta oppimisesta, oppimisesta suhteessa työuran eri vaiheisiin sekä jatkuvaa oppimista haittaavista ja edistävästä tekijöistä. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tutkimustietoa Puolustusvoimille Ilmavoimien tarjoaman opetuksen ja koulutuksen sekä laajemmin jatkuvan oppimisen käytäntöjen kehittämiseksi.

Jatkuvalla oppimisella viitataan tässä tutkimuksessa sellaiseen koko elämän kestäväan oman osaamisen kehittämiseen ja uudistamiseen, jonka tavoitteena on vastata muuttuvan työympäristön vaatimukseen ja mahdollistaa ammatillinen kehittyminen ja uralla eteneminen (Lemmetty & Collin 2022; Rintala, Postareff & Ryymin 2023; Siirilä, Mäki

& Kinnari 2021). Työssä oppiminen voidaan nähdä osana jatkuvaa oppimista ja sillä viitataan tässä tutkimuksessa kaikkeen työssä, työn yhteydessä tai työn vuoksi eri muodoissa tapahtuvaan oppimiseen (Lemmetty & Collin 2022). Ammatillisella kehittymisellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa samaa asiaa kuin ammatillisella kasvulla ja ne määritellään sellaiseksi jatkuvan oppimisen prosessiksi, joka mahdollistaa ammatillisen tiedon, taidon ja kykyjen kehittämisen työn vaatimuksia vastaavaksi (Aldahdouh, Korhonen & Nokelainen 2017; Pylväs, Li & Nokelainen 2022).

Ilmasotakoulu on Maanpuolustuskorkeakoulun alaisuudessa toimiva puolustushaarakoulu, joka vastaa varusmieskoulutuksen ohella upseerikoulutuksen ilmavoimallisista opinnoista sekä koko Ilmavoimien henkilöstön täydennyskoulutuksesta. Muuttuvan toimintaympäristön ohella myös teknologioiden kehitys velvoittaa asevelvollisten ja henkilökunnan koulutuksen jatkuvaan kehittämiseen. Lisäksi koulutuksen kehittämisessä pyritään seuraamaan ajan henkeä, kuten opiskelijan yksilöllisyyden huomioimista. (Penttinen 2023, 22.) Henkilöstön osaamisen kehittämisessä on tarkasteltu pedagogista johtamista, oppivaa organisaatiota, osaamisen kehittämistä ja ylläpitoa sekä luovuutta (Liikola 2019). Puolustusvoimien koulutuksen ja koulutusorganisaation kehittämiseen on vahva tahtotila ja sitä on tutkittu ja analysoitu useassa teoksessa, lähinnä pro gradu -tutkielmissa (Penttinen 2023, 22). Aiemmassa tutkimuksessa on analysoitu opetusta ja opetussuunnitelmaa (Kaipia 2007; Penttinen 2019) sekä tarkasteltu työpaikalla tapahtuvan oppimisen haasteita (Jäntti 2011). Myös käytännön ja teorian välistä suhdetta koulutuksessa on käsitelty useassa tutkimuksessa (esim. Kallio 2017; Koskinen 2011). Halonen (2007) pyrki tutkimuksellaan rakentamaan Puolustusvoimien koulutuskulttuuriin liittyvää käsitteistöä sekä kartoittamaan tulevaisuuden kehittymisedellytyksiä. Hänen tutkimuksensa kuvaa Puolustusvoimien koulutuskulttuuria eri henkilöstöryhmiin kuuluvien kouluttajien ja varusmiesjohtajien näkökulmasta. Lipponen (2011) tarkasteli aliupseerien työssä oppimisen ohjausta työpaikkaohjaajien arvioimana. Hänen pro gradu -tutkimusaineistoonsa sisältyy myös kahden aliupseerin omasta oppimisprosessistaan kirjoittamat portfolioit (Lipponen 2011). Aro (2017) puolestaan lähestyi aliupseereiden työssä oppimista käsittelevässä pro gradu -tutkielmassaan aihetta työssä oppimisessa ilmenevän toimijuuden, sosiaalisten oppimisverkostojen ja oppimisvälineiden kautta pyrkimyksenä selvittää, miten työssä oppimista tapahtuu ja miten sitä ohjataan perusyksiköiden muodostamassa

oppimisympäristössä. Tutkimusta on siis tehty jatkuvan oppimisen viitekehyksessä myös Puolustusvoimien sisällä, mutta se on koskenut koulutusjärjestelmää tai tiettyä toimialaa sekä työssä oppimista lyhyemmällä aikavälillä. Aiempi tutkimus on ollut pääasiassa upseerien tai siviilien, eli muiden kuin sotilasvirassa palvelevien työntekijöiden tekemää, eikä jatkuvaa oppimista ole lähestytty aliupseeriston näkökulmasta.

Jatkuvaa oppimista käsitteleviä tutkimuksia löytyy laajasti niin Suomesta kuin kansainvälisesti. Siinä missä elinikäisen oppimisen käsitteellä viitataan ihmisen koko elämän aikaiseen oppimiseen varhaiskasvatuksesta vanhuuteen kaikilla elämän ulottuvuuksilla, jatkuvan oppimisen käsitetään keskittyvän erityisesti työuran aikaiseen oppimiseen (OKM 2019; Siirilä ym. 2021, 69). Mäki ja Kinnari (2021) tutkivat jatkuvaa oppimista oppilaitosten ulkopuolella. Myös heidän tutkimuksensa mukaan jatkuva oppiminen ymmärrettiin ensisijaisesti työn, työntekijöiden ammattitaidon ja sen kehittämisen kautta toteutuvaksi. Käytännössä tämä toteutui täydennyskoulutukseen osallistumisen ohella monipuolisena osaamisen tunnistamisena. (Siirilä ym. 2021, 66.) Ruohotie (2000; 2007) on kirjoittanut ammatillisesta kasvusta ja osaamisen kasvusta, joita hän kuvaa monimuotoiselle uralle tyypilliseksi jatkuvaksi oppimiseksi. Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen ja Postareff (2015) ovat tutkineet työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistäviä ja estäviä tekijöitä. He jaottelevat kirjallisuuskatsauksensa perusteella nämä tekijät kolmen teeman mukaisesti työyhteisöön ja oppijaan, ohjaussuhteeseen sekä koulutusohjelmaan. Tuomisto (2012) ja Biesta (2006) ovat tutkineet elinikäistä oppimista pohtien, onko elinikäinen oppiminen merkityksellistä ja hyödyllistä vai välttämätön pakko. Lemmetty ja Collin (2022) pohtivat, missä määrin yhteiskunta ja politiikka ohjaavat yksilön ja organisaation kehitystä ja voiko oppija itse todellisuudessa hallita oppimistaan. Tässä tutkimuksessa sivutaan osin samoja kysymyksiä, mutta eri kontekstissa. Aliupseerien osaamisen kehittämistä tarkasteltaessa korostuu esimiestyö oppimisen edellytysten mahdollistajana. Puolustusvoimissa puhutaan siinä yhteydessä pedagogisesta johtamisesta (Nissinen 2008; Rentola 2018), josta Uutela käyttää nimitystä valmentava esimiestyö tutkiessaan esimiesten ja työntekijöiden käsityksiä johtamisen roolista työhyvinvoinnin ja työssä oppimisen tukena (Uutela 2019). Myös Billettin (2001) tutkimuksessa korostuu ohjauksen ja vanhempien työntekijöiden mentoroinnin tärkeys työssä oppimisessa. Työnantajan valmiudet tarjota monipuolisia oppimisen mahdollisuuksia sekä ohjatun työssä oppimisen että

jokapäiväisen työskentelyn yhteydessä olivat merkittävien oppimistuloksia tehostava tekijä (Billett 2001, 2014).

Täydennyskoulutusjärjestelmän kehittäminen puolustusvoimallisesti ja osana yhteiskunnan koulutusta jatkuu edelleen, erityisesti aliupseerien osaamisen kehittämisen osalta, sillä uusimuotoisen koulutuksen toteuttamisessa on tunnistettu haasteita. Kehittämistyössä otetaan huomioon järjestelmän kokonaisuuden lisäksi myös Puolustusvoimien erityispiirteet ja -tarpeet. Koulutusjärjestelmän vakiinnuttaminen vaatii osaltaan suunnittelun ja resurssien kehittämistä. (Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2022.) Aiemmat aliupseereita koskevat tutkimukset on tehty ennen koulutusjärjestelmä uudistusta eikä aliupseerien asennetta jatkuvaan oppimiseen suhteessa uran kestoon tai asenteen mahdollista muuttumista ole aiemmin tarkasteltu. Jotta voidaan ymmärtää aliupseerien näkemyksiä oppimisesta, on avattava aliupseerien henkilöstöryhmän erityispiirteitä ja koulutustaustaa sekä Puolustusvoimien koulutuskulttuuria ja täydennyskoulutuksen tavoitteita.

2. JATKUVA OPPIMINEN

2.1 Yksilöiden osaaminen ja sen kehittäminen

UNESCO julkaisi vuonna 1972 raportin, jonka mukaan osaaminen ei voi enää perustua vain siihen tietoon, jonka opiskelija on hankkinut nuoruudessaan, vaan osaamista tulee kasvattaa ja päivittää jatkuvasti. Sen sijaan, että pyrkisimme antamaan tai saamaan kaiken tarvittavan tiedon kerralla, olisi tärkeämpää oppia rakentamaan elämän mittainen, jatkuvan oppimisen polku. (Biesta 2006, 171.) Oppiminen voidaan määritellä erilaisissa ympäristöissä ja konteksteissa tapahtuvaksi yksilön, yhteisön tai organisaation muutosprosessiksi (Lemmetty & Collin 2022, 8). Elinikäisellä oppimisella ei ole koskaan ollut yhtä, kaikkien hyväksymää määritelmää, vaan eri ihmiset ja yhteiskunnalliset toimijat määrittelevät käsitteen omista tarkoituspäristään ja kulloinkin vallitsevien yhteiskuntapoliittisten olojen mukaisesti. (Biesta 2006, 173). Humanistisen tradition mukaan elinikäinen oppiminen nähtiin keinona rakentaa sosiaalista tasa-arvoa ja parantaa elämänlaatua (Tuomisto 2021, 415), sillä inhimilliset tekijät nähtiin inhimillisen pääoman teorian valossa tietoyhteiskunnan kilpailutekijöinä (Siirilä ym. 2021, 67). 1980-luvulla elinikäisestä oppimisesta tuli tärkeä taloudellisen kasvun osatekijä, kun koulutus ja talous kytkettiin yhä selkeämmin yhteen (Tuomisto 2012, 420–426) ja talous määritteli elinikäisen oppimisen tavoitteet uudelleen (Biesta 2006; Kinnari 2020). Polarisaatiokehityksen myötä elinikäisen oppimisen ideologian voidaan katsoa pehmentyneen (Tuomisto 2012, 427), kunnes kilpailukykytekijäksi alettiin laskea tietojen ja taitojen lisäksi myös persoonallisuustekijät ja asenteet ja jatkuva oppiminen alkoi pohjautua näihin kompetensseihin ja oman itsen pääomittamiseen (Biesta 2006, 171–172; Siirilä ym. 2021, 68). Yrittäjämäisestä jatkuvasta oppimisesta tuli Lissabonin sopimuksen myötä EU:n kilpailukyky sopimuksen avaintekijä (Siirilä ym. 2021, 67–68). Yksilön oman aktiivisuuden ja yrittäjämäisen otteen korostuessa jatkuvaan oppimiseen ja elinikäiseen oppimiseen liitetyissä poliittisissa linjauksissa, kiinnittyi sitoutumisen näkökulma entistä vahvemmin jatkuvan oppimisen ilmiöön (Rintala ym. 2023, 34).

Tiivistetysti voidaan sanoa elinikäisen oppimisen sisältävän kaikki ne tavat, joita hyödynnämme sosiaalisissa suhteissa, uskomusjärjestelmiemme heijastamisessa ympäröivään maailmaan ja suhtautumisessamme uusiin asioihin ja kokemuksiin (Banks, Au, Ball ym. 2007). Elinikäistä oppimista voi tapahtua tietoisesti ja tavoitteellisesti hankitun uuden oppimisen kautta, tai sitä voi tapahtua muun toiminnan, kuten työn, harrastustoiminnan tai arjen suorittamisen sivutuotteena (Ruohotie 2005, 9, 14). Aiemmin elinikäinen oppiminen nähtiin yksilön oikeutena ja yhteiskunnan velvollisuutena oli mahdollistaa se. Nykyään vastuu elinikäisestä oppimisesta on siirtynyt entistä enemmän yksilölle ja voidaan jopa sanoa, että siitä on tullut yksilön velvollisuus, jolla pystytään vastaamaan yhteiskunnan vaatimuksiin. (Biesta 2006, 175–176.) Yleisesti ottaen elinikäinen oppiminen määritellään kuitenkin ihmisen kyvyksi oppia koko elämän ajan (Field 2006) ja jatkuva oppiminen osaksi elinikäistä oppimista (Tissot 2004, 52).

Jatkuvalla oppimisella viitataan yleisimmin juuri työuran aikaiseen oppimiseen ja sen yhteiskunnalliseen tukemiseen (Lemmetty & Collin 2022, 9; Siirilä ym. 2021, 69). Lemmetty ja Collin (2022) nimittävät tätä määritelmää poliittiseksi. Hallitusohjelmassa jatkuvan oppimisen käsitteellä viitataan oman osaamisen uudistamiseen ja kehittämiseen läpi elämän ja työuran eri vaiheissa (Rintala ym. 2023, 34). Tarkemmin määriteltynä jatkuvan ammatillisen oppimisen voidaan katsoa sisältävän kaikki peruskoulutuksen jälkeinen koulutus ja oppi, joka auttaa yksilöä kehittämään ja päivittämään ammatillista osaamistaan tai joka tuottaa uutta tietotaitoa uralla etenemisen tai uudelleen kouluttautumisen mahdollistamiseksi (Tissot 2004), joskin jatkuvan oppimisen määritelmä on elinikäisen oppimisen määritelmän tapaan sidoksissa kulloiseen asiayhteyteen, näkökulmaan ja tieteenalaan (Lemmetty & Collin 2022). Tässä työssä jatkuvalla oppimisella tarkoitetaan aiempien määritelmien mukaisesti koko elämän kestävää oman osaamisen kehittämistä ja uudistamista, joka vastaa muuttuvan työympäristön vaatimuksiin ja mahdollistaa ammatillisen kehittymisen ja uralla etenemisen. Tässä työssä jatkuvaan oppimiseen liitetään kiinteästi ammatillinen kehittyminen ja työssä oppiminen.

Jatkuvaa oppimista esiintyy formaalissa, informaalissa ja non-formaalissa muodossa (Rintala ym. 2023; Tissot 2004), mutta kaiken oppimisen tunnistaminen nähdään merkityksellisenä ja jatkuvan oppimisen politiikan nähdään hyödyttävän yksilön rinnalla myös yhteisöä ja koko yhteiskuntaa (Lemmetty & Collin 2022, 9; Siirilä ym. 2021, 68). Formaali oppiminen määritellään organisoidussa ympäristössä tapahtuvaksi järjestelmälliseksi ja pääsääntöisesti tutkintoon johtavaksi oppimiseksi (Lemmetty, Jaakkola, Collin & Pihlajamaa 2022, 27; Tissot 2004, 70; Tuomisto 1991, 143). Tuomisto (1991) määrittelee työmarkkinakoulutuksen ja työnantajien järjestämän täydennyskoulutuksen pääosin jatkuvaksi oppimiseksi, etenkin silloin, kun se mukailee virallista ammattitutkintoa. Tissotin (2004), Lemmetyn ja Collinin (2022) mukaan informaalinen oppiminen ei ole organisoitua eikä siihen järjestelmällisesti kuulu tavoitteet tai oppimisen tuki. Tuomisto (1991) sen sijaan määrittelee informaalisen oppimisen itsesuuntautuneeksi oppimiseksi, joka voi olla myös tavoitteellista mutta on ei-institutionaalista. Työssä oppimisen yhteydessä informaalinen oppiminen nähdään työtehtävien ja työtilanteiden yhteydessä tapahtuvana ongelmanratkaisuun perustuvana oppimisena (Lemmetty ym. 2022, 27; Rintala ym. 2023, 34–35). Ammatillisen kehityksen näkökulmasta informaaleja oppimismenetelmiä voivat olla esimerkiksi työnkierto, työtehtävien laajentaminen, mentorointi, yksilöllinen valmennus ja kollegiaalinen oppiminen. Itseohjattu oppiminen, kuten ammatillisiin aikakausilehtiin tutustuminen tai itsenäinen tiedon hankkiminen luetaan aikuiskasvatustieteessä osaksi informaalista oppimista. (Tuomisto 1991, 144–145.) Marsick ja Watkins (1990) erottavat informaalisen oppimisen ja satunnaisoppimisen, mutta nykyisin useimmat tutkijat määrittelevät satunnaisoppimisen kuuluvan kiinteästi informaaliin oppimiseen (Banks ym. 2007; Tissot 2004; Tuomisto 1991, 144). Näitä jatkuvan oppimisen tiloja ovat kaikki arkipäiväiset ympäristöt, kuten oppijan omat sosiaaliset verkostot, harrastukset, uskonnolliset yhteisöt ja digitaalinen ympäristö (Banks ym. 2007; Tissot 2004, 76; Tuomisto 1991, 144). Oppijan näkökulmasta informaalinen oppiminen voi olla usein jopa tahatonta (Lemmetty & Collin 2022; Rintala ym. 2023; Tissot 2004), sillä oppija luontaisesti havainnoi, hakee tietoa ja kokeilee saavuttaakseen osaamista, jota tarvitsee tai josta on erityisen kiinnostunut (Banks ym. 2007). Non-formaalinen oppiminen määritellään organisoituun ja vahvasti oppimisen elementtejä sisältävään, mutta ei tavoitteiltaan ja tukimuodoiltaan formaaliin koulutukseen suunniteltuun toimintaan

sisältyväksi oppimiseksi. (Tissot 2004, 112; Tuomisto 1991, 144.) Non-formaali oppiminen on oppijan näkökulmasta tarkoituksenmukaista, vaikkei se useimmiten olekaan tutkintoon johtavaa koulutusta. (Tissot 2004, 112.) Se on oppijan näkökulmasta myös joustavaa ja käytännönläheistä, mikä korostaa non-formaalin oppimisen roolia jatkuvan oppimisen kontekstissa. Non-formaaleja oppimisympäristöjä voivat olla esimerkiksi vapaan sivistystoimen, kuten kansalaisopistojen ja työväenopistojen kurssit, työnantajan järjestämä henkilöstökoulutus tai ammatilliset täydennyskoulutuskurssit. (Tuomisto 1991, 144.) Puolustusvoimien tarjoama aliupseerien täydennyskoulutus voidaan näiden määritelmien perusteella laskea ennen kaikkea non-formaaliksi oppimiseksi. Aliupseerien koulutus sisältää paljon myös perinteisiä formaalin oppimisen muotoja. Pääesikunnan hyväksymä opetussuunnitelma määrittelee opetuksen sisällön ja tavoitteet. Opiskelijat saavat ohjausta ja tukea opintoihinsa ja opintosuoritukset kirjataan Puolustusvoimien omaan henkilöstöhallinnon järjestelmään. Aliupseerien täydennyskoulutus ei kuitenkaan ole tutkintoon johtavaa koulutusta.

Jatkuva oppiminen on kaikkialla tapahtuva jatkuva prosessi, joka on tunnistettu osaksi organisaatiokulttuuria ja strategiaa (Siirilä ym. 2021, 74). Muuttuvan toimintaympäristön edellyttämät kompetenssit vaativat työntekijöiltä jatkuvaa taitojen ja osaamisen kehittämistä (Ruohotie 2005, 38), mihin hallitusohjelmaan vuonna 2019 kirjatulla jatkuvan oppimisen uudistamisella halutaan vastata (Lemmetty & Collin 2022; Rintala ym. 2023). Toisaalta toimintaympäristön muutokset myös luovat perustan yksilön ja organisaation jatkuvalle kehitymiselle (Lemmetty & Collin 2022, 10). Siirilä, Mäki ja Kinnari (2021) tutkivat jatkuvaa oppimista oppilaitosten ulkopuolella. Myös heidän tutkimuksensa mukaan jatkuva oppiminen ymmärrettiin ensisijaisesti työn, työntekijöiden ammattitaidon ja sen kehittämisen kautta toteutuvaksi. Käytännössä tämä toteutui täydennyskoulutukseen osallistumisen ohella monipuolisena osaamisen tunnistamisena. (Siirilä ym. 2021, 66.)

Yksilöiden osaaminen määritellään kaikeksi tiedoksi, taidoksi, asenteeksi ja kokemukseksi, jota yksilö eri konteksteissa käyttää (Sydänmaalakka 2001, 256). Osaamisen kehittäminen käsittää tässä yhteydessä minkä tahansa edellä mainitun osaamisalueen parantamista menetelmistä tai ympäristöstä riippumatta. Työntekijöiden koulutustarve on yksilöllistä, ja jatkuva oppiminen voidaan nähdä ratkaisuna työelämän ja koko yhteiskunnan jatkuvassa muutoksessa selviytymiseen (Siirilä ym. 2021, 66, 75).

Organisaation näkökulmasta jatkuvan oppimisen käsite voidaan määritellä prosessiksi, jossa organisaation oppimista tai organisaatiota hyödyttävää yksilöllistä osaamista edistetään. Tällöin hiljainen ja opittu tieto siirtyy yksilöltä ryhmälle ja toisinpäin niin koulutuksen kuin työn arjen kautta. (Lemmetty & Collin 2022, 10.)

2.2 Ammatillinen kasvu

Ammatillinen kasvu on Ruohotien (2005, 4–11) mukaan jatkuva, ammattitaitovaatimusten edellyttämien tietojen ja taitojen oppimisprosessi, jossa ihminen kasvaa ammatillisen kasvun ohella myös henkisesti. Muut tutkijat yhtyvät tähän näkemykseen määritellen ammatillisen kasvun jatkuvan oppimisen prosessiksi, joka mahdollistaa ammatillisen tiedon, taidon ja kykyjen kehittämisen vastaamaan muuttuvan työympäristön vaatimuksiin läpi työuran (Aldahdouh ym. 2017; Pylväs, Li & Nokelainen 2022). Ammatillisen kasvun käsite ei aiemman kirjallisuuden valossa kuitenkaan ole täysin saavuttanut käsitteellistä yksimielisyyttä ja sen määritelmän voidaan katsoa olevan jossain määrin rajoittunut (Pylväs ym. 2022). Nokelainen ja Ruohotie (2009) erottelevat ammatillisen kasvun ja ammatillisen kehittymisen käsitteet määritellen ammatillisen kehityksen ammatillista kasvua tavoitteleviksi prosesseiksi, strategioiksi, suunnitelmiksi ja ohjelmiksi. Tässä opinnäytetyössä ammatillisella kehitymisellä ja ammatillisella kasvulla tarkoitetaan samaa asiaa, ammatillisen kehittymisen sisältäessä kaiken työelämässä tarvittavien taitojen kehittymisen. Haasteelliset ja vaihtelevat työtehtävät ja itsenäinen työ luovat hyvät edellytykset ammatilliselle kasvulle (Ruohotie 2005). Oppijan itsetuntemus ja halu kehittää itseään ovat avainasemassa. Nämä yhdistettynä ohjaukseen, kehittäviin työmahdollisuuksiin ja tavoitteisiin ja odotuksiin suhteutettuun palautteeseen ovat omiaan kehittämään työntekijän kompetenssia. (Heikkilä 2006; Ruohotie 2005, 53–56.) Aiemmat tutkimukset korostavat myös motivaation, oman aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden merkitystä (Adams & Klein 2007; Heikkilä 2006; Martela 2015; Martela & Karenko 2017; Ruohotie 2005, 157–158; Ryan & Deci 2017). Martela ja Karenko (2017) määrittelevät itseohjautuvuuden yksilön kyvyksi johtaa itseään ja omaa toimintaansa ilman jatkuvaa ulkopuolista kontrollia ja ohjausta. Tämä vaatii päämäärän eli tavoitteen ja riittävän osaamisen tuon päämäärän saavuttamiseksi sekä ennen kaikkea

itsemotivaatiota; halua kulkea päämäärää kohti ilman ulkoista pakotetta (Martela & Karenko 2017). Varsinaisina itseohjautuvuusteorian ”isinä” voidaan pitää Richard M. Ryania ja Edward L. Deciä, jotka julkaisivat vuonna 1985 ihmisen psykologisiin perustarpeisiin perustuvan, motivaatiota ja hyvinvointia käsittelevän teorian, joka näkee ihmisen aktiivisena toimijana, jolla on luontainen pyrkimys toteuttaa itseään ja tavoitella itse määrittelemiään päämääriä (Ryan & Deci 2017). Ryanin ja Decin (2017) teorian mukaan nämä kolme psykologista perustarvetta ovat *autonomia* eli itsemääräämisoikeus, *kompetenssi* eli ihmisen kyvykkyys ja *yhteenkuuluvuus*. Ammatilliseen kasvuun vaikuttavia työympäristön ulkopuolisia tekijöitä on tutkittu melko vähän, mutta urakäyttäytymiseen ja ammatilliseen kehittymiseenkin liittyvään henkilökohtaiseen kasvuun vaikuttavat useat tekijät, kuten perhe-elämä ja sen muutokset, ikä, terveys ja oma oppimisorientaatio (Heikkilä 2006; Ruohotie 2005, 54–55).

Aldahdough, Korhonen ja Nokelainen (2017) ovat tutkineen organisaatiokulttuurin yhteyttä ammatilliseen kasvuun. He jakavat organisaatiokulttuurit neljään eri kategoriaan: hierarkkinen, markkinaorientoitunut, klaani ja adhokratia. Näistä vain klaani ja adhokratia koettiin ammatillista kasvua tukeviksi. Klaani-kulttuurille tunnusomaista on henkilöstön läheisten ja lämpimien välien korostaminen ja kaikkien työntekijöiden yhteinen panos instituution hyväksi. Klaani-kulttuuri kannustaa työntekijöitään osallistumaan päätöksentekoon ja itsensä kehittämiseen sekä pyrkii edistämään työtyytyväisyyttä. Adhokratia tukee avoimuutta, uusia innovaatioita ja muutosvalmiutta. Adhokratiaa leimaa joustavuus, yrittäjäyysmäisyys ja uuden luominen. (Aldahdough ym. 2017.) Ruohotien (2005, 50–52) listaus organisaatiokulttuurin ammatillista kasvua tukevista piirteistä nostaa esiin samoja tekijöitä, joita oli löydettävissä klaanista ja adhokratiasta. Motivoitunut ja omaan oppimiskykyynsä luottava työntekijä näkee usein työpaikalla tapahtuvan oppimisen tarjoamat mahdollisuudet monipuolisina (Tynjälä 2013). Ammatillista kehittymistä voi edistää aktiivisesti sekä työssä oppimalla, että erilaisten koulutusten kautta. Nokelainen ja Ruohotie (2009) ovat jaotelleet ammatillista kasvua tukevat tekijät neljään pääkategoriaan, joita ovat 1) johtaminen ja johtajuus, 2) työn tuki, 3) työyhteisö ja työskentely-ympäristö ja 4) asenne työtä kohtaan. Ammatillista kehittymistä tapahtuu myös työn ulkopuolella erilaisten työelämätaitojen harjaantuessa muilla elämän osa-alueilla (Billett 2001; Lemmetty & Collin 2022, 11–12).

