

Sanna Majaniemi

# ASiantuntijuuden kehittymisen tukeminen kielentämisen keinoin

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2022

# TIIVISTELMÄ

Sanna Majaniemi: Asiantuntijuuden kehittämisen tukeminen kielentämisen keinoin  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
Huhtikuu 2022

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten asiantuntijuuden kehittymistä voisi tukea kielentämisen keinoin. Kielentäminen on erityisesti matematiikan ja kielten opetukseen kehitelty menetelmä, jolla tarkoitetaan omien ajatusten esittämistä esimerkiksi suullisesti tai kirjallisesti. Kielentämistä on tutkittu paljon formaalin oppimisen kontekstissa, mutta ei juurikaan työelämän näkökulmasta osana uusien työntekijöiden perehdytystoimintaa ja asiantuntijuuden kehittymistä. Asiantuntijuudella tarkoitetaan tutkimuksen yhteydessä yleensä työelämässä kertyvää osaamista, jota asiantuntija kykenee soveltamaan vaihtelevissa ongelmanratkaisutilanteissa refleктоimalla aikaisempia kokemuksiaan.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen toimintatutkimus. Toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti tutkimuksessa kehitettiin teoreettisen tiedon lisäksi käytäntöä, jonka lopputuloksena muotoutui kielentämistehtävä uusien työntekijöiden perehdytystoiminnan tueksi. Tutkimus koostui kahdesta syklistä, joissa vuorottelivat toimintatutkimuksen vaiheet. Tutkimuksen aineisto koostui tutkimuksen aikana kehitetystä kielentämistehtävästä, tutkimuspäiväkirjasta, omista havainnoistani ja keväällä 2022 pidetyistä teemahaastatteluilta. Aineisto analysoitiin temaattisen teorialähtöisen sisällönanalyysin menetelmien mukaan.

Tutkimuksen perusteella kielentämismenetelmä sopii asiantuntijuuden kehittämisen tueksi. Kielentäminen tuki uutta työntekijää refleктоimaan omaa toimintaansa ja ajatuksiaan, mikä johti oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittämiseen. Tutkimuksen aikana kehitetty kielentämistehtävä osoittautui sopivaksi tavaksi soveltaa kielentämismenetelmää osana perehdytystoimintaa kielentämistehtävän monipuolisuuden ja autenttisuuden vuoksi. Lisäksi kielentämistehtävä mahdollisti kokeneemman työntekijän ja uuden työntekijän välisen keskustelun, jolla oli positiivinen vaikutus asiantuntijuuden kehittymiselle.

Toisaalta kielentämismenetelmän soveltaminen täysin kokemattomien työntekijöiden perehdytyksessä osoittautui ongelmalliseksi. Tämän vuoksi kielentämismenetelmä soveltuu parhaiten perehdytystoiminnan loppuvaiheeseen, jolloin työntekijälle on jo kertynyt hieman kokemusta työtehtävistä. Tutkimuksen lopputuloksena voidaan todeta, että kielentämismenetelmän avulla uusi työntekijä refleктоi toimintaansa ja kehitti osaamistaan, mutta myös perehdyttäjänä toiminut toimintatutkija kehitti omaa perehdytystoimintaansa.

Avainsanat: kielentäminen, asiantuntija, asiantuntijuuden kehittyminen, työssä oppiminen, perehdyttäminen, toimintatutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KIELENTÄMINEN</b> .....	<b>7</b>
2.1	Kieli ja ajattelu .....	7
2.2	Kielentäminen .....	9
2.2.1	<i>Kielentäminen matematiikan ja äidinkielen opetuksessa</i> .....	11
2.2.2	<i>Kielentäminen ja vuorovaikutus</i> .....	14
<b>3</b>	<b>ASIAANTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN JA KEHITTÄMISEN TUKEMINEN</b> .....	<b>17</b>
3.1	Asiantuntijuuden määrittelyä.....	17
3.2	Asiantuntijuuden kehittyminen .....	19
3.2.1	<i>Ongelmalähtöinen oppiminen asiantuntijuuden kehittämisen tukena</i> .....	23
3.2.2	<i>Reflektio osana asiantuntijuuden kehittämistä</i> .....	26
3.3	Organisaation rooli asiantuntijuuden kehittämisessä.....	28
3.4	Kielentäminen ja asiantuntijuuden kehittyminen .....	30
<b>4</b>	<b>TOIMINTATUTKIMUS</b> .....	<b>32</b>
4.1	Toimintatutkimuksen määrittelyä .....	33
4.2	Toimintatutkija eli toimija-tutkija .....	35
4.3	Toimintatutkimuksen eteneminen .....	36
4.4	Toimintatutkimuksen raportointi .....	40
4.5	Tutkimuksen eettisyys.....	41
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>43</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>45</b>
6.1	Ensimmäinen sykli .....	46
6.2	Toinen sykli .....	48
6.2.1	<i>Uusi suunnitelma</i> .....	48
6.2.2	<i>Toimintavaihe eli aineiston kerääminen</i> .....	50
6.3	Temaattinen teorialähtöinen sisällönanalyysi havainnoinnin tukena .....	53
6.3.1	<i>Haastatteluiden analyysi</i> .....	53
6.3.2	<i>Muun aineiston analyysi</i> .....	55
<b>7</b>	<b>TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>57</b>
7.1	Kielentämisen vahvuudet ja heikkoudet .....	57
7.2	Asiantuntijuuden kehittyminen .....	61
7.3	Aikaisemman työkokemuksen ja koulutuksen vaikutus .....	63
7.4	Kielentäminen asiantuntijuuden kehittämisen tukena .....	64
7.4.1	<i>Ongelmanratkaisun väline</i> .....	65
7.4.2	<i>Suullisen ja kirjallisen kielentämisen yhteys</i> .....	66
7.4.3	<i>Asiantuntijuuden kehittyminen oppimisprosessina</i> .....	67
7.5	Työntekijöiden kokemukset kielentämismenetelmästä.....	68
7.5.1	<i>Kokemus ja kokemattomuus</i> .....	69
7.5.2	<i>Asiantuntijuuden kehittämisen tukeminen ja työntekijöiden itsevarmuus</i> .....	70
<b>8</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>72</b>
8.1	Kielentämistehtävän muokkaaminen .....	73
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi .....	73
8.3	Jatkotutkimusehdotuksia .....	76

<b>LÄHTEET .....</b>	<b>78</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>90</b>
Liite 1: Kielentämistehtävä .....	90
Liite 2: Saatekirje.....	93
Liite 3: Teemahaastattelun runko.....	94

#### **TAULUKOT**

<b>TAULUKKO 1.    ESIMERKKEJÄ KIELENTÄMISTEHTÄVÄN ONGELMATILANTEISTA....</b>	<b>50</b>
<b>TAULUKKO 2.    TEMAATTINEN TEORIALÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI.....</b>	<b>55</b>
<b>TAULUKKO 3.    HAVAINTOJEN ANALYYSI.....</b>	<b>56</b>
<b>TAULUKKO 4.    TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>57</b>

#### **KUVIOT**

<b>KUVIO 1.    MATEMATIIKAN NELJÄ KIELTÄ.....</b>	<b>13</b>
<b>KUVIO 2.    INFORMAATIO, TIETO JA OSAAMINEN .....</b>	<b>22</b>
<b>KUVIO 3.    TOIMINTATUTKIMUKSEN VAIHEET .....</b>	<b>37</b>
<b>KUVIO 4.    TUTKIMUKSEN RAKENNE TOIMINTATUTKIMUKSEN SPIRAALINA.....</b>	<b>45</b>
<b>KUVIO 5.    TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄN JA TEEMOJEN SUHTEET .....</b>	<b>54</b>

# 1 JOHDANTO

Ollessani peruskoulussa 2000-luvun alussa, matematiikan opiskelu painottui lähinnä mekaaniseen laskemiseen ja laskukaavojen ulkoa opetteluun. Mekaaninen laskeminen ja ulkoa opettelu eivät sopineet minulle ja jouduin käyttämään paljon vapaa-aikaani siihen, että selvisin matematiikan läksyistä ja kokeista. Yliopistossa luokanopettajakoulutuksen monialaisissa opinoissa kuulin ensimmäisen kerran kielentämisen käsitteestä, jolla tarkoitetaan oman ajattelun tuomista näkyväksi esimerkiksi suullisesti tai kirjallisesti, jolloin ajatuksia jäsenteleä sekä käsitteitä ymmärretään syvällisemmin. (Joutsenlahti, 2003). Silloin ymmärsin, että mekaanisen suorittamisen sijaan minun olisi pitänyt päästä selittämään ja määrittämään sitä, mitä ajattelin ja tein laskiessani.

Toisaalta oman ajattelun selittäminen ei ole hyödyllistä vain matematiikkaa opiskellessa – siitä voi olla hyötyä myöhemminkin elämän varrella. Yliopisto-opintojeni ohessa olen tehnyt töitä kaupan alalla ja havainnut, millainen vaikutus kielentämisellä ja oman ajattelun reflektoinnilla voi olla myös työelämässä kehittymisen näkökulmasta, kuten myös Sirke Puhjo (2021) havaitsi pro gradu -tutkielmassaan. Kyky reflektoida eli arvioida omia ajatuksia ja toimintaa (Kolb, 1984) tukee esimerkiksi asiantuntijuuden kehittymistä eli kykyä soveltaa, arvioida ja reflektoida aikaisempia kokemuksia ongelmanratkaisutilanteissa. Esimerkiksi kaupan alan muuttuvissa ja vaikeasti ennakoitavissa tilanteissa tarvitaan asiantuntijuutta, sillä myyjät kohtaavat työssään monenlaisia ongelmanratkaisutilanteita muun muassa kassajärjestelmien kanssa ja kohdatessaan asiakkaita (Tikkamäki, 2006).

Pro gradu -tutkielmani aiheena on asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen kielentämisen keinoin. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisin keinoin koulumaailmasta tuttua kielentämisen menetelmää voisi soveltaa työelämässä työntekijöiden asiantuntijuuden kehittämisessä. Tutkimuksessa minua kiinnostaa erityisesti kaupan alan uusien työntekijöiden asiantuntijuuden kehittämisen tukeminen, sillä alalle hakeutuu usein nuoria työntekijöitä, joilla ei ole välttämättä

mitään aikaisempaa kokemusta työelämästä. Tutkielma toteutetaan yhteistyössä erään naisten vaatteiden vähittäiskaupan yrityksen kanssa, mutta tutkimuskohteena ei ole kyseinen organisaatio, vaan kielentämismenetelmä.

Kielentämistä matematiikan ja kielten opetuksessa on tutkittu paljon (ks. esim. Joutsenlahti, 2003; Joutsenlahti & Rättyä, 2015; Swain, 2006). Myös asiantuntijuutta ja siihen linkittyvää työssä oppimista on tutkittu paljon ympäri maailmaa (ks. esim. Billett, 2001; Lehtinen & Palonen, 2011; Poikela, 2001). Työelämän tai asiantuntijuuden konseptissa kielentämistä on kuitenkin tutkittu varsin vähän. Kielentämisessä ja asiantuntijuudessa on havaittavissa sellaisia piirteitä, joiden perusteella kielentämismenetelmä voisi sopia asiantuntijuuden kehittymisen tueksi esimerkiksi uusien työntekijöiden perehdytystoiminnassa. Menetelmän tutkimiselle ja kehittämiselle on siis tarvetta ja merkitystä kasvatustieteellisellä kentällä.

Tavoitteenani on kehittää kielentämistehtävä, jota voisi käyttää osana uusien työntekijöiden perehdytystoimintaa. Tällöin tutkimuksen lähestymistavaksi sopii laadullinen toimintatutkimus. Toimintatutkimuksen päämääränä on kehittää käytäntöä ja tuottaa sen perusteella uutta teoreettista tietoa (Heikkinen & Jyrkämä, 1999). Tutkimukseni etenee syklisesti mukaillen toimintatutkimuksen vaiheita. Ensimmäinen sykli muodostuu alustavista suunnitelmista, teoreettisen viitekehyksen muotoilusta ja omista havainnoistani. Toinen sykli puolestaan jäsentyy uusien suunnitelmien, aineistonkeruun, analyysin ja tulosten reflektoinnin ympärille.

Ensimmäisenä esittelen teoreettisen viitekeh्यkseni, joka perustuu kielentämisen ja asiantuntijuuden käsitteille. Tämän jälkeen käyn läpi toimintatutkimuksen periaatteita, sen sijoittumista tieteenfilosofiselle kentälle sekä esittelen tutkimukseni tehtävän ja tutkimuskysymykset. Tästä etenen tutkimuksen toteuttamiseen, jonka esittelen toimintatutkimukselle tyypilliseen tapaan kerronnallisessa muodossa. Lopuksi käsittelen tutkimukseni tuloksia, teen niistä johtopäätöksiä sekä pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimusideoita.

## 2 KIELENTÄMINEN

Kieli ja ajattelu ovat jatkuvasti läsnä kaikissa elämämme hetkissä. Siitä huolimatta pysähdymme harvoin miettimään, millainen rooli niillä on jokapäiväisissä toiminnoissamme tai millainen yhteys niillä on toisiinsa sisäisen ja ulkoisen puheen muodossa. Kielen ja ajattelun roolia osana oppimista on siitä huolimatta tutkittu paljon (Joutsenlahti & Rättyä, 2015; Swain ym., 2011; Vygotsky, 1982). Monissa tutkimuksissa pohdinta kielen ja ajattelun merkityksistä perustuu Lev Vygotskyn 1930-luvulla tekemiin tutkimuksiin. Näiden tutkimusten mukaan kielen ja ajattelun merkitystä ei voi irrottaa toisistaan, vaan niillä on vahva yhteys (Vygotsky, 1982). Seuraavaksi syvennyttään kielen ja ajattelun käsitteiden määritelmiin ja esitellään tarkemmin näiden yhteyttä. Lisäksi tarkastellaan kielentämistä, jota on käytetty erityisesti matematiikan ja äidinkielen opetusmenetelmänä.

### *2.1 Kieli ja ajattelu*

Kieli voidaan jakaa luonnollisiin kieliin ja formaaleihin kieliin (Karlsson, 2008). Karlssonin (2008) mukaan kielitieteessä määritellään luonnollisen kielen tarkoittavan ihmisen puheen järjestelmää, joka muodostuu äänneistä, symboleista ja symboloiden yhdistelmistä. Bauersfeldin (1995) mukaan luonnollista kieltä voi luonnehtia ikään kuin ”yhteisymmärryksen järjestelmänä”. Joutsenlahti ja Rättyä (2015) selittävät artikkelissaan, että luonnollisella kielellä tarkoitetaan siis sitä kieltä, jota käytämme luonnostaan arkisissa tilanteissa ja muiden ihmisten kanssa kuten suomen kieli tai englannin kieli. Kielellä on tietty rakenne, joka ei kuitenkaan ole staattinen järjestelmä, vaan se mukautuu ja muuttuu käyttötilanteen mukaan (Karlsson, 2008). Lisäksi Karlssonin mukaan luonnollinen kieli on sidottu kulttuuriseen ja maantieteelliseen kontekstiin, sillä kieleen vaikuttaa merkittävästi kielen käyttötilanteen sosiaalinen konteksti. Kielenkäyttäjät valitseekin yleensä vaistomaisesti tilanteeseen sopivimman kielen

kuten tietyn murteen tai asiallisen kirjakielen (Koppinen ym., 1989). Luonnollisia kieliä voidaan vaihdella tilanteen mukaan eli kielten välillä tapahtuu koodinvaihtoa. (Karlsson, 2008). Kieli toimii myös välineenä vahvistaa sosiaaliseen toimintaan liittyviä ajattelu-, tunne- ja käyttäytymistapoja (Bernstein, 2003).

Karlssonin (2008) mukaan formaali kieli tarkoittaa puolestaan keinotekoisia, jotain tiettyä käyttötarkoitusta varten kehitettyä kieltä. Tällaisia ovat esimerkiksi tieteellisiä ja teknisiä aloja varten kehitetyt kielet kuten ohjelmointikieli tai matematiikan kieli, johon sisältyy symboleita ja kuvioita. (Karlsson, 2008). Formaaleja kieliä ei yleensä käytetä esimerkiksi tunteiden ilmaisuun tai arkipäiväisiin vuorovaikutustilanteisiin, vaan ne ovat käyttöalueeltaan suppeita (Niiniluoto, 1997). Toisaalta esimerkiksi matematiikasta voidaan erottaa myös luonnollinen kieli, sillä matematiikan tehtävät voidaan ilmaista luonnollisella kielellä suullisesti tai kirjallisesti (Joutsenlahti & Kulju, 2010).

Kieleen liittyy olennaisesti myös ajattelu (Greene, 1975). Ajattelulla eli kognitiolla tarkoitetaan kaikkia mielen sisäisiä tiedonkäsittelyyn sisältyviä toimintoja kuten havaitsemista, muistia, oppimista, tietoisuutta, päättelykykyä, päätöksentekoa ja intuitiota. Ajattelua voidaan tarkastella eri näkökulmista eri tieteenaloilla. (Hämäläinen, 2008, s. 9; Kallio, 2016, s. 18–19). Lehtisen ja kumppaneiden (2016) mukaan kasvatustieteen näkökulmasta ajattelun määritelmässä ollaan kiinnostuneita kognitiivisista prosesseista eli tietoisesta ajattelusta, ongelmanratkaisukyvyistä, päättelystä ja kertyneen tiedon soveltamisesta. Pystymme myös säätelämään, ohjaamaan ja suunnittelemaan ajatuksiamme. Näitä kykyjä kutsutaan metakognitiivisiksi taidoiksi. (Lehtinen ym., 2016.) Metakognitiivisten taitojen lisäksi myös ympäristö ja sosiaaliset vuorovaikutustilanteet voivat vaikuttaa ajatuksiimme muokkaamalla ja kehittämällä niitä (Halinen ym., 2016). Anna Sfardin (2008) määritelmän mukaan ajattelu onkin ikään kuin eräs kommunikaation muoto, jossa yksi ajattelija toimii kaikkien keskustelukumppaneiden roolissa.

Judith Greenen (1975) mukaan kielen voidaan sanoa olevan ajattelun pääväline, sillä kieli on välttämätöntä ajattelulle. Greene perustaa ajatuksensa psykologi Lev Vygotskyn 1930-luvulla julkaistuun tutkimukseen ajattelun ja kielen välisestä suhteesta, joiden mukaan kuullun tai luetun kielen ymmärtäminen vaatii ajatusprosesseja, ja käytämme kieltä myös muodostaessamme ajatuksia. Lisäksi



tarvitsemme kykyä ajatella voidaksemme tuottaa kieltä ja kehittää kielen käyttämistä. (Vygotsky, 1982.) Vygotsky (1982, s. 18) esittää, että ”sana ilman merkitystä ei ole sana, vaan pelkkä äänee”. Vygotsky tarkoittaa tällä sitä, että ulkoisena puheena ilmaistu eli muille lausuttu sana seuraa mielen muodostamaa ajatusta. Sana siis ilmaisee ja toteuttaa ajattelijan pyrkimystä (Vygotsky, 1982). Vygotsky selittää, että tämän vuoksi ajattelua ei voi irrottaa kielestä, vaan ne toimivat tiiviissä vuorovaikutuksessa.

Vygotskyn (1982) mukaan ennen ajatuksen ilmaisemista ulkoisena puheena ajatteliija tuottaa sisäistä puhetta. Sisäinen puhe on supistunutta pään sisäistä keskustelua, jonka ympärille muodostuvat ulkoisena puheena tuotetut lauseet (Vygotsky 1982). Sekä Vygotskyn että muiden tutkijoiden aikaisempien tutkimusten perusteella Langland-Hassan (2021, 2–3) on muodostanut sisäisen puheen määritelmän, jonka mukaan sisäinen puhe on sisäistä kieltä ilman avointa ja kuultavaa puheen tuottoa. Toisaalta sisäistä puhetta voi myös ilmetä samaan aikaan ulkoisen puheen kanssa, sillä usein puhuessamme ääneen puhumme myös sisäisesti päämme sisällä (Langland-Hassan, 2021, s. 2–3). Myös Swain kumppaneineen (2011, s. 34) on tutkimuksissaan kohdannut tämän ilmiön, ja he selittävät, että ääneen puhuessamme voimme käyttää sisäistä puhetta samaan aikaan ymmärtääksemme paremmin ajatuksiamme. Silloin ajatusten muodostaminen ulkoiseksi puheeksi kävisi helpommin ja nopeammin (Swain ym., 2011, s. 34).

## 2.2 Kielentäminen

Kuten edellä on esitetty, kieli toimii ikään kuin kognitiivisena työkaluna mielen muodostamien merkitysten ilmaisemiselle (Langland-Hassan, 2021; Vygotsky, 1987). Sen seurauksena mielemme luo uusia merkityksiä käsitteiden välille ja voimme oppia uusia asioita. Kun jäsenämme ajatuksiamme itseksemme sisäisen puheen avulla tai ilmaisemme ajatuksiamme ulkoisen puheen kautta esimerkiksi suullisesti tai kirjallisesti, kielennämme (Bauersfeld, 1995; Joutsenlahti, 2003).

Kielentäminen (*linguaging*) on erityisesti matematiikan ja äidinkielen kielitiedon tutkimuksessa ja opetuksessa käytetty käsite. Näiden tutkimusalojen yhteydessä kielentämisen käsite on ollut käytössä jo 1990-luvulta alkaen, jolloin

Heinrich Bauersfeld (1995) käytti kielentämisen käsitettä matematiikan didaktiikan tutkimuksen yhteydessä. Kielentämisen määritelmän taustalla vaikuttavat kuitenkin Lev Vygotskyn 1930-luvun tutkimukset kielen ja ajattelun yhteydestä (ks. luku 2.1). Vygotskyn tutkimusten innoittamana Bauersfeld (1995) kiinnostui käytetyn kielen sijaan kielen avulla tuotetun ajattelun prosesseista. Tämän vuoksi Bauersfeld käytti käsitteiden "speech" tai "speaking" sijaan käsitettä "languaging" eli kielentäminen. Bauersfeldin mukaan pelkän puheen tuottamisen sijaan kielentämisen käsite pitää siis sisällään koko sen prosessin ajatuksen muodostumisesta ajatuksen ulostuloon kielen avulla. Kielentämällä ilmaisemme yksilöllisiä käsityksiämme käsitteen merkityksestä ja yhteyksistä muihin käsitteisiin (Bauersfeld, 1995). Vygotskyn lisäksi Bauersfeld perustaa näkemyksensä kasvatustieteiden filosofi Jerome Brunerin (1990, s. 17) ajatukseen siitä, että se mitä teemme ei kerro siitä mitä ajattelemme. Toisin sanoen kielentämisen avulla voimme selittää niitä ajatusprosesseja, jotka vaikuttavat toimintaamme.

Suomeen kielentämisen käsite rantautui 2000-luvun alussa, jolloin Jorma Joutsenlahti (2003) tutki kielentämistä matematiikan opetuksen näkökulmasta. Hänen määritelmänsä mukaan kielentäessämme matematiikkaa, eli tuodessamme matemaattista ajatteluamme näkyväksi, prosessoimme opeteltavaa käsitettä. Jotta voimme selittää muille käsitettä ja siihen liittyviä ajatuksiamme, joudumme refleктоimaan ja jäsentämään ajatteluamme (Joutsenlahti, 2003). Reflektointi tarkoittaa muun muassa omien ajatusten ja toiminnan sellaista jäsentelyä ja arviointia, joka johtaa oppimiseen. Esimerkiksi Joutsenlahden ja Kuljun (2015, s. 68) artikkelin mukaan jakolaskun harjoittelun myötä käy myös ilmi jakolaskun ja kertolaskun käänteisyys, jota refleктоimalla käsitteiden välille syntyy yhteys ja matemaattinen ajattelu kehittyy.

Merrill Swain (2006) on puolestaan määritellyt kielentämisen käsitettä kielen oppimisen näkökulmasta. Bauersfeldin (1995) tapaan myös Swain (2006) on tutkimuksissaan päätenyt käyttämään käsitettä "languaging" tarkoittaessaan kielen tuottamiseen vaadittua mielen toiminnan prosessia. Suomessa kielentämistä kielitiedon opetuksen yhteydessä ovat tutkineet esimerkiksi Kaisa Rättyä (ks. esim. 2011, 2015, 2017) ja Pirjo Kulju (ks. esim. 2012, 2014). Heidän tutkimuksensa laajentavat näkökulmaa kielentämisen hyödyistä muissakin yhteyksissä kuin vain matematiikan opetuksessa. Tutkimusten mukaan kielentämisen avulla voidaan hahmottaa oppilaiden ajatusstrategioita myös

kielitiedon opetuksessa. (Kulju, 2014; Rättyä, 2017.) Esimerkiksi Rättyä (2017, s. 106) toteaa väitöskirjassaan tutkimuksiansa osoittavan sen, että kielentämisen avulla on mahdollista lisätä myös äidinkielen opetuksessa soveltavaan oppimiseen suuntaavaa opetusta ulkoa opetteluun sijaan.

On huomionarvoista, että kaikki puhuminen tai kirjoittaminen ei ole kielentämistä. Rutiininomainen kommunikointi ei yleensä ole kielentämistä, sillä näissä yhteyksissä kielen käyttäminen ei vaadi erityistä kognitiivista työskentelyä tai omien ajatusten jäsentelyä (Swain ym., 2011, s. 41). Toisin sanoen esimerkiksi ystävälle lähetetty tekstiviesti tai kevytmielinen keskustelu ei ole kielentämistä.

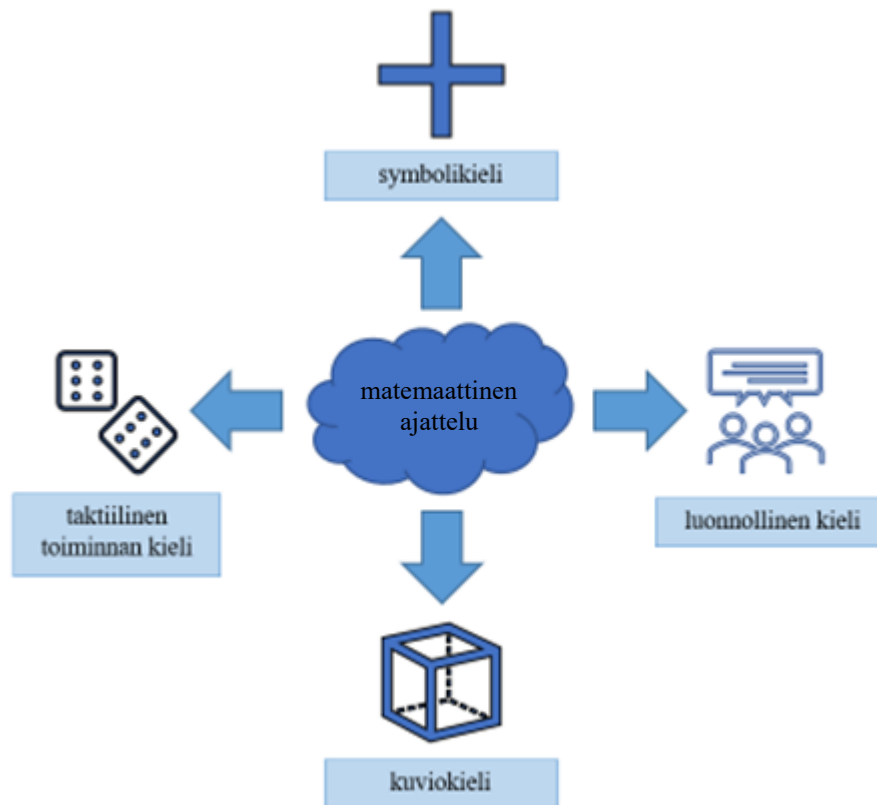
Kielentäminen on todettu toimivaksi ja ajattelua tukeväksi opetusmenetelmäksi useissa tutkimuksissa (ks. esim. Joutsenlahti, 2003, 2010; Joutsenlahti & Kulju, 2010; Joutsenlahti & Rättyä, 2011; Kulju, 2014) Joutsenlahden ja Rättyän (2015) tutkimuksen mukaan kielentämisen vahvuudet voidaan jakaa kolmeen osaan. Ensinnäkin kielentäessään oppilas prosessoi ja jäsentää ajatteluaan selittäessään käsitteitä ja niihin liittyviä tehtäviä suullisesti tai kirjallisesti. Tällöin ymmärrys käsitteestä syvenee ja yhdistyy aikaisemmin opittuun tietoon. Toiseksi kielentämällä yhdessä muiden vertaistensa kanssa oppilaat joutuvat prosessoimaan myös toistensa ajatuksia. Tämä voi johtaa uusiin oivalluksiin ja ajattelumallien kehittymiseen. Kolmas vahvuus keskittyy opettajan mahdollisuuksiin arvioida oppilaan kehitystä, ajattelua ja oppimisprosesseja, kun oppilas esittää ajatuksiaan kielentämällä. Kielentämisen avulla opettaja voi siis havaita sellaisia vaikeuksia oppimisessa, jotka eivät välttämättä muuten tulisi ilmi. Vaikka kielentämistä on kehitetty lähtökohtaisesti matematiikan ja äidinkielen tutkimuksen ja opetuksen tarpeisiin, kielentämistä voidaan soveltaa muissakin tilanteissa. Esimerkiksi kielentämisestä ja siihen oleellisesti liittyvästä oman ajattelun ja toiminnan reflektoinnista voi olla hyötyä asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta.

