

Katja Sihvonen

**KASVATUSTIETEEN MAISTERINA EHKÄISEVÄSSÄ LASTENSUOJELUSSA**

Ehkäisevän lastensuojelun alalle työllistyneiden kasvatustieteen maistereiden asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin kehittyminen

**ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO**

**Filosofinen tiedekunta**

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma**

**Toukokuu 2020**

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto – School</b> Kasvatustieteen ja psykologian osasto	
<b>Tekijät – Author</b> Katja Sihvonen			
<b>Työn nimi – Title</b> KASVATUSTIETEEN MAISTERINA EHKÄISEVÄSSÄ LASTENSUOJELUSSA Ehkäisevän lastensuojelun alalle työllistyneiden kasvatustieteen maistereiden asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin kehittyminen			
<b>Pääaine – Main subject</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b>	<b>Sivumäärä – Number of pages</b>
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	29.05.2020	96
	<input checked="" type="checkbox"/> Sivuainetutkielma		
	<input type="checkbox"/> Kandidaatin tutkielma		
	<input type="checkbox"/> Aineopintojen tutkielma		
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>			
<p>Kasvatustieteen maisteri on tyypillisesti generalistinen tutkinto eli siitä ei valmistuta tiettyyn ammattiin tai tarkasti rajattuihin työtehtäviin. Työllistymismahdollisuudet ovat laajat ja näyttäytyvät valmistujille usein epäselvinä eikä oman osaamisen kytkeminen työelämään näytä olevan helppoa. Tutkielman tarkoituksena on tuoda esiin, millaisen työllistymismahdollisuuden ehkäisevän lastensuojelun ala tarjoaa generalistille kasvatustieteen maisterille sekä tarkastella alalle työllistyneiden asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin kehittymistä. Ehkäisevä lastensuojelu on joustavaa ja monialaista asiantuntijatyötä, jonka tavoitteena on lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen. Tutkielman viitekehys koostuu asiantuntijuutta, työllistymistä ja ammatillista kompetenssia käsittelevästä kirjallisuudesta. Tutkimuskysymykset olivat 1. Miten haastateltavat kokevat kasvatustieteen maisterin tutkinnon soveltuvan ehkäisevän lastensuojelun alalle? ja 2. Miten haastateltavat arvioivat asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin kehittyneen työuransa aikana? Lisäksi ensimmäisen kysymyksen osana tarkasteltiin suppeampaa kysymystä, millaisiin ehkäisevän lastensuojelun tehtäviin kasvatustieteen maisterit ovat sijoittuneet?</p> <p>Tutkielman kohderyhmän muodostivat harkinnanvaraiseen näytteeseen valitut kolmannella sektorilla ehkäisevän lastensuojelun työtä tekevät generalistit kasvatustieteen maisterit. Aineiston keruu toteutettiin teemahaastattelulla. Lopullinen haastateltavien määrä oli seitsemän ja haastateltavat työskentelivät kansalaisjärjestöissä ja rekisteröityneissä yhdistyksissä. Haastateltavat löytyivät ns. lumipallo menetelmällä ja tutkielman tekijän sosiaalisia verkostoja hyödyntämällä. Aineiston analyysimenetelmäksi valittiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi.</p> <p>Kasvatustieteen maisterin tutkinnon todettiin sopivan hyvin ehkäisevän lastensuojelun järjestötyöhön. Haastateltavat nimesivät monipuolisesti koulutuksesta työelämään saatua osaamista ja kokivat löytäneensä oman paikkansa ehkäisevän lastensuojelun alalta sekä vastavansa osaamisellaan alalla ilmeneviin tarpeisiin. Kasvatustieteen maisterin työ ehkäisevän lastensuojelun joustavana asiantuntijatyönä vastasi ammattinimikkeiden ja työn sisällön osalta kasvatustieteen asiantuntijan työtä yleisesti. Haastateltavat kokivat koulutuksessa ja työelämässä kertyneen osaamisen kietoutuvan vahvasti toisiinsa asiantuntijuuden kehittämisessä. Ammatillisen kompetenssin kehittymisen nähtiin painottuvan enemmän työelämään, vaikka myös koulutuksessa kertynyt tieto muodosti osan ammatillisesta kompetenssista.</p> <p>Tutkinnon generalistisuuden varjopuolena ilmeni, että koulutuksesta saatu työelämäosaaminen ja työhön orientoituminen näyttivät jäävän puutteellisiksi. Tutkielman johtopäätöksensä todetaan, että työelämäyhteyksiä olisi hyvä kehittää jo koulutuksen aikana. Tutkielman toivotaan auttavan kasvatustieteen maisteriksi valmistuvia oman osaamisen käsitteellistämässä.</p>			
<b>Avainsanat – Keywords</b> Asiantuntijuus, ammatillinen kompetenssi, työllistyminen, ehkäisevä lastensuojelu			

# ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Philosophical Faculty		<b>Osasto – School</b> School of Educational Sciences and Psychology		
<b>Tekijät – Author</b> Katja Sihvonen				
<b>Työn nimi – Title</b> MA IN EDUCATION IN PREVENTIVE CHILD PROTECTION Expertise and professional competence of educational masters working in preventive child protection				
<b>Pääaine – Main subject</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b>	<b>Sivumäärä – Number of pages</b>	
Education	Pro gradu -tutkielma Sivuainetutkielma Kandidaatin tutkielma Aineopintojen tutkielma	x 29.05.2020	96	
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>				
<p>Master of Arts (education) is typically a general degree meaning it does not lead to specific occupation or definite work. Employability possibilities are broad and often seem unclear to graduates who seem to struggle in finding the connection between their capabilities and working life. The aim of this thesis is to bring out what kind of employability opportunities preventive child protection offers to MA in education and also view how the MA in education working in preventive child protection feel they have developed their expertise and professional competence. Preventive child protection is flexible and multidisciplinary specialist work towards support and promote the well-being of children, adolescents and families. The framework of this thesis was constructed around literature about expertise, professional competence and employability. The research questions set were 1. How the interviewees felt their MA in education degree fit with working in preventive child protection? and 2. How the interviewees considered their expertise and professional competence had developed during their career? As a part of the first question was also a more modest question of what kind of tasks the MA in education performed in preventive child protection?</p> <p>The focus group of this thesis was MA in education that were chosen on discretionary basis from third section preventive child protection organizations. The chosen method to collect data was thematic interview. The final focus groups consisted of seven interviewees all of whom were working in third section organizations during the interviews. The interviewees were found using so called snowball-method and by exploiting the social connections of the author of this thesis. The analytical method chosen was grounded content analysis.</p> <p>MA in education was found to fit well in preventive child protection at the third section organizational work. The interviewees identified various competencies and expertise they had received from their education and found useful in working life. The interviewees felt they had found their place in the working life and that their educational expertise was answering to a need in the field. The work the interviewed MA's in education were doing as the flexible specialist work in preventive child protection was similar to MA in education work generally when the typical professional titles and job content were compared. In the development of expertise, the interviewees felt that their education and what they had learned in working life were deeply intertwined. Professional competence was seen forming more in the working life, although the knowledge gathered during education did make up a part of professional competence.</p> <p>As a downside to the general nature of the degree was that the working life skills and work orientation it offered seemed to fall short. In conclusion it seems that it would be beneficial to develop connections to work already during education. The author of this thesis hopes it will help educational science students working towards their MA in education to conceptualize their expertise and competencies.</p>				
<b>Avainsanat – Keywords</b> Expertise, professional competence, employability, preventive child protection				

