

Yksi tutkinto – monta uraa

Kasvatustieteen maisterin työelämäosaaminen valmistuneiden
ja työnantajien silmin

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Pro gradu -tutkielma
Aikuiskasvatus
Tammikuu 2010
Petteri Luukkainen

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

LUUKKAINEN, ILKKA PETTERI: Yksi tutkinto – monta uraa. Kasvatustieteen maisterin työelämäosaaminen valmistuneiden ja työnantajien silmin.

Pro gradu -tutkielma, 116 s., 19 liitesivua

Aikuiskasvatus

Tammikuu 2010

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen kohteena oli kasvatustieteen maistereiden työelämäosaaminen ja sen kehittyminen kasvatustieteilijöiden itsensä kokemana sekä toisaalta työnantajien asettamien odotusten valossa. Tutkimuksessa käytettiin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusotetta.

Tutkimuksen kvantitatiivinen aineisto (N=140) muodostui vuosina 2005–2008 Helsingin, Tampereen ja Joensuun yliopistojen yleisen kasvatustieteen tai aikuiskasvatuksen tieteenalaohjelmista valmistuneille kasvatustieteen maistereille lähetetystä postikyselystä. Aineiston perusteella vastaajat olivat keskimäärin tyytyväisiä omaan osaamiseensa. Tärkeimpinä osaamisalueina pidettiin vuorovaikutuksen ja yhteistyön taitoja, kykyä itsenäiseen työskentelyyn ja oman työn kokonaisuuden hallintaan, taitoa toimia erilaisten ihmisten kanssa, opetus- tai koulutustilanteiden sekä projektien suunnittelun ja toteutuksen taitoja sekä erilaisia tiedonhaun taitoja. Eniten työelämässä tärkeän osaamisen katsottiin karttuneen työuran aikana, mutta eri-ikäisten vastaajien välillä oli eroja siinä millaisia oppimistapoja pidettiin hedelmällisimpinä. Kokeneimmat vastaajat näkivät sekä yliopisto-opiskelun aikana että työuralla oppineensa paljon erilaisten itsenäisyyttä ja oman toiminnan reflektointia vaatineiden oppimismenetelmien kautta, kun vähemmän kokemusta omaavat vastaajat taas näkivät hyödyllisempinä erilaiset yhteisöllisen oppimisen muodot, kuten ryhmätyöskentelyn sekä kokeneempien asiantuntijoiden tuella oppimisen. Tulosten valossa aikuisopiskelijoiden työkokemuksen entistä järjestelmällisempi hyväksikäyttö yliopisto-opetuksessa voisi auttaa myös työkokemusta vailla olevia opiskelijoita näkemään paremmin yhteyksiä opiskeltavien asioiden ja työelämän välillä ja hyötymään näin opinnoistaan enemmän.

Tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto (N=6) kerättiin kasvatustieteilijöiden esimiehinä toimineita työnantajan edustajia haastatteleamalla. Työnantajan näkökulmasta kasvatustieteilijän työelämäosaaminen näyttäytyy aineiston perusteella laajana kokonaisuutena, jossa yhdistyvät eri lähteistä saatu oman työn kannalta oleellinen tietämys, ihmisen persoona, yhteistyö- vuorovaikutustaidot, opetuksen- tai koulutusten suunnittelun ja toteutuksen taidot, välineelliset työn tekemistä helpottavat tiedot ja taidot kuten atk-perustaidot sekä englannin kielen taito, kokonaisuuksien hallinnan ja itsenäisen työskentelyn taidot sekä halu jatkuvaan oppimiseen. Etenkin niillä kasvatustieteilijöillä, jotka eivät toimi opettajina, tärkeäksi osaamisen osaksi on noussut samoin liiketoimintaosaamisen perusteiden tunteminen. Kasvatustieteellinen asiantuntijuus on aineiston mukaan dynaaminen ilmiö, jonka kehittymisen pohjana on yliopistotutkinto. Työelämään siirtymisen jälkeen osaamisen kehittymiseen vaikuttavat ainakin työtehtävien monipuolisuus, vuorovaikutus kollegojen kanssa, erilaiset täydennyskoulutukset sekä oman erikoisalalan kehityksen seuraaminen organisaation ulkopuolisten verkostojen ja muiden tietolähteiden avulla.

Asiasanat: kasvatustiede, asiantuntijuus, työelämäosaaminen, kvalifikaatio, kompetenssi.

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 KASVATUSALAN ASIANTUNTIJAT TÖISSÄ.....	2
2.1 Muuttuvan työelämän haasteet	2
2.2 Kasvatustieteilijöiden työpaikat	4
3 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET KEHYKSET	5
4 MITÄ TYÖELÄMÄOSAAMISELLA TARKOITETAAN?	6
4.1 Osaamisen käsitteistöä.....	6
4.2 Kompetenssi ja kvalifikaatio osaamisen määrittelijöinä	8
5 OPPIMISEN ERI MUODOT JA OPITUN SIIRTOVAIKUTUS	12
5.1 Oppimisen muodot.....	12
5.2 Oppiminen tutkinnon aikana ja työssä.....	14
5.3 Teoriasta käytäntöön – opitun siirtovaikutus ja eri tiedonmuotojen yhdistyminen	17
6 ASIANTUNTIJUUS JA SEN KEHITTYMINEN	23
6.1 Kasvatustieteellinen asiantuntijuus	23
6.2 Kehityksen vaiheet	24
6.3 Kohti reflektiivistä oppimista ja uutta asiantuntijuutta	28
6.4 Asiantuntijan osaaminen.....	31
7 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUSMENETELMIEN ESITTELY	33
8 KASVATUSTIETEILIJÖIDEN NÄKÖKULMA OSAAMISEEN JA SEN KEHITTYMISEEN	37
8.1 Aineiston keruun ja analyysitapojen esittely	37
8.2 Lomakekysely aineistonkeruun menetelmänä	40
8.3 Empiirisen aineiston yleiskuvaus.....	41
8.4 Osaamisen kehittyminen.....	46
8.4.1 Opiskeluaikainen oppiminen	47
8.4.2 Työharjoittelun aikainen oppiminen	49
8.4.3 Työuralla tapahtunut oppiminen.....	50
8.5 Työelämäosaaminen osaamisalueittain	51
8.5.1 Tärkeimmät työkvalifikaatiot.....	51
8.5.2 Vastaajien käsitykset omasta osaamisestaan.....	53
8.5.3 Osaamisen faktorit	59
8.6 Osaamisen ja sen kehittymisen pääkohdat kasvatustieteilijöiden silmin.....	62

9 KASVATUSTIETEILIJÄN OSAAMISTARPEET TYÖNANTAJAN SILMIN	65
9.1 Aineiston keruu ja analyysi.....	66
9.1.1 Haastattelujen käytännön toteutus	67
9.1.2 Aineiston analyysi	69
9.2 Osaamisen rakentumisprosessi: kehityskelpoisesta noviisista itsenäiseksi asiantuntijaksi	75
9.2.1 Työntekijän valintaan vaikuttavat tekijät	75
9.2.2 Osaamisen kehittyminen työelämässä.....	83
9.3 Työn asettamat osaamis- tai ominaisuusvaatimukset.....	90
9.3.1 Substanssiosaaminen	92
9.3.2 Työyhteisöosaaminen.....	95
9.3.3 Kehittämisen- ja kehittymisosaaminen	99
9.4 Työnantajan odotukset pähkinänkuoressa	103
10 YHTEENVETO	105
10.1 Tutkimuksen päätulokset	105
10.2 Tutkimusprosessin arviointia	107
LÄHTEET	110
LIITTEET	117

1 JOHDANTO

Tämän pro gradu-tutkielman aiheena on kasvatustieteen maistereiden työelämäosaaminen ja osaamisen kehittyminen valmistuneiden sekä työnantajan näkökulmista. Tutkielma tehtiin toimeksiantona Specia - Asiantuntijat ja ylemmät toimihenkilöt ry:lle. Kiinnostuksen keskiössä tutkimuksessa oli nimenomaan niiden kasvatustieteilijöiden osaaminen, jotka eivät ole valmistuneet opettajankoulutuslaitoksista, vaan yleisen kasvatustieteen tai aikuiskasvatuksen tieteenalaohjelmista.

Tavoitteena tutkimuksessa oli selvittää sitä, mitkä osaamisen osatekijät ovat työelämässä olevalle kasvatustieteilijälle tärkeitä sekä toisaalta sitä, kuinka hyvin työelämään siirtyneet kasvatustieteilijät näitä tekijöitä hallitsevat. Lisäksi tavoitteena oli luoda kuva siitä, millä tavoin ja missä konteksteissa kasvatusalan asiantuntijan työelämäosaaminen syntyy.

Tutkimus syntyi kahdessa vaiheessa. Ensimmäisen vaiheen kohderyhmänä olivat vuosina 2005–2008 Helsingin, Tampereen ja Joensuun yliopistojen kasvatustieteen tieteenalakoulutuksista valmistuneet kasvatustieteen maisterit, joilla pääaineena oli ollut joko yleinen kasvatustiede tai aikuiskasvatus. Aineisto kerättiin vuoden 2009 keväällä kyselylomaketutkimuksena ja analysoitiin kvantitatiivisilla menetelmillä. Mielenkiintoisena piirteenä kyselylomakeaineistossa oli sen jakautuneisuus varsin eri-ikäisiin vastaajiin. Nuorimmat vastaajista, jotka olivat syntyneet 1980-luvun puolivälissä, olivat vastaushetkellä aidosti ottamassa vasta ensimmäisiä askeliaan alan työtehtävissä, kun taas vanhemmat vastaajat olivat saattaneet toimia jo vuosia alan töissä. Heistä moni oli suorittanut maisterin tutkinnon esimerkiksi saadakseen virallisen pätevyyden tehtäväänsä tai muista syistä johtuen, mutta kuitenkin usein työn ohella. Koska kaikilla vastaajilla opiskeluajat olivat joka tapauksessa iästä riippumatta vielä tuoreessa muistissa, antoi aineisto hyvän mahdollisuuden selvittää sitä, millainen rooli opiskelunaikaisella ja työelämässä tapahtuneella oppimisella oli vastaajien osaamisen kehittymiselle ollut. Laaja ikähaitari vastaajien keskuudessa mahdollisti lisäksi eri-ikäisten vastaajien näkemysten kattavan vertailun. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tulokset raportoitiin omana kokonaisuutenaan kandidaatin tutkinnon opinnäytetyönä.

Toisessa vaiheessa tutkimusta täydennettiin työnantajahaastatteluilla, jotka toteutettiin vuoden 2009 syksyllä. Haastateltavat olivat kasvatustieteilijöiden työnantajaorganisaatioissa johtavassa asemassa toimivia henkilöitä, joilla oli kokemusta kasvatustieteilijöiden palkkaamisesta ja heidän esimiehenään toimimisesta. Haastatteluaineisto analysoitiin kvalitatiivisilla menetelmillä ja tulokset yhdistettiin tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tulosten kanssa kokonaisuudeksi, josta muodostui käsillä oleva valmis pro gradu-työ.

2 KASVATUSALAN ASIANTUNTIJAT TÖISSÄ

2.1 Muuttuvan työelämän haasteet

Millaiset asiat korostuvat tämän päivän työelämässä, jossa hiljattain valmistuneet kasvatustieteen maisterit toimivat yhteistyössä muiden alojen asiantuntijoiden ja osaajien kanssa? Globaalissa taloudessa, johon Suomikin kuuluu, kilpailutilanteet ja markkinoiden rakenteet muuttuvat entistä nopeammalla tahdilla ja organisaatiot joutuvat sopeutumaan näihin muutoksiin samoin entistä nopeammin (Ojala 2002, 23). Yksittäisiltä ihmisiltä tämä vaatii oman alan erityisosaamisen jatkuvan päivittämisen lisäksi sellaista osaamista ja ominaisuuksia, jotka auttavat toimimaan jatkuvasti muuttuvassa toimintaympäristössä. Koska osaamistarpeet yksittäisen ihmisen kohdalla syntyvät organisaatioiden tarpeista, teen aluksi lyhyen katsauksen rakenteellisiin muutoksiin, joita organisaatioissa on viime vuosina tehty niiden toiminnan parantamiseksi.

Vaihtelevilla markkinoilla organisaatioiden on ollut pakko muuttaa muotoaan ja toimintatapojaan, jotta ne pystyisivät paremmin vastaamaan ympäristöstään nouseviin haasteisiin. Organisaatorakenteista on pyritty tekemään entistä joustavampia ja vähemmän byrokraattisia muun muassa niiden hierarkkisuutta madaltamalla (Jones 2001, 46–47). Pyramidimallisia organisaatioita on alettu korvata uudentlaisilla rakenteilla, ja monen organisaation yhteistyö eli yritysverkosto nähdään usein etenkin asiantuntijaorganisaatioista puhuttaessa toiminnan organisoinnin ideaalityypiksi (Pyöriä 2006, 55). Verkostomaisesti toimivia prosessiorganisaatioita on helpompi ja nopeampi muokata markkinoiden muutosten mukaan, mutta niissä myös yksittäisten toimijoiden vastuut organisaation sisällä kasvavat. Asiantuntijatyöelämän projektiluonteisuus voi paikoin johtaa perinteisiä hierarkkisia organisaatioita epäselvempiin toimintamalleihin sen suhteen, miten työntekijöitä otetaan töihin, ylennetään tai irtisanotaan. Muutokset organisaatiotasolla voivat näin vaikuttaa myös yksittäisiin ihmisiin, joiden työtehtävät saattavat vaihdella sen mukaan, miten organisaation oma rakenne ja toiminnot muuttuvat. (Sennet 2002, 18–19).

Jotta ympäristön haasteisiin voitaisiin vastata paremmin, on varsinkin organisaatiotutkimuksen, mutta myös kasvatustieteen piirissä puhuttu paljon oppivista organisaatioista (Sarala & Sarala 1996). Niissä toimintaa pyritään muokkaamaan kulloisenkin ympäristön vaatimuksia vastaavaksi ja uutta tietoa hyväksi käyttämällä tavoitellaan jatkuvasti organisaation kannalta entistä tarkoituksenmukaisempia toimintatapoja. Oppivat organisaatiot edellyttävät jokaiselta jäseneltään myös yksilönä kykyä jatkuvaan oppimiseen ja joustavuuteen, sillä organisaatio itsessään ei opi mitään ilman

ihmisiä, jotka ovat sen toiminnan ydin. Sen vuoksi organisaatioissa toimivien eri alojen asiantuntijoiden, kasvatustieteilijät mukaan lukien, täytyy jatkuvasti peilata omaa toimintaansa suhteessa työhönsä, omaan tietämykseensä ja tiedetaustaansa, yhteistyöverkostoihinsa sekä itse työorganisaatioon ja sen sosiaalisiin suhteisiin ja työtapoihin (Helakorpi 2006, 65). Tarve uuden oppimiseen ei siis pääty yksittäisen ihmisen kohdalla työelämään siirryttäessä, vaan voi päinvastoin korostua ennestään. Jotta toisinaan monimutkaisen toimintaympäristön asettamia haasteita ja arvaamattomuutta voitaisiin hallita parhaalla mahdollisella tavalla, työn ja oppimisen tulisi olla keskenään jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Uutta täytyy oppia, jotta työtä voitaisiin tehdä entistä paremmin, mutta toisaalta työ myös opettaa tekijäänsä, joka on motivoitunut oppimaan. (Barnett 1999, 29.)

Nykyisin on entistä harvinaisempaa, että ihminen selviäisi koko työuransa yhdellä perustutkinnolla. Työpaikan lisäksi jotkut vaihtavat kokonaan alaa ja useimpien on ainakin hankittava lisäkoulutusta valitsemallaan alalla (Sennet 2002, 18–19). Rinne (1997, 446) onkin pohtinut, voiko modernin teollisuusyhteiskunnan luoma ekspansiivinen koulutusjärjestelmä enää nykyisellään vastata uusiin haasteisiin, joita riskejä ja katkoksia sisältävä työuraton elämä näyttää joidenkin kohdalla synnyttävän. Pohjosen (2001, 115) mukaan yritysten ja muiden organisaatioiden tavoitellessa tehokkuutta ja entistä parempaa reagointinopeutta ympäristön paineisiin, tärkeäksi yksilön kannalta nousee elinikäinen jatkuva oppiminen, jota ilman kenen tahansa on vaikeaa pysyä mukana työelämän muutoksessa.

Organisaatioiden rakenteissa ja toimintatavoissa sekä niiden kautta työelämässä tapahtuvat muutokset koskettavat suoraan ehkä vain tiettyä osaa eri alojen asiantuntijoista ja työvoimasta yleensä, mutta välillisesti ja pidemmällä aikajänteellä ne vaikuttavat jokaiseen työntekijään ja asiantuntijaan alasta riippumatta. Niin yksityisellä kuin julkisellakin sektorilla on esimerkiksi liiketoiminnallisen osaamisen ja tulosvastuun sekä eri alojen asiantuntijoiden yhteistyön ja suurten tietomäärien hallinnan merkitys viime vuosina korostunut. Harva ihminen voi enää tehdä työtänsä ja siihen liittyviä päätöksiä kiinnittämättä lainkaan huomiota taloudellisiin realiteetteihin tai muiden osapuolten näkemyksiin päätettävistä asioista. Korkeasti koulutetuilta asiantuntijoilta vaaditaan nykyisin oman alan osaamisen ja itsenäisen ongelmanratkaisukyvyyn lisäksi myös sosiaalisia vuorovaikutustaitoja sekä valmiutta ja halua nähdä oma toimintansa ja sen vaikutukset osana laajempia kokonaisuuksia (Hakkarainen & Paavola 2006, 252–259; Pyöriä 2006, 55). Tällöin he voivat tehokkaasti käyttää omaa osaamistaan erilaisissa organisaatioissa yhteistyössä muiden asiantuntijoiden kanssa ja pystyvät myös paremmin perustelemaan omaa toimintaansa ja omia mielipiteitään muille asiantuntijoille ja osajille. Jatkuvasti muuttuva työelämä vaatii siis oppimisen asiantuntijoilta itseltäänkin valmiutta jatkuvaan oppimiseen.

2.2 Kasvatustieteilijöiden työpaikat

Aiemmin akateemisesti koulutetut työllistyivät suurimmaksi osaksi julkisen sektorin tarjoamiin työpaikkoihin, mutta 1990-luvulla tapahtuneen käänteen jälkeen suunta on ollut yhä enemmän kohti yksityistä sektoria (Mäkinen 2004, 59). Kasvatustieteellisen koulutuksen suorittaneista suuri osa työskentelee edelleen julkisella sektorilla koulutusjärjestelmän piirissä, mutta myös elinkeinoelämä tarjoaa entistä enemmän mahdollisuuksia kasvatustieteen maistereille, jotka eivät ole valmistuneet opettajankoulutuslaitoksista. Kasvatusalan asiantuntijatehtävät voivat olla organisaatiosta riippuen laadullisesti hyvinkin erilaisia ja työnkuvat yhden työnimikkeen sisällä voivat vaihdella suuresti.

Eri tehtävätyyppejä ovat erilaisten oppilaitosten opettajan tai kouluttajan tehtävät, opinto-ohjaus, koulutuksen suunnittelun ja henkilöstön kehittämisen tehtävät, konsultointi ja työnohjaus, hallinto- ja johtamistehtävät, tutkimustehtävät sekä esimerkiksi erilaiset arviointitehtävät. Tyypillisiä organisaatioita, joissa kasvatustieteilijät työskentelevät, ovat ainakin seuraavat: oppilaitokset, yliopistot ja tutkimuslaitokset; opetustoimen paikallis-, alue- ja keskushallinto; yrityksien ja julkisyhteisöjen henkilöstön kehittämisen, henkilöstöhallinnon ja johtamisen yksiköt; kansalais- ja ammattijärjestöt; pohjoismainen, EU-maiden sekä OECD-maiden kahden- ja monenkeskinen yhteistyö; UNESCO; kehitysyhteistyö sekä tieteelliset ja alakohtaiset järjestöt. (Jakku-Sihvosen 2005, 133.)

Koska kasvatustieteilijöiden työurat suuntautuvat erittäin monille sektoreille, yliopistokoulutuksella olisi oltava yhteys ulkopuoliseen maailmaan ja osittain koulutuksen pitäisi vastata myös sieltä kumpuaviin tarpeisiin. Esimerkiksi Tampereen yliopiston Internet-sivuilla kasvatustieteiden laitoksen esittelyssä kerrotaan näin:

”Laitokseltamme valmistuneilla kasvatustieteilijöillä on kysyntää niin julkisella kuin yksityiselläkin sektorilla sekä erilaisissa järjestöissä. Kasvatustieteellistä asiantuntemusta tarvitaan paitsi koulutuksen alueella, myös entistä monipuolisemmin esimerkiksi teollisuuden ja kaupan aloilla sekä sosiaali- ja terveydenhuollossa.” (Tampereen yliopisto, 2009).

Opiskelijoiden tulevat työskentelykentät huomioidaan siis laitoksen tarjoamassa opetuksessa tai ainakin on tiedostettu se, millaisten organisaatioiden palvelukseen he valmistumisensa jälkeen kulkeutuvat. Suuri merkitys niille kasvatustieteilijöille, jotka eivät aio opettajiksi, voi tulevien työtehtävien ja oman osaamisen kehittymisen kannalta olla myös omalla suuntautumisella ja esimerkiksi valituilla sivuaineilla (Jauhiainen 2004 ks. Jakku-Sihvonen 2005, 133). Tämän vuoksi olen tässä tutkimuksessa kiinnittänyt sivuaineiden merkitykseen erityistä huomiota ja pyrkinyt selvittämään, mitä sivuaineita kasvatustieteilijät lähinnä ovat tutkintoonsa valinneet ja mitä heidän ehkä kannattaisi valita tietynlaisia tehtäviä kohti pyrkiessään.

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET KEHYKSET

Tutkimuksen teoreettinen ja käsitteellinen viitekehys muodostuu useammasta toisiaan tukevasta osasta, joiden avulla olen pyrkinyt luomaan tutkittavan ilmiön eli kasvatustieteilijän työelämäosaamisen ja sen rakentumisen tarkastelulle mahdollisimman selkeän taustan. Eri osa-alueet olen esitellyt omissa luvuissaan seuraavien otsikoiden alla:

Luku 4. *Mitä työelämäosaamisella tarkoitetaan?*

- Luvussa esittelen osaamiseen ja erityisesti työelämäosaamiseen kirjallisuudessa liitettyä käsitteistöä. Osaamiseen liittyvien käsitteiden tarkastelu on tarpeen, koska aluetta voidaan lähestyä monesta suunnasta ja oma näkökulma määräytyy pitkälti niiden käsitteiden mukaan, joita käytetään.

Luku 5. *Oppimisen eri muodot ja opitun siirtovaikutus.*

- Luvun tarkoituksena on luoda peruskäsitys erilaisista oppimisen muodoista, joiden kautta ihmisen osaaminen eri yhteyksissä kehittyy. Lisäksi tarkastellaan transferin eli opitun siirtovaikutuksen teoriaa, jonka avulla voidaan perehtyä koulutuksen ja työelämän väliseen suhteeseen ja siihen liittyviin haasteisiin.

Luku 6. *Asiantuntijuus ja sen kehittyminen.*

- Teoriaosion viimeisessä luvussa kuvailen asiantuntijuuden kehittymistä siltä osin, kuin se auttaa ymmärtämään kasvatustieteilijän työelämäosaamisen kehittymiseen liittyviä tekijöitä. Lisäksi teen katsauksen siihen, millaista osaamista asiantuntijalta nykyisessä työelämässä vaaditaan.

4 MITÄ TYÖELÄMÄOSAAMISELLA TARKOITETAAN?

4.1 Osaamisen käsitteistöä

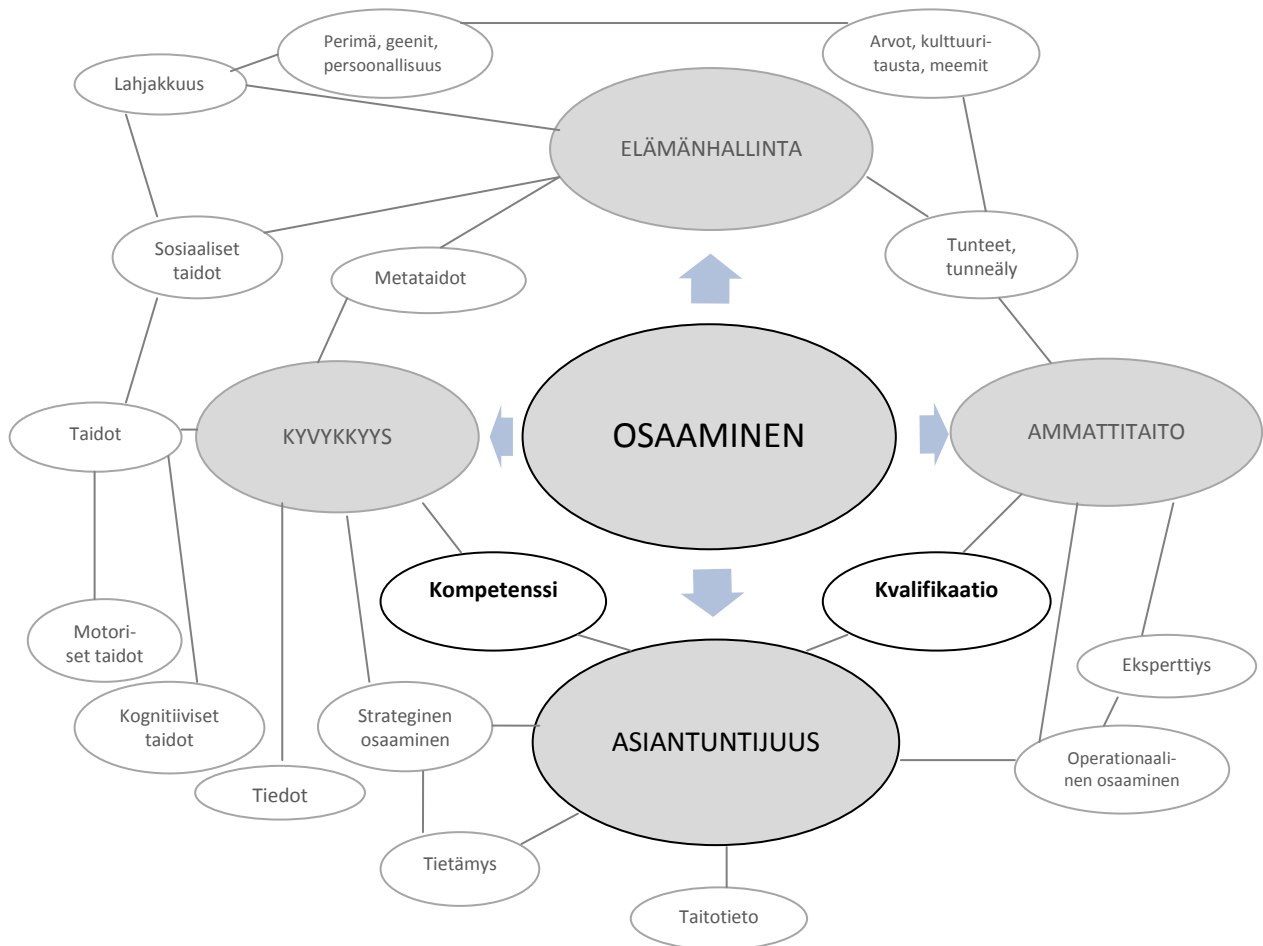
Osaamisella työelämässä tarkoitetaan suppeassa mielessä työn vaatimien tietojen ja taitojen hallintaa sekä niiden soveltamista käytännön työtehtäviin. Laajemmassa mielessä käsite on moniulotteisempi ja siihen liittyy tietojen ja taitojen hallinnan ja soveltamisen lisäksi paljon muutakin. Tällöin tarkemman kuvailun tekee haasteelliseksi ilmiön selittämisessä käytettyjen käsitteiden ja termien valtava määrä sekä se, kuinka nuo käsitteet kulloinkin ymmärretään. Yhteistä eri määritelmille on kuitenkin se, että osaamisen nähdään yleensä koostuvan monesta eri osatekijästä tai palasesta, joihin kuuluvat ainakin edellä mainitut koulutuksen ja työelämän aikana syntyneet tiedot ja taidot, mutta myös ihmisen muut persoonalliset ominaisuudet ja kyvyt (Lindsay & Stuart 1997, 328; Metsämurtonen 1998, 41).

Osaamista laajemmassa mielessä ovat määritelleet myös esimerkiksi Sveiby (1997, 38) ja Ranki (1999, 27), joiden mukaan osaaminen koostuu koulutuksessa saadun tietopohjan ja omassa työssä tarvittavien taitojen lisäksi ihmisen kokemuksista, arvoista sekä sosiaalisista verkostoista. Helakorpi (2005, 56–58) liittää edellisten ohella määrittelyyn vielä elämänhallinnallisen näkökulman sekä ihmisen perimän ja lahjakkuuden vaikutukset osaamisen kehittymiselle.

Mielenkiintoisella tavalla yksilön osaamista on havainnollistanut Ojala (2002, 104). Hän esittää sen vertauskuvana käden, jossa sormet muodostavat osaamisen eri osat; tiedot, taidot, kokemuksen, kontaktit tiedonlähteisiin ja muihin ihmisiin sekä yksilön arvot ja asenteet. Käden kuvailee ihmisen henkistä ja fyysistä energiaa eli motivaatiota ja aikaansaavuutta sekä henkilökohtaisia taitoja, kuten aloitteellisuutta, luovuutta ja kielellistä tai kehollista ilmaisutaitoa. Käden verisuonet kuvaavat oppimisen tukiverkkoa, joka koostuu niistä henkilöistä ja organisaatioista, jotka mahdollistavat yksilön oppimisen. Vertauskuva on yksinkertaisuudessaan toimiva, ja havainnollistaa paitsi sitä, kuinka tiiviissä vuorovaikutuksessa osaamisen eri osatekijät ovat keskenään, myös sitä, että osaaminen on laajasti ymmärrettynä paljon muutakin, kuin vain tietoja ja taitoja.

Osaamista voidaan siis katsella monesta suunnasta ja sen eri puolia korostaen, jolloin näkemykset voivat olla varsin erilaisia tulokulmasta riippuen. Eräs hyvä tapa lähestyä osaamisen käsitettä on nähdä se tietynlaisena kokoavana ylätasoa käsitteenä, jonka alle mahtuu laaja valikoima sitä tarkentavia, mutta osin myös sen ja toistensa kanssa päällekkäisiä termejä. Yhteistä kaikille termeille on

se, että ne ovat suhde-käsitteitä eli niiden määrittely tapahtuu aina suhteessa yksilön toimintaympäristöön (Hakkarainen & Paavola 2006, 234; Vesterinen 2001, 35). Seuraava kuvio antaa hyvän peruskäsityksen siitä, kuinka monenlaisten käsitteiden kanssa ollaan tekemisissä, kun puhutaan työelämäosaamisesta laajassa mielessä.



KUVIO 1. Osaamiseen liittyvää käsitteistöä Seppo Helakorven (2005, 55) mukaan.

Tämän tutkimuksen kannalta kuvion olennaisimmat termit ovat itse osaamisen lisäksi asiantuntijuuden, kompetenssin sekä kvalifikaation käsitteet. Niiden välityksellä voidaan luoda monipuolinen kuva tekijöistä, jotka vaikuttavat osaamiseen ja sen kehittymiseen ja toisaalta niiden avulla kohdeilmiötä voidaan lähestyä riittävän yleisellä tasolla siten, että sinänsä vaihtelevien työtehtävien yhteisten piirteiden käsittely tulee mahdolliseksi.

- *Osaamista* käytän tässä tutkimuksessa yleiskäsitteenä Metsämuurosen (1998, 41) tapaan ja tarkoitan sillä kaikkia niitä taitoja, tietoja, kykyjä ja ominaisuuksia, joilla työntekijä vastaa niihin osaamistarpeisiin, joita työelämä hänelle asettaa.
- *Asiantuntijuus*-termiä käytetään yleisesti akateemisen tutkinnon suorittaneiden osaamisesta puhuttaessa ja niinpä se sopii hyvin myös tämän tutkimuksen kohderyhmän työelämäosaamisen ja sen kehittymisen kuvailemisen apuvälineeksi. Eteläpellon (1992, 21) mukaan asiantuntijuuden käsite eroaa ammattitaidon käsitteestä siten, että sitä ei rajaa välttämättä ammatillinen asema tai vakanssi, vaan asia, aihe tai tehtävä- ja ongelma-alue, jonka parissa henkilö toimii. Asiantuntijuudella voidaan näin tarkoittaa perinteisistä ammateista irrallista tai niiden ulkopuolelle asettuvaa osaamista, joka on syntynyt yhteiskunnallisesti epävakaaan ja nopeasti uusiutuvan työnjaon pohjalta varsinkin sellaisille tehtäväalueille, jotka eivät sovi perinteisen ammatillisen työnjaon puitteisiin. Koska useimmat yliopistotutkinnot eivät lähtökohtaisestikaan valmista opiskelijoita joihinkin tiettyihin ammatteihin, vaan antavat valmistuneelle useammanlaisia mahdollisuuksia lähteä rakentamaan työuraansa, on asiantuntijuus tämän tutkimuksen yhteydessä käytettäväksi termiksi ammattitaitoa luontevampi.
- *Kompetenssin* ja *kvalifikaation* käsitteillä voidaan kuvata työntekijän osaamista kahdesta suunnasta: Kompetenssi kertoo siitä, millaisia työhön sovellettavia tietoja ja taitoja tai osaamista laajemmin ymmärrettynä henkilöllä on ja kvalifikaatio siitä, millaisia osaamisvaatimuksia jokin tietty työ tekijälleen asettaa. Seuraavissa luvuissa kerron molemmista käsitteistä tarkemmin.

4.2 Kompetenssi ja kvalifikaatio osaamisen määrittelijöinä

Kompetenssin ja kvalifikaation käsitteitä voidaan lähestyä esimerkiksi niiden historiallisesta alkuperästä lähtien. Kompetenssi-käsitteen juuret ovat 1960- ja 1970 lukujen anglosaksisessa tutkimustraditiossa ja oppimis- ja tietoteorioissa, kun kvalifikaatio-käsite taas on lähtöisin samoihin aikoihin vahvistuneesta saksalaisen työelämän tutkimustraditiosta sekä taloustieteistä (Hövels 1998 52; Ruohotie & Honka 2003, 57). 1980-luvulta lähtien koulutusta, työelämää sekä niiden suhteita tarkastelevan tutkimuksen lisääntyä käsitteitä alettiin käyttää toistensa synonyymeinä ja niiden merkitykset yhdentyivät mutta toisaalta eriytyivät myös uusiksi tarkemmiksi termeiksi. Nykyisin molemmista käsitteistä onkin kirjallisuudesta löydettävissä muiden osaamiseen liittyvien termien tapaan lukuisia määritelmiä, jotka ovat toistensa kanssa osin päällekkäisiä ja myös keskenään risti-

riitaisia. Tarkasteltaessa erilaisia kompetenssin ja kvalifikaation määritelmiä voidaan todeta, että käsitteillä kuvataankin saman ilmiön eri puolia, eikä niinkään erillisiä ilmiöitä. (Ruohotie & Honka 2003, 57; Vesterinen 2001, 35–36.)

Ellströmin (1998, 40) mukaan kompetenssi voidaan ymmärtää työntekijän näkökulmasta ominaisuutena tai inhimillisenä pääomana, joka on siirrettävissä tuottavaan käyttöön työelämässä. Kun kompetenssia lähestytään työn asettamien vaatimusten kautta, puhutaan sen sijaan kvalifikaatioista, jotka voidaan näin määrittellä kompetensseiksi, joita todella vaaditaan tiettyjen työtehtävien suorittamisessa tai jotka työnantaja suoraan tai epäsuorasti määrittelee (mt. 42). Yksilön kompetenssissa voi olla monia sellaisia osatekijöitä, jotka eivät tietyn työtehtävän kannalta ole hyödyllisiä ja niinpä kvalifikaation käsitteen voidaan ymmärtää tarkoittavan nimenomaan sellaisia kompetensseja, joilla on vaihtoarvoa työmarkkinoilla. Kvalifikaation ja kvalifikaatiovaatimusten käsitteitä käytetäänkin usein (kuten tässä tutkimuksessa) osaamistarpeiden ja myös ammattitaidon synonyyminä. (Helakorpi 2005, 62; Metsämuuronen 1998, 41; Pohjonen 2001.)

Kompetenssin käsitteen avulla voidaan kuvata yksilöllä olevaa potentiaalista kyvykkyyttä, jota voidaan työtehtävästä toiseen hyödyntää enemmän tai vähemmän riippuen siitä, kuinka hyvin työn asettamat kvalifikaatio- eli osaamisvaatimukset ja yksilön oma osaaminen eli kompetenssi kohtaavat toisensa. Ruohotie ja Honka (2003, 17–18) määrittelevät kompetenssin yksilölliseksi ominaisuudeksi, joka kausaalisesti selittää tietyn kriteerein määriteltyä tehokkuutta tai onnistumista työtehtävissä ja työtilanteissa. Kompetenssi kuvaa siis toimintavalmiutta tai kykyä suorittaa tehtävä tietyllä tavalla, mutta se voidaan nähdä myös laajemmin erityyppisissä ammateissa tai eri elämäntilanteilla sovellettavina valmiuksina. Kuten sanottua, kompetenssi, kuten muutkin osaamista kuvaavat termit, on kuitenkin ehdollinen käsite, joka on merkityksellinen vain, kun se liitetään toimintaympäristön vaatimukseen (Matinheikki-Kokko 2005, 292).

Kompetenssiin on lisätty kirjallisuudessa käyttöyhteyden mukaan erilaisia etuliitteitä, jotka antavat sille uusia tarkempia merkityksiä. Puhutaan esimerkiksi ammattispesifeistä kompetensseista, jotka ovat tarpeen jonkin tietyn ammatin tai tehtävän menestyksekkäässä hoitamisessa, sekä siirrettävistä avainkompetensseista, joilla tarkoitetaan kontekstista vapaita, monenlaisten tehtävien suorittamisessa tarpeen olevia kompetensseja, joiden avulla työntekijä voi hankkia uutta erityisosaamista nopeasti ja tehokkaasti (Weinert 2001, 51–52). Oman oppimisen organisointi- ja säätelykykyjen eli itsesäätelytaitojen yhteydessä käytetään lisäksi metakompetenssin käsitettä. Työelämässä toimiessaan ja jo koulutuksen aikanakin ihmisten tulisi modernin pedagogiikan mukaan olla tietoisia siitä mitä he tietävät ja mitä eivät tiedä. Yksilön metakompetenssi on merkityksellistä organisaation työnjaon ja

asiantuntijoiden yhteistyön sekä yksittäisen asiantuntijan oman oppimisen suunnittelun onnistumisen kannalta. (Bergqvist & Säljö 2004, 109; Hakkarainen & Paavola 2006, 237–238; Ruohotie & Honka 2003, 57–58, 69–70.)

Ellström (1998, 40–42) erittelee kompetenssin käsitettä jakamalla sen osa-alueisiin, jotka kuvaavat yksilön potentiaalia suoriutua tietyntyötehtävistä. Näitä osa-alueita ovat motorinen hahmotuskyky, kognitiiviset tekijät eli erilaiset tietoihin ja älyllisiin tekijöihin liittyvät tekijät, tunnetekijät, joihin kuuluvat asenteet, arvot ja motivaatio, persoonan piirteisiin liittyvät tekijät kuten itseluottamus, sekä sosiaaliset taidot eli vuorovaikutuksen ja yhteistyön taidot. Näiden viiden kohdan perusteella ammatillinen kompetenssi voidaan Ruohotietä ja Honkaa (2003, 54) mukailleen määritellä: 1) yksilöllisen tai kollektiivisen kapasiteetin sekä tietyn tilanteen tai tehtävän asettamien vaatimusten vastaavuutena 2) tietona ja älyllisinä taitoina sekä ei-kognitiivisena valmiutena (esimerkiksi motivaatio ja itseluottamus) 3) kapasiteettina, joka on edellä luetellun viiden kompetenssiryhmän funktio, sekä 4) potentiaalisena mieluummin kuin aktuaalisena kyvykkyytenä eli kapasiteettina, jota tosiasiaassa käytetään vain tietyin edellytyksin (esimerkiksi kun tehtävä on haasteellinen tai kun työhön liittyy riittävä autonomia).

Kompetenssi on näin ollen monimutkainen kokonaisuus, joka muodostuu edellisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Kompetenssista voidaan lisäksi puhua muodollisena, jolloin tarkoitetaan todistuksia ja arvosanoja, joita yksilö on koulutuksesta saanut, tai todellisena kompetenssina, jolloin tarkoitetaan yksilön toiminnassa todella ilmenevää pätevyyttä. Samaan tapaan voidaan erotella määritellyt kvalifikaatiot eli esimerkiksi työnantajan johonkin tiettyyn työtehtävään työntekijää hakiesaan ilmoittamat vaatimukset todellisista vaatimuksista, joita työtehtävien suorittaminen onnistuneesti edellyttää. (Ellström 1998, 42.)

Kvalifikaatio voidaan nähdä opittuja tietoja ja taitoja sekä professionaalista käytäntöä yhdistävänä tekijänä, jolloin sillä tarkoitetaan sellaista osaamista, joka mahdollistaa ammatin menestyksekkään harjoittamisen (Ruohotie & Honka 2003, 57). Työssä vaadittuja kvalifikaatioita on tyypitelty esimerkiksi Väärälä (1995,44), jonka mukaan kvalifikaation käsitteen rajoitteena on ollut sen sitoutuneisuus fordistisen massatuotannon paradigmaan, eikä hän pidäkään käsitteen käyttöä nykyisessä työelämässä aivan ongelmattomana. Tämän vuoksi käsitettä on vapautettava ja laajennettava, jotta se olisi käyttökelpoinen myös muuttuneissa olosuhteissa ja esimerkiksi kasvatustieteilijöiden työn eri puolia kuvattaessa. Väärälä jakaa kvalifikaatiot viiteen eri tyyppiin, jotka ovat tuotannolliset kvalifikaatiot, motivaatiokvalifikaatiot, mukautumiskvalifikaatiot, sosiokulttuuriset kvalifikaatiot sekä innovatiiviset kvalifikaatiot.

- *Tuotannollis-teknisillä kvalifikaatioilla* tarkoitetaan teknisesti painottuvia ammatillisia taitoja, tietoja ja pätevyyskykyjä, jotka ovat tarpeen työn välittömässä suorittamisessa.
- *Motivaatiokvalifikaatiot* liittyvät työmarkkinoiden, työorganisaatioiden ja itse työn muuttuneeseen luonteeseen. Itseohjautuvuuden merkityksen työelämässä jatkuvasti kasvaessa, voidaan orientoituminen työhön nähdä uutena pätevyyden muotona. Ihmisen pitäisi kyetä säätelemään omaa sitoutumistaan työhönsä sekä ulkoisten ja sisäisten motivaatiotekijöiden suhdetta omassa työssään.
- *Mukautumiskvalifikaatiot* tarkoittavat sellaisia työhön sopeutumiseen liittyviä peruskysymyksiä, kuin työaika, työkuri, työtahti ja tunnollisuus.
- *Sosiokulttuuriset kvalifikaatiot* tarkoittavat kykyä käyttää hyväksi toisten ihmisten osaamista ja olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Tällainen kyvykkyys nousee tärkeäksi työtehtävissä, joissa tiimeissä ja verkostoissa toimimisella on paljon merkitystä. Niin ikään kyky kommunikoida asiakaskunnan kanssa on tarpeen entistä useammilla työpaikoilla.
- *Innovatiiviset kvalifikaatiot* liittyvät kykyyn nähdä oman työn merkitys osana koko organisaation toimintaa, sekä ymmärrykseen omasta työstä jatkuvasti muuttuvana ja kehittyvänä ja kehitettävänä toimintana. Myös kyky analysoida omaa työtä sekä halu jatkuvaan oppimiseen ja ammattitaidon joustavaan kehittämiseen kuuluvat innovatiivisiin kvalifikaatioihin.

Vastaavanlaisen kvalifikaatioiden tyypittelyn on esittänyt hiukan eri tavoin jäsennehtynä myös Helakorpi (2006, 52). Hän jakaa kvalifikaatiot kolmeen lohkoon, jotka ovat *tuotannolliset*, *normatiiviset* ja *innovatiiviset* kvalifikaatiot. Mukautumis-, motivaatio- ja sosiokulttuuriset kvalifikaatiot ovat mallissa normatiivisten kvalifikaatioiden alaluokkia. Helakorpi on lisäksi muodostanut jaottelun pohjalta asiantuntijan osaamistarpeita kuvaavan neliosaisen kehikon, jota käytin sovellettuna tämän tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston keruun sekä molempien aineistojen analyysin apuvälineenä. Esittelen mallin tarkemmin luvussa 6.4.

5 OPPIMISEN ERI MUODOT JA OPITUN SIIRTOVAIKUTUS

5.1 Oppimisen muodot

Vaherva (1998, 158–159) on esittänyt Dohmenin (1996) tekemän luokittelun, jossa eri oppimis-
muodot määritellään seuraavasti: *Formaalinen oppimisen* piiriin kuuluvat koulutusinstituutioiden
tuottamat strukturoidut ja organisoidut oppimisen muodot. Tällaisen opiskelun avulla pyritään ta-
vallisesti johonkin tunnustettuun diplomiin, todistukseen tai muuhun sertifiointiin. Yliopisto-
opinnot ovat näin mitä suurimmassa määrin nimenomaan formaalia oppimista. *Nonformaaliin op-
pimiseen* kuuluvat oppimistapahtumat, jotka ovat joko itse tuotettuja tai muiden tuottamia oppimis-
tilanteita, joiden avulla ei tavoitella muodollisia tutkintoja. Toiminta perustuu tällöin usein koulu-
tusta järjestävän organisaation tai yksilön omiin koulutus- ja oppimistarpeisiin ja sille on tunnus-
omaista kohtalaisen hyvä ennustettavuus sekä pyrkimys selkeisiin tavoitteisiin (Rinne & Salmi
1998, 150). Esimerkiksi nonformaalista oppimisesta käyvät erilaiset organisaatioiden henkilöstön
kurssitukset. *Informaali oppiminen* on sellaista oppimista, jota tapahtuu erilaisissa arkielämän tilan-
teissa ja joka ei ole systemaattisesti suunniteltua ja organisoitua koulutusta. Tällaista oppimista ja
opettamista tapahtuu työpaikoilla joka päivä varsinaisen työnteon ohessa ja se liittyy paitsi työtaito-
jen, myös koko organisaation kulttuurin siirtämiseen (Rinne & Salmi 1998, 152). Ominaista infor-
maalille oppimiselle on, että se tapahtuu yleensä uusissa tilanteissa, jotka eivät ole rutiininomaisia
ja joihin ei siksi ole valmiita ratkaisuja. Myös muuttumattomissa tilanteissa oppimista tosin voi ta-
pahtua silloin, jos toimija syystä tai toisesta kokee periaatteessa tutun tilanteen ei-rutiininomaiseksi.
(Marsick & Watkins 1990, 6-13.) *Satunnainen oppiminen* on kokonaan suunnittelematonta ja taha-
tonta ja tapahtuu muiden toimintojen ohessa useimmiten siten, ettei oppija ole välttämättä edes itse
tietoinen siitä, että oppimista tapahtuu.

Vahervan (1998, 158–159) mukaan edellisistä luokista rajoiltaan epäselvin on nonformaali oppimi-
nen, johon kuuluu sekä formaalille että informaaliselle oppimiselle tunnusomaisia asioita. Tämän
vuoksi hän olisikin valmis jättämään pois koko käsitteen yhdistäen sen formaaliin oppimiseen ja
asettaisi Marsickin ja Watkinsin (1990, 12) tavoin keskenään vertailtaviksi vain formaalin ja infor-
maalisen oppimisen muodot.

Satunnaisoppiminen nähtäisiin tässä luokittelussa samoin alakäsitteenä informaaliselle oppimiselle.
Tämä onkin perusteltua, koska sen erottaminen informaalisesta oppimisesta kokonaan omaksi oppi-
mismuodokseen ei tarjoa ainakaan tämän tutkimuksen yhteydessä sanottavasti uudenlaista näkö-

kulmaa asian tarkasteluun ja siksi se tässä työssä nähdään informaalin oppimisen yhtenä muotona. Syntyneen luokittelun perusteella informaalilla oppimisella tarkoitettaisiin siis yksinkertaisesti kaikkea sitä, mikä jää formaalin oppimisen ulkopuolelle (Marsick & Watkins 1990, 7).

Informaali oppiminen on ollut historiallisesta näkökulmasta ylivoimaisesti tavallisin oppimisen muoto ja edelleenkin suurin osa oppimisesta esimerkiksi työpaikoilla tapahtuu hyvin epämuodollisten oppimisprosessien kautta. Informaali oppiminen on kokemuksellista ja voi siis olla paitsi suunniteltua ja tarkoituksellista, kuten on esimerkiksi ohjaajan, mentorin tai kokeneemman asiantuntijan kanssa työskenneltäessä, myös ennalta suunnittelematonta ja tiedostamatonta satunnaisoppimista, jota syntyy tavallisesti jonkin muun toiminnan yhteydessä. Satunnaisoppimista voidaankin kuvata myös *piilevän oppimisen* käsitteellä, koska sen syntyminen jonkin muun toiminnan ohessa jää usein piiloon eli tiedostamatta toimijalle itselleen. Piilevä oppiminen voidaan nähdä myös toimintaa haittaavana tekijänä silloin, kun se esimerkiksi vahvistaa harhaluuloja tai kun opitaan tiettyjä stereotyyppisiä selviytymisstrategioita, joista ei ole hyötyä itse toiminnan onnistumisen kannalta. (Rinne & Salmi 1998, 152.)