### 2.2.1 Kielentäminen matematiikan ja äidinkielen opetuksessa

Koska kielentämisen käsite on kehitetty lähtökohtaisesti matematiikan ja äidinkielen tutkimusta ja opetusta varten, kielentämisen käsitettä on selkeintä lähestyä ainedidaktisesta näkökulmasta. Matematiikan opetuksen yhteydessä

kielentämisellä tarkoitetaan Joutsenlahden (2003) määritelmän mukaan oman ajattelun esittämistä suullisesti, kirjallisesti, visuaalisesti tai toiminnallisesti. Kielentäessä opeteltavaa asiaa tulee selitettyä, reflektoitua ja prosessoitua, jolloin matemaattinen ymmärrys ja ajattelu kehittyvät (Joutsenlahti, 2003).

Vuonna 2010 Joutsenlahti ja Kulju esittelivät matematiikan kolmen kielen mallin, johon kuuluivat matematiikan symbolikieli, luonnollinen kieli ja kuviokieli. Symbolikieli on yleisin matematiikan kieli, ja se pitää sisällään matematiikan symbolit kuten numerot (Joutsenlahti & Kulju, 2010). Eli esimerkiksi lasku  $2 + 3 = 5$  on esitetty matematiikan symbolikielellä. Joutsenlahti ja Kulju (2010) selittävät luonnollisen kielen tarkoittavan puolestaan sitä kieltä, jota käytämme puhuessamme ja viestiessämme toisillemme. Esimerkiksi matematiikan sanalliset tehtävät on yleensä ilmaistu luonnollisella kielellä. Kuviokieltä käytetään apuna etenkin geometrian opetuksessa eli se edustaa matematiikan visuaalisia kuvioita (Joutsenlahti & Kulju, 2010). Vuonna 2015 Joutsenlahti ja Rättyä päätyivät lisäämään malliin vielä neljännen kielen eli taktiilisen toiminnan kielen. Tällä tarkoitetaan opetusta tukevia toimintamateriaaleja kuten murtolukupalikoita. Toimintamateriaalien kautta ajattelua voidaan ilmaista käsinkosketeltavana toimintana. (Joutsenlahti & Rättyä, 2015). Joutsenlahden ja Rättyän matematiikan neljän kielen malli on kuvattu kuviossa 1.



**KUVIO 1.** Matematiikan neljä kieltä (mukaillen Joutsenlahti & Rättyä, 2015, kappale 3)

Kieliä voidaan käyttää yksin tai yhdessä, ja niiden välillä voidaan käydä myös niin sanottua koodinvaihtoa (Joutsenlahti & Kulju, 2015). Kuten luvussa 2.1 esitettiin, sosiaalisissa tilanteissa voidaan vaihdella eri kielimuotojen kuten murteiden, slangien tai vieraiden kielten välillä, mitä kutsutaan koodinvaihdoksi (Karlsson, 2008; Koppinen ym., 1989). Samaan tapaan matematiikan tai äidinkielen tehtäviä ratkaistaessa voidaan vaihdella eri kielten välillä sen mukaan, mikä auttaa tehtävän ratkaisussa parhaiten juuri sillä hetkellä (Joutsenlahti & Rättyä, 2011, 2015).

Esimerkiksi matematiikan opetuksessa sanallisten tehtävien ratkaisuja ja niissä käytettyjä matematiikan kieliä voidaan tarkastella Joutsenlahden (2009) kehittämien neljän ratkaisumallin kautta. Ensimmäisenä Joutsenlahti esittelee standardimallin, joka on perinteisin matematiikan sanallisten tehtävien ratkaisujen malli, ja jossa tehtävän ratkaisu perustuu symbolikieleen. Sen sijaan kertomusmallissa ratkaisu etenee symbolikielen ja luonnollisen kielen vuoropuheluna järjestelmällisesti alusta loppuun kertomuksenomaisesti.

Viimeisenä Joutsenlahti erittelee tiekarttamallin ja päiväkirjamallin eroja. Joutsenlahden mukaan tiekarttamallissa luodaan ensin luonnollisen ja kuviokielen avulla ikään kuin kartta tehtävän ratkaisemisesta, jonka jälkeen vastausesitetään symbolikielellä. Päiväkirjamallissa puolestaan lähtökohtana on Joutsenlahden mukaan standardimallin ratkaisukeinot, mutta ongelmanratkaisun jäsentelyn apuna käytetään luonnollista tai kuviokieltä. Standardimalli, kertomusmalli ja tiekartta ovat ennen kaikkea tehtävän ratkaisua selittäviä malleja, jotka auttavat tehtävän arvioijaa ymmärtämään ratkaisujen taustalla käytyä ajatusprosessia, kun taas päiväkirjamalli toimii oppilaan oman ajattelun tukena (Joutsenlahti, 2009). Tämän tutkimuksen yhteydessä kehitetty kielentämistehtävän on muotoilun taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että osallistujien vastaukset mukailisivat Joutsenlahden päiväkirjamallia ja näin ollen auttaisivat osallistujia jäsentämään omaa ajatteluaan.

Vaikka kaikki neljä kieltä ovat merkittäviä kielentämismenetelmässä, olen päättänyt tutkimuksessani keskittymään luonnollisen kielen kautta tapahtuvaan kielentämiseen. Myyjän työstä on havaittavissa myös symbolikieli tuotteiden hintojen muodossa sekä kuviokieli ja taktiilinen toiminnan kieli kassatoimintojen yhteydessä. Koen kuitenkin, että luonnollinen kieli on merkittävimmissä roolissa kaupan alalla, jossa myyjän työ perustuu pitkälti luonnolliseen kieleen ja vuorovaikutukseen.

### 2.2.2 Kielentäminen ja vuorovaikutus

Joutsenlahti (2003) liittyy kielentämiseen vuorovaikutuksen muiden kanssa. Keskustelemalla opeteltavasta aiheesta yhdessä muiden kanssa eli oppilas suhteuttaa omaa ymmärrystään käsitteestä muiden käsityksiin ja voi näin ollen saada uusia näkökulmia (Joutsenlahti, 2003). Joutsenlahden ja Rättyän (2015) mukaan vuorovaikutteista, suullista kielentämistä yhdessä opettajan tai vertaisen kanssa voidaankin luonnehtia dialogisena kielentämisenä. Dialogilla tarkoitetaan tässä yhteydessä keskustelua, jonka tavoitteena on rakentaa ymmärrys yhdessä pohtien ja kysymysten avulla (Alexander, 2008). Dialogissa kielentäjän on mahdollista syventää oppimistaan sekä kehittää ajatteluaan ja ymmärrystään keskustelun edetessä (Joutsenlahti & Rättyä, 2015). Ajattelun ilmaiseminen ja käsitteistä käyty keskustelu voi paljastaa myös oppilaan ymmärrystä ja käsitteelle

luotuja merkityksiä sekä uskomuksia itsestään oppijana (Joutsenlahti, 2003). Myös Swain (2006) on tutkimuksissaan havainnut samankaltaisia hyötyjä oppilaiden ja opettajien välisestä vuorovaikutuksesta, kun kielentämistä käytetään kieliopin opetusmenetelmänä.

On siis mahdollista kielentää ulkoisen puheen kautta dialogisesti, vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Artikkelissaan Joutsenlahti ja Rättyä (2015) esittävät kielentämiseen liittyvän myös sisäistä puhetta. Sisäistä puhetta tarvitaan olennaisesti, kun kielennetään vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Sisäisen puheen avulla kielentäjä jäsentää ajatteluaan, jolloin hän pystyy ilmaisemaan ajatuksiaan selkeästi ja muodostamaan loogisen vastauksen kysymykseen tai annettuun tehtävään (Joutsenlahti & Rättyä, 2015). Esimerkiksi kysyessämme ystävältä apua ongelmaan selitämme ongelman sisällön eli kielenämme siihen liittyviä tilanteita ja ajatuksiamme (Swain ym., 2011, s. 41). Toisaalta Swainin ja kumppaneiden (2011) mukaan ongelmanratkaisutilanteessa voimme käydä vastaavaa keskustelua myös itseksemme päämme sisällä eli kielentää sisäisen puheen kautta. Kielentäminen pitää siis sisällään sekä ulkoista että sisäistä puhetta joko yhdessä tai erikseen riippuen siitä, olemmeko vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja millaisesta vuorovaikutustilanteesta on kyse (Swain ym., 2011).

Myös myyjän työssä vuorovaikutus on olennaisessa osassa työnkuvaa, sillä työskentely perustuu asiakaspalveluun ja toisaalta työssä käydään dialogia kollegoiden kanssa (Tikkamäki, 2006). Mintu-Wimsattin ja Gassenheimerin (2004) mukaan vuorovaikutus asiakkaiden kanssa auttaa ratkaisemaan asiakkaiden ongelmia sekä ymmärtämään asiakkaiden tarpeita. Tällaisessa asiakastilanteessa ilmenee yleensä kielentämistä niin sisäisen kuin ulkoisenkin puheen kautta, kun myyjä ja asiakas kielentävät yhdessä ajatuksiaan ratkaistakseen asiakkaan ongelmia (vrt. Joutsenlahti & Rättyä, 2015; Swain ym., 2011). Toisaalta myyjä voi myös kielentää työssään itsekseen sisäisen puheen kautta ratkaistakseen esimerkiksi kassatoiminnoissa kohtaamansa ongelman (vrt. Swain ym., 2011).

Ulkoisen ja sisäisen puheen kautta tapahtuvaa kielentämistä tapahtuu uuden työntekijän perehdytystoiminnassa, kun uusi työntekijä oppii uusia työtehtäviä vuorovaikutuksessa kokeneemman työntekijän kanssa (Ketola, 2010). Tällöin kokenut työntekijä kielentää omaa toimintaansa selittäessään sitä

uudelle työntekijälle. Rohkaisemalla uutta työntekijää arvioimaan osaamistaan ja esittämään kysymyksiään myös uusi työntekijä pääsee kielentämään ajatuksiaan vastaavaan tapaan kuin oppilaat kielentävät yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa matematiikan tunnilla (vrt. Joutsenlahti, 2003). Näiden esimerkkien myötä voidaan havaita, että kielentämisellä ja työssä oppimisen myötä tapahtuvalla oppimisella on yhtäläisyyksiä.



# 3 ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN JA KEHITTÄMISEN TUKEMINEN

Yksi tämän tutkimuksen tehtävistä on perehtyä asiantuntijuuden kehittämiseen ja kehittämisen tukemiseen. Kun tutkimuksen yhteydessä puhutaan asiantuntijuuden kehittämisestä, sillä viitataan noviisiin eli aloittelijan tai oppilaan oppimiseen. Asiantuntijuuden kehittämisen tukemisella puolestaan tarkoitetaan ekspertin eli kokeneemman työntekijän tai opettajan keinoin tukea noviisin oppimista. Van de Wielin ja kumppaneiden (2004) mukaan asiantuntijuus voi kehittyä oman toiminnan ja ajattelun jäsentämisen eli reflektion myötä sekä oppimalla kokeneemmalta työntekijältä.

Tässä luvussa perehdytään asiantuntijuuden kehittämiseen ja kehittämisen tukemiseen erityisesti oppimisen ja opettamisen näkökulmasta. Vaikka oppiminen ja opettaminen mielletään perinteisesti koulussa tapahtuvaksi formaaliksi toiminnaksi, voi non-formaalia tai informaalia oppimista tapahtua myös työelämässä (Nygren ym., 2019). Erityisesti informaali oppiminen eli tiedostamaton oppiminen on tyypillistä työelämän kontekstissa, jossa oppimistilanteet ovat yleensä sattumanvaraisia, ongelmanratkaisutilanteisiin perustuvia kokemuksia (Nummenmaa ym., 2002). Tämän lisäksi oppimista ja erityisesti sen tukemista voidaan tarkastella oppivan organisaation näkökulmasta (Froehlich ym., 2014; Senge, 2006). Lopuksi esittelen asiantuntijuuden kehittämisen ja kielentämisen yhteyttä.

## *3.1 Asiantuntijuuden määrittelyä*

Asiantuntijuudelle voidaan esittää monenlaisia määritelmiä riippuen kontekstista. Lehtinen ja Palonen (2011) esittävät artikkelissaan, että perinteisesti asiantuntijuus on yhdistetty vaativissa johtotehtävissä tarvittaviin taitoihin.

Asiantuntijuuden nähdään usein johtuvan lahjakkuudesta, joka selittäisi erityistaidot, mutta tutkimusten mukaan pelkkä lahjakkuus ei riitä, vaan asiantuntijuus vaatii yleensä kokemuksen tuomia tietoja ja taitoja (Lehtinen ym., 2016). Sternberg (1999, s. 359) määrittelee asiantuntijuuden olevan jatkuva oppimisprosessi tarvittavien taitojen hankkimiseksi ja ylläpitämiseksi. Toisaalta asiantuntijuus voidaan ymmärtää myös arkisemmin jonkin ammatin, harrastuksen tai taidon hyvänä hallintana (Lehtinen & Palonen, 2011). Lehtisen ja Palosen (2011) mukaan useissa tutkimuksissa asiantuntijuus nähdäänkin enemmän joustavuutena, valmiutena vastaanottaa uusia haasteita ja kiinnostuksena kehittää omaa osaamista sen sijaan, että olisi valmis tietyn alan asiantuntija.

Yksi tapa lähestyä asiantuntijuuden käsitettä on verrata noviisin eli aloittelijan sekä ekspertin eli asiantuntijan ominaisuuksia. Päivi Tynjälän (2016, s. 228) mukaan noviisille on tyypillistä sääntöihin ja tarkkoihin toimintaohjeisiin tukeutuminen. Sen sijaan ekspertti kykenee ajattelemaan laajempia kokonaisuuksia, huomioimaan tilannesidonnaisia tekijöitä ja toimimaan joustavasti vaihtelevissa tilanteissa (Tynjälä, 2016, s. 228). Lisäksi Lehtinen ja Palonen viittaavat artikkelissaan Ericssonin ja kumppaneiden (1995) tutkimukseen, jonka mukaan asiantuntijat kykenevät käsittelemään nopeasti aikaisemmin kertynyttä tietoa ratkaistessaan ongelmia. Myös Nummenmaa ja kumppanit (2002) korostavat ongelmanratkaisutaitojen merkitystä asiantuntijuuden määritelmässään.

Tutkimuksessani asiantuntijuuden määritelmä perustuu edellä esitettyyn Lehtisen ja Palosen (2011), Tynjälän (2016) sekä Nummenmaan ja kumppaneiden (2002) määritelmään. Tutkimukseni keskittyy kaupan alan uusien työntekijöiden perehdyttämiseen, jolloin työntekijät ovat harvoin alansa ammattilaisia. Tästä näkökulmasta katsottuna olisi lannistavaa ajatella, että asiantuntijuudella tarkoitettaisiin vain johtotehtävissä tarvittavia erityistaitoja, jotka kertyisivät koulutuksen ja monien vuosien kokemuksen perusteella. Sen sijaan oman kokemukseni perusteella väitän, että nuori ja kokematonkin työntekijä voi kehittyä sellaiseksi alansa asiantuntijaksi, joka on joustava sekä innokas kehittämään itseään ja vastaanottamaan haasteita.

Asiantuntijuuden määritelmän yhteydessä on tärkeää muistaa, että asiantuntijuus on aina kulttuuri- ja kontekstisidonnaista (Tynjälä, 2016). Tynjälän

mukaan esimerkiksi hyvä lääkäri on oman alansa asiantuntija, mutta ei välttämättä johtamisen asiantuntija. Vastaavasti myös hyvä myyjä on oman alansa asiantuntija, ja Tikkamäen (2006) väitöskirjan mukaan myyjältä vaaditaankin asiantuntemusta esimerkiksi tuotteista ja niiden myymisestä. Lisäksi myyjän tulee pystyä soveltamaan aikaisempia kokemuksiaan vaihtelevissa tilanteissa ja ratkaisemaan kokemustensa ja muiden tietojensa avulla vastaan tulevia ongelmia (vrt. Lehtinen & Palonen, 2011; Nummenmaa ym., 2002).

### *3.2 Asiantuntijuuden kehittyminen*

Tässä yhteydessä asiantuntijuuden kehittymistä tarkastellaan oppimisen näkökulmasta, sillä asiantuntijuuden kehittyminen vaatii niin teoreettisen tiedon kuin käytännön taitojenkin oppimista (Mustonen & Hakkarainen, 2015; Nummenmaa ym., 2002). Yleisesti ottaen oppimista on haastavaa määritellä yksiselitteisesti, ja sen merkitys voi vaihdella asiayhteydestä riippuen (Säljö, 2009). Oppimisessa ei kuitenkaan ole kyse yksittäisistä ilmiöistä, vaan monitasoisista prosesseista, jotka saavat aikaan muutoksen. Oppimisprosessissa uusi tieto rakentuu aikaisemmin opitun päälle, jolloin uuden oppiminen aiheuttaa muutoksia tietorakenteisiin ja käsitteiden välisiin ymmärrettyihin yhteyksiin. Ryanin (1999) mukaan oppimisen rakentaminen aikaisemman tiedon päälle on erityisen merkittävää aikuisoppimisen näkökulmasta, jossa aikaisemmillä kokemuksilla on vahva vaikutus oppimisprosessiin. Lisäksi oppiminen aiheuttaa muutosta aivorakenteissa asti hermostojen solutasolla (Lehtinen ym., 2016). Oppimista tapahtuu siis sekä kognitiivisella tasolla että neurobiologisella tasolla.

Usein oppiminen mielletään kouluinstituution järjestämäksi, formaaliksi eli muodolliseksi oppimiseksi (Nygren ym., 2019). Oppimisesta voidaan erottaa myös non-formaali ja informaali oppiminen, jotka liitetään yleensä aikuisoppimisen alueelle (ks. esim. Billett, 2001; Eraut, 2000; Livingstone, 2001). Euroopan komissio (2001) on esittänyt elinikäisen oppimisen viitekehyksessä formaalin, non-formaalin ja informaalin oppimisen muodostavan elinikäisen oppimisen janan. Käsitteiden erottaminen toisistaan on kuitenkin haastavaa ja jakanut tutkijoiden mielipiteitä (ks. esim. Billett, 2001; Eraut 2000;).

Euroopan komission (2001) määritelmän mukaan formaali oppiminen on muodollista tutkintoon johtavaa oppimista. Opettajan ohjaama opetus perustuu ennalta laadittuun opetussuunnitelmaan ja strukturoituun oppimiseen, jolle on määritelty tavoitteet, opetusaika ja oppimisen tukitoimet (Euroopan komissio, 2001). Yleisesti ottaen ajatellaan, että asiantuntijuuden kehittyminen vaatisi tällaista perinteistä, strukturoitua ja vahvasti opettajan ohjaamaa oppimista kuten korkeakoulututkintoa (Nygren ym., 2019). Usein korkeaa asiantuntijuutta vaativissa tehtävissä tarvitaankin esimerkiksi johtajan korkeakoulututkintoa, mutta aina pelkkä formaali oppiminen ei riitä (Lehtinen & Palonen, 2011). Lehtisen ja Palosen (2011) mukaan asiantuntijuuden kehittyminen voi jopa pysähtyä, jos oppiminen perustuu pelkkään formaaliin oppimiseen, eikä jatku esimerkiksi työelämässä non-formaalina tai informaalina oppimisena.

Stephen Billett (2002) väittää, että valtaosa oppimisesta tapahtuu formaalin oppimisen ulkopuolella. Informaali oppiminen tarkoittaa sellaista oppimista, jota tapahtuu jokapäiväisissä, arkisissa tilanteissa muun muassa työn, harrastusten tai läheisten kanssa vietetyn ajan ohessa (Eshach, 2007). Työssäoppiminen voidaan nähdä informaalina oppimisena, sillä oppiminen työpaikalla on yleensä tahatonta ja huomaamatonta (Eteläpelto ym., 2007). Beckett ja Hager (2002) esittävät, että informaali oppiminen on jopa tärkeämpää kuin formaali oppiminen, eikä asiantuntijaksi voi kehittyä pelkän muodollisen oppimisen myötä, vaan tarvitaan myös käytännön työssä tapahtuvaa informaalia oppimista. Myös Poikelan ja Järvisen (2007, s. 178) artikkelin mukaan formaali koulussa tapahtuva oppiminen perustuu opettajan antamaan tietoon, jolloin oletetaan, ettei oppilailla ole aikaisempaa tietoa. Sen sijaan työssä oppiessa oppilas valmentautuu ammattiaan ja tulevia lähitulevaisuuden työtehtäviään varten (Poikela & Järvinen, 2007, s. 178).

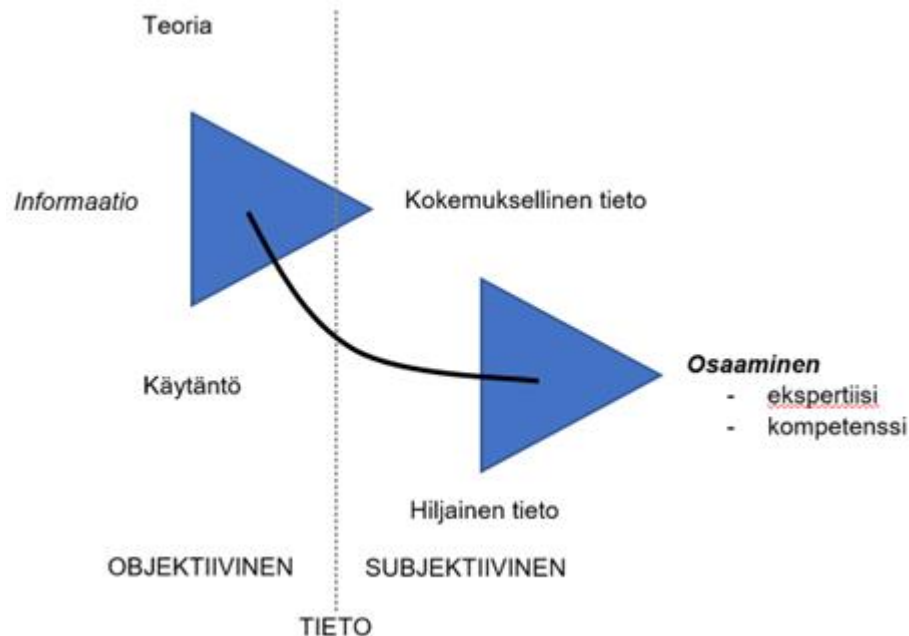
Euroopan komission (2001) elinikäisen oppimisen janalla formaalin ja informaalin oppimisen väliin sijoittuu non-formaali oppiminen. Eshachin (2007) mukaan oppimista muodollisen kouluympäristön ulkopuolella voidaan tukea non-formaalin oppimisen avulla. Non-formaalilla oppimisella tarkoitetaan siis sellaista oppimista, joka tapahtuu kouluinstituution ulkopuolella, mutta on kuitenkin jonkun organisaation järjestämää ja opettajan ohjaamaa (Eshach, 2007). Esimerkiksi työnantajan järjestämä kurssimuotoinen lisäkoulutus on non-formaalia oppimista (Nygren ym., 2019). Lisäksi Livingstone (2001) esittää artikkelissaan, että

kyseessä on non-formaalialla oppimista silloin, kun oppijat kouluttautuvat vapaaehtoisesti hankkiakseen esimerkiksi työssä tarvittavia lisätaitoja. On kuitenkin huomattava, että erityisesti non-formaalien ja informaalin oppimisen raja on häilyvä määritelmästä riippuen. Billett (2001) väittää, ettei ole ollenkaan sellaista oppimista kuin informaali oppiminen, sillä kaikki oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa on muodolliset rakenteet. Sen sijaan Becket ja Hager (2002) puhuvat vain informaalista oppimisesta käsitellessään työpaikalla tapahtuvaa oppimista.

Koska formaalin, non-formaalien ja informaalin oppimisen käsitteiden määritelmät vaihtelevat tutkijasta riippuen, tässä tutkimuksessa käytän pääosin formaalin ja informaalin oppimisen käsitteitä vertaillen koulussa tapahtuvaa oppimista työssäoppimisen kontekstiin. Valinta perustuu erityisesti Tikkamäen (2006) tutkimukseen, jonka mukaan erityisesti myyjän työssä oppimista tapahtuu huomaamatta arkipäiväisissä tilanteissa. Tällöin informaalin käsitteen määritelmä kuvaa parhaiten myyjien työssä oppimista. Toisaalta asiantuntijuuden kehittyminen vaatii myös non-formaalialla oppimista, jolloin oppiminen on organisoidumpaa ja esimerkiksi kokeneemman työntekijän ohjaamaa (van de Wiel ym., 2004).

Oppimista tapahtuu paljon informaaleissa, arkipäiväisissä tilanteissa, mutta myös tieteelliseen tietoon perustuvaa formaalia oppimista tarvitaan. Lehtinen ja kumppanit (2016) esittävät, että arkipäiväinen oppiminen jää herkästi pinnalliseksi ja rakentuu intuitioiden varaan. Tämän vuoksi tarvitaan myös tieteellistä tietoa, jonka avulla voidaan ymmärtää täsmällisesti abstrakteja käsitteitä. (Lehtinen ym., 2016.) Erityisesti asiantuntijuudelta vaaditaan hyviä teoreettisia tietoja, mutta myös kykyä soveltaa teoreettista tietoa käytännön ongelmanratkaisua vaativissa tilanteissa (Katajavuori, 2005). Toisin sanoen asiantuntijuuden kehittyminen vaatii proseduraalista oppimista (*procedural learning*) (Mustonen & Hakkarainen, 2015). Mustosen ja Hakkaraisen (2015) mukaan proseduraalisella oppimisella tarkoitetaan hierarkkista tiedon rakentumista, jolloin aikaisemmin opitut tiedot ja taidot muodostavat pohjan uuden oppimiselle. Tällainen oppiminen tapahtuu teorian ja käytännön työn vuorovaikutuksessa (Mustonen & Hakkarainen). Etenkin asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta teoreettinen tieto ja käytännön taito ovat saman oppimisprosessin eri vaiheita (Nummenmaa ym., 2002). Tämä vaiheet tukevat

johdonmukaisempaa toimintaa myöhemmissä tehtävissä sekä nopeasti muuttuvissa tilanteissa (Mustonen & Hakkarainen, 2015), joita voi tulla vastaan erityisesti työelämässä.



**KUVIO 2.** Informaatio, tieto ja osaaminen (mukaillen Poikela, 2001, s. 104)

Esa Poikela (2001) havainnollistaa teorian ja käytännön tiedon suhdetta koulussa ja työssä oppimisen kontekstissa (kuvi 2). Poikelan mallissa esitetään informaation eli minkä tahansa aistien välityksellä havaitun tiedon muuntuminen osaamiseksi. Poikelan kuvion vasemmanpuoleinen kolmio kuvaa koulutuksella saavutettavaa objektiivista teoreettista ja käytännön tietoa. Teorialla Poikela tarkoittaa symbolista käsitetietoa, kun taas käytännön tieto on hänen mukaansa esimerkiksi koneen tuottamaa konkreettista tietoa. Molemmat tiedon lajit vaativat prosessointia, jotta ihmismieli pystyy ymmärtämään niitä (Poikela, 2001). Oppimisprosessin aikana opiskelijaa ohjataan sisäistämään teoreettista ja käytännön tietoa, ja kun näitä käytetään työelämän kontekstissa, muotoutuu Poikelan mukaan subjektiivista kokemustietoa. Tässä kohtaa on tärkeää huomata, että Poikela ei tarkoita kokemuksellisella tiedolla sellaista käytäntöä, kuten miellämme käytännön arkipäivän ajattelussa. Sen sijaan Poikela viittaa

tässä yhteydessä sellaiseen kokemukseen, jota vain oppija itse voi luoda liikkuaan teorian ja käytännön eli ajattelun ja tekemisen välillä.