SISÄLLYS:

TIIVISTELMÄ

SUMMARY

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 KASVATUSTIETEEN MAISTERIN ASiantuntijuus JA AMMATILLINEN KOMPETENSSI EHKÄISEVÄN LASTENSUOJELUN ALALLA .....</b>	<b>4</b>
2.1 ASiantuntijuus tavoitteellisena osaamisena ja tiedon hallintana .....	4
2.1.1 Sosiaalinen- ja toimintaympäristö asiantuntijuuden kehittämisessä .....	9
2.1.2 Yhteenveto asiantuntijuudesta .....	11
2.2 KOMPETENSSI OSAAMISENA, TIETÄMISENÄ JA TAITOINA.....	12
2.2.1 Ammatillinen kompetenssi yksilöllisenä kapasiteettina .....	13
2.2.2 Ammatillinen kompetenssi holistisena kokonaisuutena .....	14
2.2.3 Yhteenveto ammatillisesta kompetenssista .....	17
2.3 TYÖLLISTETTÄVYYS JA TYÖLLISTYMINEN NYKYPÄIVÄN TYÖELÄMÄSSÄ .....	18
2.3.1 Asiantuntijatyö postmodernissa työelämässä .....	19
2.3.2 Generalistisella korkeakoulutuksella työllistyminen .....	23
2.4 EHKÄISEVÄ LASTENSUOJELU .....	25
2.4.1 Lapsiperheiden hyvinvointi ehkäisevän lastensuojelun tavoitteena.....	26
2.4.2 Ehkäisevä lastensuojelu osana sosiaalipolitiikkaa .....	27
2.4.3 Kansalaisjärjestöt ehkäisevän lastensuojelun toimijoina .....	30
2.5 VIITEKEHYKSEN KOONTI JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	32
<b>3 TOTEUTUS .....</b>	<b>34</b>
3.1 HAASTATTELURUNGON PERUSTEET .....	34
3.2 KOHDEJOUKON HANKINTA .....	37
3.3 TEEMAHAASTATELUN TIEDONKERUUMENETELMÄNÄ .....	39
3.4 AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI TEEMAHAASTATELUN AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄNÄ .....	42
3.5 TUTKIELMAN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	46
<b>4 TULOKSET.....</b>	<b>50</b>
4.1 KASVATUSTIETEEN MAISTERINA EHKÄISEVÄSSÄ LASTENSUOJELUTYÖSSÄ .....	50
4.1.1 Kasvatustieteen opinnot työelämästä tarkasteltuna .....	51
4.1.2 Tutkinnon työelämään tuottamat valmiudet .....	55
4.1.3 Työelämästä nähdyt puutteet koulutuksessa .....	58
4.1.4 Koulutuksen ja työtehtävien koettu yhteensopivuus .....	60

4.1.5 Kokoavia havaintoja .....	62
4.2 KASVATUSTIETEEN MAISTERINA TYÖLLISTYMINEN EHKÄISEVÄN LASTENSUOJELUN ALALLE .....	63
4.2.2 Kasvatustieteen maisterina työllistyminen .....	66
4.2.3 Haastateltujen työtehtävät .....	68
4.3 HAASTATELTAVIEN KOKEMUKSET ASiantuntijuuden JA AMMATILLISEN KOMPETENSSIN KEHITTÄMISESTÄ TYÖURAN AIKANA .....	74
4.3.1 Koulutus ja työ asiantuntijuutta kehittämässä .....	75
4.3.2 Asiantuntijuuden kehittyminen työn ulkopuolella .....	76
4.4 AMMATILLISEN KOMPETENSSIN KEHITTÄMINEN .....	79
<b>5 POHDINTA .....</b>	<b>83</b>
5.1 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU .....	83
5.2 TUTKIMUSPROESSIN JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI .....	86
5.3 AJATUKSIA JATKOTUTKIMUKSESTA .....	89
<b>Lähteet.....</b>	<b>92</b>
Liitteet (2)	

## 1 JOHDANTO

Motivaatio tutkielmani aiheeseen muodostuu omasta mielenkiinnostani ehkäisevän lastensuojelun alaa kohtaan. Kiinnostukseni heräsi vuonna 2014 seurattessani median uutisointia perhesurmista ja niistä käytyä keskustelua sosiaalisessa mediassa. Perhesurma on äärimmäinen teko, jonka taustalta löytyy yleensä monia vaikuttimia. Huolestuttavan moni vanhempi kuitenkin kertoi keskusteluissa tunnistavansa sen pimeyden ja synkkyyden, jonka voi ymmärtää ajavan radikaaliin ratkaisuun. Keskusteluissa mainittiin useasti myös perhetyö sekä muita ehkäisevän lastensuojelun alaan kuuluvia tuen ja avun muotoja, jotka vanhemmat kokivat tärkeiksi koko perheen hyvinvoinnin varmistamiseksi. Ehkäisevässä lastensuojelussa minua kiehtoo se, miten pienillä toimilla voi olla todella suuret ja kauaskantoiset seuraukset. Jo se, että lapsiperheille tarjotaan paikka, jonne kokoontua, edistää alueen lapsiperheiden hyvinvointia.

