



Vaasan yliopisto
UNIVERSITY OF VAASA

Aini Ratia

Asiantuntijuus uran alkuvaiheessa

Aktorien kokemuksia mentorointiohjelmaan osallistumisesta uran
alkuvaiheessa

Johtamisen akateeminen yksikkö
Kauppatieteiden pro gradu -tutkielma
Henkilöstöjohtaminen

Vaasa 2024

VAASAN YLIOPISTO**Johtamisen akateeminen yksikkö**

Tekijä:	Aini Ratia		
Tutkielman nimi:	Asiantuntijuus uran alkuvaiheessa : Aktorien kokemuksia mentorointiohjelmaan osallistumisesta uran alkuvaiheessa		
Tutkinto:	Kauppateiden maisteri		
Oppiaine:	Henkilöstöjohtamisen maisteriohjelma		
Työn ohjaaja:	Tomi Kallio		
Valmistumisvuosi:	2024	Sivumäärä:	103

TIIVISTELMÄ:

Asiantuntijuus kertoo usein korkeatasoisesta osaamisesta, joka syntyy sekä yksilöllisten että yhteisöllisten elementtien pohjalta. Nykyajan työelämässä asiantuntijatehtävien voidaan nähdä jatkuvasti sekä lisääntyvän että monimutkaistuvan. Asiantuntijalta odotetaan usein kykyä uudistumiseen, oppimiseen sekä joustavuuteen. Asiantuntijuudesta voidaankin nähdä tulleen avaintekijä organisaatioiden kilpailukyvyyn takana nykyajan kilpailluilla työmarkkinoilla selviytymiseksi. Mentoroinnilla viitataan perinteisesti kahden yksilön väliseen vuorovaikutussuhteeseen, jossa kokeneempi osapuoli eli mentori tarjoaa sekä henkistä että uraan liittyvää tukea mentorointisuhteen kokemattomammalle osapuolelle eli aktorille. Mentorointia voidaan pitää yhtenä merkittävimmistä tavoista kehittää henkilöstöä, sillä mentoroinnilla pystytään tarjoamaan usein oikea-aikaisesti kokonaisvaltaista tukea aktorille. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista tukea mentoroinnilla voidaan tarjota uran alkuvaiheessa olevien aktorien asiantuntijuuden muotoutumiseksi.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui haastattelututkimuksena. Haastattelutyypiksi valikoitui teemahaastattelu ja tutkimukseen osallistui kymmenen mentorointiohjelmaan osallistunutta aktoria. Informantit olivat joko opiskelijoita tai enintään muutama vuosi sitten valmistuneita aloittelevia asiantuntijoita. Haastattelut toteutettiin etähaastatteluina Zoom- tai Teams-yhteyttä käyttäen yksilöhaastatteluina marras- ja joulukuun aikana vuonna 2023. Haastattelut nauhoitettiin ja haastattelutalenne litteroitiin. Litterointivaiheessa aineisto anonymisoitiin. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisen analyysin keinoin.

Tutkimuksen tuloksista voitiin havaita, että informanttien kokemukset omasta asiantuntijuudestaan mentorointiohjelman aikana koostuivat opintojen kautta tulleesta teoriaosaamisesta, aiemmasta työkokemuksesta, ulkoapäin saadusta tunnustuksesta sekä tietämyksestä oman asiantuntijayhteisön käytänteistä. Mentorointiohjelmaan osallistuminen tarjosi aktoreille tukea oman asiantuntijuutensa muotoutumiseen urakehitykseen liittyvän tuen sekä henkisen tuen kautta. Aktorit raportoivat, että mentori pystyi tarjoamaan tukea oman osaamisen tunnistamiseen, urakehitykseen, laajentamaan verkostoja sekä tarjoamaan henkistä tukea esimerkiksi kasvattamalla aktorin itseluottamusta ja kokemusta minäpystyvyydestä esimerkiksi toimimalla roolimallina ja kannustamalla. Toisaalta tutkimuksessa havaittiin, että mentoroinnista saadut hyödyt vaihtelivat sen mukaan, kuinka yhteensopiva mentoripari oli ja kuinka paljon aktori osallistui mentorointiohjelman tarjoamiin yhteisiin tapaamisiin. Tutkimuksen tulokset olivat linjassa aiemman mentoroinnin hyötyjä käsittelevän tutkimuksen kanssa ja asiantuntijuuden tutkimuksen keskeiset elementit tunnistettiin myös tässä tutkimuksessa.

AVAINSANAT: Asiantuntijuus, mentorointi, mentori, aktori

Sisälllys

1	Johdanto	6
1.1	Asiantuntijuuden merkitys ja tukeminen mentoroinnin keinoin nykyajan työelämässä	6
1.2	Tutkimuksen tavoite	8
1.3	Tutkimuksen keskeiset käsitteet	9
1.4	Tutkimuksen rakenne	10
2	Asiantuntijuus	12
2.1	Asiantuntijuuden käsite, historia ja kriittinen tarkastelu	12
2.2	Asiantuntijuuden kognitiivinen eli tiedonhankinnan näkökulma	17
2.2.1	Asiantuntijuuden kehittyminen aloittelijasta asiantuntijaksi	18
2.2.2	Asteittain etenevä ongelmanratkaisukyky asiantuntijan ominaisuutena	20
2.2.3	Asiantuntijuuden kognitiivisen näkökulman kriittinen tarkastelu	23
2.3	Asiantuntijuuden sosiaalinen eli osallistumisen näkökulma	24
2.3.1	Asiantuntijayhteisö määrittää alan kriteerit asiantuntijuudelle	25
2.3.2	Asiantuntijayhteisöön osallistuminen	27
2.4	Asiantuntijuuden tiedonluomisen näkökulma	29
3	Mentoroinnin käsitteistä, tyypeistä ja prosessista	32
3.1	Mentoroinnista	32
3.2	Mentori ja aktori mentorointisuhteessa	34
3.3	Mentorointiprosessista	36
3.4	Mentoroinnin kriittinen tarkastelu	38
4	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	40
4.1	Tutkimusmenetelmän valinta	40
4.2	Tutkimukseen osallistujat	41
4.3	Tutkimusaineiston kerääminen ja aineiston keruumenetelmä	43
4.4	Aineiston analyysi	46
4.5	Eettiset ratkaisut	49
5	Empiiriset tulokset	51
5.1	Mentorointiohjelmaan osallistumisesta ja odotuksista mentorointia kohtaan	51

5.2	Aktorin kokemukset omasta asiantuntijuudesta mentorointiohjelman aikana	55
5.2.1	Kokemus omasta osaamisesta ja taidoista	55
5.2.2	Aiempi työkokemus	58
5.2.3	Ulkoapäin saatu tunnustus	60
5.2.4	Tietämys asiantuntija-alan käytänteistä	62
5.3	Mentoroinnin tarjoama uraan liittyvä tuki ja henkinen tuki aktorien asiantuntijuuden muotoutumisen taustalla	64
5.3.1	Oman osaaminen tunnistaminen	64
5.3.2	Mentorointi urakehityksen tukena	66
5.3.3	Mentorointiohjelma verkostojen näkökulmasta	68
5.3.4	Henkinen tuki mentorointiohjelmasta	70
5.4	Yhteenveto tutkimuksen tuloksista	74
6	Keskustelu	78
6.1	Asiantuntijuus kokemuksena uran alkuvaiheessa	78
6.2	Mentoroinnin tarjoamat hyödyt asiantuntijuuden muotoutumiselle	82
6.3	Mentoroinnin onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä	85
7	Johtopäätökset	88
7.1	Tutkimuksen keskeiset havainnot	88
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	92
7.3	Jatkotutkimusehdotukset	94
	Lähteet	96
	Liitteet	103
	Liite 1. Teemahaastattelurunko	103

Kuviot

Kuvio 1 Asiantuntijatiedon elementit	16
Kuvio 2 Asiantuntijuuden kehittymisen viisiportainen malli (Dreyfus & Dreyfus, 1986) (mukaillen Paloniemi ja muut, 2010, s. 14)	19
Kuvio 3 Asiantuntijan kehittyminen tapahtuu kristallisoituneen ja joustavan tietämyksen kautta (mukaillen Hakkarainen ja Paavola, 2006, s. 218)	22
Kuvio 4 Asiantuntijayhteisöön kasvaminen (mukaillen Hakkarainen, 2000, s. 92)	27
Kuvio 5 Esimerkki aineistolähtöisen analyysin etenemisestä (mukaillen Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123)	47
Kuvio 6 Yhteenveto pro gradu -tutkimuksen empiirisistä havainnoista	75
Kuvio 7 Kokemus asiantuntijuudesta syntyy kolmesta eri elementistä (mukaillen Isopahkala-Bouret, 2008, s. 89)	79

Taulukot

Taulukko 1 Esimerkki aineiston pelkistämisestä, teemoittelusta ja abstrahoinnista	48
---	----

1 Johdanto

Tämä tutkimus tarkastelee asiantuntijuutta uran alkuvaiheessa mentoroinriohjelmaan osallistuneiden aktorien näkökulmasta. Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset sekä havainnollistetaan tutkimuksen ajankohtaisuutta. Lisäksi luvussa määritellään tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet sekä kuvataan tutkimuksen rakenne.

1.1 Asiantuntijuuden merkitys ja tukeminen mentoroinnin keinoin nykyajan työelämässä

Asiantuntijuuden tutkimusta voidaan pitää suosittuna työelämän alituisten muutosten vuoksi, jotka osaltaan luovat työelämässä oleville yksilöille vaatimuksia jatkuvasta kehittämisestä (Hämäläinen, 1997, s. 323). Teknologiset uudistukset, digitalisaatio ja tekoäly muovaavat työtä, mikä tarkoittaa muutosta myös asiantuntijuudelle (Korhonen-Yrjänheikki, 2023). Erilaisia asiantuntijoita, asiantuntijatehtäviä sekä asiantuntijoista koostuvia organisaatioita on työelämässä paljon, ja asiantuntijuutta voidaan löytää yhteiskunnasta niin yksityiseltä kuin julkiselta sektorilta (Heilmann, 2022, s. 278). Nykyajan työelämän näkökulmasta asiantuntijuuden kehittämisen merkitys kasvaa jatkuvasti työn automatisoitua ja rutiininomaisen työn väistyessä tekoälyn alta (Lemmetty & Collin, 2019, s. 264; Paloniemi ja muut, 2010, s. 14).

Yhä useammin organisaatioiden toiminnan voidaan nähdä pohjautuvan asiantuntija-alojen yhteistyölle niin organisaation sisällä kuin eri organisaatioiden välillä, johtuen esimerkiksi sidosryhmien monimuotoisemmista vaatimuksista (Hakkarainen ja muut, 2012, s. 246). Tämä edellyttää organisaatioissa toimivilta yksilöiltä kykyä toimia projekteissa ja hoitaa entistä monimutkaisempia työtehtäviä hyödyntäen muun muassa itseohjautuvaa toimintatapaa sekä asiantuntijayhteistyötä yli organisaatorajojen (Lemmetty & Collin, 2019, s. 264; Paloniemi ja muut, 2010, s. 14). Työn ja asiantuntijuuden muutos on eri aloilla aiheuttanut samankaltaisia ongelmia, kuten kiireen tuntua ja uupumusta (Eteläpelto & Tynjälä, 1999, s. 64). Toisaalta työn muutos

on edistänyt työn haasteellisuutta ja näin ollen osaltaan voinut myös lisätä mielenkiintoa työtä kohtaan (Eteläpelto & Tynjälä, 1999, s. 64).

Kuten edellä kuvattiin, nykyajan asiantuntijat kohtaavat työssään jatkuvasti uusia ja monimutkaisia tilanteita, jotka voivat vaatia asiantuntijoilta monen eri näkökulman huomioon ottamista päätöksenteossa (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 84). Oman alan vahvan käytännön osaamisen ohella asiantuntijan on usein siis hallittava myös esimerkiksi sosiaalisia taitoja, kuten kommunikaatiotaitoja (Tynjälä, 2010, s. 79). Työelämän nopeassa muutoksessa elinikäinen oppiminen sekä kyky sopeutua ja mahdollisesti jopa aloittaa muutoksia ovat asiantuntijalle tärkeitä ominaisuuksia (Tynjälä, 2010, s. 79). Näin ollen nykyajan asiantuntijuudelle ominaiset piirteet voidaan kiteyttää monesta erimuotoisesta tiedosta syntyväksi integroituneeksi kokonaisuudeksi, joka pitää sisällään esimerkiksi asteittain etenevän ongelmanratkaisukyvyyn, yhteisöllisyyden, uuden luomisen ja osallisuuden asiantuntijayhteisön sosiaalisiin käytänteisiin (Tynjälä, 2010, s. 85).

Johtuen esimerkiksi edellä kuvatusta työn muutoksesta, mentoroinnille voidaan nähdä olevan nykypäivänä suurempi tarve kuin koskaan ennen (Bergelson, 2014, s. 20–22). Tämä johtuu esimerkiksi siitä, että mentoroinnin avulla voidaan kehittää inhimillistä pääomaa ja uusia innovaatioita (Bergelson, 2014, s. 20–22). Mentorointia käsittelevissä teksteissä mentoroinnin etuina pidetään esimerkiksi opiskelijoiden tai vähän aikaa sitten valmistuneiden henkilöiden kehittämistä asiantuntijoiksi (Oliver & Aggleton, 2002, s. 31) ja mentori voi usein tarjota monia erilaisia keinoja nuoren aikuisen kehityksen tukemiseksi ja ohjaamiseksi (Kram, 1983, s. 608).

Korkeakoulut, erityisesti yliopistot, pyrkivät ensisijaisesti akateemiseen koulutukseen, mutta yliopistoja ja työelämää on pyritty yhdistämään linkittämällä opiskelijoita työelämään esimerkiksi lisäämällä työelämätaitoja osaksi koulutusta (Kuusisto & Mäkinen, 2014). Oppilaitoksissa mentoroinnin hyödyntäminen on lisääntynyt erityisesti 2000-luvulla, mistä syystä opiskelijoille tarkoitettuja mentorointiohjelmiä käytetään

monissa korkeakouluissa (Eteläpelto & Onnismaa, 2006, s. 164). Perinteisten asiantuntijuuteen liitettyjen ominaisuuksien, kuten teoreettisen tiedon ohella merkittävänä tekijänä voidaan nykyään pitää myös sekä yksilöllistä että kollektiivista oppimista (Korhonen-Yrjänheikki, 2023). Erityisesti nuorten asiantuntijoiden voidaan havaita hyötyvän mentoroinnista ja mentoroinnin tarjoamasta mahdollisuudesta oppia kokeneemmilta kollegoilta (Huhtala ja muut, 1996, s. 6).

1.2 Tutkimuksen tavoite

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen tavoite sekä tutkimuskysymykset. Lisäksi perustellaan tutkimuksessa tehdyt rajaukset. Työelämän asiantuntijuutta on tutkittu esimerkiksi analysoimalla yksilöiden tietoja, taitoja tai muita ominaisuuksia (Eteläpelto ja muut, 2007, s. 287). Lisäksi asiantuntijuutta on tutkittu esimerkiksi analysoimalla aloittelevien asiantuntijoiden urapolkuja (Eteläpelto ja muut, 2007, s. 287). Asiantuntijuuden kehittymistä esimerkiksi mentoroinnin avulla on tutkittu muun muassa kouluissa, yliopistoissa ja yritysmaailmassa (Irby ja muut, 2017, s. 1). Mentoroinnin tutkimuksessa on usein keskitytty juuri yksittäisen yksilöiden urien näkökulmaan ja yksilöiden hyötymiseen mentoroinnista tai vaihtoehtoisesti organisaatioiden saamiin hyötyihin mentorointiohjelmien käyttämisestä (Bozeman & Feeney, 2007, s. 720).

Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä asiantuntijuuden muotoutumisesta mentorointiohjelmaan osallistumisen myötä uran alkuvaiheessa. Pro gradu -tutkimuksen tavoitetta lähestytään seuraavien tutkimuskysymysten näkökulmasta:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat aktorien kokemuksiin omasta asiantuntijuudestaan uran alkuvaiheessa?
2. Miten mentoroinnin tarjoama uraan liittyvä tuki ja henkinen tuki näkyvät aktorien asiantuntijuuden muotoutumisen taustalla?

Tutkimuksen tavoitetta tarkastellaan laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen avulla haastatteleamalla mentorointiohjelmiin osallistuneita aktoreita, jotka ovat joko opiskelijoita tai jo valmistuneita ja uran alkuvaiheessa. Aktoreita haastateltiin vuoden 2023 lopulla neljästä eri puolilla Suomea toimivasta mentorointiohjelmasta. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu haastattelumateriaalista, jota analysoidaan aineistolähtöistä sisällönanalyysia apuna käyttäen. Jokainen mentorointiohjelma, johon tutkimukseen osallistuneet aktorit olivat osallistuneet, perustui aktorilähtöiselle mentoroinnille, jossa kokeneempi mentori ohjasi kokemattomampaa aktoria. Tästä syystä tutkimuksen näkökulma on rajattu käsittämään vain aktorilähtöistä mentorointia, eikä erityyppisiä mentoroinnin muotoja käsitellä tutkimuksessa. Lisäksi tutkimus keskittyy ensisijaisesti asiantuntijuuden näkökulmaan uran alkuvaiheessa, mistä syystä informanttien joukko rajataan aktoreihin, jotka ovat joko uran alkuvaiheessa tai opiskelijoita.

1.3 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tässä luvussa määritellään tutkimuksen pääkäsitteet. Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat asiantuntijuus, mentorointi, mentori ja aktori.

Asiantuntijuus koostuu sekä ammatillisesta teoriaosaamisesta sekä taidosta toimia ammatillisissa sosiaalisissa konteksteissa (Sandefur, 2015, s. 911). Asiantuntijuudella viitataan yleensä siihen, että tiettyjen tehtävien ja taitojen lisäksi henkilöllä on hallussaan tietty erikoistuminen tai erityisosaaminen (Sandefur, 2015, s. 911). Asiantuntijuus pitää sisällään kyvyn soveltaa osaamista esimerkiksi ongelmanratkaisutaitojen, analysointi- ja päättelykyvyn sekä suunnitelmallisuuden avulla (Eteläpellon, 1997, s. 88).

Mentorointi tarkoittaa usein kokemattomamman henkilön ohjausta kokeneemman henkilön toimesta (Allen ja muut, 2004, s. 127; Bergelson, 2014, s. 19; Leskelä, 2005, s. 23; Huhtala ja muut, 1996, s. 6). Mentorointisuhde syntyy mentorointisuhteen osapuolien, mentorin ja aktorin, välisestä luottamuksellisesta vuorovaikutussuhteesta,

johon molemmat osapuolet ovat sitoutuneita (Kupias & Salo, 2014, s. 11; Leskelä, 2005, s. 29).

Mentoriksi kutsutaan yleensä mentorointisuhteen kokeneempaa osapuolta, jonka tehtävänä on antaa näkemyksiä, ohjausta ja tukea kokemattomammalle osapuolelle (Carden, 1990, s. 275; Huhtala ja muut, 1996, s. 6; Karjalainen, 2010, s. 31; Leskelä, 2005, s. 29; Noe, 1988, s. 458). Mentorointisuhteessa mentori sitoutuu edistämään aktorin ammatillista kehitystä (Kupias & Salo, 2014, s. 11; Leskelä, 2005, s. 29).

Aktoriksi tai mentoroitavaksi kutsutaan usein mentorointisuhteen kokemattomampaan osapuolta, joka vastaanottaa mentorointisuhteessa kokeneemman osapuolen ohjausta (Huhtala ja muut, 1996, s. 6; Karjalainen, 2010, s. 31; Leskelä, 2005, s. 29). Mentorointisuhteessa aktori sitoutuu altistamaan itsensä mentoroinnille sekä kehitykselle (Kupias & Salo, 2014, s. 11; Leskelä, 2005, s. 29).

1.4 Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen rakenne koostuu seitsemästä pääluvusta sekä niiden sisältämistä alaluvuista. Tutkimuksen johdannossa perustellaan tutkimuksen ajankohtaisuus, määritellään tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet, taustoitetaan tutkimuksessa tehdyt rajaukset ja kuvataan tutkimuksen rakenne. Ensimmäinen teorialuku keskittyy tarkastelemaan asiantuntijuuden teoreettista viitekehystä asiantuntijuuden elementtien pohjalta. Kolmannessa pääluvussa määritellään mentoroinnin käsite, tarkastellaan mentorin ja aktorin rooleja mentorointisuhteessa sekä kuvataan mentorointiprosessia virallisissa mentorointiohjelmissa. Tutkimuksen toinen ja kolmas pääluke muodostavat perustan tutkimuksen empiiriselle osalle eli tutkimuksen teoreettisen viitekehysten tutkimuksen pääkäsitteiden ympärille.

Neljännessä pääluvussa esitellään tutkimuksen metodologiaa ja toteutusta, kerrotaan tutkimuksen aineistonkeruumenetelmästä, tutkimuksen osallistujista sekä kuvataan

tutkimuksen aineiston analyysimenetelmä. Lisäksi neljännessä pääluvussa otetaan kantaa tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin. Viides pääluku pitää sisällään tutkimuksen empiiristen havaintojen esittelyn. Kuudennessa pääluvussa pro gradu -tutkimuksen empiiriset havainnot kytketään osaksi aiempaa tutkimusta ja laajempaa teoreettista kontekstia. Tutkimuksen viimeinen pääluku sisältää johtopäätökset, arvion tutkimuksen luotettavuudesta sekä jatkotutkimusehdotukset. Tutkimuksen lopusta löytyy tutkimuksen lähdeluettelo sekä liitetiedosto.

2 Asiantuntijuus

Asiantuntijuuteen voidaan Collinin (2020, s. 3) mukaan usein liittää esimerkiksi mystiikkaa, ja asiantuntijuus yhdistetäänkin monesti korkeakoulutettuihin tai huippuosaajiin (Paloniemi ja muut, 2010, s. 41). Osittain tämän takia asiantuntijuudelle tyypillisenä pidetään myös oletusta taitavasta suorituksesta (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 84). Asiantuntijuudella kuitenkin viitataan tieteelliseen ja ammatilliseen tietoon sekä alakohtaisiin käytänteisiin pohjautuvaan tietämykseen (Feltovich ja muut, 2006, s. 9; Isopahkala-Bouret, 2008, s. 84). Asiantuntijuuden perinteisen käsityksen mukaan kehittyminen aloittelijasta asiantuntijaksi tapahtuu tasaisesti esimerkiksi koulutuksen ja kokemuksen pohjalta eikä asiantuntijaksi voi syntyä (Ericsson ja muut, 2007, s. 2; Ericsson & Towne, 2010, s. 404). Toisaalta Hakkarainen (2008, s. 112) tuo esiin näkemyksen siitä, että muodollisen koulutuksen ei voida nähdä tekevän kenestäkään asiantuntijaa, vaan asiantuntijuus muotoutuu vasta käytännön ongelmanratkaisussa jossakin työyhteisössä. Tässä luvussa käsitellään asiantuntijuuden käsitettä, käsitteen historiaa ja pääelementtejä.

2.1 Asiantuntijuuden käsite, historia ja kriittinen tarkastelu

Seuraavaksi tarkastellaan asiantuntijuuden käsitettä ja historiaa sekä huomioidaan aiemmissa tutkimuksissa esiin nostettu kritiikki. Yleisellä tasolla asiantuntijuuden tutkimuksessa pyritään ymmärtämään, mitkä tekijät erottavat erinomaiset (*outstanding*) yksilöt saman alan vähemmän erottuvista yksilöistä tai muista ihmisistä ylipäätään (Ericsson & Smith, 1991, s. 2). Erinomaisina yksilöinä voidaan Ericssonin ja Smithin (1991, s. 2) mukaan pitää henkilöitä, jotka suoriutuvat tehtävistä korkeammalla tasolla kuin toiset. Historiassa tällaisia henkilöitä on saatettu kutsua esimerkiksi poikkeuksellisiksi, lahjakkaiksi, onnekkaita tai asiantuntijoiksi (Ericsson & Smith, 1991, s. 2). Vaikka korkeantason suoriutumista onkin historiassa saatettu kutsua myös onneksi, on asiantuntijuudessa yleensä kyse yksilön vakaasta ominaisuudesta (Ericsson & Smith, 1991, s. 2). Näin ollen asiantuntijuuden tutkimuksesta voidaan sulkea ulkopuolelle esimerkiksi ainutkertaisten suoritukset, jotka johtuvat esimerkiksi toimintaympäristön

myönteisistä vaikutteista (Ericsson & Smith, 1991, s. 2). Toisaalta tutkimuksissa on paljastunut, että on olemassa aloja, joilla ei ole tieteellistä näyttöä siitä, että oletettu asiantuntemus näkyisi ylivoimaisena suorituskynä (Ericsson ja muut, 2007, s. 2). Ericsson ja muut (2007, s. 2) tuovat esiin, että esimerkiksi ammattitaitoa ylläpitävän koulutuksen puute saattaa laskea asiantuntijoiden suorituskynä, vaikka työuraa asiantuntijana olisikin takana vuosia. Ericssonin ja muiden (2007, s. 2) mukaan todellisena asiantuntijuutena voidaan pitää jatkuvasti korkeampaa suorituskynä, todellisia tuloksia sekä mitattavuutta. Kuitenkin asiantuntijan suorituksen mittaaminen voi olla hyvin haasteellista (Ericsson ja muut, 2007, s. 3).

Asiantuntijuuden tutkimuksella on merkittävän pitkä historia (Feltovich ja muut, 2006, s. 2) ja erityisesti 1970- ja 1980-luvuilla asiantuntijuuden tutkimus lisääntyi merkittävästi (Ericsson & Towne, 2010, s. 404). Ensimmäisissä tutkimuksissa asiantuntijuudesta keskityttiin Germainin ja Tejedan (2002, s. 205) mukaan erityisesti muistiin, tiedon prosessointiin sekä päätöksentekoprosesseihin. Myöhemmin 1980-luvun aikana kiinnostus asiantuntijuuden tutkimuskentässä siirtyi nopeuteen ja ongelmanratkaisuun, eli siihen, kuinka tehokkaasti asiantuntija pystyi ratkaisemaan haastavia tehtäviä (Germain & Tejeda, 2012, s. 205). Juuri 1970- ja 1980-luvuilla asiantuntijuuden nähtiin perustuvan ensisijaisesti ainakin kymmenen vuoden kokemukselle (Ericsson & Towne, 2010, s. 404). Asiantuntijuuden uudempi tutkimus keskittyy asiantuntijuuden yhteisölliseen näkökulmaan, josta voidaan käyttää myös nimitystä kollektiivinen asiantuntijuus (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 84). Kollektiivinen asiantuntijuus perustuu verkostomaisille toimintaympäristöille (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 84). Asiantuntijuuden alakohtaisuudesta huolimatta asiantuntijuuden tutkimuksen lähtökohtana kuitenkin on, että eri alojen asiantuntijoiden kehityspolut ovat samankaltaisia (Ericsson & Towne, 2010, s. 404). Asiantuntijuuden alakohtaisuutta tarkastellaan myöhemmin tässä pääluvussa.

Perinteiseen käsitykseen asiantuntijoista kuuluu ajatus siitä, että asiantuntijat toimivat tietyn alan organisaatioissa tai instituutioissa ja tarjoavat usein lausuntoja, joita voidaan

usein pitää luotettavina (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 84). Asiantuntijoille tyypillisesti annettu mahdollisuus toimia hyvin itsenäisesti johtuu mahdollisesti siitä, että edellä kuvatun mukaisesti asiantuntijoita pidetään usein korkeasti koulutettuina, erittäin osaavina ja kokeneina (Noordegraaf, 2015, s. 191). Korkeankoulutuksen ja osaamisen ohella monia asiantuntija-aloja säätelee ja valvoo ammatilliset järjestöt, minkä lisäksi asiantuntijayhteisöt määrittävät asiantuntijan olemusta asiantuntija-alalla (Noordegraaf, 2015, s. 191). Asiantuntijuuden tutkimuksen kontekstissa on edeltävien vuosikymmenten aikana pohdittu asiantuntijuuden luonteen sekä kontrollin muuttumista yhteiskunnan, organisaatioiden, asiakkaiden ja kansalaisten vaatimusten pohjalta (Haapakorpi, 2010, s. 256). Tällä viitataan Haapakorven (2010, s. 256) mukaan siihen, ettei asiantuntijuus perustu vain esimerkiksi tietyn asiantuntija-alan sulkeutuneeseen jäsenyyteen, vaan asiantuntijuuden nähdään perustuvan neuvotteluille edellä mainittujen sidosryhmien kanssa. Asiantuntijan nähdään ansaitsevan asiantuntija-asemansa näiden neuvotteluiden kautta (Haapakorpi 2010, s. 256). Tällä viitataan siihen, että asiantuntijan asemaa ei ole mahdollista saavuttaa niin sanotusti annettuna, vaan asiantuntija-aseman saavuttaminen edellyttää työtä ja jatkuvaa aseman uudelleen määrittelyä esimerkiksi toimintaympäristön muutoksiin vastaamiseksi (Haapakorpi, 2010, s. 257).

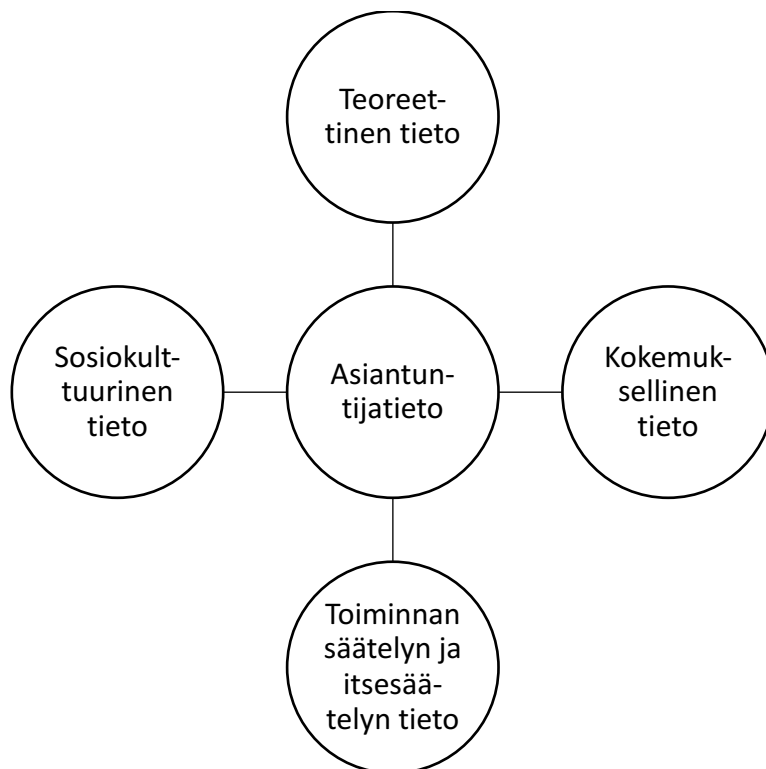
Asiantuntijuuden tilannesidonnaisuudella viitataan siihen, että yksilö voi kokea olevansa asiantuntija jossakin asiassa ja yhteisössä, mutta taas toisaalla ei (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 85). Olennaista on huomata, että juuri asiantuntijuuden tilannesidonnaisuuden takia asiantuntijuuden käytänteet vaihtelevat eikä asiantuntijamaista toimintaa voida tarkkaan määritellä (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 85). Toisaalta merkityksellistä on huomioida myös se, että asiantuntija voi toimia monessa eri tilanteessa asiantuntijana muovaamalla toimintaansa tilanteen edellyttämällä tavalla (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 85). Asiantuntijuuden käsitteessä merkittävää on, että asiantuntijaksi nimittäminen antaa asiantuntijan toiminnalle, lausunnoille tai näkemyksille enemmän painoarvoa, kunnioitusta ja auktoriteettiä verrattuna maallikkoon (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 85; Heilmann, 2022, s. 278). Toisaalta ei ole määritelmää sille, ketä asiantuntijaksi voidaan

kulloinkin nimittää (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 85). Yksittäisiä asiantuntijalausuntoja voidaan usein pitää epäluotettavina, sillä niihin voivat vaikuttaa esimerkiksi kyseisen asiantuntijan ennakkoluulot ja uskomukset tai esimerkiksi poliittiset suuntauksset (Ericsson ja muut, 2007, s. 3; Silvennoinen, 2012, s. 244).