Työpaikalla kertyy lisäksi hiljaista tietoa (Poikela, 2001), eli sellaista kirjoittamatonta tietoa, joka on piilevää (Hakkarainen & Paavola, 2008, s. 59). Hakkaraisen ja Paavolan (2008, s. 59) mukaan hiljaisella tiedolla tarkoitetaan siis sellaista organisaation sisäistä tietoa, jota ei esitetä kielellisesti, mutta joka ohjaa silti toimintaa. Hiljainen tieto siirtyy työntekijältä toiselle sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja toimimalla työyhteisössä (Hakkarainen & Paavola, 2008). Näiden prosessien kautta yksilö muodostaa sellaista tietoa, joka ei perustu vain ulkoa opetteluun (Poikela, 2001). Poikelan (2001) mukaan tällöin saavutettu tieto ja taito ovat luonteeltaan pysyvämpää, jolloin tiedon käyttö on joustavampaa ja yksilö saavuttaa osaamiseen ja kompetenssiin perustuvaa asiantuntijuutta.

Lehtinen ja Palonen (2011) esittävät, että kehittyminen asiantuntijaksi vaihtelee alasta riippuen, eivätkä kaikki alat vaadi formaalia pohjakoulutusta. Esimerkiksi ammattuurheilijoilla asiantuntijuus perustuu yleensä harrastuneisuuteen ja mielenkiintoon lajia kohtaan (Lehtinen & Palonen, 2011). Nähdäkseni myös myyjän tehtävissä voi kehittyä asiantuntijaksi työn ohessa non-formaalien ja informaalin oppimisen kautta, jos on innostusta ja mielenkiintoa työtehtäviä kohtaan, sillä työ on hyvin käytännönläheistä. Lisäksi myyjän työssä asiantuntijuuden kehittymistä voidaan tukea ongelmalähtöisen oppimisen avulla ja reflektoiden omia ajatuksia, kokemuksia ja toimintoja. Näihin lähestymistapoihin perehdytään tarkemmin kahdessa seuraavassa luvussa.

### 3.2.1 Ongelmalähtöinen oppiminen asiantuntijuuden kehittymisen tukena

Kuten aikaisemmin on esitetty, yksi tyypillinen asiantuntijuuden piirre on kyky ratkaista ongelmia (ks. esim. Lehtinen & Palonen, 2011; Nummenmaa ym., 2002). Asiantuntijat työskentelevät yleensä vaihtelevissa ja nopeasti muuttuvissa tilanteissa, joissa työtehtävät nivoutuvat usein ongelmanratkaisuun (Nummenmaa ym., 2002). Tämä vaatii informaalin tiedon omaksumista, jota ei tapahdu, ellei osallistu ongelmanratkaisutilanteisiin ja saa tilanteista kokemustietoa ongelmanratkaisukeinoista (Hakkarainen ym., 2004). Toisin sanoen työssäoppimisen kontekstissa ongelman kohtaaminen on yleensä se tekijä, joka laukaisee oppimisprosessin ja johtaa asiantuntijuuden kehittymiseen

(Poikela & Järvinen, 2007). Nygrenin ja kumppaneiden (2019) tutkimuksen mukaan informaali tiedostamaton oppiminen tukee ongelmanratkaisua. Poikelan (2001) mukaan tämä asettaa formaalin koulutuksen haasteen eteen, sillä formaali koulutus on perinteisesti perustunut enemmän teoreettisen tiedon oppimiseen, eikä niinkään työelämässä tarvittavan osaamisen ja kokemuksen kerryttämiseen. Ongelmalähtöisessä oppimisessä (*problem-based learning*) tämä haaste pyritään ratkaisemaan lähestymällä oppimista todellisten työelämässä kohdattavien ongelmien kautta (Poikela 2001).

Bob Ross (1999) esittelee Howard Barrowsin, joka oli yksi merkittävimmistä ongelmalähtöisen oppimisen kehittäjistä, ja Robyn Tamblyn (1980) ongelmalähtöisen oppimisen määritelmän. Barrowsin ja Tamblyn mukaan ongelman ymmärtämiseen tai ratkaisuun tähtäävästä työprosessista syntyvä oppiminen on ongelmalähtöistä oppimista. Ongelmalähtöinen oppiminen on kehitetty näistä lähtökohdista alun perin ammatillisten alojen koulutusta varten (Boud & Feletti, 1999).

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että noviiseille on tyypillistä lähestyä ongelmatilanteita keskittymällä epäolennaisiin tietoihin ja etsimällä ratkaisua katsomalla taaksepäin (Boshuizen & Schmidt, 1992; Arts ym., 2004; Patel ym., 2005). Lähtökohtana ongelmalähtöisen oppimisen kehittämiseksi ovat toimineet aikaisemmat tutkimukset muun muassa lääkäreiden koulutuksesta (ks. esim. Boshuizenin & Schmidin, 1992; Patel ym., 2005) ja johtajien koulutuksessa (ks. esim. Arts ym., 2004). Esimerkiksi Patel ja kumppanit (2005) havaitsivat tutkimuksessaan, että lääkäriopiskelijoiden on tapana tehdä oletuksia mahdollisesta diagnoosista ja pohtia sitten, sopisivatko havaitut oireet diagnoosiin. Sen sijaan ekspertit, eli jo asiantuntijuutta kehittäneet työntekijät, tekevät päätelmiä oireiden perusteella ja johtavat lopulta havainnoista diagnoosin tekemättä ennako-oletuksia (Patel ym., 2005). Ekspertit valitsevat siis ongelmanratkaisustrategiansa joustavasti tehtävien ja tilanteiden vaatimusten mukaan. Tämä on erityisen tärkeää, kun työskennellään nopeasti muuttuvissa tilanteissa. (Lehtinen & Palonen, 2011.)

Boudin ja Felettin (1999) mukaan etenkin formaalissa oppimisympäristössä ongelmalähtöinen oppiminen ei ole vain yksi opetusmenetelmä oppiainekeskeisessä opetussuunnitelmassa, vaan se on lähtökohta koko opetuksen suunnittelulle. Toisin sanoen opetuksen sisältö perustuu tutkittavaan



ongelmaan oppiaineperustaisen opetuksen sijaan (Boud & Feletti, 1999). Opetus on ilmiölähtöistä, jolloin oppiminen perustuu kokemuksiin, opiskelijan omaan aktiivisuuteen ja sitoutuneisuuteen sekä opiskelijoiden ja opettajien väliseen vuorovaikutukseen (Nummenmaa & Virtanen, 2002). Toisaalta myös teoreettisella tiedolla on merkittävä rooli ongelmalähtöisessä oppimisessä, sillä tarkoituksena ei ole vain selittää ilmiöitä, vaan luoda toimivia ratkaisumalleja (Poikela, 2001). Tämän vuoksi Poikelan (2001) malli informaatiosta, tiedosta ja osaamisesta (ks. kuvio 2) liittyy olennaisesti ongelmalähtöiseen oppimiseen. Ongelmalähtöisen oppimisen tavoitteena on integroida koulutuksessa saavutettu teoreettinen ja käytännön tieto työssä muodostuneeseen kokemukselliseen ja hiljaiseen tietoon, jotta tuloksena on korkeatasoinen asiantuntijuuteen perustuva osaaminen, joka tukee monenlaisissa ongelmanratkaisutilanteissa (Poikela, 2001).

Ongelmalähtöisen oppimisen käytännön toteutus rakentuu vuorovaikutuksen ja keskusteluiden ympärille. Oppiminen on vahvasti oppilaslähtöistä, ja opettaja lähinnä ohjaa keskustelun pysymistä olennaisissa asioissa (Nummenmaa & Virtanen, 2002). Lähteenmäen (2006) mukaan oppilaiden keskinäisissä sekä oppilaiden ja opettajan välisissä keskusteluissa muodostuu uutta tietoa. Brookfield ja Preskill (1999, s. 5) määrittelevät tällaisten keskusteluiden sisältävän vastavuoroisuutta, ajatusten vaihtamista ja tutkivaa otetta. Tähän määritelmään tiivistyy hyvin ongelmalähtöisen oppimisen käytännön toteutustapa, jossa Alanko-Turusen (2002) mukaan keskustelu toimii tiedon rakennustyömaana. Alanko-Turunen esittää ongelmalähtöisen oppimisen vaiheita kuvatessaan, että käsiteltävä ongelma määritellään keskusteluiden ja kysymysten avulla, ja sen pohjalta muodostetaan teoria tai hypoteesi. Teorian prosessointia jatketaan keskusteluiden avulla, jolloin kerrytettyä tietoa voidaan kyseenalaistaa ja tarkentaa (Glenn ym., 1999). Lisäksi on tärkeää, että opiskelijat hakevat itse aktiivisesti lisää tietoa ongelmasta ja muodostavat niistä ongelmanratkaisuun johtavaa informaatiota yhdessä (Alanko-Turunen, 2002). Alanko-Turunen selittää, että tällöin kerrytetty tieto saa syvempiä merkityssuhteita, ja opiskelija joutuu miettimään omaa suhdettaan tiedonrakentamiseen, oppimiseen sekä muihin opiskelijoihin oppimisresursseina.

Arviointi on tärkeä ongelmalähtöisen oppimisen seurannan työkalu. Arviointia ei kuitenkaan nähdä perinteisenä numeroarviointina, jolla mitataan

opiskelijan oikeiden ja väärin vastausten määrää (Nummenmaa & Perä-Rouhu, 2002). Nummenmaan ja Perä-Rouhun (2002) mukaan sen sijaan arvioinnissa on keskeistä opiskelijan edistymisen ymmärtäminen ja eri oppimisprosessien seuraaminen: Arvioinnissa keskitytään siis niihin oppimisprosesseihin, jotka tapahtuvat opiskelijassa itsessään, opiskelijoiden välillä ja opiskelijan ja ohjaajan vuorovaikutuksessa (Nummenmaa & Perä-Rouhu, 2002). Lähtökohtana näihin oppimisprosesseihin toimivat opiskelijan omat kokemukset ja näkemykset (Mezirow, 1991). Tämän vuoksi omien ajatusten ja kokemusten analysointi ja jäsentely eli reflektointi on tärkeä osa oppimisen arviointia ongelmalähtöisessä pedagogiikassa (Nummenmaa & Perä-Rouhu, 2002).

Työelämässä ongelmanratkaisutilanteita eivät kohtaa vain lääkärit tai johtajat, vaan työtehtävissä tulee jatkuvasti vastaan erilaisia ja eritasoisia ongelmatilanteita (vrt. Hakkarainen ym., 2004). Esimerkiksi Baumgartnerin ja kumppaneiden (2016) mukaan myyjän työ on sisimmiltään ongelmanratkaisutyötä, sillä tarkoituksena on ratkaista asiakkaiden kohtaamia ongelmia. Lisäksi myymälätyössä voi tulla vastaan ongelmia muun muassa kassalaitteiden kanssa. Usein myös työnantaja odottaa myymälätyöntekijöiltään ongelmanratkaisutaitoja (Chowdhury & Miah, 2019). Näiden seikkojen perusteella ongelmalähtöinen oppiminen sopisi lähtökohtaisesti lääkäreiden ja johtajien koulutuksen lisäksi myös myymälätyöntekijöiden koulutusmenetelmäksi. Tämän tutkimuksen yhteydessä kehitetty kielentämistehtävä perustuu ongelmalähtöiseen oppimiseen.

### 3.2.2 Reflektio osana asiantuntijuuden kehittymistä

Yksi tärkeimmistä asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttava tekijä on oman toiminnan reflektointi. Reflektoinnin määritelmä on monimuotoinen ja juontaa juurensa John Deweyn, Jack Mezirowin sekä muiden 1900-luvun tutkijoiden teorioihin. Mezirowin (1991) mukaan etenkin tarkoituksenmukaisessa oppimisessa sekä ongelmanratkaisutilanteissa reflektoinnilla on olennainen rooli asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Deweyn mukaan reflektoinnilla tarkoitetaan aktiivista ja huolellista uskomusten tai oletetun tiedon pohtimista siten, että pohdinnoissa otetaan huomioon ne perustelut, jotka tukevat

uskomusta tai oletettua tietoa, sekä ne seuraukset, joihin uskomus tai tieto johtavat.

Boud ja Fales (1983, s. 101) johtavat Deweyn teoriasta oman määritelmänsä, joka selittää reflektiota erityisesti oppimisen näkökulmasta. Boudin ja Falesin mukaan reflektiivinen oppiminen tarkoittaa siis olemassa olevan tiedon, aikaisempien kokemusten ja muistojen jäsentämistä oppimistarkoituksessa. Pelkkä kokemus ei vielä johda oppimiseen, vaan tarvitaan myös kokemuksen ja siihen liittyvän oman toiminnan reflektointia, jotta kokemus johtaa oppimiseen (Boud & Fales, 1983; Ryan, 1999). Etenkin aikuisoppimisen kentällä aikaisempien kokemusten reflektoinnin merkitys korostuu. Myös Poikelan ja Järvisen (2007) mukaan oppimisen kannalta toiminnan aikainen ja sen jälkeinen reflektointi on tärkeää, jotta kokemus johtaisi oppimiseen. Tarkkailemalla ja arvioimalla kriittisesti omaa toimintaa ja osaamista voi tulla tietoiseksi niistä tehtävistä, joissa voisi vielä kehittyä (Lehtinen & Palonen, 2011). Reflektoinnin kautta ihminen siis ikään kuin tarkastelee itseään etäältä, jolloin hän pystyy havainnoimaan ajatuksiaan ja toimintaansa uudesta näkökulmasta (Heikkinen & Jyrkämä, 1999).

Reflektiota tarvitaan erityisesti ongelmanratkaisutilanteissa, ja se on myös olennaisessa osassa ongelmalähtöistä oppimista (Nummenmaa & Perä-Rouhu, 2002) Poikela ja Järvinen (2007, s. 182) esittävät, että ”ilman reflektiota ei ole oppimista, vaan toimintaa, joka on rutiininomaista eikä tuota luovaa ajattelua, jota esimerkiksi ongelmanratkaisu vaatii”. Ongelman ratkaiseminen vaatii aikaisempien samankaltaisten tilanteiden reflektointia, tulkintoja sekä sen analysoimista, mitä jo tiedetään, ja mitä tietoja ongelman ratkaisu vaatii (Poikela & Järvinen, 2007). Poikelan (2001) mukaan reflektion kautta on mahdollista muokata aikaisempia tietoja. Lisäksi aikaisempien kokemusten ja tietojen reflektointi auttaa keskittymään siihen oleelliseen tietoon, jota ongelmanratkaisutilanteessa tarvitaan (Poikela & Järvinen, 2007).

Yllä esitettyjen reflektion määritelmien ja reflektiivisen oppimisen piirteiden lisäksi on merkittävää tarkastella reflektiota Kaisu Mälkin (2011) väitöskirjassaan esittämästä näkökulmasta, sillä Mälkki painottaa tunteiden merkitystä osana reflektiota. Mälkki (2011, s. 33) määrittelee väitöskirjassaan reflektion tarkoittavan ajatuksiamme ohjaavien oletusten tiedostamista ja kyseenalaistamista. Epämiellyttävät tunteet ja epämukavuusalueelle joutuminen

käynnistävät yleensä reflektointiprosessin, sillä niissä tilanteissa on mahdollista herätä pohtimaan omia ajatuksiaan ja kyseenalaistaa ne. Tämä mahdollistaa ajattelutavoissa, totumuksissa ja uskomuksissa tapahtuvia muutoksia. (Mälkki, 2011.) Deweyn (1933), Boudin ja Falesin (1983) sekä Mälkin (2011) määritelmien pohjalta muotoutuu ajatus siitä, mitä reflektiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa eli omien kokemusten, tuntemusten, uskomusten ja oletusten sellaista analysointia, jonka avulla on mahdollista ymmärtää omia ajatuksia ja toimintoja. Reflektiivinen kokemusten työstäminen johtaa sellaiseen syvälliseen oppimiseen, jota tarvitaan erityisesti asiantuntijan muuttuvissa työtehtävissä ja ongelmanratkaisutilanteissa (vrt. Mezirow, 1991; Poikela & Järvinen, 2007; Lehtinen & Palonen, 2011).

### *3.3 Organisaation rooli asiantuntijuuden kehittämisessä*

Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä on tutkittu 2000-luvulla enenevässä määrin, sillä oppivat ja kehittyvät työntekijät ovat kilpailukykyisen organisaation edellytys (Manuti ym., 2015). Manuti ja kumppanit (2015) selittävät tätä sillä, että globalisoitunut ja teknologisoitunut työelämä aiheuttaa jatkuvasti muutoksia organisaatioille, jotka haluavat pysyä kehityksessä mukana. Lisäksi polkumme koulun penkiltä työelämään ei ole enää niin suoraviivainen, ja yhä harvempi on samassa työpaikassa koko elämänsä (Manuti ym., 2015). Tämän vuoksi työssä tapahtuva jatkuva oppiminen on entistä tärkeämpää (Billett & Newton, 2009).

Eryteisesti uudet työntekijät tarvitsevat yleensä organisaation tukea kehittyäkseen hyviksi työntekijöiksi ja alansa asiantuntijoiksi (Woods ym., 2017). Karen Wallacen (2009) mukaan on hyvin todennäköistä, että uusi työntekijä ei suoriudu annetuista työtehtävistä odotusten mukaisesti, jos työntekijä ei saa huolellisesti suunniteltua perehdytystä työtehtäviinsä. Perehdytyksellä tarkoitetaan siis uuden työntekijän kouluttamista, jotta työntekijä sopeutuisi työn vaatimukseen (Ketola, 2010, s. 52). Toisaalta Wallacen mukaan perehdytys on kokonaisvaltainen prosessi, johon sisältyy työtehtävien opettamisen lisäksi organisaatioon ja työyhteisöön sopeuttaminen luomalla alusta asti hyvät suhteet uuden työntekijän ja vanhempien työntekijöiden välille. Hyvä perehdytys vähentää virheiden ja työntekijöiden sitoutumista organisaatioon ja

irtisanoutumisten todennäköisyyttä (Wallace, 2009). Sitoutuneet työntekijät ovat yleensä myös motivoituneita, mikä nostaa työntekijöiden suoriutumiskykyä ja siten lisää organisaation kilpailukykyä ja tuottavuutta (Woods ym., 2017).

Työssä oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen eivät pääty perehdytykseen, vaan organisaation on syytä tukea työntekijöiden jatkuvaa kehittymistä (Woods ym., 2017). Toisaalta työelämän konseptissa oppiminen ei kosketa vain työntekijöitä, vaan koostuu organisaation ja sen henkilöstön muodostamasta kokonaisuudesta (Marsick & Watkins, 2003). Puhutaan siis oppivasta organisaatiosta (*organizational learning*), joka on herättänyt kiinnostusta erityisesti Peter Sengen vuonna 1990 kehittämien teorioiden myötä. Sengen (2006) määritelmän mukaan oppivalla organisaatiolla tarkoitetaan organisaation oppimisen ja kehittymisen mahdollistavia järjestelmiä, toimintaperiaatteita ja organisaation piirteitä.

Senge (2006, s. 5–9) on määritellyt viisi aluetta, jotka luovat parhaat olosuhteet oppivalle organisaatiolle: henkilökohtainen kasvu, mielen mallit, yhteisen vision rakentaminen, tiimioppiminen ja systeemiajattelu. Tiivistetysti Sengen teoria keskittyy siis organisaation ja sen työntekijöiden väliseen vuorovaikutukseen sekä siihen liittyvien haasteiden väistämiseen, jolloin työntekijät saavat parhaat mahdolliset olosuhteet kehittyä ja ylittää itsensä. Systeemiajattelun kautta ymmärretään toiminnan kokonaisvaikutus eli se, kuinka yksilö vaikuttaa organisaatioon ja organisaatio yksilöön (Senge, 2006). Vaikka Sengen teoria on luonut perustan oppivan organisaation käsitteelle ja sen tutkimiselle, malli on kuitenkin herättänyt vuosien aikana myös kritiikkiä sen yksilöllistä ajattelutapaa ja tiedon merkitystä korostavien näkökulmien vuoksi (ks. esim. Nicholini ym., 2003). Sengen teoriasta on edetty kohti oppimista tukevan organisaatiokulttuurin teoriaa, jota esimerkiksi Marsick ja Watkins (2003) ovat tutkineet.

Marsick ja Watkins (2003) käsittelevät teoriaassaan oppimista tukevan organisaatiokulttuurin ja informaalin oppimisen yhteyksiä. Myös Froehlichen (2014) mukaan useissa tutkimuksissa on havaittu organisaatiokulttuurin ja informaalin oppimisen yhteys eli organisaation mahdollisuudet tukea työntekijöiden informaalia oppimista. Marsickin ja Watkinsin (2003, s. 139) ovat määritelleet seitsemän oppimista tukevan organisaatiokulttuurin ulottuvuutta. Nämä ovat jatkuvien oppimismahdollisuuksien luominen, keskusteluun

kannustaminen, yhteisöllisen oppimisen tukeminen, tiedonhallintajärjestelmien kehittäminen ja ylläpitäminen, työntekijöiden voimaannuttaminen, oppimista tukevat toimintaympäristöt ja oppimista tukeva strateginen johtajuus. Marsickin ja Watkinsin mukaan sisällyttämällä oppimismahdollisuuksia työtehtäviin työntekijöillä on parhaat mahdollisuudet kehittyä jatkuvasti työn ohessa. Oppimista tapahtuu työpaikalla huomaamatta myös rohkaisemalla työntekijöitä keskustelemaan ja kyselemään sekä organisoimalla tiimityöskentelyä, jossa oppimista tapahtuu yhteisöllisesti. Toimivilla tiedonhallintasyteemillä voidaan mahdollistaa tiedon ja oppimisen jakamista, mutta tähän tarvitaan myös oppimiselle suotuisa toimintaympäristö ja ilmapiiri.

Lisäksi Marsickin ja Watkinsin (2003) mukaan erityisen tärkeää on sellainen suunnitelmallinen johtaminen, joka kannustaa työntekijöitä oppimaan sekä osaa hyödyntää työntekijöiden oppimisen organisaation kehittymisenä. Toisaalta, vaikka organisaatiokulttuuri tukisi työssä oppimista, ei oppimista välttämättä tapahdu, jos toimintaympäristö ei tue sitä (Lehtinen & Palonen, 2011). Myös työstä saatu palaute on tärkeä osa oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä tukevaa organisaatiokulttuuria (Kyndt, ym., 2009). Lehtinen ja Palonen (2011) esittävätkin, että organisaation toimintaympäristön pitäisi olla sellainen, että se haastaa työntekijöitä sopivissa määrin, antaa tarkoituksenmukaista palautetta oikeaan aikaan sekä kannustaa ja ohjaa jatkuvaan asiantuntijuuden kehittymiseen.

### *3.4 Kielentäminen ja asiantuntijuuden kehittyminen*

Kuten luvussa 2 on esitetty, kielentäessämme jäsenämme ja reflektoimme ajatuksiamme. Kuten jo Bauersfeld (1995) esitti 1990-luvulla, kielentämisellä tarkoitetaan ajatusprosessin ilmaisemista, joka Joutsenlahden (2003) mukaan tukee esimerkiksi matematiikan oppimista ja käsitteiden ymmärtämistä. Swain (2006) puolestaan korostaa määritelmässään kielentämisen käyttöä pyrkiessämme ymmärtämään jotain, ratkaistessamme ongelmia tai luodessamme merkityksiä käsitteille. Vaikka kielentäminen on kehitetty erityisesti matematiikan ja kielten formaalia opetusta varten, on siinä paljon yhtymäkohtia aikaisemmin tässä luvussa esitettyihin asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaviin tekijöihin.

Katajavuori (2005) toteaa väitöskirjassaan, että ”asiantuntijuudesta tehdyt tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että asiantuntijuudessa on keskeistä kehittyneet ajattelun ja tiedon prosessoinnin taidot”. Myös Tynjälä (2016) esittää, että asiantuntijalle on tyypillistä taito ajatella kokonaisvaltaisesti ja joustavasti. Toisin sanoen kehittämällä ajattelun ja tiedon prosessoinnin taitoja, voi kehittyä asiantuntijana. Tieto ja ajattelu liittyvätkin olennaisesti toisiinsa, sillä ajattelu viittaa kognitiiviseen toimintaan, kun taas tieto on kognitiivisen toiminnan sisältöä (Tynjälä, 2016). Tynjälä selittää, että kehittyminen noviisista asiantuntijaksi edellyttää siis kykyä hallita ja muokata opittuja tietoja. Rättyän (2017) tutkimuksen mukaan kielentämisen koetaan luovan merkityksiä ja syventävän ymmärrystä sekä muokkaavan tietoa tai tuottavan uutta tietoa. Kielentämisen avulla noviisin on siis mahdollista jäsentää aikaisempia tietoja ja niihin liittyviä ajatuksia, minkä myötä hän luo merkityksiä, syventää ymmärrystä sekä muokkaa ja tuottaa uutta tietoa. Tämän seurauksena noviisista kehitty vähitellen asiantuntija.

Koska tutkimukseni kohteena on naisten vaatteiden vähittäiskaupan yritys, on luontevaa tarkastella kielentämisen ja asiantuntijuuden yhteyttä myyjän työn näkökulmasta. Kuten aikaisemmin tässä luvussa on esitetty, myyjän työ on pohjimmiltaan ongelmanratkaisutyötä (Baumgartner ym., 2016), ja työssä oppiminen tapahtuu useimmiten huomaamatta työn ohessa (Tikkamäki, 2006). Tikkamäen (2006) tutkimuksessa myyjiä ohjattiin pohtimaan omaa työssä oppimista ja antamaan käytännön esimerkkejä opituista asioista. Myyjien pohdintojen perusteella voitiin havaita, että havaitut opit liittyivät yleensä ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiseen (Tikkamäki, 2006). Toisin sanoen myyjiä ohjattiin refleктоimaan omaa toimintaansa ja esittämään ajatuksiaan suullisesti eli kielentämään. Lehtisen ja Palosen (2011) mukaan oman oppimisen refleктоiminen tukee asiantuntijuuden kehittymistä, sillä reflektion myötä voi havaita sellaisia työtehtävien osa-alueita, joita olisi hyvä vielä kehittää.

## 4 TOIMINTATUTKIMUS

Tutkimus toteutetaan kvalitatiivisena eli laadullisena toimintatutkimuksena. Ronkainen ja kumppanit (2011) selittävät laadullisen tutkimuksen korostavan erityisesti ihmisen erityispiirrettä kuvailla elämismaailmansa kokemuksia, havaintoja ja toimintoja. Nämä kokemukset ovat aina kokonaisvaltaisesti sidottuja aikaan, paikkaan, tilanteeseen ja kulttuuriin (Ronkainen ym., 2011). Tällainen ihmisen elämismaailman kokemusten huomioiva lähestymistapa sopii tutkimukseeni, jonka tarkoituksena on selvittää kielentämismenetelmän sopivuutta osana asiantuntijuuden kehittymistä tukevaa perehdytystoimintaa.

Tutkimukseni on luonteeltaan toimintatutkimus, joka on Suomessa kasvattanut suosiotaan 1990-luvulta lähtien toimintatutkimuksen käytännönläheisen luonteen vuoksi (Aaltola & Syrjälä, 1999). Toimintatutkimuksen määrittelystä tekee haastavan sen samankaltaisuus kehittämistutkimuksen kanssa, sillä molempiin lähestymistapoihin sisältyy teoriaan pohjautuva kehittämistyö (Aksela & Pernaa, 2013). Aksela ja Pernaa (2013) sekä Juuti ja Lavonen (2013) kuitenkin esittävät, että kehittämistutkimus ja toimintatutkimus voidaan erottaa toisistaan taustojen, tutkimustavoitteen, mittakaavan ja toteutustapojen perusteella. Juuti ja Lavonen selittävät, että kehittämistutkimuksen juuret ovat opettamisen tutkimuksessa, kun taas toimintatutkimuksen lähtökohdat ovat työn tutkimuksessa. Oppimisen ja työn tutkimuksen erottaminen on haastavaa ainakin tässä tutkimuksessa, sillä tutkimuskohteena on työssä oppiminen. Myös Juuti ja Lavonen toteavat, että työn ja oppimisen erottaminen ei ole aina selkeää. He jatkavat, että kun tutkimuskohteena on oppilaiden oppimisen sijaan oman toiminnan kehittäminen, toimintatutkimus sopii menetelmäksi kehittämistutkimusta paremmin.

