

Jonna Seppälä

# **KASVATUSTIETEILIJÄ HENKILÖSTÖN KEHITTÄMISTEHTÄVISSÄ**

Ajatuksia osaamisen ja asiantuntijuuden muodostumisesta

# TIIVISTELMÄ

Jonna Seppälä: Kasvatustieteilijä henkilöstön kehittämistehtävissä - Ajatuksia osaamisen ja asiantuntijuuden muodostumisesta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 87 sivua, 2 liitesivua

Tampereen yliopisto

Elinikäinen oppiminen ja kasvatustiede

Elokuu 2019

---

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millainen käsitys henkilöstön kehittämistehtävissä työskentelevällä kasvatustieteilijällä on omasta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan, sekä mistä hän kokee näiden rakentuvan. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena ja siinä käytettiin fenomenografista tutkimusotetta.

Tutkimuksen kohderyhmänä toimivat henkilöstön kehittämistehtävissä työskentelevät kasvatustieteilijät. Aineisto kerättiin sekä sähköisen kyselyn, että kahden teemahaastatteluna toteutetun haastattelun avulla. Sähköiseen kyselyyn vastasi 10 kasvatustieteilijää. Vastanneista kaksi olivat vielä opiskelijoita ja loput olivat valmistuneita. Aineiston analyysi suoritettiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tulosten mukaan osaaminen ja sen osa-alueet voidaan hahmottaa hyvin eri tavoin. Vastauksissa korostettiin osaamisen osa-alueina itsensä kehittämistä, vuorovaikutustaitoja, tietoteknisiä taitoja, organisaatio- ja työtehtävyyttä, opintojen tuomaa tietotaitoa sekä omia luontaisia valmiuksia. Näihin osa-alueisiin muodostuivat omat alakategoriansa, kuten osaamisen kehittäminen verkostoinnin avulla ja opintojen tuoma tietotaito esimerkiksi kriittisen ja laajan hahmottamiskyvyn kehittymisen kautta. Opintojen myötä kehittyneen kasvatustieteellisen näkemyksen koettiin olevan tärkeässä roolissa siihen nähden, miten suhtaudutaan yleisesti ottaen vuorovaikutus- ja oppimistilanteisiin niin organisaation sisällä, kuin esimerkiksi asiakastapaamisissa. Kasvatustieteilijän osaamisalueeksi ja vahvuudeksi koettiin uteliaisuus ja avoimuus uuden oppimiselle elinikäisen oppimisen ideologian mukaisesti. Kasvatustieteilijän asiantuntijuus ja vahvuudet henkilöstön kehittämistehtävissä liittyivät vastausten perusteella vahvasti osaamisen laaja-alaisuuteen ja monimuotoisuuteen, pedagogiseen ymmärrykseen sekä itsensä jatkuvaan kehittämiseen.

Tämän tutkimuksen avulla saatiin tärkeää tietoa siitä, mitkä tekijät rakentavat kasvatustieteilijän osaamista ja asiantuntijuutta kasvatustieteilijän omasta näkökulmasta. Tutkimus myös selvitti, mitkä asiat kasvatustieteilijä kokee vahvuudeksi ja asiantuntijuutensa peruspilareiksi alalla, jonne osaavia halukkaita on usean eri koulutuspolun suunnalta.

Avainsanat: kasvatustiede, osaaminen, asiantuntijuus, henkilöstö, kehittämistehtävät

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>KASVATUSTIETEET OPINTOPOLKUNA</b> .....	<b>8</b>
2.1	KASVATUSTIETEEN MONIMUOTOISUUS .....	8
2.2	KASVATUSTIETEILIJÄ TYÖELÄMÄSSÄ .....	11
2.2.1	<i>Työ hajautuu, monimuotoistuu ja henkilökohtaistuu</i> .....	12
2.2.2	<i>Henkilöstöala ja kehittämistehtävät</i> .....	15
<b>3</b>	<b>OSAAMISEN MÄÄRITELMIÄ</b> .....	<b>19</b>
3.1	OSAAMINEN TOTTUMUKSINA, TEHTÄVÄYMMÄRRYKSENÄ, TILANNEHERKKYYTENÄ, SEKÄ TOIMINTAVERKON TIHENTYMISENÄ .....	21
3.2	OSAAMINEN KÄSITEKARTTANA.....	23
3.3	OSAAMINEN KOMPETENSSEINA.....	24
3.4	MINÄKÄSITYKSEN JA IDENTITEETIN ROOLI.....	28
<b>4</b>	<b>KOHTI ASiantuntijuutta</b> .....	<b>30</b>
<b>5</b>	<b>Aikaisempia Tutkimuksia</b> .....	<b>35</b>
<b>6</b>	<b>Tutkimusasetelma</b> .....	<b>39</b>
6.1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	39
6.2	AINEISTON HANKINTA JA AINEISTO .....	42
6.3	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	49
<b>7</b>	<b>ANALYYSIN Tulokset</b> .....	<b>51</b>
7.1	OSAAMINEN RAKENTUU JATKUVAN OPPIMISEN, MONIULOTTEISEN YMMÄRRYKSEN JA KOKEMUKSEN VUOROVAIKUTUKSESSA .....	53
7.2	KASVATUSTIETEILIJÄN ASiantuntijuus ja vahvuudet laajoina ja työtehtäväosaamisen ylittävänä teemoina HRD-TEHTÄVISSÄ.....	67
<b>8</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>74</b>
<b>9</b>	<b>Pohdinta ja Arviointi</b> .....	<b>78</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>82</b>

# 1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen aihe kumpusi yksinkertaisesta ajatuksesta; Mikä erottaa kasvatustieteilijän? Ja vielä erityisemmin: Miten kasvatustieteilijä näkee oman osaamisensa sekä opintojen ja kokemustensa kautta kerätyn tietotaitonsa tässä muutoksen ja yksilöiden kilpailun yhteiskunnassa? Näiden ajatusten myötä tutkimukseni ja tutkimusongelmani saivat suuntansa ja ohjautuivat käsittelemään kasvatustieteilijää henkilöstöalan työtehtävissä.

Henkilöstöala on työtehtävien laajan kirjon huomioon ottaen monimuotoinen kenttä, jonka keskiössä on ihmisten ja yksilöiden rooli yrityksen merkittävänä voimavaratelijänä. Tähän kenttään kuuluu kaikki henkilöstön toimintaan, työntekijöiden työkykyyn, sekä heidän osaamisensa kehittämiseen liittyvät aspektit, kuten esimerkiksi osaamisen ylläpito ja kehittäminen, perehdytykset ja koulutukset sekä näiden suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. Näin ollen oppiminen, itsensä kehittäminen ja osaamisen jatkuva parantaminen toimivat houkuttelevina teemoina kasvatustieteilijöille hakeutua henkilöstöalan työtehtävien pariin. Alaa kohtaan on kuitenkin kiinnostusta ja sen myötä hakijoita monesta eri koulutustasosta, esimerkiksi kauppatieteistä, liiketaloudesta, psykologiasta ja sosiaalipsykologiasta, mikä synnyttää kilpailua yksilöiden ja heidän osaamisensa välille.

Tämä generalististen, eli yleisakateemisten alojen haaste tuo työnhakuun ja itsensä ammatilliseen kehittämiseen oman ulottuvuutensa; jokaisen on pyrittävä erottumaan edukseen eri alojen edustajien joukosta omalla osaamisellaan ja sen esiin tuomisella. Tämä vaatii oman osaamisen ja vahvuuksien – kuten myös heikkouksien – syvää reflektointia; jokaisen tuleekin pohtia, mitä kannattaa tuoda esille itsestään ja mitä tarjottavaa ja lisäarvoa kullakin on työnantajalleen. Tässä korostuukin näin verkostoitumisen ja henkilöbrändäyksen aikakautena erityisesti se, miten tämän itsensä esilletuonnin tekee ja miten ylipäättänsä käsittää oman osaamisensa ja asiantuntijuutensa suhteessa alan työtehtäviin. Tätä omien vahvuuksien ja asiantuntijuuden käsittämistä halusin tutkia tarkemmin pro gradukseni, joten suuntasin tutkimuskohteeni tähän.

Tutkin täten pro gradussani kasvatustieteilijän käsityksiä omasta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan sekä heidän ajatuksia näiden muodostumisesta. Tutkimuksen kohteeksi olen rajannut kasvatustieteilijät henkilöstön kehittämistehtävissä. Pohdin tutkielmassani sitä, millaisiksi kasvatustieteilijä mieltää omat vahvuutensa, millainen käsitys kasvatustieteilijällä on omasta asiantuntijuudestaan, sekä millä tavoin aikuiskasvatustieteilijä kokee erottuvansa henkilöstöalalla muista pääainesuuntauksista valmistuneista. Näin ollen kysynkin; Miten rakentuvat kasvatustieteilijän näkemykset omasta asiantuntijuudestaan ja osaamisestaan, ja mikä on näiden rooli henkilöstöalalle ominaisessa työympäristössä?

Aihe kumpusi minulle ilmiöstä, joka itseäni on vaivannut. Tällä ilmiöllä tarkoitan yleisen kasvatustieteen tutkinnon monitieteisyyttä sekä soveltuvuutta usealle eri alalle koulutuksen suunnittelutehtävistä henkilöstöalan moninaisiin tehtävätyyppeihin. Kasvatustieteen maisteri voi toki pääsuuntauksensa kautta valmistua esimerkiksi luokanopettajaksi, mutta myös luokanopettaja voi päätyä muihin, kuin suoranaisiin opetustehtäviin, ja tällöin tämä soveltuvuus erilaisiin tehtäviin ja tehtävätyyppien poikkitieteellisyys pätee myös heidän kohdallaan. Toisin kuin opettajaksi valmistavasta tutkinnosta, yleisestä kasvatustieteestä ei valmistuta tiettyyn tehtävään tai ammattiin. Jokainen voi itse valinnaisainevalinnoillaan suunnata osaamisensa tiettyyn suuntaan ja toivoa, että niin sanottu kokonaispaketti, eli kaikki ne erinäiset opinnot, joita on kerännyt kasvatustieteen opintojen lisäksi valinnaisaineiden myötä, on jossakin määrin riittävä ja kilpailukykyinen muilta alalta valmistuvien suhteen. Kasvatustieteilijä on tutkinnollisesti pätevä suoriutumaan hyvinkin erilaisista tehtävistä eri aloilla, ja tämä asettaa kasvatustieteilijän asemaan, jossa oma asiantuntijuus ja osaaminen on tunnistettava.

Otan tutkimuksessani huomioon kaikki kasvatustieteen edustajat riippumatta siitä, mistä pääainesuuntauksesta henkilö on valmistunut. Tähän valintaan vaikuttaa tutkimusotteellinen rajaus ja päätös siitä, että kasvatustieteilijät edustavat tutkimuksessa yhtä yhteisöä, jonka ajatuksia ja käsityksiä tutkimuksessa tutkitaan. Näin ollen ei ollut tarkoituksenmukaista tehdä erottelua kasvatustieteilijöiden pääainesuuntauksien perusteella. Avaan kuitenkin kappaleessa ”Kasvatustieteet opintopolkuna” (kappale 2) kasvatustieteen sisäisiä suuntauksia ja opintopolkuja, mutta myös yleisesti kasvatustiedettä määrittäviä tavoitteita ja arvoja, joihin perustuu tämän tutkielman käsitys kasvatustieteilijästä.

Rajaan henkilöstöhallinnon tehtävät tutkimuksessani vain henkilöstön kehittämistehtäviin, sillä kentän ollessa liian laaja, ottaen esimerkiksi huomioon rekrytoinnin ja palkanlaskennan osastot, tulisi vaihtelua ja tehtävien variaatioita liaksi. Lisäksi kehittämistehtävät toimivat oppimisen ja osaamisen avartamisen kentällä, ja siksi linkittyvät myös hyvin kasvatustieteelliseen otteeseen. Määrittelen henkilöstön kehittämistehtävät myöhemmin kappaleessa ”Henkilöstöala ja kehittämistehtävät” (kappale 2.2.2.).

Aihe on hyvin ajankohtainen ja useita kasvatustieteilijöitä puhutteleva, ja näin ollen sitä on mielekästä pohtia. Prekarisaatio, eli niin sanotusti sirpaloitunut työelämä, joka sisältää muun muassa osa-aikaiset työt, määräaikaiset työt, sekä projektityöt, luo pohjan yksilön henkilökohtaiselle kamppailulle työmarkkinoilla, ja koenkin tämän herättävän paljon erilaisia ajatuksia kasvatustieteilijöissä. Tutkimuksen kautta saamme arvokasta tietoa siitä, miten henkilöstöalalla työskentelevä kasvatustieteilijä näkee itsensä, osaamisensa ja asiantuntijuutensa suhteessa muihin. Onkin tärkeää pohtia, miten kasvatustieteilijä tunnistaa oman osaamisensa alalla, jossa monilta muilta eri aloilta valmistuneet tarjoavat myös heidän osaamistaan ja erikoistumistaan.

On myös mielenkiintoista selvittää, nouseeko tämän tutkimuksen vastauksissa niin sanottu itsensä brändääminen (henkilöbrändäys) ja taitojen markkinointi sosiaalisessa mediassa, sekä nähdäänkö tämä brändäys osana omaa asiantuntijuutta ja osaamista. Pohdin siis, kokevatko vastaajat, vaatiiko työelämä tänä päivänä tämän kaiken sosiaalisen median keskellä oman osaamisen vahvaa esille tuomista brändäyksen muodossa ja lukeutuuko tämä brändäys osaksi omaa tietotaitoa. Pohdin myös sitä, kokevatko he edustavansa työpaikallaan kasvatustieteilijäyhteisöä ja tälle yhteisölle ominaisia vahvuuksia, jotka ovat tulleet opintojen myötä, vai kokevatko he edustavansa yksilökeskeisen näkökulman myötä vain itseään yksilönä, jossa yhdistyvät vain tälle henkilökohtaisesti kerääntyneet opinnot, osaaminen ja työkokemus?

Tämän tutkimuksen avulla saadaan laadullista tietoa siitä, mihin kasvatustieteilijä kokee osaamisensa ja asiantuntijuutensa perustuvan henkilöstön kehittämistehtävien parissa. Tutkimus on laadullinen, eli sen kautta saatuja tuloksia ei voida yleistää kattamaan kaikkia kasvatustieteilijöitä HRD-tehtävien (HRD = Human Resource Development) parissa, mutta sen avulla saadaan arvokasta tietoa

kasvatustieteilijöiden näkemyksistä omasta asemastaan ja asiantuntijuudestaan kyseisellä alalla. On mielenkiintoista selvittää, kuvaavatko tutkimukseen osallistuvat asiantuntijuuttaan ja osaamistaan kasvatustieteen avulla, vai pohjautuuko se esimerkiksi suoraan liiketoiminnan ja substanssiosaamisen kautta muodostumalla.

Tutkimus etenee ensin avaten kasvatustieteitä sekä tieteenä, että koulutusväylänä. Tämän jälkeen tuon esille nykypäivän työelämähaasteita, jotka koskettavat myös osaltaan kasvatustieteilijöitä. Seuraavaksi avaan henkilöstöalaa ja erityisesti henkilöstön kehittämistehtävien alaa ja sille ominaisia piirteitä. Tämän jälkeen keskityn teoreettisessa viitekehyksessä osaamisen, asiantuntijuuden, minäkäsityksen ja identiteetin käsitteisiin. Tutkimusasetelmassa avaan tutkimuksen lähtökohtien lisäksi tutkimusongelman sekä tutkimuskysymykset, joita haluan tutkimuksellani selvittää. Näiden jälkeen käyn läpi aineiston hankintaa ja sen menetelmiä, jonka jälkeen aloitan aineiston analyysin. Analyysin tulosten jälkeen avaan tutkimustulokset, jonka jälkeen seuraa pohdinta ja tutkimuksen arviointi.

# 2 KASVATUSTIETEET OPINTOPOLKUNA

## 2.1 *Kasvatustieteen monimuotoisuus*

Koska tutkimuskohteenani on kasvatustieteilijät henkilöstön kehittämistehtävissä, on oleellista ensin täsmentää, mitä kasvatustiede itseasiassa on, miksi sitä opiskellaan, mikä on sen merkitys ja rooli yhteiskunnassa, ja mitä on olla kasvatustieteilijä.

Kasvatustiedettä ei tieteenä pystytä rajaamaan yhteen taustateoriaan tai tieteenfilosofiseen perusolettamukseen, johon kaikki pohjaa. Näin ollen yhteistä ja kollektiivisesti jaettua ymmärrystä siitä, mitä kasvatustiede olisi tieteenä, ei ole olemassa (Siljander 2005, 154.; Hämäläinen & Nivala 2008, 13-14). Kasvatustiede onkin siis kokonaisuudessaan varsin laaja tutkimusalue ja tämä näkyy hyvin myös kasvatustieteen eri oppiaineissa ja yliopistotutkinnoissa (Jakku-Sihvonen 2005, 125). Suhteessa kattavaan tiedejärjestelmäämme, kasvatustiede kuuluu ihmistieteisiin ja edustaa siellä pedagogista ihmistyötä (Hämäläinen & Nivala 2008, 13). Hämäläinen ja Nivala (2008, 14) kuvailevatkin kasvatustiedettä moniulotteiseksi kasvatusta, kuin myös ihmisyyttä, tutkivaksi tieteeksi; koska kasvatustoimintana on kuitenkin aina sidottu aikaan, paikkaan, kulttuuriin ja arvoihin, on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa otettava aina huomioon ihmisen moninaisuus, ja tätä myötä se ei voi olla täysin muista ihmistieteistä erillinen osionsa, vaan osaksi kietoutuu yhteen muiden ihmistieteiden kanssa.

Kasvatustieteen voidaan ajatella koostuvan kokonaisuudessaan sivistyksestä, kasvatuksesta, koulutuksesta, opetuksesta ja itse oppimisen prosesseista. Se kytkeytyy yksilön myötä sen ympärillä toimivaan kulttuuriin ja näiden monimuotoiseen yhteisvaikutukseen. Kasvatustieteellinen tutkimus voi kohdentua eritasoiseen toimintaan siitä näkökulmasta, onko kohdetoiminta formaalia, nonformaalia vai informaalia. (Jakku-Sihvonen 2005, 126.)



Pauli Siljander (2002, 117) kokee kasvatustieteen kenttään kuuluvan nykyistä todellisuutta kuvailevan ja erityisesti ymmärtävän työn, sekä erilaisten suositusten pohdinnan ja näiden kehittämisen. Lisäksi kasvatustieteen alan tulee olla mukana poliittisten, yhteiskunnallisten ja taloudellisten normien määrittelyssä ja kehittämisessä. Jälkimmäinen kasvatustieteellisen kentän tehtävä on kuitenkin joltakin osaa kiistelty ja voidaankin pohtia, missä määrin ja millaista tiedon tuottamista voi kasvatustieteen asiantuntijalta vaatia ja millä tavoin tämä voidaan kytkeä yhteiskunnan nykyisiin normeihimme. (Jakku-Sihvonen 2005, 126.) Kasvatustieteen nivoutumista muihin tieteenaloihin voidaan kuvailla seuraavin lausein:

*”Kasvatuksen tutkimukseen kuuluu olennaisesti sen moninaisten ehtojen tutkiminen. Näihin kuuluvat erityisesti ihmisen psykologisen kehityksen mekaniikka ja dynamiikka, inhimillisen käyttäytymisen, vuorovaikutuksen ja yhteiselämän muodot ja lainalaisuudet sekä kasvatuksen ja ihmisen kehityksen yhteiskunnalliset reunaehdot.” (Hämäläinen & Nivala 2008, 18.)*

Näin ollen ymmärtääkseen kasvatuksen ja kasvatustieteen kokonaisvaltaisuuden ihmisen elinkaaren joka vaiheissa, tulee tiedostaa ensin kaikki siihen sulautuvat osa-alueet. Kasvatuksen haaste, sekä toisaalta kiinnostavuus, pohjautuukin juuri sitaatissa mainittujen ehtojen kautta itse rakentamaamme todellisuuteen, jota todennamme omassa elämässämme ja kulttuurissamme. Kasvatuksen ja todellisuutemme ilmiöt ovat monimutkaisia, mikä tekeekin kasvatustieteellisestä tutkimuksesta haastavaa. (Hämäläinen & Nivala 2008, 20.)

Itse kasvatustiede, ulkopuolelta tuleva kasvuprosessiin vaikuttava toiminta, on sanansa mukaisesti tiivis ja johdonmukainen osa kasvatustiedettä. Läheinen ja johdannainen käsite kasvatukselle on kuitenkin *kehitys*, joka viittaa kasvun – yksilön sisäisen prosessin – kautta tapahtuvaan perustavanlaatuisen muutokseen. Tämä kehitys hahmotetaan usein tapahtuvan oppimisen ja oppimisprosessien myötä. (Hämäläinen & Nivala 2008, 45.) Näin ollen termi kehitys, kuin myös kehittäminen ja oppiminen, nivoo osaltaan kasvatuksen ja kasvatustieteen koskettamaan yksilöä koko elämänkaarensa ajan tuoden mukaan elinikäisen oppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Tämä elinikäinen oppiminen ja sen rooli sekä mikro-, että makrotasolla kilpailukyvyyn takaamiseksi onkin noussut poliittisesti oleelliseksi ja puhutuksi aihealueeksi kansainvälisellä tasolla (Pyöriä 2001b, 216; Helakorpi 2005, 56).

## Kasvatustiede opintoina

On hyvä tiedostaa, että kasvatustieteellä on hyvin laajasti erilaisia jäsennyksiä ja tutkimussuuntauksia, mikä johtuu tutkimus- ja soveltamisalueiden laajuudesta kasvatustieteessä. Nämä suuntaukset ovat ammatti-, konteksti-, aine-, väestöryhmä-, tai teemaperusteisia. Ammattiperusteinen viittaa esimerkiksi luokanopettaja- tai varhaiskasvatuksen koulutukseen. Kasvatustieteet voidaan jakaa myös sekä kasvatustieteellisten tutkimuskohteiden, että itse kasvatustieteen tutkintojen mukaisesti eri osa-alueisiin (Jakku-Sihvonen 2005, 125-129). Lisäksi kansainvälisyys näkyy kasvatustieteen kentällä; tänä päivänä yliopiston kasvatustieteen opetuksessa ja tutkimustyössä näkyy vahvasti angloamerikkalainen kaiku. Tällä viitataan kansainvälisissä kasvatustieteellisissä tutkimuksissa vahvasti näkyvään englannin kieleen, sekä Yhdysvaltojen tutkimusten arvostettuun asemaan. (Jakku-Sihvonen 2005, 126.)

Yksi kasvatustieteen opintosuunnista on yleinen kasvatustiede, joka näkyy käsitteenä myös tässä tutkimuksessa. Tämän termin voi käsittää omana perustieteenä, jolla on omat funktiot. Sen voi myös rinnastaa aikuiskasvatustieteeseen, tai elinikäiseen oppimiseen ja kasvatukseen, joka on myös vastaavanlainen suuntaus. Yleinen kasvatustiede ja aikuiskasvatustiede tulee kuitenkin erottaa opintosuuntauksien määrittelyssä opettajaksi opiskelevien tutkinnosta, jossa painottuu didaktiikka tai kasvatopsykologia. (Jakku-Sihvonen 2005, 126 – 127.)

Riippuen kasvatustieteen opintosuunnasta, on kasvatustiedettä opiskelevalla valittavana tutkintoonsa tietty määrä valinnaisia opintoja muilta eri aloilta. Tämä tukee kasvatustieteen monitieteisyyttä ja sen kytkeytymistä moniin eri tieteenaloihin, sekä auttaa suuntautumaan myöhemmin työelämässä itseään kiinnostavien yhteiskunnallisten ilmiöiden pariin. (Tampereen yliopiston verkkosivut, 2019.) Tampereen yliopisto kuvailee kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan toimintaa seuraavanlaisesti:

*”Olemme kasvatuksen ja yhteiskunnan tilaa ja muutosta tutkiva sekä sivistysperustaa uudistava tutkimus- ja oppimisyhteisö. Koulutamme yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tietoisia sekä laaja-alaisesti ajattelevia kasvatustieteen alan asiantuntijoita ja vaikuttajia varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen. Oppimisyhteisömme arvostaa moniäänisyyttä sekä kannustaa laaja-alaiseen ja kriittiseen ajatteluun.” (Tampereen yliopisto 2019.)*

Kasvatustieteen tutkinnon osaamistavoitteet vaihtelevat jonkin verran eri yliopistoissa, mutta pääteemat säilyvät samoina. Katsoen tavoitteita erityisesti tämän tutkimuksen näkökulmasta, löytyy tavoitteista hyvinkin oleellisia ja ajankohtaisia päämääriä ja tahtotiloja kasvatustieteen maisterin taidoille ja osaamiselle. Tampereen yliopiston elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen maisterin tutkinnon tavoitteisiin lukeutuu esimerkiksi ”*kyky eritellä oppimisen ja kasvatuksen yhteiskunnallisia ja globaaleja ehtoja laaja-alaisesti*”, sekä ”*kyky toimia tutkivana ja kriittisenä asiantuntijana, joka tukee yksilöiden, yhteisöjen ja organisaatioiden oppimista ja kehittämistä*”. Lisäksi tavoitteisiin lukeutuvat hyvät viestintä- ja kielitaidot, sekä taito punnita ja perustella erilaisia eettisiä valintoja. (Tampereen yliopisto 2019.) Helsingin yliopistossa (Helsingin yliopiston verkkosivut, 2019) kasvatustieteiden kandiohjelman myötä opiskelijalla on muun muassa valmius sekä itsenäiseen että vuorovaikutukselliseen tiedonhankintaan, sekä tiedon kriittiseen ja rakentavaan käyttöön. Lisäksi henkilö ymmärtää kasvatuksen, koulutuksen sekä oppimisen erilaisista perspektiiveistä. Jyväskylän yliopisto (Jyväskylän yliopiston verkkosivut, 2019) korostaa asiantuntijuuden kasvua sekä yhteiskunnan muutoksen ja elämänkulun, että kasvu- ja oppimisympäristöjen tarkastelussa. Kasvatustieteitä voi opiskella myös Oulun, Lapin, Joensuun ja Turun yliopistoissa, sekä Åbo Akademiassa, joissa jokaisessa painottuu oppimisen ja kasvatuksen yhteiskunnallinen näkemys. Näin ollen kasvatustieteitä opiskelleen työura voi opintojensa puolesta suuntautua hyvin laaja-alaisiin ja monimuotoisiin tehtäviin, kuin vain perinteisinä pidettyihin kasvatustai opetustehtäviin.

Seuraavaksi avaan tämän päivän työelämän piirteitä, jotka vaikuttavat tämänkin tutkimuksen taustaoletuksissa. Nämä piirteiden mahdollisuudet, mutta samalla myös haasteet, vaikuttavat esimerkiksi osaamisen uudelleen määrittelyn ja työllistymisen taustalla, joten näitä on oleellista tarkastella tässä yhteydessä.