Asiantuntijuuden tutkimukselle tyypillisinä lähtökohtina pidetään esimerkiksi asiantuntijoiden ja aloittelijoiden suorituksien vertailua tai asiantuntijoiden haastatteluita esimerkiksi omista poluistaan maallikoista asiantuntijoiksi (Lehtinen & Palonen, 2011, s. 25; Palonen ja muut, 2007, s. 41). Asiantuntijuuden käsitteistö on vakiintumaton, suomenkielinen termi asiantuntijuus viittaa Palosen ja Gruberin (2010, s. 43) mukaan ensisijaisesti tietämiseen, arviointikykyyn sekä ennakoitiin. Sen sijaan englannin kielessä termi *expertise* kuvaa myös toimintaa ja suoriutumista (Palonen & Gruber, 2010, s. 43). Näin ollen asiantuntijuuden termillä voidaan Palosen ja Gruberin (2010, s. 43) mukaan tutkimuksesta ja kontekstista riippuen kuvata vaihtelevasti pelkästään tiedollista näkökulmaa tai esimerkiksi osaamista, toimintaa ja suoriutumista. Asiantuntijuutta on siis pyritty määrittelemään monilla eri termeillä (Germain & Tejada, 2012, s.204). Käsitteen määrittelemättömyys voi osittain johtua myös jo edellä mainitusta syystä, eli asiantuntijuuden tutkimukselle ei ole olemassa sopivia metodeja tai tapoja mitata asiantuntijuutta (Eteläpelto ja muut, 2007, s. 287). Ericsson ja Towne (2010, s. 412) tuovat esiin, että asiantuntijuuden tieteellinen tutkimus kuitenkin edellyttäisi sitä, että asiantuntijatason suoritukset olisivat sekä toistettavissa että mahdollista tallentaa kontrolloiduissa olosuhteissa.

Asiantuntijuutta voidaan tarkastella teoreettisen tiedon, käytännön tai kokemuksellisen tiedon, toiminnan säätelyä ja itsesäätelyä koskevan tiedon sekä sosiokulttuurisen tiedon elementtien pohjalta (Tynjälä, 2010, s. 83), joita on havainnollistettu kuviossa 1. Teoreettisella tiedolla viitataan Tynjälän (2010, s. 83) mukaan yleispätevään ja muodolliseen tietoon, jota voidaan esittää esimerkiksi kirjallisuudessa. Käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto syntyy esimerkiksi käytännön toiminnan tai kokemusten pohjalta, ja se voi usein jäädä kirjoittamattomaksi sekä sanoittamattomaksi eli hiljaiseksi

tiedoksi (Tynjälä, 2010, s. 83). Kokemuksellista tietoa saatetaan kutsua myös taidoksi, sillä se usein näkyy kykynä suoritua jostakin toiminnosta eli tietona siitä, miten jokin asia tehdään (Tynjälä, 2010, s. 83). Toiminnan säätelyä ja itsesäätelyä koskeva tieto syntyy Tynjälän (2010, s. 83) mukaan oman toiminnan kriittisestä tarkastelusta ja kriittisen tarkastelun laajentamisesta oman toiminnan ulkopuolelle esimerkiksi työyhteisöön tai oman alan asiantuntijayhteisöön. Näitä kolmea ammatillisen asiantuntijuuden elementtiä voidaan pitää ensisijaisesti yksilöllisen tiedon muotoina, ja neljäs elementti eli sosiokulttuurinen ulottuvuus pitää sisällään tiedon sosiaalisia ja kulttuurisia osia, joiden pohjalta juuri asiantuntijatiedon voidaan nähdä muodostuvan (Tynjälä, 2010, s. 83). Olennaista sosiokulttuurisen tiedon elementissä on se, ettei yksilön ole yksin mahdollista päästä osaksi sitä, vaan sosiokulttuurisen tiedon omaksuminen vaatii osallistumista sosiaalisten yhteisöjen toimintaan (Tynjälä, 2010, s. 83).



Kuvio 1 Asiantuntijatiedon elementit

Asiantuntijuuden tiedon elementtejä (kuvio 1) ei kuitenkaan Tynjälän (2010, s. 84) mukaan voida erotella toisistaan, sillä ne ovat vahvasti linkittyneitä ja muodostavat yhdessä asiantuntijatiedon kehiksen. Asiantuntijuuden tutkimukselle tyypillisenä

lähtökohtana voidaan pitää näkemystä siitä, että asiantuntijuudessa on kyse yksilön selviytymisestä ja oppimisesta työssään esimerkiksi ongelmanratkaisun avulla (Hakkarainen ja muut, 2012, S. 246). Tässä prosessissa asiantuntija hyödyntää esimerkiksi tietyn alan tai osaamisalueen tietoa (Hakkarainen ja muut, 2012, S. 246). Asiantuntijuudelle olennaista on, että juuri etenevän ongelmanratkaisukyvyyn myötä asiantuntija pystyy joustavasti hyödyntämään teoreettista tietoa osana käytännön työelämän ongelmia (Tynjälä, 2010, s. 88). Asiantuntijalta siis odotetaan toiminnassaan kykyä kaikkien edellä kuvattujen asiantuntijatiedon elementtien yhdistelemistä toiminnassaan (Paloniemi ja muut, 2010, s. 14; Tynjälä, 2010, s. 83). Asiantuntijuutta voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta, joita ovat kognitiivinen eli tiedonhankinnan näkökulma, sosiaalinen eli osallistumisen näkökulma sekä tiedon luomisen näkökulma (Hakkarainen ja muut, 2002, s. 2), joita käsitellään seuraavaksi.

2.2 Asiantuntijuuden kognitiivinen eli tiedonhankinnan näkökulma

Tässä luvussa kuvataan asiantuntijuuden kognitiivista eli tiedonhankinnan näkökulmaa, joka on yksi edellä kuvatuista kolmesta asiantuntijuuden näkökulmasta. Hakkarainen ja muut (2002, s. 2) määrittelevät asiantuntijuuden olevan perinteisestä kognitiivisesta eli tiedonhankinnan näkökulmasta kuvattuna erityisen taitavaa tiedon hankintaa sekä käsittelyä. Asiantuntijuuden kognitiivisesta näkökulmasta asiantuntija on henkilö, joka kehittyneen ja taidokkaan ymmärryksen perusteella pystyy toimimaan erilaisissa tilanteissa monet tekijät huomioiden samalla ennakoiden osittain jo tulevaa (Tynjälä, 2010, s. 83). Asiantuntijan taidon toimia tilanteen vaatimalla tavalla voidaan Palosen ja Gruberin (2010, s. 42) mukaan havaita syntyvän kokemuksen, rutiinien ja hiljaisen tiedon pohjalta. Asiantuntijuus muodostuu asiantuntijuuden kognitiivisen näkökulman mukaan tietoisien harjoittelun ja opiskelun myötä tasaisesti noin kymmenen vuoden kuluessa (Ericsson ja muut, 2007, s. 2; Ericsson & Towne, 2010, s. 404; Paloniemi ja muut, 2010, s. 14–15; Palonen & Gruber, 2010, s. 42). Tällä kymmenen vuoden ajanjaksolla yksilö kehittyy Tynjälän (2010, s. 83) mukaan aloittelijasta asiantuntijaksi. Kognitiivisesta näkökulmasta asiantuntijuudelle tyypillisinä ominaisuuksina voidaan pitää alakohtaisuutta, aloittelijaan verrattuna huomattavasti kehittyneempiä tietorakenteita

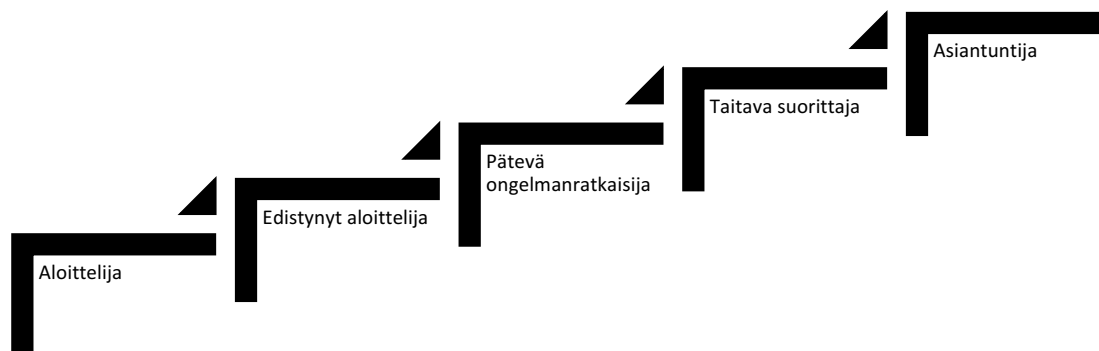
ja reflektointitaitoja, osittain automatisoitunutta suoriutumista sekä kykyä keskittyä suorituksen kannalta olennaisiin seikkoihin (Feltovich ja muut, 2006, s. 18; Paloniemi ja muut, 2010, s. 14).

2.2.1 Asiantuntijuuden kehittyminen aloittelijasta asiantuntijaksi

Kuten edellisessä kappaleessa mainittiin, asiantuntijuuden kognitiivisessa näkökulmassa asiantuntijaa verrataan usein aloittelijaan (Addis & Winch, 2018, s. 7), minkä avulla pyritään havainnoimaan asiantuntijan kehityksen elinkaarta (Paloniemi ja muut, 2010, s. 14; Eteläpelto ja muut, 2007, s. 287). Paloniemi ja muut (2010, s. 14) tuovat teoksessaan esiin asiantuntijuuden kehittymisen viisiportaisen mallin Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) mukaan. Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) malli on kuvattu kuviossa 2. Tässä mallissa aloittelijalla tarkoitetaan henkilöä, joka esimerkiksi joutuu tukeutumaan ohjeisiin, eikä välttämättä kykene soveltamaan tietoa muuttuvissa tilanteissa (Paloniemi ja muut, 2010, s. 14). Verrattuna aloittelijaan, asiantuntija kykenee myös soveltamaan jo olemassa olevia tietoja ja taitojaan tilannekohtaisesti, mikä edellyttää esimerkiksi kykyä itseohjautuvuuteen ja omaehtoisuuteen (Lemmetty & Collin, 2019, s. 265). Itseohjautuvuudella viitataan reflektiiviseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa (Eteläpelto & Tynjälä, 1999, s. 49).

Edistyneellä aloittelijalla tarkoitetaan mallissa hieman kehittyneempää aloittelijaa, joka mahdollisesti osittain pystyy soveltamaan osaamistaan ja valmiita ohjeita tilanteen mukaan sekä omien aiempien kokemustensa pohjalta (Paloniemi ja muut, 2010, s. 14). Kolmas vaihe viiden portaan mallissa on Paloniemen ja muiden (2010, s. 14) mukaan pätevä ongelmanratkaisija, jolle olemassa olevat ohjeet eivät enää ole välttämättömiä tehtävissä suoriutumisessa. Pätevä ongelmanratkaisija pystyy suunnittelemaan suoritustaan tavoitteensa mukaisesti ja kykenee ottamaan vastuuta tekemisestään (Paloniemi ja muut, 2010, s. 14). Paloniemi ja muut (2010, s. 14) kuvaavat, että mallin seuraavassa vaiheessa taitava suorittaja pystyy toimimaan osittain jo rutiinilla, oman kokemuksensa ja hiljaisen tiedon pohjalta. Viisiportaisen mallin ylimmällä tasolla on asiantuntija, joka suoriutuu tehtävistään laajojen tietorakenteidensa sekä soveltamis- ja

ongelmanratkaisukykyssä ansiosta huomioiden tilanteen muuttajat (Paloniemi ja muut, 2010, s. 14). Asiantuntija pystyy myös toiminnassaan ennakoimaan tulevaa (Paloniemi ja muut, 2010, s. 14).



Kuvio 2 Asiantuntijuuden kehittymisen viisiportainen malli (Dreyfus & Dreyfus, 1986) (mukaillen Paloniemi ja muut, 2010, s. 14)

Kuten edellisessä kappaleessa mainittiin, asiantuntijoilla on usein myös kyky reflektoida omia ajatusprosessejaan ja menetelmiään (Feltovich ja muut, 2006, s. 19) sekä havainnoimaan kriittisiä tilanteita jo ennakoivasti ja näin ollen sopeuttamaan toimintaansa tilanteen vaatimukseen (Palonen & Gruber, 2010, s. 48). Lisäksi asiantuntijan voidaan Paloniemen ja muiden (2010, s. 14) mukaan huomata tunnistavan esimerkiksi omia vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan sekä kykenevän hyödyntämään näitä toiminnassaan. Vaikka siis asiantuntija kykenee osaltaan toimimaan myös pitkälti rutiininomaisesti, asiantuntija usein pystyy myös huomaamaan ja ennakoimaan tilanteita, joissa vaaditaan poikkeuksia tai toimintaa (Palonen & Gruber, 2010, s. 50). Ennakointikyky muodostuu asiantuntijalle esimerkiksi kokemuksen kautta, jota asiantuntija kerää yksilöllisen kehitymisprosessinsa aikana matkalla kohti asiantuntijuuttaan (Palonen & Gruber, 2010, s. 50).

Edellä tässä pääluvussa nostettiin yhdeksi asiantuntijuuden ominaisuudeksi alakohtaisuus, jolla viitataan siihen, ettei kognitiivisen asiantuntijuuden näkökulmasta asiantuntijuutta voida siirtää yli asiantuntija-alan rajojen (Feltovich ja muut, 2006, s. 9;

Paloniemi ja muut, 2010, s. 14; Palonen & Gruber, 2010, s. 42). Tämä tarkoittaa sitä, että alan asiantuntija on asiantuntija vain omalla erikoisalallaan (Paloniemi ja muut, 2010, s. 14; Palonen & Gruber, 2010, s. 42). Muilla aloilla kyseisen alan asiantuntija voidaan nähdä niin sanotusti maallikkona, eli ei-asiantuntijana (Paloniemi ja muut, 2010, s. 14; Palonen & Gruber, 2010, s. 42). Juuri asiantuntijuuden alakohtaisuutta voidaan pitää yhtenä merkittävimmistä havainnoista asiantuntijuuden tutkimuksessa (Feltovich ja muut, 2006, s. 9). Kun asiantuntijat työskentelevät omalla asiantuntija-alallaan, he yleensä pystyvät luottamaan siihen tietoon, jonka he ovat hankkineet aiemmalla koulutuksella sekä osaavat soveltaa tätä tietoa tilanteen vaatimalla tavalla (Ericsson, 2014, s. 2).

Asiantuntijalla voidaan kognitiivisen näkökulman mukaan havaita olevan laajemmat, syvällisemmät ja johdonmukaisemmat tietorakenteet kuin aloittelijalla (Hakkarainen & Paavola, 2006, s. 216; Paloniemi ja muut, 2010, s. 14; Tynjällä, 2010, s. 83). Feltovich ja muut (2006, s. 14) havainnollistavat asiantuntijan ja aloittelijan eroa tietorakenteiden suhteen esimerkiksi tutkimuksella, jossa asiantuntijoiden ja aloittelijoiden oli tarkoitus toistaa annettu elektroninen piirikaavio. Asiantuntijat pystyivät luokittelemaan erilaiset komponentit tärkeimpiin komponenttiryhmiin, kun taas aloittelijat muodostivat ryhmiä komponenttien kolmiulotteisten muotojen samankaltaisuuden perusteella (Feltovich ja muut, 2006, s. 14). Seitamaa-Hakkarainen ja Hakkarainen (2001, s. 47) taas vertasivat tutkimuksessaan tekstiilialan opiskelijoita kahteen kudonnan ammattilaiseen, ja heidän tutkimuksestaan kävi ilmi opiskelijoiden pyrkimys jäsentää kudonnan prosessi sarjamuotoiseksi visuaalisten elementtien ympärille, kun taas ammattilaiset pystyivät työstämään yhtä aikaa sekä tekstiilin visuaalisia että teknisiä ominaisuuksia. Tällä voidaan kuvata juuri asiantuntijoiden kykyä yhdistää olemassa olevaa tietoa ja taitoja tilanteen vaatimukseen (Feltovich ja muut, 2006, s. 16).

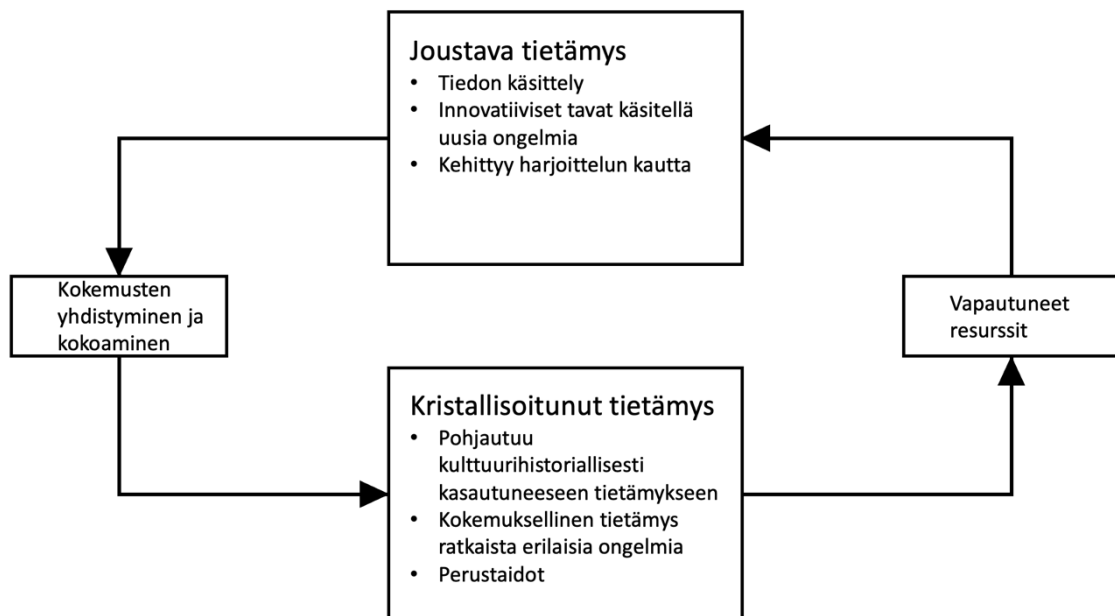
2.2.2 Asteittain etenevä ongelmanratkaisukyky asiantuntijan ominaisuutena

Kuten edellä kuvattiin, asiantuntijoiden toiminta perustuu usein siis joustaviin tietorakenteisiin tukeutumiseen, joista asiantuntijat pystyvät löytämään uusia tapoja

toimia sekä muuntavan näitä osaksi rutiineja (Hakkarainen ja muut, 2012, s. 247). Tämä mahdollistaa asiantuntijoille sen, että he voivat vapauttaa henkilökohtaisia resurssejaan aina entistä haastavampiin projekteihin tietorakenteitaan muovaamalla (Hakkarainen ja muut, 2012, s. 247). Kuten jo aiemmin kuvattiin, huippuasiantuntijoille ominaisena elementtinä voidaan pitää kykyä asteittain etenevään ongelmanratkaisukykyyn (Paloniemi ja muut, 2010, s. 15). Asiantuntijuutta kuvataan asiantuntijuuden kognitiivisen näkökulman mukaan jatkuvasti etenevänä ongelmanratkaisuprosessina, jonka puitteissa asiantuntija toimii oman osaamisensa ylärajoilla haastaen itseään jatkuvasti (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 84). Asteittain etenevä ongelmanratkaisukyky edellyttää asiantuntijalta taitoa ja halua pyrkiä jatkuvasti kehittymään esimerkiksi asettamalla haastavampia tavoitteita, mistä syystä asiantuntijan osaamisen kehittymiselle olennaista on monipuolisten ja vaihtelevien harjoitusten tekeminen (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 84; Palonen & Gruber, 2010, s. 42). Hakkarainen ja muut (2002, s. 15) huomauttavat, että asiantuntijan selviytymiselle nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä olennaista on juuri toiminta suorituskyvyn ylärajalla, jolloin asiantuntija pystyy mahdollisesti ylittämään aikaisemman osaamisena.

Jo aiemmin mainitulla osittain automatisoiduilla suorituksilla viitataan Paloniemen ja muiden (2010, s. 14) mukaan asiantuntijan kykyyn toimia suorituksissa rutiinilla. Tämä tarkoittaa, ettei asiantuntijan tarvitse kiinnittää huomiota jokaiseen yksityiskohtaan vaan asiantuntija voi keskittyä olennaisiin seikkoihin (Paloniemi ja muut, 2010, s. 14). Osittain automaattista suoriutumista voidaan pitkä keskeisenä asiantuntijuuden kehittämisessä (Feltovich ja muut, 2006, s. 16). Automaattisuus asiantuntijuudessa liittyy esimerkiksi siihen, että perustoimintojen ollessa automatisoituja asiantuntijan on mahdollista hyödyntää korkeamman tason taitoja, kuten päättelyä, ymmärrystä, säätelyä sekä yhdistämistä (Feltovich ja muut, 2006, s. 17). Asiantuntijuuden karttuessa toiminnot, jotka ovat aluksi hitaita ja vaativat keskittymistä, muuttuvat nopeammiksi, minkä lisäksi päätösten tekeminen helpottuu; päätöksiä on mahdollista tehdä intuitiivisesti ja niitä on mahdollista suorittaa samanaikaisesti muiden toimintojen kanssa (Ericsson, 2014, s. 2; Feltovich ja muut, 2006, s. 16). Lisäksi automatisoidun toiminnan sekä käytettävissä

olevan tiedon välillä voidaan havaita olevan yhteys, sillä asiantuntijalla on kyky automatisoida monia eri tehtäviä ja näin vapauttaa työmuistiaan sekä parantaa erilaisten tietojen hallintaa (Feltovich ja muut, 2006, s. 17). Toisaalta Hakkarainen (2008, s. 116) huomauttaa, ettei rutiiniasiantuntijuuden, joka perustuu kertaalleen hankittuun osaamiseen, voida havaita tarjoavan riittäviä kykyjä muuttuvassa työelämässä toimiseen. Ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen liittyvät olennaisesti joustava sekä kristallisoitunut tietämys (Hakkarainen & Paavola, 2006, s. 217), joita havainnollistetaan kuviossa 3.



Kuvio 3 Asiantuntijan kehittyminen tapahtuu kristallisoituneen ja joustavan tietämyksen kautta (mukaiillen Hakkarainen ja Paavola, 2006, s. 218)

Joustavalla tietämyksellä viitataan yksilön tiedonkäsittelyn perusprosesseihin, joita käytetään kaikkeen tietoon (Hakkarainen & Paavola, 2006, s. 217). Joustava tietämys pitää sisällään älyllisiä prosesseja, joita tarvitaan uusien ongelmien ratkaisuun aiemman tietämyksen varassa (Hakkarainen & Paavola, 2006, s. 217). Joustavaa tietämystä voidaan kehittää esimerkiksi harjoittelun kautta (Hakkarainen & Paavola, 2006, s. 217). Kristallisoituneella tietämyksellä sen sijaan viitataan jo opittujen sekä saavutettujen

taitojen ja tiedon hallintaan sekä käyttöön (Hakkarainen & Paavola, 2006, s. 217). Kristallisoitunut tietämys pitää sisällään tuttujen ongelmien ratkaisua rutiininomaisesti yksilön kokemuksen pohjalta kehittyneiden osittain rutiininomaisten toimintojen pohjalta (Hakkarainen & Paavola, 2006, s. 218). Hakkarainen ja Paavola (2006, s. 218) tuovat esiin, että kristallisoituneelle tietämykselle olennaista on se, miten yksilö hallinnoi omaan alaansa liittyvää kulttuuria sekä erilaisia menetelmiä, periaatteita ja käytänteitä. Juuri joustavaa sekä kristallisoitunutta tietämystä havainnoimalla voidaan arvioida yksilön tiedonkäsittelyn resurssien rajallisuutta sekä resurssien vapautumista näiden tietämysten keskinäisen vuorovaikutusten pohjalta (Hakkarainen & Paavola, 2006, s. 218). Asiantuntijuuden kehittymiselle olennaista on tietojen hallinnan kehittyminen sekä resurssien vapautuminen joustavan ja kristallisoituneen tietämyksen prosessien myötä (Hakkarainen ja Paavola, 2006, s. 218).

2.2.3 Asiantuntijuuden kognitiivisen näkökulman kriittinen tarkastelu

Verrattuna edellä kuvattuihin asiantuntijuuden kognitiivisen näkökulman ominaisuuksiin, Tynjälä (2010, s. 79) huomauttaa, ettei asiantuntijuutta välttämättä ole mielekästä havainnoida esimerkiksi tarkastelemalla uran pituutta vuosissa tai vertailemalla asiantuntijaa aloittelijoihin. Kuitenkin Paloniemi ja muut (2010, s. 15) korostavat, että asiantuntijuus syntyy kognitiivisesta näkökulmasta juuri vuosien aikana tehdyn tietoisien työn pohjalta, joka mahdollistaa esimerkiksi ongelmanratkaisukyvyyn sekä reflektointitaitojen kehittymisen. Vastoin Paloniemen ja muiden (2010, s. 15) havaintoja asiantuntijan verrattain kehittyneemmistä tietorakenteista, Hakkarainen ja muut (2012, s. 246) nostavat esiin, ettei asiantuntijoiden ja aloittelijoiden päättely- tai muistitaitojen väliltä voida löytää eroavaisuuksia. Olennainen erottava tekijä kuitenkin Hakkaraisen ja Paavolan (2006, s. 215) mukaan oli asiantuntijoiden omaaman merkityksellisen tiedon määrä. Tämän merkityksellisen tiedon pohjalta asiantuntijat pystyivät sulkemaan pois epäolennaisen tiedon ja näin ollen keskittyä ongelman kannalta merkityksellisiin seikkoihin (Hakkarainen & Paavola, 2006, s. 215). Esimerkiksi Sirénin ja Hakkaraisen (2002, s. 80) tutkimuksessa havaittiin, että asiantuntijakääntäjät toimivat työssään hitaammin eikä kääntäminen ollut heille heidän työkokemuksestaan huolimatta

helpompaa kuin aloitteleville kääntäjille. Hakkarainen ja Sirén (2002, s. 80) kuitenkin huomauttavat tämän johtuvan esimerkiksi siitä, että aloittelijoiden voitiin havaita etenevän prosessissa suoraviivaisemmin, kun taas asiantuntijat työstivät käännoä suunnitteleamalla sekä tekemällä jatkuvia valintoja työnsä suhteen. Tämä on merkittävä havainto, sillä asiantuntijuuden kognitiivinen näkökulma korostaa juuri asiantuntijoiden kykyä laajojen ja monimutkaisten tietorakenteiden hyödyntämiseen, jotka tarjoavat asiantuntijalle mahdollisuuden löytää olennaiset seikat esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteessa (Hakkarainen ja muut, 2012, s. 247).

Toisaalta huomioitavaa on myös, ettei asiantuntijuus jokaisen yksilön kohdalla välttämättä kehity samalla tavalla tai etene koskaan edellä esitellyn viisiportaisen mallin (Dreyfus & Dreyfus, 1986) (kuvio 2) mukaiselle asiantuntijuuden tasolle (Tynjälä 2010, s. 79). Asiantuntijuuden tiedonhankinnan näkökulmaa on kritisoitu myös sen tavasta luoda asiantuntijuudesta yksilökeskeistä kuvaa (Hakkarainen ja muut, 2002, s. 8). Hakkaraisen (2008, s. 112) mukaan kulttuuriin osallistumisella onkin oppimisen näkökulmasta merkittävä rooli, sillä hänen mukaansa oppiminen syntyy oppijan ja asiantuntijakulttuurin välille syntyvien uusien verkostosuhteiden kautta. Tiedonhankinnan näkökulmasta haasteita oppimisessa voidaan pyrkiä selittämään esimerkiksi oppijan henkilökohtaisilla kyvyillä, kun taas osallistumisnäkökulmasta voidaan arvioida puuttuvia verkostoja asiantuntijayhteisöön (Hakkarainen, 2008, s. 113). Hakkarainen ja muut (2002, s. 8) tuovat esiin, ettei asiantuntijuuden kognitiivinen näkökulma huomioi sitä, että yksilön asiantuntijuus syntyy muun asiantuntijayhteisön tiedosta, ja yksilön asiantuntijuus näin ollen pohjautuu sosiaaliseen yhteisöön. Seuraavaksi tarkastellaan asiantuntijuuden sosiaalista eli osallistumisnäkökulmaa.

2.3 Asiantuntijuuden sosiaalinen eli osallistumisen näkökulma

Kuten edellä kuvattiin, asiantuntijuutta ei ole mielekäästä tarkastella vain yksilön näkökulmasta (Hakkarainen ja muut, 2002, s. 8). Tässä luvussa tarkastellaan asiantuntijuuden sosiaalista, eli osallistumisnäkökulmaa. Hakkarainen ja muut (2002, s. 2) tuovat esiin, että perinteisen asiantuntijuuden kognitiivista näkökulmaa voidaan

haastaa asiantuntijuuden sosiaalisella eli osallistumisnäkökulmalla, jolla viitataan kulttuuriin osallistumiseen. Hakkarainen (2008, s. 112) kuvaa, että oppimisessa on kyse yhteisöön kasvamisesta ja osallistumisen prosessista, joiden mukana siirtyy teoreettisen tiedon lisäksi paljon muuta, kuten alakohtaista kulttuurista tietoa. Socialisaatioprosessin avulla yksilö pystyy omaksumaan yhteisön arvoja ja normeja, ja näin rakentamaan omaa identiteettiään uudelleen (Hakkarainen, 2008, s. 112). Lisäksi yksilö pystyy luomaan myös uusia sosiaalisia verkostoja (Hakkarainen, 2008, s. 112). Ammatillisen pätevyyden havaitaan koostuvan osaamisesta, joka ylittää niin organisaation ja asiantuntijoiden sisäisiä sekä ulkoisia rajoja yhdistellen henkilökohtaisia, sosiaalisia sekä materiaalisia tekijöitä (Eteläpelto & Tynjälä, 1999, s. 66; Eteläpelto ja muut, 2007, s. 287; Hakkarainen ja muut, 2012, s. 254).

Asiantuntijuuden sosiaalisen näkökulman mukaan asiantuntijuutta ei voida siis pitää vain yksilön henkilökohtaisena tai pysyvänä ominaisuutena (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 85; Silvennoinen, 2012, s. 244). Erityisesti asiantuntijuuden yhteisöllisen näkökulman tutkimus on jäänyt verrattain rajalliseksi verrattuna esimerkiksi asiantuntijuuden yksilöllisen ongelmanratkaisukyvyyn tutkimukseen (Hakkarainen ja muut, 2012, s. 247). Asiantuntijuutta on Palosen ja Gruberin mukaan (2010, s. 42) tutkittu osana niin fyysistä kuin sosiaalista ympäristöä, jonka myötä asiantuntijuuden on voitu havaita olevan kollektiivista. Asiantuntijuuden sosiaalisen näkökulman mukaan asiantuntijuus siis syntyy sosiaalisen ympäristön ja kulttuurin avulla (Paloniemi ja muut, 2010, s. 16; Palonen & Gruber, 2010, s. 44; Tynjälä, 2010, s. 83). Tästä näkökulmasta katsottuna asiantuntijuus kehittyy osana yhteisöjen toimintaa (Paloniemi ja muut, 2010, s. 16). Asiantuntijoiden toimintaympäristöt sisältävät tietoa eri muodoissa, esimerkiksi sanoina, kaavoina ja kuvina eli osaaminen on jakautunut erilaisiin toimintaympäristöihin (Palonen & Gruber, 2010, s. 44).

