

Asiantuntijuuden jäljillä.

Yliopisto-opiskelun ja työkokemuksen tuoma käsitys omasta  
ammattillisesta osaamisesta.

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos  
Pro gradu -tutkielma  
Aikuiskasvatus  
Maaliskuu 2008  
Aino Halkola

HALKOLA, Aino Elina: Asiantuntijuuden jäljillä. Yliopisto-opiskelun ja työkokemuksen tuoma käsitys omasta ammatillisesta osaamisesta.

Pro gradu -tutkielma, 99 s., 8 liitesivua

Aikuiskasvatus

Maaliskuu 2008

---

## TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yliopisto-opintojen ja työkokemuksen tuomaa käsitystä oman ammatillisen osaamisen kehittymisestä. Yleisesti asiantuntijuudesta puhuttaessa tuodaan kiistatta esille se, että asiantuntijan työssä integroituu aiheen teoreettisen tiedon syvälinen ymmärrys sekä vankka käytännön tuoma kokemus. Tässä tutkimuksessa ollaan asiantuntijuuden jäljillä. Yliopisto-opinnot tähtäävät lähtökohtaisesti tuottamaan sellaisen pääoman, jolla valmistunut voi työkokemuksen lisäännyttyä kehittyä oman alansa asiantuntijaksi juuri tämän eri tiedonlajien integraation kautta.

Tutkimuksen pääongelma on se, miten ammatillinen osaaminen on kehittynyt kasvatustieteen tieteenalaohjelmassa opiskelleilla. Tähän on haettu vastausta tutkimalla sitä, millaista kompetenssia kasvatustieteilijällä voidaan katsoa olevan, miten työssä koetaan oppivan, miten teorian tietoa on onnistuttu integroimaan käytäntöön sekä millaisena oma ammatillinen identiteetti nähdään.

Tutkimus on toteutettu teemahaastattelulla. Kohderyhmä on muodostunut neljästä kasvatustieteen tieteenalaohjelmaan kuuluvan harjoittelun suorittaneesta opiskelijasta sekä neljästä kasvatustieteen maisterista, jotka haastatteluhetkellä olivat toimineet oman alansa työtehtävissä ajallisesti puolesta vuodesta reiluun kahteen vuoteen.

Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että aloittelevan kasvatustieteen asiantuntijan osaamisen kehittymisessä oleellisissa roolissa ovat työssä tapahtuvat informaalit oppimistilanteet. Nämä tuottavat aloittelevalle asiantuntijalle kokemustietoa, mikä mahdollistaa näin olemassa olevan teoreettisen tiedon testaamisen käytännössä. Sosiaalistuminen työyhteisöjen käytänteisiin tarjoaa paitsi oppimisteoreettisen näkemyksen aloittelevan asiantuntijan oman ammatillisen osaamisen kehittymiselle, se nostaa tarkkailuun myös ammatillisen identiteetin merkityksen tässä prosessissa. Yksi keskeisistä tutkimustuloksista on myös se, että kasvatustieteilijällä voidaan katsoa olevan työelämään siirryttäessä sitä kompetenssia, jota työelämässä tänä päivänä arvostetaan. Tämä tutkimus osoittaa kasvatustieteilijöiden omaavan työelämässä korkealle arvostettua oppimaan oppimisen taitoa, jota osataan siirtää niin itsen kuin myös työtehtävien muodossa muiden käyttöön.

Asiasanat: *asiantuntijuus, ammatillinen osaaminen, työssäoppiminen, kompetenssi, ammatillinen identiteetti*

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT .....	6
2.1 Osaamisen kehittymistä kuvaavat teorit .....	8
2.1.1 Oppimisen sosiaalinen teoria .....	8
2.1.2 Informaali oppiminen .....	11
2.1.3 Kokemuksellinen oppiminen ja reflektointi.....	16
2.2 Käsitteiden määrittelyä .....	20
2.2.1 Asiantuntijuus .....	20
2.2.2 Osaaminen – kompetenssia, kvalifikaatiota ja pätevyyttä.....	26
2.2.3 Ammatillinen identiteetti.....	37
3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA.....	40
3.1 Tuning Educational Structures in Europe .....	40
3.2 Maisterin avainkompetenssit – opetussuunnitelma akateemista asiantuntijuutta rakentamassa.....	41
3.3 Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa.....	43
4 TUTKIMUKSEN KULKU JA TOTEUTUS .....	46
4.1 Tutkimusongelmat .....	46
4.2 Tutkimuksen kohderyhmä .....	47
4.3 Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu .....	48
4.4. Aineiston analysointi.....	52
5 TUTKIMUSTULOKSET .....	54

5.1 Työssä tarvittavat kompetenssit .....	54
5.2 Sosiaalistuminen työyhteisöjen käytänteisiin perusta oman ammatillisen osaamisen kehittymiselle .....	58
5.3 Informaalit oppimisen lähteet työssä .....	62
5.4 Yliopisto-opintojen integroiminen käytäntöön kokemustiedon tuottajana – osoitus kokemuksellisesta oppimisesta .....	70
5.5 Oman ammatillisen identiteetin tunnistaminen .....	79
6 YHTEENVETO KESKEISISTÄ TUTKIMUSTULOKSISTA .....	86
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	91
LÄHTEET .....	96
LIITTEET .....	100

## 1 JOHDANTO

Yliopistot pyrkivät tuottamaan työelämään yksilöitä, joilla olisi mahdollisimman hyvät edellytykset kehittyä työkokemuksen lisääntyttyä omien alojensa asiantuntijoiksi. Bolognan julistuksen jälkeen Eurooppaan on alettu rakentamaan yhtenäisempää korkeakoulualueita. Tästä esimerkkinä Tampereen yliopistokin, missä tutkintojen kaksiportaisuuden siirtymävaiheessa eletään jo viimeisiä hetkiä. Euroopan yhtenäisempi korkeakoulualue pyrkii siihen, että Euroopan kansalaisten suorittamilla tutkinnoilla olisi siirrettävyyttä myös oman maan rajojen ulkopuolelle. Tällöin osaamista voisi helpommin siirtää Euroopan rajojenkin sisällä sinne, missä sitä tarvitaan. Tässä prosessissa on kiinnitetty huomiota juuri siihen, millaista osaamista korkeakoulututkinnoilla koko Euroopan tasolla pyritään tavoittelemaan.

Yliopisto-opintoja pidetään yleisesti kovin teoriapainotteisina. Kasvatustiede on yksi tällainen hyvin teoreettisena pidetty oppiaine, jossa selkein yhteys käytännön työelämään tapahtuu opintoihin kuuluvan harjoittelujakson avulla. Vanhan tutkintorakenteen mukaisella kolmen kuukauden harjoittelujaksolla pyritään opiskelija perehdyttämään kasvatustieteen asiantuntijuuteen sekä organisaatioiden toimintaan, ammatillisen osaamisen kehittämiseen ja ammatilliseen kasvuun.

Valmistuminen yliopistosta ei ole onnen tae tässä asiantuntijuuden tavoittelussa. Valmistuminen antaa mahdollisuuden lähteä etsimään omaa ammatillista asiantuntijuuttaan. Ennen kaikkea valmistuminen antaa mahdollisuuden lähteä kehittämään omaa ammatillista asiantuntijuuttaan, mikä tuskin koskaan pääsee yhdenkään valmistuneen kohdalla täysin kylläntymään. Vaikka asiantuntijuuden kehityksen alulle pistäminen onkin yliopisto-opintojen yksi keskeisimmistä tavoitteista, se ei näin muutoksen sävyttämässä maailmassa voi toimia asiantuntijuutta tuottavana tehtävänä. Asiantuntijuus on teorian ja käytännön integraation tuloksena syntyvää kompetenssia. Yliopisto voi tarjota ensin mainitun. Yliopisto voi tavoitella

käytännönläheisyyttäkin. Joka tapauksessa painotamme ensimmäistä tai jälkimmäistä tai jopa niiden yhdistelmää, opintojen jälkeinen työelämä voi olla ainoa kunnan mahdollisuus saada asiantuntijuutta lisäävää kokemustietoa. Yliopisto ja valmistuminen siis tarjoavat yhden mahdollisuuden päästä osalliseksi tätä kehitysprosessia.

## 2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys on rakennettu siitä lähtöajatuksesta, että asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen kehittymisessä on kyse oppimisesta, jossa toisaalta jo olemassa olevaa tietämystä siirretään käytäntöön ja toisaalta käytännön työkokemuksesta saatava tieto osataan integroida aiempaan teoretiseen tietoon. Kokemuksellinen oppiminen ja kokemuksellisen oppimisen sykli (Kolb, 1984) on hyvin perinteinen työssäoppimisen teoreettinen kuvaus, joka lähtökohtaisesti toimii tämänkin tutkimuksen työssäoppimisen kuvauksena. Kokemuksellinen oppiminen kuvaa myös sitä, miten pelkät kokemukset voivat muuttaa ihmisen toimintaa. Näin ajateltuna kokemukset ovat oppimisen oleellisin lähde. Tämä oppimisen malli voi olla nähtävissä myös kokeneimmilla asiantuntijoilla, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään noviisien ja aloittelevien asiantuntijoiden oppimisen tutkimiseen. Tässä prosessissa reflektointi, myös kriittinen reflektointi, on oleellisessa osassa, jotta oma ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden tiedostaminen sekä kehitys voivat käynnistyä ja palvella näin parhaalla mahdollisella tavalla työelämään astuvaa noviisia ja omaa kasvatustieteellistä uraansa aloittavaa maisteria.

Toinen teoreettisen viitekehysten rakenneosana on informaali oppiminen. Pidän tätä oleellisena ja täsmäntävänä osana tämän tutkimuksen teoreettista lähtökohtaa, sillä työssä tapahtuvaa oppimista ja sen mukanaan tuomaa omaa ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä ei voida mielestäni

yksiselitteisesti rinnastaa formaaliin oppimiseen – siitäkään huolimatta, että työharjoittelu on tutkintovaatimukseen kuuluva opintojakso. Erno Lehtinen ja Tuire Palonen (1998, 90) kirjoittavat formaalin ja informaalin tiedon välisestä yhteydestä seuraavasti: ”Informaali tieto ei ole aina arkitietoa, joka kisaa teoreettisen tiedon kanssa.” Informaalin oppimisen teoria pohjautuu Marsickin & Watkinsin (1992) käsityksiin asiasta. Omassa proseminaarityössäni (2003) tutkin sairaanhoitajien työssäoppimista. Tällöin tein huomautuksen, jossa kritisoin sitä, että Marsick & Watkins sanovat Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian kuvaavan huonosti informaalia oppimista ja olevan itse asiassa formaalin oppimisen mallinnus. Heidän oma teoria puolestaan kuvaa paremmin informaalia oppimista. Itse löysin perusteita sille, että asia ei ole näin mustavalkoinen, vaan molempien tutkijoiden teoriat sopivat informaalin oppimisen kuvaukseen. Olkoonkin, että Kolbin teorialla voi kuvata myös formaalia oppimista. Tämän ajattelun haluan tuoda myös tässä työssä esille, sillä uskon teorian kuvaavan ainakin osittain sitä oppimista, miten nuorten kasvatustieteen maistereiden osaaminen kehittyy työssä. Merkittävässä roolissa on reflektointi ja käsitteellisen ymmärryksen saattaminen konkreetin kokemuksen piiriin.

Kolmas teoreettisen viitekehyksen rakennusaine löytyy oppimisen sosiaalisesta ulottuvuudesta. Etenkin aloittelevan asiantuntijan työssäoppimisen voi helposti uskoa nojaavan siihen tukeen ja asiantuntijuuteen, mitä organisaatio voi tarjota aloittelevalle työntekijälle kokeneempien työntekijöiden muodossa. Tämä oppimisen sosiaalinen ulottuvuus on teorian viitekehyksessä myös sen takia, että tutkijana olen kiinnostunut siitä ymmärryksen muutoksesta, mikä kasvatustieteen tieteenalaohjelmassa opiskelleilla on mahdollisesti tapahtunut omassa ammatillisessa asemoinnissaan eli oman ammatillisen identiteetin määrittelyssä. Oppimisen sosiaalinen kuvaus pohjautuu hyvin pitkälle Laven & Wengerin (1991 ja 1998) teoriaan käytäntöjen työyhteisössä oppimisesta.

## 2.1 Osaamisen kehittymistä kuvaavat teorit

Tämän tutkimuksen ilmiön teoreettiseen tarkasteluun olen valinnut kolme pääteoriaa. Oppimisen sosiaalisen teorian, informaalin oppimisen sekä kokemuksellisen oppimisen. Käyn seuraavassa läpi näiden teorioiden pääsisällön ja niiden soveltuvuuden asiantuntijuuden sekä ammatillisen osaamisen kehittymisen kuvaukseen.

### 2.1.1 Oppimisen sosiaalinen teoria

Lave & Wenger (1991, 29) käyttävät tilannesidonnaisesta oppimisesta puhuessaan termiä *legitimate peripheral participation*. Heidän mielestä tilannesidonnainen oppiminen on toimintaa, jossa keskeistä on se, että oppijat osallistuvat käytäntöjen yhteisöön (esim. työpaikka) ja pikkuhiljaa yhteisössä toimiessaan siirtyvät kohti yhteisön täysjäsenyyttä. Wenger (1999, 6 – 7) haluaa riisua käytäntöjen yhteisön käsitteen ympäriltä kaiken sen mystiikan, mitä sille ehkä on asetettu esittämällä, että käytäntöjen yhteisöjä löytyy kaikkialta elämän eri osa-alueilta. Me kaikki myös kuulumme monenlaisiin käytäntöjen yhteisöihin. Tällaisia yhteisöjä ovat koti, työ, koulu ja harrastukset vain muutamia mainitakseni. Wenger esittää, että käytännön yhteisöt ovat niin oleellisessa ja toisaalta epämuodollisessa osassa elämäämme, että emme välttämättä vain osaa tuoda sitä julki. Siksi hän esittääkin, että vaikka terminä käytäntöjen yhteisö voi tuntua uudelta, kokemukset käytäntöjen yhteisöistä ovat kyllä kaikille meille tuttuja.

Tämä oppimisen sosiaalinen teoria nostaa merkittävään asemaan uuden, yhteisöön tulevan, ja vanhan, jo yhteisössä toimineen, henkilön / henkilöiden välisen suhteen. Tässä teoriassa oppiminen nähdään prosessina, jossa keskeistä on ottaa osaa sosiokulttuuriseen toimintaan ja tulla tätä kautta yhteisön täysjäseneksi. Kyseessä on tiedon ja toiminnan yhteisö, jossa tämän sosiaalisen prosessin tuloksena voidaan puhua tietojen ja taitojen oppimisesta. Sosiaalisen oppimisen teoria puhuu myös identiteetin kehittymisestä. Paitsi, että



osallistuminen yhteisöjen käytäntöön opettaa uusia tietoja ja taitoja, sama prosessi vaikuttaa myös mm. osallistujan identiteettiin. Oleellisempaa kuin vain osallistuminen on tulla aktiiviseksi osallistujaksi sosiaalisten käytäntöjen yhteisöä ja rakentaa identiteettejä suhteessa näihin yhteisöihin. Sosiaalisen oppimisen teoriaan kuuluvat osatekijät; ymmärrys (oppiminen kokemuksena), toiminta (oppiminen tekemisenä), yhteisö (oppiminen kuulumisena johonkin) ja identiteetti (oppiminen tulella joksikin) kuvaavat sosiaalista osallistumista oppimisen ja tietämisen prosessina. (Lave & Wenger 1991, 47.; Wenger 1999 4 – 5.)

Lave & Wenger kritisoivat sitä perinteistä tapaa ajatella oppimista prosessina, jossa oppijan ajatellaan sisäistävän tietoa joko tutkimalla, siirtämällä sitä muilta tai kokemuksista muiden kanssa. Kritiikki nousee siitä, että tässä näkökulmassa ei anneta tilaa ja painoarvoa oppijan ja häntä ympäröivän maailman suhteille, vaan sisäinen ja ulkoinen pilkotaan erillisiksi palasiksi ja tietämyksen ajatellaan olevan ainoastaan aivotoiminnan tulosta, jossa yksilö ei itse problematisoi itseään, ympäristöään ja kokemaansa (ks. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 71 - 72). Sisäistäminen on toki oppimisen edellytys sosiaalisen oppimisenkin teoriassa, mutta siinä oppimisprosessin keskiössä on osallistuminen toimintayhteisöihin. Tällöin ihminen toimii kokonaisuudessaan ympäristönsä kanssa. Teoria korostaa toimijan ja ympäristön riippuvuussuhdetta oppimisprosessissa. Keskeinen ajatus on siinä, että oppiminen, ajattelu ja tietäminen ovat aina suhteessa ihmisen toimintaan ja ne nousevat sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakennetusta ympäristöstä ja maailmasta. Tässä maailmassa ihmisen toiminta on aktiivista. Laven & Wengerin maailma on näin ollen sosiaalisesti jaettu, missä ympäristö ja kokemukset ympäristöstä jaetaan vastavuoroisesti. Ymmärtäminen ja kokemus ovat näin ollen jatkuvassa vuorovaikutuksessa: toimijat, teot ja ympäristö ovat kaikki tärkeässä osassa ajattelua, puhetta, tietämistä ja oppimista. (Lave & Wenger 1991, 47 – 52.)

Tämä teoria korostaa sitä, että toiminta, ihminen ja sosiaalinen ympäristö eivät toimi toisistaan eristyksissä. Sosiaalisen osallistumisen näkökulmasta oppiminen käsittää koko toimijan. Kyse on toimijan suhteesta koko sosiaaliseen

yhteisöön. Toimijasta tulee oppimisen tuloksena yhteisön täysivaltainen jäsen. Tästä näkökulmasta katsottuna oppiminen merkitsee vain osittain sitä, että tulee kykeneväksi osallistumaan uusiin toimintoihin, pystyy suoriutumaan uusista tehtävistä ja hallitsemaan uutta ymmärrystä. Nämä kaikki ovat osa laajempaa suhteiden systeemiä, jossa tehtävät, toiminnot ja ymmärtäminen saavat merkityksen. Tässä merkityksen muodostumisen kokonaisuudessa oleellisessa osassa on myös toimija itse ja hänen kehityksensä. Näin ollen sosiaalisen oppimisen teoria nostaa esille myös toimijan identiteetin muodostumisen. Toimija voidaan määritellä näistä suhteista käsin, mutta toisaalta toimija osallistuessaan sosiaaliseen yhteisöön myös määrittää siellä vallitsevia suhteita. Identiteetti, tietäminen ja sosiaalinen jäsenyys pitävät kaikki sisällään toinen toisensa. (Lave & Wenger, 1991, 52 – 53.) Tässä kohdin lienee kuitenkin hyvä mainita sama huomio, minkä Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 39 – 40.) tuovat artikkelissaan esille. Kirjoittajat toteavat, ettei sosiaalisen oppimisen teorian identiteettitarkastelussa suoranaisesti ole kyse ammatillisen identiteetin kehittymisestä vaan lähinnä oppimistuloksesta, joka syntyy yhteisöjen toimintaan osallistumisen tuloksena. Voidaankin sanoa, että kyse on ennemmin ammatillisen identiteetin ilmentymästä. Tästäkin kritiikistä huolimatta haluan tässä tutkimuksessa puhua oppimisen sosiaalisen teorian puolesta. Kuten olen jo aikaisemmin maininnut, tutkittavani muodostavat uusina työyhteisöjensä jäseninä sellaisen joukon, jonka toimintaan ja oppimiseen tämän wengeriläisen teorian voidaan katsoa lähtökohtaisesti sopivan varsin hyvin.

Osallistuminen toimintaan kehittää uusien tulokkaiden ymmärtämystä ja tietämisen tasoa. Tämän kehityksen myötä muuttuvat myös sosiaaliset suhteet yhteisön jäsenten ja uuden tulokkaan välillä. Puhuttaessa informaalista oppimisesta, Lave & Wenger haluavat tuoda esille sen, että sosiaalisessa oppimisessä ei ole kyse vain tiettyjen käytäntöjen oppimisesta tarkkailemalla ja matkimalla. Se, että uusi tulokas sijoittuu työyhteisössä ja työkäytännöissä ikään kuin tarkkailijan asemaan, periferiaan, on paljon muutakin kuin vain tarkkailua. Aitiopaikalta seuraaminen mahdollistaa käytäntöjen kulttuurin oppimisen. Tämä pitää sisällään ajatuksen myös siitä, että uusi tulokas muokkaa olemassa olevaa käytäntöjen kulttuuria. Toimintasäteen laajentuessa,

uusi tulokas pääsee laajemmin muodostamaan käsitystä siitä, millainen toimintojen yhteisö työpaikalla vallitsee. Tällöin uusi tulokas alkaa yleensä tekemään havaintoja siitä, millaiseen paikkaan hän on tullut. Mieleen pyritään luomaan edustus siitä, ketä on mukana; mitä kukin tekee; millaiset ovat jokapäiväiset käytännöt; kuinka ”mestarit” puhuvat, kävelevät, työskentelevät sekä, mitä pitäisi tehdä, jotta tulisi osaksi tuota kaikkea – tulisi osaksi käytäntöjen yhteisöä. Kyse on siitä, että uusi tulokas haluaa saada selvyuden, miten hänestä tulisi täysivaltainen osallistuja tähän sosiaaliseen yhteisöön. (Lave & Wenger, 1991, 94 – 98.)

### 2.1.2 Informaali oppiminen

Marsick & Watkins (1992) ovat esittäneet oppimisen eri muodoista nelikentän (ks. taulukko 1), joka mielestäni sopii hyvin osoittamaan myös oman käsitykseni asiantuntijuuden kehittymisen sijoittumisesta oppimisen eri lajien viidakkoon. Tässä reflektion osuus on merkittävä. Em. oppimisen eri muotojen nelikenttä rakentuu reflektion kautta. Reflektion esiintyminen tai poissaolo määrittää mistä oppimisen muodosta on kyse. Kuten olen jo aikaisemmin maininnut, on asiantuntijuuden kehittymisessä kyse oppimisprosessista. Tässä prosessissa oppimisen eri muodoista (formaali oppiminen, informaali oppiminen, satunnainen oppiminen ja ei-oppiminen) näyttelevät voimakasta roolia informaali oppiminen ja formaali oppiminen, kunhan reflektio on toiminnassa mukana

**Taulukko 1.** Oppimisen eri muodot Marsickin & Watkinsin (1992) mukaan (Vaherva 1998, 170).

	Reflektio mukana	Reflektio poissa
Toiminta mukana	<b><i>Informaali oppiminen</i></b>	Satunnaisoppiminen
Toiminta poissa	<b><i>Formaali oppiminen</i></b>	Ei-oppiminen

Lehtinen ja Palonen mainitsevat harjoittelijoita konkreettisesti koskettavan dilemman asiantuntijuuden kehittymisessä. Asiantuntijuuden kehittymisessä on kyse tiedon rakentumisesta, jossa mahdollistuu tiedon lisääminen, uudelleenjärjestäminen ja eri osien keskinäinen integraatio. Harjoittelujakson toivotaankin tuottavan opiskelijalle mahdollisuuden tähän tiedon integroimiseen. Lukija ymmärtänee, että tämä ei todellakaan ole helppo tehtävä. (Lehtinen & Palonen 1998, 91.) Jos ajatellaan Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tieteenalaohjelmaan kuuluvaa harjoittelujaksoa ja sen yhtä tavoitetta – asiantuntijuuden kehittymistä – on mielestäni enemmän kuin inhimillistä, että oman asiantuntijuuden käsittäminen tämän tiedon integraation näkökulmasta voi tuottaa vaikeuksia. Kuten Lehtinen & Palonen (emt.) asian ilmaisevat, kyse on tavoitteesta, jossa opiskelija saavuttaa kyvyn yhdistellä mielessään eri teorioiden tieto- ja käsitejärjestelmiä toisiinsa huomioiden samalla sen, että usein eri teorioiden tarjoamat tietoaineokset saattavat olla hyvinkin ristiriitaisia keskenään.

Lehtinen & Palonen ovat tiivistäneet mielestäni osuvasti informaalin ja formaaliin tiedon välisen suhteen. Etenkin asiantuntijuustutkimuksiin vedoten voidaan sanoa, että informaali tieto näyttäisi olevan merkittävämmässä asemassa. On kuitenkin muistettava, että joskus tilanne on toisinpäin. Harvoin

tulee kuitenkaan tilannetta, jolloin perustellusti voidaan toimia vain toisen tiedonlajin varassa. (Lehtinen & Palonen 1998, 105.)

Informaalista oppimisesta puhuttaessa haluan tuoda esille myös tutkimusten tuomia yleisiä tuloksia siitä, miten informaalista oppimista ilmenee työpaikalla työtä tehdessä. Itse määrittelen työpaikalla tapahtuvan oppimisen informaaliksi juuri siitä syystä, että peruslähtökohdiltaan työn tekemisen tavoitteena ei ole mikään tunnustettu todistus yms. Harjoittelujakso, jonka kasvatustieteen tieteenalaohjelman opiskelijat suorittavat, on kylläkin osa formaalin koulutuksen piiriin kuuluvaa kasvatustieteen tieteenalaohjelman tutkintoa, mutta en sisällyttäisi harjoittelua muuten formaalin oppimisen piiriin. Näin siksi, että uskon vahvasti kolmen kuukauden harjoittelujakson olevan työntekoa ja opiskelija on sidottu noudattamaan oman työpaikkansa pelisääntöjä. Näin ollen uskon, että työnteko ja työpaikka tarjoavat harjoittelijalle mahdollisuuden informaaliseen oppimiseen, eli työssäoppimiseen, siinä missä kenelle tahansa työtä kyseisellä työpaikalla tekevälle.

Tapio Vaherva (1998) esittelee artikkelissaan muodollisen koulutuksen ulkopuolelta löytyviä oppimistilanteita ja oppimisympäristöjä. Erityisesti Vaherva nostaa tarkastelunsa keskiöön työn oppimisympäristönä. Tällöin kyseessä on informaalista oppimista työpaikalla. Billet (2001, 39) esittää kritiikkiä sille, että työssä tapahtuvaa oppimista kutsutaan yleisesti informaaliksi tai jäsentymättömäksi oppimiseksi. Tämä on ainakin perusteltu ja ajankohtainen kritiikki, vaikka Billet on sen esittänyt jo seitsemän vuotta sitten. Nyt, kun Bolognan julistuksen periaatteita siirretään käytäntöön ja elinikäisen oppimisen idea on saanut virallisen siunauksensa, jään odottamaan, koska aktiiviseen keskusteluun nousee oppilaitosten ulkopuolella tapahtuvien oppimissuoritusten hyväksyminen ja mikä nimi työssä tapahtuvalle oppimiselle halutaan vakiinnuttaa. Billet esittää kritiikin siksi, että työpaikalla tapahtuva oppiminen on hänen mielestään mitä vähimmäis määrin jäsentymätöntä. Tieto, jota tämä kokemus saa aikaan, rakentuu juuri niille vaatimuksille, joita työn onnistunut tekeminen työntekijältä vaatii. Tämä tieto on sen verran tilanteeseen sidoksissa olevaa, että sen saattaminen luokkahuonekontekstissa tapahtuvaksi on jopa

tietyiltä osin täysi mahdottomuus. Vaherva pohjaa oman näkemyksensä Dohmenin (1996) esittämään luokituksen oppimisen eri lajeista (formaali, nonformaali, informaali sekä satunnainen oppiminen). Vaherva keskittää oman mielenkiintonsa työssä tapahtuvaan oppimiseen informaalin ja satunnaisoppimisen näkökulmasta. (Vaherva 1998, 158 – 159.)

Vaherva määrittelee informaalin oppimisen Marsickin ja Watkinsin (1990) tapaan. Tällöin informaalin oppimisen ei nähdä korvaavan formaalia oppimista vaan sen katsotaan täydentävän formaalin koulutuksen avulla tapahtunutta oppimista. Etenkin työelämässä eteen tulevat tehtävät ovat luonteeltaan sellaisia, joissa joudutaan pääsääntöisesti toimimaan kontekstitekijät huomioon ottaen suhteellisen nopeasti. Informaali oppiminen ei riipu muodollisesta koulutuksesta. (Vaherva 1998, 159 – 160.)

Oleellista työssä tapahtuvalle oppimiselle on työntekijän ja toimintaympäristön välinen vuorovaikutus. Tämä vuorovaikutus voi olla esim. työntekijän sopeutumista työhön ja työpaikkaan ja toisaalta työhön ja työn tekemiseen vaikuttamista. Tällöin kyse voi olla esim. olemassa olevien toimintatapojen uusintamisesta tai jälkimmäisen kohdalla vuorovaikutuksen luonteen huomioiden toimintatapojen uudistamisesta. Jotta tämä kaikki voisi olla mahdollista, vaaditaan itse työpaikalta paljon. Informaali oppiminen työpaikalla voi muodostua todella hedelmälliseksi, jos työympäristö on uudistavaan oppimiseen kannustava. Vaherva puhuukin ns. hyödyllisestä epäonnistumisesta, jolla hän tarkoittaa sitä, että työpaikan yleinen ilmapiiri sallii avoimen vuorovaikutuksen, kokeilun ja epäonnistumisen. Tällainen ilmapiiri mahdollistaa tapahtumien kokonaisvaltaisen analysoinnin, jolloin tapahtuneista voi oppia. (Vaherva 1998, 160.)

Vaherva esittelee artikkelissaan vuonna 1995 ilmestyneen Gerberin, Lankshearin, Larssonin ja Svenssonin tekemän tutkimuksen tuloksia. Tutkimus käsitteli työkontekstissa tapahtuvaa itseohjautuvaa oppimista. Tutkimuksen tuloksiksi saatiin kuusi erilaista luokkaa työelämään ja työhön liittyvistä oppimisen lähteistä.

*Tekemisen tarkkailun ja virheiden analysoinnin kautta oppiminen.* Oppiminen on henkilökohtaista toimintaa, joka voi pitää sisällään niin positiivisia kuin negatiivisiakin kokemuksia. Oman osaamisen rajat asetetaan tarkoituksella koetukselle ja eteen tulevista ongelmista pyritään selviämään oman kapasiteetin varassa. Tämä tekee oppimisesta kokeiluluontoista – oppimista yrityksen ja erehdyksen kautta. Oppiminen on tässä luokassa jatkuvaa kokemusta ja ympäristön tapahtumia rekisteröivää toimintaa, jota rikastetaan muilla työpaikalta löytyvillä informaatiolähteillä.

*Oppiminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa.* Tässä toisessa oppimisen luokassa kyse on suuressa määrin työpaikan mahdollistamista epävirallisen oppimisen tavoista. Kanssakäyminen työpaikan erilaisten ihmisten kanssa koetaan merkittäväksi oppimiskokemukseksi. Näkemysten ja käsitysten jakaminen työn tekemiseen liittyvistä asioista esim. työtovereiden, esimiesten ja muiden alan asiantuntijoiden kanssa on tässä luokassa oleellista. Spesifien tietojen ja taitojen oppiminen ei ole päällimmäinen oppimistavoite. Myös tätä työpaikan mahdollistamaa epävirallista oppimista voidaan täydentää työpaikalta löytyvillä informaatiolähteillä.

*Oppiminen muodollisessa koulutuksessa.* Informaalisen oppimisen näytellessä suurta roolia työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa, ei formaali koulutus ole kuitenkaan menettänyt merkitystään. Varta vasten järjestetyt tavoitteelliset koulutustilaisuudet ovat toivottavia ja jopa suotavia. Vaikka tehty tutkimus tuotti tällaisen oppimisen luokan, on kuitenkin korostettava, että informaalia oppimista pidettiin työntekijöiden keskuudessa työhön paremmin integroituvana kuin muodollisia koulutustapahtumia. Muodollisten koulutustapahtumien merkittävin anti oli tutkimuksen mukaan lähinnä virikkeiden saanti oman työn tekemiseen, mikä tietysti on hyväksi sekin.

*Oppiminen muita kouluttamalla ja opastamalla.* Mikäli työntekijällä katsotaan olevan sellaista asiantuntijuutta, jonka omaksuminen voisi olla hyödyksi muillekin, tälle työntekijälle saatetaan antaa koulutustehtävä. Oiva tilaisuus

oppia itse lisää, sillä aktiivinen kouluttajan rooli johtaa helposti omaankin oppimiseen. Tutkimus osoitti erityisesti mentoroinnin merkityksen oppimislähteenä. Myös ohjattavana oleminen nähtiin informaalin oppimisen lähteeksi työpaikalla.

*Oppiminen avoimeen tasavertaiseen suunnitteluun osallistumalla.* Yhteistoiminnallinen oppimistoiminnan suunnittelu saattaa parhaimmillaan synnyttää valtavaa osaamisen laajentumista. Oleellista on, että liian tiukasti ei pitäydyttäisi tietyissä oppimistavoissa vaan oltaisiin avoimia työntekijöiden usein hyvinkin innovatiivisiin ja oivaltaviin näkemyksiin eri ammateissa ja tehtävissä oppimisesta.

*Oppiminen laadunvarmistuksen yhteydessä.* Tässä luokassa korostuu palautteen merkitys. Omasta toiminnasta ja omasta oppimisesta haetaan tietoisesti palautetta muilta, jopa asiasta vastakkaisella tavalla ajattelevilta henkilöiltä. (Vaherva 1998, 162 – 166.)

### 2.1.3 Kokemuksellinen oppiminen ja reflektointi

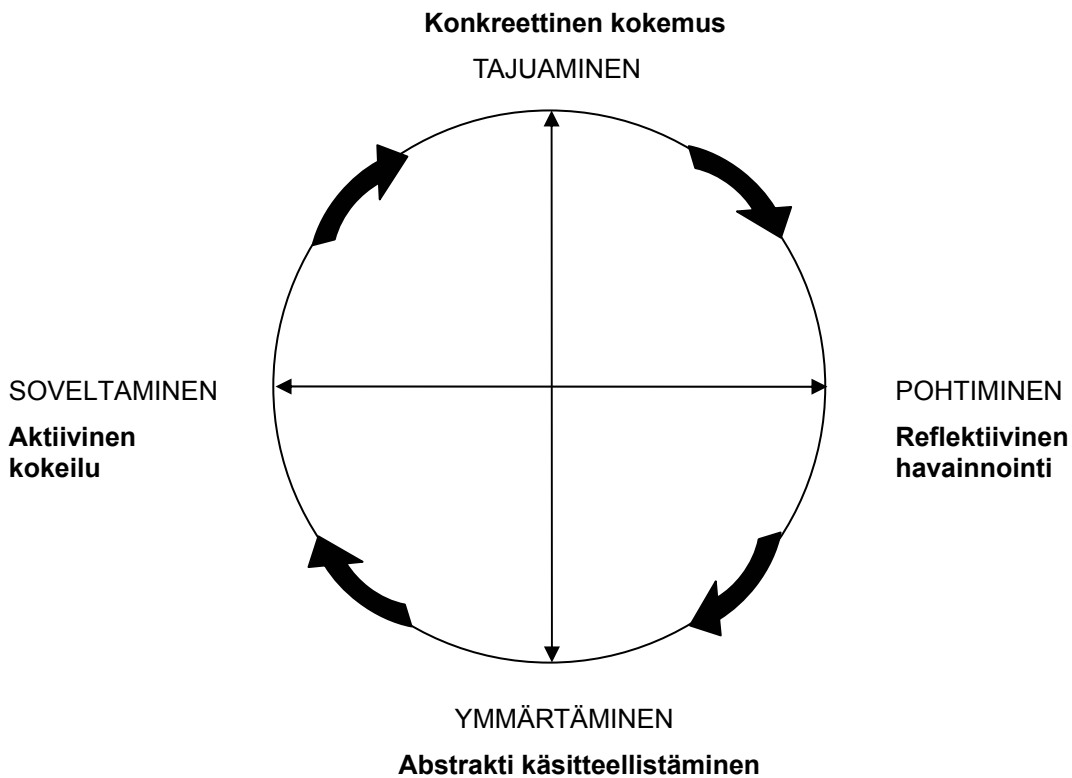
Kokemuksellisen oppimisen ja reflektoinnin mukaan ottamisen tutkimuksen teoriataustan pääelementeiksi perustelen sillä, että ilman kokemusten reflektointia ei voida puhua oppimisesta vaan kyseessä olisi kokemus muiden joukossa vailla sen suurempaa vaikutusta yksilöön (ks. Marsick & Watkins 1992). Reflektointi näyttölee isoa roolia, sillä kuten Ruohotie (1999, 237) on todennut, kokemus sinällään ei ole oppimisen tae. Asiantuntijuuden kehittämisessä on kuitenkin kyse oppimisesta ja uuden tiedon (myös työkokemus) liittämistä jo olemassa olevaan tietämysrakenteeseen. Tämän prosessin tuloksena vanha tieto saattaa muuttua tai syntyä ainakin syvällisemmän ymmärryksen taso. Uskon itse, että työkokemusten synnyttämä oppiminen voisi edetä näiden elementtien mukaan, jolloin luonnollinen valinta oppimisen teoriasta olisi kokemuksellinen oppiminen David A. Kolbin ymmärtämällä tavalla. Mielestäni myös Marsickin & Watkinsin informaali



satunnaisen oppimisen teoria sopii kuvaamaan tässä tutkimuksessa käsiteltävää oppimista.

Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli on varmasti eniten käytetty malli kuvattaessa aikuisten ominaista tapaa oppia. Tässä mallissa korostetaan käytännön kokemuksia oppimisen lähteenä. Kolbin kokemuksellisen oppimisen syklin (ks. kuvio 1.) taustaoletuksena on oppija ja hänen työkokemuksensa. Paitsi, että oppijalla on aina jonkin verran työkokemusta, hänen työkokemus luonnollisesti lisääntyy töitä tehdessä. Toinen tärkeä taustaoletus on se, että oppijalla on kykyä arvioida myös omaa toimintaansa ja hän on motivoitunut kehittämään itseään. Uuden tiedon hankinta ja sen kokeileminen käytännössä kuuluvat tähän Kolbin malliin. Kokemuksen jälkeen niitä arvioidaan, reflektoidaan. Mitä on opittu, mitä on ymmärretty ja mitä voisi tehdä toisin, ovat kysymyksiä, joita oppijalle asetetaan. Näistä kysymyksistä saadut vastaukset lisäävät ymmärtämystä asiaan, jolloin Kolbin mallin mukaisesti puhutaan abstraktista käsitteellistämisestä. Tässä vaiheessa oppija luo lisääntyneen ymmärryksen pohjalta teorian, jota hän sitten aktiivisesti kokeilee käytäntöön pyrkien saamaan siitä myös palautetta. Käsitteellistämisessä on kyse siitä, että tapahtunut pyritään ymmärtämään niin, että se voidaan jakaa muiden kanssa (Järvinen, Koivisto & Poikela, 2000, 90). Oleellista oppimisen laajentamisen kannalta on juuri uuden teorian soveltaminen käytäntöön. Tästä syntyy uusi, laajentunut kokemus, jota seuraa uusi oppimisen kierros jne. (Ojala 2000, 121 – 123.) Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000, 89 – 91) esittävät mielestäni tärkeän asian kokemuksellisen oppimisen syklistä. Kirjoittajat toteavat, että tässä oppimisen teoriakuvauksessa kokemusta tulisi pitää oppimisprosessin tuloksena, ei ainoastaan sen alkukohtana. Oleellista on näin ollen se, että oppimisprosessin tuloksena syntyy reflektoinnin tuloksena kokemus.

**Kuvio 1.** Kokemuksellisen oppimisen sykli Kolbin mallin mukaan (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 90).



Kriittisestä reflektiosta on kirjoittanut mm. Jack Mezirow (1998, 17). Mezirowin tulkinta oppimisesta on kokemuksellisen oppimisen kuvauksen kaltainen. Se on prosessi, jossa kokemuksen tuoma merkitys tulkitaan uudelleen tai ainakin tarkistetaan. Tämä uusi tulkinta ohjaa myöhempää toimintaa. Oppiminen siis muuttaa toimintaamme ja toisaalta odotustottumuksemme vaikuttavat toimintaamme. Mezirowin mukaan reflektio on keino oikaista uskomuksiin sisältyviä vääristymiä ja virheellisesti toteutettuja ongelmanratkaisuja. Tästä voidaan johtaa kriittisen reflektion määritelmä. *Kriittinen reflektio on uskomuksemme rakentumiseen vaikuttavien ennakko-oletusten arvostelua.*

Mezirow (emt. 17 – 19.) puhuu myös merkityksen jäsentämisestä. Mezirowin merkityksenannossa on kaksi eri ulottuvuutta: merkityskeemat ja merkitysperspektiivit. Merkityskeemoissa on kyse totunnaisista tulkintasäännöistä. Merkitysperspektiivit puolestaan ovat kaikkien tuntemia

vakiintuneita sekä totuttuja odotuksia. Kyse on oletuskokonaisuudesta, johon sulautetaan uusia kokemuksia. Tulkinnan kautta uudet kokemukset voivat myös muokata merkitysperspektiivejä. Odotustottumukset ovat oleellisessa osassa tulkitessamme ja jäsentäessämme kokemuksiamme. Nämä yhdessä muiden ennako-oletusten kanssa muodostavat edellytyksen laatia tulkintaa ja ryhtyä toimimaan. Kyseessä on useimmiten kulttuurisesti omaksuttu ilmiö. Toisinaan merkitysperspektiivejä voidaan oppia myös tarkoituksellisesti mutta myös tahattomasti. Stereotypiat ovat esimerkki tahattomasti opituista merkitysperspektiiveistä.

Merkitysperspektiivit antavat meille periaatteet, joita soveltaa tulkinnassa. Kyse on symbolijärjestelmästä, jonka ominaisuuksia projisoimme kokemuksiimme. Skeemat ja perspektiivit ovat oleellisessa osassa rajaamassa ja valikoimassa oppimaamme. Ne vaikuttavat syvällisellä tavalla kaikkeen, mitä esim. havaitsemme, käsitämme ja muistamme. (Mezirow 1998, 19 – 21.)

Mezirowin reflektio on selvitystyötä, jossa itseltä kysytään, onko oppimamme yhä perusteltua nykyisissä olosuhteissa. Mezirowin mukaan toiminta voi muodostua reflektiiviseksi silloin, kun se perustuu harkintaan. Oleellista on, että toiminta ei perustu puhtaasti tottumuksiin eikä ole ajatuksetonta. Vasta tällöin voidaan puhua harkitsevasta toiminnasta. Harkitseva toiminta ei siis ole yhtä kuin reflektio. Harkitseva toiminta on kuitenkin reflektion edellytys. Näin ollen Mezirowin reflektiossa on kyse parhaan toimintatavan valinnasta sekä toiminnan jälkikäteisestä uudelleenarvioinnista. Kriittinen reflektio puolestaan on ennako-oletuksiin kohdistuvaa reflektiota. Järvisen, Koiviston ja Poikelan mielestä reflektio pitäisi aina asettaa niin oleelliseen osaan oppimista, että oppimisen mahdollistavissa tilanteissa sille annetaan aikaa, etenkin jos toimijan oppimaan oppimisen taidot ovat puutteellisia. Näiden taitojen kehittyessä yksilöstä tulee itsenäisempi ja itseohjautuvampi toimija. (Mezirow 1998, 21 – 23; Järvinen, Koivisto & Poikela, 2000, 91.)

## 2.2 Käsitteiden määrittelyä

Tässä kappaleessa määrittelen tutkimuksen keskeisimmät käsitteet: *asiantuntijuus, osaaminen, sekä ammatillinen identiteetti*. Tämän kappaleen tarkoituksena on selventää sitä, missä merkityksessä itse nämä kyseiset käsitteet ymmärrän ja mikä määrittely mielestäni parhaiten sopii kuvaamaan tämän tutkimuksen ilmiötä.

### 2.2.1 Asiantuntijuus

Asiantuntijuuden määrittely osoittautui suhteellisen haastavaksi tehtäväksi. Kirjallisuutta selatessa menee vain pieni tovi ja edessä on tusina eri asiantuntijuutta käsittelevää teosta ja tusina erilaista asiantuntijuuden määritelmää. Sekavuuden tunteen ainakin minussa aiheutti se, että jokaisesta lukemastani asiantuntijuuden määritelmästä löytyi samat peruselementit, mutta luonnollisesti toinen toisistaan erottavia elementtejäkin määritelmistä löytyi. Välillä minut valtasi tunne, että olenko nyt sekoittanut itseni mukaan tieteelliseen saivarteluun, jossa loppu viimeksi kaikki asiaa tutkineet ovat samaa mieltä, mutta keinotekoisesti yritetään jokaiseen asiantuntijuuden määritelmään saada oma leima ja jotain uutta. Toki on hienoa ja suotavaa, että aiheesta riittää keskustelua. Onhan tämä ainakin jonkinlainen todistus siitä, että aiheeni on ajankohtainen ja mielipiteitä herättävä. Eteläpelto (1992, 20) haluaa korostaa sitä, että tärkeintä asiantuntijuuskeskusteluissa ei ole yksimielisen ja lopullisen totuuden löytäminen tälle määreelle. Oleellisempaa olisi pitää keskustelua koulutuksen tuottamasta pätevydestä ja sen suhteesta ympäröivään todellisuuteen elävänä ja avoimena. Annankin asiantuntijuuden määrittelylle tässä paljon tilaa, sillä haluan lukijan huomaavan, että kyseistä ilmiötä on tutkittu ja sitä voidaan tutkia monesta eri näkökulmasta.

Osaaminen on yksi asiantuntijuuden tärkein ilmentymä, mutta käsitteen tarkempi määrittely vaatii tuekseen myös tietämisen käsitteen. Asiantuntijuuden selittäminen pelkällä osaamisella jättää käsitteen tavallaan puolityhjäksi

(Kirjonen 1997, 26). Tätä asiantuntijuuden määritelmää voisi mielestäni kutsua suhteellisen universaaliksi. Siinä tuodaan lyhyesti esille kaksi asiantuntijuuteen yleisesti hyväksyttyä osaa – tieto ja osaaminen. Myös Jakku-Sihvonen puhuu siitä, miten tärkeää asiantuntijuuden kehittymiselle on yliopisto-opiskelun jälkeinen oppiminen. Asiantuntijaksi kehittyminen on oppimisen ja työnteon yhteistulos. Se, millaiseksi asiantuntijuus muotoutuu, riippuu keskeisesti perustutkinnon jälkeisen jatko- ja täydennyskoulutuksen sekä työkokemuksen laadusta. Asiantuntijuuden kriteerit myös vaihtelevat historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Tällä Jakku-Sihvonen tarkoittaa sitä, että erilaiset ilmiöt edellyttävät eri kehitysvaiheissaan tietynlaista asiantuntemusta. Nämä edellytykset määrittelevät tapauskohtaisesti tarvittavan osaamisen ja tietämyksen, joka näin toimii myös asiantuntijuuden kriteereiden määrittäjänä. (Jakku-Sihvonen 2005, 142.) Tästä voi jo tehdä sen päätelmän, että asiantuntijuuden määrittelyssä ei ehkä ole edes mielekästä pyrkiä yksimieliseen konsensukseen käsitteen määrittelyssä, sillä kyse on dynaamisesta, muutokselle ja kehitykselle alttiista ilmiöstä.

Myös Järvinen ja Poikela ovat pohtineet asiantuntijan osaamista. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisen heidän pohdinnasta tekee se, että he ovat miettineet asiaa juuri kasvatustieteen näkökulmasta. Siitä näkökulmasta, että työelämä tarvitsee tietynlaista osaamista ja kasvatustiede voi tuottaa tähän tarpeeseen osaajia, sillä tieteenalaohjelma kehittää opiskelijoiden oppimaan oppimisen taitoja, joita työelämässä arvostetaan ja tarvitaan. Esimerkiksi valmius perehtyä nopeasti erilaisiin työympäristöihin on taito, joka kasvatustieteilijöillä voidaan katsoa kehittyneen opintojen aikana. Järvinen ja Poikela pyrkivät osoittamaan kasvatustieteilijän asiantuntemuksen tarpeellisuuden työelämässä. Toisaalta he argumentoivat myös sen puolesta, että kasvatustieteiden tiedekunnassa on tietyiltä osin onnistuttu tavoittamaan niitä pätevyyskäsitteitä, joita työelämässä tarvitaan. Kyse on siis taidosta käyttää oppimisen tuntemusta paitsi oman työssä tapahtuvan oppimisen tehokkaaseen käyttöön myös niin, että työorganisaatio pääsee hyödyntämään tätä tietoa ja osaamista. (Järvinen & Poikela 2004, 13 – 14.)

Kirjoittajat haluaisivat nähdä yliopiston käytäntöjen työyhteisönä, jossa osaaminen siirtyisi niin henkilöstön työssä ja työyhteisössä oppimisen kautta kuin virallisesti määriteltujen tavoitteidenkin kautta. Jotta yliopistosta ja tässä tapauksessa kasvatustieteiden tiedekunnasta voisi tulla tällainen oppimisalusta asiantuntijuudelle, kasvatustieteen on tunnustettava, ettei se tule toimeen ilman muita tieteitä. Tänä päivänä kasvatustieteen haastavat organisaatiotieteet. Työyhteisön oppiminen ja kehittäminen sekä oppiva organisaatio ovat organisationaalisia ilmiöitä, joista ovat kiinnostuneet muutkin tieteet kuin vain perinteinen kasvatustiede. Tieteiden väliset rajat ylittävä ajattelu on kirjoittajien mielestä ehto sille, että kasvatustieteet, etenkin aikuiskasvatus, voi tosissaan ottaa osaa tähän päivän polttavaan keskusteluun oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä. (Järvinen & Poikela 2004, 17 – 18.)

Huomion moniammatillisesta osaamisesta tuo esille myös Kirjonen toteamalla, että tämän päivän haasteelliset ammattitehtävät edellyttävät tieteidenvälistä koulutusta ja moniammatillista osaamista. Pelkkä akateeminen, oppiaineeskeskeinen koulutusmalli ei ole riittävä. Yliopistot ja korkeakoulut eivät tulevaisuudessa omista monopolioikeutta tiedon tuottamisen ainoina instituutioina, vaikkakin tutkintojen antamisen oikeus niillä pidetään. Tiedon markkinat laajenevat, sillä tulevaisuuden organisaatioita kiinnostavat uutta tietoa hallitsevat asiantuntijat. (Kirjonen 1997, 14, 42.) Järvinen ja Poikelakin painottavat samaa asiaa. Tämä on ollut heidän mielestä perinteisen yliopisto-opetuksen pulma, mutta se on myös kovin vanhentunut ajattelutapa. Tästä seurauksena on ollut se, että tiedon käytäntöön soveltaminen on jätetty helposti opiskelijan omalle vastuulle. Kirjoittajat kysyvätkin, voisiko akateeminen osaaminen olla myös yhteistoiminnallisesti tuotettua, jopa hiljaista osaamista. (Järvinen & Poikela 2004, 23.)

Kirjonen (1997) on pohtinut asiantuntijuuden muutoksen suuntaa. Elinikäinen oppiminen, moniammatillisuus ja ammatissa kouluttautuminen ovat termejä, jotka puhuvat laaja-alaisen tietopääoman hallinnan puolesta. Työn sisällöissä uusiutumista on tapahtunut etenkin niissä työtehtävissä, joita voi kuvata kommunikatiivisuuden käsitteellä. Tällä Kirjonen tarkoittaa töitä, joissa

toistuvasti etsitään uutta tietoa, ratkotaan ennakoimattomia ongelmia, tehdään suunnitelmia ja neuvotellaan työtovereiden tai asiakkaiden kanssa. Työn sisällöt muodostuvat suunnitelmista, laskelmista, ohjelmista, kuvauksista, päätöksistä ja muistioista. Erityyppisten tietoaineistojen käsittely saa näin keskeisen roolin. Myös automaation käyttöönotto laajenee. (Kirjonen 1997, 30 – 31.) Asiantuntijuuskäsityksen muuttumisesta ovat puhuneet myös Launis ja Engeström. He esittävät, että asiantuntijuutta ei tänä päivänä voi hahmottaa ainoastaan yksilön taitoina ja osaamisena, sillä se tuottaa yksilölle mahdottomia kouluttautumisen- ja oppimisvaatimuksia. Kokopäiväinen kouluttautuminenkaan ei voi taata täydellisiä vastauksia niihin haasteisiin, joita koulutukselle työelämänkin näkökulmasta tänä päivänä asetetaan. (Launis & Engeström 1999, 66.)

Kirjonen muistuttaa, että tänä päivänä on epärealistista yhdistää yhtäläisyysmerkeillä tieto ja eksperttiys. Ei voida väittää, että kaikki korkeasteen koulutus tuottaisi asiantuntijoita. Mikä sitten on asiantuntijuuden määritelmä ja milloin kouluttautunut ihminen on asiantuntija? Kirjonen puhuu siitä, että vapaan tiedonsaannin mahdollisuus, tietoverkkojen sekä koulutuspalvelujen saatavuuden helppous, muuttavat asiantuntijuuden määrittämistä ainakin osittain. Standardoidun koulutuksen läpäiseminen, tutkinnon suorittaminen ja käytännön työkokemus synnyttävät asiantuntijuutta. Työn laaja tuntemus, paikallinen tieto, on edelleen todellisen asiantuntijuuden tärkein edellytys. Kokemuksen kartuttaminen rikastaa työn tuntemusta. Kirjonen toteaa, että korkealuokkaisten asiantuntijoiden tuottaminen vaatisi mahdollisesti sen, että myös koulutusorganisaatio olisi hyvä työorganisaatio, jossa olisi mahdollista rikastaa kokemuksia. (Kirjonen 1997, 38 - 39.)

Yhteiskunnan muutos tietoyhteiskunnaksi on muokannut asiantuntijuuden määrittelyn niin, että sitä voisi parhaiten kuvata käsitteellä verkostoitunut asiantuntijuus. Tämä tarkoittaa sitä, että asiantuntijuus tulisi ymmärtää sosiaalisesti hajautuneena prosessina, joka muodostuu yksilöiden, yhteisöjen ja laajempien verkostojen (esim. kulttuurin) välisessä vuorovaikutuksessa. Hakkarainen, Palonen ja Paavola ovat omiin tutkimustuloksiinsa vedoten

muodostaneet asiantuntijuuden, joka rakentuu kolmesta eri näkökulmasta. Heidän mukaan asiantuntijuudesta puhuttaessa ei ole mielekästä erotella sitä kognitiivisen näkemyksen mukaan vain tiedonhankinnaksi ja käsittelyksi. Yhtä lailla epärelevanttia on puhua asiantuntijuudesta vain situaatiokognitioon liittyvänä kulttuuriin osallistumisena. Tietoyhteiskunnan asiantuntijuudessa yhdistyvät nämä molemmat. Välittävänä tekijänä tässä on asiantuntijuuden näkeminen tiedonluomisena. Tämä kolmas näkökulma toimii synteesisinä sen takia, että siinä yhdistyy vuorovaikutus yksilön ja yhteisön välillä ja se lisää asiantuntijuuden määrittämiseen sen tärkeän tekijän, että asiantuntijuudessa kyse on myös uuden rakentamisesta. (Hakkarainen, Palonen ja Paavola 2002, 448, 451.)

Tietojen ja osaamisen jakamisen tärkeydestä kertoo sekin, että erilaiset ryhmä- ja tiimityöskentelyn muodot ovat vallalla monessa organisaatiossa. Sosiaalinen vuorovaikutus ja verkostoituminen ovat yhteiskuntaa kokonaisuudessaan kuvaavia määreitä. Tämä tarkoittaa sitä, että tiedon ja osaamisen jakaminen oman ja muiden alan ammattilaisten kanssa on jo arkea asiantuntijatyössä. Jaettu tietämys, jaettu ymmärrys ja jaettu asiantuntijuus kuvaavat hyvin tämän päivän työn prosesseja. (Tynjälä 2003, 87 – 88.)

Selvyyden vuoksi otan tässä esille myös käsiteparin asiantuntijuus – ammattitaito. Eteläpelto erittelee ammattitaidon ja asiantuntijuuden käsitteet toisistaan. Ammattitaidon käsitteellä voidaan kuvata perinteisen yhteiskunnallisen työnjaon edellyttämää valmiutta tai pätevyyttä. Tämä yksilöllinen valmius on hankittu määrättyyn ammattiin tarvittavalla koulutuksella ja kokemuksella. Tekemisen taito eli ns. käytännöllisen työn osaaminen voidaan myös liittää ammattitaidon määreeseen. Ammattitaito on helposti mielletävissä pysyvään positioon, joka edustaa määrättyä lokeroa suhteellisen staattisessa työnjaon järjestelmässä. Asiantuntijuuden käsitettä ei sitä vastoin rajaa ainakaan ensisijaisesti ammatillinen positio tai vakanssi. Asiantuntijuuden määrittelyssä rajaavina tekijöinä voidaan pitää asia-, aihe-, tai tehtävä- ja ongelma-aluetta. Työnjaollinen näkökulma sisältyy asiantuntijuuteen siinä mielessä, että asiantuntijuudella tarkoitetaan perinteisiin ammatteihin liittyvää



erityisosaamista, joka määrittyy tehtävä- tai ongelma-alueittain. Asiantuntijuuden käsitettä käytetään puhuttaessa ammatin sisällä ilmenevästä erityisosaamisesta. Tällöin sillä tarkoitetaan yksilön työkokemukseen ja erityistietämykseen liittyvää osaamista. (Eteläpelto, 1992, 20 – 21.)

Asiantuntijuuden voi ymmärtää myös asteittain etenevänä ongelmanratkaisuprosessina. Näin ymmärrettynä kyse on yksilötasolla *ammattillisesta kehitymisestä* ja organisaatiotasolla menestymisestä kovenevassa kilpailussa. Tähän voidaan koulutuksessa päästä sillä, että oppimisympäristöihin kiinnitetään huomiota. Oppimisympäristöissä tulisi integroitua teoria, käytäntö, itsesäätelytaitojen kehittäminen, itsenäinen ja yhteistoiminnallinen työskentely sekä käsitteellisen ymmärryksen ja käytännön taitojen kehittäminen. (Tynjälä 2003, 85.) Järvinen, Koivisto ja Poikela haluavat muistuttaa, että puhuminen vain teoriasta ja käytännöstä tuottaa kovin yksinkertaista oppimiskeskustelua. Kirjoittajien mielestä hedelmällisempää olisi puhua teorian ja käytännön välisestä muuntelusta, jolloin tämän kahden tiedonlajin yhdistäminen tapahtuisi ensisijassa oman toiminnan kautta. Tätä kautta olisi mahdollista synnyttää yksilössä kokemustietoa, mikä on pysyvämpää verrattuna esimerkiksi pelkkään muistitietoon. Kokemustieto muodostuu käsitteellisen ymmärryksen kautta. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 71 – 72.)

Tässä tutkimuksessa ei voida puhua asiantuntijuudesta siinä merkityksessä, miten useimmat asiantuntijuuden määritykset sen kuvaavat. Näin siksi, että pelkkä yliopisto ei tuota asiantuntijuutta. Toisaalta kukaan tutkijani kasvatustieteen tieteenalaohjelmassa opiskelleista ei ole ehtinyt hankkimaan niin vankkaa kokemuspohjaa ja kokemustietoa kasvatustieteen alan työtehtävistä, että se yhdessä teorian kanssa olisi synnyttänyt niin syvällistä osaamista, että heitä voisi näihin universaaleihin asiantuntijuusmääritelmiin peilaten sellaisiksi jo kutsua. Ja kuten olen jo edellä todennut, tämä ei oikeastaan ole missään määrin edes tarkoituksenmukaista. Toinen lähtöajatus on se, että olen kiinnostunut tutkimaan sitä, miten tutkittavat itse kokevat tämänhetkisen teoria – käytäntö -ulottuvuuden. Lähtöoletukseni on,

että tutkittavani omaavat sellaisen pohjan, jolle ajan ja kokemusten kanssa voi rakentua vahva kasvatustieteellinen asiantuntijuus – kunhan työvuosia ja täydennyskoulutusta kertyy lisää.

*Tämä käsillä oleva tutkimus määrittelee asiantuntijuuden ensisijaisesti käsitykseksi omasta ammatillisesta osaamisesta. Osaaminen nähdään teorian tiedon ja kokemuksen integraation tuloksena syntyvänä kokemustietona. Asiantuntijuus on kehitykselle ja muutokselle altis ilmiö, jossa keskeistä roolia näyttölee yliopisto-opintojen jälkeinen jatko- ja täydennyskoulutus sekä työelämän yksilölle tarjoama työkokemuksen laatu.*

### 2.2.2 Osaaminen – kompetenssia, kvalifikaatiota ja pätevyyttä

Tässä kappaleessa määrittelen käsitteet kompetenssi, kvalifikaatio ja pätevyys. Nämä ovat keskeisiä käsitteitä kuvattaessa sitä osaamista, jota työelämässä tarvitaan. Toisaalta näillä käsitteillä voi kuvata myös sitä, millaisen pääoman esimerkiksi yliopisto tavoittelee opinnoilla tuottavan työelämään siirtyvälle maisterille. Asiantuntijuus on osaamista, jossa yhdistyy taito, kompetenssi ja kvalifikaatio. Pohjaan tämän käsitteiden määrittelyn hyvin pitkälle Ruohotien ja Hongan (2003) sekä Helakorven (2004) tekemiin määritelmiin sekä jaotteluihin. Esittelen tässä yhteydessä myös Tuning Educational Structures in Europe tutkimuksen päätulokset, vaikka palaan kyseiseen tutkimukseen vielä myöhemmin aikaisempia tutkimuksia käsittelevässä kappaleessa.

Helakorpi (2004) määrittelee osaamisen monien suhteiden verkoksi. Helakorven määrittelyssä osaaminen on yläkäsite, jota voi selittää mm. ammattitaidolla ja asiantuntijuudella. Muita osaamisen alakäsitteitä ovat kyvykkyys ja elämänhallinta. Osaaminen on ammattitaitoa, osaaminen on asiantuntijuutta, osaaminen on kyvykkyyttä ja osaaminen on elämänhallintaa. Hän on päätenyt tällaiseen jaotteluun sen takia, että osaamista käytetään elämän muillakin osa-alueilla kuin vain ammatissa toimimisessa. Motivaatio nousee Helakorven jäsenyyksessä isoon rooliin. Motivaatio on se liikkeellepaneva ja toimintaa ylläpitävä voima, joka voi saada aikaan esim.

lahjakkuuden muuttumisen kyvykkyydeksi, siis osaamiseksi. Jotta tällainen oppiminen olisi mahdollista, pitäisi huomio kiinnittää siihen oppimisympäristöön, jossa oppimista halutaan tapahtuvan. Työyhteisössä tämä tarkoittaa sitä, että työtehtävät ovat mielekkään haasteellisia, jotta niihin toisaalta halutaan tarttua ja toisaalta uskotaan niistä selviävän ja näin kehittävän omaa osaamistaan.

Osaamisen arvioinnin perustana voi Helakorven mukaan pitää seuraavia perusolettamuksia. Oletukset on rakennettu silmällä pitäen sitä, millaista osaamista työelämässä tarvitaan. Osaaminen on nähtävä sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä. Se on sekä formaalin koulutuksen, että informaalin kokemuksen tulosta. Tietämisen lisäksi osaamisessa painottuu tekemisen laajempi hallinta, missä taas painottuu sosiaalinen vuorovaikutus. Osaaminen on joustavuutta, epävarmuuden sietoa ja muutoshalukkuutta. Se on jatkuvaa arviointia ja kehittämistä. Osaaminen on myös kontekstisidonnaista, jota arvioidaan yhteydessä toimintakulttuuriin. Tämä Helakorven näkemys osaamisesta soveltuu hyvin määrittelemään käsillä olevan tutkimuksen näkökulman osaamisen käsitteeseen.

Helakorven mukaan asiantuntijuus koostuu neljästä osaamisalueesta (ks. taulukko 2), joita määritellään tarvittavilla kompetensseilla. Esitän nämä osaamisalueet Helakorven muotoileman taulukon mukaan. Olen itse muokannut ja tiivistänyt osaamisalueiden kuvausten määrittelyjä. Muuten esitys etenee Helakorven esityksen mukaan.

**Taulukko 2.** Asiantuntijaosaamisen osa-alueet Helakorven (2004) mukaan.

Osaamisen osa-alueet	Kuvaus
<p><u>1 SUBSTANSSIOSAAMINEN</u> (yksilöllinen ydinosaaminen)</p> <p><b>1.1 Ammatilliset perustaidot</b> (tekemisen kompetenssi)</p> <p><b>1.2 Ammatilliset toiminta- taidot ja persoonalliset kyvyt</b> (prosessien hallinta)</p>	<p>Omassa ammatissa tarvittavaa osaamista, joka on hankittu koulutuksen ja työkokemuksen kautta.</p> <p>Yhteistyö- ja tiimitaidot, taito tietotekniikan ja asiantuntijaverkoston hyödyntämiseen, alan tapojen ja perinteiden tunteminen, vastuuntunto, kielitaito sekä työssä tarvittavat henkilökohtaiset ominaisuudet (esim. joustavuus, työmoraali).</p>
<p><u>2 TYÖYHTEISÖ-OSAAMINEN</u> (organisaation ydinosaaminen)</p> <p><b>2.1 Asiakas- ja verkostoyh- teistyö</b> (verkosto-osaaminen)</p> <p><b>2.2 Sisäiset yhteistyötaidot</b> (tiimityötaidot)</p>	<p>Toimiminen sosiaalisissa verkostoissa, kansainvälinen verkostoituminen, tiimityötaidot, vuorovaikutustaidot, johtamistaidot, asiakaspalvelu- ja yrittäjäosaaminen kuuluvat tähän osaamisen luokkaan.</p> <p>Yhteistyöosaamista tarvitaan työyhteisön sosiaalisen luonteen takia. Asiantuntijan tulee osata myös opastaa muita ja siirtää ns. hiljaista tietoa organisaatiossa.</p>
<p><u>3 KEHITTÄMISOSAAMINEN</u> (strateginen osaaminen)</p> <p><b>3.1 Organisaation toiminta- kulttuurin omaksuminen</b> ("talon tapa" toimia)</p> <p><b>3.2 Toiminnan kokonaisuuden hallinta</b> (liiketoimintaosaaminen)</p>	<p>Koko organisaation toimintatapojen tuntemus, lojaalisuus ja valmius työyhteisön kehittämiseen. "Talon tapa toimia" tarkoittaa organisaation ydinosaamisen sisäistämistä. Puhutaan myös kollektiivisesta osaamisesta.</p> <p>Kykyä nähdä alan kehitystä ja visioida organisaation erilaisia tulevaisuuden mahdollisuuksia alallaan. Se on myös strategista osaamista, alan kehitystrendien tuntemista ja kykyä toimia muuttuvissa olosuhteissa, myös globaalisti.</p>
<p><u>4 KEHITTÄMISOSAAMINEN</u> (metakompetenssit)</p> <p><b>4.1 Innovaatiovalmiudet</b> (kehittävä työote)</p> <p><b>4.2 Itsensä kehittäminen</b> (oppimaan oppiminen)</p>	<p>Kehittävä työnote, mikä edellyttää itsensä kehittämistä. Edellyttää asiantuntijalta sekä kehittämisoaamista että ajattelun taitoja. Tämä osaaminen on edellytys ongelmanratkaisutaitojen kehittäväälle käytölle.</p> <p>Jatkuvan oppimisen valmius. Asiantuntija on entistä enemmän oman työnsä johtaja ja kehittäjä, mikä edellyttää henkilökohtaisen työn lisäksi osallistumista koulutukseen, itsearviointitaitoja, itsensä kehittämistä sekä osallistumista kehittämisprojekteihin, visiointeihin, innovointiin ja muihin yhteisiin hankkeisiin.</p>

Kompetenssi, taito, kvalifikaatio, kyky, kapasiteetti, tehokkuus ja taitavuus ovat toisiinsa sidoksissa olevia käsitteitä ja viittaavat jonkin taidon hallintaan. Taitoon

voi aina liittää tiedon ja ymmärryksen. Toisaalta tiedon soveltaminen käytäntöön edellyttää aina taitoa. Ruohotie ja Honka määrittelevät kompetenssin yksilölliseksi ominaisuudeksi, joka kausaalisesti selittää tietyin kriteerein määriteltyä tehokkuutta tai onnistumista työtehtävissä ja työtilanteissa. Esimerkkeinä kompetensseista voidaan pitää motiiveita, luonteenpiirteitä, minäkäsityksiä, asenteita, arvoja, tietämystä sekä kognitiivisia ja käytännöllisiä taitoja. Pääasia, että näillä voidaan luotettavasti osoittaa esim. tehokkaat ja tehottomat suoriutujat. (Ruohotie & Honka 2003, 17 – 18.)

Ruohotie & Honka puhuvat työelämässä tarvittavista kognitiivisista ja emotionaalisista valmiuksista. He kutsuvat näitä valmiuksia tahtoon sidoksissa oleviksi eli volitionaaliksi taidoiksi. Nämä taidot voidaan jäsentää kolmeen alaryhmään: proseduraalisiin kompetensseihin, motivationaalisiin kompetensseihin sekä toimintakompetensseihin. Proseduraaliset kompetenssit ovat toimintatapoja ja taitoja, joita tarvitaan, jotta käsitteelliset kompetenssit voidaan hyödyntää konkreettisissa tilanteissa. Motivationaaliset kompetenssit mahdollistavat tehokkaan vuorovaikutuksen ympäristön kanssa (esim. minäarvostus ja itseluottamus). Menestyksellinen suoritus vaatii myös psykologista valmiutta. Näitä toimintakompetensseja ovat mm. ongelmanratkaisukyky, kriittinen ajattelu ja toimintastrategiat. Oppiminen ennakoimattomissa tilanteissa sekä sopeutuminen ja ennakoiva reagoiminen eri tilanteisiin ovat mahdollista näiden kompetenssien avulla. (Ruohotie & Honka 2003, 17 – 18.)

Asiantuntijatiedon pääkomponentit edustavat toisiaan täydentäviä tietämyksen ja osaamisen puolia. Näistä ovat puhuneet mm. Bereiter & Scardamalia ja tähän jaotteluun Eteläpeltokin nojautuu omassa artikkelissaan. Praktista tietämystä kuvataan luonteeltaan kokemuspohjaiseksi (pohjaa käytännön ongelmanratkaisussa saatuun kokemukseen), toiminnalliseksi (ilmenee todellisessa ongelmanratkaisutilanteessa toimintaa ohjaavassa muodossa), henkilökohtaiseksi (rakentuu omakohtaisista merkityksellisistä kokemuksista), kontekstuaaliseksi ja situationaaliseksi (syntyy ja ilmenee parhaiten niissä tilanteissa joissa se on hankittu), äänettömäksi (päätöksenteon

automatisoitumista), informaalisiksi (käytetään arvioinneissa ja ennusteissa ilman muodollista perustelua tai käsitteellistämistä) sekä impressionistiseksi (tuntumatiedon kaltainen luonne). (Eteläpelto 1997, 98- 99.)

Vahvaan ammatilliseen osaamiseen kuuluvat myös spesifit kognitiiviset kompetenssit. Niihin voi katsoa kuuluvaksi ne valmiudet, joita yksilö tarvitsee erityistehtävissä. Spesifiset kompetenssit voivat olla kapea- tai laaja-alaisia, mutta yhteistä niille on, että ne perustuvat sisältöspesifisiin tietorakenteisiin, taitoihin ja rutiineihin. Näiden kompetenssien kehittyminen vaatii pitkäjänteistä oppimista, laajaa kokemusta, aihealueen syvää ymmärrystä sekä automaattisia toimintarutiineja sekä toiminnan metakognitiivista kontrollia ja säätelyä. (Ruohotie & Honka 2003, 18.) Tämän tutkimuksen lähtökohtia ajatellen uskallan epäillä, ettei näitä spesifisiä kognitiivisia kompetensseja päästä vielä näiden tutkittavien kohdalla toteamaan.

Ruohotie & Honka (emt.) esittävät Williamsin (2002) muodostaman mallin työsuoritusta selittävästä tekijöistä. Tämä malli perustuu Cambellin tutkijaryhmän (1993) tekemään jäsentelyyn työsuoritusta määräävistä tekijöistä. Jäsentelyssä työsuoritus on jaettavissa kolmeen ryhmään: deklaratiiivinen tietämys, proseduraaliset taidot sekä motivaatio. Deklariatiiiviseen tietämykseen katsotaan kuuluvaksi faktat, periaatteet, tavoitteet sekä itsetuntemus. Proseduraaliset taidot ovat kognitiivisia, psykomotorisia ja fyysisiä taitoja sekä taitoa hallita itseä ja ihmissuhteita. Motivaatio pitää sisällään tehokkuususkomukset, attribuutiotulkinnat sekä tulosodotukset. Tähän työkäyttäytymisen teoreettiseen malliin tuo oman lisänsä yksilölliset attribuutit (kyvyt ja persoonallisuuden piirteet), aiemmat oppimiskokemukset sekä näiden vuorovaikutus. Niillä voidaan katsoa olevan epäsuora vaikutus työkäyttäytymiseen. Näiden tekijöiden lisäksi työsuoritukseen vaikuttavat tilannetekijät, jotka yleensä joko rajoittavat tai edistävät toimintaa. (Ruohotie & Honka 2003, 18 – 20.)