Kuten on tullut ilmi, eri oppimismuotojen erottaminen toisistaan on vaikeaa paitsi siksi, että käytännössä oppiminen eri yhteyksissä on moninaista ja vaihtelevaa eikä noudata tutkijoiden tekemiä teoreettisia luokitteluja, myös siksi, että eri tutkijat ovat rajanneet käsitteiden merkityksiä eri tavoin. Tämän tutkimuksen kannalta käyttökelpoinen oppimismuotojen luokittelu on eräänlainen edellisten esitysten välimuoto, jolloin näen eri oppimismuotoina formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen:

- *Formaalilla oppimisella* tarkoitan muodollista, tutkintoon johtavaa koulutusta
- *Nonformaalilla oppimisella* viitataan erilaisiin täydennyskoulutuksiin ja kurssituksiin työpaikoilla ja
- *Informaalilla eli epämuodollisella oppimisella* tarkoitan kaikkea muuta (tiedostettua ja tiedostamatonta) työnteon ohessa tapahtuvaa oppimista.

5.2 Oppiminen tutkinnon aikana ja työssä

Yliopistojen tehtävänä on perinteisesti ollut toimia huippututkimuksen ytimessä eri aloilla ja tarjota alan uusinta tietoa tuleville tutkijoille ja asiantuntijoille. Tämän tutkimuksen kohdejoukosta jokainen on käynyt läpi monivuotisen yliopistokoulutuksen ja suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, jonka tavoitteena on valtioneuvoston yliopistojen tutkintoja koskevan asetuksen mukaan antaa opiskelijalle:

- 1) pääaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden hyvä tuntemus ja sivuaineiden perusteiden tuntemus taikka koulutusohjelmaan kuuluvien syventävien opintojen hyvä tuntemus,
- 2) valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen tai edellytykset itsenäiseen ja vaativaan taiteelliseen työhön,
- 3) valmiudet toimia työelämässä oman alansa asiantuntijana ja kehittäjänä,
- 4) valmiudet tieteelliseen tai taiteelliseen jatkokoulutukseen sekä
- 5) hyvä viestintä- ja kielitaito.

(Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2001, 3 luku 12 §)

Mäkisen (2004, 57–59) mukaan suuri osa yliopisto-opiskelijoista päätyy valmistuttuaan erilaisiin asiantuntijatehtäviin. Näissä tehtävissä he tekevät korkeatasoiseen, pitkälti muodollisen koulutuksen kautta hankittuun tietämykseen perustuvaa työtä, jossa uuden tiedon muodostamisella on keskeinen merkitys. Tietoyhteiskunnalle ominainen tiedon nopea muuttuminen ja kohdattavien ongelmien monimutkaisuus vaatii kuitenkin eri alojen asiantuntijoilta ja tietotyöntekijöiltä ennen kaikkea kykyä ratkaista avoimesti määriteltyjä ongelmia, joihin ei ole yhtä ainoaa varmasti oikeaa ratkaisua. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2005, 13–14) ovatkin kysyneet, kuinka ihmisiä voidaan kouluttaa sellaisen tulevaisuuden varalle, jonka asettamia haasteita ei pystytä ennustamaan? Heitä mukailen on myönnettävä, ettei yksinomaan koulujärjestelmä tai yliopistotutkinto voi välittää näiden tulevaisuuden ongelmien ratkaisemisessa tarpeen olevaa tietoa, eikä siltä sitä tule myöskään vaatia. Paremminkin sen rooli on luoda pohjaa asiantuntijuudelle ja ongelmien ratkaisemisessa tarpeen oleville älyllisille taidoille.

Muodollinen koulutus luo siis asiantuntijuudelle juuret, jotka suurelta osin kasvavat vasta aidossa työympäristön kontekstissa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoiden opintopolun kuvauksessa sanotaankin seuraavaa:

”Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen koulutuksen aikana opiskelija rakentaa perustaa akateemisen ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiselle. Akateeminen asiantuntijuus muodostuu tieteellisen ajattelun ja uuden tiedon tuottamisen taidoista sekä jatkuvan oppimisen valmiuksista. Koulutus antaa lisäksi valmiuksia ammatillisen asiantuntijuuden rakentamiseen. Oman alansa asiantuntijaksi kehittyminen on jatkuva oppimisprosessi, jonka pohja luodaan koulutuksen aikana.” (JY, 2009)

Työssä ja ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen ei tapahdu ainoastaan muodollisen koulutuksen avulla, vaan paljon opitaan työssä sitä samanaikaisesti kehittäen. Muodollisen koulutuksen ongelmana on paitsi se, että tulevaisuuden tiedon tarpeita on vaikea ennustaa, myös se, että käytännössä tieto ja osaaminen eivät jäsenny samalla tavoin kuin oppikirjoissa, vaan usein monien asioiden yhdistelminä. Kun uutta tietoa syntyy vieläpä jatkuvasti lisää, on asiantuntijuuttaan kehittävän henkilön oltava työelämään siirryttyään edelleen valmis uuden oppimiseen ja itsensä jatkuvan kehittämiseen, tai vaarana on ammatillinen jälkeen jääminen. (Helakorpi 2005, 125.)

Käytännönläheisen vastauksen kysymykseen siitä, millaisten prosessien kautta työssä opitaan antavat Vahervan (1998, 162–167) esittelemän ruotsalais-australialaisen tutkijaryhmän vuonna 1995 tekemän tutkimuksen tulokset. Niissä esille nousi kuusi erilaista oppimisen lähdettä työelämässä, jotka olivat seuraavat:

1. *Oppiminen tarkkailemalla tekemistä ja analysoimalla virheitä.* Itse yrityksen ja erehdyksen kautta kokeilemalla ja virheitä analysoimalla voidaan jatkossa välttää samat virheet vastaavissa tilanteissa. Etenkin negatiiviset kokemukset eli epäonnistumiset ja tehdyt virheet olivat haastateltujen mukaan hedelmällisiä uuden oppimisen kannalta, joskin ne vaativat lujaa itsekuria ja vahvaa motivaatiota oppimiseen.
2. *Oppiminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa.* Monet haastatelluista korostivat oppivansa erityäin paljon ollessaan tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa työhön liittyen. Työtovereiden, esimiesten ja paikallisten asiantuntijoiden työnteon tarkkailu ja heidän kanssaan käydyt keskustelut töistä ja tehtävistä koettiin merkittävinä oppimiskokemuksina.
3. *Oppiminen muodollisessa (nonformaalissa) koulutuksessa.* Haastatelluista useat kokivat ”talonsisällä” tai ulkopuolella toteutettujen koulutustapahtumien olevan merkityksellisiä osia yksilön oppimisketjussa ja moni vastaajista näki saaneensa niistä merkittäviä virikkeitä työllensä. Epämuodollinen eli informaali oppiminen koettiin vastaajien keskuudessa kuitenkin yleisesti ottaen tärkeämpänä kuin muodollisemmat koulutustapahtumat.

4. *Oppiminen muita kouluttamalla ja opastamalla.* Muiden ohjaaminen ja etenkin mentorointi eli pysyväisluonteisempi ohjaussuhde nähtiin vastaajien joukossa tärkeänä oppimisen muotona myös ohjaajan kannalta. Mentorina tai kouluttajana toimiva henkilö joutuu aktiiviseen rooliin koulutus- tai ohjaustapahtumissa ja tämä aktiivisuus johtaa myös kouluttajan omaan oppimiseen.

5. *Oppiminen avoimeen tasavertaiseen suunnitteluun osallistumalla.* Kun työssä oppimiseen suhtaudutaan avoimesti, eikä sitouduta ennalta johonkin tiettyyn oppimistapaan, voi työyhteisö tarjota yllättäviäkin mahdollisuuksia osaamisen laajentamiseen. Yhdessä suunnittelemalla nämä näkemykset voidaan saada yhteiseen käyttöön ja samalla pystytään määrittelemään ne reunaehdot, joita työpaikka organisaationa oppimistoiminnalle asettaa.

6. *Oppiminen laadun varmistuksen yhteydessä.* Varsinkin oma-aloitteisesti uusia asioita opettelevat henkilöt sanoivat usein hakevansa tietoisesti palautetta muilta henkilöiltä ja myös sellaisilta tahoilta, joiden näkökulmien asiaan tiesivät olevan erilaisia. Tietoinen palautteen hankkiminen omasta oppimisesta korostuu etenkin sellaisissa työpaikoissa, joissa palkitaan tavallista paremmista suorituksista.

Edellä esitellyt kuusi oppimisen lähdettä antavat esimerkin omaisen kuvan siitä, mitä työelämässä oppiminen voi käytännön tasolla tarkoittaa. Oppiminen työssä perustuu mallin mukaan yhtäältä yksilöllisiin valintoihin ja päätöksentekoon ja toisaalta työpaikan suunnitelmallisesti tarjoamiin mahdollisuuksiin. Näin työnteon yhteydessä tapahtuvassa oppimisessa yhdistyvät informaalin ja nonformaalin oppimisen muodot. Tutkimuksen tuloksiin on kuitenkin hyvä lisätä Varilan ja Rekolan (2003, 183) huomio, jonka mukaan työssä oppiminen lähtee usein liikkeelle työnteon yhteydessä syntyneestä ongelmatilanteesta, eikä niinkään ihmisestä itsestään.

Työntekijät voivat vahvasti kontrolloida omaa oppimistaan ja oppijan omalla motivaatiolla on paljon merkitystä sille, kuinka aktiivisesti hän tarttuu oppimishaasteisiin. Tarve oppimiselle syntyy kuitenkin usein heidän itsensä ulkopuolisista tekijöistä. Työpaikoilla eteen tulevat ongelmat vaativat monesti välitöntä ratkaisua, joihin ei välttämättä ole voitu ennalta varautua, eikä kiireen vuoksi ole mahdollista myöskään odotella sopivaa kurssia tai koulutusta, joka antaisi tilanteeseen uusia ratkaisukeinoja. Näin oppiminen ja työ ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään myös silloin, kun ei ole järjestetty erillistä oppimistilannetta. Työntekijältä itseltään tämä vaatii sitoutumista jatkuvan oppimiseen sekä sen ymmärtämistä, että työ ja oppiminen eivät ole toisistaan irrallisia asioita, vaan linkittyvät monissa tilanteissa toisiinsa. (Barnett 1999, 29; Vaherva 1998, 159–167.)

Työntekijän oman kontrollin ja motivaation osuus oppimisesta on kuitenkin vain osa työpaikalla oppimisen kokonaisuudesta. Edellä esittämistäni kuudesta työpaikkaoppimisen tavasta käytännössä jokainen vaatii mahdollistukseksi työympäristön, joka tukee oppimista. Lähtökohtaisesti suuri merkitys oppimiselle onkin sillä, minkälaisia oppimisen mahdollisuuksia työorganisaatio ihmiselle tarjoaa ja millaiset arvot ja normit sen toimintaa ohjaavat. Hyvässä tapauksessa työpaikan ilmapiiri on oppimiseen kannustava ja organisaation kulttuuri sekä työyhteisön toimintatavat ja rakenteet antavat tulokkaalle mahdollisuuden olla tekemisissä kokeneempien asiantuntijoiden kanssa ja päästävät hänet toimimaan haasteellisissakin tehtävissä esimerkiksi osana jo olemassa olevaa tiimiä. (Billet 2002, 62.) Olettaen, että tulokas on itse motivoitunut kehittämään itseään, oppimista tapahtuu tällöin enemmän kuin silloin jos työpaikka ei näitä mahdollisuuksia ihmiselle tarjoa.

5.3 Teoriasta käytäntöön – opitun siirtovaikutus ja eri tiedonmuotojen yhdistyminen

Useat oppimisen tutkijat ovat tuoneet esille, kuinka vaikeaa koulussa tai yliopistossa opittujen tietojen hyödyntäminen on käytännön työelämässä (ks. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 13–14; Helakorpi 2005, 125; Tynjälä 1999, 130–131). Jotta erilaisten koulutusohjelmien ja tutkintojen anti olisi mahdollisimman suuri myös työelämän näkökulmasta, on tärkeää selvittää, kuinka koulutuksesta valmistuneet kykenevät hyödyntämään oppimaansa työelämässä ja miten oppimista sekä koulutusta voitaisiin edelleen kehittää niin, että käytännön ja teorian välistä kuilua voitaisiin madaltaa.

Työelämän tutkijoiden mukaan muodollisen koulutuksen ja kurssituksen siirtovaikutus jää usein vähäiseksi ja esimerkiksi hollantilainen Gielen (1995) sanoo, että formaalin koulutuksen kautta opitusta siirtyy korkeintaan 30 prosenttia käyttövalmiuksiksi työhön (Sallila & Vaherva 1998, 9-10). Akateemisen koulutustaustan omaavien asiantuntijoiden työtehtävissä tiedostaan perustuvalla tietämyksellä ja teoreettisella osaamisella oletetaan lähtökohtaisesti kuitenkin olevan osaamisen kehittämisessä vahva rooli ja siksi koulutuksen merkitys etenkin myöhemmälle asiantuntijuuden kehittämiselle pohjaa luovana ja perusteita antavana tekijänä nähdään suurena.

Asiantuntijuuden kehittämisessä yleisen ja erityisen tiedon eli teorian ja käytännön ongelmatilanteiden vuorovaikutus on tärkeässä roolissa. Tieteellisen tutkimustiedon ajatellaan olevan objektiivisempää tai ainakin enemmän objektiivisuuteen pyrkivää kuin ammatillisen tiedon, jonka taas katsotaan syntyvän hitaasti työstä saatujen kokemusten ja niiden reflektoinnin myötä. Akateemisen koulutuksen käytännön- eli työharjoittelujaksoilta odotetaan näiden tiedon eri muotojen integraatiota.

Tavoitteena on, että opiskelijat pystyisivät harjoittelun aikana yhdistelemään mielessään erilaisia ristiriitaisiakin teorioita. Tieto pitäisi tarvittaessa kyetä hahmottamaan hierarkkisina ja toisistaan erillisinä käsitejärjestelminä ja kuitenkin kokonaisuuden pitäisi olla toimiva ja eri teorioihin liittyvän tiedon tulisi liikkua limittäin. Tiedon rakentuminen, joka tekee mahdolliseksi tiedon lisääntymisen ja uudelleenjärjestämisen sekä eri osien välisen yhdistymisen, on edellytys asiantuntijuuden saavuttamiselle ja ylläpitämiselle. (Lehtinen & Palonen 1998, 90.)

Työharjoittelun avulla pyritään siis edistämään teorian ja käytännön välisen siirtovaikutuksen syntymistä jo opiskeluaikana, mutta asiantuntijuuttaan kehittävän yksilön omasta aktiivisuudesta riippuu paljon, missä määrin hän työelämäänsä siirryttyään pyrkii soveltamaan teoreettista tietämystään käytännön tilanteisiin. On mahdollista, että oppilaitokseen ja työpaikalle syntyy kaksi toisistaan erillistä tietovarastoa, eikä koulutuksen aikana hankittuja tietoja ja taitoja osata tämän takia hyödyntää käytännön työtehtävien ratkaisemisessa, vaan ne ratkaistaan lähinnä työkokemukseen perustuvan tiedon eli käytännön kokemuksen avulla (Tuomi-Gröhn 2000, 325). Tällöin koulutuksen antia ei saada hyödynnettyä niin hyvin, kuin parhaimmillaan olisi mahdollista.

Asiantuntijaksi kasvamiseen ei näin riitä, että ihminen osaa soveltaa teoriassa oppimiansa asioita sellaisenaan käytäntöön, vaan tärkeäksi nousee juuri teorian ja käytännön tietojen toisiinsa yhdistäminen. Opitun siirtovaikutus eli *transfer* lisääntyy varmimmin sen myötä kun siirrettävään kohteeseen on tarjolla moninaisia ja monialaisia näkökulmia, eikä kyse ole ainoastaan yleisen tiedon siirtämisestä yksittäistapaukseen vaan eri tiedon muotojen dynaamisesta vuorovaikutuksesta. Mitä paremmin oppijat erottavat toisistaan yleiset säännönmukaisuudet ja kontekstiin sitoutuneen osuuden tiedosta, sitä todennäköisemmin transfer toimii. (Lehtinen & Palonen 1997, 111.)

Perinteisessä määrittelyssä transferin käsitteellä tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin yksilö kykenee hyödyntämään yhdessä tehtävässä tai tilanteessa oppimaansa tietoa tai osaamista uudessa tilanteessa (Mayer & Wittrock 1996, 59). Käsite on kuitenkin erittäin monimuotoinen ja sen merkitys riippuukin kokonaan siitä, mihin teoriaan sen käyttö kulloinkin perustuu (Säljö 2003, 311–323).

Tuomi-Gröhn (2000, 326–328) on jaotellut erilaiset transfer-käsitykset kolmeen ryhmään. Näissä transfer nähdään joko 1) *tiedon siirtona tehtävästä toiseen*, 2) *yksilöllisenä taipumuksena tuottaa koulussa opittuja ajattelutapoja koulun ulkopuolella* tai 3) *toiminnan jatkuvuutena tilanteesta toiseen interaktiossa sosiaalisen kontekstin kanssa*. Kasvatustieteilijöiden koulutuksen ja työhön siirtymisen näkökulmasta tarkastellen mielenkiintoisia transfer-tyyppejä ovat luokittelun ensimmäiseen ja toiseen ryhmään kuuluvat kognitiivisen psykologian edustajien näkemykset transferista sekä

kolmanteen ryhmään lukeutuvat työyhteisön kulttuurin ja sosiaalisen toiminnan huomioivat sosio-kulttuuriset ja kulttuuri-historialliset transfer-näkemykset.

Kognitiivisen psykologian edustajat esittävät monia erilaisia transfer-tyyppejä. Lähi-transferilla, tarkoitetaan tiedon siirtoa samanlaisiin tilanteisiin ja kaukaisella transferilla siirtoa erilaisiin tilanteisiin. Muita tyyppejä ovat spesifi ja yleinen transfer, pintarakenteiden ja syvärakenteiden transfer sekä aktiivinen ja passiivinen transfer. Näitä kaikkia yhdistää skeeman käsite, jolla tarkoitetaan suuria tietomääriä kiteyttävää, sisäisesti organisoitunutta muistirakennetta, ja joka on perustana tiedon siirtymiselle tehtävästä toiseen. Niin ikään niissä kaikissa korostuu metakognition käsite, jolla tarkoitetaan sitä, kuinka oppijan tulee aktiivisesti tunnistaa uudessa tilanteessa tai tehtävässä aiemmas-ta tehtävästä tuttu skeema eli kuinka hänen tulee osata huomata yhtäläisyydet aiemmin opitun ja uuden välillä. Näiden transfer-käsitysten ongelmana on, etteivät ne huomioi koulun ulkopuolista maailmaa, vaan keskittyvät kuvaamaan tiedon siirtymistä tehtävästä toiseen koulun sisällä, jolloin niiden hyödyntämisen mahdollisuudet eivät ole kovinkaan hyvät tutkittaessa tietojen siirtymistä koulusta tai yliopistosta työelämään. (Tuomi-Gröhn 2000, 326–327.)

Työssä oppimisen kannalta mielenkiintoinen on Bereiterin (1995, ks. Tuomi-Gröhn 2000, 327) näkemys kahdenlaisesta transferista. Ensimmäinen on periaatteiden siirtovaikutus eli se, kuinka opiskelija tunnistaa koulun ulkopuolella syntyvissä tilanteissa, mitä koulussa oppimiaan periaatteita hän niihin voisi soveltaa. Toisena transferin muotona Bereiter esittää luonteen laatuun perustuvan siirtovaikutuksen, joka kuvaa sitä onko yksilö halukas ja kykenevä soveltamaan oppimiaan periaatteita arkitodellisuudessa. Bereiter siis huomioi koulun ulkopuolisen maailman ja hänen ansionsaan voidaan pitää sitä, että hän korostaa tilanteiden luomista, eikä ”oikean” vastauksen antamista ongelmaan.

Työelämässä ongelmatilanteet ovat, kuten sanottua, usein avoimesti määriteltyjä eli sellaisia, että oikeita vastauksia ei välttämättä ole, tai niitä voi olla useita (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 13–14). Sen vuoksi on mielekästä ajatella, että työntekijä pyrkisi tietoisesti luomaan työpaikalle tilanteita, joissa hän voisi käytännössä soveltaa oppimiaan periaatteita. Juuri tähän perustuu yliopis-tojen tieteellinen koulutus, jossa opiskelijoille opetetaan kriittistä ajattelua ja oletetaan sen siirtyvän työelämään. Bereiterin näkemyksen puutteena voidaan pitää sitä, ettei hän kiinnitä huomiota työyhteisön kulttuuriin ja sosiaaliseen yhteistoimintaan, joka on kuitenkin yksilön omien taipumusten ohella erittäin merkityksellinen työssä oppimisen kannalta.

Tilannesidonnaisen transferin näkökulman edustajien mukaan kognitivistien korostamat abstraktit skeemat voivat olla transferissa merkityksellisiä, mutta eivät kovin tyypillisiä (Greeno, Moore & Smith 1993, ks. Tuomi-Gröhn 2000,328). Sen sijaan transfer perustuu heidän mukaansa yleisemmin toiminnan jatkuvuuteen eri tilanteissa. Transferin synnyttämisessä ja opetuksessa tulisikin heidän mukaansa pyrkiä siihen, että huomio kiinnitettäisiin jatkuvuutta luoviin toimintaskemoihin eli toimintaa ohjaaviin periaatteisiin, eikä niinkään abstraktiin kognitiiviseen skeemaan. Oppimisympäristön tulisi sisältää opettajan tai mentorin ja oppijan vuorovaikutuksessa tapahtuvia ongelmanratkaisuprosesseja, joissa oppijat voisivat osallistua itse toimintaan. Näkemystä voidaan pitää eräänlaisena muunnelmana oppipoikamalleista (ks. luku 6.2 tässä tutkimuksessa), joilla kuvataan noviisien kasvamista asiantuntijoiksi toimintaan osallistumisen kautta. Ongelmana mallissa on kuitenkin se, että nopeasti muuttuvissa työympäristöissä asiantuntijoillakaan ei välttämättä ole tietoa, jolla uudet ongelmat voitaisiin ratkaista. (mt. 328.)

Sosiokulttuurisessa transfer-näkemysessä (Beach 1999, ks. Tuomi-Gröhn 2000, 328) tilanteiden muuttuminen huomioidaan. Transferin nähdään siinä merkitsevän siirtymää kahden muuttuvan tilanteen välillä eikä ainoastaan tiedon tai taidon siirtämisenä muuttumattomana tilanteesta toiseen. Näin transfer voi merkitä kokonaan uudenlaisten toimintojen tuottamista. Kun transfer ymmärretään tällä tavoin, yksilöiden toimintaa tarkastellaan seuraamuksellisina siirtyminä erilaisten muuttuvien sosiaalisten organisaatioiden välillä tai muuttuvan organisaation sisällä. Työssä oppimisessa ei näin ole kyse enää vain tietojen siirtämisestä oppilaitoksesta työhön, vaan uusien toimintamallien luomisesta yhteistyössä toisten kanssa aikaisempia tietoja ja taitoja pohjana käyttäen. Siirtymän suunta ei tällöin ole ainoastaan oppilaitoksesta työpaikalle, vaan myös työpaikalta tai kotoa oppilaitokseen. Tässä näkemysessä transfer määritellään siis tiedon liikkumisena organisaatioiden rajojen yli ja työssä oppiminen perustuu juuri näiden rajojen ylityksiin ja eri toimintaympäristöjen väliseen tiedonkulkuun. Kyse ei ole silti ainoastaan tiedon siirtämisestä eri organisaatioiden välillä, vaan myös uuden tiedon tuottamisesta uusissa ja muuttuvissa tilanteissa ja ympäristöissä. Sosiokulttuurisen mallin rajoituksena on kuitenkin se, ettei siinä oteta kantaa siihen, millaisia välineitä hyväksi käyttäen siirtymiä ja rajojen ylityksiä saataisiin aikaan. (mt. 328.)

Välineitä rajojen ylitykseen on kehitetty Suomessa varsin pitkälle kulttuuri-historiallisen toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen piirissä (Engeström 1995, 87–99). Siinä oppimisen analyysiyksikkönä on yhteistoiminnallinen ja myös työpaikan huomioon ottava toimintajärjestelmä (Leontjev 1978, ks. Tuomi-Gröhn 2000, 329), joka on kollektiivinen, historiallisesti kehittyvä ja artefaktien eli älyllisen toiminnan apuvälineiden välittämä. Keskeiseksi käsitteeksi muodostuu eks-

pansiivinen oppiminen, jonka mukaan toimintajärjestelmä ja yksilöllinen oppiminen ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa ja yksilöllinen oppiminen voidaan ymmärtää vain koko organisaation osana. Toimintajärjestelmiä ovat esimerkiksi yliopisto tai työpaikka. Ekspansiivinen oppiminen alkaa, kun joku organisaation jäsen kyseenalaistaa olemassa olevan käytännön. Tämä voi johtaa ongelman yhteiseen pohtimiseen ja nykytilanteen ristiriitojen kartoittamiseen, jolloin seurauksena on uuden ja paremman toimintamallin kehittyminen. Tämän jälkeen toimintamalli ja sen seuraukset tutkitaan ja pannaan askel askeleelta käytäntöön. Näin uusi toimintamuoto lujittuu ja leviää ja prosessin reflektiivinen arviointi tulee mahdolliseksi. Ekspansiivisessa oppimisessa pyritään siis muutoksen aikaansaamiseen toimintajärjestelmässä, esimerkiksi työpaikassa tai oppilaitoksessa ja sen vuoksi siihen perustuvaa siirtovaikutusta kutsutaan kehittäväksi transferiksi, jolla siis viitataan kehittämällä oppimiseen. (Engeström 1995, 87–89; Korhonen 2005b, 133; Tuomi-Gröhn 2000, 328–329.)

Ekspansiivinen oppiminen antaa siis välineet muutoksen tuottamiseen. Sen mahdollisuudet työssä oppimisen kehittämisessä perustuvat ajatukseen, jonka mukaan oppilaitoksista tulisi muutosagentteja, jotka tekevät yhteistyötä paikallisten työelämän organisaatioiden kanssa ja tarjoavat näille asiantuntemustaan entistä tehokkaampien työkäytäntöjen löytämiseksi. Käytännössä tällaista kehittävää transferia voisi tapahtua opiskelijoiden työharjoittelujaksojen yhteydessä pienen kehittämisprojektin muodossa, jossa vastuu olisi opettajan, opiskelijan ja työpaikkaohjaajan muodostamalla yhteistoiminnallisella tiimillä. Näin teoreettinen tieto parhaimmillaan kohtaisi työpaikkojen arkikokemukset ja saataisiin aikaan uutta luovaa, hedelmällistä vuorovaikutusta. (Tuomi-Gröhn 2000, 329.) Opiskelijoiden oman oppimisen kannalta keskeisiksi tekijöiksi prosessissa nousisivat hänen itsesäätely- ja reflektiovalmiutensa, joita voidaan kehittää erilaisten itsearviointimuotojen avulla jo ennen työharjoittelua opintoihin kuuluvien kurssien yhteydessä, tai esimerkiksi tuottamalla työharjoittelun aikana portfolioita tai oppimispäiväkirjoja. Itsearvioinnin myötä opiskelija voi hahmotella itselleen, millaisen viitekehyksen pohjalta hän jotakin ongelmaa ratkoo sekä sitä, millaisia aukkoja hänen tiedoissaan vielä on. (Korhonen 2005a, 230.)

Jotta esimerkiksi työharjoittelun yhteydessä toteutettavat kehityshankkeet ja vuorovaikutus niissä voisi toteutua, kaikkien osapuolten olisi tarjottava toisilleen jotain sellaista hyötyä, jota yksin toimimassa ei voida saavuttaa. Oppilaitokset tarjoaisivat asiantuntemustaan oman alansa työpaikkojen kehityshankkeisiin, opiskelijat saisivat hankkeissa mahdollisuuksia soveltaa luovasti oppimaansa ja antaa arvokkaita näyttöjä käytännön työelämässä ja työpaikat uskaltaisivat tarjota ulkopuoliselle oppilaitokselle sekä opiskelijoille mahdollisuuden tuottaa uusia oivalluksia hankkeissa. Tällöin eri osapuolilla olisi todellinen syy olla mukana toiminnassa, jonka he tietäisivät hyödyttävän paitsi

muita, myös itseään. (Engeström 2004, 94–95.) Tällainen kehittävä yhteistoiminta vaatii kuitenkin edellä mainituilta prosessin osapuolilta paljon panostuksia kehittämistyöhön ja esimerkiksi opetusresurssien niukkuus yliopistoissa voi asettaa sinänsä hyvän idean käytännön toteutukselle omat haasteensa. (Korhonen 2005b, 133.)

Teorian ja käytännön yhdentymistä voidaan jossain määrin kuitenkin tukea myös perinteisemmillä tavoilla ilman tiiviitä, eri tahoilta paljon vaativia kehityshankkeita. Esimerkiksi tuomalla käytännöllisten, työelämää mukailevien ongelmien ja tilanteiden ratkominen mukaan opetussisältöihin voidaan opiskelijoita jo opiskeluaikana totuttaa sentyyppisiin ongelmanratkaisuprosesseihin, joita he työelämässä todennäköisesti kohtaavat. Samoin tutkintoon kuuluvat työharjoittelujaksot, joihin ei liity kehittämissyhteistyötä, sekä opinnäytetöiden tekeminen yhteistyössä työelämän kanssa ovat paljon käytettyjä tapoja, joilla teorian ja käytännön välistä kuilua voidaan madaltaa myös pienemmin resurssein. (mt. 134–138.)

6 ASIANTUNTIJUUS JA SEN KEHITTYMINEN

6.1 Kasvatustieteellinen asiantuntijuus

Yliopistokoulutuksen saaneiden asiantuntijuudesta puhuttaessa käytetään usein termiä *akateeminen asiantuntijuus*. Sillä tarkoitetaan kykyä soveltaa tieteellistä tietoa käytännön tilanteisiin sekä taitoa muodostaa erilaisista ongelmista tutkimuksen kohteita. Akateemiseen asiantuntijuuteen kuuluu joukko monille aloille yhteisiä taitoja eli yleiskvalifikaatioita, joista tärkeimpiä ovat suulliset ja kirjalliset viestintätaidot, monipuoliset tietotekniikan käyttötaidot sekä asiantuntijan työmotivaatioon, uskomuksiin ja käsityksiin liittyvät tekijät. Mitä enemmän työhön liittyy erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa toimiminen, sitä tärkeämmäksi muodostuvat niin ikään yhteistyötaidot sekä yhteistyökumppanien kulttuurien ymmärtämisen taidot. Tärkeitä kvalifikaatioita ovat myös analyysien ja synteisien tekotaidot, alan perustietämyksen hallinta sekä kyky oppia uutta ja soveltaa opittua käytäntöön. (Jakku-Sihvonen 2005, 130–132.)

Kasvatustieteilijä tarvitsee työssään substanssitiedon eli teoreettisen ja tutkimusperustaisen tiedon hallinnan ja tutkimusmenetelmällisen osaamisen sekä edellä mainittujen monille aloille yhteisten yleiskvalifikaatioiden lisäksi alakohtaisia yleiskvalifikaatioita, jotka ovat luonteeltaan toimintatapa- tai työmenetelmäkvalifikaatioita. Näitä voivat työtehtävistä riippuen olla esimerkiksi ammattietiikka ja itsetuntemus, vuorovaikutustaidot, opetustaito ja perustaidot konsultoinnista. Alakohtaisten yleiskvalifikaatioiden merkitys voi nousta joidenkin kasvatustieteilijöiden erikoisosaamisessa hyvinkin keskeiseen asemaan. (mt. 138–140.)

Kuten olen aiemmin esittänyt, asiantuntijuus niin kuin se tässä tutkimuksessa ymmärretään, syntyy koulutuksen ja myöhemmän työuran yhteisvaikutuksesta. Pohja alan teoreettiselle ja käsitteelliselle hallinnalle saadaan yliopisto-opetuksen kautta tutkintoa suorittaessa, mutta pidemmälle asiantuntijuutta kehitettäessä tärkeään rooliin nousevat työtehtävät, jotka vaikuttavat oleellisesti kehittyvän asiantuntijuuden laatuun. Mitä laaja-alaisempaa hallintaa tavoitellaan, sitä moninaisemmissa olosuhteissa teoreettista tietopääomaa on voitava soveltaa ja sitä monipuolisempaa reflektointia asiantuntijuuttaan kehittävältä henkilöltä edellytetään. Akateemisessa koulutuksessa kehittyvän teoreettisen tai formaalin tietoperustan lisäksi tarvitaan siis alan praktisen hallinnan kehittämistä. (Eteläpelto 1992, 23; Helakorpi 2005, 57.)

Praktisen hallinnan kehittyminen on hidaskäyttöprosessi, koska käytännöllinen tieto kehittyy ja käsitteellistyy toiminnassa ja tietoa pitää kyetä käyttämään monenlaisissa olosuhteissa ja erilaisten ongelmien ratkaisemisessa. Suuri merkitys asiantuntijuuden kehittymiselle on työtehtävien monipuolisuudella ja myös ihmisen omalla asenteella. (Jakku-Sihvonen 2005, 131.) Pelkkä työkokemus sinänsä ei kehitä asiantuntijuutta vaan saattaa myös johtaa joustamattomuuteen ja liian rutiininomaiseen toimintaan. Olisikin tärkeää, että asiantuntija koettaisi jatkuvasti löytää tuoreita lähestymistapoja ongelmiin ja pyrki reflektomaan omaa toimintaansa, eikä tyytyisi vanhoihin koeteltuihin rutiineihin (Valkeavaara 1999, 116). Mahdollisuuksien mukaan olisi tärkeää osallistua asiantuntijatoimintojen analyysiin ja työn kehittämiskokeiluihin sekä tietoisesti kyseenalaistaa ja muuttaa työelämän vallitsevia toimintamalleja ja perusteita (Launis & Engeström 1999, 64).

6.2 Kehityksen vaiheet

Asiantuntijuuden kehittymistä on usein kuvattu vaiheittaisena etenemisenä noviisista ekspertiksi. Erään tunnetuimmista ja edelleen ajankohtaisista kehitysvaihemalleista ovat esittäneet jo yli kaksikymmentä vuotta sitten Dreyfus ja Dreyfus (1986). Heidän mallinsa perustuu pitkälti kokemuspimiseen ja on siinä mielessä kriittinen formaalia oppimista ja kirjatietaa kohtaan, että sen mukaan millä tahansa sellaisella osaamisen alueella, jossa asiantuntijuus ja taitavuus eivät merkitse ainoastaan valmiiden ja ainoiden oikeiden ratkaisujen taitamista ja joissa tehtyjen päätösten seurauksia ei voida ennalta tuntea, tärkeään rooliin asiantuntijuuden kehittämisessä nousevat konkreettiset kokemukset aidoista tilanteista. Taustalla on ajatus siitä, että osaaminen (know-how) on monilla elämänalueilla luonteeltaan sellaista, että asiantuntijan voi olla vaikeaa tai mahdotonta pukea sitä tyhjentävästi sanoiksi tai ositella tekijöitä, jotka johtavat onnistuneeseen lopputulokseen tehtävän suorittamisessa.

Malli ei mitätöi teoreettisen tiedon ja formaalin koulutuksen merkitystä pohjaa luovana ja käytännön kokemusta tukevana asiantuntijuuden osa-alueena. Se kuitenkin kiinnittää huomion siihen, että kehittyäkseen ekspertiksi sellaisilla osaamisen alueilla, joissa toimitaan muuttuvissa tilanteissa, yksilö välttämättä tarvitsee teoreettisen ja erilaisten sääntöjen hallitseman (knowing that) tiedon tueksi kokemusta erilaisista tilanteista, sekä niiden mahdollisista ratkaisutavoista. Asiantuntijuus kehittyy vahvimmin sillä alueella, jolta kokemuksia saadaan eniten ja esimerkiksi liikemies, joka on expertin tasolla markkinoinnissa, voi olla ainoastaan pätevän suorittajan tasolla rahoitussuunnittelijana ja pelkkä aloittelija yritysneuvottelijana (mt. 20).

Malli antaa näin hyvin järkeenkäyvästi ymmärtää, että vaikka asiantuntijuuttaan kehittävällä henkilöllä on yleensä jonkin alan pohjakoulutus, hänen on välttämätöntä saada sen lisäksi konkreettisia kokemuksia siltä alueelta jolla toimii, voidakseen saada mahdollisuuden kehittyä ekspertiksi. Eri-alaisten osaamisalueiden haastavuudessa on lisäksi eroja ja joillain alueilla kaikki eivät koskaan tule eksperteiksi vaikka siihen pyrkisivät: esimerkiksi shakissa vain murto-osa noviiseista yltää milloinkaan ekspertin tasolle, kun taas auton ajamisessa lähes kaikki voivat harjoittelun avulla saavuttaa sellaisen toiminnan tason, jota eksperttiydellä tässä mallissa tarkoitetaan. (Dreyfys & Dreyfus 1986, 20–21.)

Asiantuntijuuden nähdään mallissa kehittyvän vähintään viiden portaan kautta kulkevan prosessin aikana. Kehityksen viisi vaihetta kuvaavat niitä tyypillisiä muutoksia, joita yksilön ajatteluprosesseissa yleensä tapahtuu kun hän saa kokemuksia joltain alueelta ja ottaa noista kokemuksista opikseen. Kuten sanottua, kaikki tietyssä vaiheessa olevat yksilöt eivät välttämättä suoriudu tehtävistään yhtä hyvin ja esimerkiksi yksi ekspertti voi olla toista kyvykkäämpi. Mallin mukaan tietyn vaiheen kyvykkäimmät yksilöt ovat suorituskvyylytään kuitenkin aina parempia, kuin edellisen vaiheen parhaimmisto. Joka tapauksessa vaiheet antavat eräänlaisen peruskuvan siitä, millä tavoin asiantuntijaksi kehittyvän yksilön ajattelu ja toiminta muuttuvat kokemuksen karttuessa.

1. Ensimmäisessä vaiheessa aloittelija tai *noviisi* (novice) pidättäytyy tiukasti oppimisensa säännöissä ja toimintaohjeissa ja arvioi suoritustaan sen mukaan, kuinka hyvin onnistuu noudattamaan annettuja ohjeita. Esimerkiksi aloitteleva opettaja voi noudattaa kaavamaisesti laatimaansa tuntuun suunnitelmaa ja helposti hämmentyy, mikäli suunnitelmaa joudutaan muuttamaan.
2. Toisessa vaiheessa *edistynyt aloittelija* (advanced beginner) pystyy jo huomioimaan tilanteen, jossa toimii ja lisäksi toimintaa ohjaavat säännöt ovat entistä monipuolisempia. Ongelmana on vielä toiminnan kannalta olennaisten asioiden erottaminen epäolennaisista, mutta esimerkiksi edellisen esimerkin tilanteessa opettaja osaa jo häkeltymättä muuttaa tuntuun suunnitelmaa jos se on tarpeen.
3. Kolmannessa vaiheessa *pätevä suorittaja* (competent) osaa arvioida, mikä on olennaista tavoitteeseen pääsemisen kannalta ja kykenee tekemään päätöksiä arvionsa pohjalta. Lisäksi hän ottaa jo enemmän kokonaisvastuuta yhteisön toiminnasta, eikä tarvitse muiden ohjeistusta yhtä paljon kuin ennen.
4. Neljännessä eli taitavan suorittamisen (proficiency) vaiheessa *taitaja* osaa jo toimia intuitiivisesti tilanteen ehdoilla ja on sitoutunut tehtäväänsä sekä osaa kokonaisvaltaisesti analysoi-

da suoriutumistaan. Aiempia kokemuksia on kertynyt jo paljon ja taitaja tunnistaa nopeasti yhteydet niiden ja ongelmanratkaisutilanteen välillä.

5. Mallin viimeisellä portaalla *asiantuntijan (expert)* teoreettinen ja käytännön kokemuksen myötä syntynyt tietämys on yhdistynyt kypsäksi kokonaisuudeksi, joka on osa ihmisen persoonaa ilman, että hän siihen jatkuvasti tietoisesti paneutuu. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 21–36.; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 77–78.)

Kun noviisi pyrkii lopputulokseen analyttisesti harkiten, asiantuntija toimii intuitiivisesti ja eläytyy tilanteeseen sekä perustaa toimintansa aiemmin käyttämiinsä ratkaisumalleihin. ”Asiantuntijalla osaaminen on tullut siinä määrin osaksi yksilöä itseään, ettei hänen tarvitse olla siitä enempää tietoinen, kuin hän on omasta vartalostaan” (Dreyfus & Dreyfus 1986, 30). Asiantuntijuus perustuu näin ollen mallin mukaan pitkälti siihen, että ihminen pystyy ratkaisemaan uusia ongelmia vanhojen kokemustensa avulla. Kysymykseksi nousee kuitenkin se, kuinka on mahdollista käyttää vanhoja tietoja ja taitoja aivan uudessa ja ainutkertaisessa tapahtumassa? Ratkaisu, johon Dreyfusin ja Dreyfusin lisäksi on päätenyt Schön, on seuraavanlainen:

”Ammattilainen on rakentanut esimerkkien, mielikuvien, oivallusten ja tekojen *valikoiman*. ...Kun ammattilainen hahmottaa ainutkertaiseksi kokemansa tilanteen, hän *näkee* sen *jonakin*, joka jo on hänen valikoimassaan. *Tämän* tilanteen näkeminen *tuona* ei merkitse tämän alistamista tutulle kategorialle tai säännölle. Se merkitsee pikemminkin tuntemattoman, ainutkertaisen tilanteen näkemistä sekä samanlaisena että erilaisena kuin tuttu tilanne, ilman että ensin osataan sanoa, missä suhteessa se on samanlainen tai erilainen.” (Schön 1983; ks. Engeström 1995, 77.)

Asiantuntijalla on siis hiljaista tietoa (tacit knowledge), jonka avulla hän osaa tarkoituksenmukaisesti käyttää hyväkseen aiempien kokemustensa niitä puolia, joista on hyötyä uuden ongelmatilanteen ratkaisussa.

Asiantuntijuuden kehittymistä on kuvattu myös työelämälähtöisemmin. Tiuraniemi (1994, 32–33) on esittänyt Drydenin ja Thornen (1991) ajatusten pohjalta nelivaiheisen kehitysprosessin, jonka aikana asiantuntijuuttaan kehittävä ihminen oppii yhä paremmin vastaamaan työelämän muutostarpeisiin. Vaiheissa voi nähdä paljon samaa Dreyfuksen ja Dreyfuksen mallin kanssa, mutta kuten sanottua Tiuraniemi liittyy esityksensä ehkä konkreettisemmin asiantuntijan ammatilliseen kehitykseen. Mallissa *noviisivaihe* liittyy koulutusaikaan ja ammatissa toimimisen alkuaikoihin. Vaiheelle on ominaista, että yksilö keskittyy itseensä ja pohtii sitä, osaako hän toimia työssään. *Asiakaskeskeisessä kehitysvaiheessa* aletaan nähdä asiakkaan tarpeet ja tehdään jo itsenäisiä ratkaisuja työhön liittyen. Varsinkin ihmissuhdeammateissa huomataan, ettei toiminta ole kokoelma mekanistisia temppeja, vaan kasvu nähdään pitkänä prosessina. *Prosessikeskeisessä vaiheessa* peruskysymys on,

miten yhteistyösuhde asiakastilanteissa toimii. Itseluottamus omaan toimintaan on korkea ja asiantuntijalla on taito nähdä kokonaisuus. Yksilölliset erot toiminnassa alkavat näkyä. *Taitavan ammatillisen toiminnan vaiheessa* asiantuntija näkee prosessin kokonaisuuden ja sen osat suhteessa toisiinsa. Asiantuntija toimii itsenäisesti ja tietoisena omista kyvyistään sekä persoonallisesta tavastaan ratkaista ammatillisia ja myös henkilökohtaisia ongelmia. Hän pystyy kehittämään työtään ja työympäristöään.

Vaikka edellä olevat mallit saattavat luoda kuvan ennalta määrätystä, kaikilla ihmisillä samaa kaavaa noudattavasta kehityskulusta, kyseessä ei ole lineaarinen prosessi, joka etenisi jokaisella yksilöllä tarkasti edellä esiteltyjen vaiheiden mukaisessa järjestyksessä. Asiantuntijuuden kehittyminen on pikemminkin yksilön koulutus- ja työuraan liittyvä polveileva prosessi, jossa suuressa roolissa ovat myös työyhteisön toiminta ja työkuultuuri (Eteläpelto & Tynjälä 2005, 9-14). Koulutus yksinään ei voi tuottaa minkään alan asiantuntijuutta, eikä osaaminen kehity työelämässäkään tyhjiössä, vaan oppiminen tapahtuu pitkälti asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumalla (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005,135).

Yhteisöllisen oppimisen teoriat liittyvät asiantuntijuuden kehittymisen siihen kontekstiin, jossa oppimista tapahtuu. Laven ja Wengerin (1991, 52–58) mukaan oppiminen on parhaimmillaan silloin, kun se on esimerkiksi oppipojan aktiivista osallistumista yhteisön toimintaan. Tällöin yhteisössä tapahtuu vain vähän varsinaista opettamista, mutta paljon oppimista. Tällaisen käytännön onnistumista edesauttavat kolmenlaiset tekijät. Ensiksi *yhteisön tulisi antaa uudelle jäsenelleen laajat mahdollisuudet osallistua yhteisön toimintoihin* ja edetä vaatimattomammista tehtävistä haastavampiin niin, että hänelle muodostuisi kokonaiskuva toiminnasta. Toiseksi *yhteisön on varmistettava, että sen jäsenet ovat monipuolisessa vuorovaikutuksessa keskenään*, jolloin tarinat ja kertomukset ongelmien ratkaisusta helpottavat uusien jäsenten oppimista. Kolmanneksi *yhteisön käyttämien teknologioiden ja sääntöjen sekä koko organisaation tulee olla avoimia* niin, että osanottajien on mahdollista tutkiskella niitä. Näin kokemus ei ole Lavelle ja Wengerille enää vain yksilön varastoimia muistikuvia, kuten edellä Dreyfusilla ja Dreyfusilla tai Schönillä, vaan he kiinnittävät mallisaa huomion ennen kaikkea yhteisön sisällä tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja vuoropuheluun yhteisön jäsenten välillä.

Laven ja Wengerin tapaan on erityisesti kasvatustieteellisen asiantuntijuuden kehittymistä lähestynyt Jakku-Sihvonen (2005, 141), joka kuvaa eri vaatavuustason tehtävävyöhykkeitä. Asiantuntijuuden kehittyminen nähdään tällöin hitaana siirtymänä vähemmän vastuullisista tehtävistä toiminnan

reuna-alueilta kohti toiminnan ydintä ja erikoisosaamista vaativia vyöhykkeitä. Neljää vyöhykettä voidaan kuvata seuraavasti:

- *Reunavyöhykkeiden* tehtävät ovat yleensä rutiininomaisia ja avustavia, eikä niihin akateemisessa koulutuksessa juuri kiinnitetä huomiota. Jos tehtäviin sisältyy itse substanssin hallintaan liittyvää päätöksentekoa, vastuun siitä kantaa yleensä edistyneempi kollega tai esimies.
- *Yleishallintavyöhykkeellä* tehtävissä tarvitaan jo substanssin hallintaan perustuvaa aloitteellisuutta ja toimintaa vastuun lopullisista päätöksistä ollessa kuitenkin vielä tavallisesti monijäsenisellä ryhmällä tai esimiehellä. Tällä vyöhykkeellä asiantuntijuuttaan kehittävän yksilön omat mielenkiinnonkohteet alkavat selkiytyä ja oma erikoisalue alkaa muotoutua.
- *Erikoisasiantuntijavyöhykkeellä* tehtävät vaativat erikoisasiantuntemusta omalta alueelta ja aloitteellisuus sekä vastuu ratkaisuista ovat asiantuntijalla itsellään. Tällä vyöhykkeellä toimivat henkilöt toimivat itsenäisesti esimerkiksi tutkijoina, kehittäjinä, konsultteina tai arvioijina.
- *Huippuosaajavyöhykkeellä* tehtävät ovat vastuullisia ja edellyttävät paljon päätöksenteko- ja toimeenpanovaltaa. Asiantuntijalta edellytetään tunnustettua erikoisosaamista sekä alan hyvää yleistuntemusta ja riittävää sisältö- ja kontekstintietämystä alan kotimaisesta ja ulkomaisesta tilasta. Tähän vyöhykkeeseen kuuluvat tehtävät voivat kasvatusalalla olla esimerkiksi suurten tutkimus- ja kehittämishankkeiden johtotehtäviä.