Perehdyin kandidaatin tutkielmassani kolmannen sektorin toimintaan ehkäisevän lastensuojelun alalla. Tarkastelin erityisesti Mannerheimin Lastensuojeluliiton lapsiperheiden hyvinvointia tukevaa toimintaa. Lisäksi olen osana opintojani päässyt tekemään yhteistyötä ja tutustumaan Suomen Pelastakaa Lapset ry:n työhön lapsiperheiden hyvinvoinnin tukemiseksi ja edistämiseksi, haastattelemaan Mannerheimin Lastensuojeluliiton perhekeskustoiminnan koordinaattorina työskentelevää kasvatustieteen maisteria sekä suorittamaan opintoihini kuuluvan työharjoittelun Mannerheimin Lastensuojeluliiton keskusjärjestöön. Kokemukset ovat entisestään kasvattaneet mielenkiintoni ehkäisevän lastensuojelun alaa kohtaan. Valmistuttuani toivon löytäväni oman urapolkuni ehkäisevän lastensuojelun alalta.

Ehkäisevää lastensuojelua on lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen, ja sen toimien tavoitteena on tarjota ennaltaehkäisevää tukea niin, että ongelmat eivät pääse kasvamaan liian suuriksi. Ehkäisevä lastensuojelu on tärkeä erottaa lapsi- ja perhekohtaisesta lastensuojelusta, johon kuuluu lastensuojelun asiakkuus ja sen alaisuudessa tapahtuva lastensuojeluviranomaisten toiminta. Ehkäisevä lastensuojelu puolestaan on monialaista ja moniammatillista työtä, jota tehdään monimuotoisten toimijoiden, kuten kuntien, seurakuntien ja kolmannen sektorin toimesta – ja usein näiden välisessä yhteistyössä. Erityisesti kolmannella sektorilla toimivat kansalaisjärjestöt ja rekisteröityneet yhdistykset ovat merkittäviä ehkäisevän lastensuojelun toimijoita monissa kunnissa. Ehkäisevä lastensuojelu on paitsi taloudellisesti (ks. esimerkiksi Klavus, Hastrup, Jarvala, Pusa & Rissanen 2019) niin ennen kaikkea inhimillisesti arvokasta työtä. (Lastensuojelulaki 417/2007, Paavola, Honkavaara, Muuronen, Mäkinen, Tolonen & Varsa 2010, 9, Lastensuojelun käsikirja 2020.)

Ehkäisevä lastensuojelu alana on ajankohtainen. Vuonna 2008 voimaan astunut lastensuojelulaki (417/2007) painottaa ehkäisevää lastensuojelua. Kuitenkin vielä yli vuosikymmen myöhemmin ehkäisevän lastensuojelun ala on hajanainen ja näyttäytyy epäselvänä myös siellä työskenteleville. Samaan aikaan ehkäisevän työn tärkeyttä korostetaan yhteiskunnallisella tasolla. Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma eli LAPE-hanke oli yksi Sipilän hallituksen (2015–2019) kärkihankkeista, joka toi ensimmäistä kertaa kunnolla yhteen lasten, nuorten ja lapsiperheiden parissa työskentelevät ammattilaiset yli sektorirajojen (Sosiaali- ja terveysministeriö 2015). LAPE-hanketta vastaavat lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvointia, palvelujen parantamista ja ehkäiseviä toimia koskevat sisällöt on kirjattu myös Sipilän hallitusta seuranneiden Rinteen (2019) ja Marinin (2019–) hallitusten ohjelmiin (Valtioneuvosto 2019a, 38–39, Valtioneuvosto 2019b, 146–148).

Opetus- ja kulttuuriministeriön ja sosiaali- ja terveysministeriön laatiman Lapsen aika – kohti kansallista lapsistrategiaa 2040 -raportin viesti on, että lapsi- ja perhemyönteinen yhteiskunta asettaa arvovalinnoissaan lapset, nuoret ja perheet etusijalle politiikan keskiöön. Inhimillisyyden rinnalla lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointia tukevat ennaltaehkäisevät toimet nähdään tuottavana investointina yhteiskunnan tulevaisuuteen. Kansainvälisesti on havaittu, että lapsistrategiatyöhön tulisi sitouttaa mahdollisimman moni sidosryhmä, joista erityisen tärkeää on kuulla ja osallistaa lapsia ja nuoria itseään, lapsiasiavaltuutettua sekä

lapsi- ja nuorisojärjestöjä. Tärkeä keino lapsi- ja perheystävällisen yhteiskunnan tavoitteiden saavuttamiseksi on vakiintunut ja laaja yhteistyö kansalaisjärjestöjen ja muiden toimijoiden kanssa. (Valtioneuvosto 2019c, 10, 46, 56.) Tavoitteiden saavuttaminen edellyttää myös joustavaa monialaista asiantuntijatyötä.

Kasvatustieteen maisteri on tyypillisesti generalistinen tutkinto eli siitä ei valmistuta tiettyyn ammattiin tai tarkasti rajattuihin työtehtäviin. Kasvatustieteen maisterin tutkinto antaa valmiudet ja pätevyyden toimia erilaisissa asiantuntijatehtävissä kasvatustieteen maastossa. Työllistymismahdollisuudet ovat laajat ja ne näyttäytyvät opiskelijoille usein epäselvinä (Puska 2019a, Suorsa 2019, Vaattovaara 2015). Pro gradu -tutkielmallani haluan vastata tähän kasvatustieteen opiskelijoita askarruttavaan kysymykseen ehkäisevän lastensuojelun näkökulmasta kuvaamalla, millaiset työllistymismahdollisuudet ehkäisevän lastensuojelun ala tarjoaa generalisteille kasvatustieteen maistereille.

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on syventyä ehkäisevän lastensuojelun alalla työskentelevien kasvatustieteen maistereiden kokemuksiin työllistymisestä sekä asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin kehittymisestä. Olen päättänyt hankkia aineistoni haastattelemalla harkinnanvaraiseen näytteeseen valitsemiani kolmannen sektorin kansalaisjärjestöissä ja rekisteröityneissä yhdistyksissä työskenteleviä henkilöitä.