Ruohotie & Honka esittelevät myös Richard Voorheesin (2001) kompetenssin määrittelyn. Tämä määritelmä on osa laajempaa käsitteellisen oppimisen mallia, jonka Voorhees esittää pyramidin muodossa. Pyramidin ensimmäinen porrás,

persoonallisuuden piirteet ja ominaisuudet, antaa perustan oppimiselle, jolle myöhemmät oppimiskokemukset rakentuvat. Tämä malli selittää erilaista oppimista juuri sillä, että oppimisen perusta on johdattanut yksilön hankkimaan erilaista tietoa, taitoa ja kykyä ja sitä kautta erilaisia oppimiskokemuksia. Koulutuksessa, työelämässä ja yhteiskunnassa hankitut oppimiskokemukset johdattavat tämän mallin toiselle portaalle – taitoihin, kykyyn ja tietämykseen. Kyse on erilaisten oppimisprosessien tuloksista. Voorheesin mallissa kompetenssit muodostavat mallin neljännen portaan. Kompetensseissa on kyse opittujen taitojen, kykyjen ja tietämysten vuorovaikutuksesta. Suoriutuminen ammattiin liittyvistä tehtävistä edellyttää kompetensseja. Pyramidin huipulla on näytöt, jolla tarkoitetaan kompetenssien soveltamista käytäntöön. (Ruohotie & Honka 2003, 20 – 21.)

Näiden tietojen ja taitojen lisäksi Ruohotien ja Hongan määrittelemä huippuosaaja omaa myös kyvyn soveltaa tietoja ja taitoja uusiin tehtäviin ja tilanteisiin. Hänellä on siis taito siirtää osaamistaan uusille spesifisille alueille. Edellytys tälle soveltamiselle on vahva ammattispesifinen osaaminen. Työelämän huippuosaajalta edellytetään myös ajattelun taitoa. Kriittinen päättely, ongelmanratkaisutaidot ja luova ajattelu metakognitiivisina prosesseina edistävät ammattispesifistä osaamista, syventävät työtehtävien ymmärrystä ja lisäävät tietojen ja taitojen siirrettävyyttä. Näiden lisäksi huippuosaajalta edellytetään myös itsesäätelytaitoja. Tehokkuususkomukset yhdessä em. vaatimusten lisäksi mahdollistavat taitavan suoriutumisen työelämän asettamista haasteista. (Ruohotie & Honka 2003, 23, 25.)

Yksilön menestynyt suoriutuminen tietyistä tilanteista tai tietyistä tehtävistä vaatii potentiaalista, olemassa olevaa kompetenssia. Tämä on Per-Erik Ellströmin (1994) antama määritelmä kompetenssille. Tarkemmin kuvattuna tämä tarkoittaa sitä, että kompetenssi pitää sisällään vastaavuuden yksilön kapasiteetista selviytyä tiettyyn tehtävään asetetuista vaatimuksista. Kompetenssiin kuuluu myös tieto ja älylliset taidot. Kompetenssi on kapasiteettia, jota määrittävät havaittavissa olevat motoriset taidot, kognitiiviset tekijät, affektiiviset tekijät, persoonallisuuden piirteet sekä sosiaaliset taidot.

Kompetenssi on vielä potentiaalista kyvykkyyttä, eli sitä käytetään vain tietyn edellytyksin (esim. riittävän haasteellisissa työtehtävissä). (Ruohotie & Honka 2003, 54; Ellströmin 1994 mukaan.)

Ruohotie ja Honka esittelevät Ellströmin (2001) antamat määrikyset ammatilliselle kompetenssille. Ellströmin mukaan kvalifikaatio on kompetenssi, jota työtehtävä tosiasiallisesti vaatii ja joka määräytyy yksilön ominaisuuksista. Tätä hän kutsuu ammatilliseksi kompetenssiksi. Kompetenssin voi ymmärtää työn vaatimuksina. Tämä määritelmä antaa kaksi mahdollisuutta kompetenssin määrittelyyn. Toisaalta ammatillinen kompetenssi voidaan nähdä esim. työmarkkinoiden ja ammattijärjestöjen ilmaisemina kelpoisuus- ja ammatitaitovaatimuksina. Toisaalta ammatillinen kompetenssi näyttäytyy niinä työpaikan vaatimuksina, joita menestyksellinen työn suorittaminen edellyttää. (ks. Billet 2001, 13 – 19). Ammatillinen kompetenssi voidaan määritellä myös yksilön ominaisuuksista käsin. Tämäkin määritelmä antaa kaksi mahdollisuutta. Ammatillinen kompetenssi ilmaistuna opetussuunnitelmissa, tutkintovaatimuksissa ja todistuksissa kertoo yksilön muodollisesta pätevydestä. Toisaalta yksilön todellinen, potentiaalinen pätevyys voi poiketa suuntaan tai toiseen edellisestä määritelmästä. Ammatilliselle kompetenssille annettu viides merkitys kertoo yksilön ja työn välisestä vuorovaikutuksesta. Tässä määrikyksessä kyse on siitä ammatillisesta kompetenssista, jota yksilö voi työssään hyödyntää ja kehittää. (Ruohotie & Honka 2003, 54 – 56, Ellströmin 2001 mukaan.)

Ruohotie ja Honka ovat tiivistetysti esittäneet eri tutkijoiden määritelmät ja luokitukset työelämässä tarvittavista kvalifikaatioista/kompetensseista (ks. taulukko 3). Kirjoittajat painottavat sitä, että kun työprosessien tehokkuutta sääteleviä taitoja jatkuvasti korostetaan, se ei saisi johtaa ammattispesifisen tiedon aliarvostukseen. Näiden tulisi olla sidoksissa toisiinsa, sillä asiantuntijuuden kehittymisessä tiedollinen osaaminen on välttämätöntä, jotta syväallinen ymmärrys voi rakentua. Tämä on perusta jatkuvalle oppimiselle. (Ruohotie & Honka 2003, 66, 68.)



**Taulukko 3.** Työelämässä tarvittavien kvalifikaatioiden / kompetenssien erilaisia luokituksia (Ruohotie & Honka 2003, Ruohotien 2002b ja 2002c mukaan)

Tutkijat & luokituksen tarkoitus	Luokitus
<b>Nijhof &amp; Remmers (1989):</b> Työllistymiskykyä määrittävät kvalifikaatiot	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Perustaidot:</b> luovat edellytyksiä yhteiskunnassa selviytymiselle (älyllinen kulttuurinen ja sosiaalinen kyvykkyys)</li> <li>2. <b>Ydin- tai yleistaidot:</b> perusvaatimuksia missä tahansa ammatissa menestymiselle tai vain rajatuissa ammateissa menestymiselle</li> <li>3. <b>Siirrettävissä olevat taidot:</b> auttavat ammattiuraan liittyvissä valinnoissa ja päätöksissä</li> </ol>
<b>Anderson &amp; Marshall (1994):</b> Työelämässä tarvittavat kvalifikaatiot	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Työllistymisen kannalta välttämättömät perustaidot:</b> koulutuksen tuottamat perustaidot ja persoonallisuuden piirteet</li> <li>2. <b>Yksilöllistä työtehokkuutta määrittävät taidot, tiedot ja asenteet:</b> ammatillispesifiset taidot, generaaliset taidot, henkilökohtaiset kompetenssit</li> <li>3. <b>Organisaation maksimaaliseen suoritukseen johtavat kyvykkydet:</b> (ydintaidot ja strategiat) systemaattiseen ajatteluun perustuva kyvykkyys</li> </ol>
<b>Evers, Rush &amp; Bedrow (1998):</b> Elinikäisen oppimisen ja työllistymisen edellyttämät kompetenssit	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Elämänhallinta:</b> oppimisen taito, kyky organisoida ja hallita ajankäyttöä, henkilökohtaiset vahvuudet, ongelmanratkaisutaito ja analyttisyys</li> <li>2. <b>Kommunikointitaidot:</b> vuorovaikutustaito, kuuntelutaito, suullinen viestintätaito, kirjallinen viestintätaito</li> <li>3. <b>Ihmisten ja tehtävien johtaminen:</b> koordinoitukyky, päätöksentekotaito, johtamistaito, taito hallita konflikteja, suunnittelu- ja organisoitaito</li> <li>4. <b>Innovaatioiden muutosten käynnistäminen:</b> hahmottamiskyky, luovuus, innovatiivisuus, muutosherkkyys, riskinotto- ja visioitukyky</li> </ol>
<b>Nijhof (2001):</b> Avainkvalifikaatioiden / kompetenssien jäsentely	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Laaja-alaiset taidot:</b> taidot, joiden sovellusalue on laaja; voidaan soveltaa erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa</li> <li>2. <b>Hybridiset taidot:</b> toisiinsa eri tavoin sidoksissa olevat taidot, joita erityisesti informaatioteknologian hyödyntäminen edellyttää</li> <li>3. <b>Ydintaidot:</b> taidot, jotka ovat tiettyjen tavoitteiden (esim. ammatissa menestymisen tai työllistymisen) kannalta välttämättömiä</li> <li>4. <b>Siirrettävät taidot:</b> auttavat selviytymään myös uusista työtehtävistä ja mahdollistavat ammatillisen liikkuvuuden; ne voivat olla laaja-alaisia tai ammatillispesifisiä taitoja</li> </ol>
<b>Ruohotie (2002b):</b> Asiantuntijan taitoprofiili	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Ammattispesifiset taidot ja tiedot</b></li> <li>2. <b>Yleiset työelämävalmiudet:</b> kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, mediakompetenssi, luovuus ja innovatiivisuus, ihmisten ja tehtävien johtamistaidot</li> <li>3. <b>Ammatillista kehittymistä edistävät itsesääätelyvalmiudet:</b> saavutusorientaatiot, orientaatiot itseän sekä muihin, toiminnan kontrollistrategiat, mielenkiinnonkohteet ja tyyllirakenteet</li> </ol>

Metakognitiivinen tietämys on henkilön omaan toimintaan ja sen ohjaukseen liittyvää tietämystä. Metakognitiiviset prosessit ovat toiminnan itsesääteilyyn liittyviä prosesseja, joiden tehtävänä on organisoida toimintaa niin, että tehtävä saadaan suoritettua. Tämä tietämyksen taso myös integroi ja suodattaa formaalin ja praktisen tiedon käyttöä. Oppimista ei tapahdu enää vain koulussa

ja yksilötasolla vaan oppimisella on merkittävä roolinsa myös työelämän kehittämisessä ja sitä tapahtuu koko organisaation tasolla. Se ei ole enää pelkästään luokkahuoneisiin sidottua formaalia oppimista vaan kyse on pikemmin elinikäisestä prosessista, jota voi tapahtua informaalisti niin työelämässä kuin muillakin elämän osa-alueilla. (Tynjälä 2003, 88.)

Ruohotie ja Honka määrittelevät metakognitiiviset taidot sellaisiksi, joita ilman intentionaalista oppimista ei voi tapahtua. Heidän mukaan metakognition avulla oppijan on mahdollista reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimistaan. Oppiminen ei tällöin ole enää satunnaisen prosessin tulosta. Tämä ei kuitenkaan vielä takaa, että tätä ajattelukykyä myös käytetään. Metakognition soveltamisessa motivationaalisilla tekijöillä on ratkaiseva osuus. (Ruohotie & Honka 2003, 25.)

Yliopistokoulutuksen odotetaan tuottavan työelämään kompetenssia omaavia ihmisiä. Tuning Educational Structures in Europe (2003) on tutkimusprojekti, jonka tuloksia on pyritty käyttämään Bolognan julistuksessa esitetyn yhtenäisen korkeakoulututkintojen viitekehyksen rakentamiseen. Näin on toimittu myös Suomessa. Opetusministeriö (2005) onkin listannut nämä Tuning-projektin tutkimustulokset Suomen osalta tavoitteellisiksi kompetensseiksi, joihin korkeakoulututkintomme tähtää.

Tuningin (2003) mukaan yleiset kompetenssit on jaettavissa kolmeen osaamisalueeseen:

**1) Instrumentaaliset kompetenssit** (instrumental competences) koostuvat kognitiivisista, metodologisista, teknologisista sekä kielellisistä tiedoista ja taidoista.

- kyky tehdä analyyseja ja synteesejä
- kyky organisoida ja suunnitella
- yleissivistys
- ammatin perustiedot
- suullinen ja kirjallinen viestintä äidinkielellä

- vieraan kielen taito
- atk- taidot
- informaation hankintataidot sekä eri lähteistä saatavan informaation analysointitaidot

**2) Henkilökohtaiset ja viestintätaidot** (interpersonal competences) koostuvat sosiaalisista taidoista kuten sosiaalisesta kanssakäymisestä ja yhteistyöstä.

- kyky kriittiseen ja itsekriittiseen työskentelyyn
- tiimityötaidot
- sosiaaliset taidot
- kyky työskennellä ryhmässä, jossa on eri alojen edustajia
- kyky kommunikoida muiden alojen asiantuntijoiden kanssa
- erilaisuuden ja monikulttuurisuuden arvostus
- kyky työskennellä kansainvälisessä ympäristössä
- toiminta eettisten periaatteiden pohjalta

**3) Systemiset kompetenssit** (systemic competences) vaativat pohjalle molemmat edelliset kompetenssit. Koostuvat kokonaisia järjestelmiä koskevista tiedoista ja taidoista.

- kyky soveltaa tietoa käytäntöön
- kyky tutkimuksen tekoon sekä oppimiseen
- kyky sopeutua uusiin tilanteisiin
- luovuus
- johtajuus
- kyky ymmärtää muiden maiden tapoja ja kulttuuria
- kyky itsenäiseen työskentelyyn
- kyky suunnitella ja johtaa projekteja
- aloitteellisuus
- kyky pohtia laatuksymyksiä
- halu menestyä

Yliopistokoulutus tuottaa kompetenssia, joka täydentyy työelämässä. Tämä asiantuntijuus ilmenee työelämässä toimintavarmuutena ja jokaisen yksilön asiantuntijuuden kehitys etenee eri tahtiin. Puhuttaessa esim. kasvatustieteen alan asiantuntijuudesta, tuskin löytyy ketään, joka pystyisi väittämään hallitsevansa koko alan täydellisesti. Jo yhden kasvatustieteen alueen hyvä hallinta vaatii maisteriksi tulon jälkeen vuosien työkokemuksen, jossa voi soveltaa teoreettisesti opittua sekä toisaalta hyödyntää kokemuksiaan erilaisiin tilanteisiin. Jakku-Sihvonen puhuu asiantuntijuusalueiden vaativuustason tehtävävyöhykkeistä. Näitä vyöhykkeitä ovat reunavyöhyke, yleishallintavyöhyke, erikoisasiantuntijavyöhyke sekä huippuosaajavyöhyke. Vyöhykekuvaus asiantuntijuudesta sopii Jakku-Sihvosen mukaan kuvaamaan sellaisia tehtäviä, joissa erikoistuminen tapahtuu työelämässä. Reunavyöhykkeen tehtäviä voi kuvata avustaviksi, sekä rutiininomaisiksi. Yliopistokoulutuksessa näihin ei ole tarpeen kiinnittää erityistä huomiota. Reunavyöhykkeellä toimiva aloitteleva alansa asiantuntija ei tee työtehtäviin liittyviä vastuullisia päätöksiä. Yleishallintavyöhykkeen tehtävissä kehittyvän asiantuntijan omat intressit jäsentyvät ja oma erikoisalue alkaa muotoutua. Vastuu päätöksistä on vielä varttuneemmalla asiantuntijalla, mutta substanssin hallintaan perustuvaa aloitteellisuutta ja toimintaa tehtävät kyllä vaativat. Erikoisasiantuntemus, aloitteellisuus sekä vastuu tehdyistä ratkaisuista kuvaavat erikoisasiantuntijavyöhykkeen tehtäviä. Asiantuntija itse on näiden tehtävien itsenäinen suorittaja. Asiantuntijalausunnot ovat tyypillisiä työtehtäviä, joita tällä vyöhykkeellä toimiva suorittaa. Näitä lausuntoja annetaan esim. valtaa käyttävien elinten tueksi. Huippuasiantuntijavyöhykkeeseen kuuluvalla on tunnustettua erikoisosaamista, hyvä alan yleistuntemus sekä sisältö- ja kontekstietämystä niin alan kotimaisesta kuin ulkomaisestakin tilasta. Vastuulliset tehtävät voivat myös edellyttää päätöksenteko- ja toimeenpanovaltaa. (Jakku-Sihvonen 2005, 140 – 142.)

*Tässä tutkimuksessa kompetenssin ajatellaan olevan yliopistokoulutuksen tuottamaa, työelämässä täydentyvää kykyä. Kyse on siitä, millaisilla kompetensseilla suoriudutaan ammattiin liittyvistä tehtävistä. Kompetensseissa on kyse opittujen taitojen, kykyjen ja tietämysten vuorovaikutuksesta. Tässä*

tutkimuksessa kompetenssien jaottelussa tukeudutaan Tuning -projektin tuottamaan kompetenssijaotteluun, sillä se toimii yliopistotutkintojen suunnittelun viitekehyksen pohjalla.

### 2.2.3 Ammatillinen identiteetti

Ammatillinen identiteetti on osana tätä tutkimusta siitä näkökulmasta, että oman ammatillisen identiteetin tunnistamisen merkitys jokapäiväiselle työssä toimimiselle on tärkeä siinä, missä oman identiteetin tuntemus elämässä yleensä. Tarkoitukseni ei ole tutkia identiteetin kehitystä sillä tasolla, mihin esimerkiksi psykologian tarjoamat teoriat antaisivat mahdollisuuden. Ajatus ammatillisen identiteetin mukaan ottamisesta lähti siitä arkipäivän huomiosta, johon itsekin kasvatustieteen pääaineopiskelijana olen törmännyt. Yleisin ajatushan on, että meistä kaikista tulee opettajia. Kyllästymiseen asti olen saanut kertoa, että asia ei ole ihan näin yksinkertainen. Mikä minä sitten olen? Omalta kohdaltani tiedän sanoa, että käsitykseni siitä, mitä näen itseni tekemässä valmistumisen jälkeen, on näiden yliopistossa vietettyjen vuosien varrella muuttunut paljonkin. Onko tämä vain minun oma huomio vai onko samaa ammatillisen identiteetin tarkentumista, täydentymistä jopa muuttumista havaittavissa saman koulutuksen läpikäyneillä?

Eteläpelto ja Vähäsantanen määrittelevät ammatillisen identiteetin käsitykseksi itsestä ammatillisena toimijana. Ammatillinen identiteetti ei ole siinä mielessä mitenkään pysyvä olotila, että kukin toimija määrittelee oman ammatillisen identiteettinsä sen hetkessä tilanteessa. Millaiseksi ymmärrän itseni suhteessa tämänhetkiseen työhöni ja ammatillisuuteeni sekä toisaalta, millaiseksi haluan työssäni tulla. Ammatillinen identiteetti on siis dynaamisessa liikkeessä oleva ammattiminä. Sen muotoutumiseen vaikuttaa merkittävästi kokemukset, tilanteet ja ne ihmiset, joiden kanssa vuorovaikutus tapahtuu. Myös Ruohotie puhuu identiteeteistä, mutta hän lähestyy asiaa minäkäsityksen ja minäidentiteetin käsitteillä. Minuus on olemusta minästä, joka voi aktivoitua erilaisissa konteksteissa. Tällä aktivoinnilla on kognitiivisia, emotionaalisia, motivationaalisia ja toiminnallisia seuraamuksia, jotka voivat muuttaa ja avartaa

ihmisen minäkäsitystä. Ruohotiekin tuo siis esille, että minäkäsitys on dynaaminen, muutokselle altis ilmiö. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26. ; Ruohotie 2005, 187.)

Ruohotie esittää, että ihmisellä on kyky tehdä ”aikamatkoja”. Paluu menneeseen, kerran koettujen tapahtumien uudelleen eläminen sekä toimintojen ja niiden seurausten ennakointi ovat ihmisen ainutlaatuisuuteen kuuluvia ilmiöitä. Tämä mahdollistaa potentiaalisten minäkuvien rakentamisen, jolloin tätä tulevaa tai toivottua voi verrata aiempiin minäkuviin. Minäkäsitykset muodostavat minäidentiteetin ja todellisuudessa ihmisellä on monia erilaisia identiteettejä. Ruohotie tuo esille perinteisen jaottelun persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin. Ensin mainitussa on kyse yksilön määrittelystä itsensä suhteessa toisiin ihmisiin yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien pohjalta. Kyse on siis oman itsensä ainutlaatuisuuden punnitsemisesta. Sosiaalinen identiteetti määräytyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja silloin minäkäsitys suhteutetaan laajempaan sosiaaliseen viitekehykseen. Sosiaalinen identiteetti aktivoituu yksilön ollessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa tai toimiessaan sosiaalisen ryhmän tai yhteisön jäsenenä. (Ruohotie 2005, 187 – 188.)

Tutkimuksen kohderyhmän ollessa nuoria, aloittelevia kasvatustieteen asiantuntijoita, koen Laven & Wengerin kuvauksen sosiaalisten toimintayhteisöjen vaikutuksesta toimijaan olevan teoria, joka kuvaa hyvin myös ammatillisen identiteetin muodostumista tässä kohderyhmässä. Identiteettikysymys on yksi osa-alue oppimisen sosiaalisessa teoriassa ja sitä ei sinällään voi erottaa prosessista, jonka muut osa-alueet ovat käytäntö, yhteisö ja ymmärrys. Identiteettikysymys tässä viitekehyksessä kohdistuu henkilöön sosiaalisen näkökulman kautta. Identiteetti muodostuu kyvystä ja kyvyttömyydestä muokata ymmärrystä, joka määrittelee kuulumistamme yhteisöihin. Identiteetin rakentaminen on neuvottelun tulos. Identiteetin rakentumisessa neuvottelun kohteena ovat kokemukset sosiaalisen yhteisön jäsenenä olemisesta. Tämä neuvottelu ja itsensä asemointi käydään työn ohessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Oppiminen muuttaa käsitystä siitä,

mitä olemme ja mitä osaamme. Kyky osallistua, kuulua ja neuvotella merkityksistä muuttavat käsitystä itsestämme. Koska oppimisessa ei ole kyse vain tietojen ja taitojen kasaantumisesta, vaan oppiminen vaikuttaa myös siihen prosessiin, jonka tuloksena tulemme joksikin tai mahdollisesti vältämme tulemasta joksikin, oppiminen on näin ollen myös kokemuksen saamista identiteetistä. (Wenger 1999, 145 – 146, 215, 226.)

Identiteetti rakentuu käytännöissä. Tämä voi tapahtua kokemuksista neuvoteltaessa, jolloin kohteena ovat kokemukset ja huomiot itsestä osallistujana yhteisöön. Toisaalta identiteetti voi olla tuttuuden ja tuntemattomuuden tunnetta yhteisön jäsenyyteen kuulumisesta. Identiteetti rakentuessaan käytännöissä voi tapahtua myös oppimisen ja kehityskulun kautta, jolloin määrittäminen pohjautuu siihen, missä on ollut ja mihin on menossa. Identiteetti voi rakentua käytännöissä myös useampien jäsenyy verkostojen kautta. Tällöin toiminta on tietyt rajat ylittävää ”sovinnontekoa”. Käytännön yhteisöissä rakentuva identiteetti voi olla myös paikallista ja globaalia vuorovaikutusta. Tällöin se ei ole vain esimerkiksi paikallista toimintaa vaan rakentunutta identiteettiä sovitetaan myös asioiden laajempiin kokonaisuuksiin. (Wenger 1999, 149, 163.)

Osallistuminen ja ei-osallistuminen rakentavat molemmat identiteettiä. Osallistumisen identiteetin rakentajana ymmärtää helposti. Ei-osallistuminen toimii identiteetin rakentajana juuri siitä näkökulmasta, että oman itsen asemointia tapahtuu myös siten, että tiedostamme niitäkin käytäntöjä, joissa emme ole aktiivisena toimijana mukana. Tällöin identiteetti rakentuu siitä informaatiosta, mitä kuulemme, näemme ja koemme näistä käytänteistä, joihin itse emme välttämättä kuulu. Identiteetti voi tällöin tarkentua esimerkiksi siten, että tiedostamme sen, mitä mahdollisesti haluammekin olla tai mitä emme missään nimessä haluaisi olla. Tämä on etenkin uusien yhteisön jäsenten tapa rakentaa identiteettiään. (Wenger 1999, 164 – 167.)

Tässä tutkimuksessa ammatillinen identiteetti määritellään *dynaamisessa liikkeessä olevaksi ja kehittyväksi yksilön käsitykseksi omasta ammatillisesta*

*asemoinnistaan. Ammatillinen identiteetti voi rakentua konkreettisille kokemuksille tai se voi yhtä hyvin olla myös itsensä sijoittamista tulevaisuuteen. Ammatillinen identiteetti nähdään myös oppimisprosessin yhdeksi tulokseksi, jolloin etenkin ammatillisuutta tukevien yhteisöjen merkitys identiteetin muodostumisessa nostetaan huomion keskiöön.*

### 3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

#### 3.1 Tuning Educational Structures in Europe

Vuoden 1999 kesäkuussa allekirjoitettu Bolognan julistus on loppuhuipentumana Sorbonnen julistukselle, jossa perimmäisenä ideana on ollut saada Eurooppaan aikaan yhtenäinen korkeakoulualue, mikä lisäisi kansalaisten liikkuvuutta ja työllistettävyyttä sekä kokonaisuudessaan kehittäisi koko maanosaa sinänsä. Euroopan opetusministereiden allekirjoittamalla julistuksella pyritään Euroopassa ottamaan käyttöön ymmärrettävät ja vertailtavat tutkintotodistukset, kahteen sykliin perustuva järjestelmä (kaksiportaisuus) sekä luomaan mahdollisuus sille, että opintosuorituksia voi hankkia myös korkeakoululaitoksen ulkopuolella (elinikäisen oppimisen idea). Konkreettisesti tämän tutkimuksen tuloksia on alettu käyttämään esimerkiksi Tampereen yliopistossa, jossa tutkintojen kaksiportaisuus astuu voimaan vuoden 2008 syksyllä.

Bolognan julistuksen seurauksena Euroopassa on pistetty vireille erilaisia tutkimusprojekteja ja työryhmiä selvittämään mm. sitä oppimista ja osaamista, jota Euroopan korkeakoulut tuottavat. Tavoitteena on ollut saada aikaan yhtenäinen viitekehys siitä, *millaisia alan asiantuntijoita yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulualue synnyttää*. Yksi tällaisista hankkeista on ollut koulutusalojen tutkintojen ydinanalyysiä tehnyt Tuning Educational Structures –



projekti. Tämä hanke oli vuoden 2000 lopussa perustettu 2-vuotinen pilottiprojekti Euroopan komission alaisuudessa kuitenkin itsenäisesti toteutettu tutkimus, jossa tehtiin tiivistä yhteistyötä Euroopan eri yliopistojen kanssa. Projektin tavoitteena on ollut tuottaa korkeakoulujen opetussuunnitelmien yhteinen viitekehys, mutta sen yksi tavoite on ollut myös palvella työelämää tuottamalla luotettavaa tietoa koulutuksen tuottamasta osaamisesta. Päähuomio ei siis ole ollut koulutuksen systeemeissä vaan lähinnä niiden rakenteissa ja opintojen sisällöissä. (González & Wagenaar, 2003)

Projektin (emt.) puitteissa on vertailtu tutkintovaatimuksia ja oppimistuloksia sekä on kehitetty ammattiprofiileja ja vertailtavissa olevia oppimistuloksia. Tuning –projektissa oppimistuloksista puhuttaessa tarkoitetaan sitä tietämystä, ymmärrystä ja pystyvyyttä, jota opintojen päättäneellä odotetaan olevan. Tuning -projekti löysi sekä yleisiä kompetensseja, että spesifimpiä alakohtaisia kompetensseja seitsemältä eri tieteenalalta. Tämän hankkeen tuloksena määrittyi 30 yleistä kompetenssia, jotka olen esittänyt jo käsitteenmäärittelyjen yhteydessä aiemmin. Nämä yleiset kompetenssit ovat instrumentaaliset, henkilökohtaiset ja viestintätaidot sekä systemiset kompetenssit.

### 3.2 Maisterin avainkompetenssit – opetussuunnitelma akateemista asiantuntijuutta rakentamassa

Kasvatustieteiden pro gradu –tutkielma, jossa Jaana Fränti (2005) on tutkinut akateemisia yleistaitoja ja työelämätaitoja sekä niiden rakentumista opetussuunnitelmien tasolla, opetussuunnitelma-analyysin keinoin. Tutkimuksen kohteena ovat olleet neljän suomalaisen kasvatustieteiden tiedekunnan opetussuunnitelmat. Fräntin tutkimuksen tuloksena on syntynyt tietoa niistä avainkompetensseista, joita akateeminen tutkinto opetussuunnitelmien tasolla maistereille tuottaa. (Fränti 2005, 77.)

Opetussuunnitelmiin sisältyviä avainkompetenssiluokituksia oli löydettävissä kuusi kappaletta. Näitä olivat elämänhallintataidot, vuorovaikutus- ja kommunikointitaidot, asiantuntijataidot, tutkijan taidot, eettiset taidot sekä

instrumentaaliset taidot. Seuraavassa taulukossa on esitetty nämä opetussuunnitelmista löydetyt maisterin avainkompetenssit. Lihavointien ja kursivien käytöllä on se merkitys, että lihavoidut avainkompetenssit olivat eniten edustettuina opetussuunnitelmissa ja kursivoidut vastaavasti vähiten esiintyneiden joukossa.

**Taulukko 4.** Avainkompetenssit ja niiden esiintyminen (Fränti 2005, 78).

<b>Elämänhallintataidot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>oppimaan oppimisen taidot</b></li> <li>- <i>ongelmanratkaisutaito</i></li> <li>- <i>organisointikyky</i></li> <li>- kyky itsenäiseen ja vastuulliseen toimintaan</li> <li>- suunnittelu- ja ajanhallintataito</li> <li>- <i>tiedonhallintataidot</i></li> <li>- <i>aloitteellisuus</i></li> <li>- <i>päätöksentekotaito</i></li> <li>- <b>kyky ymmärtää yhteiskunnallisia ilmiöitä</b></li> </ul>
<b>Vuorovaikutus- ja kommunikointitaidot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vuorovaikutustaidot</li> <li>- <i>tiimityötaitot</i></li> <li>- kyky toimia monenlaisissa ryhmissä</li> <li>- sosiaaliset taidot</li> <li>- <i>kyky työskennellä kansainvälisessä ympäristössä</i></li> </ul>
<b>Asiantuntijataidot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>kyky oman työn ja asiantuntijuuden jatkuvaan kehittämiseen</b></li> <li>- <b>ihmisten ja tehtävien johtamistaito</b></li> <li>- projektin johtamistaito</li> <li>- <b>kyky hallita ja johtaa muutosta</b></li> <li>- <i>luovuus ja innovatiivisuus</i></li> <li>- <b>valmius toimia oman alan asiantuntijana</b></li> <li>- <i>kompleksisuuden hallintataito</i></li> </ul>
<b>Tutkijan taidot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>valmiudet tieteelliseen ajatteluun ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen</b></li> <li>- kyky soveltaa tieteellistä tietoa käytäntöön ja uusiin konteksteihin</li> <li>- <b>tutkimustaidot</b></li> <li>- kyky tehdä analyyseja ja synteesejä</li> <li>- kyky hankkia, analysoida ja soveltaa informaatiota eri lähteistä</li> <li>- <b>kyky kriittiseen ja itsekriittiseen työskentelyyn</b></li> <li>- <b>kyky tieteelliseen diskurssiin</b></li> </ul>
<b>Eettiset taidot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kyky huomioida eettiset näkökulmat</li> <li>- kyky ymmärtää monimutkaisia eettisiä kysymyksiä ja toimia eettisesti</li> <li>- monikulttuurisuuden arvostaminen ja ymmärtäminen</li> </ul>
<b>Instrumentaaliset taidot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>tietotekniset perusvalmiudet</i></li> <li>- valmius hyödyntää informaatioteknologiaa vuorovaikutteisella tavalla</li> <li>- <b>suullinen ja kirjallinen kielitaito</b></li> </ul>

Asiantuntijataidot ovat saaneet parhaimman edustuksen opetussuunnitelmissa esiintyneissä avainkompetensseissa. Oma huomio kiinnittyi kuitenkin siihen, että monet asiantuntijuutta käsittelevät tutkimukset ovat nostaneet asiantuntijuuden kehittämisen avainkompetensseiksi sellaisia tekijöitä, jotka

Fräntin tutkimustulosten mukaan ovat vähiten opetussuunnitelmissa esiintyneitä kompetensseja. Päätelmänä voi pitää sitä, että opetussuunnitelmissa vähiten edustusta saaneet maisterin avainkompetenssit ovat asiantuntijatutkimusten esittämässä kompetenssiluokituksissa oleellisimpia ja tärkeimpiä kompetensseja, mitä tulee asiantuntijuuden määrittämiseen ja oman asiantuntijuuden kehittämiseen.

### 3.3 Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa

Marja-Liisa Vesterisen (2002, 11) ammattikorkeakoulussa tehty tutkimus käsittelee asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen kehittymistä harjoittelujakson avulla. Vesterisen tutkimuksen lähtökohta on ollut pyrkimys vaikuttaa ammatillisen asiantuntijuuden toteutumiseen ammattikorkeakouluissa. Tutkimuksen tavoitteena on ollut todistaa, että harjoittelujakso tulisi toteuttaa säännönmukaisemman ohjauksen alaisena, jolloin pelkästään kesäansioiden hankkiminen kesätöiden muodossa ei voi korvata tavoitteisiin tähtäävää harjoittelua. Vesterinen puhuukin ohjatusta ja ammatillisia kehittymistavoitteita sisältävästä mallista. Kun harjoittelun lähtökohtana on tämä viimeksi mainittu tapa, tulisi harjoittelujaksoa pitää tärkeänä osana tavoitteisiin tähtäävää koulutusta.

Tutkimustehtävällä pyrittiin hakemaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. "Mikä on ammatillisen harjoittelun osuus ammatillisen asiantuntijuuden syntymisessä ammattikorkeakoulussa? "
2. "Miten formaalin ja informaalin oppimisen integrointi ja koordinointi voidaan toteuttaa jo opetussuunnitelmatasolla, jotta opiskelijan ammatillinen asiantuntijuus kehittyy?"
3. "Millä lailla harjoitteluprosessin läpivieminen työyhteisössä vaikuttaa opettajien työelämäsuhteisiin ja asenteeseen työssä oppimista kohtaan?" (Vesterinen 2002, 22.)

Tutkimustulosten yhteenvetona (emt. 193 – 196) voidaan ensinnäkin todeta, että informaalisella työssä tapahtuvalla oppimisella on vaikutuksensa opiskelijoiden ammatillisen asiantuntijuuden tason sekä määrälliseen että laadulliseen paranemiseen. Lyhyenkin harjoittelun suorittaneiden opiskelijoiden kohdalla oli havaittavissa ammattitietoisuuden, työelämän käyttötiedon, työprosessitietouden sekä työelämän hallintaan liittyvän avainosaamisen kehittymistä. Omasta mielestäni erityisen merkittävä tulos oli se, että harjoittelulla saavutettiin metakognitiivisten taitojen ja itsetuntemuksen kehittymistä. Oleellisen tärkeitä taitoja, kun ajatellaan työelämään siirtyvää nuorta aloittelevaa asiantuntijaa.

Toinen tutkimuksen päätuloksista oli se, että ammatilliselle harjoittelulle on asetettavissa oppimistavoitteita ottaen huomioon kaikki asiantuntijuuden osa-alueet (teoriatieto, käytännön osaaminen sekä metakognitiiviset tiedot ja taidot). Oppimistavoitteet voidaan jakaa työelämän avaintaitoihin, ammatilliseen kokonaisosaamiseen ja opiskelijan alan mukaiseen erityisosaamiseen.

Työtehtävien merkitys oppimiskokemusten lähteenä oli kolmas tutkimuksen päätuloksista. Kun työtehtävät suunnitellaan oikein, ne pitävät sisällään niin ammattialaan liittyviä haasteellisia tehtäviä kuin yleisiä työelämän käytäntöjä opettavia tehtäviä. Jotta osaaminen ja itseluottamuksen tunne sekä ammatti-identiteetti ja rohkeus itsenäiseen työskentelyyn vahvistuisivat, työnteolle asetetut selkeät tavoitteet sekä oppimisen tukeminen ja ohjaus korostuvat. Konkreettisia työelämän tilanteita, jotka kehittävät opiskelijan työelämävalmiuksia näyttäisi tämän tutkimuksen mukaan olevan mahdollisuus osallistua työpaikan erilaisiin tilaisuuksiin. Näitä ovat esim. palaverit, suunnittelu- ja päätöksentekotilanteet sekä asiakastapaamiset. Nämä antavat hyvän mahdollisuuden oppia toimintamalleja muita havainnoimalla.