2.3.1 Asiantuntijayhteisö määrittää alan kriteerit asiantuntijuudelle

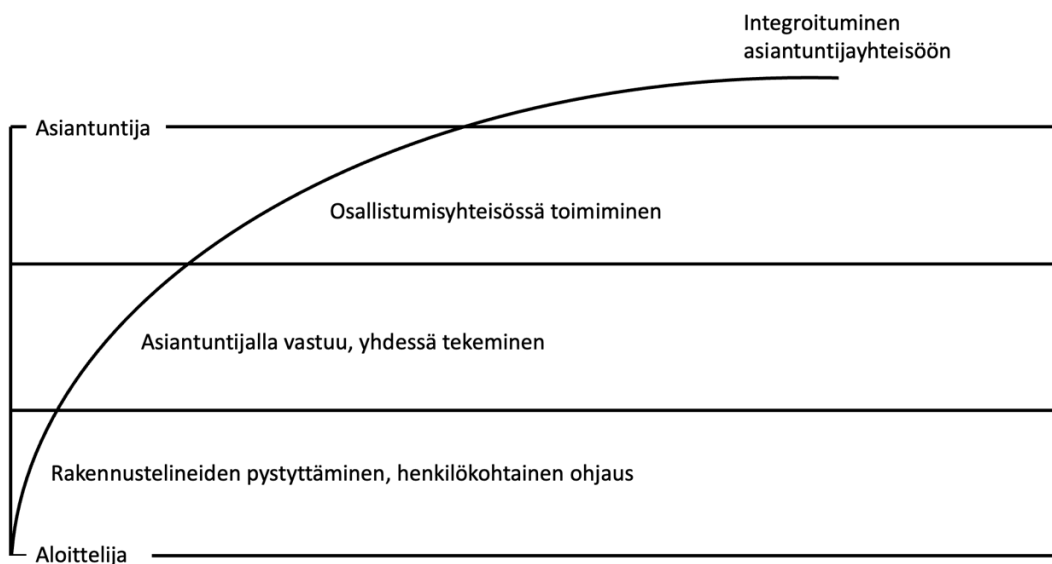
Tässä luvussa tarkastellaan asiantuntijayhteisön merkitystä yksilön asiantuntijuudelle sekä asiantuntijan toimintaympäristöä. Asiantuntijayhteisö asettaa kriteerejä

esimerkiksi sille, millaista suoriutumista asiantuntijayhteisössä voidaan pitää merkittävänä, tai kuinka luotettavana asiantuntijayhteisön tietoa voidaan pitää (Palonen & Gruber, 2010, s. 44). Ericsson (2000, s. 190) tuo esiin, että joillakin aloilla esimerkiksi yksilön maine tai koulutustaso vaikuttavat yksilön asiantuntijuuden arviointiin varsinaisen asiantuntijasuorituksen tasosta riippumatta. Asiantuntijakulttuurissa yhteisesti tunnustetut toimintatavat ja normit määrittelevät esimerkiksi sitä, miten asiantuntijan on soveliaista kyseisessä kulttuurissa toimia (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 85). Nämä asiantuntijakulttuurissa määritellyt normit ohjaavat myös sitä, mikä kulttuurissa koetaan asiantuntijuudeksi (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 85). Asiantuntijayhteisön perusta syntyy yksilöiden rutiinien, erikoisosaamisen sekä käytänteiden pohjalta, jotka muodostavat monimutkaisia ja liitännäisiä tietorakenteita (Palonen & Gruber, 2010, s. 44). Palonen ja Gruber (2010, s. 44) lisäävät, että asiantuntijayhteisössä nämä tietorakenteet ovat yhteisesti hyväksytyjä ja tiedostettuja, ja tämä yhteisymmärrys kytkee yksittäiset alan asiantuntijat yhteen. Asiantuntijayhteisön kulttuuri asettaa Palosen ja Gruberin (2010, s. 44) mukaan raamit sille, mikä asiantuntijayhteisössä on tavoiteltavaa toimintaa.

Toisaalta toimintaympäristöt eivät välttämättä palvele kaikkia yksilöitä samalla tavalla, vaan toimintaympäristö voi myös olla esimerkiksi yksipuolinen tai jopa vinoutunut (Palonen & Gruber, 2010, s. 44). Kuten asiantuntijuuden kognitiivisella näkökulmalla, myös asiantuntijuuden sosiaalisella näkökulmalla on rajoitteita (Hakkarainen ja muut, 2002, s. 12). Hakkarainen ja muut (2002, s. 14) tuovat esiin, että osaaminen, etenkin ydinosaaminen, saattaa yhteisöissä jakautua epätasaisesti. Esimerkiksi kilpailu sekä omien etujen tavoittelu on haaste kollektiivisen asiantuntijuuden kehittymiselle (Hakkarainen & Paavola, 2006, s. 264), ja ne voivat johtaa muun muassa siihen, etteivät kaikki asiantuntijayhteisössä halua jakaa osaamistaan muille (Palonen & Gruber, 2010, s. 44). Lisäksi Hakkarainen ja muut (2002, s. 14) huomioivat epäkohdan tilannesidonnaisuudessa, sillä he nostavat esiin, että tieto on välillä tilannesidonnaista, kun taas välillä tieto siirtyy hyvin pienienkin asioiden tai tekojen kautta.

2.3.2 Asiantuntijayhteisöön osallistuminen

Asiantuntijuuden kollektiivinen näkökulma korostaa erityisesti aloittelijan tarvetta osallistua asiantuntijayhteisöön esimerkiksi käytäntöjen omaksumisen vuoksi (Hakkarainen ja muut, 2012, s. 247) ja asiantuntijuuden kehittymiselle olennaisena seikkana voidaan siis pitää osallisuutta asiantuntijayhteisön toimintaan (Tynjälä, 2010, s. 85). Voidaan havaita, että asiantuntijat voivat omaksua toimintatapoja ja erilaisia malleja asiantuntijakulttuurista osallistumalla asiantuntijakulttuurin toimintaan (Hakkarainen ja muut, 2012, s. 247). Osallisuusnäkökulman mukaan aloittelija pystyy sisäistämään esimerkiksi asiantuntijakulttuurin normeja, arvoja sekä käytänteitä (Hakkarainen ja muut, 2012, s. 247). Kuviossa 4 esitellään Hakkaraisen (2000, s. 92) syvenevän osallistumisen malli, jonka mukaan aloittelijan rajallisista tiedoista ja taidoista johtuen aloittelija kaipaa yhteisöltä alkuvaiheessa paljon tukea ja ohjausta. Toisaalta tässä vaiheessa aloittelijalla ei ole usein myöskään vastuuta toiminnan kokonaisuudesta. Asiantuntijayhteisöstä saatu tuki auttaa muodostamaan niin sanottuja rakennustelineitä aloittelijan ajatteluprosesseille ja näin sosiaalinen yhteisö haastaa aloittelijaa osallistumaan asteittain etenevään ongelmanratkaisun prosessiin (Hakkarainen, 2000, s. 93).



Kuvio 4 Asiantuntijayhteisöön kasvaminen (mukaillen Hakkarainen, 2000, s. 92)

Kuvion 4 mukaisesti myöhemmässä vaiheessa aloittelija on saavuttanut riittävästi tietoa ja kokemusta rutiininomaisten suoritusten toteuttamiseen itsenäisesti sekä mahdollisesti pystyy jo osallistumaan korkeantason ongelmien ratkaisuun (Hakkarainen, 2000, s. 93). Niin sanotusti huippu asiantuntijayhteisöön osallistumisessa saavutetaan, kun aloittelija saavuttaa asiantuntijatasen osaamisen jollakin toiminta-alueella ja integroituu asiantuntijayhteisöön kokonaan (Hakkarainen, 2000, s. 93). Hakkarainen ja muut (2012, s. 244) kuvaavat, että sekä uusilla että kokeneemmilla jäsenillä on yleensä omat roolinsa uusien ratkaisujen löytämisessä yhteisöissä. Osallisuutta on mahdollista kasvattaa työelämässä esimerkiksi tarjoamalla mahdollisuuksia työharjoitteluihin, työssä oppimiseen tai erilaisiin työelämäprojekteihin (Tynjälä, 2010, s. 85). Korkeakouluopiskelijoita voidaan Tynjälän (2010, s. 85) mukaan yhdistää jo opiskeluaikana osaksi työelämää ja asiantuntijayhteisöä esimerkiksi tuomalla käytännön tietoa osaksi teoreettista tietoa koulutusympäristön ja tulevien työpaikkojen välisen yhteistyön myötä. Kouluympäristön ja työelämän yhteistyö mahdollistaa juuri edellä mainittujen asiantuntijuuden elementtien eli teoreettisen, käytännöllisen, toiminnan säätelyn ja itsesäätelyn sekä sosiokulttuurisen tiedon yhdistämisen (Tynjälä, 2010, s. 85).

Kollektiivinen asiantuntijuus siis koostuu asiantuntijuuden yksilöllisistä, yhteisöllisistä ja edellä kuvatuista verkostomaisista elementeistä (Hakkarainen ja muut, 2012, S. 246). Kollektiivista asiantuntijuutta voidaan havaita sekä sosiaalisten että materiaalien tekijöiden yhdistymisestä sekä uuden osaamisen ja käytänteiden syntyisestä eri osajien välillä (Hakkarainen ja muut, 2012, S. 246). Juuri asiantuntijuuden kollektiivisesta näkökulmasta voidaan tarkastella kokemusta asiantuntijuudesta, sillä asiantuntijuuden kokemuksen havaitaan syntyvän vuorovaikutuksen ja yhteisöllisten suhteiden pohjalta tietyssä kontekstissa (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 85). Asiantuntijuuden kokemus edellyttääkin osallistumista sosiaaliseen toimintaan ja muilta asiantuntijayhteisön jäseniltä saatua tunnustusta (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 85). Tunnustusta voidaan saada esimerkiksi siten, että asiantuntijalta kysytään neuvoa tai näkökulmaa johonkin asiaan, mikä tarjoaa asiantuntijalla mahdollisuuden kokea itsensä asiantuntijaksi vastuun ja osaamisen pohjalta (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 85). Toisaalta

Isopahkala-Bouret (2008, s. 85) tuo esiin, että sosiaalisen tunnustuksen saaminen vaatii asiantuntijalta kykyä toimia asiantuntijalle tyypillisten toimintatapojen puitteissa, jotka määräytyvät asiantuntijakulttuurissa yleisestä tunnustettujen käytänteiden mukaisesti.

Verkostoasiantuntijuudelle ominaista on, että yksilöt voivat olla erilaisissa verkostoissa samanaikaisesti jäseninä (Paloniemi ja muut, 2010, s. 18). Verkostoasiantuntijuus perustuu osaltaan myös asiantuntijuuden kolmannelle näkökulmalle, eli asiantuntijuuden tiedon luomisen näkökulmalle (Palonen & Gruber, 2010, s. 46), jota käsitellään seuraavassa kappaleessa. Asiantuntijuuden tiedon luomisen näkökulma korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja tiedon siirtämisen merkitystä (Palonen & Gruber, 2010, s. 46). Nykyajassa erityisesti yksilön henkilökohtaiset sosiaaliset verkostot ovat merkityksellisiä, sillä nopeasti muuttuvassa projektityöskentelyssä asiantuntijoiden havaitaan olevan entistä riippuvaisempia näistä itse muodostamistaan suhteista (Hakkarainen ja muut, 2003, s. 4). Hakkarainen ja muut (2002, s. 2) korostavat, että verkostoitunutta asiantuntijuutta voidaan pitää kehittyneelle tietoyhteiskunnalle tyypillisenä, ja verkostoasiantuntijuus syntyy sosiaalisesti yksilöiden, yhteisöjen sekä laajempien verkostojen välisenä hajautuneena prosessina.

2.4 Asiantuntijuuden tiedonluomisen näkökulma

Seuraavaksi tarkastellaan asiantuntijuuden kolmatta näkökulmaa, eli tiedon luomisen näkökulmaa. Asiantuntijuuden tiedon luomisen näkökulma syntyy edellä kuvattujen kognitiivisen ja sosiaalisen näkökulman pohjalta (Hakkarainen ja muut, 2002, s. 2; Paloniemi ja muut, 2010, s. 18; Tynjälä, 2010, s. 79). Tiedonluomisen näkökulmaa voidaan asiantuntijuuden kontekstissa pitää verrattain uutena lähtökohtana asiantuntijuuden tarkastelulle (Hakkarainen, 2008, s. 120). Asiantuntijuuden tiedonluomisen näkökulma korostaa, että asiantuntijuus ei ole vain tiedon omaksumista tai johonkin jo olemassa olevaan kulttuuriin kasvamista, vaan asiantuntijuus voidaan nähdä prosessina, joka synnyttää uutta tietoa, uusia oivaluksia sekä uusia sosiaalisia käytänteitä (Hakkarainen, 2008, s. 113). Asiantuntijuuden tiedon luomisen näkökulmassa uutta tietoa ja toimintatapoja tuotetaan sosiaalisina prosesseina

(Paloniemi ja muut, 2010, s. 18). Asiantuntijuuden tiedon luomisen näkökulmaa on Paloniemen ja muiden (2010, s. 18) mukaan tutkittu monien eri teorioiden pohjalta, kuten Bereiterin (2002) tiedon rakentelun mallin, Nonakan ja Takeuchin (1995) tiedon luomisen mallin sekä Engeströmin (2004) ekspansiivisen oppimisen mallin mukaan. Näiden teorioiden pohjalta asiantuntijuuden tiedon luomisen mallin voidaan nähdä sisältävän uuden tiedon ja uusien toimintatapojen luomisen sosiaalisten prosessien pohjalta, yksilön toiminnan merkityksen sosiaalisen toiminnan mahdollistajana sekä tiedon eri muotojen, kuten hiljaisen, käytännön ja teoreettisen tiedon hyödyntämisen (Paloniemi ja muut, 2010, s. 18). Asiantuntijuuden tiedonluomisen näkökulmassa olennaista on ymmärtää, ettei näkökulmalla viittata vain käsitteellisen tiedon muodotukseen vaan näkökulma pyrkii ymmärtämään kaikkea uutta luovaa toimintaa (Hakkaraisen, 2008, s. 121). Asiantuntijuuden tiedonluomisen näkökulman mukaan asiantuntijuuden kehitys tapahtuu erilaisten kohteiden luomisprosessien avulla, joissa yksilön älyllisen järjestelmän havaitaan samanaikaisesti käyvän läpi erilaisia olennaisia muutoksia (Hakkarainen, 2008, s. 123).

Asiantuntijuuden tiedon luomisen näkökulma on olennainen osa nykyaikaista käsitystä asiantuntijuudesta, jonka lähtökohtana on asiantuntijuuden hyödyntäminen ja olemassa olevien tietorakenteiden tietoinen muokkaaminen (Hakkarainen ja muut, 2012, s. 247). Kuitenkin Hakkarainen (2008, s. 121) kuvaa, ettei tällä hetkellä ole olemassa riittävän vahvoja käsitteellisiä välineitä tiedonluomisen prosessien havainnoimiseksi. Näin ollen asiantuntijuuden tiedon luomisen näkökulma pitää sisällään viitteitä sekä asiantuntijuuden kognitiivisesta näkökulmasta että sosiaalisesta näkökulmasta, sillä tiedon luomisen näkökulma tarkastelee asiantuntijuuden kognitiivisia tiedollisia piirteitä osana sosiaalisia prosesseja (Paloniemi ja muut, 2010, s. 18). Hakkarainen (2008, s. 121) kuvaa asiantuntijatyön tapahtuvan usein niin kutsutuissa toisen asteen ympäristöissä, joille tyypillistä on suorituksen kriteerien asteittainen kasvu. Tällä viitataan Hakkaraisen (2008, s. 121) mukaan siihen, että kun jossakin yrityksessä tai tutkimuslaitoksessa päästään ensimmäistä kertaa parempaan tulokseen tai löydetään uusi tehokkaampi tapa toimia, tämä uudistus muuttaa koko asiantuntijayhteisön toimintaympäristöä. Tämä siis

synnyttää asiantuntijayhteisöön onnistuneen suoriutumisen kriteerit, joita voidaan käyttää suoriutumisen perustana (Hakkarainen, 2008, s. 121).

Hakkarainen (2008, s. 122) kuvaa, että asiantuntijuuden tiedonluomisen näkökulmaa on mahdollista havainnoida Tomasellon (1999) kulttuurisen oppimisen teorian avulla. Hakkarainen (2008, s. 122) havainnollistaa, että kulttuurisen oppimisen teoriassa yhteisöllisen oppimisen tulokset muotoutuvat asteittain kasautuen älyllisten prosessien sekä sosiaalisten käytänteiden verkostoksi. Hakkarainen (2008, s. 122) selventää, että tällä viitataan siihen, että haasteellisen asian oppiminen voi vaatia yhteisöltä kymmenen vuotta, mutta tällä aikavälillä yhteisössä muodostuu erilaisia rutiineja, jotka auttavat haastavan taidon oppimisessa sekä hallinnassa. Näin ollen tiedonluomisen näkökulmassa tarkastellaankin verrattain pitkäaikaisia yhteisöllisiä prosesseja (Hakkarainen & Paavola, 2007, s. 72). Näin ollen jonkin erittäin haasteellisen tehtävän omaksuminen voi olla yksilölle jopa mahdotonta yksin, mutta työllistymällä esimerkiksi osaksi korkeatasoista asiantuntijayhteisöä, hän saattaa sosialisatioprosessin avulla omaksua tämän taidon suhteellisen nopeasti (Hakkarainen, 2008, s. 122). Kulttuurisen oppimisen avulla tietoyhteisöt pystyvät kehittämään oppimistaan jaetuiksi uuden tiedon luomista tukeviksi käytänteiksi, rutiineiksi sekä tietoartefakteiksi (Hakkarainen & Paavola, 2007, s. 72). Tiedonluomisen näkökulmassa siis pyritään sekä kokoamaan että jalostamaan kokemukseen pohjautuvaa hiljaista tietoa, jonka tavoitteena on jatkuvasti ylittää aikaisempia suorituksia uusien tavoitteiden saavuttamiseksi (Hakkarainen & Paavola, 2007, s. 73).

3 Mentoroinnin käsitteistä, tyypeistä ja prosessista

Mentoroinnin käsite on peräisin vuosisatojen takaa (Gisbert-Trejo ja muut, 2023, s. 284) ja mentorointia voidaankin pitää yhtenä vanhimmista tavoista kehittää ja kehittyä (Kupias & Salo, 2014, s. 12). Perinteisesti mentoroinnilla viitataan siis menetelmään, jossa tietoja, taitoja ja osaamista siirretään kokeneemmalta mentorilta mentoroitavalle, kokemattomammalle aktorille (Kupias & Salo, 2014, s. 11; Ristikangas ja muut, 2019, s. 15). Tässä luvussa kuvataan mentorointia, aktorin ja mentorin rooleja mentorointisuhde osapuolina sekä mentorointiprosessia mentorointiohjelmissä.

3.1 Mentoroinnista

Tässä luvussa tarkastellaan mentorointi-käsitteen määritelmää sekä mentoroinnista saatavia hyötyjä uraan liittyvän tuen ja henkisen tuen näkökulmasta. Carden (1990, s. 278) kuvaa ensimmäisten tutkimusten mentoroinnista perustuvan Levinsonin (1978) ja Kanterin (1977) tutkimuksiin, joista kumpikin esittävät tutkimuksissaan toisistaan eroavan tulkinnan mentoroinnin käsitteestä. Levinson (1978) tunnistaa mentorin henkilöksi, joka toimii nuoremmalle tai kokemattomammalle henkilölle ohjaajana tai opettajana (Carden, 1990, s. 278). Levinson (1978) tuo tutkimuksessaan myös esiin, että mentorointia voidaan pitää yhtenä merkittävimmistä kokemuksista nuoren aikuisen elämässä (Allen ja muut, 2004, s. 127). Kanter (1977) sen sijaan käsitteellistää mentorointia tutkimuksessaan enemmänkin sponsorointina, jossa mentorin tarjoaa kokemattomammalle henkilölle mahdollisuuksia esimerkiksi uralla etenemiseen puolustamalla tai tukemalla aktoria haastavissa tilanteissa (Carden, 1990, s. 278). Toisen sukupolven näkemyksen myötä mentoroitavan yksilön omaa aktiivista roolia alettiin korostaa mentorointia koskevassa keskustelussa (Kupias & Salo, 2014, s. 15). Toisen sukupolven näkemyksille olennaista oli erityisesti aktorilähtöinen ajattelu, jossa aktorin tavoitteet olivat keskiössä, ja mentorin rooli oli tukea näitä aktorin tavoitteita. Kolmannen sukupolven mentoroinnin ajatuksena on ollut valmentava ote mentorointiin, mikä on entisestään korostanut mentoroitavan tavoitteita ja tarpeita mentorointiprosessin keskiössä (Kupias & Salo, 2014, s. 15). Mentorin rooli kolmannen

sukupolven näkökulmassa on keskusteleva ja kuunteleva, ja usein mentorin pyrkimyksenä on auttaa aktoria ymmärtämään ja havainnoimaan asioita (Kupias & Salo, 2014, s. 15). Kolmannen sukupolven mentoroinnille on tyypillistä ajatus voimavarojen tarjoamisesta aktorille hyödyntäen mentorin tietotaitoa ja osaamista (Kupias & Salo, 2014, s. 15).

Edellä kuvatun mukaisesti mentoroinnin käsitteellä on siis perinteisesti viitattu nuoremman tai vähemmän kokeneen henkilön opastukseen (Allen ja muut, 2004, s. 127; Bergelson, 2014, s. 19; Leskelä, 2005, s. 23; Huhtala ja muut, 1996, s. 6), jonka usein molemmat mentorointiprosessin osapuolet kokevat myönteisenä oppimisprosessina (Higgins & Kram, 2001; Kram, 1988). Mentoroinnissa pääpaino on siinä, että yksilöt pyrkivät jakamaan vuorovaikutuksen keinoin omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan suhteen toiselle osapuolelle (Bergelson, 2014, s. 19). Leskelä (2005, s. 23) kuvaa, että mentorointi voidaan nähdä sekä muotona ohjata että erillisenä kehittävän vuorovaikutuksen tapana. Mentorin sekä aktorin sitoutuneisuus mentorointiprosessiin on olennaista mentoroinnin onnistumiselle (Noe, 1988, s. 473). Mentoroinnilla pyritään usein aktorin ammatillisen kehityksen tukemiseen sekä tarjoamaan henkistä tukea aktorin tarpeiden mukaisesti (Eteläpelto & Onnismaa, 2006, s. 166; Karjalainen, 2010, s. 33).

Mentorointia voidaan pitää laajasti hyödynnettynä osaamisen kehittämisen menetelmänä (Kupias & Salo, 2014, s. 12; Pennanen ja muut, 2020, s. 355), ja mentorointisuhteesta saatavat hyödyt on tunnistettu vuosikymmenten ajan (Allen ja muut, 2004, s. 127). Mentoroinnilla tavoitellaankin usein intensiivistä kehityssuhdetta, jossa mentori tarjoaa esimerkiksi neuvoja, ohjeita ja kehitysmahdollisuuksia aktorille hyödynnettäväksi esimerkiksi omaan urakehitykseensä (Bozeman & Feeney, 2007, s. 722; Gisbert-Trejo ja muut, 2023, s. 284; Pennanen ja muut, 2016, s. 30). Mentoroinnin havaitaan sisältävän myös työyhteisöllisiä näkökulmia, joilla pyritään osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden lisäämiseen, yhteisöön sosiaalistumisen edistämiseen sekä uusien yhteistyösuhteiden luomiseen (Karjalainen, 2012, s. 35). Mentoroinnista saadaan yleensä sekä työuraan liittyvää tukea että henkistä tukea (Bozeman & Feeney, 2007, s.

721; Chao ja muut, 1992, s. 620; Gisbert-Trejo ja muut, 2023, s. 286). Työuraan liittyvä mentorointi käsittelee ensisijaisesti juuri työuraan liittyviä asioita ja sen pyrkimyksenä voi olla esimerkiksi työuran edistäminen ja tukeminen (Allen ja muut, 2004, s. 128; Chao ja muut, 1992, s. 620; Leskelä, 2005, s. 24; Noe, 1988, s. 459). Mentorit voivat kertoa aktorille esimerkiksi oman alansa tärkeimpiä huomioita sekä tukea aktoria löytämään omia vahvuuksiaan tarjoten esimerkiksi neuvoja ja ohjausta aktorille (Smith ja muut, 2001, s. 102). Henkiseen tukeen liittyvät asiat näkyvät esimerkiksi siten, että mentori voi tarjota aktorille roolimallin, hyväksyntää ja vahvistusta, joilla voidaan tukea aktorin minäkuva ja kokemusta omasta pätevyydestään (Allen ja muut, 2004, s. 128; Chao ja muut, 1992, s. 620; Leskelä, 2005, s. 24; Noe, 1988, s. 459). Tarkasteltaessa mentoroinnin tarjoamaa tukea uralle sekä henkistä tukea, voidaan havaita, että mentorointisuhteen alussa esiin nousee juuri uraan liittyvät näkökulmat ja vasta mentorointisuhteen myöhäisemmässä vaiheessa henkinen tuki (Chao ja muut, 1992, s. 620).

3.2 Mentori ja aktori mentorointisuhteessa

Tässä luvussa kuvataan mentorin ja aktorin rooleja sekä ominaisuuksia mentorointisuhteessa erityisesti aktorilähtöisessä mentoroinnissa, jota tämä tutkimus käsittelee. Aktorilähtöisellä mentoroinnilla viitataan mentorointiin, jonka tarkoituksena on tukea aktoria kehittymään mentoroinnin avulla aktorin omien tavoitteiden ja tarpeiden pohjalta (Kupias & Salo, 2014, s. 22). Aktorilähtöinen mentorointi tapahtuu aktorin kehittymishalusta ja innostuksesta lähteä mukaan mentoroitavaksi (Kupias & Salo, 2014, s. 22). Aktorilähtöisen mentoroinnin lähtökohtana voidaan siis Kupiaksen ja Salon (2014, s. 22) mukaan pitää aktorin motivaatiota mentorointiprosessiin.

Kuten jo edellä mainittiin, mentori on mentorointisuhteessa usein kokeneempi osapuoli, joka tarjoaa tukeaan sekä ohjausta kokemattomammalle aktorille, ja pyrkii myös haastamaan aktoria tarkastelemaan mentorointiprosessissa käsiteltäviä aiheita uusista näkökulmista (Carden, 1990, s. 275; Huhtala ja muut, 1996, s. 6; Karjalainen, 2010, s. 31; Leskelä, 2005, s. 29; Noe, 1988, s. 458). Mentori voi pyrkiä tukemaan mentoroitavaa löytämään keinoja, joiden avulla mentoroitavan on mahdollista löytää uusia tapoja

toimia ja ajatella (Ristikangas ja muut, 2019, s. 93). Mentori voi esimerkiksi haastaa mentoroitavan ajatuksia (Ristikangas ja muut, 2019, s. 93). Edellä mainitun molemmilllin puolisen sitoutumisen ohella mentorointisuhteen onnistumiselle ja mentorointisuhteesta saaduille hyödyille olennaista ovat mentorin ominaisuudet (Noe, 1988, s. 474). Mentoreihin yhdistettyjä ihanteellisia piirteitä ovat tyypillisesti esimerkiksi asiantuntemus, hyväksyntä, välittäminen sekä herkkyys aktorin tarpeille (Smith ja muut, 2001, s. 102). Herkkyys aktorin tarpeille vaatii mentorilta sitä, että mentori todella kuuntelee aktoria (Smith ja muut, 2001, s. 102). Näin ollen mentorin tulisi antaa aktorille tilaa mentorointiprosessissa ja pyrkiä kuuntelemaan aktorin näkemyksiä ja kokemuksia. Mentorin tulisi siis ennen kaikkea pyrkiä toimimaan tukena (Huhtala ja muut, 1996, s. 15; Kupias & Salo, 2014, s. 133; Van Beek, 2022, s. 31). Huhtala ja muut (1996, s. 15) korostavat, että mentorin tulee pystyä keskustelemaan myös haastavista aiheista.

Ihanteellista mentorityyppiä ei kuitenkaan ole olemassa, vaan mentorit omaavat usein henkilökohtaisen sekoituksen eri ominaisuuksia (Blank & Sindelar, 1992, s. 23). Hyvältä mentorilta edellytetään usein myös sitä, että mentori osaa olla oma itsensä ja on valmis jakamaan omaa osaamistaan (Kupias & Salo, 2014, s. 128). Lisäksi mentorit voivat toimia myös roolimalleina tai erimerkkinä (Smith ja muut, 2001, s. 102), mistä syystä mentorilta usein odotetaan samaistuttavuutta (Huhtala ja muut, 1996, s. 15). Mentorin tarjoama samaistumismalli tarkoittaa mentoroinnin kontekstissa sitä, että mentori tarjoaa omaa osaamistaan ja näkemyksiään aktorin käyttöön, ja aktori voi oppia mentorilta peilaamalla itseään mentoriin (Nakari ja muut, 2007, s. 28). Mentorin tulisi siis pyrkiä toimimaan mentoroitavalle esikuvana eikä kokea mentoroitavaa esimerkiksi kilpailijana (Huhtala ja muut, 1996, s. 15).

Aiemmin kuvatun mukaisesti aktorilla eli mentoroitavalla viitataan mentorointisuhteessa usein kokemattomampaan osapuoleen, jonka kiinnostuksen kohteita mentorointiprosessissa tyypillisesti käydään läpi (Huhtala ja muut, 1996, s. 6; Karjalainen, 2010, s. 31; Leskelä, 2005, s. 29). Aktorille ihanteellisina ominaisuuksina voidaan pitää esimerkiksi innostunutta asennetta mentorointiprosessia kohtaan sekä sitoutuneisuutta

oppimiseen (Smith ja muut, 2001, s. 102; Ristikangas ja muut, 2019, s. 92). Aktorin tuleekin olla avoin mentorin neuvoille ja avulle (Chao ja muut, 1992, s. 621). Mikäli aktori on passiivinen eikä hänellä ole osaamista tai tahtoa viedä keskusteluja mentorin kanssa omien tavoitteidensa suuntaan, on mentorin haasteellista tukea aktoria mentorointiprosessin aikana (Leskelä, 2005, s. 6). Tämän lisäksi aktorille tulisi olla selkeää se, mihin tarpeeseen mentoria tarvitaan (Ristikangas ja muut, 2019, s. 96). Tästä syystä ennen mentorointiprosessia mentoroitavan tulisi hahmottaa henkilökohtaiset tavoitteensa sekä päämääränsä, joihin mentoroinriprosessilla pyritään (Ristikangas ja muut, 2019, s. 96). Mentoroitavalla on mentorointiprosessissa paljon vastuuta, ja mentoroitavan on altistettava itsensä mentorointiprosessin vaikutuksille (Huhtala ja muut, 1996, s. 14; Ristikangas ja muut, 2019, s. 96). Aktorin velvoitteina mentorointisuhteessa voidaan pitää esimerkiksi vastuuta henkilökohtaisesta kehitymisestä sekä yhteisten sääntöjen noudattamista (Huhtala ja muut, 1996, s. 14; Kupias & Salo, 2014, s. 126).

3.3 Mentorointiprosessista

Seuraavaksi havainnollistetaan mentoroinriprosessia virallisissa mentorointiohjelmissä, koska tässä tutkimuksessa tavoitteena on tarkastella erityisesti aktorilähtöistä mentoroinria virallisissa mentoroinriohjelmissä. Virallisten mentorointiohjelmien suosion voidaan havaita olleen kasvussa viime vuosien aikana (Allen ja muut, 2006, s. 125). Virallisen mentorointiprosessin suunnittelu ja toteutus tapahtuu usein ulkopuolisen järjestäjän toimesta, ja suunnitteluvaihteessa muotoutuvat mentorointimallin valinta, päätös siitä, kenelle mentorointiohjelma on suunnattu, millainen mentorointiohjelman aikataulu on ja ketä mentorointiohjelmaan osallistuu (Kupias & Salo, 2014, s. 74). Mentorointiohjelman aikataulun suunnittelussa huomioidaan Kupiaksen ja Salon (2014, s. 74) mukaan esimerkiksi mentorointiohjelman aloitus- ja lopetusajankohdat, tapaamiskertojen määrä sekä muu ohjelma, kuten esimerkiksi yhteisesti tarjottava tuki tai koulutus. Mentorointiprosessin tukemisessa ulkoapäin, esimerkiksi ulkopuolisen valmentajan tai organisaation toimesta, voi olla

hyötyä mentorointisuhteen osapuolille erityisesti silloin, kun henkilöt osallistuvat ensimmäistä kertaa mentorointiprosessiin (Kupias & Salo, 2014, s. 71).