Rajala (2017) ja Kääriä (2013) ovat tarkastelleet omissa opinnäytetöissään ehkäisevän lastensuojelun työn sisältöjä työntekijöiden näkökulmasta. Rajalan tutkielman kohderyhmänä olivat Hämeenlinnan lapsiperheiden palveluiden työntekijät ja Kääriän puolestaan seurakunnan työntekijät, joten kummankaan tutkielmassa ei pidättäydytty tietyn koulutuksen sisällä, kuten aion tutkielmassani tehdä. Niskanen (2011) kuvasi opinnäytetyössään asiantuntijoiden tulevaisuuden näkemyksiä kolmannen ja julkisen sektorin välisestä ehkäisevästä lastensuojelutyöstä ja Rouhelo (2008) perehtyi väitöskirjassaan generalistien työllistymiseen. Yrityksistä huolimatta en onnistunut kuitenkaan löytämään sellaista aiempaa tutkimusta, jossa kasvatustieteen asiantuntijuus olisi yhdistynyt ehkäisevän lastensuojelun alaan siten kuin tässä pro gradu -tutkielmassani aion tehdä.



## **2 KASVATUSTIETEEN MAISTERIN ASiantuntijuus JA AMMATILLINEN KOMPETENSSI EHKÄISEVÄN LASTENSUOJELUN ALALLA**

Erotuksena lapsi- ja perhekohtaisesta lastensuojelun viranomaistyöstä, joka edellyttää sosiaalityön koulutusta, ehkäisevää lastensuojelua toteutetaan monialaisena asiantuntijatyönä. Ehkäisevän lastensuojelun alaa ei siis ole rajattu tietylle ammattipätevyydelle, vaan esimerkiksi kansalaisjärjestöissä lapsiperheiden hyvinvoinnin tukemisen ja edistämisen tavoitteiden eteen työskentelee yhteistyössä muun muassa kasvatustieteilijöitä, sosionomeja ja sosiaalipsykologeja. Tutkielmassani tarkastelen kasvatustieteen generalistin työllistymistä tähän joustavaan ja monialaiseen asiantuntijatyöhön.

Aloitan teoriaosuuden käsittelemällä tutkielman kannalta keskeisiä asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin käsitteitä, joiden jälkeen siirryn tarkastelemaan muuttunutta työelämää ja työllistymistä erityisesti generalistien kasvatustieteen maistereiden näkökulmasta. Luvun loppupuolella esittelen ehkäisevän lastensuojelun alaa ja kolmannen sektorin kansalaisjärjestöjen toimintaa, jotka yhdessä toimivat haastatteluaineistoni kontekstina. Viimeisenä esitän tutkimuskysymykset perusteluineen.

### **2.1 Asiantuntijuus tavoitteellisena osaamisena ja tiedon hallintana**

Arkikielessä asiantuntijuudella viitataan usein erityisen *hyvään osaamiseen* ilman, että tällaisen osaamisen kriteerejä yksilöidään. *Hyvällä osaamisella* on tyypillisesti spesifi kohde, johon asiantuntijuus rajoittuu. Asiantuntijuuteen liitetään usein pitkä ja vaativa koulutus sekä siihen liittyvä ammatti tai pitkän työkokemuksen myötä saavutettu arvostettu

ammattillinen asema. Toisaalta vaatimattomimmillaan asiantuntijuutena voidaan nähdä jonkin koulussa opitun asian hyvä hallinta. Tiukimmillaan asiantuntijana voidaan pitää henkilöä, joka kykenee tietyllä toimialalla jatkuvasti poikkeuksellisen korkeatasoiseen suoritukseen. Asiantuntijuuden määrittelyissä korostetaan tietynlaista suuntautumista uusien haasteiden ottamiseen, joustavuutta ja jatkuvaa osaamisen kehittämistä erotuksena tietystä valmiista osaamisesta. (Lehtinen & Palonen 2011, 25.)

Asiantuntijuuteen kytkeytyy tiiviisti osaamisen käsite: asiantuntija osaa jotain erityistä tai erityisen hyvin. Epäselväksi usein jää, mitä tämä osaaminen on tai mitä on kirjaimellisesti se *asia*, jonka henkilö *tuntee*. Hanhinen (2010, 48–49) lähestyy väitöskirjassaan osaamisen käsitettä erottamalla sen tiedosta päätetilana. Osaaminen on aktiivista ja dynaamista tietämistä, jossa tiedon sisältö ja sen soveltaminen yhdistyvät. Osaamiseen liittyy myös tavoitteellisuus ja onnistuminen. Osaamisen kolme keskeistä aspektia ovat toiminta, tieto ja onnistuminen, jotka yhdistyvät Hanhisen määritelmään osaamisesta tietojen onnistuneena soveltamisena jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Hanhinen johti osaamisen käsitteestä myös työelämäosaamisen käsitteen. Työelämäosaaminen on osaamista työkontekstissa eli työssä menestymiseen tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita, joiden taustalla ovat ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessit. Työelämäosaaminen lisää yksilön ja organisaation joustavuutta vastata työelämän muutoksiin. (emt., 15, 96.)

Perinteistä, korkeakoulutuksella saavutettavaa näkemystä asiantuntijuudesta mukailee Jakku-Sihvosen (2005, 130–131) akateemisen asiantuntijuuden määritelmä. Jakku-Sihvonen määrittelee akateemisen asiantuntijuuden kyvyksi soveltaa tieteellistä tietoa käytännön tilanteissa ja taidoksi muodostaa ongelmista tutkimuksen kohteita. Tähän sisältyy taito määrittellä ongelmia erikoistuneen tiedon avulla, kyky työskennellä tietoon perustuen ongelman ratkaisemiseksi ja kyky määrittellä ongelman tiedollisesta käsittelystä seuraavat toimenpiteet. Akateemiselle asiantuntijuudelle on ominaista kohteen syvä ja monipuolinen käsitteellinen hallinta, jonka ansiosta ongelmatilannetta on mahdollista kuvata ja jäsentää täsmällisesti. Lisäksi akateemisessa asiantuntijuudessa yhdistyvät teoreettinen tietoperusta ja monipuolinen praktinen alanhallinta, millä tarkoitetaan omakohtaisessa toiminnassa kehittyntä ja käsitteellistynyttä tietoa. Oletan akateemisen asiantuntijuuden sopivan haastattelemieni kasvatustieteen maistereiden näkemyksiin asiantuntijuudesta.