## **2.2 Kasvatustieteilijä työelämässä**

Tässä kappaleessa pohditaan sitä, minkälaisia haasteita kasvatustieteitä opiskelut kohtaa mahdollisesti työelämässä. Osa työskentelee pääainevalinnan ohjaajana esimerkiksi luokanopettaja- tai varhaiskasvatustehtävissä, mutta kasvatustieteitä opiskellut voi suuntautua laajalle kentälle ja hyvinkin erilaisiin tehtäviin yksityisestä sektorista julkiseen ja kolmanteen sektoriin. Koska kasvatustieteilijät

päätyvät työskentelemään - pois lukien yllämainitut - usein generalistisella alalla erilaisissa asiantuntija- ja tietotyötehtävissä, joutuvat kasvatustieteilijät kohtaamaan muuttuneen työelämän haasteet. Ensimmäisessä alakappaleessa esitellään kolme eri tekijää, jotka sekä vaikuttavat olennaisesti kasvatustieteilijään ja tämän työuraan, että toimivat samalla tätä tutkimusta pohjustavina näkökulmina. Jälkimmäisessä perehdyn henkilöstötehtäviin sekä erityisesti henkilöstön kehittämistehtäviin; Mitä on henkilöstön kehittäminen ja mitä kyseinen ala vaatii tekijältään.

### 2.2.1 Työ hajautuu, monimuotoistuu ja henkilökohtaistuu

#### **Prekarisaatio**

Koska työelämän kenttä, jonne kasvatustieteilijät työllistyvät, on niin laaja ja pitää sisällään kaikki sektorit, tulevat prekarisaation muodot ja vaikutukset eteen monesta eri suuntaa. Onkin siis oleellista tarkastella prekarisaatiota ja sen muotoja tämän tutkimuksen yhteydessä.

Prekarisaatioon kuuluvat vahvasti epätyypilliset työsuhteet; määräaika- ja osa-aikaiset työsuhteet, sekä vuokratyösuhteet. Töitä voi tehdä samanaikaisesti useaan eri paikkaan ja ne voivat olla projektiluontoisia. Näiden epätyypillisten työsuhteiden tarkoitus on toimia tehokkaana tapana leikata henkilöstökustannuksia aloilla ja tehtävissä, joissa työn pilkkominen ajallisesti osiin on mahdollista ja tuottaa rahallisen hyödyn. Epätyypillisiä työsuhteita voi olla jokaisella alalla, mutta erityisesti niitä löytyy palvelu-, sosiaali- ja terveysalalta. Näitä epätyypillisiä työsuhteita kokevat etenkin korkeakoulutetut, nuoret sekä naiset. (Haapala 2016, 41-45.) Prekariaatin - henkilö, joka työelämässään kohtaa prekarisaation muotoja - on näiden epätyypillisten työsuhteiden vuoksi niin sanotusti taisteltava oman työelämässä selviytymisensä puolesta, ja pohdittava, millä tavalla erottuu muista samaa tehtävää hakevista työnhakijoista. Tässä yhteydessä voikin puhua *pakko-yksilöllistymisestä*:

*“Koska prekariaatin toimeentulo on turvattu työpaikan sijaan kiinni yksilön omasta kilpailukyvyistä työmarkkinoilla, voi työsuhteen ja tulojen epävarmuutta pitää myös pakkoyksilöllistymisen ilmenemismuotona jälkiteollisessa maailmassa” (Haapala 2016, 169).*

Prekarisaation muotoja on tullut enenevässä määrin yhteiskuntaamme jo 80-luvulla, mutta nyt 2010-luvulla onkin jo yleisempää, että uudet työsuhteet tehdään jonain muuna, kuin toistaiseksi voimassa olevana kokoaikaisena työsuhteena (Haapala 2016, 44). Specia ry:n teettämän selvityksen (Puska 2019, 22) mukaan kyselyyn vastanneista kasvatustieteilijöistä työskentelee 27% määräaikaisessa työsuhteessa, mikä kieli työelämän murroksesta ja sen vaikutuksista. Näin ollen prekarisaatio ja työn hajautuminen on hyvinkin oleellinen ilmiö pohtiessa kasvatustieteilijää ja tämän vahvuuksia työelämässä. Tämä yhdistettynä tietotyön tekemiseen tuo mukanaan työn epävarmuuden lisäksi kamppailun siitä, miten tietotyötä tekevä osaa luoda oman taitopakettinsa ja edustaa sitä niin, että generalistisella alalla hänet noteerataan ja hän saa sieltä oman paikkansa.

## **Tietotyö**

Kasvatustieteilijä toimii työelämässään usein tietotyön parissa, mikä luo työnkuvaan monimuotoisuutta ja laajaa ajattelutyötä. Tämä tietotyön käsite määrittellään kontekstista riippuen erilaisten kuvailujen avulla. Pasi Pyöriä (2001a, 27) toteaa, että näihin kuvailuihin usein liittyy teknologian käyttö, sekä oman työn visiointi, koordinointi ja itse toteutuksen arviointi ja kehittäminen. Koulutuksen rooli on myös tunnistettu, kun kuvaillaan tietotyötä. Nämä mainitut eivät kuitenkaan aina toteudu tietotyössä, joten näitä voi pitää vain suuntaa antavina. Tietotyössä voidaan kuitenkin yleisesti ajatella, että se ei itsessään ole rutiininomaista, vaan vaatii tekijältään aktiivista ja jatkuvaa ajattelutyötä. (Pyöriä 2001a, 26-28.)

*“Tietotyön ydin ei ole koulutus, ammattinimike eikä organisatorinen asema, vaan luova ongelmanratkaisu” (Pyöriä 2001a, 29).*

Julkunen (2008, 131) nostaa mukaan tietotyöstä puhuttaessa myös käsitteet aivotyö ja luova työ. Hän lisää, että luovuus onkin noussut tänä päivänä tietotaidon

kylkeen niin, että enenevässä määrin koetaan sen tuovan työlle ja työnteolle jatkuvaa lisäarvoa. Työ, jossa korostuu tietotyön lisäksi työn laaja-alaisuus ja luovuuden suuri rooli, voidaan määritellä symbolianalyttiseksi. Määritelmän nimi muodostuu '*symbolisista representaatioista*', jotka toimivat rutiininomaisten ja yksinkertaisten suoritusten vastakohtana, ja joissa korostuu juurikin yksilölliset piirteet ja luovuuden käyttö. (Reich 1995, 190-203.)

Tämä luovuuden tarve tuo työn teolle omat, aivan uudet vaatimuksensa. Tässä ei ole merkitystä enää sillä, mikä on koulutustausta ja mitä kokemusta työntekijältä löytyy. Luovuuden hyödyntämisessä ja ongelmanratkaisussa voi toki olla hyötyä opituista taidoista toimia rohkeasti ja innovatiivisesti eri tilanteissa, mutta tällöinkin tulee pystyä uusissa tilanteissa tarttumaan itse ongelmaan riippumatta aikaisemmista tilanteista.

Työn hajautuminen ja epätyypillisten työsuhteiden kasvaminen alalla, jossa työtä tehdään ongelmanratkaisukyvyyn ja luovuuden kautta, asettaa työntekijän ja työmarkkinat siihen, että työntekoon tulee mukaan työntekijän oma persoona. Tätä kautta työn teko ja suhde työhön muodostuu henkilökohtaiseksi.

### **Työn henkilökohtaistuminen**

Työelämän ja yksityisen elämän, sekä työntekijän ja työn välisessä suhteessa on ajan mittaan tapahtunut muutos. Raija Julkunen (2008, 121 - 124) pohtii työn muuttuneen niin, että mukaan työntekoon on tullut muun muassa työntekijän persoona. Työtä tehdään omalla persoonalla ja luonteella, ja työ itsessään on myös yksilöitynyttä ja entistä enemmän henkilökohtaistunutta. Työ luo samalla myös entistä enemmän vastuuta tekijälleen. Koska työ on niin henkilöön sidottua, myös vastuunalaisuus ja tietynlainen tilivelvollisuus kasvaa. Tämä nostaa yksilön painetta subjektivoituneessa työelämässä ja siellä vallitsevassa valtataistelussa. Tämä luo yksilölle ajatuksen siitä, että jokainen luo yksin oman menestyksensä ja siihen johtavat valinnat. (Julkunen 2008, 121 – 124).

Subjektivoituneen työelämän aiheuttamien vaatimusten lisäksi myös omasta hyvinvoinnista ja omien resurssien riittämisestä on tullut yksilön oma henkilökohtainen velvollisuus. Jälkimmäinen tulee vahvasti esille tilanteissa, jossa henkilön on itse pystyttävä määrittämään työtehtäviään ja niiden organisointia ja

toteutusta. Erilaisten tehtävien tärkeysarvon määrittämisen kyky ja priorisointi onkin noussut kriittiseksi työelämätaidoksi, jossa tulee ottaa huomioon myös se, että itse osaa priorisoida työelämän ja henkilökohtaisen elämän välillä, ja kykenee tekemään erotuksen näiden välillä. (Julkunen 2008, 123.)

## 2.2.2 Henkilöstöala ja kehittämistehtävät

Tässä kappaleessa tuon esille, miten henkilöstön kehittämistehtävät voidaan määritellä ja mitä kaikkea ne voivat pitää sisällään. Tarkastelun kohteena tutkimuksessani on erityisesti henkilöstön kehittämisen ala, koska monet kasvatustieteilijät päätyvät tälle generalistiselle alalle tuoden mukanaan omaa kasvatustieteellistä asiantuntijuuttaan. On hyvä siis tarkentaa vielä, mitä tehtäviä ja vastualueita kasvatustieteilijä kohtaa tällä alalla.

Kasvatustieteilijöiden määrystä henkilöstön kehittämistehtävissä ei ole varmaa tietoa, mutta kasvatustieteilijöiden työllistymistä ja työtehtäviä, johon kasvatustieteilijä päätyy, on seurattu tutkimusten avulla. Specia ry teetätti keväällä 2019 tutkimuksen (Puska 2019), jossa selvitettiin kasvatustieteilijöiden työllistymistä. Tämän tutkimuksen mukaan vastaajista (n=219) 48 henkilöä, eli yli viidesnes, työskenteli tutkimushetkellä hallinto ja henkilöstö -kategorian tehtävissä. Toki näistä kaikki eivät työskentele kehitystehtävissä, mutta luku antaa osviittaa siitä, kuinka paljon henkilöstöala kiinnostaa kasvatustieteilijöitä työtehtäviensä puolesta. Tästä tutkimuksesta ja sen tuloksista kerron lisää luvussa ”Aikaisempia tutkimuksia”. Seuraavaksi tarkastelen henkilöstön kehittämistä sekä sen roolin ja tavoitteiden, että alan työtehtävien ja näiden vaatimusten avulla.

Kun johdetaan henkilöstön osaamista, toimitaan henkilöstön kehittämisen alueella. Osaaminen puolestaan on organisaation inhimillistä pääomaa, joka on yksi kolmesta organisaation kilpailukykytekijästä kahden muun ollessa konkreettinen/fyysinen pääoma ja sosiaalinen pääoma. Henkilöstön kehittäminen voidaan jakaa vielä sekä yksilön, että työyhteisön kehittämiseen. (Helakorpi 2005, 169.) Helakorpi (2005, 171) korostaakin, että organisaatio voi kukoistaa vain, jos pystytään hahmottamaan osaaminen yhtenä voimavaroitehtäjänä ja kilpailuvalttina. Tähän osaamiseen voi nähdä kuuluvan monet eri osa-alueet, kuten erilaiset vuorovaikutus- ja kohtaamistaidot, tietotekniikka- ja bisnestaidot, sekä yksilön omaan

suorittamiseen liittyvät osa-alueet, kuten organisointi- ja priorisointitaidot. Tärkeänä etuna nähdään usein myös yksilön taidot kehittää itseään, eli taito ottaa palaute vastaan, hyödyntää sitä, oppia uutta ja toimeenpanna opitut asiat käytännössä. Edellä mainitut taidot liittyvät tiiviisti yksilön osaamiseen, mutta osaaminen voidaan nähdä myös organisatorisella tasolla niin, että organisaatio kehittyy, muovautuu ja muuttuu säilyttääkseen kompetenssinsa yhteiskunnan toimijana. Näin ollen toive osaamisen kehittämiseksi voi lähteä itse työntekijästä, kuin myös organisaatiosta. (Henttonen 2002, 18-19.)

James Grieves (2003, 8) nostaa osaamisen kehittämisen keskustelussa esille tiimityötaidot, sillä tänä päivänä yhä enenevässä määrin työ – erityisesti tietotyö – tapahtuu erilaisissa tiimeissä. Näissä työskentelemisessä korostuu monenlaiset vuorovaikutus- ja neuvottelutaidot, kuten taito perustella omat näkemykset, sekä viedä päätöksentekoa eteenpäin esimerkiksi projektipäällikön roolissa. Näin ollen tiimien ja projektiryhmien toimivuus ja tehokkuus tehtävänannon ja organisaation tuottavuuden näkökulmasta on hyvin oleellinen tuottavuustekijä. Täten henkilöstön vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitojen ylläpitäminen ja jatkuva kehittäminen on yksi henkilöstön kehittämistehtävissä toimivan asiantuntijan tehtävistä. Nämä HRD-asiantuntijat (*Human Resource Development*) toimivatkin usein oppimisen ja tietojohdamisen, sekä näiden taitojen kehittämisen parissa. (Grieves 2003, 8.) Grieves (2003, 8) korostaa myös kriittisen ajattelun ja palautteen tärkeyttä HRD:n kentällä.

Osaamisen yhteydessä puhutaan usein myös oppivasta organisaatiosta, ja oppivan organisaation kriteereistä. Näillä viitataan siihen, että organisaatio itse pystyy kehittymään, oppimaan ja muovautumaan edistääkseen kilpailukykyään, ja samalla organisaation työntekijät voivat hyödyntää potentiaalinsa ja näin he pystyvät myös itse henkilökohtaisesti oppimaan ja tuomaan lisäarvoa sekä omalle toiminnalleen, että koko organisaatiolle. (Kokko, Herrala, Ahola, Immonen, Hailikari & Salminen 2000, 26-27.; Helakorpi 2005, 38.) Henttonen (2002, 19) korostaa organisaation ilmapiirin tärkeyttä ja oleellisuutta osaamisen kehittämisessä; sen tulee olla innostava, salliva ja motivoiva, jotta henkilöstö suhtautuu osaamisen kehittämiseen positiivisesti. Helena Kupiainen (1988, 106) on jo vuonna 1988 todennutkin, että yksilöiden, eli organisaation työntekijöiden asenteilla, olettamuksilla, vaikuttimilla, taidoilla sekä toiveilla on suuri rooli siinä, mil-



laiseksi itse organisaatio muodostuu ja millaisena se nähdään. Nämä kaikki mainitut täten saavat aikaan sen, millainen organisaatio ja sen toiminta on. Näin ollen on tärkeää hahmottaa yksilön rooli sekä hänen asenteiden ja motivaation, mutta myös osaamisensa ja sen kehittämisen kautta osana koko organisaation toimintakykyä.

Onkin siis loogista, että yksilön oppiminen ja sen mahdollistaminen, kehittäminen, seuranta, sekä arviointi ovat usein keskiössä henkilöstön kehittämisessä. Henkilöstön kehittäminen voidaan nähdä esimerkiksi juurikin oppimiseen ja sen ehtoihin, sekä yleisesti näiden resursseihin kohdistuvana suunnitteluna. Erilaiset koulutukset ja muu taitojen kehittämiseen tähtäävä toiminta, sekä näiden suunnittelu, toteutus ja kriittinen arviointi kuuluvat myös henkilöstön kehittämiseen. (Jakku-Sihvonen 2005, 135.) Sirpa Sivonen ja Sari Uotila (2014, 244-245) mainitsevat myös henkilöstön kehittämiseen ja johtamiseen liittyvät henkilöstön kehittämissuunnitelmat ja niiden toteutukset. Näissä otetaan huomioon yksilöiden kompetenssit ja näiden määrittelyt, osaamisen tarkastelut, sekä tiimityöskentelyyn liittyvä tämän hetkinen olotila, sekä tulevaisuuden tavoite toiminnalle. Osaamisen johtamisessa, kuten yleisesti ottaen koko henkilöstön kehittämisessä, onkin syytä katsoa ja arvioida nykytila; millaista osaamista on nyt ja miten se näkyy toiminnassa. Vasta tämän jälkeen tulee pohtia tulevaisuusnäkökulmaa: mitkä ovat tulevaisuuden tavoitteet sille, missä osaaminen ja tätä myötä koko organisaatio ovat tietyn seuranta-ajan päästä? (Sivonen & Uotila 2014, 245 – 246.) Osaamisen kehittäminen lähtee näin ollen tavoitteiden määrittelystä ensisijaisesti.

Henkilöstön kehittämisen kenttä on täten hyvin laaja ja kattaa monet, toisistaan hyvin erilaiset työtehtävät. Ritala ja Tarvainen (1991) ovat määritelleet muun muassa seuraavat asiat henkilöstön kehittämisen ja koulutuksen osa-alueiksi:

- *Työssä oppiminen*
- *Työkierto ja sijaisuudet*
- *Projektitoiminta*
- *Koulutustehtävissä toimiminen*
- *Opintomatkat ja -käynnit*
- *Erilaiset ryhmätyöskentelyt*
- *Toiminnasta oppiminen*

- *Kurssien suorittaminen*
- *Koulutusmenetelmien valinta ja käyttö*
- *Havainnollistamisen hyödyntäminen*

Henkilöstön kehittäjän työtehtävät voivat liittyä esimerkiksi toiminnan ideointiin, suunnitteluun, fasilitointiin tai toteutukseen. Kaikkeen henkilöstön kehittämiseen kuuluu myös seuranta ja kehittämistoiminnan jatkuva reflektointi. Kehittämistoiminta voidaan siis ymmärtää organisaation työntekijöiden toimintavalmiuden ja suorituksen tason ylläpitämisenä ja kehittämisenä ottaen huomioon organisaation toimintaan liittyvät vaatimukset. Tämä mahdollistuu ”*kehittämällä henkilöstön tietoja, taitoja ja asenteita erilaisten kehittämisohjelmien avulla niin, että se kykenee hoitamaan menestyksellisesti sekä nykyiset että suunnitellut tehtävänsä.*” (Ritala & Tarvainen 1991, 7-90.)

Henkilöstön kehittämisala vaatii siis tietynlaisia valmiuksia ja osaamista työntekijöiltään. Seuraavassa luvussa perehdyn osaamisen ja asiantuntijuuden käsitteisiin ja siihen, miten ne voidaan määritellä. Tuon lisäksi esille minäkäsityksen ja identiteetin roolia ja vaikutusta työelämässä, sekä esittelen muutamia aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia aiheen piiristä.

# 3 OSAAMISEN MÄÄRITELMIÄ

Erilaiset yhteiskuntamme muutokset ovat laittaneet osaamisen ja sen määrittelyn tarkasteluun hyvin eri tavalla, kuin esimerkiksi teollisuusyhteiskunnassa. Tietotekninen kehitys sekä globaalien markkinoiden avautuminen ovat tuoneet osaamiselle uudenlaisia haasteita, ja onkin oleellista, että tätä osaamista tarkastellaan nyt näiden yhteiskunnallisten muutosten ja vaatimusten näkökulmasta. Tietoyhteiskunnan jatkuvan muotoutumisen myötä myös ammatit ja työtehtävät muuttuvat, sekä ammatista toiseen vaihtaminen on myös yleistynyt. Tällöin osaamisen kriteerit ovat uuden aikakauden edessä. Koska näitä osaamisen määrittelyjä ja siihen liittyviä tutkimuksia on useita laidasta laitaan, on mahdotonta käsittää ja ymmärtää kyseistä käsitettä vain yhdenlaisen määrittelyn kautta. (Turpeinen 2009, 8.) Näin ollen käyn tässä osaamiseen keskittyvässä luvussa läpi erilaisia osaamisen määrittelyjä sitomatta niitä mihinkään tiettyyn ammattiin tai ammattialaan.

Käsitteinä ammatillinen osaaminen ja pätevyys tulevat teksteissä ja määrittelyissä usein yhteen liitettyinä esiin. Tekstistä ja kontekstista riippuen näillä voidaan tarkoittaa samanlaisia ominaisuuksia ja kvalifikaatioita. (Turpeinen 2009, 8.) Rajaan tässä tekstissä käsitteen kuitenkin osaamiseen ja sen kuvailuun. Tätä osaamista voidaan katsoa joko työntekijä-, tai työelämänäkökulmasta. Lisäksi näkökulmana määrittelylle voi olla sen tarkastelu työntekijän ominaisuutena, tai työntekijälle työelämän asettamina ehtoina ja työelämän edellytyksinä. Vastavasti sitä voi katsoa laajemman joukon, esimerkiksi työyhteisön osaamisena, kuin myös tälle työelämän asettamina vaatimuksina. Kiteytettynä ammatillisen osaamisen voisi sanoa koostuvan yksilön kolmesta eri osa-alueesta: kertyneestä tiedosta, karttuneista taidoista, sekä yksilön ominaispiirteistä. Näiden osa-alueiden yhteisvaikutuksen myötä tulee ilmi yksilön ammatillinen osaaminen. (Turpeinen 2009, 8-9.)

On hyvä ymmärtää, että puhuttaessa ammatillisesta osaamisesta siihen sisältyy aina jonkinlainen erityisosaaminen. Tämä erityisosaaminen voi olla esimerkiksi syvällisempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa rajatulta alueelta. Tämän erityisosaamisen lisäksi ammatilliseen osaamiseen kuuluu kuitenkin myös laaja-alaista tietoa, joka pitää sisällään laajan hahmotuksen yhteiskunnan ja erityisesti oman toimialan kytköksistä. Tästä esimerkkeinä toimivat yksilön taidot muutosten sietämiseen ja vastaanottamiseen, teoriaperusteiseen ratkaisukykyyn ja keskusteluun, sekä erilaiset taidot toimia yhdessä muiden osaajien kanssa. Osaamista – sekä yksityiskohtaista että laaja-alaista – tulee kuitenkin yhteiskuntamme jatkossakin tarvitsemaan. (Eteläpelto 1992, 25-26.)

Ammatillisen osaamisen yhteydessä voidaan puhua myös *huippuosaamisesta*:

*”Ammatillisen huippuosaajan ammattispesifinen osaaminen kehittyy aktiivisen toiminnan, motivaation ja kokemuksen reflektoinnin avulla” (Turpeinen 2009, 11).*

Kokemusten ja aikaisempien oppimistilanteiden reflektointi kehittää ja edistää yksilön ammatillista osaamista tehden hänestä mahdollisesti alansa huippuosaajan. Yksilön tietotaito syvenee vähitellen ja näin ollen työn organisointi ja hallinta muotoutuu tekijälleen helpommaksi ja hallittavammaksi. Huippuosaaminen voidaan määrittellä ammattikohtaisen substanssiosaamisen, sekä tämän soveltamisen taidon kautta. Näin ollen huippuosaaja on huippuosaaja vain omalla alallaan. Huippuosaajan määrittelyssä nousee keskiöön myös tämän taidot pohtia kriittisesti ja arvioida omia taitojaan, sekä määrittää ja toteuttaa seuraavat askeleet näiden taitojen ja osaamisen kehittämistä varten. (Ruohotie 2005, 4-11.)

Osaamista voi avata myös koulutuksen tavoitteiden määrittelyn kautta. *European Qualification Framework*, EQF, joka toimii eurooppalaisena viitekehyksenä tutkinnoille ja niiden oppimistavoitteille, määrittää tutkinnon tavoitteissaan osaamisen koostuvan oppimistuloksista, jotka niin ikään jaetaan kolmeen eri osa-alueeseen. Ensimmäinen osa-alue on tiedot (knowledge), jotka koostuvat useimmiten teorian ja faktojen osaamisesta. Nämä tiedot on hankittu suoraan oppimalla ja opettelemalla. Toinen osa-alue koostuu taidoista (skills), joilla tarkoitetaan tässä yhteydessä kyvykkyyttä sovittaa ja mukauttaa opittuaan tilanteen vaatiman

toimen mukaisesti. Nämä taidot voivat olla sekä kognitiivisia, että käytäntöön sidottuja. Kolmatta osa-aluetta, pätevyyttä (competence), peilataan vahvasti vastuuseen ja itsenäisyyteen. Tässä osa-alueessa keskitytään osoitettuun osaamiseen ottamalla huomioon opitut tiedot ja taidot. (Euroopan unioni, www-sivut.)

### 3.1 Osaaminen tottumuksina, tehtäväymmärryksenä, tilanneherkkyytenä, sekä toimintaverkon tihentymisenä

Kari Rantalaiho (1997, 246-252) kuvailee osaamista tekemisen syvärakenteena, jossa työ ja toiminta ovat vain itse pintaa ja heijastetta sisäisestä osaamisesta. Hän käsittelee osaamista sekä sen rakentumista ja kehittymistä ottaen huomioon neljä eri näkökulmaa, joita alun perin pohti osaamisen teemoina Gregory Bateson (ks. Bateson 1978; Eloranta 1979).

Yksi tapa käsitellä osaamista on hahmottaa se tottumusten ja rutiinin kautta. Jokaiselle muodostuu kokemustensa kautta tietynlainen ja samalla myös henkilökohtainen *tottumus pohja*. Tämä pohja koostuu lukuisista, usein tiedostamattomista tekemisistä ja yrityksistä, joiden avulla yksilön toiminta kehittyy tiettyyn suuntaan. Voi olla, että näistä yrityksistä on saatu välitöntä tai välillistä palautetta, joka ohjaa seuraavalla kerralla taas uuteen suuntaan. Täten kun joku asia onnistuu, tulee siitä toimintakaavan perusta, johon suhteutetaan uudet vastaavanlaiset tilanteet. Tämä ei kuitenkaan tapahdu tietoisesti aina uudessa tilanteessa, vaan käytöstä ja toimintaa ohjaa tiedostamattomat toimintatavat. Kun tottumus pohja kasvaa, yksilön tietotaito kasvaa samalla kokemustensa myötä, ja tällöin hänestä tulee kyseessä olevan asian osaaja. Tätä osaamista on kuitenkin haastava käsitellä täydellisesti, sillä osatessa jonkin asian, ei yksilö pysty tämän taidon hallintaa kuitenkaan täysin aukotta selittämään. Osaaminen muodostuu näin ollen tiedostamattomien prosessien ja harjoitusten myötä. (Rantalaiho 1997, 247-248.)

Pelkästään rutiinit ja tottumus eivät tuo yksilölle osaamista, sillä lisäksi tarvitaan myös *tehtäväymmärrystä*. Tehtäväymmärryksen kautta yksilölle muodostuu käsitys siitä, mitä tulee tehdä ja miksi. Tämä tehtävän tarkoituksenmukaisuuden ymmärtäminen tapahtuu usein vasta rutiinin, eli suorittamisen kautta, joten myös tehtäväymmärrys kehittyy kokemuksen myötä. Samalla myös tehtävän ja

oman työnsä arviointi kehittyä ja yksilö voi alkaa pohtia, miten tarkoituksenmukaisia nykyiset rutiinit ovat tehtävän tavoitteisiin nähden. Hän voi siis tässä kohtaa suorittaa itsearviointia, jonka myötä toiminta tehtävään nähden voi muuttua tarkoituksenmukaisemmaksi. Usein työelämän tehtävät, joissa vaaditaan vahvaa ajattelutyötä (*tietotyö*), perustuvatkin juuri tämänkaltaiseen itsensä arviointiin, jossa pyritään jatkuvasti aina parempaan ja tehokkaampaan työsuoritukseen. (Rantalaiho 1997, 248-249.)