Kupias ja Salo (2014, s. 11) kuvaavat, että mentorointisuhteen kesto on tyypillisesti yli puoli vuotta. Mentorointiprosessi koostuu usein noin 6–12 tapaamisesta mentorointiohjelman aikana, ja tyypillinen tapaamisten kesto on noin 1,5–2 tuntia (Kupias & Salo, 2014, s. 93). Esimerkiksi tiheiden tapaamiskertojen, emotionaalisen läheisyyden sekä riittävän pitkän ajanjakson on havaittu lisäävän myönteisiä kokemuksia mentoroinnista aktoreille (DuBois ja muut, 2002, s. 187). Mentorointiprosessin alulle on tyypillistä, että mentori ja aktori käsittelevät aktorin tarpeita ja tavoitteita mentorointiohjelmaa kohtaan (Kupias ja Salo, 2014, s. 22). Tämä johtuu siitä, että mentorointiprosessin aloitukselle olennaista on, että molemmat mentorointisuhteen osapuolet ovat tietoisia mentorointiprosessin edellytyksistä sekä tavoitteista (Kupias & Salo, 2014, s. 121). Mentorointitapaamisissa käsitellään valittuja teemoja, esimerkiksi aktori voi tuoda mentorointitapaamiseen itselleen tärkeitä ajankohtaisia aiheita, joista aktori haluaa mentorin kanssa keskustella (Kupias & Salo, 2014, s. 93).

Mentoroinnin tavoin myös mentorointiohjelmat perustuvat keskinäiselle luottamukselle, verkostoitumiselle ja osallisuudelle (Badawy ja muut, 2017, s. 2). Mentorointiprosessin pelisääntöjä ovatkin esimerkiksi luottamus, vapaaehtoisuus, sitoutuminen sekä tavoitteellisuus (Kupias ja Salo, 2014, s. 147; Juuti, 2016, s. 141; Van Beek, 2022, s. 30). Luottamuksella viitataan mentorointiprosessissa siihen, että mentorointiprosessin aikana käsitellyt asiat ovat luottamuksellisia, eikä niistä kerrota esimerkiksi ulkopuolisille (Kupias & Salo, 2014, s. 147). Tästä syystä luottamuksen rakentumiseen tulee kiinnittää huomiota heti mentorointiprosessin alusta alkaen (Kupias & Salo, 2014, s. 90). Mentorointisuhteessa olennaista on, että osaamista jaetaan suhteen toisen osapuolen saataville esimerkiksi auttamalla ymmärtämään tai havainnoimaan asioita eri näkökulmista (Kupias & Salo, 2014, s. 121). Vapaaehtoisuudella viitataan siihen, että molemmat mentorointisuhteeseen osallistuvat ovat mentorointiprosessissa mukana omasta tahdostaan (Kupias & Salo, 2014, s. 121). Tavoitteellisuudella viitataan

mentorointiprosessissa siihen, että molemmille suhteen osapuolille on selkeää, mitkä ovat mentorointiprosessin päämäärät, joita mentorointiprosessissa tavoitellaan (Kupias & Salo, 2014, s. 121). Mentorointiohjelmien voidaan nähdä tarjoavan esimerkiksi rakenteita oppimisen tueksi tarjoten samalla kokemuksia itsevarmuudesta (Blank & Sindelar, 1992, s. 25).

3.4 Mentoroinnin kriittinen tarkastelu

Tässä luvussa tarkastellaan mentoroinnin käsitteen määrittelyä sekä mentorointia käsittelevän tutkimuksen historiaa. Ensimmäisessä teorialuvussa käsitellyn asiantuntijuuden käsitteen tavoin myös mentoroinnin käsitteistön voidaan nähdä olevan vakiintumatonta, mistä syystä mentoroinnilla voidaan viitata eri tarkoituksissa hyvin erilaiseen toimintaan (Carden, 1990, s. 276; Eteläpelto & Onnismaa, 2006, s. 165). Mentoroinnin käsitettä käytetään monessa eri tarkoituksessa kirjallisuudessa, ja sitä onkin kritisoitu sen käsitteellistämisen puutteesta sekä heikosta teorian tiedosta (Pennanen ja muut, 2016, s. 28). Tästä syystä mentoroinnin tavat ja suhtautuminen mentorointiin sekä mentorin rooliin voivat erota merkittävästi näkökulman mukaan (Leskelä, 2005, s. 21; Pennanen ja muut, 2016, s. 30). Lisäksi mentoroinnista tunnistetaan nykyään monia erilaisia muotoja, kuten vertaismentorointi, ryhmämentorointi, valmentava mentorointi ja käännteinen mentorointi (Pennanen ja muut, 2016, s. 30; Pennanen ja muut, 2020, s. 355). Mentoroinnin käsitteellä ei siis ole selkeää tieteellistä määritelmää (Pennanen ja muut, 2016, s. 30). Mentoroinnin käsitteistö on laajaa, ja sitä saatetaan usein käyttää synonyyminä esimerkiksi coachingille, valmentamiselle ja tutoroinnille (Pennanen ja muut, 2016, s. 30; Huhtala ja muut, 1996, s. 10; Ristikangas ja muut, 2019, s. 20).

Mentori-käsitteellä ja mentoroinnilla on verrattain pitkä historian, mutta mentoroinnin tutkimus on alkanut vasta 1970-luvun lopulla (Bozeman & Feeney, 2007, s. 721; Chao ja muut, 1992, s. 620; Gisbert-Trejo ja muut, 2023, s. 284). Mentorointia käsittelevä tutkimus on juuri mentorointi-käsitteen laajuudesta sekä keskeisten kysymysten hajanaisuudesta johtuen haastavaa (Chao ja muut, 1992, s. 620). Näin ollen mentorointia

käsittelevä tutkimus on hyvin laaja-alaista sekä pirstoutunutta, mistä syystä tutkimuksissa sekä mentorointia käsittelevässä teoriassa on monia aukkoja (Bozeman & Feeney, 2007, s. 735). Tämä voi johtua osaltaan siitä, että mentoroinnista saatavat tunnistetut hyödyt ovat luoneet motivaatiota mentoroinnin tutkimukselle, mikä on vaikuttanut verrattain nopeaan ja jopa kärsimättömäksikin luonnehdittuun tutkimukseen (Bozeman & Feeney, 2007, s. 735). Mentorointiin yhdistettävät käsitteet saattavat vaihdella kirjoittajan tai tutkijan mukaan (Carden, 1990, s. 275). Mentoroinnin tutkimuksen ongelmallisuus saattaa näyttäytyä esimerkiksi siten, että mentorointia käsittelevät tutkimusartikkelit eivät aina välttämättä edes sisällä käsitteen määrittelyä (Bozeman & Feeney, 2007, s. 735). Mentoroinnista voidaan yleisen konsensuksen mukaan havaita olevan hyötyä aktorille, mutta mentoroinnin ja erilaisten mentorointiohjelmien sisällöt sekä laajuus vaihtelevat merkittävästi (Noe, 1988, s. 458). Noe (1988, s. 459) tuo esiin, että millään empiirisellä tutkimuksella ei ole pystytty tarkkaan selvittämään tarkalleen, millaisia etuja aktorit mentorointisuhteeseen osallistumisesta todellisuudessa saavat.

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tämä pro gradu -tutkimuksen luku käsittelee tutkimuksen toteuttamista. Luvussa kuvataan tutkimuksessa käytettyä aineistonkeruumenetelmää sekä esitellään tutkimukseen osallistuneet informantit. Tämän jälkeen arvioidaan valittua aineiston analyysimenetelmää sekä esitellään aineiston analyysiä. Lopuksi viimeisessä alaluvussa arvioidaan tutkimuksen eettisiä lähtökohtia ja ratkaisuja. Tässä tutkimuksessa kerättyä aineistoa on hyödynnetty myös keväällä 2024 Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa julkaistussa ammatillista identiteettiä käsiteltävässä proseminarityössä. Yhteinen aineisto koottiin siksi, että asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin muotoutumista uran alkuvaiheessa on mielekästä käsitellä yhdessä kokonaisvaltaisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Sekä asiantuntijuus että ammatillinen identiteetti liittyvät keskeisesti toisiinsa havainnoitaessa yksilön siirtymävaihetta opiskelijasta ammatilliselle uralle.

4.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Tutkimus toteutettiin laadullisesti, koska laadulliselle tutkimukselle tyypillisenä lähtökohtana voidaan pitää pyrkimystä ymmärtää tutkittavana olevaa ilmiötä juuri tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta (Hirsjärvi ja muut, 2007, s. 176; Juuti & Puusa, 2020a, s. 9). Laadullinen tutkimusote soveltuu tutkimuksen tavoitteeseen, koska pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on kerätä yksilöiden kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä eli asiantuntijuudesta uran alkuvaiheessa ja asiantuntijuuden muotoutumisesta mentorointiohjelmaan osallistumisen myötä. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on kokonaisvaltainen tiedonhankinta, jonka aineisto kootaan luonnollisista ja todellisista tilanteista tutkittavien näkökulmien ja äänen esille saamiseksi (Juuti & Puusa, 2020a, s. 9; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147).

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkimusilmiötä eikä esimerkiksi kokoamaan tilastollisesti merkittävää ja yleistettävää aineistoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Tästä syystä laadullisessa tutkimuksessa aineiston hankinnassa olennaista on, että

aineisto kerätään henkilöiltä, joilla on esimerkiksi kokemusta tai tietämystä tutkimusilmioistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Tutkimusraportin tulee sisältää kuvaus siitä, millä perusteilla tutkimukseen osallistujat on valittu ja miten tämä tehty valinta sopii tutkimuksen tarkoitukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Tutkimuksen informantteja kuvataan tutkimuksen alaluvussa 4.2.

Laadullisen tutkimuksen aineiston riittävyyttä arvioidaan kylläntymisen eli saturaation pohjalta (Hirsjärvi ja muut, 2007, s. 177; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99). Laadullisessa tutkimuksessa kylläntymisellä viitataan Hirsjärven ja muiden (2007, s. 177) mukaan siihen, että tutkija suorittaa aineiston keruuta niin kauan kuin valittu tutkimusmetodi tuottaa uutta tietoa. Aineistoa voidaan siis Hirsjärven ja muiden (2007, s. 177) mukaan pitää riittävänä siinä kohtaa, kun jo esiin tulleet asiat alkavat toistua esimerkiksi haastatteluissa. Pro gradu -tutkimuksessa haastatteluja toteutettiin yhteensä 10, mutta koska tutkimuksen aihe on hyvin laaja ja asiantuntijuus yksilön kokemuksena henkilökohtainen, varsinaista kylläntymistä ei aineistosta voitu havaita. Laadullisen tutkimuksen näkökulma huomioiden tutkimuksen aineistoa kerätessä keskityttiin henkilökohtaisten näkemysten esiin tuomiseen ja yksilöllisten kokemusten syvälliseen ymmärtämiseen. Lisäksi tutkimusaineistoa kerätessä huomioitiin tutkimuksen laajuus, mistä syystä kymmentä laadukasta haastattelua voidaan pitää tässä tapauksessa riittävänä. Aineistoa tarkasteltaessa huomioitavaa kuitenkin on, että aineistoon saatiin vain yksi kielteinen kokemus mentoroinnista ja sen tuomista hyödyistä. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tutkimuksen viimeisessä pääluvussa.

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Seuraavaksi esitellään tutkimuksen osallistujat. Informantteja saatiin tutkimukseen yhteensä neljästä eri mentorointiohjelmasta, jotka sijoituivat maantieteellisesti eri alueille Suomessa. Mentorointiohjelmaa tarjosivat erilaiset tahot, kuten korkeakoulu, korkeakoulujen ja erään toimialan yhteistyöohjelma, korkeakouluopiskelijoiden järjestö sekä korkeakoulutetuille mentorointiohjelmaa tarjoava rekisteröity yhdistys. Kaikki mentorointiohjelmat olivat aktorilähtöisiä ja perustuivat perinteiselle mentoroinnille,

jossa kokeneempi mentori tarjosi tukea ja ohjausta kokemattomammalle aktorille. Haastattelukutsut toimitettiin mentorointiohjelmien vastuuhenkilöille, jotka välittivät kutsut eteenpäin mentorointiohjelmiin osallistuneille aktoreille. Haastattelukutsuun oli eritelty kriteerit haastatteluun osallistumiselle. Kriteereitä olivat opiskelijan status tai työelämässä oleminen valmistumisen jälkeen maksimissaan noin kolme vuotta sekä se, että haastateltavat ovat osallistuneet mentorointiohjelmaan aktoreina. Tutkimuksen teorian pohjalta asiantuntijuuden voidaan nähdä kehittyvän noin 10 vuoden aikajanaalla, mistä syystä työssäolovuodet valmistumisen jälkeen rajattiin 10 vuoden aikajanan alkupäähän.

Mentorointiohjelmiin osallistuneille aktoreille välitettyjen haastattelukutsujen pohjalta haastateltavat saivat itse olla yhteydessä tutkimuksen tekijään sähköpostitse halukkuudestaan osallistua haastatteluun. Haastateltaville toimitettiin ennen haastattelua nähtäville tietosuojalomake sekä tiedote tutkimuksesta, jossa pyydettiin samalla haastateltavilta kirjallinen suostumus haastatteluun osallistumisesta. Saatekirje sisälsi tietoa tutkimuksen aiheesta ja tavoitteesta, minkä lisäksi saatekirjeessä korostettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Lisäksi haastateltaville toimitettiin alustava teemahaastattelurunko (Liite 1). Teemahaastattelurungon toimittaminen etukäteen mahdollisti informanteille mahdollisuuden tutustua haastattelun aiheisiin etukäteen, mutta haastattelut pyrittiin silti toteuttamaan mahdollisimman luonnollisesti omalla painollaan. Jokaisen haastateltavan kanssa kuitenkin käytiin läpi kaikki teemahaastattelurungon aihealueet.

Yhteensä haastateltavia osallistui tutkimukseen 10. Haastateltavien ikäjakauma oli 21–40 vuotta. Haastatelluista osalla ei ollut kokemusta oman asiantuntija-alan työtehtävistä ollenkaan, työkokemusta omaavilla haastatelluilla työkokemuksen määrä vaihteli määräaikaisten kesätyösuhteista maksimissaan muutaman vuoden työsuhteeseen. Kukaan haastateltavista ei ollut osallistunut aiemmin toiseen mentorointiohjelmaan, vaan jokaisella oli kokemusta vain yhdestä mentorointiohjelmasta. Haastattelut toteutettiin haastateltaville sopivaan aikaan etäyhteyden avulla yksilöhaastatteluina.

Haastattelut yhtä lukuun ottamatta suoritettiin Zoom-yhteyden avulla, joka on Vaasan yliopiston suosittelu tietoturvallinen järjestelmä. Yksi haastatteluista toteutettiin ison kansainvälisen organisaation verkossa Teams-kokouksessa. Haastattelut olivat kestoaltaan noin 25–55 minuuttia. Haastattelut tallennettiin, ja tallennettu aineisto litteroitiin haastatteluiden jälkeen. Litterointivaiheessa aineistosta poistettiin kaikki henkilökohtaiset tunnistetiedot ja aineisto anonymisoitiin. Litteroitua aineistoa syntyi haastatteluiden pohjalta 86 sivua (fonttikoko 12, fontti Calibri (leipäteksti)).

4.3 Tutkimusaineiston kerääminen ja aineiston keruumenetelmä

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen aineiston keruumenetelmä. Laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä suositaan usein ihmistä subjektina, eli aineistoa pyritään keräämään esimerkiksi keskusteluilla tutkittavien kanssa (Hirsjärvi ja muut, 2007, s. 160; Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 35, Kananen, 2017, s. 89). Tästä syystä laadulliselle tutkimukselle tyypilliset menetelmät aineiston hankintaan sisältävät tapoja, joilla tutkittavien kokemukset ja ääni saadaan esille (Hirsjärvi ja muut, 2007, s. 160). Tutkimuksen aineisto kerättiin yksilöteemahaastatteluina, ja teemahaastattelua voidaan Hirsjärven ja muiden (2007, s. 160) mukaan pitää laadulliselle tutkimukselle sopivana aineistonhankinnan metodina. Teemahaastattelua voidaan hyödyntää monipuolisesti eri ilmiöiden tutkimisessa, sillä teemahaastattelu toimii oletuksella siitä, että kaikkia yksilöllisiä kokemuksia ja näkemyksiä voidaan tutkia teemahaastattelumenetelmää hyödyntäen (Puusa, 2020, s. 112). Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, koska haastatteluissa keskusteltiin luottamuksellisesti esimerkiksi henkilökohtaisista kokemuksista mentorointiprosessista ja asiantuntijuuden kehittymisestä. Mentorointisuhteelle ja -prosessille yhtenä kulmakivenä voidaan pitää mentorointiparin välistä luottamuksellisuutta, mistä syystä luottamuksellisuus oli olennaista huomioida erityisen tarkkaan myös aineistonkeruussa.

Puusa (2020, s. 106) tuo esiin, että haastattelun metodisena etuna voidaan pitää sitä, että haastateltaviksi voidaan kutsua tutkittavasta ilmiöstä jo entuudestaan tietäviä tai kokemusta omaavia henkilöitä. Tutkittavien joukko pyritään siis laadullisessa

tutkimuksessa valitsemaan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi ja muut, 2007, s. 160). Haastattelua voidaan pitää myös verrattain joustavana metodina, sillä haastattelun avulla tutkijan on mahdollista ohjata tiedonhankintaa tutkimuskysymyksiensä kannalta merkityksellisiin seikkoihin (Hirsjärvi ja muut, 2007, s. 199; Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 34; Puusa, 2020, s. 106; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85), koska haastattelu mahdollistaa tutkijan vuorovaikutuksen tutkittavien henkilöiden välillä (Hirsjärvi ja muut, 2007, s. 199). Haastattelutilanteessa tutkija voi esimerkiksi esittää tarkentavia lisäkysymyksiä ja kiinnittää huomiota tutkimuskohteena olevan henkilön ilmeisiin ja eleisiin (Puusa, 2020, s. 106; Hirsjärvi ja muut, 2007, s. 200). Tähän pro gradu -tutkimukseen haastateltavien joukko valittiin tutkimuksen tavoitteen mukaisesti siten, että informantit olivat sekä osallistuneet mentorointiohjelmaan aktoreina että olivat uran alkuvaiheessa olevia henkilöitä. Haastattelu sopii tilanteeseen, jossa haastateltavan näkemykset halutaan yhdistää laajempaan näkökulmaan (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 35), ja tässä tutkimuksessa haastateltavien yksilöllisiä näkemyksiä haluttiin peilata osaksi laajempaa keskustelua asiantuntijuuden muotoutumisesta sekä kehittämisestä mentoroinnista saadun tuen pohjalta uran alkuvaiheessa.

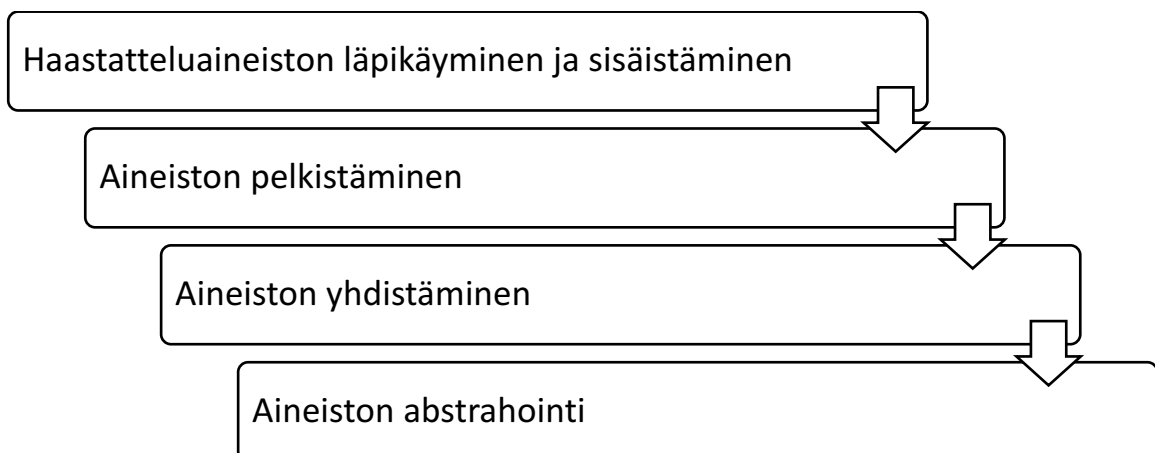
Haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi tässä tutkimuksessa, koska haastattelun avulla voidaan ymmärtää haastateltavien kokemuksia tutkimusilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 84; Eskola ja muut, 2018, s. 27). Teemahaastattelulla viitataan kohdennettuun haastatteluun, jossa lähtökohtana on, että haastateltavat ovat kokeneet jonkin saman asian (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 47). Teemahaastattelu pyrkii tuomaan esiin tutkittavien yksilöiden subjektiivisia käsityksiä tutkittavana olevasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 84). Haastattelututkimuksen haasteena on se, että tutkimuksen kohteet saattavat vääristää tietoa, minkä lisäksi haastattelussa tutkitaan jo menneisyydessä olevia tapahtumia (Kananen, 2017, s. 89). Lisähaasteita haastatteluun tuo kielellinen monimuotoisuus, eli tutkija ja tutkittava voivat tarkoittaa eri asioita tai ymmärtää toisiaan eri lailla (Kananen, 2017, s. 89). Haastattelututkimus siis edellyttää sitä, että tutkija ja tutkittava puhuvat samaa kieltä (Kananen, 2017, s. 89).

Teemahaastattelua suunniteltaessa haastattelurunko suunniteltiin keskeisiä käsitteitä operationalisoimalla eli käsitteellistämällä yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Informanttien asiantuntijuutta puntaroiitiin esimerkiksi pyytämällä haastateltavia arvioimaan omaa osaamistaan, kuuluvuuttaan asiantuntijayhteisöön sekä omia ongelmanratkaisu- sekä reflektointitaitojaan. Teemahaastattelussa tärkeää on tutkijan tietoisuus tutkimusilmiön kannalta merkityksellisistä tekijöistä, kuten esimerkiksi tutkimusilmiön käsitteistöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98; Puusa, 2020, s. 112; Eskola ja muut, 2018, s. 41). Tähän vastaamiseksi tutkimuksen kirjallisuuskatsaus tehtiin ennen aineistonkeruun aloittamista, jotta voitiin varmistua siitä, että tutkijalla oli riittävä ymmärrys asiantuntijuuden ja mentoroinnin elementeistä. Teemahaastattelussa haastattelurunko koostuu tutkijan etukäteen valitsemista teemoista sekä niihin liittyvistä tarkentavista kysymyksistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87), mutta esimerkiksi kysymysten muotoilu tai järjestys voivat vaihdella haastatteluiden välillä (Hirsjärvi ja muut, 2007, s. 207). Tutkimuksen teemahaastattelurunko muodostettiin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaisista tekijöistä.

Teemahaastattelulle ominaisena piirteenä voidaan pitää sitä, että haastattelun lähtökohdista ainakin osa on päätetty etukäteen, mikä mahdollistaa tutkijalle mahdollisuuden ohjata haastattelua vaikuttamatta sen kulkuun liikaa (Puusa, 2020, s. 112; Eskola ja muut, 2018, s. 41). Haastattelurunkoa tarvitaan Koskisen (2005, s. 108) mukaan siihen, että tutkija käy haastattelussa läpi kaikki tarpeelliset asiat, mutta myös siihen, että haastattelu etenee sujuvasti. Teemahaastattelu on useimmiten vapaamuotoinen ja joustava haastattelumenetelmä, jossa tutkija voi määritellä haastattelulle etukäteen teemoja, joista hän rohkaisee tutkittavana olevaa henkilöä kertomaan (Puusa, 2020, s. 112). Teemahaastattelun kysymykset tai aiheet voivat kuitenkin muuttaa esimerkiksi järjestystään haastattelusta riippuen. Tutkijan rooli teemahaastattelussa saattaa olla joskus enemmänkin aktiivinen kuuntelija, joskus taas aktiivisemmin suorien kysymysten esittäjä (Puusa, 2020, s. 113).

4.4 Aineiston analyysi

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen aineistolähtöisen analyysin etenemistä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi pitää sisällään monta erilaista vaihetta (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 143). Laadullisen aineiston analyysissä pyritään sekä analyysiin että synteesin muodostamiseen, mistä syystä analyysivaiheessa aineistoa eritellään osiksi ja yhdistellään esimerkiksi ala- ja pääluokiksi, joita synteesin avulla yhdistetään aiempaan teoriaan aiheesta (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 144). Hirsjärvi ja Hurme (2000, s. 136) tuovat esiin, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi voi alkaa jo haastattelutilanteiden aikana, kun tutkija havaitsee esimerkiksi toistuvuutta tai jakautumista. Haastatteluiden jälkeen ensimmäiseksi pro gradu -tutkimuksen haastatteluaineisto litteroitiin tekstimuotoon eli kirjoitettiin puhtaaksi (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 138). Kuten aiemmin on kuvattu, litterointivaiheessa tutkimusaineistosta poistettiin kaikki haastateltavia yksilöivät henkilötiedot. Tämän jälkeen tutkimuksen aineiston analyysi aloitettiin kertaamalla tutkimuksen tutkimuskysymykset ja tekemällä päätös siitä, mikä aineistossa on pro gradu -tutkimuksen kannalta kiinnostavaa. Tämä on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 104) mukaan olennaista, sillä laadullisen tutkimuksen aineisto saattaa sisältää monia kiinnostavia seikkoja, jotka eivät kuitenkaan ole tutkimuksen kannalta olennaisia. Aineistolähtöisen analyysin etenemistä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 92) mukaan on havainnollistettu kuviossa 5.



Kuvio 5 Esimerkki aineistolähtöisen analyysin etenemisestä (mukaillen Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123)

Aineiston analyysi aloitettiin redusoimalla eli pelkistämällä aineisto, jolloin aineistosta poistettiin kaikki aineiston kannalta epäolennainen tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Aineiston pelkistämisen jälkeen aineiston analyysissä voidaan siirtyä aineiston yhdistelyvaiheeseen, jossa aineistosta pyritään etsimään samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia ja samalla tiivistämään aineistoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Esimerkiksi samankaltaiset kuvaukset ryhmitellään yhteen ja ne voidaan nimetä aineistoa kuvaavan alaluokan mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Alaluokka voi olla esimerkiksi tutkimusilmion ominaisuus tai käsitys siitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Ryhmittelyn avulla voidaan luoda pohjaa tutkimuksen rakenteelle sekä kuvata tutkimusilmiötä alustavasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124).

Alustavan ryhmittelyn jälkeen aineistosta voidaan alkaa etsiä tutkimuksen varsinaisia teemoja, eli tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105). Teemoittelussa pyritään muodostamaan aineistosta erilaisia ryhmiä eri aihepiirien pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 105) tuovat esiin, että teemoittelussa aineistosta pyritään löytämään jotakin tiettyä teemaa käsitteleviä näkemyksiä. Kun tutkimusaineisto sisälsi enää vain tutkimuksen kannalta olennaiset tiedot, tutkimuksen aineistoa alettiin teemoittelemaan sen mukaan, millaisia näkemyksiä haastateltavilla oli omasta asiantuntijuudestaan sekä millaisia kokemuksia haastateltavilla oli mentorointiprosessista asiantuntijuuden tukena. Esimerkki aineiston redusoinnista vertaamalla alkuperäisilmausta ja pelkistettyä ilmausta sekä teemoittelusta havainnollistetaan taulukossa 1.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääloukka
Nii hän sit niinku kerto et miten esimerkiks tän meidän alan työn haussa vois menestyä, et mitkä on niitä tipsejä sinne, mihin niinku	Mentori kertoi hyviä toimintatapoja	Hyvien toimintatapojen siirtäminen	Tietämys omasta asiantuntija-alasta

tietyihin juttuihin kannattais kiinnittää huomiota. Mitä niinku mun kannattais huomioida tai miten toimii. Tai sit vaikka siellä töissä et kesän jälkeen sais jatkaa, et mitä asioita pitää tapahtua.	työnhakuun ja työelämään		
Sit myös se oli toisaalta sellasta kokemuksen vaihtamista sukupolvelta toiselle, just jotain tälläsiä tosi spesifejä juttuja. Et mitä hän niinku tiesi vaikka niinku sen toimialan jutuista.	Mentori jakoi omia kokemuksiaan ja tietojaan aktorille.		
Kyl se jako niinku sellasii juttuja mitä ois hyvä tehdä. Et mitä tehdä ekana päivänä, ekana viikkoina. Et niinku pääsee sisään sinne. Et jotenki just sitä kulttuuria. Ei mul ollu ennen tätä mitään tietoo miten nois firmois toimitaan.	Mentori antoi vinkkejä organisaatioiden toimintatavoista	Organisaatio- kulttuurien avaaminen	
Kyllä me keskusteltiin just työelämästä, että miten siellä menee jotkut hierarkiat ja kulttuurit, et isoissa organisaatioissa toimitaan näin ja pienissä on tällästä	Mentorin kanssa keskusteltiin organisaatioiden hierarkioista ja toimintakulttuureista		
Ja sit me ihan käytiin [yrityksen nimi] historiaa ja toimintatapoja läpi. Et miten [yrityksen nimi] on johdettu aiemmin. Et en olis tiennyt noista niin tarkkaan ilman mentoria.	Mentorin kanssa tutustuttiin yrityksen historiaan.		

Taulukko 1 Esimerkki aineiston pelkistämisestä, teemoittelusta ja abstrahoinnista

Aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi on aineistolähtöisen analyysin viimeinen osuus, jossa tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon pohjalta muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 125) kuvaavat, että aineiston abstrahoinnissa edetään alkuperäisdatasta löytyvistä kielellisistä ilmauksista kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Pyrkimyksenä aineistolähtöisessä analyysissä on löytää käsitteitä yhdistelemällä vastaukset tutkimuksen tutkimuskysymyksiin tulkintaa ja päättelyä apuna käyttäen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Abstrahointia voidaan siis Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 127) mukaan kuvata prosessiksi, jossa tutkija rakentaa muodostamiensa käsitteiden avulla kuvauksen tutkimusilmiöstä.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen eettisiä ratkaisuita. Tuomi & Sarajärvi (2018, s. 147) kuvaavat tutkimuksen ja etiikan yhteyttä kahdensuuntaiseksi. Toisaalta tutkimuksessa löydetty tulokset vaikuttavat tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin, mutta myös tutkimuksen eettiset ratkaisut vaikuttavat tutkijan tutkimuksessa tekemiin ratkaisuihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147). Hyvät tieteelliset käytänteet edellyttävät, että tutkimuksen aineiston keruussa, analyysissä ja arvioinnissa noudatetaan eettisesti kestäviä tutkimusmenetelmiä (Kananen, 2017, s. 189). Tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaan tutkittavien suoja tulee ottaa huomioon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Tutkittavien suojalla viitataan siihen, että tutkijan on selvennettävä tutkittaville tutkimuksen tavoite, menetelmät ja mahdolliset riskit (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156).

Tutkimussuunnitelmaa laadittaessa arvioitiin, ettei tutkimuksesta aiheudu tutkimuksen informanteille riskejä. Tutkittavien suojaan kuuluu olennaisesti myös vapaaehtoisuuden periaate, jonka mukaan tutkittavilla tulee olla oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, keskeyttää tutkimukseen osallistuminen, kieltää myöhemmin häntä koskevan aineiston käyttö tutkimuksessa sekä mahdollisuus olla tietoinen edellä kuvatuista omista oikeuksistaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Tutkimukseen osallistumisen voidaan nähdä perustuvan vapaaehtoisuudelle, koska informantit saivat olla omasta aloitteestaan yhteydessä tutkimuksen tekijään halustaan osallistua haastatteluun heille välitetyn tutkimustiedotteen pohjalta. Tutkimuksen vapaaehtoisuutta painotettiin tutkimustiedotteessa, ja maininta tutkimuksen vapaaehtoisuudesta oli sisällytetty tietosuojalomakkeeseen. Tutkittavien suojaan kuuluu myös olennaisesti se, että tutkimukseen osallistuva on tietoinen tutkimuksen tavoitteesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Tutkimuksen tavoite kuvattiin yhteydenotossa mentorointiohjelmien vastuuhenkilöille, jotka välittivät tiedon eteenpäin mahdollisille haastateltaville. Tutkimuksen tavoite oli kuvattuna tutkimuksen tietosuojalomakkeeseen ja tämän lisäksi tutkimuksen tarkoitusta käytiin haastateltavien kanssa läpi haastattelun alussa.