Neljäs tutkimuksen päätuloksista osoittaa ohjauksen laadun ja ohjaajien pienen määrän vaikutuksen oppimiseen. Tiivis ohjaussuhde synnytti enemmän oppimiskokemuksia ja asiantuntijuuden kasvua.

Viides tutkimuksen päätuloksista korostaa työyhteisön sosiaalista vuorovaikutusta oppimisen lähteenä. Työyhteisön jäsenet ovat oppimisympäristön avaintekijöitä. Oleellista olisi päästää harjoittelija tasavertaiseksi työyhteisön jäseneksi. Tämä antaa harjoittelijalle valtavan henkisen tuen, mutta myös paljon konkreettisia tietoja ja taitoja sekä mallin toimintatavoista.

Tutkimuksen mukaan lyhyt harjoittelujakso ei mahdollista reflektoinnin mukanaan tuomaa oppimista jollei oppimaan oppimisen taitoja ole opittu ennen harjoittelujaksoa. Ilman näitä metakognitiivisia taitoja harjoittelun mahdollistama oppi jää mallioppimiseen perustuvaan ammattitietouden, käytätiedon ja työprosessitietouden oppimiseen ilman työtä kehittävää otetta. Syvällisempään pohdintaan ja kokemusten analysointiin pyritään harjoittelun väli- ja purkuseminaareilla, jotta informaatio ja kokemus voitaisiin muuttaa tietämiseksi ja ammatilliseksi osaamiseksi. Tämä tapa vain aiheuttaa sen, että omaa työtä ei juuri voi kehittää harjoittelujakson aikana. Tästä tiivistettynä voidaan todeta, reflektointia, oppimista ja opitun tunnistamista voidaan edistää.

Viimeinen tutkimuksen päätuloksista kertoo sen, että harjoittelulla on kehittävää siirtovaikutusta työpaikoille ja opettajiin. Tämä näytti tutkimuksen mukaan toteutuvan erityisesti silloin, kun työpaikan harjoitteluohjaajat ja henkilöstö pohtivat ja käsittelivät avoimesti ja aktiivisesti harjoittelijan kanssa työhön liittyviä asioita.

Vesterisen ja minun tutkimuksia yhdistää se, että molemmissa tarkastellaan harjoittelujakson vaikutusta ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiseen. Haluan kuitenkin korostaa, että oman tutkimukseni tarkoitus ei ole olla yliopistokontekstiin sijoitettu Vesterisen tutkimus. Omassa tutkimuksessani lähtökohdat ovat täysin erilaiset. Harjoittelun osuus ei nouse siinä mielessä yli muiden osatekijöiden, että sijoittaisin harjoittelun ja harjoittelun suorittaneet erityisasemaan tässä tutkimuksessa. Kun Vesterisellä harjoittelu näyttäytyy tärkeimpänä ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisen välineenä ammattikorkeakoululaisille, on tässä tutkimuksessa lähtökohta siinä, että

harjoittelujakso on yksi osa opintokokonaisuutta, jonka tavoitteena on synnyttää työmarkkinoille asiantuntevia yksilöitä. Olkoonkin, että harjoittelu käytännön työkokemusta antavana opintojaksona on myös minun tutkimuksessa suuressa roolissa. Toisen yhtä tärkeän lähtökohdan muodostaa valmiiden kasvatustieteen maistereiden saama työkokemus asiantuntijuutensa kehittäjänä.

## 4 TUTKIMUKSEN KULKU JA TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen yksi perimmäisistä lähtöoletuksista on se, että kasvatustieteilijöillä on niitä taitoja, kompetensseja ja osaamista, joita tämän päivän ja tulevaisuuden työelämässä tarvitaan ja arvostetaan. Kasvatustieteen tieteenalaohjelman yliopisto-opinnot valmistavat parhaimmillaan työmarkkinoille yksilöitä, joilla on tietoa, taitoa ja motivaatiota jatkuvaan itsensä kehittämiseen nopeasti muuttuvassa ympäristössä. Työelämässä vallitsevat dynaamiset muutokset suosivat yksilöitä, jotka sisäistävät jatkuvan sekä elinikäisen oppimisen idean sekä kykenevät tehokkaaseen oppimiseen metakognitiivisen tietämyksensä turvin.

Tämän tutkimuksen pääongelman voi esittää seuraavasti: *Miten ammatillinen osaamisen on kehittynyt kasvatustieteen tieteenalaohjelmassa opiskelleilla?*

Tätä pääongelmaa pyrin lähestymään seuraavilla alaongelmilla:

- a) *Millaisia kompetensseja haastateltavat ovat työssään tarvinneet?*
- b) *Millaiset tilanteet työssä toimivat oppimisen lähteinä?*
- c) *Miten yliopistossa opittuja asioita on siirretty käytäntöön?*
- d) *Millaiseksi haastateltavat kokevat oman ammatillisen identiteettinsä?*

## 4.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Olen valinnut tutkimuskohteeksi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tieteenalaohjelmassa harjoittelun suorittaneet opiskelijat ja samasta koulutuksesta valmistuneet työelämässä toimivat kasvatustieteen maisterit. Tähän ratkaisuun on johdattanut toinen tutkimusasetelmallinen ennakoajatukseni, jonka mukaan työelämässä saatu alakohtainen työkokemus kirkastaisi yksilön käsityksiä omasta ammatillisesta asiantuntijuudesta. Lähtökohta on se, että koskaan ei voi kenenkään sanoa olevan täydellinen oman alansa asiantuntija, sillä täydellisen asiantuntijan kriteereitäkään ei ole olemassa. Ihmisistä puhuttaessa, inhimillisyyden piirteet ovat aina mukana, niin myös tässä tutkimuksessa. Jos tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat omaa ennakoajatustani, uskon tiedon olevan hyödyllistä niin kasvatustieteen opiskelijalle kuin työelämän edustajillekin. Tarkoitus ei ole toimia konsulttina aiheesta löydä oma sisäinen asiantuntijuutesi, mutta parhaimmillaan haastattelut saavat mielestäni toimia itsereflektion välineenä, josta hyöty voi olla paljon enemmän kuin se, että minä saan aineiston lopputyöhöni. Kyse on tapaustutkimuksesta siinä mielessä, että haastattelun perusteella en voi tehdä yleistystä kasvatustieteilijöiden asiantuntijuuden tilasta kuin vain näiden tutkittavien kohdalta.

Haastatteluun osallistui kahdeksan Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden tieteenalaohjelmassa opiskellutta henkilöä (ks. liite 1). Neljä haastateltavaa oli haastatteluhetkellä vielä kasvatustieteen opintojen loppupuolella olevaa opiskelijaa. Opinnot olivat heillä siinä vaiheessa, että opintoihin kuuluva harjoittelujakso oli suoritettu. Neljä muuta haastateltavaa olivat jo valmiita kasvatustieteen maistereita ja toimineet työelämässä niin sanotusti oman alan työtehtävissä. Työkokemuksen määrä vuosissa katsottuna oli heillä haastatteluhetkellä puolesta vuodesta kahteen vuotta. Valitsin nämä kaksi ryhmää sen takia, että teoreettinen perusväittämäkin tukee ajatusta siitä, että asiantuntijuudesta puhuttaessa pelkkä teoreettinen lukeneisuus ei riitä vaan siihen liittyy aina myös työkokemuksen tuomaa substanssi- ja käytännönsaamista. Myös kehittymisnäkökulma vaikuttaa asetelman pohjalla.

Jos harjoittelun jälkeen ei vielä osakaan pukea sanoiksi omaa osaamistaan ja omaa asiantuntijuutensa tasoa niin on aina lohduttavaa ajatella, että tänä päivänä työkokemus on kuitenkin se, jolla omaa ammatillista asiantuntijuutta lähdetään rakentamaan. Oma ammatillinen osaaminen alkaa kehittyä, kunhan pääsee kiinni työelämän tehtäviin.

#### 4.3 Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu

Tämä tutkimus on toteutettu teemahaastattelulla (ks. liite 2). Päädyin tähän menetelmään sen metodologisen perustelun kautta, että halusin antaa tutkittavien äänen kuulua tässä tutkimuksessa. Kuten Kvale asian ilmaisee, kvalitatiivisen tutkimushaastattelun tarkoitus on ymmärtää tutkimusaihe tutkittavien omasta eletystä maailmasta käsin. Haastattelutilanne pyritään tällöin saattamaan lähelle jokapäiväistä keskustelutilannetta, mutta jokapäiväisestä keskustelutilanteesta sen erottaa keskustelun asialähtöisyys ja kysymystekniikka, jota tilanteeseen sovelletaan. Kvale esittääkin, että kvalitatiivinen tutkimushaastattelu toteutetaan yleensä puolistrukturoituna, jolloin kyseessä ei ole täysin avoin keskustelu, mutta ei myöskään täysin ennakolta strukturoitu keskustelu. Tällainen puolistrukturoitu haastattelu keskittyy tiettyihin ennalta suunniteltuihin teemoihin ja se saattaa pitää sisällään jopa oletettuja kysymyksiä. Puolistrukturoidussa haastattelussa keskitytään haastateltavan kokemuksiin tästä ennalta suunnitellusta aiheesta. (Kvale 1996, 27 – 29.)

Teemahaastatteluun päädyin myös sen takia, että tämä tutkimustapa ei edellytä kokeellisesti aikaansaattua yhteistä kokemusta. Teemahaastattelu lähtee oletuksesta, että tällä menetelmällä on mahdollista tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita siten, että haastateltavien elämysmaailma ja heidän oma määritelmänsä tilanteesta nostetaan tarkastelun keskiöön. Oleellista vain on se, että keskustelu etenee keskeisten teemojen varassa, mahdollistaen kuitenkin vaihtelun siinä mielessä, että haastateltavat saattavat tulkita asioita eritavalla, mikä näkyy keskustelun etenemisessä. Tämä on sallittavaa ja suotavaakin, sillä juuri nämä tulkinnat ja määrietykset pyritään



saattamaan esille tällä tutkimusmenetelmällä. (Hirsjärvi & Hurme, 2004, 47 – 48.)

Rakensin teemahaastattelulle rungon, johon muodostin tutkimussuunnitelmaan tekemääni teoriataustaan ja tutkimusongelmiin pohjaten neljä eri teemaa. Teema-alueet olivat samat, vaikka tutkittavat muodostuivat sekä opiskelijoista, että työhön siirtyneistä valmiista maistereista. Teemojen sisällä kohdensin kysymyksiä sen mukaan, oliko haastateltava harjoittelija vai valmis maisteri. Nämä teemat olivat:

- *työtehtävissä tarvittavat kompetenssivaatimukset sekä työssäoppiminen*
- *koulutustaustan yhdistäminen / sopivuus työtehtäviin*
- *työkokemuksen sekä muun elämäkokemuksen hyödyntäminen työtehtävissä sekä*
- *käsitykset omasta ammatillisesta identiteetistä ja asiantuntijuudesta.*

Nämä neljä teemaa toimivat haastattelun runkona läpi kaikkien haastatteluiden, vaikka niiden järjestys hieman vaihtelikin. Pysin silti tutkijana pitämään huolen siitä, että haastattelu eteni tässä muodossa, vaikka tiukasti sen puitteissa pysyminen ei ollut edes mahdollista. Tutkimusaiheen käsitteellisyydestä johtuen olin lisännyt teemojen alle ”muistilistan” asioista, joita kuhunkin teemaan katsoin kuuluvaksi. Tämä oli lähinnä lista oman muistini turvaksi. Kun haastattelut sitten alkoivat, huomasin, kuinka kokonaisvaltaisesta ilmiöstä on kyse. Toiset haastateltavat antoivat niin pitkiä vastauksia, että minä tutkijana sain tehdä melkoisen työn pitääkseni itseni selvillä siitä, mitä sellaisia asioita haastateltava jo sisällytti vastaukseen, joita olisin haastattelurungon pohjalta kysynyt vasta myöhemmin. Näin ollen tämä muistilista osoittautui heti ensimmäisessä haastattelussa minulle tärkeäksi työvälineeksi. Tästäkin huolimatta haastatteluissa tuli eteen tilanteita, joissa huomasin kysyväni asiaa, johon haastateltava koki jo vastanneensa aikaisemmin. Nämä tilanteet pyrin ratkaisemaan esittämällä haastateltavalle kysymyksiä siinä muodossa, että onko hänellä tähän vielä lisättävää tai voisiko hän esittää vielä tiivistetysti, miten esimerkiksi koki oppineensa työssään parhaiten. Käytin tätä tapaa myös sen takia, että joidenkin pitkien vastausten kohdalla minulle tuli tunne, että vastaus

piti sisällään lähes kaiken, mitä tästä aiheesta kokonaisuudessaan olin suunnitellut kysyväni. Minullekin tutkijana jännittävä tilanne ajoi näin ollen varmistamaan sen, että kaikki suunnittelemani asiat tulevat varmasti käsiteltyä. Tästä kokemattomuudesta saivat sitten omalta osaltaan kärsiä haastateltavat kokiessaan ehkä antavansa samoja vastauksia toistamiseen.

Tutkimusaineiston valinnassa käytin avuksi sitä verkostoa, joka minulle on opintojen aikana ehtinyt muodostumaan. Tämä on asia, joka minun tutkijana toimimisen näkökulmasta liittyy tämän tutkimuksen luotettavuuden problematiikkaan. Oma tilanteeni tutkimuksen toteuttamisen aikaan oli se, että minun kanssa yhtäaikaan opintonsa käyneistä moni oli jo valmistunut ja siirtynyt oman alan ensimmäisiin työtehtäviin. Tutkimusaiheeni ollessa sellainen, jossa olen kiinnostunut myös vastavalmistuneista, oman alan töihin siirtyneistä kasvatustieteen maistereista, tämä oli lähestulkoon väistämätön tilanne. Näin haastattelut jo tehneenä, voin jälkiviisaana onneksi todeta, että tämä tutkittavien jollakin asteella tunteminen ei muodostunut ongelmaksi, päinvastoin. Tästä problematiikasta kerron lisää kappaleessa, jossa muutenkin pohdin tutkimuksen luotettavuutta. Yhteyden haastateltaviin suoritin suoraan joko puhelimitse tai sähköpostilla. Yllättävän moni oli halukas osallistumaan tutkimukseen, vaikka jokusen kieltävänkin vastauksen sain. Tästä huolimatta minulla oli melko nopeasti koossa neljä harjoittelun tehnyttä ja neljä valmista kasvatustieteen maisteria lupautuneina osallistumaan tähän tutkimukseen.

Siirryin tutkimuksen toteuttamiseen kevään 2007 aikana. Aiheen käsitteellisyydestä johtuen lähetin jokaiselle haastatteluun lupautuneelle sähköpostia ennen varsinaisen haastattelun tekemistä. Päädyin tähän ratkaisuun siitä syystä, että oman osaamisen miettiminen ja vieläpä sen eksplikoiminen ulkopuoliselle on jo sinällään haasteellinen tehtävä, mutta jos tilanteeseen joutuu ilman mitään aiheeseen virittävää tiedoksiäntoa, ajattelin, että haastattelutilanteesta saattaisi tulla vaivalloinen paitsi minulle myös haastateltavalle itselleen. Sähköpostilla pyrin siihen, että haastateltaville tulisi ainakin siinä mielessä turvallinen olo, että en ole pistämässä heitä paremmuusjärjestykseen oman ammatillisen asiantuntijuutensa tai ammatillisen

osaamisen suhteen. Pysin välittämään viestiä siitä, että oman osaamisen pohtiminen on jokaisen itsensäkin kannalta jopa suositeltavaa. Toisaalta halusin välittää jo etukäteen sen tiedon, etten oleta kenenkään heistä olevan asiantuntijoita vaan jokaisen kehityspolku etenee omien vaiheiden kautta. Halusin haastateltavien siis orientoituvan aiheeseen niin, että he tiedostaisivat, mistä aiheista tarkemmin sanottuna tulemme keskustelemaan. Pysin yhteydenotolla myös korostamaan sitä, että minulle tutkijana olisi tärkeintä saada tutkittavien oma rehellinen ääni kuuluville – jokaisen oma aito kokemus asiasta olisi tärkeintä.

Suoritin haastattelut kevään 2007 aikana niin, että ensimmäiset haastattelut tein maaliskuun lopulla ja viimeisen haastattelun toukokuun lopulla. Alkuperäinen tavoitteeni oli suorittaa kaikki haastattelut parin viikon aikana, mutta jouduin tinkimään tästä tavoitteesta sen takia, että viimeiseksi haastateltavaksi olin saanut harjoittelijan, joka lopetti harjoittelunsa vain kolme päivää ennen haastattelulle sovittua päivää. Halusin kuitenkin ottaa tämän tutkittavan mukaan aineistoon, sillä hän oli haastateltavista se, ketä en tuntenut mistään omien opintojeni yhteydestä aikaisemmin.

Haastattelut suoritettiin fyysisesti joko minun tai tutkittavien kotona. Kaksi haastattelua tehtiin Tampereen yliopiston tiloissa sijaitsevissa ryhmätyöhuoneissa. Kaikki haastattelut yhtä lukuun ottamatta saatiin suoritettua ilman väliin tulevia häiritseviä tekijöitä, mutta tämäkään hetkellinen keskeytys ei pilannut haastattelua, vaikka haastattelutilanteessa joutuinkin keskeytyksen jälkeen hieman palaamaan takaisin päin ja miettimään, mihin haastateltavan kanssa jäimme. Tallensin haastattelut digitaaliselle nauhurille. Haastattelut kestivät vajaasta tunnista aina yli kahden tunnin haastatteluihin.

Aloitin haastatteluiden puhtaaksikirjoittamisen eli litteroinnin vasta, kun viimeinenkin haastattelu oli saatu tehtyä. Töiden takia pääsin käytännössä litteroimaan vasta elokuussa 2007, vaikka olinkin muutaman ensimmäisen haastattelun litteroinut heti haastatteluiden päätyttyä kesän alussa. Kiitos uuden teknologian, joka meidänkin laitokselle oli juuri saapunut, mutta ilman

haastatteluiden saattamista digitaalisen datan muotoon, olisin varmasti litteroinut vielä pitkään syksyyn. Haastattelut olivat melko pitkiä ja osa todella pitkiä. Tästä huolimatta litteroin haastattelut kutakuinkin sanasta sanaan. Jätin litteroimatta kuitenkin kaikki ns. täytesanat, kuten esimerkiksi ”hmm” tai muut tämänkaltaiset miettimistä ilmaisevat sanonnat. Haastatteluja purkaessani huomasin toistojen ja päällekkäisyyksien tulevan muodostumaan minulle todelliseksi haasteeksi analyysivaiheeseen siirtyessäni. Ja näin todella kävi.

#### 4.4. Aineiston analysointi

Kun aineisto oli litteroitu, minulla oli edessäni tekstiä noin 140 sivun verran (fonttikoolla 10,5; rivivälillä 1,5). Koska haastatteluiden tekemisestä oli ehtinyt kulumaan jo useampi kuukausi, katsoin tarpeelliseksi aluksi vain lukea litteraatioita läpi, sekä merkitä mahdollisesti tekstistä esiin nousevia asioita ylös.

Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin teemoittelun, jonka pohjasin hyvin pitkälle teemahaastatteluiden haastattelurunkona käyttämiini teema-alueisiin. Hirsjärvi ja Hurme (2004, 173) esittävät, että teemoittelussa tarkastellaan sellaisia aineistosta esiin nousevia piirteitä, joiden voidaan katsoa olevan yhteisiä usealle haastateltavalle. He myös toteavat, että on hyvin odotettavaa juuri teemahaastattelun teemojen nousevan ainakin jollakin tasolla esille tässä tutkimuksen analyysivaiheessa. Näin kävi myös tämän aineiston kanssa.

Teemahaastattelun kohdalla oman ongelman muodostavat kysymykset tutkimushypoteeseista ja se, kuuluvatko ne edes laadullisen tutkimuksen piiriin (emt. 66). Tässä tutkimuksessa en ollut asettanut etukäteen varsinaisia oletuksia sille, millaisia asioita aineistosta tulisi esiin, mutta tietynlaisen tutkimuksen abduktiivisen otteen myönnän. Hirsjärvi ja Hurme (emt. 136) esittävät, että jaottelu induktiiviseen tai abduktiiviseen analyysiin on yksi laadullisen analyysin pääpiirre ja tutkijan täytyy päättää, kumpaa otetta analyysissään käyttää. Induktiivisen otteen ollessa aineistolähtöistä ja abduktiivisen otteen nojautessa joihinkin teoreettisiin johtoideoihin, voi tämän tutkimuksen määritellä jälkimmäiseksi. Sekä tutkimusongelmien, teema-

alueiden muodostamisen, että teemoittelun pohjalla ovat toimineet tietyt teoreettiset johtoajatukset, joita tällä tutkimuksella pyrin todentamaan. Osittain tämä abduktiivisuus on voinutkin olla selittävä tekijä sille, miksi tämän tutkimuksen aineistoa analysoitaessa esille ei noussut uusia, ehkä jopa mielenkiintoisempia teemoja.

Litteraatioita lukiessani huomasin asiantuntijuudesta puhumisen olevan niin kokonaisvaltainen ilmiö, että vaikka sen teoreettisella tasolla voikin nähdä melko selvästi muodostuvan tietyistä tekijöistä, elävän elämän kertomuksissa nämä asiat sidotaan vahvasti toisiinsa suuremmaksi kokonaisuudeksi. Huomasin, että teemoitteluni oli sittenkin ehkä liian yksinkertainen tai monimutkainen siinä mielessä, että olin pilkkonut näin kokonaisvaltaisesti näyttäytyvän ilmiön sen teoreettisiin rakenneseisiin. Tähän asiaan en ollut vielä haastatteluvaiheessa kiinnittänyt huomiota muuten, kuin siten, että tiedostin samoja asioita tuotavan esille eri teemojen yhteydessä. Perusteltua lieneekin esittää kritiikki siitä, onnistuinko operationalisoimaan parhaalla mahdollisella tavalla tämän ilmiön. Tämä ratkaisu teki ainakin analysoinnista haastavan.

Olin ajatellut irrottaa jokaisen teeman erikseen ja etsiä niitä yhdistäviä asioita, joita aineistosta voi löytää. Em. operationalisoinnin ongelma aiheutti kuitenkin sen, että en voinut tätä tehdä. Kuten jo mainitsin, esimerkiksi työssä tarvittavia kompetensseja saatettiin esittää selkeämmin vasta siinä kohtaa haastattelua, jossa mietittiin, miten koki oppineensa parhaiten. Koska tutkimuskysymykset ja teema-alueet pohjaavat vahvasti teoreettisille johtoajatuksille, päädyin analyysissä numeroimaan tutkimusongelman alaongelmat ja lukiessani haastatteluja merkitsin litteraatioon aina sen numeron, mihin ongelmaan haastattelukohta antoi sisältöä. Vasta tämän tehtyäni kaikille haastatteluille, pystyin muodostamaan selkeämmän kuvan aineistossa olevista yhtäläisyyksistä. Onnekseni sain todeta, että muodostamani teemat kuitenkin tulivat aineistosta esiin, eikä alkuperäinen teemoittelu sinänsä ollut johdattanut minua harhaan.

Analyysivaiheen päätyttyä olin onnistunut muodostamaan viisi teemaa, joita käyn tutkimustulosten muodossa läpi seuraavassa kappaleessa. Nämä analyysin tuloksena muodostuneet teemat ovat:

- 1) *Työssä tarvittavat kompetenssit*
- 2) *Sosiaalistuminen työyhteisöjen käytänteisiin – perusta ammatillisen osaamisen kehittymiselle*
- 3) *Informaalit oppimisen lähteet työssä*
- 4) *Yliopisto-opintojen integroiminen käytäntöön kokemustiedon tuottajana – osoitus kokemuksellisesta oppimisesta sekä*
- 5) *Oman ammatillisen identiteetin tunnistaminen*

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

### 5.1 Työssä tarvittavat kompetenssit

Työssä tarvittavia kompetensseja lähdin kartoittamaan haastateltavilta kysymällä, mitä tietoja ja taitoja he ovat kokeneet työssään tarvinneensa. Kuten arvata saattaa, omia työssä tarvittavia kompetensseja ei suinkaan lueteltu minulle kompetenssi toisensa perään, vaan niitä tuotiin esille koko ajan haastattelun edetessä ja eri teemojen yhteydessä. Tämä sai minut pohtimaan kysymystä siitä, miten analysoida tämä yksi tutkimuksen tärkeistä ilmiöistä. Tutkimusaineistoa lukiessani huomasin nopeasti sen, että työssä tarvittaviksi kompetensseiksi mainittiin juuri niitä, mitä Tuning-projektin (2003) lopputuloksissa on jaoteltu työelämän yleisiksi kompetensseiksi. Peilaankin tämän työssä tarvittavien kompetenssien kartoittamisen tälle Tuningin kompetenssijaottelulle, sillä tämän saman jaottelun pitäisi nyt kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään siirtymisen jälkeen toimia yliopisto-opintojen suunnittelun viitekehyksenä.

Jos ajatellaan yleisesti kompetenssien jakoa siten, kuin se Tuningissa on tehty eli jaetaan ne instrumentaalisiin, henkilökohtaisiin ja systeemisiin kompetensseihin, näyttää tämän aineiston valossa siltä, että eniten työssä tarvittaviksi kompetensseiksi haastateltavat itse mainitsivat henkilökohtaiset sekä viestintätaidot ja systeemiset taidot. Eniten edustusta saivat henkilökohtaisten ja viestintätaitojen osalta tiimityö- ja sosiaaliset taidot sekä erilaisuuden arvostus.

*"No hirveen tärkeää siellä oli, että tulee ihmisten kanssa juttuun, se sosiaalisuus. Ja se, että on avoin ja semmoinen, miten sen sanois.-- että koska siellä on tosi erilaisia ihmisiä. Että ei olla liian kaavoihin kangistuneita. -- et pitää olla hirveen sopeutuvainen." (KTH4)*

*" -- No yhteistyötaidot alleviivaan, korostan, kursivoin. Sitten joustavuus. --" (KTKS)*

*" -- vuorovaikutustaidot. Mitä nyt on puhuttu niin kyllä se on sitä, että kun tiimissä siellä tehdään, niin tosi monen erityyppisen ihmisen kanssa teet töitä. Ja siellähän löytyy joka lähtöön. Täytyy oppia sitä, että ihmiset on erilaisia ja ne suhtautuu eri tavalla ja mieltä. -- Että jonkinlaista sellaista psykologista pelisilmää." (AKPKD)*

Systeemisten taitojen osalta tiedon soveltaminen käytäntöön ja etenkin aloitteellisuus olivat niitä kompetensseja, joita lähestulkoon kaikki haastateltavat mainitsivat työssään tarvinneen ja käyttäneen.

*"--oma-aloitteisuus, että pystyy niin kuin nopeasti tarttumaan niihin--" (KTH1)*

*"Se vaati ensinnäkin oma-aloitteisuutta. Ihan konkreettisesti vaan tarttuu asioihin kiinni.--No siinä piti sitten jo heti mieltä, kun siellä oli hirveesti kaikenlaista niistä ihmisistä tietoa, niin mitä sieltä sitten nostaa esiin – tavallaan tällaisia tutkimuksellisia valintoja.--" (KTH2)*

*"--Se on kyllä sellainen, et tosiaan, kun on aloitteleva työntekijä, niin pitää olla sellainen, et tulee sellaisia niinku vähän, et tosi mahtavaa, et tekis mieli sanoa, et en tee. Mut se, et pitää osoittaa se, et joo, kyllä mä teen ja niinku, et sä olet sellainen, et sä tartut asioihin, mikä on sellainen, et näyttää, et sä oikeasti hoidat asiat.--" (KTKS)*

Systeemisistä kompetensseita korostettiin myös kykyä itsenäiseen työskentelyyn. Tiedon soveltaminen käytäntöön on yksi kokemuksellisen oppimisen osa-alue, jota käsittelemme paremmin tutkimustulosten siinä kohdassa, missä tuon esille työssä tapahtunutta oppimista.

*"--Mä ainakin ite ajattelin, et aluksi se vähän ahdisti se semmoinen itsenäinen, et piti kauheasti ite mieltä ja joissain tehtävissä olis ehkä tarvinutkin enemmän tukea, mikä oli ehkä sitten ohjauksenkin puutetta ihan oikeasti. Mut sit mä jotenkin loppujen lopuksi ajattelin, et se oli aika opettavaistakin. Et eihän mua työelämässäkään ole kokoajan kukaan auttamassa, et mun pitää tehdä ite päätöksiä ja olla sit ite vastuussa niistä mun teoistani. Siinä mielessä se voi olla, että*

*se oli loppujen lopuksi ihan hyvä, et se harjoittelu oli niin itsenäinen, et siitä ehkä sai sitten enemmän.” (KTH2)*

Instrumentaalisten taitojen osalta tiedon hankinta- ja analysointitaidot sekä organisointi ja suunnittelu olivat niitä kompetensseja, joita tämän aineiston osalta voi sanoa yleisesti löytyneen kaikilta tutkittavilta. Seuraava lainaus AKPKD:n haastattelusta osoittaa, että pitkien puheenvuorojen aikana tuotiin esille monia työssä tarvittuja kompetensseja, ei ainoastaan tiedonhankinta- ja analysointitaitoja sekä organisointitaitoja. Tässä lainauksessa on mukana myös niitä instrumentaalisia taitoja, joita tuli muillakin haastateltavilla esille. Kielitaito ja kirjallinen sekä suullinen viestintätaito olivat juuri tällaisia taitoja, joita esiintyi myös muiden puheenvuoroissa.

*”--sisällöntuottaminen--kielitaito--jos oli yksikin ulkomaalainen niin kuin oli aika usein, vähintään yksi tai useampi, niin sittenhän ne on englanniksi. Siihenkin piti tottua, että ne onkin enkuksi ja sitten tosiaan, kun oli niin epävarma jopa suomeksi niistä ja ruveta sitten jotain änkyttämään englanniksi--Sitten siellä piti tuottaa aika paljon tekstiä eli tämmöinen ihan kommunikointi sekä kirjallisesti että suullisesti.--Semmonen kommunikointi- ja raportointitaito ja sitten sen asian ytimen löytäminen. Se oli siellä tosi tärkeää.--Tietynlaista organisointikykyä ja järjestelmällisyyttä, että se oli ihan selkeä juttu mitä piti löytyä. Ja semmoista, että osas kanssa priorisoida, että nää on nyt tärkeämpiä ja nää täytyy hoitaa ja sitten toiset jutut ei ollut niin tärkeitä.--” (AKPKD)*

*”--Sit se on ehkä yksi, mitä mä koen, että on akateemisen tutkinnon kautta tullut, on semmonen kokonaisuuksien hallinta. Että asiat linkittyy aina johonkin isompaan juttuun.--Semmonen kokonaisuuksien hallinta ja tommonen analyttisyys niin se on, mitä mä koen, että se on ehkä yleisesti ottaen akateemisen tutkinnon etu.” (AKKK)*

*”--eli lähtee hankkiin sitä tietoa ja sit kattoo, mikä on olennaista--” (KTH1)*

Näiden tätä aineistoa koskevien työssä tarvittavien kompetenssien ”yleistysten” lisäksi haastatteluissa tuotiin esille muitakin kompetensseja, mutta niiden esiintyminen ja tunnistaminen oli siinä mielessä epäsäännöllisempää, että työtehtävien sisältö ja uskoakseni myös työkokemuksen määrä vaikuttivat siihen, mitä taitoja haastateltava mainitsi tarvinneensa. Toisaalta uskallan tämän aineiston pohjalta kuitenkin esittää, että tietynlainen taito reflektoida omaa työtä ja näin eksplikoida omia työssään tarvittavia taitoja, näyttää korostavan työkokemusta. Näin siksi, että selkeästi enemmän työssä tarvittavia taitoja toivat itse esille valmiit, todellisiin työelämän tehtäviin siirtyneet maisterit. Nimettyjen taitojen osalta voi siis todeta, että voittopuolisesti enemmän niitä mainitsivat ja tunnistivat työelämässä olevat maisterit. Jo tässä kohtaa haluan



sanoa, että todellisuudessa haastatteluissa tuli esiin monia sellaisia esimerkkejä, joista olisin tutkijana ollut kovin halukas tekemään päätelmän, että kasvatustieteilijällä on näiden tutkittavien kohdalla paljon enemmänkin sitä kompetenssia, mitä tässä nyt olen esittänyt. Pitäydyn analysoinnissa kuitenkin siinä, että esitän yleistyksinä vain ne taidot, joita tutkittavat itse selkeästi nimesivät, lisämainintana juuri em. työkokemuksen ja reflektointitaitojen vaikutus taitojen tunnistamista lisäävänä tekijänä.

Esimerkkinä tuon tässä esille muutamia tällaisia taitoja, joita haastatteluiden pohjalta voi katsoa haastateltavalla olleen, mutta syystä tai toisesta tätä taitoa ei suoranaisesti mainittu haastateltavan omasta aloitteesta. Yksi tällainen kompetenssi on kyky kommunikoida muiden alojen asiantuntijoiden kanssa sekä kyky työskennellä moniammatillisessa ryhmässä. Erilaisuuden sietohan tuotiin monessa haastattelussa esille eli saattaa olla, että tutkittavat itse asiassa sisällyttäisivät näitä asioita juuri erilaisuuden käsitteen alle. Minä tutkijana en kuitenkaan pyytänyt tarkentamaan näitä kohtia, mikä saattaakin olla yksi selittävä tekijä tälle tulokselle ja näin ollen ihan aidosti yksi tutkimuksen luotettavuutta rajoittava tekijä. Ainakin tämä on hyvä pitää mielessä tämän tutkimustuloksen kohdalla.

*"--koska ne on tosiaan kun on näitä konfliktitilanteita, että sä et saa olla esimiesten puolella etkä sä saa olla opettajien puolella vaan sä olet siinä välissä. Että se ei ole helppo tosiaankaan.--" (KTKS)*

*"--Just tuli sellainen olo, että minä kasvatustieteilijä täällä insinöörien joukossa. Se oli aika hauskaa. Ei vaan, toisaalta mä olin kyllä ylpeä. Ei mitenkään silleen, että minä pieni kasvatustieteilijä.--Sillai se on ihan kiva, että siellä onkin, jos siellä nyt 90% on insinöörejä, että siellä on muitakin." (AKPKD)*

Toisaalta myös niin jokapäiväinen asia, kuin tietotekniset taidot jätettiin mainitsematta, ehkä juuri sen itsestään selvän luonteen takia. Lähes jokainen haastateltava kyllä mainitsi käytänteitä, joissa työtä tehtiin tietokoneen avulla. Erikseen tietoteknisen osaamisen tarve tuotiin esille jos siinä koettiin selkeitä työntekoa haittaavia puutteita, kuten seuraavat lainaukset osoittavat.

*"--tietotekniset taidot on ihan pakko mainita. Ne on kyllä melko heikot, että niitä tarvii ihan kauheasti, kun kaikki kumminkin mitä siellä tehdään, niin se tehdään koneella." (KTH3)*

*"No erityisesti tietotekniset taidot, joita mä sitten kritisoin tuolla kasvatustieteen laitoksella, että meillä ei ole ollut mitään kurssia. Että meillä on ollut vain ne SPSS kurssit.--" (KTOO)*

Kasvatustieteellisestä näkökulmasta katsottuna yksi mielenkiintoinen ja tärkeä asia nousi taitojen kohdalla esille. Tässäkin raportissa jo moneen kertaan mainittu oppimaan oppimisen taito nousi aineistossa esille niin usean tutkittavan kohdalla, että katson oikeudekseni sanoa tämän tutkimuksen puitteissa sen olevan taito ja potentiaali, jota kasvatustieteilijöillä voidaan katsoa olevan. Tämä on kompetenssi, jonka tunnistivat niin harjoittelijat kuin valmiit maisteritkin. Kasvatustieteilijät ovat siinä mielessä erikoisessa asemassa tämän oppimaan oppimisen taidon suhteen, että se on yksi yleinen työelämässä tarvittava kompetenssi, johon kasvatustiede oppiaineena tarjoaa hyvinkin syvällistä tietoa opintojen aikana. Tätä tuotiin esille teeman "teoriatiedon integroiminen käytäntöön" kohdalla. Käynkin tätä asiaa paremmin vielä läpi tutkimustulosten siinä kohdassa, jossa esitetään tuloksia tästä tietojen integraatiosta. Paitsi, että oppimaan oppimisen taito tunnistetaan itsessä olevana taitona, haastateltavat toivat esille sitä, kuinka tätä taitoa tarvitsee työn tekemisessä. Työtehtävät ovat monella haastateltavalla sellaisia, joissa keskeistä on juuri tämän tiedon saattaminen käytäntöön. Tämä AKPKD:n sitaatti toimikoon tässä ytimekkäänä esimerkkinä oppimaan oppimisen halusta, joka näyttäytyi myös muilla. Oppimaan oppimisen teoriatiedon siirtäminen käytäntöön tulee esille yksityiskohtaisemmin myöhemmin tuloksissa.