2.3 Työssä oppiminen

Työssä oppiminen liitetään kiinteästi ammatilliseen kehittymiseen (Pylväs ym. 2022) ja tässä opinnäytetyössä työssä oppimista käsitellään yhtenä ammatillisen kehittymisen muotona. Työssä oppimisella käsitetään työssä, työn yhteydessä tai työn vuoksi tapahtuvaa oppimista. (Lemmetty ym. 2022; 26–27). Työssä oppimisen rooli on jäänyt koulutuksellisten näkökulmien varjoon jatkuvan oppimisen uudistuksesta puhuttaessa (Lemmetty ym. 2022, 28), vaikka työn tekeminen, työpaikka, kokeneempien työntekijöiden havainnointi ja kuunteleminen ovat johdonmukaisesti useiden tutkimusten perusteella keskeisiä tekijöitä ammatillisen kehittymisen kannalta (Billett 2001; Lemmetty ym. 2022, 26, 33; Rintala ym. 2015). Työtehtävät ovat omiaan vahvistamaan ja jalostamaan olemassa olevaa tietoa sekä tuottamaan kokonaan uutta tietoa (Billett 2001). Pylväs, Li ja Nokelainen (2022) jaottelevat työssä oppimisen moniulotteisen ammatillisen kasvun mallissa kolmeen ulottuvuuteen, joita ovat formaali – informaali, tilannesidonnainen – tilanteesta riippumaton ja yksilöllinen – yhteisöllinen. Lemmetty (2020) puolestaan luokittelee työssä oppimisen organisaatiolähtöisiin, työyhteisölähtöisiin, työtehtävilähtöisiin ja työntekijälähtöisiin oppimistilanteisiin. Organisaatiolähtöisiin oppimistilanteisiin Lemmetty (2020) sisällyttää organisaation sertifikaattikoulutukset, kuten Puolustusvoimien erilaiset lisenssihin johtavat koulutukset, sisäiset koulutuspäivät, erilaiset seminaarit ja formaalit oppimis- ja kehityskeskustelut. Työyhteisölähtöisiä oppimistilanteita ovat erilaiset informaaliset keskustelut, jotka liittyvät esimerkiksi projekteihin ja organisaation työskentelytapoihin. Työtehtävilähtöisillä oppimistilanteilla Lemmetty (2020) tarkoittaa työtehtävään liittyvän ongelmanratkaisun kautta tapahtuvaa oppimista ja työntekijälähtöisillä oppimistilanteilla työstä ja työpaikasta irrallaan olevaa oppimista, joka kuitenkin edistää ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta. Nämä kaikki oppimistilanteet tulevat esille myös aliupseerien jatkuvaa oppimista tarkasteltaessa. Tynjälä (2013) jakaa ”kolmen P:n mallissaan” työssä oppimisen kolmeen oppimisen ilmiön peruskomponenttiin. Ensimmäinen komponentti ”presage” käsittää työnorganisaation ja verkostot. Toinen tekijä ”process” tarkastelee oppimista osallisuuden, vuorovaikutuksen ja yhteistyön

kautta. Kolmas komponentti ”product” pitää sisällään oppimistulokset kokonaisuudessaan. (Tynjälä 2013.)

Täydennyskoulutuksen voidaan katsoa olevan osa ammatillista kehitystä ja työssä oppimista. Tässä opinnäytetyössä täydennyskoulutus määritellään terveydenhuollon täydennyskoulutusasetuksen 1 §:n mukaisesti suunnitelmalliseksi koulutukseksi, jonka tarkoituksena on ylläpitää ja lisätä viranhaltijan ja työntekijän jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja osaamista (Sosiaali- ja terveysministeriö 2024). Täydennyskoulutus voidaan Gordonin ja Bridglallin (2005) mukaan määritellä formaaliksi ja informaaliksi oppimiseksi sekä mahdollisuudeksi kehittää itseään myös oppilaitoskontekstin ulkopuolella (Banks ym. 2007). Tuomisto (1991) määrittelee myös työmarkkinakoulutuksen ja työpaikkojen tarjoaman täydennyskoulutuksen isolta osin formaaliksi koulutukseksi, etenkin silloin, kun koulutus mukailee virallisia ammattitutkintoja. Nykytutkimusten valossa työssä oppimisen jaottelu informaaliin ja formaaliin oppimiseen on tarpeetonta, sillä entistä monimuotoisemmat osaamistarpeet edellyttävät kokonaisvaltaista ja moniulotteista oppimista, informaalin ja formaalin oppimisen toteutuessa yhtäaikaaisesti ja ollen yhtä tärkeitä (Lemmetty ym. 2022, 30–32). Sen sijaan työympäristön tarjoamat oppimismahdollisuudet, tuki ja ohjaus sekä työntekijän oma aktiivisuus on keskeistä puhuttaessa työpaikoista oppimisympäristöinä (Billett 2001). Myös Rintala, Mikkonen, Pylväs ym. (2015) korostavat ohjauksen merkitystä osana työpaikalla oppimista. Oppimisen ohjaus on tärkeää jo siksi, ettei työpaikka yleensä mahdollista oppimista ainoastaan yrityksen ja erehdyksen kautta, mutta myös ohjattavan toimijuuden ja vuorovaikutustaitojen vahvistumisen kannalta (Rintala ym. 2015). Rintala ja muut (2015) jakavat työssä oppimista edistävät ja estävät tekijät *työyhteisöön, ohjaussuhteeseen ja koulutusohjelmaan* liittyviin tekijöihin. Heidän tutkimuksensa perusteella työpaikalla oppimista edistävät hyvä työilmapiiri, hyvä vuorovaikutus oppijan, ohjaajan ja koko työyhteisön välillä, oppijan saama tuki, selkeät tavoitteet, oppijan osallisuus sekä oppijan oma aktiivisuus ja oppijan omat työyhteisötaidot. Oppimista puolestaan estivät aiemmin mainittujen tekijöiden puuttumisen lisäksi muun muassa liian vähäiset ohjausresurssit, ohjaajan sitoutumattomuus, liiallinen tuki, oppimisen organisoimattomuus, oppijan heikko työmoraali sekä oppijan marginaalinen asema työyhteisössä ja työtehtävissä. (Rintala ym. 2015.)

2.4 Työssä oppimisen ympäristöt

Suurin osa elämän aikaisesta oppimisesta tapahtuu informaalissa oppimisympäristössä (Banks ym. 2007). Fraserin (1998) mukaan oppimisympäristö on sosiaalinen, fyysinen, psykologinen ja pedagoginen oppimisen konteksti, joka vaikuttaa oppijan saavutuksiin ja asenteisiin. Siinä missä formaali oppimisympäristö on tavoitteiden, ajan ja resurssien kannalta suunniteltu nimenomaan oppimista varten (Tissot 2004, 70.), ei informaalialla oppimisympäristöllä ole sidottu mihinkään tiettyyn paikkaan tai tavoitteisiin (Salmi & Thuneberg 2022). Non-formaalin oppimisympäristön voidaan puolestaan katsoa asettuvan johonkin formaalin ja informaalisen oppimisen välimaastoon (Tissot 2004, 112), joskin Hodkinsonin, Colleyn ja Malcolmin (2003) mielestä non-formaali oppimisympäristö on käsitteenä tarpeeton eikä sitä tulisi pitää formaalin ja informaalisen oppimisen välimuotona. Oppimista tapahtuu siis perinteisen oppilaitosympäristön lisäksi myös monissa muissa yhteyksissä, joten laajasti määriteltynä kaikkia ympäristöjä voidaan pitää oppimisympäristöinä (Staffans ym. 2010). Yleisesti ottaen kaikki oppijat tarvitsevat erilaisia instituutioita ja oppimisympäristöjä sekä ammatillisen että henkisen kasvunsa tueksi (Banks & muut 2007). Informaalisen oppimisympäristön hyödyntäminen osana formaalia koulutusta mahdollistaa erinomaisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien soveltamisen ja laaja-alaisen tavoitteiden saavuttamisen koulutuksessa (Salmi & Thuneberg 2022, 260–261, 266). Salmi ja Thuneberg (2022) käsittelevät laaja-alaista oppimista perusopetuksessa, mutta samat havainnot sopivat myös täydennyskoulutuksen kontekstiin. Hyviä esimerkkejä informaalisen oppimisympäristön hyödyntämisestä ovat esimerkiksi erilaiset museot, kirjastot ja luonto (Salmi & Thuneberg 2022, 261).

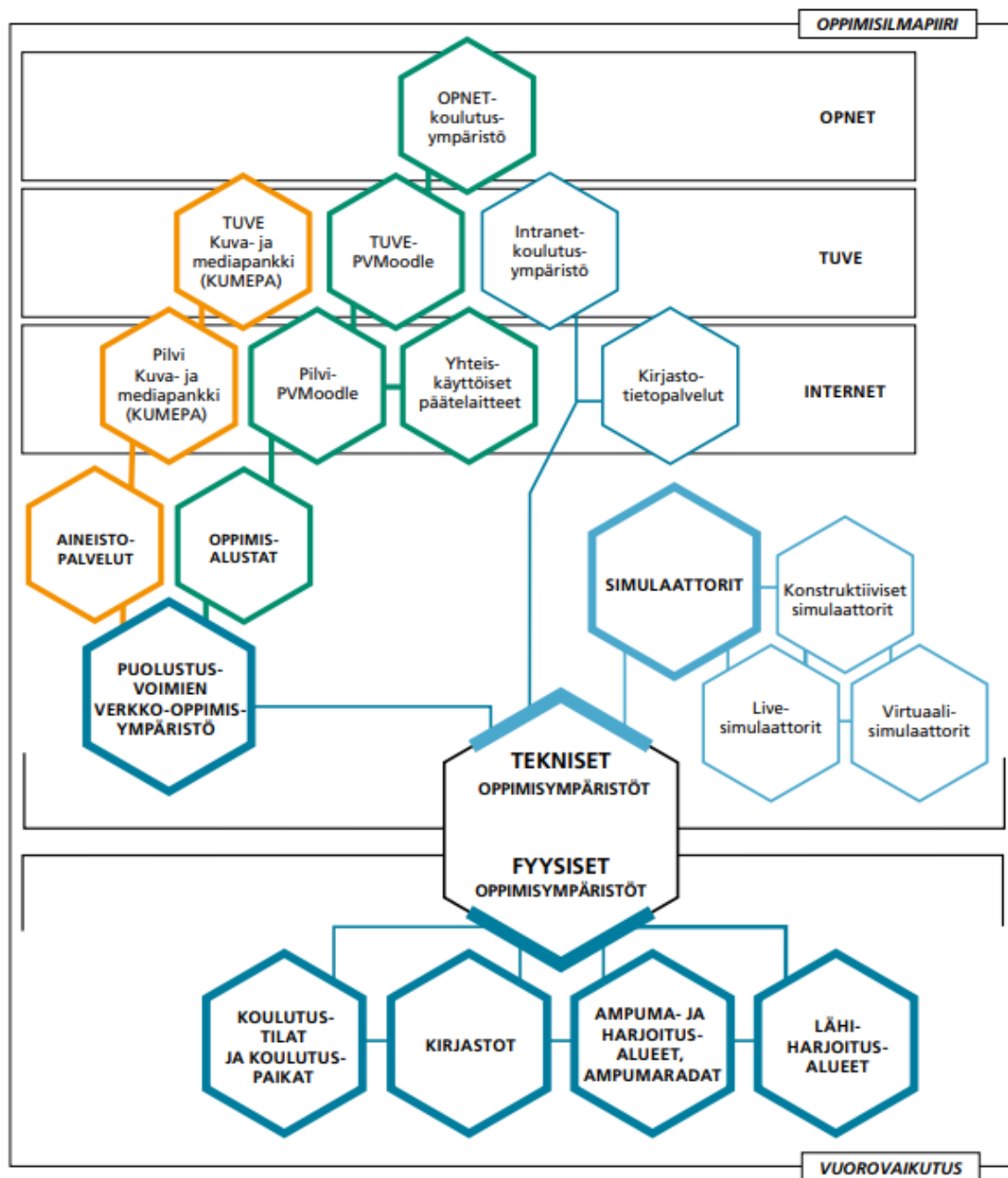
Erilaiset opetusmenetelmät ja oppimisen merkityksellisyys sidottuna teknologian uusiin muotoihin mahdollistaa uudenlaisen tavan oppia (Banks ym. 2007), sillä virtuaalisen oppimisympäristön ei tarvitse rajoittua fyysiseen tilaan (Staffans ym. 2010). Digitaaliset oppimisympäristöt tarjoavat useita uudella tavalla innostavia mahdollisuuksia opiskella, oppia ja ohjata, mutta digitaalisia oppimisympäristöjä hyödynnetessä on tärkeää varmistaa myös jokaisen opiskelijan riittävä teknologinen perusosaaminen sekä kriittinen tiedonhaku- ja tiedonlukutaito (Nuutila & Honkanen 2016). Oppimisympäristönä verkko-

oppiminen mahdollistaa isojen opiskelijamäärien kouluttamisen tehokkaasti, usein jopa aikaan tai paikkaan sitomatta, mikä on luonut painetta myös akateemisen koulutuksen verkkokurssitarjonnan lisäämiseen (Encarnacion, Galang & Hallar 2021). Virtuaaliset oppimisympäristöt hajauttavat oppimisympäristöä ja mahdollistavat eri paikoissa tapahtuvan opetuksen yhdistämisen sekä reaaliaikaisen etäopiskelun (Staffans ym. 2010). Parhaimmillaan verkko-oppimisympäristö tarjoaa opiskelijoille varsinaisen kurssisisällön lisäksi mahdollisuuden ohjata omaa oppimistaan, harjaantua teknisissä taidoissa, verkostoitua maailmanlaajuisesti ja kehittää kriittistä ajattelua. (Encarnacion, Galang & Hallar 2021). Puolustusvoimien verkko-oppimisympäristön tavoitteet mukailevat aiemmin esitettyjä havaintoja sen pyrkiessä mahdollistamaan monimuotoisten aikaan ja paikkaan sitoutumattomien opetusmenetelmien käyttäminen (Halonen, Helén, Hirsimäki & muut 2021).

Verkko-oppimisympäristöjen ohella myös simulaattorit mahdollistavat kustannustehokkaan harjoittelun ja tukevat oppimista etenkin teknisillä erityisaloilla, kuten ilmailussa sekä esimerkiksi terveydenhuollossa (Bauer, Heitzmann & Fisher 2022; Dahlstrom, Dekker, Winsen & Nyce 2009; Keskitalo 2015). Simulaattoreilla voidaan joko täydentää tai korvata todellisia kokemuksia aitoa toimintaympäristöä vastaavilla, täysin vuorovaikutteisilla ohjatuilla kokemuksilla (Gaba 2004). Simulaatio-oppimista tukevat muun muassa aikuisoppimisen perusteet sekä Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria, jonka mukaan ihmisen oppiminen perustuu konkreettisiin kokemuksiin, havainnointiin ja reflektointiin, abstraktiin käsitteellistämiseen ja käsitteiden testaamiseen (Keskitalo 2015; Kolb 1984). Simulaatio-opetuksen katalysaattorina toimiikin konkreettiset kokemukset, jotka käsitellään ja joita reflektoidaan opetuksen jälkeen pidettävässä purkutilaisuudessa (debriefing) yhdessä opettajan kanssa (Keskitalo 2015). Ilmavoimissa simulaattorikoulutusta hyödynnetään monipuolisesti aina varusmieskoulutuksessa käytettävistä ampumasimulaattoreista taistelunjohtajien ja hävittäjälentäjien koulutukseen asti (Halonen ym. 2021). Suomen Ilmavoimat ovat maailman mittakaavassakin kehityksen kärjessä nimenomaan hävittäjälentäjäkoulutuksessa käytettävien simulaattoreiden osalta. Hawk-koulutusympäristöön rakennettu LVC-järjestelmä yhdistää ilmassa lentävät koneet, lentosimulaattorit ja tekoälyn ohjaamat tietokoneella luodut, todentuntuiset lentokoneet. Simulaattoreiden käyttö säästää lentotunteja ja tuottaa peruslentotaitojen ohella osaamista

muun muassa tunnistus-, torjunta-, suunnistus- ja osastolentämisestä. Opiskelijat tottuvat käyttämään erilaisia järjestelmiä ja heidän tilanneymmärrys kehittyi koulutuksen alusta alkaen paremmaksi toimiessaan koko koulutuksen ajan oikean näköisessä ympäristössä. (Vuorela 2021.)

Sotilaskoulutuksessa oppimisympäristön valinnalla pyritään paitsi takaamaan laaja-alainen osaaminen ja monipuolisten opetusmenetelmien käyttö, myös mahdollistamaan harjoittelu poikkeusoloja vastaavassa toimintaympäristössä (Halonen ym. 2021). Kuvio 1 havainnollistaa Puolustusvoimien oppimisympäristöjen jakoa teknisiin ja fyysisiin oppimisympäristöihin sekä nimeää virallisia Puolustusvoimien käytettävissä olevia verkko-oppimisympäristöjä ja erilaisia simulaattorityyppejä. Oppimisympäristö muodostuu kokonaisuutena monista psykologisista tekijöistä, kuten tavoitteista, pedagogisista menetelmistä, toimijoista ja ympäristöstä sekä niiden välisestä vuorovaikutuksesta (Staffans ym. 2010). Oppimisympäristön valinnassa tulee huomioida mahdollisuus myös hyvään vuorovaikutukseen sekä turvallisen ja kannustavan oppimisilmapiirin luomiseen (Halonen ym. 2021).



Kuvio 1. Puolustusvoimien oppimisympäristöt. Kouluttajan käsikirja 2021, 60.

Kuten kuviossa 1 esitetään, Puolustusvoimien fyysisiin oppimisympäristöihin kuuluvat perinteisten koulutus- ja luokahuoneympäristöjen lisäksi erilaiset harjoitusalueet. Lähiharjoitusalueet sijaitsevat majoituskasarmien läheisyydessä, jolloin siirtymät eivät vie aikaa ja harjoitusalueita voidaan hyödyntää aina, kun se on koulutuksen kannalta tarkoituksen mukaista. Harjoitusalueet mahdollistavat harjoittelun poikkeusoloja vastaavassa toimintaympäristössä valmiita tukirakenteita, kuten linnoitteita, maalilaitteita

tai tuliasema-alueita hyödyntäen. Lähiharjoitusalueilta löytyy yleensä myös erilaisia koulutusratoja ja alueita voidaan hyödyntää myös esimerkiksi harjoitusampumatarvikkeiden tai ajoneuvojen käyttöön. (Halonen ym. 2021.)

Oppimisen sitoutuessa laajaan sosioekonomiseen ja historialliseen kontekstiin oppimisympäristö voi lisätä eriarvoisuutta oppimismahdollisuuksien osalta tai vastaavasti huomioida mahdolliset haasteet ja riskit oppimiselle ja kehitykselle (Banks ym. 2007). Aliupseerien koulutusjärjestelmän yhtenä kivijalkana on tarjota kaikille aliupseereille yhtäläiset mahdollisuudet kouluttautua ja kehittää omaa ammattitaitoaan (Eironen 2020), mihin myös monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämisellä pyritään.

2.5 Motivaatio jatkuvan oppimisen lähtökohtana

Motivaatiolle löytyy useita eri määritelmiä (Filgona, Sakiyo, Gwany & Okoronka 2020, 19; Härkönen 2008, 282). Tässä opinnäytetyössä motivaatio ymmärretään Filgonaa ja muita (2020) mukailleen tekijäksi, joka saa oppijat käyttämään aikaansa tiedon omaksumiseen ja rohkaisee oppijoita paitsi tarttumaan toimeen, myös jatkamaan työskentelyä oppimisen eteen koko elämänsä ajan. Nämä tekijät tai syyt ovat yksilöllisiä ja tilannesidonnaisia ja ne voidaan yleisesti ottaen jakaa kahteen kategoriaan: sisäisiin ja ulkoisiin motivaattoreihin. (Filgona ym. 2020, 20; Ryan & Deci 2017, 102.) Sisäinen motivaatio voi olla sidoksissa biologiaan, tunteisiin, hengellisyyteen tai sosiaalisiin tekijöihin, eikä sitä määrittele mitkään ulkoiset palkinnot, mikä vuoksi sen vaikutus oppimiseen on huomattavasti ulkoista motivaatiota tehokkaampaa (Filgona ym. 2020, 20–22; Ryan & Deci 2017, 102–104). Ihmisen omat luonnolliset motivaatioprosessit voivat helpottaa kasvua ja kehitystä (Ryan & Deci 2017). Ryan ja Deci (2017) puhuvat kokemuksellisesti palkitsevista seurauksista ja nautinnosta, jotka syntyvät luontaisen uteliaisuuden ja aktiivisuuden kautta. Vaikka uteliaisuus ja aktiivinen toiminta edistävät oppimista myös tiedon omaksumisen kautta, niiden synnyttämä kiinnostuksen ja nautinnon kokemus tukee oppimista pitkäaikaisena sitoutumisena. (Ryan & Deci 2017, 114–115.) Steers, Porter ja Bigley (1996) liittävät motivaatioon kolme ydinkysymystä, jotka kaikki etsivät vastausta siihen, mikä saa ihmisen toimimaan tietyllä tavalla tai

tiettyjen tavoitteiden mukaisesti. Ryan ja Deci (2017) kysyvät sen sijaan miten sosiaalinen ympäristö vaikuttaa sisäiseen motivaatioon. He nostavat keskusteluun vapaan valinnan paradigman, joka osoittaa sisäisen motivaation heikkenemisen ulkoisilla palkkioilla, sekä tarkastelevat esimerkiksi arvioinnin, valvonnan, kilpailun ja palautteen laadun vaikutusta sisäiseen motivaatioon (Ryan & Deci 2017, 123–131). Martela (2015) esittelee Amy Wrzesniewskin tutkimuksen kadettien sisäisen motivaation vaikutuksesta opinnoissa ja uralla menestymiseen. Tutkimustulokset osoittivat selkeästi vahvan sisäisen motivaation ennustavan uralla menestymistä. Yllättävää kuitenkin oli, että henkilöt, joilla oli sekä vahva sisäinen motivaatio että vahva ulkoinen motivaatio, keskeyttivät opintonsa useammin ja etenivät urallaan hitaammin kuin pelkästään sisäisesti motivoituneet. Ulkoisen motivaation lähde voi siis ”jyrätä” sisäisen motivaation. (Martela 2015.) Sisäiseen motivaatioon liitetään kiinteästi kolme psykologista perustarvetta: autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus (Martela 2020; Ryan & Deci 2007). Autonomia antaa oppijalle vapauden kehittää niitä asioita, jotka hän kokee itselleen merkitykselliseksi tai mistä hän kokee olevan hyötyä. Autonomian myötä myös itseohjautuvuus toteutuu lähes luonnostaan. (Liira ym. 2017.) Tunnistamalla vahvuutensa oppija kykenee hyödyntämään omaa kompetenssiaan paremmin. Tämä vahvistaa sisäistä motivaatiota onnistumisen kokemusten ja merkityksellisyyden tunteen myötä. (Kuitunen & Pystynen 2017; Martela 2015; 2020; Ryan & Deci 2017.) Martelan (2020) mukaan näiden kolmen perustarpeen täyttyminen edistää ihmisen hyvinvointia ja sisäistä motivaatiota sekä lisää merkityksellisyyden tunnetta elämässä. Heikkilä (2006) kuvaa näitä tunteita voimiksi, motivaation ”polttoaineeksi”, jotka pitävät meidät liikkeessä kohti päämääräämme. Biesta (2006) nostaa motivaation näkökulmasta esiin kysymyksen, kuka määrittelee elinikäisen oppimisen agendan; yksilö itse, yhteiskunta vai tuotantotalous. Lemmetyn (2020) mukaan organisaatio-, työyhteisö- ja työtehtävälähtöisissä oppimistilanteissa työntekijät saavat harvoin asettaa oppimisensa tavoitteita.

Työmotivaatiota on tutkittu melko paljon ja siitä on tehty useita opinnäytetöitä eri aloilta (mm. Borg 2020; Härkönen 2008; Kiikka 2021; Sinokki 2019). Työmotivaatio voidaan määritellä tilaksi, joka synnyttää ja ylläpitää yksilön työtoimintaa ja saa yksilön käyttämään voimavarojaan tai jopa ponnistelemaan työn ja asetettujen tavoitteiden eteen (Heikkilä 2006; Ruohotie 1998; Sinokki 2019; Vartiainen & Nurmela 2002). Työmotivaatioon vaikuttavat paitsi työympäristö ja työn ominaisuudet, myös työntekijän

henkilökohtaiset ominaisuudet, kokemukset ja tarpeet (Härkönen 2008; Sinokki 2019). Useiden tutkijoiden mukaan motivaatiotekijät voidaan luokitella kolmen tarpeen: saavutusten, yhteenkuuluvuuden tunteen ja vallan tavoitteluun (Sinokki 2019). Härkönen (2008) on puolestaan tutkinut työ- ja oppimismotivaatiota taustatekijöiden, Locken motivaatiosekvenssin ja työn kokemisen ja työelämän muutoksen kautta. Työyhteisön vaikutus koko organisaation motivaatioilmapiiriin on merkittävä (Härkönen 2008; Rintala ym. 2023; Salmi 2001; Sinokki 2019). Työmotivaatio puolestaan vaikuttaa työtehokkuuteen ja tuottavuuteen monin eri tavoin (Sinokki 2019.) Jatkuvan oppimisen suhdetta työmotivaatioon on tutkittu jonkin verran (mm. Crow 2006; Härkönen 2008; Passi 2009; Sinokki 2019; Varila & Rekola 2003). Työn palkitsevuudesta puhuttaessa voidaan katsoa palkkion tulevan työn tarjoamista onnistumisen tunteista. Onnistumisen tunteet puolestaan tulevat osaamisen jatkuvasta kehittämisestä ja siten tavoitteiden saavuttamisesta. Jatkuva kouluttautuminen, uuden oppiminen ja ammatillinen kehittyminen ovat useimmille jo itsessään palkitsevia ja työmotivaatiota lisääviä kokemuksia (Härkönen 2008; Sinokki 2019.) Aiempien tutkimusten perusteella oppimisen vaikutukset motivaatioon eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä (Härkönen 2008, 283). Kautto-Koivula (2000) tutki tutkintotavoitteista työssä oppimista. Hänen tutkimuksensa mukaan oppimisen motiiveina oli itsensä kehittämisen ja ulkoisten kannustimien lisäksi tyytymättömyys nykyiseen koulutustasoon ja tavoite uralla etenemisestä (Kautto-Koivula 2000). Varilan ja Rekolan (2003) tutkimuksessa oppiminen oli puolestaan sisäisten motivaatiotekijöiden sijaan uusien tilanteiden ja eteen tulleiden ongelmien pakottamaa. Rintala, Postareff ja Ryymin (2023) toteavat yksilön motivoitumisen ja sitä kautta sitoutumisen jatkuvaan oppimiseen rakentuvan yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Oppimisen motivoinnilla, työn ja oppimisen johtamisella sekä yksilön itseohjautuvuuden vahvistamisella on katsottu olevan merkittävä vaikutus jatkuvan oppimisen edistämiseen työssä (Martela 2015; Rintala ym. 2023, 33; Ruohotie 2005, 55; Ryan & Deci 2007).