Perinteinen, suoraviivainen käsitys asiantuntijuudesta ei sovellu kuvaamaan formaalin koulutuksen ulkopuolella, kuten harrastuksessa tai vapaaehtoistyössä saavutettavaa asiantuntijuutta. Heiskanen (2006, 188, 194) esittääkin Bereiterin ja Scardamalian näkemyksiin viitaten, että asiantuntijuutta voi ilmetä aivan kaikilla elämänaalueilla eikä se rajaudu tiettyihin ammatteihin tai koulutuksen ja specialisoitumisen kautta saavutettuun tietoon, vaan asiantuntijuutta tulisi tarkastella prosessina – ei asiantuntijatiedon ja asiantuntijaominaisuuksien omistamisena. Näkemyksen mukaan olennainen tunnusmerkki löytyy ongelmien lähestymisen tavasta: asiantuntijamaiselle toimintatavalle tunnusomaista on ongelmiin pureutuminen syvällisellä tavalla. Asiantuntijuuden kehittymisessä olennainen piirre on toiminta kompetenssien ylärajoilla.

Harrastuksessa kehittyneeseen asiantuntijuuteen perehtynyt Rissanen (2018, 19) puolestaan kuvaa väitöskirjassaan asiantuntijuuden yksilön tai yhteisön henkiseksi, tiedolliseksi ja taidolliseksi pääomaksi. Asiantuntija on henkilö, jolla on erityistä tietämistä tai taitoa alalta ja asiantuntijaksi kehitytään poikkeuksellisen taitavan tiedonhankinnan, kulttuuriin osallistumisen ja tiedonluomisen prosessin kautta. Rissanen (emt., 23) tuo tutkimuksessaan esille myös kokemuksellisen oppimisen asiantuntijuuden kehittymisessä. Kokemuksellisessa oppimisessa työ ja teoria kohtaavat käytännön tasolla, esimerkiksi opiskelijoiden suorittamassa ammatillisessa harjoittelussa. Kun harjoittelut toteutetaan yrityksissä todellisissa olosuhteissa, oppimista eli opiskelijan ammattitaidon kehittymistä arvioidaan vastavuoroisesti ohjaavan tahon, työnantajan ja opiskelijan kesken. Kokemuksellisen oppimisen voidaan nähdä yhdistävän arkielämän kokemuksia ja käsitteellistä ajattelua toisiaan tukevalla tavalla siten, että syntyy hyvä lähtökohta niin sanotulle reflektiiviselle oppimiselle (Koiranen ja Ruohotie 2001, 111). Odotan palaavani käsitteen pariin tutkielmani tulosluvussa, sillä uskon sen muodostavan osan joustavaa monialaista asiantuntijatyötä tekevien generalistien kasvatustieteilijöiden asiantuntijuudesta.

Ruohotie (2006, 106) esittää asiantuntijuuden olevan pohjimmiltaan tavoitteellista toimintaa, jossa yksilö pyrkii jatkuvasti oppimaan uutta ja kehittämään itseään ammattialansa tietäjänä ja taitajana. Ruohotien määritelmässä korostuvat vahva ammattispesifinen tietämys, taito soveltaa asiantuntemusta käytännön ongelmien ratkaisuun sekä metakognitiiviset ja korkean asteen ajattelun taidot. Ammattispesifisessä tietämyksessä yhdistyvät tiedon tai tietorakenteiden kompleksisuuden hallinta ja ymmärryksen syvyys. Ajattelun taidoilla

viitataan kykyyn analysoida asioita kriittisesti ja käyttää tietoa luovasti, ennakoida kehitystä ja sen seurauksia sekä reagoida proaktiivisesti tulevaisuuden haasteisiin. Metakognitiivisia taitoja ovat itsesääätelytaidot ja edistyneet ajattelun taidot, jotka ovat välttämättömiä asiantuntemuksen hyödyntämiselle sekä tietämyksen ja tietotaidon jatkuvalle ylläpitämiselle ja uusintamiselle. Metakognitiivisten taitojen rinnalla tarvitaan itsesäätelystä tukevia motivaatio-naalisia valmiuksia, kuten uskoa omaan kykyihinsä suunnitella ja toteuttaa aktiviteetteja, jotka johtavat taitavaan suoritukseen. Lisäksi Ruohotie (emt.) liittyy asiantuntijuuteen käsitteellisen oppimisen ja monimutkaisten ilmiöiden yhä syvällisemmän ymmärtämisen sekä yksilön tavoitteen jatkuvasti oppia uutta ja uudistaa toimintaansa yhteisön jäsenenä.

Uudehko näkemys asiantuntijuudesta on kokemusasiantuntijuus. Kokemusasiantuntijaksi voidaan kuvata henkilöä, jonka asiantuntemus on rakentunut muodollisen koulutuksen sijaan henkilökohtaisen kokemuksen myötä (Heikkilä 2015). Vapaasti ymmärrettynä kokemusasiantuntijuus voisi siis olla koulutuksen ulkopuolella henkilökohtaisella kokemuksella opittua erityistä osaamista ja tietoa. Kokemuksellinen tieto on Tuurnaksen (2016, 13, 89) mukaan arvokasta ja tulisi hyväksyä ja tunnustaa ammatillisen tiedon rinnalla. Meriluodon (2018, 123) mukaan käsite saa käytännössä monia ristiriitaisiakin merkityksiä, kun eri toimijoilla on erilaisia näkemyksiä siitä, kuka voi toimia kokemusasiantuntijana, millaisia tehtävät voivat olla, mikä on koulutuksen asema ja ketä kokemusasiantuntija edustaa – itseään, kokemuksiaan vai laajempaa joukkoa?