Rantalaihon (1997, 249) mukaan yksilön saavuttaessa rutiinin, tehtäväymärryksen sekä arvioinnin hallinnan, tulee suoritukseen mukaan myös tilanteen kontekstuaalisuus. Tällöin osaamisen karttuessa yksilö voi punnita, millainen tilanne on kyseessä ja millaiset suoritustavat ja menetelmät ovat kyseessä olevassa tilanteessa mahdollisia toteuttaa. Tämä eri tilanteissa tapahtuva tilannearviointi - *tilanneherkkyys* - mahdollistaa tilanteiden arvioinnin rutiinin, jolloin keskittyminen ei ole enää itse tehtävän suorituksessa, vaan nousee korkeammalle tasolle ottaen huomioon tekemisen tulokset ja vaikuttavuuden. Samalla muodostuu erilaisia kontekstisidonnaisia työnteon malleja, ja ratkaisujen tekeminen muotoutuu intuitiiviseksi. Tämän tason osaaminen tapahtuu jo hyvin tiedostamattomalla tasolla, joten osaamisen prosesseja onkin tässä kohden haastavaa avata yksityiskohtaisesti.

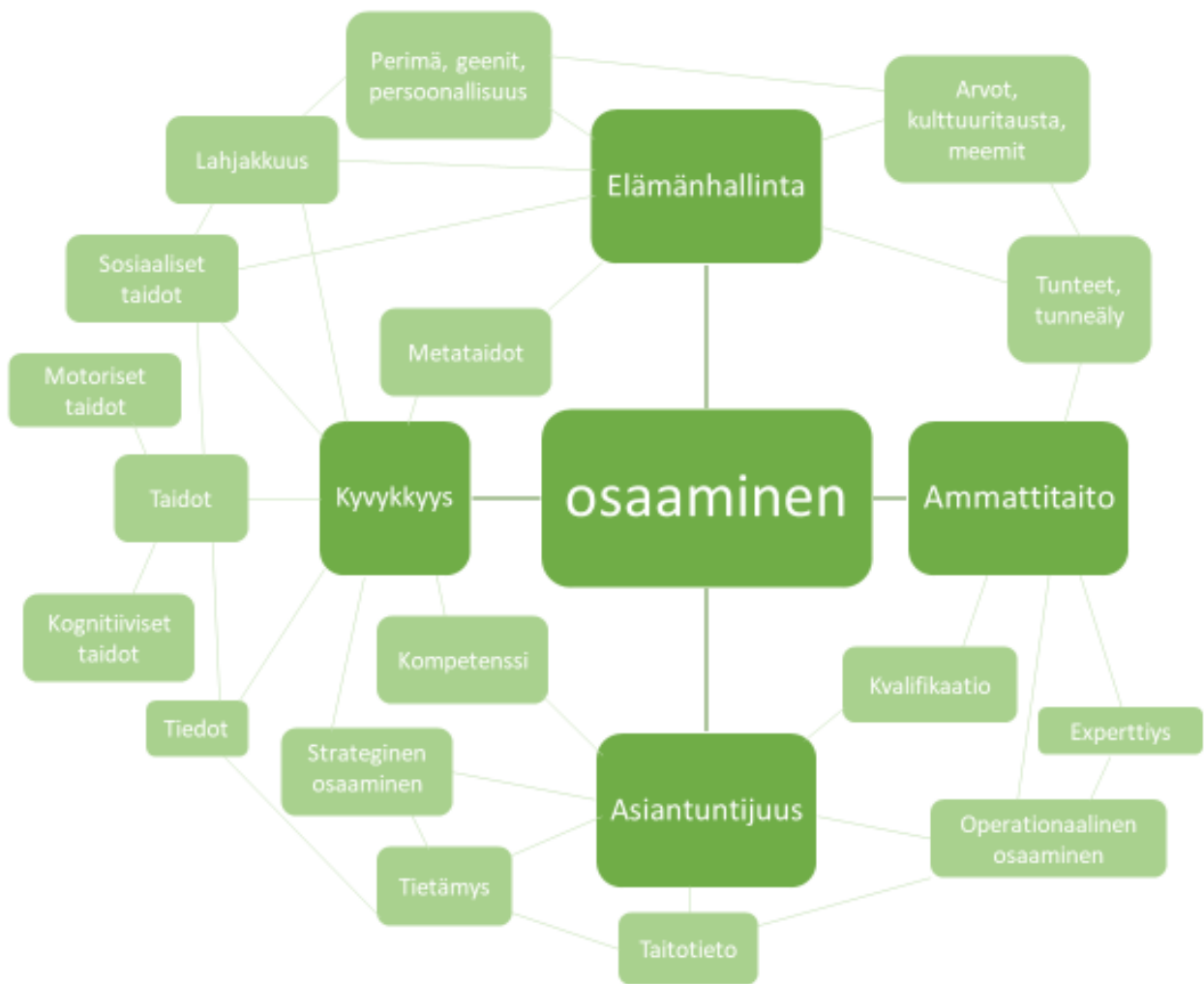
Kun osaaminen kasvaa, myös toimintamme verkko laajenee. Kun yksilö toimii tietyssä tilanteessa tietyllä tavalla, hän puntaroi ja analysoi mielessään erilaisia toimintatapoja, -malleja, seuraamuksia, ja vaihtoehtoisia ratkaisuja. Yksilön ja vallitsevan ympäristön välille on muodostunut kytkös – eräänlainen side – jonka myötä yksilön valinnat ja toiminta on olemukseltaan vuorovaikutteista ympäristön kanssa. Tällöin tapahtuu myös perustavanlaatuisia ajattelun muutosta yksilön mielessä; kun rutiinit ja kokemus on vähäistä, on keskittyminen sisänpäin kääntynyttä, omaa osaamista pohtivaa ja usein myös kritisoivaa. Kun rutiinien myötä kokemus kasaantuu ja osaaminen kehittyä, siirtyä keskittyminen enenevässä määrin kollektiiviseen toimintaan ja siinä yhdessä onnistumiseen, ei vain omaan henkilökohtaiseen onnistumiseen. Kun osaaminen on kehittyä, tapahtuukin usein toiminnalle ja tilanteelle eräänlaista avautumista ja antautumista. Tätä voi kutsua osaltaan yksilön *toimintaverkon tihentymiseksi*. (Rantalaiho 1997, 250.)

Rantalaiho (1997, 251-252) ottaa edellä mainittujen näkökulmien lisäksi esille osaamisen *egoistisen luonteen*. Osaaminen linkittyy yhteiskunnassamme

ja yleisesti elämässä vain työelämään, eli palkkatyön näkökenttään. Näin osaamisesta muodostuu helposti itsekeskeisyyden ilmentymä; osaamista kartutetaan itselleen työelämän ja tämän rahallisen päämäärän vuoksi kilpailun vaikutuksesta. Koska raha ja siihen keskittynyt talous pyörittää yhteiskuntaamme, rahan määrän ollessa vähäinen tulee yksilölle painetta kilpailla tästä vähäisestä määrästä. Näin ollen yhteiskunnan myötävaikutuksesta yksilölle voi tulla tunne siitä, että oman osaamisen jakaminen voi olla itseltä pois, ja näin ollen tämä henkinen pääoma ja omien taitojen resurssit kannattaa pitää itsellään. Rantalaiho (1997, 252) toteaaakin, että *"silloin, kun hyvää elämää tavoitellaan suoraan osaamalla eikä niinkään alistamalla osaaminen rahalle, jolla ostetaan hyvää elämää, osaaminen voisi vapautua altruistisempaan suuntaan."*

### 3.2 Osaaminen käsittekarttana

Tässä kappaleessa tutustutaan Helakorven (2004, 55-81) tapaan määrittellä osaaminen ja osat, joista se koostuu. Koska osaamista kuvaillaan kirjallisuudessa todistetusti eri termein, on luonnollista aloittaa käsitteen määrittely osaamisen alakategorioiden hahmottelulla, jotta voi ymmärtää, kuinka kompleksinen käsite on kyseessä. Monet osaamisen alakategorioista ja niiden osista vaikuttavat myös toisiinsa välittömästi tai välillisesti, ja tätä kautta muodostavat laajan ja eritasoisen osaamisen verkoston. Osaamisen neljä alakategoriaa muodostavat *elämänhallinta, ammattitaito, asiantuntijuus* ja *kyvykkyys*, jotka näkyvät niiden vielä pienempien osa-alueiden kanssa seuraavan sivun kaaviossa:



Kuvio 1: Osaamisen ja ammattitaidon käsitteistöä ja yhteyksiä (Helakorpi 2005, 55).

Kuvion perusteella avautuu ajatus siitä, että osaamiseen sisältyy yksilön käyttäytymisen välityksellä kaikki perimästä kulttuuriin. Osaaminen onkin siis yhdistettynä kaikki kyvyt ja valmiudet, joita yksilöllä on. Osaamiseen voi liittää myös *hiljaisen tiedon*, eli kaiken sen tiedostamattoman - usein tiettyyn substanssiin liittyvän - informaation, jota ei voi ulkoistaa toiselle sen subjektiivisuuden vuoksi. (Helakorpi 2005, 58.)

### 3.3 Osaaminen kompetensseina

Tässä kappaleessa keskitytään Ruohotien ja Hongan (2003) määritelmiin osaamisesta ammatillisen huippuosaamisen näkökulmasta, sekä tarkastellaan



Richard Voorheesin (2001) tapaa jäsentää kompetenssit ja niiden myötä muodostuva osaaminen. Termit kompetenssi, kyky ja kvalifikaatio liittyvät aina siihen, että joku osaa tai taitaa jonkin taidon. Tämä taito voi olla jonkin käytännön tekemisen sijasta myös esimerkiksi oppimisen taito, tai kenties jokin luonteen piirteissä vaikuttava taito, kuten luovuus tai tarkkuus. (Ruohotie & Honka 2003, 17.) Käsittelen tässä luvussa osaamista kompetensseina ja niiden vaikutuksina työsuoritukseen.

Kognitiiviset ominaisuudet yhdessä emotionaalisten ominaisuuksien kanssa ovat keskeisessä asemassa tarkasteltaessa työelämän taitoja. Näihin liittyvät esimerkiksi perityt käyttäytymisen tendenssit sekä ympäristö, jossa yksilö toimii. Nämä valmiudet, eli *volitionaaliset taidot*, kuuluvat tahtoon sidottuihin taitoihin ja ne voidaan jakaa kolmeen eri alaluokkaan:

1. Proseduraaliset kompetenssit
2. Motivationaaliset kompetenssit
3. Toimintakompetenssit

Proseduraaliset kompetenssit liittyvät prosesseihin ja proseduureihin, joilla tuodaan käytäntöön niitä kompetensseja, jotka eivät suoraan vaikuta yksilön konkreettiseen toimintaan. Motivationaalsiin kompetensseihin lukeutuvat esimerkiksi minäarvostuksen ja itseluottamuksen tuoma motivationaalinen näkökulma. Lisäksi tähän kuuluu taito dynaamiseen kanssakäymiseen yhteiskunnan ja työelämän muuttujien ja tekijöiden kanssa. Kolmas taito liittyy toimintakompetensseihin; Millainen on yksilön ongelmanratkaisu- ja kriittisen ajattelun prosessi? Tässä on oleellista se, miten yksilö valitsee toimintatapansa ympäristössään. Nämä edellä kuvatut volitionaaliset taidot kertovat, miten yksilö sopeutuu ja oppii muuttuvissa tilanteissa, ja miten tämän vaikutukset näkyvät konkretiassa. (Ruohotie & Honka 2003, 17-18; ks. Ruohotie & Honka 2002.)

*"Huippuosaaminen on mahdollista vain, jos yksilöllä on korkeatasoiseen suoritukseen tarvittavat kompetenssit"* (Ruohotie & Honka 2003, 18).

Eksaktissa työtehtävässä suoriutumiseen vaikuttavat Richard Voorheesin (2001, 8-10) mukaan yksilön kompetenssit, joissa yhdistyvät taidot, kyvyt ja tiedot. Voorhees (2001) onkin luonut pyramidimuotoisen kompetenssimallin (conceptual learning model), jonka avulla voi tehdä hahmotuksen oppimisen prosesseista, jotka johtavat osaamiseen.

Tässä kompetenssimallissa pyramidin pohjan muodostavat yksilön persoonallisuus ja luonteen ominaisuudet. Tämä pyramidin pohja luo niin sanotun jalustan eli kasvupohjan pyramidin seuraaville tasoille. Oppimisen muut askeleet lähtevät pohjan perusteista liikkeelle, ja erot pohjan tekijöissä, kuten yksilön persoonallisuudessa, vaikuttavat pyramidin seuraavan tason vaiheisiin ja myös siihen, miten eri tavoin yksilöt kokevat erilaiset ärsykkeet ja oppimistilanteet. Seuraava pyramidin taso keskittyy taitoihin, kykyihin ja tietämykseen, joita yksilö on hankkinut – tietoisesti ja tiedostamatta – opintojen, työelämän, ja muun kokemuksen myötä. Nämä ovat siis jo tapahtuneiden oppimisprosessien seurausta ja tulosta, joiden myötä yksilö on jo kerryttänyt tietovarastoaan. Seuraava, pyramidin toiseksi viimeinen taso, koskee kompetensseja. Näissä integroituu aikaisemman tason taitoja, kykyjä ja tietämystä, ja tämän integroitumisen vaikutuksesta nämä yksittäiset tekijät sulautuvat yhteen muodostaen kompetensseja. Kompetenssien avulla yksilön on mahdollista toimia työelämän haasteiden parissa ja pärjätä näissä tehokkaasti ja onnistuen. Pyramidin viimeinen, korkein taso, yhdistää kompetenssit käytäntöön näyttöjen avulla. Nämä näytöt toimivat niin sanotusti areenana, jolla sovelletaan kompetensseja käytäntöön ja konkretiaan.

Pyramidin jokaisella tasolla tapahtuu arviointia ja reflektiota, joka samalla myös läpäisee pyramidin eri tasot tehden arvioinnista monitasoista ja -ulotteista. Mikään tasoista ei ole pysyvä ja valmis kokonaisuus, joka valmistuessaan jää sellaiseksi, vaan jokaisella tasolla tapahtuu arvioinnin myötä muotoutuvaa kehitystä ja muutosta, joka samalla taas vaikuttaa loogisesti muihinkin tasoihin. (Voorhees 2001, 9; Ruohotie & Honka 2003, 20-21.) Näin ollen tämä kompetenssimalli toimii hyvin kompetenssien, taitojen, kykyjen ja tietämyksen jäsentäjänä, mutta ei kerro kuitenkaan sitä, miten ja missä määrin tasot toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ja millä tavoin muutos jossakin osassa vaikuttaa muihin pyramidin osa-alueisiin.

Ruohotie ja Honka (2003, 21-28) kuvaavat ammattispesifisen taitotiedon muodostuvan ymmärryksen tasosta, sekä ammattispesifisen taitotiedon kompleksisuudesta. Tässä on hyvä huomioida se, että tietorakenteet ja deklaratiiivinen tieto ovat kaksi eri asiaa (Day, Arthur & Gettman 2001, 1022-1023). Day, Arthur ja Gettman tuovat esille, että deklaratiiivinen tieto kuvastaa enemmänkin opittua informaatiota, faktoja ja tiedon määrää, kun taas tiedon rakenteet viittaavat enemmänkin siihen, miten tieto ja informaatio jäsenellään, ja mikä on sen koostumus ja rakenteen systeemi. Tietorakenteiden avulla yksilön on mahdollista palauttaa tietoa paremmin mieleensä ja oppia uutta. Tämä voi auttaa myös yksilöä esimerkiksi ongelmanratkaisuisissa ja erilaisissa päätöksentekoa vaativissa tilanteissa. Näiden kappaleen alussa mainittujen ammattispesifisen taitotiedon kompleksisuuden ja ymmärryksen tason jäsentely ja erottelu on täten suoraan yhteydessä juurikin tähän tiedon rakenteen ja opitun tiedon suhteeseen. Kun yksilöllä on kumpaakin osaamista optimaalisesti, on ammattispesifisen taitotiedon hallinta sekä käytännön työn eksperttinä, että abstraktin ajattelun taitajana mahdollista. (Ruohotie & Honka 2003, 22.)

Ammatilliseen huippuosaamiseen tarvitaan kuitenkin muutakin, kuin ammattispesifiä taitotietoa. Yksi huippuosaamisen osa-alue onkin yksilön metakognitiiviset taidot, joka voidaan tiivistäen sanoa ajattelun taidoksi. Nämä kognitiiviset toiminnat liittyvät esimerkiksi luovaan ajatteluun ja ratkaisujen tekoon sekä niiden arviointiin. Tutkijaryhmä onkin havainnut seitsemän tekijää, jotka ovat keskiössä korkea-asteisessa ajattelussa: avarakatseisuus ja avomielisyys, älyllinen uteliaisuus, yhteyksien ja selitysten etsiminen, tuotosten ennakoiminen ja suunnitelmien tekeminen, informaation prosessointi, perusteiden ja syiden arviointi sekä kyky tarkkailla omia ajatuksia. (Ruohotie & Honka 2003, 23-25.)

Ammattispesifin taitotiedon sekä metakognitiivisten taitojen lisäksi kyky soveltaa opittua taitotietoa on siis ratkaisevassa asemassa osaamisen muodostumisessa: Näiden kolmen eri sektorin yhteisvaikutus määrittää yksilön ammatillisen huippuosaamisen – asiantuntijuuden - välineet ja resurssit. Seuraavaksi tarkastelen vielä minäkäsityksen ja identiteetin roolia osaamisen käsittämisen taustavaikuttajana.

### 3.4 Minäkäsityksen ja identiteetin rooli

Tässä kappaleessa tarkastellaan ammatillista identiteettiä ja minäkäsitystä, sekä näiden roolia osaamisen käsittämiseen liittyvänä taustavaikuttajana yksilön työelämässä. Se, millainen on yksilön minäkäsitys ja ammatillinen identiteetti, vaikuttaa laajalti siihen, millä tavoin hän näkee itsensä ja osaamisensa työelämässä suhteessa muihin. Tämän kappaleen määritelmät minäkäsityksestä ja ammatillisesta identiteetistä perustuvat suurelta osin Pekka Ruohotien (2005b, 185 – 197) ajatuksiin.

Ruohotien (2005b, 187) mukaan minäkäsitykseen kuuluvat seuraavat kolme keskeistä ajatusta: *”minäkäsitys on avoin vaikutuksille, se on yksilön ominaisuus ja se on käsitteenä kattava.”* Näin ollen sille on ominaista dynaamisuus ja elastisuus. Siihen vaikuttavat yksilön eri asioille antamat merkitykset, jolloin näiden merkitysten muuttumisen kautta myös itse minäkäsitys voi muovautua toisenlaiseksi. Ruohotie kertoo Lordin ja Brownin (2004) löytäneen tutkimuksensa pohjalta monta eri tekijää, jotka vaikuttavat minäkäsitykseen. Näitä ovat *”affektiiviset reaktiot, motivaatio, itsesäätely, ihmissuhteiden kehittyminen, informaation prosessointi, attribuutiotulkinnat, arviointiprosessi, episodinen muisti sekä irtautuminen ajan ja paikan kahleista”*. (Ruohotie 2005b, 187 – 188.) Näin ollen onkin siis luonnollista, että koska minäkäsityksen muodostumiseen vaikuttavat hyvin monta eri ilmiötä ja prosessia, ei sen muodostumisesta, kehittymisestä ja suunnasta voida tehdä aukottomia johtopäätöksiä.

Minäkäsitykset nivoutuvat osaksi minäidentiteettiä ja rakentuvat erilaisista kognitiivisista rakenteista. Sen voi myös ajatella muodostuvan itse toimintana, jossa yksilö systemaattisesti ja tauotta peilaa ja vertaa itseään monimuotoisiin roolivaatimusten raameihin. Vertailu voi tapahtua myös omien taitojen sekä kykyjen jatkuvalla puntaroinnilla suhteessa käsityksiin vallitsevista taitovaatimuksista. Minäkäsitys on mahdollista määritellä tietojen systeemiksi, jossa on laajasti informaatiota yksilöstä itsestään. Minäkäsitykset eivät ole joka tilanteessa aina samanlaisia ja kontekstista riippumattomia, vaan tilanteen mukaan painottuu tietynlainen minäkäsitys. On yleistä, että minäkäsitykset luokitellaan sen perusteella, millä tavoin ne kuvaavat kyseisen henkilön identiteetin olemusta. (Ruohotie 2005b, 188 -89.)

Identiteettiä voidaan katsoa erilaisten näkökulmien kautta. Esimerkiksi persoonallinen identiteetti syntyy yksilön vertaillessa ja peilattaessa itseään muihin ihmisiin. Tämä peilaus tehdään etsimällä itseään ja muita yhdistäviä, mutta myös erottavia tekijöitä, ja näiden avulla yksilö muodostaa itseään määrittelevän persoonallisen identiteetin. Sosiaalinen identiteetti sen sijaan muodostuu vuorovaikutuksen ja muiden yksilöiden kanssa toimimisen myötä. Tämä voidaan jakaa edelleen kahteen identiteetin osa-alueeseen: ihmissuhteisiin perustuvaan sekä kollektiiviseen identiteettiin. Konteksti, jossa yksilö on, määrittää sen, millaisesta identiteetistä ja jollakin muotoa myös roolista on kyse. Mainittujen lisäksi Ruohotie (2005b, 188) mainitsee Douglas Hallin (1990), joka tuo keskusteluun *subidentiteetit*, kuten ammatti-identiteetit ja parisuhteeseen liittyvät identiteetit. Näihin liittyy usein pyrkimys vastata toisen yksilön – esimerkiksi esimiehen tai aviomiehen – asettamiin vaatimuksiin, tai pikemminkin oletettuihin vaatimuksiin. Identiteettien esiin tuloon vaikuttaa siis konteksti, ja kun yksi identiteetti tulee esille, se automaattisesti tukkii toisten identiteettien esille tulon. (Ruohotie 2005b, 188.)

Ruohotie (2005b, 189) tuo esiin käsitteen *työstävä minäkäsitys* (ks. Lord, Brown & Freiberg 1999), jota kutsutaan lyhenteellä TMK. Tämä työstävä minäkäsitys (*working self-concept*) toimii prosessina, joka muovaa ja kehittää yksilön identiteettiä. Ympäristö ja konteksti, jossa yksilö on, herättävät TMK:n prosessit. Tämä konteksti saa aikaan tietynlaisen reaktion, jonka myötä työstävän minäkäsityksen prosessit lähtevät käyntiin. TMK:n osa-alueina toimivat *vallitseva minäkuva*, *potentiaalinen minäkuva* sekä *tavoitteet/standardit*. Nämä osa-alueet ovat jatkuvassa ja dynaamisessa kanssakäymisessä toistensa kanssa, ja kyseisen kanssakäymisen myötä muodostuu ja yhä uudestaan muotoutuu esimerkiksi yksilön motivaatio. Tätä kanssakäymistä kutsutaan *kontrollisysteemiksi*. (Ruohotie 2005b, 189 – 196.)

Tarkastellessa identiteettiä ja sen muutosta, siinä voidaan erottaa kolme ulottuvuutta: individuaalinen, interpersoonallinen sekä kollektiivinen ulottuvuus (Ruohotie 2005b, 196). Yksilön identiteetti on siis monimuotoinen ja -tasoinen ilmiö, josta keskusteltaessa on syytä muistaa sen eri konteksteissa ilmenevät muodot ja tähän vaikuttavat tekijät.

## 4 KOHTI ASIANTUNTIJUUTTA

Asiantuntijuuteen ja asiantuntijuuden käsitteen määrittämiseen on olemassa erilaisia tulkintoja ja määrittelyjä. Määrittelyissä on paljon yhteneväisyyksiä, mutta myös laajempia eroavaisuuksia on olemassa. Erot keskittyvät laajalti kysymyksiin, kuten mitkä osiot kuuluvat asiantuntijuuteen ja mikä tekee yksilöstä ylipääntänsä asiantuntijan. Kyseinen termi on laajassa käytössä myös arkikielessä, joten käsityksiä asiantuntijuudesta on ehtinyt rakentumaan useita. Usein kuitenkin yksi yhteinen tekijä asiantuntijuuden määrittelyissä on asiantuntijan suhde tietoon, sen sisäistämiseen, sekä sen tuottamiseen (Kirjonen 1997b, 22). Seuraavaksi tuon esille näitä erilaisia asiantuntijuuden määritelmiä, sekä kappaleen lopussa pohdin koulutuksen merkitystä asiantuntijuuden rakentumisessa.

Yksi tapa käsittää asiantuntijuus on määritellä se kolmen eri näkökulman avulla (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 6). Ensimmäinen näistä on mielensisäinen näkökulma, joka liittyy kognitiivisiin prosesseihin liittyen tiedonhankintaan ja siihen liittyviin toimintoihin. Toinen näkökulma painottuu osallistumiseen ja tässä ovat keskiössä sosiaalinen ja kulttuurinen osallistuminen sekä vaikuttaminen. Kolmas näkökulma ottaa esille tiedonluomisen ja siihen kytkeytyvän kehitysprosessin. Tämän kolmannen näkökulman oleellisuus ja tärkeys nousevatkin esille juuri uuden tiedon ja toimintatapojen luonnissa. Tässä ovat keskiössä asiantuntijuus ja sen erilaiset prosessit, jotka edistävät kehitystä. Asiantuntijuuteen voidaan sanoa kuuluvan siis erilaiset muutokset tiedonkäsittelyn prosesseissa, joihin kuuluu tiedon, käytäntöjen, sekä osaamisen soveltaminen. (Hakkarainen ym. 2002, 6.) Myös identiteetillä on voi olla osansa asiantuntijuudessa:

*"Identiteetin kehittyminen on tärkeä osa asiantuntijaksi kasvamista (Wenger, 1998)" (Hakkarainen ym. 2002, 12).*

Ontologinen näkökulma tulee vahvasti esille identiteetin hahmottamisessa sekä kehittämisesä. Siinä painottuu tapa, jolla henkilö hahmottaa ja käsittää itsensä

osana yhteisöä ja kulttuuria. Sosiaalisella roolilla sekä asiantuntijuudella näyttäisi olevan myös yhteys: asiantuntijuus ei ole yksi selkeä, absoluuttinen, totuus tai tietämyksen taso, vaan on määriteltävissä jossakin määrin myös yhteisön avulla. Henkilö voi olla yhteisössään jonkin asian asiantuntija, jos hänen tietämyksensä on organisoitunutta ja häneltä pyydetään systemaattisesti apua kyseiseen asiaan liittyen. (Hakkarainen ym. 2002, 13.)

Samat teemat toistuvat Päivi Tynjälän (2010, 83) asiantuntijuuden määritelmässä. Hän jakaa asiantuntijuuden neljään alueeseen: teoreettiseen tai käsitteelliseen tietoon, käytännön tai kokemuksen tietoon, toiminnan säätelyä koskevaan tietoon, sekä sosiokulttuuriseen tietoon. Näistä kolme ensimmäistä kuuluvat hyvinkin persoonalliseen tietoon, kun taas neljäs – sosiokulttuurinen tieto – viittaa eräänlaiseen ”*asiantuntijatiedon kehykseen*”. Siihen kuuluu useat käytänteet kulttuurissamme, sekä tavat ja uskomukset toimintamme takana. Lisäksi siihen voidaan sanoa kuuluvan työvälineisiin ja esimerkiksi laitteisiin kohdistunut tietotaito. (Tynjälä 2010, 83.)