3. ALIUPSEERINA ILMAVOIMISSA

3.1 Aliupseerit henkilöstöryhmänä

Aliupseerin virkaan nimittämisen yleisiin kelpoisuusehtoihin kuuluu Suomen kansalaisuus, suoritettu asepalvelus, toisen asteen tutkinto ja B-luokan ajokortti (Laki Puolustusvoimista 2007/551 37§). Aliupseerien ikäjakauma painottuu nuorempiin ikäryhmiin aliupseerien keski-ikäen olleen vuonna 2022 34,8 vuotta (Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2022, 10). Tyypillisimmin aliupseerien koulutusaste on upseereita ja siviileitä alhaisempi, tosin etenkin Ilmavoimissa monet aliupseerit toimivat asiantuntijatehtävissä. Koulutusjärjestelmän muutoksen myötä opistoupseerien peruskoulutus lakkautettiin vuonna 2001. Samana vuonna uudistettiin myös upseerien koulutusta vertailukelpoisemmaksi muiden yliopistojen kanssa. Upseerikoulutus saavutti korkeakoulututkintojen Bolognan prosessin vaatimusten mukaisen nykymuotonsa vasta vuonna 2006 (Kuronen, 2016; Penttinen 2015). Suurin osa opistoupseereilta vapautuneista tehtävistä on muutettu aliupseerien tehtäviksi, mikä on johtanut paitsi aliupseerien tehtävien lisääntymiseen, myös aliupseerien osaamisvaatimusten kasvuun (Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2022). Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 1) on koottu Puolustusvoimien henkilöstön koulutusaste henkilöstöryhmittäin.

Taulukko 1. Puolustusvoimien vuoden 2022 koulutusaste henkilöstöryhmittäin. Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2022, 12 mukaillen.

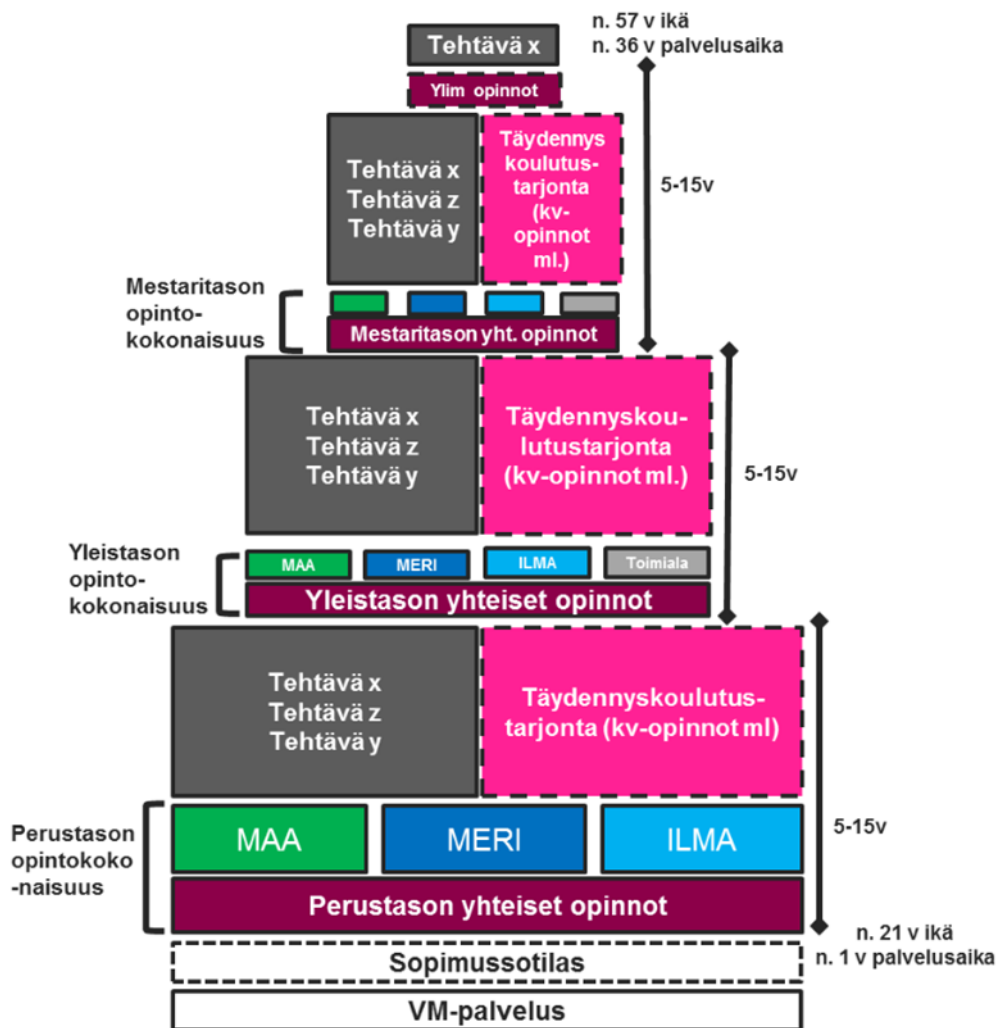
Koulutusaste	Henkilöstön koulutusaste %				
	Upseerit	Erikois-upseerit	Opisto-upseerit	Aliupseerit	Siviilit
Alempi perusaste					0,5
Ylempi perusaste				3,4	2,6
Keskiaste		2,3	1,9	85,7	36,4
Alin korkea-aste		8,3	97,4	5,1	13,9
Alempi korkeakoulu	33,9	42,6	0,6	4,3	20,2
Ylempi korkeakoulututkinto	65,5	43,2	0,1	1,5	23,9
Tutkijakoulutus	0,6	3,6			2,5

Taulukko 1 osoittaa aliupseerien koulutusasteen painottuvan vahvasti keskiasteelle, eli noin 85 prosentilla aliupseereista formaali koulutus rajoittuu toisen asteen tutkintoon, kuten ylioppilastutkintoon, ammattitutkintoon tai erikoisammattitutkintoon. Taulukon perusteella ei voida olettaa, että opistoupseereilta aliupseereille siirtyvät tehtävät tulisivat vaatimaan korkeakoulututkintoa. Aliupseereiden korkeakoulututkintojen korkeammasta määrästä suhteessa opistoupseereihin voidaan kuitenkin päätellä, että nuoremmat työntekijät hakevat muuttuneisiin työelämän vaatimuksiin kompetenssia siviilioppilaitoksissa suoritettavista korkeakoulututkinnoista tai pyrkivät formaalin koulutuksen keinoin edistämään urakehitystään.

3.2 Aliupseerien täydennyskoulutus

Aliupseerien koulutusjärjestelmä uudistui vuonna 2020, jolloin opinnot jaettiin kolmeen opintokokonaisuuteen: perustason opinnot, yleistason opinnot ja mestaritason opinnot. Kaikille yhteisten opintokokonaisuuksien välissä on suoritettava vähintään viisitoista osaamispistettä täydennyskoulutusopintoja. Koulutusjärjestelmäuudistuksen tavoitteena on, että aliupseerit voivat valita täydennyskoulutusopintoja vapaammin nykyisten tai tulevien työtehtävien osaamistarpeet huomioiden. Tämä mahdollistaa myös

hakeutumisen uusiin työtehtäviin tai siirtymisen toimialalta toiselle. Kuviossa 2 kuvataan, kuinka työntekijä aloittaa koulutusnormin tavoitteen mukaisesti perustason opinnot ensimmäisen työvuotensa aikana. Tätä seuraaviin yleistason opintoihin hakeudutaan, kun perustason suorittamisesta on kulunut viidestä kymmeneen työvuotta ja tarvittava määrä täydennyskoulutuksen osaamispisteitä on hankittu. Ylimmälle tasolle mestaritason opintoihin valikoituvat vain harvat aliupseerit. Ajallisesti mestaritason opinnot sijoittuvat uran loppupuolelle, noin kahdenkymmenen virkavuoden jälkeen. (Eironen 2020.)



Kuvio 2. Aliupseerien täydennyskoulutus 2020. Eironen 2020.

Kuten kuviosta 1 voi havaita, kukin opintokokonaisuus pitää sisällään kaikille yhteisten opintojen lisäksi puolustushaaraakohtaiset opinnot sekä yleistason ja mestaritason yhteydessä mahdolliset toimialaopinnot. On huomioitava, että yksittäisellä toimialalla,

joita ovat esimerkiksi johtamisjärjestelmäala, lentotekninen ala ja sotilasmusiikkiala, voi olla työtehtäviä, jotka edellyttävät alakohtaista erityisosaamista. Puolustushaaraopinnot puolestaan pitävät sisällään osin sellaistaakin koulutusta, jolla ei ole suoranaista liittymäpintaa kaikkien asiantuntijatehtävien työnkuvaan. Ainakaan toistaiseksi siviilissä suoritettuja tutkintoja ei suoraan huomioida aliupseerien täydennyskoulutusnormissa, mutta niistä voi hakea osaamispisteitä opintokokonaisuuksien välissä suoritettaviin täydennyskoulutusopintoihin. (Eironen 2020.)

Koulutusjärjestelmää kehitetään jatkuvasti osana yhteiskunnan koulutusta (Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2022). Organisaation näkökulmasta on tärkeää tunnistaa kriittiset avainosaamiset ja kehittämisen alueet (Siirilä ym. 2021,74). Koulutusjärjestelmän kehitystyössä huomioidaan Puolustusvoimien ja NATO -jäsenyyden myötä myös liittouman tarpeet ja erityispiirteet koulutusjärjestelmän kokonaisuutta unohtamatta. Osaamisen kehittämisen ensisijaisena tavoitteena on vastata toimintaympäristön ja organisaation muutokseen varmistamalla henkilöstön osaaminen kaikissa olosuhteissa. Kansainvälisellä koulutuksella täydennetään kansallista koulutusjärjestelmää sekä edistetään yhteistoimintaa liittouman sisällä ja kumppanimaiden kanssa. (Penttinen 2022, 85–86; Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2022, 16.)

Aliupseerien koulutukseen liittyy kiinteästi myös työssäoppiminen, joka heijastuu aliupseerien ajatuksiin jatkuvasta oppimisesta oppimisen eri konteksteissa. Oppilaitoskontekstin ulkopuolella tapahtuvaan jatkuvaan oppimiseen kuuluu merkittävässä osin henkilöstön osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (Siirilä ym. 2021, 74). Osaamisen tunnistaminen korostuu etenkin aliupseerien jatkuvaa oppimista tarkasteltaessa, sillä Puolustusvoimien aliupseereille tarjoama täydennyskoulutus ei ole tutkintoon johtavaa koulutusta. Siirilän, Mäen ja Kinnarin (2021) mukaan henkilön riittävä osaaminen ei yksin riitä, vaan osaaminen tulee tehdä organisaation sisällä näkyväksi ja jakaa kaikille. Tämä konkretisoituu Puolustusvoimissa mm. opettajakierrossa, jolla pyritään tuomaan opetukseen alan viimeisin tieto ja ajankohtaisimmat taidot (Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2030+). Toisaalta tämän opettajakierron myötä opettajiksi päätyy myös upseereita ja aliupseereita, joilla ei ole minkäänlaisia pedagogisia valmiuksia.

4. TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa syvällistä tietoa aliupseerien jatkuvasta oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä Ilmavoimissa. Vaikka jatkuvaa oppimista ja ammatillista kasvua sen alakäsitteenä on aiempien lukujen perusteella tutkittu paljon, ei aiempaa tutkimusta ole tässä kontekstissa kohdennettu aliupseereihin. Aliupseerien koulutus on varsin laaja-alaista, eri muodoissa ja erilaisissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa koulutusta, jota uudistetaan jatkuvasti. Silti aliupseerien omia kokemuksia jatkuvasta oppimisesta ja aliupseerien koulutusjärjestelmän toimivuudesta ei ole kartoitettu puolustusvoimallisesti, saati ilmavoimallisesti tarkasteltuna. Tässä tutkimuksessa aliupseerit nähdään asiantuntijoina, joilta vaaditaan jatkuvaa osaamisen kehittämistä kyetäkseen saavuttamaan jatkuvasti muuttuvan toimintaympäristön kompetenssit. Asiantuntijuuden ja vahvan teknisen osaamisen lisäksi aliupseerilta vaaditaan hyviä vuorovaikutustaitoja ja tulevaisuudessa yhä useammin myös kykyä hyvään johtajuuteen.

Tutkimuksessani pyrin selvittämään, minkälaisena aliupseerien jatkuva oppiminen näyttäytyy Ilmavoimissa. Aliupseereilta kysytään ensimmäistä kertaa itseltään, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet heidän jatkuvaan oppimiseensa. Tutkimuksessa kuvataan jatkuvaa oppimista nimenomaan työuran aikaisena osaamisen kehittämisenä ja tarkastellaan aliupseerien näkemyksiä läpi koko työuran sekä mahdollisia muutoksia suhtautumisessa jatkuvaan oppimiseen uran eri vaiheissa. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, mitkä tekijät ovat edistäneet ja haitanneet oppimista ja minkälaisena aliupseerien koulutusjärjestelmä näyttäytyy jatkuvan oppimisen näkökulmasta. Tavoitteena on löytää Puolustusvoimissa käytössä olevan jatkuvan oppimisen kannalta olennaisia oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ja niiden perusteella myöhemmin jatkaa opetuksen kehittämistä sekä edistää työuran aikaista osaamisen ylläpitoa.

Tutkimukseni pääkysymys on:

Minkälaisena aliupseerien jatkuva oppiminen näyttäytyy Ilmavoimissa?

Tutkimukseni alakysymykset ovat:

1. Millaisia oppimista edistäviä tekijöitä työuran aikaisessa koulutuksessa on havaittavissa henkilöstön näkökulmasta?
2. Millaisia oppimista haittaavia tekijöitä työuran aikaisessa koulutuksessa on havaittavissa henkilöstön näkökulmasta?
3. Millaisia jatkuvan oppimisen oppijatyyppejä aliupseeristossa ilmenee?
4. Miten koulutusjärjestelmä on vaikuttanut työuran aikaiseen osaamisen kehittämiseen henkilöstön näkökulmasta?

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Lähestymistapana fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Koska tuotan tutkimastani ilmiöstä uutta tietoa nimenomaan kokemusten ja näkemysten kautta, sekä haluan muodostaa syvällisen ja laaja-alaisen käsityksen aliupseerien ammatillisesta kehitymisestä, ovat laadulliset tutkimusmenetelmät paras vaihtoehto tutkimukselleni (Valli 2018b). Janesickin (2000, 379) mukaan laadullinen tutkimus on kuin tanssiesityksen koreografian luomista, jossa koreografilla on olemassa valmiit mallit, mutta hän säilyttää samalla avoimuuden myös muille vaihtoehdoille ja on valmis tarkastelemaan mallejaan uudelleen teoksen edetessä ja eläessä. Tässä tutkimuksessa aineisto ohjaa vahvasti laadulliseen tutkimukseen, koska aineisto kertoo vastaajien omista, inhimillisistä kokemuksista. Kysymykset ovat avoimia ja mahdollistavat myös narratiivisen näkökulman, sillä aineistoa tuotetaan eletystä elämästä ja kokemuksesta kirjoittamalla. Vastausten mitta ja kerronnallisuus vaihtelee paljon ja jokainen vastaaja kertoo omaa tarinaansa. (Juhila, 2021; Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen, 2007.) Laadulliselle tutkimukselle tavanomainen pyrkimykseni tavoittaa tutkittavien näkemys tutkittavasta ilmiöstä asettaa tutkimusotteen avoimeksi niin, että näkökulmat ja tulkinnat ovat jatkuvan kriittisen tarkastelun alla ja kehittyvät tutkimusprosessin edetessä. Myös positioni osana työyhteisöä vaatii tulkintojen jatkuvaa kyseenalaistamista ja reflektiota.

(Valli 2018b.)

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote on tutkimustani lähinnä olevin tieteenfilosofinen suuntaus, sillä tutkimukseni keskiössä ovat ihmisten inhimilliset kokemukset ja kokemusten merkitykset sekä pyrkimykseni tutkijana on ennen kaikkea inhimillisesti ymmärtää ja tulkita (Tuomi & Sarajarvi 2018). Fenomenologia korostaa yksilön perspektiiviä, mutta huomioi sen osana yhteisöä. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei pyri tekemään universaaleja yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavan ihmisten joukon merkitysmaailmaa, kuten tässä tapauksessa aliupseereita osana Puolustusvoimien koulutuskulttuuria. (Valli 2018b.) Fenomenologian ja hermeneutiikan

yhdistämistä on kritisoitu etenkin filosofisen teorian ja totuuskäsityksen osalta (Kakkori 2009). Kakkori (2009) painottaa fenomenologian ja hermeneutiikan välisen jännitteen tunnistamisen tärkeyttä menetelmiä yhdistettäessä. Tässä tutkimuksessa nojaan kuitenkin enemmän Van Manenin (1990) painotukseen asioiden tulkitsemisen ja ymmärtämisen tärkeydestä. Toisena tutkimusotteena toimii elämänkerrallinen tutkimusote, joka selvittää, mitä tarinan henkilöhahmoille on tapahtunut tietyssä ajassa ja paikassa (Heikkinen 2018; Hänninen 2018).

Tutkimuksessani on myös etnografista otetta siltä osin, että näen haastateltavat vahvasti osana samaa sosiaalista ja kulttuurista kenttää, jossa itse toimin; sama työorganisaatio ja sama henkilöstöryhmä. Tutkimuksen tuottama tieto on yhdessä tuotettua moniäänistä tietoa ja tutkijana olen itsekin osana tutkimuskenttää. Tutkimukseeni ei kuitenkaan sisälly etnografiaan kuuluvaa havainnointia, vaan kaikki aineisto rajoittuu kyselyhaastatteluvastauksiin. (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017).

5.2 Puolistrukturoitu kyselyhaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Useimmat laadullisen tutkimuksen haastattelut ovat enemmän tai vähemmän puolistrukturoituja, sillä tutkijalla on aina jonkinlainen käsitys siitä, mistä aiheista hän on kiinnostunut (Hyvärinen ym. 2017). Vaikka laadullinen haastattelu ei Hyvärisen ja muiden (2017) mukaan tarkoita valmiiden kysymysten esittämistä haastateltavalle, päädyin kuitenkin keräämään aineistoni oppimistehtäväksi annetun kyselyhaastattelun muodossa. Useimmiten kyselyhaastattelu toteutetaan kyselylomaketta käyttäen suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa ja sitä hyödynnetään määrällisen tiedon keräämiseen (Hyvärinen ym. 2017). Perinteisessä kyselyhaastattelussa tutkija ei ole niinkään kiinnostunut yksittäisen haastateltavan vastauksista, mutta haastateltavasta osana laajempaa ihmisryhmää. Vaikka aineistonkeruu on toteutettu kyselymuotoisesti, en tavoittele kyselytutkimukselle ominaisia määrällisiä yleistyksiä, vaan laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti olen kiinnostunut yksittäisten haastateltavien näkemyksistä ja kokemuksista. (Hyvärinen ym. 2017.)

Kyselyhaastattelua on kritisoitu sillä, että vastaajalle tulisi antaa riittävästi tilaa kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan (Hyvärinen ym. 2017). Kyselyn rakenteesta huolimatta haastattelukysymysten on tarkoitus tukea enemmän kerronnallista haastattelua, jossa haastattelijat pääsevät kertomaan omin sanoin omaa oppimisen polkuaan ja työuran aikaista ammatillista kehittymistään. Haastattelussa vastaajaa voidaan pyytää arvioimaan jotain asiantilaa (Hyvärinen ym. 2017), kuten tässä tutkimuksessa tutkittavat arvioivat työuran aikaista oppimista edistäneitä ja haitanneita tekijöitä. Puolistrukturoiduksi haastattelun tekee se, että vastaaja voi vapaasti valita vastauksensa laajuuden sekä vastata kysymyksiin avoimesti painottaen niitä teemoja ja korostaen niitä kokemuksia, jotka kokevat itselleen merkityksellisiksi. Vaikka kysymykset esitetään oppimistehtävässä tietyssä järjestyksessä, tutkittavat pystyvät vapaasti liikkumaan kysymysten välillä ja täydentämään vastauksiaan halutessaan. (Hyvärinen ym. 2017).

Koska fenomenologiassa pyritään jättämään kysymykset mahdollisimman avoimiksi ja johdattelemaan haastateltavia mahdollisimman vähän (Valli 2018b), ovat kaikki oppimistehtävän kysymykset lopuksi esitettyjä taustakysymyksiä lukuun ottamatta avoimia. Tämä jättää tilaa kerronnallisuudelle, jolloin menetelmää voidaan rinnastaa useimpien haastattelujen tavoin joltain osin myös elämäkertahaastatteluun. Haastattelun toteuttaminen oppimistehtävänä antaa tutkittavalle aikaa rakentaa oman oppimisen elämäntarinaansa rauhassa, eikä haastattelijalla ole mahdollista vaikuttaa tarinan rakentumiseen. Pyrin tutkimukseni kautta ymmärtämään, miten haastateltavat jäsentävät ja merkityksellistävät omia oppimisen kokemuksiaan suhteessa omaan uraansa ja koko elämäntarkkuunsa. (Hyvärinen ym. 2017.) Selkeyden vuoksi käytän jatkossa tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmästä yleisnimitystä ”haastattelu”, joka kuvaa tässä yhteydessä aineistonkeruuta paremmin. Tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisimpiä teemoja ovat jatkuvan oppimisen kokemukset, siihen liittyvä ammatillinen kehittyminen ja kokemukset Puolustusvoimien koulutusjärjestelmästä. Elämä kokonaisuudessaan tulee vahvasti osaksi kerrontaa, sillä työuran aikaiseen oppimiseen voidaan katsoa vaikuttavan myös esimerkiksi perhetilanne ja asuinpaikka (Ruohotie 2005). Puolustusvoimien kouluskulttuuriin ja aliupseerien koulutusjärjestelmään liitettynä tutkittavien vastaukset voivat kertoa yksilöllisten tarinoiden lisäksi myös yleisemmistä ilmiöistä (Hyvärinen ym. 2017). Tämän tutkimuksen haastattelussa luodun kertomuksen tavoitteena on keskittyä jatkuvan

oppimisen teemaan (Hyvärinen ym. 2017). Tutkittavat tuottavat tarinaa nykyhetkessä, mutta kysymysten avulla vastaajia ohjataan tässä tutkimuksessa pohtimaan aiempien oppimisen kokemusten ohella myös odotuksia ja näkemyksiä siitä, kuinka oma ura ja oppiminen tulee etenemään seuraavan viiden vuoden aikana (Valli 2018a).

Haastattelurunkoa laadittaessa tutkijan tulee päättää, haluaako hän kuulla kertomuksia, kuvauksia vai selityksiä (Hyvärinen ym. 2017). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut lähinnä kertomuksista ja kuvauksista. Laatiessani haastattelurunkoa sijoitin taustatietoja kartoittavat faktakysymykset kyselyn loppuun. Varsinaiset haastattelukysymykset muodostin täysin tutkimuskysymykseeni peilaten. Taustatutkimusta tehdessäni vertasin aiempien tutkimusten tuloksia omaan viitekehykseeni ja kokosin niistä teemoja, joihin halusin saada vastauksia. Muodostin kysymykset niin, että ne kannustaisivat mahdollisimman hyvin kirjoittamaan tarinaa, kertomaan käsityksistä omin sanoin ja kuvailemaan vastaajan omia kokemuksia (Heikkinen 2018). Saadakseni kysymyksistä neutraaleja ja objektiivisia, jätin omat ennakko-oletukseni huomiotta, enkä pitänyt mitään itsestään selvänä (Cohen, Manion & Morrison 2007). Päädyin laatimaan haastattelun kirjallisen, Moodlessa toteutettavan oppimistehtävän muotoon, jotta sensitiivisyys ja eettisyys tutkittavia subjekteja ja muodostunutta aineistoa kohtaa säilyy, eikä positioni tutkijana, organisaation ja henkilöstöryhmän jäsenenä pääse johdattelemaan vastauksia tai vaikuta haastattelutilanteeseen (Ruusuvaori & Tiittula 2005, 30–31). Moodlen oppimistehtävä mahdollistaa isomman aineiston keräämisen eettisesti aiheuttamatta haastateltaville ylimääräistä vaivaa (Hyvärinen ym. 2017) ja siten laajemman ja kokonaisvaltaisemman näkemyksen. Testasin haastattelukysymykset vuoden 2022 aliupseerien yleistason opiskelijoilla. Huomiona testikyselystä nousi heterogeenisyys vastausten pituudessa ja laadussa. Tein kysymysten asetteluun ja kyselyn ohjetekstiin muutamia muutoksia, joilla tarkensin käyttämiäni termejä. Halusin jättää kysymysten asettelussa tilaa kerronnallisuudelle, vaikka tiedostin Hyvärisen (2017) esille nostaman, useampien lauseiden ja lisämääreiden aiheuttaman riskin sille, että vastaaja harhautuu tai keskittyy vastauksessaan vain johonkin täsmentävään lisäkysymykseen. Niihin teemoihin, joihin halusin konkreettisempia ja tarkempia vastauksia, valitsin vain yhden suoran kysymyksen.

5.3 Haastateltavien valinta ja kuvaus

Valitsin tutkimukseni kohteeksi eri vaiheessa uraansa olevia aliupseereita. Koska rajasin tutkimukseni koskemaan nimenomaan jatkuvaa oppimista Ilmavoimissa, suurin osa tutkimukseen osallistuneista aliupseereista palvelee Ilmavoimien eri joukko-osastoissa. Tutkimukseen osallistui myös muiden puolustushaarojen edustajia, mutta kaikki haastateltavat olivat haastatteluhetkellä opiskelijoina Ilmasotakoulussa. Haastateltavia valitessani pyrin mahdollistamaan erilaisten näkökulmien esiintulon esittämällä saman kyselyn kaikille aliupseerien opintokokonaisuuksien eri tasoille. Haastateltavien tavoitettavuus ei tuottanut ongelmaa, sillä kaikkien opintokokonaisuuksiin osallistuneiden opiskelijoiden opintoihin kuului kyselyhaastatteluna toimineen oppimistehtävän tekeminen. Aineiston keruu alkoi tammikuussa 2023 mestaritason opiskelijoilta kerätyllä oppimistehtävällä. Maaliskuussa 2023 perustason opiskelijat vastasivat samaan kyselyyn. Aineiston viimeinen osa kerättiin yleistason opiskelijoilta syksyllä 2023, jolloin koko tutkimusaineisto oli käytettävissä. Aliupseerien koulutusjärjestelmä uudistui vuonna 2020, joten haastateltavat ovat osallistuneet uuden koulutusjärjestelmän kolmanteen kurssitoteutukseen. Haastateltavien koulutustausta on hyvin heterogeeninen. Mukana on nuoria, toisen asteen suorittaneita, työuransa aivan alkutaipaleella olevia aliupseereita, joilla ei vielä ole varusmiespalveluksen tai naisten vapaaehtoisen asepalveluksen lisäksi muuta aiempaa Puolustusvoimien koulutusta, mutta myös Puolustusvoimien ulkopuolella korkeakoulutuksen suorittaneita, moniin puolustusvoimallisiin opintoihin jo osallistuneita, kokeneita työntekijöitä.