Meriluoto (2018) analysoi tutkimuksessaan kokemusasiantuntijuutta suomalaisissa sosiaalialan organisaatioissa viitaten kokemusasiantuntijoina ihmisiin, jotka ovat menneisyydessään käyneet läpi vaikeita kokemuksia, joiden perusteella ja joihin perustuen heidät on kutsuttu toimimaan asiantuntijoina hyvinvointi- ja terveysterveystoimintajärjestöissä. Kokemusasiantuntijaksi kehittyminen edellyttää yksilöltä kykyä muodostaa itsestään jotain, *mitä tietää* erotuksena jostain, *mitä on*. Meriluoto kuvaa kokemusasiantuntijoita itsensä asiantuntijoiksi, jotka ovat kasvaneet asiantuntijoiksi rakentamalla tarinan omasta oppimisesta ja persoonallisesta kasvusta. Kokemusasiantuntijuudella voidaan nähdä monia tavoitteita, kuten osallistujien voimaannuttaminen antamalla arvoa heidän kokemuksillensa ja tunnistamalla tieto, jonka he ovat kokemuksiansa kautta saavuttaneet, jota voidaan käyttää palveluiden tuottamisessa ja toimintatapojen suunnittelussa. Kokemusasiantuntijuus voidaan tulkita myös

keinona ”aktivoida” aiemmat palvelunkäyttäjät passiivisista avunsaajista yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. (Emt., 12, 90.)

Kokemusasiantuntijuuden käsitteen käyttö näyttää painottuvan erilaisten palveluiden yhteyteen: Tuurnaksen (2016) väitöskirjassa kokemusasiantuntijuus paikantuu palveluiden yhteistuottamiseen ja Sipilän hallituksen suunnitelmassa (Hallitus 2015, 20) esitettiin kokemusasiantuntemuksen käytön vahvistamista osana palveluiden asiakaslähtöistämistä. Tuurnaksen (2016) tutkimustulosten perusteella erilaisten palveluntarjoajien ja -tuottajien mukana oleminen – tarkoittaen vapaaehtoisia, kansalaisia ja ammattilaisia – rikastuttaa palvelujärjestelmää ja voi helpottaa yhteistuottamista palvelun käyttäjien kanssa. Vapaaehtoiset voivat hyödyntää kokemuksiaan ja persooniaan kokemuksellisen tiedon tuottajina ammattilaisten rinnalla, minkä lisäksi he saattavat olla helpommin lähestyttäviä palvelun käyttäjille, jotka eivät välttämättä luota viranomaisiin. (Emt. 145.) Meriluodon (2018, 120) mukaan kokemusasiantuntijat toimivat yleisimmin erilaisissa palvelujen yhteiskehittämisyhdyksissä, tuovat kokemuksiin perustuvaa tietoaan poliittiseen päätöksentekoon, arvioivat palveluja, luennoivat kokemuksistaan alan ammattilaisille ja päättäjille ja tekevät julkista vaikuttamistyötä esimerkiksi lakialoitteiden, mielipidekirjoitusten ja mediaesiintymisten muodossa.

Kokemusasiantuntijoilla on oma järjestö koulutetut kokemusasiantuntijat ry (KoKoA), joka rajaa kokemusasiantuntijuuden sairauden kokemuksiin siten, että kokemusasiantuntija on henkilö, jolla on omakohtaisia kokemuksia sairastumisesta, sairaana olemisesta, hoidossa olemisesta ja kuntoutumisesta. Kokemusasiantuntija voi olla myös sairastuneen omainen tai läheinen. (KoKoA 2020.) Monitulkintaiseksi käsitettä kuvaava Meriluoto (2018, 120) käsittelee sen viittaavan laajassa merkityksessä henkilöön, joka on kohdannut sosiaalisia ja/tai mielenterveysongelmia ja toimii kokemuksiinsa nojaten erilaisissa asiantuntijatehtävissä. Myös Jouppi, Sahamies ja Vilppolahti (2016, 3–4) liittävät kokemusasiantuntijuuden erityisesti mielenterveys- ja päihdetyöhön, mutta toteavat samakaltaista toimintaa hyödynnettävän myös muilla sektoreilla. Kouluttamisesta huolimatta kokemusasiantuntijuus ei perustu formaaliin koulutukseen, vaan se rakentuu ihmisten välittömästä omakohtaisesta kokemuksesta kertyneestä tiedosta. Kokemusasiantuntijuus on muotoutunut yhteiskunnan ja vapaaehtoisuuden arvostuksen avulla ja painottuu kolmannelle sektorille. (Emt., 4–5, 16.) Palannen tarkastelemaan kokemusasiantuntijuutta tulosteni yhteydessä olettaen, että aihe nousee

kolmannella sektorilla työskentelevien kasvatustieteen maistereiden asiantuntijuuden yhteydessä aineistossani esiin.

### **2.1.1 Sosiaalinen- ja toimintaympäristö asiantuntijuuden kehittymisessä**

Asiantuntijuuden kehittymiseen ja tiedon kertymiseen vaikuttavia ympäristöjä on myös muodollisen koulutuksen ja työelämän ulkopuolella. Lehtinen ja Palonen (2011, 29) esittelevät artikkelissaan kolme epämuodollisen tiedon muotoa, jotka poikkeavat toisistaan toimintatavassa. Epämuodollista tietoa on toimintahistorian aikana varastoitunut yksilöllinen kokemus, joka auttaa ihmistä näkemään nopeasti asioiden välisiä vaikutussuhteita tai ennakoimaan tapahtumia. Toinen epämuodollisen tiedon muoto on vaikutelmatieto, jonka tärkeyttä kirjoittajat korostavat niin arkielämässä kuin asiantuntijatyössäkin. Vaikutelmatiedon perustana ovat omat kokemukset ja muilta kuullut selitykset. Kolmas epämuodollisen tiedon muoto on itsesäätelytieto. Tämä on tietoa, jolla ihminen säätelee, kontrolloi ja arvioi omia toimintojaan. Oletan, että ehkäisevän lastensuojelun asiantuntijatyössä ilmenee epämuodollista toimintahistorian kerryttämää tietoa sekä omiin kokemuksiin perustuvaa vaikutelmatietoa. Lapsiperheiden hyvinvoinnin yhteydessä vaikutelmatietoa voi muodostua jo omasta perhe-elämästä tai esimerkiksi lapsuuden perheestä.

Asiantuntijuus sijoittuu aina johonkin sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, joka on oleellista ottaa huomioon asiantuntijuutta määriteltäessä (Lehtinen & Palonen 2011, 31). Asiantuntijuuden sosiaalinen osuus korostuu nykypäivän työelämässä, jossa asiantuntijatyö perustuu yhä suuremmissa määrin erilaisten työryhmien ja asiantuntijaverkostojen työhön. Siksi asiantuntijuuden kuvaamisessa tulisi ottaa huomioon henkilön olemassa olevat verkostot ja taito hankkia uusia kontakteja tarpeellisen tiedon saavuttamiseksi uusissa tehtävissä. Asiantuntijuuden sosiaalista luonnetta korostaa myös Parviainen (2006a, 10) todetessaan nykyisen asiantuntijatyön edellyttävän yhä enemmän tiimityötä, yhteistyötä ja verkostoitumista niin toisten asiantuntijoiden kuin asiakkaiden kanssa. Oletan, että tiimityö ja erilaiset verkostot tulevat ilmi aineistoni ehkäisevän lastensuojelun työntekijöiden asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin muodostumisen kuvauksissa.