Neljän edellä mainitun yhteisvaikutuksen lisäksi asiantuntijuuteen liittyy useita ulottuvuuksia. Asiantuntijuuteen voidaan määritellä kuuluvan esimerkiksi laajat ongelmanratkaisutaidot. Tämän lisäksi kollektiivisuus on keskiössä; varsinkin kehittyminen työssään ja asiantuntijuudessaan vaatii osallisuutta sosiaalisiin asiantuntijakäytäntöihin. (Tynjälä 2010, 85.)

Asiantuntijuuden voi määritellä myös kuvaamalla asiantuntijan olevan tietyn alueen erinomainen taitaja. Tähän taitajan osaamiseen kuuluu osaamisalueen strategisen kokonaisuuden hahmottaminen, osiin pilkkominen, sekä sen uudella tavalla yhdistelemisen taito. Täten tietynlainen jatkuva innovointi ja kehittäminen kuuluvat asiaan. Tämä osaamisen ja sen kehittämisen prosessi alkaa osaamisen tunnistamisesta ja arvioinnista: mikä on osaamisen taso tällä hetkellä ja miten sen voi määritellä tai mitata. Tämän jälkeen otetaan huomioon mielikuvat tulevaisuudesta ja tulevaisuuden tarpeista: mitä taitoja tarvitaan tulevaisuuden työelämässä ja mitä täytyy tehdä, jotta pääsisi tälle taitotasolle. Kolmannessa vaiheessa kehitetään omaa osaamista. Tämän jälkeen palataan takaisin sen hetkisen osaamisen arviointiin. Tämän prosessin kautta tapahtuu jatkuvaa itsensä kehittämistä, ja juuri tätä asiantuntijalta vaaditaan. (Viitala 2013, 183.)

Asiantuntijuus voidaan myös nähdä substanssiosaamisesta, asiakasymmärryksestä sekä avoimuudesta koostuvana kokonaisuutena. Substanssiosaaminen viittaa organisaatiossa työskentelyyn; siellä tapahtuvaan eksaktiin osaamiseen ja yritysکوhtaisiin työkaluihin. Asiakasymmärrys pohjautuu yhdessä oppimiseen ja kuunteluun. Avoimuus sen sijaan painottuu asiantuntijuuden jakamiseen ja tätä kautta myös yhdessä oppimiseen ja kehittymiseen. Tässä oleellisia tekijöitä ovat myös tietynlainen johdonmukaisuus ja ajankohtaisuus asiantuntijatehtävissä. (Aapola 2012, 60.) Myös Siljander (2005, 159) pitää substanssiosaamista kriittisenä tekijänä. Hänen mukaansa asiantuntijuus kehittyy vasta, kun työntekijä kohtaa työn ja muodostuu tiivis sisällöllinen sidos itse työtehtäviin ja kontekstiin, jossa toimitaan. Hänen mukaansa asiantuntijuus muodostuu vahvasta teoriaosaamisesta, työympäristön ja työtehtävien ymmärryksestä, sekä erityisesti kyvystä soveltaa näitä kahta keskenään.

Tuire Palonen, Erno Lehtinen sekä Kai Hakkarainen (2017, 41) korostavat erilaisten tutkimusten perusteella saatujen tietojen avulla sitä, että taitojen ja asiantuntijuuden kehittyminen kiteytyy siihen, miten tieto on jäsentynyt mielessä. Tässä ajatustavassa erilaisten muistitoimintojen avulla vanha tietoperusta, omat henkilökohtaiset kokemukset, eri tilanteissa saatu hiljainen tieto, sekä sosiaalinen verkosto ja siinä jaettava tietotaito luovat perustan, jonka avulla asiantuntijaksi kehittyminen on mahdollista. Korkeatasoiseen asiantuntijasuoritukseen on usein yhdistetty hyvät ja laajat muistisuoritukset. Asiantuntijan on pystyttävä muistamaan suuretkin asiakokonaisuudet, joista hänen asiantuntijuusalueensa koostuu. Koska työmuistin koko on kaikilla ihmisillä samojen rajoitusten muokkaama, ovat asiantuntijan muistikyvyyssä keskiössä aikaisemmat kokemukset sekä muistin jatkuva harjoittaminen. Tässä yhteydessä puhutaan asiantuntijan laajempien mieltämysyksiköiden kehittymisestä. (Palonen ym. 2017, 41–42.)

Onkin mielenkiintoista, miten muistitutkimusten mukaan itse tietomäärä ei erota eksperttiä, eli asiantuntijaa noviisista, vaan tässä painottuukin tiedon hyvin vahva organisoitu rakenne. Tämä liittyy selkeästi asiantuntijan havaintotoimintoihin; asiantuntija pystyy keskittämään keskittämiskykynsä vain olennaiseen informaatioon ja ottaa tämä uusi informaatio huomioon suhteessa vanhaan, asiantuntijan mielessä kumuloituneeseen tietoon. Näin uusi tieto tulee heti osaksi laajempaa kokonaisuutta, jolloin sen muistaminen on helpompaa. Verrattuna asiantuntijan



tietoon noviisin tieto on hyvin irrallista ja täynnä pieniä yksityiskohtia, mutta laajempi kokonaisuuden mieltäminen vielä puuttuu. Pääpaino asiantuntijan ja noviisin erottelussa onkin tämän näkökulman mukaan havaintojen tekotavoissa sekä siinä, miten havainnot ryhmittyvät yksilön mielessä jo valmiiksi kerääntyneeseen tietotaitoon. (Palonen ym. 2017, 42–43.)

Juhani Kirjonen (1997b, 13) ottaa myös esille havaitsemisen olennaisuuden tulkinnassaan asiantuntijuudesta. Asiantuntijuus ja asiantuntijaksi kasvaminen on uuden havaitsemista, tulkitsemista, käsitysten uudelleenrakentamista, sekä tulkintojen myötä muodostuneiden menettelymahdollisuuksien puntarointia ja valitsemista. Tässä kaikessa yhdistyy kyseisen toimintaympäristön moniulotteisuuden ymmärtäminen ja yksilön osaamisen rooli ympäristön keskellä. Voidaankin siis pohtia, millä tavoin yksilö voi vaikuttaa ympäristöönsä, ja mikä on vaikuttamisen kautta esiin tulleen osaamisen laatu. (Kirjonen 1997b, 13-14.)

Usein puhutaan asiantuntijaksi kehittymisestä tai tulemisesta. Näissä puheissa tulee ilmi prosessi jostakin toisesta olotilasta tai osaamisen muodosta kohti asiantuntijuutta. Tätä muutosta ja sen tutkimista on kutsuttu alan tutkimuksissa *noviisi- ja eksperttiedon* vertailuksi. Kyseistä eksperti-sanaa käytetäänkin usein ilmaisemaan samaa, kuin mihin asiantuntijalla viitataan. Kaavat, jotka keskittyvät juuri tähän osaamisen muutoksen prosesseihin, tuntuvat usein määrittelevän sen yhdensuuntaiseksi, johdonmukaiseksi jatkumoksi. Näin seuraavalle tasolle ei voisi siirtyä, ennen kuin aikaisempi taso on saavutettu. Voidaankin pohtia tällaisen mallin yhteydessä, onko muutoksen prosessi kuvaillun mukaisesti asteittainen ja katkeamaton kokonaisuus, jonka amatööri-asiantuntija -akselin välissä olevat välietapit ovat pakollisia, vai voisiko asiantuntijuuden kehittyminen tapahtua jollakin muulla, dynaamisemmalla tavalla. (Kirjonen 1997b, 19.)

### **Korkeakoulutus ja asiantuntijuus**

On mielekästä pohtia tässä yhteydessä asiantuntijuutta, johon yliopistokoulutuksella valmistetaan. Sen lisäksi, että yliopistossa opitaan tarkkaa ja eksaktia tietotaitoa liittyen omaan pääaineeseen, opitaan siellä myös niin sanotusti yhteinen kieli, jota käytetään yhteisen ilmiön tarkasteluun ja siihen liittyvään tutkimukseen.

Tähän kuuluvat esimerkiksi yhteisesti jaetut käytännöt, sekä kyseiselle tiedeyhteisölle ominaiset tavat nähdä ja käsitteellistää eri ilmiöt. Nämä ovat nimetty episteemisiksi kulttuureiksi. (Knorr-Cetina 1999.)

Yksi korkeakoulun tehtävistä on toimia jatkuvassa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan ja yhteiskunnallisten ilmiöiden kanssa. Yhteiskunta muuttuu ja kehittyy suurella vauhdilla, ja siellä vaadittavat yksilön resurssit saavat jatkuvasti uusia haasteita. Yksi esimerkki haasteista on tietotyön ja tiedon nopean saatavuuden asettamat vaatimukset työnteolle. Näin ollen yksilö, joka pystyy valikoiden keskittämään huomionsa vain ja ainoastaan ympäristönsä tärkeisiin ja oleellisiin tietolähteisiin, ja pystyy tätä suurta tietomassaa tehokkaasti käsittelemään ja jatkojalostamaan, pystyy jatkuvasti hyödyntämään ja kehittämään asiantuntijuuttaan. Näin ollen koulutuksen merkitys nousee valtavan suureksi ja keskeiseksi. Koulutuksen avulla on mahdollista saada ajattelua ja tiedon prosessointia varten erilaisia työvälineitä, mutta tässä kuitenkin ratkaisee se, millaisia välineitä koulutus viime kädessä tarjoaa opiskelijoilleen. (Kirjonen 1997b, 22.)

Korkeakoulumallissa, jossa opetettavat aihealueet on jaettu omiin pieniin osioihin, jää opitut asiat usein hyvin erillisiksi toisistaan. Usein nämä osiot noudattavat kaavaa, jossa ensimmäisenä tutustutaan käsitteisiin ja tosiasioiksi todettuihin aiheisiin. Sen jälkeen perehdytään erilaisiin malleihin ja teoreettisiin näkemysihin, ja vasta kolmantena syvennytään taitoihin, joita vaaditaan kyseisen alan asiantuntijalta. Menetelmäkurssi, jossa opiskelijan on tarkoitus hioa oppimis-/opiskelutapojaan ja yleisesti kehittää tiedollista hahmotuskykyään, on usein irrallinen oma osionsa. Se, mitä tiedämme asiantuntijuudesta ja sen muodostumisesta, ei pääse tällaisessa mallissa oikeuksiinsa. Yksittäin ja erillisesti toisistaan opiskellut aiheet jäävät usein sellaisiksi, eivätkä muodosta yksilön ajatuksen prosesseissa yhtenäistä kokonaisuutta, johon vaikuttaisivat kaikki eri kursseilla opitut ja käsitellyt ilmiöt. Irtonainen ja portaistettu tieto ei edesauta asiantuntijuuden eri ulottuvuuksien yhdistymistä keskenään. (Tynjälä & Nuutinen 1997, 184-187.) Onkin siis suuri merkitys sillä, millä tavoin ja millaisin eväin korkeakoulu valmistaa tulevia alansa asiantuntijoita toimimaan ympäröivässä ja muuttuvassa todellisuudessa.

## 5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Esittelen seuraavaksi muutamia tutkimuksia, jotka käsittelevät osaksi samoja teemoja, kuin oma tutkimukseni. Täysin samaa tutkivaa tutkimusta en löytänyt, mikä osaltaan kertoo tämän tutkimuksen tarpeellisuudesta. Seuraavat tutkimukset keskittyvät kasvatustieteilijän asiantuntijuuteen ja sen käsittämiseen, mutta ottavat omanlaisensa näkökulman. Kaksi ensimmäistä tutkimusta keskittyvät kasvatustieteilijän asiantuntijuuteen laadullisen tutkimuksen avulla ja kolmas tutkii työelämäosaamista sekä laadullisen, että määrällisen aineiston avulla. Kolmas ottaa huomioon myös kasvatustieteilijän työnantajan näkökulman. Neljäs tutkimus on Specia ry:n teettämä tutkimus kasvatustieteilijöiden työllistymisestä, sekä erilaisista kompetensseista, joita he kokevat työssään tarvitsevan. Otan tätä tutkimusta avattaessa huomioon vain sen osa-alueen, jossa tutkitaan hallinto- ja henkilöstöalalla työskentelevien vastauksia.

Aino Halkola (2008) tutki pro gradussaan (*”Asiantuntijuuden jäljillä. Yliopisto-opiskelun ja työkokemuksen tuoma käsitys omasta ammatillisesta osaamisesta.”*) sitä, miten yksilön ammatillinen osaaminen kehittyy sekä yliopisto-opintojen, että työkokemuksen myötä. Hän tutki aihetta kompetenssin käsitteen avulla ja selvitti, miten kasvatustieteilijä kokee oppivansa työelämässä, miten hän on pystynyt yhdistämään opintojen kautta saadun teorian työelämän käytäntöön, ja millaisena yksilön ammatillinen identiteetti esiintyy. Aineistona Halkola käytti kahdeksaa kasvatustieteilijää, joiden haastattelut toteutettiin teemahaastatteluiluina. Neljä haastateltavista toimivat vielä opiskelijoina, mutta olivat suorittaneet opintoihin kuuluvan työharjoittelun, ja loput neljä haastateltavaa olivat olleet haastatteluhetkellä työelämässä puolesta vuodesta kahteen vuoteen.

Tutkimustulosten mukaan kasvatustieteilijän työuran alkuvaiheessa tärkeässä asemassa ovat työelämässä tapahtuvat informaaliset oppimistilanteet. Ammatilliseen identiteettiin ja kasvatustieteilijän osaamiseen on tutkimustulosten mukaan liitetty vahvat tiimityöskentelytaidot ja hyvät sosiaaliset taidot erilaisissa

vuorovaikutustilanteissa. Kasvatustieteilijä osaa myös ottaa erilaisuuden hyvin huomioon näissä tilanteissa. Nämä taidot ovat muotoutuneet sekä opintojen aikana, että kaiken muun kokemuksen myötä. Tutkimuksen myötä selvisi myös, että myös työuraansa aloitteleva työntekijä kokee systeemisistä kompetensseista vahvuusikseen esimerkiksi teorian ja tiedon käytäntöön soveltamisen, aloitteellisen toiminnan sekä taidon tehdä itsenäistä työtä. Tiedonhankinta ja tiedon prosessointi, sekä organisointi- ja viestintätaidot mainittiin myös kasvatustieteilijän osaamisalueiksi. Halkola nostaa erityisen tärkeäksi kasvatustieteilijän osaamisen osa-alueeksi oppimaan oppimisen taidon, jota vastaajat korostivat haastatteluisaan. Vastauksissa esiintyi kuitenkin myös paljon omien taitojen vähättelyä, mikä oli Halkolan mielestä huolestuttavaa. Onkin siis mielenkiintoista pohtia, millä tavoin tämä Halkolan pohtima vähättely näkyy – vai näkyykö ollenkaan - tässä tutkimuksessani.

Annamari Vaahtiala (2015) pohti myös pro gradussaan (*”Piste iin päälle. Kasvatustieteen harjoittelijat asiantuntijuuden jäljillä.”*) kasvatustieteilijän asiantuntijuutta, mutta näkökulmana tutkimukselle oli kasvatustieteiden, tarkemmin elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen, maisteriopintoihin kuuluvan harjoittelun aikana kehittyvä asiantuntijuus ja sen tunnistaminen. Myös tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla: aineistoon sisältyi kuusi opiskelijan haastattelua, sekä yksi koulutusohjelman henkilökunnan edustajan haastattelu. Tutkimustulosten mukaan kasvatustieteilijän asiantuntijuus kokee kasvua harjoittelun aikana ja esimerkiksi yksilön metakognitiiviset taidot sekä erilaiset työelämätaidot kasvoivat harjoittelun aikana vastaajien mukaan. Myös ymmärrys omasta osaamisesta hahmottui entisestään harjoittelun aikana.

Vaahtialan tutkimuksessa kävi ilmi, että haastateltavat pohtivat osaksi myös sitä, mitä on kasvatustieteellinen asiantuntijuus, ja olivatkin tästä jokseenkin epävarmoja. Tässä yhteydessä pohdittiin sivuaineiden merkitystä omassa asiantuntijuudessa; Yksilön valitsevat sivuaineet muovaavat vastaajien mukaan sitä kasvatustieteellistä ydintä, joka kasvatustieteilijälle (elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijalle) muodostuu opintojen myötä, joten asiantuntijuus voi pohjautua erilaisiin tietoihin riippuen opiskelijasta. Vaahtiala kuitenkin lopuksi korostaa tutkimuksessaan sitä, että eri asiantuntijuuden käsityksistä huolimatta on tärkeää tietoisesti pohtia omaa osaamistaan, ja erityisesti luottaa omaan osaamiseensa.

Petteri Luukkainen (2010) ottaa pro gradu -tutkimuksessaan (*”Yksi tutkinto – monta uraa. Kasvatustieteen maisterin työelämäosaaminen valmistuneiden ja työnantajien silmin”*) esille erityisesti työelämäosaamisen, ja tutkii tätä sekä valmistuneiden, että työnantajien näkökulmasta. Tämä tutkimus toteutettiin osaksi kvantitatiivisena (N=140) ja osaksi kvalitatiivisena. Kyselyyn vastanneista suuri osa korosti samoja ominaisuuksia, mitä tulivat esille Aino Halkolankin (2008) tutkimuksessa; vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, itsenäisyys, kokonaisuuksien hallinta, tiedonhankinta sekä taito toimia erilaisten ihmisten kanssa. Näiden lisäksi Luukkainen nosti tutkimuksessaan projektityötaidot. Vastauksissa tuli jakoa sen mukaan, kuinka pitkään vastaaja oli toiminut työelämässä, ja näissä oli myös hajontaa siinä, mitä kautta vastaajat kokivat oppineensa erilaisia taitoja. Kaikissa vastauksissa kuitenkin tärkeimmät taidot koettiin saaneen työelämän eri kokemusten myötä.

Kvalitatiivisen osuuden aineistosta Luukkainen keräsi haastattelemalla kasvatustieteilijöiden työnantajien edustajia. Samat teemat toistuivat myös näissä vastauksissa, ja esiin nousi substanssietämys, työntekijän persoona, vuorovaikutuksen taidot, sekä esimerkiksi halu jatkuvaan oppimiseen. Siihen, miten osaaminen kehittyi työelämään astumisen jälkeen, vaikutti suuresti henkilön oma asennoituminen uuden oppimiseen, ja onkin mielekästä nähdä, näkyykö myös tämän tutkimuksen vastauksissa tämä oman motivaation ja asenteen merkitys osaamisen ylläpidossa osana asiantuntijuuden hahmottamista.

Specia ry:n selvityksessä (Puska 2019) tutkittiin sitä, minkälaisiin työtehtäviin ja työpaikkoihin Specia ry:n jäsenenä olevat kasvatustieteilijät päätyvät, ja minkälaisia kompetensseja vastaajat arvostavat omalla alallaan. Hallinto- ja henkilöstötehtävissä työskentelevät painottivat neljästä mitattavasta itsensä johtamisen kompetenssista (oppimiskyky, henkilökohtainen organisoituminen ja ajanhallinta, henkilökohtaiset vahvuudet, ongelmanratkaisukyky ja analyyttisyys) henkilökohtaista organisoitumista ja ajanhallintaa, ja seuraavaksi eniten ongelmanratkaisukykyä ja analyyttisyyttä. Kun tutkittiin kommunikointitaitoja, hallinto- ja henkilöstötehtävissä painottui vuorovaikutustaidot. Ihmisten ja asioiden johtamista tutkittaessa korostui erityisesti suunnittelu- ja organisointitaidot. Tutkimuksessa tutkittiin lisäksi innovaatioiden ja muutosten vauhdittamista työelämässä, ja tähän liittyvissä kompetensseissa (käsitteellistäminen, luovuus, innovaatio ja muutos,

riskinotto ja visiointi), korostui ensimmäinen; käsitteellistämisen taito. Näitä tuloksia pohdittaessa tulee kuitenkin muistaa se, että tulokset koskevat myös hallinto-  
tehtävissä työskenteleviä. Tällöin työtehtäviin voi kuulua esimerkiksi hyvinkin rutiininomaisia ja säädettyjä tehtäviä, jolloin kehitystehtävissä työskentelevät voivatkin nostaa omissa vastauksissaan hyvinkin erilaisia kompetensseja.

# 6 TUTKIMUSASETELMA

## 6.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset

### Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimuksen tarkoitus on tuottaa kuvailevaa tietoa henkilöstöalan kehittämistehtävissä työskentelevien kasvatustieteilijöiden ajatuksista liittyen omaan osaamiseen ja asiantuntijuuteen. Tutkimus on täten toteutettu kvalitatiivisena, eli laadullisena, ja sen tarkoitus on tuottaa laadullista tietoa tutkittavien ajatuksista ja käsityksistä. Laadullinen tutkimus keskittyy erityisesti ihmisen elämismaailmaan, jossa korostuvat merkitykset, merkitystenannot ja ihmisen kokemustodellisuus. Tämä elämismaailma on siis täysin eri, kuin luonnollinen maailma, jota määrittävät erilaiset luonnontapahtumat. (Varto 1992, 23-24.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on siis keskeistä, että kuvataan reaalista, todellista ja tapahtuvaa elämää. Tämä viittaa siihen, että tämä todellisuus, jossa elämme, esiintyy monimutkaisena ja monikerroksisena, johon ei ole vain yhtä näkökulmaa tai totuutta. Erilisten suhteiden ja linkittymien havaitseminen on mahdollista useasta eri perspektiivistä ja näköalalta, mutta tässä onkin avainasemassa se, miten perustellaan tehdyt valinnat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 156-157.)

Koska tutkimus toteutetaan laadullisena ja tutkimuksen keskiössä ovat yksittäisten ihmisten ajatukset ja käsitykset, ei tutkimuksen tuloksia näin ollen voi yleistää kattamaan kaikkia kasvatustieteilijöitä henkilöstöalan kehittämistehtävissä. Se antaa kuitenkin hyvää ja kattavaa kuvaa mahdollisista, todellisuutta kuvaavista ajatusmaailmoista. Tutkimuksessa otetaan huomioon kohderyhmän vastausten ja itsereflektion ainutlaatuisuus sekä niiden sidoksisuus aikaan ja paikkaan.

Tutkimuksessa korostuu fenomenografinen tutkimusote. Fenomenografiassa tutkimustyypissä aineiston avulla selvitetään erilaisia säännönmukaisuuksia ja löydetään tutkijan näkökulmasta esiin tulleita malleja. Fenomenografia on hyvin laadullista, jonka vuoksi myös itse aineiston arviointi tapahtuu tutkijan toimesta laadullisesti. (Hirsjärvi et al. 2008, 162.) Fenomenografinen ote oli selkeä valinta tutkimukselle, sillä halusin avata ja kuvailla sitä maailmaa ja todellisuutta, joka heijastuu tutkimukseen osallistuvien vastauksista. Tutkittava kohde onkin itse käsitykset vallitsevasta todellisuudesta, jolloin kyseessä oleva tutkimusote oli selkeä valinta.

Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, on tärkeää avata tutkimuksen taustalla vaikuttavat olemassaolon tavat sekä ihmiskäsitykset. Tämä ontologinen erittely ihmiskäsitystä pohtiessa tuo ilmi sen, mitä ihminen ylipäätään on, miten tunnistetaan ja käsitetään ihmisen erityislaatu ja mitä tyypillisiä piirteitä ajatellaan ihmiselle ja ihmisyydelle kuuluvan (Varto 1992, 30-34). Tässä tutkimuksessa vaikuttaa taustalla ajatus *holistisesta ihmiskäsityksestä* (Rauhala 2014, 31-62). Tässä ihmisyyden käsityksessä otetaan huomioon ihmisen todellistuminen tajunnallisesti, kehollisesti ja situationaalisesti. Näin ollen ihminen on olemassa näiden todellistumisen keinojen kautta, eikä ilman näitä kolmea osa-aluetta täyttäisi ihmisyyden käsitystä. Tajunta ilmenee mielen kautta esimerkiksi havaintoelämysten ja tunne-elämysten kautta. Kehollisuus viittaa ihmisen fyysisyyteen, eli ihmisen fysiologiaan, jossa kaikki tapahtuu orgaanisena toimintana ilman mieltä. Situationaalisuus antaa ihmiselle elämän *tosiasiallisuuden*; tämä myötä hän kytkeytyy ajatusten, merkitysten, ihmissuhteiden, arvojen ja kulttuurin verkkoon, mikä antaa hänelle koetun todellisuuden. (Rauhala 2014, 34-47.)

Tutkimuksen kohderyhmänä toimivat kasvatustieteilijät, joiden polku on voinut työskentelemään henkilöstöalalla ja siellä vielä tarkemmin henkilöstön kehittämistehtävissä. Tutkimuksen avulla haluan selvittää, millä tavoin kyseessä olevasta kohderyhmästä tutkimukseen osallistuvat henkilöt kuvaavat osaamistaan ja asiantuntijuuttaan. Tämän tutkimuksen keskiössä ovat siis ajatukset ja käsitykset, ei objektiivinen todellisuus tai tosiasioina pidetyt tekijät. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen pääongelman sekä kaksi alaongelmaa.



## Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen pääongelmana oli selvittää, *millaisena kasvatustieteilijä kokee osaamisensa ja asiantuntijuutensa, ja mistä hän kokee näiden rakentuvan*. Alaongelmat tutkimuksessa muodostuivat seuraavanlaisiksi:

- 1. Miten kasvatustieteilijä määrittää osaamisen ja millä tavoin hän kuvaa omaa osaamistaan henkilöstön kehittämistehtävissä?*
- 2. Mitkä ovat kasvatustieteilijän käsitykset hänen asiantuntijuudestaan ja omista vahvuuksistaan kasvatustieteilijänä henkilöstön kehittämistehtävissä ja miten hän kuvailee näitä?*

Tutkimuksen pääongelma ja alaongelmat käsittelevät kaikki samaa ilmiötä, mutta ottavat tähän erilaisen näkökulman. Koska ilmiö itsessään käsittelee kasvatustieteilijän ajatuksia ja käsityksiä, pohjautuvat kaikki tutkimuskysymyksetkin näiden kuvailuun.

Tutkimusongelman ja -kysymysten myötä aihe ja tutkimuskohde tuli rajata sekä määritellä tarkasti. Tietoisesti valitsin tutkimuskohteeksi kasvatustieteilijän, enkä erityisesti tiettyä kasvatustieteellistä suuntausta, kuten aikuiskasvatusta. Koska tutkimuskysymykseni kohdistuivat erityisesti kasvatustieteilijään ja halusin selvittää tämän ajatusmaailmaa, ei rajaus ollut tarpeellista. Tutkimuksessa käsitellään kasvatustieteilijää kasvatustieteen edustajana ja otetaan huomioon tutkimuksen alussa esitellyt kasvatustiedettä kuvailevat piirteet, kasvatustieteen opinnot sekä näiden opintojen tavoitteiden rooli suunnannäyttäjänä kasvatustieteellisessä viitekehyksessä.

Tutkimuskysymysten ja tutkimuskohteen rajauksen myötä lähdin kartoittamaan näille kysymyksille ja tutkimuksen lähtökohdille ominaisia aineistonhankintamenetelmiä. Näistä ja itse aineistonhankinnan prosessista ja käytänteistä kerroon seuraavassa luvussa.