Oppimistehtävän ohjeistuksessa kerroin tutkimuksesta ja tehtävän lopuksi kysyttävästä suostumuksesta vastausten käyttämisestä tutkimuksessa. Haastattelukyselyyn vastasi yhteensä 129 opiskelijaa, joista 108 antoi luvan käyttää vastauksiaan tässä tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuneista vastaajista 31 henkilöä suoritti vastaamisen aikana perustason, 30 henkilöä yleistason ja 47 henkilöä mestaritason opintoja. Nuorimmat haastatelluista olivat haastatteluhetkellä alle 30-vuotiaita ja vanhimmat yli 50-vuotiaita. Vastausten pituus vaihtelee muutaman lauseen vastauksista pitkiin elämänkerrallisiin tarinoihin. Yhtenäiseksi tekstitiedostoksi koottuna aineistoa kertyi yhteensä noin 86 sivua. Tekstin tuottaminen osoittautui osalle vastaajista haasteelliseksi, mutta osa innostui pohtimaan asioita erittäin syvällisesti ja onnistui rakentamaan vastauksistaan yhtenäisen

ja johdonmukaisen elämänkerrallisen tarinan. Vastausten mitta ja kerronnallisuus vaihtelee paljon ja jokainen vastaaja kertoo omaa tarinaansa. Näen kuitenkin kaikki kokemukset oikeutettuina tutkimuskohteina, enkä epäile tutkittavien subjektien luotettavuutta. Tutkimusetiikan mukaisesti käsittelin aineistoa täysin luottamuksellisesti. Lupa vastausten hyödyntämiseen on kysytty Moodlen välityksellä, eikä vastauksia pysty yhdistämään vastaajaan. (Ranta & Kuula-Luumi 2017.) Suoria lainauksia käyttäessäni olen joutunut huomioimaan sen, ettei tieto muodosta turvallisuusriskiä Puolustusvoimille.

5.4 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmäni perustui laadulliseen sisällönanalyysiin, jossa hyödynsin luokittelua. Sain vastaukset suoraan kirjallisessa ja sähköisessä muodossa. Litterointi jäi siis osaltani väliin, mikä paitsi nopeutti ison aineiston analysointityötä, myös ehkäisi mahdolliset väärinkäsitykset tai suoranaiset virheet, jotka voisivat aiheutua käsin kirjoitetun tekstin tai haastatteluäänitteiden tulkitsemisesta. Tallensin Moodlen oppimistehtävät sellaisenaan Excel-taulukoksi jokaisen opintokokonaisuuden osalta omalle välilehdelleen. Aivan ensimmäiseksi poistin taulukosta vastaajien nimet ja sen jälkeen kaikki sellaiset vastaukset, joiden hyödyntämiseen tutkimuksessa ei oltu annettu lupaa. Tämän jälkeen siirsin aineiston työkoneeltani omalle henkilökohtaiselle tietokoneelleni. Luin aineistoni kokonaisuudessaan läpi ja pohdin aineistolähtöisesti tutkimuskysymykseni pääkäsitteelle jatkuvalle oppimiselle alakäsitteet, joita määrittelin seuraavasti: 1) ammatillinen kasvu 2) työssä oppiminen 3) oppimisympäristöt 4) työmotivaatio 5) aliupseerien koulutus.

Merkitsin aineiston Excel-taulukkoon värikoodeilla eri kategorioihin kuuluvia vastauksia. Tämän jälkeen poimin vastauksista Word -tiedostoon kunkin kysymyksen alle kuuluvat vastaukset, minkä jälkeen aloin luokitella vastauksia ja yhdistää luokkia isommiksi kokonaisuuksiksi. Taulukossa 2 kuvaan luokittelun vaiheita aineistositaattien kautta ja taulukossa 3 sitä, kuinka yhdistelen yläluokkia edelleen pääluokiksi.

Taulukko 2. Minkälaisena aliupseerien jatkuva oppiminen näyttäytyy Ilmavoimissa. Esimerkki aineiston sisällönanalyysistä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
"Kaiken tämän koulutuksen lisäksi näkisin, että oppimisen polkuuni liittyy ennen kaikkea ammatillisen osaamisen karttuminen ja omassa tehtävässä harjaantuminen" "Oma tehtäväni pakottaa opiskelemaan jatkuvasti uutta, sekä päivittämään jo opittuja asioita. Meillä järjestelmät päivittyvät nopeasti ja uutta asiaa tulee jatkuvalla syötöllä." "Minusta olin nuorempana parempi oppija, ikään kuin pää olisi ollut nuorena terävämpi ja uudet asiat oli helpompi sisäistää. Tiedonjanoa oli ennen enemmän. Nykyään olen paljon passiivisempi oppija. Pitäydyn mieluummin tutussa ja turvallisessa. En halua haastaa itseäni entiseen malliin. Ja oppimisvalmiuteni ovat huonommat." " Alkuun tiedonjano on väistämättä suurempaa, ja myöhemmässä vaiheessa osaa alkaa miettimään kaiken tarpeellisuutta. Suhtautuminen tältä osin on muuttunut ja nyt osaa tarkoin miettiä mitä vaakakupissa painaa kehittymisen tarpeellisuutta pohtiessa." " Mielestäni tehtävään ei ole koskaan täysin valmis aina voi ja tulee oppia uutta. Urani edessä suhtautumiseni on muuttunut sillä tavalla, että en pidä mitään mahdottomana vaan suhtaudun siihen haasteena" "Au-kursseilla on päässyt tutustumaan muihin, niin ilmavoimien kuin muidenkin puolustushaarojen henkilöihin ja näin ollen olen päässyt myös "verkostoitumaan"."(M2) "Oma ura on jo tähän mennessä sisältänyt useampia eri tehtäviä ja olen myös työskennellyt eri yksiköissä, täysin eri "aloilla". Tämä on tarkoittanut sitä että oppimista on tapahtunut uran alusta alkaen ja pääsääntöisesti työpaikalla tapahtuvaa oppimista/opetusta." (M9) "Mitä enemmän työskentelee ja laajentaa tehtäväkenttää, sitä enemmän oppii. Mitä syvemmälle pääsee, niin sitä enemmän huomaa asioita, joille pitäisi tehdä jotain."	Koulutus, ammatillisen osaamisen karttuminen ja tehtävässä harjaantuminen Muuttuvat järjestelmät pakottavat oppimaan uutta ja päivittämään osaamista Oppiminen helpompaa ja nopeampaa nuorempana Kriittisempi suhtautuminen kehittymiseen uran myöhemmässä vaiheessa Ymmärrys oppimisen tärkeydestä läpi uran Tutustuminen muihin työntekijöihin puolustushaaraista verkostoituminen riippumatta Vaihtelevat työtehtävät ja toimialat Kokemus ja laaja tehtäväkenttä Laajempi ymmärrys avaa myös uusia osaamistarpeita	Ammatillinen osaaminen Oppiminen uran eri vaiheissa Verkostoituminen Laaja-alainen osaaminen	Ammatillinen kehittyminen

Taulukko 3. Esimerkki aineiston yläluokkien yhdistämisestä pääluokiksi.

Yläluokka	Yhdistävä
Ammatillinen kehittyminen	Työuran aikainen oppiminen
Opiskelumotivaatio	
Oppimista edistävät ja haittaavat tekijät	
Työelämätaidot	
Oppiminen Puolustusvoimien koulutusympäristössä	Oppimisympäristöt
Työssä tapahtuva oppiminen	
Oppiminen siviilioppilaitoksessa	
Formaali, non-formaali ja informaali oppiminen	

Vaikka laadullisen tutkimuksen ydin on merkitystulkintojen tekemisessä ja tutkimuskysymykseen vastaamisessa (Alasuutari 2014), sisälsi analyysini myös kvantitatiivisia osatarkasteluja esimerkiksi vastaajien tutkintoasteen ja tutkintotavoitteiden osalta. Siirilän, Mäen ja Kinnarin (2021) mukaisesti huomioin aineistoni analyysin kohteina ajatuskokonaisuuksien lisäksi myös yksittäiset sanat ja väitelauseet. Nimesin vastaajat koodeilla, joissa kirjain vastaa opintokokonaisuuden tasoa, jonka opintojaksolle opiskelija osallistui (M = mestaritason opiskelija, Y = yleistason opiskelija, P = perustason opiskelija) sekä numeroin opiskelijat satunnaisessa vastausjärjestyksessä. Oma roolini aineiston keräämisessä oli haastattelukysymysten laatimisessa ja tehtävän tekemisen ohjeistamisessa. En ”päässyt” aineiston keruun yhteydessä johdattelemaan vastauksia tai esittämään tarkentavia lisäkysymyksiä. Toisaalta se oli hyvä, sillä olen osa kohderyhmää, eli kuulun samaan henkilöstöryhmään ja samaan koulutuspolkuun.

5.5 Aineiston tarkastelu narratiivisesta näkökulmasta

Koska tutkimusaineisto tarjosi herkkua kerrontaa aliupseerien erilaisista oppimisen poluista ja oppimiseen vaikuttaneista kokemuksista, päätin lähestyä aineistoa myös narratiivisesta tulokulmasta ja lisätä näin ymmärrystä siitä, kuinka aliupseerien toiminta määrittelee aliupseereiden jatkuvan oppimisen näyttäytymistä Ilmavoimissa.

Narratiivisen tutkimuksen ymmärtämisen prosessia korostava luonne tuo sen tieteenfilosofisella kartalla lähelle fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa, mikä täydentää hyvin tämän tutkimuksen aiempia tieteenfilosofisia valintoja (Heikkinen 2018; Tökkäri 2018, 65–66). Narratiivisen tutkimuksen keskiössä on tarina, joka kertoo mitä on tapahtunut (Heikkinen 2018). Tökkäri (2018, 77–78) esittää tarinan ja kertomuksen määrittelemiselle useita erilaisia vaihtoehtoja. Tärkeintä siis lienee käsitteiden määrittelemisen. Nojaudun tässä tutkimuksessa Hännisen (2018) määritelmään, joka erottelee käsitteinä tarinan ja kertomuksen tarinan ollessa ajassa etenevä tapahtumasarja ja kertomuksen tarinan esittämistä aistittavassa muodossa. Tämän tutkimuksen toisena tutkimusotteena toimiva elämäkerrallinen tutkimusote keskittyy kertomuksen rakenteen sijaan selvittämään mitä tarinan henkilöihahmoille, tässä tutkimuksessa tarinan kertojalle, on tapahtunut tietystä ajassa ja paikassa (Heikkinen 2018; Hänninen 2018), kuten aliupseereiden kuvatessa omaa oppimisen polkuaan ja siihen vaikuttaneita tapahtumia ja oppimisympäristöjä. Konstruktivismiin perustuvan narratiivisen ajattelutavan mukaan kertomus muuttaa muotoaan jatkuvasti samalla, kun uudet näkemykset ja kokemukset sitä muovaavat. Narratiivisen aineiston analyysi edellyttääkin aina tulkintaa. (Heikkinen 2018; Tökkäri 2018, 69–70.)

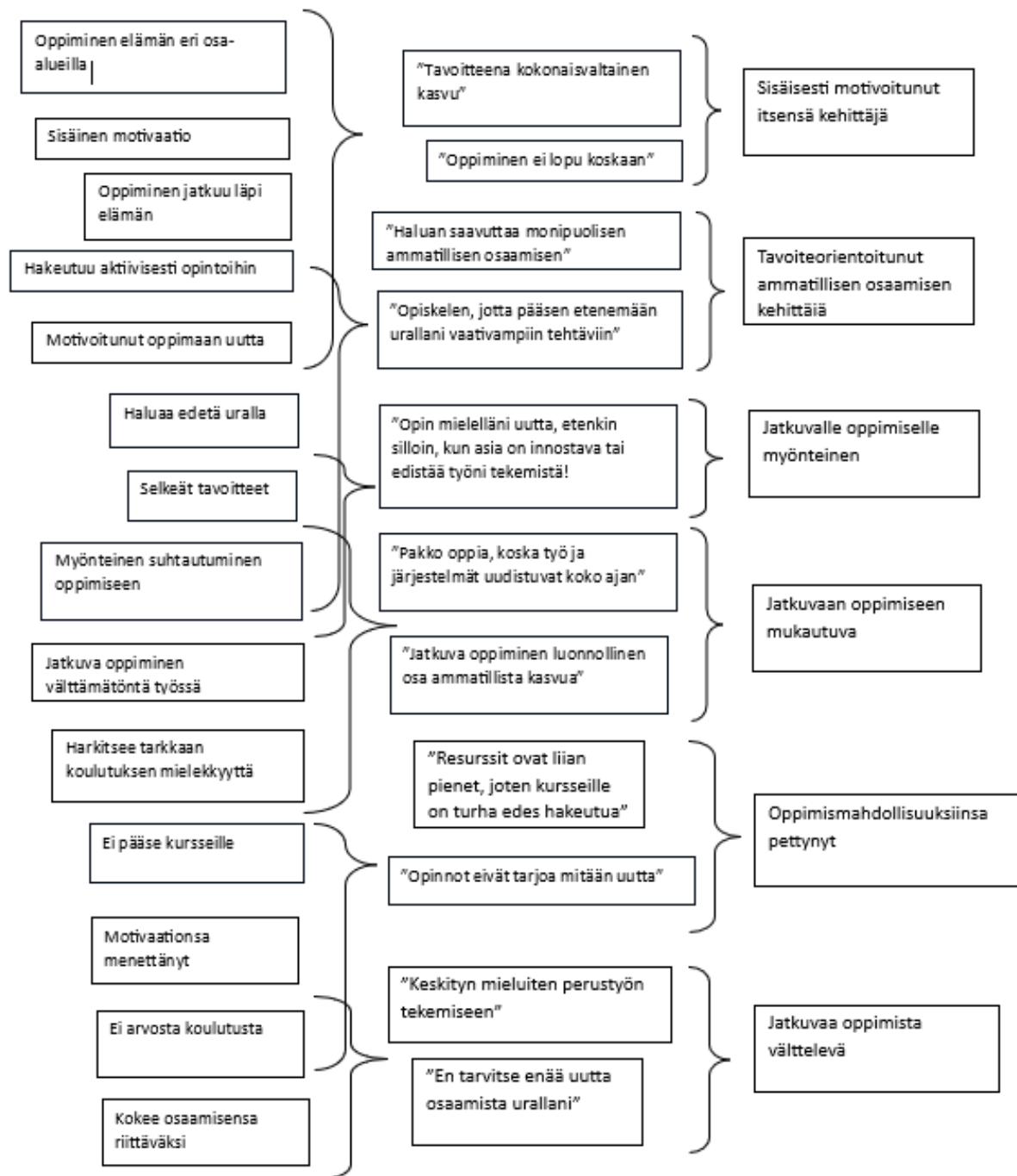
Kerronnallisessa tutkimuksessa aineiston analyysi voidaan jakaa narratiiviseen analyysiin ja narratiivien analyysiin. Polkinghornen jaottelun mukaan narratiivisessa analyysissä ei pyritän luokittelemaan aineistoa, vaan luomaan tarinoiden pohjalta uusi kertomus. Narratiivien analyysissä puolestaan luokitellaan kertomukset erilaisten tyyppien, kategorioiden tai metaforien mukaan. (Heikkinen 2018.) Tässä tutkimuksessa hyödynsin narratiivien analyysia muodostamalla vastaajien tarinoista erilaisia jatkuvan oppimisen tyyppejä. Teemojen tai käsitteiden kautta jäsennelty analyysi erittelee kertomuksen piirtämää kuvaa päähenkilöstä (Hänninen 2018). Temaattisen analyysin tyyppitarinoita voi rakentaa myös yhdistelemällä aineksia useasta eri tarinasta (Hänninen 2018; Tökkäri 2018), johon tämän tutkimuksen laaja aineisto ja tarinoiden runsas määrä kannustivat.

Koska olin jo aloittanut aineistoni analysoinnin huolellisella ja avoimen kiinnostuneella läpi lukemisella ja laadullisen sisällönanalyysin mukaisesti esittänyt aineistolle tutkimuskysymykseni kannalta merkityksellisiä analyysikysymyksiä, palasin kirjoituksiin vielä ”tarinalliset lasit silmilläni”. Mietin kunkin vastaajan kohdalla, minkälaista kuvaa he kertomuksellaan piirtävät omasta jatkuvasta oppimisestaan. Jaoin

ensin tarinat karkeasti kahteen osaan, myönteisesti oppimiseen suhtautuviin ja kielteisesti oppimiseen suhtautuviin. Tarkastelin tarinoiden piirtämää kuvaa oppimiseen vaikuttaneista tekijöistä ja oppimisasenteesta etsien tekijöitä, jotka korostuvat tarinoiden kerronnassa. Muodostin aineistosta nousevien tekijöiden perusteella alustavia koodeja, jotka olisivat mahdollisimman ytimekkäitä ja kuvailevia (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010). Näitä olivat esimerkiksi ”motivoitunut”, ”hakeutuu koulutuksiin aktiivisesti”, ”muuttuvat työtehtävät pakottavat oppimaan”, ”harkitsee koulutusten tarpeellisuutta” ja ”oppimisella on selkeä tavoite”. Etsin tarinoista koodeihin sopivia katkelmia, joista osa sopi useammankin koodin alle. Koodattuani ja ryhmiteltyäni aineiston kokonaisuudessaan, aloin yhdistellä keskenään samankaltaisia havaintoyksiköitä muodostaen niistä suurempia kokonaisuuksia (Ruusuvuori ym. 2010). Kukin havaintoyksikkö koostui vähintään yhdestä kokonaisesta lauseesta, jotta en teemoittelun yhteydessä vahingossa irrottaisi yksittäistä ilmaisuasiayhteydestään.

Tarkastelin muodostamiani teemoja suhteessa tutkimuskysymykseen varmistuakseni siitä, että narratiivinen menetelmä tukee ja on linjassa aiemmin käyttämäni laadullisen sisällönanalyysin kanssa. Narratiivien analyysin jälkeen jatkoin narratiivista analyysiä muodostamalla vastaajien kertomuksista teemoiteltujen havaintoyksiköiden ja oman tulkintani yhteenvetona tyypitarinoita; kunkin teeman ympärille rakennettuja uusia tarinoita. (Hänninen 2018; Ruusuvuori ym. 2010.)

Tämän jälkeen tarkastelin kummankin ryhmän tarinoita uudelleen jakaen tarinat ryhmien sisällä sen mukaan, esiintyykö päähenkilö, eli tarinan kertoja toimijan, kokijan vai kohteen roolissa (Hänninen 2018). Roolien myötä tulkitsin toiset oppijatyyppit aktiivisiksi ja toiset passiivisiksi. Yhdistämällä kertojan oma rooli kuvaukseen jatkuvan oppimisen toteutumisesta ja ammatillisesta osaamisesta ja sen kehittymisestä sekä tulevaisuuden näkymistä, onnistuin muodostamaan tyypitarinoista edelleen kuusi oppijatyyppiä. Kuviossa 3 kuvaan teemojen yhdistämistä tyypitarinoiksi ja oppijatyyppien muodostamista tyypitarinoiden pohjalta.



Kuvio 3. Uusien tyyppitarinoiden hahmottelu ja oppijatyyppien muodostaminen

Taulukossa 4 annan esimerkin muutaman kuviossa 3 esiintyvän teeman alle kerätyistä aineistolainauksista, joiden perusteella tyyppitarinat ovat rakentuneet.

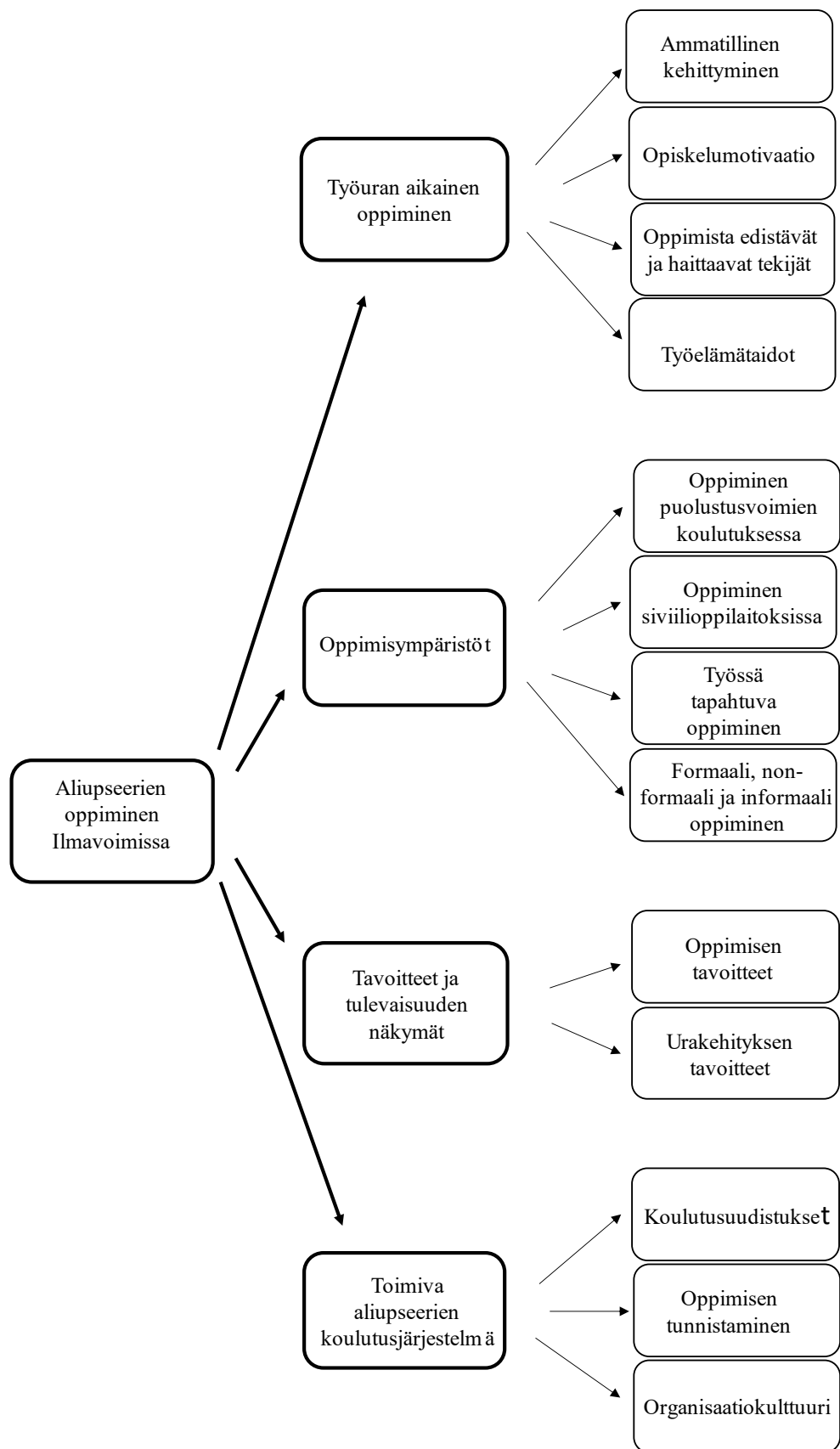
Taulukko 4. Esimerkki teemojen aineistolainauksista.

Selkeät tavoitteet	Harkitsee tarkkaan koulutuksen mielekkyyttä	Jatkuva oppiminen välttämätöntä työssä	Motivoitunut oppimaan uutta
Olen aina ollut innokas oppija ja tahtonut tietää "kaikesta kaiken", tai ainakin niistä aiheista jotka herättävät itsessäni kiinnostusta. Nykyisessä työtehtävässä ympäristön ja toimintamallien jatkuva kehitys myös vaatii työntekijää oppimaan jatkuvasti. Lyhyen urani aikana en ole ollut vielä tilanteessa, jossa tähtäimessäni ei jo olisi seuraava kelpoisuus tai pätevyys.	Alkuun tiedonjano on väistämättä suurempaa, ja myöhemmässä vaiheessa osaa alkaa miettimään kaiken tarpeellisuutta. Suhtautuminen tältä osin on muuttunut ja nyt osaa tarkoin miettiä mitä vaakaupissa painaa kehittymisen tarpeellisuutta pohtiessa.	Koko elämän pituinen polku. Peruskoulujen, lukion ja ammatillisen opintojen kautta nykyiseen ammattiin, jossa ei oppiminen lopu hetkeksikään. Tulevaisuus näyttää täysin samalta, aina ja joka päivä on uutta oppia ammennettu.	Olen aina ollut innokas oppija ja tahtonut tietää "kaikesta kaiken", tai ainakin niistä aiheista jotka herättävät itsessäni kiinnostusta. Nykyisessä työtehtävässä ympäristön ja toimintamallien jatkuva kehitys myös vaatii työntekijää oppimaan jatkuvasti. Lyhyen urani aikana en ole ollut vielä tilanteessa, jossa tähtäimessäni ei jo olisi seuraava kelpoisuus tai pätevyys.
hankin loput koulutukset, jotka vaaditaan seuraavaan tehtävään johon tavoittelen. Pidän mielessä myös siviilipuolen kouluttautumisen.	Virkauran pidetessä, olen tullut enemmän laskelmoivaksi ja en joka tilanteeseen ole niin innokkaana mennyt. Nykyisin keskityn enemmän siihen tehtävään jota teen ja siinä kehittymiseen. Itsensä kehittäminen on edelleen tärkeimpiä asioita työurallani.	Oma tehtäväni pakottaa opiskelemaan jatkuvasti uutta, sekä päivittämään jo opittuja asioita. Meillä järjestelmät päivittyvät nopeasti ja uutta asiaa tulee jatkuvalla syötöllä.	Pyrin jatkuvasti opettelemaan uusia taitoja ja asiota, sillä se pitää mielestäni elämisen mielekkäänä ja tuo uutta virtaa. Näen asian myös niin päin, että jos jatkuvasti tekisin "sitä samaa" mitä aina ennenkin, niin ennenkin tai myöhemmin kynnistyisin ja turhautuisin elämäni.
Kun ammattinimike muuttui aliupseeriksi ja avautui mahdollisuus edetä uralla vaativampiin tehtäviin on suhtautuminen muuttunut. Halu kouluttautua paremmin tehtävänsä osaavaksi vanhemmaksi aliupseeriksi on nostanut päätään	Nykyään olen ehkä terveellä tavalla skeptinen sen suhteen, mikä on minulle tarpeellista ja osaan jakaa käytettävissä olevat voimavarani työn parissa itseni kannalta paremmin.	Työni vaatii erillaisia lisenssejä ja kelpuutuksia, joihin täytyy opiskella ja joita täytyy ylläpitää joten oppiminen ja opiskelu tulee hyvin luonnostaan työni parissa. Omasta mielestäni tämä on erittäin hyvä asia, koska se antaa jatkuvasti mahdollisuuden kehittyä ja oppia. Se että on mahdollista oppia uutta työn parissa jatkuvasti on todella hyvä asia, koska se pitää työn mielenkiintoisena.	Alusta asti ammatillinen kehittyminen ja asiantuntijuuden kasvattaminen on ollut itselleni tärkeitä asioita ja tilanne ei ole muuttunut miksiäkään. Haluan kehittyä omalla alallani mahdollisimman paljon ja pyrin hakeutumaan kaikkiin koulutuksiin mitkä tukevat omaa ammatitaitoani, aina kun se vain on mahdollista.
Tämän alun jälkeen itselle alkoi hieman selvitä mitä tulen haluamaan uraltani ja aloin aktiivisesti hakeutumaan sellaisiin tehtäviin ja koulutuksiin, jotka veivät minua kohti tavoitettani.	Mutta toisaalta taas vanhemmiten sitä lankeaa aika ajoin hieman liian valikoivaan oppimiseen. Tästä on syytä tietoisesti pyrkiä pois, kohti avoimempaa oppimista. Ollakseni aivan rehellinen, pieni kynnisyys on välillä nostanut päätään viimeisen kymmenen vuoden aikana.	Jo uran alkuvaiheessa oli itseleni selvää että olen alalla jossa tulee kokoajan jotain uutta, jota pitää opetella. ja näin on käynytkin. hanakasti olen tarttunut uusiin asioihin välineisiin ja toimintaympäristöihin ja muovannut omaa osaamistani siihen hetkeen ja tulevaisuuteen paremmin sopivaksi.	Olen aina ollut kiinnostunut uuden oppimisesta ja oman osaamiseni laajentamisesta. Olen pyrkinyt työtehtäviini liittyen osallistumaan mahdollisimman paljon työntekijän järjestämiseen koulutuksiin, joilla olen voinut syventää ja laajentaa osaamistani sekä itse työtehtävään liittyen tai ymmärtääkseni laajemmin kokonaiskuvan ja kokonaisuuden.