Lehtisen ja Palosen (2011, 31) tavoin myös Parviainen (2006b, 157) nostaa esiin henkilökohtaisten verkostojen merkityksen asiantuntijoiden toiminnassa. Parviaisen mukaan jo kauan ennen sosiaalisen pääoman käsitettä monet asiantuntijat ovat tienneet, että vain strategisesti oikein rakennettujen sosiaalisten verkostojen kautta voi edistää omaa asemaansa ja urakehitystään, ja voittaa kilpailijansa – ja tämä näyttäisi yhä vallitsevan asiantuntijatyötä etsiessä. Parviainen tuo sosiaalisen ulottuvuuden esiin myös osana asiantuntijatyötä: monet nykyisessä asiantuntijatyössä käsiteltävät monimutkaiset ongelmat vaativat asiantuntijuusrajojen ylittämistä tai useamman saman alan asiantuntijan yhteistoimintaa. Verkostoituminen ja rajojen ylittäminen voi olla tarpeen esimerkiksi informaation levittämisessä, yhteistyössä, tiedon integroinnissa, yhteistoiminnassa, tiedon jakamisessa, konsultoinnissa tai verkottumisessa. Monialaisuuteen on kiinnostavaa palata tutkielmani tulosten yhteydessä, sillä eri alojen asiantuntijoiden yhteistoiminta on yleistä kolmannen sektorin toiminnassa.

Ympäristön tuki läpi koko ekspertiksi kehittymisen uran on olennainen tekijä selittämään tarkoituksellisen harjoittelun vaatimaa erityistä motivaatiota. Aiheesta on tehty Lehtisen ja Palosen (2011, 36) mukaan useita tapaustutkimuksia, joiden tulokset kertovat ympäristön merkityksestä asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Tutkimuksissa on havaittu, että uran alkuvaiheessa opettajien tai kokeneempien kollegoiden motivoiva ja kannustava rooli on merkittävä asiantuntijuuden kehittymiselle. Myöhemmin uralla taas laajempien verkostoyhteyksien rooli muodostuu keskeisemmäksi tekijäksi asiantuntijuuden kehittymiselle. Sosiaalisen ympäristön rinnalla myös toimintaympäristöllä on merkitys asiantuntijuuden kehittymiselle. Tärkeäksi on havaittu organisoida työ siten, että se tarjoaa sopivasti haasteellisia tehtäviä, informatiivista palautetta suorituksesta sekä tukea ja ohjausta asiantuntijuuden jatkuvaan kehittymiseen. (Emt., 36.)

Juvonen (2018, 20) kytkee väitöskirjassaan asiantuntijuuden vahvasti työhön. Juvosen määritelmän mukaan asiantuntijuus on yksilön ammatillista osaamista kuvaava käsite, jonka avulla voidaan tarkastella työntekijän osaamista, kokemusta ja ajattelua suhteessa työn vaatimuksiin. Määritelmässä työ on keskeinen ympäristö asiantuntijuuden kehittymiselle: asiantuntijuus kehittyy varsinaisesti vasta kokemuksen kautta, vaikka pohjautuu koulutuksessa tai muulla tavoin hankittuun käsitteelliseen tietoon ja taitoon. Juvosen (2018, 42) mukaan asiantuntijuus saa itseisarvoisen merkityksen, kun sitä tarkastellaan irrallaan siitä kontekstista, jossa se toteutuu. Asiantuntijan työtä ei siis mitata suoraan toimintaympäristössä, vaan

vasta välillisesti organisaation kautta. Tämä määritelmä sopii kuvaamaan ehkäisevän lastensuojelun työntekijöiden työtä, joka saa lopullisen arvonsa siitä, mikä vaikutus toiminnalla on perheiden hyvinvointiin.

### 2.1.2 Yhteenveto asiantuntijuudesta

Tutkielmassani tarkastelen asiantuntijuutta tavoitteellisena toimintana ja aktiivisena ja dynaamisena tietämisenä, jossa yhdistyvät tiedon sisältö ja soveltaminen. Olennainen on myös työelämäosaamisen käsite, jolla tarkoitetaan osaamista työkontekstissa mukaan lukien tiedot, taidot ja asenteet, joihin yhdistyvät ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessit. (Hanhinen 2010, 48–49, Ruohotie 2006, 106.) Haastattelemani henkilöt ovat kasvatustieteen maistereita, joten oletan, että akateeminen asiantuntijuus on läsnä heidän asiantuntijuutensa kehittämisessä. Jakku-Sihvosen (2005, 130–131) määritelmän mukaan akateeminen asiantuntijuus on kykyä soveltaa tieteellistä tietoa käytännön tilanteissa, taitoa muodostaa ongelmista tutkimuksen kohteita ja määritellä ongelmia erikoistuneen tiedon avulla, kykyä työskennellä tietoon perustuen ongelman ratkaisemiseksi sekä kykyä määritellä ongelman tiedollisesta käsittelystä seuraavat toimenpiteet. Akateemisessa asiantuntijuudessa yhdistyvät teoreettinen tietoperusta ja monipuolinen käytännössä kehittynyt ja käsitteellistynyt tieto.

Aktiivisena ja dynaamisena tietämisenä en rajaa asiantuntijuuden muodostumista koulutukseen ja työelämään, vaan näen mahdollisena, että asiantuntijuutta kehittyy kokemuksellisen oppimisen kautta työn ja käytännön kohdatessa (Rissanen 2006, 23). Pidän mahdollisena myös kokemusasiantuntijuutta laajassa merkityksessä eli formaalin koulutuksen ulkopuolella välittömästä omakohtaisesta kokemuksesta kertyneestä tiedosta rakentunutta asiantuntijuutta (Jouppi ym., 4–5). En koe, että kokemusasiantuntijuutta on syytä rajata vaikeita kokemuksia tai sairauksia läpikäyneisiin ihmisiin tai päihde- ja mielenterveystyöhön (kuten Meriluoto 2018, Jouppi ym. 2016 ja KoKoA 2020 tekevät), vaan näen kokemusasiantuntijuuden rakentumisen mahdollisena myös vapaaehtoistyössä ja harrastustoiminnassa.