Hyvät tieteelliset käytänteet pitävät sisällään myös tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattamisen, joiden mukaan tutkimustyössä on huomioitava rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus (Hirsjärvi ja muut, 2007, s. 24; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 151). Nämä käsittävät niin tutkimustulosten tallentamisen ja esittämisen kuin arvioinnin (Hirsjärvi ja muut, 2007, s. 24; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 151). Hyvien tieteellisten käytänteiden mukaisesti tutkijan tulee myös soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä (Hirsjärvi ja muut, 2007, s. 24; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 151). Tutkimuksen tulosten tallentamisessa ja esittämisessä on noudatettu hyviä tieteellisiä käytänteitä. Tämä on myös osa tutkittavien suojaa, sillä tutkimustiedon tulee olla luottamuksellista: tutkimustietoa ei saa luovuttaa ulkopuolisille eikä tutkimustietoja saa käyttää muuhun tarkoitukseen kuin siihen, johon tutkija on saanut luvan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Tutkimusaineisto kerättiin tietoturvallisuus huomioiden ja tilassa, jossa ei tutkijan lisäksi ollut muita. Kerätty tutkimusaineisto säilytettiin kirjallisessa muodossa verkkokansiossa, johon pääsy edellytti sähköistä tunnistautumista. Haastattelutallenteet poistettiin tallentimesta haastattelupäivän aikana litteroinnin jälkeen. Litteroidun aineiston anonymisoinnilla voitiin vastata tutkittavien suojaan siltä osin, että tutkimuksen osallistujat jäävät lopullisessa tutkimuksessa anonyymeiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156).

Muiden tutkijoiden työn huomioon ottaminen kuuluu olennaisesti hyvien tieteellisten käytänteiden kokonaisuuteen (Hirsjärvi ja muut, 2007, s. 24; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150). Muiden tutkijoiden työ tulee ottaa tutkimusta tehtäessä asianmukaisesti huomioon (Hirsjärvi ja muut, 2007, s. 24). Tämän pro gradu -tutkimuksen empiirinen osio on kerätty laadukkaista ja monipuolisista lähteistä kattavan kokonaiskuvan saamiseksi tutkimusilmioistä. Aiemmasta tutkimuksesta on muodostettu synteesiä ja esimerkiksi aiempaa tutkimusta kohtaan esitetty kritiikki on huomioitu. Tutkimuksen kirjallinen aineisto kerättiin luotettavista tietokannoista sekä tieteellisen yhteisön tunnistamista tieteellisistä julkaisuista. Tutkimuksessa pyrittiin käyttämään mahdollisimman paljon primäärilähteitä.

5 Empiiriset tulokset

Tässä luvussa esitellään pro gradu -tutkimuksen empiiriset havainnot tutkimuskysymyksiensä pohjalta eri osa-alueittain. Ensimmäiseksi esitellään mentorointiohjelmaan osallistuneiden aktorien kokemuksia mentorointiohjelmasta ja selvitetään syitä siihen, miksi he ovat osallistuneet mentorointiohjelmaan. Tämän jälkeen aktorien kokemuksia tarkastellaan tutkimuksen tutkimuskysymyksiensä näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia opiskelijoiden tai verrattain vähän aikaa sitten valmistuneiden aktorien kokemuksia omasta asiantuntijuudestaan sekä asiantuntijuuden muotoutumisesta mentorointiohjelman myötä.

5.1 Mentorointiohjelmaan osallistumisesta ja odotuksista mentorointia kohtaan

Haastattelututkimus suoritettiin teemahaastatteluina, joiden aiheina oli kolme erilaista teemaa: kokemuksia mentorointiohjelmasta, asiantuntijuus ja mentorointi asiantuntijuuden muotoutumisen tukena. Haastateltavat kuvasivat kokemuksiaan asiantuntijuudesta ja sen muotoutumisesta mentorointiohjelman pohjalla esimerkiksi sen kautta, miten he kokivat mentorointiohjelman tukeneen oman osaamisen tunnistamista, verkostojen rakentumista sekä lisänneen kokemusta itsevarmuudesta. Toisaalta haastatteluista kävi ilmi, että sillä, millainen suhde mentoriin muodostui mentorointiohjelman aikana, ja kuinka paljon mentori kykeni tarjoamaan samaistuttavuutta, oli merkitystä kokemuksille asiantuntijuuden muotoutumisesta.

Haastattelut aloitettiin selvittämällä, millaisia odotuksia informanteilla oli ollut ennen mentorointiohjelman alkua mentorointia kohtaan ja miksi he olivat hakeutuneet mentorointiohjelmaan. Mentorointiohjelmiin saatetaan hakeutua esimerkiksi henkilökohtaisen kehityksen ja oppimisen vuoksi (Todaro, 2011, s. 5). Aktorit kertoivat hakeutuneensa mentorointiohjelmaan esimerkiksi työnhakumahdollisuuksia parantaakseen, tietyn yrityksen sisällä tapahtuvan urakehityksen vauhdittamiseksi, verkostoja kasvattaakseen sekä tunnistaakseen omaa osaamistaan paremmin:

”Ajattelin että kaikki on plussaa, mutta että kesäduunit on kohta tulossa ja paikat aukeemassa et tää voi olla myös ihan hyvä polku sinnekin päästä sisään.”

”Ton alueen yritykset [mainitsee kolmen eri yrityksen nimet] oli aina kiinnostanu ja sit olin jo [yrityksen 1 nimi] töissä, ja halusin sitten enemmän verkostoitua [yrityksen 1 nimi] sisällä ja saada mentorin ja saada vähän coachausta siihen [yrityksen 1 nimi] urakehitykseen.”

”Tavoitteena mulla oli ehdottomasti niinku tehdä itestäni houkuttelevampi henkilö työmarkkinoilla ja ehkä löytää vielä paremmin miten sanottaa sitä omaa osaamista, koska musta tuntu että ja edelleenki saattaa tuntua siltä että ku valmistu [korkeakoulun nimi] nii ei oo suoraan mitään tehtävänimikettä mihin valmistuu nii sitten on vähän vaikee hahmottaa itekkään sitä omaa osamista.”

Odotukset mentorointiohjelmaa kohtaan olivat haastateltavilla monilta osin hyvin samankaltaisia; mentorointiohjelmalta kaivattiin esimerkiksi tukea mahdollisten uramahdollisuuksien arviointiin, vinkkejä työnhakuun ja apua työpaikan löytämiseen, vahvistusta omien vahvuuksien tunnistamiseen sekä verkostoitumiseen. Erityisesti odotuksissa korostuivat juuri verkostot sekä työnhaku.

”Mähän osallistuin siihen siks, et mä olin ekan vuoden opiskelija ja [maakunnan nimi] kotoisin, ei mulla ollu mitään kontakteja täällä niinku työmaailmaan ja mä halusin löytää ittelleni kesäduunin.”

”Mulla oli aiempaa kokemusta siitä, että kuinka vaikeeta oli saada edes harjottelupaikkoja, nii sitten pelotti vielä kahta kauheemmin, et miten mä saan oikeita töitä sit valmistumisen jälkeen.”

Lisäksi tarve keskustelulle omista urasuunnitelmista ja urapoluista nousi monessa haastattelussa esiin. Moni aktoreista toi esiin, että mentori oli pystynyt suosittamaan aktorille esimerkiksi urapolkuja ja tehtävänimikkeitä, jotka voisivat olla sopivia kyseiselle aktorille. Toisaalta mentoreilta oli saanut vinkkejä myös siihen, mihin aktori urallaan voisi suunnata ja sitä, mitä aktorin uralla haluttuun suuntaan eteneminen vaatii aktorilta seuraavien vuosien aikana. Mentorilta odotettiin myös sitä, että mentori tarjoaisi samoista työtehtävistä kiinnostuneen keskustelukumppanin, joka voisi tukea juuri tietyn alan työtehtävissä.

”Itse oon ollut vastuussa omasta koulutuksesta ja urakehityksestä ja muusta, niin ajattelin, että voi olla myös ihan virkistävää saada vähän niinkun taas sitä mitä ei oo saanut, että joku kertoo sulle vähän, että mitä kannattaa tehdä ja antaa vähän niinku vinkkiä sieltä urakehityksen puolesta.”

”Tavallaan itsensä kehittäminen oli siinä taustalla ja tavallaan saada oikeesti joltain [työtehtävänimike] ohjeita et minkälaisii urasteppejä vois ottaa ja mihinkä panostaa ja mihinkä osa-alueisiin ja mitkä on omat vahvuudet ja missä vois kehittyä.”

”Mä aattelin et ku mun omissa opiskelijakavereissa ei ollu suoraan niinku samoista asioista kiinnostuneita, ei ollu samoja työtehtäviä tavoittelevia eikä mulla myöskään ollu mun lähipiirissä ketään semmosta henkilöä, joka ois voinu toimia mun sparraajana, nii sit mä aattelin et no et tällänen mentorointiohjelma vois olla niinku tosi jees.”

Odotuksien jälkeen haastateltavilta kysyttiin siitä, miten mentorointiprosessi, johon he osallistuivat, oli rakentunut. Aktorit kuvasivat esimerkiksi sitä, millaisia työskentelytapoja he hyödynsivät mentorin kanssa, millaiseksi ihmissuhde mentorin kanssa muodostui sekä sitä, millaisia teemoja he käsittelivät mentorointiohjelmassa. Jokainen haastateltavista oli osallistunut mentorointiohjelmaan, jossa kokeneempi mentori tarjosi tukeaan kokemattomammalle aktorille. Kaikki mentorointiohjelmat kestivät ainakin viisi kuukautta, ja tapaamisia oli useammalla haastatellulla ollut sekä etänä että paikan päällä. Kuitenkin suurin osa informanteista oli osallistunut mentorointiohjelmaan koronapandemian aikana, mikä vaikutti siihen, että merkittävä osa tapaamisista oli pidetty verkkoyhteyden välityksellä. Osaan mentorointiohjelmissa oli kuulunut myös kaikkien mentorointiohjelmaan osallistuneiden jäsenten keskinäisiä tapaamisia, joissa mentorointipareille oli järjestetty yhteistä ohjelmaa ja aktiviteetteja.

”Tavattiin videopuheluiden välityksellä ja nähtiin kerran tai kaks liveinä. Suurin piirtein kerran kuussa oli jonkunlainen jutustelu.”

”Meil oli sellasia yhteistä tapaamisia koko mentorointiporukan kanssa ja se alko joulukuussa ja päätty kesäkuussa, ja sit tän mentorin kaa meillä oli näitä tapaamisia noin kolmen viikon välein.”

Mentorointiprosessi oli jokaisella haastateltavalla ollut aktorilähtöinen. Jokainen haastateltava toi esiin, että mentorointiohjelmassa käsiteltävät teemat tulivat aktorilta.

"Mä [aktori] aina vähän niinkun loin ne aiheet, että mistä voitais keskustella ja kerroin hänelle ne vähän ennen sitä tapaamista ja sit me käytiin niitä läpi millon mitäkin."

Työskentelytavat kahdenkeskisissä tapaamisissa olivat aktorien kuvauksen mukaan olleet ennen kaikkea vastavuoroista keskustelua. Osa haastatelluista aktoreista kertoi myös hyödyntäneensä esimerkiksi mentorointiohjelman tarjoamia tehtäväpaketteja mentorointitapaamisissa. Esimerkiksi aktorin heikkouksia ja vahvuuksia oli pyritty kartoittamaan SWOT-analyysin avulla.

"Koin että hyvällä sellasella niinku keskustelulla ja vuoropuhelulla saatiin sieltä esiin sellasia asioita ja mäki [aktori] pystyin sit tuomaan mentorille sellasia uusia juttuja. Et pystyi hyvin keskustelemaan teemoista, joista mulla ei oo vielä kokemusta."

"Välillä käytettiin hyödyks sitä mentorointiohjelman sellasta pakettia, missä oli sitten materiaalia ja tälläläilla ja sit mun mentori oli aikasemmin osallistunut mentorointiohjelmaan, niin hänellä oli jotain omia lähteitä mistä me sit tehtiin just jotain tämmösiä oman osaamisen karttoja ja sit ihan vaan tosiaan tavattiin ja juteltiin."

Mentorointiprosessissa käsitellyt teemat, joita ensisijaisesti aktorit olivat nostaneet esiin, käsittelivät esimerkiksi ammatillista kehittymistä, työssä jaksamista ja ajanhallintaa, oman osaamisen tunnistamista, työnhaun elementtejä, kuten ansioluetteloa ja työhakemuskirjettä sekä yleistä ymmärrystä työelämästä. Esimerkkeinä aktorit nostivat esiin esimerkiksi tietyt koulutukset, yritysmaailmassa tarvittavat taidot sekä yritysten työkalut:

"Ihan saattoi olla myös tosi spesifejä et mä olin kuullut tällaisesta [koulutuksen nimi] koulutuksesta, sitten mä siitä kyselin että millon sellaiseen kannattais mennä jos se kiinnostaa jos joskus joku tällainen suunta kiinnostaa."

”Johtamisteemoja paljon puhuttiin, ja sitten juuri näitä osa-alueita et mitä niinku tarvitaan tuolla yritys-elämässä ja et missä on niinku ne omat vahvuudet just tällä hetkellä.”

”Pysty olla jotain ammatilliseen kehittymiseen liittyvää tai työssä jaksamiseen tai ylipäättään miten hän [mentori] on uransa rakentanu, aika tosi monipuolista.”

Myös esimerkiksi työssä jaksamista sekä henkistä tukea, kuten itseluottamusta oli käsitelty mentorointiprosessissa monen haastateltavan kertoman mukaan. Lisäksi työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen teemat olivat olleet esillä monen mentorointiparin välisissä keskusteluissa. Mentorointiohjelmassa käsitellyt teemat ja odotukset mentorointiohjelmaa kohtaan olivat hyvin samankaltaisia haastatelluilla aktoreilla. Mentorointiohjelmasta kaivattiin tukea oman osaamisen tunnistamiseen ja hyödyntämiseen sekä työelämätaitoihin.

5.2 Aktorin kokemukset omasta asiantuntijuudesta mentorointiohjelman aikana

Pro gradu -tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, mitkä tekijät vaikuttavat aktorien kokemuksiin omasta asiantuntijuudestaan. Analyysin pohjalta voitiin löytää neljä erilaista teemaa, jotka olivat kokemus omasta osaamisesta ja taidoista, aiempi työkokemus, ulkoapäin saatu tunnustus sekä tietämys asiantuntija-alan käytänteistä.

5.2.1 Kokemus omasta osaamisesta ja taidoista

Jokainen aktoreista määritteli omaa asiantuntijuuttaan erityisesti opintojen kautta teoreettisen osaamisen näkökulmasta, mikä voi johtua esimerkiksi siitä, että aktorit olivat joko opiskelijoita tai verrattain vähän aikaa sitten valmistuneita. Teoriaosaamisen lisäksi aktorit nostivat esiin opintojen ja vapaa-ajan toiminnan kautta tulleet sosiaaliset taidot, joiden he kokivat liittyvän olennaisesti heidän osaamiseensa. Esimerkiksi yksi aktoreista kuvasi, ettei hänellä ollut yhtään kokemusta opintoja vastaavasta työstä, mistä syystä hän ei määritellyt itseään asiantuntijaksi:

"Niin siis eihän mulla sellasta niinku työosaamista oo melkein ollenkaan. Et ku en mä oo tehny päivääkään niitä opintoja vastaavia töitä. Et kaikki sellanen osaaminen on vaikka niinku opinnoista tai muualta elämästä saatua teoriaosaamista tai niinku sosiaalisia taitoja. Mut et en mä niiden pohjalta nyt mikään asiantuntija voi olla"

Aktorien näkemykset omasta asiantuntijuudestaan olivat siis tiiviisti linkittyneitä kokemukseen heidän teoreettisesta osaamisestaan. Kuitenkin aktorit nostivat esiin, että pelkästään koulutuksen avulla hankittu teoreettinen osaaminen ei riitä työelämässä, vaikka opintojen tunnistettiin antavan pohjaa asiantuntijaosaamisen muotoutumiselle työelämässä.

"Se koostuu opinnoista, toki hyvin teoriapohjasta kun [korkeakoulun nimi] opiskelija oon ollut. Se jotenkin on myös hankalaa jotenkin niinkun sellasessa käytännön työssä huomata, mut niinku se tietty ajattelutapa että osaa tunnistaa asioita nii se on aika vahva."

Erityisesti pehmeiden taitojen, kuten sosiaalisten taitojen, nähtiin muotoutuneen esimerkiksi opintojen kautta tapahtuneissa ryhmätöissä sekä muualta elämästä, kuten esimerkiksi saadusta kasvatuksesta.

"Jos mä mietin soft skillsejä, niin onhan niit niinku ryhmätöistä, sit yleisesti niinku kaikesta elämästä ja kasvatuksesta ja sielthän se niinku pohjautuu, et ne on tullu ehkä sieltä. Et kylhän niinku [korkeakoulun nimi] tulee jotain teoriaosaamista, et jostain kursseista tullut tosi paljon teoriatietoja."

"Ja siellä koulusta tuli etenkin sosiaalisia taitoja, että siellä hyvällä tavalla pakotettiin tutustumaan ja netwörkkaamaan."

Sosiaalisten taitojen ohella aktorit toivat esiin, että aiemmasta työkokemuksesta sekä opinnoista oli ollut apua ongelmanratkaisutaitojen kehittymisessä. Toisaalta informantit kuvasivat, että ongelmatilanteissa he kääntyvät usein matalalla kynnyksellä esimerkiksi opiskelukavereiden tai kollegoiden puoleen tiedon lisäämiseksi. Itsenäistä tiedon hakua pidettiin kuitenkin osaamisen ja asiantuntijuuden näkökulmasta merkityksellisenä.

"Kyl mä lähen aika nopeesti etsiin apua, esim Googlesta tai kavereilta. Mut myös AI on työkaluna, et jos en oo varma oonko vastannu siihen mitä kysytään. Et just sille tiedonhaulla, kurssikirjoja, kurssimateriaaleja."

"Lähtökohtasesti lähtisin ite ratkaseen ja miettiin, sit seuraavas vaiheessa lähtisin kysyyn apua. Välillä sitä ei tiedekkään, et joskus menee sit aikaisemman kokemuksen ja intuition avulla että, pitää sit vaa luottaa siihen omaan osaamiseen."

"Yritän itse ottaa mahdollisimman paljon selville siitä asiasta. Mut jos tiedän et joku ihminen osaa antaa mulle vastauksen tähän nii sit mä oon yhteydessä häneen. Mut tosi paljon mä itse perehdyn siihen aiheeseen ja siihen kuuluu myös se, et mä pyrin keskustelemaan ihmisten kanssa joista mä tiedän et ne tietää siitä asiasta."

Moni haastatelluista kuvasi pyrkivänsä yllä pitämään omaa osaamistaan esimerkiksi korkeakouluopintojen avulla, ylimääräisillä koulutuksilla, lukemalla asiantuntija-alan artikkeleita sekä seuraamalla uutisia. Myös LinkedIn-verkoston palvelun käyttäminen ajankohtaisten keskusteluiden seuraamiseen nousi esiin aktorien kuvauksissa siitä, miten he pyrkivät kehittämään omaa asiantuntijuuttaan.

"Tottakai tulee paljon luettua Linkkaria ja seurattua mitä muut ihmiset tekee ja oon kauheesti ollu aina kiinnostunu ihmisten urajutuista."

"Osallistun kaikkiin mahdollisiin asioihin mitä mä löydän, tykkään käydä tosi paljon erilaisilla kursseilla, netwörkkaus tapahtuissa kuuntelemassa."

Toisaalta myös huoli oman korkeakoulututkinnon ja sitä kautta saadun osaamisen riittävydestä nousi esiin yhdessä haastattelussa. Esimerkiksi työelämän muutosten ja vaatimusten kasvaessa yhden alan asiantuntijuus ei välttämättä ole riittävä koko työuran ajalle. Aktori kuvasi, että täysin uuden korkeakoulututkinnon suorittamisen sijaan esimerkiksi avoimen yliopiston kurssit voisivat olla hyvä tapa pitää yllä asiantuntijaosaamista:

"Mä oon hyvin paljon miettiny sitä, että pitäiskö mun opiskella jotain lisää. Ei sillä ettenkö mä ois opiskellut oikeeta asiaa mutta koska se ei selkeesti johdata mua ainakaan hirveen helpolla kohti sitä mitä mä voisin tehdä. Mutta toisaalta mulla on sellanen fiilis etten mä haluais esim. käydä toista korkeakoulututkintoa"

ainakaan. Mä oon miettiny esim. avoimen yliopiston opintoja, mutta sitten ne taas vaatii aika paljon aikaa ja jaksamista."

Informantit kuvasivat asiantuntijuuttaan erityisesti opintojen kautta tulleen teoreettisen tiedon sekä sosiaalisten taitojen kautta. Niin sanotut pehmeät taidot, kuten ryhmätyö- ja vuorovaikutustaidot olivat tulleet opintojen ohella tutuiksi myös vapaa-ajan ja kasvatuksen kautta. Ongelmanratkaisutilanteissa lähestymistavat pitivät sisällään erityisesti itsenäisen tiedonhaun sekä avun pyytämisen kokeneemilta kollegoilta. Asiantuntijaosaamisen kehittämisessä sekä ylläpitämisessä oman alan opintojen ohella erityisesti asiantuntijaverkostot, kuten LinkedIn-palvelu sekä erilaiset koulutukset ja verkostoitumistapahtumat nousivat esiin haastatteluissa.

5.2.2 Aiempi työkokemus

Moni haastateltavista toi esiin, että aiempi työkokemus oman asiantuntija-alan työtehtävistä vaikutti heidän kokemuksiinsa omasta asiantuntijuudestaan. Erityisesti työkokemuksen puutteen koettiin vaikuttavan kielteisesti aktorien kokemuksiin omasta asiantuntijuudestaan. Haastatteluiden pohjalta havaittiin, että käytännön kokemus työelämästä on olennaista kokemukselle asiantuntijuudesta uran alkuvaiheessa.

"mä oon ollu [mainitsee tehtävänimikkeen] ja [mainitsee tehtävänimikkeen], eihän mulla ollu kummastakaan aikasempii kokemuksi, et se oikee ammatillinen osaaminen on tosi pieni."

"No mä oon tehny näitä hommii 8 kuukautta, et oonhan mä ihan keltanokka."

Myös oman työyhteisön tai asiantuntijayhteisön puuttumisen nähtiin aktorien toimesta vaikuttavan siihen, miten he näkivät oman asiantuntijuutensa. Esimerkiksi kuuluvuuden tunnetta vähensivät kokemukset siitä, että työkokemus omasta asiantuntija-alalta koostui vain kesätöistä.

"Nii en oikein tiää voiko puhua asiantuntijuudesta, kun ei silleen vielä kuulu minnekkään, et oon ollu vaan kesätöissä."

Juuri ammatillisen osaamisen nähtiin muotoutuvan erityisesti työkokemuksen kautta, ja työkokemuksen koettiin tuovan sellaista osaamista, jota ei esimerkiksi opintojen aikana ole ollut mahdollista saavuttaa:

"Varmaan se semmonen ammatillinen osaaminen tulee pitkälti niiden mitä on tehty aiemmin ja uralla ja nyt täs nykyes työssä ja sitten ne opinnot on antanu siihen hyvän pohjan. Mutta toki on paljon muitakin taitoja mitä ei sitten vaikka [korkeakoulun nimi] oppinu, mitä on työn aikana tullu."

"Saahan siit tukea [teoreettinen osaaminen], mut kylhän se pääjuttu on, et sä opit siel töissä. Mä [yrityksen nimi] juttelin mun kollegan kanssa ja hänkin sano et yhtäkää kurssia ei oo käyty siellä mikä vastais tätä duunia. Et nehä [korkeakouluopinnot] on työkaluja työkalupakkiin, et ei ne opeta sua sitä työtä tekemään."

Osa haastatelluista aktoreista oli saanut työpaikan omalta asiantuntija-alaltaan, ja tämä työpaikka koettiin erittäin merkityksellisenä asiantuntijuuden kokemukselle. Opintojen nähtiin erityisesti mahdollistavan työskentely asiantuntijayhteisössä muodollisesti, mutta opintojen ei välttämättä koettu antaneen esimerkiksi osaamista työtehtävässä selviytymiseen. Työkokemus omalta alalta vaikutti myönteisesti aktorien näkemyksiin omasta asiantuntijuudestaan.

"Mut sit mä pääsin tähän nykyiseen työhön eka harjottelijaks ja nyt niinku asiantuntijapositioneille nii olihan sillä ihan tosi iso merkitys et sai niinku oikeesti kokemusta just siitä mihin oli opiskellu"

"En mä niinku vaikka siis nyt työtehtävä vastaaki opintoja nii oo niinku tehny mitään niillä opinnoilla täällä et kyl se et pääs tähän työhön nii toi sen fiiliksen et okei et nyt mä oon niinku asiantuntija täällä ja no siis toki myös se et mulla on se tähän sopiva koulutus mikä tuo silleen sen mahdollisuuden toimii täällä mut ei se niinku sitä osaamista tuo"

Toisaalta haastatteluissa kävi ilmi, että monipuolinen työkokemus koettiin merkityksellisenä uran alkuvaiheelle, vaikka erilaiset työtehtävät eivät koskisikaan juuri aktorin omaa asiantuntija-alaa. Yksi haastateltavista toikin esiin, että ymmärtää

työuransa alkaneen jo ensimmäisistä työtehtävistä, ja omalla toiminnalla on mahdollista muovata omaa asiantuntijuutta ja osaamista jo työuran alusta lähtien.

"Toisaalta musta tuntuu että se on myös ympäristön luomaa haastetta, että mä oon yrittänyt itse suhtautua siihen, että monet tehtävät vaikka ne ei oo 100 % sitä asiantuntijuutta mut välillä on monesta asiasta hyötyä mitä mä tiedän ja osaan."

"Varmaan se semmonen ammatillinen osaaminen tulee pitkälti niiden mitä on tehty aiemmin ja uralla ja nyt täs nykyses työssä ja sitten ne opinnot on antanu siihen hyvän pohjan. Mutta toki on paljon muitakin taitoja mitä ei sitten vaikka yliopistossa oppinu, mitä on työn aikana tullu."

Haastatteluiden pohjalta voitiin havaita, että sekä oman alan työkokemuksella että muulla työkokemuksella on merkittävä rooli uran alkuvaiheessa olevien henkilöiden kokemukselle omasta asiantuntijuudestaan. Haastatteluissa ratkaisevina tekijöinä kokemuksissa omasta asiantuntijuudesta olivat aiemman työkokemuksen ja oman opintoalan vastaavuus sekä se, että aiemmasta työkokemuksesta saatu osaaminen pystyttiin linkittämään osaksi oman asiantuntija-alan työtehtäviä ja tietotaitoa.

5.2.3 Ulkoapäin saatu tunnustus

Haastatteluissa nousi esiin, että kokemus omasta asiantuntijuudesta riippui vahvasti myös muilta saadusta tunnustuksesta ja siitä, miten aktori koki esimerkiksi oman työtehtävänsä suhteessa omaan näkemykseensä itsestään. Erityisesti ulkoapäin saatu tunnustus esimerkiksi vastuun, hyvän palautteen sekä etenemismahdollisuuksien myötä vaikutti haastateltavien kokemuksiin omasta asiantuntijuudestaan myönteisesti.

"Mulle on tosi tärkeetä töissä niinku se et mun työkaverit arvostaa sitä mitä mä teen ja et mulle annetaan vastuuta et vaikka niinku oonki vasta harjottelija niin oon silti jotain et ku ne luottaa et mulle voi antaa näitä tehtäviä et ne niinku näkee mut ja sit toki niinku se et saa hyvää palautetta"

"Mä luulen et se kokemus tulee siitä, kun pääsee oikeesti tekeen niitä töitä asiantuntijana. Et mäki siirryin traineesta spesialistiks, ja mä koin et jo tän muutoksen myötä mun se jotenkin koko näkemys itestä muuttu. Et nyt mä oon

niinku jotain ja se tuli niinku sen nimikkeen kautta minkä niinku joku muu anto mulle."

Yksi aktoreista mainitsi, että hänen kokemuksensa omaan koulutukseensa verrattuna matalammasta tehtävänimikkeestä ja roolista työyhteisössä toi tunnetta siitä, ettei muu työyhteisö koe aktoria asiantuntevana henkilönä. Tämän koettiin vaikuttavan kielteisesti myös aktorin kokemukseen omasta asiantuntijuudestaan.

"Ja et jos mä oon tavannut ihmisiä, joista vois olla mulle hyötyä tulevaisuudessa, niin he ei välttämättä oo osannut [tehtävänimikkeen takia] nähdä mua asiantuntevana ihmisenä."

"Mutta täällä ihan selkeesti huomaa että mun tehtävänimike vaikuttaa suhtautumiseen ihmisissä mua kohtaan. Myös se rooli jossa mä oon tilanteissa joissa mä tapaan ihmisiä, niin heijastelee näille ihmisille että niinku ku mä olisin juoksutettava ihminen."

Esimerkiksi harjoittelijapositiona toimiminen nostettiin informanttien toimesta esiin haastatteluissa, ja harjoittelijapositiona työskentelyn koettiin vaikuttavan kielteisesti muiden työyhteisön jäsenten näkemyksiin harjoittelijan asiantuntijuudesta. Tämän koettiin vaikuttavan myös harjoittelijana toimivan aktorin kokemuksiin omasta asiantuntijuudestaan.

"Ku musta joskus tuntuu että vaikka harjoittelija et sä oo siellä niinku sisällä. Et sä oot siellä vaan niinku harjoittelija. Et et niinku osa silleen mitään ja sit sellasena sut ehkä niinku nähdäänkin."

Ulkoapäin saatu tunnustus auttoi aktoreita vahvistamaan kokemustaan omasta asiantuntijuudestaan. Esimerkiksi se, miten muut työyhteisön jäsenet tai työn kautta tulleet sidosryhmät näkivät haastatellun, vaikuttivat aktorin kokemuksiin omasta asiantuntijuudestaan.

"Se oli jotenki tosi hienoo et niissä tapaamisissa se [mentori] oli niinku sillee mun tasolla et niinku me pystyttiin jutteleen työasioista ja työelämästä ja se [mentori] piti mua niinku vertaisena ja arvosti mun mielipiteitä ja niinku osaamista"

"Just monesti niissä meidän keskusteluissa niinku se mentori toi niinku esiin et joku mitä teen on hyvää tai et vaikka et hän [mentori] niinku kokee jonkun mun ominaisuuden työelämän kannalta tärkeenä et vaikka mitä mä osaan nii sit siitä tuli sellanen fiilis et niinku joku muu näkee mut"

Haastatteluissa kävi ilmi, että mentorin kanssa käydyt keskustelut koettiin merkityksellisinä, erityisesti vahvistavina keskusteluina kokemukselle omasta asiantuntijuudesta mentorointiohjelman aikana.

5.2.4 Tietämys asiantuntija-alan käytänteistä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin viimeiseksi luokaksi muodostui tietämys oman asiantuntija-alan käytänteistä. Esimerkiksi opintojen aikana saadut kontaktit koettiin enemmänkin kaverillisiksi tai opintojen aikana tulleita kontakteja ei esimerkiksi koronapandemiasta johtuen ollut juurikaan muodostunut.

"Ei niistä opinnoista oikein niinku jääny ketään, et enemmän oli sellaisia kaverisuhteita. Mutta ei sellaisia keiden kanssa vois niinku sparrata työhommia tai tällasta. Toki työnhausta puhutaan, mut ei niinku jaeta mitään osaamista tai silleen."

"Nii mähän oon siis tällanen korona-ajan opiskelija, et en oo koskaan käynyt kampuksella. En tiä niitä mun vuosikurssilaisia kovin hyvin, et ei oo sellasta yhteisöä. Et ei oo niinku opintojen puolesta mut ei sit niinku työstäkään koska en oo töissä."