Vaikka pyrin yhdistelemään alustavien koodien muodostamista havaintoyksiköistä mahdollisimman kattavia teemoja, osa aineistositaateista sopii usean teeman alle (taulukko 4).

6. TULOKSET

Tutkimuskysymykseni päätarkoituksena oli selvittää, millaisena aliupseerien jatkuva oppiminen näyttäytyy Ilmavoimissa aliupseerien kokemuksen mukaan. Sain muodostettua aineiston perusteella neljä pääluokkaa. Aliupseerien jatkuva oppiminen näyttäytyy Ilmavoimissa 1) työuran aikaisena oppimisena, 2) erilaisina oppimisympäristöinä, 3) tavoitteina ja tulevaisuuden näkyminä sekä 4) toimivana aliupseerien koulutusjärjestelmänä. Kuvio 4 kokoaa nämä pääluokat yhteen.



Kuvio 4. Aliupseerien oppiminen Ilmavoimissa.

Lisäksi tutkimustuloksena muodostui kuusi narratiivista oppijatyyppiä, jotka kuvaavat aliupseerien jatkuvaa oppimista ensisijaisesti asenteiden ja motivaation kautta. Nämä oppijatyyppit ovat 1) sisäisesti motivoitunut itsensä kehittäjä, 2) tavoiteorientoitunut ammatillisen osaamisen kehittäjä, 3) jatkuvalle oppimiselle myönteinen, 4) jatkuvaan oppimiseen mukautuva, 5) oppimismahdollisuuksiinsa pettynyt ja 6) jatkuvaa oppimista välttelevä. Yllä mainitut oppijatyyppit esitellään tarkemmin luvussa 6.5.

6.1 Työuran aikainen oppiminen

Työuran aikaiseen oppimiseen liittyy ammatillinen kehittyminen, opiskelumotivaatio, oppimista edistävät ja haittaavat tekijät sekä työelämätaidot. Yleis- ja mestaritason opiskelijoiden vastauksissa osaamista kuvattiin joko monipuoliseksi tai hyvin asiantuntevaksi. Monipuoliseksi osaamistaan kuvanneet aliupseerit olivat ehtineet uransa aikana toimia useammassa eri tehtävässä ja hankkia näin sekä laaja-alaista kokemusta että koulutusta.

Oma ura on jo tähän mennessä sisältänyt useampia eri tehtäviä ja olen myös työskennellyt eri yksiköissä, täysin eri "aloilla". Tämä on tarkoittanut sitä että oppimista on tapahtunut uran alusta alkaen ja pääsääntöisesti työpaikalla tapahtuvaa oppimista/opetusta. (M9)

Samaa tehtävää pitkään tehneet vastaajat taas kuvasivat omaa osaamistaan ilmauksilla ”asiantuntija”, ”erityisasiantuntija” ja ”työyhteisön kulmakivi”. Myös syvempää ja spesifimpää asiantuntemusta omaavat vastaajat kertoivat saaneensa laajempaa näkemystä esimerkiksi eri työyhteisöissä toimimisen kautta.

Oltuani samassa tehtävässä liki 18 vuotta, (tätä kirjoittaessa) on toistaiseksi paras ja luonnollisesti myös syvin oppi tullut työssäoppimisen kautta. Vaikka tehtäväni on pysynyt samana noinkin kauan, on kokemuksia ja näkemyksiä karttunut lukuisilta eri paikkakunnilta ja joukko-osastoista ympäri Suomen. Uskon, että se tuo vahvasti lisäperspektiiviä. (Y3)

Ammatilliseen kehitykseen nähtiinkin vaikuttavan eniten työtehtävien monipuolisuus ja osaamisvaatimusten laaja-alaisuus sekä käytännön tekemisen kautta oppiminen. Vastaajien mukaan lisääntyneet vaatimukset sekä jatkuvasti kehittyvät ja muuttuvat järjestelmät ”pakottavat” kehittämään omaa osaamistaan. Pääsääntöisesti tämä nähtiin hyvänä asiana. Ammatillisen osaamisen näkökulmasta paikoilleen jämähtämisen pelättiin aiheuttavan liiallista rutinoitumista, kyynisyyttä ja motivaation laskua.

Kokemuksen merkitys ja harjaantuminen työtehtävissä nostettiin parhaaksi tavaksi kasvattaa ammatillista osaamista ja puolustusvoimien tarjoaman koulutuksen nähtiin tukevan tätä oppimista. Formaalin koulutuksen arvostus näkyi ennen kaikkea perustason ja yleistason opiskelijoiden vastauksissa. Mestaritason opiskelijat kuvasivat pärjänneensä hyvin ilman muodollisia tutkintoja, joskin useammalla vastaajalla oli työn ohella suoritettu korkeakoulututkinto. Lähtökohtaisesti jatkuvaa oppimista pidettiin kuitenkin tärkeänä.

Oppimista edistäviksi tekijöiksi nimettiin muun muassa työn asettamat vaatimukset, työ itsessään, kurssien sisältö, opettajien ammattitaito, positiivinen koulutuskulttuuri ja jatkuvan oppimisen ilmapiiri sekä mahdollisuus siirtyä tehtävästä toiseen. Vahvimmin esiin nousivat työyhteisön ja kokeneempien kollegoiden tuki sekä oma asenne ja motivaatio.

Edistymistä on edesauttanut avoin asenne oppimiseen. Täytyy olla aidosti kiinnostunut kaikesta uudesta. Vanhemmat taistelijat (opistoupseerit/aliupseerit/siviilit), joiden parissa olen urani töitä tehnyt, ovat olleet rautaisia ammattilaisia, joten oppiminen on ollut enää itsestä kiinni. (M28)

Puolustusvoimissa (Ilmavoimissa) työilmapiiri on oppimismyönteinen ja työtä ohjaa omalta osaltaan jatkuvan oppimisen periaate. (M40)

Vastaajien mukaan eniten oppimista on uran varrella haitannut kiire ja vähäinen henkilöstöresurssi työpisteellä sekä osin niistä aiheutuvat vaikeudet päästä

täydennyskoulutuksiin. Joskus koulutukseen pääsee vasta siinä vaiheessa, kun kyseistä osaamista on jo tarvittu työelämässä useamman vuoden ajan. Vaikka työssä tapahtuva oppiminen ja käytännön tekeminen on monien mielestä paras ammatillista kehitystä edistävä tekijä, asioita ei vastaajien mukaan ehdi työympäristössä omaksua, pohtia, harjoitella tai reflektoida. Myös järjestelmien jatkuva uudistaminen ja kehittäminen aiheuttaa sen, ettei opittua asiaa ehdi harjaannuttaa käytännössä eikä syventää osaamistaan ennen uuden järjestelmän opettelua ja käyttöönottoa.

Ainoa joka on omalla kohdalla haitannut kehittymistä on kiire ja osaltaan vajaa henkilöstö. Kaikille kursseille ei välttämättä pääse ajallaan ja koulutustilaisuuksista joutuu karsimaan. (Y9)

Eniten haittaa on aiheuttanut koulutuksen laahaaminen jälkijunassa, eli tilanteet, jossa olemme tehneet töitä jo useita vuosia järjestelmän kanssa ja koulutus on esim. 2 vuoden kuluttua (M31)

Jatkuvan työkiireen, liian pienistä resursseista johtuen on varmasti yksi iso asia, joka on estänyt edistymistä ammatillisessa kehittämisessä: kun ei pääse kursseille ja opintoihin, on vaikeaa kehittyä. (M42)

Esimiestyö nimettiin sekä oppimista edistäviin että haittaaviin tekijöihin. Esimiestyön merkitys opintoihin pääsyyn, uuden opin jalkauttamiseen työyhteisössä, motivaation ylläpitämiseen ja uralla etenemiseen nähtiin kiistattomana.

[Oppimista haittaa eniten] esimiehen kontrolli sekä tapa jarrutella nuoria uusia työntekijöitä, jotta heidän osaaminen ei kehittyisi (P14)

Oikeanlaiset lähiesimiehet, vääränlaiset lähiesimiehet. (Y6)

Työnantaja on erittäin innokkaasti esittänyt ja tarjonnut mahdollisuuksia oman osaamisen kehittämiseen sekä antanut resursseja ja aikaa opiskeluun. (M47)

Vastaajat nimeävät työelämätaidoiksi ongelmanratkaisutaidot ja vuorovaikutustaidot. Työelämätaitojen nähtiin kehittyvän ennen kaikkea työn tekemisen yhteydessä, joskin niihin toivottiin ohjausta ja koulutusta myös opintojaksojen yhteydessä. Työelämätaitojen osalta oppiminen nähtiin tapahtuvan vahvasti työn tekemisen kautta ja työyhteisön avulla.

Melko vähän näitä [työelämä]taitoja on kursseilla käyty läpi aiemmin. Enemmänkin tulee eteen päivittäisessä työssä, joissa kyseisiä taitoja tarvitsee ja sitä myötä niissä kehittyä, kun niitä taitoja käyttää. Merkittävimmät näiden taitojen oppimiseen vaikuttaneet tekijät ovat olleet oma asenne sekä kyky oppia ja kehittyä. (Y4)

Osa oppimisesta on tapahtunut esim. kursseilla ja osan on oppinut käytännön työn ohessa. Monesti perusteet on saanut kurssilla ja myöhempi syventyminen on tapahtunut pidemmällä aikavälillä itsenäisesti. Harmillisesti välillä opittuja taitoja ei ole päässyt heti hyödyntämään opintojen jälkeen ja siksi asioita on kerennyt unohtua. (Y21)

Työn ohella myös siviiliopintojen, vapaa-ajan harrastusten ja sosiaalisen elämän katsottiin kehittäneen ja kehittävän työelämätaitoja merkittävässä määrin. Vanhemmat aliupseerit kokivat, etteivät puolustusvoimien tarjoamat koulutukset olleet valmistaneet heitä riittävästi työelämätaitojen osalta, vaan he ovat selvinneet haastavista tilanteista ja vaativista työtehtävistä siviilistä saadun koulutuksen ja kokemuksen kautta. Uransa keskivaiheilla olevat yleistason opiskelijat puolestaan kokivat työelämätaitojen opettamisen aliupseerien virkaurakursseilla tärkeäksi ja mielekkääksi, joskin teorian rinnalle kaivattiin käytännön harjoittelua ja taitojen nähtiin hioutuvan konkreettisella tasolla vasta työelämään sovellettaessa.

Näitä taitoja olen päässyt opettelemaan eniten yliopistossa opiskellessani. Puolustusvoimien täydennyskoulutuksessa näihin ei ole juurikaan tullut koulutusta. Yliopistossakin nämä taidot tulivat tutkinnossa ikään kuin lisänä, sillä en opintojen alussa ehkä hahmottanut näiden taitojen osuutta tai tärkeyttä opinnoissa. Yliopistossa opiskelun jälkeen näitä taitoja on päässyt harjoittamaan ja kehittämään työelämässä, varsinkin nykyinen tehtävä olisi ollut melko haastava alkuun ilman siviilissä hankittua osaamista. (M10)

Koen että olen saanut merkittävää hyötyä kysymyksen mukaisesti työelämätaitoihin siviiliopinnoistani, erityisesti soveltavan psykologian opinnoista, joka siis eräänlaista "työyhteisöpsykologiaa". Samaten omat kokemukseni ja "henkinen kasvu", kun omia kokemuksia on voinut hyödyntää ja sille on saanut opintojen

kautta myös tutkimuksellista tukea. Yliopistossa kannustetaan kriittiseen ajatteluun, ja se on tukenut myös omien työelämätaitojen kehittymistä. (M13)

Olen oppinut nämä kaikki taidot ja kehittänyt niitä opintovapaalla opiskellessani liikunta-alaa. Lisäksi kehitän näitä asioita siviilissä, missä harrastuksena valmennan jääkiekk junioreita. En ole sotilasurallani saanut koskaan suoranaista koulutusta kyseisiin taitoihin Puolustusvoimien tarjoamana. (M29)

Motivaatio ammatilliseen kehittymiseen oli lähes kaikilla vastaajilla korkea. Perustason opiskelijoiden vastauksissa tuotiin selkeästi esille, että ura on vasta alussa ja uutta opittavaa on paljon. Vastauksissa kerrottiin halusta saada tarvittavat opinnot ja lisenssit vastuullisten tehtävien itsenäistä hoitamista varten. Halu kehittyä uudessa työssä ja saavuttaa kokeneempien kollegoiden ammattitaito oli kova.

Yleistason opiskelijoiden opiskelumotivaatio oli pääosin edelleen korkea. Motivaatiota nosti mahdollisuus hakeutua opintojen jälkeen vaativampiin tehtäviin. Yleistason vastaajille oli ehtinyt kertyä opintoja jo monelta eri kurssilta, mutta ammatillinen kehittyminen nähtiin jatkumona ja oman toimialan teknisen osaamisen ohella motivaatiota nosti halu kasvaa hyväksi esimieheksi.

Uralla vuosien kertyminen on tuonut lisää vastuuta ja tämä on saanut itseni enemmän kiinnostumaan asiantuntijuuden kasvattamisesta. (Y28)

Mestaritason opiskelijoista muutama kuvasi opiskelumotivaatiotaan alhaiseksi. Jäljellä olevien työvuosien vähäisen määrän vuoksi uuden oppimisen ei nähty enää tuovan työhön uutta sisältöä. Ylivoimaisesti suurin osa (n. 90%) mestaritason vastaajista kuvasi opiskelumotivaatiotaan kuitenkin korkeaksi. He kokivat osittain vaatimustason nousseen uransa aikana, mikä lisäsi myös motivaatiota pysyä kehityksessä mukana.

Olin alussa ja olen vieläkin todella innokas kouluttautumaan ja etsimään erilaisia kursseja tarjonnasta, suosittelen käymiäni ja hyväksi kokemiani kursseja työkavereilleni ja kannustan kaikkia aliupseereja aina hakeutumaan kaikkiin mahdollisiin koulutuksiin. (M37)

Kaikissa uran vaiheissa motivaatiota lisäsi mahdollisuus hakeutua vaativampiin tehtäviin sekä koulutuksen arvostuksen nouseminen ja ilmapiirin muuttuminen entistä enemmän koulutusta tukevaksi. Lisäksi opintojen suora yhteys omiin työtehtäviin motivoi hakeutumaan opintoihin ja lisäsi panostusta opintojen suorittamiseen ja oppimiseen. Suoranaisen hyödyn ohella myös henkilökohtainen mielenkiinto opetettavaa asiaa kohtaan nostettiin motivaatiota nostavaksi tekijäksi.

Koulutuksen arvostus nykyisessä tehtävässäni on huomattavasti suurempi ja tehtävän kannalta olennaisen tärkeä. Motivaatio opiskeluun on noussut aivan uudelle tasolle ja itsensä kehittämisen tarve sekä halu hoitaa tehtävää ammattitaitoisesti kulkee käsi kädessä. (vaativampi tehtävä) (M30)

6.2 Oppimisympäristön vaikutus oppimiseen

Ilmavoimissa aliupseerien oppimista tapahtuu monessa erilaisessa oppimisympäristössä, kuten erilaisissa verkko-oppimisympäristöissä, simulaattoreissa, ampuma- ja harjoitusalueilla ja formaaleissa oppimisympäristöissä. Joissakin vastauksissa pohdittiin oppimistuloksia suhteessa erilaisiin oppimisympäristöihin. Puolustushaarakoulut ja toimialakoulut tarjoavat aliupseereille formaalia ja non-formaalia koulutusta. Vastaajien puhuessa työssä oppimisesta, sillä ei tarkoiteta perinteistä formaalia työssäoppimista, vaan nimenomaan kokemuksen ja käytännön työn tuomaa oppia sekä kokeneemmilta kollegoilta saatavaa ohjausta. Joitakin työssä oppimisen formaaleja muotoja tunnustetaan kuitenkin myös aliupseerien koulutusjärjestelmässä. Tämän lisäksi nimenomaan formaalia koulutusta haetaan ahkerasti myös siviilioppilaitoksista. Ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeimmäksi oppimisen muodoksi vastauksista nousee työnteon yhteydessä tapahtuva informaali oppiminen.

Työssä oppiminen ja itsensä kehittäminen on tärkeä juttu, mutta en koe että se tarvitsee aina tapahtua käymällä kasapäin kursseja, siksi olen myös jäänyt pois monelta kurssilta. Oppiminen työelämässä on päivittäistä. Kursseja, kollegoilta

opittua, tekemällä oppimista ja asioihin tutustumista. Mitä enemmän työvuosia tulee, sitä enemmän huomaa opittavaa olevan jäljellä. (Y32)

Työ opettaa, niin kuin sanotaan ja se on myös omalla kohdallani pitänyt paikkaansa. Manuaalit ja ohjeet helpottavat omalta osaltaan työhön kiinni pääsemistä, mutta suurin oppi tulee omalla kohdallani ihan konkreettisesti työtä tekemällä. (M35)

Vaikka työssä oppimista pidettiin käytännön työnteon kannalta merkityksellisimpänä, nähtiin formaalimman täydennyskoulutuksen syventäneen tietoa, auttaneen laajemman kokonaiskuvan muodostamisessa ja tarjonneen mahdollisuuden verkostoitumiselle.

Tehtävissä on korostunut työssäoppimisen merkitys, mutta sitä on tukenut hyvin saamani täydennyskoulutus, joka on mahdollistanut tietojen syventämisen ja verkostoitumisen. (M21)

Puolustusvoimien tarjoaman koulutuksen ohella reilu kolmannes kaikista vastaajista piti siviiliopinnoista saatavaa formaalia koulutusta tärkeänä lisänä ammatillisen kehittymisen ja urakehityksen näkökulmista. Vastaajista noin 10 % oli hakenut tai aikoi hakea formaalia koulutusta omaan työtehtävään liittyvästä toisen asteen tutkinnosta tai erikoisammattitutkinnosta. Vastauksissa nimettiin muun muassa liikenneopettajan erikoisammattitutkinto, sähkö- tai automaatioasentajan tutkinto, pelastusopisto ja ICT-alan koulutukset. Siinä missä mestaritason opiskelijoiden keskuudessa oli vastaajista eniten korkeakoulututkinnon jo suorittaneita, nähtiin korkeakoulututkinnon suorittaminen etenkin perustason opiskelijoiden keskuudessa merkittävänä väylänä korkeampiin tehtäviin ja mahdollisuutena hakeutua tulevaisuudessa erikoisupseerin tehtävään. Kuviossa viisi kuvataan eri aliupseerien suhtautumista korkeakouluopintoihin opintokokonaisuuksien tasojen mukaan jaoteltuna. Kuviosta osoittaa, kuinka vahvasti vastaajat näkevät Puolustusvoimien ulkopuolella suoritettun korkeakoulututkinnon osana omaa jatkuvaa oppimistaan.



Kuvio 5. Korkeakoulututkinto osana aliupseerien jatkuvaan oppimista.

Kuten kuviosta viisi on nähtävissä, perustason opiskelijoista yhteensä noin 30% näkee korkeakoulutukinnon niin tärkeäksi aliupseerien jatkuvalle oppimiselle, että he ovat joko suorittaneet jo tutkinnon tai asettaneet sen suorittamisen tavoitteekseen seuraavan 5–10 vuoden aikana. Yleistason opiskelijoista vastaava luku on vain 13%. Huomioitavaa on, että osalla vastaajista oli kaksi korkeakoulututkintoa suoritettuna. Huomioitavaa on myös, että tutkimuksen taustakysymyksissä kysyttiin vastaajan korkeinta koulutusastetta, mutta muuten luvut perustuvat vastaajien itse avoimissa vastauksissa esille tuomiin koulutuksiin ja tavoitteisiin.

6.3 Tavoitteet ja tulevaisuuden näkymät

Lähes jokainen vastaaja (106/108) nimesi tavoitteita omalle oppimiselleen seuraavan 5–10 vuoden ajalle. Tavoitteet olivat sekä yksittäisiä konkreettisia asioita että abstraktimpia elämäntaitoja. Tulevaisuuden oppimisen ei nähty rajoittuvan vain työuran kestoon tai ammatilliseen kehittymiseen. Kaikilta eri koulutustasoilta useampi vastaaja asetti tavoitteekseen oman ammatillisen kehittymisen yleisesti ottaen ja kertoi pyrkivänsä saavuttamaan asiantuntijuuden omalla alallaan tai kehittymään asiantuntijana entistäkin paremmaksi. Etenkin ne vastaajat, joilla oli kuluneen vuoden aikana tapahtunut muutoksia työtehtävissä, nimesivät lyhyen aikavälin tavoitteekseen kehittyä uudessa tehtävässä sekä oppia soveltamaan edeltävinä vuosina koulutuksen kautta hankittua osaamista työelämässä. Näiden tavoitteiden esikuvina nähtiin ennen kaikkea kokeneemmat kollegat.

Ammatillisessa kehittämisessä tai oppimisessa tavoitteeni on olla oman alan asiantuntija. Pyrin samoihin ammatillisiin taitoihin, kuin kokeneemmat kollegat. Pidän heitä ns. virstanpylväänä. (M33)

Etenkin yleis- ja mestaritason opiskelijat tavoittelivat kehittymistä esimies- ja vuorovaikutustaidoissa sekä esiintymistaidoissa. Henkilöstörakenteen muutoksen myötä

aliupseereille avautuu tulevina vuosina entistä enemmän esimiestehtäviä ja tähän haluttiin olla valmistautuneita.

Toivoisin myös oppivani paremmaksi vuorovaikuttajaksi niin, että kykenisi toimimaan vuoro esimiehenä sellaisena, että kollegoiden innostus työhön kääntyisi taas nousuun. (Y8)

Kehittyä paremmaksi henkilöstöjohtajaksi joka tunnettaisiin alaisten keskuudessa reiluna, luotettavana ja ammattitaitoisena johtajana. (M16)

Hyvä kielitaito ja sen vahvistaminen nähtiin paitsi eduksi myös välttämättömyydeksi tulevaisuuden työelämässä, lisääntyviin kansainvälisiin tehtäviin hakeutumisessa sekä esimiestyössä. Jatkuva oppiminen ja itsensä kehittäminen koettiin tärkeäksi henkilökohtaisen motivaation puutteesta huolimatta ja kaksi vastaajaa asettikin tavoitteekseen opiskelumotivaation löytymisen tulevaisuudessa. Toisaalta lähes kaikilla mestaritason opiskelijoilla ja vanhemmilla yleistason opiskelijoilla oli korkea motivaatio itsensä kehittämiseen myös tulevaisuudessa, eläkeiän lähestymisestä huolimatta.

Oman tehtäväkohtaisen ammattitaidon laajentaminen ja kielitaidon kehittäminen. Työuraani on jäljellä 5 vuotta. (Y5)

Oletettavasti kansainvälistyminen tulee näkymään työtehtävien hoidossa entistäkin enemmän, joten sen osalta valmiuksia tulee kehittää, kuten verkostoitumista ja englannin kielen kertaamista ja opiskelua. Lisäksi kansainvälisen toiminnan erityispiirteet vaativat opettelua ja ammatillista kehittymistä. (M19)

Osalla vastaajista oli korkeakoulututkinto, yleisimmin insinöörin tutkinto, joko suoritettuna, meneillään, suunnitelmissa tai haaveissa. Tutkinnon toivottiin parantavan mahdollisuuksia päästä parempiin asiantuntijatehtäviin. Myös mahdollisuus hakeutua erikoisupseerin tehtävään houkutteli monia ja se nähtiin useammassa vastauksessa ammatillisen kehittymisen motivaattorina. Perustason opiskelijoista suurin osa asetti tavoitteekseen puolustusvoimien kurssien käymisen, tehtävissä harjaantumisen ja sitä

kautta etenemisen vaativampiin tehtäviin, mutta myös perustason opiskelijat näkivät ammattikorkeakoulututkinnon väylänä korkeampiin tehtäviin ja kertoivat aikomuksistaan hakeutua töiden ohella korkeakouluopintoihin.

Oma tarkoitukseni on päästä opiskelemaan AMK tutkintoa joka edistää minua omassa työtehtävässäni. Tarkoitus on suorittaa monimuotona työn ohessa koska nämä tukisivat toinen toistaan. (P10)

Näiden lisäksi haluaisin lähteä opiskelemaan työn ohessa monimuotona logistiikan AMK tutkintoa ja mahdollisesti hakeutua erikoisupseerin tehtävään. (Y18)

Kaikkia aliupseerien opintokokonaisuuksien eri tasoja yhdisti tavoite päästä jakamaan omaa ammattitaitoaan muille. Asiantuntijana ja opettajana toimimisen tai nuorempien työntekijöiden ohjaamisen nähtiin tukevan omaakin ammatillista kehitystä.

[Tavoitteenani on] olla se henkilö joka voi auttaa myös muita omilla tiedoillaan ja opastaa ammattitaidolla. (P3)

Näkisin että parempi kokonaistietämys- ja tuntemus ovat samalla avain parempaan oppimiseen ja ymmärtämiseen myös omassa tehtävässä. Tavoitteena on myös jakaa saatuja oppeja muiden kanssa. (Y3)

6.4 Aliupseerien koulutusjärjestelmän vaikutus

Etenkin mestaritason opiskelijat sekä iso osa yleistason opiskelijoista ovat ehtineet kokea useita muutoksia aliupseerien koulutuksessa. Koulutuksen nähtiin kehittyneen huomattavasti ja opetussisältöjen uudistaminen aktiivisesti viimeisimmän tiedon sekä muuttuvan kaluston ja turvallisuusympäristön mukaan koettiin tärkeäksi. Etenkin uuden hävittäjäkaluston sekä liittoutuman jäsenyyden koettiin asettavan aliupseerien koulutukselle uusia vaatimuksia. Aliupseerien koulutusjärjestelmän jatkuvaa uudistamista sen sijaan arvosteltiin ja uudistusten puutteellisen toteuttamisen nähtiin

vaikuttaneen aliupseerien oppimiseen, motivaatioon ja urakehitykseen negatiivisesti. Epäselvyydet vanhojen opintojen suhteuttamisessa uuteen koulutusjärjestelmään ovat vaatineet osalta vastaajista aiempien opintojen täydentämistä tai joidenkin opintojen kokonaan uudelleen suorittamista. Vastaavuuksien arvioinnissa on ollut myös erilaisia käytäntöjä joukko-osastojen välillä, mikä koettiin epäoikeudenmukaisena.