## 6.2 Aineiston hankinta ja aineisto

Aineisto hankittiin kahdella eri tapaa, jotka täydensivät hyvin toisiaan. Tämän aineistotriangulaation myötä oli tarkoitus saada mahdollisimman kattavaa aineistoa, jossa on hyödynnetty erilaista materiaalia. Aineiston hankinnan menetelmiä valitessani oleellisinta oli, millä tavoin saan tutkimukseeni avointa, luotettavaa ja tutkimuskysymysten näkökulmasta oikeanlaista aineistoa. Päädyin keräämään aineiston käyttäen sekä teemahaastattelua, että sähköistä avointen kysymysten kysymyssarjaa, eli kyselyä. Näin ollen sain aineistooni sekä HRD-tehtävissä työskentelevien kasvatustieteilijöiden ajatuksia työssä vaadittavasta osaamisesta ja asiantuntijuudesta, että syvällisempää keskustelua ja ajatusten vaihtoa teemoihin liittyvistä ajatuksista.

Lisäksi tutkimuksen aineistonkeruussa, osana kyselyosiota, oli osin käytössä myös lumipallo-otannaksi kutsuttu menetelmä. Tässä lumipallo-otannassa yhden henkilön kautta saadaan tietoon lisää muita avainhenkilöitä, joiden asiantuntijuutta tai kokemusta voidaan myös hyödyntää tutkimuksen aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2003, 88). Osa tämän tutkimuksen kyselyyn vastanneista olivat kuulleet kyselystä toiselta henkilöstön kehittämistehtävissä työskentelevältä, jolloin myös he pääsivät osallistumaan tutkimuksen aineistoon.

Seuraavaksi esittelen ja perustelen vielä syvemmin aineiston hankintatavat; sähköisen kyselyn sekä haastattelut. Lisäksi kerron aineiston hankintaan liittyneestä prosessista.

### **Sähköinen kysely**

Aineiston hankintatapaa valitessa oli oleellista, että tutkittavien oma ääni saadaan kuuluviin, sillä juuri heidän omat henkilökohtaiset ajatuksensa ovat tutkimuksen keskiössä. Tärkeää oli myös, että tutkimukseen osallistuvilla oli rauhassa aikaa osallistua tutkimukseen, sekä pohtia ja tuoda julki ajatuksiaan. Tästä syystä valitsin ensimmäiseksi osaksi aineiston hankintaa metodin, jossa tutkittava saa itse valita ajankohdan, kun osallistuu tutkimukseen. Tämän ensimmäisen osan aineiston hankintaa toteutin pienellä kyselyllä, jonka lähetin toukokuussa 2019

sähköisesti kolmeen eri sosiaalisen median ryhmään. Tutkimuksen liitteinä (liitteet 1 ja 2) ovat kyselyn lähettämisen yhteydessä käytetyt pohjustustekstit. Itse kyselyssä käytin Google Forms -kyselylomaketta.

<b>Kyselyn runko</b>
Taustakysymykset:
1. Tutkintosi
2. Miten päädyit henkilöstön kehittämistehtävien pariin:
3. Kuvaile lyhyesti työnkuvaasi:
4. Työkokemuksesi vuosina ko. alalta:
Pääkysymykset:
1. Kerro omin sanoin, mistä koet osaamisesi koostuvan nykyisissä työtehtävissäsi. Kerro, mitä taitoja tarvitset onnistuaksesi työssäsi, ja miten olet ne saavuttanut.
2. Mikä tekee sinusta alasi asiantuntijan:

Kyselyssä on neljä lyhyttä taustakysymystä (kysymykset 1-4), sekä kaksi kysymystä (kysymykset 5-6), joiden pituutta ei ole rajattu. Näihin vastaajat pystyivät vastaamaan niin pitkästi, kuin halusivat. Jätin kyselystä tarkoituksella pois tiettyjä taustatietoja, kuten esimerkiksi vastaajan iän, sukupuolen, tai sen, työskenteleekö henkilö julkisella vai yksityisellä puolella, vai kenties kolmannella sektorilla. Tutkimuksen pääongelmien ja tutkimuskohteen kokonaisvaltaisen huomioinnin näkökulmasta en kokenut näitä mielekkäiksi lisätä kyselyyn. Nämä taustatiedot eivät ole tämän tutkimuksen kannalta itseisarvoisessa asemassa, eikä tutkimuksen tarkoitus ollut selvittää esimerkiksi juurikin iän tai sukupuolen merkitystä vastauksissa. Toinen syy, miksi jätin kysymättä lisää kysymyksiä, oli kyselyn tavoite ja siihen pääsy. Kyselyn tarkoituksena ja sen tavoitteena oli saada mahdollisimman paljon vastauksia, ja tämä vaati kysymysten priorisoinnin. Seuraavaksi perustelen valitsemani kysymykset.

Ensimmäisenä kysyin vastaajan tutkintoa. Tämän koin tärkeäksi kysyä heti alkuun, jotta vastaajat ovat varmasti kasvatustieteen alalta. Näin minimoitui tutkimuksen vääristyminen ja mahdollisuus siihen, että osa vastaajista olisikin opiskellut toista alaa. Tämän kysymyksen avulla selviää myös se, onko vastaaja vielä opiskelija, eli mahdollisesti kasvatustieteen ylioppilas tai kandi, vai onko hän jo valmistunut maisteri. Otan tämän tiedon huomioon aineiston analyysivaiheessa. Halusin seuraavaksi (kysymys 2) kysyä taustoja sille, miksi kyseinen henkilö on henkilöstön kehittämistehtävissä. Halusin saada tietää, onko alalle pääsy ollut hänen pitkäaikainen suunnitelma, jota kohti hän on edennyt loogisesti, vai onko alalle päätyminen tapahtunut sattumanvaraisesti ja vähitellen. Kolmannessa kysymyksessä halusin selvittää vastaajan työnkuvaa ja millaisia henkilöstön kehittämistehtäviä se pitää sisällään. En ollut määritellyt vastaajille etukäteen minäkäänlaisia raameja sille, mitä henkilöstön kehittämistehtävät pitäisivät sisällään, vaan jokainen vastaaja itse määritteli raamit ja osallistui tutkimukseen näiden perusteella. Seuraava kysymys (kysymys 4) selvitti vastaajan kokemuksen alalta vuosina. Tämän kohdan otan myös esiin analyysivaiheessa, ja selvitän, onko vuosien määrällä vaikutusta siihen, millä tavalla kyseessä oleva henkilö määrittelee oman osaamisensa ja asiantuntijuutensa.

Seuraavat kaksi kysymystä olivat laajempia, ja näissä vastaajien tuli pohtia omia käsityksiään ja vallitsevia ajatuksiaan. Viidennessä kysymyksessä kysyttiin ajatuksia siitä, mistä vastaaja kokee oman osaamisensa koostuvan, mitä taitoja, eli osaamista vastaaja kokee tarvitsevansa työssään, sekä mistä hän kokee saaneensa nämä taidot. Tämä kysymys on yhteydessä suoraan tämän tutkimuksen tutkimuskysymykseen ja pääongelmiin. Tässä kohtaa - ohjeistuksen mukaisesti – vastaajat saivat miettiä rauhassa omia käsityksiään osaamisestaan, eikä vastauksen pituutta oltu rajoitettu. Myös seuraavassa kysymyksessä (kysymys 6) vastauksen pituutta ei oltu rajoitettu ja tässä vastaaja pystyi pohtimaan hänen asiantuntijuutensa muodostumista. Vastauksen laatu ja tyyli kertoi samalla myös sen, millä tavalla vastaaja määritteli käsitteen asiantuntijuus.

Vastauksia kyselyyn sain 10 kappaletta toukokuun 2019 aikana. Oli mieluista huomata, kuinka vastaukset olivat pohdittuja ja huolellisesti muotoiltuja, mikä antoi kuvaa myös siitä, että vastaajalla oli myös motivaatiota vastata kysymyksiin. Tässä saattoi myötävaikuttaa myös se, että vastaajat pääsivät itse valitsemaan vastausajankohtansa ja näin ollen he pystyivät rauhassa ja huolellisesti

pohtimaan vastauksiaan. Täten on perusteltua uskoa, että vastaukset kuvaavat vastaajien todenmukaisia ajatuksia ja täten myös kyselyaineiston perusteella tehty analyysi, tulokset ja pohdinta tarkastelevat tutkittavaa ilmiötä todenmukaisesta näkökulmasta.

## **Haastattelu ja ajatuskarttatehtävä**

Halusin tämän edellä esitellyn kyselyn lisäksi kuitenkin myös syvällisempää, pidemmälle vietyä pohdiskelua ja keskustelua alan kasvatustieteilijän kanssa. Tämän vuoksi aineiston hankintaan sisältyi myös kaksi haastattelua, joihin osallistui kaksi alalla työskentelevää kasvatustieteilijää. Tämän haastattelun toteutin osaksi teemahaastatteluna, jonka alkuun haastateltava sai tehdä lyhyen niin kutsutun aktivointitehtävän.

Teemahaastattelussa oleellista on ennakkoon valita teemat, joiden myötä haastattelu etenee. Teemojen lisänä on usein apukysymyksiä teemaan liittyen. Tätä puolistrukturoitua haastattelua voidaan pitää läheisenä syvähaastattelun kanssa, sillä siinä vuorovaikutuksen on tarkoitus toimia avoimesti ja läpinäkyvästi. Tarkoitus haastattelussa on kysyä tutkimusongelman ja tutkimuksen tarkoituksen näkökulmasta oleellisia ja merkityksellisiä kysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 76 – 79.) Metodologisesta näkökulmasta tarkasteltuna teemahaastattelussa korostuu näiden avointen vastausten myötä erityisesti ihmisten, eli haastateltavien, tulkinnat ja heidän asioille antamat merkitykset (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Koska tämän tutkimuksen haastattelurunkoon ei oltu luotu etukäteen teemoihin liittyviä alakysymyksiä, on haastattelumetodissa myös yhteneväisyyksiä avoimeen haastatteluun, eli syvähaastatteluun. Haastattelun tarkoitus on edetä runkoon merkittyjen teemojen mukaisesti, mutta näiden kohdalla keskustelun on tarkoitus olla avointa ja strukturoimatonta. Tällaisessa haastattelumuodossa ”*vain ilmiö, josta keskustellaan, on määritelty*” (Tuomi & Sarajärvi 2003, 78).

Valitessani haastattelun aineistonhankintatavaksi, tuli minun haastattelijana perehtyä hyviin haastattelukäytäntöihin, joilla saisin haastattelutilanteesta sekä haastateltavasta esille tärkeitä ja tutkimuskysymysten kannalta oleellisia asioita, mutta kuitenkin pitäen samalla haastattelutilanteen rentoja ja haastattelevalle mielekkäänä. Hyvä haastattelu ei ole vain hyvien kysymysten kysymistä, vaan mielekkään ja samalla kuitenkin johdonmukaisen vuorovaikutuksen luomista

haastateltavan ja haastattelijan välille. Tämän vuorovaikutuksen ja tunnelman haastattelussa tulisi olla rauhoittavaa ja rehelliseen dialogiin rohkaisevaa. (Tracy 2013, 158-161.) Yksityishaastattelun tarkoitus onkin tarjota haastateltavalle katkeamaton ja vilpitön keskittyminen haastattelijan toimesta (Ritchie 2003, 36).

Haastattelun alussa haastateltavat loivat aktivointitehtävänä ajatuskartan, joka toimi samalla keskustelun pohjustajana, aihealueeseen orientoitumisen keinona, sekä osana tutkimuksen aineistoa. Haastateltavat valikoituivat sen mukaan, miten verkostoni kautta sain yhteyden mahdollisiin haastateltaviin. Lopulta aikatauluhaasteista huolimatta sain sovittua kahden alalla toimivan kasvatustieteilijän kanssa haastatteluajan, jotka toteutin toukokuun 2019 aikana. Haastattelussa oli kaksi eri osiota, jotka nekin jakautuivat pienempiin teemoitettuihin osiin. Haastattelun alussa selvitin taustatiedot haastatteluun osallistuvilta. Taustatietoihin lukeutui samat kysymykset kuin kyselyssä:

<b>Taustakysymykset:</b>
1. Oma tutkinto
2. Miten henkilö on päätenyt henkilöstön kehittämistehtävien pariin
3. Lyhyt nykyisen työnkuvan kuvaus
4. Työkokemus vuosina kyseiseltä alalta

Lisäksi tiedustelin haastattelussa, miksi kyseinen henkilö kiinnostui HRD-tehtävistä, ja ovatko tehtävät tuntuneet mieluisilta ja sen mukaisilta, mikä ajatuksena on ollut aikaisemmin HRD-tehtävistä. Seuraavalta sivulta löytyy haastattelun apuna käytetty haastattelurunko.

<b>Haastattelun runko</b>
Ensimmäinen osio: Osaaminen
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ajatuskartan teko, sisällön läpikäynti ja keskustelu</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Keskustelua teemoittain: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perimän ja persoonallisuuden rooli</li> <li>- Substanssiosaamisen rooli</li> <li>- Kasvatustieteen opintojen rooli</li> <li>- Korkeakoulun valinnaisaineiden rooli</li> </ul> </li> </ul>
Toinen osio: Asiantuntijuus HRD-tehtävissä
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Keskustelua teemoittain <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asiantuntijuus</li> <li>- Oma asiantuntijuus</li> <li>- Kasvatustieteilijänä erottuminen generalistisella alalla</li> </ul> </li> </ul>

Ensimmäisessä osiossa haastateltavat tekivät ensin ajatuskartan tyhjälle paperille. Tehtävänanto kuului seuraavanlaisesti: ”Tee ajatuskartta, jossa pilkot nykyisen osaamisesi osiin. Pohdi sitä tehdessäsi, mistä kaikesta sinun osaaminen nykyisissä työtehtävissäsi muodostuu, ja mistä se on rakentunut.” En tehtävänannossa tietoisesti pyytänyt pohtimaan, mitä on osaaminen heidän mielestään, vaan jätin sen tarkoituksella heidän pohdittavakseen. Näin ollen ajatuskartan analysointivaiheessa saadaan myös hyvää tietoa siitä, miten vastaajat itse käsittävät osaamisen.

Haastattelun teemat perustuivat tutkimuksen viitekehykseen sekä kasvatustieteilijän tutkinnon rakenteen ja sen monipuolisuuden ilmentymiseen. Persoonan ja persoonallisuuden roolilla halusin selvittää haastateltavien ajatuksia liittyen heidän niin sanottujen henkilökohtaisten valmiuksien (teoreettisessa viitekehyksessä yhteydessä volitionaalisiin taitoihin, eli sisältäen kognitiiviset ja emotionaaliset ominaisuudet, sekä perityt käyttäytymisen tendenssit yhdistettynä toimintaympäristöön) rooliin osaamisensa hahmottamisessa. Substanssiosaaminen säilyi teoreettisessa viitekehyksessä kantavana käsitteenä ja siksi oli miele-

kästä selvittää ajatuksia tähän liittyen. Tämän teeman tarkoituksena oli siis selvittää, kuinka suuren roolin haastateltavat antavat substanssiosaamiselle ja painottuuko keskustelussa substanssiosaamisen, eli esimerkiksi järjestelmien käytön suuri rooli, vai nousevatko muut osaamisen alueet korkeammalle painotukselle. Kaksi muuta osaamista koskevaa teemaa liittyivät korkeakouluopintoihin ja niistä saatuun tietotaitoon. Näillä halusin selvittää kasvatustieteen opintojen monipuolisuuden ilmentymistä sen myötä, miten erilaisia taitoja eri kasvatustieteen maistereilla voi olla valmistuttuaan. Näiden teemojen myötä halusin selvittää, miten haastateltavat kokivat sekä kasvatustieteen opintojen, että valinnaisaineiden roolin osaamisessaan.

Asiantuntijuutta koskevan osion teemat ovat itsessään jo hyvin laajoja ja suoraan yhteydessä tutkimusongelmaan. Ensimmäinen teema, asiantuntijuus, orientoi keskustelun asiantuntijatyöhön ja asiantuntijuuteen, sekä sai haastateltavan pohtimaan, millä tavoin hän määrittelee yleisesti asiantuntijan ja asiantuntijuuden. Tämän jälkeen toisen teeman, eli oman asiantuntijuuden, myötä keskustelu kääntyi siihen, millä tavoin oma osaaminen muodostuu asiantuntijuudeksi, ja ajatuksiin siitä, millä tavoin hän on asiantuntija omassa työssään. Viimeinen asiantuntijuuden teema koski kasvatustieteilijän erityislaatuista ja sitä, millä tavoin kasvatustieteilijä voi erottautua edukseen työskennellessään henkilöstön kehittämistehtävien parissa. Tämän teeman myötä haastateltavat pohtivat niitä perustavanlaatuisia kasvatustieteilijän vahvuuksia, joiden avulla heidän paikkansa HRD-tehtävissä on perusteltua.

Haastattelun runko toimi suuntaa ohjaavana. Tarkoitus oli johdatella teemojen kautta avoimeen keskusteluun haastateltavan kanssa. Tarkoitus oli myös seurata, mihin suuntaan ja minkälaisiin ajatuksiin avaavat kysymykset ohjaavat haastateltavan ja sitä kautta luoda haastatteluun vuorovaikutusta haastateltavan ohjaamana ja luomana. Tämä toimi varsin hyvin, ja näin haastatteluissa kuuluikin vahvasti haastateltavan oma ääni ja ajatukset.

Haastatteluihin varasin aikaa kumpaankin 1,5 tuntia. Toisen haastattelun toteutin videopuhelun avulla ja toinen haastattelu tapahtui kasvokkain. Alkuun kerroin haastateltaville tutkimuksestani ja heidän haastattelutietojen säilyttämisestä. Avasin alussa myös sen, että vain haastattelun yhteydessä kysytyt taust-



tatiedot näkyvät tutkimuksessa, ja näin ollen he eivät ole tunnistettavissa vastausten perusteella. Haastateltavat hyväksyivät nämä ehdot, ja pystyimme aloittamaan itse haastattelun.

Haastattelut etenivät luonnollisesti ja haastateltavien ajatusten suuntaisesti. Keskityin haastattelijana haastattelutilanteessa kysymään avoimia jatkokysymyksiä, jotta sain lisätietoa vastauksista. Palautin keskustelun myös takaisin aiheeseen, jos se lähti liikaa pois itse teemoista. Haastattelujen aikana oli mielekästä huomata, miten myös haastateltavat uppoutuivat pohtimaan osaamistaan ja polkuaan nykyiseen tilanteeseensa.

### 6.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmetodi, jota käytin aineiston analyysiin, oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysia voidaankin pitää yksittäisen metodin lisäksi ”*väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin*” (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93). Tutkimuksen teoreettinen viitekehys toimii ohjaavana, mutta tuo osaltaan mukaansa myös teoriasidonnaisen analyysin. Näin ollen tutkimuksen viitekehys eli teoria toimii analyysin tukena. Sen vaikutus aineiston analyysiin tunnistetaan ja tiedostetaan, mutta se ei suoranaisesti ohjaa tai testaa aineistosta nostettavia analyysiyksikköjä ja teoriamalleja. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 98-99.) Näin ollen teoreettisen viitekehyksen osaamisen ja asiantuntijuuden määritelmät eivät vaikuta suoraan aineistosta muodostuviin analyysiyksikköihin ja näiden myötä muodostuviin tuloksiin, mutta niiden taustavaikutusta analyysissä ja tulosten muodostumisessa ei voida sulkea pois. Koska tutkijana olin perehtynyt tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, tunnistin erilaisten osaamisen ja asiantuntijuuden teoriatiedon vaikuttavan myös analyysivaiheessa. Koska toin tämän tietoisesti esiin, koin vaikutuksen kuitenkin jäävän vähäiseksi, sillä pystyin keskittymään itse aineistoon ja siitä nouseviin analyysielementteihin. Näin ollen tutkijana tein jatkuvaa itseni ja aineiston reflektointia, sekä analyysin kyseenalaistamista, jolloin pystyin perustelemaan analyysiyksiköt suoraan aineistosta nousseiksi.

Aloitin aineiston analyysin lukemalla kyselyn vastaukset useaan kertaan läpi, jotta sain kuvaa aineiston sisällöstä. Tämän jälkeen litteroin haastattelut, jotka myös luin useaan kertaan läpi. Haastattelujen litteroinnin jälkeen purin

haastattelut osiin. Suoritin kyselyn analyysin ja haastatteluiden analyysin omiaan, jotta analyysin myötä tulokset eivät sekoitu erilaisten aineistojen myötä.

Koska haastatteluja oli kaksi, ei näistä ollut mielekäästä etsiä toistuvia tai esiin nousevia teemoja. Haastattelut etenivät kummankin haastateltavan omien ajatusten ja käsitysten mukaisesti, joten ajatuskartan ja muun keskustelun myötä nousi hyvin erilaisia ajatuksia. Tutkimuksen ollessa laadullinen ja keskittyen yksilöiden omiin käsityksiin, käsittelin ne myös analyysissä erillisinä osioina, eli omina kokonaisuuksina ja kokemusmaailmoinaan. Analysoin ensin haastattelujen yhteydessä luodut ajatuskartat, jonka jälkeen avaan osaamisen ja asiantuntijuuden määrittelyt. Haastattelujen ja vuorovaikutuksellisen keskustelun myötä haastateltavien ajatuksista ja käsityksistä sai syvempää ja moniulotteisempaa kuvaa, kuin kyselyn avulla, ja siksi tässä osiossa oli tärkeää ottaa vahvasti huomioon myös itse suorien kysymysten vastausten ulkopuolelta tulleet ajatuksenvirran ilmentymät.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin liittyen kasvatustieteilijän osaamiseen, asiantuntijuuteen ja vahvuuksiin sain vastauksen hyödyntäen sekä kyselyettä haastatteluaineistoa, joten käyn seuraavaksi läpi analyysin tulokset tutkimuskysymyksittäin. Tätä ennen esittelen lyhyesti sekä kyselyyn, sekä haastatteluihin osallistuneiden henkilöiden taustaa, sillä nämä vaikuttivat suoraan analyysin tuloksiin.

## 7 ANALYYSIN TULOKSET

Analyysin tulosten esittelyn yhteydessä on oleellista avata ensin kyselyyn ja haastatteluihin osallistuneiden taustatietoja. Avaan samalla myös sen, millä tavoin viittaan analyysin tuloksissa kunkin henkilön vastaukseen, eli mikä on viittausten merkitsemistapa.

Kyselyyn vastanneista kymmenestä henkilöstä kahdeksan oli valmistunut kasvatustieteen maisteriksi ja kahdella vastaajista olivat opinnot vielä kesken, joskin olivat jo kasvatustieteen kandidaatteja. Monet tähdensivät tutkintokohdassa vielä opiskelleensa erityisesti aikuiskasvatustiedettä tai yleistä kasvatustiedettä, ja yksi mainitsi olevansa luokanopettaja. Tämän kysymyksen ja annettujen vastausten myötä sain vielä varmistuksen sille, että jokainen kyselyyn vastanneista edusti kasvatustieteilijän näkemyksiä vastauksissaan.

Työkokemusta löytyi kyselyyn vastanneilta hyvin eriäviä määriä. Työkokemus vuosina kyseessä olevalta alalta vaihteli yhdestä vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen. Kahdella vastaajista kokemusta löytyi 1 vuoden verran, sekä kahdella löytyi 2 vuoden verran. Yhdellä löytyi 5 vuotta, yhdellä 10, kahdella 15, yhdellä 19, sekä yhdellä tasan 20 vuotta työkokemusta. Lukiessani vastauksia huomasin tämän kokemuksen määrän olevan merkityksellinen tekijä siinä, miten vastaaja koki osaamisensa muodostuvan, ja tästä syystä myös tämä on otettu mukaan analyysin sitaatteihin merkitsemällä vuosien määrän sitaatin jälkeen.

Kyselyn analyysivaiheessa merkitsin vastaajien vastaukset numeroin, sillä halusin säilyttää tutkimuksessa vastaajien anonymiteetin. Nimesin vastaukset vastaajien mukaisesti V1 = vastaaja 1, V2 = vastaaja 2, V3 = vastaaja 3, jne. Näin tein lukuun 10 asti. Tätä nimeämistä hyödynnän myös sitaateissa. Tämän tunnistavan perään merkitsin myös yllä olevassa kappaleessa mainitun vuosien määrän, esimerkkinä "V5, 1 vuosi".

Ensimmäinen haastateltava, tutkimuksessa nimettynä H1 (= Haastattelu 1), on valmistunut kasvatustieteen maisteriksi, pääaineenaan elinikäinen oppiminen ja kasvatus. Hän päätyi henkilöstön kehittämistehtävien pariin kiinnostuksensa

vuoksi: Häntä on pitkään kiinnostanut kasvatus ja oppiminen ilmiönä, sekä liiketoiminnan tukeminen ihmisten tukemisen kautta. Näin ollen henkilöstön kehittämistehtävät tuntuivat luonnolliselta väylältä, jossa yhdistyivät nämä kiinnostuksen kohteet. Vaikka oppiminen ja sen prosessit kiinnostavat, ei hän kuitenkaan innostunut koskaan itse opetuksesta tai opettajana toimimisesta:

*”En oo ollut kiinnostunut luokkahuonemeiningistä tai opettamisesta. Business thinking kuitenkin kiinnostaa.” (H1)*

HRD-alalle pääsy voi olla haastavaa sen suosionsa puolesta, ja siksi myös H1:lläkin kesti jonkin aikaa, ennen kuin pääsi itseään kiinnostaviin tehtäviin. Nykyisissä, eli ensimmäisessä HRD-alan tehtävässään, hän on toiminut 1,5 vuotta. Työtehtävät teollisuusalan yrityksessä pitävät sisällään osaamisen kehittämisen tiimissä toimimisen, ja itse työtehtäviin kuuluvat henkilöstön kehittämisen erilaiset toimenpiteet. Näitä ovat esimerkiksi koulutuksien suunnittelu ja koordinointi, sekä osaamisen hallinnan työkaluna hyödynnettävän järjestelmän hallinta ja kehittäminen. Tehtäviin lukeutuvat myös opiskelusisältöjen koordinointi ja verkkokoulutuksien suunnittelu ja toteutus.

Toinen haastateltava (= tutkimuksessa H2) on myös valmistunut kasvatustieteen maisteri elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen suuntauksesta, ja hänellä on henkilöstön kehittämisen alalta työkokemusta 2 vuotta. HRD-alalle hän päätyi harjoittelunsa myötä, joskaan tavoitteellista polkua hänellä ei ollut kohti HRD-tehtäviä. Ala ja työtehtävät ovat tuntuneet kiinnostavilta ja koska niissä on pystynyt hyödyntämään yliopiston kautta hankittua pedagogista osaamista, on ala tuntunut oikealle valinnalle. Asiantuntijatyössään hän voi hyödyntää omia vahvuuksiaan, kuten luovuutta ja innovointikykyään. H2:n työtehtäviin pedagogisena asiantuntijana kuuluvat erilaisten – sekä lyhyiden että pitkien - valmennusten suunnittelu, joita ovat esimerkiksi esimiesvalmennusten ja tutkintoon johtavien valmennusten suunnittelu. Työtehtäviin lukeutuu näiden valmennusten sisältöjen suunnittelu, sekä jonkin verran myös itse valmentaminen. Työt ovat enimmäkseen kuitenkin fasilitointia, ei opettamis- tai valmentamistyötä. Lisäksi on erilaisia projekteja, esimerkiksi uuden järjestelmän käyttöönotto, joissa H2 on mukana koulutus-suunnittelijana.