Erityisesti oman ammatillisen ryhmän puuttuminen vaikutti kielteisesti aktorien kokemukseen itsestään asiantuntijuuden kontekstissa. Esimerkiksi asiantuntijayhteisön puuttumisen nähtiin vaikuttavan siihen, ettei akroreilla ollut esimerkiksi vertaisia, joihin he olisivat itseään sekä omaa osaamistaan voineet verrata.

"Se oman sellasen niinku ryhmän puuttuminen kyllä näkyy, et ei oo ketään kehen verrata. Et voinko mä sanoo et mä osaan, jos en niinku tiä mitä ne muut osaa."

Opintojen jälkeen saadun työpaikan koettiin vaikuttaneen myönteisesti kokemukseen omasta asiantuntijuudesta juuri siitä syystä, että työyhteisö tarjosi kaivatun vertaisryhmän, jossa omaa osaamista oli mahdollista peilata muihin työyhteisön jäseniin.

"Siis musta tuntuu et jotenki sillon opiskeluaikana oli nii sillee irrallaan et ei ollu mitään porukkaa mut sit just ku pääs töihin ja tapas tätä kautta ihmisiä nii sit niinku jotenki pääs kuuleen eri ihmisten uratarinoita tai sitä mitä ne osaa ja miten ne toimii ja sit just sillee sitä kautta pystyy peilaa sitä mitä mä niinku oon vaik heihin nähden"

Mentorin koettiin avaavan ovia asiantuntijayhteisöön esimerkiksi kertomalla aktoreille erilaisista käytänteistä ja toimintatavoista asiantuntijayhteisössä. Mentori tarjosi aktorille tietoa esimerkiksi asiantuntijayhteisön toimintatavoista ja yksi mentoreista kuvasikin mentorin toimineen hänelle tietyllä tapaa asiantuntijayhteisönä.

"Just ehkä se et ku se mentori pysty toimii mulle sellasena niinku asiantuntijayhteisönä et niinku hän kerto niitä juttuja mitä muuten ehkä tulis vaik työporukoissa tai työpaikoilla et pääs vähän niinku niihin sillee käsiks vaik ei oikeesti ees ollu missään työssä"

"Se [mentori] toi niihin meiän tapaamisiin sellasii oikeen työelämän juttuja mihi se oli ite törmänny omalla urallaan ja sillee just niinku jako nii niistä sai itelleenkin sellasia vinkkejä et se oli just hyvä lisä sen oman työporukan lisäksi et laajensi silleen sitä omaa tietoo siitä miten nää asiat menee"

Tutkimuksen teoriaosuudessa havaittiin, että asiantuntijayhteisöstä on mahdollista saada tietoa oman asiantuntija-alan käytänteistä ja mentorin havaittiinkin pystyvän tarjoamaan tätä tietoa aktorille työelämästä. Mentorin koettiin avaavan ovia asiantuntijayhteisöön sekä kykenevän tarjoamaan asiantuntija-alan tietoa aktorille, minkä koettiin vaikuttavan myönteisesti aktorin kokemuksiin omasta asiantuntijuudestaan lisäten aktorin tietämystä asiantuntija-alan käytänteistä.

5.3 Mentoroinnin tarjoama uraan liittyvä tuki ja henkinen tuki aktorien asiantuntijuuden muotoutumisen taustalla

Kuten tutkimuksen mentorointia käsittelevässä pääluvussa havaittiin, mentoroinnilla voidaan tarjota aktorille sekä urakehitykseen liittyvää tukea että henkistä tukea (Bozeman & Feeney, 2007, s. 721; Chao ja muut, 1992, s. 620; Gisbert-Trejo ja muut, 2023, s. 286). Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, millaista uraan liittyvää tukea sekä henkistä tukea aktorit kokevat saaneensa mentorointiohjelmaan osallistumisesta. Analyysin pohjalta aineistosta voitiin löytää neljä erilaista teemaa, joita olivat oman osaamisen tunnistaminen, urakehitys, verkostot ja henkinen tuki.

5.3.1 Oman osaaminen tunnistaminen

Aktorit kertoivat haastatteluissa, että mentori oli auttanut heitä tunnistamaan omaa osaamistaan. Keskustelut mentorin kanssa auttoivat ymmärtämään esimerkiksi aktorin jo olemassa olevaa osaamista, konkretisoimaan osaamista esimerkiksi tarjoamalla tukea osaamisen sanoittamiseksi sekä arvioimaan aktorin osaamista eri näkökulmista. Omaa osaamista arvioitiin mentorin kanssa esimerkiksi listaamalla aktorin työkokemusta ja tämänhetkistä osaamista sekä sitä, mitä työelämässä aktorilta odotetaan.

”Me tehtiin esimerkiksi sellasta oman osaamisen tunnistamista, nii sit siinä vaiheessa kun alettiin listaamaan asioita, et vaikka sellaselta pohjalta et mitä mä oon tehny ja mitä mä teen tällä hetkellä ja mitä multa odotetaan vaikka töissä ja miten mä pystyn täyttämään sen, niin siinä kohtaa tuli sit sellasta konkreettista hahmottamista, et niin aivan, kyllähän mä niinku teen asioita ja mä pystyn tekemään asioita mitä multa halutaan, et mä pystyn tuottamaan sen työn sisällön mitä multa toivotaan et se niinku autto siinä.”

”Kyl mä sanoisin et mä sain sellasta vahvistusta itselle ja omaa osaamista kohtaan. Ja sitten niinku sitä kykyä sanottaa sitä omaa osaamista ja löytää sitä omaa polkua mikä oli niinku selkeesti hukassa siinä kohtaa.”

”Siinä ehkä tosi paljon oli niitä hoksauttavia tekijöitä, jota niinku tehtiin et piti pohtia monesta eri näkökulmasta niinku just sitä omaa osaamista, mut sit siel oli helpottamassa vaik tälläsiä sanalistoja, josta sä pystyit niinku tunnistamaan eri

sanoja, joka sit helpotti niinku havainnollistamaan sanoina eikä vaan semmosina niinku asioina mitä tapahtuu ympärillä.”

Mentorit olivat tarjonneet aktoreilleen tukea oman osaamisen arvioitiin, ja auttaneet aktoria hahmottamaan, miten esimerkiksi erilaiset taidot muodostavat aktorin asiantuntijuutta. Mentori oli pystynyt esimerkiksi auttamaan aktoria hahmottamaan hajanaisista tiedoista ja taidoista yhtenäisemmän ja kokonaisvaltaisemman ymmärryksen aktorin kyvyistä.

”Ja sit niinku tosi paljon käytiin läpi et jos mä olin vaikka tehny niitä tehtäviä mun mentorin kans tai niissä ryhmätöissä, et mitä niinku on heränny ajatuksia omasta osaamisesta. Et hirveen paljon niinku keskustelua siitä niinku et mitä se osaaminen on, mitä lasketaan niinku mihinkäkin osaamiseen, jonka myötä sit synty ne et on ne työtaidot, työskentelytaidot ja sit niistäkin puhuttiin et miten tärkeitä se niin sanottu soft skill puolen osaaminen on.”

”Sillonku tää mentorointiohjelma alko nii se kaikki tuntu sellaselta hajanaiselta. Et osasin sitä sun tätä, et oli ne opinnot ja oli vaik sosiaaliset taidot ja oli vaik esiintymistaitoja ja viestintätaitoja mut en mä pitäny niitä niinku sillee minään. et mitä mä niillä työelämässä teen. Et ei se siellä auta et mä näitä teorioita osaan”

Tutkimuksessa aktorit kertoivat, että oman osaamisen tunnistaminen auttoi aktoreita ymmärtämään oman osaamisensa merkityksen työelämän näkökulmasta ja lisäsi tunnetta minäpystyvyydestä.

”Just sen oman osaamisen tunnistamisen kautta tuli se uskallus et lähtee yrittämään niitä omia haaveita.”

Mentorilta saatiin myös ulkopuolista vahvistusta aktorin taidoille, ja haastatteluissa tuli esiin, että mentori oli auttanut aktoria ymmärtämään aktorin taitojen merkityksellisyyttä työelämässä kannalta. Aktorit kuvasivat, että mentorilta saatu tuki ja ulkoapäin saatu vahvistus omalle osaamiselle olivat merkittäviä tekijöitä oman osaamisen tunnistamiseksi.

”Nimenomaan siihen osaamisen tunnistamiseen, et se oli tosi vahva et pysty niinku jollekki tuomaan niitä omia asioita esiin ja sit hän pysty niinku konkreettisesti kertomaan, että noihan on ihan oikeita asioita.”

”Se mentorointi realisoi sitä, että mitä oikeesti jo osaan. Et vaan hiffas sen et aa niin joo, nää on niitä asioita mitä mä osaan jo.”

Haastatteluissa tuli esiin, että mentorilla oli merkityksellinen rooli aktorin oman osaamisen tunnistamisessa tarjoten esimerkiksi tukea, ohjausta ja palautetta. Näin ollen mentorin toiminnalla oli myönteinen vaikutus aktorin kokemuksiin omasta asiantuntijuudestaan oman osaamisen tunnistamisen näkökulmasta, koska mentori oli pystynyt haastamaan aktoria arvioimaan omaa osaamistaan kriittisesti sekä tunnistamaan osaamisen kentästä monia erilaisia taitoja, joita aktori oli saanut eri elämäntilanteista, kuten opintojen kautta.

5.3.2 Mentorointi urakehityksen tukena

Tutkimukseen osallistuneet aktorit olivat pohtineet omaa asiantuntijuuttaan myös urakehityksen ja uratavoitteiden näkökulmasta mentorointiohjelman aikana. Aktorit kertoivat, että keskustelut mentorin kanssa olivat auttaneet esimerkiksi yhdistämään opinnoissa saatua teoreettista tietoa osaksi työelämän käytännön tietoa ja vaatimuksia.

”Et sai siihen omaan alaan sen konkreettisen ymmärryksen et mitä se on, ja kuinka niistä oman alan opinnoista on oikeasti hyötyä siellä työelämässä. Et käytiin läpi mitä ihan oikeesti on voinut hyödyntää siellä.”

”Jotenki sit ku se mentori oli käyny nää samat kurssit niin se osas kertoo et tästä on ollu hänelle hyötyä tässä työtehtävässä ja taas tää kurssi ois hyödyllistä ottaa, jos nää työtehtävät kiinnostaa”

Lisäksi yksi aktoreista toi esiin, että mentori oli antanut ohjeita siitä, mitä aktorin tulisi urallaan lähivuosien aikana saavuttaa, että aktori pääsisi lähemmäs uratavoitteitaan. Mentori oli siis tukenut aktorin urakehitystä tarjoamalla mahdollisia vaihtoehtoja, joita kohti aktorin tulisi pyrkiä saavuttaakseen urahaaveitaan :

"Ja hän [mentori] sit ihan kuvas just sitä et mitä pitää niinku seuraavien vuosien aikana tapahtua omassa osaamisessa että pystyy tavoitteleen just sitä urakehitystä mitä ite haluaa"

Mentori oli myös pyrkinyt rohkaisemaan aktoria siirtymään esimerkiksi omalta mukavuusalueeltaan pois kehityksen saavuttamiseksi. Mentori oli myös kannustanut aktoria tavoittelemaan myös kansainvälisiä uramahdollisuuksia. Aktorit kertoivat, että mentori oli esimerkiksi omalla roolimallillaan pystynyt konkretisoimaan aktorille urakehitystä.

"Se [mentori] just sano siitä että täytyy jatkuvasti hakee lisää haasteita että ei saa jämähtää mihinkään yhteen positioon jos tavoittelee näitä asioita et täytyy hakee kansainvälistä kokemusta ja erilaista kokemusta ehkä jopa oman firman ulkopuolelta"

"Et hän [mentori] niinku kerto et miten hän oli oman positionsa saavuttanu työuralla ja mä [aktori] sain häneltä vinkkejä omalle uralle et mitä kannattais tehdä että vois saavuttaa joskus samoja asioita"

Toisaalta yksi aktoreista nosti esiin, että keskusteluissa mentorin kanssa oli käyty läpi myös esimerkiksi organisaatioiden hierarkioita sekä esimerkiksi pienten ja suurten organisaatioiden välisiä eroja. Aktori toi esiin, että keskustelut mentorin kanssa siirsivät tietoa sukupolvelta toiselle.

"Kyllä me keskusteltiin just työelämästä, että miten siellä menee jotkut hierarkiat ja kulttuurit, et isoissa organisaatioissa toimitaan näin ja pienissä on tällästä."

Aktorit kuvasivat mentorin kanssa käytyjä keskusteluja myös kokemusten vaihtamisena sukupolvelta toiselle. Sukupolvien välisen tiedon siirtäminen voi tarjota aktorille arvokasta tietoa esimerkiksi toimialakohtaisista asioista. Mentorin menestyksekkästä urapolusta mallin ottaminen voi edistää myös aktorin urakehitystä, ja sukupolvien välisen tiedon vaihtaminen voi lisätä myös aktorin tietämystä oman asiantuntija-alan käytänteistä.

" Sit myös se oli toisaalta sellasta kokemuksen vaihtamista sukupolvelta toiselle, just jotain tälläisiä tosi spesifejä juttuja."

Osallistuminen mentorointiohjelmaan oli tuonut aktoreille uusia kontakteja, ja mentorointiohjelma olikin toiminut aktoreille alustana verkostoitumiseen sekä sosiaalisten suhteiden hyödyntämiseen. Muutama aktoreista myös kuvasi, että mentorointiohjelmaan osallistuminen oli tarjonnut ensimmäisen oman alan työpaikan.

"Ja siis sit toki ihan konkreettisenä pidän sitä että tää mentorointiohjelmaan osallistuminen avas ne ovet sinne ekaan oman alan työpaikkaan et se oli aika mahtavaa"

"Ei suoraan mentorin mut niinku tän mentorointiohjelman kautta sain sit niinku jalan oven väliin sinne yritykseen et sieltä mentorointiohjelmasta sai nii hyviä kontakteja ja tuli huomatuks"

Analyysin tulosten pohjalta havaittiin, että mentorointi tukee aktorien urakehitystä esimerkiksi ohjaamalla aktoria uran alkuvaiheessa, siirtämällä tietoa ja hyviä toimintatapoja sekä tarjoamalla verkostoitumiskokemuksia.

5.3.3 Mentorointiohjelma verkostojen näkökulmasta

Oman osaamisen tunnistamisen sekä urakehityksen ohella aktorit kertoivat haastatteluissa kokemuksistaan mentorointiohjelmasta asiantuntijayhteisöön osallistumisen sekä verkostojen näkökulmasta. Mentorointi voi myös avata aktorille mahdollisuudet tutustua mentorin avulla työelämään ja omiin verkostoihinsa (Nakari ja muut, 2007, s. 28). Mentorointiohjelma tarjosi aktoreille mahdollisuuksia verkostoitua sekä mentorointiohjelman sisällä, mutta myös mentorin verkostojen kautta. Suurin osa haastatelluista aktoreista kertoi osallistuneensa mentorointiohjelmaan koronapandemian aikana, mikä oli vaikuttanut siihen, kuinka laajoja verkostoja aktorit olivat onnistuneet muodostamaan esimerkiksi opiskelijayhteisöstä. Tästä syystä moni aktori nosti esiin mentorointiohjelman kautta muodostetut verkostot erittäin merkityksellisiksi. Mentorointiohjelmaan osallistuminen oli avannut monelle aktorille oven työelämään esimerkiksi siitä yrityksestä, jossa mentori työskenteli.

”Mut myös sen mentorointiohjelman aikana mä vaihdoin silloisesta työstä, et aukes sen mentorin [yrityksen nimi] työpaikka ja hain sitä ja pääsin tavallaan niinku mentorin kautta, et tavallaan tällanen mahdollisuus tuli myös siinä eli tavallaan pysty sitä omaa urakehitystä kehittämään myös sen mentoroinnin aikana et tuli tollanen mahdollisuus sen mentorointisuhteen aikana.”

Yksi aktoreista nosti esiin, että mentori oli pystynyt tarjoamaan aktorille myös mahdollisuuden niin sanottuihin piilotyöpaikkoihin, joita aktorin oli mahdollista hakea mentorin kautta. Mentorin koettiin vaikuttaneen ammatillisen verkoston rakentumiseen juuri tarjoamalla aktorille näitä mahdollisuuksia työnhaussa.

”Nimenomaan just sen mentoroinnin kautta, et tosiaan niihin tiimeihin mä en ois niinku koskaan päässy ite käsiks tai niitä paikkoja ois koskaan ite löytäny. Et se mentorointi aika vahvasti rakensi sitä ammatillista verkostoa.”

Yksi haastatelluista toi esiin kokemuksen siitä, että mentorin verkostot olivat myös aktorin käytettävissä. Mentori oli esimerkiksi tarjoutunut suosittelemaan aktoria verkostojensa kautta työhön, mikäli aktorille sopiva työpaikka tulisi haettavaksi.

”Mut sit toisaalta meillä oli sen mun mentorin kanssa ollut sama ala [korkeakoulussa] ja tunnettiin samoja ihmisiä, et niinku kyl mä näkisin ja et hänkin oli et jos hän tietäis jonkun joka vois palkata just tommoseen työhön mitä sä etit nii kyl hän suosittelis. Et häneltä vois varmasti edelleen kysyä et tiedätkö tätä tai tuota. Et niinku hänen verkostot oli minun hyödynnettävissä.”

Toisaalta osa haastatelluista aktoreista koki, ettei mentorointiohjelman myötä verkostot olleet laajentuneet mentorin lisäksi juurikaan. Aktorit kuvasivat, ettei mentorointiohjelmasta ollut syntynyt juurikaan verkostoja. Osalle aktoreista muista mentorointiohjelmaan osallistuneista henkilöistä oli jäänyt aktoreille esimerkiksi LinkedIn-verkostopalvelun yhteyshenkilöiksi.

”Täytyy sanoo et se itse mentori oli kyl ainoo mitä siitä jäi käteen et toki ois voinu viel verkostoitua siel mentorointiohjelmassa paremmin mut se korona sit vaikeutti toki sitä. Et sielt ei sit jääny verkostoja.”

”Varmaan joidenkin kanssa mä jäin niinku LinkedIn connectioniks muutamana muun aktorin mentorin kanssa ja välillä törmää niihin tuolla somessa. Et muuten se [mentorointiohjelmaan osallistuminen] ei ihan hirveesti lisännyt verkostoja, mut siinä toki haasteena oli se et oltiin niin kaukana toisistamme mutta myös se korona-aika, et oltii nii vahvasti sen verkon välityksellä.”

Syitä siihen, etteivät aktorit kokeneet verkostoja muodostuneen mentorointiohjelman aikana, aktorit arvioivat olleen esimerkiksi maantieteellisen etäisyyden sekä koronapandemian aiheuttaman etätapaamisten kulttuurin.

5.3.4 Henkinen tuki mentorointiohjelmasta

Kuten aiemmin on käynyt ilmi, mentoroinnista on mahdollista saada aktorille tukea niin urakehityksen kuin henkisen tuen kautta (Bozeman & Feeney, 2007, s. 721; Chao ja muut, 1992, s. 620; Gisbert-Trejo ja muut, 2023, s. 286). Mentoreista muotoutuukin usein aktoreille sekä ammatillista että henkilökohtaista tukea tarjoavia kontakteja, jotka auttavat aktoreita henkilökohtaisessa kehittämisessä sekä urakehityksessä (Eteläpelto & Onnismaa, 2006, s. 166). Monissa haastatteluissa nousi esiin se, että ennen kaikkea avoin ja vastavuoroinen ilmapiiri oli mentoroinnin onnistumisen kannalta erittäin tärkeää. Usea aktori nosti esiin, että mentorin kanssa syntynyt suhde oli syvä ja perustui luottamukselle. Aktorien kokemukset suhteesta mentoriin liittyivät esimerkiksi tunteeseen siitä, että mentorin kanssa pystyi juttelemaan monista yksityiselämääinkin liittyvistä asioista.

”Itelle sattuu tosi hyvä mentori, ja oli semmonen aika läheinen suhde et pysty kyllä aika hyvin luottamaan siihen mentoriin ja sai ihan konkreettisesti aika paljon ihan myös hyötyä tästä mentori-aktorisuhteesta.”

Lisäksi aktorit kokivat, että he myös pystyivät haastamaan tai kyseenalaistamaan mentorin näkemyksiä. Läheinen suhde aktorin kanssa vaikutti esimerkiksi siihen, että mentorin kanssa saatettiin kokea jopa ystävyyttä.

”Kyllä siitä kaikinpuolin oikein sellanen lämmin suhde tuli niinku mentorin kanssa, et molemmat siihen panostettiin ja oli aina niinku et pidettiin kiinni siitä mistä oltiin

*sovittu. Ja oli sellanen hyvä henki niissä, et haastettiin kumpikin toisiamme.”
”Mulla oli kokoajan tosi luottavainen fiilis, et pysty kaikkia lähteä kertoon.”*

”No meistä tuli sillä tavalla kavereita ja ystäviä, että me vaihdettiin tosi paljon sit niinku muutakin kuulumisia ja tällästä, et se ei ollu niin semmonen me oltiin melko samanikäisiä sit loppujen lopuks nii se toi sitä et oli oli semmonen elämänvaihe nii meistä tuli ihan kavereita siinä.”

Mentoroinnin avulla mentoroitava voi kokea henkilökohtaista sekä ammatillista kasvua myös oman toiminnan reflektoinnin avulla, mikäli mentorointiohjelmassa voidaan tukea tällaisen toiminnan kehittymistä (Zannini ja muut, 2011, s. 1808). Reflektointitaitojen kehittyminen mentorointiohjelman aikana on olennaista myös siitä syystä, että oman toiminnan tarkastelu voi parantaa mentoroitavan itsetuntemusta sekä itseluottamusta (Zannini ja muut, 2011, s. 1809). Levinsonin (1978) alkuperäisen tutkimuksen mukaan mentorien rooli nuorten aktorien tukemisessa liittyy myös vahvasti itsetunnon ja työidentiteetin kehittämiseen (Allen ja muut, 2004, s. 127). Haastatteluista kävi ilmi, että mentorointiohjelma tarjosi tukea itseluottamuksen kehittymiseksi, omien arvojen tunnistamiseksi sekä oman osaamisen tunnistamiseksi. Mentorointiohjelma auttoi aktoreita myös refleктоimaan omaa toimintaansa ja omia näkemyksiään. Aktorit toivat esimerkiksi esiin, että mentorointiohjelman myötä aktorit osasivat arvostaa omaa osaamistaan sekä saivat uskallusta tavoitella omia haaveitaan:

”Musta tuntu et suurin osa mitä siitä [mentorointiohjelmasta] sai irti oli hyvin paljon siihen omaan itseensä vaikuttavaa, et mitenkä mä arvostan itseeni ja omaa osaamistani, ja mitenkä mä toimin erilaisissa ympäristöissä ja mitenkä mä pystyn ajattelemaan eri näkökulmista.”

Aktorit toivat esiin, että mentori oli omalla esimerkillään tuonut aktorille itseluottamusta. Mentorin ohella itseluottamuksen kasvua olivat tukeneet myös kannustava ilmapiiri mentorointiohjelmassa sekä muut mentorointiparit.

”Kyl se anto mulle tosi paljon niinku itseluottamusta. Et esimerkin kautta niinku, ja se on tuonu mulle sitä asennetta sinne työelämään.”

"Itseluottamuksen kokemukseen vaikutti se kannustava ryhmä mitä meillä siinä oli ja sitten paljonhan se siitä mentorista on kiinni, että meillä oli hyvät keskustelut ja oltiin silleen saman henkisiä niin se kyllä autto."

Oman osaamisen tunnistaminen ja omien vahvuuksien löytäminen mentoroinnin avulla toi aktoreille itseluottamusta. Yksi aktoreista toi esiin, että keskustelut mentorin kanssa olivat lisänneet kokemusta siitä, että aktori on omalla alallaan asiantuntija verrattuna mentoriin, joka ei ollut aktorin kanssa samalta alalta eikä tiennyt aktorin alakohtaisia asioita.

"Sanon sen itseluottamuksen ja uskon itseän, nii se on tietysti se mitä se mentori pysty antaa, et jos vaikka ite kuvitteli ettei osaa jotain asiaa tai on niinku huono jossain asiassa tai näin nii sit ku siitä asiasta keskusteli nii huomaa et eihän toi toinen ymmärrä tätä kaan yhtään enempää et minähän tässä oon se asiantuntija."

Toisaalta mentorin kanssa tehty SWOT-analyysi oli auttanut yhtä aktoria huomaamaan, että omia vahvuuksia on verrattain paljon enemmän kuin esimerkiksi heikkouksia.

"Sit ku siel mentoroinnissa joutu ite pohtimaan niitä omia vahvuuksiaan ja lähti listaamaan niitä, nii sit se tuntu hyvältä ku hoksas et tää strenghts lista on aika pitkä. Ja ne SWOT analyysin muut on aika paljon lyhyempiä."

Yksi aktoreista nosti esiin, että juuri itseluottamuksen kasvu oli luonut kokemusta siitä, että myös työelämässä mentorointiohjelman ulkopuolella aktori uskaltaa heittäytyä uusiin tilanteisiin.

"Siinä tuli kyl ohjelman aikana paljon sellasta reflektointia tehtyä, ja et ehkä se on sit sellasta et on just siihen et on se itseluottamus mikä on tullu nii uskaltaa sit työelämässäkin hypätä silleen uuteen ja lähtee ratkaseen niitä asioita."

Monille mentorointisuhteille tyypillistä on, että ne jatkuvat myös varsinaisen mentorointiohjelman päätyttyä (Noe, 1988, s. 459). Moni aktori nosti esiin, että mentorista tuli aktorille luotettava henkilö, johon aktori voisi olla yhteydessä myös mentorointiohjelman jälkeen. Mentorin kanssa oli mahdollista vaihtaa ajatuksia työelämästä ja toisaalta pyytää myös vinkkiä. Yksi haastatelluista nosti esiin, että

mentorilta saatuihin vinkkeihin ja mielipiteisiin voi luottaa, koska mentorointisuhteessa ei olla kuitenkaan liian läheisiä. Näin ollen osapuolilla ei esimerkiksi ole tarvetta miellyttää toisiaan.

” Siit sai sellasen luottokontaktin, et jos tulee joku vaikee kysymys et sielt voi kysyy. Jos hakee jonneki duunii tai tulee joku hankala paikka nii voi laittaa viestii, nii sielt tulee vastaus ja sä voit luottaa siihen vastaukseen tai mielipiteeseen et mikä sielt tulee, et se ei oo mikää mielistelyjuttu et se tulee faktana.”

” Ehkä semmonen niinku lämmin suhde mikä me saatii luotuu tän mentorin kaa, et siitä on tullu aika läheinenkin mentorointiohjelman aikana.”

”Ja ehkä niinku niitä erilaisia näkökulmia ja erilaisia ajatuksia ja sit just sitä sparraajakaveria sitä työelämäkaveria.”

Toisaalta yksi haastateltavista kertoi, että suhde mentoriin oli jäänyt etäiseksi eikä mentorointiohjelmaan osallistuminen ollut vastannut odotuksia esimerkiksi siitä syystä, että mentori oli täysin eri alalta eikä ollut kyennyt tarjoamaan samaistumispintaa aktorille tästä syystä.

”No mulla oli ehkä niin, että mä olin vähän pettynyt tähän prosessiin ja se oli osittain siitä, että hän [mentori] oli ihan täysin eri alalta, mihin mä niinku opiskelen. Ja sit mä olin niinku toivonu et saisin tältä niinku tulevalta alalta sen, mut hän oli sit täysin eri ääripäästä. Ja meillä ei niinku oikein, et oltiin eri alalta ja oli tosi eri tavoitteet mihinkä pyrkii työelämässä.”

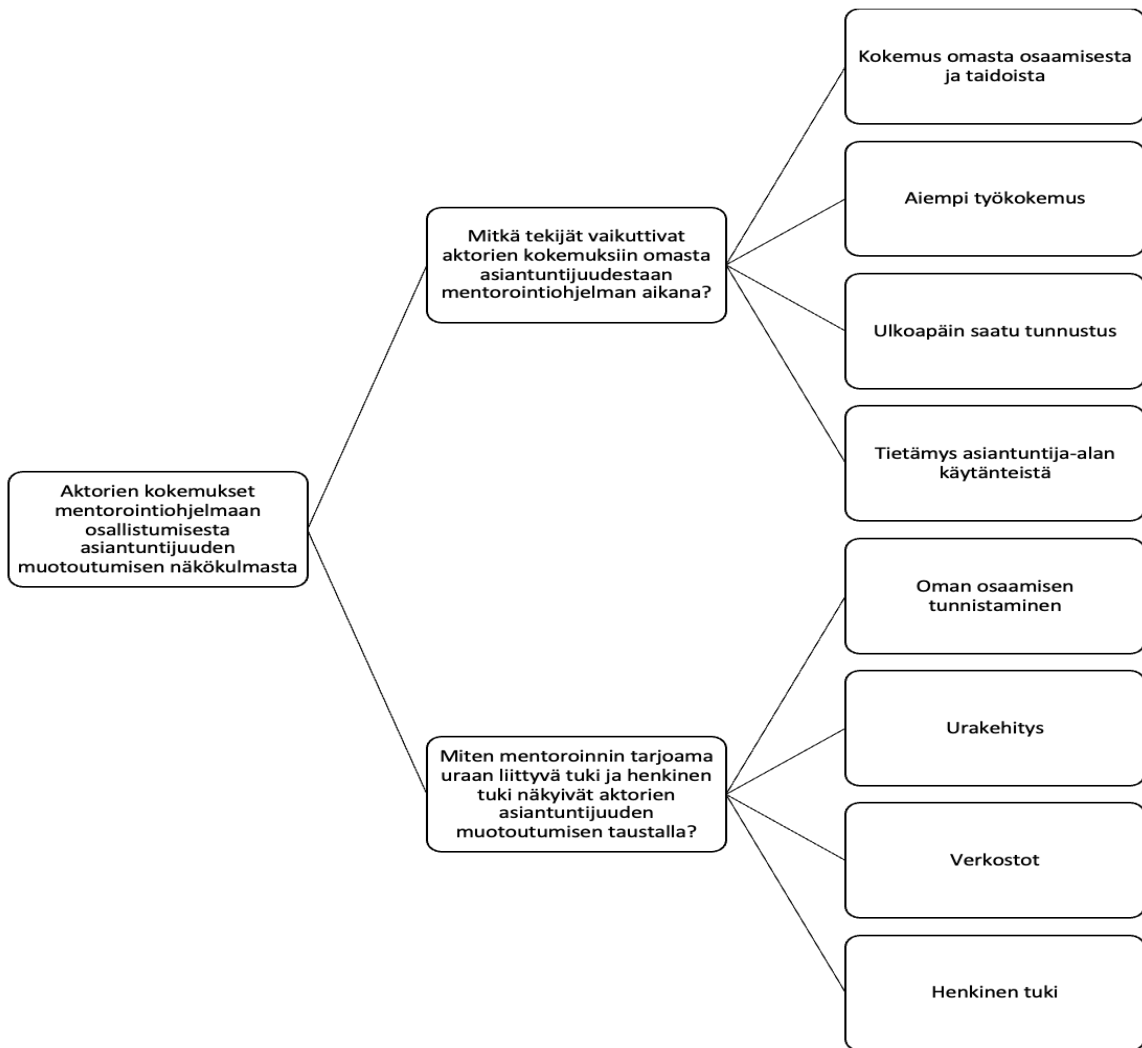
”Ja osittain yks minkä mä huomasin oli et hän oli mua kymmenen vuotta nuorempi eli jollonka hän oli myös työvuosissa kymmenen vuotta nuorempi, et hän ei ehkä siksikään kyennyt haastamaan, kun mä olin kokeneempi. Jotenka se sit oli sitä, et mä paljon ite pohdin ja mietin asioita, eikä hän sit pystyny hirveesti antaa mulle. Jollonka sit myös se huomaa et se suhdekin oli aika sellanen etäinen ja niinku sellaiseksi hyvän päivän tuttu tasoiseksi. Et ei saanu siitä kunnolla irti.”