Lisäksi esimerkiksi Andersonin ja Shattuckin (2012) mukaan toimintatutkimuksen tavoitteena on jokin konkreettinen lopputulos tutkimusprosessin, teoreettisen viitekehyksen ja kehittämistyön tuloksena. Akselan ja Pernaan mukaan sen sijaan kehittämistutkimuksen päämääränä on



tuottaa ennen kaikkea yleistettävissä olevaa teoriaa, jolloin käytännön toiminnan kehittäminen tapahtuu pienemmässä mittakaavassa. Koska tutkimuksessa on tarkoituksena ennen kaikkea kehittää perehdytystoimintaa ja tuottaa konkreettinen lopputulos, olen päätenyt valitsemaan tutkimukseni lähestymistavaksi toimintatutkimuksen.

Toimintatutkimuksen sijoittaminen tieteenfilosofiselle kentälle on ollut kiistanalaista koko toimintatutkimuksen historian ajan (Hammond, 2013). Hammersleyn (2004) mukaan toimintatutkimuksessa on piirteitä muun muassa positivismista, interpretivismista ja postmodernismista. Hammond (2013) yhdistää toimintatutkimuksen kuitenkin erityisesti pragmatistiseen tieteen filosofiaan, sillä pragmatismissa korostuvat toimintaan ja käytäntöön suuntautuminen tutkimuksen ja tiedon tuottamisen välineenä. Esittäessään näin Hammond viittaa John Deweyn (1920) ajatuksiin tiedonmuodostuksesta. Deweyn mukaan kokeilevan toiminnan myötä voidaan muodostaa tutkimus- ja arkitietoa sekä suunnata toimintaa, kunhan kokeilu on tietoista ja reflektoitua. Myös Aaltola ja Syrjälä (1999, s. 13) nostavat esiin Deweyn pragmaattisen kasvatustieteen esitellessään toimintatutkimuksen kokeiluun ja käytäntöön perustuvaa luonnetta. Hammond kuitenkin huomauttaa, ettei tämä tarkoita sitä, että kaikki toimintatutkijat olisivat sitä mieltä, että toimintatutkimus nojaisi pragmaattiseen tieteenfilosofiaan.

#### *4.1 Toimintatutkimuksen määrittelyä*

Toimintatutkimuksen juuret ovat 1940-luvulla, jolloin yhdysvaltalainen sosiaalipsykologi Kurt Lewin alkoi käyttää käsitettä *action research* toimiessaan ryhmän sisällä tutkiessaan ja kehittäessään toiminnan yhteisvastuullisuutta (Suojanen, 1992). Sitten toimintatutkimus on kasvattanut suosiotaan erityisesti kasvatustieteen kentällä ja koulutuksen kehittämisessä, mutta myös hallinnon ja työelämän tutkimuksissa (Aaltola & Syrjälä, 1999). Toimintatutkimuksen suosioon vaikuttavat Aaltolan ja Syrjälän (1999) mukaan ihmisen itseohjautuva ja aktiivinen luonne sekä käsitys ihmisestä oppimisestaan tietoisena yksilönä. Lisäksi toimintatutkimuksen periaatteiden mukaan tieto kehittyy eli se ei ole pysyvää, jolloin tietoa voidaan muokata ja rakentaa yhdessä osallistujien yhteisenä oppimisprosessina (Aaltola & Syrjälä, 1999).

Tutkijat eivät ole olleet yksimielisiä toimintatutkimuksen määrittelystä, sillä kyseessä on enemmän tutkimuskohteen lähestymistapa kuin tutkimusmetodi (Suojanen, 1992, s. 13). Heikkinen ja Jyrkämä (1999) esittävät, että metodin sijaan toimintatutkimus tulisi nähdä väljänä tutkimustrategisena lähestymistapana, jonka tarkempi sisältö on riippuvainen tutkimuskohteesta. Suojasen (1992, s. 14) mukaan eri tutkijoiden määritelmässä on kuitenkin yhtenäisiä piirteitä, kuten toimintatutkimuksen käytännönläheinen luonne, jossa kiinnitetään huomiota erityisesti todellisiin tilanteisiin ja toimintaan. Toimintatutkimuksella voidaan siis sanoa olevan kaksoisluonne, sillä tarkoituksena on rakentaa uutta tietoa tutkimuskohteesta sekä kehittää toimintaa (Heikkinen & Jyrkämä, 1999, s. 33). Lisäksi Aaltolan ja Syrjälän (1999) mukaan toimintatutkimuksen tärkeimpiin tehtäviin kuuluu toimintakäytänteiden muuttaminen aktiivisessa yhteistyössä tutkimuksen muiden osapuolien kanssa.

Heikkisen (2007) mukaan toimintatutkimuksen kehittämisprojekti on useimmiten ajallisesti rajattu, mutta Suojasen (1992) mukaan toimintatutkimus voi olla myös monivaiheinen usean vuoden projekti. Toimintatutkimusta voidaan luokitella monilla eri tavoin näkökulmasta riippuen (Heikkinen & Jyrkämä, 1999). Perinteisin tapa on ollut erottaa kaksi suuntausta Kurt Lewinin kehittelemästä toimintatutkimuksesta: Osallistava toimintatutkimus, joka korostaa tutkimukseen osallistujien välistä yhteistyötä, sekä toimintatiede, joka puolestaan keskittyy enemmän epävarmuutta tai uhkaa herättäviin tilanteisiin (Heikkinen & Jyrkämä, 1999).

Näiden lisäksi Heikkinen ja Jyrkämä (1999) esittelevät kolme muuta toimintatutkimuksen suuntausta. Sosiologisessa interventiossa painottuvat laajemmin sosiaalisten ja yhteiskunnallisten suhteiden muutokset, kun taas kehittävä työntutkimus keskittyy historialliseen analyysiin perustuviin muutostavoitteisiin. Toimintatutkimusta on hahmoteltu myös niin sanotun kriittisen teorian näkökulmasta, joka keskittyy arvioimaan kehitettävää toimintaa rationalismin, ideologioiden ja valta-asetelmien kautta. Kriittisen teorian näkökulmasta on myös erotettavissa toinen suuntaus, joka korostaa kommunikaation ja demokraattisen dialogin merkitystä muutoksen aikaansaamisessa.

Toisaalta toimintatutkimusta voidaan tarkastella myös toiminnan laajuuden mukaan (Heikkinen, 2007). Heikkinen (2007) esittää, että toimintatutkimus voi

olla hyvin pienimuotoista oman toiminnan kehittämistä, jolloin esimerkiksi opettaja reflektoi omaa toimintaansa, keskustelee muiden työyhteisön jäsenten kanssa ja kuvaa raportissa omia ajatteluprosesseja ja oppimista. Seuraavana Heikkisen luokittelumallissa on ryhmien ja ryhmien toimijoiden välisten suhteiden tutkiminen. Ryhmätason tutkimuksessa on yleensä sovellettu Heikkisen ja Jyrkämän (1999) esittelemää yhteistoiminnallista tutkimusta. Tällöin ryhmä työskentelee yhdessä kehittääkseen toimintaansa (Heikkinen, 2007). Heikkisen mukaan laajimmillaan toimintatutkimus voi kohdistua isoihin organisaatioihin tai verkostojen toimintaan. Tällaiset toimintatutkimukset ovat suurempia ja pidempiaikaisia projekteja (Heikkinen, 2007).

Kuten toimintatutkimuksen määritelmästä voidaan havaita, toimintatutkimus voidaan tiivistää muutamaaan avainsanaan, jotka ovat Heikkisen ja Jyrkämän (1999) mukaan tutkimuksen käytännönläheisyys, muutos ja osallistuminen. Kohteena olevaan toimintaan pyritään vaikuttamaan tutkimuksen avulla, jota voidaan sanoa myös interventioksi eli muutokseen tähtääväksi väliintuloksi (Heikkinen & Jyrkämä, 1999). Heikkinen ja Jyrkämä (s. 44) esittelevät intervention merkitystä Kemmisin ja Wilkinsonin (1998) määritelmän avulla: ”Toimintatutkimuksessa todellisuutta muutetaan, jotta sitä voitaisiin tutkia. Toisaalta todellisuutta tutkitaan, jotta sitä voitaisiin muuttaa.” Heikkinen ja Jyrkämä selittävät, että muuttamalla totuttua toimintaa, tutkimuskohteena olevasta yhteisöstä paljastuu uusia piirteitä. Refleктоimalla uusia piirteitä, voidaan toimintatutkimuksen keinoilla rakentaa muutosta kohti parempaa toimintaa (Heikkinen & Jyrkämä, 1999).

#### *4.2 Toimintatutkija eli toimija-tutkija*

Yleensä tutkijan rooli mielletään objektiivisena tarkkailijana, joka toimii tutkimuskohteen ulkopuolella (Heikkinen, 2007). Huovisen ja Rovion (2007) mukaan toimintatutkimuksen yhteydessä voidaan tällöin puhua tutkija-toimijasta. Toimintatutkimuksessa tutkija kuitenkin useimmiten osallistuu tutkimukseen sisältäpäin, jolloin voidaan käyttää käsitettä toimija-tutkija (Huovinen & Rovio, 2007). Huovinen ja Rovio (2007) selittävät, että tällaisessa tilanteessa tutkimusongelma muotoutuu yleensä tutkijan mielenkiinnon herättäneestä ongelmasta ja muutostarpeesta esimerkiksi omalla työpaikalla tai lähiyhteisössä.

Heikkisen ja Jyrkämän (1999) mukaan toimintatutkija on usein opettaja, joka kehittää omaa toimintaansa. Tämä mahdollistaa tutkimuksen toteuttamisen lähellä käytäntöä, mutta tullakseen hyväksytyksi tieteellisenä, tutkimuksen tavoitteena pitää olla uuden tiedon muodostaminen ja julkaiseminen (Heikkinen & Jyrkämä, 1999). Pelkkä käytännön kehittäminen ei vielä riitä, vaan tutkimuksen tulee tuottaa myös teoreettista tietoa. Toisaalta toimintatutkijan tavoitteena tulisi olla myös jonkin muutoksen toteuttaminen tai ainakin siihen pyrkiminen (Heikkinen, 2007). Tutkijan tehtävänä on siis ikään kuin toimia asiantuntijana (Suojanen, 1992), joka jakaa osaamistaan, mutta toisaalta myös oppii tutkimukseen osallistuvilta yksilöiltä (Huovinen & Rovio, 2007). Lisäksi Heikkisen (2007) mukaan tutkimuksensa kautta toimintatutkija voi pyrkiä voimaannuttamaan osallistujia eli rohkaista osallistujia luottamaan omiin kykyihinsä ja toimintamahdollisuuksiinsa.

Reflektiivinen ja kriittinen ajattelu ovat toimintatutkijan tärkeimmät työkalut (Vilkkä, 2021). Kuten luvussa 3 on esitetty, reflektiolla tarkoitetaan omien ajatusten ja toiminnan sellaista jäsentelyä ja prosessointia, joka johtaa toimintatapojen muutokseen. Heikkisen (2007) mukaan tutkijan oma reflektointi on tärkeää koko tutkimusprosessin ajan, jos tutkija toimii tutkimuksessa sisältäpäin. Lisäksi tutkijan omat havainnot toimivat osana tutkimuksen aineistoa (Heikkinen, 2007), joten on tärkeää, että reflektio sisältyy kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin (Suojanen, 1992).

### *4.3 Toimintatutkimuksen eteneminen*

Määritelmien tavoin myös toimintatutkimuksen prosessikuvauksia on useita riippuen tutkittavan ilmiön luonteesta ja tutkijan näkökulmasta (Suojanen, 1992). Heikkisen ja kumppaneiden (2007) mukaan toimintatutkimuksen etenemiselle on kuitenkin yleensä tyypillistä syklimäisyys, jossa tutkimuksen eri vaiheet seuraavat toisiaan jatkumona muodostaen spiraalin. Suojasen (1992) mukaan ensimmäinen sykli luo perustan seuraavalle syklille, jolloin syklien välisen suhteen tarkastelu on keskeinen osa tutkimusta. Yksi sykli muodostuu neljästä vaiheesta: suunnittelusta, toiminnasta, havainnoinnista ja reflektoinnista (Heikkinen ym., 2007; Kiviniemi, 1999; Suojanen, 1992; Carr & Kemmis, 1986).

Carr ja Kemmis (1986) ovat kuvanneet tutkimuksen yhtä sykliä toimintatutkimuksen vaiheita esittävässä mallissaan (kuvio 3). Mallissa toimintatutkimuksen eri vaiheet seuraavat toisiaan, mutta Kemmis ja Wilkinson (1998) huomauttavat, ettei toimintatutkimus etene näin järjestelmällisesti läheskään aina. Todellisuudessa vaiheet limittyvät toistensa päälle, sillä prosessi on herkkä reagoimaan tutkimuksen aikana ilmeneviin muutoksiin (Kiviniemi, 1999). Kemmisin ja Wilkinsonin mukaan toimintatutkimuksen onnistumisen kriteerinä ei voidakaan pitää toimintatutkimuksen vaiheiden toteutumista. Sen sijaan olennaisempaa on pyrkiä määrätietoisesti kehittämään toimintaa sekä hahmottaa toimintakäytäntöjä ja -olosuhteita (Kemmis & Wilkinson, 1998). Tutkimusvaiheiden hahmottaminen tukee kuitenkin tutkimusprosessin etenemistä sekä raportin kirjoittamista, sillä arvioimalla tutkimuksen vaiheita tutkija jäsentää ajatteluaan (Heikkinen ym., 2007; Heikkinen & Rovio, 2007).



**KUVIO 3.** Toimintatutkimuksen vaiheet (mukaillen Kiviniemi, 1999, s. 67; Carr & Kemmis, 1986, s. 186)

Ennen toimintatutkimuksen käynnistymistä, tutkijan tulee hahmotella alustava tutkimustilanne ja -ongelma (Suojanen, 1992). Suojasen (1992) mukaan tarkkaa tutkimuskohdetta voi olla hankala hahmotella, sillä kehityskohde voi linkittyä monimuotoisesti sekä organisaatioon että siellä toimiviin työntekijöihin. Myös tutkimusongelma voi kehittyä vähitellen tutkimuksen aikana, sillä toiminnan reflektoinnin myötä tutkimusongelma voi tarkentua tai muuttua (Heikkinen ym., 2007). Suojanen jatkaa, että tutkimustilanteen hahmottaminen auttaa kuitenkin

suunnitelman jäsentämisessä ja alustavan suunnitelman tekemisessä. Suunnitelma voi olla avoin ja muuttua tutkimusongelman tarkentuessa (Huovinen & Rovio, 2007).

Suunnitteluvaiheeseen sisältyvät tutkimusasetelmaan ja -tehtäviin liittyvien kysymysten luonnostelu sekä käytännön työskentelyn ideointi (Huovinen & Rovio, 2007), joiden perusteella asetetaan tutkimuksen tavoitteet (Suojanen, 1992). Suunnittelun tukena käytetään kirjallisuutta ja aikaisempaa tutkimusta, joiden avulla tutkimuskohde tarkentuu (Huovinen & Rovio, 2007). Suunnitteluvaiheessa on tarkoitus myös etsiä tutkimukselle sopivaa kohdeorganisaatiota, jonka kanssa tutkimus toteutetaan yhteistyössä (Suojanen, 2007). Huovinen ja Rovio (2007) huomattavat, että yleensä kohdeorganisaation valinta tapahtuu luontevasti, sillä tavallisesti toimintatutkija tutkii esimerkiksi omaa työpaikkaansa. Siitä huolimatta tutkimuksesta tulee sopia kohdeorganisaation kanssa ja hakea tarvittavat tutkimusluvut (Huovinen & Rovio, 2007). Lisäksi Suojanen (1992) mukaan suunnitteluvaiheessa on tärkeää reflektoida toimintaa sekä suunnitella tutkimuksen aikaisen havainnoinnin ja reflektoinnin toteuttaminen.

Suunnitelmasta edetään toimintavaiheeseen. Toimintavaihetta voisi myös luonnehtia aineistonkeruuvaiheena (Huovinen & Rovio, 2007). Huovisen ja Rovion (2007) mukaan tärkeimpiä aineistonkeruun menetelmiä ovat toimintaan osallistuminen ja sen havainnointi, havaintojen pohjalta kirjoitettu tutkimuspäiväkirja ja haastattelut. Aineisto voi lisäksi koostua monista erilaisista toiminnan aikana saaduista ja tuotetuista kirjallisista materiaaleista, kuten dokumenteista, kokouspöytäkirjoista, raporteista, kirjoitelmista ja osallistujien välisistä viesteistä (Huovinen & Rovio, 2007). Myös tutkija itse on osa aineistonkeruumenetelmää, sillä tutkijan omat havainnot ja reflektointi ovat osa aineistoa. (Kiviniemi, 1999). Aineistonkeruulle onkin Huovisen ja Rovion mukaan tyypillistä menetelmätriangulaatio, jolloin tutkimuksen aikana yhdistellään erilaisia menetelmiä. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa tiedon keruun menetelmissä yhdistyvät havainnointi eri muodoissaan, kirjalliset tehtävät, keskustelut ja haastattelut. Toisaalta toimintatutkimukselle on tyypillistä, että aineistonkeruussa ilmenee vaihtelua ja muutoksia, jos tutkittavassa ilmiössä tapahtuu muutoksia tutkimuksen aikana (Kiviniemi, 1999).

Kuten aikaisemmin on todettu, havainnointi ja reflektointi ovat mukana koko tutkimusprosessin ajan. Suojasen (1992, s. 59) mukaan systemaattinen havainnointi tekee toimintatutkimuksesta tutkimuksen ja erottaa kehittämistoiminnan tavallisesta arkipäiväisiin työtehtäviin liittyvistä kehitystoimista. Havainnointi ja niistä kirjoitettu tutkimuspäiväkirja tukevat myös oppimista ja auttavat jäsentämään kehittämistoimintaan liittyviä ongelmia (Huovinen & Rovio, 2007). Havaintoja analysoidaan koko tutkimuksen ajan, jotta tutkimukseen voidaan analyysin perusteella tehdä tarvittaessa muutoksia (Kiviniemi, 1999; Suojanen, 1992). Lopullisen analyysin tulisi kuitenkin Suojasen (2004) mukaan perustua aineiston luokitteluun loogisen päättelyn ja tulkinnan avulla esimerkiksi sisällönanalyysin keinoin. Analyysin jälkeen on tarpeellista tehdä tutkimuksen lopussa niin sanottu päättöreflektio (Suojanen, 1992). Laajemman tason toimintatutkimuksissa reflektio voi tapahtua yhdessä ryhmän tai muiden osallistujien kanssa, mutta yksilötason tutkimuksessa voidaan reflektio toteuttaa myös itse (Heikkinen, 2007).

Toistamalla syklien vaiheita useamman kerran, muodostuu toimintatutkimukselle tyypillinen spiraalimalli (Heikkinen ym., 2007). Toisaalta spiraalimallia on myös kritisoitu sen kaavamaisuuden vuoksi (Heikkinen & Jyrkämä, 1999). Heikkisen ja Jyrkämän (1999) mukaan liian orjallinen spiraalimallin seuraaminen voi jopa pidätellä tutkijaa, sillä usein toimintatutkimuksen vaiheita on hankala erottaa toisistaan. Lisäksi Heikkisen ja kumppaneiden (2007) mukaan spiraalimaisuus on ongelmallinen tutkimuksen arvioinnin kannalta. Spiraalimaisuutta ja syklien jatkuvuutta on pidetty tutkimuksen onnistumisen kriteerinä, jolloin esimerkiksi yksi opetuskokeilu ei riittäisi täyttämään toimintatutkimuksen kriteerejä (Heikkinen ym., 2007). Heikkinen ja kumppanit ovat eri mieltä, sillä jo yksikin sykli ja siihen sisältyvät suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin vaiheet voivat tuottaa merkittävää uutta tietoa, joka tukee ilmiön kehittämistä. Myös Aksela ja Pernaa (2013) toteavat, että etenkin pro gradu -tutkimuksissa on yleensä yksi tai kaksi sykliä. Tutkimuksen myötä saatu uusi tieto on siis tärkeämpää kuin syklien määrä (Heikkinen ym., 2007).

#### *4.4 Toimintatutkimuksen raportointi*

Vaikka toimintatutkimuksessa on tärkeää tutkittavan yhteisön osallistaminen, tutkimuksen raportin toteuttaa yleensä yksittäinen tutkija (Kiviniemi, 1999). Tällöin Kiviniemen (1999) mukaan tutkija on raportoijan lisäksi aineiston tulkitsija, joka tekee valintoja tutkimuksen luokittelusta ja analysoinnista. Lisäksi Heikkisen ja Rovion (2007) mukaan toimintatutkimus voi olla tutkijalle itselleen voimaannuttava ja opettava kokemus, jolloin tutkimuksesta raportointia voi luonnehtia myös eräänlaisena identiteettityönä tai itsensä kehittämisen välineenä. Jotta tutkimus kuitenkin täyttää tiedeyhteisön vaatimukset, ei raportissa voi keskittyä vain omiin kokemuksiin (Heikkinen & Rovio, 2007). Myös tutkimuksen raportoinnissa tarvitaan siis tutkijan, osallistujien ja tutkittavan ilmiön välistä vuoropuhelua, jotta lopputuloksena on tieteellinen, uutta tietoa tuottava tutkimus (Heikkinen & Jyrkämä, 1999).

Tieteellisyyden vaatimuksesta huolimatta toimintatutkimuksesta raportoidessa ei tarvitse seurata perinteisen tutkimusraportin kaavaa (Heikkinen & Jyrkämä, 1999). Raportointiin on lukuisia eri toteutustapoja, jotka riippuvat tutkimuksen kohderyhmästä ja näkökulmasta (Heikkinen, 2007) McNiff ja Whitehead (2009) esittävät, että toimintatutkimuksen raportissa voi käyttää erilaisia muotoja ja medioita, kuten esimerkiksi tarinallisuutta, kirjoitelmia tai visuaalisia esityksiä. Yksi suosituimmista raportointitavoista on Heikkisen ja Jyrkämän (1999) mukaan juonellisen tarinan tai kertomuksen kirjoittaminen toimintatutkimuksen tutkijan identiteettiä kehittävän luonteen vuoksi. Kertomuksellisessa raportointitavassa ei kuitenkaan pidä unohtaa tutkimuksen tieteellisyyttä, vaan tarkoituksena on esittää kertomuksen avulla teorian ja käytännön yhteys (McNiff & Whitehead, 2009)

Toisaalta Heikkisen (2007) mukaan toimintatutkimuksen raportti voidaan muodostaa myös perinteisen tieteellisen tutkimuksen raportointitavan mukaan. Tällöin raportin johdantoa seuraa teoreettisen viitekehyksen ja metodologian esittely, tutkimuksen toteutus analyysivaiheineen, tulosten tarkastelu sekä tutkimuksen päättävä pohdinta (McNiff & Whitehead, 2009). Tässä tutkimuksessa olen päätenyt rakentamaan raportin osittain perinteisen tieteellisen tutkimuksen raportointitavan mukaan, mutta osittain myös



kerronnalliseen muotoon. Tällä tavoin koen pystyväni esittämään selkeimmin tutkimukseni syklien välisen suhteen ja eri tutkimusvaiheiden tapahtumat.

#### *4.5 Tutkimuksen eettisyys*

Tutkimuksen eettisyyteen on tärkeää kiinnittää huomiota koko tutkimusprosessin ajan. Suomessa tutkimuksen eettisyyttä ohjaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) hyvä tieteellinen käytäntö. Kuulan (2011) mukaan käytäntö määrittelee eettisesti hyvän tutkimuksen edellytykset tutkimuksen alkuvaiheesta tutkimuksen julkaisuun ja aineiston arkistointiin asti. Tutkimuksessani on kiinnitettävä huomiota erityisesti Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeisiin eettisestä aineistonhankinnasta ja tutkimusyhteisön tunnustamista raportointitavoista.

Vilkan (2021) mukaan eettisyyttä tulisi pohtia jo ennen aineistonkeruuta, jotta eettisyyteen vaikuttavat tekijät voidaan huomioida aineistonkeruuvaiheessa. Esimerkiksi tutkijan läheisyys tai etäisyys tutkittavaan kohteeseen voi vaikuttaa aineiston muodostumiseen (Vilka, 2021). Tämä on erityisen tärkeää ottaa huomioon tutkimuksessani, sillä tutkimus sijoittuu omalle työpaikalleni ja toimin tutkijana sisältä päin eli sijoitun hyvin lähelle tutkittavaa kohdetta. Brannickin ja Coghlanin (2007) mukaan tutkiminen sisältä päin on kuitenkin eettisesti mahdollista, kunhan tutkija ottaa asemansa ja vaikutuksensa huomioon koko tutkimusprosessin ajan. Lisäksi kohdeorganisaation osallistaminen tukee tutkimuksen eettisyyttä (Brannick & Coghlan, 2007). Tutkimukseni toteuttamisesta on sovittu yhdessä kohdeorganisaation kanssa, ja organisaatio on osallistettu esimerkiksi kielentämistehtävän suunnitteluun. Yhteisen päätöksemme perusteella olen myös päätenyt salaamaan kohdeorganisaation nimen ja muut tunnustamista mahdollistavat tiedot. Kohdeorganisaation tiedot eivät ole olennaisia tutkimuksessani, sillä organisaation sijaan tutkimukseni kohdistuu kielentämismenetelmään asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Tämä helpottaa tutkimuksen eettisyyden takaamista, vaikka työskentelenkin organisaation sisällä.

Koska tutkimukseni aineisto koostuu osallistujien haastatteluista, tulee tutkimuksessa huomioida ihmistieteiden tutkimuseettisten normien lähtökohdat. Näihin sisältyvät hyötyperiaate, vahingon välttämisen periaate, autonomian

kunnioituksen periaate ja oikeudenmukaisuuden periaate (Kuula, 2011). Tutkimukseen osallistuvilla on alusta asti selvitetty, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa. Olen myös selittänyt osallistujille, että toimin tutkimuksen yhteydessä tutkijana enkä organisaation edustajana, jotta osallistujat suhtautuisivat minuun tutkijana eivätkä kollegana ja uskaltaisivat esimerkiksi olla osallistumatta tutkimukseen. Koen onnistuneeni ihmistieteiden tutkimuseettisten normien lähtökohtien huomioimisessa, sillä tutkimuksen aikana yksi osallistuja keskeytti osallistumisensa eli toisin sanoen osallistumista ei koettu pakotetuksi, vaan vapaaehtoiseksi.

Lisäksi kaikkien osallistujien anonymiteetistä on pidetty tarkkaan huolta koko tutkimuksen ajan ja kaikki identifioivat tiedot on pyritty häivyttämään. Esimerkiksi osallistujien työsuhteen kesto voi olla sellainen tieto, jonka perusteella osallistujat on mahdollista tunnistaa, joten tässä tutkimuksessa ei kerrota osallistujien tarkkaa työsuhteen alkamisaikaa tai kestoa. Vain minulla on ollut pääsy tutkimuksen aineistoon, jota on säilytetty salasanalla suojatulla tietokoneellani. Lisäksi haastattelun tulostetut litteraatit on säilytetty lukollisessa kaapissa.

Osallistujien lisäksi tutkimuksen aikana on pitänyt huomioida ihmistieteiden tutkimuseettisten normien lähtökohdat myös kohdeorganisaation asiakkaiden näkökulmasta. Tutkimuksen aikana kehitetty kielentämistehtäväkokonaisuus perustuu autenttisiin eli todellisiin asiakastilanteisiin, joita olen kohdannut työurani aikana. Tehtäviin on kuitenkin valittu sellaisia asiakastilanteita, jotka ovat toistuneet usein, eivätkä ne näin ollen ole yhdistettävissä keneenkään tiettyyn asiakkaaseen. Tehtävät on käyty läpi myös kohdeorganisaation kanssa ja näin varmistettu, että tilanteet on kuvattu riittävän yleisellä tasolla.