6.3 Kohti reflektiivistä oppimista ja uutta asiantuntijuutta

Yhteisöllisen oppimisen, samoin kuin kokemusoppimisen mallit, jollaisena myös edellä esitettyä Dreyfuksen ja Dreyfuksenkin asiantuntijuuden kehittymistä pidemmällä aikavälillä kuvaavaa mallia voidaan pitää, herättävät johdonmukaisuudestaan huolimatta erään kysymyksen. Miksi niin moni runsaasti kokemusta omaava organisaatio on jämähtänyt paikoilleen eikä pysty uusiutumaan, jos kerran kokemuksen karttumisen sinänsä riittää turvaamaan uusienkin käsitteiden ja yleistysten tuottamisen? Engeströmin (1995, 78–82) mukaan kokemusoppimisen klassikon John Deweyn tulkinta kokemuksesta on edelleen ajankohtainen ja antaa monipuolisemman kuvan sen merkityksestä ja mahdollisuuksista.

Dewey (1959, 163–178) osoitti yhtäältä kokemuksen vanhoihin toimintatapoihin jumiuttavan luonteen viittaamalla sen aikaansaamaan henkiseen laiskistumiseen sekä samojen toimintatapojen toistamiseen muuttuvista tilanteista välittämättä. Toisaalta hän kuitenkin erotti kaksi erilaista kokemukseen liittyvää tekijää, kokemusperäisen ja kokeellisen suhtautumistavan. Erottelussa kokemusperäi-

nen tarkoitti juuri menneisyyden, tapojen ja rutiinien hallitsemää kokemusta, jossa ei jää tilaa järkelle harkinnalle, vaan toiminta perustuu pitkälti vanhan toistamiseen. Kokeelliseen suhtautumistapaan Dewey sen sijaan näki sisältyvän lisäksi reflektion, joka vapauttaa ihmisen perinteen ja tapojen rajoittavasta vaikutuksesta. Tätä kokeellista suhtautumistapaa ja oppimisen reflektiivisyyttä on kuvannut Kolb (1984, 42) tunnetulla kehämallillaan, joka koostuu neljästä vaiheesta tai askeleesta. Ensimmäisenä askeleena on konkreettinen kokemus, toisena havainto ja harkinta, kolmantena abstraktien käsitteiden ja yleistysten muodostaminen ja neljäntenä käsitteiden seuraamusten koettelu uusissa tilanteissa, joka taas johtaa lähtöpisteeseen eli uusiin konkreettisiin kokemuksiin. Mallin mukaan abstraktit käsitteet ja yleistykset ovat siis tarpeellisia ja ne syntyvät vasta kun yksilö reflektoi kokemuksiansa eli pohtii niitä aktiivisesti (Engeström 1995, 76).

Jos siis asiantuntija tukeutuu ainoastaan aiempaan kokemukseensa, hän mitä todennäköisimmin vain toistaa vanhoja menettelytapojaan eikä muuta niitä. Kokeilevan oppimisen avulla oppija sen sijaan voi pyrkiä aidosti kehittävään oppimiseen, eikä hän tyydy enää pelkästään kysymään ”miten pääsen oikeaan tulokseen”, vaan myös ”miksi eli minkälaisia periaatteita käyttämällä pääsen tulokseen”. (mt. 78–84). Joutuessaan ongelmallisten tilanteiden eteen asiantuntijuuttaan kehittävän ihmisen täytyy siis reflektoida omaa toimintaansa, jolloin hän voi oikaista uskomuksiinsa liittyviä vääristymiä sekä ongelmanratkaisussa tekemiään virheitä. Sen lisäksi, että asiantuntija etsii mielikuvia aiemmista samantyyppisistä kokemuksista, hänen täytyy käydä uudelleen läpi ongelmalliseksi kokeamia tilanteita sekä kehitellä ja kokeilla aktiivisesti uusia toimintatapoja ja pyrkiä muuttamaan toimintaansa ohjaavia periaatteita, eikä ainoastaan yksittäisiä toimintamalleja. (Mezirow 1996, 17.)

Reflektiivisen oppimisen asenteen voidaan nähdä liittyvän myös laajemmin siihen, miten ihminen suhtautuu uusiin mahdollisuuksiin työssään. Kognitiivisen psykologian piirissä tehdyn asiantuntijuustutkimuksen mukaan osaamisen kehittyminen vaatii jatkuvasti uusia ärsykeitä, joilla kehittymisen pysähtyminen ja toiminnan automatisoituminen voidaan estää. Kun yksilö hakeutuu työssään tietoisesti sellaisiin haasteellisiin ja taitoja venyttäviin tehtäviin, joissa hän joutuu astumaan pois omalta osaamisen mukavuusalueeltaan, hän saa mahdollisuuden kehittyä sen sijaan, että vain ylläpitäisi jo olemassa olevaa osaamista. (Hakkarainen & Paavola 2006, 223.)

Asiantuntijan tulee reflektoida omaa osaamistaan suhteessa työorganisaatioon, tiedetaustansa, asiakkaisiin sekä yhteistyöverkostoihin. Perinteiseen asiantuntijuuteen verrattuna reflektiivisessä asiantuntijuudessa korostuvatkin toimintakontekstin eri tekijät, kuten toiset ihmiset ja organisaation verkostot ja näin käsitteen voidaan nähdä kiinnittyvän yhteisöllisen oppimisen malleihin. Toisaalta siihen liittyy myös paljon omien arvojen pohjalta tapahtuvaa harkintaa ja tiedon merkityksien poh-

dintaa, jolloin sen taustalla voidaan nähdä lisäksi kokemuksellisen oppimisen ja nimenomaan kokemusten reflektointia korostavat teoriat. Työelämässä toimiessaan asiantuntija joutuu kohtaamaan ristiriitoja omien tieteelliseen koulutukseen pohjautuvien tietojen sekä käytännön asettamien haasteiden ja tarpeiden välillä. Ristiriidat avaavat mahdollisuuksia uuden oppimiseen ja eri yhteistyötohot, kuten asiakkaat ja työyhteisö, muodostavatkin tärkeän lähtökohdan asiantuntijan osaamisvaatimuksille ja osaamisen kehittämiseksi. (Helakorpi 2005, 153–154.)

Reflektiivinen asiantuntijuus, josta voidaan puhua myös dynaamisena asiantuntijuutena (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 80) tai uutena asiantuntijuutena (Helakorpi 2005, 153), on näin ollen korkeatasoista osaamista, joka näkyy joustavana, luovana, kehittäväenä ja erityisesti tietoisena toimintana uusissa ja yllättävissä olosuhteissa. Sen eroja vanhaan käsitykseen asiantuntijuudesta voidaan havainnollistaa seuraavan taulukon avulla:

TAULUKKO 1. Vanha ja uusi asiantuntijuus (Helakorpi 2005, 153)

Vanha asiantuntijuus	Uusi asiantuntijuus
Ammattikunta-kohtainen asiantuntijuus	Ammattikuntien ja ammattialojen rajat ylittävä laaja-alainen asiantuntijuus
Ammattikunnan yksinoikeus työtehtäviin ja asiantuntijuuksien kilpailu	Useita asiantuntijuuksia samalle ongelma-alueelle
Asiantuntijan autonomia työssään	Asiantuntijoiden tiimityö ja verkostoituminen
Asiantuntija asian legitimoijana	Asiantuntija asioiden tulkitsijana koulutukseen (tietämys) ja kokemukseen nojaten
Asiantuntijuuden nojaaminen objektivistiseen tieteen ihanteeseen: universaali totuus	Asiantuntijuus sisältää relativistista tietoa ja sisältää myös tietoista arvopohdintaa
Asiantuntijoiden hierarkkisuus	Tasavertaiset suhteet asiantuntijoiden ja ei-asiantuntijoiden välillä
Asiantuntijuuden stabiilisuus	Dynaaminen asiantuntijuus, jatkuva uusiutuminen, osaamisen kehittäminen
Kaavamaiset ratkaisumallit ongelmiin	Tilannekohtainen analyysi ja luovat ratkaisut, tutkiva ja kehittävä ote
Asiantuntijan työn kohteena asiakas	Asiakas kumppanina, yhteistyö, asiakkuus laajempänä käsitteenä (myös yhteisöt)

6.4 Asiantuntijan osaaminen

Asiantuntijan työssä yhdistyvät toisaalta suunnitelmallisuus ja toteutusosaaminen sekä toisaalta teoreettisuus ja käytännön osaaminen. Sen vuoksi suuressa roolissa työnteossa ovat henkilökohtaiset ominaisuudet sekä innovatiivisuus, jolloin tärkeiksi nousevat normatiiviset ja innovatiiviset kva-lifikaatiot (ks. luku 4.2 tässä tutkimuksessa). Työpaikoilla tarvitaan muutosten keskellä yhä enem-män oppimiskykyä, tutkivaa ja kehittävää työtettä, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä val-miuksia hahmottaa laajoja kokonaisuuksia. Niin ikään tullaan tarvitsemaan entistä enemmän erilai-suuden sietokykyä, kun toimitaan erilaisissa verkostoissa monenlaisten ihmisten kanssa. Uudessa asiantuntijuudessa korostuvat osaamisvaatimukset voidaan esittää neliosaisena osaamiskehikkona, jonka osiot ovat *substanssiosaaminen*, *työyhteisöosaaminen*, *kehittämisoosaaminen* ja *kehitty-misoosaaminen*. Niistä jokainen jakautuu edelleen kahteen alaluokkaan. (Helakorpi 2005, 68,155.)

Substanssiosaaminen on työssä tarvittavaa yksilöllistä ydinosaamista.

- *Ammatillisilla perustaidoilla* eli tekemisen kompetenssilla tarkoitetaan alalla tarvittavaa koulutuksen ja työkokemuksen perusteella hankittua osaamista. Siihen kuuluu valmius suunnitella, toteuttaa ja kehittää alansa tehtäviä sekä työelämän pelisääntöjen tunteminen.
- *Ammatillisiin toimintataitoihin ja persoonallisiin kykyihin* eli prosessien hallintataitoihin kuuluvat työyhteisössä tarvittava käytännöllinen osaaminen kuten yhteistyötaidot, alan tietolähteiden tunteminen, tietotekniikan ja asiantuntijaverkostojen hyödyntäminen sekä esimer-kiksi kielitaito ja kyky itsenäiseen ja vastuulliseen työntekoon sekä eettisten näkökulmien huomiointiin.

Työyhteisöosaamisella tarkoitetaan organisaation ydinosaamista

- *Asiakas- ja verkostoyhteistyö* on noussut jatkuvasti tärkeämmäksi, koska asiantuntijuuteen kuuluu entistä enemmän myös yhteistoiminta- ja taloushallinto-osaamista. Vuorovaikutus- ja johtamistaidot sekä laajat verkostot muihin työelämän toimijoihin ovat merkittäviä teki-jöitä asiantuntijan menestykselle. Entistä useampiin tehtäviin kuuluu lisäksi asiakaspalvelu- ja yrittäjyysosaamista.
- *Sisäiset yhteistyötaidot* liittyvät työyhteisön sosiaaliseen luonteeseen. Asiantuntijan tulee osata laatia ja seurata talousraportteja ja perustaa suunnitelmia niihin sekä olla yhteydessä asiakas- ja yhteistyöryhmiin. Tärkeitä ovat myös toisten opastamisen ja ohjauksen taidot ja oman osaamisen siirtäminen muille. Tietotekniset verkostovalmiudet ovat lisäksi osa joka-päiväistä työtä.

Kehittämisoosaaminen merkitsee strategista osaamista

- *Organisaation toimintakulttuurin omaksuminen* tarkoittaa oppimista ”talon tavoille”. Tämä edellyttää organisaation ydinosaamisen sisäistämistä, toimintatapojen tuntemusta, lojaalisuutta sekä valmiutta yhteisön kehittämiseen. Voidaan puhua myös kollektiivisesta osaamisesta, jossa organisaation yhteinen tietämys ja erityistaidot yhdistyvät.
- *Toiminnan kokonaisuuden hallintaan* kuuluu liiketoimintaosaaminen. Asiantuntijan on osattava visioida organisaation erilaisia tulevaisuuden mahdollisuuksia alalla sekä kyettävä toimimaan muuttuvissa olosuhteissa myös globalisaation vaikutukset huomioiden.

Kehittymisoosaamisella tarkoitetaan valmiutta jatkuvaan oppimiseen

- *Innovaatiovalmiuksilla* eli kehittävällä työotteella tarkoitetaan oman työn ja työyhteisön kehittämisen edellyttämiä ajattelun taitoja. Asiantuntijan on tunnettava alan tieteellisen tutkimuksen ja kehittämistyön sovelluksia. Hänen on tunnistettava työssä esiintyviä ongelmia ja pystyttävä luovaan ongelmanratkaisuun. Sen vuoksi tärkeää on alalla tapahtuvan keskustelun seuraaminen.
- *Itsensä kehittäminen* eli oppimaan oppiminen. Oman työn ja työyhteisön kehittäminen edellyttää myös näkemyksellisyyttä yhteiskunnallisesta kehityksestä sekä oman arvopohjan pohdintaa ja eettisen toimintaperustan luomista ja uudistamista. Asiantuntijan työssä korostuu entistä enemmän oman työn johtaminen ja kehittäminen. Tämä edellyttää itse työn tekemisen lisäksi osallistumista erilaisiin kehittämisprojekteihin ja koulutukseen sekä myös oman toiminnan arvioinnin taitoja.

Osaaminen käytännön työssä on kokonaisuus, jossa painotukset eri osaamisalueiden välillä vaihtelevat tilanteen ja erilaisten tehtävänkuvien synnyttämien vaatimusten mukaan. Nelijakoa voidaan kuitenkin käyttää asiantuntijatyön analysoinnin ja kuvaamisen apuvälineenä ja katsoinkin kehikon sopivan hyvin tämän tutkimuksen tarpeisiin. Niinpä käytin Helakorven luokittelunsa pohjalta tekemää kysymysmittaristoa joiltain osin sovellettuna hyväkseni kvantitatiivisen aineiston keräämisessä. Samoin hyödynsin osaamisen nelijakoa niin kvantitatiivisen kuin kvalitatiivisen aineiston analyysissä ja raportoinnissa. Luokittelu sopii nähdäkseni hyvin kuvaamaan kasvatustieteilijöiden asiantuntijuutta, jossa muun muassa yhteistyön taidoilla ja itsensä sekä oman työyhteisön kehittämiseksi on usein suuri merkitys työssä menestyksekkäästi toimimiselle ja asiantuntijuuden kehittymiselle.

7 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUSMENETELMIEN ESITTELY

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella kasvatustieteen maisterin työelämäosaamista valmistuneiden itsensä sekä työnantajan näkökulmasta ja vastata seuraaviin tutkimusongelmiin:

Valmistuneiden kasvatustieteilijöiden näkökulmasta (kvantitatiivinen aineisto):

- 1. Missä ja millaisten oppimistapojen avulla tutkittavat eli valmistuneet ja työelämään siirtyneet kasvatustieteilijät kokevat nykyisen osaamisensa syntyneen?*
- 2. Kuinka hyvin tutkittavat katsovat hallitsevansa asiantuntijan osaamiseen liittyviä työkvalifikaatioita ja mitä niistä he pitävät työnsä kannalta tärkeimpinä?*

Työntantajien näkökulmasta (kvalitatiivinen aineisto):

- 3. Miten ja missä kasvatustieteilijän työssä tarvittava osaaminen syntyy ja asiantuntijuus kehittyy?*
- 4. Mikä on tärkeää työssä menestymiselle eli millaista osaamista tai ominaisuuksia kasvatustieteilijän työ vaatii?*

Kun tutkimus rakentuu sekä kvantitatiivista että kvalitatiivisesta aineistosta, voidaan aineiston käsittelyssä ja tulosten esittelyssä käyttää erilaisia tapoja tilanteen mukaan. Tulokset voidaan esittää esimerkiksi erillisinä, mutta osin yhdistettyinä osioina jotka tukevat toinen toistaan tai menetelmät voidaan yhdistää jo aineiston keruuvaiheessa tai vasta analyysin ja raportin kirjoittamisen vaiheessa. (Brannen 1992, 28–29.) Koska olen tässä tutkimuksessa kerännyt kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston erikseen ja eri kohderyhmiltä, olen myös tulosten esittelyssä päätenyt selkeyden vuoksi esittelemään aineistot erillisinä mutta kuitenkin toisiaan ja koko tutkimuksen kokonaisuutta tukevinä osioina. Seuraavaksi kerron enemmän siitä, minkä vuoksi olen päätenyt tässä tutkimuksessa sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen tutkimusotteen käyttämiseen, sekä laajemmin siitä, mitä eri aineistotyyppisiä ja menetelmiä yhdistettäessä on huomioitava.

Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden tai tutkimusmenetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Voidaan myös tehdä tutkijatriangulaatiota, jolloin useampi tutkija tutkii samaa kohdetta. Alun perin triangulaatiolla on tarkoitettu kolmiomittausta eli kolmesta eri pisteestä

tapahtuvaa mittaamista ja samaan tapaan voidaan ajatella sen myös ihmistieteissä kuvaavan yhden aihealueen lähestymistä useammasta positiosta. (Eskola & Suoranta 1998, 68.) Tässä tutkimuksessa triangulaatio liittyy erilaisten aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmien käyttöön samassa tutkimuksessa ja olen pyrkinyt lähestymään tutkimusongelmia sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen tutkimusotteen vahvuuksia hyväksi käyttäen.

Menetelmätriangulaation käyttöä tutkimuksen teossa voidaan kritisoida tieteenfilosofisin perustein ja metodologisesti sen käyttöä voidaan kyseenalaistaa. Voidaan ajatella, että erilaiset tutkimusmenetelmät pohjautuvat erilaisiin ihmiskäsityksiin, eikä niitä siksi voida sovittaa yhteen. Näin ollen sellaiselle tutkijalle, joka haluaa pitää tutkimuksensa tieteenfilosofiset lähtökohdat yksiselitteisinä, triangulaatio voi aiheuttaa ongelmia. (Eskola & Suoranta 1998, 71.) Metsämuurosen (2006, 88) mukaan kvantitatiivinen tutkimusote pohjautuu positivistiseen tai postpositivistiseen tieteen ihanteeseen, kun taas kvalitatiivinen ote perustuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Kvantitatiivisen tutkimuksen ja tilastollisten menetelmien katsotaan tavallisesti voivan tarjota yleistettävämpää tietoa kuin kvalitatiivisen tutkimuksen, jonka kysymykset ovat tyypiltään enemmän miksi -kysymyksiä ja joissa yleistämisen sijaan kiinnostuksen keskiössä on yksittäisten tapausten linkittäminen joihinkin teoreettisiin kehyksiin sekä ilmiöiden ymmärtäminen. (Brannen 1992, 8–9.) Tutkimusotteiden välillä on siis jo lähtökohtaisesti siinä määrin eroja, että tutkijan olisi hyvä valita toinen metodologioista ainakin tutkimuksen päämetodologiaksi vaikka hän käyttäisi tutkimuksessaan molempia menetelmiä (Metsämuuronen 2006, 88).

Tämän tutkimuksen päämetodologiana näen edellisen pohjalta vahvemmin kvantitatiivisen tutkimusotteen, koska tavoitteenani on ollut tuoda tutkittavasta aiheesta eli kasvatustieteilijöiden työelämäosaamisesta ja sen kehittymisestä esille myös joitain perusjoukkoon yleistettävissä olevia näkökohtia. Kvalitatiivisen tutkimusotteen rooli tutkimuksessa on sen sijaan tarjota käytännön esimerkkejä muuten ehkä abstrakteiksi jääviin osaamisen ilmiöihin sekä selittää sitä, miksi joidenkin asioiden osaamisesta on tietystä työssä hyötyä. Toisaalta olen peilannut haastateltujen näkemyksiä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä kvantitatiivisen aineiston tuloksiin ja silloin kun kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen aineisto sekä teoria tukevat toisiaan paitsi erillisten aineistojen, myös koko tutkimuksen luotettavuus kasvaa.

Eri tutkimusmenetelmien yhdistäminen tarjoaa siis haasteista huolimatta hyviä mahdollisuuksia erilaisten aineistojen hyödyntämiseen ja tärkeintä Eskolan ja Suorannan (1998, 72) mukaan onkin se, että tutkija tietää mitä tekee ja osaa myös perustella tekemänsä ratkaisut. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt parhaan kykyni mukaan kirjoittamaan auki tekemäni ratkaisut sekä niiden perusteet.

Näin jätän lukijan päätettäväksi sen, kuinka hyvin tai huonosti esimerkiksi tutkimusmenetelmien suhteen tekemäni valinnat ovat onnistuneet. Yleisen huolellisuuden ja täsmällisyyden ohella mahdollisimman tarkka tutkimusvaiheiden ja tehtyjen päätösten raportointi ja perustelu on oikeastaan tutkijan ainut mahdollisuus parantaa tutkimuksen reliabiliteettia eli luotettavuutta sekä validiutta eli tutkimuksen pätevyyttä.

Kvantitatiivisen tutkimuksen kontekstissa tutkimuksen luotettavuutta on helpompi arvioida vakiintuneiden käytäntöjen ja esimerkiksi mittareiden huolellisen käytön ja tilastollisen analyysin keinoin. Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliuden ja validiteetin arviointi sen sijaan on vaikeampaa tilanteiden ainutkertaisuuden vuoksi; esimerkiksi haastattelut eivät ole käytännössä koskaan toistettavissa sellaisenaan uudelleen. Siksi laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys voidaankin nähdä ehkä enemmän tulosten vakuuttavuutena tai uskottavuutena, kuin ”oikeina” tai ”väärinä” tuloksina. Alasuutarin (1999, 234–235) mukaan yleistettävyyys kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole ongelma, jos kaikki tutkimuksen lukijat tunnistavat kuvatun ilmiön. Kiinnostavaksi muodostuu tällöin pikemminkin se, kuinka pätevältä ilmiölle annettu selitys vaikuttaa ja löytyykö esimerkiksi aiemmasta tutkimuksesta tai teoriasta tulkintaa tukevia selityksiä.

Vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen, on taustalla kuitenkin ajatus siitä, että yksityisessä toistuu yleinen. Kun yksityistä tapausta tutkitaan mahdollisimman tarkasti, voidaan saada esille myös se, mikä tutkittavassa ilmiössä on merkittävää ja mitkä asiat alkavat toistua useimmin tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 171). On tärkeää, että tutkija kirjoittaa auki ja perustelee mahdollisimman hyvin, kuinka hän on päätenyt esimerkiksi käyttämiinsä kategorisointeihin haastatteluaineiston analysoinnissa tai millä perusteilla hän on tulkintansa tehnyt. Luotettavuutta lisää myös se, että haastattelut nauhoitetaan ja tallennetaan vaikkapa tietokoneelle. Tällöin tutkijalla on tarvittaessa mahdollisuus näyttää halukaille, että raportoitu aineisto on todella olemassa. Aineiston tulkintaan vaikuttaa tutkijan johdonmukaisuuden ja tarkkuuden lisäksi hänen todellisuuskäsityksensä eli se, lähestyykö hän aineistoaan realistisesta vai relativistisesta näkökulmasta vai jostain niiden välistä. Lähestymistapa ohjaa tutkijan kiinnostusta ja vaikuttaa siihen ovatko tutkimuksen keskiössä sisällöt, joita aineistosta löytyy, vai ehkä kielelliset ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Määrällisen ja laadullisen aineiston yhdistäminen tutkimuksissa on tyypillisimmillään sitä, että kvantitatiivisilla menetelmillä, kuten kyselylomakkeella, kerätään aluksi yleisluontoisempaa tietoa, jonka jälkeen kvalitatiivisilla menetelmillä, esimerkiksi haastatteluilla syvennetään saatua kuvaa

(Eskola & Suoranta 1998, 72–73). Tähän tapaan olen toiminut myös tässä tutkimuksessa. Huomionarvoinen seikka on kuitenkin se, että eri tutkimusmenetelmien käytön lisäksi olen tavoitellut monipuolisempaa ja tarkempaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä eli kasvatustieteilijöiden työelämäosaamisesta ja sen kehittymisestä lähestymällä sitä kahdesta suunnasta: työntekijöiden sekä työnantajien näkökulmista.

Menetelmätriangulaation soveltamiseen tässä tutkimuksessa päädyin käytännön syistä. Kasvatustieteilijät toimivat työelämässä monenlaisissa tehtävissä oman mielenkiintonsa ja tietysti työnantajaorganisaation tehtävien mukaan (jo tämän tutkimuksen 140 vastaajalla oli 72 eri tehtävänimikettä). Tämän vuoksi näin tutkimuksen tavoitteiden kannalta järkevämpänä vaihtoehtona pyrkiä kartoittamaan kaikille vastaajille yhteisiä piirteitä kvantitatiivisten menetelmien keinoin sen sijaan, että olisi haastatellut yksittäisiä, enemmän tai vähemmän sattumanvaraisesti valittuja työelämään siirtyneitä kasvatustieteilijöitä ja koettanut saada selville niin ikään enemmän tai vähemmän sattumanvaraisia asioita heidän töistään. Kyselylomaketutkimuksen huonona puolena voi tosin nähdä sen tuottamien tulosten karkeuden verrattuna haastatteluaineistoon, mutta koska halusin aluksi saada nimenomaan yleisellä tasolla käsityksen tutkimusaiheestani, pidän valintaa perusteltuna.

Tutkimuksen jälkimmäisessä vaiheessa työnantajia lähestyttäessä haastattelujen tekeminen sen sijaan tuntui luontevalta vaihtoehdolta useammastakin syystä. Valmistuneille kasvatustieteilijöille tehdyn kyselylomaketutkimuksen ja aineiston analyysin jälkeen olin saanut aiheeseen sellaisen tunteen, että pystyin jo suorittamaan haastateltavien valinnan suhteen päätöksiä, joita en olisi tutkimuksen alussa osannut tehdä. Vaikka ensimmäisestä aineistosta olikin selvinnyt, että kasvatustieteilijöitä työskentelee erittäin monien tehtävänimikkeiden alla, näytti myös siltä, että eri nimikkeet liittyivät näennäisestä vaihtelustaan huolimatta kuitenkin tietynlaisiin tehtäväkenttiin tietyn tyyppisissä organisaatioissa.

Näiden organisaatiotyyppien ja tehtäväkenttien määrä oli luonnollisesti paljon pienempi kuin erilaisten tehtävänimikkeiden, joten pystyin perustellusti valitsemaan haastateltavaksi tarpeen mukaan sellaisia kasvatustieteilijöiden esimiehiä, jotka toimivat hyvinkin erilaisissa organisaatioissa. Yhdistävänä tekijänä erilaisille organisaatioille oli kuitenkin se, että niissä kaikissa oli kysyntää kasvatustieteelliselle asiantuntemukselle. On tietysti selvää etteivät valitsemani organisaatiot kata täydellisesti kasvatustieteilijöiden tehtäväkenttiä työelämässä, mutta niiden perusteella saa uskoakseni jo hyvän käsityksen siitä, millaisissa tehtävissä kasvatustieteellistä osaamista tarvitaan, sekä käytännön esimerkkejä siitä, millaista tuo osaaminen konkreettisella tasolla on.

8 KASVATUSTIETEILIJÖIDEN NÄKÖKULMA OSAAMISEEN JA SEN KEHITTÄMISEEN

8.1 Aineiston keruun ja analyysitapojen esittely

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa keväällä 2009 käytin aineiston hankinnassa postikyselyä ja analysoinnissa kvantitatiivisia menetelmiä, koska tavoitteenani oli aluksi kartoittaa yleisemmällä ja myös yleistettävämällä tasolla valmistuneiden itsensä käsityksiä kasvatustieteilijän työelämäosaamisesta sekä tuon osaamisen syntymisestä. Kvantitatiivisen tutkimusotteen valintaan vaikutti lisäksi se, että viime vuosina valmistuneita kasvatustieteen maistereita oli yliopistojen opiskelijarekistereiden kautta käytännössä mahdollista saavuttaa riittävän suuri joukko kvantitatiivisen analyysin tarpeita varten.

Kohderyhmäksi valitsin vuosina 2005–2008 Joensuun, Helsingin ja Tampereen yliopistojen yleisen kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen tieteenalakoulutuksista valmistuneet kasvatustieteen maisterit, joilla kaikilla oli pääaineena ollut joko yleinen kasvatustiede tai aikuiskasvatustiede. Juuri tähän kohderyhmään päädyin kahdesta syystä. Ensiksi pidin tärkeänä sitä, että vastaajat olisivat valmistuneet mahdollisimman vähän aikaa sitten, mutta kuitenkin siirtyneet jo työelämään. Näin uskoin heillä olevan vielä tuoreessa muistissa opiskeluaikat sekä työharjoittelun anti, mutta toisaalta jo myös omakohtaisia kokemuksia työelämän vaatimuksista. Toiseksi päätin, että hankkimalla aineistoa kolmesta eri yliopistosta valmistuneilta yhden yliopiston sijaan, analyysin tuloksia voisi pitää hieman yleistettävämmin paitsi kohderyhmäläisten määrän lisääntyessä myös siksi, että vastaajia olisi eri puolilta Suomea, eivätkä vastaukset edustaisi näin ainoastaan yhden kaupungin yliopistosta valmistuneiden näkemyksiä.

Kvantitatiivista tutkimusta tehtäessä käytetään usein erilaisia otantamenetelmiä, kuten systemaattista otantaa, ositettua otantaa, ryväotantaa tai yksinkertaista satunnaisotantaa. Niiden avulla pyritään saamaan mahdollisimman edustava kuva koko perusjoukosta silloin, kun sen käsitteleminen kokonaisuudessaan olisi liian työlästä tai mahdotonta (Valli 2001, 13–18).

Joensuun, Helsingin ja Tampereen yliopistojen kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen maisterin tutkinnon vuosina 2005–2008 suorittanut perusjoukko oli 770 henkilöä. Otoksiksi valitsin puolet tuosta joukosta eli 385 henkilöä, jonka sisällä eri yliopistoista valmistuneiden osuudet jakautuivat samassa suhteessa kuin perusjoukossa. Joensuusta valmistuneita otokseen tuli siten 82, Helsingistä 186 ja Tampereelta 117 henkilöä.

Otoksen perusjoukosta otin osin systemaattisella ja osin ositetulla otannalla. Systemaattisessa otannassa perusjoukko numeroidaan, ellei se ole valmiiksi jonossa (Valli 2001, 15). Yliopistojen opiskelijarekistereistä saaduissa osoitetiedoissa valmistuneiden nimet olivat valmiiksi sukunimittäin aakkosjärjestyksessä, jolloin joka toisen valmistuneen poimiminen onnistui suoraan listoja hyväksi käyttäen, eikä tarvetta oman numeroinnin laatimiselle ollut. Systemaattisen otannan lisäksi käytin ositettua otantaa varmistaakseni miesvähemmistön (8,1 % perusjoukosta) mukanaolon kyselylomakkeiden saajien joukossa ja lähetin lomakkeen jokaiselle perusjoukkoon kuuluneelle miehelle, jolloin lopulliseen otokseen naisia tuli 322 ja miehiä 63. Ositettu otanta sopii juuri tilanteisiin, joissa perusjoukkoon kuuluu pieniä marginaaliryhmiä, joiden edustus halutaan varmistaa myös otannassa (mt. 16).

Aiempien tutkimusten postikyselyiden vastausprosenttien perusteella uskoin 385 henkilön otoksella saavani takaisin yli sata vastausta, jota voidaan pitää melko hyvänä otoskokona pro gradu-tutkimukselle (mt. 14). Frekvenssiaineistojen analyysia voidaan tehdä myös pienemmillä aineistoilla ($N > 20$), mutta jotta voitaisiin tehdä monimuuttuja- ja korrelatiivisia analyyseja on otoskoon oltava suurempi ($N > 100$).

Tekemäni arvio vastaajien palautusaktiivisuudesta oli oikean suuntainen ja lopullisen vastausprosentin oltua 36,4 % tutkimukseni kvantitatiivisen aineiston kooksi muodostui 140 vastaajaa. Joensuun yliopistosta valmistuneiden vastausprosentti oli 37,8 % (31 vastausta), Helsingistä valmistuneiden 33,9 % (63 vastausta) ja Tampereelta valmistuneiden 39,3 % (46 vastausta). Joensuun ja Tampereen korkeampia vastausprosentteja suhteessa Helsinkiin voivat selittää Joensuun kohdalla vastaajien kahta muuta yliopistoa korkeampi keski-ikä, jolloin moni vastaajista on oletettavasti asunut jo opiskellessaan nykyisessä osoitteessaan. Tampereen yliopiston opiskelijarekisteri taas oli ainoana kolmesta yliopistosta päivittänyt valmistuneiden osoitetietoja väestörekisteristä aivan hiljattain, jolloin myös sieltä valmistuneille lähteneet kyselylomakkeet todennäköisesti päätyivät oikeaan osoitteeseen keskimäärin useammin kuin Helsingin yliopistosta valmistuneille. Naisten vastausprosentti oli koko aineistossa 39,1 % (126 vastausta) ja miesten 22,2 % (14 vastausta).

Postikyselyn vastaukset saatuani syötin kunkin lomakkeen tiedot Excel-tilukkolaskentaohjelmaan ja muokkasin samalla alkuperäistä kysymysten numerointia analyysia varten helpommin käsiteltävään muotoon. Excel-tilukot valmiiksi saatuani siirsin tiedot SPSS -laskentaohjelmaan, jota käytin itse aineiston kvantitatiivisessa analyysissa. Ensimmäiseksi tietojen siirtämisen jälkeen selvitin kuvailevien analyysien avulla kokonaiskuvaa aineistosta. Kyseisten perusanalyysien avulla saa nopeasti yleiskuvan aineistosta ja siitä, onko tiedot syötetty oikein. Tutkimalla muuttujien minimi- ja

maksimiarvot sekä keskiarvot ja keskihajonnat voidaan välttää pahimmat virheet, jotka saattaisivat johtaa jopa vääriin tulkintoihin aineistoa käsiteltäessä (Metsämuuronen 2003, 421–422).

Analyysivaiheessa tein aineiston pohjalta uusia luokitteluja ja ryhmittelyjä tarpeen mukaan ja muodostin joidenkin muuttujajoukkojen osalta uusia summamuuttujia. Yleiskuvan saamiseksi tein aineistosta frekvenssianalyyseja lähinnä taustamuuttujien osalta ja vertailevaan analyysiin käytin varianssi- sekä faktorianalyyseja, jotka molemmat ovat monimuuttujamenetelmiä.

Varianssianalyysi (ANOVA) perustuu useamman kuin kahden ryhmän keskiarvojen vaihtelujen vertailuun (mt. 645–646) ja sen käyttö tutkimuksessani oli paikallaan, koska sen avulla pystyin vertailemaan eri ikäryhmien ja yliopistojen välisiä muuttujakohtaisia ja summamuuttujakohtaisia eroja. Faktorianalyysi sen sijaan perustuu muuttujien väliseen korrelaatioon. Sen avulla voidaan saada esille vahvimmin latautuneet eli eniten toistensa kanssa korreloivat muuttujat esimerkiksi tietyn kysymyskokonaisuuden koko muuttujamassasta. Näin se mahdollistaa esimerkiksi Likert-asteikollisten muuttujatietojen, joita suurin osa kyselylomakkeeni muuttujista oli, tiivistämisen eli muuttujien määrän pienentämisen ja aineiston helpomman tulkinnan.

Tässä tutkimuksessa käytin faktorianalyysia tukena varianssianalyysin antamille tuloksille sekä myös apuna monia muuttujia sisältävien kysymysosoiden tiivistämisessä tulosten tulkintaa varten. Faktorianalyysia käytettäessä havaintojen määrän täytyisi olla vähintään 100, mutta mielellään enemmänkin (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1996, 243). Pienemmillä aineistoilla ($N < 200$), tuloksia voidaan pitää suuntaa-antavina (Metsämuuronen 2005, 602), mutta koska omasta aineistostani tehtyjä faktorianalyysin tuloksia tukivat myös varianssianalyysillä saadut tulokset sekä tutkimuksen teoreettinen viitekehys, ovat tulokset mielestäni varsin luotettavia.

Merkitsevyyksiä muuttujia vertailevissa analyyseissa ilmaistaan yleisesti p (probability) arvoilla, jotka esimerkiksi SPSS -laskentaohjelman ajoissa korvautuvat merkinnällä sig. (significance). Eri-laiset p-arvot tarkoittavat riskitasoa, jotka viittaavat siihen riskiin, jolla nollahypoteesi hylätään tai hyväksytään. Sanallisesti p-arvoja voidaan kuvata seuraavasti:

- Arvoa $p < 0.05$ kuvataan sanallisella ilmaisulla ”melkein merkitsevä” (5 % riskitaso),
- arvoa $p < 0.01$ ilmaisulla ”merkitsevä” (1 % riskitaso) ja
- arvoa $p < 0.001$ ilmaisulla ”erittäin merkitsevä” (0,1 % riskitaso).

Yleensä ottaen p-arvojen ollessa pienempiä kuin 0.05, voidaan puhua etenkin ihmistieteissä tilastollisesta merkitsevyydestä. Metsämuuronen (2003, 369) mukaan ilmaisu ”melkein merkitsevä” onkin

erittäin harhaanjohtava, koska se antaa kuvan, ettei tilastollista merkitsevyyttä olisi ilmennyt testauksessa lainkaan. Todellisuudessa nollahypoteesi tällöinkin hylätään, mutta virheellisen nollahypoteesin hylkäämisen riski on, kuten sanottua, 5 %. Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt tulosten raportoinnissa vain ilmauksia ”tilastollisesti erittäin merkitsevä” ja ”tilastollisesti merkitsevä”. Ilmoittamalla tekstin yhteydessä johdonmukaisesti kunkin testin p-arvot, olen jättänyt lukijalle arviointimahdollisuuden sen suhteen, kuinka merkitsevinä tuloksia voidaan pitää.

8.2 Lomakekysely aineistonkeruun menetelmänä

Kyselylomaketutkimus huolellisesti tehtynä antaa paljon mahdollisuuksia tieteellisen tiedon keräämiselle ja on vahvimmillaan varsinkin suurta tutkimusaineistoa kerättäessä (Valli 2001, 29). Koska valmistuneiden postiosoitetietoja oli mahdollista saada käyttöön yliopistojen osoitetietojärjestelmistä, eikä ajantasaisia sähköpostiosoitteita ollut tarjolla, toimivin ratkaisu oli lähettää kyselylomakkeet kohdejoukolle perinteisesti postin kautta. Osoitetiedot sain käyttööni lähettämällä anomuksen sekä lyhyen tutkimussuunnitelman kuhunkin kolmesta yliopistosta.

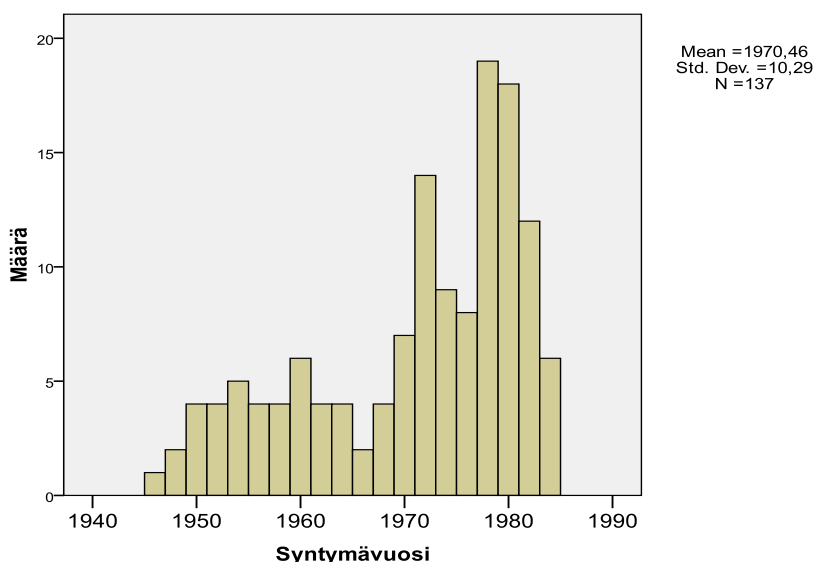
Kyselylomake oli kokonaisuudessaan yhdeksän sivun mittainen ja sen täyttäminen kesti koekäyttäjien kokemusten mukaan noin 15 minuuttia. Lomake rakentui neljästä osiosta, jotka sisälsivät suurimmaksi osaksi järjestys- ja luokitteluasteikollisia kysymyksiä sekä muutamia lyhyitä avoimia kysymyksiä. Lomakkeen osiot perustuivat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, jonka pohjalta rakensin itse kyselymittaristot lukuun ottamatta osaamisen osiota. Siinä käytin Seppo Helakorven (2005) kehittämää asiantuntijan osaamista kartoittavaa mittaristoa, jota muokkasin joidenkin kysymysten osalta paremmin tämän tutkimuksen tarpeisiin sopivaksi.

Kysymyslomake (liite 1) muodostui neljästä osiosta: Ensimmäinen osio sisälsi kysymyksiä vastaajan taustatietoihin, koulutukseen sekä työuraan liittyen. Kysymykset tässä osiossa olivat luokitteluasteikollisia monivalintakysymyksiä sekä lyhyitä avoimia kysymyksiä. Toinen osio koostui asiantuntijan osaamista selvittävästä neliosaisesta mittaristosta, jonka rakensin valmista mittaristoa soveltaen. Kysymykset olivat järjestys-, tarkemmin Likert-asteikollisia ja niillä selvitettiin vastaajien näkemyksiä omasta osaamisestaan liittyen neljään Helakorven (2005) määrittelemään asiantuntijan osaamisen osa-alueeseen, jotka ovat substanssiosaaminen, työyhteisöosaaminen, kehittämisosaaminen ja kehittymisosaaminen. Kolmannen osion kysymykset liittyivät oppimiseen ja opitun siirtovaiikutukseen. Kysymykset olivat myös tässä osiossa Likert-asteikollisia ja niillä selvitettiin sitä, missä määrin ja millaisilla oppimismenetelmillä vastaajat katsoivat osaamisensa syntyneen kolmessa eri yhteydessä eli opiskeluaikana, työharjoittelussa sekä opiskeluajan jälkeisessä työelämässä. Kunkin

osan lopussa oli lisäksi lyhyt avoin kysymys, jossa vastaajalla oli mahdollisuus kertoa sellaisista oppimisen menetelmistä, joita ei vaihtoehtoista löytynyt. Neljännessä osiossa selvitettiin vastaajien näkemyksiä siitä, kuinka suuri merkitys heille nykyisessä elämäntilanteessaan on erilaisilla työmotivaatioon liittyvillä tekijöillä. Osio kuului osana tämän tutkimuksen alkuvaiheeseen eli kandidaatin tutkielmaan, mutta pro gradu-työhön en sitä sisällyttänyt tutkimuksen tavoitteiden selkiytyttyä koskemaan osaamista ja sen kehittymistä. Kandidaatin tutkielmaan tekemäni lyhyen osiota koskevan tulosluvun olen sisällyttänyt tämän tutkimuksen loppuun liitteisiin (liite 4).

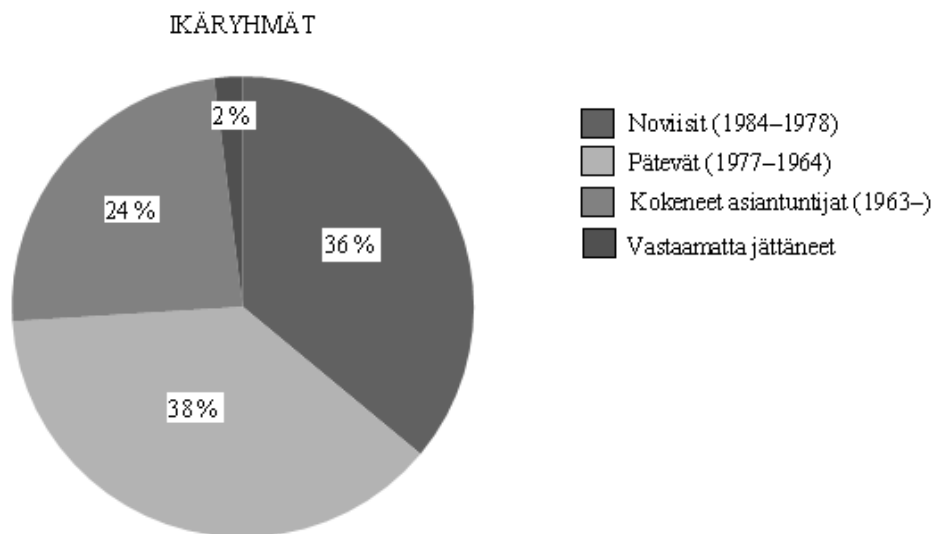
8.3 Empiirisen aineiston yleiskuvaus

Tutkimuksen kvantitatiivisen osion empiirinen aineisto koostui 140:sta kasvatustieteen maisterista, jotka olivat valmistuneet vuosien 2005–2008 välillä joko Tampereen, Helsingin tai Joensuun yliopistosta. Vastaajista 90 % oli naisia ja 10 % miehiä, joten aineistossa miesten osuus oli suhteellisesti hiukan suurempi kuin koko perusjoukossa, jossa heitä oli noin 8 %. Määrällisesti miesten osuus jäi aineistossa kuitenkin niin vähäiseksi, ettei vertailevaa analyysia nais- ja miesvastaajien välillä ollut mielekäästä tehdä. Vastaajien keski-ikä oli 38,5 vuotta nuorimman vastaajan oltua 25-vuotias ja vanhimman 63-vuotias. Ennako-oletuksiini nähden yllättävänkin laaja ikäjakauma vastaajien kesken (kuvio 2) antoi hyvän mahdollisuuden vertailla eri-ikäisten ja myös eri määriä työkokemusta omaavien vastaajien näkemyksiä toistensa välillä.



KUVIO 2: Vastaajien ikäjakauma

Eräs vastaajista olikin lomakkeessaan kommentoinut valmistuneiden iäkiä ja kertoi itsensä lisäksi omista opiskelutovereistaan monen olleen jo pidempään alalla toimineita, aikuisiällä tutkinnon suorittaneita kasvatusalan asiantuntijoita, jotka esimerkiksi viran vakinaistaakseen, palkkaluokkaa korottaakseen tai muista syistä suorittivat maisterin tutkinnon työnteon ohella. Helpottaakseni erikäisten vastaajien näkemysten vertailua muodostin vastaajista syntymäaikojen perusteella kolme ikäryhmää, jotka nimesin noviiseiksi, päteviksi sekä kokeneiksi asiantuntijoiksi. Ryhmät jakaantuivat aineistossa seuraavasti:



KUVIO 3: Ikäryhmien osuudet koko aineistossa

Yliopistoittain vastaajat jakautuivat siten, että Tampereen yliopistosta valmistuneita oli kaikista vastaajista noin 33 %, Helsingin yliopistosta 45 % ja Joensuun yliopistosta noin 22 %. Koko perusjoukossa valmistuneita oli Tampereelta noin 30 %, Helsingistä noin 48 %, ja Joensuusta noin 21 %. Näin ollen voidaan vastausten katsoa edustavan hyvin koko perusjoukkoa. Pääaineenaan yleistä kasvatustiedettä oli lukenut vastaajista noin 77 % ja aikuiskasvatusta noin 22 % yhden prosentin jätettyä vastaamatta kysymykseen.

Keskimääräinen tutkinnon suoritus aika oli vastaajilla ollut noin 6,5 vuotta. Nopeimmillaan tutkinto oli tehty yhdessä vuodessa ilmeisesti avoimesta yliopistosta varsinaiseksi tutkinto-opiskelijaksi siirtymisen jälkeen ja pisimmillään aikaa tutkinnon suorittamiseen oli kulunut niinkin kauan kuin 31 vuotta. Erityisen lyhyet tai pitkät tutkinnon suoritusajat olivat kuitenkin aineistossa selvästi harvinaisempia kuin keskiarvon lähelle sijoittuneet arvot ja suurin osa eli noin 70 % vastaajista olikin suorittanut tutkintonsa kolmesta seitsemään vuoden aikana.

Tutkinnon valmistumisajankohdat jakautuivat aineistossa vuosien 2005–2007 väliselle ajalle varsin tasaisesti ja kunkin vuoden osuus valmistuneista oli noin 20 %. Poikkeuksen tästä joukosta muodosti vuosi 2008, jolloin valmistuneita oli lähes 40 % koko aineistosta eli miltei kaksinkertainen määrä muihin vuosiin nähden. Syy tähän löytynee vuonna 2005 voimaan tulleesta yliopistojen tutkinnonuudistuksesta, jossa siirryttiin kaikkia opiskelijoita koskevaan kaksivaiheiseen, kandidaatin ja maisterin tutkinnoista muodostuvaan tutkintorakenteeseen. Tutkinnonuudistuksen piiriin kuuluvat kaikki vuoden 2005 jälkeen opintonsa aloittaneet sekä lisäksi ne vanhan tutkintorakenteen aikana aloittaneet opiskelijat, joilla valmistuminen venyi pidemmälle kuin kevääseen 2008. Siksi on ymmärrettävää että moni halusi saada tutkintonsa valmiiksi ennen uuteen tutkintojärjestelmään siirtymistä ja viimeinen mahdollisuus vanhan tutkintorakenteen piirissä valmistumiseen saattoi toimia kannustavana tekijänä tutkinnon valmiiksi saattamiseen myös niille opiskelijoille, joilla valmistuminen oli syystä tai toisesta venynyt. Tutkinnonuudistus voi suurelta osin selittää myös vastaajien keski-ikä, joka oli valmistumishetkellä ollut viitisen vuotta korkeampi kuin yleensä kasvatustieteiden maisterin tutkinnon suorittaneilla (ks. esim. Puhakka, Rautapuro & Tuominen, 2007).