Kyseinen aktori toi haastattelussa esiin myös ikäeron mentorin kanssa, mikä aiheutti aktorille ja mentorille merkittävän kokemuseron myös työvuosissa. Haastateltu aktori oli työskennellyt useita vuosia toisella alalla ja kouluttautunut uudelleen. Aktori kertoi haastatteluissa toivoneensa mentorointiohjelmaan osallistumisen tarjoavan hänelle

mahdollisuuksia arvioida omaa asiantuntijuuttaan suhteessa uuteen alaan ja uuden alan asiantuntijayhteisöä. Kuitenkin aktori tunnisti, että aiempi työkokemus ja osaaminen edelliseltä alalta tarjosi monia asiantuntijataitoja, kuten sosiaalisia taitoja, jotka aktorin oli mahdollista siirtää yli asiantuntija-alan rajojen. Aktori ei kokenut saaneensa mentoroinnista odottamiaan hyötyjä, kuten esimerkiksi samaistumisen kokemusta, haastetta tai uusia näkemyksiä.

5.4 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista

Tutkimusaineiston analyysi tehtiin tutkimuksen tutkimuskysymysten pohjalta. Analyysi jaoteltiin kahteen osaan, ja ensimmäisen tutkimuskysymyksen perusteella analysoitiin sitä, miten aktorit kokevat oman asiantuntijuutensa uran alkuvaiheessa. Analyysin toisessa osassa tutkittiin sitä, miten mentoroinnin tarjoama uraan liittyvä tuki ja henkinen tuki näkyvät aktorien kokemuksissa oman asiantuntijuutensa muotoutumisesta mentorointiohjelman aikana. Tutkimuksen empiiristen havaintojen pohjalta nähdään, että informanttien kokemukseen omasta asiantuntijuudestaan vaikuttavat esimerkiksi kokemus omasta osaamisesta, aiempi työkokemus, ulkoapäin saatu tunnustus sekä tietämys asiantuntija-alan käytänteistä. Mentorointiohjelman koettiin tarjoavan erilaisia hyötyjä mentorointiohjelmaan osallistuneille aktoreille. Analyysin pohjalta aineistosta voitiin löytää neljä erilaista teemaa, joita olivat oman osaamisen tunnistaminen, urakehitys, verkostot ja henkinen tuki. Kuviossa 6 on havainnollistettu tutkimuksen tuloksia suhteessa tutkimuskysymyksiin.



Kuvio 6 Yhteenveto pro gradu -tutkimuksen empiirisistä havainnoista

Uran alkuvaiheessa olevat aktorit kokivat, että heidän osaamisensa koostui ennen kaikkea opintojen kautta tulleesta teoriaosaamisesta. Moni informantti mainitsi, että aiempaa työkokemusta oman alan työtehtävistä oli vähän tai ei ollenkaan. Aktorit myös kokivat, että aiemmalla työkokemuksella oman nykyisen alan ulkopuolelta olevan merkitystä heidän asiantuntijuudelleen. Esimerkiksi sosiaaliset taidot sekä ongelmanratkaisutaidot mainittiin monessa haastattelussa taidoiksi, jotka kehittyvät myös muussa työssä kuin oman alan tehtävissä. Oman alan osaamisen lisäksi asiantuntijalta vaaditaan myös näitä kykyjä. Myös ulkoapäin saatu tunnustus omasta osaamisesta oli erittäin merkityksellistä aktorien kokemuksille omasta asiantuntijuudestaan. Esimerkiksi oman osaamisen tai työpanoksen huomiointi lisäsi

kokemusta omasta asiantuntijuudesta. Kuitenkin ulkopuolelta saatua tunnustusta oli monella haastatellulla verrattain vähän, sillä omaa asiantuntijayhteisöä ei ollut muodostunut esimerkiksi työyhteisön tai opintojen kautta. Viimeiseksi pääluokaksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta muodostui tietämys oman asiantuntija-alan käytänteistä, ja erityisesti oman vertaisasiantuntijaryhmän puuttuminen vaikutti aktorien kokemuksiin omasta asiantuntijuudestaan. Informantit eivät esimerkiksi pystyneet vertaamaan omaa osaamistaan osaksi muuta vertaisryhmää tai päässeet keskustelemaan työelämään liittyvistä käytänteistä.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, millaisia kokemuksia aktoreilla oli asiantuntijuuden muotoutumisesta mentoroinnista saadun uraan liittyvän tuen sekä henkisen tuen näkökulmista. Erityisesti mentoroinnin uraan liittyvään tukeen lukeutuvat oman osaamisen tunnistaminen, urakehitys sekä verkostot, mentoroinnin tarjoama henkinen tuki näyttäytyi informanttien kokemuksissa esimerkiksi itseluottamuksen kasvuna, saatuna kannustuksena sekä voimaantumisenä. Haastatteluissa tuli esiin, että mentoroiden ohjauksen myötä aktorien oli mahdollista linkittää teoreettista osaamistaan osaksi käytännön työelämää. Esimerkiksi samaa alaa ja samoja kursseja opintojensa aikana käynyt mentori pystyi kuvaamaan, miten hän on voinut hyödyntää eri kursseja työelämässä. Oman osaamisen tunnistaminen ja teoreettisen osaamisen linkittäminen osaksi työelämää voi tarjota aktoreille mahdollisuuden asettaa uratavoitteita yksilöllisten vahvuuksien ja mahdollisten kehityskohteiden pohjalta linkittäen oman osaamisen tunnistamisen sekä urakehityksen empiiriset havainnot. Oman osaamisen tunnistaminen mentorin avulla sekä mentorin tarjoamat uramahdollisuudet voivat vaikuttaa aktorin urasuunnitteluun sekä kannustaa tavoittelemaan erilaisia työtehtäviä. Mentorin kautta kasvaneet verkostot ovat yhteydessä toisiinsa, sillä laajempien verkostojen voidaan nähdä mahdollistavan osaltaan aktorin urakehitystä.

Olennaista on kuitenkin havaita, että henkinen tuki linkittyi vahvasti myös uraan liittyvän tuen tekijöihin. Informantit raportoivat, että oman osaamisen tunnistamiseen saatu tuki

oli tuonut tunnetta minäpystyyvyydestä ja vahvistusta aktorien taidoista ja osaamisesta. Urakehityksen näkökulmasta henkinen tuki näyttäytyi erityisesti siten, että mentori tarjosi aktorille esimerkiksi roolimallin ja samaistuttavuutta urapolulle. Henkinen tuki verkostojen näkökulmasta näyttäytyi esimerkiksi siten, että mentori avasi monelle aktorille omia verkostojaan hyödynnettäväksi ja näin ollen arvokkaita resursseja aktorin käyttöön. Kuitenkin analyysin myötä havaittiin, että monilla tekijöillä, kuten maantieteellisellä etäisyydellä sekä mentorointiparin yhteensopivuudella oli paljon merkitystä sille, millaista tukea mentorointiohjelmasta koettiin saadun. Näitä tekijöitä arvioidaan tarkemmin tutkimuksen luvussa 6.

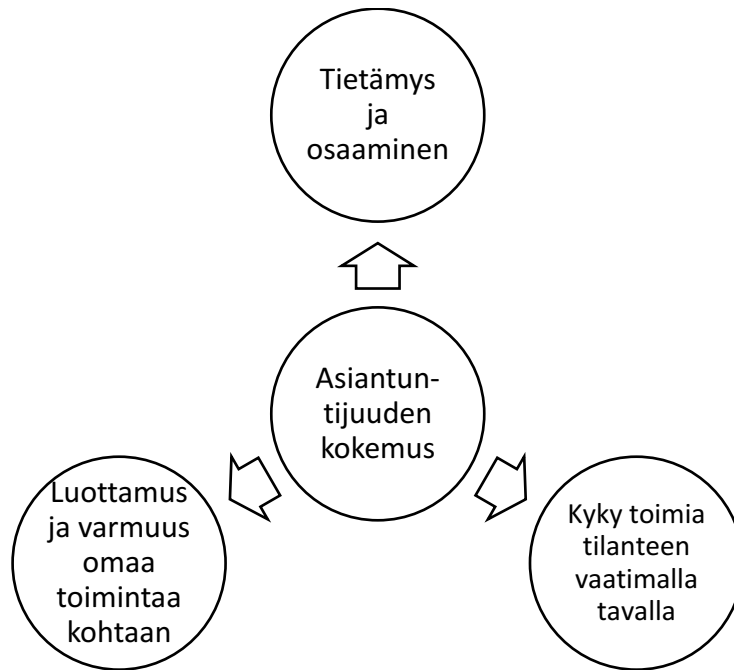
6 Keskustelu

Monissa mentorointia käsittelevissä artikkeleissa tuodaan esille ammatillisia etuja sekä muita myönteisiä vaikutuksia, joita mentorointi voi tarjota niin aktorille kuin mentorille (Hudson, 2013, s. 772). Mentoroinnin hyötyjä käsittelevät tutkimukset keskittyvät usein mentorointiohjelmaan osallistuneiden aktorien ja muun sellaisen viiteryhmän vertailuun, joilla ei ole kokemusta mentoroinnista (Allen ja muut, 2004, s. 128; Chao ja muut, 1992, s. 634). Toinen tyypillinen mentoroinnin hyötyjä kuvaava tutkimussuunta ovat tutkimukset, jotka keskittyvät aktorien kokemuksiin hyötyihin ja niin sanotusti mentoroinnin tuloksellisuuteen aktorien näkökulmasta (Allen ja muut, 2004, s. 128; Carden, 1990, s. 276). Myös tämä tutkimus perustuu jälkimmäiselle tutkimussuunnalle. Tässä luvussa peilataan pro gradu -tutkimuksen empiirisiä havaintoja tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

6.1 Asiantuntijuus kokemuksena uran alkuvaiheessa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitetään, millainen kokemus informanteilla on omasta asiantuntijuudestaan. Tutkimuksen empiirisistä havainnoista kävi ilmi, että aktorien kokemukseen omasta asiantuntijuudestaan mentorointiohjelman aikana vaikuttivat kokemus omista taidoista ja osaamisesta, aiempi työkokemus, ulkoapäin saatu tunnustus sekä tietämys asiantuntija-alan käytänteistä. Isopahkala-Bouret (2008, s. 84) esittelee, että kokemus asiantuntijuudesta muodostuu oman alan tietämyksestä, kyvystä toimia tilanteen vaatimalla tavalla, luottamuksen tunteesta sekä varmuudesta omaa osaamista kohtaan, mitä on havainnollistettu kuviossa 7. Myös tässä tutkimuksessa siis havaittiin, että aktorien kokemuksiin omasta asiantuntijuudestaan vaikuttivat erityisesti tietämys ja osaaminen sekä luottamus ja varmuus omaa toimintaa kohtaan. Esimerkiksi tutkimuksessa tuli ilmi, että aktorien kokemusta omasta asiantuntijuudestaan lisäsi se, että he pystyivät mentorin ohjauksella yhdistämään opinnoista tullutta teoreettista osaamistaan osaksi työelämässä vaadittavia taitoja. Lisäksi aktorit toivat esiin, että mentorin avulla he pystyivät linkittämään työkokemustaan oman asiantuntija-alansa ulkopuolelta yleisiksi asiantuntijatyössä

vaadittaviksi taidoiksi. Toisaalta oman alan tietämystä lisäsi myös se, että aktorien kertomusten mukaan mentori pystyi avaamaan aktoreille oman asiantuntija-alan käytänteitä, mutta myös yleisesti työelämässä olevia normeja ja tapoja.



Kuvio 7 Kokemus asiantuntijuudesta syntyy kolmesta eri elementistä (mukaillen Isopahkala-Bouret, 2008, s. 89)

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että mentorin avulla aktorit olivat pystyneet tunnistamaan omaa osaamistaan esimerkiksi siten, että mentorin avulla omaa osaamista oli kartoitettu muun muassa sanalistojen avulla. Kokemus asiantuntijuudesta edellyttää usein tiedosta ja osaamisesta koostuvan kokonaisuuden hallintaa, mutta myös kykyä ymmärtää ja nimetä omaa tietämystä sekä osaamista myös suhteessa muiden osaamiseen (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 87). Oman osaamisen nimeäminen voi tapahtua esimerkiksi konkreettisesti kuvaamalla osaamista jonkun palvelun tai järjestelmän kannalta tai esimerkiksi tunnistamalla omia toimintatapoja (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 87). Kuten tämän tutkimuksen kirjallisuuskatsauksessa kuvattiin, asiantuntijalla voidaan havaita olevan tietoa monessa eri muodossa, eli teoreettista, kokemuksellista, hiljaista tietoa ja metakognitiivista tietoa (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 89–90). Mentorointiohjelmassa aktorit pystyivät mentorin ohjaamina tunnistamaan

omaa osaamistaan, jota heille oli kertynyt esimerkiksi korkeakouluopinnoista, aiemmasta työkokemuksesta sekä sosiaalisista taidoista. Oman osaamisen tunnistamisella oli merkittävä yhteys aktorien kokemuksiin omasta asiantuntijuudestaan sekä roolistaan työelämässä.

Tutkimuksessa havaittiin, että aktorien kokemukseen omasta asiantuntijuudestaan vaikutti myös vahvasti ulkoapäin saatu tunnustus aktorien osaamisesta ja kyvystä toimia työelämässä. Aktorit kuvasivat, että mentorilta saatu tuki ja palaute aktorin taidoista ja osaamisesta vaikuttivat siihen, miten aktorit kokivat omat kykynsä työelämässä. Ulkoapäin saatu tunnustus toi aktoreille esimerkiksi itseluottamusta, minkä voidaan nähdä vastaavan Isopahkala-Bouretin (2008, s. 89) mallia asiantuntijuuden kokemuksesta ja erityisesti sen kolmatta elementtiä eli luottamusta ja varmuutta omaa toimintaa kohtaan. Asiantuntijan tietämys sekä luottamus ja varmuus omasta toiminnasta ovat linkittyneitä, sillä luottamuksen ja varmuuden omaa toimintaa kohtaan voidaan nähdä perustuvan tietämykselle (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 90). Aktorit nostivat esiin, että mentorilta saatu tuki, mutta myös esimerkiksi työyhteisöstä saatu myönteinen palaute koettiin merkityksellisiksi itseluottamuksen ja minäpystyvyyden näkökulmista. Luottamuksella sekä varmuuden tunteella viitataan asiantuntijuuden kokemuksen näkökulmasta asiantuntijan kykyyn luottaa omaan osaamiseensa ja tietämykseensä asiantuntijana sekä varmuuden kokemukseen omasta toiminnastaan asiantuntijan roolissa (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 88).

Tässä tutkimuksessa informantit havainnollistivat omia ongelmanratkaisutaitojaan esimerkiksi opintoihin perustuvalla teoreettisella tietämyksellä sekä sillä, että ongelmatilanteessa he kääntyisivät esimerkiksi kokeneemman kollegan puoleen. Edellisessä kappaleessa kuvatun asiantuntijan tietämyksen ja osaamisen sekä toisen asiantuntijuuden kokemuksen elementin eli kyvyn toimia tilanteen vaatimalla tavalla voidaan nähdä olevan linkittynyttä, koska tietämystä voidaan pitää vaatimuksena asiantuntijuudelle (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 90). Tietämyksen taas voidaan nähdä koostuvan juuri osallisuudesta asiantuntijayhteisön toimintaan (Isopahkala-Bouret, 2008,

s. 87). Tätä tutkimusta varten haastatelluista henkilöistä yhtä informanttia lukuunottamatta kaikki muut olivat aktorina toimiessaan kokeneet päässeensä mentorinsa tuella paremmin osaksi omaa asiantuntijayhteisöään. Näin oli riippumatta siitä, toimiko mentori samalla alalla vai eri alalla kuin aktori. Kuitenkin oli edelleen havaittavissa, että mikäli mentori toimi samalla alalla kuin aktori, tällä oli tyypillisesti positiivinen vaikutus aktorin asiantuntijayhteisöön liittymisen kokemuksen voimakkuuteen.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat edellä esitellyn Isopahkala-Bouretin (2008, s. 90) mallin mukaisia, koska haastatellut olivat mentorin ohjauksella pystyneet lisäämään tietämystä omasta osaamisestaan sekä saaneet luottamusta ja varmuutta omaa toimintaansa kohtaan. Huomioitavaa on, että Isopahkala-Bouretin (2008, s. 90) mallin kolmannen osa-alueen, eli kyvyn toimia tilanteen vaatimalla tavalla, ei havaittu vahvistuneen mentorointiohjelmaan osallistumisen myötä. Informantit kuitenkin kuvasivat esimerkiksi uskalluksen ja itseluottamuksen kasvua, joka yhden informantin mukaan voisi näkyä työelämässä myös rohkeutena lähteä selvittämään erilaisia ongelmatilanteita ja osallistumaan uusiin tilanteisiin. Luottamus ja varmuus omasta toiminnasta kannustaa asiantuntijaa etsimään lisää tietoa sekä tukee asiantuntijaa arvioimaan omaa toimintaansa (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 90).

Kokemus asiantuntijuudesta määrittyykin usein vertaamalla omaa osaamista tai tietotaitoja muihin, esimerkiksi kollegoihin omassa organisaatiossa (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 87), mikä osaltaan kuvaa asiantuntijuuden sosiaalista näkökulmaa (Tynjälä, 2010, s. 85). Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että erityisesti oman asiantuntijayhteisön sekä tietämättömyys oman asiantuntija-alan käytänteistä puuttuminen aiheutti epävarmuuden kokemuksia asiantuntijuudesta. Asiantuntijuuden kokemuksen voidaan myös osaltaan havaita syntyvän kyvystä hahmottaa eri asioita ja niiden välisiä yhteyksiä sekä halusta hankkia jatkuvasti lisää osaamista esimerkiksi kouluttautumalla (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 87). Tässä tutkimuksessa osa informanteista kertoi pitävänsä omaa osaamista yllä ja syventävän omaa osaamistaan esimerkiksi käymällä asiantuntija-alan

webinaareissa, lukemalla alan tieteellisiä artikkeleita sekä opiskelemalla ylimääräisiä kursseja omien opintojen ohella. Näiden tekijöiden on havaittu myös aihepiirin aiemmassa tutkimuksessa olevan edellytyksenä asiantuntijan suorituskyvylle asiantuntijuuden kognitiivista näkökulmaa tarkasteltaessa (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 84; Hakkarainen ja muut, 2002, s. 15; Palonen & Gruber, 2010, s. 42).

6.2 Mentoroinnin tarjoamat hyödyt asiantuntijuuden muotoutumiselle

Seuraavaksi tarkastellaan mentoroinnin tarjoamaa uraan liittyvää tukea sekä henkistä tukea tutkimuksen empiirisiin havaintoihin peilaten asiantuntijuuden muotoutumisen näkökulmasta. Tutkimuksessa mentoroitavat toivat esiin, että mentorointiohjelmaan oli hakeuduttu esimerkiksi siitä syystä, että aktorit kaipasivat tukea opiskelusta työelämään siirtymisessä. Muun muassa teoreettisen osaamisen linkittäminen osaksi käytännön työelämää, verkostot sekä työelämätaidot mainittiin mentorointiohjelmaa kohtaan asetetuiksi odotuksiksi. Mentorointia etenkin opintojen loppuvaiheessa voidaan pitää yhtenä hyödyllisimmistä tavoista hyödyntää mentorointia, koska tällöin mentoroitavalla on usein jo itsellään kehittyneempi näkemys omasta ammatistaan (Kupias & Salo, 2014, s. 60). Leskelä (2005, s. 22) esittelee Levinsonin (1978) näkemyksen mentorointisuhteesta siten, että mentorointisuhde voidaan nähdä yhtenä merkityksellisemmistä, mutta myös monimutkaisimmista suhteista, joita henkilöllä voi varhaisen aikuisuuden vaiheessa olla. Mentorointisuhteen voidaan havaita tukevan kehitystä juuri varhaisessa aikuisuudessa (Kram, 1983, s. 608). Työelämään ja aikuisuuteen siirtyminen saattaa tuoda yksilölle erilaisia vaatimuksia henkilökohtaisesta kehittämisestä, jotka voivat aiheuttaa epävarmuutta esimerkiksi itsestä sekä urasta (Kram, 1983, s. 608). Mentorointisuhteella voidaan merkittävästi edistää aktorin kehittymistä varhaisessa aikuisiässä esimerkiksi tukemalla näiden uusien vaatimusten kanssa työskentelyä (Kram, 1983, s. 608).

Aktorien kokemat hyödyt mentoroinnista liittyvät usein urakehitykseen, ammatillisen osaamisen lisääntymiseen ja ammatilliseen kasvuun sekä esimerkiksi työssä viihtymiseen (Allen ja muut, 2004, s. 127; Leskelä, 2005, s. 61). Aktorien kokemat hyödyt

mentoroinnista voivat olla Leskelän (2005, s. 30) mukaan sekä välineellisiä että saavutettuja tuloksia. Välineellisillä hyödyillä Leskelä (2005, s. 30) viittaa esimerkiksi siihen, että mentorointisuhteessa aktori saa itselleen ohjaajan ja valmentajan. Tässä tutkimuksessa informantit raportoivat, että mentorin kanssa oli muodostunut läheinen suhde, ja mentorilta aktorit saivat ohjausta ja tukea erilaisiin kysymyksiin. Saavutetuilla tuloksilla viitataan Leskelä (2005, s. 30) mukaan esimerkiksi urakehityksen nopeutumiseen, työtehtävien lisääntymiseen, ammatilliseen kehitykseen, hyväksynnän saamiseen, verkostojen kasvamiseen ja varmuuden tunteen sekä itsetuntemuksen lisääntymiseen. Myös tässä tutkimuksessa informantit nostivat esiin, että mentoroinnista oli saatu hyötyä esimerkiksi urakehitykseen, muun muassa auttamalla aktoria tunnistamaan omaa osaamistaan sekä mahdollistamalla oman asiantuntija-alansa työpaikkojen saamisen.

Toisaalta suurin osa aktorit nostivat esiin myös henkisen tuen; mentori oli pystynyt tukemaan aktoria esimerkiksi antamalla myönteistä palautetta ja tunnustusta aktorin taidoista sekä osaamisesta. Aktorit toivat esiin, että tällä tunnustuksella oli ollut merkitystä heidän kokemalleen itseluottamukselle sekä varmuuden tunteelle omasta osaamisestaan. Leskelän (2005, s. 30) tutkimuksen mukaisesti myös verkostojen havaittiin kasvaneen muutamassa haastattelussa. Osa informanteista kuitenkin kertoi, ettei mentoroinnista ollut mentorin ohelle muodostunut muuta verkostoa. Syyksi tälle aktorit epäilivät esimerkiksi sitä, että mentorointiohjelmaan oli osallistuttu koronapandemian aikana, jolloin suurin osa mentorointiohjelman tapaamisista toteutettiin etäyhteyden kautta. Myös aktorin maantieteellinen sijainti kaukana mentorointiohjelmasta vaikutti yhden aktorin kokemukseen siitä, millaisia verkostoja mentorointiohjelmasta muodostui.

Tämän tutkimuksen voidaan todeta olevan vahvasti linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, sillä informantit toivat esille mentorointiin osallistumisen lisänneen heidän ymmärrystään omasta alastaan ja alakohtaisista käytänteistä, tuoneen voimavaroja esimerkiksi itseluottamuksen ja varmuuden tunteen kautta sekä tarjonneen

mahdollisuuksia urakehitykseen tarjoamalla vinkkejä työnhakuun, uralla etenemiseen tai jopa konkreettisia työpaikkoja. Korkeakouluopintojen aikana opiskelijoille voi olla hyödyllistä keskustella esimerkiksi uramahdollisuuksista, tavoitteista sekä muista itselle merkityksellisistä asioista kokeneemman henkilön kanssa (Leskelä, 2005, s. 3). Aiemmissä tutkimuksissa mentoroinnin on voitu havaita kehittävän korkeakouluopiskelijoiden ammatillista kehitystä aikuisopiskelijoiden keskuudessa (Leskelä, 2005, s. 5). Aikuisopiskelijoiden kokemat hyödyt mentoroinnista liittyvät esimerkiksi käsitysten laajentamiseen, saatuihin voimavaroihin sekä uralla kehittymiseen (Leskelä, 2005, s. 5). Mentorointiohjelmaan osallistumisen voidaan nähdä mahdollistavan laajempia verkostoja sekä tukevan urapolkujen kehittymistä (Hernandez ja muut, 2017, s. 1).

Yksilön kehittyminen asiantuntijayhteisöissä ei perustu ainoastaan suoraviivaiselle kehittymiselle aloittelijasta asiantuntijaksi, vaan kehitys pitää sisällään myös eri alojen asiantuntijoiden välillä tapahtuvaa kahdensuuntaista oppimista sekä yhteisöllisen kognition muotojen syntymistä (Hakkarainen ja muut, 2002, s. 20). Huhtala ja muut (1996, s. 6) tuovat esiin, että mentorointi tarjoaa mentoroitavalle usein mahdollisuuden oppia nopeammin alakohtaisia normeja, organisaatioissa vallitsevia arvoja sekä toimintaperiaatteita verrattuna henkilöön, joka ei ole ollut mentoroinnissa mukana. Tutkimuksessa haastatellut kuvasivat, että mentori oli avannut heille sekä työelämän käytänteitä yleisellä tasolla, mutta myös alakohtaisia toimintatapoja, mikä vahvistaa Huhtalan ja muiden (1996, s. 6) edellä esitettyä havaintoa. Esimerkiksi aktorit kuvasivat käyneensä läpi muun muassa organisaatioiden hierarkioita, hyviä tapoja toimia sekä muita, alakohtaisia asioita. Mentorointiohjelmaan osallistuminen myös auttaa mentoroitavia pääsemään sisälle asiantuntijayhteisöön, koska aktorin ei tarvitse oppia kaikkia asioita oman kokemuksen kautta, vaan mentorin avulla aktori saa tietää aiemmin mainittujen alalla vallitsevien arvojen ohella myös hyviä tapoja toimia sekä tarjoaa samaistumismallia (Nakari ja muut, 2007, s. 28).

Tutkimuksessa aktorit kertoivat mentorin toimineen heille samaistuttavana roolimallina, ja mentori pystyi omalla urakokemuksellaan siirtämään aktoreille alakohtaisia normeja ja käytänteitä. Tämä empiirinen havainto vahvistaa Nakarin ja muiden (2007, s. 28) edellisessä kappaleessa esitettyä aiempaa tutkimusta mentoroinnin hyödyistä. Saman asiantuntija-alan mentorin avulla aktori voi saada tietoa alan arvoista, asenteista, normeista ja toimintatavoista, mutta myös monia muita tietoja, kuten yritysjohdon tapoihin toimia tai ajatuskulkuihin, jotka eivät välttämättä ilman mentorointia olisi mentoroitavan saatavilla (Nakari ja muut, 2007, s. 28). Tässä tutkimuksessa yksi osallistuneista kertoi, että he olivat mentorinsa kanssa tutustuneet tietyn yrityksen käytänteisiin ja historiaan hyvin kattavasti, eikä tällaista tietoa aktorin olisi ollut mahdollista saada ilman mentoria. Mentorointiohjelmaan osallistuvien aktorien voidaan havaita omaksuvan esimerkiksi oman alan arvot, asenteet, normit ja toimintatavat (Nakari ja muut, 2007, s. 28). Tehokasta verkostoitumista sekä mentorointia voidaan pitää elintärkeänä esimerkiksi akateemisen menestyksen näkökulmasta (Badawy ja muut, 2017, s. 2; Ocobock ja muut, 2022, s. 2).

6.3 Mentoroinnin onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä

Tässä luvussa tarkastellaan niitä tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa mentoroinnin onnistumiseen. Mentorointiparin yhteensopivuutta tarkasteltaessa tyypillisesti mentoripareja yhdistellään esimerkiksi saman alan tai esimerkiksi sukupuolen mukaisesti (Baker ja muut, 2014, s. 94). Myös mentoroinnista saatavia hyötyjä aktorien näkökulmasta on pyritty selittämään esimerkiksi aktorin henkilökohtaisilla piirteillä, kuten sukupuoli, iällä, käsityksellä itsestä tai työn ja uran merkityksellä (Noe, 1988). Noen (1988, s. 457) tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että aktorin sukupuoli, osallisuus sekä urasuunnittelu vaikuttavat siihen, millaisia psykososiaalisia tuloksia mentoroinnista on mahdollista saada. Esimerkiksi naisten on voitu havaita hyödyntävän mentorointisuhdetta enemmän verrattuna miehiin, sekä aktorien ja mentorien ollessa eri sukupuolta mentorointisuhteen on voitu nähdä olevan tehokkaampi johtuen esimerkiksi siitä, että mentorointisuhteen osapuolet ovat saattaneet esimerkiksi panostaa suhteeseen enemmän johtuen mahdollisista sukupuolen tuomista haasteista

(Noe, 1988, s. 474). Tässä tutkimuksessa ei tehty vertailua aktorien ominaisuuksien perusteella. Tutkimuksen rajausta oli tehty ensisijaisesti työkokemuksen perusteella, ja tutkimukseen valittiin asiantuntijauran alussa olevia henkilöitä. Tässä tutkimuksessa havaittiin Bakerin ja muiden (2014, s. 84) tutkimuksen mukaisesti, että mentorointiparin yhteensopivuudella erityisesti asiantuntija-alan näkökulmasta oli merkittävin rooli mentoroinnin onnistumisen kannalta.

Mentoriparin yhteensopivuudella on merkittävä vaikutus mentoroitavan uralle, mistä syystä yhteensopivan mentoriparin löytäminen on mentoroinnin onnistumiselle ratkaisevaa (Haas ja muut, 2018, s. 2; Hudson, 2013, s. 772). Mentorointisuhteet, joissa mentoripari on määritetty ulkoapäin eivät välttämättä ole yhtä hyödyllisiä kuin epävirallisesti syntyneet mentorointisuhteet (Noe, 1988, s. 458). Noe (1988, s. 458) tuo esiin, että tämä saattaa liittyä esimerkiksi mentorin ja aktorin yhteensopimattomista persoonallisuuksista. Näin ollen esimerkiksi mentorointiparia yhdistettäessä ei välttämättä oteta huomioon mentoroinnin osapuolten henkilökohtaisia tarpeita (Bozeman & Feeney, 2008, s. 478). Mentorointiparin yhteensopivuuden ohella myös mentorointisuhteen osapuolten sitoutuneisuudella mentorointisuhteeseen on merkitystä (Poteat ja muut, 2009, s. 336). Mentorointisuhteen onnistuminen on usein todennäköisempää, kun molemmat mentorointisuhteen osapuolet ovat sitoutuneita suhteeseen verrattuna esimerkiksi tilanteeseen, jossa vain toinen osapuolista on sitoutunut mentorointiin (Poteat ja muut, 2009, s. 336). Tässä tutkimuksessa sekä mentorit että aktorit olivat kuitenkin hakeutuneet jokaiseen mentorointiohjelmaan vapaaehtoisesti, ja pareja oli aktorien mukaan yhdistetty esimerkiksi aktorien tarpeiden ja odotuksien mukaan.

Vuorovaikutusta mentorointisuhteessa voivat Noen (1988, s. 473) tutkimuksen mukaan haastaa esimerkiksi aikataulujen yhteensopimattomuus sekä fyysinen etäisyys mentorin ja aktorin välillä. Myös tässä tutkimuksessa raportoitiin kokemuksia siitä, kun mentoripari tapasi vain etänä johtuen maantieteellisestä etäisyydestä. Kyseiset aktorit kuitenkin kuvasivat mentorointisuhteen mentoriinsa olleen hyvin läheinen, vaikka

etäisyys muihin mentorointiohjelmaan osallistuneisiin oli vaikuttanut erityisesti siihen, kuinka paljon muista mentorointiohjelman osallistujista muodostui aktorille verkostoja. Osa tutkimukseen osallistuneista aktoreista taas koki, että mentorointiohjelmasta muodostui paljon verkostoja eri alan opiskelijoihin ja vastavalmistuneisiin esimerkiksi siitä syystä, että mentorointiohjelman oheisohjelmaa oli pystytty koronapandemiasta huolimatta järjestämään lähitapaamisissa.