*"--Sitten kasvatustieteellinen, että uuden oppimisen halu, mutta siinä oli. Siinä oli pakko olla! Jos sitä uuden oppimisen halua ei olis ollut, niin voi voi. En mä tiedä, oliko se nyt tieto tai taito, mikä piti omata, mutta ainakin sellainen asenne, että haluaa oppia.--" (AKPKD)*

## 5.2 Sosiaalistuminen työyhteisöjen käytänteisiin perusta oman ammatillisen osaamisen kehittymiselle

Sosiaalistuminen työorganisaatioon ja organisaation tuntemus näkyi oikeastaan kaikkien tutkittavien kohdalla tärkeänä tekijänä, jotta koki pystyvänsä tekemään työtä mielekkäällä tavalla. Harjoittelijat korostivat tätä etenkin siitä näkökulmasta, että organisaation tuntemisen puute oli merkittävä tekijä, mikä vaikeutti työn tekemistä. Harjoittelijoiden vastauksissa ei juuri näkynyt sitä, että

sosiaalistuminen olisi päässyt tapahtumaan, mutta sosiaalistumiseen liittyviä asioita nostettiin esille, kun mietittiin, miten harjoittelu oli mennyt ja mitkä tekijät edesauttoivat tai vaikeuttivat työn tekemistä. Toisaalta tätä asiaa voi mielestäni perustella myös sillä, että harjoittelijan asema on jo lähtökohdiltaan täysin erilainen, kuin työelämään jo siirtyneillä valmiilla maistereilla. Harjoittelijan status antaa mahdollisuuden vasta tutustua organisaatioon ja sen käytänteisiin.

*"--Siihen harjoitteluun kuului paljon, et mä olin mukana erilaisissa kokouksissa. Tietenkin, koska eihän sitä tunne sitä organisaatiota, niin se on semmosta tutustumista pitkälti ja aika paljon semmosta, et osa tehtävistä oli itsenäisiä ja osa oli sitä, et mä olin sen päällikön mukana erilaisissa jutuissa.--" (KTH2)*

*"No ehkä semmoinen oli tietysti, kun toi oli uusi organisaatio mulle, et mä en sitä tuntenut ennestään niin hyvin. Niin aina ne työtehtävät oli silleen, et kun mä sain ne, niin mun piti tehdä hirveästi taustatyötä, että mä pääsin sisälle sitä organisaatiota ennen kuin mä pystyin sanomaan jostain asiasta yhtään mitään. Vaikka se asia, mistä mun olis pitänyt sanoa olikin ihan semmoinen, et siitä olis heti sanottavaa, mut ei voinut sanoa, kun ei tunne sitä organisaatiota." (KTH3)*

Vaikka harjoittelijan statuksen taakse olikin mahdollisuus mennä, tuotiin myös sitä näkökulmaa esille, miten tärkeää oli, että työpaikalla pidettiin itseä yhtenä muista työntekijöistä.

*"Siis mun mielestä hirveän tärkeätä oli ne ihmiset. Hienoin asia oli ne työkollegat, että ne tuki siinä hirveästi. Tavallaan se, että ne ei omalla tavallaan pitänyt mua harjoittelijana, et piti kollegana, mut silti toisaalta taas piti, koska he oli tosi valmiita auttamaan ja he otti mukaan omille tunneilleen.--Ja sit myös se mun työnhajaaja oli hirveen avulias ja kertoi mulle ihan teoriassakin niitä asioita." (KTH4)*

Tämän saman asian toi esille myös KTH2, joka sanoi olleensa positiivisesti yllättynyt siitä, miten hyvin hänet ja hänen ajatukset otettiin vastaan harjoitteluorganisaatiossa. KTH2 oli ensimmäinen yliopistoharjoittelija, joka kyseisessä organisaatiossa oli ollut ja voisin kuvitella, että hän on omalla olemisellaan ja tekemisellään muokannut kyseisen organisaation käytänteitä siihen suuntaan, että jatkossakin kasvatustieteen harjoittelija saattaa saada ensimmäisen kosketuksen oman alan työtehtäviin juuri tästä organisaatiosta. Tämäkin lainaus haastattelusta osoittaa, miten organisaatio kokonaisuudessaan yritti sosiaalistaa harjoittelijan työyhteisöön, kohti sen täysivaltaista jäsentä.

*"Kyllä ne oli ihan inhimillisiä ihmisiä ja positiivisesti suhtautui muhun ja oli hirveen iloisia, että siellä on ulkopuolisia yliopistolta tällaisia nuoria.--Suhtautuminen oli tosi hyvää, et ei siellä*

*mitään sellaista nihkeyttä ollut mua kohtaan missään vaiheessa ja mun tehtäviä kohtaan ja kyllä sit sai apua tosi paljon. Osa niistä, jotka ei liittynyt mun työhönkään mitenkään, kun siellä oli kuitenkin eri osastoja ja yksiköitä, niin ne oli kauhean kiinnostuneita esitteleen omaa toimintaa mulle.--Se oli kauhean kiva, et se aloite tuli niitten puolelta. Ja ne oli kauhean kiinnostuneita, et mitä mä olen opiskellut ja miksi mä olen siellä ja mikä mua kiinnostaa siinä niitten jutussa. Et ehkä se oli helppo paikka mennä harjoittelijana ja olla siellä sitten osa sitä porukkaa, et ei se ollut sen ihmeellisempää.” (KTH2)*

Työelämään siirtynyt valmis kasvatustieteen maisteri kertoo omasta organisaatioon sosiaalistumisestaan sitä kautta, että myös muiden organisaatioon kuuluvien työstä ja sen tuntemisesta on oman kehittymisen kannalta ollut hyötyä. Kokemus on opettanut, että olemalla aktiivinen, voi helpottaa omaa sosiaalistumista ja sitä kautta kehittyä omassa työssään.

*”--Sitten tietyllä tavalla, mikä kehittää myös niin sekin on aika paljon asennelähtöistä, että miten paljon sä olet kiinnostunut kaikesta muusta. Että mä ite oon esimerkiksi hirveen kiinnostunut, mitä meillä vaikka markkinointi tekee.--Kyllä se auttaa mua jotenkin myös tässä työssäni, mutta osaltaan se on myös hirveän mielenkiintoista tietää, mitä muut tekee. Kyllä mä koen, että se on vaan se, että toisaalta se, että sä itekin meet ja otat selvää erilaisista asioista ja menet vain mukaan kaikkeen, mikä ehkä aluksi tuntuu, että ei vois vähempää kiinnostaa mua ja eihän toi edes liity mun työhön. Mutta kyllä sieltä aina jotain saa.” (AKKK)*

Työelämässä valmistumisensa jälkeen pisimpään ollut AKKK toi myös esille sen, miten tärkeää oman oppimisen kannalta oli, että ensimmäinen iso projekti nykyisessä työssä pakotti tutustumaan organisaatorakenteeseen.

*”Mä olen vain kiitollinen siitä, että toi [x-projekti], joka oli iso juttu. Mä jouduin penkomaan koko organisaation henkilöstölistat läpi moneen kertaan. Pistämään jokaisen ihmisen erikseen johonkin koulutukseen ja vähintäänkin joka ikisen toimihenkilön, mä olen joutunut lähettämään heille jokaiselle kalenterikutsun, että mene tohon koulutukseen ja sitten vielä organisoimaan jos he eivät pääse sinne niin, mihin sä menet. Siinä mielessä mä olen kiitollinen, että tää projekti tuli näin alkuun niin sitä kautta mä olen oppinut tuntemaan tän organisaation.” (AKKK)*

Täysivaltaiseksi työyhteisön jäseneksi pääseminen näyttelee siis ainakin työelämään siirtyneille tuoreille kasvatustieteen maistereille isoa osaa työssä tapahtuvassa oppimisessa. Myös harjoittelijoiden kohdalla näyttää siltä, että sosiaalistuminen kohti työyhteisön täysjäsenyyttä nähdään oman työssäoppimisen edellytyksenä. Sosiaalistumisen voisi sanoa olevan jopa kaiken muun työssä tapahtuvan oppimisen perusta. Työelämässä toimineiden kasvatustieteen maistereiden vastauksista on nähtävissä se, että sosiaalistuminen ja organisaation tuntemus nostetaan hyvin merkittävään rooliin siitäkin syystä, että organisaation tultua tutuksi ajatellaan voimavaroja

vapautuvan sitä tehtävää varten, miksi kukin on työhönsä palkattu. Tämä on myös Laven ja Wengerin (1991) perimmäinen ajatus sosiaalisen oppimisen teoriassaan. Osallistuessaan aktiivisesti yhteisön toimintaan, uusi tulokas sosiaalistuu olemassa oleviin käytänteisiin ja tämän prosessin tuloksena syntyy uutta tietoa ja toimintaa. AKKK:n vastaus siihen, miten omasta mielestä on suoriutunut työssä, osoittaa tämän oppimisen sosiaalisen puolen olemassa olon. Vuorovaikutusta vanhempiin, organisaatiossa kauemmin olleisiin pidetään tärkeänä, jotta oma työnteko muodostuisi mielekkääksi.

*"--Kyllä sillä tavalla tuntuu, että ihan hyvin on päässyt kärryille ja kokoajan enemmän ja enemmän tietysti, kun ihan hirveästi tulee uutta asiaa, kun organisaatiossa on niin paljon asioita, mitä täytyy tietää, että sä voit jotain tehdä Tietyt asiat vaan loksahdelee paikalleen vasta vähän myöhemmin, kun on hetken aikaa talossa ollut.--Ei mulle ole tullut koskaan sellaista, että apua nyt mä en tiedä yhtään, mitä mun pitäis tehdä. Että ehkä se on tietyllä tavalla se luonnekin, että mä en jää sitä sit miettimään jos on ihan täydellinen, että mä en tiedä, miten mä tässä etenen niin kyllä mä välittömästi menen ja kysyn yleensä esimieheltä tai sitten siltä lähimmältä kollegalta tältä meidän henkilöstöpäälliköltä. Jommaltakummalta käyn kysymässä, että miten tässä kannattaa toimia. Ja tietysti huomaa, että koko ajan helpompi ja helpompi tehdä töitä, mitä enemmän tuntee ihmisiä. Sitten aina tietää, keltä voi mitäkin kysyä." (AKKK)*

Organisaation tuntemusta korosti myös KTKS. Sosiaalistuminen siitä näkökulmasta, että organisaatiossa saattaa olla sellaisia kulttuurillisia tekijöitä, joiden tuntemus olisi hyvä tietää, nostetaan tässä vastauksessa esille. Etenkin, jos kyseessä on negatiivinen kulttuurissa oleva tekijä, voi se hyvin helposti kääntyä uutta työyhteisön jäsentä vastaan, jos työntekijälle ei ole työnantajan puolelta avoimesti tätä etukäteen kerrottu.

*"Mä mietin tuossa, et siis tuo on iso talo ja siellä ei tosiaan henkilökemiat kohtaa aina. Siellä on tosi konfliktivälejä, mistä mä en ole tiennyt välttämättä, mutta mun on vähän niin kuin annettu ymmärtää niin sanotusti. Ja sitten, kun mä tein tän [x-työn] sillai sinisilmäisenä, mistä nousi tää kohu. Näin niin kuin, että hei mä tein teille tällaisen ihanan mallin ja sitten, humps, mun päälle hyökätään sieltä. Niin tavallaan, et jos mä olisin tiennyt tuosta, niin mä olisin ehkä suhtautunut itsekin erilailla siihen työntekoon. Että kyllä se on joo, et sä et tiedä niistä. Kyllä ne valtasuhteet ja kaikki on hyvä tietää." (KTKS)*

AKPKD, jonka ajatukset työstään olivat ainakin lähtökohtaisesti ehkä muita negatiivisempia, kertoi hienon esimerkin siitä, miten organisaatioon käytänteisiin sosiaalistutuminen voi myös ilmetä ja työyhteisön käytänteet sisäistyvät pikkuhiljaa myös uuden tulokkaan toimintatapaan. Tämän prosessin tuloksena toiminnasta tulee lähes automaattista. Sosiaalisen oppimisen teoria saa tämänkin haastateltavan kohdalla tukea.

*"Sitä mä naureskelin, että [x:läiset] puhuu, että joka toinen sana on englantia, että onpa ärsyttävää, että eikö ne voi puhua. Sitten mä huomasin muutaman kuukauden jälkeen, että mä puhuin ite ihan samalla tavalla, kun ne kaikki asiat on englanniksi. Sitten, kun ruvetaan puhumaan kasvotusten niin ne tulis automaattisesti sieltä enkuksi. Ne oli vaikea ruveta miettimäänkin suomeksi." (AKPKD)*

Yksi työelämässä olevista valmiista maistereista oli palkattu tehtävään, jota kyseisessä talossa ei ollut aikaisemmin ollut. KTKS toi omasta työyhteisöön sosiaalistumisestaan esille asian, minkä taustalla varmasti vaikuttaa pelko ja muutosvastarinta siitä, että uusi nuori tulokas tulee ja pistää vanhat tavat uusiksi. Lave & Wenger (1991) puhuvat siitä, miten sosiaalistuminen työyhteisöön on toisaalta sitä, että uusi tulokas tulee organisaatioon ja sosiaalistuu olemassa olevaan käytäntöjen yhteisöön, mutta yhtäläillä uusi tulokas muokkaa olemassa olevaa käytäntöjen yhteisöä. Tämä vastaus tuli KTKS:lta, kun pyysin häntä kertomaan tämän hetken työtehtävistä (mikä ei siis ollut edes varsinaisiin teemoihin sisällytetty vaan kyse oli lähinnä taustatiedoista ja kevyestä lähestymisestä kohti varsinaista aihetta). Tämä osoittaa hyvin sen, että työtehtävien hahmottaminen voi olla hankalaa jos ei tunne organisaatiota eikä tarkkaan edes tiedä, mitä organisaatio työntekijältä odottaa.

*"A: Mites sitten ne tän hetkiset työtehtävät, mitä sulla on? Pystytkö erittelemään?"*

*KTKS: Kyllä mä nyt jo vähän pystynkin, kun tosiaan ei ole ollut ketään edeltäjää. Se on vähän, kun en ole hypännyt kenenkään saappaisiin, et mitäs meidän koulutussuunnittelija tekee niin sieltä voi tulla ovista ja ikkunoista niin kaikki yrittää tyrkyttää, että voisitko tehdä tämän.--Et lähinnä se, mitä tässä on tullut niin opettajien vihat on suunnilleen saanut niskoilleni, kun olen ollut opetussuunnitelmatyössä mukana. Että he on niinkuin sillai, et mikä mä kuvittelen olevani, että kun mä tulen. Mitä mä en tosiaankaan, et mä en ole merkonomia koskaan opettanut enkä yritäkään, et mä en ymmärtäis siitä hölkäsen pöläystäkkään.--*

*A: Oletko sä miettinyt, et voisko siinä olla joku semmoinen, kun sulla ei ole ollut sitä edeltäjää niin olisko siinä ollut jopa niin, että sillä organisaatiollakin on ollut vähän hakusessa, et mitä ne nyt sulta odottaa?*

*KTKS: Kyllä joo. Ja se, että tää on kauhean hektinen, kiireinen työpaikka. Ja sitten tavallaan, että työt ei lopu vaan se, että mitkä ne on ne mun työt sitten.--" (KTKS)*

### 5.3 Informaalit oppimisen lähteet työssä

Kaikkien tutkittavien haastatteluista oli löydettävissä informaalien työssä oppimisen lähteitä. Käynkin tässä ensin läpi, millaisia työelämään ja työhön liittyviä oppimisen lähteitä nämä haastateltavat kokevat työssään olleen. Pohjaan tämän analysoinnin teoriaosuudessa esitettyyn jaotteluun

informaaleista oppimisen lähteistä työssä. Kokemuksellinen oppiminen (Kolb, 1984) perustuu työkokemuksesta saatuun oppimiseen, joka muuttaa toimintaa tai syventää olemassa olevaa tietämystä. Kokemuksista oppiminen näyttää tässäkin aineistossa olevan tärkeä oppimisen muoto, joka näkyy etenkin tilanteissa, jotka tarjoutuvat työpaikan informaaleista oppimisen lähteistä. Tällaisissa tilanteissa oma tietämys asetetaan tarkkailun kohteeksi ja se joko muuttaa omaa toimintaa tai vahvistaa ja syventää olemassa olevaa tietämystä, jolle myöhempi toiminta sitten perustuu. Näyttääkin siltä, että nuorelle, vähän työkokemusta omaavalle sosiaalistuminen työyhteisöön on edellytys oppimiselle, jossa korostetaan etenkin kokemuksia. Sosiaalistuminen ja kokemuksellisuus toimivat yhtä aikaa ja tätä kautta noviisilla kehittyy oma ammatillinen osaaminen.

Tekemisen tarkkailun ja virheiden analysoinnin kautta oppiminen on yksi tällainen oppimisen lähde, jonka voi vahvistaa tämänkin tutkimuksen pohjalta. Harjoittelun tehneiden ja valmiiden maistereiden välillä huomasi sen, että harjoittelun tehneet painottivat tekemisen tarkkailua ja valmiit maisterit virheiden ja oman toiminnan analysoinnin kautta oppimista. Tämä on luonnollista, sillä harjoittelijoiden työnkuvassa painottuu juuri asioiden näkeminen ja kuuleminen, kun taas työelämässä palkatuilla työnkuva on asioiden konkreettista tekemistä, jolloin oman tekemisen reflektointi on helpompaa ja osittain jopa luontevaa. Paitsi informaalina oppimisen lähteenä, tämä kokeneemman työntekijän toiminnan tarkkailu toimii myös työyhteisöön sosiaalistavana tekijänä, kuten Lave & Wenger (1991) ovat teoriassaan esittäneet. Tarkkaileminen ei ole heidän mukaan toiminnan kopioimista vaan kyseessä on pikemminkin vallitsevien toimintakäytänteiden oppiminen käyttäen siinä apuna jo täysivaltaiseksi jäseneksi päässeän henkilön toimintaa.

*”Ja sitten paljon oppi ja ennen kaikkea näki sitä rehtorin työtä, et mitä kaikkea siihen liittyy.--Et niissähän mä en varsinaisesti voi sanoa, et mä opin, koska mä en ollut tekemässä, mutta mä näin ja kuulin ja sain olla mukana semmoisisissa seminaareissa ja kokouksissa, joissa puhuttiin niistä asioista. Näkemys laajentui, et niin joo, että no on se kai sit oppimista.” (KTH3)*

*”No kyllä mä mielestäni eniten opin sillä, että mä seurasin niitä kollegoita. Että sitä kautta sen oppi parhaiten.” (KTH4)*

*"Koska justiin se, et mä pääsin näkemään sitä. Mä sain yhden semmoisen isoimman kasvatustieteen tällaisen tyyppisimmän työtehtävän. Mä sain oikeasti tietää, et mitä se tarkoittaa ja mitä siellä käytännössä tapahtuu. Ja sit pääsi ensimmäisiin kontakteihin ihan tommoseen kunnan alan työhön, mikä ei ole vaan esim. sijaisuuksia vaan ihan ton tyyppinen alan työ. Ja sit pääs näkemään sitä omaa, et kuinka paljon mä tietäisin, kuinka paljon mulla olis näkemystä tollasiin asioihin." (KTH1)*

Myös työkokemuksen tarjonnut organisaatio vaikutti siihen, miten hyvin tarkkailua pystyi käyttämään oman ammatillisen osaamisen tunnistamisessa ja kehittämisessä. Tämän toi esille KTH1, joka teki harjoittelun puhtaasti kasvatustieteelliseen asiantuntijuuteen perustuvassa organisaatiossa. Toisaalta organisaation ei tarvitse olla peruslähtökohdilta kasvatustieteellinen, että sieltä voisi saada kasvatustieteellisen työkokemuksen. Tämä näkyy KTH2:n vastauksessa, missä korostuu se, että harjoitteluorganisaatio pyrki tarjoamaan sellaisia tehtäviä, joissa harjoittelija voisi hyödyntää omaa opinnoista saatua tietoa.

*"Ja sit toisaalta muutenkin semmoinen helppo, et hekin ehkä tiesi, et mitä tämmöiselle kasvatustieteilijälle halutaan näyttää sitten." (KTH1)*

*"--Se meidän päällikkö oli kauhean mukava ja se yritti aina mulle keksiä kauheasti kaikkea, mikä vois olla mulle nimenomaan kasvatustieteilijänä tarkeeta tai jotenkin järkevää, mihin ne vois käyttää sitten mun osaamista.--" (KTH2)*

Organisaation roolin nosti esille myös AKPKD juuri siitä näkökulmasta, että hänellä turhautumista aiheutti työnkuvan epäkasvatustieteellisyys. Työt edellyttivät itseltä niin paljon muuta kompetenssia kuin kasvatustieteellistä osaamista. Haastateltava toikin esille sen, miten innoissaan hän oli työhaastattelussa, joka selkeästi olisi ollut oman alan organisaatio ja tämän takia mahdollistanut oman kasvatustieteellisen kompetenssin siirtämisen käytäntöön.

*"Siis se oli niin. Tiekkö musta tuntui heti, että tää olis ihan mun paikka. Just niitä omia intressialueita ja kuitenkin semmoisia, että siinäkin olis ollut haastetta tosi paljon. Että olis kyllä päässyt oppimaan uutta ja käyttämään. Sehän mulla tuolla [nykyisessä työpaikassa] just oli, kun musta tuntui, että mulla oli ihan hirveästi kaikkia ideoita, mitä mä haluaisin tehdä tällä omalla alueella ja omalla saralla. Mutta, kun mä en pääse niitä toteuttamaan.--Ei se ollut sitä, mitä mun piti tehdä. Vaan se on sitten ollut jotain ihan, että jos mä halusin jotain oman alan juttuja tehdä, niin se oli vähän niinkuin ylimääräistä, että mä yritin tuputtaa niitä kyllä joka paikkaan. Mutta tuolla ei olis tarvinnut tuputtaa niitä vaan olis päässyt tekemään niitä ja toteuttamaan sitä oman alan osaamista ja innostusta ja niitä ideoita." (AKPKD)*



Työelämässä toimivilla valmiilla maistereilla korostui oman toiminnan tarkkailu oppimisen lähteenä. Virheistä oppimista korostettiin. Virheet viimeistään pakottavat tarkistamaan oman tietämyksen tason ja uusi tietämyksen taso pyritään rakentamaan, jolle uudet toimintatavat sitten pohjataan. Tässä kohtaa lienee hyvä palauttaa mieliin se, mitä Vaherva (1998) on esittänyt ns. hyödyllisestä epäonnistumisesta. Virheistä oppii, mutta työyhteisön tulisi olla virheitä salliva. KTKS kertoi virheestä, joka hänelle sattui ensimmäisessä isossa omassa työprojektissa. Palaute siitä oli hyökkäävä ja sitä tuskin voi edes kategorisoida rakentavaksi palautteeksi. Tästä huolimatta KTKS on pystynyt säilyttämään ammattiympäyden ja näkee virheet ja niiden analysoinnin hyvinä oppimisen lähteinä.

*"KTKS: Joo, ainoastaan tekemällä ja menemällä karikkoihin välillä. Kaikesta parhaiten oppii virheistä jos sä teet. Tekemällä!*

*A: Mikähän siinä on, että virheistä oppii?*

*KTKS: Se on varmaan se henkinen tai tunnepuolikin siinä. Et jos sä olet tehnyt jonkun--Ja sitten jos se haukutaan ihan pystyyn, niin se on sellainen tunnejuttu, että sä muistat vaan, että ei näin, että ei tule toistumaan kyllä. Oisko siinä jotain tommosta sitten." (KTKS)*

*"--Ja sit toisaalta se, että sä teet jotain asiaa. Teet sen sit suoraan oikein tai teet sen sitten kolme kertaa ja ensimmäiset kaksi kertaa päin seiniä. Kokemuksen kautta, kantapään kautta. Just vaan tietyllä tavalla tekemällä. Yrittämällä oppia siitä, mitä on aikaisemmin tehnyt ja kysymällä muilta--" (AKKK)*

*"No kyllä se on käytäntö, miten oppii parhaiten. Totta kai se on yrityksen ja erehdyksen ja kokemuksen kautta. Ja tietysti se lisää jos on jotain teoreettista tietoa niin kyllä se lisää, mutta kyllä se on, että harjoittelemalla oppii parhaiten." (KTOO)*

Yksi työelämään siirtyneistä valmiista kasvatustieteen maistereista koki voimakkaasti olevansa ei-kasvatustieteellisessä tehtävässä. Hänen kohdalla korostui motivaation merkitys oman osaamisen kehittämisessä. Tämä haastateltava ei päässyt haastamaan omaa kasvatustieteellistä osaamista, mikä sitten näkyi motivaation puutteena. Siltikin AKPKD piti tätä oman toiminnan tarkkailua tärkeänä työssä tapahtuvana oppimisen lähteenä. Kuten sitaatista näkee, AKPKD ajattelee, että tämä oppimisen lähde toimisi vielä merkittävämpänä oppimisen lähteenä, mikäli tarkkailun kohteeksi saisi oman toiminnan yhdistettynä selkeästi oman alan tehtäviin.

*"AKPKD: No kyllä ne itse asiassa varmaan on just tommoset ongelmalliset tilanteet. Että ne tulee ensimmäisenä mieleen. Just semmoiset haasteelliset tilanteet.*

*A: Mikä siinä on?*

AKPKD: *Musta tuntuu, että siinä on pakko miettiä, että mitä tehdään. Ne ei ole semmoista rutiiniluontoista, että tosta noin onnistuu kuin vettä vain, kun tekee. Että ne on just sellaisia, että pitää tosiaan suunnitella ja pohtia ja miettiä, että miten tästä haasteesta tai ongelmasta päästään eteenpäin. Ja siinä mun mielestä sitä ammatillista taitoa tarvitaan ja se kehittyy koko ajan. Ja sitten tottakai just tää, kun mä sanoin, että mä pystyin 10% käyttämään tästä omasta intressialueesta, että muuten se oli sitten vähän jotain muuta. Kyllähän semmoisetkin sitä ammatillista osaamista kehittää, kun sä pääset tekemään niitä oman alan juttuja, niitä mistä sä olet ite kiinnostunut ja ite motivoitunut. Ja tiedän kyllä, että ihan sama mikä työpaikka niin eihän ne ole 100%:sti sitä, että onpas kiva tehdä kaikkea. Siellä on myös niitä hommia, mitkä ei niin kiinnosta, mutta mieluummin jos haluaa sitä ammatillista osaamista kehittää niin kyllä sen pitäis olla ainakin 50% sitä omaa aluetta.--Koska mä huomasin aina, kun mä pääsin niitä koulutuksia suunnittelemaan, osallistuin niihin ja keräilin palautteita ja sun muita. Kun vähänkin pääsi siihen, niin mun motivaatio oli ihan eri.--" (AKPKD)*

Toinen työhön liittyvä informaali oppimisen lähde, oppiminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa, näytti tämän aineiston pohjalta nousevan myös vahvasti esille. Nimenomaan kanssakäyminen työpaikan erilaisten sekä kokeneempien ihmisten kanssa koettiin merkittäväksi oppimiskokemukseksi. Seuraava lainaus haastattelusta osoittaa, miten tällainen informaali oppimistilanne voi toimia kokemuksellisen oppimisen vaiheita noudattaen omaa tietämystä muokkaavana tilanteena.

*"--Mäkin olen huomannut tietyllä tavalla, että kun vaan käy jonkun ihmisen kanssa, joku juttu, mikä mullekin tulee, mä käyn sitä purkamassa jollekin ihmiselle, esimiehelle tai toisille kollegoille ja mä käyn juttelemassa niitten kanssa niin mä saan jokaiselta jotain siihen. Sit mä jossakin vaiheessa mietin, et mikäs tässä oikeastaan olikaan se ongelma. Että tää onkin aika simppele juttu. Et sit siinä miettii, et tapahtuuko siinä silleen, että mä vain käyn sitä purkamassa jollekin ihmiselle, niin mä oikeastaan tajuan itekin sen ongelman. Vai, tuleeko se silleen, et mä vaan jokaiselta saan palan jotakin tietoa ja sitten sen pystyy yhdistämään, et ok näinhän tää menee." (AKKK)*

AKPKD:n isoin ongelma työn onnistumisen kannalta oli substanssitudon puute. Tämä haastateltava siis koki olevansa itselleen täysin vieraassa maailmassa, sillä hän työskenteli teknologiayrityksessä, jossa suurin osa työkollegoista oli insinöörejä. Hänelle muiden tuki näytteli varsin suurta roolia.

*"Se oli sellaista, että hirveästi piti ottaa yhteyttä, neuvotella muiden kanssa ja kysellä muilta. Siis muut ihmiset oli hirveän tärkeitä siinä koko aika. Jos nyt miettii taas tätä oppimista niin sitä kautta oppikin sitten ja rupesi loksautaan ne palaset kohdilleen." (AKPKD)*

Harjoittelijoiden kohdalla tämä vuorovaikutuksen kokeminen oppimisen lähteenä näkyi edelleen niissä puheenvuoroissa, joissa nostettiin esille mahdollisuus ottaa osaa ja nähdä erilaisia työn mukanaan tuomia tilanteita, joissa tarvittiin asiantuntevaa otetta. KTH1 korosti tässä sitä, että hänet oli

sijoitettu asiantuntijoiden kanssa samaan työtilaan, jolloin vuorovaikutus kokeneempien kanssa oli läsnä käytännössä koko ajan.

*”Ja sitten yksi, mikä oli hirveen iso osa oli se, et mä olin kahden koulutus suunnittelijan kanssa samassa huoneessa. Se oli tosi iso huone. Mikä sit auttoi, et mä näin ihan kokoajan, mitä ne teki ja sitten ne kertoi mulle kokoajan, et miks ne tekee ja mitä nyttien ja millaisia tilanteita on ollut ja muuta. Et sen takia mä oikeasti pääsin näkemään siinä kokoajan, mitä tapahtuu, vaikka mä olisin tehnyt siinä sivussa jotain pienempää.” (KTH1)*

Toisaalta, kuten KTH2 ja KTH4 kertoivat, myös epäviralliset tilanteet saattoivat muodostua merkittäviksi oppimisen lähteiksi. Perinteinen kahvipöytäkeskusteluista oppiminen on siis tämänkin tutkimuksen mukaan todellisuutta, ainakin näiden kahden tutkittavan kohdalla. Tämän epävirallisen tilanteen ei toki tarvitse olla juuri kahvipöytäkeskustelu, mutta selkeimmin tällaisen työtehtävistä irrallisen tilanteen oppimistilanteena mainitsivat nämä kaksi haastateltavaa ja heillä tämä sattui tapahtumaan juuri kahvittelun lomassa.

*”--Ihan siis kahvipöytäkeskusteluissa juteltiin jostain tilastoista, mitä ne oli ajanut jostain koulutuksista, et miten Pirkanmaalla koulutetaan korkeakoulutettuja ja ammattikouluja jne. Sit niistä jotain tämmöstä koulutuspolitiikkaan liittyvää keskustelua, niin siinä mä huomasin, et itellä oli yllättävän paljon tietopohjaa siitä, kun ajattelee, et on pari kurssia käynyt-- ” (KTH2)*

*”Niin kuin mä olen kirjoittanut sinne Moodleen, että eniten musta tuntui, tai ei ehkä eniten, mutta tosi paljon oppi kahvitauoilla. Siellä kollegat purki jos tuli jotain vastoinkäymisiä niin avautuivat siellä kauhean avoimesti, koska ne ei lähde sinne seinien ulkopuolelle ne jutut ja sitten siellä oppi hirveästi siitä työpaikan arvojärjestyksestä ja semmoisesta, kun vain aisti kokoajan sitä, mitä siellä tapahtuu niin siitä oppi hirveästi.” (KTH4)*

Kolmantena otan esille oppimisen laadunvarmistuksen yhteydessä. Palautteen merkitys oman osaamisen tunnistamisen ja kehittämisen välineenä tuli esille kaikkien haastateltavien kohdalla. Yllättävää oli se, että osa haastateltavista toi esille, ettei palautetta välttämättä saanut, ellei itse aktiivisesti sitä pyytänyt. Palautteen merkitys nähtiin silti oleellisena osana oman osaamisen kehittämisessä. Tämä on informaalin oppimisen lähteistä se, jonka suhteen en pystynyt löytämään juurikaan eroa harjoittelun tehneiden ja työelämään siirtyneiden maistereiden välillä. Palautteen saaminen nähdään kokonaisvaltaisesti näiden tutkittavien keskuudessa tärkeäksi. Se, että palautteen merkitys nostettiin näin voimakkaasti esille, kertoo mielestäni siitä, että kokemuksellinen oppiminen on tietyissä tilanteissa käyttökelpoinen työssä

tapahtuvan oppimisen kuvaukseen. Palautteen merkitystä korostettiin etenkin siitä näkökulmasta, että palautteen avulla voisi vielä tehdä muutoksia suunniteltuun toimintaan.

*"Kyl mä sain sitten lopuksi sain palautetta ja kyllä aina välilläkin, et se päällikkö oli vähän kiireinen sinä aikana, kun mä olin siellä.--Kyl mä sit aina ite yritin tunkea itteäni joka paikkaan, et nyt voitais katsoa vähän, mitä mä seuraavaksi tekisin. Sillai oma aktiivisuus." (KTH2)*

*"Mä sain aina, sanotaan tällaisten työprojektien päätyttyä, niin mä sain sen palautteen kyllä. Et se tuli sit niissä kokouksissa, kun mä olin mukana näissä hallinnollisissa kokouksissa ja vaikka missä eri kokouksissa, niin niissä jos mä esittelin jotakin, mitä mä olin tehnyt, niin sitä kautta mä sain heti sen palautteen siitä." (KTH3)*

*"Jos mulla on sanottavaa, niin kyllä mä saan sen sanottua. Ne joko menee hyvin läpi mikäli niissä ei ole joku semmoinen, että ne pystyy toteamaan sen organisaation tapoihin tai käytäntöihin liittyen tyrmäämään, että ei voida toimia näin. Mikä on sitten taas mulle hirveän hyvä, että hei hienoa, että sanotte, että hyvä tietää taas tämäkin." (AKKK)*

*"A: Saatko sä säännöllisesti palautetta tai onko sulla mahdollisuutta saada palautetta?*

*KTKS: Mä olen sanonut mun esimiehelle, että mä mieluusti kuulisin palautetta.*

*A: Että automaattisesti sitä ei välttämättä tule?*

*KTKS: Ei välttämättä. Nyt kun se tietää sen se mun esimies, niin se aina kertoo mulle, et mitä.-- Ei tiedä yhtään, et menenkö mä ihan alta riman vai mitä multa odotetaan. Et se on tosi hankalaa. Sitten ehkä itekin on sellainen, et vaatii kuitenkin paljon, et sen mä olen huomannut.--" (KTKS)*

Tapaus AKPKD on mielenkiintoinen myös tämän palautteenannon tärkeyden näkökulmasta. Ajatus siitä, että olet vieraalla maalla ja yrität oppia täysin uusia asioita, on tilanne, jossa kuka tahansa toivoisi saavansa palautetta, jotta tietäisi, miten on suoriutunut. Itsearviointi on vaikeaa jos työssä käsiteltävät asiat ovat muutenkin vaikeasti ymmärrettävissä. Vastauksesta on tulkittavissa myös se, miten tärkeäksi kasvatustieteen opiskelija mieltää palautteen annon – siis opinnoista on jäänyt mieleen, mikä merkitys palautteella on oman osaamisen kehittämisessä.