# 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia kielentämisen mahdollisuuksia osana uusien työntekijöiden perehdytystoimintaa. Kuten luvussa kolme on esitetty, perehdytystoiminnalla on merkittävä vaikutus uuden työntekijän asiantuntijuuden kehittymiselle, jonka vuoksi huolellinen työntekijän perehdyttäminen on tärkeää niin työntekijän kuin organisaationkin menestymisen kannalta (Woods ym., 2017). Pyrkimyksenäni on lähtökohtaisesti kehittää omaa toimintaani perehdyttäjänä sekä luoda sellainen kielentämistä hyödyntävä perehdytysmateriaali, jota voisin käyttää tulevaisuudessa työtehtävissäni. Lähestyn siis tutkimuskohdetta yksilötason näkökulmasta. Tällöin Heikkisen (2007) artikkelin perusteella reflektoin ennen kaikkea omaa toimintaani, mutta lisäksi onnistunut tutkimus vaatii muiden työyhteisön jäsenten osallistamista tutkimukseen. Parhaimmillaan tutkimukseni voisi myös tarjota muille työntekijöille käyttökelpoista materiaalia perehdytystyön tueksi.

Tutkimuksessa minua kiinnostaa, millaiset mahdollisuudet kielentämismenetelmällä on kaupan alan uusien työntekijöiden asiantuntijuuden kehittymisen tukemisessa. Kielentämisellä tarkoitetaan omien ajatusten esittämistä esimerkiksi suullisesti tai kirjallisesti, jolloin kielentäjä jäsentää ajatuksiaan ja syventää ymmärrystään opittavasta aiheesta (ks. esim. Bauersfeld, 1995; Joutsenlahti, 2003; Swain, 2006). Vaatekaupan konteksti eroaa kuitenkin merkittävästi luokkahuoneesta, jossa kielentämistä yleensä käytetään, joten kielentämismenetelmä ei todennäköisesti sovellu sellaisenaan vaatekaupan vaatimuksiin. Esimerkiksi työskentely myymälässä saattaa tapahtua pääosin yksin, jolloin ei ole samanlaista mahdollisuutta kielentää yhdessä vertaisten tai ohjaajan kanssa, vaan kielentäminen tapahtuu enemmän sisäisen puheen ja oman toiminnan itsenäisen reflektion kautta. Toisaalta työssä vaatekaupassa kohtaa samaan tapaan ongelmanratkaisutilanteita kuin

matematiikan tunnilla, joten ongelmien selvittämiseen ajatusten jäsentäminen kielentämisen keinoin voisi toimia erinomaisena apuna. Työssä voi myös kohdata monenlaisia uusia ja ennalta-arvaamattomia tilanteita, jotka vaativat kykyä soveltaa ja analysoida aikaisemmin koettuja tilanteita ja oppeja.

Ymmärtääkseni kielentämisen mahdollisuuksia perehdytystoiminnan ja asiantuntijuuden kehittymisen tukena, tutkin kielentämisen vahvuuksia ja heikkouksia etenkin vaatekaupan työntekijöiden näkökulmasta. Vaikka tutkimus sijoittuu toimintatutkimuksen yksilötasolle ja tarkastelen erityisesti omaa toimintaani, tarvitsen työyhteisön muilta jäseniltä tietoja heidän kokemuksistaan kielentämismenetelmästä osana perehdytystoimintaa. Toisin sanoen voin kehittää omaa perehdytystoimintaani ja tarkastella kielentämismenetelmän mahdollisuuksia asiantuntijuuden kehittymisen tukena kuulemalla, havainnoimalla ja refleктоimalla muiden työntekijöiden kokemuksia kielentämisestä.

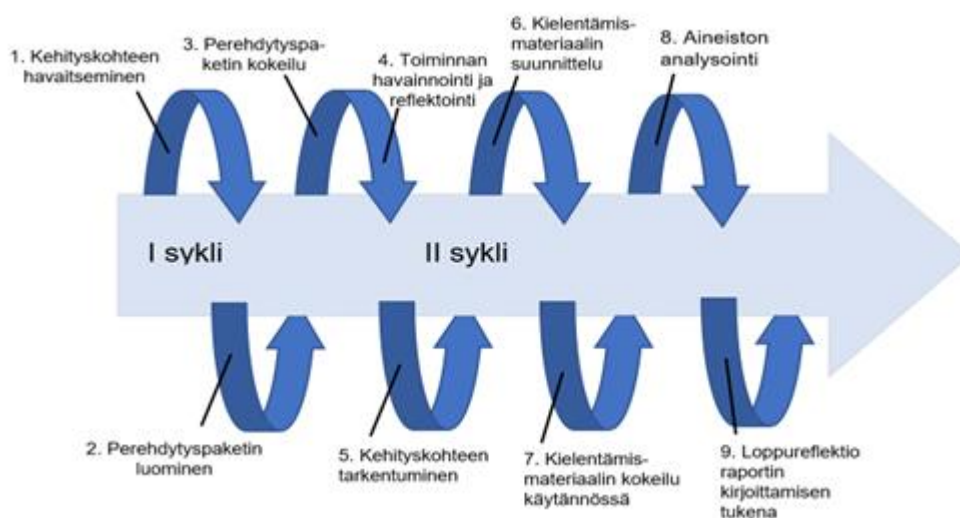
Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten kielentäminen tukee asiantuntijuuden kehittymistä?
  - 1.1. Mitkä ovat kielentämisen menetelmän vahvuudet ja heikkoudet uuteen työhön perehdyttämisessä?
  - 1.2. Miten asiantuntijuuden tukeminen ilmenee kielentämismenetelmällä?
2. Miten työntekijät kokevat kielentämisen asiantuntijuutta kehittävänä menetelmänä?
  - 2.1. Miten aikaisempi työkokemus vaikuttaa kokemukseen kielentämisestä asiantuntijuutta kehittävänä menetelmänä?
  - 2.2. Miten aikaisempi koulutus vaikuttaa kokemukseen kielentämisestä asiantuntijuutta kehittävänä menetelmänä?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen eri vaiheita ohjaavat toimintatutkimuksen periaatteet, joiden mukaisesti pyrkimyksenäni on kehittää käytännön toimintaa ja tuottaa uutta tietoa (ks. luku 4). Kehityskohdetta lähestytään yksilötasolla, sillä pyrkimyksenäni on kehittää omaa toimintaani perehdyttäjänä sekä tuottaa uutta tietoa kielentämismenetelmästä perehdytystoiminnan konseptissa. Päämääränä on lopulta tuottaa kielentämistä hyödyntävää perehdytysmateriaalia, joka tukee asiantuntijuuden kehittymistä.

Tutkimus koostuu kahdesta eri syklistä, jotka seurailevat toimintatutkimuksen spiraalimaisesti jatkuvaa rakennetta. Alla on esitetty tutkimuksen merkittävimmät vaiheet tutkimuksen spiraalimallin mukaan (kuvio 4). Vaikka spiraalimalli onkin kerännyt kritiikkiä sen tutkijaa kahlitsevan luonteen vuoksi, tutkimuksen etenemisen hahmottelu spiraalin avulla voi auttaa jäsentämään tutkimusta (Heikkinen ym., 2007; Heikkinen & Rovio, 2007). Tämän vuoksi käytän spiraalimallia tukena esittäessäni tutkimuksen eri vaiheita. Tutkimuksen vaiheisiin perehdytään tarkemmin tämän luvun aikana.



**KUVIO 4.** Tutkimuksen rakenne toimintatutkimuksen spiraalina

Tutkimuksen toteutus esitellään syklien mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisen syklin vaiheet kuvataan kerronnallisesti, kuten toimintatutkimuksen raportoinnille on tyypillistä (Heikkinen, 2007), Ensimmäisen syklin aikana havainnoin ja reflektoin erityisen paljon omaa toimintaani sekä rajasin tutkimuksen käytännön kehityskohdetta, ja koen että näiden vaiheiden kuvaamiseen sopii paremmin kerronnallisen raportoinnin keinot. Toinen sykli oli käytännönläheisempi ja noudatti selkeämmin toimintatutkimuksen vaiheita, joten perinteinen tieteellisen tutkimuksen raportointitapa sopii paremmin toisen syklin raportointiin. Toisaalta on kuitenkin tärkeää huomata, että vaikka toinen sykli esitellään toimintatutkimuksen vaiheiden kautta, vaiheet ovat todellisuudessa limittyneet. Esimerkiksi havainnointia on tapahtunut koko tutkimusprosessin ajan, ja tutkimusta on suunniteltu uudelleen vielä havainnointivaiheessakin.

## *6.1 Ensimmäinen sykli*

Tutkimukseni voidaan nähdä käynnistyneen syksyllä 2021, kun perehdyttäessäni työpaikallani uusia työntekijöitä aloin pohtia tarkemmin työhön perehtymiseen ja perehdyttämiseen vaikuttavia tekijöitä. Tuolloin ymmärsin, että voisin hyödyntää luokanopettajaopintojeni myötä kertyneitä tietoja ja taitoja kaupan alalla, sillä perehdytystoiminnassa on paljon samoja oppimisen ja opettamisen piirteitä kuin alakoulun oppilaiden opettamisessa. Päädyin siis varhaisessa vaiheessa keskittymään tutkimuksessani perehdytystoiminnan kehittämiseen ja ennen kaikkea oman toimintani kehittämiseen uusien työntekijöiden perehdyttäjänä, jota olisi lähestytty kehittämistutkimuksen keinoin. Alusta asti oli myös selvää, että tutkimuksen kohdeorganisaatioksi valikoitui työpaikkani. Tutkimuksen toteutuksesta on sovittu yhdessä kohdeorganisaation aluepäällikön kanssa. Yhteisen päätöksemme mukaisesti kohdeorganisaation tarkemmat tiedot on päätetty salata tutkimuksessani.

Osana alustavaa suunnitelmaani toteutin syksyn 2021 aikana perehdytyspaketin kohdeorganisaatiolle osana Tampereen yliopiston kasvatustieteen maisteriopintojen kurssia Aikuis- ja ammattikasvatuksen kehittämisasiantuntijuus. Perehdytyspaketti piti sisällään perehdytettävien asioiden muistilistan sekä ohjeita muun muassa kassatoiminnoista ja myymälän aamu- ja iltarutiineista. Perehdytyspaketti vastaa tutkimuksen ensimmäisen

syklin toimintavaihetta. Olen kuitenkin päätyneet rajaamaan perehdytyspaketin pois tästä tutkimuksesta, sillä havainnoituani ja reflektoituani ensimmäisen syklin toimintavaihetta havaitsin, että perehdytyspaketti on toiminut enemmän tämän tutkimuksen alullepanijana ja tärkeänä osana tutkimuksen ensimmäistä sykliä. Tutkimusprosessin aikana tutkimuksen tehtävä ja kehittämiskohde ovat kuitenkin täsmentyneet koskemaan yleisen perehdytystoiminnan sijaan kielentämistä asiantuntijuuden kehittämistä tukevana menetelmänä, jonka vuoksi perehdytyspaketti ei ole mukana tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa, eikä perehdytyspakettia esitellä tarkemmin tässä tutkimuksessa. Lisäksi perehdytyspaketti sisältää kohdeorganisaation salassa pidettäviä tietoja, kuten ohjeita kassatoiminnoista, mikä vaikutti myös osaltaan päätökseeni rajata perehdytyspaketti pois tästä tutkimuksesta.

Perehdytyspaketin kehittämisen myötä havahtuin pohtimaan tarkemmin perehdytystoiminnan taustalla vaikuttavia teorioita ja pedagogiikkaa. Tutustuessani asiantuntijuutta käsitteleviin tutkimuksiin perehdytyspaketin kehittämisen yhteydessä havaitsin asiantuntijuuden määritelmässä olevan paljon sellaisia piirteitä, joita voisi mahdollisesti tukea kielentämisen keinoilla. Esimerkiksi asiantuntijuudelle tyypillinen kyky soveltaa aikaisemmin opittua tietoa ongelmanratkaisutilanteissa (ks. esim. Hakkarainen ym., 2004) muistutti mielestäni matematiikan ongelmien ratkaisemista, jonka opettamisessa kielentämisen on todettu olevan toimiva menetelmä. Tämän myötä tutkimukseni kehittämiskohde alkoi pikkuhiljaa tarkentua. Tarkka tutkimuksen tehtävä tuli kuitenkin mieleeni kuin salama kirkkaalta taivaalta.

”Asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen kielentämisen keinoin.” (Lainaus tutkimuspäiväkirjastani, 21.9.2021)

Tutkimuksen tehtävä on pysynyt alkuperäisessä muodossaan, vaikka tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa tutkimus muuttui joiltain osin paljonkin. Tutkimuksen tehtävän tarkentumisen myötä katson tutkimuksen edenneen toiseen sykliin.

## 6.2 Toinen sykli

### 6.2.1 Uusi suunnitelma

Tutkimuksen tehtävän tarkennuttua palasin toimintatutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen eli suunnitteluun. Tutkimuksen käytännön toteutus vaati jälleen pidemmän pohdinta-ajan, ennen kuin lopullinen toteutustapa muotoutui. Erityisesti sopivan aineistonkeruutavan valinta tuotti haasteita, vaikka kielentämiseen liittyvän materiaalin kehittäminen olikin toisen syklin alkuvaiheista lähtien selvää. Jouduin harkitsemaan tarkkaan, kenen näkökulmasta tutkisin asiantuntijuuden kehittymisen tukemista kielentämisen keinoin: omaa toimintaani perehdyttäjänä, jonkun toisen perehdytystoimintaa vai perehdytettävän näkökulmasta.

Lopulta koin mielekkäimmäksi tutkia asiantuntijuuden kehittymisen tukemista omasta näkökulmastani perehdyttäjänä, sillä kohdeorganisaatiossa oli suunnitelmissa käynnistää uusien työntekijöiden rekrytointiprosessi, ja pääsisin perehdyttämään uusia työntekijöitä. Pohdin, että tutkimukseni voisi toimia luonnollisena jatkumona perehdytysvuoroille, jos kyseiset työntekijät olisivat kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseeni. Lisäksi mielessäni pyöri ajatus työurasta työntekijöiden kouluttamisen parissa, jota varten halusin kartuttaa lisää kokemusta ja osaamista työssä oppimisesta ja opettamisesta.

Alustavien uusien suunnitelmien jälkeen alkuvuodesta 2022 siirryin luonnostelemaan tutkimuskysymyksiä ja suunnittelemaan aineistonkeruuta. Luvussa 5 esittelemäni tutkimuskysymyksien kohdat 1, 1.1, 2, 2.1 ja 2.2 muodostuivat tässä vaiheessa suoraan tutkimukseni tehtävän perusteella. Myöhemmin aineistoani analysoidessani kuitenkin havaitsin, että asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen näkyy selkeästi tutkimuksen tuloksissa, joten päädyin lisäämään tutkimuskysymyksiin kohdan 1.2 ” Miten asiantuntijuuden tukeminen ilmenee kielentämismenetelmällä?”

Tutkimuskysymysten tarkentumisen lisäksi myös tutkimusmenetelmäni muuttui prosessin aikana. Suunnitteluvaiheessa ohjaajani kanssa käytyjen keskustelujen myötä päädyin lähestymään tutkimustani toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti kehittämistutkimuksen sijaan. Toimintatutkimus tuntui sopivammalta, sillä tarkoitukseni oli keskittyä oman toiminnan kehittämiseen.



Tarkemmin kehittämistutkimuksen ja toimintatutkimuksen eroja ja tutkimusmetodisen valintani perusteluita tarkastellaan tämän tutkimuksen luvussa 4. Toimintatutkimukseen vaihtamisen myötä aloitin varsinaisen tutkimuspäiväkirjan pitämisen, jonka osaksi liitin aikaisemmin koko tutkimusprosessin ajan kirjaamani muistiinpanot.

Suunnitteluvaiheen lopulla tarkentui myös aineistonkeruuseen käytettävät menetelmät. Päädyin toteuttamaan kielentämistä hyödyntävän materiaalin, joka pitäisi sisällään kirjallisia kielentämistehtäviä ja keskusteluosion. Materiaali keskittyy siis kielentämisen näljästä kielestä luonnollisen kielen osioon (ks. esim. Joutsenlahti & Rättyä, 2015). Vaikka vaatemyyjän työstä on havaittavissa myös symbolikieli, kuviokieli ja taktiilinen toiminnan kieli, kuten luvussa 2.2.1 esitin, koin, että luonnollinen kieli on merkittävin tutkimukseni kannalta. Myyjän työ perustuu pitkälti asiakkaiden ja kollegoiden kanssa käytyyn vuorovaikutukseen (Tikkamäki, 2006) eli puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen. Lisäksi tutkimukseni keskiössä oleva uusien työntekijöiden perehdytystoiminta tapahtuu pääosin luonnollisen kielen avulla.

Kohdeorganisaatiossa perehdytys perustuu yleensä neljään työvuoroon ja perehdytyskansion lukemiseen. Vuorojen aikana ehtii hyvin perehtymään myymälän jokapäiväisiin rutiineihin ja käytäntöihin, ja perehdytyskansion edustaa oppimisprosessin teoreettista tietoa, mutta harvinaisempia hankalia tilanteita, kuten esimerkiksi reklamaatioita, ei välttämättä tule vastaan perehdytysvuorojen aikana. Tämän vuoksi muotoilin kielentämistehtävään sellaisia poikkeuksellisia tai haastavia tilanteita, joita vaatemyyjä todennäköisesti kohtaa uransa varrella, jotta uudet työntekijät pääsisivät pohtimaan erilaisia toimintatapoja näissä tilanteissa ja pystyisivät mahdollisesti soveltamaan pohdintojaan todellisissa tilanteissa. Tilanteissa esitetään jokin myyjän työssä vastaan tuleva ongelma, jolloin tehtävän taustalla vaikuttavat ongelmalähtöisen oppimisen periaatteet.

Tehtävässä kuvatut tilanteet kehitettiin yhteistyössä kohdeorganisaation kanssa. Esimerkiksi kohdeorganisaation toiveiden mukaisesti tehtävän ohjeistuksessa pyydetään osallistujaa oman toimintansa pohtimisen ja perustelun lisäksi selittämään, millaisia eleitä, äänensävyjä ja sanavalintoja osallistuja käyttäisi tilanteissa. Ohjeistuksen ajatuksena oli herätellä osallistujaa pohtimaan millainen vaikutus esimerkiksi äänen sävyillä voisi olla erilaisissa asiakastilanteissa. Lisäksi arvioin, että eleiden, äänensävyjen ja sanavalintojen

pohtiminen voisi auttaa eläytymään tilanteeseen ja sitä kautta tukea kysymyksiin vastaamisessa.

Kielentämistehtävän teemoiksi valikoitui kassatyöskentely, myynti ja asiakastilanteet, joiden alle muotoilin kaiken kaikkiaan yhdeksän erilaista haastavaa tai poikkeuksellista tilannetta. Tilanteiden lähtökohdat ovat autenttisissa eli todellisissa tilanteissa eli kaikki tehtäväkokonaisuudessa esitetyt tapahtumat perustuvat sellaisiin tilanteisiin, jotka olen itse tai joku kollegani on kohdannut useamman kerran. Yhteistyössä kohdeorganisaation kanssa muotoilimme tilanteista sellaisia, ettei niistä voi tunnistaa ketään yksittäistä asiakasta. Esimerkkejä kustakin teemasta on esitetty taulukossa 1. Lisäksi tilanteiden ja tehtävän ohjeistuksen taustalla vaikutti ajatus siitä, että osallistujien vastaukset mukailisivat Joutsenlahden (2009) kehittämää matematiikan sanallisten tehtävien päiväkirjamaista ratkaisumallia, jossa ongelmanratkaisun ja omien ajatusten jäsentelyn apuna käytetään esimerkiksi luonnollista kieltä.

**Taulukko 1.** Esimerkkejä kielentämistehtävän ongelmatilanteista

Kassatyöskentely	Myynti	Asiakastilanteet
" On kiireinen lauantai-iltapäivä ja kassalle jonottaa asiakkaita ostoksien kanssa. Juuri silloin kassajärjestelmä lakkaa toimimasta, etkä osaa korjata sitä. Miten toimit? Perustele vastauksesi."	"Asiakas ihastuu pehmeään neuletakkiin. Kassalla hän alkaa kuitenkin epäröidä ja tiedustelee, nukkaantuuko neule herkästi. Miten toimit? Perustele vastauksesi."	"Myymälään saapuu asiakas, joka on ostanut noin kuukausi aikaisemmin puseron. Asiakas kertoo pahastuneen, että puseron sauma ratkesi heti ensimmäisellä käyttökerralla ja hän haluaisi tehdä reklamaation. Asiakkaalla ei kuitenkaan ole tallessa kuittia eikä mekossa ole enää kiinni hintalappua. Miten toimit? Perustele vastauksesi."

### 6.2.2 Toimintavaihe eli aineiston kerääminen

Toimintatutkimuksen toimintavaihetta voi Huovisen ja Rovion (2007) mukaan lähestyä aineistonkeruun kautta. Aineistoni muodostui kielentämistehtävän

kirjallisista vastauksista, tehtävän keskusteluosuudesta ja teemahaastatteluista. Lisäksi aineistooni sisältyi omat havaintoni, jotka Kiviniemen (1999) mukaan ovat osa toimintatutkimuksen aineistoa. Kielentämistehtävään osallistui kolme kohdeorganisaation myyjää, jotka olivat olleet työtehtävissään korkeintaan noin puoli vuotta. Osallistujista kaksi oli aloittanut työt myyjänä noin kaksi viikkoa ennen tutkimukseen osallistumista. Kolmas oli työskennellyt myyjänä hieman pidempään. Osallistujien anonymiteetin suojaamisen vuoksi en eritteli tarkemmin osallistujien työsuhteiden alkamisaikaa tai kestoa. Kahdella osallistujalla oli aikaisempaa kokemusta myynti- tai asiakaspalvelutyöstä, ja yhdelläkään osallistujista ei ollut aikaisempaa kaupan alan koulutusta.

Osallistujat saivat etukäteen kielentämistehtävämateriaalin, ja ohjeistin heitä vastaamaan tehtävään kirjallisesti ennen keskusteluosuutta. Tämän jälkeen tapasin jokaisen osallistujan yksitellen ja kävimme kirjalliset vastaukset läpi keskustellen siten, että ensin osallistuja kertoi vapaasti suullisesti oman näkemyksensä siitä, miten toimisi kuvaillussa tilanteessa. Tämän jälkeen keskustelu eteni vapaamuotoisesti ja vuorovaikutteisesti, kun pohdimme yhdessä vastauksia ja mahdollisia muita vaihtoehtoisia toimintatapoja. Jos osallistujalle oli jokin tilanne epäselvä, pyrin johdattelemaan lisäkysymyksillä osallistujan keksimään itse vastauksensa sen sijaan, että olisin antanut suoraan vastauksen. Tällöin osallistuja joutui lähtökohtaisesti itse ratkaisemaan ongelmansa, joka johti oivalluksien tekemiseen. Keskustelun aikana kerroin myös omia näkemyksiäni erilaisista vaihtoehdoista ja tuin osallistujan oppimista selittämällä, millaisia seikkoja kannattaa ottaa huomioon esimerkiksi toimintatavoissa tai äänenkäytössä.

Perusteellisen harkinnan jälkeen päätin, etten äänitä keskusteluosioita. Keskustelujen jälkeen arvioin, että päätökseni olla äänittämättä keskusteluja sopi tämän tutkimuksen asetelmaan, sillä se mahdollisti rennon ja vapautuneen keskustelun. Kun keskustelusta siirryttiin haastatteluun, jonka puolestaan äänitin, havaitsin, että ilmapiiri muuttui hieman jännittyneemmäksi ja viralliseksi, mikä on saattanut vaikuttaa osallistujien vastauksiin. Lisäksi koin, että kolmen vapaamuotoisen keskustelun mieleenpalauttaminen olisi mahdollista kattavien muistiinpanojen avulla. Keskustelun herättämiä ajatuksia oli mahdollista palautella mieleen myös kirjallisten vastausten ja tutkimuksen haastattelujen avulla. Keskusteluja on näin ollen analysoitu omien havaintojeni perusteella.

Keskustelun päätyttyä haastattelin osallistujia, jotta pystyisin selvittämään heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään kielentämismenetelmästä ja kehittämästäni materiaalista. Koska haastattelut olivat merkittävin osa aineistoani, äänitin ja litteroin ne, jotta niitä olisi mahdollista analysoida tarkasti. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan haastattelu sopii useimpiin tutkimuksiin ja sen avulla voidaan saada syvällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Huovisen ja Rovion (2007) mukaan haastattelun alussa on hyvä palauttaa haastateltavan mieleen tutkittava alkuperäinen tilanne. Koska pidin haastattelut heti kielentämistehtävän keskusteluosion jälkeen, tilannetta ei tarvinnut palauttaa erikseen mieleen ennen haastattelua.

Toimintatutkimuksessa käytetään erityisesti teemahaastattelua, jolloin haastattelu rakennetaan kehittämistyön aikana havaittujen teemojen ympärille (Huovinen & Rovio, 2007). Tämän vuoksi toteutin tutkimuksessani haastattelut teemahaastatteluina. Tutkittavan ilmiön lähtökohdista muotoutui kolme teemaa: asiantuntijuuden kehittyminen, tehtävät sekä aikaisemman työkokemuksen ja koulutuksen vaikutus. Kunkin teeman alle muotoilin yhteensä kymmenen puolistrukturoitua kysymystä eli kysymykset olivat kaikille samat, mutta niiden järjestys tai sanamuodot saattoivat vaihdella (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

Lisäksi aineistoni perustui tutkimuspäiväkirjaani. Huovisen ja Rovion (2007) mukaan tutkimuspäiväkirja auttaa tutkimusprosessin hallinnassa, sillä tutkimuspäiväkirjaan voi koota esimerkiksi tutkimuksen aikana kertyvät dokumentit ja muistiinpanot. Tutkimusmenetelmän vaihtumisen vuoksi aloin pitää tutkimuspäiväkirjaa vasta toisen syklin aikana, mutta olen määritellyt tutkimuksen aikana kertyneiden muistiinpanojen olevan osa tutkimuspäiväkirjaani. Kirjasin havaintoni kielentämistehtävän keskusteluosioista ja sitä seuranneista haastatteluista tutkimuspäiväkirjaani, mutta muilta osin päiväkirja jäi loppujen lopuksi melko pintapuoliseksi, sillä päiväkirjan pitäminen ei tuntunut minusta luontevalta. Havaitsin kuitenkin tutkimusprosessin aikana, että jo lyhyetkin kirjaukset tutkimuksen herättäneistä ajatuksistani auttoivat jäsentämään ja refleктоimaan toimintaani ja tutkimuksen etenemistä.

### 6.3 *Temaattinen teorialähtöinen sisällönanalyysi havainnoinnin tukena*

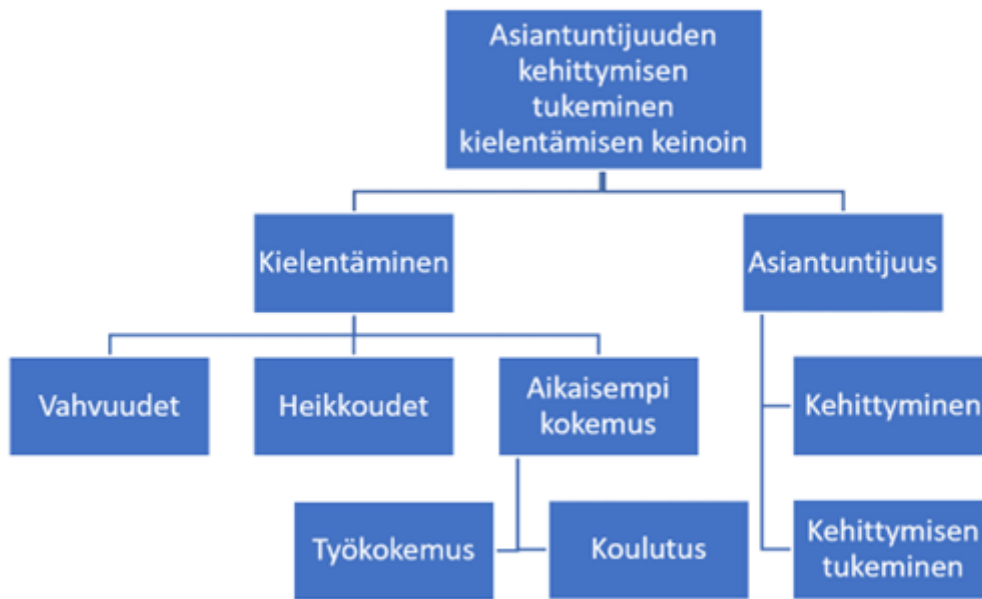
Suojasen (1992) ja Kiviniemen (1999) mukaan toimintatutkimuksessa havainnointivaihe limittyy kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin, sillä tutkimusta analysoidaan koko tutkimusprosessin ajan. Aineistoa on kuitenkin syytä analysoida tarkemmin esimerkiksi sisällönanalyysin mukaisilla menetelmillä (Suojanen, 2004). Tuomi ja Sarajärvi (2018) selittävät, että sisällönanalyysi on yksi suosituimmista laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä, sen väljän teoreettisen viitekehyksen ja moniin tutkimuksiin soveltuvan luonteensa vuoksi.