Mentorointiohjelmissa saattaa kuitenkin usein yhdistyä maantieteellisesti toisistaan etäällä olevia mentorointipareja pareja (Todaro, 2011, s. 1). Sandvik ja muut (2022) tuovat esiin, että mentoroinnilla on erityisesti merkitystä koronapandemian jälkeisessä työelämässä, jolle tyypillistä ovat hybridityön mallit sekä maantieteellisesti hajaantunut työvoima. Täysin etänä tapahtuville mentorointisuhteille tyypillistä on, että mentorointisuhde jää ohuemmaksi eikä mentorointisuhteessa saavuteta yhtä syvää luottamusta kuin kasvokkain tapahtuvassa mentoroinnissa (Ristikangas ja muut, 2019, s. 190). Ristikankaan ja muiden (2019, s. 190) havaintoa ei voida tämän tutkimuksen mukaan tukea, sillä täysin etänä tapahtuneeseen mentorointiin osallistunut informantti kertoi mentorointisuhteen muodostuneen hyvin läheiseksi. Toisaalta tämä on voinut johtua myös esimerkiksi siitä, että kyseisellä mentorointiparilla on ollut muuten erittäin hyvä yhteensopivuus. Kuitenkin esimerkiksi alun jälkeen mentorointitapaamisia on mahdollista siirtää onnistuneesti etäyhteyksien päähän (Ristikangas ja muut, 2019, s. 190). Tässä tutkimuksessa melkein jokainen aktoreista kertoi, että mentorointiohjelmassa oli yhdistelty sekä lähi- että etätapaamisia riippuen esimerkiksi koronapandemian rajoituksista. Toisaalta etänä tapahtuva mentorointi tarjoaa mahdollisuuden mentorointiin ajasta sekä paikasta riippumatta ja näin ollen mahdollisuuden myös esimerkiksi monikulttuuriseen ja kansainväliseen mentorointiin (Ristikangas ja muut, 2019, s. 193).

7 Johtopäätökset

Tässä luvussa esitetään pro gradu -tutkimuksen johtopäätökset kokoavan pohdinnan avulla, arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä esitetään jatkotutkimusehdotukset.

7.1 Tutkimuksen keskeiset havainnot

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tavoitteena oli lisätä ymmärrystä asiantuntijuuden muotoutumisesta mentorointiohjelmaan osallistumisen myötä uran alkuvaiheessa. Mentoroinnin tarjoamat hyödyt niin yksilölle kuin organisaatioille tunnustetaan laajasti aiemmassa tutkimuksessa. Myös asiantuntijuuden kehittymistä erityisesti mentoroinnin avulla on tutkittu aiemmin, mutta tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä oli lisätä ymmärrystä erityisesti opiskelijoille tai vastavalmistuneille suunnatun mentoroinnin hyötyihin asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Tutkimus on ajankohtainen, sillä asiantuntijatyö lisääntyy sekä muuttuu jatkuvasti työn muutoksen mukana, mistä syystä olennaista on tarkastella keinoja tukea asiantuntijuuden muotoutumista jo uran alkuvaiheessa. Pro gradu -tutkimuksen tavoitetta lähestyttiin seuraavien tutkimuskysymysten näkökulmasta:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat aktorien kokemuksiin omasta asiantuntijuudestaan uran alkuvaiheessa?
2. Miten mentoroinnin tarjoama uraan liittyvä tuki ja henkinen tuki näkyvät aktorien asiantuntijuuden muotoutumisen taustalla?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, mitkä tekijät vaikuttavat aktorien kokemuksiin omasta asiantuntijuudestaan uran alkuvaiheessa. Tutkimuksen empiirisistä havainnoista kävi ilmi, että aktorien kokemuksiin omasta asiantuntijuudestaan vaikuttivat erityisesti kokemukset omasta osaamisesta ja taidoista, aiempi työkokemus, ulkoapäin saatu tunnistus sekä tietämys asiantuntija-alan käytänteistä. Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että uran alkuvaiheessa kokemus asiantuntijuudesta perustuu vahvasti erityisesti opintojen kautta tulleeseen teoriaosaamiseen. Tämä näkyi

tutkimuksessa siten, että informantit kuvasivat omaa asiantuntijuuttaan erityisesti opintojen kautta tulleen teoriaosaamisen pohjalta, mutta toivat esiin näkökulman siitä, että asiantuntijuus edellyttäisi myös käytännön osaamista asiantuntija-alan töistä. Toisaalta teoreettisen osaamisen sekä aiemman työkokemuksen ohella erityisesti sosiaaliset taidot vaikuttivat kokemukseen asiantuntijuudesta. Aiempi työkokemus nousi tutkimuksessa esiin yhtenä merkittävimmistä asiantuntijuuden kokemuksiin vaikuttavista tekijöistä. Erityisesti työkokemuksen puute omalta asiantuntija-alalta vaikutti informanttien keskuudessa siihen, millaisena oma asiantuntijuus koettiin. Informanteilla ei joko ollut kokemusta asiantuntija-alaltaan ollenkaan tai työkokemus koostui määräaikaisuuksista tai harjoitteluista. Osa informanteista oli kuitenkin päässyt omalle asiantuntija-alalleen töihin asiantuntijapositionille, jonka koettiin vahvistaneen kokemusta itsestä asiantuntijana. Toisaalta informantit nostivat esiin, että aiemman työkokemuksen tarjonnan monia asiantuntijalle olennaisia taitoja ja muodostaneen näin pohjan asiantuntijan urapolulle. Tästä syystä tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että aiemmalla työkokemuksella sekä siirtymisellä esimerkiksi harjoitteluista asiantuntijaksi organisaatioon on vaikutusta uran alkuvaiheen kokemuksille asiantuntijuudesta.

Tutkimuksessa myös ulkoapäin saatu tunnustus koettiin yhdeksi merkittävimmistä tekijöistä asiantuntijuuden kokemuksen taustalla. Informantit toivat esiin, että esimerkiksi saatu palaute ja arvostus työyhteisössä vaikuttavat myönteisesti heidän kokemuksiinsa omasta asiantuntijuudestaan. Toisaalta tutkimuksessa kävi ilmi, että positio työyhteisössä, kuten esimerkiksi harjoittelijana työskentely, koettiin osittain kielteisenä kokemukselle omasta asiantuntijuudesta. Tämä johtui esimerkiksi siitä syystä, että harjoittelijana kokemus kuuluvuudesta työyhteisöön oli heikompi, minkä lisäksi esimerkiksi tehtävänimikkeen koettiin heikentävän ulkopuolisten näkemystä informantin pätevyydestä toimia asiantuntijana. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen viimeisenä havaintona oli tietämys oman asiantuntija-alan käytänteistä. Erityisesti koronapandemiasta seurannut etäopiskelu oli vaikuttanut siihen, ettei opintojen aikana ollut muodostunut ammatillisia verkostoja. Näin ollen erityisesti oman

asiantuntijaryhmän puuttuminen vaikutti kokemukseen siitä, ettei informantit pystyneet vertaamaan omaa osaamistaan osaksi muuta vertaisryhmää tai päässeet keskustelemaan työelämään liittyvistä käytänteistä. Siirtyminen opinnoista työelämään sekä mentorointiohjelmaan osallistuminen oli tarjonnut monelle aktorille mahdollisuuden päästä osaksi asiantuntijayhteisöä ja saada tietoa asiantuntija-alan käytänteistä.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla tarkasteltiin sitä, miten mentoroinnin uraan liittyvä tuki sekä henkinen tuki näkyvät aktorien asiantuntijuuden muotoutumisen taustalla. Tutkimuksen empiirisistä havainnoista voitiin löytää neljä erilaista keinoa, jotka olivat oman osaamisen tunnistaminen, urakehitys, verkostot ja henkinen tuki. Erityisesti mentoroinnin tarjoaman uraan liittyvän tuen näkökulmasta informantit toivat esiin, että mentori oli tukenut heitä oman osaamisen tunnistamisessa esimerkiksi auttamalla listaamaan ja sanoittamaan konkreettisia taitoja. Toisaalta aktorit kuvasivat, että mentori oli myös vahvistanut heidän ymmärrystään omista taidoistaan esimerkiksi auttamalla aktoreita linkittämään taitoja osaksi työelämää ja rohkaisemalla aktoreita hyödyntämään omaa osaamistaan työelämässä. Mentoroinnin tarjoama uraan liittyvä tuki heijastui myös suoraan urakehitykseen, sillä aktorit kuvasivat mentorin tukeneen aktorien urapolkua esimerkiksi tarjoamalla neuvontaa uralla etenemiselle, mahdollistaneen piilotyöpaikkojen löytymistä sekä tarjonneen roolimallia omalta urapolultaan.

Oman osaamisen tunnistamisen ja urakehityksen näkökulmasta myös verkostojen muodostuminen nousi esiin tutkimuksen empiirisissä havainnoissa. Kuten ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittynyt tietämyksen oman asiantuntija-alan käytänteistä, myös verkostojen nähtiin koronapandemiasta seuranneen etäopiskelun myötä jääneen hyvin ohuiksi. Mentorointiohjelma oli tarjonnut osalle aktoreista mahdollisuuden verkostoitua sekä mentorin että mentorin verkostojen kanssa, mutta myös muiden mentorointiohjelmaan osallistuneiden kanssa. Toisaalta merkityksellistä on, että verkostojen muotoutumiseen vaikutti se, pystyikö aktori esimerkiksi

maantieteellisen etäisyyden vuoksi osallistumaan mentorointiohjelmien tarjoamiin yhteisiin tapaamisiin, mikäli niitä järjestettiin. Osa mentoroitavista koki, että mentori oli mahdollistanut omien verkostojensa avautumisen heille. Tämä näkyi esimerkiksi siten, että mentori oli tarjoutunut esimerkiksi suositteluun aktoria tiettyyn työhön tai vinkannut työpaikkoja aktorille. Yhdelle aktoreista oli järjestetty myös mentorointitapaamisia muiden kuin oman mentorin kanssa tietämyksen lisäämiseksi omasta asiantuntija-alasta. Osa mentoroitavista toi esiin mentorin olleen ainoa yhteyshenkilö, joka mentoroinriohjelmasta oli jäänyt.

Mentoroinnin tarjoama henkinen tuki voitiin tunnistaa myös edellisistä uraan liittyvään tukeen yhdistetyistä keinoista, mutta myös erillisenä tekijänä. Esimerkiksi rohkaisu, vahvistaminen ja kannustaminen näkyivät tutkimuksen empiirisissä havainnoissa mentoroinnin uraan liittyvää tukea tarkasteltaessa. Niiden lisäksi mentoroinnin tarjoamaa henkinen tuki oli suurimmassa osassa mentorointipareja vahvasti läsnä. Moni aktoreista mainitsi, että luottamukselliset keskustelut mentorin kanssa olivat erityisesti kasvattaneet aktorin itseluottamusta. Syitä itseluottamuksen kasvuun olivat esimerkiksi mentorin tarjoama vahvistus aktorin osaamisesta, mahdollisuus tunnistaa omia vahvuuksia ja heikkouksia luottamuksellisessa ilmapiirissä sekä mahdollisuus luotettavaan kontaktiin myös mentorointiohjelman jälkeen, jolta kysyä tarvittaessa esimerkiksi neuvoa.

Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että mentoroinnilla on mahdollista tukea mentoroitavan asiantuntijuuden muotoutumista uran alkuvaiheessa tarjoamalla aktorille sekä uraan liittyvää tukea että henkistä tukea. Tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että tuen voimakkuuteen vaikuttivat mentorointiparin yhteensopivuus sekä se, kuinka paljon aktori osallistui esimerkiksi mentorointiohjelman yhteiseen ohjelmaan. Nämä havainnot saavat vahvistusta aiemmista tutkimuksista, joissa mentoriparin yhteensopivuuden on havaittu vaikuttavan esimerkiksi mentorointisuhteen osapuolten sitoutuneisuuteen sekä siihen, vastaako mentorointiohjelma ja mentori aktorin odotuksia. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että mentoroinnin toteuttaminen täysin etänä

vaikutti erityisesti verkostojen muotoutumiseen. Lisäksi mentoriparin yhteensopimattomuus, mikä johtui esimerkiksi siitä, että mentori ja aktori olivat täysin eri aloilta, vaikutti kokemukseen mentoroinnista saaduista hyödyistä

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä luvussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuutta voidaan laadullisessa tutkimuksessa tarkastella uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden käsitteiden pohjalta (Juuti & Puusa, 2020b, s. 175), joihin vaikuttavat tutkimuksen tarkoitus, tutkimuksen tekijän sitoutumukset, aineiston keruu ja analyysi sekä tulosten raportointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163–164). Luotettavuudella viitataan laadullisessa tutkimuksessa siihen, että pystyykö tutkija vakuuttamaan lukijat siitä, että tutkimuksessa on käytetty oikeanlaisia ja perusteltuja lähestymistapoja (Juuti & Puusa, 2020b, s. 175). Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat aktorien kokemukseen asiantuntijuuden muotoutumisesta erityisesti uran alkuvaiheessa, ja se, miten mentoroinnin avulla voidaan tukea asiantuntijuuden muotoutumista. Tästä syystä mielekästä oli valita tutkimuksen informanteiksi mentorointiin aktoreina osallistuneita opiskelijoita tai enintään muutaman vuoden työelämässä olleita henkilöitä. Oma sitoumukseni pro gradu -tutkimuksen tekijänä oli se, että pidin aihetta tärkeänä asiantuntijatyön jatkuvasti lisääntyessä sekä muuttuessa haasteellisemmaksi. Halusin löytää keinoja sille, miten asiantuntijuuden muotoutumista voidaan tukea heti uran alkuvaiheessa. Mentorointi toisena käsitteenä asiantuntijuuden ohella valikoitui tutkimukseen siksi, että olin aiemmissa opinnoissa kuullut mentoroinnin tarjoamasta sekä urakehitykseen liittyvästä tuesta että henkisestä tuesta. Ennakko-oletukseni oli, että mentoroinnilla voidaan tukea nuorten asiantuntijoiden asiantuntijuuden muotoutumista uran alkuvaiheessa huomioiden sekä henkinen että urakehityksellinen tuki.

Uskottavuudella viitataan laadullisessa tutkimuksessa siihen, hyväksytäänkö tutkimuksessa esitetyt tulokset tosiksi ja luotetaanko tutkimuksen aineiston asianmukaiseen analyysiin tutkimusyhteisössä (Juuti & Puusa, 2020b, s. 175).

Tutkimusaineiston keruu ja analyysi on selitetty tutkimuksen neljännessä pääluvussa ja tutkimuksen aineiston analyysin etenemistä on havainnollistettu esimerkin kautta. Tutkimuksen teorialuvut asiantuntijuudesta ja mentoroinnista toteutettiin triangulaatio (Tuomi & Sarajärvi, 2019, s. 168) huomioiden, ja tietoa kerättiin monia erilaisia teoreettisia näkökulmista. Tämä näkyy tutkimuksessa esimerkiksi siitä, että sekä asiantuntijuuden että mentoroinnin käsitteen monitulkintaisuutta on tuotu esiin teorialuvuissa. Sekä asiantuntijuuden käsitettä että mentoroinnin käsitettä on arvioitu tutkimuksen teorialuvuissa aiemmissa tutkimuksissa havaittu kritiikki huomioiden. Lisäksi mentoroinnista saatavia hyötyjä on arvioitu tutkimuksen keskusteluluvussa erilaisista näkökulmista ja tutkimuksen empiirisiä havaintoja peilataan tutkimuksen keskusteluluvussa aiempaan tutkimukseen. Tämän tutkimuksen voidaan nähdä vahvistavan aiemmissa tutkimuksissa esiin tullutta tietoa. Jatkotutkimusehdotuksiin on nostettu esiin tutkimuksen aikana esiin tulleita seikkoja, joista olisi hyvä saada lisää tutkimustietoa myöhemmin.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelututkimus. Haastattelumenetelmä tutkimuksessa sisältää jonkin verran rajoitteita sekä ongelmia, sillä käsitysten, uskomusten ja merkitysten tutkimista voidaan pitää haasteellisina niiden yksilöllisyyden takia (Puusa, 2020, s. 108). Haastattelututkimus tarjoaa tutkittavasta asiasta vain tutkimuksen kohteen yksilöllisiä käsityksiä sekä tulkintoja (Puusa, 2020, s. 108). Haastatteluiden pohjalta kerätyn tutkimusaineiston luotettavuudelle on merkityksellistä haastatteluaineiston laatu (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 185). Tällä viitataan esimerkiksi siihen, että haastattelutallenteet ovat selkeitä, haastattelutallenteiden litterointi sekä luokittelu on tehty samalla tavalla (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 185). Mikäli edellä mainitut muuttuvat merkittävästi haastatteluiden välillä, ei aineistoa voida pitää luotettavana (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 185). Jokainen haastattelunauhoitteista oli selkeä. Litterointi toteutettiin jokaisen haastattelun jälkeen saman päivän aikana, mutta litterointia ei tehty sanatarkasti. Sanatarkasta litteroinnista luovuttiin esimerkiksi siitä syystä, että yksittäisiä vastaajia pyrittiin häivyttämään aineistosta tunnistettavuuden vuoksi. Litterointivaiheessa informanttien henkilötiedot

sekä muut mahdolliset tunnistetiedot poistettiin aineistosta. Aineisto anonymisoitiin, koska tutkimusasetelma ei vaatinut tietoa esimerkiksi informanttien sukupuolesta, toimi- tai opiskelualasta tai tarkemmista tehtävänimikkeistä. Näiden tekijöiden vaikutukset tutkimuskenttään on kuitenkin nostettu esiin tutkimuksen keskusteluluvussa, jossa on arvioitu sitä, miten esimerkiksi sukupuolen tai toimialan huomioiminen olisi voineet vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

Luotettavuuden kolmatta arviointimenetelmää (Juuti & Puusa, 2020b, s. 175), eli eettisiä periaatteita on arvioitu tutkimuksen neljännessä pääluvussa. Kokonaisuudessaan tutkimusta voidaan pitää luotettavana, koska tutkimuksen toteuttaminen noudattaa hyviä tieteellisiä tapoja ja kerätty tutkimusaineisto on koottu tarkoituksenmukaisesti. Tutkimuksen kohde on valittu tutkimuksen tavoitetta vastaavaksi, ja aineistonkeruussa on noudatettu hyviä eettisiä toimintatapoja. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkimuksen aineisto on kerätty ja säilytetty tietosuojalomakkeen vaatimusten mukaisesti. Tutkimuksen raportointi noudattaa laadullisten pro gradu -tutkimuksien perusrakennetta sisältäen johdannon, teoriaosuuden, metodiluvun, tulososan sekä kokoavan pohdinnan.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Seuraavaksi esitetään pro gradu -tutkimuksen myötä esiin tulleet jatkotutkimusehdotukset. Kuten tutkimuksissa tuli ilmi, muodollisten mentorointiohjelmien ominaisuuksia ja ominaisuuksien suhdetta koettuihin hyötyihin ei juurikaan ole tutkittu. Tästä syystä mielenkiintoista olisi tutkia virallisten mentorointiohjelmien tehokkuutta opiskelijoiden tukemisessa siinä, kun he siirtyvät opinnoista työelämään. Tärkeää tutkia sitä, miten opiskelijoita voitaisiin tukea kohdennetusti mentoroinnin keinoin ja auttaa heitä asiantuntijuuden kokemuksen muotoutumisessa. Mielenkiintoista olisi tarkastella esimerkiksi mentorointiohjelmaan osallistuneiden aktorien urakehitystä sekä uralla etenemistä mentorointiohjelmaan osallistumisen jälkeen.

Nykyajassa olennaista olisi myös tarkastella etänä tapahtuvan mentoroinnin onnistuneisuutta ja eroja verrattuna kasvokkain tapahtuvaan mentorointiin. Erityisen tärkeää olisi tarkastella sitä, miten etänä verkon välityksellä tapahtuvasta mentoroinnista saataisiin tehokkaampaa ja miten etänä tapaava mentorointipari pystyisi luomaan mahdollisimman läheisen suhteen. Erilaiset alustat voisivat tarjota mahdollisuuden tehokkaalle mentoroinnille mahdollistaen läheisen mentorointisuhteen muodostamisen. Merkityksellistä olisi pyrkiä tunnistamaan ne tekijät, jotka voivat estää etänä tapahtuvan mentoroinnin onnistumisen, kuten esimerkiksi etäiseksi jäävä suhde tai kommunikaatio-ongelmat. Välttämättä mielekäästä ei olisi verrata kasvokkain tapahtuvaa mentorointia etämentorointiin, vaan keskittyä erityisesti siihen, miten etämentorointiohjelmiä voitaisiin muotoilla tuomaan vastaavia etuja aktoreille kuin jo pitkään raportoidut edut kasvokkain tapahtuvasta mentoroinnista.

Asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen on koko ajan entistä merkityksellisempää, sillä nykyaikana sekä tieteellisesti vertaisarvioitua tietoa että disinformaatiota, on valtavasti saatavilla. Tästä syystä tarvitaan asiantuntijoita arvioimaan saatavilla olevaa tietoa ja sen laatua. Jatkuvasti muutoksessa olevan toimintaympäristön haasteisiin vastaaminen edellyttää sopeutumiskykyisiä, kattavan osaamisen sekä korkeatasoisen ongelmanratkaisukyvyyn omaavia asiantuntijoita, jotka pystyvät toiminnassaan ottamaan huomioon eri näkökulmat jatkuvan ja kestäväen kehityksen takaamiseksi tuottamalla uusia, tehokkaampia, ratkaisuja yhteiskunnalle. Tästä syystä on olennaista tukea asiantuntijuuden muotoutumista ja osallisuutta asiantuntijayhteisöön jo varhaisessa vaiheessa asiantuntijauraa suuntaamalla katseet opiskelijoihin. Tulevaisuuden haasteisiin vastaamiseksi mentorointi voi monien muiden tapojen ohella toimia yhtenä mahdollisuutena tukea uusia asiantuntijoita sekä urakehityksen näkökulmasta että vahvistamalla heidän itseluottamustaan sekä varmuuttaan omasta asiantuntijuudestaan.

Lähteet

- Addis, M., & Winch, C. (2018). *Education and Expertise*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Allen, T. D., Eby, L., Poteet, M., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career Benefits Associated with Mentoring for Protégés: a Meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127–136.
- Allen, T. D., Eby, L. T. & Lentz, E. (2006). The relationship between formal mentoring program characteristics and perceived program effectiveness. *Personnel Psychology*, 59(1), 125-153.
- Badawy, S. M., Black, V., Meier, E. R., Myers, K. C., Pinkney, K., Hastings, C., . . . Vaiselbuh, S. R. (2017). Early career mentoring through the American Society of Pediatric Hematology/Oncology: Lessons learned from a pilot program. *Pediatric blood & cancer*, 64(3), 1-7.
- Bergelson M. (2014). Developing Tomorrow`s Leaders: Innovative Approaches to Mentorship. *People & Strategy; Academic Journal*, 37(2), 19-22.
- Blank, M. A., & Sindelar, N. (1992). Mentoring as Professional Development: From Theory to Practice. *The Clearing house*, 66(1), 22-26.
- Bozeman, B. & Feeney M. K. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: a Conceptual Analysis and Critique. *Administration & Society*, 39(6), 719–739.
- Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2008). Mentor Matching: A “Goodness of Fit” Model. *Administration & society*, 40(5), 465-482.
- Carden, A. (1990). Mentoring and Adult Career Development. The Evolution of a Theory. *The Counselling Psychologist*, (18)2, 275–299.
- Chao, G., Walz, P. & Gardner, P. (1992). Formal and Informal Mentorships: a Comparison on Mentoring Functions And Contrast with Nonmentored Counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 619–636.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review. *American journal of community psychology*, 30(2), 157-197.

- Ericsson, K. A. & Smith, J. (1991). Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction. Teoksessa Ericsson, K. A. & Smith, J. (1991). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2000). Expertise in interpreting: An expert-performance perspective. *Interpreting*, 5(2), 187-220.
- Ericsson, K. A., Prietula, M. J. & Cokely, E. T. (2007). The Making of an Expert. *Harvard Business Review*.
- Ericsson, A. K., & Towne, T. J. (2010). Expertise. Wiley interdisciplinary reviews. *Cognitive science*, 1(3), 404-416.
- Ericsson, K. A. (2014). Expertise. *Current Biology*, 24(11), 1-3.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R., & Aarnos, E. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.
- Eteläpelto, A. (1997). Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Eteläpelto, A., Collin, K., & Saarinen, J. (2007). *Työ, identiteetti ja oppiminen*. WSOY Oppimateriaalit.
- Eteläpelto, A., & Onnismaa, J. (2006). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A., & Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY.
- Feltovich, P. J., Prietula, M. J. & Ericsson, K. A. (2006). Studies of Expertise from Psychological Perspectives. Teoksessa Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (toim.). *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press.
- Germain, M-L. & Tejeda, M. J. (2012). A preliminary exploration on the measurement of expertise: An initial development of a psychometric scale. *Human Resource Development Quarterly*, 23(2), 203-232.

- Gisbert-Trejo, N., Fernandez-Ferrin, P., Albizu, E. & Landeta, J. (2023). Mapping mentee outcomes in mentoring programs for managers. *Industrial & Commercial Training*, 55(2), 284-294.
- Haapakorpi, A. (2010). Kuka pääsee asiantuntijaksi? Yhteiskunnallisen taustan merkitys asiantuntija-aseman rakentumisessa. *Aikuiskasvatus*, 4/2010, s. 256–266.
- Haas, C., Hall, M. & Vlasnik, S. L. (2018). Finding optimal mentor-mentee matches: A case study in applied two-sided matching. *Heliyon*, 4(2018).
- Hakkarainen, K (2000). Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20(2), 84–98)
- Hakkarainen, K. (2008). Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä – psykologisia näkökulmia. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.), *Postmoderni ammattikasvatus: haasteena ubiikkiyhteiskunta*. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. (2003). Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus*, 1/2003.
- Hakkarainen, K., & Paavola, S. (2006). Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia - kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa Parviainen, J., (toim.), *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampereen yliopistopaino.
- Hakkarainen, K., Lallimo, J., & Toikka, S. (2012). Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus*, 32(4), 246–256.
- Hakkarainen, K, Palonen, T, & Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia*, 37(6), 448–464.
- Heilmann, P. (2022). Asiantuntijuuden käsite ja osa-alueet. *Hallinnon tutkimus*, 4/2022, 278–292.
- Hernandez, P.R., Bloodhart, B., Barnes, R.T., Adams, A.S., Clinton, S.M., Pollack, I., ... FISCHER, e. v. (2017) Promoting professional identity, motivation, and persistence: Benefits of an informal mentoring program for female undergraduate students. *PLoS ONE*, 12(11): e0187531.
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26(2), 264–288.

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional development in education*, 39(5), 771–783.
- Hämäläinen, K. (1997). Muuttuva asiantuntijuus. *Aikuiskasvatus*, 17(4), 323–324.
- Irby, B. J., Lynch, J., Boswell, J. & Hewitt Kappler, K. (2017). Mentoring as professional development. *Mentoring & Tutoring, Partnership in Learning*, 1(25), 1-4.
- Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 84–93.
- Juuti, P. (2016). *Johtamisen kehittäminen*. PS-kustannus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan?. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Suomen yliopistopaino Oy.
- Karjalainen, M. (2010). Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. *Studies in education, psychology and social research* 388. *Jyväskylän yliopisto*.
- Korhonen-Yrjänheikki, K. (2023, 30. toukokuuta). Tulevaisuuden työelämässä oppimiskyky on ratkaisevaa. *Helsingin sanomat*. Noudettu 26.11.2023 osoitteesta <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009593143.html>.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625.
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. New York, NY: University Press of America.

- Kuusisto, K. & Mäkinen N. (2014, 22. syyskuuta). Yliopistojen tulisi vahvistaa opiskelijoiden työelämätaitoja. *Helsingin Sanomat*. Noudettu 26.11.2023 osoitteesta <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002763273.html>.
- Kupias, P., & Salo, M. (2014). *Mentorointi 4.0*. Talentum Media.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. (2011). Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(4), 24–42.
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2019). Itseohjautuvuus työssä ja oppimisessa. Teoksessa K. Collin & S. Lemmetty (toim.), *Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä*. Edita.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. *Tampereen yliopisto*. Kasvatustieteellisen tiedekunnan väitöskirja.
- Nakari, L., Porenne, P., Mansukoski, S., & Huhtala, T. (2007). *Mentorointi: Johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmä*. Forssa: Ekonomia.
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organization*, 2(2), 187–206.
- Noe, R. A. (1988). An Investigation of the Determinants of Successful Assigned Mentoring Relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457–479.
- Ocobock, C., Niclou, A., Loewen, T., Arslanian, K., Gibson, R., & Vallengia, C. (2022). Demystifying mentorship: Tips for successfully navigating the mentor–mentee journey. *American journal of human biology*, 34(1), 1-17.
- Oliver, C., & Aggleton, P. (2002). Mentoring for professional development in health promotion: A review of issues raised by recent research. *Health education*, 102(1), 30–38.
- Ristikangas, V., Ristikangas, M., & Alatalo, M. (2019). *Valmentava mentorointi*. Kauppakamari.
- Palonen, T. & Gruber, H. (2010). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. WSOYpro.

- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuudesta identiteettiin - Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. WSOYpro.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, culture & society*, 24(1), 27–53.
- Pennanen, M., Heikkinen, H. L. T., & Tynjälä, P. (2020). Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring. *Scandinavian journal of educational research*, 64(3), 355–371.
- Poteat, L. F., Shockley, K. M., & Allen, T. D. (2009). Mentor-protégé commitment fit and relationship satisfaction in academic mentoring. *Journal of vocational behavior*, 74(3), 332–337.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Sandefur, R. L. (2015). Elements of Professional Expertise: Understanding Relational and Substantive Expertise through Lawyers' Impact. *American sociological review*, 80(5), 909-933.
- Sandvik, J., Saouma, R., Seegert, N. & Stanton, C. T. (2022). Why your mentoring program should be mandatory. *hbr.org*. Noudettu 15.1.2024 osoitteesta <https://hbr.org/2022/09/why-your-mentoring-program-should-be-mandatory>.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. (2001). Composition and construction in experts' and novices' weaving design. *Design Studies*, 22(1), 47–66.
- Silvennoinen, H. (2012). Asiantuntijat tutkimuksen ja kritiikin kohteena. *Aikuiskasvatus* 4/2012.
- Sirén, S. & Hakkarainen, K. (2002). Expertise in Translation. *Across Languages and Cultures*, 3(1), 71-82.
- Smith, L. S., McAllister, L. E., & Crawford, C. S. (2001). Mentoring Benefits and Issues for Public Health Nurses. *Public health nursing*, 18(2), 101-107.

- Todaro, J. (2011). Mentoring: Advice from an Expert. *Library Leadership & Management*, 25(3), 1-7.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. WSOYpro.
- Van Beek, A. (2022). The Mentoring Effect: Here's Why You Should Have A Mentorship Program: Tips for a successful mentor/mentee relationship. *Employee Learning & Development Excellence*, 9(4), 68-70.
- Zannini, L., Cattaneo, C., Brugnoni, A. & Saiani, L. (2011). How do healthcare professionals perceive themselves after a mentoring programme? A qualitative study based on the reflective exercise of 'writing a letter to yourself'. *Journal of Advanced Nursing*, 67(8), 1800–1810.

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

Ikä:

Vuosikurssi/valmistumisvuosi:

Elämäntilanne: opiskelija/kokoaikaisesti töissä/osa-aikaisesti töissä

Aiempi kokemus mentoroinnista (ennen tätä mentorointiohjelmaa): kyllä/ei

1. Kokemuksia mentorointiohjelmasta
 - Ajatuksia mentoroinnista
 - Omat odotukset ja tavoitteet mentorointiohjelmaa kohtaan
 - Mentorointiprosessi ja työskentelytavat mentorointiohjelmassa
 - Suhde mentoriin
 - Mentorin ja aktorin rooli mentorointiohjelmassa
 - Mentorointiohjelmassa käsitellyjä teemoja

2. Asiantuntijuus
 - Oma asiantuntijuus tällä hetkellä
 - Oman osaamisen koostuminen
 - Suhde oman alan asiantuntijayhteisöön
 - Oman toiminnan säätely ja reflektointi

3. Mentorointi asiantuntijuuden tukena
 - Asiantuntijuuden muotoutuminen mentorointiohjelman aikana
 - Mentorointiohjelmasta mahdollisesti havaitut hyödyt