## 7.1 Osaaminen rakentuu jatkuvan oppimisen, moniulotteisen ymmärryksen ja kokemuksen vuorovaikutuksessa

### Kyselyaineistosta muodostuneet osaamisen osa-alueet

Aloitin osaamista koskevien vastausten analyysin lukemalla vastaukset useaan kertaan. Löysin vastauksista kategorioita, joiden ympärille jäsenyivät vastauksissa ilmenneet osa-alueet. Seuraavassa kuviossa (kuvio 2.) näkyvät nämä osa-alueet, joiden ympärille muodostuu myös omat alakategoriat, joita käyn alla olevassa tekstissä tarkemmin läpi.



Kuvio 2: Osaamisen osa-alueet

Seuraavaksi tarkastelen näitä osa-alueita vielä tarkemmin ja otan huomioon näiden osa-alueiden alakategoriat.

## Opintojen tuoma tietotaito

Opintojen tuoma pohjatieto, teoria sekä yleiset – generalistiset – työelämän taidot tuotiin vastauksissa hyvin usein esille ja näiden merkitystä osaamiselle ja sen muodostumiselle myös korostettiin suuresti. Opintojen tuoma osaaminen jaettiin kasvatustieteelliseen näkemykseen, kaikkien opintojen yhteisvaikutukseen, sekä opintojen kautta kerättyyn muuhun tietotaitoon.

### 1. Kasvatustieteellinen näkemys

Kasvatustieteen opintojen tuoma kasvatustieteellinen teoria nostettiin esille useassa eri vastauksessa. Myös pedagogisten opintojen myötävaikutus pedagogisen osaamisen kehittämisessä tunnustettiin ja tämä koettiin tärkeänä henkilöstön kehittämistehtävien parissa työskentelevien osaamisalueena.

*”Työssäni tärkeää on kasvatus- ja käyttäytymistieteellisen teoriapohjan hallitseminen. Aikuisopetukseen suuntautuvien pedagogisten opintojen suorittamisesta on myös ollut paljon hyötyä omassa työssäni.” (V9, 10 vuotta)*

*”Olen saanut pedagogista näkemystä siitä, kuinka ihminen työssään parhaiten oppii.” (V8, 15 vuotta)*

*”Aikuisten oppimisen asiantuntijana tarkastelen työpaikkoja kokonaisvaltaisina ja ainutlaatuisina systeeminä, joissa erilaiset ihmiset toimivat ja ajattelevat erilaisten kulttuurien määrittämässä kokonaisuuksissa. Havainnoin taitavasti kehitysasioista ymmärtäen, miksi ihmiset eivät hyvistä suunnitelmistamme huolimatta muutakaan toimintatapojansa.” (V2, 15 vuotta)*

*”Opintojen teoriapohja [on osa osaamista]” (V4, 2 vuotta)*

*”Nykyinen osaamiseni koostuu niin opinnoista hankituista tiedoista ja taidoista kuin työkokemuksestani. Tarvitsen työssäni osaamista aikuisten oppimisesta.” (V6, 5 vuotta)*

*”Koulutussuunnittelussa hyödynnän kasvatustieteen opintojani, sekä opettajan pedagogisia opintoja.” (V6 5 vuotta)*

## 2. Opintojen yhteisvaikutus

Vastauksissa tuli myös ilmi opintojen kokonaisvaikutus, jossa osaamisen muodostaa kasvatustieteen opintojen kanssa myötävaikutuksessa yksilön sivu-/valinnaisaineopinnot.

*”Kasvatustieteen opinnot, joissa sivuaineena suoritin työ- ja organisaatiopsykologian, muokkasivat pitkään jatkuneiden opintojeni aikana minua ja ajatteluni – jopa koko suhtautumistani elämään – erittäin paljon.” (V2, 15 vuotta)*

## 3. Opintojen kautta kerätty muu tietotaito

Useat eri taidot, joita vastaajat kuvasivat saaneensa opintojensa kautta, eivät tulleet suoraan kasvatustieteen tai sivuaineiden substanssiosaamisesta. Monet korostivat muita opintojen myötä hankittuja työelämätaitoja, kuten suunnitelmallisuutta ja organisointitaitoja.

*”Suunnitelmallisuutta ja systemaattisuutta uskon oppineeni eritoten yliopisto-opintojen aikana. Samaten opinnot ovat tukeneet kokonaisuuksien hahmotuskykyä sekä kykyä zoomata kokonaisuuksista pieniin yksityiskohtiin ja yksityiskohdista takaisin kokonaisuuteen.” (V6, 5 vuotta)*

*”Myös opinnot/opiskelu ovat tukeneet tiettyjä geneerisiä taitoja, esim. organisointi- ja aikataulutustaidot, kirjallinen ja suullinen viestintä, kielitaito ja kyky sekä itsenäiseen työskentelyyn että tiimityöskentelyyn.” (V10, 2 vuotta)*

## Omat luontaiset valmiudet

Tähän osa-alueeseen kuuluvat vastaajien vastauksista nousseet omaan persoonallisuuteen ja luonteeseen vahvasti kytköksissä olevat valmiudet. Osa näistä, kuten priorisointikyky ja kokonaisuuksien hallinta, ovat myös opittavia ja kehitettäviä asioita, mutta vastausten kontekstin perusteella nämä liittyivät vastaajien omiin, henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, joita he korostivat vastauksissaan vahvuuksinaan kyseisissä työtehtävissä. Vastaajat korostivat osaamisen osa-alueena esimerkiksi sinnikkyyttä, rohkeutta, kokonaisvaltaista ajattelua ja hyvää itsetuntemusta.

*”Asioiden priorisointikykyä ja kokonaisuuksien hallintaa” (V10, 2 vuotta)*

*"Taidoista erityisesti käytössä ovat kyky omaksua uutta nopeasti - - sekä kyky hahmottaa kokonaisuuksia" (V6, 5 vuotta)*

*"Empatiakyky, ratkaisukeskeinen asenne" (V7, 1 vuosi)*

*"Organisointitaito, innovatiivisuus ja oma-aloitteisuus" (V4, 2 vuotta)*

*"Kokonaisvaltainen ja systeeminen ajattelu" (V3, 20 vuotta)*

*"Toki iso osa työssäni onnistumisessa on rohkeuden, pitkäjänteisyyden ja pitkäpinnaisuuden ansiosta" (V8, 15 vuotta)*

*"Asiakkaan ongelmien ratkaisussa ei auta kuin harjoitella, yrittää, yrittää uudelleen ja uskaltaa kokeilla uudenlaisia näkökulmia." (V8, 15 vuotta)*

*"Hyvä itsetuntemus auttaa omien vahvuuksien ja kehityskohteiden sekä itselle tyypillisten toimintamallien tunnistamisessa (esim. miten reagoin muutuviin tilanteisiin tai erilaisiin ihmisiin ja tulen heidän kanssaan toimeen" ja tietysti itsensä johtamisessa." (V9, 10 vuotta)*

### Itsensä kehittäminen

Itsensä jatkuva kehittäminen eri taitojen osa-alueilla nousi vahvasti esiin suurimmassa osassa vastauksista. Itsensä kehittämisen tärkeys tunnistettiin selkeästi ja koettiin yhdeksi oleelliseksi oman osaamisen osa-alueeksi:

*"Monipuolinen ja oma-aloitteinen itsensä ja osaamisensa kehittäminen on avainasemassa." (V3, 20 vuotta)*

Vastauksissa ilmeni myös erilaisia tapoja kehittää itseään. Nämä tavat pystyi jakamaan seuraavanlaisesti:

1. Itsenäinen perehtyminen alan materiaaliin (esim. kirjallisuus, blogit, podcastit):

Itsensä kehittäminen lukemalla tai muuten perehtymällä alan keskusteluihin, tutkimuksiin ja trendeihin tunnustettiin yhdeksi oleelliseksi osaamisen ja sen ylläpitämisen taidoksi:

*"Kehitän myös jatkuvasti omaa osaamistani: luen alan kirjallisuutta (esim. tänä vuonna olen aktiivisesti opiskellut koulutusten vaikuttavuuteen liittyvää kirjallisuutta) ja blogeja." (V6, 5 vuotta)*

*"Kehitystehtävissä toimiminen edellyttää lisäksi alan aktiivista seuraamista, jotta voi tuoda uusia ajatuksia työpaikalle HR:n kehittämiseksi. Tämäkin tieto*



*on kertynyt oman aktiivisuuden ja alan seuraamisen kautta. Seuraankin aktiivisesti HR:n kentällä käytävää keskustelua uusista hyvistä käytännöistä kirjallisuuden, artikkelien, blogien ja podcastien kautta.” (V10, 2 vuotta)*

## 2. Omien työelämätaitojen kehittäminen (esim. itsetuntemus ja tunnetaidot)

Itsensä kehittämistä ja reflektointia pidettiin tärkeänä. Vastaajat korostivat jatkuvaa itsepohdintaa sekä oman käytöksen ja siihen vaikuttavien tekijöiden taukoamatonta peilausta.

*”Tämä kaikki on vaatinut hyvää itseni johtamista: syvää itsetutkiskelua ja ponnostusta tunnetaitojen kehittämiseen. Ennen kuin voin valmentaa muita ihmisiä, on minun osattava valmentaa itseäni.” (V2, 15 vuotta)*

*”Osaamiseni on paljolti myös ns. metataitojen hallintaa eli jatkuvaa oppimisen ja reflektoinnin kykyä, koska työni vaatii jatkuvaa uudistumista.” (V8, 15 vuotta)*

## 3. Kehittyminen verkostojen ja työtovereiden avulla

Verkostot ja niiden hyödyntäminen oppimisessa ja opitun jakamisessa tuotiin esille useasti. Myös työtoverit koettiin avuksi tiedon jakamisessa ja osaamisen kasvussa.

*”Onnistumiseen tarvitaan paljon muutakin kuin omaa osaamista, etenkin fiksuja kollegoita ja verkoston hyödyntämistä.” (V8, 15 vuotta)*

*”Lisäksi olen verkostoitunut aktiivisesti omanalani ihmisten kanssa ja käyn aktiivista keskustelua sekä osallistun erilaisiin verkostotapaamisiin” (V6, 5 vuotta)*

### Vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutustaidot nostettiin osaamisen alueeksi kaikista useimmiten ja yhteinäisimmin. Työelämä muodostuu yhä enenevässä määrin tiimeistä ja yhteisöistä,

joissa tulee toimia vuorovaikutuksessa muiden työntekijöiden kanssa. On osattava kuunnella ja ymmärtää toisen näkökulma, mutta myös tuoda esiin omat näkökulmansa ja mielipiteensä, sekä osattava perustella nämä vakuuttavasti.

*”Niin nykyisessä tehtävässäni kuin aiemminkin toimittuani kehittäjänä ja muutosten veturina olen nähnyt, miten monin tavoin kaikki ihmisen oppimiseen ja kasvuun kiinnittyvä liittyy viestintään ja vuorovaikutukseen” (V2, 15 vuotta)*

Vastauksissa esiin tulleet vuorovaikutustaidot voidaan jakaa seuraavanlaisesti:

#### 1. Yhteistyö- ja tiimityötaidot:

Työelämän suuntautuessa yhä enenevässä määrin tiimi- ja ryhmätöiden, sekä erilaisten yhteistyöprojektien toimintamalleihin, korostivat vastaajat tätä myös vastauksissaan. Riippumatta vastaajan tarkemmista työtehtävistä, nousivat erilaiset yhteistyötaidot jatkuvasti yhdeksi tärkeimmistä osaamisen osa-alueista.

*”Vuorovaikutus- ja viestintätaidot ovat erittäin tärkeitä, koska yhteistyön tekeminen on ennemminkin sääntö kuin poikkeus.” (V9, 10 vuotta)*

*”Työni edellyttää hyviä vuorovaikutustaitoja, jotta onnistuu luomaan avoimet suhteet kollegoihin, jossa tietoa ja osaamista halutaan jakaa.” (V10, 2 vuotta)*

*”Työssä edellytetään myös hyviä sosiaalisia taitoja, - - sillä työ sisältää paljon yhteistyötä eri tahojen kanssa ja tiimimuotoista toimintaa.” (V10, 2 vuotta)*

#### 2. Asiakassuhdetaidot:

Vastaajien työtehtävät sisälsivät usein tapaamisia ja neuvotteluja asiakkaiden kanssa ja näissä vastaajat korostivat hyviä neuvottelutaitoja:

*”Asiakaskohtaamisessa myös hyvistä neuvottelutaidoista on hyötyä.” (V9, 10 vuotta)*

### 3. Esiintymistaidot:

Tilanteet, joissa työtehtäviensä puolesta henkilö joutuu esiintymään yhdelle tai useammalle ihmiselle, vaativat omanlaisia vuorovaikutustaitoja, jotka eroavat esimerkiksi neuvottelutilanteista. Näitä tilanteita ovat esimerkiksi erilaiset koulutus- ja infotilaisuudet.

*"Esiintymistaidot" (V6, 5 vuotta)*

*"Neuvottelu-, esiintymis- ja vaikuttamistaidot" (V3, 20 vuotta)*

### Tietotekniset taidot

Nykypäivän asiantuntijatyössä vaaditaan tietyntäsoista tietotekniikan osaamista selviytyäkseen työtehtävistään ja tämä tuli esille myös vastauksista, joskaan tätä ei mainittu kaikissa vastauksissa. Tietoteknisiä taitoja korostettiin erityisesti niiden tuomien mahdollisuuksien ja näiden hyödyntämisen näkökulmasta. Tietotekniset taidot eivät missään vastauksessa korostuneet muiden taitojen tai osaamisalueiden yli, vaan toimi näitä tukevana ja pikemminkin välillisenä taitoalueena, joka mahdollisti muun osaamisen esille tulon.

*"Pitää olla ymmärrys digitaalisuuden mahdollisuuksista, - - pitää olla hyvät tekniset taidot" (V8, 15 vuotta)*

*"Järjestelmäosaaminen" (V2, 15 vuotta)*

*"Olen oppinut käyttämään kunnolla erilaisia ohjelmia, järjestelmiä ja oppimisympäristöjä, esim. Moodle, Office 36 työkalut, Wordpress, IMovie, Power Point." (V5, 1 vuosi)*

*"Digitalisaation huomioon ottaminen" (V3, 20 vuotta)*

*"Tarvitsen työssäni osaamista - - erilaisista teknisistä ratkaisuista. Verkko-koulutusratkaisuja suunnitellessani hyödynnän niin tieto- ja viestintätekniikan opintojani" (V6, 5 vuotta)*

## Organisaatio- ja työtehtäväymmärrys

Tämän osa-alueen alle sisältyy kaikki se muu organisaatioon ja työtehtäviin liittyvä osaaminen, joka ei muodostu mainittujen osa-alueiden myötä. Tämä alue kattaa itse työn käytännön tekemiseen ja organisaatioon liittyvän tiedon, jonka avulla osataan toimia kyseisessä kontekstissa. Vastauksissa tämä osa-alue tuli esille hyvinkin erilaisten määritelmien ja kuvausten avulla, mikä kertoo tämän osa-alueen kattavuudesta, mutta myös merkityksellisyydestä työn osaamisen kannalta. Organisaatioymmärryksen jaoin vastausten perusteella seuraaviin kategorioihin:

### 1. Tehtäväkeskeinen osaaminen

Tehtäväkeskeinen osaaminen pitää sisällään sen substanssiosaamisen, mitä ilman työtehtävistä ei voisi suoriutua. Tämä osaamisen alue onkin siis hyvin vahvasti sidoksissa kyseisen henkilön sen hetkisiin työtehtäviin ja niissä vaadittaviin taitoihin.

*"Osaamiseni koostuu työlainsäädännön ja alan TES:n tuntemuksesta sekä HR-kentän eri osa-alueiden, kuten perehdytyksen ja rekrytoinnin hyvien käytäntöjen ja toimintamallien 'best practices' tuntemuksesta." (V10, 2 vuotta)*

*"Olen työssäni oppinut tekemään opetusvideoita." (V5, 1 vuosi)*

*"Projektityöskentelyyn liittyviä taitoja olen päässyt kehittämään sekä osallistumalla projekteihin asteittain (ensin projektiryhmän jäsenenä, myöhemmin myös projektipäällikkönä) että valmennusten muodossa." (V9, 10 vuotta)*

### 2. Ymmärrys taloudesta

Ymmärrys taloudesta ja sen raameista, sekä eräänlaisesta *business thinking* -ajattelusta tuli myös esille vastauksista. Talouden ja organisaation toimintaympäristön hahmottaminen auttoi ymmärtämään myös oman yksikkönsä ja tätä kautta oman työnsä asemaa organisaation toiminnassa ja tavoitteissa.

*"Ymmärrän organisaatioiden rationaalia puolta: taloutta, järjestelmiä, päätöksenteon ja johtamisen arjen rakenteita." (V2, 15 vuotta)*

### 3. Kokemukseen perustuva osaaminen

Vastaajat, joiden työkokemus oli alalta jo useita vuosia, toivat selkeästi enemmän esille jo kattunutta työkokemusta. Tämä työkokemus saattoi liittyä esimerkiksi konkreettisesti projektityöskentelyyn tai yleisemmin työelämätaitoihin, kuten vuorovaikutuksen ja esiintymisen kehittymiseen vuosien saatossa.

*"Lisäksi minulla on työkokemusta verkkokoulutusten tuotannosta, viestintätehtävistä ja erilaisten järjestelmäprojektien ja kehitysprojektien vetämisestä." (V6, 5 vuotta)*

*"Osaamiseni olen saavuttanut pitkälti monipuolisen ja tavoitteellisen urakokemuksen kautta" (V8, 15 vuotta)*

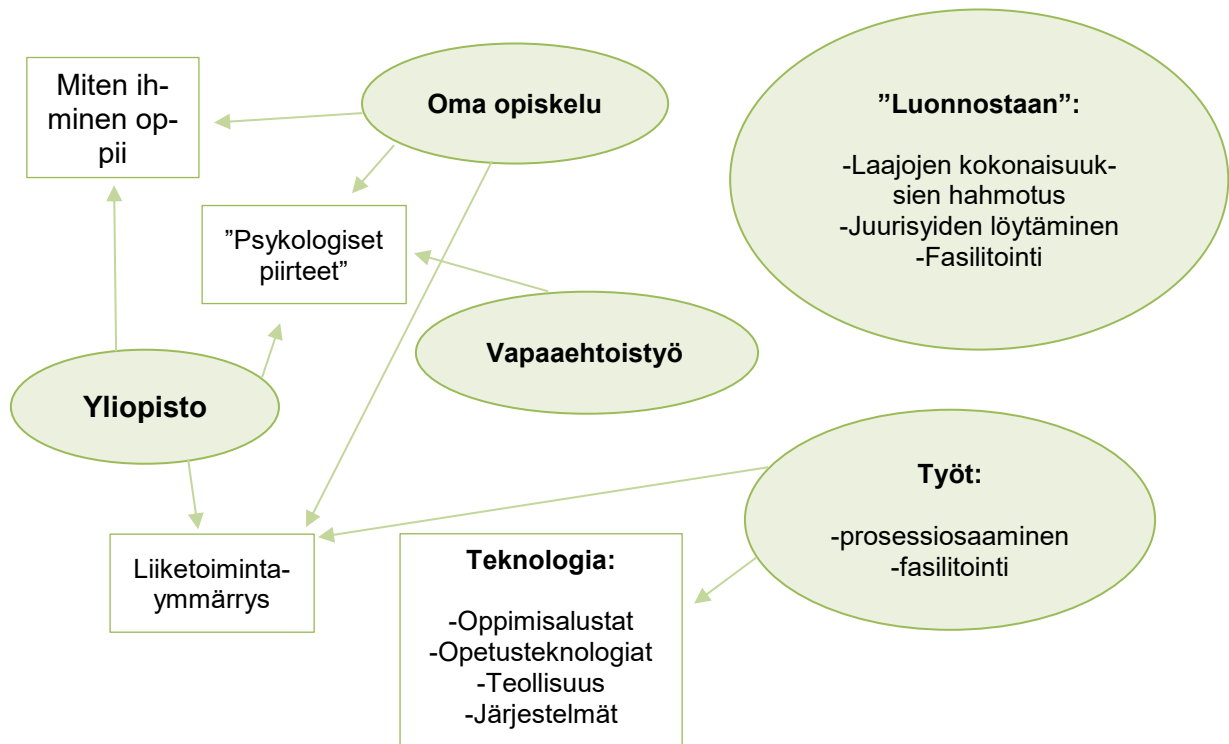
### 4. Hiljainen tieto

Myös hiljaisen tiedon avulla saavutettu taito on tunnustettu osaksi osaamista yhden vastaajan myötä.

*"HR-alan osaaminen on kertynyt - - työpaikan oman 'hiljaisen tiedon' myötä. - - Lisäksi olen saanut osan työssä vaadittavista taidoista 'hiljaisena tietona' kokeneimmilta kollegoilta. Tämä on ollut arvokasta tietoa työssä onnistumiselle." (V10, 2 vuotta)*

### **Osaaminen ensimmäisen haastateltavan mukaan**

Seuraavalla sivulla esittelen havainnollistavan kaavion H1:n ajatuskartasta.



Kuvio 3: H1:n ajatuskartta osaamisestaan ja sen muodostumisesta

Ajatuskartta perustuu viiteen eri, vihreällä pohjalla ajatuskartassa näkyvään, tiedonlähteeseen: yliopistoon, omaan opiskeluun, vapaaehtoistyöhön, työhön sekä ”luonnostaan”-osioon. Taustavärittömät laatikot kertovat kaaviossa ne asiat, joita H1 on näistä viidestä eri lähteestä oppinut, ja nuolet kaaviossa kuvaavat sitä, mistä lähteestä mikäkin asia on opittu. Ajatuskartta perustuu haastateltavan ajatukseen siitä, mitä tietää jostakin asiasta.

*”Vaikea sanoa, että minä osaan, helpompi sanoa, että minä tiedän tästä asiasta” (H1)*

Haastateltava on saanut osan osaamisestaan ja tiedostaan opiskelun myötä. Tämä opiskelu on tapahtunut joko yliopistossa yliopisto-opintojen myötä, tai itsenäisenä ja aktiivisena itseopiskeluna. Tähän itseopiskeluun lukeutuvat mukaan sekä opiskelu alaan liittyen, esimerkiksi alan keskustelujen seuraaminen ja niistä oppiminen, että esimerkiksi itsensä ja omien vuorovaikutustaitojen kehittäminen lukemalla itsetietoisuutta kehittävä materiaalia. Näiden opiskelujen myötä H1 on kerännyt itselleen tietoa liiketoimintaymmärryksestä sekä siitä, miten ihminen oppii. Lisäksi H1 eritteli yhdeksi osa-alueeksi myös perehtymisen ns. psykologisiin

piirteisiin, jota hän on oppinut yliopisto-opintojen ja itseopiskelun lisäksi myös vapaaehtoistyönsä puolesta toimiessaan kriisityöntekijänä. Hän kuvaileekin tästä saatua laajempaa näkemystä seuraavanlaisesti:

*”Siinä laajenee näkemys ja tietyt palat loksahdelee paikoilleen.” (H1)*

Työkokemuksen kautta H1 on oppinut liiketoimintaymmärryksen lisäksi teknologian ja siihen lukeutuvien oppimisalustojen, opetusteknologioiden ja järjestelmien käytön. Myös teknologian merkitys teollisuudessa on tullut töiden ja työkokemuksen myötä tutuksi. Työkokemuksensa myötä hän on saanut myös esimerkiksi esiintymistaitoja ja tietynlaista *chaos management* -kokemusta. Jälkimmäisessä ovat kehittyneet erityisesti rauhoittumisen ja priorisoinnin taidot.

Haastateltava halusi haastattelun ja keskustelun aikana lisätä vielä tärkeän osaamisen osa-alueen, joka unohtui alkuperäisestä kaaviosta: viestinnän merkityksen kaikessa:

*”Älä koskaan yliarvioi ihmisten ymmärryskykyä. Mieluummin liian selkeä kuin liian epäselkeä.” (H1)*

Työntekijällä on H1:n kuvailemana vastuu siitä, että osaa itse viestiä ja kommunikoida niin, että väärinymmärrysten määrä on minimoitu. Tämä tarkoittaa kaikkea vuorovaikutusta sekä työyhteisössä työtovereiden ja esimiesten keskuudessa, mutta myös asiakaskohtaamisissa sekä esimerkiksi koulutustilanteissa.

”Luonnostaan” -osioon haastateltava sijoitti kokonaisuuksien hahmotuksen sekä erilaisten juurisyiden löytämisen. Nämä kuitenkin liittyvät osiltaan myös yliopisto-opintojen kautta saatuun kyseenalaistamisen taitoon ja kykyyn pohtia asioita perinpohjaisesti lähtien tavoitteista ja tarkoituksista liikkeelle.

*”Aina oon ollut kysyjä pienestä asti” (H1)*

Persoonallisuuden rooli vaikutti H1:n mukaan oppimiseen, mutta ei niinkään osaamiseen. Oppimiseen vaikuttaa taas se, millä tavoin on avoin uudelle ja miten ottaa muut näkökulmat huomioon:

*”Eli kuinka joustava sun näkökyky on, ja kuinka vankkumaton persoona. Vai haluaako ottaa huomioon kaikkea uutta ja kehittää itseään samalla.” (H1)*

Myös se, millainen on yksilön aikaisempi kokemus ja millaisia tilanteita hän on kohdannut, muokkaa H1:n mukaan persoonaa ja tapoja suhtautua tuleviin tilanteisiin:

*”Riippuu, kuinka paljon on menneisyyden mörköjä vaikuttamassa, et onko defenssit päällä. Tää vaikuttaa tulkintaan ja töissä toimimiseen.” (H1)*

Substanssiosaamisen roolin osaamisessa H1 koki toisaalta ristiriitaisena. Substanssiosaamista tarvitaan tietynlainen määrä, mutta osaltaan fasilitointitaidot ratkaisevat enemmän siinä, miten tietoa ja työkaluja voidaan hyödyntää ottaen huomioon tehtävän tarkoitus.