#### 6.3.1 Haastatteluiden analyysi

Koska haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, niiden analysoiminen oli luontevaa toteuttaa temaattisesti eli lähestyä analyysiä teemojen kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ennen analysointia, litteroin haastattelut, jotta niiden analysoiminen olisi helpompaa. Temaattinen sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan aineistolähtöinen analyysi etenee aineiston ehdoilla. Suunnitelmissani oli toteuttaa analyysi aineistolähtöisesti, mutta aloittaessani analyysiä havaitsin, että tutkimukseni teoreettinen viitekehys ja haastatteluissa käytetyt teemat ohjailivat analyysiäni siinä määrin, että päädyin toteuttamaan analyysin teorialähtöisesti. Tällöin jokin teoriasta johdettu ajatus (Hirsjärvi & Hurme, 2008) tai käsitejärjestelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ohjaa analyysiä.

Teoreettisen viitekehysesni ja haastattelun teemojen perusteella muodostin ensin yhdeksän yläkäsitettä: Kielentäminen yleisesti, kielentämisen vahvuudet, kielentämisen heikkoudet, tehtävien vahvuudet, tehtävien heikkoudet, asiantuntijuuden kehittyminen, asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen, aikaisemman työkokemuksen vaikutus, aikaisemman koulutuksen vaikutus. Analyysin aikana havaitsin nopeasti, että kielentämisen vahvuudet ja tehtävien vahvuudet sekä kielentämisen heikkoudet ja tehtävien heikkoudet linkittyivät toisiinsa siinä määrin, että päätin yhdistää ne. Lisäksi havaitsin, että ne kohdat, joissa osallistuja kielensi yleisesti esimerkiksi oppimaansa, liittyivät asiantuntijuuden kehittymiseen, joten yhdistin myös nämä yläkäsitteet.

Muodostetuista yläkäsitteistä loin analyysin tueksi yläkäsitteiden suhteita kuvaavan hierarkkisen kuvion (kuvio 5), jonka avulla oli helpompi hahmotella analyysiä ja muodostaa alakäsitteitä. Ylimmäksi sijoitin tutkimukseni tehtävän, josta juontuvat tutkimukseni pääkäsitteet eli kielentäminen ja asiantuntijuus. Näiden alle yhdistin analyysin yläkäsitteet.



**KUVIO 5.** Tutkimuksen tehtävän ja teemojen suhteet

Yläkäsitteiden muodostamisen jälkeen lähdin analysoimaan haastatteluita lukemalla niistä kirjoitettuja litteraatteja läpi uudelleen ja uudelleen. Samalla alleviivasin tekstistä merkityksellisiä kohtia ja värikoodasin ne siten, että yksi väri merkisi yhtä yläkäsitettä. Tämän jälkeen etenin analyysissä mukailen Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 130) teorialähtöisen sisällönanalyysin ohjeita. Poimin kaikki alleviivaamani kohdat sellaisenaan yläkäsitteisiin perustuviin taulukoihin ja redusoin eli pelkistin alkuperäiset ilmaukset. Tämä tarkoittaa Tuomen ja Sarajärven mukaan epäolennaisien kohtien karsimista alkuperäisistä ilmauksista. Pelkistetyistä ilmauksista etenin aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn, jolloin luokittelin pelkistetyt ilmaukset alakäsitteisiin (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lisäksi lisäsin taulukkoon sarakkeen ”Huomioitavaa”, johon kirjasin omia havaintojani tai esimerkiksi yhteyksiä teoreettiseen viitekehykseeni.

Alla on esitetty taulukkoesimerkki siitä, miten olen analysoinut asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä kohtia aineistossani (taulukko 2).

**Taulukko 2.** Temaattinen teorialähtöinen sisällönanalyysi

Asiantuntijuuden kehittyminen			
Alkuperäinen	Pelkistetty	Alaluokka	Huomioitavaa
”Kyllä heräs niin ku että aa nii että totta noinki voi tehdä, että on niin ku monta ratkasua tilanteeseen, joka on kyl tosi hyvä .- - . Että niin ku... Et sen välillä unohtaa, että on niin ku. Ettei oo vaan sitä yhtä ainoota vastausta ja ratkasua ni.”	Heräsi ajatuksia erilaisista tavoista ratkaista tilanteita.	Uusien työskentelytapojen oivaltaminen	Teoreettinen viitekehys: ongelmalähtöinen oppiminen tukee asiantuntijuuden kehitystä

### 6.3.2 Muun aineiston analyysi

Haastatteluiden lisäksi aineisto koostui kielentämistehtävän kirjallisesta osiosta ja keskustelusta sekä omista havainnoistani, joita olin kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaani. Muuta aineistoa analysoidessani havaitsin kuitenkin, että kielentämistehtävän analyysi perustui ennen kaikkea omiin havaintoihini. Tämän vuoksi jäsentelin kielentämistehtävästä tekemiäni havaintoja tutkimuspäiväkirjaani ja rakensin muun aineiston analyysin tutkimuspäiväkirjani avulla. Toisin sanoen jatkossa, kun esittelen omia havaintojani, tarkoitan sillä niitä havaintojani, joita olen tehnyt kielentämistehtävästä ja tutkimuspäiväkirjastani.

Koska Vilkan (2006) mukaan havaintoja voidaan analysoida sisällön analyysin keinoilla, toteutin myös omien havaintojeni analyysin temaattisena teorialähtöisenä sisällönanalyysinä. Tarkastelin havaintojani samojen

yläkäsitteiden kautta, joita olin käyttänyt haastatteluiden analyysissä. Alla olevassa taulukossa on esitetty esimerkki asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvien havaintojeni analyysistä, jonka alkuperäinen ilmaisu on poimittu tutkimuspäiväkirjastani (taulukko 4).

**Taulukko 3.** Havaintojen analyysi

Asiantuntijuuden kehittyminen			
Alkuperäinen	Pelkistetty	Alaluokka	Huomioitavaa
"Keskustelun aikana oli mahdollista havaita osallistujan oivaltavan uusia asioita (ilme kirkastui)"	Osallistuja oivalsi uusia asioita	Uusien työskentelytapojen oivaltaminen	Teoriasta: ongelmalähtöinen oppiminen tukee asiantuntijuuden kehitystä



# 7 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Toisen syklin reflektointivaihe muodostui tuloksista ja niistä tehdyistä johtopäätelmistä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen tulokset tulee esitellä mahdollisimman selkeästi ja yksinkertaisesti, mutta tulokset voivat käydä jo tässä vaiheessa vuoropuhelua tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa. Tämän vuoksi esittelen seuraavaksi ensin tulokset kielentämisen vahvuuksien ja heikkouksien, asiantuntijuuden kehittymisen ja työntekijöiden kokemusten näkökulmasta, jonka jälkeen palaan tutkimukseni pääkysymyksiin ja esittelen tekemiäni johtopäätöksiä. Tulokset on esitetty yksinkertaistetussa muodossa myös alla olevassa taulukossa 4.

**Taulukko 4.** Tutkimuksen tulokset

Asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen kielentämisen keinoin					
Kielentäminen				Asiantuntijuus	
Vahvuudet	Heikkoudet	Kokemus		Kehittyminen	Kehittymisen tukeminen
Suullinen kielentäminen	Kirjallinen kielentäminen	Työkokeemus	Koulutus	Uusien työskentelytapojen oivaltaminen	Oppimisen tukeminen
Reflektio	Kokemattomuus	Tukea	Yleisellä tasolla	Reflektio	Itsevarmuus
Monipuolisuus	Puutteet tehtävissä	Kokemattomuus			
Muut	Muut	Muut			

## 7.1 Kielentämisen vahvuudet ja heikkoudet

Tulosteni perusteella kielentämismenetelmän vahvuuksia asiantuntijuuden kehittymisen kannalta ovat erityisesti suullinen kielentäminen, reflektio ja monipuolisuus. Lisäksi yksi osallistujista koki kielentämismenetelmän sujuvoittavan työskentelyä, jota myös omat havaintoni tukevat. Heikkouksia ovat puolestaan kirjallinen kielentäminen, kokemattomuus ja puutteet tehtävissä.

Todellisuudessa tulokset eivät kuitenkaan ole näin yksiselitteisiä, vaan esimerkiksi joissain kielentämismenetelmää vahvistavissa piirteissä on havaittavissa heikkouksien piirteitä ja päinvastoin.

Keskustelun myötä tapahtunut suullinen kielentäminen ilmeni kielentämismenetelmän vahvuutena kaikissa haastatteluissa. Kaikki osallistujat esittivät, että ajatusten kirjallinen ilmaisu tuntui hankalalta ja ajatusten ilmaisu yksipuoliselta. Tämä oli havaittavissa myös kielentämistehtävän kirjallisia vastauksia tarkasteltaessa, joissa tehtävässä kuvattuihin tilanteisiin oli vastattu yksinkertaisemmin kuin keskustelun aikana osallistujien vastatessa tehtävään suullisesti. Esimerkiksi keskustelun aikana oli havaittavissa, että kaikki osallistujat täydensivät kirjallisesti ilmaisemiaan vastauksia kielentäessään suullisesti. Yksi osallistujista selitti saavansa itsestään ”enemmän irti” keskustelun aikana kuin kirjallisia vastauksia pohtiessaan.

”Että ensin oli vähän semmonen fiilis, et onks mulla näissä vastauksissa tarpeeks kaikkee, mutta sitten kun sai keskustella näistä, nii tuli sillee ehkä enemmän sai itsestään irti ja helpompi näin se oli niin ku kertoo, et mitä näihin on ajatellu.” (H1)

Kielentämistehtävä sai osallistujat pohtimaan omaa toimintaansa. Keskustelun koettiin auttavan jäsentämään omia ajatuksia, jolloin kielentämisen kautta tapahtuneen reflektoinnin myötä syntyi uusia ajatuksia siitä, miten voisi toimia erilaisissa haastavissa tilanteissa. Myös omista havainnoistani käy ilmi reflektion merkitys kielentämismenetelmän vahvuutena, sillä havaitsin pohtivani, kuinka itse toimin tehtävässä kuvatuissa tilanteissa samalla, kun kehitin kielentämismateriaalia. Kuvailtu tilanne käynnisti siis sekä osallistujien toiminnan reflektoinnin että oman toimintani reflektoinnin. Lisäksi yksi osallistujista korosti kokeneensa hyödylliseksi sen, että tehtävässä piti perustella, miksi toimin kuvatussa tilanteessa ajattelemallaan tavalla.

”Ja mun mielestä muutenki oli kiva, et näis kaiks oli niin ku selkeesti laitettu, et miten mä toimin ja sit viel niin ku se, et miten mä perustelin sitä mun omaa toimintaa. Niin seki oli sillee, et piti oikeesti olla sillee, et ei voinu ihan mitä vaan niin ku kirjottaa, vaan piti oikeesti miettii, et miks mä toimin juuri näin.” H2

Kielentämismenetelmän ja kehittämäni tehtävän monipuolisuus esiintyi kaikkien osallistujien haastatteluvastauksissa. Varsinkin todellisuuteen perustuvia

tilanteita pidettiin tehtävän vahvuutena. Myös tehtävien luokittelu kassatyöskentelyyn, myyntiin ja asiakastilanteisiin vaikutti osallistujien kokemuksiin kielentämismenetelmän monipuolisuudesta. Jo kehittäessäni tehtävää havainnoin, että kielentämismenetelmän avulla on mahdollista käsitellä hyvin monenlaisia myyjän työssä vastaan tulevia tilanteita. Lisäksi osa tehtävistä koettiin helpommiksi ja osa vaikeammiksi, mikä nähtiin myös vahvuutena, sillä tehtävät eivät tuntuneet kokonaisuudessaan liian vaikeilta, mutta niissä oli kuitenkin sopivasti haastetta.

”Öö no mun mielest hyviä puolia oli se, että ne oli kaikki tosi niin ku erilaisia. Ja mun mielestä oli kiva, että oltiin niin ku ihan eritelty, et osa oli niin ku kassatyöskentelyyn liittyviä ja osa oli myyntiin liittyviä.” H2

Yksi osallistujista esitti, että haastavien ja poikkeuksellisten tilanteiden pohtiminen etukäteen tekee työskentelystä sujuvampaa. Osallistuja mietti ensin, että tilanteet myymälässä ovat yleensä vaihtelevia ja asiakkaista riippuvaisia, jolloin niihin valmistautuminen on tuntunut haastavalta. Keskustelun aikana osallistuja kuitenkin mietti, että vaikka tilanteet myymälässä ovat vaihtelevia, asiakkaan ongelman ratkaiseminen käy nopeammin, kun ongelmanratkaisuun saa tukea aikaisemmista pohdinnoista.

”- - ni just se et kyl mun mielest on niin ku tosi hyvä, että on etukäteen oikeesti miettiny, koska se myös nopeuttaa sitä niin ku prosessia sen asiakkaan kanssa.” H2

Vaikka kyseessä on vain yksittäisestä haastattelusta havaittu tulos, halusin nostaa tämän esiin. Osallistujan pohdinta työn sujuvoitumisesta on oman toimintani reflektoinnin perusteella juuri se seikka, jonka vuoksi ylipäätään olen alkanut tutkia kielentämismenetelmän mahdollisuuksia asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Reflektoidessani omaa toimintaani, havaitsin, että oman toimintani reflektointi on ollut aina minulle luontevaa ja tukenut työssä oppimistani sekä asiantuntijuuteni kehittymistä. Tämä on puolestaan tehnyt työtehtävien suorittamisesta sujuvampaa ja vienyt minua eteenpäin työurallani.

”Reflektio toiminut kehitykseni tukena, esim. omien kehitettävien puolien tunnistaminen.” (Lainaus tutkimuspäiväkirjastani, 31.3.2022)

Kielentämismenetelmästä asiantuntijuuden kehittymisen tukena ja kehittämästäni materiaalista on havaittavissa myös heikkouksia. Esimerkiksi

kirjallinen kielentäminen koettiin haastavana kaikissa kolmessa haastattelussa. Kuten vahvuuksia esitellessäni jo totesin, kirjallisen kielentämisen kautta ajatusten ilmaisemisen koettiin jäävän yksipuoliseksi, jos tehtävässä ei olisi ollut mukana keskusteluosiota ja sen aikana tapahtuvaa suullista kielentämistä. Toisaalta sekä keskustelusta että haastattelusta oli havaittavissa, että kirjallinen kielentäminen käynnisti kielentämisprosessin herättelemällä sisäistä puhetta, joka helpotti ulkoista puhetta. Kirjallisen ja suullisen kielentämisen yhdistäminen voidaan siis nähdä merkittävänä kielentämismenetelmän onnistumisen kannalta.

”No vähän ehkä saatto joo tuntua niin ku, et mites tän nyt ilmasis ja niin ku että... Et oonks mä niin ku... Meneeks tää ihan asian vierestä ja näin, mutta...  
- - Sitten kun mä pohdin niitä päivän mittaan ja mietin et mitä niin kun ite jos ois vaikka asiakas, niin miten niin ku kokis, että ois kiva tulla kohdelluks, ni sit saikin niin ku ajatuksesta jotenki kii.” (H1)

Kaikki osallistujat pohtivat, että tehtävään olisi ollut vaikeampi vastata, jos niihin vastaisi kokematon työntekijä. Pidempään myyjänä työskennellyt vastaaja selitti, ettei olisi osannut vastata tehtävään yhtä sujuvasti ja monipuolisesti, jos tehtävässä esitettyjä tilanteita olisi pitänyt pohtia ilman kokemuksen myötä kertynyttä tietoa. Myös kaksi vasta-aloittanutta työntekijää ilmaisivat, etteivät olisi osanneet vastata tehtävään ilman perehdytysvuoroissa saatua tietoa.

”No ehkä just se, että ku ei oo niin kuitenka siis kokemusta niin ku sillai käytännön tasolla noista asioista, niin sitte ehkä kesti vähän kauemmin niin kun just pohtia itteensä siihen tilanteeseen ja niin ku miettiä, että mitä tekis”  
H3

Vaikka osallistujat pitivätkin kielentämistehtävää monipuolisena, oli tehtävässä havaittavissa myös puutteita. Kaksi osallistujista ilmaisivat, että tehtävässä voisi olla vielä sellainen tilanne, jossa myymälään saapuu uhkaavasti tai häiritsevästi käyttäytyvä asiakas. Koska tehtävään oli poimittu yleisimpiä haastavia tai poikkeuksellisia tilanteita, jäi harvemmin vastaan tuleva uhkaava tilanne pois tilannekuvauksista. On kuitenkin olennaista huomata, että uhkaavassa tilanteessa toimimista olisi erityisen tärkeää pohtia etukäteen, jotta tilanteessa osaisi toimia rauhallisesti ja tarvittaessa kutsua apua.

”No ehkä viel semmonen kysymys mitä mä olisin ainakin kaivannu tänne ehkä lisäksi, ni olis voinu liittyä jotenki siihen, että, et on semmosii niin ku tavallaan uhkaaviaki asiakastilanteita, - -. Et toki sitä on käyty läpi niin ku siel perehdytyksessä ja se on myös semmonen mihin ei tavallaan etukäteen

voikaan niin kun varautua, ja niitä aika harvoin käy. Mut sit, et jos just semmonenkin tilanne sattuu eteen, niin se, että sitäki ois vähän pohtinu.” (H2)

Kuten kielentämismenetelmän vahvuuksia eritellessä jo kävi ilmi, yksi osallistujista pohti, että haastaviin tai poikkeuksellisiin tilanteisiin valmistautuminen etukäteen on hankalaa, sillä ongelmatilanteet myymälässä vaihtelevat paljon ja ovat riippuvaisia asiakkaista. Kielentämistehtävää kehittäessä onkin syytä kiinnittää huomiota siihen, että tehtävässä kuvaillut tilanteet olisivat helposti sovellettavissa. Lisäksi keskustelujen aikana havaitsin, että tilanteiden reflektointi keskittyi lähinnä kuvailtuun tilanteeseen eikä keskustelussa edetty soveltavammalle tasolle, jolla olisi voinut tukea kykyä soveltaa tehtävässä kertyneitä oppeja.

”- - ni asiakkaistaki riippuu se et paljon niin ku vaihtelee se tilanne. Että niihin ei oikeastaan kaikkiin voi just sillee etukäteen tavallaan valmistautua - -.” (H2)

## *7.2 Asiantuntijuuden kehittyminen*

Tarkastelen asiantuntijuuden kehittymistä kielentämismenetelmän keinoilla asiantuntijuuden kehittymisen ja kehittymisen tukemisen näkökulmasta. Kuten luvussa 3 olen esittänyt, tarkoitan asiantuntijuuden kehittymisellä oppimista ja asiantuntijuuden kehittymisen tukemisella opettamista. Asiantuntijuuden kehittyminen kielentämismenetelmän ja tehtävän avulla oli havaittavissa uusien työskentelytapojen oivaltamisena ja oman toiminnan reflektiona. Asiantuntijuuden tukeminen puolestaan ilmeni tuloksissa oppimisen tukemiseen liittyvinä toimina ja itsevarmuuden tukemisena.

Kielentämismenetelmä johti kaikilla osallistujilla uusien työskentelytapojen oivaltamiseen. Erityisesti vaikutti siltä, että tilanteiden asettama ongelmanratkaisu johti oivalluksiin. Osallistujalla saattoi esimerkiksi olla ensin mielessään yksi tapa ratkaista ongelma, mutta tehtävään vastatessaan osallistuja keksikin lopulta useamman vaihtoehdoisen tavan ratkaista ongelmia.

”Kyllä heräs niin ku, että aa nii, että totta noinki voi tehdä, että on niin ku monta ratkasua tilanteeseen, joka on kyl tosi hyvä. - -. Että niin ku... Et sen välillä unohtaa, että on niin ku. Ettei oo vaan sitä yhtä ainoota vastausta ja ratkasua ni.” (H1)

Konkreettisesti oivaltaminen oli havaittavissa keskustellessani yhden osallistujan kanssa tilanteesta, jossa kassajärjestelmä lakkaa toimimasta pahimman lauantairuuhkan aikana. Osallistujalla oli hyviä toimintamalleja tilanteen ratkaisemiseksi, mutta keskustelumme aikana esittämieni lisäkysymysten aikana osallistuja oivalsi, että asiakkaat voisivat kassajärjestelmästä riippuvaisten kortti- tai käteismaksujen sijaan ottaa asiakkaalta maksun vastaan myös MobilePay-maksusovelluksen kautta. Oivallus oli havaittavissa osallistujan koko olemuksesta, sillä osallistujan ilme ikään kuin ”kirkastui” oivalluksen myötä.

”Keskustelun aikana oli mahdollista havaita osallistujan oivaltavan uusia asioita (ilme kirkastui)” (Lainaus tutkimuspäiväkirjastani, 28.3.2022)

Reflektio oli kielentämismenetelmän vahvuuksien lisäksi havaittavissa myös asiantuntijuuden kehittymistä analysoidessa. Asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta reflektio ilmeni etenkin oman oppimisen ja osaamisen arviointina. Yksi osallistuja pohti osaavansa toimia paremmin todellisissa tilanteissa mietittyään ensin tilanteita tehtävän kautta. Lisäksi yksi osallistuja huomasi tehtävän myötä, millaiset asiakastilanteet ovat hänelle vielä hankalampia, vaikka työkokemusta olikin jo kertynyt.

”Ehdottomasti opin, et just ehkä osaa paremmin just toimia ehkä jatkossa niissä tilanteissa, ku on tavallaan käyny niitä pään sisällä tälle teorian tasolla niin ku läpi.” (H3)

”Ja sit ehkä huomaskin just sen, että missä niin ku, että täällä asiakastilanteissa niin ku oli ne kaks vaikeinta. Et just et siinä huomasi sen, että ehkä ne voi olla niin ku sit ne vähän hankalempii ja niissä on niin ku monia tilanteita nii.” (H1)

Asiantuntijuus voi kehittyä oman toiminnan arvioinnin ja reflektoinnin lisäksi myös ekspertin ohjauksen avulla. Tutkimukseni kielentämistehtävän keskusteluosuudessa toimin tutkijan lisäksi ekspertin eli kokeneemman työntekijän asemassa, mikä mahdollisti oman tietotaitoni jakamisen uusille työntekijöille. Haastattelussa kaikki osallistajat ilmaisivat kokeneensa tämän tukevan heidän oppimistaan. Erityisesti osallistujien mielestä oli merkityksellistä se, että tuin heidän omia näkemyksiänsä tehtävän tilanteissa toimimisesta kertomalla omia näkemyksiäni ja kokemuksiani. Lisäksi keskustelun aikana oli mahdollista esittää kysymyksiä tilanteista, mikä tuki myös oppimista.

”Ja just niin ku kiva oli käydä näin läpi nii sit näkee sunki niin ku ne kokemukset ja niin ku näkemykset, niin kyllä heti tuli semmosia uusia” (H1)

”No mun mielestä tosi kiva [keskustelu], ja varsinkin kun mulla oli täällä muutamia semmosia niin ku tavallaan kysymysmerkkejä, et oli miettiny et niin ku voisko näin toimia, ni mun mielestä tosi hyvä viel et käytiin näitten niin ku mun omien pohdintojen lisäksi tää keskustelu, et mä sain sit siitä niin ku vastaukset noihin kaikkiin tavallaan kysymyksiin - -.” (H2)

Mielestäni yllättävin tulos oli se, kuinka asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen vahvisti myös osallistujien itsevarmuutta. Kaksi osallistujista selittivät haastattelun lopuksi, että olivat keskustelujemme ja kommenttieni myötä saaneet varmuutta siitä, että heidän pohtimansa toimintatavat olisivat sopivia. Lisäksi yksi osallistujista kertoi tehtävän ja keskustelun myötä saaneensa luottamusta siihen, että vaikka myyjän työssä voi tulla vastaan haastavia tilanteita, niihin on aina löydettävissä jokin ratkaisu.

”- - ja vahvistuksen siitä, et nää oli oikeesti niin ku... Myös oli jotain hyviä ajatuksia tullu tänne paperille, niin se oli tosi kiva.” (H2)

” Tai just heräs se, et nii et voi olla monenlaisia tapauksia, mutta että niihin yleensä aina löytyy ratkasut.” (H1)

### *7.3 Aikaisemman työkokemuksen ja koulutuksen vaikutus*

Lähestyn osallistujien kokemuksia kielentämismenetelmästä erittelemällä aikaisemman työkokemuksen tai koulutuksen vaikutusta. Näistä työkokemuksen vaikutus osoittautui merkittäväksi, sillä kokemuksen koettiin helpottavan kielentämistehtävässä kuvattujen tilanteiden ja oman toiminnan tarkastelua. Kahdella osallistujalla oli aikaisempaa työkokemusta asiakaspalvelu- tai myyntitehtävistä. Toinen heistä kommentoi seuraavasti:

”Tosi helposti niin ku kuvitteleen ne tilanteet, ja kun tuntee kuitenkin itsensä niin ku asiakaspalvelijana, et on toiminu kaks vuotta asiakaspalvelijana, niin sitte tavallaan niin ku tietää, että miten niin ku ite reagois niissä tilanteissa.” (H3)

Toisin sanoen osallistujan mielestä tilanteissa toimimista ja omia reaktioita oli helpompi reflektoida, kun tiesi, millainen on asiakaspalvelijana. Toisaalta yhdellä osallistujalla ei ollut aikaisempaa työkokemusta, mutta koki, että jo tutkimukseen osallistumista edeltäneet neljä perehdytysvuorokautta olivat kerryttäneet siinä määrin tietoa erilaisista tilanteista, että niistä sai tukea tehtävän vastauksien

esittämiseen. Vaikka vastauksista kävi ilmi, että aikaisemman työkokemuksen koettiin helpottavan vastaamista, ei tehtävän tekeminen ollut tuntunut liian helpolta, vaan ennemmin syventäneen aikaisemmin opittuja tietoja ja taitoja.

”- - et mun mielestä se oli kiva, että oli joistain näistä tilanteista jo tavallaan semmosta kokemusta, koska ei nekään tilanteet tavallaan niin ku tallennu muistiin ihan just niin miten ne on ollu, mut sillee et pieniä palasia niistäkin, niin se oli mun mielest kiva, että ne myös niin ku tavallaan ne tilanteet tuli näissä kysymyksissä esiin.” (H2)

Yhdelläkään osallistujalla ei ollut aikaisempaa kaupan alan koulutusta, joten koulutuksen vaikutusta kokemukseen kielentämismenetelmästä asiantuntijuuden kehittämisessä ei pysty täysin luotettavasti arvioimaan tutkimukseni perusteella. Kaikilla osallistujilla oli kuitenkin taustallaan lukio-opintoja, joiden koettiin tukevan kielentämistehtävään vastaamista yleisellä tasolla. Esimerkiksi kaksi osallistujaa pohtivat, että opintojen aikana kertyneet tiedot ihmisen psykologiasta sekä opitut ryhmätyöskentely- ja vuorovaikutustaidot auttavat asiakastilanteissa.

” - - mutta ihan varmasti niin ku vaikuttanu tosi paljon ne kokemukset siä koulussa niin ku et on oppinu just sitä kaikkee sellasta niin ku vuorovaikutusta ja.” (H1)

” Esimerkiks mä oon lukuun aika paljon psykologiaa, niin just se, että osaa ehkä tavallaan paremmin sitte lukee niitä asiakkaita. Et mun mielestä se on kuitenkin aika tärkeä, että tehään myyntityötä ja asiakaspalvelutyötä, et osaa lukee sitä tilannetta, et miten se asiakas niin ku kaipaa siinä sitä palvelua.”  
H2

#### *7.4 Kielentäminen asiantuntijuuden kehittymisen tukena*

Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että kielentämismenetelmää voi käyttää asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Joutsenlahti (2003) on selittänyt kielentämisen tukevan matemaattisen ajattelun kehittymistä, sillä matemaattisten ajatusten ilmaiseminen esimerkiksi kirjallisesti tai suullisesti auttaa jäsentämään ja refleктоimaan ajatuksia, jolloin matemaattisten käsitteiden välille syntyy yhteyksiä ja ymmärrys käsitteistä syvenee. Vastaavanlainen ilmiö on tutkimukseni perusteella havaittavissa, kun osallistujat kielensivät ajatuksiaan erilaisista toimintatavoista haastavissa tilanteissa. Kielentämistehtävän myötä osallistujat joutuivat refleктоimaan omaa toimintaansa ja jäsentämään ajatuksiaan, jotta ne oli mahdollista ilmaista kirjallisesti ja suullisesti. Tämän



prosessin myötä kaikki osallistujat kokivat oppineensa ja oivaltaneensa uusia tapoja toimia haastavissa tai poikkeuksellisissa tilanteissa.