*"Mut just, että ei sitä palautetta, ei sitä tullut. Ja just tää, että sitä on viisi kuusi vuotta nyt tahkottu niin kyllä tuli semmoinen olo, että mä menen ite kysymään nyt. Ja just esimerkiksi, kun se [työnvälitysfirman] tyyppi kävi siellä kerran just ennen, kun piti uusia sitä sopimusta, niin sehän oli kysellyt, miten olen pärjännyt. Mä kysyin [esimieheltä], että no mitä sä sanoit. Ihan kuin pieni lapsi, just kerro nyt mulle, mitä sä sanoit siellä. No sitten se sanoi, että kyllä sä tiedät itekin. Mä olin, että no en mä tiedä. Mitä sä sanoit sille? No joo, että mä kerroin, että olet hyvin pärjännyt ja päässyt--Niin tääkin, että päässyt tosi hyvin mukaan tähän. Ja itellä on semmoinen olo, että oikeasti oletko sä sitä mieltä, että mä olen päässyt tosi hyvin mukaan, kun musta tuntuu, että mä en ole todellakaan. Se oli, että no oot oot. Ajattele nyt, mitä kaikkea sä olet tehnyt. Että just, että sitä palautetta tuli, mutta ite piti mennä nyhtään sitä." (AKPKD)*

Oppiminen muita kouluttamalla ja opastamalla osoittautui kahden tutkittavan kohdalla työhön liittyväksi oppimisen lähteeksi. Mielenkiintoisen tästä tekee se, että tämän selkeästi maininneet olivat harjoittelijoita, mutta esimerkiksi KTOO ei selvästi maininnut asiaa, vaikka hän vähäisessä määrin on myös työnsä puolesta opettanut. KTOO kyllä mainitsi, että erityispedagogiikan opinnoista on ollut hyötyä, mutta varsinaista opettamista hän ei sen paremmin analysoinut omana oppimisen lähteenä. Toisaalta tämä voi olla myös osoitus siitä, että KTOO:n pääasialliset työtehtävät ovat muuta, kuin opettamista. Harjoittelijoiden kohdalla tästä opetus- ja koulutustyöstä saatu oppi voidaan kiteyttää siihen, että oma käsitys opettajana tai kouluttajana toimimisesta sai vahvistusta ja tarkemmin määritellyn muodon (KTH3) sekä toisaalta toi myös uuden lisän siihen, mitä voisi joskus tulevaisuudessa tehdä (KTH4). Itsessä oleva potentiaali siis nousi esiin, kuten KTH4:n ajatuksesta voi nähdä. Tämän voi mielestäni tulkita myös niin, että opetus- ja koulutuskokemukset ovat molempien kohdalla lisänneet käsitystä omasta ammatillisesta identiteetistä.

*"Ja sit, mitä mä olen kanssa oppinut, oli just tää opettajana tai kouluttajana olo. Mä olen aina ajatellut, et musta ei välttämättä tule ja mä en haluais olla kouluttaja. Mutta nyt, kun sitä joutui tai pääsi tekemään niin oppi tavallaan nauttimaan, kun huomaa, että pystyy. Että sen mä opin." (KTH4)*

*"No kyllä mä opin siitä opettajan työstä ja näki sitä, kuinka nimenomaan, et kun itellä on se ajatus, et jos jonain päivänä olis opettajana, niin näki hirveän paljon sitä opettajan työtä muunakin kuin sinä opettamisena. Just, et näki mitä kaikkea muuta se on ja miten hirveästi niillä on kaikenmaailman juttuja muitakin kuin sitä konkreettista opettamista.--Oppi kyllä sitä ja sai kokemusta siitä opettamisesta ja niistä ammatillisen puolen oppilaista." (KTH3)*

Oppiminen muodollisessa koulutuksessa tuli kyseeseen vain työelämässä toimivien valmiiden maistereiden vastauksissa. Tutkittavat olivat nuoria, vähän oman alan työtä tehneitä, joten kaikille ei ollut vielä edes tullut eteen tilannetta, jossa olisi osallistunut ns. formaalin oppimisen piiriin. KTKS oli tilanteessa, jossa työnantaja oli puhunut mahdollisista koulutuksista. Tätä tutkittava piti hyvänä ajatuksena ja odottikin koulutukseen pääsyä, sillä uskoi sen antavan hänelle uutta työssään tarvittavaa kompetenssia.

*"A: Oletko sä ollut jo jossain koulutuksissa ite?"*

*KTKS: En ole ollut vielä, mut justiin oli puhetta, että tää projektitoiminta, että mulle haluttais enemmän vastuuta niistä. Mitä mä ehkä vierastan eniten kuitenkin sitä noissa mun*

*työtehtävissä. Mutta tällainen projektiosaamisen joku koulutus on keväällä, niin sitten nää koulutusalojohtajat oli puhunut, et se vois olla mulle ihan hyvä jos mä menisin sinne.” (KTKS)*

Myös KTOO oli jo päässyt ottamaan osaa koulutuksiin ja näki tämän erittäin tärkeänä oppimisen lähteenä, yhdessä kokemuksen tuoman opin kanssa.

*”No ehkä koulutukset, että niistä saa kyllä aika paljon irti ja mä olen päässyt ja nyt on taas tulossa monia koulutuksia. Että ne ehkä eniten kehittävät. Ja kyllä tottakai se tekemällä tekeminen kehittää, että olen mä jo paljon viisaampi, mitä syksyllä aloittaessani.” (KTOO)*

#### 5.4 Yliopisto-opintojen integroiminen käytäntöön kokemustiedon tuottajana – osoitus kokemuksellisesta oppimisesta

Yksi oleellinen osa asiantuntijuutta on taito yhdistää olemassa olevaa teoretietoa käytäntöön. Tämä ei tarkoita sitä, että teoria pitäisi sellaisenaan yhdistää käytäntöön. Kuten Mezirow (1998) sanoo, reflektio on selvitystyötä, jossa kysytään, onko opittu olosuhteet huomioiden yhä perusteltua. Tämä reflektio on oleellinen osa myös Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen syklikuvausta. Reflektio ja omien tietämysrakenteiden kyseenalaistaminen voi saada aikaan jäsentyneemmän uuden tietämyksen tason, joka toimii jatkossa omaa toimintaa ohjaavana tekijänä. Tätä teorian ja käytännön integraatiota lähestyin haastatteluissa kysymyksillä siitä, mitä yliopistossa opittua on voinut käyttää työtehtävissä sekä, mitä pää- ja sivuaineita on voinut katsoa hyödyntäneensä työssä ja millä tavalla. Tällaista kokemukseen perustuvaa reflektointia yliopistossa opitun tiedon yhdistämisestä käytäntöön esiintyi selkeämmin työelämään siirtyneillä valmiilla maistereilla. Kaikki haastateltavat kyllä kertoivat esimerkkejä siitä, mistä ovat kokeneet hyötyneensä eniten, mutta selkeämpää reflektointia, jopa kriittistä reflektointia esiintyi työelämässä toimivien kasvatustieteen maistereiden kohdalla. AKPKD toi esille juuri sen, että itse työnteossa hän ei ajattele yksittäisiä teorioita, mutta niiden yhteyden käytäntöön ja asioiden refleктоiva havainnointi tapahtuu jos asiaa miettii jälkikäteen.

*”Voi olla jäsentynytkin ja onkin varmaan jäsentynyt, että kyllähän ne nyt sillee joitakin juttuja kun rupeaa miettimään, että niin joo tätähän tosiaan sillä ja sillä teorialla on ajettu takaa. Mutta sitten mä olen kyllä huomannut semmoisia, että noi jotku teorit ei mun mielestä pidä kyllä yhtään*

*paikkaansa. Että jäsentynyt silläkin tavalla.--Että sellaisia on huomannut. No esimerkiksi joku Nonakan ja Takeuchin prosessi, että sitäkin mä olen miettinyt, että miten tää nyt ihan oikeasti toimii tässä. Kyllähän se periaatteessa, että sitähan me tuollakin toteutettiin, että kyllä se siis toteutui. Että sillai rupeaa yhdistelemään ja jäsentämään niitä. Mut sitten taas toisaalta hyvin vähänhän sitä teoriaa tulee mietittyä siinä itse työntouhussa. Mutta ehkä sitten jälkikäteen kun miettii jotain sitten kun on rauhallisempaa niin sitten voi jotenkin eri tavalla yhdistellä. Että en minä ainakaan silloin mieti niitä teorioita niin hirveesti.” (AKPKD)*

Yliopisto-opintojen pro gradu-tutkielman teko nähtiin tässä aineistossa yhtenä niistä kasvatustieteen opinnoista, joiden siirrettävyys käytäntöön on ollut selkein. Tämän asian otti esille sekä harjoittelijat, että etenkin työelämään jo siirtyneet. AKKK toi esille, miten hän juuri tämän hetkisessä työssään huomaa yhteyttä omaan pro gradu -tutkimukseensa ja siinä olleisiin teorioihin.

*”No siis kasvatustieteen opinnoista niin kuin mä silloin jossakin vaiheessa totesin, kun mä gradua tein, että gradu oli mulle kaikista paras kasvatustieteen opinnoista. Se oli mulle se kaikista käytännönläheisin, kaikista konkreettisin, niin kuin sen on varmaan ajatus ollakin. Kyllä mä niitä asioita ehkä olen sillä tavalla tarvinut.--Kyllä mä luulen, että gradun kautta. Siinä gradussakin mulla oli aika paljon semmoisia teorioita, mitkä oli yrityksen hallinnon puolellakin. Elikä Nonaka nyt on esimerkiksi molemmissa. Mä en työelämässä mieti mitään tiettyä teoriaa semmoisena teoriana, että miten se nyt vaiheittain menikään. Just se, että mullahan oli gradussa tää Järvisen ja Poikelan tynnyrimalli, niin en mä niitä vaiheita koskaan mieti, että miten se etenee. Ehkä se vaan on jotenkin jäänyt tänne takaraivoon se perusajatus, miten ihminen oppii yksin, miten se oppii ryhmässä ja miten organisaatio voi oppia.--” (AKKK)*

Myös AKPKD totesi oman lopputyönsä olleen kehittävä etenkin sen takia, että hän huomasi prosessin edetessä siitä olevan oikeasti hyötyä organisaatiolle, johon tämä haastateltava työn teki. Hänen kohdalla teorian integroiminen käytäntöön on konkretisoitunut sen huomion kautta, että omasta teoreettisesta työstä on ollut apua todellisessa työelämässä. Tämä haastateltava oli siinäkin mielessä mielenkiintoinen, että hän ajatteli oman kasvatustieteellisen osaamisen kehittymistä tietyllä tavalla myös hypoteettisesti. Näin siksi, että AKPKD pääsi pitkälle erään koulutuspalveluja tuottavan organisaation työhakuprosessissa, jonka koki voimakkaasti olevan paitsi organisaationa myös työnkuvaltaan oman alan organisaatio. Tässäkin organisaatiossa oltiin erittäin kiinnostuneita AKPKD:n tekemästä pro gradu-tutkielmasta.

*”--Mutta musta tuntuu, että esimerkiksi taas tää [koulutuspalveluja tuottava organisaatio] jos mä olisin mennyt sinne, koska ne oli tosi kiinnostuneita mun gradusta esimerkiksi. Ne halus sen nähdä ja mä vein sen sinne ja ne oli ihan sillai, että tää on tosi mielenkiintoinen ja voi voi tästähän olis paljon hyötyä. Musta tuntuu, että siinä organisaatiossa mä olisin päässyt hyödyntämään sitä mun viimeisintä tietoa yliopistolta. Mutta, kun toi on niin erilainen. Koska mä tosiaan koin, että mä en mukamas pysty hyödyntämään yhtään mitään. Eihän se ihan silleen pitänyt paikkaansa. Just se, että jos mä olisin päässyt ihan oman alan organisaatioon, niin*

*musta tuntuu, että siellä olis päässyt ja joutunut hyödyntämään ja ne olis varmasti kysellyt.--Mä sanoin, että tää on tosi hieno homma. Mä ajattelin, et silloin kun mä tein gradun, että siitä on hyötyä sille [organisaatiolle] ja mulle itelle. Mutta tähän on ihan loistavaa, että joku ihan ulkopuolinen organisaatio tavallaan on kiinnostunut siitä.” (AKPKD)*

Myös harjoittelijat mainitsivat työkokemuksen kautta heränneen huomion teorian liittymisestä käytäntöön. KTH2 oli harjoitteluun mennessään jo hyvin pitkällä oman pro gradunsa kanssa, mutta kertoi huomanneensa harjoittelun aikana, että hänen tutkimusaiheeseen liittyvät asiat oli nähtävissä myös käytännössä, mikä mahdollisti teorian konkretisoinnin ja myös sen syvällisemmän ymmärtämisen.

*”Sanotaan, että kun mä olin tekemässä mun gradua jo silloin, kun mä olin siellä, niin ehkä siinä kaikista eniten, kun se liittyy noihin maahanmuuttoasioihin, niin se oli ehkä semmoinen, mistä mulle oli kaikista eniten hyötyä, että mä olin tehnyt sitä just siinä hiljattain ja se oli vielä työn alla, niin se oli jotenkin konkreettisimmin siinä läsnä. Ja tuntui, että sit se harjoittelukin antoi siihen jotain näkemyksiä tai ainakin huomasi, et nää samat asiat täällä pyörii, mitä mä olen siellä gradussani miettinyt. Et ehkä se oli se, et jos siinä nyt teoria jotenkin konkretisoituu niin sitä kautta.” (KTH2)*

Muiden harjoittelijoiden, paitsi KTH3:n, kohdalla pro gradu-tutkimuksen aihe oli niin erilainen, mitä harjoittelun sisältämä työnkuva, että yhteyttä ei sen takia voinut löytää. Tämä johtikin ajattelemaan sitä, että harjoittelu olisi voinut olla hyvä suorittaa siinä vaiheessa opintoja, jolloin tutkimusaihe on vielä valitsematta ja pyrkiä löytämään aihe harjoittelun tuomasta kokemuksesta. Näin kävi KTH3:n kohdalla.

*”A: Onko tällä harjoittelulla ollut vaikutusta jäljellä oleviin opintoihin? Tarkoitan esim. sivuainevalintoihin tai gradun tekoon?”*

*KTH3: No gradun tekoon on ollut. Mä en oikein tiedä, et missä vaiheessa mä sen aiheen, et ei mulle nyt kukaan sitä ehdottanut sieltä harjoittelupaikasta, mutta kun mä teen nuorista ja nuorten kulttuureista ja siitä opettajan työstä ja kun mä vielä teen sen sinne harjoittelupaikkaan.” (KTH3)*

Tämä yhtenä teemanakin ollut aihe opintojen integroimisesta käytäntöön sai välillä aikaan melko kiivasta keskustelua. Tunteita herätti etenkin se, että juuri kasvatustieteen opinnot nähdään niin teoreettisina, että niiden sitominen käytäntöön on vaikeaa. Etenkin työelämään jo siirtyneet valmiit maisterit antoivat kritiikkiä tälle teoriapainotteisuudelle. Tässä kohdin on hyvä muistaa se, mitä Launis ja Engeström (1999) ovat tämän päivän asiantuntijuudesta esittäneet. Työelämä asettaa koulutukselle ja sieltä saataville kompetensseille



niin kovia vaatimuksia, joihin on täysin mahdoton edes kokopäiväisellä kouluttautumisella vastata. Työkokemus opettaa, mutta työelämään siirtyvällä olisi hyvä olla edellytykset kyetä oppimaan muutoksen keskellä.

*"Mutta sitten noihin kasvatustieteen opintoihin palatakseni niin, ehkä ne on liian teoreettista. Miksei niihin kursseihin olis voinut ujuttaa sellaista vähän käytännöllisempää. Ok, kyllä mä ymmärrän, että kasvatustieteissä yritetään, että tulis tutkijoita, että niihin ne on hyvät. No, noissa eri oppimistyyleissä niin niissä on vielä voinut ymmärtää, että hei tää on sitä. Osassa on kyllä aika lailla viuduvaudivoo. Ehkä on voinut olla, mutta sitä ei pakosti aina huomaa. On sitä tietoa tosi paljon, mutta sitten pystyykö sitä hyödyntämään niin se on sitten eri asia, ainakaan kaikissa jutuissa." (KTOO)*

Tämäkin haastateltava kyllä löysi pääaineen opinnoista asioita, jotka ovat olleet siirrettävissä käytäntöön, vaikka itse painotti sivuaineiden parempaa siirrettävyyttä.

*"Ehkä erityispedagogiikkaa. Meillä on aika paljon erityistarpeessa olevia ja meillä on integroitu ne näihin yleisryhmiin. Huomaa, että siitä on ollut tosi paljon hyötyä. Ja nyt esimerkiksi näissä ysiluokkalaisissa niin heti tiesi, että minne ne voi hakea. Heti osas hahmottaa, että kun sillä on se diagnoosi niin, minkälaiset tehtävät ja ammatit olis hyviä jatkon kannalta. Ja osaa myös hyödyntää siinä opetustilanteessa sen, että vähän katsoo, miten opettaa.--Ja kasvatustieteestä se, että tietää, millä menetelmillä, että voi koittaa aika monia juttuja. Että mun mielestä toi ryhmätyömenetelmät ja oppimaan ohjaaminen niin ne on ollut tosi hyviä kursseja, että niistä on ollut tosi paljon hyötyä.--Erityisesti erityispedagogiikasta on ollut hyötyä." (KTOO)*

AKKK toi esille myös pääaineopintojensa teoreettisuuden siitä näkökulmasta, että muutenkin vaikeasti ymmärrettäviä teorioita on vielä vaikeampi ymmärtää ja sisäistää, jos ei ole mitään kokemusta, mihin teorian voisi sitoa.

*"Siis ehkä jotain näitä, kyl mä muistan, että niistä, oliko ne nyt aikuiskasvatuksen syventäviä opintoja. Niin oli pari jotain näitä, mitä Poikela veti. Oli henkilöstön kehittämiseen ja työyhteisön kehittämiseen liittyviä. Niissä on käyty läpi jotain, että mikä on matriisiorganisaatio ja tällöisiä. Niin ne on siitä. Ne on toisaalta tullut myös yrityksen hallinnon kautta, mutta ne oli semmoisia hyödyllisiä. Jotenkin musta tuntuu, että ne kasvatustieteen kurssit, niissä olis ollut aineksia enempiäkin, mutta ne liiaksi jäi sinne teorian tasolle. Niissä olis enemmän voinut ne caset olla työelämästä eikä vain sitä, että tehdään referaattia kirjasta ja jostain teoriasta. Vaan mieluummin niin, että tehdään case työelämästä ja linkitetään siihen joku tietty teoria. Mitä tehtiin taas yrityksen hallinnossa.--Jotenkin musta tuntuu, että ne on hirveän vaikeita ne teorit ymmärtää. Varsinkin tietysti, kun oli nuori, on tietysti edelleenkin, ei mitään työkokemusta. Kun ei pystynyt edes ite mihinkään aikaisempaan kokemukseen niitä pohjata, niin sen takia siihen olis kaivannut sitä, et niitä olis peilattu johonkin caseen." (AKKK)*

Työelämässä toimivista valmiista kasvatustieteen maistereista AKPKD suhtautui näistä tutkittavista selvästi positiivisimmin oman pääaineensa aikuiskasvatuksen opintoihin, mutta toi esille sen ongelman, että hän ei

todellisuudessa ole vielä päässyt haastamaan omaa aikuiskasvatuksen tuomaa tietämystä kuin osittain. Näin ollen sivuaineet ovat suunnanneet toistaiseksi eniten teorian ja käytännön integroitumista.

*"No mulla on ainakin sillai, että pääainetta kun miettii, niin noi perus- ja aineopinnot oli sillai, että en mä tiedä, olenko mä nyt niistä niin. Mutta laudaturin opinnoista mä olen kyllä ollut tosi tyytyväinen ja niistä musta tuntuu, että kaikista eniten pystyisi hyödyntää tuolla työelämässä. Ja ne on ollut tosi mielenkiintoisia kursseja. Ne aine- ja perusopinnot, no, kai niistäkin on jotain jäänyt käteen, mutta ei niin kauheasti. Ehkä olis ollut helpompaa jos olis päässyt siihen ns. oman alan hommaan niin sitten olis helpompi arvioida tota pääaineen antia sille. Nytten tosiaan ihan selkeästi menee sinne yrityksen hallinnon puolelle, että niistä on ollut hyötyä. Mulla on kyllä ihan sillai niin kuin mä sanoin tossa alussa niin kyllä mä siltikin jos mä nyt lähtisin opiskelemaan niin mä lähtisin lukemaan kasvatustieteitä tai sitten psykologiaa." (AKPKD)*

Sivuaineiden siirrettävyyttä käytäntöön korostivat muutkin työelämään siirtyneet valmiit maisterit. Tätä asiaa kuvattiin niin, että sivuaineiden katsottiin antavan parhaiten suunnan omalle ammatissa toimimiselle. Toisaalta nämäkin haastateltavat toivat esille sen merkittävän asian, että kasvatustieteestä on saanut tietoa oppimisesta, jota kyllä voi hyödyntää omissa töissään. Tämä on merkittävä oppi siinä mielessä, että oppimaan oppimisen taidot ja tiedot ovat niitä asioita, joita työelämässä arvostetaan. Se on kompetenssia, jota tämän päivän työelämässä tarvitaan. Tätä kompetenssia arvostetaan sekä siitä näkökulmasta, että työntekijä tiedostaa oman oppimaan oppimisensa, että ymmärtää, miten tuota tietoa voi käyttää muiden ihmisten kehittämiseen esim. niin, että tämä auttaa myös organisaatiota kehittymään ja kasvamaan. Toisaalta kritiikkiä antaneet haastateltavat ymmärsivät myös sen, että yliopisto ei voi olla kädentaitojen tehdas, joka tuottaisi vastavalmistuneille sellaista osaamista, jonka voi suoraan siirtää työelämän käytänteisiin.

*"Ne, mitä mä olen kaikista eniten tarvinut. No jos ajattelee kasvatustiedettä, aikuiskasvatusta, niin se mitä mä nyt olen tässä sanonut niin se tietynlainen yleisymmärrys ihmisen käyttäytymisestä, ihmisen oppimisesta. Yrityksen hallinnosta kaikista eniten ihan suoraan oppiaineena, koska mä koin aina, että se on kaikista käytännönläheisintä. Siellä käsiteltiin suoraan konkreettisia tapahtumia ja mietittiin niihin erilaisia caseja niin se oli mun mielestä kaikista tehokkainta.--Sitten se, mitä mä myös olen hyödyntänyt, mitä myöskin tossa mainitsin niin pedagogiset opinnot. Tietyllä tavalla jotain markkonoinnista, jotain ajatuksia puheviestinnästä. Puheviestinnästä ehkä lähinnä tämmönen neuvottelutaitopuoli. Sieltäkin se semmonen ihmisten ryhmätyöskentelydynamiikka. Ne on ehkä semmoisia, mitä voi sanoa suoraan sieltä. Nää on niitä, mitkä mulla on oikeastaan jokaikisessä työtehtävässä ollutkin." (AKKK)*

*"KTKS: Vetäisin syvään henkeä. Siis aivan aiheesta. Olis kiva kyllä ottaa sellainen verrannollinen esimerkki, että jos tässä olis joku muu, kuin kasvatustieteen maisteri niin varmaan ihan oikeasti pystyis hoitamaan noi hommat ihan tasan yhtä hyvin. Ihan oikeasti. Mä*

*mietin tätä tossa ennemminkin, että mitä se yliopisto-opiskelu on antanut. No siis se, mikä on ehdottomasti konkreettista hyötyä, niin on tää tekstintuottaminen, tiedonhaku. Tällaiset akateemiset.*

*A: Onko mennyttä vuodet hukkaan?*

*KTKS: Joku on vialla. Tottakai, et edelleen, et ollaan yliopistomaailmassa, akateeminen tutkinto, että onhan siinä ne omat, että eihän se voikaan olla sellaista näppärää kädentaitoja, mitä opetellaan. Kyllä tollaset perusjutut pitäis sinne sisältyä. Että filosofia on ihan ok, mutta ei liikaa. Et, kun oikein yrittää miettiä, et ei ole kertaakaan tullut sellaista, et joku juttu, et hei tästä me puhuttiin siellä kasvatustieteen kurssilla. Ei mitään. Et ainut, et tätä erityispedagogiikkaa, niin sitä huomaa, et ilman sitä olisin varmasti enemmän hunnigolla. Että sivuaineet on tukeneet enemmän, mitä pääaine. Että samaten psyka, et vähän tietää, kun on monennäköisiä häiriöitä opiskelijoilla. Niin se on antanut sellaista teoreettista tietämystä, mutta kasvatustiede ei tosiaankaan.” (KTKS)*

Tämänkin maisterin kohdalla ilmeni haastattelun edetessä, että hänen työssään on voinut siirtää kasvatustieteellistä osaamista ja tietämystä myös käytäntöön. Tämä oppimisen monipuolinen kompetenssi kyllä tunnustetaan, mutta ainakaan heti valmistumisen jälkeen sen merkitystä ei ehkä osata vielä nähdä. Muut teknisemmät taidot näyttäisivät ainakin osan tutkittavien kohdalla olevan sellaisia, joita koetaan tarvittavan enemmän.

*”Onhan siis tottakai tällainen perustietämys ja -tuntemus siitä, minkälaista on esimerkiksi hyvä opetus. Et jos tekee koulutussuunnittelua, et minkälaista on hyvä koulutus. Ettei ole ihan vain ajateltu sillai teknisestä näkökulmasta. Et vähän tietää. Kyllä se on tärkeä. Ja sitä ihan tällaiset opetusmenetelmälliset jutut. Mä olen miettinyt sitä, että kun meillä on ollut näitä ihanuuskursseja kaikkia tehty jos jonkinäköistä. Opetetaan toisille pienryhmissä ja ryhmätenttejä ja kaikkea, mikä on ollut tosi työllistä, kun muilla on ollut vain kirjatenttejä. Et kyllä se on osa sitä koulutusta kuitenkin. Et jos sitä sais hyödynnettyä myös tuolla suunnittelussa.--” (KTKS)*

Harjoittelijoiden kohdalla vallitsi hieman optimistisempi asenne omaa pääainetta kohtaan. Harjoittelijoiden kohdalla korostui jälleen se, että asioiden näkeminen ja kuuleminen synnyttivät huomion siitä, että yliopistossa opitut teoria-asiat ovat integroitavissa käytäntöön. Tämä onkin varmasti yksi selittävä tekijä tälle ryhmien välillä havaittavalle erolle. Kuuleminen ja näkeminen ovat kuitenkin eri asia, kuin vastuun kantaminen tehdystä työstä ja tuoreella maisterilla jopa paine työssä onnistumisen tärkeydestä. Tällaisessa tilanteessa on ymmärrettävää, että ihminen kaipaa suoraan työtehtäviin siirrettäviä taitoja. KTH1 ilmaisi asian niin, että hän huomasi käytännön työtilanteissa opintojen tuoneen kasvatustieteellistä näkemystä, mitä ei varmasti silloin vielä ollut, kun tuli yliopistoon. Näissä harjoittelijoiden vastauksissa ilmenee myös oppimaan oppimisen tieto, joka on koettu tärkeäksi kasvatustieteen antamaksi opiksi.

*"Niin mulla oli alkuun vähän semmonen, et mä aattelin, et mitä mä niinku oikeesti silleen kasvatustieteilijänä tiedän ja mitä mä osaisin enemmän kuin kuusi vuotta sitten. Mut tota noin niin. En mä tiedä. Kyl se sitten. Mä olin ehkä sit siihen positiivisesti yllättynyt, kun huomasi, et on hirveen paljon mielipiteitä, on semmoisia asioita, mistä tietää, kun puhutaan tietystä käsitteistä ja tietyistä semmosista alueista, semmosta tietynlaista kasvatustieteellistä näkemystä. Niin, kyllä sitä sit kuitenkin oli." (KTH1)*

*"Ihan varmaan pääaineen aikuisten oppimista ja niitä teorioita. Ihmiset on niin erilaisia, mutta varmasti myös sitä psykologista silmää kohdata niitä ihmisiä. Myös erityispedagogiikka, koska siellä monella on ihan oppimisvaikeuksia, sen huomaa." (KTH4)*

*"Ehkä se on se kasvatustiede. Kasvatustiede tietysti omalla lailla on aika laaja, mutta just nää tällaiset oppimiseen ja kuinka se oppiminen on sitä ohjausta ja tällaiset oppimisen kehittämiseen liittyvät asiat. Ei mulle ehkä tule sellaista konkreettista asiaa nyt mieleen. Kyllä mä eniten löydän ne kytkökset sieltä kasvatustieteestä. Se on niin paljon sitä oppimista ja sitä koulua ja koulutusta ja tällaista, et kyllä sieltä eniten löytyi." (KTH3)*

Seuraava lainaus KTH2:n haastattelusta osoittaa, millainen tilanne voi harjoittelijan näkökulmasta olla. Harjoittelu on ainutlaatuinen mahdollisuus vuosienkin teoriaopintojen jälkeen päästä katsomaan, miten opittu asia on liitettävissä käytäntöön. Kyse lienee lähinnä ihmisen inhimillisestä käyttäytymisestä hakea oikeutta tekemilleen valinnoille. Tätä ei sovi vähätellä, sillä ammatillinen identiteetti saa vahvistua jo harjoittelussa. Jos harjoittelu antaa mahdollisuuden tällaiselle kehitykselle, sen voidaan katsoa täyttäneen jo yhden merkittävän harjoittelulle asetetun tavoitteen.

*"Mut kyllä mä uskon, et se oli se oma pääaine, mikä sai semmoista vahvistusta. No se nyt ehkä ittee kiinnostaakin kaikista eniten, kun mä oman pääaineeni kautta olen kasvatustieteen maisteri, niin miksi mä olen just se, enkä hallintotieteen maisteri. Tottakai mä ainakin haluaisin kokea, et se on ollut mun oma valinta olla kasvatustieteen maisteri, eikä mikään muu. Et siinä mielessä ehkä sitä sitten hakikin sieltä sellaisia asioita, mitkä vois vahvistaa sitä omaa koulutusta." (KTH2)*

Yleisesti ottaen kaikki haastateltavat korostivat akateemisen tutkinnon mukanaan tuomaa kompetenssia ja sen käyttökelpoisuutta työelämässä. Esimerkiksi KTH2 teki työssään selvityksen, jossa omien sanojensa mukaan tarvitsi kompetenssia, jota kokee saaneensa yliopistosta.

*"No kyllä varmaan tossa tutkimuksen tai en mä sanois sitä tutkimukseksi, mutta selvityksen teossa auttoi se, että on yliopistolla kirjoittanut tosi paljon ja osas nopeastikin luoda tekstiä ja ottaa selvää ja karsia turhaa tietoa ja selvitellä lähteitä. Tällaista tiedon kriittistä prosessointia niin se on se, mitä yliopistolta, mitä ei ehkä tajuakaan ennen kuin on yliopiston ulkopuolella, niin sit vasta ehkä tajuaa, et nää vois olla sellaisia taitoja, mitä mä ehkä yliopistolla olen oppinut, et mitä mä en olis oppinut silloin, kun mä olen ollut vaikka [pikaruokalassa] töissä." (KTH2)*

*"--Sit toisaalta kokonaisuuksien hallinta myös siinä, että kun tulee tämmönen iso kaku, että nyt sulla on tommonen projekti, joka vaikuttaa aluksi semmoiselta aivan järkyttävältä, että miten*

*tästä nyt lähdet liikkeelle. Niin tavallaan se, että sä et panikoi siitä vaan sä rupeat jotenkin ehkä analyttisesti sitä miettimään pala palalta, hajottamaan pienempiin osiin.--Et semmoinen tietynlainen uskallus tarttua asioihin. Kyllä mä luulen, että se on tavallaan tullut myös tuolta yliopistolta, että kyllähän siellä oli kans näitä kurseja ja töitä ja muuta, jossa mietti, et tästä ei tule ikinä mitään. Mutta sitä sit jossain vaiheessa, että kyllähän tästä tulikin. Se on ehkä se. Semmonen kokonaisuuksien hallinta ja tommonen analyttisyys niin se on, mitä mä koen, että se on ehkä yleisesti ottaen akateemisen tutkinnon etu. ” (AKKK)*

Haastatteluista nousi esiin myös se, että omassa työssä onnistumisessa tai ammatillisessa osaamisessa työssä onnistumisen näkökulmasta korostettiin myös muuta kokemusta ja osaamista kuin vain yliopisto-opintoja. Aikaisempi alan työkokemus, aikaisempi työkokemus yleensä sekä oma persoona ovat tuottaneet kompetenssia, jota on voinut hyödyntää niin oman alan töissä, kuin työelämässä yleensäkin. Muusta elämän tuomasta kokemuksesta on ollut hyötyä ainakin yleisten työelämässä tarvittavien kompetenssien hankkimisen suhteen.

*”--En mä tiedä. Ei mulla ole oikeastaan ollut sellaisia harrastuksia. Mä koen, että se on vaan tietyllä tavalla tää mun luonne, mikä nyt on ajanut elämässä eteen päin. Kai sitä on jotenkin sosiaalinen ja tulee toimeen ihmisten, erilaistenkin ihmisten, kanssa. Jo perhepiirissäkin on kuitenkin joutunut olemaan hyvinkin erilaisten kanssa.--” (AKKK)*

*”On tottakai. Kyllä mä uskon, että sillä oli vaikutusta, että mä [tänne] pääsin, että mulla oli cv:ssä, että mä olen ollut henkilöstösihteerinä. Että mulla olis edes jonkinnäköistä näkemystä siitä, mitä on työ henkilöstön parissa. Vaikka se työ henkilöstösihteerinä oli jotain ihan muuta, kun se ehkä olis voinut olla. Mutta se oli semmoinen ehkä yleiskatsaus, kaikkea silppua ihan hirveästi. Kyllä mä koen, että sillä varmaan jotain merkitystä oli.--” (AKKK)*

*”On. En olis saanut ilman [harjoittelukokemusta] tätä paikkaa. Mä olin mukana ESR-projektissa, niin se oli ihan, et vau. Kaikki tavallaan, mitä [siellä] tein, olen saanut ottaa mukaan tänne uuteen paikkaan. Kaikki opit ja käytänteet. Vaikka työtehtävät on nyt vaativampia ja ihan eritasoisia, mutta kuitenkin sellainen pohjatuntuma niin kaikki tavallaan, mitä pysty hyödyntämään niin pystyn täällä nyt sitten käyttämään. Että kyllä se on ihan selkeä sellainen portaittain etenevä, et se kokoajan syvenee, minkä tavallaan huomaakin, et oho, et mähän olen ihan hyvin putkessa tässä tavallaan.” (KTKS)*

*”--Että kyllä aika monenlaisia hommia pystyy tekemään, mutta mä en sitten tiedä, kun musta tuntuu, että nekin kaikki, missä on ollut aikaisemmin töissä, että nekin kokemukset on vaikuttanut ainakaan muhun sillai, että mitä kaikkea kuvittelee pystyvänsä tekemään. Että se ei ole pelkästään se koulutus vaan siinä on kaikki se muu, mitä on siinä opintojen ohella tehnyt.--” (AKPKD)*

Harjoittelijat korostivat ymmärrettävästi juuri muita elämän varrella saamiaan kokemuksia, sillä harjoittelu oli monelle ensimmäinen oman alan työkokemus.

*”Mä ajattelen, et se on yleisestä semmoisesta harjaantumisesta, et on ollut kaikissa työtehtävissä, missä on ollut aikaisemmin niin on oppinut siihen tietynlaiseen käyttäytymiseen, tietynlaisiin taitoja kehittämään, just tää oma-aloitteisuus, joustavuus kaikki tän tyyppiset, mitkä*

*ei nyt ehkä kasvatustieteelliseen liity. Niin mä koen, et mä oon oppinut ne jossain työelämässä ja ehkä muissa sanotaan nyt vaikka ihan niinkuin tällaisissa yleisissä, mitä nyt elämässä on tai koulutuksessa jossain opiskelutyöskentelyssä tai tän tyyppisissä asioissa. Että, en mä niinku ajatellu, että se semmonen jotenkin se ihan siis tieto, mitä on saanut jostain kasvatustieteen opinnoista, et se olis mut jotenkin opettanut siihen. Ei. Et se tulee sitten siellä jossain sitten siellä, kun pääsee syvemmälle jonnekin.” (KTH1)*

*”--Mutta toki mä en kyllä ite ajattele, et ainoastaan se yliopisto on se, mikä on opettanut. Kyl mä koen, et moni muukin asia, mitä on siis tehnyt ihan kaikki hanttihommat--ja sitten mä olin siinä [opinto-ohjaukseen liittyvässä työssä] sitä ennen puoltoista vuotta, niin ehkä sekin sitten oli semmoinen, missä sitten oppi tällaista oma-aloitteisuutta ja koordinointia, järjestelmällisyyttä, ajanhallintaa. Siis ihan sitä, et mun pitää pitää kiinni aikatauluista, mikä ehkä kuullostaa vähän absurdiilta, mutta kyl se voi, kun opiskelijana tottuu siihen, et voi itse päättää, et menenkö tänään luennolle vai en niin sitten työelämässä täytyykin yhtäkkiä olla deadlinet pitää ja silleen.” (KTH2)*

*”Joo, no kyllähän niitä on oppinut tosi paljon. Ja sit, kun mäkin olen ollut tossa baarityöskentelyssä ja todella kuunnellut sellaisia todella ärsyttäviäkin ihmisiä ja sit on ollut taas tämmöisessä tehdastyössä. Et kyllä mä uskon, et on oppinut sieltä toisaalta sitä sietokykyä ja täsmällisyyttä ja semmoista, et asiat pitää tehdä tietyssä ajassa tyyliin, että urakka juoksee. Et on sellainen, et pyrkii tekemään asiat kunnolla ja suhteellisen nopeassa ajassakin varsinkin jos on annettu joku aika. Tietysti edelleen nää sosiaaliset ihmissuhdetaidot niin kyllä ne varmasti ne on kehittynyt.” (KTH3)*

Omia opintoja reflektointiin siitä näkökulmasta, mitä työkokemus on osoittanut työssä tarvittavan. Koska yliopisto-opiskelija useimmiten saa oman alan työkokemusta vasta opintojen loppupuolella, ei omia ainevalintoja enää juurikaan voi muuttaa. Työkokemus on kuitenkin pistänyt haastateltavat miettimään sitä, millaisia valintoja sen hetkisen työkokemuksen turvin tekisi. Haastatteluissa tuli esille, että tätä havaintoa saatetaan käyttää tulevaisuudessa siinä vaiheessa, jos täydennyskoulutukseen meno tulee ajankohtaiseksi.