Aiempiä ammatti- tai korkea-asteen tutkintoja oli 55 %:lla koko aineistosta. Muutama vastaaja oli kin kyselylomakkeessa erikseen maininnut, että aiemmilla tutkinnoilla oli ollut merkitystä nykyisen osaamisen syntymisessä ja joissain tapauksissa oli myös selkeästi huomattavissa, miten aiempi tutkinto yhdessä työkokemuksen kanssa oli vaikuttanut nykyiseen työtehtävään päättymiseen. Vähiten aiempia tutkintoja eli noin joka neljännellä ryhmään kuuluneella oli vuosina 1978–1984 syntyneillä eli noviiseiksi nimeämälläni ryhmällä ja eniten kokeneiksi asiantuntijoiksi nimeämälläni, vuosien 1946–1963 välisenä aikana syntyneiden ryhmällä, joista neljä viidestä oli suorittanut jonkin aiemman tutkinnon. Keskiryhmäläisistä eli päteviksi nimeämistäni jonkin aiemman tutkinnon oli suorittanut joka kolmas. Eniten aiempien tutkintojen joukossa oli merkonomien tutkintoja, sekä erilaisia sosiaali- ja terveysalan tutkintoja.

Paitsi aiemmat tutkinnot ja työkokemus, myös pääaineen ohella suoritettavat sivuainekokonaisuudet vaikuttavat epäilemättä siihen, millaiseksi kasvatustieteilijän osaaminen muodostuu ja minkälaisiin työtehtäviin hän valmistuttuaan hakeutuu. Tutkinnon koko laajuudesta esimerkiksi Tampereen yliopistossa yli kolmasosa muodostuu sivuaineista (Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden laitoksen opinto-opas, 2009), ja siksi niiden merkitys tärkeänä osana tutkintoa on syytä huomioida. Aineistossa vastaajien yleisimpiä sivuaineita olivat psykologia, sosiologia, sosiaalipsykologia, erityispedagogiikka, opettajan pedagogiset opinnot sekä harvemmin johtamisen ja hallinnollisten aineiden opintokokonaisuudet.

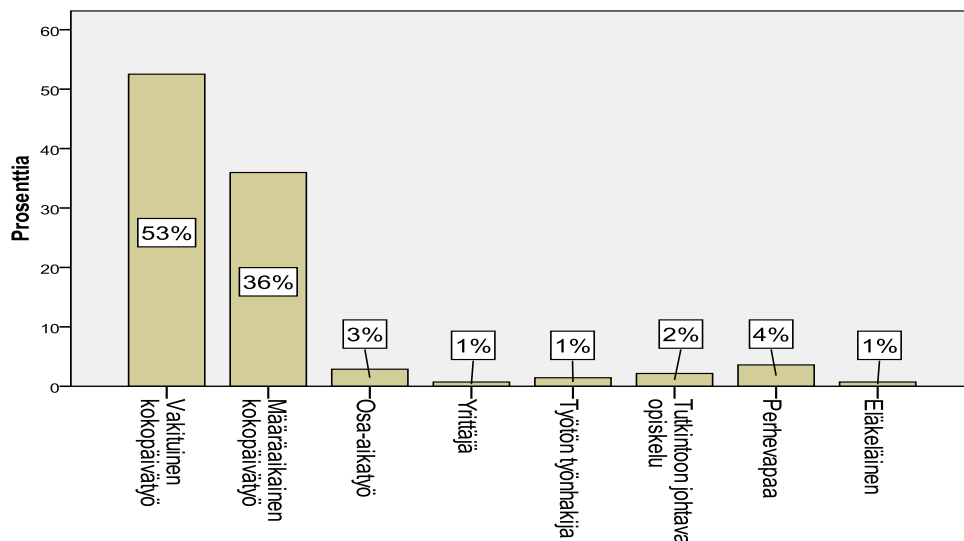
Suosituimmat sivuaineet näyttivät siis olleen suurelta osin kasvatustieteiden sukulaistieteitä, eikä esimerkiksi liiketaloudellisia opintoja oltu sivuaineina (johtamisen sivuainekokonaisuuteen liittyvien yksittäisten talousjohtamisen kurssien lisäksi) juurikaan luettu. Vanhempien vastaajien osalta tämä tosin voi osittain selittyä sillä, että osalla heistä oli taustallaan merkonomin tutkintonsa tuoman taloudellisen ymmärryksen on voitu katsoa riittävän myös kasvatustieteen alan asiantuntijan tehtäviin ja yliopistotutkinnossa on haluttu panostaa muihin aineisiin. Ottaen huomioon sen, että moni kasvatustieteilijä työllistyy valmistumisensa jälkeen yksityiselle sektorille, pitäisin kuitenkin pienoisena yllätyksenä sitä, että liiketoimintaosaamiseen liittyviä aineita oli sivuaineiksi valittu varsin harvoin. Kymmenisen prosenttia vastaajista kertoikin avoimessa sivuainevalintoja koskeneessa kysymyksessä, että nykyisen työn kannalta kaupallisten aineiden opiskelu olisi ollut jälkikäteen ajatellen hyödyllistä.

Kyselylomakkeessa kartoitin myös muutamien kysymysten avulla vastaajien opiskeluaikaista työkokemusta sekä selvitin tärkeimpiä nykyiseen työtilanteeseen liittyviä asioita. Alan työkokemusta oli opiskelujen aikana hankkinut tavalla tai toisella noin 90 % kaikista vastanneista. Tutkintoon kuuluneen työharjoittelun oli suorittanut vähän yli puolet vastaajista ja opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluneen harjoittelun oli tehnyt vastaajista joka neljäs. Tutkintoon pakollisena kuuluvan työharjoittelun oli moni etenkin vanhempiin ikäryhmiin kuuluneista saanut korvattua aiemmalla työkokemuksella ja 55 % kaikista vastaajista olikin ollut kokopäivätyössä kasvatustieteen alalla ja siis opiskellut työn ohella ainakin jossain vaiheessa tutkintoa. Osa-aikaisessa työssä kasvatustieteen alalla oli opiskelujen aikana toiminut noin joka neljäs kyselyyn vastanneista.

Vastaajien nykyistä työtilannetta selvitin muutamalla kysymyksellä, jotka liittyivät työllisyystilanteeseen, työnantajaan sekä tämänhetkisiin työtehtäviin. Vastausten perusteella aineiston kasvatustieteilijät toimivat monipuolisesti erilaisissa kasvatustieteen alan asiantuntijatoissa opetuksen, ohjauksen ja koulutuksen alueilla sekä erilaisissa suunnittelu- ja kehitystyöissä esimerkiksi koulutuslaitoksissa ja yksityisten yritysten henkilöstönkehityksyksiköissä (liite 2). Yleisesti ottaen vastaajat pitivät töitään varsin hyvin kasvatustieteellistä koulutusalaan vastaavina ja miltei 90 % olikin sitä mieltä, että työ vastasi koulutusalaan täysin tai jokseenkin hyvin. Korkeakoulututkinto oli ollut edellytyksenä työn saamiseen noin 60 %:lle vastaajista ja vaatimuudeltaan työn katsoi vastaavan akateemisesta koulutuksesta kolme neljästä vastaajasta.

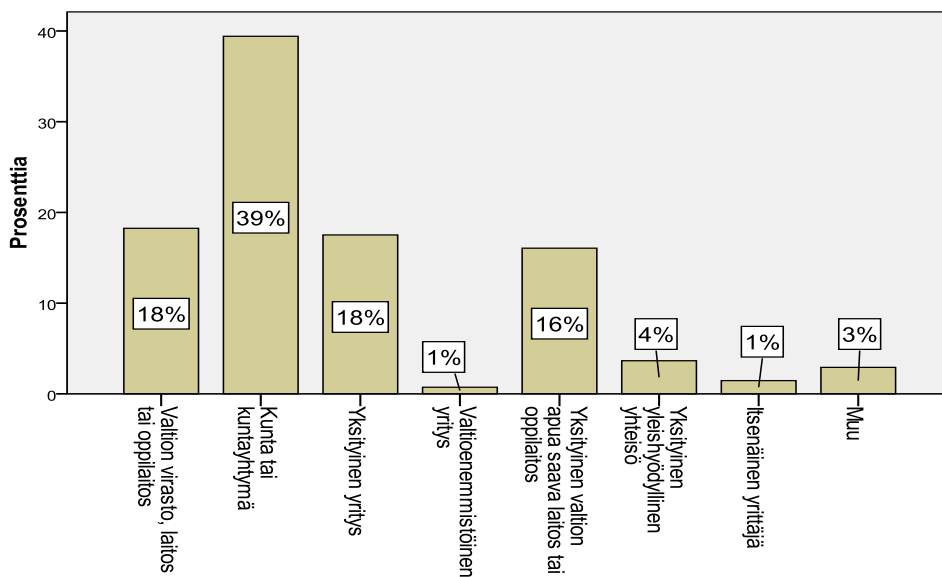
Yli puolet kaikista vastanneista oli vakituudessa työsuhhteessa ja reilulla kolmanneksella työsuhde oli määräaikainen. Osa-aikaisessa työsuhhteessa oli noin 3 % vastaajista. Perhe- eli vastaajien tapauksessa äitiysvapaalla oli kuviossa näkyvän osuuden (kuvio 4) lisäksi seitsemän muuta vastaajaa, jot-

ka kaikki kuitenkin olivat myös ilmoittaneet olevansa työsuhteissa. Näin ollen merkitsin perheva-
paalle vain ne vastaajat, jotka olivat ilmoittaneet tilanteekseen ainoastaan sen. Yrittäjiä aineistossa
oli niin ikään kuviossa näkyvän osuuden lisäksi neljä muuta henkilöä, mutta koska he kaikki olivat
myös muussa kokopäiväisessä tai osa-aikaisessa työsuhteessa, sisällytin heidät johdonmukaisesti
ainoastaan työsuhteeseen ulkopuolisen organisaation kanssa. Samoin tutkintoon johtavan opiskelun
oli tilannettaan vastaavaksi kohdaksi merkinnyt kuviossa näkyvän osuuden lisäksi kahdeksan muuta
vastaajaa, mutta heistä jokainen oli myös työsuhteessa ja opiskeli siis työn ohella. Suoritettavista
tutkinnoista suurin osa oli kasvatustieteen jatko-opintoja, mutta joukossa oli myös muutama opinto-
ohjaajan opintoja tekevä, sekä joitain muiden alojen maisterin tutkintoja suorittavia. Työttömiä
työnhakijoita aineistossa oli hieman alle 1,5 %.



KUVIO 4: Vastaajien työtilanne vastaushetkellä

Suurimpia työnantajia aineiston kasvatustieteilijöillä (kuvio 5) olivat kunnat tai kuntayhtymät, joi-
den jälkeen melko tasavahvoina tulivat yksityiset yritykset, valtion oppilaitokset ja virastot, sekä
yksityiset valtion apua saavat laitokset tai oppilaitokset. Muita pienempiä työnantajia olivat esimer-
kiksi erilaiset säätiöt ja järjestöt.



KUVIO 5: Vastaajien työnantajat prosenttiosuuksina

Työtehtävistä suurin osa kuntien tai kuntayhtymien samoin kuin yksityisten valtion apua saavien laitosten tai oppilaitosten palveluksessa olevilla kasvatustieteilijöillä oli opetuksen, ohjauksen ja koulutusten suunnittelun ja käytännön toteutuksen tehtäviä sekä erilaisia koordinoititehtäviä. Valtion virastoissa ja oppilaitoksissa työskentelevillä toimenkuvat liittyivät enimmäkseen suunnitteluun, tutkimusentekoon sekä hallinnollisiin tehtäviin. Yksityisissä yrityksissä työskentelevien tehtävät olivat erilaisia henkilöstönkehitys- ja johtamistehtäviä sekä koulutussuunnittelua ja projekteista tai hankkeista vastaamista.

8.4 Osaamisen kehittyminen

Opitun siirtovaikutus eli transfer (ks. luku 5.3 tässä tutkimuksessa) vaatii toteutuakseen opittujen teoreettisten tietojen sekä käytännön tiivistä ja jatkuvaa vuorovaikutusta. Tuon vuorovaikutuksen synnyttäminen on usein nähty haasteellisenä niin alemmilla koulutusasteilla kuin korkeakouluissakin, ja joidenkin tutkijoiden mukaan muodollisesta koulutuksesta vain pieni osa siirtyy varsinaisiksi käyttövalmiuksiksi työhön. Ottamatta kantaa siihen kuinka ”valmiita” työelämän osaajia eri alojen asiantuntijoiksi koulutettavien pitäisi heti yliopistotutkinnon suoritettuaan olla, oli mielestäni mielenkiintoista selvittää, missä määrin tutkimusaineistooni kuuluneet kokevat osaamisensa syntyneen yliopistokoulutuksen, tutkintoon kuuluneen työharjoittelun ja työelämässä tapahtuneen oppimisen kautta.

Käytännössä pyrin saamaan vastauksia edellisiin kohtiin kolmiosaisen, yhteensä 26 muuttujaa sisältäneen kysymyspatteriston avulla. Muuttujat olivat erilaisia oppimismenetelmiä, joiden merkityksellisyyttä oman oppimisensa osatekijöinä vastaajat saivat arvioida viisiportaisella Likert-asteikolla. Asteikolla numero 1 merkitsi, että vastaaja ei ollut ollenkaan kokenut oppineensa työssään tarvitsemiaan taitoja kyseisellä menetelmällä ja numero 5 tarkoitti, että oppimista kyseisellä menetelmällä oli tapahtunut erittäin paljon. Osioiden kesken muuttujien määrät jakautuivat siten, että opiskeluaikaista oppimista selvitin yhdeksän muuttujan, työharjoittelun aikaista oppimista kuuden muuttujan ja työelämässä olon aikaista oppimista yhteensä yhdentoista muuttujan avulla. Kunkin osion lopussa oli lisäksi avoin kysymys, johon vastaaja sai halutessaan kirjoittaa jonkin muun oppimismenetelmän, jota ei ollut vaihtoehtoista löytänyt.

Hyvin karkean käsityksen siitä, missä vastaajat kokivat eniten oppineensa työssä tärkeitä taitoja, voi saada osioista tekemiäni summamuuttujien keskiarvojen perusteella, joiden mukaan työelämässä oleellista osaamista olivat kartuttaneet eniten erilaiset työssä oppimisen tavat (summamuuttujan keskiarvo 3,85) ja vähemmän opiskelun aikainen oppiminen (ka. 3,42). Suuria johtopäätöksiä ei keskiarvojen pohjalta kannata kuitenkaan tehdä, koska kussakin osiossa vaihtoehtoina olleet oppimismenetelmät kuvaavat luonnollisesti vain osaa menetelmien kirjosta ja on mahdollista, että niistä puuttui joitain vastaajien mielestä tärkeitä oppimisen tapoja. Akateemisen asiantuntijuuden kehittymistä kuvaava kirjallisuus tukee kuitenkin tulkintaa, jonka mukaan erityisempiä työssä tarvittavia taitoja opittaisiin suurelta osin vasta itse töissä. Asiantuntijuuden kehittyessä pidemmälle tärkeään asemaan nousevat juuri työtehtävät ja töissä tapahtuva oppiminen, ja yliopistokoulutuksen roolina on lähinnä luoda vankka teoreettinen ja käsitteellinen pohja asiantuntijuuden myöhemmälle kehitykselle.

8.4.1 Opiskeluaikainen oppiminen

Ennen tarkempia oppimismenetelmäkohtaisia kysymyksiä kartoitin vastaajien mielipiteitä tutkinnon antamista valmiuksista laajalla kysymyksellä ”*miten hyvät valmiudet katsot koulutuksesi kokonaisuudessaan antaneen sinulle työelämää varten?*”. Keskiarvo kaikkien vastausten kesken oli viiden asteikolla 3,6 numero yhden tarkoittaessa ”erittäin huonoja” ja numero viiden ”erittäin hyviä” valmiuksia. Tilastollisesti merkitseviä eroja eri ikä- tai yliopistoryhmien vastauksissa ei ollut eli yleensä ottaen voidaan sanoa tutkinnon antaneen vastaajien mielestä melko hyvät valmiudet työelämään.

Tarkemmin kartoitin opiskeluaikaista oppimista yhdeksän muuttujan avulla. Eniten oli kaikkien vastaajien keskuudessa opittu kirjoittamalla esseitä (ka. 3,79) ja keskustelemalla muiden opiskeli-

joiden kanssa (ka. 3,71). Vähiten oli koettu oppimista tapahtuneen yksilöohjauksessa (ka. 2,86) ja suorituksista saatujen palautteiden kautta (ka. 3,01). Avoimista vastauksista tosin selvisi muutamien vastaajien kohdalla, että yksilöohjauksen kautta olisi kyllä voinut oppia, mutta sitä ei ollut tarjolla. Muita vastaajien tärkeinä kokemia oppimistapoja olivat avoimien kysymysten perusteella olleet esimerkiksi opiskelijoiden itse muodostamat opintopiirit eli vertaistuen hyväksikäyttö sekä opiskeltävien asioiden pohtiminen oman työn kannalta.

Yliopistojen välillä sellaisia tilastollisesti merkitseviä eroja, jotka eivät selittyisi yliopistojen erilaisilla ikärakenteilla, ei ollut. Eri ikäryhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja sen sijaan oli syntynyt useissa kohdissa. Merkitseviä eroja noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä sen suhteen, miten työssä tärkeitä taitoja oli koettu opitun, oli seuraavissa kohdissa:

- ”ryhmätöiden ja opintopiirien kautta ” (p=0.002),
- ”lukemalla kirjoja ja tenttimällä niitä” (p=0.003),
- ”kirjoittamalla esseitä” (p=0.016) sekä
- ”gradua tehdessäni” (p=0.025)

Ryhmätöiden ja opintopiirien kautta katsoivat noviisit oppineensa enemmän, kun taas kirjojen lukemisesta ja tenttimisestä sekä esseiden kirjoittamisesta olivat saaneet enemmän irti kokeneemmat asiantuntijat. Tulos on mielenkiintoinen ja tukee jäljempänä esittämiäni havaintoja siitä, että enemmän työkokemusta omaavat opiskelijat pystyisivät vähemmän kokeneita paremmin linkittämään hyvinkin muodollisten oppimisen tapojen kautta opittuja asioita työelämään. Noviisit taas saattoivat kokea ryhmätyöt ja opintopiirit tärkeiksi sen vuoksi, että niiden kautta he saivat tukea muilta ryhmäläisiltä sekä mahdollisuuden opetella itse sisältöjen oppimisen lisäksi työelämässä tärkeitä yhteistyön taitoja.

Johtopäätöstä tukevat myös kaksi muuta oppimisen tapaa, joissa edellisten lisäksi oli syntynyt tilastollisesti merkitseviä eroja kokeneiden asiantuntijoiden ja kahden muun ryhmän välille:

- ”opetuskeskustelujen tai dialogin kautta”, ero noviiseihin (p=0.018) ja päteviin (p=0.003) sekä
- ”keskustelemalla muiden opiskelijoiden kanssa”, ero noviiseihin (p=0.010) ja päteviin (p=0.005)

Kaiken kaikkiaan ikäryhmien erot vastauksissa opiskeluaikaisen oppimisen osioon tukivat käsitystä, jonka mukaan formaali oppiminen on hedelmällisimmillään, kun se saa rinnallensa käytännön ko-

kemusta. Kokeneemmat kasvatustieteilijät näyttivät saaneen perinteisistä muodollisen oppimisen tavoista hyötyä työhönsä kokemattomampia enemmän. Heille hyödyllisimpiä menetelmiä näyttivät olleen itsenäisemmät oppimisen muodot, jotka mahdollistavat oman kokemuksen peilaamisen teoreettiseen tietoon, kun taas uransa alkupuolella olevien hyväksi näkemiä menetelmiä olivat yhteisöllisemmät oppimisen tavat.

8.4.2 Työharjoittelun aikainen oppiminen

Työharjoittelun aikaista oppimista selvitin kuuden muuttujan avulla. Eniten työssä tärkeitä taitoja vastaajat katsoivat oppineensa keskustelemalla ja työskentelemällä kokeneempien asiantuntijoiden kanssa sekä kokeilemalla itse erilaisia toimintatapoja (kaikissa kohdissa vastausten keskiarvo oli noin 4). Vähiten oppimista oli koettu tapahtuneen harjoittelua koskeneen raportin tai portfolion tekemisen yhteydessä, jossa vastausten keskiarvo oli 2,9. Vastausten tulkinnassa on huomioitava vastaajajoukon ikärakenteen vinoutuneisuus, joka johtui siitä että osion kysymyksiin olivat vastanneet ainoastaan ne, jotka olivat työharjoittelun opiskeluaikanaan tehneet. Enemmän työkokemusta omaavista kasvatustieteilijöistä moni oli saanut korvattua harjoittelun aiemman työkokemuksensa perusteella ja siten eniten kannatusta saaneet oppimisen tavat kuvastavatkin painottuneesti nuorempien aineistoon kuuluneiden näkemyksiä. Yliopistojen välisessä vertailussa aidosti yliopistokohtaisilta vaikuttavia eroja ei työharjoittelun aikaisen oppimisen osiossa ollut.

Niiden kokeneiden asiantuntijoiden vastauksista, jotka työharjoittelun olivat suorittaneet, oli selvästi havaittavissa eroja kahteen nuoremmista vastaajista koostuneeseen ryhmään seuraavissa oppimisen tavoissa:

- ”*työskentelemällä kokeneempien asiantuntijoiden kanssa*”, ero noviiseihin ($p=0.000$) ja päteviin ($p=0.001$),
- ”*keskustelemalla kokeneempien asiantuntijoiden kanssa*”, ero noviiseihin ($p=0.024$) ja päteviin ($p=0.018$)” ja
- ”*tuottamalla harjoitteluraportin tai portfolion*”, ero noviiseihin ($p=0.003$) ja päteviin ($p=0.004$)

Kokeneiden asiantuntijoiden ryhmään kuuluneet, itsekkin kokeneet alan toimijat eivät olleet oppineet työharjoittelun aikana nuorempien tavoin työskentelemällä tai keskustelemalla kokeneempien asiantuntijoiden kanssa. Sen sijaan he olivat kokeneet oppineensa kahta nuorempaa ryhmää paremmin tuottamalla harjoittelustaan raportin tai portfolion.

8.4.3 Työuralla tapahtunut oppiminen

Työuralla tapahtunutta oppimista tarkastelin yhteensä yhdentoista kysymyksen avulla. Parhaiten vastaajat kokivat oppivansa keskustelemalla vastaavissa tehtävissä toimivien kollegojen (ka. 4,3) tai kokeneempien asiantuntijoiden kanssa (ka. 4,2) ja kokeilemalla itse työssään uusia toimintatapoja ja ratkaisuja (ka. 3,9). Lisäksi paljon koettiin opittavan opetus- tai koulutustilanteiden suunnittelun yhteydessä (ka. 3,9) sekä itse opetus- tai koulutustilanteissa. Avoimissa vastauksissa hyvinä oppimisen tapoina nähtiin esimerkiksi opittujen asioiden muistiin kirjoittaminen, oman oppimisen reflektointi sekä virheistä oppiminen. Vähemmän vastaajat kokivat oppineensa seuraamalla alan ajankohtaisia lehtiä tai tutkimuksia (ka. 3,3).

Eri yliopistoista valmistuneiden välillä merkitseviä eroja työelämässä tapahtuneen oppimisen suhteen ei ollut, mutta eri ikäryhmien välillä niitä sen sijaan oli useissa kohdissa. Erot olivat samantyyppisiä kuin edellä työharjoittelun yhteydessä tapahtuneessa oppimisessä ja syntyivät kahden nuoremman ryhmän ja kokeneiden asiantuntijoiden välille seuraavissa oppimista koskevissa väitteissä:

- *”työskentelemällä ja keskustelemalla kokeneempien asiantuntijoiden kanssa tai seuraamalla heitä”*, ero ($p=0.000$) molempiin nuorempiin ryhmiin
- *”keskustelemalla vastaavissa tehtävissä toimivien kollegojen kanssa”*, ero noviiseihin ($p=0.003$) ja päteviin ($p=0.000$)
- *”kokeilemalla työssä uusia toimintatapoja ja ratkaisuja”*, ero noviiseihin ($p=0.044$)

Lisäksi merkitsevä ero oli syntynyt noviisien sekä pätevien ryhmän välille seuraavan oppimistavan kohdalla:

- *”arvioimalla omien toimintatapojen vaikutuksia työn tuloksiin”*, ero päteviin ($p=0.014$)

Eroja oli tässäkin oppimisen osiossa siis syntynyt kohdissa, jotka liittyivät kokeneempien asiantuntijoiden avustuksella tapahtuvaan oppimiseen tai oppimiseen, joka tapahtuu keskusteluissa kollegojen kanssa. Näiden erojen todennäköiset syyt ovat jo edellä tulleelle esille ja ovat ymmärrettäviä, koska kokeneiden asiantuntijoiden ryhmään kuuluvat ovat yleensä itse työpaikkojensa kokeneimpia ja asiantuntevimpia henkilöitä, eivätkä siis juuri voi hakea tukea itseään kokeneemmilta.

8.5 Työelämäosaaminen osaamisalueittain

8.5.1 Tärkeimmät työkvalifikaatiot

Kyselylomakkeessa asiantuntijan osaamista kartoittava kysymyspatteristo muodostui yhteensä 50 muuttujasta. Muuttujat jakautuivat neljään osaamisen osa-alueeseen (ks. luku 6.4 tässä tutkimuksessa) siten, että niistä 16 koski *substanssiosaamista*, 10 *työyhteisöosaamista*, 10 *kehittämisoosaamista* ja 14 *kehittymisoosaamista*. Kustakin osiosta vastaajat saivat valita oman työnsä kannalta tärkeimmät kvalifikaatiot ympäröimällä kolme tärkeimpänä pitämäänsä osaamisen osatekijää. Tärkeimpinä pidettyjä kvalifikaatioita selvitin frekvenssianalyysillä eli määrittelin kustakin osiosta kolme tärkeintä työkvalifikaatiota suoraan sen mukaan, montako kertaa tietty kvalifikaatio oli valittu tärkeimpien joukkoon.

Substanssiosaamista käsitelleessä osiossa muiden tekijöiden ylitse vastauksissa nousi frekvenssianalyysissä kolme kohtaa, jotka tärkeysjärjestyksessä olivat seuraavat:

1. *Suulliset ja kirjalliset vuorovaikutustaidot (49 kertaa)*
2. *Taito suunnitella ja toteuttaa opetus- ja koulutusilanteita (47 kertaa)*
3. *Taito suunnitella työhön liittyviä tehtäviä ja projekteja (40 kertaa)*

Useimmin vastaajat olivat siis valinneet työssään tärkeimpien kvalifikaatioiden joukkoon suulliset ja kirjalliset vuorovaikutustaidot, jotka ovat epäilemättä oleellinen osa osaamista työtehtävissä, jotka perustuvat pitkälti muiden ihmisten kanssa toimimiseen. Toiseksi tärkein yksittäinen tekijä substanssiosaamisessa oli vastaajien mukaan taito suunnitella ja toteuttaa opetus- ja koulutusilanteita. Tulos on looginen kun huomioidaan se, että monen vastaajan työtehtäviin olennaisena osana kuuluu opetuksen ja koulutuksen suunnitteleminen ja käytännön toteutus. Kolmanneksi eniten kannatusta saanut projektiluontoisten töiden suunnittelu ja hallinta taas korostunee etenkin muiden kuin puhdasta opetus- tai koulutustyötä työkseen tekevien kasvatustieteilijöiden joukossa.

Työyhteisöosaamisen alueella kolme vastaajien tärkeiksi nostamaa kohtaa olivat:

1. *Yhteistyötaidot työpaikan muiden toimijoiden kanssa (87kertaa)*
2. *Taito toimia odottamattomissa ongelmatilanteissa (49 kertaa)*
3. *Taito toimia moniammatillisissa yhteistyöryhmissä (41 kertaa)*

Vastaajista valtaosan mukaan tärkeimpien kvalifikaatioiden joukkoon kuuluivat yhteistyötaidot työpaikan muiden toimijoiden kanssa. Tulos käy hyvin yksiin substanssiosaamisessa tärkeimmäksi

nähdyn vuorovaikutus-kohdan kanssa, sillä yhteistyön onnistumiseen eri toimijoiden kesken vaikuttaa paljon se, kuinka hyvin ihmiset osaavat itseänsä ja omia ajatuksiaan toisille ilmaista. Samoin tulos tukee aiempaa aiheesta tehtyä tutkimusta (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka, Olkinuora 2004, 91–107), jonka mukaan kasvatustieteilijät ovat aiemminkin pitäneet sosiaalisia taitoja, kuten ryhmätyö-, neuvottelu-, kommunikaatio- ja esiintymistaitoja tärkeinä oman työnsä kannalta. Toiseksi eniten kannatusta oli saanut taito toimia odottamattomissa ongelmatilanteissa. Erilaisten ihmisten kanssa paljon työtään tekevien kasvatustieteilijöiden voikin uskoa usein joutuvan tilanteisiin, joita ei voi suunnitella etukäteen ja silloin taito improvisoida ja toimia tilanteen ehdoilla voi osoittautua tärkeäksi. Kolmanneksi tärkein kohta ”osaan toimia moniammatillisissa yhteistyöryhmissä” oli saanut kannatusta niin ikään monilta vastaajilta, ja sen merkitys korostunee varsinkin henkilöstönkehitystä tekevien kasvatustieteilijöiden keskuudessa, samoin kuin konsultointia sisältävissä työtehtävissä.

Kehittämisosaaamista kartoittaneista väitteistä kolme muita tärkeämpää kohtaa aineiston perusteella olivat seuraavat:

1. *Hallitsen oman työni kokonaissuunnittelun (68 kertaa)*
2. *Osaan työskennellä itsenäisesti (64 kertaa)*
3. *Osaan toimia muiden ohjaajana ja perehdyttäjänä (36 kertaa)*

Kasvatuksen, koulutuksen ja erilaisten kehitystehtävien asiantuntijatyössä ei välttämättä ole olemassa ainoita oikeita tapoja suorittaa työtehtäviä, vaan toimivia tapoja voi olla monia. Kun työpaikalla ei välttämättä ole ketään, joka voisi tarjota suoria toimintaohjeita, ja tehtävien menestyksekkäs suorittaminen on suurelta osin asiantuntijasta itsestään kiinni, muodostuu tärkeäksi kvalifikaatioksi oman työn kokonaisuuden hallinta sekä itsenäinen ote työhön. Kolmatta kohtaa eli taitoa toimia muiden ohjaajana ja perehdyttäjänä oli tärkeimpien kvalifikaatioiden ryhmään kuuluvana pidetty myös usein. Moniin kasvatustieteilijöiden työtehtäviin kyseinen taito kuuluu suoranaisesti osana jokapäiväistä työtä ja niinpä on luonnollista, että vastaajat pitivät sen hallitsemista tärkeänä osana osaamistaan.

Kehittämisosaaamisen alueelle kuuluneista väitteistä vastaajat olivat nostaneet muita vaihtoehtoja tärkeämmiksi kolme muuttujaa, jotka olivat:

1. *Minun on helppo tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa (82 kertaa)*
2. *Osaan hakea asiantuntija-apua ja konsultaatiota eri tahoilta (47 kertaa)*
3. *Osaan hakea työssäni olennaista tietoa eri lähteistä (38 kertaa)*

Kuten edellä jo on tullut ilmi, erilaisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen voi ajatella olevan jokseenkin välttämätön osa useimmissa kasvatusalan työtehtävissä toimimista ja se liittyy vahvasti muissa osaamisen osa-alueissa vastaajien tärkeinä pitämiin vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoihin. Tärkeitä kvalifikaatioita vastaajien mukaan olivat lisäksi taito hakea tietoa ja tukea muilta asiantuntijoilta sekä muista tietolähteistä. Uutta tietoa on alalla kuin alalla jatkuvasti enemmän tarjolla ja asiantuntijan onkin säännöllisesti päivitettävä osaamistaan pysyäkseen mukana kehityksessä. Siihen pystyäkseen hänen on hallittava erilaisia tiedonhankinnan keinoja sekä tiedettävä, mistä tietoa ja apua on saatavilla.

Aineiston kasvatustieteilijöiden työssään tärkeinä pitämät taidot kuuluvat edellisen perusteella suurelta osin akateemisen asiantuntijan yleiskvalifikaatioihin sekä kasvatusalan asiantuntijan alakohtaisiin yleiskvalifikaatioihin (ks. luku 6.1 tässä tutkimuksessa). Kasvatustieteilijät toimivat työelämässä suuntautumisensa mukaan hyvinkin erilaisilla tehtäväalueilla, joita tarkemmin erittelemällä olisi ehkä mahdollista selvittää myös tarkempia työtehtäväkohtaisia kvalifikaatioita. Tarkemmassa eritteilyssä ongelmaksi nousisi todennäköisesti kuitenkin se, että työtehtävät voivat poiketa toisistaan hyvin paljon myös yhden ammattinimikkeen sisällä (Jakku-Sihvonen 2005, 134) ja esimerkiksi kahden koulutuspäällikön näkemykset työstään voivat olla varsin erilaiset.

8.5.2 Vastaajien käsitykset omasta osaamisestaan

Osaaminen kehittyy kokemuksen myötä

Tärkeimpien työqualifikaatioiden lisäksi vastaajien tuli arvioida eri muuttujien suhteen omaa osaamistaan Likert-asteikolla, jossa numero 1 merkitsi väitteen kuvaavan vastaajan ajattelua erittäin huonosti ja numero 5 puolestaan erittäin hyvin. Vastausten analysointiin käytin varianssianalyysia sekä faktorianalyysia. Vastaajat olivat yleisesti ottaen arvioineet omaa osaamistaan varsin myönteisesti. Osaamisen neljästä osa-alueesta tekemistäni keskiarvosummamuuttujista matalinkin (kehittymisosaaminen) oli saanut keskiarvokseen kaikkien vastaajien kesken noin 4,0 korkeimman keskiarvon (työyhteisöosaaminen) oltua lähes 4,2. Yksittäisten vastaajien mielipiteissä näytti kuitenkin olevan suurta vaihtelua, ja varianssianalyysit ikäryhmittäin paljastivatkin monissa kohdissa tilastollisesti merkitseviä eroja eri ryhmien välillä.

Koska tutkimusaineisto antoi mahdollisuuden muodostaa vastaajista kolme ikäryhmää, joiden työhistoriat taustakartoituksen perusteella myös erosivat toisistaan, pystyin vertailemaan eri määriä

kokemusta omaavien kasvatustieteilijöiden käsityksiä omasta osaamisestaan toisiinsa. Ryhmät nimettiin edellä asiantuntijuuden eri kehitysvaiheista käytettäviä termejä mukaillen *noviiseiksi*, *päteviksi* ja *kokeneiksi asiantuntijoiksi*. Dreyfuksen ja Dreyfuksen (1986), samoin kuin Tiuraniemen (1994) asiantuntijuuden kehittymisen mallin (ks. luku 6.2 tässä tutkimuksessa) mukaan työelämän muutostarpeisiin vastaava asiantuntijuus syntyy monivaiheisessa prosessissa, jonka päätteeksi asiantuntija pystyy toimimaan itsenäisesti tietoisena omista kyvyistään ja osaamisestaan sekä kykenee kehittämään työtään ja työyhteisöään.

Teoria sai aineiston perusteella vahvaa tukea, kun osaamisen eri osa-alueilta löytyi eroja noviisien ja kahden muun ryhmän välillä jopa summamuuttujatasolla. Varianssianalyysien perusteella tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja oli noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden välille muodostunut substanssiosaamisen ($p=0.000$) ja kehittämisosaamisen osioissa ($p=0.001$), jotka ovat juuri niitä osaamisen alueita, joissa eroja aloittelijoiden ja enemmän kokemusta omaavien asiantuntijoiden välillä teorian mukaan ”pitäisikin” olla. Merkitseviä eroja osioissa oli myös noviisien ja pätevien välillä (kehittämisosaaminen $p=0.003$ ja substanssiosaaminen $p=0.008$) sekä pätevien ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä kehittämisosaamisessa ($p=0.049$). Lisäksi eroa oli työyhteisöosaamisessa noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden ($p=0.015$) sekä noviisien ja pätevien ($p=0.019$) välillä. Löydökset summamuuttujien välisissä eroissa ryhmien kesken olivat kaikissa edellä mainituissa tilanteissa teoriaa tukevia eli mitä kokeneemmista asiantuntijoista oli kyse, sitä myönteisemmin he omaa osaamistaan olivat arvioineet.

Osaamisalueiden summamuuttujien vertailun antamaa informaatiota tarkentaakseni tutkin lisäksi ikäryhmien välisiä eroja vastauksissa yksittäisiin kysymyksiin. Tulokset täsmensivät summamuuttujittain tehtyjä analyyseja ja myös suurimmat muuttujakohtaiset erot löytyivät substanssiosaamisen sekä kehittämisosaamisen osioista. Muutamien yksittäisten kysymysten kohdalla eroja ryhmien välillä löytyi myös työyhteisöosaamisen ja kehittymisosaamisen alueilta, mutta erot eivät olleet yhtä suuria kuin kahdessa muussa osiossa.

Kokemus kartuttaa asiantuntijaverkostoja, epävarmuuden sietokykyä ja eettistä vastuunottoa

Substanssiosaamisen osio sisälsi siis yhteensä 16 kysymystä, ja tilastollisesti erittäin merkitseviä tai merkitseviä eroja ryhmien väliltä löytyi useissa muuttujissa. Kaikissa kohdissa, joissa tilastollisesti merkitseviä eroja noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden tai noviisien ja pätevien välille oli syntynyt, erot olivat summamuuttuja-analyysin tapaan johdonmukaisesti niin päin, että enemmän koke-

musta omaavat asiantuntijat arvioivat osaamisensa noviiseja korkeammalle tasolle. Noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä eroja oli vastauksissa seuraaviin väitteisiin:

- ”Minulla on laaja asiantuntijaverkosto” (p=0.001),
- ”osaan toimia myös epävarmuudessa” (p=0.001),
- ”tunnen eettisen vastuun työtehtävissäni” (p=0.001), ero päteviin (p=0.000),
- ”osaan suunnitella ja toteuttaa opetus- ja koulutustilanteita” (p=0.002),
- ”osaan ’päivittää’ ammatillista osaamistani alan tietolähteistä” (p=0.006), ero päteviin (p=0.007),
- ”hallitsen työtehtävieni ydin ja perustaidot” (p=0.009) ja
- ”olen joustava ja kiinnostunut etsimään työssäni uusia sovelluksia” (p=0.009)

Reflektiivisessä asiantuntijuudessa tärkeät asiantuntijaverkostot ja ammattietiikkaan liittyvä oman toiminnan vaikutusten arviointi, kuten myös epävarmuuden sietäminen osana elämää ja työtä näyttävät siis kehittyvän kokemuksen myötä. Samoin vastaajat kokivat iän ja kokemuksen myötä hallitsevansa paremmin omassa työssään tärkeimmät ydintaidot sekä osaavansa paremmin kehittää omaa osaamistaan ja etsiä työssään uusia toimintatapoja.

Ei niin suuria, mutta kuitenkin tilastollisesti merkitseviä eroja oli lisäksi syntynyt noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden välille vastauksissa kahteen väitteeseen, jotka käsittelivät kasvatustieteellisen teorian hallitsemista (p=0.025) ja sen työhön soveltamisen taitoa (p=0.022). Korkeakoulutetulle tärkeän koulutuksen, opitun käytäntöön soveltamisen taidon voisi siis tämän aineiston perusteella ainakin suuntaa-antavasti väittää kehittyvän helpommin silloin, kun opiskellessa opittuun liittyy myös käytännön kokemusta. Johtopäätöstä tukevat myös edellä esittämäni oppimistapoihin liittyneet tulokset sekä teoriaosuudessa käsittelemäni transfer-teoriat, joiden mukaan siirtovaikutuksen eri tiedon muotojen välillä mahdollistaa parhaiten teorian ja käytännön jatkuva vuorovaikutus ja mahdollisuudet yhdistää eri tiedon muotoja toisiinsa. Työharjoittelun avulla teorian ja käytännön vuorovaikutusta pyritään jo opiskeluaikana lisäämään, mutta on selvää, ettei muutaman kuukauden harjoittelu saa aikaan samaa vaikutusta kuin useiden vuosien työkokemus ja sen peilaaminen teorian tietoon.

Kehittämisaaminen – uusia ratkaisuja, aktiivisuutta ja kokonaisuuksien hallintaa

Kehittämisaamisen osiossa kysymyksiä oli yhteensä 11 eli viisi vähemmän kuin substanssiosaamisen osiossa. Erittäin merkitseviä tai merkitseviä eroja löytyi silti monen muuttujan kohdalta lä-

hinnä noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden, mutta myös noviisien ja pätevien välillä. Samoin kuin substanssiosaamisen osa-alueella, myös kehittämisosaamisessa kaikki tilastollisesti merkitsevät erot keskiarvoissa olivat syntyneet siten, että noviisit olivat arvioineet oman osaamisensa kokeneempia ryhmiä matalammalle tasolle. Selvimät erot olivat syntyneet vastauksissa seuraaviin väittämiin:

- ”Seuraan aktiivisesti oman alani tutkimuksia” (p=0.000),
- ”olen rohkea kokeilemaan työssäni uusia ratkaisuja” (p=0.000), ero päteviin (p=0.003),
- ”minulla on ideoita työni ja alani kehittämiseksi” (p=0.001),
- ”hallitsen oman työni kokonaissuunnittelun” (p=0.006), ero päteviin (p=0.18),
- ”osaan työskennellä itsenäisesti” (p=0.009), ero päteviin (p=0.014) ja
- ”osaan kehittää työtäni” (p=0.009).

Rohkeus uudenlaisten ratkaisujen kokeilemiseen työssä, valmius itsenäiseen työskentelyyn ja työn suunnitteluun, sekä ideointi oman työn kehittämiseksi vaativat epäilemättä kokemusta ja laajaa kokonaiskuvaa työstä sekä omasta paikasta osana työyhteisöä. Näin ollen suuret erot noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden vastausten välillä ovat ymmärrettäviä. Samoin oman alan tutkimusten seuraamiseen voi noviiseilla uskoa jäävän vähemmän aikaa ja energiaa, kun pelkkä omien työtehtävien oppiminenkin vaatii aluksi paljon paneutumista ja sitoo oppijan resursseja.

Kokemus auttaa ymmärtämään toimintaympäristöä ja selviämään ongelmatilanteista

Kuten edellä kerroin, työyhteisöosaamisen osiossa, joka sisälsi yhteensä 10 kysymystä, summuuttujakohtaisia tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välillä ei ollut havaittavissa. Yksittäisistä muuttujista merkitseviä eroja sen sijaan löytyi, vaikkakaan ne eivät olleet yhtä suuria kuin kahdessa edellä käsitellyssä osiossa. Erot olivat edelleen johdonmukaisesti muodostuneet siten, että kokeneemmat asiantuntijat olivat arvioineet oman osaamisensa paremmaksi kuin noviisit. Eroja vastausten keskiarvoissa löytyi noviisien ja kummankin kokeneemman ryhmän väliltä seuraavissa kohdissa:

- ”Ymmärrän taloudellisten tekijöiden merkityksen toiminnan suuntaajana”, ero päteviin (p=0.009) ja kokeneisiin asiantuntijoihin (p=0.014),
- ”osaan toimia odottamattomissa ongelmatilanteissa”, ero päteviin (p=0.026) ja kokeneisiin asiantuntijoihin (p=0.039)

sekä ainoastaan noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä seuraavissa kohdissa:

- ”osaan käsitellä ryhmässä syntyviä konflikteja ja ristiriitoja” (p=0.031),
- ”ymmärrän globalisaation vaikutukset työelämään” (p=0.020) ja
- ”osaan tuoda rakentavasti esille oman osaamiseni” (p=0.028).

Kokeneemmat kasvatustieteilijät näyttivät siis ymmärtäneen taloudellisten tekijöiden ja globalisaation merkityksen omaan työhön vaikuttavana tekijänä keskimäärin noviiseja paremmin. Todennäköisesti kokemus on opettanut heille, että taloudelliset tekijät vaikuttavat markkinavetoisessa maailmassa myös niihin organisaatioihin, joiden pääasiallinen tarkoitus ei ole tehdä voittoa. Vaikka tuloksen tekeminen ei olisikaan organisaation tavoitteena, on sen nimittäin kuitenkin huolehdittava jollain tavalla toimintansa jatkuvuudesta ja resurssiensa turvaamisesta myös tulevaisuudessa. Siten yksittäiset toimijat organisaation sisällä eivät voi myöskään olla välittämättä toiminnassaan taloudellisista reunaehdoista. Edellisten lisäksi kokeneemmat asiantuntijat katsoivat myös osaavansa toimia yllättävissä tilanteissa noviiseja paremmin ja luottivat itseensä noviiseja enemmän ristiriitailanteiden selvittämistaitojensa suhteen. Tärkeä ero noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden vastausten välillä oli lisäksi siinä, kuinka he kokivat osaavansa tuoda esille omaa osaamistaan. Kuten edellä substanssiosaamisen osiossa selvisi, kokeneet asiantuntijat luottavat omaan osaamiseensa noviiseja enemmän ja siten on ymmärrettävää, että he uskaltavat myös tuoda omia näkemyksiään esille toimiessaan muiden ihmisten kanssa.

Kehittymisosaaminen – tuen tarvetta, yhteistyökykyä ja kehittävää väittelyä

Kehittymisosaamisen osiossa muuttujia oli yhteensä 14 ja merkitseviä eroja ryhmien välillä muuttujakohtaisissa keskiarvoissa löytyi viidessä kohdassa. Niistä ensimmäisen olivat parhaiten kokeneet hallitsevansa pätevien ryhmään kuuluvat ja se oli:

- ”Minun on helppo tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa”, ero noviiseihin (p=0.024) ja kokeneisiin asiantuntijoihin (p=0.008).

Tuloksesta voisi mahdollisesti päätellä, että siinä kun pätevien ryhmään kuuluvat ovat jo oppineet työelämän tavoille ja tulevat siksi hyvin toimeen muiden toimijoiden kanssa, noviisit vielä opettelevat työpaikkojensa sosiaalisia sääntöjä, eivätkä välttämättä ole löytäneet omaa rooliansa työyhteisössä. Kokeneiden asiantuntijoiden vastausten matalampaa keskiarvoa on vaikeampi tulkita, mutta yksi selitys voisi olla se, että he pitkien työuriensa aikana ovat jo ehtineet omaksua niin vahvasti tietyt tavat tehdä asioita, että erilaisten näkemysten ymmärtäminen käy siksi vaikeammaksi. Tekemistäni tulkinnoista riippumatta jokaisen ryhmän keskiarvot olivat kuitenkin niin korkeat (4,35–

4,72 viiden asteikolla), että koko aineiston kesken vastaajat katsovat tulevansa erilaisten ihmisten kanssa toimeen erittäin hyvin.

Muut muuttajat, jossa merkitsevää eroa ryhmien välille oli syntynyt, olivat eroja noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä. Näitä olivat seuraavat kohdat:

- ”*Otan mielelläni vastaan kokeneemman henkilön ohjeita*” (p=0.008),
- ”*osallistun mielelläni kehittävään väittelyyn*” (p=0.022),
- ”*ideoin usein yhteistyötahojen kanssa uusia toimintatapoja*” (p=0.042) ja
- ”*pystyn näkemään tulevaisuudessa tarvittavia ammatillisia haasteita*” (p=0.033)

Ensimmäisessä kohdassa ero oli syntynyt noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden välille ja kuten odottaa saattaa, ensin mainitut ottivat ohjeita vastaan huomattavasti jälkimmäisiä mieluummin. Kolmessa jälkimmäisessä väitteessä kokeneet asiantuntijat olivat antaneet osaamisestaan myönteisempiä arvioita. Jokainen kolmesta kohdasta vaatii toimijalta uskallusta ja luottamusta omaan osaamiseen ja niinpä onkin ymmärrettävää, että noviisit vierastavat niitä suhteessa kokeneisiin asiantuntijoihin.

Eri yliopistoista valmistuneiden käsitykset omasta osaamisestaan

Ikäryhmien välisten erojen lisäksi oli mielenkiintoista selvittää, löytyisikö osaamisesta eroja eri yliopistoista valmistuneiden kesken. Tätä selvittääkseni tein aluksi varianssianalyysin neljästä osaamisen osiosta tehdystä summamuuttujasta. Analyysissa tilastollisesti merkitseviä eroja yliopistojen välillä ei millään osa-alueella kuitenkaan löytynyt. Näin voidaan sanoa, ettei siinä, kuinka valmistuneet oman osaamisensa kokevat, ole eri yliopistoista valmistuneiden kesken ainakaan niin suuria eroja kuin eri ikäryhmien välisessä vertailussa oli.