#### 7.4.1 Ongelmanratkaisun väline

Tutkimuksen aikana kehittämäni kielentämistehtävä Perustui ongelmalähtöiseen oppimiseen. Asiantuntijalle tyypillisiä piirteitä ovat kyky käsitellä aikaisempaa tietoa vaihtelevissa ongelmanratkaisutilanteissa sekä taito kehittää toimintaansa reflektoimalla omia ajatuksiaan, toimintojaan, käsityksiään ja uskomuksiaan (vrt. Lehtinen & Palonen, 2011; Nummenmaa ym., 2002). Asiantuntijan tulee myös pystyä hallitsemaan ja soveltamaan sekä teoreettista että käytännön kokemuksen myötä kertynyttä tietoa (Katajavuori, 2005; Poikela, 2001). Poikelan (2001) mukaan asiantuntijan tieto muodostuu, kun oppiminen perustuu teorian ja käytännön samanaikaiseen prosessointiin. Myös Hakkaraisen ja kumppanien (2004) mukaan ongelmien ratkaiseminen edellyttää työssä ilmeneviin ongelmatilanteisiin osallistumista, joista kertyy tulevaisuudessa sovellettavaa kokemustietoa. Tämän vuoksi kielentämistehtäväni keskittyi haastaviin tai poikkeuksellisiin tilanteisiin, joita myyjä todennäköisesti kohtaa työssään, mutta ei välttämättä vielä perehdytysvuorojen aikana.

Tulosten perusteella kielentämismenetelmä sopii juuri ongelmanratkaisutilanteiden pohtimiseen ja niistä oppimiseen. Työssä oppiminen käynnistyy yleensä silloin, kun työntekijä kohtaa ongelman (Poikela & Järvinen, 2007). Kehittämässäni kielentämistehtävässä ongelmia käsiteltiin teoreettisemmalla tasolla kuvitteellisten tilanteiden kautta, mutta ongelmiin perustuvat tehtävät johtivat silti oppimiseen ja uusiin oivalluksiin. Vaikka olin pyrkinyt tehtävässä kuvailemaan sellaisia tilanteita, jotka olisivat yleisimpiä vastaantulevia ongelmatilanteita, niiden laajempi soveltaminen jäi vähäiseksi tehtävän aikana. Eräs osallistujista pohtikin, miten vaihteleviin ja usein asiakkaista riippuvaisiin ongelmatilanteisiin voi valmistautua etukäteen. Tämän vuoksi olisi ollut hyvä pohtia esimerkiksi kielentämistehtävän keskusteluosiossa, miten tilanteiden ratkaisemisesta syntyneitä oivalluksia voisi hyödyntää muissa ongelmatilanteissa.

Tutkimuksen tulosten perusteella on mielenkiintoista pohtia, millaisiin muihin myyjän työtehtäviin kielentämismenetelmää voisi soveltaa. Esimerkiksi

kassajärjestelmän toimintojen opettamiseen voisi olla mahdollista soveltaa ongelmalähtöistä oppimista ja kielentämismenetelmää. Tällöin kielentämistehtävän tilanteet voisivat olla niinkin yksinkertaisia kuin tuotteen palauttaminen, lahjakortin myyminen tai alennuksen antaminen. Koska ratkaisut olisivat hyvin systemaattisia, vastausten mallit olisivat lähempänä Joutsenlahden (2009) esittelemää matematiikan sanallisten tehtävien standardimallia, sillä kassatoiminnot ovat systemaattisia ja perustuvat ennalta määrättyihin toimintoihin. Vastauksien esittäminen esimerkiksi konkreettisesti kassajärjestelmää käyttämällä toisi menetelmään mukaan myös taktiilisen toiminnan kielen. Kassatoimintojen oppimista ja siihen liittyvien käsitteiden ymmärtämistä voisi tukea luonnollisella kielellä esimerkiksi selittämällä kassan käyttämiseen liittyviä ajatuksia suullisesti.

#### 7.4.2 Suullisen ja kirjallisen kielentämisen yhteys

Yksi mielenkiintoisimmista tuloksista oli suullisen ja kirjallisen kielentämisen yhteys. Tuloksista on havaittavissa, että osallistujien asiantuntijuuden kehittymistä tuki erityisesti kielentämistehtävän keskusteluosio, sillä osallistujat kokivat pystyvänsä ilmaisemaan ajatuksiaan monipuolisemmin suullisesti kuin kirjallisesti. Tätä ilmiötä voidaan tarkastella Vygotskyn (1982) ajattelun ja kielen yhteyttä käsittelevän teorian avulla. Hänen mukaansa kieli ja ajattelu toimivat tiiviissä vuorovaikutuksessa. Vygotsky selittää, että ääneen lausuttu sana olisi vain äänne ilman sanan taustalla vaikuttavaa äännettä. Väitettä voidaan lähestyä myös käänteisessä järjestyksessä eli ajatuksia voidaan selittää kielen avulla (Vygotsky, 1982). Vygotskyn teorian valossa voidaan vetää johtopäätös siitä, että osallistujat ovat mahdollisesti kokeneet, että ajatusten esittäminen ääneen on helpompaa kuin ilman ääntä.

Vaikka kirjallinen kielentäminen on esitetty tutkimuksen tuloksissa kielentämismenetelmän heikkoutena, ei tulos ole aivan niin yksiselitteinen. Kuten tuloksien esittelystä käy ilmi, kielentämistehtävän kirjallinen osio käynnisti ajatusprosessin ja sisäisen puheen. Vaikka osallistujat kokivat kirjallisen ilmaisun hankalaksi, he joutuivat pohtimaan tarkemmin, miten ilmaisevat ajatuksensa kirjallisessa muodossa. Onkin syytä pohtia, onko haaste todella kirjallisessa ilmaisussa vai tuottaako ongelman kohtaaminen ensimmäisen kerran

epämiellyttäviä tunteita. Mälkin (2011) mukaan epä mukavuusalueelle joutuminen johtaa omien ajatusten ja tuntemusten reflektointiin, mikä puolestaan voi johtaa muutokseen omista toimintatavoista ja uskomuksissa eli tapahtuu oppimista.

Edellä esitetyn perusteella voidaan sanoa, että sekä kirjallisella että suullisella kielentämisellä on olennainen rooli kielentämismenetelmän onnistumisessa. Vaikka kirjallinen kielentäminen voi tuntua hankalalta, se johtaa ajatusten perusteelliseen jäsentämiseen, mitä tarvitaan, jotta tapahtuu syvällistä oppimista (vrt. Mezirow 1991; Poikela & Järvinen, 2007; Lehtinen & Palonen, 2011). Suullisen kielentämisen kautta on mahdollista täydentää ajatuksia ja reflektoida niitä vielä uudelleen. Tällaisen kahden vaiheen reflektion myötä syntyy uusia oivalluksia, jotka tuottavat asiantuntijatietoa. Todennäköisesti kumpikaan kielentämistapa ei toimisi yksinään, vaan ilman toista kielentämistapaa vastaukset jäisivät yksipuolisiksi riippumatta siitä, kielenneetäänkö kirjallisesti vai suullisesti.

#### 7.4.3 Asiantuntijuuden kehittyminen oppimisprosessina

Tuloksistani on havaittavissa, että myymälässä vastaan tulevien ongelmien ratkaisuvaihtoehtojen pohtiminen johti uusien työskentelytapojen oivaltamiseen. Kaikki osallistujat hyödynsivät tehtävän vastauksissaan aikaisempaa työkokemustaan sekä perehdytysvuorojen aikana kertynyttä teoreettista tietoa, jota uusille työntekijöille on kertynyt esimerkiksi tutustumalla kohdeorganisaation perehdytyskansioon. Reflektoiden aikaisempia kokemuksiaan kielentämistehtävän kautta, osallistujat muodostivat ratkaisuja tehtävässä kuvattuihin tilanteisiin. Tutkimuksessani ei tosin selvitetty, miten kielentämistehtävän myötä kehittynyt asiantuntijatieto näkyy käytännössä työtehtävissä. Tätä sen sijaan voidaan arvioida omien havaintojeni perusteella.

Vaikka alun perin tutkimukseni tarkoituksena oli lähinnä havainnoida osallistujien asiantuntijuuden kehittymistä, huomasin tutkimusprosessin aikana reflektoideni myös oman asiantuntijuuteni kehittymistä. Reflektion myötä arvioin, miten osaamiseni on kehittynyt koko työurani aikana. Reflektoin ja kielenneen ajatuksiani sisäisen puheen avulla luonnostaan paljon, ja tutkimukseni perusteella väitän, että tämä on vaikuttanut merkittävästi asiantuntijuuteni. Toisaalta olen myös havainnut, että asiantuntijuuden kehittyminen myös tukee

kykyä kielentää ja reflektoida omaa toimintaa, kun uusia vastaantulevia ongelmia voi jäsentää aikaisemman tiedon avulla. Tästä muodostuu ikään kuin jatkuva kehä, jossa reflektio ja asiantuntijuuden kehittyminen seuraavat toisiaan.

Van de Wiel ja kumppanit (2004) vahvistavat havaintoni reflektion ja asiantuntijuuden yhteydestä. Van de Wielin ja kumppaneiden mukaan reflektio käynnistyy odottamattomassa tilanteessa, kuten esimerkiksi ongelmanratkaisua vaativassa tilanteessa. Kuten Mälkki (2011) esitti väitöskirjassaan, reflektioprosessin seurauksena syntyy uutta tietoa ja ymmärrystä omista ajatuksistaan ja toiminnoistaan, jotka johtavat oppimiseen ja asiantuntijatiedon kehittymiseen. Kolb (1984) kiteyttää tämän prosessin kokemuksellisen oppimisen malliksi, jossa reflektio ja kokemus seuraavat toisiaan kehämäisesti johtaen syvempään oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittymiseen.

Myös Poikelan ja Järvisen (2007) mukaan toiminnan aikainen ja sitä seuraava reflektio on tärkeää asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Ryanin (1999) mukaa tämän merkitys korostuu erityisesti aikuisoppimisen alueella, jossa aikaisempia kokemuksia on saattanut kertyä jo paljonkin, jolloin ne toimivat hyvänä pohjana reflektiolle ja itsensä kehittämiseksi. Työssä oppiminen nähdään osana aikuisoppimista (ks. esim. Billett, 2002), jolloin oman työskentelyn reflektioon kannustaminen esimerkiksi kielentämistehtävillä, voi auttaa uutta työntekijää kehittymään heti ensimmäisestä perehdytysvuorosta lähtien.

### *7.5 Työntekijöiden kokemukset kielentämismenetelmästä*

Tuloksien perusteella tutkimukseeni osallistuneet vaatekaupan työntekijät kokivat kielentämismenetelmän positiivisena kokemuksena. Kokemuksiin vaikuttaneet tekijät linkittyvät näkemykseni mukaan vahvasti kielentämismenetelmän vahvuuksiin ja heikkouksiin, joita esittelin jo aikaisemmin tässä luvussa. Tämän vuoksi seuraavaksi keskityn pohtimaan enemmän sitä, miten aikaisempi työkokemus ja asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen vaikuttivat osallistujien kokemukseen kielentämismenetelmästä.

### 7.5.1 Kokemus ja kokemattomuus

Osallistujien vastauksissa korostuivat näkemykset kokemuksen ja kokemattomuuden vaikutuksista kielentämistehtävään vastaamisessa. Tulosten perusteella voidaan arvioida, että kielentämismenetelmä sopii asiantuntijuuden kehittymisen tueksi erityisesti siinä vaiheessa, kun kokemusta on karttunut jo hieman. Tätä voidaan selittää aikaisemmin esitetyllä Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallilla, jonka mukaan aikaisempi kokemus helpottaa oman toiminnan reflektointia. Mielenkiintoista oli se, että kaksi kokemattomampaa työntekijää kertoivat, että jo perehdytysvuoroista kertynyt tieto auttoi kielentämistehtävään vastaamisessa. Toisin sanoen huolellisella perehdytystoiminnalla voidaan vaikuttaa huomattavasti uuden työntekijän asiantuntijuuden kehittymiseen. Tätä tukee Wallacen (2009) väite siitä, että uusi työntekijä tarvitsee kattavan perehdytyksen suoriutuakseen työtehtävistä.

Vaikka kaikki vastaajat kertoivat aikaisemmasta työkokemuksesta olleen hyötyä, tämä oli selvimmin havaittavissa pisimpään työsuhteessa olleen työntekijän vastauksissa. Hänen tapansa ilmaista ajatuksiaan olivat monipuolisia ja vastauksissa oli hyvin esitetty myös tilanteissa käytettäviä eleitä ja äänensävyjä sekä perusteltu niitä. Toisaalta kahden uudemman työntekijän vastaukset olivat myös hyvin pohdittuja, ja niistä oli havaittavissa hyvinkin perusteellista ajatusten jäsentämistä, joka kertonee siitä, että tilannetta ja siihen liittyviä ajatuksia on jouduttu todennäköisesti jäsentämään enemmän. Näin ollen voidaan päätellä, että kielentämistehtävä on hyödyllisin perehdytysvuorojen lopuksi.

Kiinnostavaa oli havaita, miten suuren painoarvon osallistajat antoivat yhteiselle keskustelullemme ja ennen kaikkea sen myötä kuulemilleen minun, keskustelutilanteessa ekspertin, näkemyksille erilaisista toimintatavoista tilanteissa. Kuten van de Wiel ja kumppanit (2004) esittävät, asiantuntijuuden kehittymistä voidaan tukea noviisin ja ekspertin vuorovaikutuksessa, kun eksperti jakaa omaa osaamistaan noviisille. Myös kielentämisen yhteydessä voidaan tarkastella vuorovaikutuksen merkitystä (Joutsenlahti, 2003). Esimerkiksi kielentämällä ajatuksiaan yhdessä opettajan tai ohjaajan kanssa, oppilas reflektoi omaa tietämystään suhteessa opettajan tietämykseen, mikä mahdollistaa omien ajatusten ja oppien kehittämisen (Joutsenlahti, 2003;

Joutsenlahti & Rättyä, 2015; Swain, 2006). Lisäksi vuorovaikutus sisältyy ongelmalähtöiseen oppimiseen, jonka periaatteiden mukaan opettajalla on oppimisprosessissa lähinnä ohjaava ja oppimista suuntaava luonne, mutta oppilaiden tietoa voidaan syventää opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa (Lähteenmäki, 2006; Nummenmaa & Virtanen, 2002).

### 7.5.2 Asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen ja työntekijöiden itsevarmuus

Tuloksissa yllätti asiantuntijuuden kehittymisen tukemisen vaikutus työntekijöiden itsevarmuuteen. Osallistujat kokivat saaneensa varmuutta toimintatavoilleen yhteisten keskustelujemme myötä, kun annoin positiivista palautetta osallistujien vastauksista ja toimintatapojen pohdinnoista. Gyllenstenin ja Palmerin (2014) tutkimuksessa saatiin vastaava tulos, kun tutkittiin ohjaamisen (*coaching*) vaikutusta työntekijöiden itsevarmuuteen.

Ellisin ja Bauerin (2017) mukaan uuden työntekijän itsevarmuuden tukeminen on tärkeää työtehtävissä suoriutumisen, motivaation ja työhön sitoutumisen kannalta. Mitä tarkoituksenmukaisemmin organisaatio ohjaa uuden työntekijän kehittymistä ja vahvistaa työntekijän onnistumisen kokemuksia, sitä paremmin työntekijä suoriutuu tehtävistään (Ellis & Bauer, 2017). Myös Mustonen ja Hakkarainen (2015) sekä Lehtinen ja Palonen (2011) korostavat tarkoituksenmukaisen ohjaamisen ja välittömällä palautteen merkitystä työntekijän asiantuntijuuden kehittymisen kannalta.

Työntekijän itsevarmuus on yhteydessä työidentiteettiin ja työtyytyväisyyteen (van Dick & Monzani, 2017). Työidentiteetillä tarkoitetaan van Dickin ja Monzanin (2017) mukaan työntekijän kokemuksia omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan sekä sosiaalista sijoittumista työyhteisössä, jota voidaan tarkastella esimerkiksi joukkoon kuulumisen näkökulmasta. Työidentiteetti on puolestaan yhteydessä työhyvinvointiin (van Dick & Monzani, 2017). Työhyvinvoinnin määritelmä on laaja, mutta Pertti Laine (2013) tiivistää väitöskirjassaan sen tarkoittavan työntekijän subjektiivista kokemusta hyvinvoinnistaan, työkyvystään ja terveydentilastaan. Työhyvinvointiin vaikuttavat myös työympäristö, ilmapiiri, organisaation johtaminen ja työntekijän yleinen elämäntilanne (Laine, 2013). Näin ollen itsevarmuuden tukemisella

kielentämismenetelmän keinoilla voidaan tukea työntekijän kokonaisvaltaista työhyvinvointia.

## 8 POHDINTA

Kielentämiseen perustuvan perehdytysmenetelmän kehittelyä voidaan pitää tutkimukseni tärkeimpänä antina. Menetelmän kehittelyä varten selvitin toimintatutkimuksen periaatteita mukaillen asiantuntijuuden kehittymisen tukemista kielentämisen keinoilla, sillä kielentämisen ja asiantuntijuuden yhteydestä ei ollut juurikaan aikaisempaa tutkimustietoa. Vaikka toimintatutkimuksen tavoitteena on ennen kaikkea kehittämistoiminta eikä yleistettävän teoreettisen tiedon tuottaminen (Heikkinen & Jyrkämä, 1999), koen, että tutkimukseni tulokset tuovat jotain uutta tieteelliselle kentälle ja erityisesti työssä oppimisen tutkimukseen. Tulosteni perusteella kielentämismenetelmä on sopiva asiantuntijuuden kehittymisen tukena, sillä kielentämisen eli omien ajatusten esittämisen kautta on mahdollista reflektoida ja jäsentää omia ajatuksia, mikä puolestaan kehittää asiantuntijuutta.

Kehitin menetelmää lähtökohtaisesti omia tarpeitani varten uusien työntekijöiden perehdyttäjänä. Tällöin toimintatutkimuksen myötä tapahtunut muutos eli interventio (Heikkinen & Jyrkämä, 1999) kohdistui menetelmään ja omaan toimintaani. Jo taustateoriaan perehtyessäni havaitsin toiminnassani tapahtuvan muutoksia. Samaan aikaan tutkimusprosessin aikana perehdytin työpaikallani uusia työntekijöitä ja havaitsin refleктоivani omaa toimintaani sekä uusien työntekijöiden kehittymistä normaalia enemmän. Lisäksi havaitsin kielentäväni ajatuksiani opettaessani esimerkiksi kassatoimintoja uusille työntekijöille. Koko tutkimusprosessi on ollut minulle itselleni oppimisprosessi ja oman toimintani refleктоimisen aikaa. Sen lisäksi, että tutkimukseeni osallistujat oivalsivat uusia työskentelytapoja kielentämistehtävän avulla, oivalsin myös itse monia asioita perehdytystoiminnasta ja työssä oppimisesta. Esimerkiksi perehdytystoiminnan vaikutusta työntekijän itsevarmuuteen ja laajemmin työhyvinvointiin en ollut ymmärtänyt ennen tutkimustani. Koen oman osaamiseni syventyneen ja perehdytystaitojeni kehittyneen merkittävästi tutkimukseni myötä.



## *8.1 Kielentämistehtävän muokkaaminen*

Tutkimukseni tulosten perusteella kielentämistehtäväni toimi sellaisenaan jo melko hyvin. Tehtävässä kuvatut tilanteet olivat monipuolisia ja tehtävään sisältyvä kirjallinen osio ja keskustelu toimivat hyvin yhdessä, vaikka osallistujat pitivät kirjalliseen osioon vastaamista haastavana. Todellisuudessa kirjallisen osion haastavuuden taustalla on todennäköisesti vaikuttanut tehtävässä kuvailtujen tilanteiden ongelmien kohtaaminen ensimmäisen kerran, mikä aiheuttaa epämieluisia tunteita. Lisäksi tulosten perusteella kirjallisten vastausten jäsentely on käynnistänyt reflektointiprosessin, mikä tukee omien ajatusten jäsentelyä ja johtaa oppimiseen.

Tulosteni perusteella päädyin kuitenkin tekemään joitain muutoksia kielentämistehtävään. Osallistujien toiveesta lisäsin uhkaavasti käyttäytyvää asiakasta kuvailevan tilanteen. Vaikka tällaiset tilanteet ovat harvinaisia, uhkaavassa tilanteessa toimimista olisi erittäin tärkeää pohtia etukäteen, jotta tilanteen sattuessa olisi jokin käsitys siitä, miten tulisi toimia. Muita muutoksia en tehnyt tehtävässä esitettyihin tilanteisiin.

Vaikka kielentämistehtävä on kehitetty lähtökohtaisesti omia tarpeitani varten, päätin tutkimuksen aikana tekemiäni havaintojeni perusteella kirjoittaa tehtävälle niin sanotut ”käyttöohjeet”. Kirjasin ohjeisiin muun muassa huomion siitä, että tehtävän keskusteluosiossa olisi hyvä kiinnittää huomiota siihen, että yhdessä perehdytettävän kanssa pohdittaisiin tilanteiden soveltamista muissa ongelmanratkaisua vaativissa tilanteissa. Soveltamista voisi lähestyä esimerkiksi siten, että perehdytettävä keksii tilanteen, jota ei ole kuvailtu tehtävässä ja pohtii, miten aikaisempia ratkaisuja voisi soveltaa uudessa tilanteessa. Ohjeiden avulla minun on helppo palauttaa mieleen tehtävän toteutukseen liittyviä havaintoja. Lisäksi ohjeiden lisääminen mahdollistaisi tehtävän jakamisen muille perehdytystoiminnasta vastaaville ja toimintansa kehittämisestä kiinnostuneille työntekijöille. Muokattu kielentämistehtävä on liitetty osaksi tätä tutkimusta.

## *8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi*

Tieteellisiä tutkimuksia on perinteisesti arvioitu validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla (Heikkinen & Syrjälä, 2007). Heikkilän ja Syrjälän mukaan

validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen todellisuuden tarkastelua sekä tutkimusmenetelmän ja -kohteen yhteensopivuutta, kun taas reliabiliteetilla tarkoitetaan toistettavuutta. Kiviniemen (1999) mukaan reliabiliteetin tarkastelu toimintatutkimuksessa on kuitenkin ongelmallista, sillä toimintatutkimukselle on tyypillistä vaihtelevuus ja tutkimusprosessin varrella tapahtuvat muutokset. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa onkin tärkeämpää tiedostaa, millaisia muutoksia tutkimuksessa on sen toteuttamisen aikana tapahtunut (Kiviniemi, 1999). Tähän olen pyrkinyt raportoimalla mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen aikana tapahtuneet muutokset ja muut vaihtelut. Myöskään validiteetti ei sovellu sellaisenaan toimintatutkimuksen, sillä toimintatutkimuksesta on yleensä haastavaa erottaa sellaista todellisuutta, johon tutkimuksen väitteitä voisi verrata (Heikkinen & Syrjälä, 2007). Toisaalta toimintatutkimuksessa tutkijan toimiminen sisältäpäin tutkittavan ilmiön asiantuntijana parantaa tutkimuksen todellisuuteen liittyvää arviota (Suojanen, 1992).

Edellä esitettyjen perusteluiden vuoksi arvioin tutkimukseni luotettavuutta validiteetin ja reliabiliteetin sijaan Heikkisen ja Syrjälän (2007) esittelemän validoinnin periaatteiden mukaan. Heikkinen ja Syrjälä selittävät validoinnin periaatteiden olevan historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus. Toimintatutkimuksen tulisi sijoittua osaksi historiallista jatkuvuutta ja kehittämistoimintaa joko yhteiskunnallisella tasolla tai pienemmässä mittakaavassa esimerkiksi työpaikan kehitystoiminnan jatkuvuutena (Heikkinen & Syrjälä, 2007). Tutkimukseni sijoittuu yksilötasolle, jolloin sen sijoittumista voidaan tarkastella oman kehittämistoimintani näkökulmasta. Tutkimukseni tehtävä on syntynyt omista mielenkiinnon kohteistani ja halustani kehittää toimintaani perehdyttäjänä. Lisäksi olen yhteistyössä kohdeorganisaation kanssa kehittänyt organisaation perehdytysmateriaaleja, joten tutkimukseni sijoittuu luontevasti osaksi aikaisempaa kehitystoimintaani.

Heikkisen ja Syrjälän (2007) mukaan tutkimuksen reflektiivisyydellä viitataan tutkijan oman toiminnan refleктоimista ja identiteetin rakentumista tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksen aikana kehittämiskohteena olleen kielentämismenetelmän lisäksi koen kehittäneeni myös merkittävästi omaa osaamistani ja identiteettiäni. Kuvatessani tutkimuksen toteutusta ja tuloksia olen

pyrkinyt tuomaan ilmi tätä koko prosessin ajan tapahtunutta oman toimintani reflektointia sekä siihen liittyviä havaintojani.

Dialektisuus tarkoittaa tutkimukseen vaikuttaneiden sosiaalisten toimintojen ja yhteistyötahojen äänen esittämistä osana tutkimuksen raportointia (Heikkinen & Syrjälä, 2007). Koska lähestyn tutkimusta omasta näkökulmastani yksilötasolla, moniäänisyyden esiin tuominen on ollut hieman haastavaa tutkimuksen aikana. Siitä huolimatta olen mielestäni onnistunut tuomaan ilmi osallistujien äänen ja näkökulman perustelemalla esimerkiksi tutkimuksen tuloksia osallistujien haastatteluilla ja käyttämällä suoria sitaatteja. Lisäksi olen pyrkinyt esittämään kaikki ne tilanteet, joissa tutkimusta on kehitetty yhteistyössä kohdeorganisaation kanssa.

Heikkinen ja Syrjälä (2007) kertovat, että toimivuusperiaatteen mukaan toimintatutkimuksen arvioinnissa tarkastellaan myös tutkimuksen käytännön merkittävyyden kannalta. Tällaisia voivat olla esimerkiksi tutkimuksesta saatava käytännön hyöty tai osallistujien voimaannuttaminen (Heikkinen & Syrjälä, 2007). Tutkimuksestani on todellista käytännön hyötyä, sillä sen avulla on mahdollista uudistaa perehdytystoimintaa. Lisäksi tutkimuksen tuloksissa esitin, että kielentämismenetelmällä ja kehittämälläni tehtävällä oli osallistujien itsevarmuutta lisäävä eli voimaannuttava vaikutus. Toimintatutkimuksen yhteydessä tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen myötä osallistujat luottavat enemmän itseensä (Heikkinen & Syrjänen, 2007), ja juuri näin koen tapahtuneen tutkimukseni aikana.

Viimeisenä toimintatutkimuksen arvioinnin piirteenä Heikkinen ja Syrjänen (2007) esittävät tutkimuksen havahduttavuuden. Havahduttavuuden vuoksi toimintatutkijan on kyettävä raportoimaan perinteistä tutkimusta kaunokirjamaisemmin, jotta tutkimus tuntuu todelliselta ja vaikuttavalta (Heikkinen & Syrjänen, 2007). Kaunokirjoitus ei ole vahvuuteni, mutta mielestäni olen onnistunut melko hyvin esittämään tutkimuksen vaiheet todellisina ja juuri sellaisina, kuin ne ovat tapahtuneet. Lisäksi tutkimuksestani ja varsinkin sen tuloksista on mahdollista tehdä oivalluksia, mikä on Heikkisen ja Syrjäsen mukaan yksi havahduttavuuden ilmentymä.