Vaikka oma pääaine on etenkin työelämässä toimivien maistereiden osalta saanut osakseen kritiikkiä, haluan tässä vielä tuoda korostetusti esille, että pääsääntöisesti tehtyihin ainevalintoihin ollaan oltu tyytyväisiä, mutta työstä saatu kokemus saattaisi muuttaa joitakin ainevalintoja jos ainevalinnat olisi mahdollista tehdä sillä kokemuksella, mitä työstä on ehtinyt saamaan. Tekeminen ja siitä saatava työkokemus mainitaan tärkeänä oman ammatillisen osaamisen kehittäjänä, joten aika näyttäisi, mitä nämä haastateltavat ajattelisivat asiasta oman alan työkokemuksen edelleen lisääntyessä.

*”No sillai mä olen miettinyt sitä, noita sivuaineita, kun näki sitä hallintoa, niin mä ehkä haluaisin sitä hallintotieteen tietämystä jollainlailla. Mua ei kyllä kiinnosta se pätäkääkään. Et se on jännä, et mua ei kiinnosta se, mut sit mä ehkä ajattelen, et olis tosi kiva olla jossain hallinnollisissa töissä ja päättää niitä asioita.--Se on mua vähän jäänyt mietityttämään ja sekin nousi tosta*

harjoittelusta. Oon mä sitä aiemminkin miettinyt, mutta nyt tuli vielä sellainen palavampi tarve sille, mutta ehkä sitten työn ohessa joskus. Se on semmoinen projekti, mitä vois työn ohessa tehdä. (KTH3)

”Kyllä mä jollain tapaa hankkisin taloudellista osaamista. Mutta kuten sanottu, mä en tiedä, olisiko se yliopistotasoista. Se vois ihan oikeasti olla jotain avointa reittiä opiskella jotain merkonomi, tradenomi.” (KTKS)

”AKKK: Yrityksen hallinto oli ihan selkeästi, että jos mä nyt lähtisin yliopistoon, niin mä lähtisin opiskelemaan yrityksen hallintoa.

A: Siis tarkoitat pääaineena vai?

AKKK: Niin.--Tuli tossa mieleen, kun mä olen tässä kauheasti puhunut tosta, että mitä mä oikeasti tarvin, niin sitä ihmistuntemusta ja sitä ihmisten keskinäisen dynamiikan aiheita niin kyllä ehkä olis pitänyt lukea sitä psykologiaa tai sosiaalipsykologiaa. Et se olis se, minkä mä vois tehdä, mut ok ei mulla ole sellainen olo, että mä haluaisin lähteä sitä lukemaan. Mutta jos mä uudelleen lähtisin, niin se vois olla semmoinen. Nyt tällä tiedolla, mitä mulla nyt on ja nyt lähtisin niin kyllä mä sit lukisin sitä. Ehkä mä vielä joskus.” (AKKK)

Kokemuksellinen oppiminen siis näyttäytyy olevan sekä harjoittelijoiden että työelämään siirtyneiden maistereiden kohdalla keino siirtää yliopisto-opintoja käytännön työtilanteisiin. Tätä oman olemassa olevan ymmärryksen jäsentymistä, lisääntymistä ja muuttumista on tapahtunut juuri käytännön työstä saadun kokemuksen vauhdittamana. Oleellista ei ole se, onko työtä päässyt tekemään konkreettisesti itse, vaikka se vahvistaakin tätä oppimista. Myös tilanteiden näkeminen ja kuuleminen haastavat omat olemassa olevat tiedot jos ne vain osataan ottaa oman osaamisen kehittämisen kohteeksi.

## 5.5 Oman ammatillisen identiteetin tunnistaminen

Oman ammatillisen identiteetin kehittymistä lähestyin haastatteluissa kysymyksillä siitä, miten yliopisto-opinnot ja työkokemus ovat vaikuttaneet siihen, mitä haastateltava ajattelee kasvatustieteen maisterina voivansa tehdä ja onko tässä ajattelussa tapahtunut muutosta. Pyrin saamaan esille myös niitä ajatuksia, minkä pohjalta ainevalintoja on tullut tehtyä.

Tässä tutkimuksessa ammatillisen identiteetin kehittyminen on nähty osana oman ammatillisen osaamisen kehittymistä. Kuten Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) ovat esittäneet, ammatillinen identiteetti on käsitys itsestä ammatillisena toimijana ja se on tilannesidonnaisuuteen pohjautuen muutokselle altis. Myös se, millaiseksi haluaa työssään tulla, katsotaan kuuluvaksi ammatilliseen

identiteettiin. Ammatillisen identiteetin voidaan Laven & Wengerin (1991) sosiaalisen oppimisen teorian mukaan ajatella kehittyvän työntekijän sosiaalistumisprosessissa olemassa oleviin käytänteisiin. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat olleet käytännön yhteisöt yliopistossa, harjoitteluorganisaatioissa ja valmiilla kasvatustieteen maistereilla työpaikat. Tässä tutkimuksessa ajatus ammatillisen identiteetin kehittymisestä nähdään oppimisena juuri siitä näkökulmasta, että yliopisto ja työelämä muodostavat sosiaalisen toiminnan yhteisön, joka muokkaa yhteisössä toimivan käsitystä myös itsestä yhteisön toimijana.

Yleisesti ottaen kasvatustieteen valinta pääaineeksi perusteltiin sillä, että haastateltavat näkivät sen aikuiskasvatusta yleisempänä, laajempana, ja siksi turvallisempana vaihtoehtona varsinkin jos ei ollut täysin selvää, mihin opintoja ja tulevaisuutta halusi suunnata. Toisaalta jos selkeää ajatusta ammatillisesta suuntautumisesta ei vielä ollut, perusteltiin pääainevalintaa kiinnostuneisuudella. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan ammatillisessa identiteetissä on myös kyse siitä, millaiseksi näkee oman tulevaisuutensa. Nämä kaksi haastateltavaa voidaan katsoa yliopisto-opintojen alkutaipaleella olleen vailla käsitystä tulevaisuuden ammatillisuudestaan tai se ei ainakaan ole vaikuttanut merkittävästi siihen, valitsiko haastateltava pääaineekseen kasvatustieteen vai aikuiskasvatuksen.

*"Kasvatustiede ylipäättensä pääaineena on tullut vaan siitä, et ehkä mä koin sen silloin vielä semmoiseksi yleisemmäksi kuin aikuiskasvatus. En, sillä ei nyt oikeestaan mitään semmoista välttämättä mitään perua, mutta mä aattelin, et se on semmonen yleisempi, turvallinen valinta, koska mulla ei ollut mitään perustetta, millä mä kumpaakaan niistä valitsisin. Ja sitten, kun mä olin hakenut lukemaan kasvatustieteitä, niin mä ajattelin, et jatketaan samaan malliin.--Et mä teen aina semmoisia valintoja, missä on tavallaan ovia auki moneen suuntaan. Ja sit tää kasvatustiede oli ylipäättään yksi. Ja sit ehkä sama se on näissä pienemmissä valinnoissa, pääainevalinnassa ja sivuainevalinnassa, jatkunut samalla tavalla. Et sit mä oon ottanu niinku semmosia yleishyödyllisiä ja näin pois päin.--" (KTH1)*

*"No se oli siinä mielessä selvä, et se oli se kasvatustiede, koska mun mielestä siellä oli mielenkiintoisempia kursseja niissä valinnaisissa, niin se sitten ratkaisi sen. Ei mulla mitään sellaista selkeätä ammatillista suuntautumista ollut.--Et mä ajattelin lähinnä, et sillä ei kai kauheasti ole merkitystä mutta kai sillä sitten on. Vähän riippuu." (KTH2)*

Haastateltavat perustelivat kasvatustieteen tai aikuiskasvatuksen valintaa myös sillä, että jommankumman katsottiin vievän paremmin kohti sitä ammatillisuutta,



mihin opinnoillaan halusi tähdätä. Tässä ryhmässä on niitä haastateltavia, joilla siis voi katsoa olleen jonkinlainen ajatus mahdollisesta opintojen jälkeisestä ammatista ja valinta pääaineen välillä tehtiin tämän tulevaisuusorientaation johdattamana.

*"No ei mun tarvinut sitä kauheasti miettiä, koska silloin lukiossa mä mietin OKL:ään menemistä, että mul oli jo silloin, et mä haluan en ainakaan aikuisten kanssa tehdä sitä työtä, et se viittas jo silloin sinne lapsiin ja nuoriin.-- Että nuorten ja lasten opettaminen olis mielenkiintoisia." (KTH3)*

*"Joo pääaine oli. Että mä olen jotenkin enemmän vierastanut aikuisten kanssa työskentelyä. Siis sillai, et mä olen aina ajatellut, et tekee nuorten kanssa, et mä otin sen kasvatustieteen. Se tuntui jotenkin laajemmalta, kun ei oikein tiennyt, et mikä se oma juttu on. Et se oli kyllä hyvin selvä, et siinä ei tarvinut kauheasti miettiä." (KTKS)*

*"No, mä jotenkin ajattelin sitä, että kasvatustiede on kauhean yleinen. Mä jotenkin ajattelin, et se aikuiskasvatus suuntaa enemmän sitä, mitä mä haluan tehdä. Mä jotenkin ajattelin silloin, että mua kiinnostais joku henkilöstöhallinto.--Mutta kyllähän aikuiskasvatuskin on hirveän laajaa ja yleispätevää samoin kuin kasvatustiede. En mä usko, et se hirveästi sulkee ovia tai avaa niitä." (KTH4)*

*"Ei. Se ei ollut selvä. Että mullahan oli pitkään kasvatustiede. Sit mä jossain vaiheessa ajattelin, että mä vaihdan kuitenkin siihen aikuiskasvatukseen, kun kuitenkin haluais tehdä enemmän näitä henkilöstöhallinnon juttuja. Mä en tiedä, vaikuttaako se lopppuviimeks siinä, että onko sitten pääaine kasvatustiede tai aikuiskasvatus. Silloin mä ajattelin, että ok, se voi olla parempi ja mä vaihdoin sen sitten.--Sitten mä olen kuitenkin esimerkiksi laudaturin opinnot, niin mä olen tosi paljon keskittynyt just tähän työssäoppimiseen ja henkilöstöhallinnon juttuihin, että se suuntaus on kyllä ihan selkeästi ollut sillä puolella." (AKPKD)*

Toisaalta pääaineen valinnassa saattoi vaikuttaa myös työkokemus, jota haastateltavista AKKK:lla oli lukion jälkeen kertynyt kouluavustajan tehtävistä. Tällä haastateltavalla oli siis ammatillinen identiteetti alkanut jäsentymään siinä mielessä, että työkokemus oli tuonut tunteen alasta, jonka parissa ei ainakaan itseään näe tulevaisuudessa.

*"En tiedä mistä se johtui, että se oli niin selvä, koska mä lukion jälkeen mulla oli ajatuksena, että musta tulee luokan opettaja. Sit mä olin lukion jälkeen vuoden kouluavustajana ja sitten mä vielä senkin vuoden jälkeen mä hain luokanopettajaksi samalla kun mä hain tonne Tampereelle. Jotenkin toi vaan toi aikuiskasvatus oli jo silloin semmoinen, et se vois kuullostaa aika hyvältä. Ja sitten, kun mä rupesin miettimään, että hitsi mä olen tässä vuoden ollut kouluavustajana eikä musta kyllä ole tommoseen hommaan, että mä en osaa noiden lasten kanssa olla. Sen takia se aikuiskasvatus rupesi viehättämään enemmän.--En mä tiedä, mikä siinä kiehtoi, mut se oli jotenkin selvä. Ei tarvinnut edes miettiä." (AKKK)*

Kaikkien haastateltavien kohdalla opinnot ja työkokemus ovat muuttaneet omaa käsitystä itsestä kasvatustieteen maisterina. Toisilla haastateltavilla muutos on ollut isompi kuin toisilla, mutta kaikki mainitsivat ainakin sen, että muutosta on jollain tasolla tapahtunut. KTH2 mainitsi, että hän ajatteli opintojen alussa

kasvatustieteen olevan enemmän käytännönläheistä, mikä sitten onkin opintojen loppupuolella johdattanut hänet lukemaan käytännönläheisempää sivuainetta. Oppiaineen teoreettisuus on ollut silti tämän tutkittavan mieleen, mutta kuten hänen vastauksesta näkee, kasvatustieteen teoreettisuus voi olla yksi selittävä tekijä sille, miksi kasvatustieteen opiskelijoiden keskuudessa vallitsee selkiintymätön käsitys omasta ammatillisesta identiteetistä.

*"KTH2: Mä ajattelin, et se olis enemmän sellaista, mitä on sosiaalialan työt. Et siinä olis enemmän ihmisten kanssa sitä kasvatustyötä, siis ihan, miltä se kuulostaa. Kun ajattelee, et mä oon ollut 19, kun mä olen hakenut, niin enhän mä nyt ole voinut tietää ihan kauheasti, mitä se pitää sisällään.*

*A: Silloin kyllä kuvitteli tietävänsä kaikesta kaiken*

*KTH2: Ja se kuullosti kauhean hyvältä ja oli, et tätähän mä haluan. Ja se ei tuottanut mulle pettymystä siinä mielessä, et mä kiinnostuin siitä, vaikka se olikin vähän eri, mitä mä olin ajatellut, et mitä se vois olla. Oikeestaan mä kiinnostuin siitä enemmän, kun mä olin ajatellut siitä korkealentoisuudesta ja siitä, et ajatellaan asioista teoreettisemmin ja ollaan siinä mielessä vähän jalat irti maasta verrattuna sit vaikka tosi ammatilliseen koulutukseen.--Ehkä se oli vähän erilaista, mitä oli kuvitellut. Mä en sitä vaihtais pois missään tapauksessa, vaikka nyt olen sosiaalityötä opiskelemassa ihan sen takia, et sais jotain sellaista konkreettistakin, niin mä en missään nimessä halua vaihtaa pääainetta. Että se on mulle ihan sellainen identiteettikysymys kuitenkin. Että mä olen kauheasti miettinyt, että mitä on olla kasvatustieteilijä, millainen ammatti-identiteetti siinä on, niin se on jäänyt mulle vähän epäselväksi, että se voi olla tosi montaa eri asiaa.--Et siinä mielessä meillä ei ole yhtenäistä, vahvaa ammatillisuutta, kun taas sitten voi verrata, et vaikka sosiaalityön opiskelijoille heti alusta asti muodostetaan semmoinen tietty ammatti-identiteetti.--" (KTH2)*

Kasvatustieteen opintojen teoreettisuuden toi esille myös AKPKD, joka kertoi itse kokeneensa opintojen aikana jopa ahdistusta siitä, mihin tutkinto sitten työelämässä oikeuttaa.

*"Sitä mä olen miettinyt kun jossain vaiheessa opintoja mulle tuli se, että ei helkkari, että onko näistä yhtään mitään hyötyä, että onko tää ihan huuhaata. Nyt kun mä olen miettinyt jälkikäteen niin kyllä. Kun ne intressialueet on edelleen se, että kyllä mä lähtisin sitä lukemaan. Mutta tosiaan kuten sanoin, niin kaikista eniten mä olen saanut pääaineopinnoista irti niistä laudaturin opinnoista. Ja niitähän mä tein itseasiassa tosi paljon ylimääräisiäkin just sen takia kun siellä oli kiinnostavia kursseja ja silloin oli ihan hyvät vetäjätkin.--Musta tuntuu, että just kasvatustieteilijöillä tulee aina joku tällöinen kriisi, että onko tää nyt ihan sitä. Mutta musta tuntuu, että sekin vois auttaa just tää, että olis se harjoittelu aikaisemmin ja sitten vähän enemmän konkretiaa sinne työelämään niin musta tuntuu, että sitä semmoista ei tulis."*  
(AKPKD)

Kasvatustieteen laajuus ja sen yhdistäminen monenlaisiin työelämän tehtäviin näkyi yleisesti haastateltavien vastauksissa. KTH1:n kohdalla opintojen aikana ei ole tapahtunut kovin merkittävää muutosta, mutta ajatus siitä, mitä hän kasvatustieteen maisterina voisi tehdä ja olla, on jäsentynyt opintojen ja harjoittelun myötä. Käsitys kasvatustieteen laajuudesta on siis tämän

haastateltavan kohdalla laajentunut entisestään samalla, kun se on myös jäsentynyt.

*"Mun mielestä on aika paljonkin semmoisia asioita. Kasvatustiedettä ajattelee mun mielestä suppeemmin silloin, kun on vielä opintojen alussa. Koska se on oikeestaan hirveen semmoinen yhteiskunnallinen aine ja se liittyy tosi monelle alueelle.--Mut se on tosi laaja yhteiskunnallinen, koska oppiminen ja kasvatustiede liittyy kaikille alueille, koska se liittyy semmoiseen itsensä kehittämiseen enemmän musta, eikä vain oppimiseen ja kasvatukseen. Niin, kyllä se mun mielestä on alalle kuin alalle, mihin tahansa sitä haluaa lähteä.--Se on osittain konkretisoitunut hieman, mut sitä sen alan laajuus ei ole muuttunut. Nyt mä vain tajuan eri tavalla, et minkä takia se on niin laaja ja mitä se tarkoittaa se laajuus käytännössä, et mitä se vois olla eri paikoissa. Et alalta kuin alalta niin mä voisin kuvitella jotain paikkoja, mihin kasvatustieteilijä vois mennä. Mut ehkä ennen se oli vain laaja. Ja sitä mä osasin nimetä sieltä yks kaks, mitä se vois olla." (KTH1)*

Käsitykset itsestä kasvatustieteen maisterina ja työmahdollisuuksista ovat myös KTH3:n kohdalla laajentuneet. Harjoittelu on vahvistanut tämän haastateltavan kohdalla ajatusta opettajana toimimisesta, mikä on ollut hänen ajatuksissa jo yliopistoon tultaessa. Tämä haastateltava toi esille myös sen, että kasvatustieteestä yleensä ajatellaan hyvin stereotyyppisesti sen oikeuttavan tekemään opetustyötä. Uskon, että jokainen tieteenalaohjelman läpikäynyt lukija tunnistaa jotain tuttua tämän sitaatin sisällössä.

*"No on ne muuttunut. Koska se, että aina on ehkä tiennyt, et kasvatustiede on sellainen ympäröivä, kun ei ole sanottu selkeitä aloja. Kaikki aina sitä, et kun joku kysyy, et mitä sä opiskelet, no mä luen kasvatustiedettä, ai no susta tulee opettaja. Tää iki-ihana juttu. Sitä itellekin tuli, et pääset itekin helpommalla, kun sanot joo, et musta tulee opettaja ja piste! -- Mut sitä, kun ei jaksa ruveta selittämään, et no mä voin olla koulutus suunnittelija, mä voin olla kouluttaja ja blää, blää, blää, blää.--No sithän mä nyt periaatteessa haluan opettaa vielä enemmän ehkä kuin koskaan enemminkin. Mut on ne ehkä selkiintyneet ja justiin, et näkee nyt, et on vielä enemmän niitä mahdollisuuksia. Tiesi silloin kun aloitti, et on mahdollisuuksia, mut ei tiennyt mitä ne on. Ja nyt tietää oikeasti, et jokaisessa yrityksessä on varmaan kasvatustieteilijä, opettajat ja sit tällaisissa projekteissa on ihan älyttömästi kasvatustieteilijöitä." (KTH3)*

Muista haastateltavista selkeästi poikkeavan vastauksen antoi työelämässä toimiva AKKK, joka on opintojen ja työkokemuksen johdattamana tullut siihen tulokseen, että tekisi erilaisen pääainevalinnan jos tällä kokemuksella lähtisi yliopistoon. Hän myös korostaa sitä, että oman ammatillisen identiteetin muodostamisessa pääaine on ollut perusta, jota laaja sivuaine, yrityksen hallinto, on suunnannut.

*"AKKK: --Mä muistan, meillä oli [opiskelukaverin] kanssa kauheasti puhuttiin ja mäkin jotenkin ajattelin, että musta varmaan tulee kouluttaja. Nyt, kun opettajan pedagogissa sitä huomaa, että ok mä olen vieläkin sitä mieltä, että musta voi jonain päivänä tulla kouluttaja. Mä tiedän, että mä olen tiettyllä tavalla siinä hyvä. Kun on tämmönen palikka-aivo, niin osaa selittää asiat aika*

yksinkertaisesti. Mä voisin siinä hommassa pärjätä, mutta tällä hetkellä musta ei siihen ole. Sen mä jossain vaiheessa pedagogisia opintoja tajusin, että mulla ei ole riittävästi asiantuntijuutta. Se ei riitä, että sä olet hyvä ulosanniltasi tai sä osaat selittää asioita järkevästi, vaan sulla pitää olla aika paljon asiantuntijuutta siinä. Sulla on munaa mennä selittämään aikuisille ihmisille, jotka on 20 vuotta tehnyt markkinointia niin kertomaan jotain markkinoinnista.

A: Substanssitetämys täytyy olla aika korkealla?

AKKK: Sitä täytyy olla aika paljon! Mä en tällä hetkellä koe, että mä voisin sillä tavalla lähteä kouluttajaksi. Mä voin kouluttaa joskus jotain vähän, mutta en täyspäiväisesti tällä hetkellä. Että ehkä se siinä mielessä on muuttunut. Mutta se, mitä mä ajattelen, et mitä kasvatustieteen maisteri on ja mitä kasvatustieteen maisteri voi tehdä, niin se on niin paljon ihmisestä kiinni ja se on niin paljon kiinni siitä, et mitä sulla on sivuaineena. Että mun mielestä kasvatustieteen maisteri sinänsä ei ole mitään vaan sen määrittelee niin paljon se, että mille uralle sä lähdet, niin se, että mitä sulla on sivuaineena.--Mutta mä koen, että mulle aikuiskasvatus antaa vain sen perustan ja yrityksen hallinto luo sen suunnan. Mikä on ehkä väärin päin. Niin kuin mä sanoin, että jos mä nyt lähtisin niin mä ottaisin sen yrityksen hallinnon pääaineeksi. Sit mä voisin lukea aikuiskasvatuksen sivuaineena. Niin päin se olis ehkä toimivampi. Mut sit siinä olis se, että aikuiskasvatuksessa mun pitäis lukea kaikki syventävät, koska ne oli kaikista parhaimmat.” (AKKK)

On ymmärrettävää, että tällaisen tutkimusasetelman vallitessa, työelämässä toimiville on ehtinyt muodostumaan selkeämpi ja jäsentyneempi ammatillinen identiteetti. Harjoittelun tehneet ovat saaneet vain yhden, mutta arvokkaan työkokemuksen. Harjoittelun tehneet korostivat sitä, että työkokemus oli arvokas juuri siitä syystä, että harjoittelusta saadun kokemuksen kautta joko vahvistui tai muuttui omat opintojen aikana muodostuneet käsitykset siitä, mitä valmistumisen jälkeen voisi ajatella tekevän.

”A: Minkä takia se henkilöstöhallinto ei enää ole välttämättä se juttu?

KTH4: No en mä tiedä. Nyt, kun pääsi tonne harjoitteluun niin musta oli hirveän kiva olla ihmisten kanssa tollailailla. Musta tuntuu, että henkilöstöhallinto on hirveän tuloskeskeistä jossain tuolla yrityksissä. Mä haluan enemmän ehkä olla ihmisten kanssa kasvatusten ja ehkä se kouluttaminen rupes kiinnostamaan. Toisaalta henkilöstöhallinto kuullostaa siltä, että sieltä sais hyvää palkkaa

A: Mitä tässä kaunistelemaan?

KTH4: Niin, mitä tässä. Ainakin silloin nuorempana mä ajattelin näin. Nyt musta tuntuu taas, että mitä kivempaa se työ on niin sitä hauskeempaa sitä on tehdä. Ei se rahakaan sitten siinä niin paljon.” (KTH4)

”No, kyllä ne on tällaiset opetusalaan liittyvät jutut siksi, et mua kiinnostaa se opettaminen. Mä en ole ehkä ihan varma, et haluanko mä olla loppuelämäni olla joku riviopettaja, joka on opettanut 25 vuotta. Et ehkä mä sillälaila olen kunnianhimoinen, et haluaa ylemmäs. Mut mä haluan sen opettajakokemuksen, et mä haluan, et mulla on vankka se opettajakokemus. Mä haluaisin siitä johonkin kehittämisjuttuihin tai johonkin projekteihin, mutta mä haluan lähteä siitä, et pitää olla se opettajakokemus. Mun mielestä se on hirveän vaikea, että pystyis kehittämään asioita jos sä et tiedä, et mitä se opettaminen on, mitä se työskentely on ja mitä haasteita siihen kuuluu. Se on silleen vaikeeta. Et kyllä ne liittyy siihen opettamiseen ja opetuksen kehittämiseen. Ja miksei sitten jonkinäköinen suunnittelukin olis ihan jees --Kyllä mä kuitenkin ensisijaisesti haen niitä opettajan töitä. Ja nimenomaan lukioissa tai ammatillisissa tai jossain yli 15-vuotiaille.” (KTH3)

”Kyllä se jonkin verran ainakin sen pohjalta, et osas sitä käytäntöön soveltaa sitä tietoa, mitä on yliopistosta saanut. Mut ehkä toisaalta se, paha sanoa, mut ehkä kannusti mua opiskelemaan

*sit vähän lisää jotain sellaista, mikä on vähän käytännönläheisempää.--Et siinä mielessä ehkä se työelämä konkretisoitui. Et mitä oikeasti työelämässä tehdään, mitä ihmiset tekee siellä, millä koulutuksella, millä taustoilla ja millaisilla ajatuksilla. Aika hatarahan se yliopistolla se käsitys työelämästä on monesti.” (KTH2)*

AKKK:n työkokemus on selvästi täsmentänyt hänen käsitystä omasta ammatillisesta identiteetistään. Tästä kertoo se, että tällä hetkellä yritysmaailman henkilöstöhallintoon päästyään, AKKK kokee vahvasti olevansa oikealla uralla, jonne opinnoillaan halusi suunnata. Kokemukset koulumaailmasta ovat olleet hyviä, mutta opintojen aikana muodostumaan lähtenyt ammatillinen identiteetti ei tuntunut sopivan koulumaailman tarjoamiin työmahdollisuuksiin. Hänelle on ehtinyt työkokemuksen lisääntymisen seurauksena muodostua hyvin vahva kuva omasta ammatillisuudestaan ja siitä, mihin suuntaan sitä tulevaisuudessa haluaisi kehittää.

*”A: Oletko sä tyytyväinen tän hetkiseen työhön?*

*AKKK: Olen. Kyllä mä olen miettinyt tässä. Muutamille ihmisille olen kirjoittanutkin, että mä olen nyt varmaan aikalalla unelma-ammattissani. Kyllä mä olen monta vuotta, oikeastaan siitä lähtien, kun mä olen yrityksen hallintoa ruvennut lukemaan, niin mä olen ajatellut, että mä haluan henkilöstöhallintoon töihin. Nyt mä olen sellaisessa tehtävässä, missä mä haluankin olla ja nimenomaan siinä mielessä, että tässä on liikkumavaraa todella paljon ja tää tulee menemään eteen päin ja mä pystyn vielä kaiken lisäksi ite vaikuttamaan siihen niin paljon. Kyllä mä olen unelma-ammattissani. Olen tyytyväinen.*

*A: No mitäs sitten? Nyt on unelmat täyttynyt?*

*AKKK: Ei ne täytetty ole! Tässä vaiheessa uraa unelma-ammattissani. Nyt mä olen oikealla uralla. Nyt mä en ole enää sillä väärällä uralla, että tästä jatketaan nyt tätä uraa eteen päin.*

*A: Tälle puolelle voisit sit vaikka urautuakin?*

*MK: Joo. Tälle puolelle vois. Toistaiseksi ainakin.--Toistaiseksi mä haluan tehdä tätä ja katsoa, mihin sitä tässä pääsee. Kyllä mä uskon, että mulla sillä tavalla on eteen päin menemistä tällä uralla niin paljon, että mä en ehkä ajattele niin, että mä välttämättä tossa organisaatiossa hypymään tasolta toiselle.--” (AKKK)*

Ammatillinen identiteetti voi täsmentyä myös siten, että saa kokemuksen, joka osoittaa, että tätä en ainakaan halua tulevaisuudessa tehdä. Näin kävi AKPKD:n kohdalla. Hänelle on myös kirkastunut tämän kokemuksen turvin se, että työnkuvan tulisi olla selkeämmin opetuksellisiin ja kehityksellisiin asioihin liittyvä.

*”Joo. Siis mulla se on ainakin rajannut sitä, että tää ei välttämättä ole sitä, mitä mä haluan. Että ihan hyvä kokemus. Ehkä se on vähän vaikuttanut sillain, että mä olen nähnyt, että siellä on niitä [organisaation koulutuspuolen] tyyppisiä ja ihan vähän nähnyt, että mitä ne tekee ja tavallaan auennut se, että [organisaatiossa] on näitä meidän alan paikkoja. Se on enemmän avannut mulle henkilökohtaisesti, että tämmöistä mä en halua tehdä ainakaan pidempää aikaa. Lyhyenä kokemuksena hyvä, mutta ei muuten.--Jotenkin tommosessa koulutusorganisaatiossa*

*mä näkisin itseni ennemmin semmoisessa hommassa kuin tossa prosessikoordinaattorina [x-firmassa].” (AKPKD)*

## 6 YHTEENVETO KESKEISISTÄ TUTKIMUSTULOKSISTA

Työssä tarvittavien kompetenssien tunnistaminen vaihteli harjoittelijoiden ja työelämään siirtyneiden maistereiden kohdalla niin, että voittopuolisesti enemmän näitä kompetensseja osasivat omasta työstään nimetä jo työelämässä toimineet kasvatustieteen maisterit. Yleisesti voi silti todeta, että tämän tutkimuksen tulosten mukaan kasvatustieteen tieteenalaohjelmassa opiskellut omaa hyvät kyvyt tiimityöskentelyyn, sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä erilaisuuden huomioonottamiseen. Nämä ovat yleisesti työelämässä tarvittavia henkilökohtaisia ja viestintätaitoja, joiden oppimisessa on auttanut paitsi yliopistossa opiskelu myös muut elämän mukanaan tuomat kokemukset. Työelämässä tarvittavista systeemisistä kompetensseista tiedon siirtäminen käytäntöön, aloitteellisuus sekä kyky itsenäiseen työskentelyyn näyttäisivät tämän tutkimuksen tuloksia katsoen olevan kykyä, jota kasvatustieteilijällä voidaan sanoa olevan, vaikka työkokemusta ei ajallisesti vielä kovin paljon olisi ehtinyt kertymään. Instrumentaalisista työelämässä tarvittavista kompetensseista korostuivat taidot tiedonhankintaan ja sen analysointiin, organisointiin ja suunnitteluun sekä kirjalliseen ja suulliseen viestintään.

Näin kasvatustieteellisestä näkökulmasta merkittävä tutkimustulos on oppimaan oppimisen taito, jota voidaan tämänkin tutkimuksen pohjalta katsoa kasvatustieteilijällä olevan. Tämä työelämän suuressa arvossa pitämä taito näyttäytyy tämän tutkimuksen tulosten mukaan esiintyvän kasvatustieteilijöillä ns. kahdensuuntaisena taitona. Tarkoitan tällä sitä, että tähän tutkimukseen osallistuneet kasvatustieteilijät kokevat itsellään olevan halua ja kykyä oppimiseen, mutta toisaalta tätä oppimaan oppimisen tietoa osataan siirtää myös käytäntöön. Tätä voisi pitää itsestään selvänä tuloksena, sillä oppimaan

oppimisen tiedon siirtäminen käytännön tasolle on usein kasvatustieteilijän työnkuvan pääasiallinen sisältö. Haluan kuitenkin nostaa tämän tuloksen mielestäni sille kuuluvalla jalustalle, sillä en ole aivan vakuuttunut, osaako nuori kasvatustieteilijä arvostaa tätä työelämässä kuitenkin korkealle arvostettua kompetenssia. Tämän tutkimuksen jälkeen tekisi mieli sanoa, että vastavalmiin kasvatustieteilijän oma arvostus osaamisestaan ja työelämässä arvostettu osaaminen eivät kohtaa toisiaan, siinä ongelma, johon pitäisi puuttua. Tämä ei tarkoita, ettei kasvatustieteilijällä olisi työelämässä arvostettua kompetenssia, sen kumooa omalta pieneltä osaltaan jo tämäkin tutkimus. Ongelma on mielestäni siinä, että syystä tai toisesta kasvatustieteilijä vähättelee omaa osaamistaan. Ilmaisen asian näin voimakkaasti siksi, että itselleni tuli haastatteluihin sellainen tunne, kuin tämä selvästi tiedostettu osaaminen itsessä olisi kuitattu lyhyesti vain sivulauseessa. Oppimaan oppimisen tieto ja taito ovat asioita, joista kasvatustieteilijä voi ja saa olla ylpeä.

Tämän tutkimuksen tuloksiin nojaten voidaan esittää, että kasvatustieteen tieteenalaohjelmassa opiskelleilla oman ammatillisen osaamisen kehittymisessä isoa roolia näyttelee työssä tapahtuva, informaali oppiminen. Työssä tapahtuva oppiminen on informaalia oppimista, jossa uuden työyhteisön jäsenen kohdalla korostuu kokemuksista oppiminen. Informaaleista oppimisen lähteistä työssä merkittävimpiä ovat tekemisen tarkkailu ja virheiden analysoinnista oppiminen, oppiminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä oppiminen laadunvarmistuksen yhteydessä.

Kokemuksen ei tarvitse välttämättä olla konkreettista tekemistä, kuten harjoittelun tehneiden kuvaukset oppimistilanteista kertovat. Työkäytänteiden aktiivinen seuraaminen palvelee myös oman ammatillisen osaamisen tiedostamista jos tässä mahdollistuu omien olemassa olevien tietojen testaaminen. Työkokemuksen lisääntyessä kokemuksellinen oppiminen korostuu entisestään. Työelämässä toimineet tuoreet kasvatustieteen maisterit kertoivat oppivansa parhaiten yrityksen, erehdyksen ja ongelmallisten tilanteiden kautta. Nämä koetaan merkittäviksi oppimistilanteiksi sen takia, että

niissä tarjoutuu aina mahdollisuus muuttaa, tarkentaa tai syventää olemassa olevaa tietämystä.

Tutkimustulokset osoittavat myös sen, että noviisin työntekijän ammatillisen osaamisen kehittämisessä nousee tärkeään rooliin sosiaalistuminen työyhteisön käytänteisiin. Tämän tutkimuksen valossa voi jopa sanoa, että sosiaalistuminen ja kokemuksellinen oppiminen eivät ole toisiaan poissulkevia oppimisen kuvauksia vaan molemmat ovat oleellisessa osassa tässä kehittymisen prosessissa. Näyttää siltä, että kasvu täysivaltaiseksi työyhteisön jäseneksi on omiaan tehostamaan informaaleja oppimisen tilanteita, joissa sitten toteutuu kokemuksellinen oppiminen.