Muuttujakohtaisessa analyysissä eroja löytyi joistain kohdista, mutta poikkeavuudet yliopistojen välillä olivat enimmäkseen pienehköjä verrattuna ikäryhmien välisiin eroihin. Useissa kohdissa löytyneitä eroja tuntui lisäksi selittävän paremmin eri yliopistojen vastaajien toisistaan poikkeava ikärakenne kuin varsinaiset yliopistokohtaiset erot, sillä muuttajat joista eroja löytyi, olivat suurelta osin samoja kuin ikäryhmien vertailussa esille nousseet. Joensuun vastaajien iän keskiarvo oli aineistossa viisi ja puoli vuotta Helsingistä valmistuneita ja noin kuusi vuotta Tampereella tutkintonsa suorittaneita korkeampi ja sen vuoksi Joensuun ja kahden muun yliopiston väliltä löytyneiden erojen selittäminen yliopistojen itsensä tai tutkintojen eroista käsin olisi vaikuttanut keinotekoiselta.

Joitain aidommin yliopistokohtailta vaikuttavia eroja aineistosta kuitenkin löytyi lähinnä Tampereen ja Helsingin väliltä. Osaamisen osa-alueittain tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi substansiosaamisen osa-alueelta kohdasta ”osaan soveltaa työssäni kasvatustieteellistä teorian tietoa” ($p=0.032$) ja kehittymisosaamisen osa-alueelta väitteiden ”osaan hakea asiantuntija-apua ja konsultaatiota eri tahoilta” ($p=0.014$) sekä ”osallistun mielelläni kehittävään väittelyyn” ($p=0.027$) kohdalta. Kaikissa kolmessa kohdassa Helsingin yliopistossa tutkintonsa tehneet olivat arvioineet osaamistaan korkeammaksi kuin tamperelaiset.

Voisi siis tehdä varovaisen johtopäätöksen, että aineiston Helsingistä valmistuneilla kasvatustieteillä opitun teorian tiedon siirtovaikutus työelämään on toteutunut jostain syystä hieman Tampereelta valmistuneita paremmin. Sen lisäksi helsinkiläiset näyttivät pitävän valmiuksiaan hakea asiantuntija-apua jonkin verran parempina kuin Tampereella tutkintonsa suorittaneet. Viimeisessä kohdassa Helsingistä valmistuneiden vastausten keskiarvo oli sekä Tampereelta että Joensuusta valmistuneita korkeampi ja sen perusteella voisi suuntaa-antavasti päätellä heidän uskovan rakentavan väittelyn kehittävään vaikutukseen kahdesta muusta yliopistosta valmistuneita enemmän.

Kokonaisuudessaan eroja eri yliopistoista valmistuneiden kesken ei kovin paljoa osaamisen suhteen löytynyt. Niiden kolmen yksittäisen muuttujan perusteella, joissa tilastollisesti merkitseviä eroja oli, ei voida mielestäni tämän aineiston perusteella kovin suuria tulkintoja tehdä, mutta suunta-antavinakin ne ovat mielenkiintoisia ja antavat viitteitä siitä, että suuremmalla aineistolla ja mahdollisesti erilaisilla kysymyksenasetteluilla eroja yliopistojen opiskelijoilleen tuottamassa osaamisessa voisi löytyä.

8.5.3 Osaamisen faktorit

Muuttujittain tehtyjen varianssianalyysien tuloksia tiivistääkseni tein kustakin osaamisen osa-alueesta lisäksi pääkomponenttianalyysit. Ennen analyysin tulosten tulkintaa tein muutamia korrelaatiomatriisin kuntoisuutta kuvaavia testejä, joita ovat Kaiserin testi sekä Bartlettin sväärisyystesti (ks. esim. Metsämuuronen 2003, 528). Näiden testien arvojen oltua määriteltyjen rajojen sisällä totesin aineiston olevan sovelias analyysia varten. Faktorianalyysia voidaan tällaisessa tapauksessa käyttää ikään kuin täydentämässä empiirisen aineiston pohjalta tehtyä muuttujakohtaista ja summamuuttujakohtaista tulkintaa. Faktorianalyysista saadaan summamuuttujiin nähden vielä lisäinformaationa muuttujien välisiä painotuseroja.

Substanssiosaamisen osa-alueen 16 muuttujaa sain faktorianalyysin avulla ty pistettyä viideksi faktoriksi (liite 3), joiden selitysarvo koko muuttujajoukosta oli 63,1 %. Syntyneet faktorit nimesin vahvimpien muuttujien mukaan:

- ”teoriatiedon faktoriksi”,
- ”oman työn johtamisen faktoriksi”,
- ”ydintaito- ja viestintäfaktoriksi”,
- ”eettisyysfaktoriksi” sekä
- ”kielitaidon faktoriksi”.

Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($p=0.001$) noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden väliltä löytyi ”oman työn johtamisen faktorista”, jonka vahvimmin latautuneita muuttujia olivat väitteet ”osaan suunnitella ja toteuttaa opetus- ja koulutustilanteita”, ”olen joustava ja kiinnostunut etsimään työssäni uusia sovelluksia”, sekä ”osaan toimia myös epävarmuudessa”. Jokaisessa näistä muuttujista oli myös muuttujakohtaisessa varianssianalyysissä erittäin merkitsevää tai merkitsevää eroa kyseessä olleiden ryhmien välillä, joten voidaan sanoa että kokeneet asiantuntijat katsovat osaavansa johtaa omaa työtään selvästi noviiseja paremmin.

Työyhteisöosaamisen osa-alue koostui kymmenestä muuttujasta, joiden perusteella syntyi kolme faktoria (liite 3). Syntyneiden faktoreiden kumulatiivinen selitysaste oli 58,4 % ja nimeksi eri faktoreille annoin niitä hyvin kuvanneiden muuttujien mukaan:

- ”joustavuusfaktori”,
- ”yhteistyöfaktori” sekä
- ”toimintaympäristön vaikutusten ymmärtämisen faktori”.

Tämänkin osa-alueen faktoreista yhdessä löytyi merkitsevä ero ($p=0.005$) noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä. Ero oli muodostunut ”toimintaympäristön vaikutusten ymmärtämisen faktoriin”, jota selittivät muuttujat ”ymmärrän globalisaation vaikutukset työelämään” sekä ”ymmärrän taloudellisten tekijöiden merkityksen toiminnan suuntaajana”. Tulos tukee edellä esittämäni ja sen perusteella voidaan ajatella, että kokeneille asiantuntijoille on työuran aikana ehtinyt kokemuksen kautta muodostua käsitys siitä kuinka mikään organisaatio, mukaan lukien erilaiset oppilaitokset, ei ole erillään muusta maailmasta ja taloudellisilla tekijöillä on merkitystä jokaisessa työyhteisössä, jossa niukkoja resursseja on jaettava eri toimijoiden ja toimintojen välillä.

Kehittämisosaamisen osa-alueen 11 kysymystä typistyivät faktorianalyyssissa kolmeen faktoriin (liite 3), joiden kumulatiivinen selitysaste oli 62,4 %. Faktorit nimesin latautuneimpien muuttujien mukaan:

- ”*aktiivisuusfaktoriksi*”,
- ”*työn kokonaisuuden hallintafaktoriksi*” ja
- ”*muutosvalmiusfaktoriksi*”.

Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($p=0.000$) varianssianalyyssissa löytyi noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden väliltä ”aktiivisuusfaktorista”, jossa tärkeimpiä sitä määritelleitä muuttujia olivat väitteet ”seuraan aktiivisesti oman alani tutkimuksia”, ”osaan kehittää työtäni” sekä ”minulla on näkemyksiä alani tulevaisuudesta”. Tulos vahvistaa jälleen jo edellä tekemääni johtopäätöstä, jonka mukaan noviiseilla oman työn perusasioiden oppiminen vie työuran alussa resursseja niin paljon, ettei intoa eikä ehkä tarvittavaa kokonaisnäkemystäkään oman työn kehittämiseen vielä ole. Aineistosta saatuja tuloksia tukee myös Tiuraniemen (1994) asiantuntijuuden kehittymistä kuvaava malli (ks. luku 6.2 tässä tutkimuksessa), jonka mukaan noviisivaiheelle on ominaista noviisin keskittyminen itseensä ja oman työn perusteiden opetteluun. Oma työ on hallittava riittävän hyvin ennen kuin sitä voi kehittää eteenpäin.

Kehittämisaamisen osion 14 muuttujasta faktorianalyysi muodosti neljä faktoria (liite 3), joiden selitysaste kaikista muuttujista oli 59,2 %. Faktorit nimesin niiden muuttujien mukaan seuraavasti:

- ”*erilaisuus voimavarana-faktori*”,
- ”*aloitteellisuusfaktori*”,
- ”*tulevaisuusfaktori*” sekä
- ”*itsensä kehittämisen faktori*”.

Merkitsevä ero ($p=0.005$) syntyi tällä kertaa pätevien ja kokeneiden asiantuntijoiden välille faktoriassa ”erilaisuus voimavarana”, jota vahvimmin selittäviä muuttujia olivat kohdat ”minun on helppo tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa” ja ”otan mielelläni vastaan kokeneemman henkilön ohjeita”. Ero tukee muuttujakohtaisten varianssianalyyssien pohjalta tekemiäni tulkintoja, joiden mukaan kokeneet asiantuntijat ovat ehkä jo tottuneet siinä määrin omiin työtapoihinsa, ettei niiden muuttaminen uudellaisiksi ole välttämättä helppoa eikä aina edes tarpeen. Lisäksi he usein ovat työpaikkonsa kokeneimpia henkilöitä, eikä heillä siis käytännössä ole edes mahdollisuutta ottaa ohjeita vastaan itseään kokeneemmilta.

Kokonaisuudessaan faktoreiden muodostaminen ja niille tehty varianssianalyysit kokosivat yhteen jo edellä käsiteltyä muuttujakohtaista tietoa ja antoivat selkeämmän käsityksen eri ryhmien välisistä eroista. Aineiston perusteella voidaan sanoa, että kokeneet asiantuntijat:

- osaavat johtaa oman työnsä kokonaisuutta eli ”pitää kaikki langat käsissään” noviiseja paremmin,
- ovat aktiivisempia oman työnsä kehittämisessä ja
- ymmärtävät noviiseja paremmin organisaation toimintaympäristön vaikutukset omaan työhönsä.
- Eri ryhmistä pätevät eli keskimmaiseen ikäryhmään kuuluneet vaikuttaisivat käyttävänsä eniten hyödykseen työyhteisön toimijoiden erilaisuuden tarjoamia mahdollisuuksia.

8.6 Osaamisen ja sen kehittymisen pääkohdat kasvatustieteilijöiden silmin

Tässä luvussa esitän tiivistävän yhteenvedon valmistuneille kasvatustieteilijöille tehdyn kyselylomakemutkimuksen tärkeimmistä tuloksista. Kyselyn tavoitteena oli saada vastaukset kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jotka olivat seuraavat:

- *Missä ja millaisten oppimistapojen avulla tutkittavat eli valmistuneet ja työelämään siirtyneet kasvatustieteilijät kokevat nykyisen osaamisensa syntyneen?*
- *Kuinka hyvin tutkittavat katsovat hallitsevansa asiantuntijan osaamiseen liittyviä työvälikäsitteitä ja mitä niistä he pitävät työnsä kannalta tärkeimpinä?*

Eniten vastaajat katsoivat oppineensa työssä tarvittavia taitoja itse työuran aikana ja vähemmän yliopisto-opiskelun aikana. Tulos on yhdenmukainen akateemista asiantuntijuutta ja sen kehittymistä koskevan kirjallisuuden kanssa ja tukee käsitystä siitä, että yliopistotutkimus antaa asiantuntijuuden kehittymiselle pohjan, jonka päälle asiantuntijuutta voidaan työelämässä kehittää. Samantyyppisiä tuloksia on aiemmin saatu myös jo aiemmin mainitsemani Tynjälän ja kumppaneiden tutkimuksessa (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka, Olkinuora 2004, 91–107). Sen mukaan kasvatustieteilijät olivat useimmiten kokeneet oppineensa tärkeimmät työelämätaidot työssä ja harvemmin yliopistokoulutuksessa, jonka antina oli nähty lähinnä alakohtaisten oppisisältöjen ja teorian tiedon hallintaan liittyvä valmiudet. Näin ollen tämän tutkimuksen tuloksesta ei tule vetää sellaista johtopäätöstä, että yliopistossa tapahtuva formaali koulutus olisi työelämässä tai työharjoittelussa tapahtuvaa informaalia tai nonformaalia oppimista vähemmän merkityksellistä tai turhaa. Pikemminkin kyse on

näiden kahden oppimisympäristön erilaisista rooleista asiantuntijuuden kehittymisessä. Hedelmällisimmillään teoria ja käytäntö tukevat toinen toistaan, jolloin teoriaa voidaan soveltaa käytäntöön ja edelleen kehittää käytännön kokemusten kautta.

Eri ikäryhmien väliset erot siinä, miten osaamisen koettiin kehittyneen, olivat mielenkiintoisia ja tukivat myös osaamiskartoituksessa tehtyjä huomioita. Vanhemmat vastaajat kokivat sekä yliopisto-opiskelun aikana, että työuralla oppineensa ja oppivansa paljon erilaisten itsenäisyyttä ja oman toiminnan reflektointia vaativien oppimismenetelmien kautta, kun taas nuoremmat vastaajat näkivät hyödyllisempinä ryhmätyöskentelyn sekä kokeneempien asiantuntijoiden seuraamisen ja heidän kanssaan työskentelyn. Onkin luonnollista, että vanhemmat vastaajat, jotka itse ovat monissa tapauksissa työpaikkansa kokeneimpia toimijoita, eivät koe oppivansa niinkään muita seuraamalla, vaan lähinnä omia toimintatapojansa analysoimalla ja niitä kehittämällä.

Opitun siirtovaikutuksen eli transferin teorioita tukivat vahvasti opiskelun aikaisen oppimisen analyysin tulokset, joiden mukaan kokeneemmat vastaajat pystyivät mielestään hyödyntämään työssään nuoria ja kokemattomampia paremmin kirjatenttien ja esseiden kirjoittamisen kautta oppimaansa. Transfer toteutuu parhaiten silloin, kun teoria ja käytäntö saavat tukea toisistaan ja voidaankin ajatella, että vanhemmilla vastaajilla oli opiskellessaan nuoria enemmän käytännön kokemusta, johon peilata opiskeltavia teoreettisempia tietoja ja niinpä he kokivat saavansa niistä enemmän hyötyä työhönsä.

Tuloksissa selkeästi esille nousseista eroista eri ikäryhmien välillä voisi varovaisesti päätellä, että aikuisena saatava yliopistokoulutus yhdistettynä käytännön kokemukseen on varsin tehokas oppimisen muoto, jossa opitun siirtovaikutus teorian ja käytännön välillä saa hyvän mahdollisuuden toteutua. *Tulosten valossa voi pohtia, pitäisikö kokeneempien opiskelijoiden asiantuntemusta käyttää yliopisto-opetuksessa ehkä nykyistä enemmän hyväksi?* Aineiston nuoremmat vastaajat olivat kokeneet niin opiskeluaikana kuin työssä ollessaan oppineensa paljon erilaisten ryhmätöiden ja opintopiirien sekä kokeneempien asiantuntijoiden kanssa tehdyn yhteistyön kautta. Siten aikuisopiskelijoiden käytännön kokemusten tietoinen hyödyntäminen saattaisi olla perusteltua jopa yhdenlaisena yliopisto-opettamisen muotona ainakin kasvatusalalla. Eri määriä käytännön kokemusta omaavien opiskelijoiden välinen vuorovaikutus opiskeluaikana antaisi kokemattommille mahdollisuuden hyötyä kokeneempien käytännön kautta saadusta tiedosta ja toisaalta kokeneemmat saisivat mahdollisuuden entistä tietoisemmin vertailla teoriaa ja käytäntöä toisiinsa.

Mielenkiintoista tuloksissa oli myös se, että yliopistojen välille ei suuria eroja millään osa-alueella syntynyt. Aineiston perusteella näyttäisikin siltä, että opiskelijan ikä ja kokemus vaikuttavat työelämässä hyödyllisten taitojen oppimiseen yliopisto-opiskelujen aikana enemmän kuin se, missä yliopistossa tutkinto on suoritettu.

Toisessa tutkimuskysymyksessä haettiin vastauksia siihen, mitä työqualifikaatioita vastaajat pitivät työssään tärkeimpinä ja kuinka he näitä taitoja hallitsivat. Vastaajat katsoivat osaamisensa olleen vastaushetkellä yleensä ottaen varsin hyvällä tasolla. Osaamisen neljästä osa-alueesta jokaisessa vastaajat olivat arvioineet summamuuttujakeskiarvoilla mitattuna osaamisensa vähintään neljän arvoiseksi viisiportaisella Likert-asteikolla, jossa numero viisi edusti parasta arvoa ja yksi heikointa.

Yliopistojen välillä ei vastauksissa suuria eroja löytynyt, mutta eri ikäryhmien väliset erot olivat selkeitä siten, että vanhemmat ja kokeneemmat vastaajat olivat arvioineet omaa osaamistaan monin paikoin korkeammalle tasolle kuin nuoret. Tulokset tukevat osaltaan asiantuntijuuden kehittymistä kuvaavia teorioita, joiden mukaan kokeneille asiantuntijoille on ehtinyt muodostua kuva omasta osaamisestaan ja luottamus omiin taitoihin on korkeampi kuin kehityksen alussa. Nuorimpienkin vastaajien arviot osaamisestaan olivat kuitenkin yleensä ottaen keskiarvoiltaan niin korkeita, että kaikkien ikäryhmien voidaan perustellusti katsoa arvioineen osaamistaan hyvin myönteisesti.

Tärkeimmät työqualifikaatiot kunkin osaamisen osa-alueen kohdalla olivat vastaajien mielestä tiivistetysti seuraavat:

- *Substanssiosaamisessa* vastaajat olivat useimmin valinneet tärkeimpien kvalifikaatioiden joukkoon suulliset ja kirjalliset vuorovaikutustaidot. Tärkeinä pidettiin myös suunnittelutaitoja esimerkiksi opetus – ja koulutustilanteisiin tai muihin työtehtäviin liittyen.
- *Työyhteisöosaamiseen* liittyvistä kvalifikaatioista tärkeimmiksi nähtiin varsin yksimielisesti yhteistyötaidot työpaikan muiden toimijoiden kanssa sekä taidot selvittää odottamattomista ongelmatilanteista.
- *Kehittämisosaamisessa* muiden taitojen ylitse nousivat tärkeydessään oman työn kokonaisuunnittelun hallinta ja itsenäinen ote omaan työhön sekä taidot toimia toisten ohjaajana.
- *Kehittymisosaamisessa* tärkeimpien kvalifikaatioiden joukkoon olivat päässeet taito tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa sekä erilaiset tiedonhaun taidot.

Kaiken kaikkiaan tärkeimpinä kvalifikaatioina pidettiin siis erilaisia vuorovaikutuksen ja yhteistyön taitoja sekä kykyä itsenäiseen työskentelyyn. Jälkimmäiseen liittyvät olennaisesti myös vastaajien tärkeinä pitämät omaehtoisen tiedonhankinnan taidot sekä oman työn kokonaisuunnittelun hallinta.

9 KASVATUSTIETEILIJÄN OSAAMISTARPEET TYÖNANTAJAN SILMIN

Kun tutkimuksen keskiössä ajatellaan olevan kasvatustieteilijän työelämäosaamisen kahdesta suunnasta: työntekijöiden ja työnantajien näkökulmasta katsottuna, edellä esittelemäni kvantitatiivisen osion sekä kvalitatiivisen aineiston analyysin tulokset tukivat monin paikoin toisiaan. Sitä voidaan pitää hyvänä uutisena niin postikyselyyn vastanneiden kasvatustieteilijöiden, kuin haastateltujen työnantajan edustajien puolelta. On tietysti hyvä jos työntekijät ja työnantaja ovat samoilla linjoilla sen suhteen, millaisella osaamisella työssä on merkitystä. Tulosten yhteneväisyys lisää myös tutkimuksen luotettavuutta, kun erilaisista aineistoista nousee esille samansuuntaisia asioita.

Aineistonkeruumenetelmissä on kuitenkin eroja, joiden vuoksi niistä saatavat tulokset ovat samoin erityyppisiä. Strukturoitu kyselylomaketutkimus on tietysti mielessä haastatteluja jäykempi tapa kerätä aineistoa, ja siinä tuloksia ohjaavat enemmän valmiina annetut vastausvaihtoehdot. Tällöin esille ei nouse välttämättä kaikkia sellaisia asioita, joita vastaaja olisi saattanut pitää yhtä lailla tärkeinä tutkitun asian kannalta. Huolellisella lomakkeen valmistelulla ja aiempaan teoriaan ja tutkimukseen tutustumalla voidaan pahimmat puutteet välttää, mutta aina jää joitain asioita varmasti myös huomioimatta. Puolistrukturoituun teemahaastatteluun, jota käytin tässä tutkimuksessa kvalitatiivisen aineiston keräämiseen ja jota selvitän seuraavissa luvuissa lisää, pätee osittain sama kritiikki, mutta siinä haastateltavan mahdollisuudet tuoda vaihtelevammin esille ajatuksiaan ovat kuitenkin askeleen verran laajemmat. Toisaalta on niinkin, että tutkijan on tehtävä valintoja ja asetettava jonkinlaiset raamit sen suhteen, mikä kuuluu tutkimuksen piiriin ja mikä ei – tietty rajanveto on joka tapauksessa välttämätöntä, eikä kaikkea mielenkiintoista voi sisällyttää yhteen tutkimukseen. Näistä lähtökohdista käsin katson tämän tutkimuksen aineistojen toimineen yhdessä hyvin ja palvelleen tarkoitustaan.

Kvalitatiivisen osion eli haastatteluaineiston analyysin suurimpana antina tässä tutkimuksessa voidaan mielestäni pitää sitä, että sen avulla voidaan valaista kvantitatiivisen aineiston tulosten muutoin helposti ontoksi jääviä väittämiä, kuten ”työssä tärkeää on itsenäinen työote”, tai ainakin voidaan antaa työnantajien näkökulmasta vastauksia siihen, miksi näin ehkä on. Haastatteluissa kyselylomaketutkimuksen ”näin on”-tyyppiset tulokset saivat monilta osin selityksiä, jotka auttavat ymmärtämään paremmin muuten melko abstraktien toteamusten sisältöä.

Kvalitatiivisen aineiston tuloksia esittelen raportissa osittain vertaamalla niitä kvantitatiivisen osion tuloksiin ja osin tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Olen kuitenkin pyrkinyt raportoimaan tulokset siten, että lukijalle välittyisi mahdollisimman hyvin se, mitä mieltä haastateltavat ovat to-

della kysytyistä asioista olleet. Tutkijan oman tulkinnan merkitys on kvalitatiivisen aineiston analyysissä joka tapauksessa suuri, mutta kertomalla aineistosta ja sen analyysistä mahdollisimman johdonmukaisesti ja monipuolisesti voidaan lukijalle antaa mahdollisuus arvioida tehtyjen tulkintojen järkevyyttä. Seuraavissa luvuissa esittelen tässä tutkimuksessa käyttämäni kvalitatiivisen aineiston keruu- ja analyysimenetelmät sekä pyrin perustelemaan laajemmin sitä, miksi olen päätenyt juuri valitsemieni menetelmien käyttöön.

9.1 Aineiston keruu ja analyysi

Tutkimusotteeltaan kvalitatiivisten tutkimusten aineistonkeruun välineenä käytetään usein erityyppisiä haastatteluja. Haastattelua voidaan pitää yhdenlaisena keskusteluna, joka kuitenkin eroaa normaalista keskustelutilanteesta siten, että siinä keskustelun toinen osapuoli eli haastattelija pitää ohjauksissaan ja pyrkii systemaattisesti keräämään haastateltavalta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 196–197). Erilaisia haastattelutyyppisiä voidaan jakaa ryhmiin sen mukaan, kuinka kiinteä ja jäsenelty haastattelu on eli kuinka paljon liikkumatilaa haastateltavalle annetaan ja miten tarkasti kysymykset haastattelussa esitetään. Tällä perusteella Eskola ja Suoranta (1998, 86) ovat tehneet jaon neljään eri haastattelutyyppiin, jotka ovat strukturoitu haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu.

- *Strukturoitua haastattelua* voidaan pitää ikään kuin kyselylomakkeen ohjattuna täyttämisenä, jolloin kysymysten muotoilu sekä niiden järjestys on kaikille haastatelluille sama. Samoin vastausvaihtoehdot annetaan valmiina, kuten normaalissa kyselylomaketutkimuksessakin.
- *Puolistrukturoidussa haastattelussa* esitettävät kysymykset ja jopa niiden muoto pidetään kaikille haastateltaville samana, mutta toisin kuin kokonaan strukturoidussa haastattelussa, siinä ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltavat saavat vastata omin sanoin.
- *Teemahaastattelussa* käsiteltävät aihepiirit valitaan ennalta ja haastattelijalla voi olla haastattelutilanteessa mukanaan jonkinlainen runko, jonka avulla hän voi tarkastaa, että jokainen teema-alue tulee käsiteltyä. Valmiita kysymyksiä haastattelijalla ei kuitenkaan ole, ja niinpä eri teema-alueet voivat haastateltavasta toiseen vaihdellen saada erilaisen painotuksen ja alueiden käsittelyjärjestys voi niin ikään vaihdella. Teemahaastattelu onkin luonteeltaan lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua ja oleellista siinä on, että haastattelu etenee keskeisten teemojen varassa, jolloin haastateltavan ääni pääsee kuuluviin ja haastattelu ainakin pääosin vapautuu tutkijan näkökulmasta (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47–48).

- *Avoim haastattelu* muistuttaa edellisistä eniten normaalia keskustelua. Siinä haastattelun osapuolet keskustelevat tietystä aiheesta, mutta jokaisen haastateltavan kanssa ei käydä välttämättä läpi kaikkia teema-alueita eikä tarkkoja ennalta määrättyjä kysymyksiä esitetä. Muita nimiä avoimelle haastattelulle ovat vapaa haastattelu, syvähaastattelu, informaali haastattelu, ei-johdettu haastattelu ja strukturoimaton haastattelu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 198).

Kullakin haastattelutyypillä on omat käyttökohteensa ja tietyn tutkimuksen kannalta paras ratkaisu määräytyy tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti. Tähän tutkimukseen tekemäni haastattelut sijoittuvat edellisen luokittelun perusteella puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun välimaastoon. Haastatteluissa mukanani oli tekemäni melko tarkka haastattelurunko (liite 5), joka sisälsi puolistrukturoidun haastattelun tapaan suoriakin kysymyksiä. Näitä kysymyksiä esitin myös sellaisenaan haastateltaville, joille annoin lisäksi mahdollisuuden seurata haastattelun etenemistä heille edeltä käsin lähettämäni ja myös haastattelutilanteessa antamani haastattelurungon avulla.

Teema-alueet tai kysymysten yläotsikot saivat kuitenkin haastateltavan ja kyseessä olevan organisaation luonteen mukaan erilaisia painotuksia ja joka kerta kysymysten läpikäynnin järjestyskään ei ollut sama. Toisinaan haastateltava saattoi myös hypätä aiheesta toiseen, jolloin oli luontevaa antaa hänen jatkaa puhettaan uudesta aiheesta, kun tiesin sen kuitenkin kuuluvan kokonaisuuteen.

9.1.1 Haastattelujen käytännön toteutus

Laadullisissa tutkimuksissa keskitytään usein suhteellisen pienten aineistojen tarkasteluun, joita toisaalta pyritään analysoimaan mahdollisimman monipuolisesti ja tarkasti. Patton (1990, 169–186) pitääkin eräänä laadullisen ja määrällisen tutkimuksen oleellisimpana erona juuri laadullisen tutkimuksen harkinnanvaraista näytteenottotapaa ja korostaa, että tutkijan tulee valita kohdejoukko niin, että hän uskoo saavansa mahdollisimman syvällistä tietoa juuri tutkimuksen kannalta oleellisista seikoista.

Tähän tutkimukseen valitsin haastattelemani kasvatustieteilijöiden esimiehet harkinnanvaraisesti kuudesta erityyppisestä organisaatiosta, joissa kasvatustieteilijöitä yleensä työskentelee. Organisaatioista neljä sijaitsi Pirkanmaalla, yksi pääkaupunkiseudulla ja yksi Itä-Suomessa. Joukossa oli yksi oppilaitos, kaksi muuta koulutuskeskusta, yksi konsultoiva asiantuntijaorganisaatio sekä kaksi muuta yksityistä yritystä. Haastattelut toteutin syys- ja lokakuun 2009 aikana.

Ensimmäiset yhteydenotot tein yleensä sähköpostitse, jonka jälkeen haastateltavasta riippuen sovimme haastattelun paikasta ja ajankohdasta puhelimitse tai uusilla sähköpostiviesteillä. Jokainen kuudesta haastattelusta tehtiin haastateltavan omalla työpaikalla yleensä jossain rauhallisessa tilassa, kuten neuvotteluhuoneessa tai haastateltavan omassa toimistossa. Haastattelujen kestot vaihtelivat 50 minuutista kahteen tuntiin. Kaikki haastateltavat vaikuttivat suhtautuvan haastatteluun kiinnostuneesti ja jokaisella myös tuntui riittävän sanottavaa käsiteltävänä olleista asioista. Kuudesta haastattelusta miehiä ja naisia oli molempia kolme. Kaikkien haastattelujen taltioinnissa käytin mp3-nauhuria, jolta siirsin äänitiedostot myöhemmin omalle kotikoneelleni.

Haastatteleman kuuden henkilön lisäksi olin valmistautunut tarvittaessa ottamaan yhteyttä vielä kolmeen muuhun haastateltavaan, mutta kun aineisto näytti kylläntyvän jo kuudella haastateltavalla, katsoin sen riittävän tämän tutkimuksen tarpeisiin. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 171) mukaan aineiston kylläntymisellä eli saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa samat asiat alkavat kertautua eri haastateltavien kanssa eikä merkittävää uutta tietoa enää oletettavasti saataisi vaikka aineistoa vielä kasvatettaisiin. Kritiikkinä saturaatio-ajattelulle he tosin lisäävät järkeenkäyvästi, ettei tutkija voi koskaan olla varma siitä, että uusi kohde ei tuottaisi enää uutta informaatiota aiheeseen. Aineiston kylläisyyden arviointi on kuitenkin yksi harvoista käytännössä koetelluista keinoista, jolla voidaan määritellä kerättävän aineiston määrää kvalitatiivisessa tutkimuksessa sekä luoda selkeät raamit aineistonkeruulle. Siten päädyin ratkaisemaan oman aineistoni määrän pääosin tarkkailemalla keskeisimpien teema-alueiden sisällöllistä kylläntymistä.

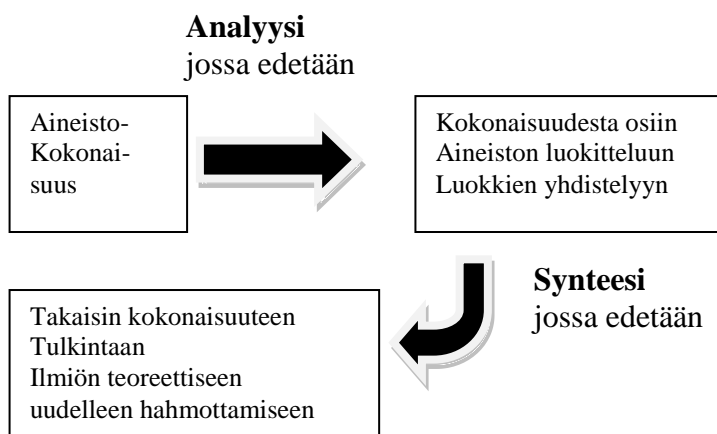
Katsoin lisäksi kuuden valitsemani organisaation edustavan jo melko monipuolisesti erilaisia kasvatustieteilijöiden työpaikkoja. Mikäli aineistosta haetaan enemmän eroja eli tutkitaan sen heterogeenisyyttä, vaaditaan monipuoliseen analyysiin yleensä enemmän aineistoa kuin yhtäläisyyksien eli homogeenisyyden tutkimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 91). Tässä tutkimuksessa pyrin haastattelujen pohjalta löytämään juuri yhteisiä piirteitä kasvatustieteilijöiden osaamistarpeissa ja siten keskityin analyysissa pääasiassa yhtäläisyyksien etsimiseen sekä olennaisen tiedon tiivistämiseen.

Haastattelujen litteroinnin eli äänitiedostosta kirjalliseen muotoon saattamisen tein mahdollisimman pikaisesti kunkin haastattelun jälkeen; tavallisesti haastattelusta seuraavana päivänä. Koska tutkimuskysymysten ja aineiston lähestymistavan kannalta ei ollut oleellista analysoida haastattelutilanteita muuten kuin niiden sisällön kannalta, en kiinnittänyt litteroinnissa huomiota esimerkiksi haastateltavan äänenvoimakkuuteen, painotuksiin, tai puheen taukoihin ja intonaatioon, joiden merkittämisestä on hyötyä silloin, kun haastatteluista ollaan kiinnostuneita sisällön ohella vuorovaikutustilanteina (Ruusuvaori & Tiittula 2005, 16). Muutoin kirjoitin haastattelut tekstiksi sanasta sanaan

puhekielisessä muodossaan niiltä osin, kuin keskustelu liittyi tutkimuksen aihealueeseen. Yhteensä litteroitua tekstiä syntyi kuudesta haastattelusta 111 sivua.

9.1.2 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisen aineiston käsittelyä voidaan kuvata kehänä, jossa kuljetaan analyysistä eli aineiston erittelystä ja luokittelusta kohti synteisiä, jossa pyritään luomaan kokonaiskuvaa sekä esittämään tutkittava ilmiö uudessa perspektiivissä. Seuraava kuvio esittää prosessin havainnollisesti:



KUVIO 6. Haastatteluaineiston käsittely analyysistä synteisiin (Hirsjärvi & Hurme 2004, 143–144).

Analyysin avulla laadullista aineistoa pyritään tiivistämään siten, että suuresta tekstimassasta saataisiin puristettua esiin tutkimusongelmien kannalta olennainen aines selkeässä ja mahdollisimman informatiivisessa muodossa (Eskola & Suoranta 1998, 137). Tulosten esittämisen ei tulisi tutkimusraportissa kuitenkaan pysähtyä analyysin vaiheeseen, vaan ilmiö pitäisi koettaa saattaa synteessin tasolle, jolloin ilmiö voitaisiin ymmärtää syvällisemmin teoriaan yhdistäen (Hirsjärvi & Hurme 2004, 144). Sisällönanalyysillä aineistoa käsiteltäessä onkin hyvä muistaa, että sen avulla aineisto saadaan vasta järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten, eikä järjestetty aineisto sinänsä vielä ole tutkimuksen tulos, vaan se vaatii vielä tulkintaa ja myös teoreettista näkökulmaa tuekseen (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105).

Sisällönanalyysistä puhuttaessa voidaan erottaa ensiksi termien tasolla sisällön erittely ja sisällön analyysi. Sisällön erittelyllä viitataan yleensä siihen, että laadullista aineistoa kvantifioidaan eli sanallisesta aineistosta tuotetaan määrällisiä tuloksia esimerkiksi tiettyjen sanojen toistuvuutta tutkien.

Sisällön analyysillä sen sijaan tarkoitetaan aineiston laadullista käsittelyä; sen avulla pyritään eritte-
lyn sekä yhtäläisyyksien ja erojen etsimisen avulla saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2002, 109.)

Sisällönanalyysia voi pitää paitsi yksittäisenä metodina, myös väljänä teoreettisen kehyksenä, joka on mahdollista liittää erilaisiin kirjoitettujen, kuultujen tai vaikkapa nähtyjen aineistojen analyysikokonaisuuksiin. Sen avulla voidaan siis tehdä monenlaista tutkimusta ja myös monet muilla nimillä tunnetut analyysimenetelmät perustuvat siihen tavalla tai toisella. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94.)

Tässä tutkimuksessa ymmärrän sisällönanalyysin metodina, joka on yleisesti käytetty ja ymmärtääkseni toimiva menetelmä silloin, kun ollaan kiinnostuneita nimenomaan kerätyn aineiston sisäl-
löstä. Sisällönanalyysin avulla aineisto voidaan muokata tiiviimpään ja informatiivisempaan muo-
toon, jolloin aineistosta saadaan enemmän irti, kuin siitä saataisiin sellaisenaan ilman käsittelyä. Laadullisen analyysin vaiheet voidaan hyvin yleisellä tasolla kuvata esimerkiksi seuraavasti (mt. 94):

1. Päätä, mikä tässä aineistossa kiinnostaa ja tee vahva päätös!
2. a) Käy läpi aineisto, erota ja merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi.
b) Kaikki muu jää pois tästä tutkimuksesta!
c) Kerää merkityt asiat yhteen ja erikseen muusta aineistosta.
3. Luokittele, teemoita tai tyyppitele aineisto (tms.).
4. Kirjoita yhteenveto.

Malli tarjoaa konkreettisen ja erittäin pelkistetyn rungon siihen, mitä laadullisessa analyysissä yleensä tavalla tai toisella tehdään. Siitä puuttuu kuitenkin edellä esittämässäni kehäkuviossa hyvin ilmi tuleva tulkinnan vaihe, jossa aineistoa tulkitaan teorian avulla. Vaiheen voisi lisätä teorian roo-
lista riippuen kolmannen ja neljännen kohdan väliin, tai sitten sen voisi liittää koko rungon taustalle jokaiseen vaiheeseen vaikuttavaksi tekijäksi. Tarkemmin analyysin vaiheita ohjaakin aineiston ja teorian suhde tai niiden vuoropuhelu, joka voi periaatteessa tapahtua kolmella tasolla: teorialähtöi-
sesti, teoriasidonnaisesti tai aineistolähtöisesti.

Puhtaan teorialähtöistä analyysitapaa kuvaa Eskolan (2001, 136–139) mukaan selkeä analyysin malli, jossa aluksi lähdetään liikkeelle teoriasta, jota sitten koetellaan empiirisesti, kunnes palataan takaisin lähtöpisteeseen ja tehdään päätelmät sen suhteen tukiko empiria teoriaa vai ei. Aineistoläh-
töisessä analyysissä tutkija sen sijaan antaa aineiston ohjata mahdollisimman vahvasti teorian muo-

dostumista ja rakentaa analyysin aikana teoriapohjaa, joka koostuu tavallisesti useista pienistä teorioista. Puhdas aineistolähtöisyys tutkimuksen teossa voidaan tosin kyseenalaistaa jo lähtökohtaisesti, ja vaikka se luonnehtii jossain määrin kaikkea tutkimusta, on täysin teoriaton eteneminen käytännössä melkoinen utopia (Eskola & Suoranta 1998, 186). Tutkijalla voidaan aina katsoa olevan jonkinlaisia taustaoletuksia tutkimusta tehdessään, eikä aivan objektiivinen ja aineiston kokonaan ohjaama lähestymistapa siksi ole ajatuksena realistinen. Kuitenkin myös tämän tutkimuksen kvalitatiivisen aineiston analyysi etenee varsinkin aluksi aineiston ehdoilla. Tutkijan on hyväksyttävä se, että aineisto asettaa tietyt raamit analyysille ja myös teorian hyväksikäytölle siinä; ei voida analysoida sellaista, mitä aineistosta ei löydy.

Tapa, joka parhaiten kuvaa tämän tutkimuksen aineiston käsittelyä, on aineisto- ja teorialähtöisen analyysitavan väliin jäävä teoriasidonnainen tai teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriasidonnaisen analyysitavan erottaa puhtaan teorialähtöisestä analyysistä usein siitä, että tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu yhden suuren teorian sijaan useista teorioista, joilla tutkittavaa ilmiötä lähestytään. Tässä tutkimuksessa olen koonnut teoreettisen kehyksen juuri näin; erilaisista teoreettista kuvauksista ja käsitteistä, joiden olen katsonut tukevan toisiansa ilmiön ymmärrettäväksi tekemisessä ja oman näkökulmani lukijalle välittämisessä. Eskola varoittaa monista osista koostuvan teoriaosion liian usein johtavan eklektiseen eli valikoivaan otteeseen, jolloin tutkija enemmän tai vähemmän sattumanvaraisesti on hyväksynyt tutkimukseensa tiettyjä teorioita ja jättänyt joitain toisia hyväksymättä. (Eskola 2001, 136–139.) Tämä varoitus mielessäni olen pyrkinyt omassa teorianmuodotuksessani ja koko tutkimusraportissa kokonaisuudessaan perustelemaan lukijalle mahdollisimman hyvin, miksi olen tiettyihin teoreettisiin tai käsitteellisiin valintoihin päätenyt ja kuinka eri osiot linkittyvät toisiinsa ja tukevat toisiansa sekä koko tutkimusta. Osaltaan laadullisen aineiston analyysiin ja varsinkin haastattelurungon tekemiseen vaikuttivat myös tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kvantitatiivisen osion tulokset, jotka ohjasivat mielenkiintoani tiettyyn suuntaan haastattelujen kysymyksenasettelussa.

Olen ymmärtänyt teoriasidonnaisen sisällönanalyysin tässä tutkimuksessa välineeksi, joka mahdollistaa teorian ja empirian välisen vuoropuhelun jo analyysin aikana eikä vasta tulkintavaiheessa, ja tuo siten selkeyttä koko laadullisen aineiston analyysiin sekä auttaa keskittymään tutkimuksen kannalta olennaisiin kysymyksiin. Eskolan ja Suorannan (1998, 187) mukaan mikään ei estä tutkijaa kehittämästä analyysimenetelmää omiin tarkoituksiin sopivammaksi, kunhan kehittelyn pohjalla on erilaisten analyysimallien tuntemus jolta ponnistaa. Tässä tutkimuksessa käyttämäni analyysitapa noudattelee kuitenkin melko tavallista teoriasidonnaisen sisällönanalyysin mallia aineiston järjeste-

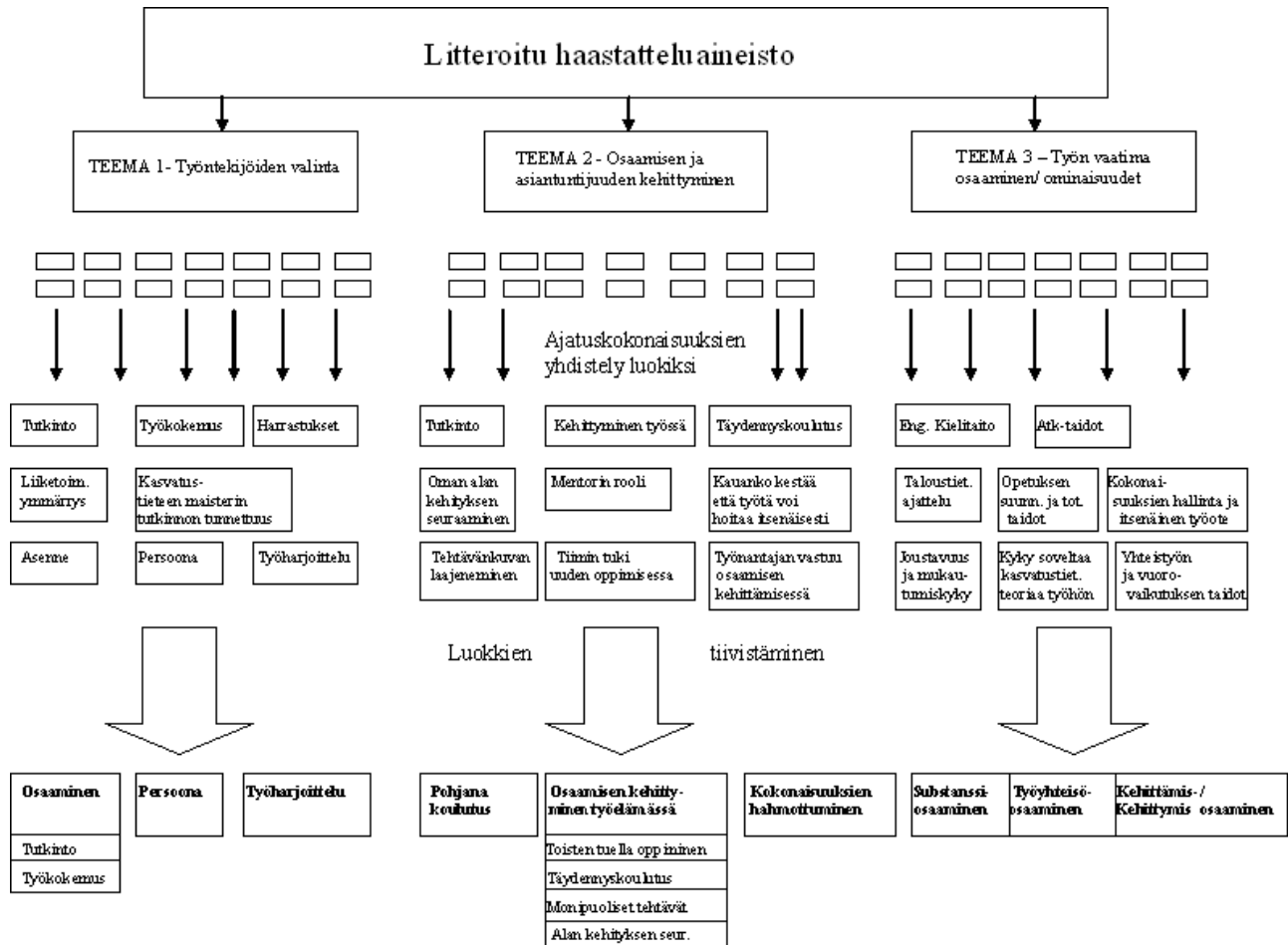
lyyn liittyen ja tärkeimmät teemat ovat olleet jo ennen analyysin aloittamista olemassa teemahaastattelurungon perusteella. Lisäksi olen kokenut menetelmätriangulaation ja taustalla jo olemassa olevan kvantitatiivisen aineiston hedelmälliseksi siinä mielessä, että se mahdollisti kvalitatiivisen aineiston linkittämisen laajempaan yhteyteen viimeistään raportin kirjoittamisen vaiheessa, mutta myös jo analyysia ja tulkintoja tehtäessä.

Analyysin käytännön kulku

Tehdessään sisällönanalyysia aineistolle, tutkijan on aluksi määriteltävä käyttämänsä analyysiyksikkö, joka voi olla vaikkapa yksittäinen sana, lause tai sen osa tai sitten ajatuskokonaisuus, joka sisältää useita lauseita (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112). Tämän tutkimuksen kvalitatiivisen aineiston analyysissa analyysiyksikkönä olivat haastattelukysymysten ja haastateltavan mukaan erimittaiset ajatuskokonaisuudet, jotka vaihtelivat pituudeltaan yhdestä lauseesta kokonaisuksiin kappaleisiin.

Koska olin käyttänyt haastatteluissa apunani puolistrukturoitua teemahaastattelurunkoa (liite 5), oli aineiston analyysi luontevaa aloittaa valmiina olevia teemoja ajattelun kehyksenä käyttäen. Aineiston alustavassa läpiluvussa huomasin kuitenkin, että kahden pääteeman eli osaamisen kehittymisen ja osaamisvaatimusten lisäksi aineisto antoi mahdollisuudet myös kolmannen teeman muodostamiseen. Näin teema-alueita muodostui haastattelurungon ja aineiston laajuuden perusteella lopulta kolme: 1) *Uusien työntekijöiden valinta*, 2) *osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen* sekä 3) *työn vaatima osaaminen tai ominaisuudet*. Tällä perusteella aloitin litteroidun aineiston analyysin etsimällä kustakin haastattelusta vuorollaan kuhunkin teema-alueeseen liittyntä tekstiä.

Käytännössä kävin jokaisesta haastattelusta läpi kaiken tiettyyn teemaan liittyvän tekstin, jonka sitten kopioin tyhjään, kyseessä olevan teeman mukaan nimeämäni Word-tiedostoon. Litterointivaiheessa olin jo nimennyt jokaisen haastateltavan omalla numerollaan, mutta katsoin silti helpomaksi erottaa eri haastattelujen tekstit vielä selkeämmin värjäämällä kunkin niistä omalla värillään. Kun olin tällä tavoin luonut jokaiselle teema-alueelle omat tiedostonsa, aloin käydä niitä läpi yhtäläisyyksiä ja eroja etsien sekä alustavia tulkintoja tehden. Analyysin kulku on esitetty seuraavassa kuviossa.