Minusta tuntuu, että aliupseeriston ammatillisen osaamisen koulutus on ollut koko urani ajan jonkinlaisessa muutostilassa ja tunne on edelleen vahvana. Koulutus ei ole oikein missään vaiheessa vielä vakioitunut, ohjeet ovat muuttuneet usein. Välillä ohjeet ovat olleet suosituksia, joita kuitenkin osa joukko-osastoista tai henkilöistä tulkitsee määräyksinä. Toivottavasti jossain vaiheessa koulutuskonsepti vakioidaan ja kaikki alkavat tulkitsemaan sitä samalla tavalla. (M32)

Oman kokemukseni mukaan ammatillinen koulutus on jatkuvasti kehittynyt parempaan suuntaan. Virkaurakurssit ovat olleet oman urani aikana varsin rajussa myllerryksessä ja joskus tuntuikin, että joka vuosi tuli joku uusi tapa toimia ja me vanhojen opintojen kävijät olimme aina jonkinlaisessa tietämättömyyden tilassa siitä, miten meidän käymät opinnot vertautuvat sen hetkiseen. Toivottavasti nyt on löydetty pysyvämpi opiskelupolku jonka perusmuoto säilyy perusluonteeltaan muuttumattomana. (M47)

Myös yhdenvertaisuutta eri ammattiryhmien välillä arvosteltiin, sillä upseerien opintojen ei nähty ”vanhenevan” koulutusuudistusten myötä samalla tavalla kuin aliupseereilla. Toisin kuin upseereilla, aliupseerien koulutus ei ole tutkintoon johtavaa, mikä nähtiin isona ongelmana yhdenvertaisuuden näkökulmasta sekä suhteessa toisiin henkilöstöryhmiin puolustusvoimien sisällä että siviilityömarkkinoilla.

Haittapuolina näen että jossain välissä aliupseereiden koulutusta uudistettiin niin ripeää tahtia ettei perässä pysynyt. Tämä loi hirveän epätietoisuuden ns. lattialle että mikä kurssi on nyt validi ja mikä kurssi joutuu täydentämään. Esim jos upseerien koulutus uudistuu ei sitä aleta täydentämään uudistuksen jälkeiseen vaatimustasoon jo valmistuneiden kurssien toimesta jälkikäteen. Aliupseereiden kohdalla näin tapahtuu joskin siitä ollaan pääsemässä eroon. (M43)

Suurin epäkohta oman ammattiryhmän koulutuksessa on se, että aliupseerien osaamista ei tunnisteta puolustusvoimien ulkopuolella. Aliupseerit osallistuvat koulutuksiin, jota voidaan täysin verrata sisällöltään siihen mitä esimerkiksi ammattikorkeakoulussa opetetaan. Erona on se, että kyseiset koulutukset johtavat tutkintoon ja suoritetuista opinnoista saa myös oikeita opintopisteitä. Aliupseerit saavat suoritetuista opinnoista osaamispisteitä. Kyseinen järjestely lisää eriarvoisuuden määrää puolustusvoimien eri henkilöstöryhmien välillä. (M49)

Opetuksen järjestämisen, opintojen läpiviennin ja opettajien ammattitaidon nähtiin kehittyneen positiiviseen suuntaan. Kurssien läpiviennissä tapahtunut tiivistäminen ja kurssien kokonaiskestojen lyheneminen koettiin hyväksi ja sen nähtiin myös helpottavan kursseille pääsyä ja kiirettä työpisteissä sekä mahdollistavan opittujen asioiden tuomisen käytäntöön entistä jouhevammin, minkä koettiin tukevan oppimista. NATO-jäsenyyden myötä opintojen kansainvälistymisen tärkeys nostettiin useassa vastauksessa esille. Vastaajat paitsi toivoivat lisää kansainvälistä yhteistyötä koulutuksen saralla, suhtautuivat myös innokkaan odottavasti tulevaan.

Nykymuotoisena koulutusjärjestelmän katsottiin huomioivan organisaation osaamistarpeeseen vastaamisen lisäksi paremmin myös yksilön henkilökohtaiset kehittymistavoitteet sekä mahdollistavan laaja-alaisemman osaamisen ja sitä kautta paremman ja monipuolisemman urakehityksen. Täydennyskoulutus opintokokonaisuuksien välissä nähtiin mahdollisuutena suunnata opintoja joko omien osaamisvajeiden täydentämiseen tai tulevaisuuden urasuunnitelmien edistämiseen. Tälle kehitykselle toivottiin jatkoa. Yksilön vahvuuksien ja omien mielenkiinnonkohteiden yhdistämisessä yksikön koulutustarpeisiin nähtiin edelleen parannettavaa.

Virkaurakursseja tulisi viedä juuri tähän suuntaan, että opiskelijat hakeutuvat itse omaa tehtävänsä tukeville kursseille ja koulutuksiin. Kävin vuoden mittaisen PTOK:n jossa oli puolivuotta kestävä aselaji vaihe joka ei palvelut omaa osaamistani tai ammatillista kehittymistä juuri ollenkaan. Nykyinen malli vaikuttaa paljon paremmalta. (Y9)

Positiivista kehitystä on ollut se, että toimialakohtaiset koulutukset ovat vapaammin valittavissa kuin ennen. Eli nyt voi valita kurssit/opinnot, jotka auttavat yksilöä sekä organisaatiota. (Y12)

Myös opintojen täydentäminen perustason ja yleistason välissä on kehittynyt oikeaan suuntaan 15osp täydennyskoulutuksilla. (M14)

Myös opintojen kehittyminen monimuoto-opintoina ja mahdollisuus suorittaa opintoja verkkokoulutuksina tai etäopintoina nähtiin erittäin tärkeänä kehityssuuntana etenkin yleistason opiskelijoiden keskuudessa. Tämän nähtiin tukevan oppimista, helpottavan perheen ja ammatillisen kehittymisen yhteensovittamista sekä olevan tehokas vaihtoehto opintojen läpiviennille.

Nykyään Puolustusvoimissa on monipuolisempaa koulutusta tarjolla, kuin aikaisemmin. Osan kursseista voi suorittaa tietoverkossa. Tämä opetusmuoto mahdollistaa suuremman osallistujamäärän sekä vähentää organisaatiolle koulutuksesta aiheutuvia kuluja. (Y5)

Lähtökohtaisesti tämänhetkistä aliupseerien koulutusjärjestelmää pidettiin toimivana ja puolustusvoimien tarjoamaa koulutusta arvostettiin. Kokeneemmat työntekijät kertoivat myös asenneilmapiirin muutoksesta: aliupseerien saamaa koulutusta ja aliupseerien osaamista arvostetaan enemmän sekä aliupseeriston keskuudessa että työyksiköissä.

Olen itse ollut tyytyväinen täydennyskoulutustarjonnan monipuolisuuteen ja siihen, että elinikäinen oppiminen on puolustusvoimissa nykyisin luonteva osa kaikkien henkilöstöryhmien urapolkua. Puolustusvoimat panostaa henkilöstönsä ammatillisen osaamisen koulutuksen kehittämiseen. (M13)

Aliupseeriston koulutusohjelmat on ottaneet suuren harppauksen eteenpäin ja jotenkin tuntuu, että aliupseeriston kunnioitus on kasvanut valtavasti sen myötä virkaurani aikana. (M18)

Opintojen laadun, osaamistarpeen täyttämisen ja aliupseerien tasavertaisen kohtelun varmistamiseksi aliupseerien koulutuksen suunnitelmallisuuteen ja koulutuksen

ohjaamiseen tulisi vastaajien perusteella panostaa entistä enemmän. Etenkin vanhemmilla aliupseereilla koulutuksen ja urakehityksen suunnittelemattomuus on näkynyt siinä, ettei tarvittaville kursseille ole päässyt järkevään aikaan, tai kurssin käymisen jälkeen opittua ei olekaan päässyt soveltamaan käytännössä. Tämä on osaltaan syönyt motivaatiota uuden oppimiseen. Toisaalta laaja-alainen oppiminen ja osaaminen on nähty vahvuutena, jolla on voinut olla vaikutusta uran myöhemmässä vaiheessa. Koulutuksen suunnitelmallisuuteen ja ohjaamiseen nähtiin yhtenä vastauksena joissakin joukkoyksiköissä jo hyvin toimiva työpaikkaohjaaminen, jonka roolin nostamiselle nähtiin vielä monin paikoin tarvetta. Työpaikkaohjaamiseen tulisi varata riittävästi resursseja suunnitelmallisen jatkumon turvaamiseksi.

Se [työpaikkaohjaaminen] on hidasta ja siihen käytetään liian vähän resursseja ja aikaa. Myös "koska meillä oli vaikeaa niin teilläkin pitää olla" ajattelu maailma ei tee muuta kuin hiekota tätä kehitystä. (P19)

6.5 Aliupseerien jatkuvan oppimisen tyypitarinat

Tuottaakseni aliupseerien jatkuvasta oppimisesta Ilmavoimissa syvällisempää ja laaja-alaisempaa tietoa muodostin narratiivista analyysia hyödyntäen aliupseerien jatkuvan oppimisen tyypitarinoita, jotka kuvaavat aliupseerien asennetta ja aktiivisuutta erilaisten oppijatyyppien kautta. Muodostin aineistosta yhteensä kuusi oppijatyyppiä, joita ovat: 1) sisäisesti motivoituneet itsensä kehittäjät, 2) tavoiteorientoitunut ammatillisen osaamisen kehittäjä, 3) jatkuvalle oppimiselle myötämielinen, 4) jatkuvaan oppimiseen mukautuva, 5) oppimismahdollisuuksiinsa pettynyt ja 6) jatkuvaa oppimista välttelevä. Määrittelin kunkin oppijatyyppin kertojan roolin aktiiviseksi tai passiiviseksi riippuen siitä, esiintyikö kertoja tarinassa toimijana, kokijana vai kohteena. Tyypitarinoiden rakentamisen lisäksi yhdistin tyypitarinat positiivisiin ja negatiivisiin jatkuvan oppimistarinoihin. Kuvaan näiden tekijöiden suhdetta kuviossa kuusi.

Oppijatyyppi	Oppijan rooli	
Sisäisesti motivoitunut itsensä kehittäjä	aktiivinen	Myönteisesti oppimiseen suhtautuvat
Tavoiteorientoitunut ammatillisen osaamisen kehittäjä	aktiivinen	
Jatkuvalle oppimiselle myönteinen	aktiivinen	
Jatkuvaan oppimiseen mukautuva	passiivinen	
Oppimismahdollisuuksiinsa pettynyt	aktiivinen	Kielteisesti oppimiseen suhtautuvat
Jatkuvaa oppimista välttelevä	passiivinen	

Kuvio 6. Aliupseerien jatkuvan oppimisen oppijatyytit

Sisäisesti motivoituneet itsensä kehittäjät näkevät jatkuvan oppimisen ja elinikäisen oppimisen ihmisen perustarpeena. He tavoittelevat kokonaisvaltaista kasvua ja monipuolista ammatillista osaamista ja saavat sisäistä tyydytystä uuden oppimisesta, vaikka oppiminen ei suoraan johtaisi vaativampaan tehtävään tai korkeampaan tulotasoon. Sisäisesti motivoituneet itsensä kehittäjät hakeutuvat aktiivisesti erilaisiin koulutuksiin ja tilanteisiin, joissa on mahdollista kehittää ammatillista osaamista tai oppia uutta laajemminkin. He ovat aktiivisia myös jakamaan omaa osaamistaan ja kokemustaan nuoremmille työntekijöille. Sisäisesti motivoituneet itsensä kehittäjät näkevät, ettei osaamisen kehittäminen rajoitu vain ammattitaidon kasvuun tai työuraan, vaan ulottuu elämän kaikille osa-alueille ja jatkuu läpi elämän.

Näkisin että kouluttautumisen polkua ei voida koskaan katkaista, tähän tiettenkin vaikuttaa yksilön oman näkemykset ja halukkuudet kehittyä. Henkilökohtaisesti, hakeudun jatkuvasti mukavuusalueeni ulkopuolelle koska se on omalta osaltani se paikka missä oppiminen tapahtuu. Itse opettelen ja opiskelen jatkuvasti lisää.

Oppimistani ohjaa eteenpäin oma haluni kehittyä ja ymmärtää asioita paremmin kuin nyt. (P10)

Alusta asti ammatillinen kehittyminen ja asiantuntijuuden kasvattaminen on ollut itselleni tärkeitä asioita ja tilanne ei ole muuttunut miksikään. Haluan kehittyä omalla alallani mahdollisimman paljon ja pyrin hakeutumaan kaikkiin koulutuksiin mitkä tukevat omaa ammattitaitoani, aina kun se vain on mahdollista. (Y25)

Olen sitä mieltä, että koko elämä on yksi oppimisen prosessi. Kukaan ei ole täällä "valmis" ja itseäni ihmetyttää etenkin vanhempien sukupolvien ajatusmalli, missä todetaan, että: "olen jo niin vanha, että ei minun tarvitse opetella uutta" tms. Ihminen voi aina kehittyä ja tulla paremmaksi melkein millä elämän osa-alueella tahansa. (M40)

Tavoiteorientoituneet ammatillisen osaamisen kehittäjät näkevät jatkuvan oppimisen tärkeänä ja tavoiteltavana osana ammatillisen osaamisen kehittämistä sekä väylänä vaativampiin tehtäviin. Heidän motivaationsa ammatillisen osaamisen kehittämiseen kumpuaa tavoitteista edetä uralla, päästä vaativampiin aliupseerien tehtäviin tai vaihtaa henkilöstöryhmää ja päästä erikoisupseerin tehtävään. Tavoiteorientoituneet ammatillisen osaamisen kehittäjät hakeutuvat sisäisesti motivoituneiden itsensä kehittäjien tapaan aktiivisesti erilaisten opintojen pariin, ovat valmiita käyttämään vapaa-aikaansa suorittaakseen formaaleja tutkintoon johtavia koulutuksia, ottavat itsenäisesti selvää koulutusmahdollisuuksista sekä priorisoivat koulutuksia sen perusteella, mikä auttaa parhaiten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Tavoitteina itselleni pidän tuolla aika välillä että pääsen kaikki kurssit läpi mille haluasinkin jotta pääsisin haluamiini työtehtäviin. (P17)

[Seuraavan 5–10 vuoden aikana] hankin loput koulutukset, jotka vaaditaan seuraavaan tehtävään johon tavoittelen. Pidän mielessä myös siviilipuolen kouluttautumisen. (Y30)

5 vuoden aikajänteellä tavoitteeni on kehittää itseäni edelleen vaativampien tehtävien edellyttämälle tasolle etenkin teknisen asiantuntijuuden osalta. (Y26)

Kun ammattinimike muuttui aliupseeriksi ja avautui mahdollisuus edetä uralla vaativampiin tehtäviin on suhtautuminen muuttunut. Halu kouluttautua paremmin tehtävänsä osaavaksi vanhemmaksi aliupseeriksi on nostanut päätään. (M16)

Jatkuvalle oppimiselle myönteiset näkevät jatkuvan oppimisen luonnollisena osana työuraa ja ammatillista kasvua. He osallistuvat kursseille ja täydentävät opintojaan ”tarpeen mukaan” ja ovat motivoituneita paikkaamaan mahdollisia osaamisvajeita. Jatkuvalle oppimiselle myöntämieliset oppijat ovat valmiita ottamaan oppia vastaan ja tarttumaan työssään uusiin haasteisiin. He eivät välttämättä etsi aktiivisesti tietoa täydennyskoulutusmahdollisuuksista, mutta ovat aktiivisia työssä oppijoita ottaen oppia kokeneemmilta työntekijöiltä tai jakaen omaa osaamistaan eteenpäin.

Työni vaatii erillaisia lisensejä ja kelpuutuksia, joihin täytyy opiskella ja joita täytyy ylläpitää joten oppiminen ja opiskelu tulee hyvin luonnostaan työni parissa. Omasta mielestäni tämä on erittäin hyvä asia, koska se antaa jatkuvasti mahdollisuuden kehittyä ja oppia. Se että on mahdollista oppia uutta työn parissa jatkuvasti on todella hyvä asia, koska se pitää työn mielenkiintoisena. (P27)

Työssä oppiminen ja itsensä kehittäminen on tärkeä juttu, mutta en koe että se tarvitsee aina tapahtua käymällä kasapäin kursseja, siksi olen myös jäänyt pois monelta kurssilta. Oppiminen työelämässä on päivittäistä. Kursseja, kollegoilta opittua, tekemällä oppimista ja asioihin tutustumista. Mitä enemmän työvuosia tulee, sitä enemmän huomaan opittavaa olevan jäljellä. (Y32)

Jo uran alkuvaiheessa oli itseleni selvää että olen alalla jossa tulee kokoajan jotain uutta, jota pitää opetella. ja näin on käynytkin. hanakasti olen tarttunut uusiin asioihin välineisiin ja toimintaympäristöihin ja muovannut omaa osaamistani siihen hetkeen ja tulevaisuuteen paremmin sopivaksi. (M17)

Jatkuvaan oppimiseen mukautuvat näkevät jatkuvan oppimisen välttämättömyytenä työssä pärjäämisen kannalta, mutta eivät varsinaisesti ole motivoituneita oppimaan uutta eivätkä itse hakeudu koulutuksiin. Jatkuvaan oppimiseen mukautuvat oppijat ymmärtävät, että jatkuva kehitys, muuttuva toimintaympäristö ja usein vaihtuvat järjestelmät vaativat jatkuvaa osaamisen päivittämistä. He myös harkitsevat tarkkaan

opintojen hyötysuhdetta ja oppimisen mielekkyyttä. Heidän roolinsa on lähtökohtaisesti passiivinen ja he ajattelevat arkityön tekemisen paikaavan osaamisvajetta parhaiten.

Alkuun tiedonjano on väistämättä suurempaa, ja myöhemmässä vaiheessa osaa alkaa miettimään kaiken tarpeellisuutta. Suhtautuminen tältä osin on muuttunut ja nyt osaa tarkoin miettiä mitä vaakakupissa painaa kehittymisen tarpeellisuutta pohtiessa. (M4)

Työ on opettanut minua tässäkin asiassa. Puolustusvoimien jatkuva kehitys ja muuttuvat toimintamallit pakottavat työntekijät omaksumaan "jatkuvan muutoksen" ja sen myötä etsimään jatkuvasti ratkaisuja niihin haasteisiin mitä muuttuva ympäristö työyhteisölle aiheuttaa. (M49)

Oppimismahdollisuuksiinsa pettyneet näkevät jatkuvan oppimisen tärkeänä ja tavoittelevat ammatillista kasvua, mutta kokevat, ettei se ole heidän kohdallaan mahdollista esimerkiksi kiireen, esimiestyön tai kursseille pääsemisen vaikeuden vuoksi. Useimmat oppimismahdollisuuksiinsa pettyneet kokevat, ettei heille tarjota riittävästi mahdollisuuksia myöskään työssä oppimiseen, esimerkiksi vaativampien työtehtävien tai monipuolisen tehtäväkierron kautta. Osa oppimismahdollisuuksiinsa pettyneistä on aktiivisia toimijoita, jotka näkevät täydennyskoulutukseen osallistumisensa kaatuneen heidän korvaamattomaan työpanokseensa työpisteellä.

Olen halunnut kehittää osaamistani uran alusta asti mutta innostus ammatilliseen kehittymiseen hiipuu koska joko kurssit on täynnä tai sitten esimiehet eivät päästä kurssille koska on liian vähän ihmisiä [työyksikössä]. (Y17)

Suurin este urallani ammatilliseen kehitykseen on ollut eri kursseille pääseminen, koska henkilöstöresurssit ovat niin tiukat että ei kursseille ja koulutuksiin ole voinut irrottaa. Lisäksi aliupseereilla ei ole selkeää ura- ja kehityspolkua. -- vain itse hankkimalla tietoa kursseista ja opiskelu mahdollisuuksista sekä halukkuuksia esittämällä on hyvin pieni mahdollisuus kehittää omaa ammattitaitoa. (M29)

Jatkuvaa oppimista välttelevät eivät ole motivoituneita kehittämään omaa ammatillista osaamistaan, vaan kokevat, ettei koulutuksella ole heille annettavaa. He haluaisivat mieluiten keskittyä työn tekemiseen, eivätkä tunnista työn tekemistä osaksi ammatillista

kehittymistä. Huomioitavaa on, että tätä tyyppiä edustaa vain muutama vastaaja. Jatkuvaa oppimista välttelevien rooli oppijana on passiivinen, eivätkä he arvosta myöskään kollegoiden aktiivisuutta koulutuksiin hakeutumisessa. Jatkuvaa oppimista välttelevät oppijat eivät koe tarvitsevänsä ammatillisen kehittymisen kautta saatua oppia elämän muilla osa-alueilla tai työuran päättyessä. Osa jatkuvaa oppimista välttelevistä oppijoista ovat menettäneet oppimismotivaationsa jonkun ulkoisen tekijän vuoksi. Näistä tekijöistä kertomukset nostavat esiin muun muassa puolustusvoimauudistuksen ja henkilöstön pakkosiirrot, tarjolla olevien opintojen heikon laadun tai opintojen merkityksettömyyden työtehtäviin nähden.

Tulevaisuudessa tn [todennäköisesti] en ole opiskelemassa pitemmälle esim. mestaritason opintoja -- itsellä tämä kurssi on vain välitön paha "palkan lisän" saamiseksi. (P5)

Nykyisin huomaan että minulla on melko harvoin halua oppia uutta. Pitäydyn mieluummin asioissa jotka jo osaan tai joista tiedän jotakin. Osaamisen vaatimustaso tuntuu nousseen. (M3)

Uran alkuaikoina peruskurssin jälkeen ei lisäkoulutusta juurikaan ollut. Asennoituminen koulutukseen "hävisi", asiat on opittu ja se riittää. Sen jälkeen on ollut hieman kynnystä lähteä uusiin kouluksiin ja se edelleen vaikuttaa uran tässä vaiheessa. Onko tarvetta enää kouluttautua? Meneekö saatu koulutus hukkaan? Tarvitsenko sitä enää? (M45)

7. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

On yhteenvedon aika. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, minkälaisena aliupseerien jatkuva oppiminen näyttäytyy Ilmavoimissa ja mitkä tekijät vaikuttavat aliupseerien oppimiseen. Pyrkimyksenä oli myös löytää sellaisia oppimista edistäviä ja haittaavia tekijöitä, joiden kautta aliupseerien koulutusjärjestelmää voisi kehittää. Näiden tulosten perusteella aliupseerien oppimista voidaan tarkastella työuran aikaisen oppimisen, erilaisten oppimisympäristöjen, tulevaisuuden tavoitteiden ja aliupseerien koulutusjärjestelmän toimivuuden kautta. Työuran aikainen oppiminen rakentuu ammatillisen kasvun ja kehittymisen kautta, jota leimaa vahvasti työssä oppiminen, mutta myös kaikki muu yksilöllinen kasvu. Työmotivaation vaikutus työuran aikaiseen oppimiseen on kiistaton (Heikkilä 2006; Härkönen 2008; Martela 2020; Rintala ym. 2023; Ryan & Deci 2007; Sinokki 2019). Puolustusvoimien tarjoaman täydennyskoulutuksen ja työssä oppimisen lisäksi jatkuvaa oppimista tapahtuu myös siviilioppilaitoksissa. Tämä tutkimus ajoittuu aikaan, jolloin aliupseereille on avautumassa uusia tehtäviä opistoupseerien poistuman myötä. Aliupseerien koulutusjärjestelmää muovaavat organisaatiokulttuurin lisäksi muuttuva toimintaympäristö ja useat koulutusjärjestelmä uudistukset. Etenen tässä diskussiossani siten, että vertailen saamiani tuloksia aiempaan tutkimustietoon ja viitekehyksessä esittämiini näkökulmiin sekä esitän pohdintoja, miten tutkimustuloksiani voisi hyödyntää jatkossa ja mitä toimenpiteitä kehitysideoiden käytäntöönpano vaatisi. Sen jälkeen arvioin tutkimustani ja sen luotettavuutta kriittisesti. Lopuksi pohdin, millaisia jatkotutkimusideoita tämä tutkimukseni herätti, mitä uutta tutkimustulokset toivat jatkuvan oppimisen tutkimuskentälle ja aliupseerien osaamisen kehittämiseen.

7.1 Aliupseerien jatkuva oppiminen Ilmavoimissa

Pääsääntöisesti aliupseerien koulutusjärjestelmän nähdään tämän tutkimuksen valossa kehittyneen positiiviseen ja työelämän osaamisvaatimusten kannalta parempaan suuntaan. Uusien tehtävämahdollisuuksien avautumisen myötä koulutuksen merkityksen ja arvostuksen voidaan katsoa olevan korkealla tasolla. Työtehtävien monipuolisuus ja vaihtuvuus vaatii lisäkoulutusta ja tietotaidon ajankohtaistamista, minkä jatkuva oppiminen mahdollistaa (Biesta 2006, 172; Heikkilä 2006). Tämän tutkimuksen aineisto antaa viitteitä siitä, että myös esimiesten tuki ja arvostus aliupseerien koulutusta kohtaan on lisääntynyt. Vanhimpien aliupseerien suhtautumisessa oppimiseen on tapahtunut huomattava muutos ja tällä hetkellä sekä halu että tarve kouluttautua näyttää olevan korkea. Nämä havainnot tukevat aiempia tutkimuksia, joiden mukaan työssä tapahtuvan oppimisen mahdollistavia taustatekijöitä ovat nimenomaan töiden organisoinnin ohella johdon tuki sekä oppimiseen kannustava ilmapiiri (Rentola 2018; Rintala ym. 2015; Siirilä ym. 2021, 71). Ilmavoimallisen oppivan organisaation kulttuuria voitaisiin näiden tulosten valossa verrata jossain määrin jopa Klaani-kulttuuriin (Aldahdouh, Korhonen ja Nokelainen 2017). Lisäksi oppiminen on tehokkainta siellä, missä affordanssia, eli tarjoumia on saatavilla eniten (Billett 2001). Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä kaikkien neljän Nokelaisen ja Ruohotien (2009) määrittämien ammattilista kasvua tukevien tekijöiden pääkategorioiden kanssa, joita ovat johtaminen ja johtajuus, työn tuki, työyhteisö ja työympäristö sekä asenne työtä kohtaan. Myös Martela (2015) painottaa asenteen merkitystä osaamisen kehittämiseksi.