Validoinnin lisäksi tutkimuksen luotettavuutta on syytä arvioida myös laajempänä kokonaisuutena (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kokonaisuutta voi arvioida Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tarkastelemalla koko

tutkimusprosessia ja sen eri vaiheisiin vaikuttaneita tekijöitä. Lisäksi yhtenä luotettavuuden arviointikeinona voidaan pitää aineiston saturaation eli kyllästymisen havainnointia (Huovinen & Rovio, 2007). Merkittävimmät tutkimukseni kokonaisuuden luotettavuuteen vaikuttaneet tekijät ovat aineisto ja sen keruu. Aineistoni jäi melko suppeaksi, jonka vuoksi tutkimukseni tuloksia ei voida yleistää. Toisaalta Heikkisen ja Jyrkämän (1999) mukaan toimintatutkimuksen tarkoituksena ei olekaan ensisijaisesti tuottaa yleistettävissä olevaa tietoa. Lisäksi saturaation näkökulmasta aineistossani tapahtui kyllästymistä, sillä samat asiat toistuivat kaikkien osallistujien haastatteluvastauksissa sekä muussa aineistossani. Siitä huolimatta mielestäni on syytä huomioida pienen aineistoni vaikutus, jolloin toisessa vastaavassa tutkimuksessa voitaisiin saavuttaa eri tulos. Tutkimukseni oli kuitenkin loppujen lopuksi melko pienen kaavan toimintatutkimus ja sijoittui yksilötasolle, joten en koe pientä aineistoa ongelmaksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta, kun ottaa huomioon toimintatutkimuksen piirteet.

### *8.3 Jatkotutkimusehdotuksia*

Tutkimusprosessin aikana mieleeni on herännyt useita jatkotutkimusideoita. Ensinnäkin olisi mielenkiintoista toteuttaa vastaava tutkimus laajemmassa mittakaavassa. Tämän tutkimuksen pienen osallistujamäärän vuoksi on mahdollista, että laajemmassa tutkimuksessa kielentämisen ja asiantuntijuuden kehittymisen yhteys ei olisikaan yhtä selkeä tai asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaisivat erilaiset tekijät. Toisaalta tutkimukseni teoreettinen viitekehys vahvisti hyvin tutkimukseni tuloksia, joten olisi mielenkiintoista tutkia, kävisikö näin myös laajemmassa tutkimuksessa.

Tutkimuksen loppuvaiheessa tein muutoksia kielentämistehtävään ja lisäsin tehtävään vielä soveltavan osion. Soveltavaa osiota ei kokeiltu käytännössä tämän tutkimuksen aikana, joten voisi olla kiinnostavaa jatkaa kielentämistehtävän tutkimista ja selvittää, miten soveltava tehtävä vaikuttaa kielentämiseen asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Lisäsin myös perehdyttäjän ohjeet, joten voisi olla tarpeellista selvittää, ovatko ohjeet riittävän selkeät, ja miten joku toinen perehdyttäjä kokisi kielentämismenetelmän sekä kehittämäni tehtävän osana perehdytystoimintaa.

Yhtenä jatkotutkimusideana haluan vielä nostaa esiin kielentämismenetelmän mahdollisuudet osana muutakin myyjien koulutustoimintaa. Tutkimukseni tuloksissa oli havaittavissa itsevarmuuden lisääntyminen kielentämistehtävän avulla. Voisiko esimerkiksi juuri itsevarmuutta ja siihen liittyvää työidentiteettiä lähestyä kielentämisen keinoilla? Kuten tutkimuksessani olen esittänyt, kielentämiseen liittyy olennaisesti reflektio, joten voisi olla mahdollista, että kielentämällä ajatuksia voisi käynnistää sellaisen reflektioprosessin, jonka avulla olisi mahdollista jäsenellä omaan itsevarmuuteen, työidentiteettiin ja laajemmin työhyvinvointiin liittyviä ajatuksia. Kaiken kaikkiaan tutkimukseni perusteella väitän, että kielentämismenetelmällä on mahdollisuudet kehittää monia muitakin taitoja kuin matematiikan tai kielten osaamista.

# LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. (1999). Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja* (s. 11–24). ATENA kustannus.
- Aksela, M. & Pernaa, J. (2013). Kehittämistutkimus pro gradu -tutkielman tutkimusmenetelmänä. Teoksessa J. Pernaa (toim.), *Kehittämistutkimus opetusallalla* (s. 181–200). PS-kustannus.
- Alanko-Turunen, M. (2002). Tutoriaalikeskustelu tiedon rakennustyömaana. Teoksessa E. Poikela (toim.), *Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä* (s. 130–147). Tampere University Press.
- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. Teoksessa N Mercer & S. Hodgkinson (toim.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 91–114). Sage.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>.
- Arts, J. A. R., Gijsselaers, W. H. & Segers, M. S. R. (2004). Fostering managerial problem-solving: From cognitive research to instructional design to expertise. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Grube (toim.), *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert* (s. 97–119). Kluwer Academic.
- Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980). Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education. Springer.
- Bauersfeld, H. (1995). "Language games" in the mathematics classroom: their function and their effects. Teoksessa P. Cobb, & H. Bauersfeld (toim.), *The emergence of mathematical meaning: interaction in classroom cultures* (s. 271–294). Routledge.

- Baumgartner, T., Hatami, H. & Valdivieso, M. (2016). *Sales growth: Five proven strategies from the world's sales leaders*. John Wiley & Sons.
- Bernstein, B. (2003). *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge.
- Beckett, D. & Hager, P. (2002). *Life, work, and learning: practice in postmodernity*. Routledge.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Allen and Unwin.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56–67. <https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661461>.
- Billett, S. & Newton J. (2009). A learning practice: Conceptualising professional lifelong learning for the health-care sector. Teoksessa H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster & M. Zukas (toim.), *Beyond reflective practice: New approaches to professional lifelong learning* (s. 52–65). Taylor & Francis Group.
- Boshuizen, H. P. A. & Schmidt, H. G. (1992). On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates and novices. *Cognitive Science*, 16(2), 153–184.
- Boyd, E. M. & Fales, A. W. (1983). Reflective Learning: Key to Learning from Experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99–117. <https://doi.org/10.1177/0022167883232011>.
- Boud, D. & Feletti, G. I. (1999). Ongelmalähtöisen oppimisen muuttuvat kasvot. Johdanto toiseen laitokseen. Teoksessa D. Boyd & G. I. Feletti (toim.), *Ongelmalähtöinen oppiminen: Uusi tapa oppia* (s. 15–30). Terra cognita
- Brannick, T., & Coghlan, D. (2007). In Defense of Being “Native”: The Case for Insider Academic Research. *Organizational Research Methods*, 10(1), 59–74. <https://doi.org/10.1177/1094428106289253>.
- Brookfield, S. D. & Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for university teachers*. SRHE and Open University Press.
- Bruner. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.

- Chowdhury, T. A. & Miah, M. K. (2019). Perceptions of students and employers regarding employability skills for entry-level positions in marketing and sales. *Australian Journal of Career Development*, 28(1), 3–13.  
<https://doi.org/10.1177/1038416217751566>
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. Project Gutenberg.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Regnery.
- van Dick, R. & Monzani, L. (2017). Does It Matter Whether I Am a Happy and Committed Worker? The Role of Identification, Commitment and Job Satisfaction for Employee Behaviour. Teoksessa N. Chmiel, F. Fraccaroli & M. Sverke (toim.), *Introduction to Work and Organizational Psychology. An International Perspective* (s. 410–429). Blackwell.
- Ellis, A. M. & Bauer, T. N. (2017). How Do We Get New Entrants ‘On Board’? Organizational Socialization, Psychological Contracts, and Realistic Job Previews. Teoksessa N. Chmiel, F. Fraccaroli & M. Sverke (toim.), *Introduction to Work and Organizational Psychology. An International Perspective* (s. 161–175). Blackwell.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.  
<https://doi.org/10.1348/000709900158001>.
- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). *Longterm working memory*. *Psychological Review*, 102(2), 211–245. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.211>.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>.
- Eteläpelto, A., Collin, K., & Saarinen, J. (2007). Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s. 8–15). WSOY.
- Euroopan komissio (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission. COM (2001) 678 final.  
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Froehlich, D., Segers, M. & Van den Bossche, P. (2014). Informal Workplace Learning in Austrian Banks: The Influence of Learning Approach,



- Leadership Style, and Organizational Learning Culture on Managers' Learning Outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 25(1), 29–57. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21173>.
- Glenn, P., Koschmann, T., & Conlee, M. (1999). Theory presentation and assessment in a problem-based learning group. *Discourse Processes*, 27(2), 119–133. <https://doi.org/10.1080/01638539909545054>.
- Greene, J. (1975). *Thinking and Language*. Routledge.
- Gyllensten, K. & Palmer, S. (2014). Increased employee confidence: A benefit of coaching. *Coaching Psychologist*, 10(1), 36–39.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M.-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-Kustannus.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2008). Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta* (s. 59–82). Kansanvalistusseura.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. (2004). Communities of networked expertise : professional and educational perspectives. Elsevier.
- Hammersley, M. (2004). Action Research: A Contradiction in Terms? *Oxford Review of Education* 30(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/0305498042000215502>.
- Hammond, M. (2013). The contribution of pragmatism to understanding educational action research: value and consequences. *Educational Action Research*, 21(4), 603–618. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.832632>.
- Heikkinen, H. L. T. (2007). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 16–38). Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä: Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja* (s. 25–62). ATENA kustannus.

- Heikkinen, H. L. T. & Rovio, E. (2007). Toimintatutkimuksen raportointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 114–130). Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (2007). Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 144–162). Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. (2007). Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 78–93). Kansanvalistusseura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Huovinen, T. & Rovio, E. (2007). Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 94–113). Kansanvalistusseura.
- Hämäläinen, H. (2008). Mitä on kognitiivinen neurotiede? Teoksessa J. Juntunen (toim.), *Aivot ja ajattelu: kliininen kognitiivinen neurotiede* (s. 9–22). Recallmed.
- Joutsenlahti, J. (2003). Kielentäminen matematiikan opiskelussa. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.), *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta Ainedidaktinen symposium 7.2.2003* (s. 188–196). Turun opettajankoulutuslaitos.
- Joutsenlahti J. (2009). Matematiikan kielentäminen kirjallisessa työssä. Teoksessa R. Kaasila (toim.), *Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Rovaniemellä 7.-8.11.2008. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä raportteja 9* (s. 71–86). Lapin yliopisto.
- Joutsenlahti, J. (2010). Matematiikan kirjallinen kielentäminen lukiomatematiikassa. Teoksessa M. Asikainen, P. E. Hirvonen & K. Sormunen (toim.), *Ajankohtaista matemaattisten aineiden opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa*. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology 1 (s. 3–15). University of Eastern Finland.

- Joutsenlahti, J. & Kulju, P. (2010). Kieliteoreettinen lähestymistapa koulumatematiikan sanallisiin tehtäviin ja niiden kielennettyihin ratkaisuihin. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.), *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat. Ainedidaktiikan symposiumi 13.2.2009 Tampereella* (s. 77–89). Tampereen yliopisto.
- Joutsenlahti, J. & Kulju, P. (2015). Kielentäminen matematiikan ja äidinkielen opetuksen kehittämisessä. Teoksessa T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Joutsenlahti, J. & Rättyä, K. (2011). Matematiikan kielentämisen tutkimuksen lähtökohtia kielen näkökulmasta Sanan lasku -projektissa. Teoksessa H. Silfverberg Harry & J. Joutsenlahti (toim.), *Tutkimus suuntaamassa 2010-luvun matemaattisten aineiden opetusta: Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuksen päivät Tampereella 14.–15.10.2010* (s. 171–187). Tampereen yliopisto.
- Joutsenlahti, J. & Rättyä, K. (2015). Kielentämisen käsite ainedidaktisissa tutkimuksissa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus: kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014* (s. 45–62). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Juuti, K. & Lavonen, J. (2013). Design-tutkimukseen osallistuvien opettajien rooli tutkimuksen eri vaiheissa. Teoksessa J. Pernaa (toim.), *Kehittämistutkimus opetuslalla* (s. 45–68). PS-kustannus.
- Jääskelä, P. (2005). Tuutorointi avoimen yliopiston opetuksessa: Tutoroinnin kehittämistä koskeva toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus.
- Kallio, E. (2016). Aikuisuuden ajattelun kehityksen laaja kenttä – perusteita ja avoimia kysymyksiä. Teoksessa E. Kallio (toim.), *Ajattelun kehitys aikuisuudessa: kohti moninäkökulmaisuuutta* (s. 15–56). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karlsson, F. (2008). *Yleinen kielitiede*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Katajavuori, N. (2005). *Vangittu tieto vapaaksi – asiantuntijuus ja sen kehittyminen farmasiassa* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto.

- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory Action Research and the Study of Practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.), *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education* (s. 21–36). Routledge.
- Ketola, H. (2010). *Tulokkaasta tuottavaksi asiantuntijaksi: perehdyttäminen kehittämisen välineenä eräissä suomalaisissa tietoalan yrityksissä* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. (1999). Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä: Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja* (s. 63–84). ATENA kustannus.
- Koppinen, M.-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. (1989). *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Kirjayhtymä.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kulju, P. (2012). Äidinkielen kieliopin kielentäminen. Teoksessa M. van den Berg, R. Mäkelä, H. Ruuska, K. Stenberg, A. Loukomies & R. Palmqvist (toim.), *Tutki, kokeile ja kehitä. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2012* (s. 10–22.) Helsingin yliopisto.
- Kulju, P. (2014). *Oman ajattelun ilmaisua kielitiedon opetukseen*. Kieliverkosto, 6.5.2014. <http://www.kieliverkosto.fi/article/oman-ajattelun-ilmaisua-kielitiedon-opetukseen/>.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kyndt, E., Dochy, F. & Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *The Journal of Workplace Learning*, 21(5), 369–383. <https://doi.org/10.1108/13665620910966785>.
- Laine, P. (2013). *Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdot tutkimassa* [väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopisto.
- Langland-Hassan, P. (2021). Inner speech. *WIREs: Cognitive Science*, 12(2), 1–18. <https://doi.org/10.1002/wcs.1544>.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. PS-kustannus.

- Lehtinen, E., & Palonen, T. (2011). Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 13(4), 24–42. <https://journal.fi/akakk/article/view/114570>.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future Research*. NALL Working Paper #21. NALL: New Approaches to Lifelong Learning, Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto.
- Lähteenmäki, M-L. (2006). Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperustaisessa fysioterapeuttikoulutuksessa [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopisto.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L. & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12044>.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2009). *You and your action research project*. Taylor & Francis Group.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mintu-Wimsatt, A. & Gassenheimer, J. B. (2004). The Problem Solving Approach Of International Salespeople: The Experience Effect. *The Journal of Personal Selling & Sales Management*, 24(1), 19–25. <https://doi.org/10.1080/08853134.2004.10749013>.
- Mustonen, V. & Hakkarainen, K. (2015). Tracing two apprentices' Trajectories Toward Adaptive Professional Expertise in Fingerprint Examination. *Vocations and Learning*, 8(2), 185–211. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9130-7>.
- Mälkki, K. (2011). *Theorizing the Nature of Reflection* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto.
- Nicholini, D., Gherardi, S. & Yanow, D. (2003). Introduction: Toward a practise-based view of knowing and learning in organizations. Teoksessa D.

- Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow (toim.), *Knowing in Organizations. A Practice-Based Approach* (s. 3–31). Sharpe.
- Niiniluoto, I. (1997). *Johdatus tieteenfilosofiaan: käsitteen ja teorianmuodostus*. Otava.
- Nummenmaa, A. R., Kaksonen, H., Karila, K. & Viittala, K. (2002). Koulutuksen ja työelämän kohtaamisia. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.), *Ongelmasta oivallukseen: Ongelmaperustainen opetussuunnitelma* (s. 89–110). Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Perä-Rouhu, H. (2002). Opetuksen ja oppimisen arviointi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.), *Ongelmasta oivallukseen: Ongelmaperustainen opetussuunnitelma* (s. 111–128). Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. (2002). Ongelmaperustainen opetussuunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.), *Ongelmasta oivallukseen: Ongelmaperustainen opetussuunnitelma* (s. 31–66). Tampere University Press.
- Nygren, H., Nissinen, K., Hämäläinen, R. & de Wever, B. (2019). Lifelong learning: Formal, non-formal and informal learning in the context of the use of problem-solving skills in technology-rich environments. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1759–1770.  
<https://doi.org/10.1111/bjet.12807>.
- Patel, V. L., Arocha, J. F. & Zhang, J. (2005). Thinking and reasoning in medicine. Teoksessa Holyoak K. (toim.), *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (s. 727–750). Cambridge University Press.
- Poikela, E. (2001). Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.), *Tutkiminen on oppimista – teoriaa ja käytäntöä* (101–117). Tampere University Press.
- Poikela, E. & Järvinen, A. (2007). Työssäoppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s. 178–197). WSOY.

- Puhjo, S. (2021). *Oppimisen teorit asiantuntijuuden kehittämisen tukena: Turvallisesti toimistotyön ulkopuolella -koulutus* [pro gradu -työ, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopisto.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne S. & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. WSOYpro.
- Ross, B. (1999). Kohti ongelmalähtöisten opetussuunnitelmien kehystä. Teoksessa D. Boyd & G. I. Feletti (toim.), *Ongelmalähtöinen oppiminen: Uusi tapa oppia* (s. 44–52). Terra cognita.
- Ryan, G. (1999). Miten varmistaa, että opiskelijoiden tietopohjasta tulee riittävä ja hyvin jäsentynyt. Teoksessa D. Boyd & G. I. Feletti (toim.), *Ongelmalähtöinen oppiminen: Uusi tapa oppia* (s. 15–30). Terra cognita.
- Rättyä, K. (2011). Kielentämismenetelmä kieliopin opetuksessa. *Virke* 1/2011, 36–38.
- Rättyä, K. (2015). Kielitiedon opetusmenetelmien uudet suunnat: toiminnallinen kielioppi ja kielentäminen. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paaakkinen & M. Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAn vuosikirja* (s. 187–207). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Rättyä, K. (2017). *Kielitiedon didaktiikkaa: kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Random House Business. (Alkuperäinen teos julkaistu 1990).
- Sfard, A. (2008). *Thinking as Communicating: Human Development, the Growth of Discourses, and Mathematizing*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511499944>.
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as Developing Expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 359–375.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0998>
- Suojanen, U. (1992). *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä*. Finn Lectura.
- Suojanen, U. (2004). *Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä*. Metodix. <https://metodix.fi/2014/05/19/suojanen-toimintatutkimus/>.

- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency Teoksessa H. Byrnes (toim.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (s. 95–108). Continuum.
- Swain, M., Kinnear, P. & Steinman, L. (2011). *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction Through Narratives*. Multilingual Matters.
- Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202–208.
- Tikkamäki, K. (2006). *Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen: Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.  
[https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf).
- Tynjälä, P. (2016). Asiantuntijan tieto ja ajattelu. Teoksessa E. Kallio (toim.), *Ajattelun kehitys aikuisuudessa – Kohti moninäkökulmaisuuutta* (s. 227–244). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vilkka, H. (2006). *Tutki ja havainnoi*. Tammi.
- Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä: Ratkaisut tutkimuksen umpikujiiin*. PS-kustannus.
- Vygotski, L. (1982). *Ajattelu ja kieli* (suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes.). Weilin & Göös. (Alkuperäinen teos julkaistu 1931).
- Wallace, K. (2009). Creating an effective new employee orientation program. *Library Leadership & Management*, 23(4), 168–176.  
<https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/creating-effective-new-employee-orientation/docview/57698721/se-2?accountid=14242>.
- Wiel, M. W. J. van de, Szegedi, K. H. P. & Weggeman, M. C. D. P. (2004). Professional learning: Deliberate attempts at developing expertise. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.),



*Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert* (s. 181–206). Kluwer Academic Publishers.

Woods, A., Dinh, J. & Salas, E. (2017). *How Do I Learn What to Do? How the Science of Training Supports Learning*. Teoksessa N. Chmiel, F. Fraccaroli & M. Sverke (toim.), *Introduction to Work and Organizational Psychology. An International Perspective*. Blackwell.

# LIITTEET

## *Liite 1: Kielentämistehtävä*

### **Perehdyttäjän ohje**

Tehtävässä esitellään sellaisia haastavia tai poikkeuksellisia tilanteita, joita myyjä saattaa kohdata työvuorojensa aikana. Tarkoituksena on rohkaista perehdytettävää työntekijää kielentämään eli esittämään ajatuksiaan kirjallisesti ja suullisesti sekä refleктоimaan eli tarkastelemaan omaa toimintaansa ja ajatuksiaan, joita tilanteet herättävät. Oman toiminnan ja ajatusten kielentäminen ja refleктоiminen tukevat perehdytettävän oppimista ja auttavat häntä toimimaan ongelmanratkaisua vaativissa työtehtävissä.

Tehtävä koostuu kolmesta osasta: Kirjallisesta, suullisesta ja soveltavasta osiosta. Kirjallisessa osiossa perehdytettävä vastaa itsekseen kirjallisesti tehtävässä esitettyihin ongelmiin. Tämän jälkeen tarkoituksena on keskustella tilanteista yhdessä. Keskustelussa tulisi edetä perehdytettävän ehdoilla, jotta hän saa mahdollisuuden pohtia ensin itse ratkaisuja tilanteisiin. Perehdytettävää voi tukea esittämällä esimerkiksi johdattelevia kysymyksiä, mutta pyri siihen, ettet anna heti suoria vastauksia. Kun perehdytettävä on mielestään muotoillut sopivan ratkaisun, voit esittää omia näkemyksiäsi ratkaisusta ja antaa käytännönläheisiä esimerkkejä siitä, miten toimisit itse tilanteessa.

Kolmas osio on soveltavampi. Tarkoituksena on rohkaista perehdytettävää keksimään vielä yksi uusi haastava tai poikkeuksellinen tilanne ja miettiä, miten soveltaisi muissa tilanteissa keksimiään ratkaisuja tämän uuden tilanteen soveltamisessa. Näin perehdytettävä saa mallin myös siitä, miten aikaisempia kokemuksia voi soveltaa uusissa ongelmanratkaisutilanteissa. Soveltavaa tehtävää ei ole tarkoitus kertoa etukäteen, eikä sitä ole ohjeistettu perehdytettävän ohjeessa. Tällä tavoin soveltava tilanne tulee perehdytettävälle samaan tapaan yllätyksenä kuin ongelmanratkaisutilanteet yleensäkin.

Tehtävän tarkoituksena on toimia kannustavana ja tukea perehdytettävän oppimista. Pyri siis pitämään yllä rentoa ja positiivista ilmapiiriä. Kehu perehdytettävää hyvistä vastauksista ja esitä mahdolliset kehityskohteet asiallisesti, rakentavasti ja positiivisuuden kautta. Näin tuet myös perehdytettävän itsetuntoa ja työidentiteetin kehittymistä, jolla on laajemmassa mittakaavassa vaikutus myös työhyvinvointiin.

### **Perehdytettävän ohje**

Seuraavissa tilanteissa on kuvattu haastavia tai poikkeuksellisia tilanteita, joita saatat kohdata työvuorojen aikana. Lue kysymykset huolella ja pohdi, miten toimisit kuvatussa tilanteessa. Kirjoita ajatuksistasi ja kuvaile mahdollisimman laajasti, miten toimisit kerrotussa tilanteessa. Mieti myös, millaisia eleitä, äänensävyjä ja sanavalintoja käytät tilanteissa. Kysymyksiin ei tässä vaiheessa haeta oikeita tai väärä vastauksia, vaan tarkoituksena on saada tietoa kuvaillun tilanteen herättämistä ajatuksistasi ja toimintatavoistasi.

### **Kassatyöskentely**

1. Asiakas haluaisi maksaa ostoksensa maksukortilla, mutta lyöt hänen ostoksensa vahingossa käteismaksulle. Miten toimit? Perustele vastauksesi.
2. On kiireinen lauantai-iltapäivä ja kassalle jonottaa asiakkaita ostoksien kanssa. Juuri silloin kassajärjestelmä lakkaa toimimasta, etkä osaa korjata sitä. Miten toimit? Perustele vastauksesi.

### **Myynti**

1. Asiakas ihastuu pehmeään neuletakkiin. Kassalla hän alkaa kuitenkin epäröidä ja tiedustelee, nukkaantuuko neule herkästi. Miten toimit? Perustele vastauksesi.
2. Myymälään saapuu asiakas, joka etsii asua syntymäpäiväjuhliin. Hänellä on tietynlainen asukokonaisuus mielessä, mutta ei osaa heti kuvailla toivomaansa asua. Miten toimit? Perustele vastauksesi.
3. Asiakas laittaa viestiä Intagramissa ja kyselee erään mekon saatavuutta. Tarkistat mekon saatavuuden ja huomaat, että se on loppunut myymälästä. Miten toimit? Perustele.

## **Asiakastilanteet**

1. Myymälään soittaa asiakas, joka kuulostaa tuhtuneelta. Hän kertoo ostaneensa puseron, joka oli tarjouksessa puoleen hintaan, mutta hänelle on annettu alennusta vain 20 prosenttia. Miten toimit? Perustele vastauksesi.
2. Asiakas on etsimässä mekkoa ystävänsä häätjuhlaan. Löydätte hänelle monta erilaista mekkoa sovitettavaksi. Sovitettuaan paria ensimmäistä vaihtoehtoa, asiakas tulee turhautuneena sovituskopista ja itseään arvostellen toteaa, että hänen pitäisi pudottaa painoa, jotta vaatteet sopisivat hänelle. Miten toimit? Perustele vastauksesi.
3. Myymälään saapuu asiakas, joka on ostanut noin kuukausi aikaisemmin puseron. Asiakas kertoo pahastuneen, että puseron sauma ratkesi heti ensimmäisellä käyttökerralla ja hän haluaisi tehdä reklamaation. Asiakkaalla ei kuitenkaan ole tallessa kuittia eikä mekossa ole enää kiinni hintalappua. Miten toimit? Perustele vastauksesi.
4. Myymälään saapuu sinulle tuttu kanta-asiakas. Hän juttelee kovin tuttavallisesti ja joudut tasapainoilemaan tuttavallisuuden ja asiallisen asiakaspalvelijan välillä. Miten toimit? Perustele.
5. Myymälään saapuu asiakas, joka käyttäytyy sekavasti ja vaikuttaa päihtyneeltä. Miten toimit? Perustele.

## *Liite 2: Saatekirje*

Hei,

Opiskelen luokanopettajaksi Tampereen yliopistossa, ja pro gradu -tutkielmani aiheena on asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen kielentämisen keinoin. Tutkielmassani olen kiinnostunut siitä, miten matematiikan ja äidinkielen opetuksessa käytettyä kielentämisen opetusmenetelmää voisi soveltaa kaupan alalla uuden työntekijän perehdyttämisessä. Kielentämisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä ajattelun tuomista näkyväksi ja sen vaikutusta oppimiseemme.

Tutkimus koostuu kolmesta osiosta: tehtävistä, keskustelusta ja haastattelusta. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja siihen osallistumisen voi keskeyttää missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Vastaajien anonymiteetti turvataan ja vastauksia käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Vastauksia käytetään vain pro gradu -tutkielmaani ja vastaukset tuhoetaan tutkielman valmistuttua.

Lisätietoja tutkimuksesta voit kysyä sähköpostilla xxxxx tai puhelimitse xxxxx. Pro gradu –tutkielman ohjaajana toimii Jorma Joutsenlahti (xxxxx).

### *Liite 3: Teemahaastattelun runko*

#### **Taustakysymykset**

Milloin olet aloittanut työskentelyn kyseisessä organisaatiossa?

Millainen koulutustausta sinulla on?

Onko sinulla aikaisempaa työkokemusta myyntityöstä tai asiakaspalvelusta?

Kuinka paljon sinulla on aikaisempaa työkokemusta myyntityöstä ja/tai asiakaspalvelusta?

#### **Asiantuntijuuden kehittyminen**

Millaisia ajatuksia tehtävät herättivät?

Miltä tehtävien pohtiminen ja omien ajatusten ilmaiseminen tuntui?

Miten koit tehtävistä käymämme keskustelun? Heräsikö niiden pohjalta uusia ajatuksia tehtävissä kuvatuissa tilanteissa toimimisesta?)

Mitä opit tehtävistä tai heräsikö sinulle oivalluksia?

Millaista apua tehtävissä olleiden tilanteiden pohtimisesta on sinulle hyötyä työtehtävissäsi?

#### **Tehtävät**

Mitkä ovat mielestäsi tehtävien hyvät puolet?

Mitkä ovat mielestäsi tehtävien huonot puolet?

Miten tehtäviä voisi kehittää?

#### **Aikaisemman työkokemuksen ja koulutuksen vaikutus**

Jos sinulla on aikaisempaa työkokemusta myynti- ja asiakaspalvelutehtävistä, miten aikaisempi kokemuksesi vaikutti tehtäviin vastaamiseen?

Jos sinulla on aikaisempaa koulutusta myynti- ja asiakaspalvelutyöhön, miten aikaisempi koulutuksesi vaikutti tehtäviin vastaamiseen?