Keskustelussa kasvatustieteen opintojen roolista osaamisen muodostumisessa H1 oli selkeä kanta:

*”Jos puhuu pelkästään puhtaasti kasvatustieteen opinnoista, niin yksinään niillä en tekisi mitään, mutta tykkään, että se on ollu osana ja antanut oppiva organisaatio -näkökulman.” (H1)*

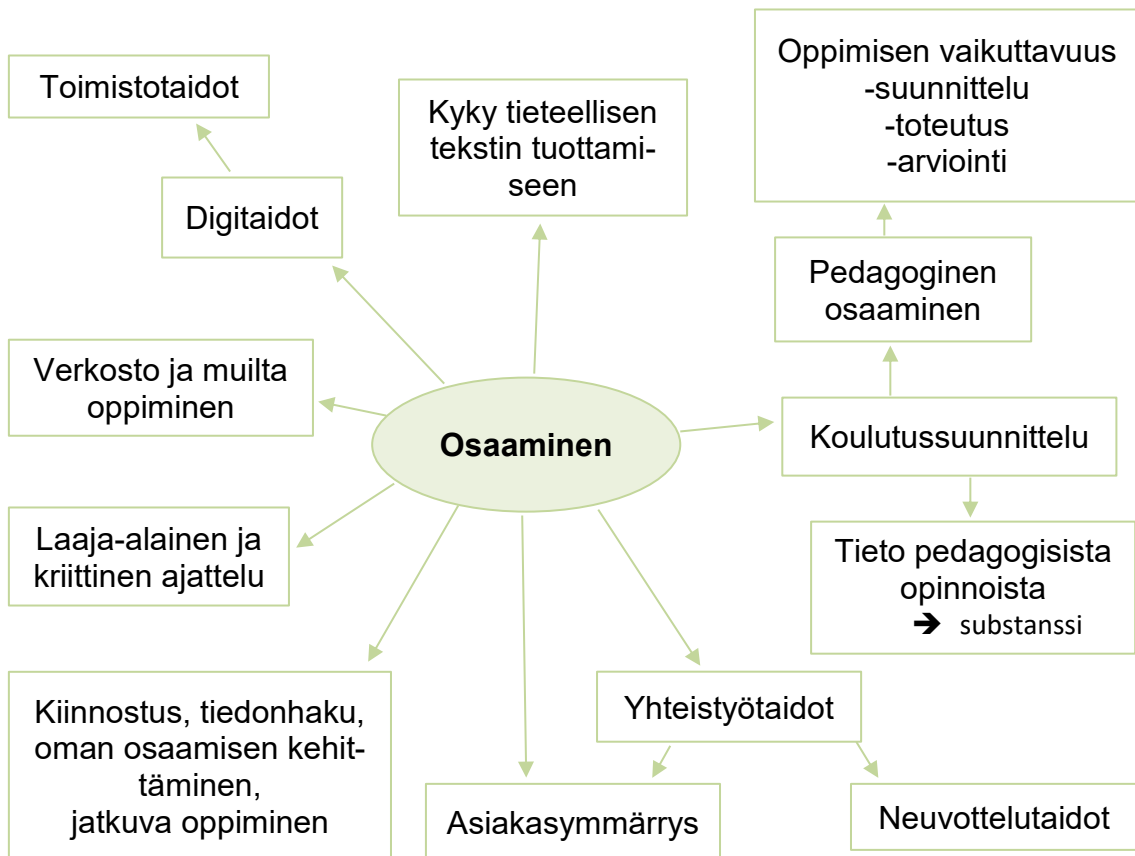
Kasvatustieteen opintojen myötä H1 on saanut perspektiiviä kouluttamisen rooliin ja vaikutukseen, sekä yleisesti näkökulmaa kouluttamiseen, kehittämiseen sekä jatkuvaan eteenpäin menemisen ideologiaan. Kuitenkin itse konkretia tulee H1:n mukaan hakea muualta. Valinnaisaineina H1 on opiskellut yliopistossa muun muassa psykologiaa, kauppatieteitä ja hallintotieteitä, ja hän korostaakin yliopisto-opintojen merkitystä esimerkiksi ajattelutavan laajentumisen näkökulmasta, mutta tässäkin on ollut avainasemassa se yliopisto-opintojen niin kutsuttu kokonaispaketti, jonka hän on luonut yhdistelemällä kasvatustieteitä, sekä muiden alojen opintoja.

*”Tää kombo on se mistä se on koostunut.” (H1)*

## **Toisen haastateltavan käsitykset osaamisestaan**

Seuraavan sivun kaaviossa havainnollistuvat H2:n ajatukset hänen osaamisensa muodostumisesta. Kaavio on tehty H2:n ajatuskartan pohjalta.





Kuvio 5: H2:n ajatukset oman osaamisen muodostumisesta

Kaaviosta nähdään, kuinka osaaminen jakautuu kahdeksaan osaan: Koulutussuunnittelun taitoihin, yhteistyötaitoihin, asiakasymmärrykseen, omaan kiinnostukseen ja aktiiviseen oppimiseen, laaja-alaiseen ja kriittiseen ajatteluun, verkoston hyödyntämiseen ja muilta oppimiseen, digitaitoihin sekä kykyyn tuottaa tieteellistä tekstiä. H2 korosti suuresti koulutussuunnittelutaitojen ja pedagogisen osaamisen tärkeyttä työssään ja painotti, että ne ovat tärkeimmät työnsä osa-alueet. Isossa osassa olivat myös erilaiset yhteistyötaidot, sekä ymmärrys asiakkaasta, eli kohderyhmästä.

*"Pitää olla taitoa kaivaa oikeat tiedot ja hyödyntää pedagogista osaamista."*  
(H2)

Koulutussuunnittelu- ja pedagoginen osaaminen ovat rakentuneet yliopiston pedagogisten opintojen myötä tulleen tietotaidon kautta ja työkokemuksen myötä

oma osaaminen on kehittynyt ja vahvistunut. Suurin hyöty pedagogisissa opinnoissa oli itse opetusharjoittelun myötä tullut opetus- ja opetuksen suunnittelukokemus. Tätä osaamista H2 kuitenkin kehittää jatkuvasti sekä itse opiskelemalla ja perehtymällä uusiin menetelmiin, että työyhteisössä jaetun osaamisen myötä.

*"Jos ei olis sitä taustaosaamista ja teoriaa ja mitä yliopistosta saanu, ois vaikeeta rakentaa päälle sitä mitä oppii töissä." (H2)*

Osaamiseen kuuluu vahvasti H2:n mukaan myös omat oppimistaidot sekä oma motivoituneisuus. Pitää olla kiinnostunut, aktiivinen, hakea jatkuvasti tietoa ja kehittää osaamista. Tiedonhaku onkin oleellisessa asemassa hänen työtehtävissään:

*"Mun tärkein työkalu on Google." (H2)*

On myös hyvä osata pysähtyä ja miettiä: *"Ollaanko me tekemässä ees oikeita juttuja?"* (H2) Tämän yliopistosta opitun kriittisen ajattelun myötä osaa pysähtyä, arvioida ja reflektoida tekemistään jatkuvasti, jotta tekemistään ja itseään voi jatkuvasti myös kehittää.

H2 avaa, että hänen työssään tarvittava osaaminen on tullut suurimmaksi osaksi työelämän ja kokemusten kautta. Hän myös korostaa työtovereilta opittuja tietoja ja taitoja: Kun keskustelee ja tekee tiimeissä, oppii muilta todella paljon, eikä ns. tarvitse keksiä pyörää uudelleen. Osa osaamisesta, kuten tekstin tuottaminen ja mainittu pedagoginen osaaminen, ovat kehittyneet selkeästi myös opintojen puolesta.

Persoonallisuuden rooli tulee H2:n mukaan osaamisessa esiin vain sen myötä, millä tavalla yksilö työtään tekee:

*"Matka millä tavalla asiat tehtäis olis vaan erilainen." (H2)*

Riippuen työtehtävistä, on kuitenkin oleellista, millainen yksilö on luonteeltaan. Esimerkiksi tietyissä tehtävissä, kuten H2:n, on oltava kuitenkin huolellinen ja saada aikaiseksi hyvää laatua.

Keskusteltaessa substanssiosaamisesta H2 tunnistaa sen tärkeyden suorittaessa työtehtäviä, mutta korostaa sitäkin enemmän yhteistyötaitoja, joita ilman ei kyseisiä työtehtäviä voisi tehdä.

Kasvatustieteen opintojen roolin H2 nostaa korkealle hänen osaamisesaan.

*”En vois olla täs, jos mul ei olis kasvatustieteen opintoja.” (H2)*

H2 korostaa kasvatustieteellistä ajattelua ja taustateorioiden tuntemusta. Hän on tunnistanut työssään, miten heillä, joilla ei ole kasvatustieteellistä taustaa, voi olla *”mekaaninen ajattelu oppimisesta”* (H2). Laajana valinnaisaineena H2 opiskeli yliopistossa terveystietoa, jonka tärkeyttä, merkitystä tai vaikutusta hän ei huomaa omissa nykyisissä tehtävissään.

*”Terveystieto ei näy mitenkään, en pidä tärkeänä. Psykologia olis ollu superhyvä.” (H2)*

## 7.2 Kasvatustieteilijän asiantuntijuus ja vahvuudet laajoina ja työtehtäväosaamisen ylittävänä teemoina HRD-tehtävissä

Asiantuntijuutta koskevan osion aloitin myös analysoimaan lukemalla tekstit läpi huolella ja rauhassa useaan kertaan. Vaikka puhekielessä – ja kyselyn vastauksissakin – osaaminen ja asiantuntijuus liitettiin hyvin vahvasti yhteen, erosivat vastaukset selkeästi osaamista käsittelevistä vastauksista. Kasvatustieteilijän asiantuntijuutta kuvailtiin kyselyaineistossa *työkokemuksen, muodollisen pätevyyden, verkostojen sekä suoriutumisen, soveltamisen ja kehittämisen myötä*.

Vastauksissa otettiin huomioon myös yksilön omat valmiudet ja tahtotila oppia uutta ja kehittää itseään, mutta tämä tuli esille hyvin pienessä roolissa muuttaman maininnan myötä:

*”Jatkuva oppiminen, uteliaisuus” (V1, 19 vuotta)*

*”Halu tehdä asioita hyvin, auttaa muita ja oppia koko ajan lisää.” (V6, 5 vuotta)*

Pääosin asiantuntijuutta siis selitettiin muiden tekijöiden kautta, eikä niinkään omien luonteenpiirteiden tai persoonallisuuden avulla. Seuraavaksi tarkastelen osa-alueita, jotka nousivat selkeästi esille aineistosta.

## Työkokemus

Työkokemus oli kaikista eniten painotettu tekijä, josta asiantuntijuus muodostuu. Työkokemuksen myötä henkilöt saavat jatkuvaa toistoa, mutta myös uusia tilanteita, johon ajan ja kokemuksen myötä suhtaudutaan itsevarmemmalla otteella. Monet vastaajista, joilla oli vuosi tai muutama vuosi työkokemusta, eivät kokeneet vielä olevansa asiantuntijoita, vaan selittivät asiantuntijuuden muodostuvan ajan myötä, kun kokemusta ja samalla osaamista karttuu. Myös yksi vastaajista, jolla oli vain vuosi kokemusta ajalta, kertoi tuntevansa olonsa jo asiantuntijaksi, sillä työn muodostaman substanssiosaamisen myötä hänellä on jo asiantuntijan osaamista kyseiseltä alalta, mutta silti hän kokee asiantuntijuuden kehittyvän ja muotoutuvan koko ajan myös tulevaisuudessa.

*"Alan asiantuntijuus kehittyy kokemuksen kautta, kun tarttuu aktiivisesti uusiin haasteisiin ja kehittää omaa osaamistaan." (V4, 2 vuotta)*

*"Vaikka pidän itseäni jo alan asiantuntijana, toisaalta tiedostan, että asiantuntijuus kehittyy myös ennen kaikkea työtä pitkään tekemällä eli kokemusten (erilaisten kohdalle sattuvien tilanteiden/tapausten) myötä sekä oman "hiljaisen tiedon" myötä." (V10, 2 vuotta)*

*"[Asiantuntijuus on] yhdistelmä pitkää työkokemusta eri aloilta ja sektoreilta" (V8, 15 vuotta)*

*"En ihan itse kehtaa vielä kutsua itseäni alani asiantuntijaksi. Ehkä vielä muutama vuosi opetuksen kehittämiseen liittyvissä tehtävissä niin sitten koen olevani asiantuntija." (V5, 1 vuosi)*

## Muodollinen pätevyys

Myös yliopistotutkinto otettiin esille pohtiessa asiantuntijuutta. Sen roolia pidettiin kuitenkin vain muodollisena tekijänä, joka mahdollistaa tietyn yhteiskunnallisen aseman asiantuntijoiden joukossa. Sitä ei näin ollen kuitenkaan pidetty suoraan asiantuntijuuden määrittäjänä.

*"Yhdistelmä - - soveltuvaa muodollista pätevyyttä (KM) ja täydennyskoulutuksen tuomia formaaleja pätevyksiä (projektipäällikkö, ammatillinen opettaja, yliopistopedagogiikan opinnot jne)." (V8, 15 vuotta)*

*"Kasvatustieteen maisterin tutkinto, sitten kun sen saan. Tämä erityisesti siksi, että saan sen avulla paremman nimikkeen itselleni, joka kuvaa paremmin työtäni. Tuntuu, että minua pidetään vain opiskelijana, koska en ole valmistunut ja työnimikkeeni on mitä on. Itse koen olevani kyllä jo ainakin aloitteleva asiantuntija ilman maisterin papereitakin." (V5, 1 vuosi)*

Vastauksista löytyi myös yksi, jossa vastaaja otti esille spesifin aineen roolin asiantuntijuuden kasvulle. Filosofian opiskelun ja filosofisen raamin myötä hän sai tavan tulkita yksilöitä, yhteiskuntaa ja näiden välistä suhdetta aivan uudella tavalla:

*"Yliopisto-opintojen erityisen paljon minuun vaikuttaneita kursseja olivat filosofian kurssit. Näen filosofian opintojen eniten auttaneen minua omaksumaan asenteen ja tavan elää, jossa suhtaudun aina ihmisiin ja eri vuorovaikutustilanteisiin jatkuvan oppimisen asenteella. Mikä on kenenkin totuus, on aina kysymys, jonka varassa teen matkaa ymmärtääkseni ihmisiä ja heidän muodostamiaan yhteisöjä." (V2, 15 vuotta)*

### Verkostot

Verkostojen roolia tiedon jakamisen yhteisönä ja tätä kautta sen roolia sekä yhteisen että yksilön oman asiantuntijuuden kehittymiselle tuotiin vastauksissa esiin. Myös se, että on tunnettu oman alansa asiantuntijana sekä alan eri piireissä, että oman organisaationsa sisällä lisäsi asiantuntijuuden tunnetta.

*"Asiantuntijuutta täydentää aktiivinen toimiminen alan verkostoissa, oman alan trendien seuraaminen - -. Oma osaamistani jakamalla omassa työyhteisössäni olen vahvistanut asiantuntijuuttani organisaation sisällä. Varmasti se, että on tunnettu omalla alalla - - lisää tunnetta siitä, että on oman alansa asiantuntija." (V8, 15 vuotta)*

*"Ajattelen ehkä niin, että asiantuntijuus rakentuu verkostoista, täydennämme toistemme osaamisia ja kyvykkyyksiä, yhdessä olemme enemmän." (V9, 10 vuotta)*

### Suoriutuminen, soveltaminen ja kehittäminen

Tähän kuuluvat kaikki tiedot ja taidot, joilla työtä tehdään ja työtehtävistä suoriututaan. Sen voi jakaa kolmeen osaan: 1. työssä suoriutumiseen, joka pitää sisällään substanssiosaamisen, prosessien ja organisaation tuntemuksen sekä käytännön tietotaidon, 2. opitun tiedon ja teorian soveltamiseen ja hyödyntämiseen

työssä, sekä 3. tehtävien, organisaation ja prosessien kehittämiseen. Vastaajat selittivät asiantuntijuutensa muun muassa muodostuvan tehtävien ja prosessien tuntemuksesta ja kehittämisestä, pedagogisesta osaamisesta, kyvystä tulkita tietoa ja hyödyntää tätä käytännössä.

*"Elinikäisen oppimisen ajatuksien sisäistäminen, pedagoginen osaaminen, lainsäädännön tunteminen, yrityksen liiketoiminnan ja henkilöstön hyvinvoinnin merkityksellisyyden ymmärtäminen sekä ihmisiä yhteen kokoava energia." (V7, 1 vuosi)*

*"Osaan soveltaa teoreettista/lukemaani tietoa oman työpaikkani käytäntöihin ja kehittää toimintaa teorian pohjalta." (V10, 2 vuotta)*

*"Sanoisin myös, että vahvuuteni on tietyllä tapaa laaja-alaisuus." (V9, 10 vuotta)*

*"Minusta asiantuntijan tekee omien tehtävien ja yrityksen prosessien tunteminen ja kyky tarkastella niitä kehittävästä näkökulmasta" (V4, 2 vuotta)*

*"Pelkkä työlainsäädännön tuntemus ei itsessään riitä, vaan asiantuntemus muodostuu kyvystä tulkita/tarkastella asioita tapauskohtaisesti huomioiden niissä eri taustatekijät." (V10, 2 vuotta)*

## **Työkokemuksen määrän vaikutus vastauksissa**

Koska kyselyaineistoon sisältyvät kymmenen vastaajan vastaukset, ei vastausten perusteella voida tehdä minkäänlaista yleistystä työkokemuksen määrän vaikutuksesta siihen, miten kasvatustieteilijä käsittää osaamisensa tai asiantuntijuutensa. Tämän aineiston perusteella kuitenkin vastauksista nousi esiin se, miten tämän kyselyn eri määrän kokemusta omaavat kasvatustieteilijät kuvaavat osaamistaan eri tavoin. Keskiössä tässä oli se, millä tavalla ja kuinka laajasti yksilö kuvaili omaa osaamistaan.

Ne kasvatustieteilijät, joilla oli työkokemusta 1-5 vuotta toivat enemmän esille omia luontaisia valmiuksiaan, kuten kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja, ratkaisukeskeistä asennetta, innovatiivisuutta sekä organisointitaitojaan. Lisäksi he toivat konkreettisemmin esille nykyisissä työtehtävissä vaadittavia taitoja, kuten tietyn järjestelmän tai esimerkiksi työlainsäädännön vahvaa tuntemusta.

Kymmenestä kahteenkymmeneen vuoteen kyseisen alan työkokemusta omaavat kuvasivat osaamistaan laaja-alaisesti ottaen esimerkiksi huomioon

osaamisensa taloudesta, prosesseista ja suunnittelutaidoista. Näissä vastauksissa korostuivat selkeästi siis aikaisempi työkokemus - joko suoraan mainittuna tai välillisesti hankittujen taitojen kautta - ja sen mukana tuoma varmuus työn hallinnasta ja kehittämisestä.

Asiantuntijuuden määrittelyssä ei tuntunut olevan selkeää eroa siinä, määritteleekö sen henkilö, jolla on vuoden työkokemus, vai henkilö, jolta kokemusta löytyy 20 vuoden ajalta. Myös lyhyemmän kokemuksen omaavat kokivat, että asiantuntijuus kehittyy, kasvaa ja muovautuu kokemusten karttuessa, mutta jo karttuneesta asiantuntijaksi kasvamisen matkasta he ovat saaneet eväitä ja substanssiosaamista heidän asiantuntijuuden kehittymisen matkalleen.

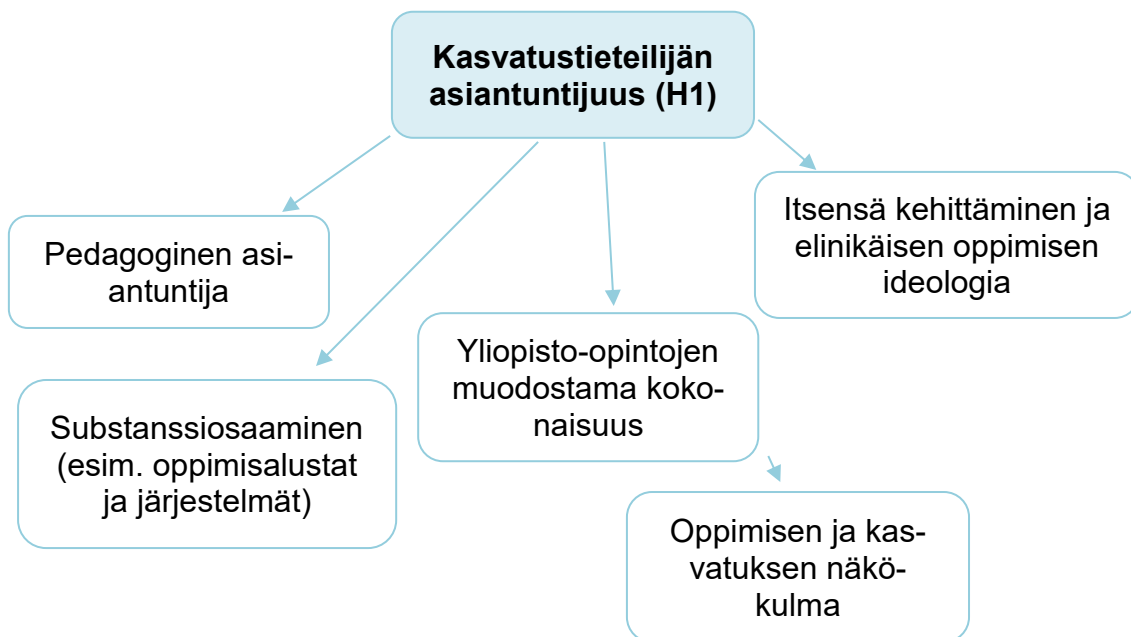
### **Ensimmäisen haastateltavan käsitykset asiantuntijuudesta**

Asiantuntijuuden H1 määrittelee osaltaan jonkin alan substanssiosaajaksi, mutta toisaalta myös hän näkee asiantuntijan ”*konsulttityylisenä ja fasilitaattorityylisenä tyyppinä*” (H1).

*”Ei oo enää relevanttia odottaa, että kaikilla olisi se yksi osaaminen. Asiantuntija luo tietyllä tapaa jotain uutta tai vie eteenpäin jotakin.” (H1)*

Asiantuntijuuteen kuuluu H1:n mukaan myös sidosryhmien ja eri verkostojen mukaan ottaminen. Täytyy osata hyödyntää jo olemassa olevaa tietotaitoa, ja kasata tämän jo olemassa olevan resurssin avulla se niin sanottu oma paketti, jota työtehtävissään suorittaa.

Seuraavaan sivun kaavioon kokosin H1:n ajatukset sekä oman asiantuntijuuden muodostumisesta, että tekijät, jotka H1 nosti kasvatustieteilijän vahvuudeksi generalistisella alalla:



Kuvio 4: H1:n ajatuksia kasvatustieteilijän asiantuntijuudesta HRD-tehtävissä

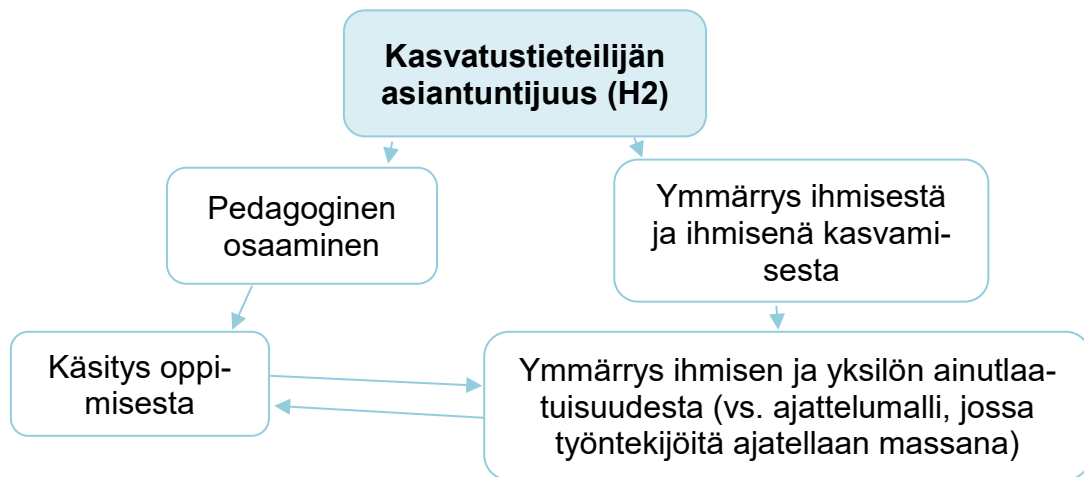
Kuviossa näkyvät osa-alueet – pedagoginen asiantuntija, substanssiosaaminen, yliopisto-opintojen muodostama kokonaisuus sekä itsensä kehittäminen ja elinikäisen oppimisen ideologia – rakentuvat haastattelun myötä esiin tulleista ajatuksista ja näkökulmista. On siis selvää, että vaikka kasvatustieteen opinnot eivät H1:n mukaan anna suoraan HRD-tehtäviin soveltuvaa asiantuntijuutta ja osaamista, toimivat ne hyvänä asiantuntijuuden osasena vuorovaikutteisessa suhteessa muihin yhteiskunnallisiin ja organisationaalisiin ilmiöihin peilattaessa.

### Toisen haastateltavan käsitykset asiantuntijuudesta

Asiantuntijuuteen H2 yhdistää aiheen hyvän tuntemuksen, soveltamisen taidon sekä sen, että osaa perustella omia ajatuksiaan ja mielipiteitään teorian kautta. Asiantuntijalla tulee olla myös kriittistä ajattelua, sekä hyvät kirjoitus- ja viestintätaidot.

Seuraavan sivun kaaviossa on koottuna H2:n ajatukset oman asiantuntijuuden muodostumisesta sekä kasvatustieteilijän vahvuuksista HRD-tehtävissä.





Kuvio 6: H2:n ajatuksia kasvatustieteilijän asiantuntijuudesta HRD-tehtävissä

Kasvatustieteilijän asiantuntijuus muodostuu H2:n työtehtävissä pedagogisesta osaamisesta sekä ymmärryksestä ihmisestä yksilönä ja ihmisenä kasvamisesta. Käsitys siitä, miten ihminen oppii ja ymmärrys ihmisen sekä yksilön ainutlaatuisuudesta tuovat HRD-alalle kasvatustieteilijän asiantuntijuutta; Näillä keinoilla voidaan pohtia yksilöiden - työntekijöiden - oppimista mahdollistavia, sekä mahdollisesti rajoittavia tekijöitä, ja parhaimmillaan voidaan saada aikaiseksi tehokkuutta ja kehittymistä sekä yksilön, että koko organisaation näkökulmasta.

# 8 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisena kasvatustieteilijä kokee osaamisensa ja asiantuntijuutensa, ja mistä hän kokee näiden rakentuvan. Näihin sain vastaukset tutkimuksen alaongelmien kautta. Ensimmäiseksi tarkastelen tutkimustuloksissa kasvatustieteilijän osaamista henkilöstön kehittämistehtävissä. Avaan tutkimuksen tuloksia siihen, miten kasvatustieteilijä määrittää osaamisen ja millä tavoin hän kuvaa osaamistaan.

## **Kasvatustieteilijän osaaminen HRD-tehtävissä**

Osaamisen koettiin olevan vastausten perusteella hyvin moniselitteinen ilmiö ja sen käsiteltiin sisältävän erilaisia asioita ja tekijöitä vastaajasta riippuen. Osassa vastauksista osaamista käsiteltiin substanssiosaamisen ja opittujen, konkretiaan liittyvien taitojen kautta, kun taas osassa osaaminen nähtiin laajempänä kokonaisuutena, jossa tärkeässä asemassa olivat konkretian lisäksi myös omat valmiudet ja esimerkiksi motivaatio uuden oppimiseen. Omaa osaamista oli toisinaan haastavaa avata objektiivisesti ja kuvailla sen rakennetta.

*”Vaikea sanoa että minä osaan, helpompi sanoa että minä tiedän tästä asiasta” (H1)*

Se, mistä kasvatustieteilijä näkee oman osaamisensa koostuvan henkilöstön kehittämistehtävissä, pohjautuu siis tulosten mukaan siihen, mitkä asiat hän tulkitsee työssään työnsä työkaluiksi ja välineiksi.