Formaalin ja non-formaalin oppimisen nähdään kulkevan käsi kädessä. Siinä missä opiskelu oppilaitoksessa tai kursseilla antoi muodollisen pätevyyden johonkin, esimerkiksi lisenssin jonkun järjestelmän käyttöön, todellisen oppimisen nähtiin toteutuvan käytännön kautta työn tekemisen yhteydessä ja vanhempien ja kokeneempien työntekijöiden tai mentorien ohjauksessa tai heidän esimerkkiään seuraten. Sama ymmärrys jatkuvan oppimisen toteutumisesta nimenomaan käytännön työn tekemisen kautta jokapäiväisessä arjessa on nähtävissä myös aiemmissa tutkimuksissa (Billett 2001; Lemmetty & Collin 2022; Lemmetty ym. 2022; Siirilä ym. 2021, 74). Vaikka aliupseerien

koulutuksen arvostuksen voidaan katsoa nousseen ja asenneilmapiiriin muuttuneen niin aliupseerien kuin esimiestenkin keskuudessa, opintojen täydentämiselle siviilioppilaitosten koulutustarjontaa hyödyntäen nähdään selkeästi tarvetta. On havaittu, että haasteen muodostavat etenkin sellaiset erityisalat, joiden koulutustarjontaa on puolustusvoimien koulutustarjonnassa niukasti tai ei lainkaan. On myös kyseenalaistettu aliupseerien koulutuksen luonne tutkintoon johtamattomana koulutuksena sekä sen vaikutukset yksilön yhteiskunnalliseen ja taloudelliseen asemaan työtilanteen mahdollisesti muuttuessa. Nuoremmat aliupseerit näkevät tämän tutkimuksen aineiston perusteella formaalin koulutuksen urakehityksen, ammatillisen osaamisen ja tulevaisuuden kannalta vanhempia aliupseereita tärkeämmäksi. Tätä eroa on kuvattu tulosluvussa esitetyssä kuviossa viisi, jossa ero etenkin perustason ja yleistason opiskelijoiden välillä on huomattava. Kuviota viisi tarkastellessa on huomioitava, että luvut pohjautuvat taustatietona kartoitettuun korkeimpaan koulutusasteeseen sekä vastaajien omiin avoimiin vastauksiin. Kuviossa viisi harmaalla kuvattava alue osoittaa vastaajat, jotka eivät erikseen nostaneet esiin korkeakoulun suorittamista osana aliupseerien jatkuvaa oppimista tai omia koulutustavoitteitaan. Tämä ei poissulje sitä, etteikö harmaaseen vastaajaryhmään voisi kuulua myös korkeakoulututkintoa tavoittelevia tai sitä merkityksellisenä pitäviä vastaajia. Pohdittavan arvoista on, muuttuuko aliupseerien asenne korkeakouluopintoja kohtaan tai käsitys niiden merkittävydestä osana aliupseerien jatkuvaa oppimista uran edetessä. Olisi tärkeää selvittää myös, säilyykö korkeakoulututkinto nuorten työntekijöiden tavoitteena ja konkretisoituuko sen suorittaminen tässä tutkimuksessa mukana olleilla perustason opiskelijoilla. Aliupseerien koulutuksen kehittämisen ja aliupseerien oppimismotivaation näkökulmasta näitä asenteita ja mahdollisia asennemuutoksia tulisi seurata jatkossa johdonmukaisesti. Tämän aineiston perusteella oppimisen lähestymistavat ja urapolkuajattelu ovat aliupseereilla hyvin vahvasti tavoiteorientoituneita, kuten täydennyskoulutukselle ja tutkintotavoitteiselle koulutukselle on aiempien tutkimusten mukaan tyypillistä (Siirilä ym. 2021). Tulevaisuudessa olisikin syytä pohtia oppilaitosyhteistyön kehittämistä ja siviilioppilaitosten tarjoamien koulutusten tehokkaampaa hyödyntämistä osana aliupseereiden koulutusta.

Osalla vastaajista työnantaja tuki siviiliopintoja muun muassa työaikajärjestelyin. Jotkut vastaajista kertoivat suorittaneensa opinnot lähes kokonaan tai kokonaan työajalla. Toiset

vastaajat suorittivat opintonsa kokonaan vapaa-ajalla. Siviiliopinnoista haettiin sekä ammattitaidon kehittymistä nykyisessä tehtävässä että etua vaativampiin aliupseerin tehtäviin hakeutumisessa tai pätevöitymistä erikoisupseerin tehtävään. Erikoisupseerin tehtävään hakeutuminen nähtiin houkuttelevana vaihtoehtona, tulevaisuuden tavoitteena sekä ammatillisen kehittymisen motivaattorina. Kertooko tämä aliupseerien tehtävä- ja palkkatason riittämättömyydestä suhteessa työtehtäviin? Jatkuva oppimista ja omaa ammatillista kehittymistä pohtiessaan vastaajat nostivat esille epävarmuuden opistoupseerien poistumisen myötä aliupseereille siirtyvistä tehtävistä sekä niiden osaamisvaatimuksista ja palkkauksesta. Uusien tehtävien aukeamista odotetaan ja uusiin osaamisvaatimuksiin halutaan olla valmistautuneita. Tästä kertoo osaltaan laaja halukkuus kehittyä esimiestaidoissa, tavoite suorittaa korkeakoulututkinto töiden ohella sekä maininnat henkilöstöjohtamisen ja henkilöstöhallinnon opintoihin hakeutumisesta. Vartiainen ja Nurmela (2002) kuvaavat tavoitesuuntautunutta ihmistä työhönsä motivoituneeksi.

Ymmärrys esimies- ja vuorovaikutustaitojen merkityksestä tulevaisuuden johtamisessa ja työympäristössä vahvistaa omalta osaltaan käsitystä asenneilmapiirin muutoksesta ja jatkuvan oppimisen tärkeydestä. Ennakkokäsitykseni mukaan aliupseerien opintokokonaisuuksien opiskelijoilla on ollut vaikeuksia suhtautua myönteisesti työelämätaitojen, kuten vuorovaikutustaitojen opiskeluun ja opintojen on toivottu keskittyvän strategisen ja operatiivisen työn kannalta merkityksellisimpiin sisältöihin. Tämä tutkimus osoittaa kuitenkin, että työelämätaitojen merkitys työssä pärjäämiseen nähdään merkittävänä läpi uran, ja työelämätaitojen kouluttamiselle ja harjoittelemiselle on paitsi tarvetta myös motivaatiota. Hyvällä vuorovaikutuksella työkavereiden kesken, erityisesti kokeneempien työntekijöiden kanssa on vaikutusta myös oppimistulokseen (Billett 2001). Hyvät vuorovaikutustaidot lisäävät myös yhteisöllisyyttä, joka on puolestaan yksi Ryanin ja Decin (2007) nimeämästä itseohjautuvuusteorian psykologisesta perustarpeesta (Martela & Jarenko 2017). Tämän tutkimuksen mukaan nuoremmat aliupseerit kokivat vanhempia useammin, että työelämätaitojen kehittäminen huomioitiin opinnoissa. Tästä voidaan päätellä, että koulutusta on kehitetty näiden taitojen osalta oikeaan suuntaan.

Jatkuva oppimista haittaa tämän tutkimuksen perusteella Rintalan, Mikkosen ja muiden (2015) työssä oppimista estävien tekijöiden listaltakin löytyvät kiire ja puutteet opintojen

suunnitelmallisuudessa ja ohjaamisessa. Kiire haastaa koulutukseen hakeutuneen aliupseerin irrotettavuutta työtehtävistä ja vähentää esimiehen resursseja suunnitella alaistensa täydennyskoulutusta. Pahimmillaan kiire ja pula osaavasta henkilöstöstä on johtanut vastausten perusteella siihen, että omaa ammattitaitoaan aktiivisesti kehittänyt, motivoitunut ja kokenut työntekijä nähdään työpisteellä korvaamattomana, jolloin hänen kouluttautumistaan ei tueta yhtä aktiivisesti tai hänen kouluttautumismahdollisuutensa rajataan vain pakollisiin koulutuksiin, vaikka laajempi koulutus olisi urakehityksen ja tulevien tehtävien kannalta tärkeää. Jos täydennyskoulutus mahdollistetaan sen sijaan jollekin vähemmän aktiiviselle ja heikommin työssään pärjäävälle, edistetään tämän työntekijän uraa ja mahdollistetaan hänelle etulyöntiasema vaativampaan tehtävään hakeutumisessa. Työssäoppiminen on aiempien tutkimustenkin perusteella osin epätasavarvoista, sillä sallittujen työtehtävien erot, sukupuoli, arvo ja se, ettei pääse ylläpitämään, saati kehittämään taitojaan voi vaikuttaa myös urakehitykseen (Billett 2001). Käytettävissä olevan ajallisen ja taloudellisen resurssin on aiemminkin todettu vaikuttavan jatkuvan oppimisen toteutumiseen ja niiden merkitys korostuu sekä yksittäisen henkilön että koko organisaation näkökulmasta (Rintala ym. 2015; Siirilä ym. 2021, 76). Oppimismahdollisuuksien luominen, oppimisen tukeminen ja oppimismahdollisuuksien hyödyntäminen ovat niin ikään ratkaisevia tekijöitä aikuispedagogiikan näkökulmasta (Heikkilä 2006; Lemmetty & Collin 2022, 12; Rentola 2018). Laadukkaan oppimisen kannalta merkittävää on erityisesti työpaikan valmius osallistaa oppija työn tekemiseen ja antaa sekä suoraa että välillistä tukea tehtävistä selviytymiseen ja itsensä kehittämiseen (Billett 2001). Tehtävänsä koulutettuina ja ylhäältä koordinoituna työpaikkaohjaajat ovat vahva voimavara ja jo nyt tärkeä resurssi koulutuksen suunnitelmallisuuden ja ohjauksen kehittämisessä. Billettin (2001) tutkimus nostaa työssäoppimisen ohjauksen yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi oppimistulosten kannalta. Mentorien tehokas ohjaus yhdistettynä vuorovaikutukseltaan avoimeen ja rakentavaan ilmapiiriin on tehokkainta työssäoppimisen kannalta (Billett 2001; Lemmetty ym. 2022). Toisaalta Ruohotie (2005) pitää itsenäistä työtä ja riittävän haasteellisia ja vaihtelevia työtehtäviä edellytyksenä ammatilliselle kasvulle. On huomioitava, että oppimistulokseen vaikuttaa myös se, miten yksilö itse suhtautuu sekä tuttuihin että uusiin työtehtäviin. Tutkimusten mukaan mahdollisuus kehittää ammatillista osaamista on tärkeä kilpailukykytekijä myös rekrytoinnin ja työntekijöiden sitouttamisen kannalta.

(Billett 2001.) Lipposen (2011) Maavoimalliseen ympäristöön sijoittuvan tutkimuksen mukaan onnistunut työssä oppimisen ohjaaminen vaatii prosessin käynnistämistä ja selkeää oppimistavoitteiden asettelua etenkin esimiehiltä. Myös Lemmetty ja muut (2022) peräänkuuluttavat riittävien resurssien tarjoamista työn arjessa tapahtuvan oppimisen ohjaamiseen. Työpaikkaohjaajien koulutuksen voidaan katsoa jopa olevan onnistuneen työssä oppimisen edellytys (Lipponen 2011). Yhdenvertaisuuden takaamiseksi työpaikkaohjaaminen vaatii tulevaisuudessa riittävät resurssit ja selkeän ohjauksen myös Ilmavoimien esikunnan tasolta.

Kuten Siirilän ja muiden tutkimuksessa (2021), myös tässä tutkimuksessa korostuu työntekijän oma vastuu oppimisesta ja motivaation merkitys jatkuvan oppimisen toteutumisessa. Ammatillinen kehittyminen, uuden oppiminen ja onnistumisen kokemukset ovat usein jo itsessään työmotivaatiota lisääviä tekijöitä (Härkönen 2008; Martela 2020; Ryan & Deci 2007; Sinokki 2019), mikä taas kannustaa ponnistelemaan kohti entistä kokonaisvaltaisempaa ammatillista kasvua (Ruohotie 2015). Oma motivaatio ja asenne nostetaan tärkeimmäksi oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi myös työelämätaitojen osalta. Nämä tulokset vahvistavat Billettin (2001) havaintoja siitä, ettei pelkkä työn tekeminen ja työtoimintaan osallistuminen automaattisesti johda siihen oppimiseen, mitä työpaikalla on tarjota, vaan yksilöiden oma aktiivisuus määrittelee sen, kuinka he hyötyvät työn tarjoamista oppimismahdollisuuksista. Martela (2015) nostaa tässä yhteydessä sisäisen motivaation merkityksen kaikkein tärkeimmäksi. Myös Ruohotie (2005) korostaa oppijan itsetuntemusta ja halua kehittää itseään, minkä Ryan ja Deci (2007) nimeävät kompetenssiksi ja sen hyödyntämiseksi. Yksi tutkimuksessa esiin noussut motivaatiotekijä oli autonomia (Martela & Jarenko 2017; Ryan & Deci 2020), eli opiskelijoiden mahdollisuus hakeutua kursseille omasta tahdostaan. Osa opiskelijoista oli määrätty opintoihin esimiehen toimesta tai opintojen suorittaminen oli edellytys virkasuhteen jatkumiselle. Biesta (2006, 176) kysyy aiheellisesti, miksi yksilön tulisi motivoitua jatkuvasta oppimisesta, jos hän ei saa itse päättää opintojen sisältöä, tarkoitusta ja suuntaa.

Vanhempien aliupseerien vastauksissa näkyy puolustusvoimauudistuksen vaikutus motivaatioon. Toisille uudet tehtävät ja Varilan ja Rekolan (2023) mainitsema ”pakon edessä” oppiminen oli juuri se liikkeelle paneva voima, mitä ammatillinen kehittyminen tarvitsi, vaikka motivaatiotekijät eivät lähtökohtaisesti näin olleen olleetkaan sisäisiä

(Varila & Rekola 2023). Heikkilä (2006) liittää tavoiteorientoituneen motivaation yksilön elämään laajemmin, pyrkimyksenä suunnata omaa elämää toivottuun suuntaan. Toisilta pakkomuutto toiselle paikkakunnalle vei kaiken motivaation itsensä kehittämiseltä. Jatkuvan oppimisen muuttuminen entistä enemmän yksilön oikeudesta yksilön vastuulla olevaksi velvollisuudeksi ja vaatimusten määräytyminen yhteiskunnan tarpeiden ja globaalien markkinoiden vaatimusten mukaan laskee oppimismotivaatiota (Biesta 2006, 175–176). Tämän voidaan katsoa sotivan myös yksilön itseohjautuvuutta vastaan (Ryan & Deci 2007). Toisaalta työnantajan tarjoaman täydennyskoulutuksen perustuminen nimenomaan organisaation ja Puolustusvoimien osaamistarpeisiin ymmärrettiin tutkimuksen perusteella hyvin. Lemmetty (2020) kuvaa oppimistavoitteiden määräytymistä organisaation ja työtehtävän perusteella organisaatio-, työyhteisö- ja työtehtävälähtöisille oppimistilanteille tyypilliseksi.

Kokeneempien aliupseerien vastauksissa korostuu suhteessa muihin vastaajiin myös kokemus aiempien opintojen ”huonoudesta” sekä tunne väliinputoajan roolista koulutusjärjestelmäuudistusten yhteydessä. Nuoremmat aliupseerit kokevat vanhempia aliupseereita useammin pääsevänsä opintoihin uuden koulutusjärjestelmän tavoitteiden mukaisesti. Tästä voidaan päätellä koulutuksen, koulutusjärjestelmän ja esimiestyön kehittyneen. Aliupseerien koulutusjärjestelmän jatkuvassa kehitystyössä tulee kuitenkin olla tarkkana. Koulutusjärjestelmän uudistumisella nähdään tutkimuksen perusteella olevan vahva vaikutus oppimiseen ja motivaatioon. Vaikka koulutuksen uudistaminen ja ajanmukaistaminen on jatkuva, välttämätön prosessi, on uudistukset tehtävä erityistä harkintaa käyttäen.

Yleisesti ottaen uransa eri vaiheessa olevat aliupseerit mieltävät oppimisen monien tutkijoiden (mm. Lemmetty & Collin 2022; Rintala ym. 2023; Siirilä ym. 2021) tapaan jatkuvaksi, läpi uran kestäväksi prosessiksi. Suurin osa kokee, ettei jatkuva oppiminen suinkaan pääty ammatilliseen uraan puolustusvoimissa, vaan jatkuu senkin jälkeen. Jatkuva oppiminen nähdään niin itsestään selväksi jatkumoksi, että suurin osa vastaajista nimesi viiden – kymmenen vuoden aikavälin tavoitteita oppimiselleen. Ilmavoimien aliupseerit ovat entistä kouluttautuneempia ja heillä on myös motivaatiota ja tavoitteita suorittaa korkeakoulututkinto töiden ohella. Tästä kertoo myös oppimisasennetta kuvaavat jatkuvan oppimisen oppijatyytit. Suurin osa vastaajista lukeutui

tavoiteorientoituneisiin ammatillisen osaamisen kehittäjiin tai jatkuvalle oppimiselle myönteisiin oppijatyyppeihin. Usean vastaajan voidaan katsoa olevan sisäisesti motivoitunut itsensä kehittäjä tai jatkuvaan oppimiseen mukautuva. Vain muutama vastaaja voidaan vastausten perusteella määritellä oppimismahdollisuuksiinsa pettyneeksi tai jatkuvaa oppimista vältteleväksi, joten harkitsin jatkuvaa oppimista välttelevien tyyppitarinan pois jättämistä. Yksilöllisten näkemysten esiintuomiseksi ja kaikkien vastausten huomioimiseksi päätin kuitenkin sisällyttää myös tämän tyyppitarinan tutkimuksen tuloksiin. Näen, että Ilmavoimien koulutuksessa on velvollisuus ruokkia tätä myönteistä asennetta. Ilmavoimien koulutuksessa tulisi entistä vahvemmin huomioida tehtävien asiantuntijaluonne myös aliupseerien tehtävissä sekä aliupseerien koulutustaso, kokemus ja niiden kautta syntynyt vahva alakohtainen asiantuntijuus.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijalla on mahdollisuus kulkea melko vapaasti edestakaisin tutkimustekstin, aineiston ja tulkintojen välillä, mikä merkitsee myös tutkimuksen luotettavuuskriteerien rakentumista hieman eri tavalla kuin määrällisessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008). Eskola ja Suoranta (2008) nostavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskeiseksi kriteeriksi tutkijan itse luotettavuuden arvioinnin käsittäessä koko tutkimusprosessin. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa merkityksellisiä ovat myös arvioinnissa käytetyt käsitteet ja niille annetut merkitykset (Eskola & Suoranta 2008). Tuomen ja Sarajärven (2009, 136–139) vertailun mukaan kaikki heidän kartoittamansa suomalaiset tutkijat pohjasivat käyttämänsä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioivat käsitteet Lincolnin ja Guban (1985) näkemyksiin. Näin ollen tarkastelen itsekkin tutkimukseni luotettavuutta Lincolnin ja Guban termistöön nojaten, jolloin käytän luotettavuuden arviointikriteereinä käsitteitä vastaavuus, siirrettävyys, vahvistettavuus ja yhtenäisyys (Lincoln & Guba 1985, 294–300).

Vastaavuus arvioi sitä, kuinka hyvin tutkija on tavoittanut tutkittavien näkökulman (Lincoln & Guba 1985, 294). Olen tutkijana osa tukimaani ilmiötä, kuulun aliupseerien

henkilöstöryhmään ja käyn samaa koulutuspolkua tutkittavien kanssa. Tämä lisää vastaavuutta tässä tutkimuksessa, sillä ymmärrän tutkittavien käyttämät termit ja tunnen aliupseerien koulutusjärjestelmän ja Ilmavoimien organisaation hyvin. Eskola ja Suonranta (2008) puhuvat tässä yhteydessä tutkimuksen uskottavuudesta ja siitä, kuinka hyvin tutkijan tulkinta vastaa tutkittavien käsityksiä.

Tutkimustulosten siirrettävyys viittaa siihen, olisivatko tutkimustulokset tietyin ehdoin siirrettävissä toiseen kontekstiin tai kuinka tulos muuttuisi, jos vastaajat vaihdettaisiin (Eskola & Suonranta 2008; Lincoln & Guba 1985, 295–298). Tämän tutkimuksen tulokset tuskin merkittävästi muuttuisivat, vaikka tutkimus toistettaisiin toisille Ilmavoimien koulutukseen osallistuville aliupseereille. Toisaalta asenne jatkuvaa oppimista kohtaa voi heijastella tutkimuksen ajalle osuvia koulutuksellisia trendejä ja muutoksia turvallisuusympäristössä. Ilmavoimien muiden henkilöstöryhmien jatkuva oppiminen saattaisi näyttäytyä hieman erilaisena. Upseerien oppimisesta on jo olemassa aiempia tutkimuksia ja sen tarkasteleminen tämän tutkimuksen mukaisesti jatkuvan oppimisen viitekehyksessä todennäköisesti mukailisi aiempia upseereita käsitteleviä tutkimuksia. Tulosten siirtäminen kuvaamaan jatkuvaa oppimista Puolustusvoimien ulkopuolella ei ole tarkoituksenmukaista, mutta samoja ilmiöitä on jossain määrin löydettävissä myös muiden alojen aiemmista tutkimuksista (esim. Aldahdough ym. 2017; Borg 2020; Crow 2006; Härkönen 2008; Lemmetty & Collin 2022; Marsick & Watkins 1990; Rintala ym. 2015).

Tutkimuksen vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tehdyt tulkinnat ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Vahvistettavuutta ja yhtenäisyyttä voidaan arvioida sillä, kuinka hyvin tutkija onnistuu vakuuttamaan lukijan siitä, että tulokset ovat peräisin aineistosta, eikä tutkijan omat motiivit tai intressit ole päässeet vaikuttamaan tutkimustuloksiin. (Eskola & Suonranta 2008; Lincoln & Guba 1985, 298–299.) Tässä opinnäytetyössä pyrin kuvaamaan tarkasti tutkimusvaiheet ja perustelemaan erilaiset valintani ja ratkaisuni.

Käytän tutkimuksessani jossain määrin analyysitriangulaatiota tarkastellessani aineistoani perinteisen laadullisen sisällönanalyysin menetelmien lisäksi myös narratiivista analyysimenetelmää hyödyntäen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 142–143). Koska tarina on aina kertojansa luoma ja joskus kertomukseen voi sisältyä myös terapeutin

funktio, on tutkimuksen luotettavuuden tarkastelulle asetettava riittävästi huomioita (Heikkinen 2018). Kerronnallisen tutkimuksen perustuessa erilaisiin epistemologisiin ja ontologisiin käsityksiin kuin perinteisemmässä tutkimuksessa, tulee tutkimuksen luotettavuuttakin tarkastella eri näkökulmasta (Heikkinen 2018). Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007) tarjoavat narratiivisen tutkimuksen laadun arvioimiseksi tulkinnallista ja konstruktivistista, viiteen validointiperiaatteeseen perustuvaa lähestymistapaa. *Historiallisen jatkuvuuden periaate* esittelee lukijalle ajalliset ja paikalliset yhteydet (Heikkinen 2018). Tämän tutkimuksen tarinoissa yhdistettiin selkeästi mitä oppimista oli tapahtunut missäkin oppimisympäristössä ja uran vaiheessa sekä miten suhtautuminen oppimiseen sitoutui ajallisesti. *Reflektiivisyyden periaatetta* tutkijan ymmärtämis yhteyksistä suhteessa tutkittavaan ilmiöön tai tutkimuksen kohteeseen voinee verrata Lincolnin ja Guban (1985) termiin vastaavuudesta, jota arvioin jo aiemmin tässä luvussa (Heikkinen 2018). *Dialektisuuden periaate* tarkastelee tulkintojen vuorovaikutuksellisuutta ja tulosten kollektiivista konstruointia sekä moniäänisyyden huomioon ottamista (Heikkinen 2018), mikä toteutui tässä tutkimuksessa tulkintojen keskusteluttamisena aiempien tutkimusten kanssa. Moniäänisyyden huomioimiseen kiinnitin huomiota varmistamalla aineiston huolellisella lukemisella sen, että jokainen kertomus ja näkökulma pääsee osaksi tulkintaa. Rakensin tyypitarinoita yhdistelemällä aineksia useasta eri tarinasta, mikä saattaisi tulkinnan läpinäkyvyyden kannalta olla ongelmallista (Hänninen 2018). Tässä tutkimuksessa aineistojen yhdisteleminen tyypitarinoiden rakentamiseksi kuitenkin lisää läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta, sillä samankaltaisuudet eri kertojien tarinoissa vahvistavat tehtyä tulkintaa. Mitä taas tulee tarinoiden yksilöllisten piirteiden huomioimiseen (Hänninen 2018), pyrin tutkijana havainnoimaan tarkasti, kuinka suuren painoarvon kertoja antoi kokemustensa yksilöllisille piirteille. Mikäli kertoja nosti tietyt yksilölliset tapahtumat useammassa vastauksessaan esille, tulkitsin niiden vaikuttaneen hänen oppimiseensa merkittävästi, jolloin rakensin niiden havaintojen pohjalta oman tyypitarinan. Aineistojen yhdistämisellä on myös eettisiä etuja, sillä kertojien tunnistaminen vaikeutuu (Hänninen 2018). *Toimivuuden periaatteen* osoittaminen on tässä tutkimuksessa ehkä kaikista validointiperiaatteista selkeintä. Tutkimus tuottaa hyödyllistä tietoa aliupseerien jatkuvan oppimisen toteutumisesta ja tämän tutkimuksen tutkimustuloksia voidaan suoraan käyttää aliupseerien koulutuksen kehittämiseen sekä hyödyntää muun muassa

johtamiskoulutuksen kehittämisessä (Heikkinen 2018). Viimeinen validointiperiaate, *havahduttavuuden periaate*, pyrkii avaamaan lukijalle uuden tavan katsoa maailmaa (Heikkinen 2018). Tämän arviointi jäänee lukijalle, mutta tutkijana olen pyrkinyt esittelemään aliupseerien jatkuvaa oppimista myös uudeltaisesta, hyvin oppimisorientoituneesta ja siviilikoulutusta hyödyntävästä näkökulmasta, joka esittelee aliupseerit alemmasta palvelusarvostaan huolimatta hyvin koulutettuina oman alansa monipuolisina asiantuntijoina.

Tulosluvussa olen tuonut tutkittavien vastauksia selkeästi esille ja vahvistanut tulkintoja aineistositaatteja käyttäen. Olen esitestannut kyselyhaastatteluna toimineen oppimistehtävän sekä vastaajaryhmän ulkopuolisilla aliupseerien yleistason opintoja suorittavilla opiskelijoilla, että sotatieteen kandidaatin tutkintoa suorittavilla ensimmäisen vuosikurssin kadeteilla. Koska sain vastaukset suoraan kirjallisessa muodossa, jäi litterointi osaltani kokonaan väliin. Tämä lisää tutkimukseni vahvistettavuutta, sillä se vähentää merkittävästi käsin kirjoitetun tekstin tai haastatteluaänitteiden tulkitsemisesta syntyvien virheiden tai väärinkäsitysten mahdollisuutta.

Moodlen oppimistehtävänä toteutettu puolistrukturoitu kyselyhaastattelu takasi sensitiivisyyden ja eettisyyden tutkittavia subjekteja ja muodostunutta aineistoa kohtaan. Se helpottaa myös tutkimustilanteen kriittistä arviointia, sillä oma tutkijan positioni saman organisaation ja henkilöstöryhmän jäsenenä ei näin ollen päässyt johdattelemaan vastauksia tai vaikuttamaan haastattelutilanteeseen. (Hyvärinen 2017; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023.) Vastaajat saivat vaikuttaa vastaamisensa ajankohtaan ja valita paikan haastatteluvastausten kirjoittamiseen vapaasti. Tämä mahdollisti kaikille vastaajille optimaalisen tutkimustilanteen luomisen. Toisaalta se teoreettisesti mahdollisti myös joidenkin vastaajien kommunikoinnin keskenään tutkimustilanteen aikana, millä ei tutkimustulosten kannalta loppujen lopuksi ole merkitystä. Koska aineisto koostuu osin pienistä kertomuksista, vastauksissa on nähtävissä kertojan oma tulkinta omista kokemuksista.