KUVIO 7. Haastatteluaineiston analyysin kulku

Kolmen teeman alle muodostui monia alaluokkia sitä mukaa kun löysin tekstimassasta ajatuskokonaisuuksia, joissa eri asioihin oli otettu kantaa. Lopulta syntynyt luokittelu vaikutti kuitenkin sirpaleiselta, joten sitä oli tiivistettävä. Tämän tehdäkseen aloin seuraavaksi käydä alaluokkia läpi järjestelmällisesti siten, että merkitsin paperille piirtämäni ajatuskarttaan kunkin luokan kohdalle, kuinka monen haastateltavan kohdalla tietty asia oli toistunut. Jos jokin luokka oli syntynyt vain yhden tai kahden haastateltavan mielipiteiden pohjalta, yhdistin sen joidenkin toisten luokkien kanssa suuremmaksi alateemaksi, jonka alla käsittelin luokkia sitten ikään kuin eri näkökulmina alateemaan. Tällä tavoin alaluokkien yhdistely onnistui siten, että sain kokonaisuudesta paremman käsityksen ja pystyin raportoimaan tuloksista selkeämmin. Suurena apuna analyysissa varsinkin kolmannen teeman eli työssä tarvittavan osaamisen tai ominaisuuksien kohdalla oli jo kvantitatiivisen aineiston yhteydessä käyttämäni Helakorven (2005) asiantuntijan osaamisen nelijako. Aineiston analyysissa syntyneiden luokittelujen yhdistäminen valmiiseen teoreettiseen kehykseen antoi tulosten raportoinnille ryhtiä ja auttoi itseäni näkemään osaamisen eri osa-alueet oikeissa yhteyksissään.

Olen jakanut tulosten esittelyn kahteen tutkimuskysymysten ja aineiston teemojen pohjalta muodostamaani osa-alueeseen, joissa tarkastelen haastateltujen työnantajien kasvatustieteilijöille asettamia odotuksia seuraavien otsikoiden alla:

- *Osaamisen rakentumisprosessi: kehityskelpoisesta noviisista itsenäiseksi asiantuntijaksi* (luku 9.2.) ja
- *Työn asettamat osaamis- tai ominaisuusvaatimukset* (luku 9.4.)

Niiltä osin kuin olen esittänyt raportissa suoria sitaatteja haastatelluilta, olen viitannut heihin anonyymiteetin suojatakseni nimimerkeillä H1, H2, H3, H4, H5 ja H6.

9.2 Osaamisen rakentumisprosessi: kehityskelpoisesta noviisista itsenäiseksi asiantuntijaksi

Tässä luvussa teen katsauksen siihen, millaisten asioiden haastatellut työnantajat katsoivat vaikuttavan kasvatustieteilijän asiantuntijuuden kehittymiseen ja osaamisen kasvamiseen. Raportoinnissa lähdän liikkeelle aivan työsuhteen alusta ja uuden työntekijän valintaan vaikuttavista tekijöistä jatkaen työuran aikaiseen oppimiseen sekä osaamisen kehittymiseen vaikuttavien tekijöiden esittelyyn. Haastatteluaineiston mukaan asiantuntijuuden kehitys lähtee liikkeelle jo tutkinnon aikana, mutta jatkuu ja pääsee ehkä kunnolla vauhtiin vasta työelämässä ihmisen oman suuntautumisen selventyessä ja uusien oppimismahdollisuuksien avautuessa. Käsitys on tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä kvantitatiivisen osion tuloksiin suhteutettuna odotetunlainen, ja tukee monilta osin aiempaa tutkimusta ja sen avaamia näkökulmia akateemisen asiantuntijuuden kehittymiseen.

9.2.1 Työntekijän valintaan vaikuttavat tekijät

Työnantajalle on tärkeää jo työntekijöiden valinnan yhteydessä pitää huoli siitä, että niillä henkilöillä joiden kanssa työsuhteeseen ryhdytään, olisi jo olemassa työssä tarvittavaa osaamista, tai että he ainakin omaisivat riittävän pohjan, jolta tuota osaamista voitaisiin lähteä kehittämään eteenpäin. Haastattelujen perusteella uusien työntekijöiden valintaan voidaan katsoa vaikuttavan seuraavien asioiden:

Organisaation *osaamistarve* tietyllä hetkellä antaa kehykset työntekijöiden hakuprosessille, jossa valintaan vaikuttavat:

- Työnhakijan *osaaminen*, josta työnantaja saa käsityksen kahden tekijän perusteella:
 - *Tutkinto*. Aineiston perusteella työnantajat edellyttävät useimpiin tehtäviin hakijoilta korkeakoulututkintoa, koska sen ajatellaan varmistavan tietyn osaamisen pohjatason. Moniin tehtäviin sitä pidetään myös suoraan edellytyksenä, ikään kuin käyntikorttina haastatteluun.
 - *Työkokemus*. Haettavan tehtävän vastuullisuuden ja organisaation tarpeiden mukaan vaihdellen työkokemus voi saada pienemmän tai suuremman merkityksen työnhaussa. Myös kokemukset muilta aloilta tai vaikka harrastuksista kertovat aina vähintäänkin hakijan aktiivisuudesta ja siitä, että henkilö on halukas kehittämään itseään.

- Hakijan *persoona ja asenne* työhön ja itsensä kehittämiseen, jotka nähtiin haastateltavien keskuudessa erittäin tärkeinä tekijöinä työntekijän valinnassa. Organisaatioon kokonaisuuden kannalta sopivin vaihtoehto saattaa työnantajan silmissä olla myös joku muu kuin parhaimman koulutuksen tai pisimmän työhistorian omaava henkilö.

Toisena väylänä pysyvämpään työpaikkaan voidaan aineiston perusteella katsoa olevan *työharjoittelun*. Tutkintoon kuuluvan harjoittelun, tai vaikka kesätöiden kautta tapahtuneen tutustumisen nähtiin olevan usein hyvä tapa löytää organisaatioon uusia kyvykkäitä työntekijöitä. Harjoittelun kautta tapahtuvassa työntekijän valinnassa pätevät luonnollisesti edellä olevat kolme kohtaa, mutta esimerkiksi aiemman työkokemuksen puutetta voi hakija siinä kompensoida näyttämällä työnantajalle käytännössä olevansa ahkera ja oppimiskykyinen työntekijä, jolla on potentiaalia kehittyä. Seuraavassa luvussa valaisen työntekijän valintaan vaikuttavia tekijöitä sekä harjoittelun roolia tarkemmin aineiston analyysin kautta.

Osaamistarve määrittelee, millaista osaamista haetaan

Aluksi on hyvä muistuttaa mieleen eräs tulosten kannalta merkityksellinen asia, joka liittyy tutkimuksen kohdejoukkoon. Kuten aiemmin on tullut ilmi, olen tässä tutkimuksessa keskittynyt nimenomaan niihin kasvatustieteilijöihin, jotka ovat valmistuneet kasvatustieteen tieteenalakoulutuksista, eivät opettajankoulutuslaitoksista. Samoin työnantajapuolen haastateltavia valitessani keskityin sellaisiin organisaatioihin, joissa työskentelevät kasvatustieteilijät eivät ole ainakaan pelkästään opettajia. Tämä vaikuttaa myös niihin näkemyksiin, joita haastateltavat ovat työntekijöiden valintaan liittyen esittäneet. Voisikin sanoa, että kohdeorganisaatioissa työntekijöiden hakuprosesseja ohjailee hyvin pitkälti yritysmaailmasta nouseva malli, jossa tavoitteena on organisaation osaamistarpeiden täyttäminen mahdollisimman osaavilla työntekijöillä riippumatta heidän taustakoulutuksensa täsmällisestä alasta. Malli poikkeaa selvästi tyypillisestä opettajan valintaprosessista, jossa kelpoisuus on yleensä määritelty asetustasoisesti ja prosessi selkeästi säännelty (Jakku-Sihvonen 2005, 134). Vaikkakin kaksi kuudesta työnantajaorganisaatiosta edellytti työntekijöiltään opettajan pedagogisia opintoja ja samoin kokemusta opettajan työstä pidettiin hyvänä asiana, ei yhdessäkään organisaatioissa valinnan ainoana perusteena pidetty opettajankoulutusta sinänsä. Lisäksi niissä organisaatioissa, joissa opettajan pedagogisia opintoja vaadittiin, annettiin niiden suorittamiseen mahdollisuus myös työn ohella eli työsuhde saattoi alkaa ilman niitäkin jos hakija muuten vaikutti sopivalta.

Haastatteluaineiston perusteella uuden työntekijän hakuprosessi lähtee yleensä käyntiin siitä, kun organisaatiossa nähdään olevan tarvetta tietynlaiselle osaamiselle. Tuolle osaamistarpeelle sitten haetaan täyttäjiä joko yleisten rekrytointien kautta tai muilla keinoin, kuten esimerkiksi organisaation omien verkostojen tai työharjoittelupaikan avaamisen välityksellä. Rekrytointiprosessit pyritään tekemään mahdollisimman huolellisesti, jotta löydetäisiin henkilöitä joiden osaaminen jo hakuhetkellä vastaa olemassa olevaa tarvetta, tai joilla näyttäisi olevan potentiaalia vastata osaamistarpeisiin ainakin pidemmällä tähtäimellä.

Esimerkiksi joissain koulutusorganisaatioissa työtehtävien ja -sisältöjen jonkinasteinen muovaaminen työntekijän osaamisen mukaan voi olla mahdollista; voidaan vaikkapa luoda uusi koulutuslinja, jos kysyntää sellaiselle on olemassa ja siihen liittyvää osaamista on tarjolla. Yleensä tehtävänkuvat on kuitenkin määritelty ennalta hyvinkin tarkasti. Tällöin merkitykselliseksi nousee se, kuinka hyvin työnhakijan osaaminen ja täytettävän työpaikan vaatimukset täsmäävät eli kuinka hyvin työnantaja uskoo hakijan voivan vastata organisaation tarpeisiin.

”Meillä niinkun katsotaan ihan puhtaasti sen henkilön core-osaamista. Ja sitä, että niinkun totta kai peilataan siihen meidän avoinna olevaan, niinkun profiloitavaan tehtävään, et katotaan miten hyvin henkilö vastaa profiilissa asetettuihin vaatimuksiin.” (H4)

Tutkinto, työkokemus ja työharjoittelu – kolme tapaa kertoa työnantajalle omasta osaamisesta

Tehdyn tai valmistumassa olevan korkeakoulututkinnon merkitys korostuu työnhakutilanteessa konkreettisesti siten, että se antaa ylipäänsä mahdollisuuden hakea tiettyjä työtehtäviä eli toimii jonkinlaisena käyntikorttina työhaastatteluun. Haastatellut työnantajat näkevät kasvatustieteen maisterin tutkinnon korkeakoulututkintona muiden joukossa, eikä uusien työntekijöiden hakuprosessi juuri koskaan kohdistu vain tietyn tutkinnon suorittaneisiin, vaan lähtökohtana on täytettävä tehtävä ja sen asettamat vaatimukset hakijalle.

”... että meillä ei oo ollu niinku suoraan semmosta että me haetaan nyt kasvatustieteilijöitä erityisesti, vaan se lähtee niinkun siitä tehtävänkuvasta päin.” (H3)

Koulutus näyttäytyy työnantajalle vain palana osaamisen kokonaisuudessa, joka on useamman osatekijän summa, eikä tietty tutkinto vielä takaa kenellekään työpaikkaa. Erilaisissa oppilaitoksissa tai koulutusorganisaatioissa kasvatustieteen maisterin tutkinto on luonnollisesti työnantajien hyvin tuntema ja työtehtäviin suoraan soveltuva koulutus, mutta esimerkiksi henkilöstönkehitykseen liittyvi-

en työtehtävien kohdalla näin ei välttämättä ole. Tällöin kasvatustieteilijä kilpailee työpaikoista, joihin pyrkii myös esimerkiksi kaupallisen tai hallinnollisen koulutuksen saaneita työnhakijoita ja merkitykselliseksi nousee se, millaisen kokonaiskuvan hakija itsestään työhönottotilanteessa luo.

Aineiston perusteella työnantajat odottavat erityisesti kasvatustieteilijöiltä esimerkiksi ulospäin suuntautuneisuutta ja esiintymiskykyä, hyvää oppimiskykyä, kehittävää työtettä sekä tietysti tietoa ihmisen oppimisesta. Tutkinnon toivotaan kehittäneen noviisille sellaisen teoreettisen työkalupakin, jonka avulla työelämässä voidaan jatkaa osaamisen ja tiedon eteenpäin kehittelyä kestävältä pohjalta. Jotta tietoa voitaisiin työelämässä kehitellä eteenpäin, on taustalla hyvä olla tuntemusta alan aiemmasta kehityksestä ja olemassa olevista, koetelluista teorioista.

Kasvatustieteellisen teorian lisäksi korkeakoulututkinnon yleensä katsottiin antavan hyvät lähtökohdat analyttiseen ajatteluun, ongelmanratkaisuun ja omien mielipiteiden argumentointiin. Samoin opiskelun uskottiin kehittäneen tiedonhaun taitoja, jotka voivat osoittautua työelämässä erittäin käyttökelpoisiksi. Nämä yleiskvalifikaatioiksi (ks. luku 6.1 tässä tutkimuksessa) kutsutut taidot ovat tärkeä osa sitä akateemisen asiantuntijan osaamista, jonka odotetaan kehittyvän pitkälle nimenomaan jo formaalin koulutuksen aikana.

”Ihan tommosta tervettä kyseenalastamista kaikille käytännöille yhteisössä. Semmosta jota ei sitten välttämättä oo semmosilla jotka tulee käytännön kautta... kun yliopistopuolelta tulee, niin se pitäis olla niinkun opittu siellä maailmassa semmonen, että pystyy argumentoimaan ja pystyy niinkun hakeen vaihtoehtoja.” (H3)

Tutkinnon tärkeää antia kehittyvälle asiantuntijalle voivat siis työelämän näkökulmasta olla opittujen sisältöjen eli itse substanssitiedon ohella myös opiskelun aikana kehittynyt tieteellinen ajattelutapa ja siihen liittyvät menetelmälliset taidot. Tällaisen osaamisen kehittymiseen ei monikaan opiskelija osaa opiskelun aikana välttämättä kiinnittää itse ainakaan tietoista huomiota, vaan taidot kehittyvät ikään kuin muun toiminnan ja varsinaisten sisältöjen opiskelun ohella.

Paljon merkitystä yksittäisen työpaikan saamisen kannalta on myös hakijan omalla suuntautumisella, joka voi näkyä vaikkapa tutkinnon sivuainevalinnoissa tai aiemmassa työkokemuksessa. Hyvinä kasvatustieteellistä tutkintoa tukevinä opintoina nousivat yksittäisten haastateltavien kohdalla esille sellaiset sivuaineet kuin psykologia, työlainsäädännön perusteet, johtaminen sekä tietysti opettajan pedagogiset opinnot niissä organisaatioissa joissa niitä työsuhteessa olevilta edellytettiin. Moni kyseisistä aineista olikin juuri niiden sivuaineiden joukossa, joita tämän tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston vastaajat olivat usein tutkintoonsa valinneet. Niiden lisäksi jokainen haastateltava kuitenkin

kin suositteli sivuaineeksi liiketalouteen liittyviä opintoja ainakin jossain muodossa. Seuraava sitaatti on peräisin yhdeltä haastateltavalta, mutta kuvastaa koko aineistoa myös laajemmin ja antaa selvän viestin siitä, kuinka työnantajat odottavat liiketaloudellista ajattelua ainakin jollain tasolla etenkin niiltä kasvatustieteilijöiltä, joista ei tule opettajia.

”... että jos näitä kasvatustieteellisiä aineita lukee pääaineena, eikä ajattele ryhtyvänsä opettajaksi, niin silloin on kyllä hyvä alkaa valita liiketaloustieteisiin liittyvää, tai liiketoimintaosaamiseen liittyvää. Se voi olla myöskin markkinointi, joka on erittäin, erittäin tärkeä.” (H5)

Tämän tutkimuksen lomakekyselyyn vastanneista kasvatustieteilijöistä vain harva oli sisällyttänyt tutkintoonsa liiketalouden opintoja, mutta työnantajahaastattelujen perusteella niille olisi selvästi tilausta. On tosin syytä huomioida, että kyselyn vastaajista osa työskenteli esimerkiksi opettajina valtion tai kunnan omistamissa oppilaitoksissa. Niissä liiketoiminnallinen osaaminen tai markkinoinnin taidot eivät välttämättä ole niin suuressa roolissa kuin yksityisissä organisaatioissa, joiden on pystyttävä rahoittamaan toimintansa ilman ulkopuolista tukea ja siis myös markkinoitava koulutuksiaan tai muita palveluitaan siten, että niille saadaan asiakkaita. Toinen asia on kuitenkin se, kuinka moni niistä kasvatustieteilijöistä, jotka eivät selkeästi suuntaudu opettajan tehtäviin, voi jo opiskellessaan tietää varmasti, missä tulee työskentelemään valmistumisensa jälkeen ja voi luottaa siihen, ettei tuossa työpaikassa liiketoiminnan perusteiden tuntemiselle ole tarvetta? Haastattelujen perusteella on niinkin, että taloudellista ajattelua ehtii oppia myös työhön siirtymisen jälkeen kanta-pään kautta ilman tutkintoon sisällytettyjä opintoja. Ajatusmaailmallinen hyppy työelämään siirryttäessä muodostuu kuitenkin huomattavasti pienemmäksi, jos ihmiselle on jo opintojen aikana syntynyt ymmärrys siitä, ettei palkka tule pankin seinästä tai työnantajalta sinänsä vaan loppujen lopuksi asiakkailta, jotka täytyy ensin hankkia ja sen jälkeen vieläpä pitää tyytyväisinä.

Liiketoimintaosaamista tässä tutkimuksessa haastatellut työnantajat siis toivoivat kasvatustieteilijöiden opintoihin lisää, mutta muilta osin nykyisin yleisten sivuaineiden katsottiin tukevan hyvin osaamisen kokonaisuutta. Erityyppisissä tehtävissä ja eri organisaatioissa korostuu luonnollisesti erilainen osaaminen ja siten niissä on myös hyötyä erilaisista sivuaineista. Siksi olisi tärkeää, että opiskelijat ottaisivat jo hyvissä ajoin selvää erilaisista ammatillisista suuntautumisvaihtoehdoista ja tekisivät mahdollisuuksien mukaan niitä tukevia sivuainevalintoja.

Työkokemuksen merkitys korostui aineistossa etenkin sellaisissa tehtävissä, joissa vaatimustaso ja vastuu ovat heti työsuhteen alussa suurempia. Vaikka työnantaja olisi periaatteessa valmis ottamaan

töihin vähemmän kokemusta omaavia vastavalmistuneita, se ei aina ole mahdollista työn hallitsemisen opetteluun käytettävissä olevan ajan puitteissa.

”... tietysti semmoseen projektinhallinnointitehtäviin ja semmossiin ei voi, ei voi kovin herkästi (ottaa vastavalmistuneita). Ei oo aikaa, jos on kaksivuotinen projekti niin siinä ei kerree oppii. Et siinä lyö liian paljon päätä seinään myös ite se työntekijä että se joka vastaa siitä, et semmonen on liian riskaabelia. Et siihen pittää tietysti olla sitä työkokemusta.” (H1)

Vastavalmistuneen voi usein olla hankalaa ohittaa valintaprosessissa hakijoita, joilla on saman pohjakoulutuksen lisäksi takanaan jo useiden vuosien työkokemus. Siksi vastuullisempiin tehtäviin kasvetaan usein joko saman työpaikan sisällä vähemmän vaativista tehtävistä aloittaen, tai sitten jostain muualta kannuksia hakien. Toisaalta liian suuriin saappaisiin hyppääminen ei ole mielekästä myöskään työntekijän itsensä kannalta ja siksi molemmin puolin on parempi, että vastavalmistuneet, alan työkokemusta vailla olevat henkilöt hakevat vauhtia aluksi vähemmän vastuullisilta tehtäväalueilta, joita Jaku-Sihvonen (2005, ks. luku 6.2 tässä tutkimuksessa) nimittää reuna- ja yleishallintavyöhykkeiksi kasvatustieteellisen asiantuntijuuden kehitystä kuvaavassa mallissaan.

Kun kyseessä on vastavalmistuneen ensimmäinen oman alan työpaikka, työnantajaa saattaa hakijan työkokemuksen sijaan päinvastoin kiinnostaa mahdollisuus saada organisaatioon tuoreita ajatuksia, joita eivät kahlitse vuosien mittaisen työuran aikana syntyneet tottumukset. Kehityskelpoisesta noviisista saattaa saada muutamassa vuodessa muokattua organisaatioon hyvänkin työntekijän, jolla ei ole taakkanaan muista työpaikoista mukana tulleita ennakoasenteita ja joka siksi voi omaksua uuden organisaation toimintakulttuurin ilman suuria ongelmia.

Työnhakijan kannalta haasteena on saada osoitettua työnantajalle olevansa tuo kehityskelpoinen noviisi, joka kannattaisi valita muiden hakijoiden joukosta näyttämään kykynsä. Oman potentiaalinsa osoittaminen työnantajalle työhakemuksen kautta tai lyhyessä haastattelutilanteessa ei kuitenkaan ole aina helppoa ja sen vuoksi työharjoittelu onkin haastatelluista työnantajista monen mukaan hyvä väylä molemminpuoliseen tutustumiseen. Työharjoittelua voidaan pitää pidennettynä työhaastatteluna, jonka aikana harjoittelija voi näyttää olevansa aktiivinen ja halukas oppimaan uutta. Samoin mahdollinen työnantaja voi saada kattavan kuvan harjoittelijasta ja tehdä johtopäätöksiä sen suhteen, kuinka hyvin organisaation tarpeet ja harjoittelijan osaaminen osuvat yhteen.

”... käytäntö on vähän osottautunu sellaseks, että sieltä nousee sitten sen harjoittelun aikana monta kertaa sitten joittenkin osaaminen semmoseks että työnantaja kiinnostuu, että me kiinnostutaan hänestä, osuu tavallaan kummankin intressit yhteen.” (H3)

Harjoittelun aikana työnantaja saa kokelaasta monipuolisen kuvan paitsi osaamisen kannalta, myös persoonana ja ihmisenä kokonaisuudessaan. Harjoittelija itse saa mahdollisesti ensimmäistä kertaa soveltaa vuosia opiskelemiaan asioita käytäntöön ja voi samalla tutustua uuteen työpaikkaan ja työyhteisöön. Parhaassa tapauksessa harjoittelu voi olla tie pidempäänkin työsuhteeseen, mutta toisaalta sen aikana niin työnantaja kuin harjoittelija ehtii myös huomata, jos yhteistyö ei syystä tai toisesta toimi.

Persoona ja asenne työhön

Koulutuksen ja työkokemuksen myötä syntynyt osaaminen on vain osa koko pakettia, jonka ihminen organisaatioon tullessaan mukanaan tuo. Vahvakaan osaamistausta ei itsessään varmista työpaikan saantia, jos ihminen ei muuten vaikuta työnantajan silmissä soveltuvan hakemaansa tehtävään tai työyhteisöön. Aineistossa hakijan persoonan vaikutus työntekijöiden valinnassa nousikin usein esille jopa tärkeimpänä kaikista valintaan vaikuttavista tekijöistä. Organisaatioilla ei ole varaa ottaa palkkalistoilleen henkilöitä, joiden asenne on huono tai joilla motivaatio työn tekemiseen näyttää tulevan jostain muualta kuin työstä itsestään. Vääränlainen asenne on haitaksi organisaation toiminnalle, eikä ole hyvä lähtökohta myöskään ihmisen oman osaamisen kehittymiselle:

”Siis se, että meidänhän pitää saaha tuloksia oikeesti aikaan kaikista hankkeista, ja jos siellä on johdossa semmonen ihminen kun, asiakkaat vaistoo et se vaan on oman palkkansa takia niin se ei anna hyviä tuloksia. Et silleen ne on meille ihan hirveitä riskejä semmoset ihmiset sitten.” (H1)

”Näissä hommissa ei olla niinkun rahan vuoks... se on pirun huono asenne lähtee tähän duuniin. Että kyllä tässä semmosta tunteen paloo niinkun pitää olla ja halua viedä myös sitä niinkun omaa kehittymistä eteenpäin.” (H6)

On työnantajan oman edun mukaista pitää huoli siitä, että työntekijöiksi saataisiin aikaansaavia ja organisaation tarpeet tunnistavia sekä niiden eteen työskenteleviä ihmisiä, jotka ovat omalta osaltaan motivoituneita viemään yhteistä yritystä kohti sen tavoitteita. Hyvä työtulos ei liity pelkästään opittuja sisältöjä koskeviin tietoihin tai harjoituksen ja työkokemuksen tuomaan taitoon, vaan työtehtävien muuttuessa monimutkaisemmiksi ja yhteisöllisemmiksi motivaation merkitys nousee yhä tärkeämmäksi (Murtonen 2004, 87). Työmotivaation syntymiseen ja säilymiseen vaikuttavat monet

tekijät, joita en tämän tutkimuksen puitteissa ole laajemmin esitellyt. Karkea teoreettinen jako on kuitenkin usein tehty sisäisten (työn sisällöt sekä sen monipuolisuus, haasteellisuus ja itsenäisyys) sekä ulkoisten motivaatiotekijöiden, (työympäristö ja palkka sekä muut tunnustukset ja kiitokset) välillä. Sekä sisäiset että ulkoiset tekijät vaikuttavat ihmisen työmotivaation syntymiseen ja kehittymiseen; harva jaksaa tehdä mielenkiintoistakaan työtä jos se ei tarjoa riittävää toimeentuloa. Pitkällä aikavälillä sisäisillä palkkioilla on kuitenkin nähty olevan motivaation säilymiseen pysyvämpi vaikutus kuin ulkoisilla palkkioilla, eikä raha ainoana motivaation lähteenä riitä pitämään innostusta ja kehittävästä asennetta yllä jos ihmiseltä puuttuu kiinnostus itse työhön ja sen sisältöihin. Niinpä olennaista työmotivaation sekä asiantuntijuuden kehittymisen jatkuvuuden kannalta olisi, että työstä saatavat sisäiset palkkiot olisivat etusijalla ulkoisiin palkkioihin nähden. (Ruohotie 1998, 36–38; Ruohotie & Honka 1999, 17–19.)

Näistä syistä työnantajan on pyrittävä jo työhönottotilanteessa selvittämään mahdollisimman tarkasti, mistä hakijan kiinnostus työtehtävään on syntynyt. Vaikka osaaminen suppeammin ymmärrettyinä (ks. luku 4.1 tässä tutkimuksessa) siis on ensimmäinen lähtökohta, jonka perusteella uusia työntekijöitä lähdetään etsimään, muodostaa se kuitenkin vain osan koko ihmisestä. Työnantajan on pyrittävä luomaan uudesta tulokkaasta kokonaiskuva, eikä valintoja voida tehdä vain jostain tietystä näkökulmasta:

”Niin siin on huono puoli tavallaan se, että palkkas sitten mistä hyvänsä näkökulmasta niin se koko paketti tulee... eli mä rekrytoin osaamista, mut toisaalta se osaaminen on vaan 10–20 prosenttia siitä niinkun rekrytoinnista, loppuviimeks.” (H6)

Ihmisestä ei voi palkata vain hyviä puolia ja jättää mahdollisia huonoja piirteitä tai epätoivottuja asenteita pois. Mahdollisia puutteita osaamisessa voidaan koulutuksen ja kokemuksen kertymisen myötä aina täydentää, mutta ihmisen luonnetta tai motivaatiota työnantajan tai kenenkään muunkaan kuin ihmisen itsensä on mahdotonta ruveta muokkaamaan. Jos työnhakija rivien välistä antaa ymmärtää, että motivaation taustalla on lähinnä raha tai muut ulkoiset tekijät, on työhönottohaastattelun tekijällä syytä alkaa varoituskellojen soida, kuten eräs haastatelluista asian ilmaisi. Työnantajat pyrkivät tietysti takaamaan työntekijöilleen säännöllisen toimeentulon, ja esimerkiksi tulospalkkauksen keinoin rahaa voidaan käyttää myös motivoinnin apuvälineenä. Palkka ei kuitenkaan voi olla ainoa ihmistä motivoiva tekijä työssä, koska sen kannustava vaikutus ei, kuten sanottua, kannayhtä pitkälle kuin työn sisällöistä lähtöisin oleva innostus.

Työnantajan on siis ensisijaisen tärkeää saada käsitys työnhakijan persoonasta ja taustalla vaikuttavista motivaatiotekijöistä ennen kuin mahdolliseen työsuhteeseen ryhdytään. Tämän käsityksen kartuttamiseen haastatellut pitivät hyvänä keinona nimenomaan harjoittelua tai kesätöiden kautta tapahtunutta tutustumista. Myös työnhakijoiden haastatteluihin oltiin valmiita varaamaan reilustikin aikaa mahdollisimman monipuolisen kuvan saamiseksi, koska siihen käytetyn ajan koetaan maksavan itsensä moninkertaisesti takaisin onnistuneina työntekijöiden valintoina.

9.2.2 Osaamisen kehittyminen työelämässä

Haastatteluaineiston analyysissä tuli selvästi esille työnantajien käsitys, jonka mukaan yliopistotutkinto merkitsee asiantuntijuuden kehityksen kokonaisuudessa parhaimmillaan vankkaa perustaa, jolle tulevaa osaamista on hyvä ryhtyä rakentamaan. Kun ainakin päätoiminen opiskeluaika on ohi ja on siirrytty työelämään, suuri merkitys osaamisen laajenemiselle ja toisaalta syvenemiselle on käytännön työstä saatavilla kokemuksilla. Tätä näkemystä tukee myös luvussa 6.2 esittämäni Dreyfuksen ja Dreyfuksen (1986) viisivaiheinen asiantuntijuuden kehittymistä kuvaava malli. Siinä huomiota on kiinnitetty siihen, että asiantuntijuuden kehittymiselle on teoreettisen ja sääntöjen hallitseman tiedon lisäksi välttämätöntä saada tueksi käytännön kokemusta.

Oppimisen reflektiivisyyttä kuvaavien teorioiden mukaan pelkkä työkokemus ei kuitenkaan itsessään kehitä asiantuntemusta, vaan voi johtaa myös toimintatapojen luutumiseen ja toiminnan rutiinointumiseen. Yksilön kannalta on paljon helpompaa toistaa päivästä toiseen samoja toimintamalleja ja ajatuskaavoja, kuin reflektoida kokemuksiaan aktiivisesti ja pyrkiä löytämään tekemiseen tuoreita näkökulmia kyseenalaistamalla oman toiminnan taustalla olevia oletuksia. Oppiminen ja uuden tiedon soveltaminen käytäntöön vaatii aina hieman vaivannäköä ja siksi moni tyytyykin mieluummin pitäytymään rutiineissa, vaikka ne eivät aina palvele tarkoitustaan parhaalla mahdollisella tavalla. Tämä voi näkyä selkeästi myös esimiehille esimerkiksi alaisten haluttomuutena osallistua täydennyskoulutukseen.

”Koulutukseen osallistuminen on se mikä selkeesti näkyy tässä. Se että jotkut haluaa ja jotkut ei kerta kaikkiaan halua. Että jotkut haluaa mieluummin pitää kiinni omista vanhoista tavoistaan, koska se on niin helppoa. Että se kyllä näkyy niin ettei ihmiset sitä varmaan tuu aina ajatelleeksaan. Että se näkyy aina se oma mielenkiinto kehittää.” (H1)

Ihmisellä itsellään on lopulta suurin mahdollisuus vaikuttaa siihen, kuinka monipuolisesti ja innostuneesti hän uuden oppimiseen suhtautuu. Edes koulutukseen osallistuminen ei välttämättä tuota

uutta osaamista, jos asenne oppimiseen on väärä. Koulutukset, samoin kuin muut oppimistilanteet, joita voi syntyä esimerkiksi työnteon yhteydessä valuvat helposti hukkaan jos ihminen ei itse aktiivisesti reflektoi toimintaansa ja pyri korjaamaan uskomuksissaan olevia vääristymiä ja ongelmanratkaisussa tekemiänsä virheitä. Arkikielellä sanottuna ihmisen, joka haluaa kehittyä oman alansa asiantuntijana, on otettava virheistä opikseen ja pyrittävä jatkuvasti entistä tarkoituksenmukaisempaan toimintaan kyseenalaistamalla vanhoja käytäntöjä ja käyttämällä monipuolisesti hyväkseen erilaisia oppimisväyliä, joita työelämä tarjoaa.

Haastatteluaineiston analyysissä erilaisia työelämässä oppimisen tapoja erottui vastausten luokittelun kautta neljä. Kunkin toteutumiseen vaikuttavat osaltaan sekä organisaatio, että ihminen itse ja niiden yhteistoiminnan onnistumisen mukaan yksilön osaaminen kehittyy enemmän tai vähemmän. Neljä oppimisväylää olivat:

- *Kollegojen tuella oppiminen* eli mentorin käyttäminen oppimisen tukihenkilönä, tulokkaiden laittaminen olemassa olevien asiantuntijatiimien jäseniksi ja tiedon jakaminen kollegojen välillä myös myöhemmin uralla,
- *monipuoliset työtehtävät*,
- *täydennyskoulutukset* sekä
- *oman alan kehityksen seuraaminen* verkostojen tai muiden tietolähteiden kautta.

Mentorin käyttäminen oppimisen tukena ei monessakaan tapauksessa ollut erityisen suunnitelmallista etenkin alkuvaiheen jälkeen, vaan tulokkaalla voi olla käytännössä monta epävirallista mentoria eli kokeneempaa kollegaa, joiden puoleen kääntyä ongelmatilanteissa. Siitä riippumatta, kuinka virallisesti mentorin rooli oli organisaatiossa määritelty, yhteisöllisten oppimisteorioiden (ks. luku 6.2 tässä tutkimuksessa) mukainen oppipoikaoppiminen nähtiin aineistossa erittäin hedelmällisenä oppimisen tapana, josta oli saatu käytännössä hyviä kokemuksia. Mentorointiprosessista voi aineiston perusteella hyötyä noviisin lisäksi myös itse perehdyttäjät.

”Siinä oppii kumpikin toisiltaan. Tulokkaalla on aina jotakin sellasta, mitä tällä kokeineella ei ole. Ja sit kokenu pystyy tota niin perehdyttää hirveen hyvin, kaikin tavoin, sekä menetelmiin, miten touhuta, mutta sitten myöskin koko talon kulttuuriin.” (H5)

Haastattelujen perusteella työnantajat toivovat, että työyhteisön sisäinen vuorovaikutus olisi tiivistä, koska silloin ihmiset voivat oppia toinen toisiltaan ja vaikuttaa positiivisella tavalla toistensa työskentelytapoihin. Omien toimintatapojen ja ratkaisujen perustelu ja selittäminen työkavereille sekä esimerkiksi tiimin muiden jäsenten mielipiteiden huomioiminen omassa työssä haastaa jatkuvasti

reflektoidaan oman toiminnan tarkoituksenmukaisuutta ja tukee näin monen ihmisen osaamisen kehittymistä kerralla. Yhteisöllisen oppimisen toteutumista organisaation johto tai esimiehet voivat tukea esimerkiksi tiimien kokoonpanoihin vaikuttamalla sekä pyrkimällä aktiivisesti luomaan avointa ja oppimiseen kannustavaa organisaatiokulttuuria, joka antaa organisaatiorakenteiden ja toimintatapojen puolesta jäsenilleen mahdollisuuden kehittyä toistensa avulla.

Suuri merkitys asiantuntijuuden kehittymiselle on myös sillä, kuinka monipuolisia kokemuksia ihminen työssään saa eli miten monipuolisissa yhteyksissä hän pääsee asiantuntijuuttaan kehittämään. Aineiston perusteella ihmisen omalla asenteella voi olla työtehtävän salliman liikkumavaran ohella paljon vaikutusta siihen, millaisia oppimistilanteita hänelle työssään syntyy.

”Et siinä on hirveen iso merkitys sillä että miten kiinnostunu on aina uusista asioista. Aina niinkun tavallaan positiivisen utelias. Sillon myöskin sitten aukee niitä uusia mahdollisuuksia.” (H3)

Jos ihminen ei ole itse halukas laajentamaan omaa osaamisaluettaan eikä aktiivisesti tarjoudu mukaan uudenlaisiin tehtäviin, saattaa helposti käydä niin, ettei oppimisen tilanteita synny kovin paljoa ja työstä suuri osa muuttuu kokemuksen myötä rutiininomaiseksi. Laaja-alaisen osaamisen kehittymiselle ja asiantuntemuksen syvenemiselle olisi kuitenkin tärkeää, että osaamista voitaisiin soveltaa monenlaisissa vaihtuvissa yhteyksissä ja oman osaamisen ääriajoilla. Tällöin ongelmanratkaisussa ei ole mahdollista käyttää rutiiniratkaisuja ja uutta oppimista tapahtuu väkisin, kun valmiita malleja ei aiemmista kokemuksista löydy.

Nonformaalin oppimisen rooli ei haastatteluaineistossa näkynyt yksilön osaamisen kehittymisen kannalta yhtä merkittävänä kuin yhteisölliset informaalin oppimisen tavat. Huomio tukee luvussa 5.2 esittelemäni tutkimuksen (Vaherva 1998) tuloksia, joiden mukaan koulutukset ovat kyllä periaatteessa hyvä keino tuoda virikkeitä työhön, mutta usein ongelmatilanteet työelämässä vain ovat sellaisia, että ne on ratkaistava heti ilman että voitaisiin odottaa sopivaa koulutusta. Tämän vuoksi uuden oppimista tapahtuu useammin suoraan itse tilanteessa yhteisöllisen ongelmanratkaisun kautta ja omaa toimintaa reflektoiden. Haastatellut kasvatustieteilijöiden esimiehet suhtautuivat kuitenkin täydennyskoulutuksiin periaatteessa positiivisesti ja niiden nähtiin olevan käyttökelpoinen keino päivittää järjestelmällisesti työntekijöiden yleisemmän tason osaamista, kuten atk-, esimies- tai työyhteisötaitoja sekä toisaalta hankkia sertifioituja pätevyyskoulutuksia, joita etenkin oppilaitosten puolella voidaan tarvita. Erilaisten kurssitusten etuna on, että niiden avulla voidaan ainakin periaatteessa varmistaa usealle ihmiselle kerralla peruskäsitys koulutuksen kohteena olevista asioista ja samoin voidaan pitää kirjaa siitä, millaisiin koulutuksiin kukin henkilöstön jäsen on osallistunut. Kuten sa-

nottua, ihmisestä itsestään on kuitenkin lopulta paljolti kiinni se, kuinka hyödylliseksi tai hyödyttömiksi erilaiset täydennyskoulutukset osoittautuvat.

Akateemisen asiantuntijan työhön nähdään liittyvän elimellisenä osana oman alan kehityksen seuraamisen. Oma työtä ei voi eikä kannata tehdä ”laput silmillä”, vaan asiantuntijan toimintaympäristö sekä laajemmin organisaation ulkopuolisina verkostoina että suppeammin oman työpaikan sisällä ymmärrettynä, tarjoaa jatkuvasti oppimisen paikkoja ja uusia ideoita silloin kun ihminen on riittävän avoin ottamaan niitä vastaan sekä mahdollisuuksien mukaan pyrkii soveltamaan tuoreita ajatuksia omaan työhönsä. Aineiston perusteella oman erikoisalueen tapahtumia voi ja kannattaa seurata myös esimerkiksi internetin kautta tai muuten alan julkaisuja tai tutkimuksia lukemalla, mutta ennen kaikkea pitämällä yhteyttä verkostoihin, joita voivat olla kollegojen tai muiden oman alan ihmisten lisäksi oman organisaation asiakkaat tai yhteistyökumppanit, kuten muut yritykset tai koulutuslaitokset.

”Kun puhutaan verkostoitumisesta niin kyllä mä näkisin että se on ainakin yks semmonen, hyvä tapa pysyä sillain ajan hermolla... sieltä jotenkin, mä oon ainakin ite kokenu että saa parasta antia ja pystyy niinkun huomaamaan että, että itekkin voi ajatella jostain asioista ihan toisella tavalla.” (H2)

”Ja vuorovaikutus asiakkaan kanssa. Se on niinkun se ensimmäinen moottori mistä tässä oppii.” (H6)

Pitämällä yllä yhteyksiä muihin ihmisiin ja organisaatioihin, voidaan saada arvokasta ja usein käytännönläheistä tietoa siitä mitä muualla tapahtuu. Lisäksi verkostot voivat antaa aivan uusia näkökulmia tai virikkeitä omaan ajatteluun laajemminkin, jolloin opitaan myös paremmin ymmärtämään sitä miksi joku käyttäytyy tai toimii erilailla kuin itse.

Työympäristöistä tai sosiaalisten verkostojen kautta saadun, usein suoraan käytäntöön sovellettavissa olevan tiedon lisäksi yhteydenpitoa tiedemaailmaan pidettiin haastateltujen keskuudessa tärkeänä. Kuudesta haastattelujen kohteena olleesta organisaatiosta kolmessa tehtiinkin tiivistä yhteistyötä yliopiston kanssa. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että organisaatiolla oli yhteisiä projekteja yliopiston eri laitosten kanssa tai sitä, että sen omilla palkkalistoilla oli jatko-opiskelijoita, jotka toimivat linkkinä yliopistomaailmaan ja alan uusimpaan tutkimukseen. Yhteydenpito yliopiston suuntaan nähtiin tärkeänä, koska sen kautta voidaan käytännön tasolla toimia transferin (ks. luku 5.3 tässä tutkimuksessa) sekä eri tiedonmuotojen yhdistämisen hyväksi ja saadaan työelämässä syntyvän tiedon tueksi yleisempää teoreettista tietoa. Jatko-opiskelijoilla oman alan seuraaminen liittyy luonnollisena osana tutkimuksen tekemiseen mutta niiden kasvatustieteilijöiden kohdalla, jotka eivät enää

opiskele näin ei välttämättä ole. Yksi haastateltava pitikin ongelmallisena sitä, ettei kasvatustieteilijöille synny opiskelujen aikana tottumusta seurata alan kehittymistä, vaikka siitä voisi olla työn kannalta hyötyä.

”Kasvatustieteilijöillä meillä on ongelma ollu siinä, että siinä yliopisto-opintojen aikana ei ikään kuin muodostu sitä sidettä, että on itsestään selvää seurata, mitä kasvatustieteen alalla niinkun tapahtuu, ja sitten pyrkiä soveltamaan sitä työhön. Jos ajatlet lääkäreitä niin ne niinkun seuraa koko ajan sitä mitä tieteessä tapahtuu ja ottaa käytäntöön. Se side on olemassa. Meillä sitä ei ole.” (H5)

Sen lisäksi, että yliopisto ja työelämä tekevät yhteistyötä organisaatiotasolla, oman alan seuraaminen voi siis tarkoittaa myös yksilötasolla paitsi käytännön työympäristön ja sosiaalisten verkostojen, myös tieteen kentän tapahtumien seuraamista. Tähän liittyen aineistossa tosin tuli esille se, ettei työelämässä toimivalla ihmisellä monestikaan ole riittävästi aikaa tieteellisen tutkimuksen seuraamiseen työnteon ohella, ja omaa työtä suuremmin hyödyntävän työelämän tiedonlähteiden seuraamista pidetään käytännön syistä tärkeysjärjestyksessä ensisijaisena. Edellisen sitaatin voi kuitenkin liittää myös yleisemmin tämän tutkimusraportin läpi kantavaan ajatukseen elinikäisen oppimisen merkityksestä muuttuvassa työelämässä. Vaikka ihmisellä ei olisikaan riittävästi aikaa intensiiviin tiedemaailman seuraamiseen, pikainenkin silmäys yliopistomaailman suuntaan voi toisinaan olla tervettä ja auttaa ainakin pysymään jossain määrin perillä myös siitä, mitä tieteellisen tutkimuksen kentällä tapahtuu.

Kaiken kaikkiaan osaamisen kehittymiseen työelämässä vaikuttavat siis haastatteluaineiston analyysin perusteella monenlaiset tekijät työpaikan sisällä ja sen ulkopuolella. Kuten tämän tutkimuksen kvantitatiivisen osion tulosten mukaan saattoi odottaakin, myös työnantajat pitivät hyvinä oppimisen tapoina erilaisia yhteisöllisen oppimisen muotoja. Työpaikan kokeneempien kollegojen tuki etenkin uran alkuvaiheessa nähdään tärkeänä oppimisen muotona ja myös myöhemmin uralla osaaminen voi tämän aineiston perusteella kehittyä vahvasti yhteistyössä muiden ihmisten kanssa. Tärkeintä osaamisen kehittymisessä näyttäisi olevan sen taustalta löytyvä ihmisen oma aktiivisuus ja yleinen kiinnostus siihen, mitä omalla alalla ja ympäröivässä maailmassa ylipäänsä tapahtuu. Organisaatio, jossa asiantuntija työskentelee, voi vain tarjota mahdollisimman hyvät puitteet työntekijöidensä osaamisen kehittämiseksi erilaisissa yhteyksissä. Ihmisestä itsestään on kuitenkin lopulta kiinni se, kuinka paljon hän näitä mahdollisuuksia käyttää hyväkseen ja kuinka innostuneesti hän tarttuu uusiin haasteisiin, joiden kautta asiantuntemus saa mahdollisuuden syventyä ja laajentua.

Kokonaisuuksien hahmottuminen

Entä kauanko kestää että uudessa työpaikassa aloittaneen kasvatustieteilijän osaaminen alkaa olla siinä pisteessä, että hän alkaa hahmottaa kokonaisuuksia ja voi hoitaa työtään itsenäisesti? Jonkinasteista itsenäisyyttä tarvitaan tietysti heti ensimmäistä työpäivästä lähtien ja kuten edellä on tullut esille, vaatimukset erilaisten työtehtävien välillä voivat vaihdella paljonkin. Aineiston perusteella useimmissa tehtävissä tarvitaan kuitenkin hieman aikaa, ennen kuin esimerkiksi työhön liittyvät verkostot kehittyvät ja käytännön toimintaympäristö alkaa käydä tutuksi.

”Mutta mä en kyllä ihan vielä tituleerais asiantuntijaks semmosta joka on just tullu. Et kyllä hän on niinkun lukuun varmastakin paljon ja on niinkun tuoreena kaikki tiedot ja, varmastakin on lahjakkuutta ja niin edelleen ja motivaatiota tehdä ja kaikkee muuta mahdollista. Mut kun siihen... tarvitaan sitten vähän sitä käytännön pelikenttää, mistä se sit syntyy se asiantuntijuus. Ja asiantuntijuus mun mielestä on dynaaminen käsite... että se (kehittyminen) jatkuu hamaan hautaan asti.” (H3)

Asiantuntijuusteorioista saa helposti kuvan, jonka mukaan ihmisen osaamisen taso tietyllä hetkellä voitaisiin sijoittaa johonkin tiettyyn asiantuntijuuden vaiheeseen, mutta käytännössä tarkka lokeointi ei ole yhtä helppoa. Asiantuntijuuden kehittyminen voidaan nähdä elämän pituisena prosessina, eikä ihminen siinä mielessä ole oman alansa osaajana koskaan valmis. Jos kuitenkin vedetään yhteen haastateltujen näkemyksiä siitä, kauanko oman työkentän laajempaan hahmottamiseen ja omien tehtävien itsenäiseen hallintaan uudessa työpaikassa aloittaneella vastavalmistuneella kuluu, on vastaus yhdestä kolmeen vuoteen. Avustaviin tehtäviin voi oppia muutamassa kuukaudessakin, mutta laajempaa vastuunottoa ja kehittäväää tai konsultoivampaa otetta vaativiin tehtäviin kasvamiseen tarvitaan välttämättä kokemusta ja näkemystä, joka syntyy vain vuoden kierron, projekteissa mukana olemisen sekä erilaisten asiakkaiden kohtaamisten kautta.