Kymmenen kyselyn vastauksen perusteella rakentuivat selkeät kuusi eri osa-alueita, joihin osaaminen luokiteltiin: Itsensä kehittämiseen, vuorovaikutustaitoihin, tietoteknisiin taitoihin, organisaatio- ja työtehtäväymmärrykseen, opintojen tuomaan tietotaitoon sekä omiin luontaisiin valmiuksiin. Nämä osa-alueet jakautuivat joltakin osin vielä pienempiin kategorioihin:

- **Itsensä kehittäminen:**
  - Itsenäinen perehtyminen alan materiaaliin, omien työelämätaitojen kehittäminen, kehittyminen verkostojen ja työtovereiden avulla
- **Vuorovaikutustaidot:**
  - Yhteistyö- ja tiimityötaidot, asiakassuhdetaidot ja esiintymistäidot
- **Tietotekniset taidot**
- **Organisaatio- ja työtehtäväymmärrys:**
  - Tehtäväkeskeinen osaaminen, ymmärrys taloudesta, kokemukseen perustuva osaaminen ja hiljainen tieto
- **Opintojen tuoma tietotaito:**
  - Kasvatustieteellinen näkemys, opintojen yhteisvaikutus, opintojen kautta kerätty muu tietotaito
- **Omat luontaiset valmiudet**

Kasvatustieteellinen näkökulma HRD-tehtävien keskeisessä asemassa oleviin oppimiseen ja kouluttamiseen tulivat ilmi sekä kyselyssä että haastatteluissa. Tässä näkökulmassa tuotiin esille taustatietoa ihmiskäsityksestä ja oppimisen ehdoista, mutta tämä toimi vain yhtenä niin sanottuna palasena osaamisen kokonaisuudessa. Kasvatustieteellisen näkemyksen koettiin kuitenkin olevan tärkeässä roolissa esimerkiksi siihen nähden, miten suhtaudutaan yleisesti ottaen vuorovaikutustilanteisiin organisaation sisällä tai esimerkiksi asiakastapaamisissa. Organisaation, työryhmän tai tiimin jäsenen ajatukset, käsitykset, toimintatavat ja niihin vaikuttavat tekijät vuorovaikutustilanteissa on tärkeä tiedostaa, jotta voi syntyä aitoa, kehittävää keskustelua ja toisilta oppimista. Näin ollen kasvatustieteilijän osaamisalueeksi ja vahvuudeksi koettiin avoimuus uuden oppimiselle elinikäisen oppimisen näkökulmasta sekä työn kohderyhmän näkökulmasta ajateltuna, että yleisesti erilaisissa viestintätilanteissa organisaation sisällä.

*”On tärkeää hahmottaa, mitkä kaikki asiat voi vaikuttaa toisen ihmisen tapaan ymmärtää asiat. Lisäksi sul on tietty vastuu siitä, et myös sut tulkitaan oikeella tavalla.” (H1)*

Vuorovaikutus- ja viestintätaitojen lisäksi, myös itsensä jatkuva kehittäminen nousi vahvasti esiin. Useassa eri vastauksessa korostettiin osaamisen muodostuvan itsensä kehittämisestä, joka myös liittyy vahvasti elinikäisen oppimisen ideologiaan. Myös erilaiset kokemukset – sekä suora työkokemus että esimerkiksi vapaaehtoistyö – kerryttivät osaamista. Nämä kertyneet taidot saattoivat olla selkeää substanssiosaamista, mutta osaamiseksi luokiteltiin myös muunlaisten työelämätaitojen kertyminen, kuten mindfulnessin, eli tietoisien läsnäolon harjoittelu ja tätä myötä elämäntietämisen ja -hallinnan kehittyminen.

### **Kasvatustieteilijän asiantuntijuus HRD-tehtävissä**

Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen tuloksia siitä, miten kasvatustieteilijä määrittää asiantuntijuuden ja millä tavoin hän kuvailee omaa asiantuntijuuttaan. Lisäksi tuon esille, mitkä ovat kasvatustieteilijän käsitykset hänen omista vahvuuksistaan kasvatustieteilijänä henkilöstön kehittämistehtävissä ja miten hän kuvailee näitä.

Asiantuntijaa kuvailtiin henkilöksi, joka tuntee aiheen, osaa soveltaa ja pystyy perustelemaan omia näkemyksiään sekä teoreettisesta että viestinnällisestä näkökulmasta. Asiantuntija osaa ajatella kriittisesti sekä tarvittaessa luovasti. Vastauksissa korostettiin myös sitä, että asiantuntijan ei tarvitse olla tänä päivänä tietyn, yhden substanssin osaaja, vaan hän pystyy hyödyntämään tietojansa, sidosryhmiään ja innovatiivista ajatteluaan tehdessään asiantuntijatyötä.

Kasvatustieteilijän asiantuntijuutta kuvailtiin kyselyn vastauksissa työkokemuksen, muodollisen pätevyyden, verkostojen sekä suoriutumisen, soveltamisen ja kehittämisen avulla. Asiantuntijuus syntyy erilaisten komponenttien yhdistelmästä, jossa on sekä tieteellistä ja laaja-alaista näkemystä vaikuttamassa työssä tehtävien ratkaisujen taustalla, että luovaa tietojen, taitojen, verkostojen ja uteliaisuuden moniulotteista hyödyntämistä asiantuntijatyön eri osa-alueilla. Vastausten mukaan työkokemus vahvistaa ja tuo lisää asiantuntijuutta, sillä vähiten työkokemuksesta omaavat tunsivat itsensä vielä aloitteleviksi asiantuntijoiksi, kun taas pidemmän työkokemuksen omaavat perustelivat usein asiantuntijuuttaan juuri kokemuksen myötä opituilla asioilla.

Kasvatustieteilijän asiantuntijuus ja vahvuudet suhteessa muihin HRD-tehtävissä työskenteleviin liittyivät vahvasti osaamisensa laaja-alaisuuteen, joka perustuu myös osaksi kasvatustieteen opintojen monimuotoisuuteen ja täten sekä

kasvatustieteen, että valinnaisaineiden myötä hankittuun tietoon. Tämän tiedon soveltamisen taito olikin juuri se, mikä lopulta muodostaa asiantuntijan:

*"Asiantuntemus muodostuu kyvystä tulkita/tarkastella asioita tapauskohtaisesti huomioiden niissä eri taustatekijät." (V10, 2 vuotta työkokemusta alalta)*

Pedagoginen osaaminen ja kasvatustieteilijän ihmiskäsitys yksilöstä kehittyvänä ja jatkuvasti muotoutuvana ainutlaatuisena oppijana tulivat vastauksissa myös ilmi. Kasvatustieteilijän koettiin myös omaksuneen omassa työssään ja toimintatavoissaan elinikäisen oppimisen ideologian, jonka myötä yksi selkeä vahvuus oli itsensä tietoinen kehittäminen elämänsä eri osa-alueilla. Henkilöstöala kehittyi nopeaa vauhtia teknologian ja toimintatapojen ja -prosessien kehittyessä, ja onkin merkityksellistä, miten kehittämistehtävissä työskentelevä henkilö suhtautuu tähän jatkuvassa muutoksessa operoimiseen.

Koska HRD-alalla kohteena on usein työntekijöiden taitojen kehittäminen, joka tapahtuu yksilön oppimisen kautta, onkin vastaajien mukaan oleellista, että tätä prosessia suunnittelee ja mahdollisesti myös toteuttaa henkilö, jolla on käsitystä oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

*"Kyl must se on väärin, jos siel on ihmisiä, jotka ei ymmärrä sitä oppimista ja sitä ihmistä." (H2)*

Vastauksissa esiintyi myös liiketaloudellinen näkökulma siihen, miten henkilöstön kehittämistehtävissä työskentelevästä kasvatustieteilijästä olisi suoraan taloudellista hyötyä organisaation toiminnalle:

*"Rahaa tulee sieltä tuutista paljon enemmän, ku siellä on osaavat henkilöt, ketkä osaa ja tietää mitä tekee. Lisäks ne nauttii siitä ja ne on motivoituneita." (H1)*

# 9 POHDINTA JA ARVIOINTI

## Päätelmät ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että tutkimukseen osallistuneet kasvatustieteilijät, joista 10 osallistui kyselyyn ja 2 haastatteluun, kokivat osaamisen hyvin laaja-alaisesti ja toivat vastauksissaan esiin sen erilaisia ulottuvuuksia. Oli mielenkiintoista huomata vastauksista - sekä kyselyn, että haastattelun -, miten hyvinkin erilaiset asiat nousivat niissä esille, vaikka ohjeistus oli kaikille samanlainen. Osa korosti käytännön tietotaidon hallitsemista osaamisenaan esimerkiksi erilaisten järjestelmien kautta, osa työkokemuksen myötä muodostuneita työtapoja, ja osa esimerkiksi vuorovaikutuksen sekä oppimisen valmiuksiaan. Verkostoituminen sekä alan keskustelujen, tutkimusten ja trendien seuraaminen nostettiin myös osaksi osaamisen muodostumisen käytäntöjä.

Kasvatustieteellinen näkemys toimi useissa vastauksissa tarvittavana työkaluna ja melkein myös ehtona sille, miten työnsä näkee ja miten työssään suoriutuu. Kasvatustieteen tutkinto ei kuitenkaan itsessään tuntunut vastausten perusteella olevan se kriittinen avaintekijä, johon osaaminen kokonaan perustuisi. Opinnot antoivat enemmänkin näkökulmia siihen, millä tavalla yhteiskunta ja yksilö voidaan hahmottaa, sekä siihen, mitä elinikäinen oppiminen ja taitojen kehittäminen merkitsee myös oman työnsä puolesta, eikä vain kohderyhmän oppimisen kehittämisen puolesta. Myös omaa oppimista ja erilaisia työelämätaitoja tulee jatkuvasti reflektoida ja kehittää, ja tämän myös kasvatustieteilijät kokivat vahvasti kasvatustieteilijän osaamisen osatekijäksi.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että kasvatustieteilijä jäsentää osaamisensa laajasti ja moniulotteisesti, sekä huomioi osaamisessaan erilaisia аспекteja. Osaamiseksi ei kuitenkaan muodostunut esimerkiksi itsensä brändääminen tai erityisesti omien taitojen esille tuominen, mikä oli mielenkiintoista huomata tutkimustuloksista. Jaettu osaaminen tunnistettiin verkostojen

hyödyntämisen myötä osaamisen alueeksi, mutta näissä verkostoissa omien taitojen ja kyvykkyyden esille tuontia ja niin sanottua osaamisen markkinointia ei pidetty tärkeänä osa-alueena, sillä se ei noussut esille yhdessäkään vastauksessa. Brändäystä ei nähty myöskään asiantuntijuutta muodostavana tekijänä.

Kasvatustieteilijä kokee vastausten perusteella edustavansa kasvatustieteellistä yhteisöä enemmän sitä kokonaisuutta, mitä hänelle on muodostunut opintojen – sisältäen kasvatustieteen sekä sivuaineopinnot – sekä työkokemuksen myötä. Koska kasvatustieteilijän osaamisalueet voivat olla niin eriävät toisistaan, tulee jokaisen luoda yksilökeskeisestä näkökulmasta oma individuaalinen sisältö omalle osaamiselleen ja sitä kautta edetä työurallaan.

Subjektivoitunut ja henkilökohtaistunut työelämä, jossa jokainen yksilö kulkee omaa polkuaan keräten osaamista, uusia kokemuksia ja verkostojen myötä tulleita työmahdollisuuksia, tulee vastauksissa ilmi. Jotta yksilö selviää jatkuvista haasteista HRD:n työtehtävien parissa, on jatkuva itsensä kehittäminen ja niin sanotusti ajan hermoilla pysyminen pakollista. Myös erilaisissa työelämän verkostoissa yksilö edustaa organisaation lisäksi itseään ja omaa henkilökohtaista asiantuntijuuttaan, mikä asettaa hänet yksilönä tilanteeseen, jossa hänen työntekijän identiteetti voi hämärtyä koskemaan myös hänen muuta olemassa olon identiteettiä. Tietotyön määritelmään lisätty sana *luovuus* tulee esiin myös tämänkin tutkimuksen vastauksista. Luova toiminta, uuden keksiminen, kokeilu ja virheistä oppiminen tulivat usein vastauksissa ilmi. Tämä kulkee käsi kädessä yleisen ajatusmaailman kanssa tietotyön tämän päivän vaatimuksista luovuuteen, innovointiin ja erilaisten tietolähteiden hyödyntämiseen liittyen.

Tutkimusaiheen parista, eli kasvatustieteilijästä henkilöstöalalla, löytyy edelleen monta tutkittavaa näkökulmaa ja aihetta. Koska tässä tutkimuksessa selvitettiin vain kasvatustieteilijöiden omia ajatuksia ja käsityksiä, olisi myös mielekästä jatkossa selvittää kasvatustieteilijöiden työnantajien näkemyksiä kasvatustieteilijöiden vahvuuksista henkilöstön kehittämistehtävissä. Olisi mielenkiintoista tutkia, millä tavoin työnantajat esimerkiksi kuvailisivat näitä mahdollisesti esiin tulleita vahvuuksia ja minkälaisia tekijöitä he korostaisivat erityisesti. Tätä kyseistä ilmiötä voi tutkia myös kvantitatiivisesti, jolloin tutkimustuloksia voisi myös pitää yleistettävänä. Tutkimus voisi kattaa myös kaikki henkilöstön kehittämistehtävissä työskentelevät riippumatta koulutustaustasta, jolloin saataisiin tietoa siitä, millä tavoin oman osaamisen kuvailussa syntyy eroja.

Tämän tutkimuksen avulla saatiin tärkeää tietoa siitä, mitkä tekijät rakentavat kasvatustieteilijän osaamista ja asiantuntijuutta kasvatustieteilijän omasta näkökulmasta. Näiden tekijöiden avulla saatiin kuvaa siitä, mitkä asiat kasvatustieteilijä kokee vahvuuksikseen ja asiantuntijuutensa peruspilareiksi alalla, jonne osaavia halukkaita on usean eri koulutuspolun suunnalta.

Tässä tutkimuksessa otettiin huomioon eettiset valinnat. Kyselyyn ja haastatteluun osallistuneet tiedotettiin avoimesti tutkimusaiheesta ja tiedoista, jotka päätyvät tutkimukseen. Näin ollen heitä informoitiin jo ennen tutkimukseen osallistumista, että he säilyttävät anonymiteettinsä tässä tutkimuksessa. Kyselyyn ja haastatteluun osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja jokainen tutkimukseen osallistunut teki itse tietoisesti valinnan osallistua. Kyselyn lomakevastauksia säilytettiin sähköisesti salasanojen takana, sekä analyysivaiheen tulostettuja versioita – kuin myös haastattelun litteroitua materiaalia – säilytettiin lukkojen takana.

### **Tutkimuksen luotettavuuden arviointi**

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta täytyy tarkastella eri tavoin, kuin kvantitatiivisen tutkimuksen. Vaikka tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin tarkastelu ei tapahdu samalla tavoin, kuin kvantitatiivisen tutkimuksen, on silti mielekäästä käydä nämä luotettavuustekijät läpi tämän kyseisen prosessin osalta. Validiteetti merkitsee kohdepätevyyttä, eli miten hyvin mittausmenetelmä, mittari, mittaa tutkittavaa ilmiötä (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 158). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää tutkimuskohteen ajatuksia ja käsityksiä osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan (=tutkittava ilmiö), ja aineistonhankintana käytettiin avointen kysymysten kyselyä sekä teemahaastattelua. Koska näiden metodien kautta tutkittavien oma ääni ja ajatukset olivat keskiössä, sekä ohjeistukset kyselyssä ja keskustelu haastatteluissa ohjasi tutkimukseen osallistuvaa pohtimaan omia tämän hetkisiä ajatusmaailmojaan, voidaan sanoa mittausmenetelmän mitanneen haluttua ilmiötä.

Reliabiliteetti sen sijaan kertoo mittausvirheettömyydestä, eli siitä, miten luotettavaa on halutun ilmiön mittaus (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 152). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa itse tutkijan oletusten ja ajatuskulun vaikuttamista tutkimustulokseen ei voida kieltää, joten jokaisen laadullisen tutkimuksen yhteydessä onkin parempi tarkastella tutkimuksen uskottavuutta (Soininen & Merisuo-



Storm 2009, 165). On syytä pohtia, miten ja miksi tutkija on päätenyt kyseisiin tuloksiin ja onko hän avannut tutkimusprosessia tarpeeksi, jotta myös muille on selvää, miten on päätenyt kyseisiin tuloksiin. Olen pyrkinyt kuvaamaan tämän tutkimuksen etenemistä loogisesti, perustellen ja avaten erilaisia taustaoletuksia ja -ajatuksia, jotka vaikuttivat tutkimukseen ja tutkimusasetelmaan. Tutkijana pyrin myös avaamaan johtopäätöksiin ja tuloksiin johtaneen analyysivaiheen niin, että lukijalle on selvää tutkimuksen johdonmukainen eteneminen.

Edustaen tutkijaa, mutta samalla myös kasvatustieteilijää, suhtauduin tutkimusaiheeseen ja tutkittaviin objektiivisesti ja neutraalisti, enkä esimerkiksi haastattelujen yhteydessä tuonut omia mielipiteitäni esille niin, että olisin johdattanut haastateltavan pois omista ajatuksistaan. Koen, että tutkimus on toteutettu huolellisesti, johdonmukaisesti ja säilyttäen tutkijan objektiivisen otteen tutkimusta sekä tutkimuskohdetta kohtaan.

# LÄHTEET

- Aapola, S. 2012. Tunnustettu asiantuntijuus: Thought Leadership myynnin ja markkinoinnin perustana. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Bateson, G. 1978. Steps to an Ecology of Mind. New York: Ballantine Books.
- Day, E. A.; Arthur, W. & Gettman, D. 2001. Knowledge structures and the acquisition of a complex skill. Journal of Applied Psychology, 86. s. 1022-1033.
- Eloranta, K. T. 1979. Menetelmäeksperttiiden analyysi menetelmäkoulutuksen suunnittelun perustana. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 15. Tampere: Tampereen yliopiston keskusmonistamo.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY. s. 19-44.
- Euroopan unioni. Learning Opportunities ja Qualifications in Europe. European Commission. Viitattu 18.5.2019. <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>
- Grieves, J. 2003. Strategic Human Resource Development. Lontoo: SAGE Publications.
- Haapala, L. 2016. Joustava työ, epävarma elämä. Helsinki: LIKE.

- Hakkarainen, K. Palonen, T. & Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 6/2002, 448-464. Viitattu 6.5.2017. <http://www.tml.tkk.fi/Opinnot/T-110.556/2004/Materiaali/asiantuntijuus.pdf>
- Halkola, A. 2008. Asiantuntijuuden jäljillä. Yliopisto-opiskelun ja työkokemuksen tuoma käsitys omasta ammatillisesta osaamisesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Helakorpi, S. 2005. Työn taidot. Ajattelua, tekoa ja yhteistyötä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden maisteriohjelma: yleinen ja aikuiskasvatustiede (suomenkielinen), kasvatustieteen maisteri (2v). (Luettu 2.6.2019) <https://www.helsinki.fi/fi/kasvatustieteiden-maisteriohjelma-yleinen-ja-aikuiskasvatustiede-suomenkielinen-kasvatustieteen-maisteri-2-v/1.2.246.562.17.97344795394>
- Henttonen, E. 2002. Osaamisen kehittäminen pk-yrityksissä. ESR-projektien hyvät käytännöt. Helsinki: Työministeriö.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede. Kuopio: Unipress.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 125–150.

- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Jyväskylän yliopisto. Kasvatustiede ja aikuiskasvatustiede. (Luettu 2.6.2019)  
<https://www.helsinki.fi/fi/kasvatustieteiden-maisteriohjelma-yleinen-ja-ai-kuiskasvatustiede-suomenkielinen-kasvatustieteen-maisteri-2-v/1.2.246.562.17.97344795394>
- Kaunis, K. & Ångström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. s. 64–81.
- Kirjonen, J. 1997a. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa Kirjonen, J.; Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. s. 30-47.
- Knorr Cetina, K. (1999). Epistemic cultures: How the sciences make knowledge. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kirjonen, J. 1997b. Johdanto. Teoksessa Kirjonen, J.; Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. s. 11-27.
- Kokko, N.; Herrala, M.; Ahola, M.; Immonen, S.; Hailikari, M. & Salminen, A. 2000. Osaamisen kehittäminen pk-yrityksissä. Helsinki: Työministeriö.
- Kupiainen, H. 1988. Yksilöiden kehittäminen. Teoksessa Hämäläinen, H. (toim.) Henkilöstö - avain tulevaisuuteen. Aavaranta-sarja n:o 11. Turku: Johtamistaidon opisto.
- Lord, R. G.; Brown, D. J.; & Freiberg, S. J. 1999. Understanding the dynamics of leadership: The role of follower self-concepts in the leader/follower relationship. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 78. s. 167 – 203.

- Luukkainen, P. 2010. Yksi tutkinto – monta uraa. Kasvatustieteen maisterin työelämäosaaminen valmistuneiden ja työnantajien silmin. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Hakkarainen, K. 2017. Asiantuntijuuden kehittyminen ja tieteenalan jäseneksi kasvaminen. Julkaisussa Murtonen, M. (toim.). Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino. s. 40 – 62.
- Parviainen, J. (toim.) 2006. Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampere University Press.
- Puska, H. 2019. Oppia työ kaikki. Selvitys Specian kasvatustieteilijätaustaisten jäsenten työllistymisestä ja kasvatustieteilijöiden kompetensseista koulutuksessa ja työelämässä. Specia asiantuntijat ja esihenkilöt ry. Specian julkaisusarja 1/2019.
- Pyöriä, P. (2001a) Tietotyön idea. Teoksessa R. Blom, H. Melin & P. Pyöriä (toim.) Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Gaudeamus. s. 24-40.
- Pyöriä, P. (2001b) Tietotyön lumo ja todellisuus. Teoksessa R. Blom, H. Melin & P. Pyöriä (toim.) Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Gaudeamus. s. 24-40.
- Rantalaiho, K. 1997. Osaamisen luonteesta. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. s. 246-252.
- Rauhala, L. 2014. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Reich, R. 1995. Rajaton maailma. Yritysten ja kansallisvaltioiden uudet pelisäännöt. Helsinki: Sitra.

- Ritala, R. & Tarvainen H. 1991. Henkilöstön kehittäminen. Osaavat ihmiset – menestyvä organisaatio. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ritchie, J. 2003. The Applications of Qualitative Methods to Social Research. Teoksessa Ritchie, J. & Lewis, J. Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers. s. 24-46.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Ruohotie, P. 2005a. Metakognitiiviset taidot ja käsitteellinen oppiminen. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 7 (1). s. 4-11.
- Ruohotie, P. 2005b. Minäkäsityksen ja –identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Teoksessa Tuominen, M. & Wihersaari, J. (toim.) Ammatti ja kasvat. Ammatikasvatuksen tutkimuksia vuonna 2004. s. 185 – 197.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Siljander, P. 2005. Kasvatustieteen ydinsisällöt yleisen kasvatustieteen opinnoissa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 125–150.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Tampereen yliopisto. Elinikäinen oppiminen ja kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma. (Luettu 2.6.2019) <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/elinikainen-oppiminen-ja-kasvatus-kasvatustieteiden-tutkinto-ohjelma>

- Tracy, S. J. 2013. *Qualitative Research Methods. Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact.* Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Turpeinen, V. 2009. Ammatillinen osaaminen, asiantuntijuus ja huippuosaaminen. Teoksessa Laitinen-Väänänen, S.; Nurminen, R.; Pylkkä, O. & Turpeinen, V. (toim.) *Osaamisen markkinoilla. Avauksia ammatillisen opettajan työhön.* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. s. 8-11.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa Kirjonen, J.; Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. s. 182-195.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus.* Helsinki: WSOY. s. 79-95.
- Vahtiala, A. 2015. Piste iin päälle. Kasvatustieteen harjoittelijat asiantuntijuuden jäljillä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia.* Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Viitala, R. 2013. *Henkilöstöjohtaminen: Strateginen kilpailutekijä.* Helsinki: Edita.
- Voorhees, R. A. 2001. *Competency-based learning models: A Necessary future.* Teoksessa Voorhees, R. *Measuring What Matters: Competency-Based Learning Models in Higher Education.* San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

## LIITTEET

Liite 1: Pohjustusteksti kyselylle, versio 1:

”Moikka kaikki! Koitin etsiä tietoa sivuilta, voinko julkaista täällä linkin lyhyeen kyselyyni, joka on osana graduani aineistoa, mutta en löytänyt tietoa. Eli jos menee aiheen vierestä, niin ylläpito voi poistaa.

Teen siis pro graduani aiheesta kasvatustieteilijä henkilöstön kehittämistehtävissä ja toivoisin, että te tämän ryhmän kasvatustieteilijät, jotka työskentelette alan parissa, ehtisitte vastaamaan lyhyeen kyselyyni, jonka avulla kerään osan aineistostani. Kyselyn aihealueet käsittelevät osaamista ja asiantuntijuutta. Kyselyssä on neljä lyhyttä taustakysymystä, ja kaksi kysymystä (kysymykset 5 & 6), joiden pituutta ei ole rajattu; näihin voi siis innostuessaan kirjoitella pidempääkin ajatuksen virtaa!

KYSELYYN: <https://docs.google.com/.../1FAIpQLSdRcgRIkr-85dcT5.../viewform...>

Kyselyyn osallistuakseen tulee olla kasvatustieteilijä, ja nykyisiin työtehtäviin kuulua ainakin osaksi henkilöstön kehittämistehtäviä. En ole rajannut tehtävätyyppejä, joten oma määrittelysi kehittämistyöstä riittää. Voit olla kokoaikainen tai osa-aikainen, sekä voit olla valmistunut tai vielä opiskelija. Jos opintosi ovat vielä kesken, niin merkitsethän sen ensimmäiseen vastaukseen tiedoksi.

Kiitos jo etukäteen todella, todella paljon! Tämä vie tosiaan vain hetken, mutta tästä olisi suunnattomasti apua minulle.”



Liite 2: Pohjustusteksti kyselylle, versio 2:

”Hei te kasvatustieteilijät, jotka toimitte henkilöstön kehittämistehtävien parissa! Teen pro graduani aiheesta kasvatustieteilijä henkilöstön kehittämistehtävissä ja toivoisin, että te ko. alan parissa toimivat kasvatustieteilijät ehtisitte vastaamaan lyhyeen kyselyyni, jonka avulla kerään osan aineistostani. Kyselyn aihealueet käsittelevät osaamista ja asiantuntijuutta. Kyselyssä on neljä lyhyttä taustakysymystä, ja kaksi kysymystä (kysymykset 5 & 6), joiden pituutta ei ole rajattu; näihin voi siis innostuessaan kirjoitella pidempääkin ajatuksen virtaa!

KYSELYYN: <https://lnkd.in/gdrbfjb>

Kyselyyn osallistuakseen tulee nykyisiin työtehtäviin kuulua ainakin osaksi henkilöstön kehittämistehtäviä. En ole rajannut tehtävätyyppejä, joten oma määrittelysi kehittämistyöstä riittää. Voit olla kokoaikainen tai osa-aikainen, sekä voit olla valmistunut tai vielä opiskelija. Jos opintosi ovat vielä kesken, niin merkitsethän sen ensimmäiseen vastaukseen tiedoksi. Kiitos jo etukäteen todella, todella paljon! Tämä vie tosiaan vain hetken, mutta tästä olisi suunnattomasti apua minulle.”