Yliopisto-opintojen integroimista käytäntöön näyttää tämän tutkimuksen mukaan kyllä tapahtuvan, mutta sen tunnistaminen ja eksplikoiminen on vaikeaa. Näyttäisi siltä, että työkokemus opettaa tässäkin asiassa. Mitä enemmän ja toisaalta, mitä haasteellisempia työtehtäviä tekee, sitä selkeämmin yksilö näkee teoreettisen tietämyksensä yhteyden käytännön työtehtäviin. Tämä tutkimus myös tukee reflektion merkitystä tässä asiassa. Yleisiä akateemisia tietoja ja taitoja osataan hyvinkin tehokkaasti käyttää omassa työssään ja toisaalta ne osataan myös tunnistaa. Harjoittelijat kokevat tarvitsevänsä eniten kasvatustieteellistä teoriatietoaan ja tämän tutkimuksen perusteella voikin sanoa, että harjoittelun tehneillä kasvatustieteen tieteenalaohjelman opiskelijoilla on siinä mielessä vahva teoreettinen kasvatustieteellinen tietämys, että he tunnistavat työpaikalla eteen tulevista asioista juuri näitä oman oppiaineen asiasisältöjä. Tämä on luonnollista siinä mielessä, että vaikka harjoittelija ei aina välttämättä tee konkreettisesti ns. oman alan työtä, hän ehkä tietoisesti etsii asioita, jotka tukevat oman pääaineen antamaa teoriatietoa. Tätä myös helpottaa se, että ainakin tähän tutkimukseen osallistuneet harjoittelijat työskentelivät organisaatioissa, jotka omalta osaltaan pyrkivät tarjoamaan juuri sellaisia tehtäviä ja tilanteissa mukana oloa, joista voisi olla hyötyä nimenomaan kasvatustieteen opiskelijalle ja tätä kautta mahdollisesti organisaatiolle itselleen. Työelämään siirtyneiden valmiiden kasvatustieteen maistereiden kokemukset teoriatiedon siirrettävyydestä käytäntöön painottuivat sivuaineiden puolelle,



ainakin jos asiaa kysyi suoraan heiltä itseltään siten, että mitä yliopistossa opittua on voinut hyödyntää käytäntöön. Kasvatustieteen opinnot saavat tältä ryhmältä voimakasta kritiikkiä liiallisen teoreettisuuden takia. Kasvatustieteen opinnoista on kuitenkin tunnustettu ja osattu siirtää käytäntöön tietoa oppimaan oppimisesta. Tämä asia sai vahvistusta lähes poikkeuksetta kaikkien valmiiden maistereiden vastauksissa ja osittain myös harjoittelijoiden kohdalla jos työ heillä oli ollut sellaista, että pääsi selkeästi itse tekemään suhteellisen vaativiakin asioita, esimerkiksi opettamaan.

Tämän tutkimuksen pohjalta voi myös sanoa, että näiden tutkittavien kohdalla ammatillinen identiteetti on lähtenyt kehittymään jo yliopisto-opintojen aikana täydentyen oman alan työstä saadun kokemuksen myötä. Näyttäisi siltä, että työkokemus vaikuttaa oleellisesti siihen, miten vahvana ja jäsenytyneenä oma ammatillinen identiteetti koetaan. Myös se, kuinka selkeäksi ja jäsenytyneeksi oma ammatillinen identiteetti on ehtinyt muodostumaan yliopisto-opintojen aikana näyttää vaikuttavan siihen, millaisena ammatillisena työelämän toimijana nuori, vastavalmistunut kasvatustieteen maisteri kokee itsensä olevan. Tätä vahvaa itsensä ammatillista asemointia näkyy muotoutuvan jo opintojen aikana, mutta ei kaikkien kohdalla. Jos opiskelija omaa vahvan ammatillisuuden jo opintojen aikana, ohjaa se voimakkaasti pää- ja sivuaineiden valintaa. Mielestäni on myös nähtävissä, että opintojen aikana kehittynyt vahva itsensä asemointi kehittää jäsenytyneempää ammatillista identiteettiä jo lyhyenkin työkokemuksen jälkeen.

Ammatillisen identiteetin kehittymisen selkiytymättömyys opintojen aikana tunnustetaan tässä aineistossa. Yhdeksi selittäväksi tekijäksi voi katsoa sen, että kasvatustieteen opinnot nimettiin niin teoriapainotteisiksi. Tutkinnon käyttökelpoisuutta oli saatettu jopa kyseenalaistaa opintojen aikana, sillä teorian tiedon siirrettävyyttä käytäntöön ei ole ollut mahdollisuutta nähdä kuin pieneltä osin harjoittelun aikana. Jos tulevan tutkinnon käyttökelpoisuutta epäilee jo opintojen aikana, on ymmärrettävää, että vahva ammatillinen identiteetti on vaikea muodostaa. Mielikuvamatkaa tulevaisuuteen on tällaisessa tilanteessa ymmärrettävästi vaikea tehdä. Harjoittelu onkin ollut tässä

tutkimuksessa mukana olleille juuri ammatillisen identiteetin selkiytymisen kannalta merkittävä opintojakso. Se on tarjonnut mahdollisuuden nähdä tulevaisuuteen ja miettiä, onko tämä sitä, mitä voisin valmistumisen jälkeen kuvitella tekeväni.

### *Tutkimustulosten vertailua muihin tutkimuksiin*

Tuning Educational Structures in Europe –hankkeen tutkimustulokset ovat tässä tutkimuksessa toimineet analysoinnin tukena tutkittavien työssä tarvittavia kompetensseja määritellessäni. En siis lähde suorittamaan vertailua enää tässä yhteydessä, mutta otan tarkasteluun kaksi muuta tutkimusta, jotka olen tuonut raportissa esille aikaisempina aiheeseen liittyvinä tutkimuksina.

Jos tämän tutkimuksen tuloksia verrataan Fräntin (2005) tekemään pro gradu – tutkimuksen keskeisiin tutkimustuloksiin, voidaan yleisesti todeta, että käytännön tasolla ja nimenomaan kasvatustieteilijöiden kohdalla opetussuunnitelmissa eniten esiintyneistä maisterin avainkompetensseista oppimaan oppimisen taidot, valmiudet tieteelliseen ajatteluun sekä suullinen ja kirjallinen viestintätaito saavat tukea tämän tutkimuksen osalta. Tieteellisten menetelmien soveltaminen näyttäytyy kuitenkin vain rajoitetusti tässä tutkimuksessa. Ne kompetenssit, jotka Fräntin tutkimuksen mukaan ovat opetussuunnitelmissa vähiten edustettuina, näyttäytyvät tässä tutkimuksessa esiintyvän kasvatustieteilijöillä jo opintojen loppupuolella olevilla opiskelijoilla sekä korostetusti työelämään siirtyneillä tuoreilla maistereilla. Tässä tutkimuksessa esiin tulleita kompetensseja ovat organisointikyky, tiedonhallintataidot, aloitteellisuus, tiimityötaidot, vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot sekä kyky analyttisyyteen ja tiedon kriittiseen soveltamiseen. Tämä on mielenkiintoinen huomio, sillä nämä ovat kompetensseja, joita yleisesti asiantuntijuustutkimuksissa katsotaan kuuluviksi taitoon kehittää omaa asiantuntijuutta. Näillä perusteilla esitän vakavan pohdinnan siitä, että kasvatustieteilijöitä ei voi varauksetta katsoa olevan kompetenssiensa osalta samaa massaa muiden yliopistosta valmistuneiden kanssa. Kasvatustieteet tuottavat työelämään yksilöitä, joilla pitäisi olla ainakin kompetensseja ajatellen

kysyntää ja tarvetta tämän päivän työelämässä. Meillä näyttäisi olevan jotain sellaista, millä erottautua muista maistereista. Ainakin jos lähtökohtaisesti pidämme opetussuunnitelmiin kirjoitettua kompetenssien kehittymistä suuntaavana välineenä.

Vesterisen (2002) tekemä tutkimus kohdistui ammattikorkeakoulussa tehtävään harjoitteluun. Tutkimuksen yhteys käsillä olevaan tutkimukseen ei ole tässä asiassa vaan siinä, että tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on ollut juuri noviisin asiantuntijuuden kehittyminen työssä. Näin ajateltuna tämän tutkimuksen ja Vesterisen tutkimuksen välillä on löydettävissä yhteneväisyyttä juuri ammatillisen osaamisen kehittymiseen vaikuttavien tekijöiden osalta. Tämäkin tutkimus vahvistaa sen, että informaalinen työssäoppiminen vaikuttaa ammatillisen asiantuntijuuden laadulliseen paranemiseen etenkin ammattitietoisuuden, työelämän käyttötiedon sekä oman ammatillisen itsetuntemuksen lisääntymisen kautta. Vesterisen tutkimus tuo esille myös sen, mikä nousi tässäkin tutkimuksessa harjoittelun suorittaneiden kohdalla oleelliseksi asiaksi oppimisen mahdollistavana tekijänä. Oikein suunnitellut ja omaan ammattialaan liittyvät tehtävät sekä mahdollisuus osallistua erilaisiin työpaikalla oleviin tilanteisiin kehittävät paitsi työelämävalmiuksia myös työntekijän käsitystä omasta ammatillisesta identiteetistä. Myös Vesterisen tutkimuksessa korostuu oppimisen sosiaalinen puoli. Työyhteisön jäsenten merkitys korostuu. Käsillä olevassa tutkimuksessa tämä oppimisen sosiaalinen puoli näyttäytyi tärkeänä niin harjoittelijoiden kuin vasta vähän aikaa työelämässä olleiden maistereidenkin kokemuksissa.

## 7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta mietittäessä on sitä mielestäni turha lähteä argumentoimaan reliabiliuden ja validiuden käsitteillä. Nämä ovat käsitteitä, joita perinteisesti käytetään kvantitatiivisten tutkimusten kohdalla.

Tässä tutkimuksessa tutkittavana on ollut ilmiö, jonka varmasti jokainen lukijakin voi todeta muutokselle alttiiksi. Oma ammatillinen osaaminen on muutokselle ja toivottavasti kehitykselle altis ilmiö. Jos tänä päivänä suorittaisin saman haastattelun samoille tutkimukseen osallistuneille, uskallan vahvasti epäillä, että tulos ei enää olisi täysin sama. Haastatteluista tähän päivään on kulunut melkein vuosi ja ainakin työssä toimivien valmiiden maistereiden kohdalla voi perustellusti epäillä, että työkokemus on lisännyt omaa ammatillista osaamista, omaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana ja mahdollisesti myös syventänyt omia tietorakenteita, joiden varassa oman toiminnan suuntaamista tapahtuu.

Hirsjärvi ja Hurme (2004, 189) toteavat, että laadullisen tutkimuksen kohdalla yksi tapa pohtia tutkimuksen luotettavuutta, on dokumentoida avoimesti oma tutkijan toimintansa. Laadullisessa tutkimuksessa siis luotettavuus kulminoituu tutkijaan itseensä, ei esimerkiksi haastateltavien antamiin vastauksiin. Omat menetelmälliset valinnat on kyettävä perustelemaan. Tämä ei silti tarkoita, että avoimuus johtaisi siihen, että toinen tutkija täysin saman tutkimusasetelman puitteissa päätyisi samaan tutkimustulokseen. Kuten kirjoittajat esittävät, haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta.

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt juuri tähän avoimuuteen. Olen jopa seikkaperäisesti pyrkinyt kertomaan, miksi ja miten olen edennyt tutkimuksenteon eri vaiheissa. Paitsi avoimuuteen, olen pyrkinyt myös rehellisyyteen. Rehellisyyteni voisi kai sanoa tässä tutkimuksessa olleen tietynlaista kriittistä oman toiminnan arviointia. Olen pyrkinyt tätä raporttia kirjoittaessani tuomaan julki ainakin ne puutteet tai uudelleenarvioinnin paikat, joita tutkimuksenteon yhteydessä olen itse huomannut tutkijan työhöni sisältyneen. Esimerkiksi analysointivaiheessa tekemäni huomiot siitä, että kompetenssia koskevien vastausten kohdalla minun olisi tutkijana pitänyt esittää muutamia tarkentavia kysymyksiä, jotta en joutuisi tilanteeseen, jossa en voi olla täysin varma, mitä haastateltava tällä esittämällään käsitteellä on tarkoittanut. Koska aloitin analysoinnin melkein puoli vuotta viimeisestä haastattelusta, koin ettei tämän havainnon johdattamana ole enää mielekästä

lähteä tekemään tarkentavia yhteydenottoja. Tämä on huomio, jonka myönnän täysin minusta tutkijana johtuvaksi puutteeksi ja sen suhteen etenkin näitä työssä tarvittavia kompetensseja esittäviä tuloksia lienee syytä katsoa tämä asia huomioiden. Tätä loppuraporttia kirjoittaessani en voi välttyä siltä tunteelta, että tämä työ tulee olemaan minunkin kohdalla yksi merkittävimmistä oppimiskokemuksista omien yliopisto-opintojeni kokonaisuudessa.

Haastateltavien valinnasta haluan avoimesti kertoa, että kaikki haastateltavat yhtä lukuun ottamatta olivat jollakin tavalla tuttuja ihmisiä minulle. Tämä siitä syystä, että tutkimus käsittelee aihetta, jossa tutkittavat ovat samasta tiedekunnasta ja oma tilanteenikin opiskelijana vastasi hyvin harjoittelun tehneitä. Työelämään siirtyneet ovat hekin niitä, joiden kanssa on tullut käytyä samoilla luennoilla ja seminaareissa. Jos olisin halunnut, että tutkittavat olisivat olleet minulle täysin tuntemattomia, minun olisi pitänyt valita kohderyhmäksi sellaisia valmistuneita kasvatustieteilijöitä, jotka olisivat toimineet työelämässä jo pidemmän ajan. Tällöin koko tutkimus olisi muuttanut muotoaan. Halusin nimenomaan tutkia sellaisia kasvatustieteilijöitä, joilla työkokemus on siinä määrin vähäistä, että tietyllä tavalla akuutit ongelmat saataisiin esiin (esim. teorian tiedon käytäntöön siirtämisen vaikeus).

Ensin ajattelin tämän tutkittavien tuntemisen muodostuvan isoksi ongelmaksi. Kun sitten aloitin haastattelut, huomasin, ettei asia suinkaan ole näin. Huomasin, miten paljon haastateltavat halusivatkaan kertoa jopa niistä negatiivisista tuntemuksista, joita heillä harjoittelun, työelämän ja opintojen aikana oli esiintynyt. Tietyllä tavalla näin jälkikäteen ajateltuna tämä oli oikeastaan etu, sillä luottamus haastateltaviin oli helppo saada, eikä siihen kulunut aikaa. Huomasin itsekin, että näin syvällisellä tasolla ei asioista ole tullut aikaisemmin juteltua, vaikka mukana oli niitä, joiden kanssa itse kävin läpi esimerkiksi harjoitteluun kuuluvan palauteseminaarin. Tätä palautetta antoivat myös haastateltavat minulle. Jotenkin minulle tuli tunne, että tämä tuttu haastattelija – tuttu haastateltava -asetelma teki haastattelusta helpomman ja tuotti hedelmällisemmän ja rikkaamman aineiston. Ja olipa minusta tutkijan roolissa myös jotain apua oman osaamisen tunnistamisessa. Kuten yksi

haastateltavista minulle totesi puhuessamme juuri siitä, miten pienet ympyrät kasvatustieteen laitoksella on:

*"Mut tää on itseasiassa tosi kivaa. Mä olen saanut tästä ihan hirveästi irti. Tää on ollut mulle tällainen terapeutin istunto kun mä olen päässyt purkamaan noita työjuttuja ja tajuamaan, että vaikka mä en tykännyt olla siellä niin ehkä mä kuitenkin olen saanut sieltä jotain irti."*  
(AKPKD)

Tämä toteamus lämmitti minun tutkijansydäntä. Kvale (1996, 31) nimeää yhdeksi kvalitatiivisen tutkimushaastattelun ulottuvuudeksi positiivisen kokemuksen. Tällä hän tarkoittaa sitä, että hyvin onnistunut tutkimushaastattelu voi rikastaa haastateltavan kokemuksia. Hyvin sujunut haastattelu voi parhaimmillaan saada aikaan haastateltavan elämään uudenlaisen näkemyksen asiasta.

Tutkimuksen analysoinnista haluan sanoa sen verran, että aika-ajoin minut valtasi epävarmuuden tunne. Päädyin analysoinnissa teemoitteluun niihin syihin vedoten, joita olen analyysistä kertovassa kappaleessa esittänyt. Esitän siellä myös sen tosiasian, että tätä tutkimusta on suunnannut melko voimakas teoreettisiin johtoajatuksiin pohjaava tutkimusote. Koenkin tämän vaikuttaneen merkittävästi analyysivalintaan ja hyvin pitkälle se onnistui täyttämään sille asetetut odotukset. Haastatteluilla keräämäni aineisto oli runsas ja mielestäni rikas. Edelleen huomaan kysyväni itseltäni, mihin tulokseen olisin päässyt sisällönanalyysillä? Pitäydäkö liikaa näissä teoreettisissa johtoajatuksissa, jotka sitten mahdollisesti kahlitsivat tutkimuksen eteenpäinmenon ja uusien, jopa yllättävien tulosten löytymisen? Löydän edelleen hyviä perusteluita tehdyille teemoittelulle, mutta etenkin jo tulosten yhteydessä mainittu haluni muodostaa haastateltaville laajempi olemassa oleva kompetenssien kuvaus heidän omien kertomustensa pohjalta sai pohtimaan paljon sitä, olisiko tämä aineisto tarjonnut mielenkiintoisempia tuloksia sisällönanalyysin keinoin. Seison silti tehtyjen tutkimusvalintojeni takana. Uskon lukeneeni haastattelut niin moneen kertaan läpi ja voineeni todeta, että kompetenssien kohdalla sisällönanalyysi olisi mahdollisesti tuottanut kasvatustieteilijöitä enemmän suosivan tuloksen, mutta muiden teemojen osalta tämä teoreettisiin johtoajatuksiin pohjaava

analysointitapa on toiminut mielestäni hyvin ja tuottanut ehkä osittain ennalta odotettavia tuloksia, mutta samalla myös tärkeitä tuloksia.

Yleisesti ottaen en uskaltaisi tämän tutkimuksen pohjalta mennä tekemään kovin pitkälle meneviä yleistyksiä yliopisto-opintojen ja työkokemuksen tuomasta kasvatustieteilijöiden oman ammatillisen osaamisen kehittymisen asteesta, kuin vain näiden tutkittavien kohdalta. Olkoonkin, että tiettyjen tulosten osalta vallitsi kohtalaisen suuri yksimielisyys. Tämän tutkimuksen tulokset saavat kuitenkin tukea teoriaosuudessa esittämistäni asiantuntijuuteen ja sen kehittymiseen kuuluvista ilmiöistä, joten valikoiden voin todeta, että tämä tutkimus antaa oman tukensa asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista käsittelevään tutkimukseen ja vahvistaa asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä käytävää keskustelua. Tämäkin tutkimus puoltaa kokemuksen merkittävää roolia tässä kehitysprosessissa.

## LÄHTEET

- Billet, S. 2001. Learning in the workplace: strategies for effective practice. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 19 – 44.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrytykset. Teoksessa Kirjonen, J.; Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 86 – 102.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura. 26 – 49.
- Fränti, J. 2005. Maisterin avainkompetenssit. Opetussuunnitelma akateemista asiantuntijuutta rakentamassa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- González, J. & Wagenaar, R. 2003. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448 – 464.
- Helakorpi, S. Asiantuntijuuden arviointi. [www-dokumentti]. <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/osaamismittarit/index.htm>. Luettu 17.2.2008



- Helakoripi, S. Muuttuvat työn taidot. [www-dokumentti].  
<http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/osaamismittarit/index.htm>. Luettu  
17.2.2008
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämisselitykset. Jyväskylä: PS-kustannus, 125 – 150.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2004. Kasvatusalan asiantuntijan osaaminen. Teoksessa Järvinen, A. (toim.) Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampere: Paino-Arra. 13 – 26.
- Järvinen, A. , Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa Kirjonen, J.; Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 30 – 47.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as The source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Sage Publications, Inc.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja

- asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö. 64 – 81.
- Lave, J, & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1998. Asiantuntijatiedon formaali ja informaali perusta. Teoksessa Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 90 – 107.
- Marsick, V. & Watkins, K. 1990. Informal and Incidental learning in the workplace. London: Routledge.
- Mezirow, J. 1998. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Opetusministeriö. 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4.
- Otala, L. 2000. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY – Kirjapainoyksikkö.
- Ruohotie, P. 2005. Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Teoksessa Tuominen, M. & Wihersaari, J. (toim.) Ammatti ja kasvatus. Ammattikasvatuksen tutkimuksia vuonna 2004. 185 – 197.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

- Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Kirjonen, J. (toim.) Tietotyö ja ammattitaito. Knowledge, work and occupational competence. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 39 – 62.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 156 – 177.
- Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

## LIITTEET

### Liite 1: Tutkimuksen kohderyhmän esittely

Ensimmäinen harjoittelun tehnyt haastateltava oli vuonna 2000 opintonsa aloittanut kasvatustieteen opiskelija. Pääaineensa kasvatustieteen lisäksi hänen opintonsa muodostuivat sosiaalipsykologiasta, yrityksen hallinnosta, kansainvälisestä politiikasta sekä ennen yliopisto-opintoja suoritetusta musiikkiterapiasta. Näistä sosiaalipsykologia muodosti haastateltavan laajan sivuaineen. Haastateltava suoritti myös vuoden kestäneet opettajan pedagogiset opinnot ja vietti vuoden ulkomailla vaihdossa. Haastatteluhetkellä hän toimi osa-aikaisessa opintojen ohjaustehtävässä. Opintoihin kuuluvan harjoittelun haastateltava suoritti vuoden 2006 kesällä erään oppilaitoksen yhteydessä itsenäisesti toimivassa koulutuspalveluja tuottavassa asiantuntijayksikössä. (*tunnistetieto KTH1*)

Toinen harjoittelunsa suorittanut haastateltava oli vuonna 2000 opintonsa aloittanut kasvatustiedettä pääaineenaan lukenut opiskelija. Laajana sivuaineena hän oli lukenut hallintotieteen. Tämä haastateltava oli käyttänyt mahdollisuutta opiskella myös muissa yliopistoissa ja suorittikin Helsingin yliopistoon lähes 35 opintoviikkoa kehitysmaatutkimusta, jonka sisällytti omaan tutkintoonsa. Muut sivuaineet muodostuivat psykologiasta sekä haastatteluhetkelläkin vielä käynnissä olevista sosiaalityön opinnoista. Myös tämä haastateltava oli suorittanut opettajan pedagogiset opinnot. Harjoittelujakson haastateltava suoritti vuoden 2006 syksyllä erään organisaation maahanmuuttoyksikössä. Työ muodostui monipuolisista harjoittelijan tehtävistä, mutta selkeimpänä omana projektina hänellä oli työvoimapolitiittisen koulutuksen selvityksen teko. Haastateltava oli kerryttänyt alakohtaista työkokemusta opintojensa ohella toimien myös erään oppilaitoksen opinto-ohjausta antavissa tehtävissä. (*tunnistetieto KTH2*)

## Liite 1 jatkuu

Kolmas harjoittelijoiden ryhmään kuulunut haastateltava oli vuonna 2001 kasvatustieteen pääaineopinnot aloittanut opiskelija, jonka laaja sivuaine oli psykologia. Muut sivuaineet koostuivat erityispedagogiikasta ja sosiaalipolitiikasta sekä myös tämän haastateltavan kohdalla opettajan pedagogisista opinnoista. Harjoittelujakso ajoittui tämän haastateltavan kohdalla vuoden 2006 keväälle ja syksylle. Kolmen kuukauden harjoittelujakson jälkeen haastateltavan työt jatkuivat vielä samassa organisaatiossa syksyn 2006 aikana. Harjoittelupaikkana toimi eräs aikuisopiskelijoiden koulutuskeskus, jossa haastateltava toimi hallinnon harjoittelijana koulutuskeskuksen eräässä yksikössä. Työtehtävien aikana haastateltava sai mahdollisuuden tutustua ja nähdä koulun hallintoon ja koulun pyörittämiseen liittyviä asioita. Opetuskokemusta harjoittelija sai siitä, että pääsi suunnittelemaan ja opettamaan kaksi oppilaitoksen järjestämää kurssia. Haastateltava oli haastatteluhetkellä ehtinyt tehdä jonkin verran myös opettajan sijaisuuksia.  
*(tunnistetieto KTH3)*

Neljäs tutkimukseen osallistunut harjoittelun suorittanut oli vuonna 2002 opintonsa aloittanut aikuiskasvatuksen pääaineopiskelija. Laajan sivuaineen muodosti hallintotiede ja muut sivuaineet kertyivät psykologiasta, sosiaalipsykologiasta ja erityispedagogiikasta. Tämä haastateltava oli lopettanut harjoittelunsa vain pari päivää ennen haastattelua, joten harjoitteluun kuuluva palauteseminaarikin oli vielä käymättä. Harjoittelu siis ajoittui vuoden 2007 keväälle. Tämän haastateltavan harjoittelupaikkana toimi eräs aikuiskoulutuskeskus. Alun perin haastateltavan oli tarkoitus olla mukana erään koulutuskeskuksen aikuiskoulutusprojektissa, mutta keskeiseksi työtehtäväksi muodostui kuitenkin työttömien työvoimakoulutus ja urasuunnittelu.  
*(tunnistetieto AKH4)*

Valmiiden jo työelämään siirtyneiden kasvatustieteen maistereiden ryhmään kuului myös neljä naispuolista haastateltavaa. Seuraavassa kuvailen tätä tutkittavien ryhmää.

## Liite 1 jatkuu

Ensimmäinen haastateltava oli vuonna 2006 valmistunut kasvatustieteen pääaineopiskelija, joka haastatteluhetkellä toimi erään erityisoppilaitoksen koulutussuunnittelijana. Laajana sivuaineena hän oli lukenut psykologian. Erityispedagogiikka, sosiaalipolitiikka, sosiaalipsykologia ja kunnallisan alan opinnot täydensivät tämän haastateltavan tutkinnon. Harjoittelun tämä haastateltava suoritti opintojensa loppupuolella eräässä ammattikorkeakoulussa, jossa hän jatkoi kolmen kuukauden harjoittelun jälkeen vielä viiden kuukauden ajan projektisihteerinä. Tällöin tärkeimmät työtehtävät olivat käytännön koulutusjärjestelyjä sekä erilaisten projektien hallintaa. Haastateltavan haastatteluhetken työtehtävistä merkittävimmän osan muodostivat opetussuunnitelmatyö, koulutussuunnittelujärjestelyt ja erilaiset projektityöt, kuten ESR-rahoitteisten projektien työstäminen. Koulutussuunnittelijan työ oli haastateltavan ensimmäinen ns. oman alan työ valmistumisen jälkeen. Oman alan työkokemusta valmiina kasvatustieteen maisterina oli haastatteluhetkellä kertynyt noin puolen vuoden ajalta. Kaiken kaikkiaan tällä haastateltavalla voidaan laskea olleen haastatteluhetkellä oman alan työkokemusta hieman runsaan vuoden ajalta. (*tunnistetieto KTKS*)

Toinen työelämässä toimiva haastateltava oli kesällä 2006 valmistunut kasvatustieteen maisteri. Pääaineensa kasvatustieteen lisäksi laajana sivuaineena hän oli lukenut historiaa. Muut sivuaineet tulivat sosiologiasta ja erityispedagogiikasta. Haastateltava oli suorittanut opintoihin kuuluvan harjoittelun opintojensa loppupuolella eräässä ammattikorkeakoulussa, jossa hän toimi tutkimusapulaisen tehtävissä. Tämä haastateltava oli saanut työpaikan lähestulkoon heti valmistumisensa jälkeen. Syksyllä 2006 haastateltava aloittikin ensimmäisessä oman alan työtehtävässä opinto-ohjaajan toimessa. Tämä äitiysloman sijaisuus loppui jo vuoden 2007 tammikuussa, mutta haastateltava sai uuden työpaikan heti tämän perään ja jatkoi opinto-ohjaajan työssä vaihtaen vain koulua. Opintojensa ohessa tämä haastateltava oli tehnyt jonkin verran opettajan sijaisuuksia, mutta varsinaista oman alan työkokemusta oli haastatteluhetkeen mennessä kertynyt reilun puolen vuoden ajalta ja harjoittelun tuoman työkokemuksen kanssa tämän

## Liite 1 jatkuu

haastateltavan työkokemus oli vajaa vuosi. Tärkeimmät työtehtävät tällä haastateltavalla olivat hallinnollisia tehtäviä, mutta työaika koostui myös opetustyöstä. Valinnaisaineet, oppilaiden rekrytointi, oppilaitoksen esittely, työelämäntutustumisjakso sekä yhteisvalinta olivat haastatteluhetkellä tätä tutkittavaa työllistäneet merkittävimmät työtehtävät. (*tunnistetieto KTOO*)

Kolmas haastateltavani oli talvella 2005 tieteenalaohjelmasta valmistunut kasvatustieteen maisteri. Tämä haastateltava eroaa muista haastateltavista merkittävimmin siitä näkökulmasta, että hänelle oli haastatteluhetken mennessä kertynyt selvästi muita enemmän työkokemusta. Haastateltavan opintojen loppuaikaa kuvaakin hyvin jaksot, jolloin hän oli töissä ja jaksot, jolloin vain suoritti viimeisiä opintoja kasaan. Pääaineenaan tämä haastateltava oli lukenut aikuiskasvatuksen. Laajan sivuaineen muodosti yrityksen hallinto. Muita tutkintoon kuuluvia sivuaineita tuli markkinoinnista sekä puheopista. Tämä haastateltava suoritti myös opettajan pedagogiset opinnot. Kasvatustieteellisen työelämän piiriin haastateltava siirtyi opintojensa aikana vuoden 2004 alussa. Tällöin hän aloitti gradun teon, jonka suoritti toimeksiantona eräälle teknologiayritykselle. Tämän jälkeen haastateltava aloitti opintoihin kuuluvan harjoittelun, jonka hän suoritti eräässä aikuiskoulutuskeskuksessa. Monipuolinen harjoittelu piti sisällään paljon erilaisia henkilöstöhallinnollisia työtehtäviä, kuten työt henkilötietojärjestelmän parissa, koulutuskellon suunnittelu, toiminnanohjausjärjestelmiin liittyvät kehittämisprojektit jne. Harjoittelun antaneessa organisaatiossa aloitetut työt jatkuivat vuoden 2004 loppuun asti henkilöstösihteerin nimikkeellä. Ensimmäinen valmistumisen jälkeinen työtehtävä oli kahden kuukauden mittainen jakso eräiden oppilaitosten muodostaman yhteistyöverkon aikuiskoulutuskoordinaattorina. Tämä työ oli lähinnä markkinointia ja asiakaspalvelua. Vuoden 2005 kesäkuussa tämä haastateltava aloitti äitiysloman sijaisena erään ammattiopiston aikuispuolen kurssisihteerin tehtävissä. Tämä työ piti sisällään opiskelijapalvelua, koulutusten organisointia,

## Liite 1 jatkuu

markkinointia jne. Tätä kurssisihteerin paikkaa haastateltava hoiti aina vuoden 2006 helmikuun loppuun asti, jonka jälkeen aloitti maaliskuussa 2006 saman organisaation koulutussuunnittelijana. Koulutussuunnittelijana haastateltavaa työllistivät uusi opetussuunnitelma sekä näytönjärjestämissuunnitelma. Tässä vaiheessa työuraa näytti siltä, että koulumaailma ottaa vahvemman otteen, sillä koulutussuunnittelijan määräaikainen työsopimus kirjoitettiin vuoden 2008 loppuun asti. Oppilaitosmaailma vaihtui vuoden 2006 lopussa yritysmaailmaan, jossa haastateltava aloitti erään elintarviketeollisuudessa toimivan yrityksen koulutuskoordinaattorina. Monipuoliset työtehtävät voisi tiivistää siten, että tämä haastateltava vastasi haastatteluhetkellä kyseisen organisaation koulutuksista ja niiden organisoinnista Suomessa. Alakohtaista työkokemusta tällä haastateltavalla voidaan katsoa haastatteluhetkellä olleen vajaan kolmen vuoden ajalta. (*tunnistetieto AKKK*)

Neljäs jo työelämässä toimiva haastateltavani oli kesällä 2006 valmistunut kasvatustieteen maisteri. Pääaineensa aikuiskasvatuksen lisäksi hän oli laajana sivuaineena lukenut yrityksen hallinnon. Muut sivuaineet muodostuivat psykologiasta, hallintotieteestä ja sosiaalipsykologiasta. Harjoittelunsa tämä kasvatustieteen maisteri suoritti opintojensa loppupuolella erään oppilaitoksen yhteydessä toimivassa asiantuntijayksikössä. Haastatteluhetkellä haastateltava työskenteli erään suuren teknologiayrityksen prosessikoordinaattorina. Tämä haastateltava oli tutkimusaineistostani se, joka ehdottomasti tunsii olevansa väärissä tehtävissä siinä mielessä, että hän ei nähnyt työssään mahdollisuutta käyttää omaa kasvatustieteellistä osaamistaan siinä laajuudessa ja sillä tavoin, mitä hän itse olisi toivonut. Haastateltavan päällimmäinen tehtävä oli koordinoita erilaisia tuotekehitysprosesseja eli pitää osaset käsissä ja huolehtia siitä, että hommat etenevät kohti sovittua tavoitetta aikataulun pitäen. Tämä haastateltava sai kuitenkin työnsä puitteissa jonkin verran suunnitella myös koulutuksia. Haastateltava haki prosessikoordinaattorina ollessaan melko aktiivisesti uutta työpaikkaa. Omia intressejä ja tutkintoa vastaava paikka löytyikin ja haastateltava pääsi tässä hakuprosessissa aina psykologisiin



## **Liite 1 jatkuu**

testeihin saakka. Tämä paikka ei ainakaan toistaiseksi tarjoutunut tälle haastateltavalle. (*tunnistetieto AKPKD*)

## Liite 2: Teemahaastattelun runko

Kursivointi osoittaa lisäaiheen tai täydentävän aiheen valmistuneille maistereille.

Taustatiedot: Esittely, omien oppiaineiden kuvaus, harjoittelupaikan kuvaus

- Kuka olet?
- Pää- ja sivuaineet
- Harjoittelun ajankohta / *Missä vaiheessa olet siirtynyt kasvatusalan työtehtäviin*
- Kuvaile niin tarkasti kuin mahdollista harjoitteluorganisaatiosi ja oma asemasi organisaatiossa.
- Kuvaile niin tarkasti kuin mahdollista harjoitteluun kuuluvat työtehtävät / *tämän hetken työtehtävät*

1. Teema: Työtehtävissä tarvittavat pätevyysvaatimukset  
(kompetenssivaatimukset) sekä työssäoppiminen.

- Työtehtävistä suoriutuminen
- Työtehtävien suorittamisen kuvaus
- Millaisia tietoja ja taitoja työssä on tarvittu ja olivatko ne kaikki valmiina?
- Miten opittu se, mitä on pitänyt tietää ja osata?
- Tekijät, jotka ovat auttaneet työtehtävistä suoriutumista
- Tekijät, jotka ovat vaikeuttaneet työtehtävistä suoriutumista?
- Ongelmallisten tilanteiden kohtaaminen
- Harjoittelun oleellisin anti
- *Millaiset asiat haastateltavan mielestä yleisesti kehittävät ammatillista osaamista*
- *Työpaikan tarjoama tuki ammatillisen osaamisen kehittämiseksi*

2. Teema: Koulutustaustan yhdistäminen / sopivuus työtehtäviin.

- Vastaanotto organisaatiossa / *tuoreen maisterin vastaanotto*
- Omien tietojen ja taitojen hyödyntämisen mahdollisuus
- Yliopisto-opintojen siirrettävyys työtehtäviin

## Liite 2 jatkuu

- Työkokemuksen vaikutus yliopistossa opitun ymmärtämiseen
- Harjoittelun ajankohdan sopivuus

### 3. Teema: Työkokemuksen hyödyntäminen + muun elämäkokemusten hyödyntäminen

- Harjoittelusta saadun kokemuksen hyödyntäminen
- *Valmistumisen jälkeisten työkokemusten hyödyntäminen*
- *Harjoittelun hyöty nykyiselle tilanteelle*
- Harjoittelun vaikutus jäljellä oleviin opintoihin (myös hypoteettisesti jos muita opintoja ei enää ole)
- Muut kokemukset, joita on voinut hyödyntää

### 4. Teema: Käsitteet omasta ammatillisesta identiteetistä ja asiantuntijuudesta

- Ajatukset siitä, mitä kasvatustieteen maisterina olen
- Yliopisto-opintojen aikana tapahtuneet muutokset tässä ajattelussa
- Tulevaisuuteen katsominen
- *Tyytyväisyys / tyytymättömyys tämänhetkiseen työhön*