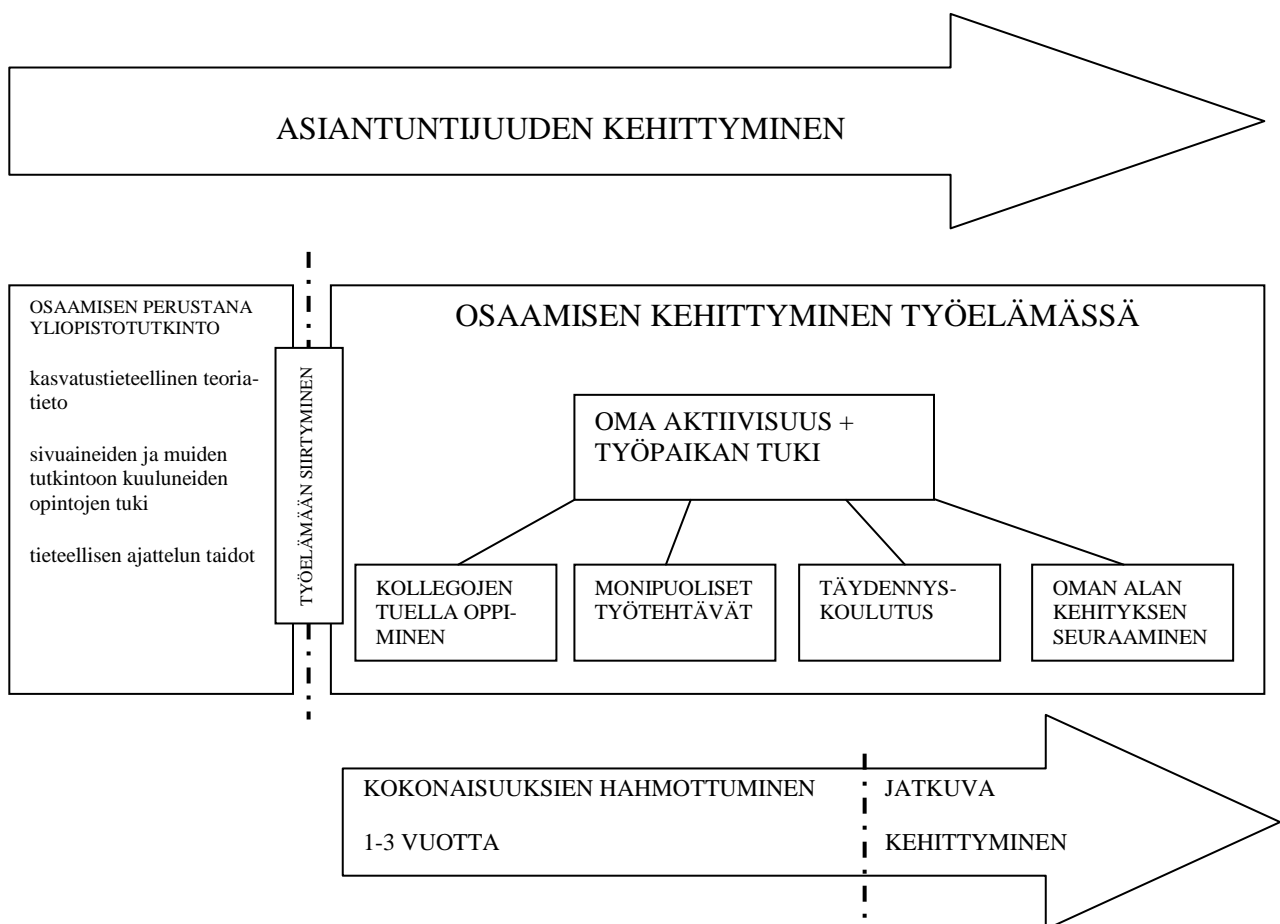
Luvussa 6.2 esittelin Jakku-Sihvosen (2005) kasvatustieteellisen asiantuntijuuden kehittymistä kuvaavan mallin, joka koostuu asiantuntijan työtehtävien mukaan neljästä vaatimustasoltaan erilaisesta vyöhykkeestä: reuna-, yleishallinta-, erikoisasiantuntija-, ja huippuosaajavyöhykkeestä. Kun tähän tutkimukseen haastateltujen työnantajan edustajien näkemykset osaamisen kehittymisestä sijoitetaan malliin, näyttää siltä, että oppimishaluisella noviisilla osaaminen voi parhaimmillaan kehittyä kahden–kolmen vuoden työuran aikana sellaiselle tasolle, että hän voi hoitaa yleishallinta- ja ainakin osittain jopa erikoisasiantuntijavyöhykkeeseen kuuluvia tehtäviä. Tässä suuri vaikutus on työpaikan antamalla mahdollisuuksilla sekä yksilön omilla kehittymishaluilla ja kyvyillä; yksi kehittyy toista nopeammin, eivätkä kaikki halua todella vastuullisiin tehtäviin pidemmälläkään tähtäimellä.

Osaamisen kehittymisen malli

Edellä olen pyrkinyt vastaamaan työnantajahaastatteluista saadun aineiston analyysin avulla kolmanteen tutkimuskysymykseen, joka oli seuraava:

- *Miten ja missä kasvatustieteilijän työssä tarvittava osaaminen syntyy ja asiantuntijuus kehittyy?*

Kokoavana vastauksena kysymykseen olen rakentanut tämän tutkimuksen työnantajahaastatteluihin perustuvan kasvatustieteilijän työelämäosaamisen kehittymistä kuvaavan mallin (kuvio 8.).



KUVIO 8. Kasvatustieteilijän työelämäosaamisen kehittämisprosessi

Työnantajille asiantuntijuuden kehittyminen näyttäytyy aineiston perusteella pitkänä prosessina, jonka perusta on formaalissa koulutuksessa, mutta josta suuri osa syntyy vasta työelämään siirtymisen jälkeen yksilön oman aktiivisuuden ja erilaisten työelämän tarjoamien oppimismahdollisuuksien kautta. Asiantuntijuuden kehittyminen nähdään dynaamisena ilmiönä, jolla ei ole päätepistettä. Osaamisen kehittyminen voi jatkua periaatteessa niin kauan, kuin intoa uuden oppimiseen riittää.

9.3 Työn asettamat osaamis- tai ominaisuusvaatimukset

Mistä palasista koostuu se osaaminen ja asiantuntijuus, jonka kehittymiseen siis vaikuttavat formaalin koulutuksen lisäksi monet muutkin tekijät? Eräänlaisen vastauksen kysymykseen antoivat jo edellä valmistuneille kasvatustieteilijöille tehdyn kyselyn tulokset. Tässä luvussa pyrin vastaamaan kysymykseen lisäksi työnantajien näkökulmasta, perustaen tulkintani kuudesta työnantajahaastattelusta saadun aineiston analyysiin.

Kasvatustieteilijöiden töissä vaadittavan osaamisen tai ominaisuuksien kuvaaminen yhtenä kokonaisuutena on haastavaa, koska vaihtelu erilaisten työtehtävien asettamien vaatimusten välillä on niin suurta. Analyysissa onnistuin erottamaan toisistaan kuitenkin erilaisia osaamisen tema-alueita, jotka kattavat uskoakseni ainakin suurimman osan kasvatustieteilijälle tarpeen olevasta osaamisesta. Jokainen alue ei korostunut yhtä vahvasti jokaisen haastateltavan kanssa ja onkin huomioitava, että esimerkiksi opetuksen tai koulutusten suunnittelun ja käytännön toteutuksen taidot eivät ole yhtä oleellisia yrityksen henkilöstöosastolla kuin koulutusorganisaatiossa työskenneltäessä. Katsoin kuitenkin perustelluksi nostaa omiksi alueikseen kaikki sellaiset osaamisen kohdat, jotka nousivat merkityksellisiksi useiden haastateltavien kanssa ja jotka mitä ilmeisimmin koskettavat monia työelämässä olevia kasvatustieteilijöitä.

Aineistosta erottuneet tema-alueet sijoitin Helakorven (2005) kehittelemään asiantuntijan osaamisen kehikkoon (ks. luku 6.4 tässä tutkimuksessa). Näin sain mahdollisuuden raportoida tuloksista johdonmukaisesti siten, että niiden yhteydet tämän tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston tuloksiin ja myös teoriaan ovat selvästi nähtävissä. Helakorven mallissa asiantuntijan osaaminen jaetaan siis neljään lohkoon, jotka ovat *substanssiosaaminen*, *työyhteisöosaaminen*, *kehittämisaosaaminen* ja *kehittymisaosaaminen*. Viimeinen lohko eli kehittymisaosaaminen liittyy tiiviisti asiantuntijan omaan kehittymiseen ja niinpä olen käsitellyt siihen sisältyneitä tema-alueita osittain jo edellä osaamisen kehittymistä tarkastelevan luvun yhteydessä. Tässä luvussa käsittelen näin ollen jäljellä olevat osaamislohkot kolmen otsikon alla, joista kaksi ensimmäistä ovat suoraan Helakorven luokittelun mukaiset. Viimeisessä alaluvussa sen sijaan yhdistyvät sekä kehittämis- että kehittymisaosaamisen teemat niiltä osin, kuin ne aineistossa toisiinsa kietoutuneina tulivat esille. Aineiston analyysin ja luokittelun perusteella päädyin jakamaan erottelemani osaamisen tema-alueet eri lohkojen välillä seuraavasti:

Substanssiosaaminen eli työssä tarvittava yksilöllinen ydinosaaminen:

- *Kyky soveltaa kasvatustieteellistä teoriaa käytäntöön*
- *Opetuksen tai koulutusten suunnittelun ja toteutuksen taidot*
- *Englannin kielen taito*
- *Atk-perustaidot*

Työyhteisöosaaminen eli organisaation ydinosaaminen:

- *Yhteistyön ja vuorovaikutuksen taidot*
- *Joustavuus- ja mukautumiskyky*

Kehittämisen- ja kehittymisosaaminen eli strateginen osaaminen ja valmius jatkuvaan oppimiseen

- *Liiketoiminnallisen osaamisen perusteet*
- *Kokonaisuuksien hallinta ja itsenäinen kehittävä ote työhön*

Teema-alueiden jakamisen eri osaamislohkojen välillä tein pääosin tukeutumalla Helakorven esitykseen eri osaamisalueiden sisällöistä. Kvalitatiivinen aineisto on kuitenkin raakamuodossaan sellaista, etteivät eri aihealueet pysy toisistaan erossa yhtä tarkasti kuin esimerkiksi kyselylomakkeen monivalintatyypissä vastauksissa. Sen vuoksi vielä aineiston analyysin ja erittelyn jälkeenkin osa syntyneistä teema-alueista olisi voinut sopia myös jonkin toisen osaamislohkon alle kuin mihin ne olen sijoittanut, eikä tekemäni jako näin ole ehdottomasti ainoa oikea. Esimerkiksi vuorovaikutustaitojen voitaisiin yhtä hyvin katsoa kuuluvan kasvatustieteilijän substanssiosaamiseen, mutta koska ne linkittyivät haastateltujen puheessa hyvin tiiviisti yhteistyötaitoihin, katson tekemäni jaottelun palvelevan tarkoitustaan paremmin ja selkeyttävän tärkeimpien huomioiden esilletuomista.

Helakorven osaamiskehikon avulla olen päässyt aineiston esittelyssä uskoakseni ryhdikkäämpään ja ymmärrettävämpään lopputulokseen, kuin mihin ilman jakoa olisin voinut päästä. Näin pidän sen käyttöä myös kvalitatiivisen aineiston raportoinnin tukena perusteltuna.

9.3.1 Substanssiosaaminen

Kyky soveltaa kasvatustieteellistä teoriatietoa käytäntöön

Kasvatustieteilijän substanssitietoa ovat Jakku-Sihvosen (2005, 138) mukaan sivistystä, kasvatusta, koulutusta, opettamista ja oppimista koskevat tiedot, jota on tutkimuksin tuotettu formaalin, non-formaalin ja informaalin toiminnan alueelta. Merkittävä osa kasvatustieteilijän tietopääomasta muodostuu siis näistä asioista, sivuaineiden luonnollisesti tukiessa kokonaisuutta enemmän tai vähemmän ihmisen omien valintojen ja kiinnostuksen mukaan.

Kuten edellisissä luvuissa olen esittänyt, maisterin tutkinto merkitsee työnantajalle ennen kaikkea hyvää perustaa, jonka päälle asiantuntemusta voidaan ryhtyä rakentamaan. Tämä onkin juuri sitä, mitä formaalin tutkintomuotoisen koulutuksen on katsottu parhaillaan voivan tarjota (ks. luku 5.2 tässä tutkimuksessa). Työelämään siirtymisen jälkeen on paljolti ihmisestä itsestään kiinni, kuinka aktiivisesti hän pyrkii yhdistämään omaksumaansa teoriatietoa käytäntöön, mutta tietynlainen kuilu näiden tiedonmuotojen väliin helposti jää. Erilaisilla tiedon siirtovaikutusta eli transferia edistävillä keinoilla (ks. luku 5.3 tässä tutkimuksessa), kuten yliopiston ja työelämän organisaatioiden yhteisprojekteilla kuilua voidaan kaventaa jo esimerkiksi työharjoittelun aikana, mutta suurin vastuu teoreettisen tiedon yhdistämisestä työhön jää kuitenkin aina ihmiselle itselleen. Siksi olisi tärkeää, että vastavalmistuneet itse uskaltaisivat työelämään siirtyessään rohkeasti soveltaa oppimaansa käytäntöön ja pyrkisivät näin tuomaan tuoreita ajatuksia organisaatioon. Työnantajan ja koko työyhteisön kehityksen kannalta on hyvä, jos uudet työntekijät kykenevät hyödyntämään tuoreessa muistissa olevia opintojaan ja näkemään yhteyksiä teorian ja käytännön välillä.

”Että vaikka äkkiä voi tuntua siltä, että tällä käytännön työllä ei oo täällä mitään tekemistä tutkimuksen kanssa, mut musta se on tärkeätä et yliopistosta tulevat niinkun uskaltais ajatella tieteellisesti ja peilata. Ei sitä tarvii silti sitä tiedekieltä puhua tässä arkipäivässä, mutta että pystyy peilaamaan sinne hyvään teoriaan.”(H3)

Asiantuntijalla on oltava pelkkää kokemuksen tuomaa ”näppituntumaa” vahvempaa tietopääomaa, johon perustaa toimintansa ja työssään tekemänsä ratkaisut. Joissain tehtävissä kasvatustieteellistä teoriatietoa sovelletaan käytännön koulutustyössä, kun taas toisissa sen hyödyt voivat liittyä laajemmin esimerkiksi siihen, että osataan perustella tehdyt päätökset luotettavasti tai osataan keskustella yhteistyökumppaneiden kanssa kasvatustieteellisellä terminologialla.

Opetuksen tai koulutusten suunnittelun ja toteutuksen taidot

Erilaisissa oppilaitoksissa tai koulutusorganisaatioissa työskentelevillä kasvatustieteilijöillä suurin osa työstä muodostuu opetuksen tai koulutuksen suunnittelusta ja käytännön toteutuksesta. Niissä tarvittaviin taitoihin liittyy pedagogisen osaamisen ja pätevyyden lisäksi esimerkiksi kyky tulkita opetussuunnitelmia sekä vastata niiden toteutumisesta omassa organisaatiossa. Opetussuunnitelmat ovat päälinjoiltaan usein valtakunnallisia ja niihin kuuluu oma kielensä, jota on opittava ymmärtämään, jotta toiminta olisi sujuvaa. Tässä on avuksi ylipäänsä kasvatustieteellisten opintojen mukanaan tuoma kasvatustieteellinen sanasto ja sen ymmärtäminen, samoin kuin jonkinasteinen käsitys koko koulutusjärjestelmästä. Taustojen tunteminen auttaa ymmärtämään, mihin opetussuunnitelmilla pyritään ja mikä niiden tarkoitus on.

”Ne (opetussuunnitelmat) on sellasia et jos aattelee että tulee suoraan työelämästä, siis missä ei oo ollu koulutusmaailman kanssa tekemisissä, niin ne vaikuttaa ensiks heprealta. Et niissä on oma sellanen koulutusalan slanginsa... Et koko tän järjestelmän ja systeemin tunteminen, myöskin koulutushistoria on jossakin määrin oleellista, et ymmärtää miten ne kytkeytyy yhteiskuntaan nää jutut ja mitä sillä haetaan oikeestaan niinkun myös tulevaisuuteen niistä opetussuunnitelmista” (H3)

Opetussuunnitelmien tuntemisen ohella etenkin aikuiskoulutuspuolella voi vastavalmistuneelle kasvatustieteen maisterille uutena asiana tulla työelämään siirryttäessä aikuisten ammatilliseen kouluttamiseen liittyvät näyttötutkinnot ja niihin liittyvä näyttötutkintomestarikoulutus. Näyttötutkintomaailmaan kouluttaudutaan usein varsinaisen opiskeluajan jälkeen työn ohessa, eikä sen tunteminen ennalta ole siksi välttämätöntä.

Opettamisen tai kouluttamisen suunnittelun ja toteutuksen taidot kehittyvät pedagogisten opintojen lisäksi monilta osin vasta käytännön kokemuksen myötä. Niin kvantitatiivisen osion vastaajat kuin haastatellut työnantajan edustajat pitivätkin opetustilanteessa syntyviä vuorovaikutustilanteita erittäin hedelmällisenä maaperänä jonka kautta voidaan omaa toimintaa refleктоimalla omia opetus- tai koulutustaitoja jatkuvasti kehittää.

Edellisten asioiden lisäksi muutamat haastateltavat korostivat arvioinnin taitoja osana opettajan tai kouluttajan osaamista. Arviointi voi haastattelujen mukaan liittyä opiskelijoiden arvioinnin lisäksi myös oman ja koko työyhteisön työn tulosten arviointiin sekä yhtenä osana myös projektinhallinnan taitoihin.

Englannin kielen taito

Viime vuosien aikana Suomen ja myös suomalaisen työelämän kansainvälistymisen myötä englannin kielen taito on noussut osaamisen osaksi, jota kaikkien korkeakoulututkinnon suorittaneiden odotetaan hallitsevan. Osa haastateltavista kertoikin, ettei työhaastattelussa muista aina edes selvittää tarkemmin hakijan kielitaitoa, koska perusoletus on, että kaikki osaavat englantia jo melko hyvin. Työympäristöjen kansainvälistymisestä ja etenkin englannin kielen vahvasta asemasta viesti myös tämän tutkimuksen haastatteluaineisto; kuudesta kohdeorganisaatiosta kaksi oli vaihtamassa tai jo vaihtanut työkieleksen englannin, yhdellä oli amerikkalainen omistaja ja lopuilla kolmella oli ollut ja myös haastattelujen tekohetkellä oli yhteistyöprojekteja ulkomaisten toimijoiden kanssa, yhteistyökielenä englanti.

Pelkän kielitaidon lisäksi haastatellut ottivat usein esille muiden kulttuurien ymmärtämisen tärkeyden ja kyvyn toimia yhteistyössä eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Näiden tekijöiden katsottiin liittyvän tiiviisti itse kielitaitoon, joka on lopulta vain kommunikoinnin väline.

”Ja sitten tietysti tässä korostuu vielä tää kansainvälinen aspekti. Että vielä pääsee oppimaan niinkun toisten maiden tapoja.” (H4)

Tarve tulla toimeen erilaisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa konkretisoitui aineiston organisaatioissa projektien ja muiden epäsäännöllisempien kohtaamisten lisäksi esimerkiksi siten, että työyhteisön jäsenenä oli muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia ihmisiä sekä oppilaitosympäristössä ulkomaalaisten opiskelijoiden muodossa.

Atk-perustaidot

Haastatteluaineistossa atk-taitoihin suhtautuminen oli hieman samanlaista kuin englannin kielen taitoon edellä. Tietokone ohjelmineen on monen kasvatustieteilijän työssä ehkäpä tärkein työkalu ja niinpä myös vastavalmistuneen kasvatustieteilijän odotetaan omaavan tietyt perustaidot niiden käytössä. Perustaidoilla haastatellut tarkoittivat yleensä Microsoft Officen perusohjelmien eli Wordin, Excelin ja PowerPointin hyvää hallintaa sekä luonnollisesti sähköpostin ja ylipäänsä internetin ja hakukoneiden sujuvia käyttötaitoja.

”Joo sen voin kyllä sanoa että Microsoftin tuotteet niin ne kyllä, kaikki mahdolliset kurssit mitä pystyy niin ne kyllä kannattaa käydä” (H4)

Positiivisena asiana nähtiin samoin se, jos ihmisellä on kokemusta jatkuvasti yleistyvien verkko-oppimisalustojen käytöstä. Atk-osaamistarpeiden suhteen vaikuttaisikin siltä, että nykyisin jokainen yliopistosta valmistunut on oletettavasti oppinut tutkinnon suorittamisen aikana hallitsemaan tietoteknisiä taitoja siinä määrin, kuin se kasvatustieteilijän työssä yleensä on tarpeen. Yleensä ottaen haastateltavat olivatkin olleet osaamistasoon tyytyväisiä ja vaikka joitain yllätyksiä tulokkaiden atk-taitojen puutteellisuuden tai uusien ohjelmien käyttöön liittyvän arkuuden vuoksi oli sattunut, oltiin taitoja valmiita myös kouluttamaan tarpeen vaatiessa, eikä asiaa nähty kokonaisuudessaan mitenkään ongelmallisena.

9.3.2 Työyhteisöosaaminen

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen taidot

Kasvatustieteilijä on työssään melkein riippumatta organisaatiosta ja työtehtävästä paljon tekemisissä toisten ihmisten kanssa. Tämän vuoksi yhteistyön ja vuorovaikutuksen, kuten myös erilaisten ihmisten kohtaamistaidot näyttäytyivät työnantajahaastatteluissa eräinä arvokkaimmista kasvatustieteilijän ominaisuuksina.

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen taidot ovat tärkeitä ainakin kahdessa mielessä. Niillä kasvatustieteilijöillä, joilla työ koostuu pääosin kouluttamisesta tai opetuksesta, vuorovaikutustaitojen merkitys on itsestään selvä jo lähtökohtaisesti. Kouluttaja tai opettaja tekee työtään ihmisten kanssa, koettaen saada välitettyä haluamansa viestin mahdollisimman selkeästi ja ymmärrettävästi muille osapuolille. Vuorovaikutuksen onnistuminen koulutustilanteessa perustuu suurelta osin siihen, miten kouluttaja osaa ottaa huomioon ihmisten erilaiset tarpeet ja kuinka hän osaa lähestyä näitä ihmisiä. Erään haastateltavan mukaan vuorovaikutuksen merkitys on niin suuri, että yleensä asiakkailta tullut huonompi palaute liittyy nimenomaan ongelmiin siinä.

”Ja se on jopa semmonen asia että jos jotakin reklamaatiota tulee, niin ne on usein just semmosiin asioihin kuin väärinymmärrykseen tai ettei oo löydetty sitä yhteistä linjaa. Usein se kilpistyy tähän eikä mihinkään muuhun.” (H3)

Monilla kasvatustieteilijöillä oma persoona on työssä menestymisen kannalta ehkäpä tärkein yksittäinen tekijä (Jakku-Sihvonen 2005, 139). Aineiston perusteella taito olla tekemisissä monenlaisten ihmisten kanssa ja esiintyä vakuuttavasti eri yhteyksissä on tarpeen paitsi koulutustyössä, myös sellaisissa tehtävissä, joihin liittyy esimerkiksi neuvottelutilanteita oman organisaation sisällä tai sen ulkopuolella asiakkaiden tai muiden yhteistyötahojen kanssa. Joihinkin työtehtäviin yhteydenpi-

toa organisaation ulkopuolisiin verkostoihin kuuluu sisäänrakennettuna enemmän kuin toisiin, mutta joka tapauksessa yhteistyötaidot organisaation sisällä tai sen ulkopuolella ovat olennainen osa kasvatustieteilijän työelämäosaamista, koska suurin osa työn tekemisestä tapahtuu vuorovaikutuksessa eri tahojen kanssa.

”Ja ylipäättänsä dialogiin, niin tää työ paljon perustuu. Ja yhdessä tekemiseen. Niin että mulla voi olla oma projekti, mutta mä peilaan vähän että hei, mä meinasin tehdä tällain, että mitä sä tykkäät? Ja sieltä tulee aina sitten kommenttia ja näin edelleen.”
(H5)

Kuten edellä osaamisen kehittymistä käsitelleessä luvussa esitin, yhteistyön taidot ovat tärkeitä myös ihmisen oman osaamisen kehittymisen kannalta, ja suuri osa oppimisesta työuran aikana tapahtuu joko organisaation sisällä kollegoiden kanssa tietoa kehitellen tai organisaation ulkopuolisiin verkostoihin yhteyttä pitämällä.

Näkemyistä yhteistyötaitojen tärkeydestä tukevat myös tutkimuksen kvantitatiivisen osion tulokset, joiden mukaan vastaajat pitivät oman työnsä kannalta erittäin tärkeänä juuri kykyä tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa sekä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Koulutustyön lisäksi myös esimerkiksi henkilöstönkehitystyössä taito kohdata esimiehiä ja työntekijöitä yksilöllisellä tavalla voi osoittautua hyvin tärkeäksi tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Yhtä ihmistä täytyy lähestyä yhdellä tavalla ja toista toisella ja omaa toimintaa on osattava muokata tilanteen mukaan.

Ihmisten kohtaamisen ja suullisten vuorovaikutustaitojen lisäksi tärkeitä ovat aineiston perusteella myös kirjalliset vuorovaikutustaidot. Ne liittyvät esimerkiksi koulutuksissa tai opetuksessa tarvittavan materiaalin tekemiseen sekä erilaisten raporttien, kartoitusten, selvitysten, suunnitelmien ja muiden esitysten laatimiseen. Esitysten laatiminen ja niiden esittäminen on useimmissa kasvatustieteilijöiden töissä osa arkipäivää, eivätkä haastatellut pitäneet kirjallisia vuorovaikutustaitoja varsinaisena kynnyskysymyksenä alaitensa osaamisessa. Aineistossa tuli esille vahva luottamus siihen, että yliopisto-opiskelun aikana jokainen opiskelija joutuu kirjoittamaan niin paljon, että kirjalliset vuorovaikutustaidot ovat valmistuneella varsin todennäköisesti riittävällä tasolla työn tarpeet huomioiden.

Joustavuus ja mukautumiskyky

Laajat tehtäväkentät ja monipuolinen, itsenäinen sekä vaihteleva työnkuva voivat toimia hyvinä motivoivina tekijöinä kasvatustieteilijän työssä. Samat tekijät voivat kuitenkin aiheuttaa myös paineita ja stressiä, jos kokonaisuuden hallitseminen tuntuu ihmisestä vaikealta. Haastatellut työnantajat eivät odota alaisiltaan ihmeitä, mutta nykyinen nopeasti muuttuva työelämä asettaa kuitenkin ihmisen persoonalle tiettyjä haasteita, joihin kasvatustieteilijöiden pitäisi muiden alojen asiantuntijoiden tavoin kyetä vastaamaan.

”Onneks kasvatustieteilijöiksi nyt hakeutuu semmosia enemmän ulospäin suuntautuvia, jotka pystyy muokkaan tilanteen mukaan toimintaansa, joka helpottaa meillä tätä juttua. Mut kyllä tää niinkun totaalisen turbulenttia on tää maailma, varsinkin nyt lama-aikaan, mutta muutenkin.” (H6)

Esimerkin työnantaja on ollut tyytyväinen alaisenaan työskentelevien kasvatustieteilijöiden mukautumiskykyyn ja pitää sitä erittäin arvokkaana ominaisuutena nykyisessä työelämässä. Kasvatustieteilijän tärkeisiin ominaisuuksiin kuuluvatkin otsikon mukaisesti joustavuus ja mukautumiskyky, kuten myös epävarmuuden sietokyky ja ennakkoluuloton asenne muutoksia kohtaan. Nämä ovat kaikki ominaisuuksia, jotka vaativat taustalleen sen, että ihminen on motivoitunut työstä itsestään. Kuten edellä työntekijöiden valintaa käsittelevässä luvussa esitin, työnantajat pitävät työnhakijan organisaatioon sopivan persoonan lisäksi erittäin tärkeänä oikeanlaista motivaatiota ja asennetta. Tämä ei johdu ainoastaan siitä, että töihin haluttaisiin hyviä tyyppisiä joiden kanssa on mukava työskennellä. Pidemmällä tähtäimellä syy on siinä, että vääristä asioista motivoitunut ihminen ei todennäköisesti jaksa sitoutua työhönsä niin paljoa, kuin hyvien tulosten aikaansaaminen edellyttäisi. Työstään ja uuden oppimisesta innostunut ihminen osaa hyvässä tapauksessa käyttää työn itsenäistä luonnetta hyväkseen siten, että muokkaa oman työnkuvansa palvelemaan parhaalla mahdollisella tavalla paitsi organisaation tarpeita, myös omaa kehittymistään. Itsenäisessäkin työssä tekemisen päälinjat tulevat tietysti organisaation tarpeista, mutta positiivisella tavalla utelias ihminen saattaa kiinnostuksensa kautta löytää työhönsä uusia puolia sitä mukaa, kun oma osaaminen kehittyy.

Toisaalta työn asettamia vaatimuksia on osattava laittaa tärkeysjärjestykseen, eikä kaikessa voi ajan rajallisuuden vuoksi olla mukana. Työ ei tunnetusti lopu tekemällä ja siksi myös työssä olevan kasvatustieteilijän muiden akateemisten asiantuntijoiden tapaan, on osattava joustavuuden ja mukautumiskyvyn vastapainoksi myös määrittää rajoja sen suhteen, mihin oma aika riittää ja mihin ei.

”Tää yhteiskunta on niin nopeesti muuttuva että, jos esimerkiksi pitää itellään semmosta vaatimusta, että pystyy yliopiston jälkeen myös niinkun koko ajan vaikka pitään itensä ajan tasalla tutkimuksesta ja sen lisäksi tekeen töitä, noi normaalit työt niin, se voi olla jo niinkun yllättävän kova vaatimus. Että täytyy sitten niinkun jostakin osata luopua ja opetella lukeen niinkun ´kahessa minuutissa´ laajoja tutkimuksia.” (H3)

Itselleen ei kannata asettaa vaatimuksia, joita ei käytännössä ole mahdollista toteuttaa. Siinä mielessä mukautumiskyvyllä voidaan tarkoittaa myös sitä, että hyväksyy esimerkiksi omien ajankäyttöllisten resurssiensa rajallisuuden ja osaa hoitaa asiat tärkeysjärjestyksessä niin, että tärkeimmät tehtävät tulevat hoidetuksi ensin. Muutaman haastateltavan kohdalla esille tuli samoin se, kuinka tärkeää joustavuus itseä kohtaan on myös laajemmin. Työssä voi varsinkin uran alkupuolella, mutta myös myöhemmin tulla vastaan onnistumisen kokemusten lisäksi myös epäonnistumisia. Tällöin on osattava myöntää itselle, että virheitä sattuu joka tapauksessa ennemmin tai myöhemmin jokaiselle, ja paras tapa suhtautua niihin on ottaa niistä opiksi ja toimia seuraavalla kerralla toisin.

Mukautumisella voidaan niin ikään tarkoittaa myös talon tavoille oppimista eli siihen organisaatiokulttuuriin kasvamista, jossa työskentelee. Kuten aiemmin tuli ilmi, työnantajat koettavat jo lähtökohtaisesti valita sellaisia työntekijöitä, jotka vaikuttavat sopivilta kyseessä olevaan organisaatioon. Syvempi sopeutumisprosessi alkaa kuitenkin vasta työsuhteen solmimisen jälkeen ja siinä avainasemassa on uuden tulokkaan oma asenne ja kyky mukautua uuden työyhteisönsä tapoihin ja ideologiaan.

”Kyllä siitä on aika paljon etua että sopeutuu tähän organisaatioon hyvin ja löytää sen oman paikkansa. Eli niinkun tavallaan pystyy ostamaan sen niinkun, meidän kaltaisen ajattelutavan. Ja niinkun ehkä viemään sitä sitten vähän eteenkinpäin.” (H4)

Jokainen uusi työyhteisön jäsen tuo tietysti mukanaan omia tuoreita ajatuksiaan, jotka voivat kehittää organisaation toimintaa positiiviseen suuntaan, mutta pääasiassa mukautuminen on kuitenkin uuden työntekijän eikä organisaation tehtävä. Sen vuoksi työnhakijan kannattaa jo hakuvaiheessa tarkasti miettiä, pystyykö hän seisomaan niiden arvojen takana, joita organisaatiossa pidetään tärkeinä ja tekemään yhteistyötä siellä toimivien ihmisten kanssa.

9.3.3 Kehittämis- ja kehittymisosaaminen

Liiketoiminnallisen osaamisen perusteet

Liiketaloudellisen ajattelun nostin tietoisesti omaksi alueekseen, koska käytännössä jokainen haastateltava piti sitä tärkeänä kasvatustieteilijän työn kannalta niin kuin edellä osaamisen kehittymistä käsittelevässä luvussa jo esitin. Tarkoitukseni ei ole tässä tutkimuksessa tekemilläni tulkinnoilla edistää näkemystä, jonka mukaan kasvatustieteilijöistä pitäisi tulla ekonomeja. Päinvastoin kasvatustieteilijöiden osaamisen ydin on tietysti kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen kentällä. Liiketoiminnallisen perustietämyksen rooli on kuitenkin monen kasvatustieteilijän työssä tärkeä välineellisessä mielessä; se auttaa ymmärtämään sitä käytännöstä nousevaa tosiseikkaa, ettei suunnitelmia ja päätöksiä voida tehdä välittämättä taloudellisista reunaehdoista.

”Ja silloin kun suunnittelija alkaa miettiä jonkun koulutuksen laatimista, niin hänen täytyy myöskin laatia siitä budjetti, paljonko sen suunnittelu, paljonko sen toteuttaminen, paljonko sen markkinointi, ja niin edelleen maksaa? Ja sitten toinen puoli asiasta on se, että mistä se raha kootaan? Mistä meinaat koota? Eli tää on ollu useimmiten kasvatustieteitä kun on luettu niin aivan lapsipuolen asemassa. Kun tulee töihin niin silloin se raha ikään kuin ratkaisee. Hyvät ideat on myytävä.” (H5)

Erilaisiin toimintoihin on saatava jostain resurssit, joiden sisällä sitten käytetään omaa ydinosaamista parhaalla mahdollisella tavalla. Samalla tavoin kuin riittävät atk- tai kielitaidot, riittävä liiketaloudellinen ymmärrys tekee työnteosta sujuvampaa.

Liiketaloudellisen ymmärryksen merkitys kasvaa aineiston mukaan sen myötä, kun kasvatustieteilijä siirtyy työssään vastuullisempiin tehtäviin. Jakku-Sihvosen (2005) kasvatustieteilijän asiantuntijuuden kehittymistä kuvaavaan malliin (ks. luku 6.2 tässä tutkimuksessa) liitettynä tämä voisi tarkoittaa sitä, että kahden ensimmäisen vaiheen eli reuna- ja yleishallintavyöhykkeen tehtävistä selviää vielä ilman suurempia ongelmia, vaikka ei organisaation toiminnan taloudellista puolta juuri ymmärtäisikään. Vaativammassa tehtävässä eli erikoisasiantuntija- ja huippuosajavyöhykkeellä sen sijaan ihmisellä itsellään on usein siinä määrin vastuuta, että tehdyt päätökset vaikuttavat jo laajemminkin kuin vain asiantuntijan omaan lähialueeseen. Tällöin on toiminnassa huomioitava itse ydinasian lisäksi myös se, mistä taloudellisia resursseja saadaan ja kuinka paljon niitä voidaan miinkin kohteeseen käyttää. Näin ollen voidaan ajatella niinkin, että noviisi ehtii oppia tarvittavissa määrin liiketaloutta myös työuran aikana, ennen kuin hän mahdollisesti päätyy tehtäviin, joissa omilla päätöksillä alkaa olla laajempaa vaikutusta organisaation talouteen.

Tutkintoon sisällytetyt liiketalouden perusteiden opinnot helpottavat kuitenkin organisaatioiden toiminnan peruslogiikan ymmärtämistä ja kokonaisuuden hahmottamista jo työuran alkuvaiheissa, jolloin siirtyminen vastuullisempiin tehtäviin voi käydä myöhemmin kivuttomammin. Lisäksi ihmisen itsensä on myös vähemmän vastuullisessa asemassa ollessaan helpompi suhtautua resurssien käyttöä koskeviin päätöksiin ja myös vaikuttaa niihin, kun hän ymmärtää millä perusteilla päätöksiä tehdään. Koko organisaation kannalta on aina parempi, jos työyhteisössä ymmärretään mahdollisimman laajasti myös taloudelliselta kannalta, miten eri toiminnot organisaatiossa kytkeytyvät toisiinsa ja mihin tekijöihin toiminnan jatkuvuus perustuu. Osa haastateltavista piti liiketaloudellista ymmärrystä myös keinona profiloitua omassa työyhteisössä ja osoittaa toisinaan ennakkoluulojen vastaisesti, että myös kasvatustieteilijä voi ymmärtää taloutta ja sen roolia toiminnan suuntaajana.

Kokonaisuuksien hallinta ja itsenäinen kehittävä ote työhön

Lopuksi käsittelen vielä yhtä kasvatustieteilijän työn kannalta hyvin oleellista osaamisaluetta eli kokonaisuuden hallintaa ja siihen liittyvää itsenäisen työtteen vaatimusta. Kyky johtaa omaa työtä nousi haastatteluaineistossa hyvin keskeiseksi asiaksi osaamisen kokonaisuudessa ja on perusedellytys useimpien tehtävien menestyksekkääseen hoitamiseen. Havainto tukee kyselylomaketutkimuksen tuloksia, jossa kasvatustieteilijät itse olivat valinneet väitteet ”hallitsen oman työni kokonaisuunnittelun” ja ”osaan työskennellä itsenäisesti” ylivoimaisesti tärkeimmiksi tekijöiksi kehittämisosaamisen osioon kuuluvien väittämien joukosta (liite 1). Tulokset saattavat vaikuttaa yllättäviltä edellisten lukujen valossa, joissa korostui yhteistyötaitojen merkitys, mutta niiden välillä ei ole kuitenkaan ristiriitaa. Kasvatustieteilijän on kyllä kyettävä työssään yhteistyöhön muiden kanssa, mutta samaan aikaan hänen on hallittava omat vastuualueensa itse. Riippuen siis siitä, mistä näkökulmasta asiaa katsellaan, sama työtä voi vaatia ihmiseltä sekä itsenäisyyttä, että yhteistyötaitoja.

Kasvatustieteilijän työ voi olla itsenäistä monella eri tavalla. Opettajina tai kouluttajina toimivilla itsenäisyys voi tarkoittaa lähinnä sitä, että ihminen on itse vastuussa opettamistaan sisällöistä ja opettamisen tavoista sekä siitä, että koulutettavat omaksuvat asiat riittävässä määrin ja kurssit tai koulutusohjelmat saadaan vietyä kunnialla läpi. Haastatelluista esimiehistä ne, joilla oli alaisinaan opettajia tai kouluttajia olivat sitä mieltä, että alan asiantuntijoille on annettava pedagoginen vapaus tehdä työtään parhaaksi katsomallaan tavalla. Työn onnistuminen näkyy koulutusten tai koulutusohjelmien tavoitteiden täyttymisenä ja alaisen työhön ei ole syytä puuttua niin kauan kuin tavoitteet saavutetaan.

Etenkin niissä tehtävissä, jotka eivät muodostu ainakaan suurimmaksi osaksi itse opettamisesta tai koulutuksesta, työn kokonaisuus koostuu usein monesta meneillään olevasta projektista, jotka voivat lisäksi kaikki olla eri vaiheissa. Tällöin kukaan muu kuin henkilö itse ei voi pitää huolta siitä, että työt etenevät niin kuin niiden kuuluu.

”että yhtä aikaa voi olla useita, jopa kymmenen viistoistakin projektia eri vaiheissa. Ja silloin on päivänseivää että minkäänlainen työnjohto ei voi yksilöohjata että hei, sä oot viidessätoista projektissa. Käytäppä viis minuuttia tohon projektiin, sitten viistoista. Se täytyy olla itsenäinen se työ.” (H5)

Oheinen sitaatti on ehkä ääripään esimerkki siitä, kuinka monesta palasesta työ voi koostua. Se on kuitenkin peräisin todelliselta haastateltavalta ja antaa hyvän kuvan siitä, minkä vuoksi itsenäinen ote työhön on erittäin tärkeää. Asiantuntija itse tietää todennäköisesti esimiestään paremmin, millaista panostusta mikäkin projekti häneltä tietyllä hetkellä vaatii ja niinpä hän osaa myös parhaiten arvioida oman ajankäyttönsä. Toiseksi jos johto ei voisi luottaa alaisensa kykyihin hoitaa vastuitaan itsenäisesti, sen kaikki aika kuluisi ainoastaan ohjaamiseen ja valvomiseen. Aineistosta kävikin hyvin ilmi esimiesten vahva luottamus alaisinaan olevien kasvatustieteilijöiden asiantuntemukseen. Haastatellut uskoivat vahvasti siihen, että parhaisiin tuloksiin päästään, kun alaiselle osoitetaan maali johon pitäisi päästä, ja sen jälkeen annetaan hyvinkin vapaat kädet sen suhteen, minkälaisilla työtavoilla tai menetelmillä tavoitteeseen pyritään. Tavoitteisiin pääsyä seurataan käymällä aika ajoin yhdessä läpi projektien etenemistä tai esimerkiksi koulutusten onnistumista, mutta vain tarpeen mukaan.

Monissa organisaatioissa työtä tehdään myös erilaisissa tiimeissä, joissa vastuuta jaetaan monen toimijan kesken. Niin kuin osaamisen kehittymistä käsitelleessä luvussa esitin, tiimien jäsenet toimivat tällöin myös jatkuvan palautteen antajina toisilleen ja muokkaavat näin toistensa työskentelytapoja. Usein työ on luonteeltaan sellaista, ettei yksi ihminen saisi millään hoidettua kaikkea tiettyyn projektiin kuuluvaa ja siksi asiat on monesti hoidettava yhteistyössä. Vaikka työ onkin siis yleensä hyvin itsenäistä, se ei ainakaan haastattelujen perusteella ole yksinäistä. Yksittäisen toimijan on kuitenkin hoidettava vastuunsa hyvin, jotta kokonaisuus toimisi. Usein hän saakin tehdä sen varsin pitkälti omilla ehdoillaan, kunhan asiat etenevät oikeaan suuntaan ja tuloksia syntyy. Seuraava sitaatti kuvaa hyvin sitä vapautta ja toisaalta vastuuta, jonka esimies alaiselleen mielellään antaa silloin kun hän luottaa tämän osaamiseen.

”Ja niin kauan kun kuuluu pelkästään hyvää niin miks ihmeessä semmoseen puuttuu? Mut toki meillä on kyllä semmoset nää ihmiset täällä töissä että he ossaa tulla sanomaan sitten että tästä tuli tämmöstä vähän heikompa palautetta, et sit voi miettiä yhdessä että mistä se johtuu.” (H1)

Ongelmatilanteissa asioita ja toimintatapoja reflektoidaan eli pohditaan yhdessä ja sitä kautta samat virheet voidaan välttää seuraavalla kerralla. Sitä mukaa kun kokemusta, osaamista ja näkemystä kertyy, tehtäväkuva voi monipuolistua ja laajentua.

Työn projektiluonteisuus ja laajojen kokonaisuuksien kanssa toimiminen tekee monen kasvatustieteilijän työstä varsin vaihtelevaa. Haastatteluiden perusteella työ etenkin niissä tehtävissä, jotka koostuvat pääosin muusta kuin opetustyöstä, on usein kaikkea muuta kuin rutiinia ja muuttuvien projektien ja asiakkaiden myötä vaihtuvat myös ihmiset ja organisaatiot, joiden kanssa ollaan yhteistyössä. Sen sijaan että työ koettaisiin tylsäksi tai samojen rutiinien toistamiseksi, paineita saat- taakin tulla jatkuvasta vaihtelusta ja siitä, ettei samanlaisina pysyviä tekijöitä työstä juuri löydy.

”Niin se (työ) on kylläkin niin vaihtelevaa että se voi jopa joskus tuntua siltä että sais olla edes jotain mikä ei vaihdu... että se on tosi monipuolinen, mutta myöskin stressaava.” (H5)

Rutiinien osuus kaikesta tekemisestä voi olla jopa niin vähäinen, että niiden lisäämiseen on organisaatiossa pyritty tietoisesti standardoimalla prosesseissa tiettyjä asioita, jotka toistuvat jossain määrin samanlaisina eri projektien välillä. Näin työhön saadaan ainakin joitain pysyviä elementtejä ja toisaalta säästetään aikaa, kun usein peruspiirteiltään samanlaisina toistuvat asiat vakioidaan.

Useissa kasvatustieteilijöiden työtehtävissä työn luonne vaatii siis tekijältään tietynlaisia ominaisuuksia, jotka auttavat hallitsemaan riittävässä määrin jatkuvasti muuttuvaa työkenttää ja vaihtuvia tilanteita. Sama haastateltava ottikin esille oppimishalun merkityksen oman työn hallinnan keinona ja uskoi vahvasti sen positiiviseen vaikutukseen työympäristössä, jossa joka päivä tulee eteen uusia asioita. Seuraavassa sitaatissa kiteytyy hyvin se, kuinka paljon ihmisen asenne voi vaikuttaa työssä menestymiseen ja siihen, kuinka mukavana oma työ koetaan.

”Joo, mut se on oikeesti kivaa, ihan totta. Sillon kun sen hiffaa et hitsi vieköön, mitä- hän tänään niinkun oppii... se on toisaalta äärimmäisen stressaavaa, mut toisaalta se on myöskin mahdollisuus oppia asioita. Ja kumman näkökulman niinkun ottaa niin siitä riippuu sitten se, että miten mukavaa elämä on.” (H5)

9.4 Työnantajan odotukset pähkinäkuoressa

Kun edellisten tulosten pohjalta tehdään yhteenvetoa, saadaan aikaiseksi peruskäsitys siitä, mitä tekijöitä kasvatustieteilijöiden työelämäosaamiseen tulisi haastateltujen työnantajien mukaan kuulua. Tutkimuksen neljäs ja viimeinen tutkimuskysymys oli tarkalleen seuraavanlainen:

- *Mikä on tärkeää työssä menestymiselle eli millaista osaamista tai ominaisuuksia kasvatustieteilijän työ vaatii?*

Kuten teoriaosiossa esitin, asiantuntijan osaamiseen kuuluu paljon muutakin kuin vain oman alan substanssitiedon hallitsemista. Kun työ perustuu pitkälti ihmisten kanssa toimimiseen, ei pään sisällä olevilla ajatuksilla itsessään, olivatpa ne kuinka hyviä tahansa, ole käytännössä mitään merkitystä, ellei niitä saada tavalla tai toisella tuotua päivänvaloon. Kasvatustieteilijän työelämäosaaminen on aineiston perusteella laaja kokonaisuus, jossa eri lähteistä saatuun oman työn kannalta oleelliseen tietämykseen yhdistyvät ihmisen persoona, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, välineelliset työn tekemistä helpottavat tiedot ja taidot, kokonaisuuksien hallinnan taidot sekä halu jatkuvaan oppimiseen.

Kasvatustieteilijän tulee hallita omalla erikoisalallaan oleellista tietovarantoa riittävän hyvin voidakseen soveltaa sitä myös työhönsä. Työtä ei voi tehdä ainoastaan kokemuksen kautta tulleen tunteen perusteella, vaan asiantuntijan on pyrittävä peilaamaan myös tieteellistä tietoa omaan työhönsä ja ennen kaikkea pitämään itsensä jatkuvasti ajan tasalla siitä, mitä omalla alalla tapahtuu. Tähän hyviä keinoja ovat oman alan verkostojen seuraaminen ja yhteydenpito niihin, samoin kuin päivittäiset keskustelut kollegojen kanssa, joiden avulla voidaan reflektoida oman toiminnan tarkoituksenmukaisuutta ja omien ajatusten perusteluja. Oman osaamisen kehittymistä voivat lisäksi ruokkia erilaiset täydennyskoulutukset, joihin osallistumista työnantaja usein tukee.

Niillä kasvatustieteilijöillä, jotka toimivat opettajina tai kouluttajina, ehkä tärkein osa osaamisesta muodostuu luonnollisesti opetustilanteiden suunnittelun ja käytännön toteutuksen taidoista. Pedagogisen osaamisen perusta haetaan tyypillisesti jo opettajan pedagogisista opinnoista tutkinnon yhteydessä tai viimeistään työuran alussa, mutta paljon nämä taidot kehittyvät myös vuorovaikutuksessa opetustilanteissa.

Myös muissa kuin opetus- tai koulutustehtävissä kyky tehdä yhteistyötä eri tahojen kanssa korostuu. Hyvien suullisten ja kirjallisten vuorovaikutustaitojen avulla eri yhteistyötahojen tai asiakkaiden kanssa saadaan aikaiseksi hyviä tuloksia ja pystytään viestimään omat ajatukset ja ideat muille va-

kuuttavasti ja selkeästi. Monissa tehtävissä on viime vuosina korostunut suomenkielisen vuorovai-
kutuksen lisäksi myös englannin kielen merkitys. Organisaatiosta ja tehtäväkuvastaan riippuen
kasvatustieteilijä voi olla enemmän tai vähemmän tekemisissä muuta kuin suomea äidinkielenään
puhuvien ihmisten kanssa, mutta hyvin todennäköisesti tarvetta ainakin englannin kielen taidolle
tulee jossain vaiheessa työuraa.

Atk-taitojen tulisi kasvatustieteilijällä olla sillä tasolla, että työn kannalta tärkeimpien ohjelmien
käyttö olisi sujuvaa ja ongelmattonta. Lisäksi esimerkiksi jonkin verkko-oppimisalustan tunteminen
on monessa työtehtävässä tarpeen.

Vaikka liiketoimintaosaaminen ei ole kasvatustieteilijän osaamisen ydinaluetta, olisi etenkin niiden,
jotka eivät tähtää suoraan opettajan töihin, jo opiskelun aikana hyvä luoda itselleen peruskäsitys
erilaisten organisaatioiden toiminnan taloudellisesta peruslogiikasta. Etenkin yksityisellä, mutta yhä
enemmän myös julkisella sektorilla töissä olevan kasvatustieteilijän on tärkeää ymmärtää taloudel-
listen tekijöiden merkitys toiminnan suuntaajana. Sen avulla hän voi parhaalla mahdollisella tavalla
käyttää omaa osaamistaan niissä puitteissa, jotka taloudelliset reunaehdot toiminnalle väistämättä
luovat.

Kokonaisuuden hallinnan kannalta kasvatustieteilijän on osattava pitää monia lankoja käsissään.
Työ voi usein koostua monista erillisistä projekteista tai hankkeista, ja silloin oman työn johtamisen
taidot ja itsenäinen työote, samoin kuin taito laittaa asioita tärkeysjärjestykseen, nousevat erittäin
arvokkaiksi ominaisuuksiksi. Työn vaihtelevuuden vuoksi tärkeää on myös joustava ja aktiivinen
asenne uuden oppimiseen, joka auttaa hallitsemaan monimutkaista ja stressaavaakin työtä niin, ett-
eivät paineet käy liian suuriksi. Jatkuva uuden oppiminen on lisäksi välttämätöntä oman työn ja sen
tuotosten kehittämisen kannalta.