Aineiston laajuus antaa hyvää kokonaiskuvaa aliupseerien ajatuksista ja kokemuksista suhteessa omaan oppimiseen, asenteesta jatkuvaan oppimiseen sekä aliupseerien koulutuksellisista tulevaisuuden näkymistä. Koska haastateltavat edustavat henkilöstöä

virkauran eri vaiheissa, tutkimus mahdollisti johtopäätösten tekemisen myös uran keston ja iän vaikutuksesta suhteessa asenteisiin ja kokemuksiin. Kokeneempaa henkilöstöä edustavat haastateltavat ovat ehtineet nähdä ja kokea jo useamman koulutusuudistuksen uransa aikana ja osaavat näin ollen arvioida tarkemmin aliupseerien koulutusjärjestelmän vahvuuksia ja heikkouksia. On otettava huomioon, että vastaukset edustavat myös tätä hetkeä ja tulevaisuuden muutokset koulutuksessa ja mahdollisissa urapoluissa esimerkiksi NATO-jäsenyyden myötä voivat saada aikaan toisenlaisia vastauksia.

Oma asemani tutkijana, aliupseerina ja opettajana voisi olla jossain määrin ongelmallinen, sillä minulla oli omat ennakkokäsitykseni tutkittavasta ilmiöstä ja omat henkilökohtaiset kokemukseni aliupseerien jatkuvasta oppimisesta ja aliupseerien koulutusjärjestelmän toimivuudesta. Tutkimukseni ollessa vahvasti aineistolähtöinen, korostuu tutkijan keskeinen rooli entisestään. Tutkijan omat teoreettiset näkökulmat ja käsitteet ovat aina joissain määrin mukana tutkimuksessa (Ranta & Kuula-Luumi 2017), vaikka tässä tutkimuksessa pyrin jättämään kaikki ennakkokäsitykseni taka-alalle ja vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta toteuttamalla haastattelun itsenäisesti suoritettavan oppimistehtävän muodossa. Positiostani huolimatta pystyin kyseenalaistamaan ennakko-oletukseni ja irrottautumaan asemastani organisaatiossa.

Olen huomionnut tutkimuseettiset kysymykset varmistamalla vastaajien anonymiteetin, vapaaehtoisuuden ja aineiston tarkkuuden säilymisen. Haastattelusta ei aiheutunut haittaa tai ylimääräistä vaivaa tutkittaville (Hyvärinen ym. 2017). Eettisistä kysymyksistä tätä tutkimusta koskevat pääasiassa anonymiteettiä ja tiedon käyttöä koskevat huomiot (Patton 2002, 408–409). Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti aineisto on koko tutkimuksen ajan ollut vain minun käytössäni. Aineiston säilytyksessä on huomioitu voimassa oleva tietosuojalainsäädäntö. Aineiston pohjana toimineita oppimistehtäviä voidaan kuitenkin hyödyntää myös jatkossa Ilmasotakoulun opetuksen kehittämiseen. (Tutkimuseettisen neuvottelukunta 2023.)

7.3 Suositukset jatkotutkimukselle

Tutkimus nosti esiin monia kysymyksiä, joita olisi tarpeen tarkastella omassa viitekehyksessään. Siviiliopintojen osuutta aliupseerien jatkuvaan oppimiseen olisi syytä tarkastella laajemmin. Huomion arvoista olisi myös tutkia pidemmällä aikavälillä aliupseerien asennetta korkeakoulututkinnon suorittamista kohtaan, mitä ei ole aiemmin tutkittu lainkaan. Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että nuoremmat aliupseerit näkevät korkeakoulututkinnon suorittamisen vanhempia aliupseereita useammin tärkeäksi urakehityksen kannalta. Muuttuuko tämä asenne uran edetessä?

Työpaikkaohjaamisen vaikutus aliupseerien oppimiseen ja työmotivaatioon vaatii myös jatkotutkimusta. Työpaikkaohjaamisen kirjo on Ilmavoimissa laaja ja sen taso vaihtelee paljon. Aiempaa tutkimusta on tehty työpaikkaohjaajan näkökulmasta (Lipponen 2011), mutta ohjaamisen vaikutusta työmotivaatioon ei ole tutkittu. Aiempi tutkimus on myös ajalta ennen koulutusuudistusta ja uuden koulutusjärjestelmän myötä ohjaamisen tarpeen on nähty korostuvan entisestään.

Tämä tutkimus on helposti toistettavissa, mikäli kysymyksiä haluttaisiin tarkastella myöhemmin uudestaan. Tutkimus on sovellettavissa suoraan myös muihin henkilöstöryhmiin ja lisätutkimusta tarvittaisiin myös eri henkilöstöryhmien väliseen jatkuvan oppimisen vertailuun. Tämä tutkimus keskittyi jatkuvan oppimisen viitekehukseen, mutta aihetta olisi tärkeää tarkastella myös yhdenvertaisuuden ja työhyvinvoinnin viitekehyksissä.

7.4 Loppusanat

Kuten johdannossa mainitsin, aliupseerien oppimista Ilmavoimissa ei ole aiemmin tässä mittakaavassa tarkasteltu niin, että ääneen olisi päästetty aliupseerit itse. Viitekehystä muotoillessani törmäsin aiheen laajuuteen ja tarkensin pääkäsitettä elinikäisestä oppimisesta jatkuvaan oppimiseen perustuen aineistoon, joka keskittyy pääasiassa nimenomaan työuran aikaiseen oppimiseen. Analyysivaiheessa tiedon moninaisuus ja aineiston runsaus vaikeuttivat fokuksen luomista. Aineiston laajuus herätti mielenkiintoa tarkastella asiaa monesta eri näkökulmasta, mutta tutkijana minun oli rajattava viitekehys tarkasti ja luotettava omiin valintoihini. Narratiivisen analyysin yhteydessä tekemäni jako

kertojan rooliin toimijana, kokijana ja kohteena osoittautui hieman hankalaksi, sillä lähes kaikista vastauksista oli helposti löydettävissä kaikki nämä roolit. Oppijatyyppit olisi voinut jakaa aktiivisten ja passiivisten tyyppien sijaan myös analyysin ensimmäisessä vaiheessa tekemääni jaotteluun negatiivisista ja positiivisista rooleista. Mielestäni aktiivinen – passiivinen -jaottelu kuvaa aliupseerien oppijatyypppejä ja oppimisasennetta kuitenkin paremmin. Tässä yhteydessä on myös huomioitava, ettei passiivinen oppijan rooli automaattisesti tarkoita negatiivista oppimistarinaa tai toisin päin. Sotilaallisen ympäristön yhdistäminen aikuiskasvatukselliseen ajatteluun sujui lopulta kivuttomammin kuin ennakkoon ajattelin, joskin haasteita aiheutti aliupseerien koulutusjärjestelmää ja Ilmavoimien koulutusta koskevan tutkitun tiedon vajaavaisuus.

Omasta aliupseeriuudestani oli enemmän hyötyä kuin haittaa, sillä tunnistin ammattikielen ja Puolustusvoimille tyypilliset ilmaukset ja lyhenteet. Pystyin myös asettumaan haastateltavien asemaan tunnistaen koulutuksen kipukohdat ja aiempien koulutusuudistusten vaikutuksen yksilön urakehitykseen. Omaa tutkijan positiotani oleellisemmaksi näen tässä kohtaa pohtia lyhyesti viitekehityksen ja analyysin onnistumista. Tutkimuksen tulosten selvittyä pohdin, oliko jatkuvan oppimisen viitekehys lopulta paras tulokulma aliupseerien oppimista tarkasteltaessa. Olisin voinut tarkastella aliupseerien oppimista Ilmavoimissa myös elinikäisen oppimisen, työhyvinvoinnin, työmotivaation tai tasa-arvon viitekehityksessä. Tässä tutkimuksessa pyrin kuitenkin tuottamaan syvällistä tietoa nimenomaan koko työuran aikaisesta oppimisesta ja tarkastelemaan aliupseerien suhdetta oppimiseen uran eri vaiheissa, jolloin jatkuvan oppimisen viitekehys oli perusteltu valinta. Viitekehityksen muotoilussa ja rajaamisessa minua haastoivat käsitteiden moninaisuus ja useat erilaiset tavat tarkastella samoja asioita. Tutkijana pyrin kuitenkin löytämään juuri tämän tutkimuksen kannalta olennaisimmat asiat ja käsitteet.

Laajan aineiston kerääminen kohtalaisen helposti mahdollistaisi aliupseerien jatkuvan oppimisen tutkimisen myös kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin. Tässä tutkimuksessa hyödynsinkin joitakin kvantitatiivisia osatarkasteluja esimerkiksi laskemalla eri oppijatyypppeihin lukeutuvien vastaajien määrää ja korkeakouluopintoja tavoittelevien aliupseerien prosenttiosuuksia. Halusin kuitenkin saada aliupseerien äänen aidosti esiin ja tarkastella jatkuvaa oppimista nimenomaan aliupseereiden omien tarinoiden kautta. Tämän vuoksi tutkimus- ja analyysimenetelmäni olivat onnistuneita, vaikka aineiston

laajuus teki prosessista työlästä. Haastattelumuotoinen aineisto mahdollisti monipuoliset analyysitavat ja analyysitriangulaation käytön. Laadullisen sisällönanalyysin ja teemoittelun kautta löysin parhaiten vastaukset tutkimuskysymyksiini, vaikka tarinamuotoinen aineisto kutsui tekemään myös narratiivista sisällönanalyysia. Tiedostan, että analyysia olisi voinut tehdä vieläkin syvällisemmin ja analyysin tueksi olisi voinut hyödyntää teorioita laajemmin. Jouduin kuitenkin tekemään jatkuvaa rajan vetoa, sillä kyseessä on pro gradu -tutkielma eikä väitöskirja, jonka tekemiseen aineisto ja viitekehykset olisivat myös tarjonneet melko hyvät mahdollisuudet.

Tutkimukseni tuotti uutta tietoa aliupseerien oppimisesta läpi uran kestävässä prosessina ja oppimisen ja asenteisen muutoksista työuran edetessä. Tutkimukseni on linjassa monien aiempien tutkimustulosten kanssa, mutta toisaalta haastaa monia ennakkokäsityksiä uran loppupuolella olevien työntekijöiden oppimista koskien. Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää aliupseerien koulutuksen kehittämisessä ja soveltaa myös puolustusvoimien tutkintoon johtavan koulutuksen kehittämiseen, kuten johtamiskoulutukseen. Tutkimuksen aliupseerit osoittautuivat motivoituneiksi ja kehityshakuiksi asiantuntijoiksi.

LÄHTEET

Adams, H. & Klein, M. 2007. In Search of Lifelong Learning and Growth: Invoking Positive Transformational Change. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu, 341–359.

Aldahdouh, T. Z., Korhonen, V. & Nokelainen, P. 2017. How does organisation's culture relate to professional growth? A Study for Finnish higher education institutions. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 19(1), 9–30.

Aro, P. 2017. Aliupseereiden työssä oppiminen - Tapaustutkimus sosiomateriaalisten oppimisverkostojen näkökulmasta. Pro gradu - tutkielma. Helsingin yliopisto.

Banks, J., Au, K., Ball, A., Bell, P., Gordon, E., Gutiérrez, K., Heath, S., Lee, S., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N., Valdés, G. & Zhou, M. 2007. Learning in and out of school in diverse environments. Seattle: University of Washington.

Bauer, E., Heitzmann, N. & Fischer, F. 2022. Simulation-based learning in higher education and professional training: Approximations of practice through representational scaffolding. Studies in Educational Evaluation. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101213>.

Biesta, G. (2006). What's the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. European Educational Research Journal 5(3–4), 169–180.

Billet, S. 2001. Learning in the Workplace. London: Routledge.

Borg, T. 2020. Poliisipäällystön työmotivaatioon vaikuttavat tekijät: päällystön esimiesten vaikutus päällystön työmotivaatioon ja keinoja päällystön työmotivaation ylläpitämiseksi. Opinnäytetyö YAMK.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. 6th edition. New York: Routledge

Crow, S.R. 2006. What Motivates a Lifelong Learner? School Libraries Worldwide 12(1), 22–34.

Dahlstrom, N., Dekker, S. van Winsen, R. & Nyce, J. 2009. Fidelity and validity of simulator training. *Theoretical Issues in Ergonomics Science* 10(4), 305–314. Doi: 10.1080/14639220802368864.

Eironen, T. 2020. Muutoksia aliupseerien koulutusnormiin. *Ammattisotilas* 1/2020.

Encarnacion, R. E., Galang, A. D. & Hallar, B. A. 2021. The impact and effectiveness of e-learning on teaching and learning. *International Journal of Computing Sciences Research* 5(1), 383–397. Doi: 10.25147/ijcsr.2017.001.1.47.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Field, J. 2006. *Lifelong learning and the new educational order*. Second revised edition. Trentham Books.

Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D.M. & Okoronka, A.U. 2020. Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies* 10(4): 16–37. ISSN: 2581-6268 (PDF).

Fraser, B. J. 1998. The Birth of a New Journal: Editor's Introduction. *Learning Environments Research* 1, 1–5 (1998). <https://doi.org/10.1023/A:1009994030661>.

Gaba, D. M. 2004. The future vision of simulation in health care. *Qual Saf Health Care* 2004;13(Suppl 1):i2–i10. doi: 10.1136/qshc.2004.009878.

Gordon, E. W., & Bridglall, B. L. 2005. Conceptual and practical issues in evaluating supplementary education programs. In E. W. Gordon, B. L. Bridglall, & A. S. Meroe (Eds.), *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement* (pp. 295-319). Lanham, MD: Rowman & Littlefield

Halonen, P. 2002. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin kehityspyrkimykset -askel kohti oppivaa organisaatiota. Saatavilla [www-muodossa: https://journal.fi/ta/article/view/47860/13735](http://www.muodossa.fi/ta/article/view/47860/13735) (luettu 27.11.2022)

Halonen, P. (2007) *Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Halonen, P., Helén, J., Hirsimäki, J., Isola, V., Kaalikoski, L., Keskitalo, J., Lehtinen, L., Lindberg, P., Nieminen, L., Nybo, M., Parviainen, A., Pihlainen, K., Pohja, M., Pulkka, A-T., Räsänen, V., Tikkanen, P., Vaara, J., Vihavainen, J., Virtanen, E., Virtanen, T., Västilä, V. & Väättäin, P. 2021. *Kouluttajan käsikirja*. Helsinki: PunaMusta Oy.

Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Heikkinen, H. L. T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS-kustannus.

Heikkinen, H., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action Research as Narrative: Five Principles for Validation. *Educational Action Research* 15(1), 5–19.

Hodkinson, P., Colley, H. & Malcolm, J. The Interrelationships between Informal and Formal Learning. 2003. *Journal of Workplace Learning* 15 (7/8) 313–318.

Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS-kustannus.

Härkönen, P. 2008. Työ- ja oppimismotivaatio julkisella sektorilla. *Työelämän tutkimus* 6(3), 282–290.

Janesick, V. J. 2000. The choreography of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2nd edition. Thousand Oaks California: Sage, 379–399.

Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

Jäntti, R. 2011. Aliupseeriston osaamisen kehittämisen nykytila perus- ja yleistasolla (samok1 ja 2) ilmasotakoulussa. Esimiesten ja työpaikkaohjaajien kokemuksia. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Kaipia, M. 2007. Opetussuunnitelman vaikutus merivalvontakoulutukseen Merivoimien reserviupseerikurssilla. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia: hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 29(4), 273–280.
<https://doi.org/10.33336/aik.94208>.

Kallio, E. 2017. Tieto, taito ja sotilaskoulutus. Yleisesikuntaupseerikurssin opinnäyte. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Kautto-Koivula, K. 2000. Degree-oriented professional adult education in the work environment. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) *Ammattikasvatuksen haasteet 2000*. Hämeenlinna.

Keskitalo, T. 2015. *Developing a Pedagogical Model for Simulation-based Healthcare Education*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kinnari, H. 2020. Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta. FERA. Suomen Kasvatustieteellinen Seura Ry. Kasvatusalan tutkimuksia 81. Kirjapaino Pallosalama Oy.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Koskinen, M. 2011. Ohjaajaopintosuunnan sotatieteelliset ja sotilasammattilliset opinnot – teorian ja käytännön yhdistäminen kandidaattivaiheessa. Esiupseerikurssin oppinnäyte. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Kouri, S. 2022. *Suomalainen upseeri murroksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kuitunen, M. & Pystynen, J. 2017. Johtaminen palveluna. Teoksessa M. Martela & K. Jarenko (toim.) *Itseohjautuvuus. Miten organisoida tulevaisuudessa?* Helsinki: Alma Talent Oy.

Kuronen, T. 2016. Sotilaallisen korkeakoulutuksen nykytila. *Tiede ja ase*, 73. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/ta/article>.

Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen T. 2017. Kyselyhaastattelu. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

Lemmetty, S. & Collin, K. 2022. *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. Jyväskylän Yliopisto. ISBN 978-951-39-9443-3 (PDF).

Lemmetty, S., Jaakkola, M., Collin, K. & Pihlajamaa, J. 2022. *Jatkuva työssä oppiminen – lähtökohtia, edellytyksiä ja seurauksia*. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin, *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. Jyväskylän Yliopisto. ISBN 978-951-39-9443-3 (PDF).

Liikola, J. 2019. *Luovuus arkipäiväisenä jännitteenä – tutkimus kokonaisvaltaisesta ryhmän luovuudesta*. Väitöskirja. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Liira, P., Kopteff, M., Elomäki, M. & Hellström, J. 2017. Kokeileva organisaatio kukoistaa kompleksisessa maailmassa. Teoksessa M. Martela & K. Jarenko (toim.) Itseohjautuvuus. Miten organisoida tulevaisuudessa? Helsinki: Alma Talent Oy.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park: Sage

Lipponen, H. 2011. Työssä oppimisen ohjaus aliupseerien työssä työpaikkaohjaajien arvioimana. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö.

van Manen, M. 1990. Researching lived Experience. Human science for an action sensitive pedagogy. New York: State University of New York Press.

Marsick, V. & Watkins, K. 1990. Informal and Incidental Learning in the Workplace. Routledge. London.

Martela, F. 2015. Valonöörit. Sisäisen motivaation käsikirja. Gummerus kustannus Oy.

Martela, F. 2020. Elämän tarkoitus. Suuntana merkityksellinen elämä. Gummerus kustannus Oy.

Martela, F. & Jarenko, K. 2017. Itseohjautuvuus. Miten organisoitua tulevaisuudessa? Helsinki: Alma Talent Oy.

Nissinen, V. 2008. Kasvu pedagogiseen johtamiseen. Tiede ja ase, 65. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/ta/article/view/393>.

Nokelainen, P. & Ruohotie, P. 2009. Non-linear modeling of growth prerequisites in a Finnish polytechnic institution of higher education. Journal of Workplace Learning, 21(1), 36–57. <http://doi.org/10.1108/13665620910924907>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Jatkuvan oppimisen kehittäminen. Työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:19. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161576>.

Passi, A. 2009. Työssä oppiminen työmotivaation lähteenä kaupanalalla. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. Edition. Thousand Oaks: Sage.

Penttinen, M. 2015. Opiskelijavalinnat – työtä tulevaisuudelle. Tiede ja ase, 72(1). Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/ta/article/view/50149>.

- Penttinen, M. 2022. Itsensä johtamisen konsepti Puolustusvoimissa – yksilöllistä osaamisen johtamista yhteisössä ja organisaatiossa. Väitöskirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Joensuu: PunaMusta Oy.
- Penttinen, R. 2019. Kriittinen pedagogiikka Ilmasotakoulun johtamisen opintojaksoissa. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Penttinen, R. 2023. Työhön sitoutuminen Ilmasotakoulussa henkilöstöryhmien käsitysten mukaan. Väitöskirja. Rovaniemi: Taitotalo PrintOne.
- Puolustusvoimat. 2015. Puolustusvoimien henkilöstöstrategia (HESTRA). Palkatulle henkilöstölle ja asevelvollisille. Helsinki: Puolustusvoimat.
- Puolustusvoimat. 2023. Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2030+. Palkatulle henkilöstölle ja asevelvollisille. Helsinki: Pääesikunnan henkilöstöosasto.
- Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2021. Tampere: PunaMusta Oy.
- Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2022. Tampere: PunaMusta Oy.
- Pylväs, L., Li, J., Nokelainen, P. 2022. Professional Growth and Workplace Learning. In C. Harteis, D. Gijbels, & E. Kyndt (Eds.), Research Approaches on Workplace Learning (pp. 137–155). Professional and Practice-based Learning, vol 31. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89582-2_6
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 413–442.
- Rentola, H. 2018. Itsekasvatus osana yhteisöllistä kasvua: aineistoteoria pedagogisesta johtamisesta. Väitöskirja. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. 2015. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. Ammattikasvatuksen aikakausikirja, 17(4), 9–21.
- Rintala, H., Postareff, L. & Ryymin, E. 2023. Sitoudun, siis opin – Miten edistää jatkuvaa oppimista työssä? Työelämän tutkimus, 21(1). <https://doi.org/10.37455/tt.107998>.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2005. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo; Helsinki: WSOY.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–36.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), Haastattelu – tutkimus tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 22–57.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: The Guildford Press.

Salmi, H. & Thuneberg, H. 2022. Informaali oppiminen ja tulevaisuuden osaaminen. Julkaisussa N. Hienonen, P. Niilivaara, M. Saarnio & M-P Vainikainen (toim.), Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Gaudeamus.

Salmi, P. 2001. Seurakuntien hengellistä työtä tekevien työmotivaatio. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Siirilä, J., Mäki, K. ja Kinnari, H. 2021. Jatkuva oppiminen oppilaitosten ulkopuolella – yhteisiä tulkintoja ja merkityksiä rakentamassa. Ammattikasvatuksen aikakausikirja, 23 (2), 65–82

Sinokki, M. 2019. Työmotivaatio – innostusta, laatua ja tuottavuutta. Helsinki: Tietosanoma.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2024. Sosiaali- ja terveysministeriön asetus sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksesta. Finlex.fi. Noudettu 7.4.2024.

Staffans, A., Hyvärinen, R., Kangas, M. & Turkko, A. 2010. Koulut oppimisen ympäristöinä. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.) InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Espoo: Painotalo Casper Oy.

Steers, R.M., Porter, L.W. & Bigley, G.A. 1996. Motivation and leadership at work. 6. edition. New York: McGraw-Hill.

Sydänmaalakka, P. 2001. Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tissot, P. 2004. Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe. Office for Official Publications of the European Communities Publishing.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tuomisto, J. 1991. Elinikäisen kasvatuksen kehittäminen: lähtökohtia ja ongelmia. *Aikuiskasvatus*, 11(3), 142–148. <https://doi.org/10.33336/aik.96746>.
- Tuomisto, J. 2012. Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomen Kirjallisuuden Seura: Helsinki, 411–435
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje. Helsinki.
- Tynjälä, P. 2013. Toward a 3-P Model of Workplace Learning: a Literature Review. *Vocations and Learning*, 6, 13–16.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI – kokemuksen käsite ja käyttö. Lapin yliopisto: Lapland University Press.
- Uutela, U. 2019. Valmentava esimiestyö työhyvinvointia ja työssä oppimista tukemassa. Fenomenografisen tapaustutkimus esimiesten ja työntekijöiden käsityksistä. Väitös. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Valli, R. (toim.) 2018a. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 5. uudistettu painos. Jyväskylä. PS-Kustannus.
- Valli, R. (toim.) 2018b. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen: teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* nro 38. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Vartiainen, M. & Nurmela, K. 2002. Tavoitteet ja tulkinnat – motivaatio ja palkitseminen työelämässä. Teoksessa Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L. & Lipponen, L. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Raportit ja selvitykset 2010: 3. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy.
- Vuorela, A. 2021. Artikkelin 4.12.2021 osoitteessa Yle.fi. Noudettu 7.4.2024.

LIITTEET

Liite 1: Kyselyhaastatteluna toiminut oppimistehtävä

Pedagoginen johtaminen eli osaamisen johtaminen Puolustusvoimissa mahdollistaa ammatillisen kehittymisen läpi koko uran. Mikä on oma suhteesi jatkuvaan oppimiseen ja miten se on näyttäytynyt sinun urallasi? Pohdi omaa oppimisen ja ammatillisen kehityksen polkuasi seuraavien kysymysten myötä.

Oppimistehtävän lopuksi sinulta kysytään lupaa vastauksiesi hyödyntämisestä elinikäistä oppimista Ilmavoimissa koskevaan pro gradu -tutkielmaan (tutkimuslupa CS10621). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää aliupseeriston näkemyksiä

itsensä ammatillisesta kehittämisestä Puolustusvoimien työntekijänä sekä kehittymistä mahdollisesti edistävästä ja häiritsevistä tekijöistä. Luvan antaminen on täysin vapaaehtoista ja kaikki tutkimuksessa hyödynnettävät vastaukset käsitellään anonymisti. Mikäli et anna lupaa vastaustesi hyödyntämiseen, käsitellään tehtäväsi ainoastaan tutkimuksen ulkopuolisena oppimistehtävänä.

Tutkimusluvan myöntäneiltä kerätään tutkimusta varten taustatietoja, jotta vastauksia voidaan tarkastella suhteessa muuttujiin (uran pituus, vastaajan ikä ja vastaajan koulutustausta) ja saada näin luotettavampaa tietoa ammatillisen kehittymisen muutoksista ja asenteista uran eri vaiheissa.

1. Pohdi ja kuvaile omaa oppimisen polkuasi
2. Muistele, miten suhtauduit omaan ammatilliseen kehittymiseen ja asiantuntijuuden kasvattamiseen urasi alkuaikoina? Entä nyt? Onko suhtautumisesi muuttunut urasi edetessä?
3. Mitkä asiat työelämässä/Puolustusvoimissa ovat edistäneet ammatillista kehittymistäsi? Entä haitanneet?

4. Työelämässä tarvitaan yleisiä asiantuntijataitoja, kuten ongelmanratkaisutaitoa, kriittisen ajattelun taitoa sekä vuorovaikutus- ja viestintätaitoja. Kuinka näiden työelämätaitojen oppiminen on omalla kohdallasi toteutunut ja mikä ovat olleet merkittävimmät oppimiseen vaikuttavat tekijät?
5. Mitä tavoitteita sinulla on oman ammatillisen kehittymisesi tai oppimisesi suhteen ylipäätään seuraavan 5–10 vuoden aikana?
6. Mitä ajatuksia sinulle on herännyt ammatillisen osaamisen koulutuksen kehittämisestä Puolustusvoimissa?

Tämän lisäksi haastattelussa kysytään seuraavat taustakysymykset:

1. Annan luvan hyödyntää tehtävän vastauksia elinikäisen oppimisen tutkimuksessa (tutkimuslupa CS10621). Tutkimuksessa vastaukset käsitellään anonyymisti eikä vastaajaa ole mahdollista tunnistaa tutkimuksesta. Vastauksia käsittelee vain Ilmasotakoulun henkilökunta.

kyllä ei

2. Mihin ikähaarukkaan kuulut?

alle 20v 20–29 30–39 40–49 50–59

3. Kuinka paljon sinulla on virkavuosia takanasi Puolustusvoimissa?

0–4 5–9 10–14 15–19 20–24 25 tai enemmän

4. Mikä on korkein suorittamasi tutkinto?

ammatillinen koulutus (2.aste)

ylioppilastutkinto

alempi korkeakoulututkinto

ylempi korkeakoulututkinto

5. Mitä Puolustusvoimien opintokokonaisuutta olet suorittamassa? Mikäli et ole nyt opiskelija, vastaa viimeisin suorittamasi opintokokonaisuus.

Aliupseerien perustason opintokokonaisuus

Aliupseerien yleistason opintokokonaisuus

Aliupseerien mestaritason opintokokonaisuus