10 YHTEENVETO

10.1 Tutkimuksen päätulokset

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat osaltaan näkemystä, jonka mukaan akateeminen asiantuntijuus kehittyy yliopistokoulutuksen ja työuralla tapahtuvan oppimisen yhteisvaikutuksesta. Suuri osa varsinaisista työssä tarvittavista taidoista ja osaamisesta kehittyy vasta työelämässä, mutta ilman yliopistokoulutuksen tuomaa teoreettista tietoperustaa, kriittistä ajattelutapaa sekä monipuolisia tiedonhaun ja -käsittelyn taitoja asiantuntijuuden kehittyminen jäisi vaille kestäväää perustaa. Nuoremmissa tutkinnon suorittajilla, joilla ei ole taustallaan muita tutkintoja eikä aiempaa työkokemusta alalta, koulutus muodostaa asiantuntijuuden kehittymiselle pohjan, jonka jälkeen oma erikoisosaminen kehittyy työuralla oman aktiivisuuden sekä organisaation tarjoamien mahdollisuuksien yhteisvaikutuksesta. Aikuisiällä maisterin tutkintonsa tehneillä, kokeneemmilla kasvatustieteilijöillä yliopistokoulutus sen sijaan voi olla paitsi keino hankkia itselle muodollinen pätevyys johonkin työtehtävään, myös hyvä mahdollisuus peilata omaa käytännön kokemusta tutkimustietoon ja nähdä se siten entistä laajemmassa kehyksessä.

Vertailtaessa kasvatustieteilijöiden omia käsityksiä työelämäosaamisen tärkeimmistä alueista työnantajien odotuksiin, voidaan yleisesti ottaen sanoa, että suuria näkemyseroja ei työntekijä- ja työnantajaosapuolten välillä ollut. Kasvatustieteilijän työelämäosaaminen rakentuu monesta osatekijästä, joiden keskinäinen painotus yhden ihmisen kohdalla vaihtelee työtehtävien mukaan, mutta suurimmalle osalle kasvatustieteilijöistä ovat tarpeen tämän tutkimuksen perusteella ainakin seuraavat osaamisen osatekijät tai ominaisuudet:

- *Yhteistyötaidot oman organisaation sisällä ja sen ulkopuolella,*
- *kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa,*
- *suulliset ja kirjalliset vuorovaikutustaidot,*
- *itsenäisen työskentelyn ja oman työn kokonaisuuden hallinnan taidot,*
- *joustavuus ja mukautumiskyky,*
- *opetuksen tai koulutusten sekä perehdytysten suunnittelun ja toteutuksen taidot,*
- *projektinhallinnalliset taidot,*
- *kyky soveltaa kasvatustieteellistä teoriatietoa työhön,*
- *kehittävä työote ja taidot hankkia uutta työhön sovellettavaa tietoa eri lähteistä,*
- *englannin kielen taito,*

- *atk-perustaidot sekä*
- *liiketoimintaosaamisen perusteiden hallinta.*

Pääosin työnantajat olivat olleet tyytyväisiä kasvatustieteilijöiden osaamiseen edellä mainituilla osaamisen alueilla ja samoin kasvatustieteilijät itse katsoivat osaamisensa olevan niiden suhteen hyvällä tasolla. Liiketoimintaosaamisen suhteen työnantajat tosin toivoivat, että varsinkin ne kasvatustieteilijät, jotka eivät tähtää suoraan opettajan tehtäviin, huomioisivat monissa työtehtävissä entistä enemmän korostuvan taloudellisen perusymmärryksen tarpeen jo opintojensa aikana esimerkiksi sivuainevalintoja tehdessään, jolloin työelämään siirtyminen voisi käydä kivuttomammin.

Noviisien työelämään siirtymistä voisi tämän tutkimuksen perusteella osuvien sivuainevalintojen ohella tukea myös entistä laajempi aikuisopiskelijoiden käytännön työkokemuksen hyväksikäyttö yliopisto-opetuksessa. Valmistuneille kasvatustieteilijöille tehdyn lomakekyselyn tulosten perusteella aiempaa alan työkokemusta vailla olevat opiskelijat kokivat hyvänä oppimistapana yhteisöllisen oppimisen eri muodot ja kokeneempien asiantuntijoiden tuella oppimisen. Työkokemusta enemmän omaavat, vanhemmalla iällä tutkintonsa tehneet kasvatustieteilijät taas katsoivat oppineensa paremmin erilaisten itsenäisyyttä ja oman toiminnan reflektointia vaativien oppimistapojen kautta. Opetusmuodot, jotka mahdollistaisivat aikuisopiskelijoilla olevien kokemusten järjestelmällisemmän hyödyntämisen ja jakamisen myös muille, voisivat auttaa myös niitä opiskelijoita joilla omaa työkokemusta ei vielä ole, hyötymään teorian ja käytännön välisestä vuorovaikutuksesta sekä näkemään opiskeltavien asioiden yhteydet työelämään. Siihen millaisia nämä opetustavat voisivat käytännössä olla, ei tämän tutkimuksen puitteissa ole mahdollista vastata, mutta jatkotutkimuskohteenä aihe voisi olla mielenkiintoinen.

10.2 Tutkimusprosessin arviointia

Tutkimuksen arvioinnissa tärkeää on sen luotettavuuden tarkasteleminen niin aineiston keräämisen ja käytettyjen analyysimenetelmien, kuin saatujen tulosten sekä niiden tulkinnan kannalta. Usein tutkimuksen luotettavuuteen otetaan kantaa vasta tutkimuksen arvioinnin luvussa tutkimusraportin päätteeksi. Metsämuurosen (2006, 68) mukaan luonnollinen paikka arvioinnille esimerkiksi mittausten rakentumisen ja käytettyjen analyysimenetelmien tarkan esittelyn kautta on kuitenkin menetelmäluvussa, jolloin lukija saa arvioida tulosten luotettavuutta jo ennen tulososioihin siirtymistä. Tässä tutkimusraportissa olenkin pyrkinyt juuri tällaiseen malliin ja sen vuoksi käsittelen tässä luvussa tutkimuksen luotettavuutta enää lyhyesti.

Tämän tutkimuksen aineistot koostuivat kasvatustieteilijöille tehdystä, kvantitatiivisesti analysoituista kyselyn vastauksista sekä työnantajille tehdystä haastatteluista, joista saatua aineistoa analysoitiin kvalitatiivisin menetelmin. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin lähtökohdat ovat erilaiset ja niiden yhteydessä käytetään myös erilaista sanastoa. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittauksen luotettavuuteen, jota voidaan kuvata kahdella termillä: reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia ja validiteetilla sitä, onko onnistuttu mittaamaan sitä, mitä oli tarkoitus mitata. (mt. 56–58.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuus voidaan sen sijaan nähdä pikemminkin tulosten uskottavuutena ja vakuuttavuutena. Lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija itse on tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline. Luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia sen kaikkine vaiheineen. (Eskola & Suoranta 2002, 210–211.)

Kvantitatiivisen tutkimuksen reliabiliutta voidaan testata rinnakkaismittauksella, toistomittauksella sekä mittarin sisäistä yhteneväisyyttä tarkastelemalla (Metsämuuronen 2006, 58–59). Käytännön menetelminä etenkin rinnakkaismittaus ja toistomittaus vaativat kuitenkin siinä määrin resursseja, että tämän tutkimuksen puitteissa en niitä pystynyt käyttämään. Rinnakkaismittausta eli erilaisia mittareita käyttämällä kyselylomakkeesta olisi tullut liian pitkä ja toistomittaus taas ei ollut käytettävissä olleen ajan puitteissa mahdollinen. Osaltaan näkisin tulosten luotettavuutta kuitenkin parantavan sen, että lähestyin kvantitatiivista aineistoa teorialähtöisesti summamuuttujakeskiarvojen avulla sekä aineistolähtöisesti faktorianalyysia hyväksikäyttäen. Samoin neutraalivastauksen ja ”en osaa sanoa”-vastauksen mahdollistaminen Likert-asteikollisissa kysymyksissä vähentää osaltaan

tulosten sattumanvaraisuutta, kun vastaajien ei ole pakko vastata omiin ajatuksiinsa sopimattomalla vaihtoehdolla.

Tarkasteltaessa tutkimuksen sisällöllistä validiteettia, tutkitaan ovatko mittarissa käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja oikein operationalisoidut sekä kattavatko ne riittävällä laajuudella tutkittavan ilmiön (Metsämuuronen 2006, 57). Mittareiden sisällöllistä validiteettia pyrin parantamaan rakentamalla kyselylomakkeen mittariston aiemmin koetellusta mittaristosta niiltä osin kuin se oli mahdollista. Muilta osin rakensin kysymysmittariston aiemman teorian pohjalta sekä antamalla kyselylomakkeen luettavaksi ja kommentoitavaksi muutamille asiaa enemmän tunteville henkilöille ennen kyselyn toteuttamista. Lopullinen todistusaineisto, jolla mittariston avulla tehtyjen päätelmien validiteettia voidaan perustella, kertyy kuitenkin vasta analyysin ja tulosten raportoinnin yhteydessä (Nummenmaa, Kontinen, Kuusinen & Leskinen 1996, 203–204). Mittareiden validiteettia voidaan lopulta arvioida vasta vertaamalla saatuja tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja esimerkiksi menetelmätriangulaatiota hyväksi käyttäen, jolloin nähdään, onko eri tutkimusmenetelmien avulla päädytty samansuuntaisiin tuloksiin.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tämän vuoksi olen tässä raportissa pyrkinyt kuvaamaan laadullisen aineiston analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti ja avoimesti, jolloin lukija voi arvioida tehtyjen tulkintojen luotettavuutta tietoisena valinnoista, joiden avulla tiettyihin johtopäätöksiin on päädytty. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia ainakin seuraavista suunnista: *Uskottavuus* tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa sitä, vastaavatko tehdyt tulkinnat tutkittavien käsityksiä asioista. *Siirrettävyydellä* tai *suhteuttamisella* tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimustulosten voidaan katsoa kertovan myös muusta kuin vain aineistostaan. *Varmuutta* tutkimukseen voidaan lisätä, kun tutkija huomioi omat ennakkoletuksensa, jotka voivat vaikuttaa hänen tekemiinsä tulkintoihin. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei puhuta tulosten yleistettävyydestä samassa mielessä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, voidaan tulosten siirrettävyyttä arvioida *vahvistuvuuden* käsitteen avulla, jolla tarkoitetaan sitä, että tulokset saavat tukea aiemmista tutkimuksista tai teoriasta. (Alasuutari 1999, 251; Eskola & Suoranta 2002, 210–212)

Tässä tutkimusraportissa olen pyrkinyt perustelemaan tekemiäni tulkintoja ja ilmiöille antamiani selityksiä vertaamalla vastavalmistuneilta kasvatustieteilijöiltä kerätyn kvantitatiivisen ja työnantajilta kerätyn kvalitatiivisen aineiston tuloksia toisiinsa sekä teoriaan ja kuvaamalla prosessin eri vaiheet mahdollisimman tarkasti. Katson että hankkimani tutkimusaineistot tukivat hyvin toisiansa ja antoivat yhdessä enemmän, kuin kumpikaan niistä olisi yksinään antanut. Yleistettävyyttä tutki-

mukseen tavoittelin valitsemalla kvantitatiivisen kyselyn vastaajat kolmesta eri yliopistosta yhden sijaan sekä lähettämällä kyselylomakkeet niin suurelle joukolla, kuin tämän tutkimuksen puitteissa järkevästi oli mahdollista. Kvalitatiivisen osion haastateltavat pyrin samoin valitsemaan monen-tyyppisistä kasvatustieteilijöitä työllistävästä organisaatioista tuodakseni erilaisten työnantajien odo-
tuksia mahdollisimman kattavasti esille.

Kaikessa tutkimuksenteossa on huomioitava tutkijan eettinen vastuu koko tutkimusprosessin aikana aiheen valinnasta raportin kirjoittamiseen saakka. Hyvästä tieteellisestä käytännöstä on julkaistu opas (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002), jossa tarkastellaan tutkijan eettistä vastuuta moni-
puolisesti. Tutkimustyö kuitenkin muodostuu tuhansista pienistä ja suuremmista kysymyksistä, joi-
hin ei ole mahdollista antaa aukottomia ja kaikenkattavia ohjeita ja sen vuoksi tutkijan on tehtävä
useimmat ratkaisunsa itse. Toisaalta on niinkin, että jos tutkija tunnistaa eettisten kysymysten prob-
lematiikan, niin hän todennäköisesti myös tekee eettisesti asiallista tutkimusta. (Eskola ja Suoranta
2000, 52.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt huomioimaan tutkimuksen etiikkaan liittyvät tekijät
sitte, että olen aineiston keruun yhteydessä tuonut vastaajien tietoon tutkimuksen tarkoituksen ja
informoinut heitä myös siitä, että keräämäni aineisto käsitellään luottamuksellisesti. Tulosten rapor-
toinnissa olen huomioinut eettiset seikat turvaamalla vastaajien anonymiteetin ja pyrkimällä moni-
puoliseen ja tasapuoliseen vastaajien näkemysten esilletuontiin.

LÄHTEET

- Aittola, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja*. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu, 59–89.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Billet, S. 2002. Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the education of adults*. vol. 34 no 1. 56-67. [www-dokumentti].
< <http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/10072/6630/1/>>.
(Viitattu 12.11.2009.)
- Brannen, J. 1992. Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. Teoksessa J. Brannen (toim.) *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot: Avebury, 3–38.
- Brennett, R. 1999. Learning to work and working to learn. Teoksessa D. Boud & J. Garrick (toim.) *Understanding learning at work*. New York: Routledge, 29–44.
- Bergqvist, K. & Säljö, R. 2004. Learning to plan: A study of reflexivity and discipline in modern pedagogy. Teoksessa J. van der Lindendagge & P. Renshaw (toim.) *Dialogic Learning. Shifting Perspectives to Learning, Instruction and Teaching*. New York: Kluwer Law International, 109–125.
- Dewey, J. 1959. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company. 31. painos.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1986. *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Painatuskeskus. Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.

- Ellström, P.E. 1998. The many meanings of occupational competence and qualification. Teoksessa W. Nijhof & J. Streumer (toim.) Key qualifications in work and education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 39–50.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Asiantuntijuuden kehittäminen ammattikorkeakoulun haasteena. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 19–43.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 2005. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 9–23.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa: J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 214–272.
- Helakorpi, S. 2005. Työn taidot. Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hövels, B. 1998. Qualification and labour markets: institutionalization and individualization. Teoksessa W. Nijhof & J. Streumer (toim.) Key qualifications in work and education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 51–62.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–150.
- Jones, G. Organizational theory. Text and cases. New Jersey: Prentice Hall. Third Edition.
- Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2009. Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoiden opintopolku. [www-dokumentti].
<<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/kas/opiskelu/info/opintopolku/>>.
(Viitattu 16.9.2009.)
- Kolb, D. 1984. Experiential Learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall.
- Korhonen, V. 2005a. Transferista transformaatioon – oppimisympäristön merkitys. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampere University Press, 219–239.
- Korhonen, V. 2005b. Kehittävää työelämäorientaatiota tukeva ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 123–140.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 64–81.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Tiedon verkostoituminen – Haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 103–121.

- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1998. Asiantuntijatiedon formaali ja informaali perusta. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja.* Helsinki: BJT Kirjastopalvelu, 90–107.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge university press.
- Lindsay & Stuart, P.R. & Stuart, R. 1997. *Reconstruing competence.* *Journal of European Industrial Training.* Vol. 21 No. 9. 326-332.
- Marsick, V. & Watkins, K. 1990. *Informal and Incidental learning in the Workplace.* London: Routledge.
- Matinheikki-Kokko. 1999. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus.* Helsinki: WSOY, 291–305.
- Mayer, R. & Wittrock, M. 1996. *Problem-solving transfer.* Teoksessa D. Berliner & R. Calfee (toim.) *Handbook of educational psychology.* New York: Simon & Schuster, 47–62.
- Metsämuuronen, J. 1998. *Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala?* Helsinki: Oy Edita Ab
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.* Suom. Leevi Lehto. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 17–37.
- Murtonen, M. 2004. *Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittyemisessä.* Teoksessa: P. Tynjälä & J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä.* Juva: PS-kustannus, 77–90.
- Mäkinen, M. 2004. *Mikä minusta tulee ”isona”?* Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa: P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä.* Juva: PS-kustannus, 57–76.

- Mäkinen, S. 2005. Oppiminen marginaalissa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Nummenmaa, T., Koskinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. (toim.) 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Helsinki: WSOY.
- Otala, L. 2002. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Patton, M. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park: Sage.
- Pohjonen, P. 2001. Työssä oppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Acta Universitatis Tamperensis 844. Tampere: Tampere University Press.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. 2007. Vastavalmistuneet – Joensuun yliopistosta vuosina 2003–2005 valmistuneiden kandidaattien ja maistereiden työllistyminen. Hallintoviraston raporteja ja selvityksiä N:o 44. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pyöriä, P. 2006. Tietoyhteiskunta, tietotyö ja asiantuntijuus. Teoksessa: J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 55–81.
- Ranki, A. 1999. Vastaako henkilöstön osaaminen yrityksen tarpeita? Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rinne, R. 1997. Koulutus ja työ jälkimodernissa yhteiskunnassa. Kasvatus 28, 5, 446-456.
- Rinne, R & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P & Honka, J. 1999. Palkitseva ja kannustava johtaminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 18.10.2009.)
- Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta informaaliin oppimiseen. Teoksessa P. Sallila & T.Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu, 7–14.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsinki: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sennet, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Suom. Eine Kivinen & David Kivinen. Jyväskylä: Gummerrus.
- Sennet, R. 2007. Uuden kapitalismin kulttuuri. Suom. Kaisa Koskinen. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoja OÜ.
- Sveiby, K. E. 1997. The New Organizational Wealth. Managing and Measuring Knowledge-Based Assets. San Francisco: Berret-Koehler Publishers Inc.
- Säljö, R. 2003. Epilogue: From Transfer to Boundary-crossing. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundarycrossing. Oxford: Elsevier Science.
- Tampereen yliopisto. 2009. Kasvatustieteiden laitoksen esittely. [www-dokumentti]. <<http://www.uta.fi/laitokset/kasvlait/esittely/index.php>>. (Viitattu 20.1.2009.)
- Tiuraniemi, J. 1994. Reflektiivinen ammattikäytäntö. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transferkäsityksiin. Aikuiskasvatus 4, 325–331.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Helsinki.

- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammi.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2004. Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, M. Murtonen (toim.) Korkeakoulu tus, oppiminen ja työelämä. Juva: PS-kustannus, 91–107.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 102–124.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004. 16.9.2009.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu, 156–177.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Weinert, F. 2001. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. Teoksessa S. Rychen & L. Salganik (toim.) Defining and Selecting Key Competencies, 45-65.

LIITTEET

LIITE 1.

Kyselylomake

Vastaa kysymyksiin rengastamalla oikean vaihtoehdon numero tai kirjoittamalla vastaus sille varattuun tilaan.

1. TAUSTATIEDOT

1) Sukupuoli

- 1 Nainen
- 2 Mies

2) Syntymävuosi

3) Nykyisen työpaikkasi sijaintikunta

4) Vuosi, jona aloitit kasvatustieteen maisterin opinnot

5) Vuosi, jona valmistuit kasvatustieteen maisteriksi

6) Yliopisto, jossa suoritit kasvatustieteen maisterin tutkinnon

- 1 Tampereen yliopisto
- 2 Helsingin yliopisto
- 3 Joensuun yliopisto

7) Tutkintosi pääaine

- 1 Kasvatustiede (yleinen)
- 2 Aikuiskasvatustiede
- 3 Muu, mikä

2. KOULUTUS

1) Oliko ylempi korkeakoulututkinto edellytyksenä nykyiseen työhösi?

- 1 Kyllä
- 2 Ei
- 3 En tiedä

2) Miten nykyinen työsi vastaa mielestäsi akateemista koulutusta?

- 1 Työ vastaa koulutustasoani
- 2 Työn vaatavuustaso on alhaisempi kuin koulutukseni edellyttäisi
- 3 Työ on koulutukseeni nähden liian vaativaa
- 4 En osaa sanoa

3) Miten nykyinen työtehtäväsi vastaa mielestäsi kasvatustieteellistä koulutusala?

- 1 Täysin
- 2 Jokseenkin hyvin
- 3 Jokseenkin huonosti
- 4 Ei lainkaan
- 5 En osaa sanoa

4) Mitä sivuaineopintoja suoritit? Merkitse aine ja laajuus opintoviikkoina TAI -pisteinä

		ov	op
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____

5) Valitsisitko tutkintosi sivuaineet eri tavoin jos tekisit valintoja nyt?

- 1 Kyllä, valitsisin nyt seuraavia sivuaineita:
(enintään 3 ainetta tärkeysjärjestyksessä)
Aine 1. _____
Aine 2. _____
Aine 3. _____
- 2 En

6) Oletko suorittanut muita ammatti- tai korkea-asteen tutkintoja?

- 1 Kyllä, mitä? Tutkinto _____ Suoritusvuosi _____
Tutkinto _____ Suoritusvuosi _____
Tutkinto _____ Suoritusvuosi _____
- 2 En

3. TYÖ

1) Hankitko opiskeluaikana koulutusalaasi liittyvää työkokemusta?

- 1 Tutkintoon kuuluvassa työharjoittelussa _____ kuukautta
- 2 Opettajan pedagogisiin opintoihin liittyvässä työharjoittelussa _____ kuukautta
- 3 Muuten kokopäivätyössä _____ kuukautta
- 4 Muuten osa-aikatyössä _____ kuukautta
- 5 En tehnyt alaani liittyviä töitä opiskeluaikana

2) Teitkö opiskelun ohella muita kuin kasvatusalan töitä?

- 1 Kesätöissä _____ kuukautta
- 2 Lukukausien aikana _____ kuukautta
- 3 En tehnyt töitä opiskelun aikana

3) Mikä seuraavista kuvaa parhaiten tilannettasi tällä hetkellä? Ympyröi yksi tai useampi tilannettasi kuvaava kohta.

- 1 Vakituinen kokopäivätyö
- 2 Määräaikainen kokopäivätyö
- 3 Osa-aikatyö ____ tuntia/vk
- 4 Yrittäjä
- 5 Työllistetty/työharjoittelu
- 6 Työtön työnhakija
- 7 Työvoimakoulutus tai vastaava
- 8 Tutkintoon johtava opiskelu. Tutkinto: _____
- 9 Perhevapaa (äitiys-/ isyys-/vanhempain-/hoitovapaa)
- 10 Muu, mikä? _____

MIKÄLI ET TÄLLÄ HETKELLÄ OLE TÖISSÄ, VASTAA LOPPUIHIN KYSYMYKSIIN EDELLISEN TYÖPAIKKASI PERUSTEELLA

4) Nykyinen ammatti-, tehtävä- tai virkanimikkeesi on _____

5) Pääasialliset tehtävät nykyisessä työssäsi _____

6) Työnantajasi on

- 1 Valtion virasto, laitos tai oppilaitos
- 2 Kunta tai kuntayhtymä

- 3 Yksityinen yritys
- 4 Valtioenemmistöinen yritys
- 5 Yksityinen valtion apua saava laitos tai oppilaitos
- 6 Yksityinen yleishyödyllinen yhteisö
- 7 Olen itsenäinen yrittäjä
- 8 Muu, mikä _____

4. OSAAMINEN

Arvioi kuinka hyvin seuraavat väittämät kuvaavat nykyistä osaamistasi ympäröimällä omaan ajatteluusi sopiva kohta.

SUBSTANSSIOSAAMINEN

Kuvaus sopii omaan ajatteluuni

	Kuvaus sopii omaan ajatteluuni					
	erittäin huonosti		erittäin hyvin			en osaa sanoa
1 Hallitsen työtehtävieni ydin- ja perustaidot	1	2	3	4	5	6
2 Osaan suunnitella ja toteuttaa opetus- ja koulutustilanteita	1	2	3	4	5	6
3 Minulla on hyvät vuorovaikutustaidot						
* suullinen viestintä	1	2	3	4	5	6
* kirjallinen viestintä	1	2	3	4	5	6
4 Hallitsen kasvatustieteellistä teorian tietoa	1	2	3	4	5	6
5 Osaan soveltaa työssäni kasvatustieteellistä teorian tietoa	1	2	3	4	5	6
6 Osaan tuottaa luotettavaa alaspesifiä tekstiä	1	2	3	4	5	6
7 Hallitsen tutkimusmenetelmällisiä taitoja	1	2	3	4	5	6
8 Osaan "päivittää" ammatillista osaamistani alan tietolähteistä	1	2	3	4	5	6
9 Osaan suunnitella työhön liittyviä projekteja ja toimia niiden vetäjänä	1	2	3	4	5	6
10 Minulla on hyvät tieto- ja viestintätekniset taidot	1	2	3	4	5	6
11 Minulla on laaja asiantuntijaverkosto	1	2	3	4	5	6
12 Osaan toimia myös epävarmuudessa	1	2	3	4	5	6
13 Kielitaitoni puolesta voin osallistua kansainvälisiin hankkeisiin	1	2	3	4	5	6

14	Olen joustava ja kiinnostunut etsimään työssäni uusia sovelluksia	1	2	3	4	5	6
15	Tunnen eettisen vastuuni työtehtävissäni	1	2	3	4	5	6
16	Osaan arvioida omaa asiantuntemustani ja näkemyksiäni kriittisesti	1	2	3	4	5	6

Ympyröi lisäksi edellä luetelluista kohdista (1–16) kolme oman työsi kannalta tärkeintä osaamisaluetta (ympyröi kohdan edessä oleva numero).

TYÖYHTEISÖOSAAMINEN

Kuvaus sopii omaan ajatteluuni

		erittäin huonosti			erittäin hyvin	en osaa sanoa	
17	Osaan tehdä yhteistyötä muiden työpaikkani toimijoiden (kollegat, muu henkilöstö) kanssa	1	2	3	4	5	6
18	Osaan toimia odottamattomissa ongelmatilanteissa	1	2	3	4	5	6
19	Osaan käsitellä ryhmässä syntyviä konflikteja ja ristiriitoja	1	2	3	4	5	6
20	Ymmärrän globalisaation vaikutukset työelämään	1	2	3	4	5	6
21	Osaan toimia moniammatillisissa yhteistyöryhmissä	1	2	3	4	5	6
22	Ymmärrän yhteistyön merkityksen uusien toimintatapojen innovoijana	1	2	3	4	5	6
23	Ymmärrän taloudellisten tekijöiden merkityksen toiminnan suuntaajana	1	2	3	4	5	6
24	Osaan tuoda rakentavasti esille oman osaamiseni	1	2	3	4	5	6
25	Olen aktiivinen oman osaamiseni kehittämisessä	1	2	3	4	5	6
26	Osaan joustavasti liikkua eri työtehtävien välillä	1	2	3	4	5	6

Ympyröi lisäksi edellä luetelluista kohdista (17–26) kolme oman työsi kannalta tärkeintä osaamisaluetta (ympyröi kohdan edessä oleva numero).

KEHITTÄMISOSAAMINEN

Kuvaus sopii omaan ajatteluuni

	erittäin huonosti						erittäin hyvin						en osaa sanoa					
27	Minulla on näkemyksiä alani tulevaisuudesta						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
28	Osaan työskennellä itsenäisesti						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
29	Hallitsen oman työni kokonaissuunnittelun						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
30	Osaan toimia muiden ohjaajana ja perehdyttäjänä						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
31	Osaan kehittää työtäni						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
32	Olen rohkea kokeilemaan työssäni uusia ratkaisuja						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
33	Seuraan aktiivisesti oman alani tutkimuksia						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
34	Minulla on ideoita työni ja alani kehittämiseksi						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
35	Suhtaudun muutoksiin työssäni luonnollisina kehitysvaiheina						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
36	Olen halukas osallistumaan asiantuntijatoimintojen analyysihin ja työn kehittämiskokeiluihin						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					

Ympyröi lisäksi edellä luetelluista kohdista (27–36) kolme oman työsi kannalta tärkeintä osaamisaluetta (ympyröi kohdan edessä oleva numero).

KEHITTÄMISOSAAMINEN

Kuvaus sopii omaan ajatteluuni

	erittäin huonosti						erittäin hyvin						en osaa sanoa					
37	Ideoin usein yhteistyötahojen kanssa uusia toimintatapoja						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
38	Teen usein aloitteita asioiden kehittämiseksi työssä						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
39	Osaan arvioida työni vaikuttavuutta työyhteisön näkökulmasta						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
40	Ymmärrän, että yleistiedot antavat pohjaa työn kehittämislle						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
41	Pystyn näkemään tulevaisuudessa tarvittavia ammatillisia haasteita						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
42	Minun on helppo tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
43	Minulla on oma kehityssuunnitelma (urasuunnitelma)						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					
44	Osaan hakea asiantuntija-apua ja konsultaatiota eri tahoilta						1 2 3 4 5 6						1 2 3 4 5 6					

45	Osaan hakea työssäni olennaista tietoa eri lähteistä	1	2	3	4	5	6
46	Tunnen omat vahvuuteni ja heikkouteni	1	2	3	4	5	6
47	Tulevaisuuden pohdiskelu on mielenkiintoista	1	2	3	4	5	6
48	Osallistun mielelläni kehittävään väittelyyn	1	2	3	4	5	6
49	Otan mielelläni vastaan kokeneemman henkilön ohjeita	1	2	3	4	5	6
50	Näen ongelmatilanteet tilaisuutena oppia uusia toimintatapoja	1	2	3	4	5	6

Ympyröi lisäksi edellä luetelluista kohdista (37–50) kolme oman työsi kannalta tärkeintä osaamisaluetta (ympyröi kohdan edessä oleva numero).

	erittäin heikot			erittäin hyvät	
	1	2	3	4	5
Miten hyvät valmiudet katsot koulutuksesi kokonaisuudessaan antaneen sinulle työelämää varten?					

5. OPPIMINEN JA TRANSFER (OPITUN SIIRTOVAIKUTUS)

OPISKELUAIKAINEN OPPIMINEN

Koen oppineeni työssäni tarvitsemiäni taitoja opiskeluaikana

	en ollenkaan				erittäin paljon
	1	2	3	4	5
1 ryhmätöiden ja opintopiirien kautta					
2 lukemalla kirjoja ja tenttimällä niitä					

3 osallistumalla luento-opetukseen	1	2	3	4	5
4 kirjoittamalla esseitä	1	2	3	4	5
5 opetuskeskustelujen tai dialogin kautta	1	2	3	4	5
6 keskustelemalla muiden opiskelijoiden kanssa	1	2	3	4	5
7 yksilöohjauksessa	1	2	3	4	5
8 gradua tehdessäni	1	2	3	4	5
9 suorituksista saamieni palautteiden kautta	1	2	3	4	5
10 muuten, miten _____					

TYÖHARJOITTELUN AIKAINEN OPPIMINEN

Koen oppineeni työssäni tarvittavia taitoja työharjoittelun aikana

	en ollenkaan				erittäin paljon
1 seuraamalla kokeneempien asiantuntijoiden työskentelyä	1	2	3	4	5
2 työskentelemällä kokeneempien asiantuntijoiden kanssa	1	2	3	4	5
3 keskustelemalla kokeneempien asiantuntijoiden kanssa	1	2	3	4	5
4 kokeilemalla itse erilaisia toimintatapoja	1	2	3	4	5
5 palautekeskustelujen kautta	1	2	3	4	5
6 tuottamalla harjoitteluraportin/ portfolion	1	2	3	4	5
7 muuten, miten _____					

OPPIMINEN TYÖELÄMÄSSÄ OPISKELUAJAN JÄLKEEN

Tähänastisella työurallani koen oppineeni

	en ollenkaan				erittäin paljon
1 seuraamalla kokeneempien asiantuntijoiden työskentelyä	1	2	3	4	5

2	työskentelemällä kokeneempien asiantuntijoiden kanssa	1	2	3	4	5
3	keskustelemalla kokeneempien asiantuntijoiden kanssa	1	2	3	4	5
4	keskustelemalla vastaavissa tehtävissä toimivien kollegojen kanssa	1	2	3	4	5
5	osallistumalla projektityöskentelyyn	1	2	3	4	5
6	seuraamalla alan ajankohtaisia lehtiä/tutkimuksia	1	2	3	4	5
7	osallistumalla alan kursseille tai koulutuspäiville	1	2	3	4	5
8	kokeilemalla työssä uusia toimintatapoja ja ratkaisuja	1	2	3	4	5
9	arvioimalla omien toimintatapojen vaikutuksia työn tuloksiin	1	2	3	4	5
10	suunnittelemalla koulutus/opetustilanteita	1	2	3	4	5
11	vuorovaikutustilanteissa koulutettavien kanssa	1	2	3	4	5
12	muuten, miten _____					

6. MOTIVAATIO/TYÖTYTYTYVÄISYYS/URAORIENTAATIO

Kuinka suuri merkitys seuraavilla tekijöillä on sinulle työssäsi nykyisessä elämäntilanteessasi?

		erittäin vähäinen			erittäin suuri	
1	palkkataso	1	2	3	4	5
2	työpaikan tilat ja varustetaso	1	2	3	4	5
3	hyvä työilmapiiri	1	2	3	4	5
4	kannustava ja tukeva työnjohto	1	2	3	4	5
5	selkeät työtehtävät	1	2	3	4	5
6	mahdollisuus itsensä kehittämiseen	1	2	3	4	5

7	vaikuttamismahdollisuudet omaan työhön	1	2	3	4	5
8	mahdollisuudet työuralla etenemiseen	1	2	3	4	5
9	haasteelliset työtehtävät	1	2	3	4	5
10	vakaa ja pysyvä työsuhde	1	2	3	4	5
11	monipuoliset työtehtävät	1	2	3	4	5
13	työn itsenäisyys	1	2	3	4	5
14	kannustavat ja omaa työtä tukevat kollegat	1	2	3	4	5
15	työpaikan maine/imago	1	2	3	4	5
16	tunnustukset hyvin tehdystä työstä	1	2	3	4	5
17	yhteishenki työpaikalla	1	2	3	4	5
18	sosiaaliset edut (lomat yms.)	1	2	3	4	5
19	työpaikan läheisyys kodista	1	2	3	4	5
20	työn kiinnostavuus	1	2	3	4	5
21	selkeä kuva omasta roolista osana työyhteisöä	1	2	3	4	5
22	omien ja työnantajan arvojen samanlaisuus	1	2	3	4	5
23	mahdollisuudet työn ja vapaa-ajan yhteensovittamiseen	1	2	3	4	5
24	työtehtävien ennakoitavuus	1	2	3	4	5
25	työturvallisuus	1	2	3	4	5
26	palautteen saaminen omasta työstä	1	2	3	4	5
27	selkeät työajat	1	2	3	4	5

	erittäin				erittäin
	tyytymätön				tyytyväinen

Miten tyytyväinen kokonaisuudessaan olet nykyiseen työhösi?

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

LIITE 2.

Lomakekyselyn vastaajien työ- virka- tai tehtävänimikkeet aakkosjärjestyksessä:

Alueellinen erityisopettaja	Myyjä
Amanuenssi	Nuoriso-ohjaaja
Ammattiaineiden lehtori	Ohjaava kouluttaja
Apulaisrehtori	Opettaja
Erityislastentarhanopettaja	Opintojen suunnittelija
Erityisopettaja	Opinto-ohjaaja
Fitness – koordinaattori	Opintos sihteeri
Fysioterapeutti	Oppilaanohjaaja
Hankekoordinaattori	Oppilaskuntas sihteeri
Hiusalan ammatinopettaja	Opiskelijapalveluiden päällikkö
Henkilöstön kehittäjä	Ostopäällikkö
Henkilöstökonsultti	Projektiohjaaja
Henkilöstön kehityspäällikkö	Projektipäällikkö
Henkilöstöpäällikkö	Projektisuunnittelija
HR- konsultti	Projektityöntekijä
HRD- koordinaattori	Projektivastaava
HRD- specialist	Päiväkodin johtaja
Johtaja	Quality manager
Järjestelmäasiantuntija	Rehtori
Kansainvälisten asioiden koordinaattori	Rekrytoija
Kasvatuksen ja ohjauksen opettaja	Rekrytointikonsultti
Kouluavustaja	Sosiaalityöntekijä
Koulukuraattori	Suunnittelija
Kouluttaja	Teatteritaiteen opettaja
Koulutusneuvoja	Terveystieteiden ja psykologian opettaja
Koulutusohjaaja	Tohtorikoulutettava
Koulutuspäällikkö	Tuntiopettaja
Koulutussihteeri	Tutkija
Koulutussuunnittelija	Tutkimushoitaja
Lastentarhanopettaja	Tutkimuspäällikkö
Lehtori	Tuutoriopettaja
Lennonjohtokouluttaja	Työsuunnittelija
Liikunnan ja terveystiedon opettaja	Valmennuspäällikkö
Liikkeenjohdon konsultti	Vararehtori
Luokanopettaja	Yleinen edunvalvoja
Markkinointiasistentti	Ylitarkastaja

LIITE 3.

Rotatoidut komponenttimatriisit osaamisen faktoreista

Substanssiosaaminen

Rotated Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
OSAAMINEN 1			,675		
OSAAMINEN 2		,770			
OSAAMINEN 3 A			,587		
OSAAMINEN 3 B			,663		
OSAAMINEN 4	,789	,400			
OSAAMINEN 5	,726	,450			
OSAAMINEN 6	,748				
OSAAMINEN 7	,721				
OSAAMINEN 8	,564				
OSAAMINEN 9		,481	,586		
OSAAMINEN 10			,454		,471
OSAAMINEN 11					,453
OSAAMINEN 12		,656			
OSAAMINEN 13					,827
OSAAMINEN 14		,653			
OSAAMINEN 15				,773	
OSAAMINEN 16				,744	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

Työyhteisöosaaminen

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
OSAAMINEN 17	,498	,438	
OSAAMINEN 18		,824	
OSAAMINEN 19		,802	
OSAAMINEN 20			,844
OSAAMINEN 21	,579		
OSAAMINEN 22	,644		
OSAAMINEN 23			,694
OSAAMINEN 24	,700		
OSAAMINEN 25	,689		
OSAAMINEN 26	,774		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Kehittämisoosaaminen

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
OSAAMINEN 27	,633		
OSAAMINEN 28		,760	
OSAAMINEN 29		,848	
OSAAMINEN 30		,586	
OSAAMINEN 31	,691	,439	
OSAAMINEN 32		,446	,485
OSAAMINEN 33	,775		
OSAAMINEN 34	,557		,507
OSAAMINEN 35			,790
OSAAMINEN 36			,815

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 4 iterations.

Kehittymisosaaminen

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
OSAAMINEN 37		,829		
OSAAMINEN 38		,813		
OSAAMINEN 39		,500	,432	
OSAAMINEN 40			,757	
OSAAMINEN 41			,667	
OSAAMINEN 42	,673			
OSAAMINEN 43				,763
OSAAMINEN 44	,586			
OSAAMINEN 45	,645		,490	
OSAAMINEN 46	,435		,590	
OSAAMINEN 47		,411		,686
OSAAMINEN 48		,422		,609
OSAAMINEN 49	,654			
OSAAMINEN 50				,485

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

LIITE 4.

Tutkimuksen alkuvaiheen motivaatiokyselyn tulokset

Osaamisen kehittymisen ehtona aito kiinnostus työhön

Vastaajien työmotivaatiota selvitin yhteensä 29 muuttujaa sisältävän kysymyspatterin avulla. Muuttujat olivat erilaisia työmotivaatioon vaikuttavia tekijöitä (ks. kysymyslomake), joiden merkitystä vastaajille kysyin osaamisen ja oppimisen osioiden tapaan viisiportaisella Likert-asteikolla. Asteikossa numero 1 tarkoitti kyseessä olevan tekijän merkityksen olevan vastaajalle erittäin vähäinen ja numero 5 erittäin suuri.

Tärkeimpinä tekijöinä omalle työmotivaatiolleen vastaajat pitivät tärkeysjärjestyksessä seuraavia kohtia:

- *hyvä työilmapiiri* (ka.=4,66),
- *vaikuttamismahdollisuudet omaan työhön* (ka.=4,53),
- *työn kiinnostavuus* (ka.=4,53),
- *kannustava ja tukeva työnjohto* (ka.=4,47),
- *yhteishenki työpaikalla* (ka.4,43),
- *työtehtävien haasteellisuus* (ka.=4,14) ja
- *oman roolin selkeys osana työyhteisöä* (ka.=4,06)

Vähiten merkitystä aineiston vastaajat antoivat seuraaville tekijöille:

- *työpaikan läheisyys kodista* (ka.=3,35)
- *työtehtävien ennakoitavuus* (ka.=3,37)
- *työpaikan maine ja imago* (ka.=3,38)

Yliopistojen välisessä vertailussa ei minkäänlaisia tilastollisesti merkitseviä eroja motivaatiotekijöiden suhteen löytynyt. Eri ikäryhmien välillä sen sijaan eroja löytyi muutamista kohdista. Noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä tilastollisesti merkitseviä eroja oli siinä, kuinka tärkeiksi työssä koettiin seuraavat kohdat:

- *työn itsenäisyys* ($p=0.007$),
- *hyvä työilmapiiri* ($p=0.008$),
- *kannustava ja tukeva työjohto* ($p=0.015$) sekä
- *työpaikan yhteishenki* ($p=0.045$)

Työn itsenäisyyttä arvostivat kokeneet asiantuntijat enemmän, kun taas noviiseille hyvä työilmapiiri oli tärkeämpää. Kahdesta jälkimmäisestä kohdasta molemmat olivat noviiseille tärkeämmässä roolissa kuin kokeneille asiantuntijoille ja onkin ymmärrettävää, että noviiseille muiden työpaikan toimijoiden antama tuki ja yhteishenki on suuremmassa roolissa kuin kokeneille asiantuntijoille, joiden arvoasteikossa taas mahdollisuudet itsenäiseen työskentelyyn ja oman osaamisen vapaampaan käyttöön korostuvat.

Pätevien ja noviisien välillä merkitsevää eroa oli kahdessa kohdassa, jotka olivat:

- *työpaikan maine ja imago* ($p=0.007$) ja
- *työn itsenäisyys* ($p=0.042$)

Työpaikan maine oli selvästi vähäisempi tekijä noviiseille kuin päteville. Ero voi selittyä sillä, että noviiseilla ei vielä työuransa alussa ole kovin paljoa valinnanvaraa työpaikkansa suhteen, vaan tärkeintä heille on ylipäänsä työkokemuksen saaminen eikä se, millainen maine organisaatiolla on. Työn itsenäisyyden arvostus näyttää tulosten valossa kasvavan kokemuksen myötä, kun aletaan luottaa enemmän omiin ratkaisuihin, eikä vahvistusta tehdyille valinnoille kaivata muilta enää niin paljon kuin asiantuntijuuden kehityksen ollessa vielä alussa.

Pätevien ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä eroa havaittiin kolmessa kohdassa, jotka olivat:

- *hyvä työilmapiiri* ($p=0.021$),
- *kannustava ja tukeva työjohto* ($p=0.013$) ja
- *mahdollisuudet työn ja vapaa-ajan yhteensovittamiseen* ($p=0.047$)

Pätevät pitivät kaikkia edellisiä kohtia kokeneita asiantuntijoita tärkeämpänä. Kahdessa ensimmäisessä muuttujassa syyt ovat todennäköisesti samansuuntaiset kuin noviisien ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä. Kolmas kohta taas voi selittyä sillä, että pätevien ryhmään kuuluvat ovat ikänsä puolesta juuri siinä elämänvaiheessa, jolloin vastuu omasta perheestä painaa eniten. Silloin on luonnollista, että mahdollisuudet vapaa-ajan ja työn yhteensovittamiseen ovat tärkeämmässä roolissa kuin myöhemmin mahdollisten lasten aikuistuttua tai aiemmin kun ainakaan suurta perhettä ei vielä ole.

Kaiken kaikkiaan tulosten valossa voidaan todeta, että aineiston kasvatustieteilijöille ulkoisia palkkioita tärkeämpiä tekijöitä työmotivaation kannalta olivat työstä saatavat sisäiset palkkiot, kuten työn kiinnostavuus ja mahdollisuudet vaikuttaa oman työn sisältöön. Ulkoiset ja sisäiset tekijät kuitenkin ovat yleensä yhteydessä toisiinsa ja aineiston noviisit näkivätkin itselleen varsin merkityksellisenä motivaation lähteenä työnjohdolta saatavan tuen lisäksi kannustuksen, joka voidaan osittain luokitella kuuluvaksi ulkoisten palkkioiden piiriin. Tulos on johdonmukainen noviisien suosimien työssä oppimisen tapojen kanssa ja osoittaa, että he selvästi kaipaavat työssään kokeneita asiantuntijoita enemmän tukea ja mahdollisuuksia turvautua ulkopuoliseen apuun. Kokemuksen myötä tuen ja kannustuksen tarve näyttää aineiston kasvatustieteilijöillä vähenevän ja sen sijaan tärkeäksi nousee työn itsenäisyys ja omat vaikutusmahdollisuudet työhön. Tämäkin tulos oli odotettavissa oleva tutkimuksen oppimista ja osaamista käsitelleiden osioiden tulosten perusteella ja vahvistaa käsitystä siitä, että kokeneet asiantuntijat luottavat omaan osaamiseensa ja haluavat käyttää sitä mahdollisuuksien mukaan hyväkseen omassa työssään.

Sisäiset motivaatiotekijät on yleensä nähty vaikutuksiltaan pysyvämpinä kuin ulkoiset tekijät ja kun ne ovat työssä motivoivana tekijänä etusijalla, voidaan olettaa myös tyytyväisyyden olevan melko hyvällä tasolla. Kysymykseen ”*miten tyytyväinen kokonaisuudessaan olet nykyiseen työhösi?*” vastaajien keskiarvo oli viisiportaisella Likert-asteikolla, jossa numero 1 tarkoitti erittäin tyytymättömyyttä ja 5 erittäin tyytyväistä 3,96 eli yleensä ottaen aineiston kasvatustieteilijät olivat työhönsä varsin tyytyväisiä. Tästä voisi vetää johtopäätöksen, että monien aineistoon kuuluneiden vastaajien kohdalla heidän työssään tärkeinä pitämänsä asiat toteutuvat pitkälle myös käytännössä.

LIITE 5.

Työnantajahaastattelujen haastattelurunko

Tausta:

- Organisaatio
 - henkilöstön määrä
 - mitä organisaatio tekee?
- Haastateltava
 - tehtävänimike
 - montako vuotta ollut organisaatiossa/ nykyisessä tehtävässä?
 - koulutustausta
 - miten ollut tekemisissä kasvatustieteilijöiden kanssa?
- Missä tehtävissä organisaatiossa on ollut kasvatustieteilijöitä?
 - Tehtävänimike/-nimikkeet?

1. Mikä on tärkeää työssä menestymiselle eli millaista osaamista tai ominaisuuksia kasvatustieteilijän työ vaatii?

- Mihin kiinnitetään huomio uusien työntekijöitä valittaessa?
 - aiempi työkokemus
 - koulutustausta (pääaine, sivuaineet, opintomenestys)
 - harrastukset/luottamustoimet
- Millaista osaamista työ vaatii?
 - motivaation merkitys työnhaussa ja työnteossa
 - Minkälaisien asioiden uskot motivoivan organisaation kasvatustieteilijöitä työssään ja miten työnantaja kannustaa ja pyrkii motivoimaan omasta puolestaan?
 - työn sisältö/ mitä työhön kuuluu? (konkreettisia esimerkkejä työtehtävistä)
 - kielitaidon, atk-taitojen ja suullisten ja kirjallisten vuorovaikutustaitojen merkitys
 - työn vaihtelevuus/rutiini
 - laaja vai suppea työkenttä organisaatiossa
 - työn itsenäisyys
 - Kuuluuko työhön paljon yhteistyötä muiden tahojen kanssa?
- Asettaako nykyinen työelämä jotain erityishaasteita kasvatustieteilijöille?
 - liiketaloudellinen ymmärrys?
 - osaamisen päivittämisen tarve:
 - miten hoidetaan ja kuka vastuussa: työnantajan järjestämät kurssitukset vai työntekijän oma aktiivisuus
 - onko oman alan kehittymisen seuraaminen ja uusien ideoiden soveltaminen tarpeen työssä menestymiselle?

2. Miten ja missä työssä tarvittava osaaminen syntyy ja asiantuntijuus kehittyy?

- Syntyykö osaaminen opintojen aikana vai työssä?
 - koulutuksessa saadun teorian merkitys työssä
 - osaamisen hyvät puolet/mahdolliset puutteet kasvatustieteilijöillä yleensä työuran alussa
 - kannattaisiko opiskelijoiden sisällyttää tutkintoonsa jotain tiettyjä sivuainekokonaisuuksia?
- Millaisten prosessien kautta asiantuntijuus parhaiten kasvaa?
 - onko organisaatiossa nimetty joku, joka opastaa alussa vai onko vastuu oppiminen ja kehittyminen enemmän kiinni tulokkaan omasta aktiivisuudesta?
- Kuinka pitkä prosessi on oppia työ niin, että sitä voi hoitaa itsenäisesti?