Tarkastelen tutkielmassani monialaisessa työympäristössä toimivien kasvatustieteilijöiden asiantuntijuutta, joten oletan Lehtisen ja Palosen (2011) ja Parviaisen (2006) asiantuntijuuden sosiaalisuutta korostavien näkemysten ilmenevän empiirisessä aineistossani. Tiimityö,



yhteistyö ja monialaiset verkostot ovat yleisiä kolmannen sektorin toiminnassa. Erityispiirre kolmannen sektorin ehkäisevässä lastensuojelutyössä on, että työ saa Juvosen (2018, 42) kuvaileman lopullisen arvonsa toimintaympäristönsä ulkopuolella – lapsiperheiden hyvinvointiin aikaansaadulla vaikutuksella.

## **2.2 Kompetenssi osaamisena, tietämisenä ja taitoina**

Asiantuntijuuden tavoin myös kompetenssi liittyy vahvasti osaamiseen – se on tieteellisessä kirjallisuudessa yleisimmin käytetty ja kirjavasti määritelty termi osaamiseen viittaamisessa. Kompetenssille löytyy lukuisia erilaisia määrittelyjä ja luokitteluja, joista sanakirjamäärittelmän mukaan kompetenssi on kyky suoriutua määrättyistä tehtävistä. Kaikkien yksilön ominaisuuksien ja ominaispiirteiden voidaan nähdä osaltaan vaikuttavan kompetenssin muodostumiseen. (Hanhinen 2010, 59.)

Kompetenssia voidaan lähestyä myös tietämisen näkökulmasta. Osaaminen tietämisenä voidaan käsittää kolmella tavalla. Ensimmäinen on tietäminen, joka sisältää tosiasioihin perustuvat tiedot, taidot, kokemukset, arvot ja sosiaaliset verkostot sekä kyvyn toimia tilanteessa. Toinen käsittää kognitiivisen, eettisen, motivoivan, sosiaalisen ja toiminnallisen osaamisen. Kolmas on osaaminen, jota määrittävät koulutus, työelämän osaamisvaatimukset, suoritettut tutkinnot ja erilaiset kelpoisuusvaatimukset. Suomalaisessa keskustelussa osaamisen käsitteeseen liitetään tyypillisesti tietojen ja taitojen soveltaminen sosiaalisessa kontekstissa sekä kompetenssin, pätevyyden ja kyvykkyyden käsitteet. (Raij & Kallioinen 2013, 4–5.)

En näe edellä esitettyjen näkökulmien olevan toisensa poissulkevia, vaan pidän niiden kaikkien esiintymistä mahdollisena ehkäisevän lastensuojelun monialaisen asiantuntijatyön osaamisessa. Asiantuntijatyössä oletettavasti tarvitaan tosiasioihin perustuvia tietoja ja taitoja sekä kognitiivista osaamista. Ehkäisevän lastensuojelun työssä arvoilla ja eettisyydellä on keskeinen asema, sillä työn tavoitteena on aina myös lapsen oikeuksien (Yleissopimus lapsen oikeuksista 59/1991) toteutuminen. Myös sosiaalisuus ja sosiaaliset verkostot ovat keskeisessä asemassa kolmannella sektorilla tapahtuvassa monialaisessa asiantuntijatyössä, jota toteutetaan usein erilaajuisena yhteistyönä. Oletan laaja-alaisen työskentelyn lapsiperheiden hyvinvoinnin parissa edellyttävän lisäksi motivoivaa ja toiminnallista osaamista.

Toki myös koulutuksella ja työelämän osaamisvaatimuksilla on paikkansa työkontekstissa tapahtuvassa osaamisessa.

Kompetenssin lähikäsitteisiin kuuluvat myös taidot, jotka Hanhinen (2010, 63) määrittelee kompetenssiin liittyviksi toiminnallisiksi kyvyiksi. Hanhinen esittää kompetenssin mentaalisenä kapasiteettina, joka saa aikaan käyttäytymisen, mikä puolestaan havaitaan usein erilaisina taitoina. Taidot voidaan määritellä tarkemmin geneerisinä taitoina ja siirrettävissä olevina taitoina. Geneeriset taidot ovat yleisiä taitoja ja avainkompetensseja eli osaamista, jota voidaan onnistuneesti soveltaa mahdollisimman monessa tehtävässä jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa ja joka voi liittyä jokapäiväiseen toimintaan, työhön tai sosiaaliseen elämään. Siirrettävissä olevat taidot puolestaan auttavat yksilöä selviytymään uusista tehtävistä. Tällaisia ovat esimerkiksi johtamisen taidot ja metakognitiot, itsesäätelytaidot, elämänmuutostenhallinnan, stressinhallinnan ja päätöksenteon taidot. (Emt., 63, 67.) Tutkinnon generalistisuuden vuoksi oletan haastattelemiäni kasvatustieteen maistereiden omaavan erityisesti geneerisiä taitoja.

### **2.2.1 Ammatillinen kompetenssi yksilöllisenä kapasiteettina**

Aidolle työssä hyödynnettävälle ammatilliselle kompetenssille on esitetty neljä näkökulmaa, jotka Raij ja Kallioinen (2013, 5) tuovat kirjoituksessaan esiin Ruohotietä referoiden. Näkökulmat käsittävät neljä eri merkitystä ammatilliselle kompetenssille. Ensimmäinen on työmarkkinoiden, ammattijärjestöjen ja muiden vastaavien kelpoisuus- ja ammattitaitovaatimukset. Toinen ammatillisen kompetenssin muoto ovat työpaikan spesifit vaatimukset, joita työn menestyksellinen suorittaminen edellyttää. Kolmantena on yksilön mahdollinen pätevyys- ja jatko-opintovalmius, joka käy ilmi opetussuunnitelmista, tutkimusvaatimuksista ja todistuksista. Neljäntenä aito ammatillinen kompetenssi saa merkityksen yksilön todellisena ja potentiaalisena pätevyytensä eli yksilöllisenä kapasiteettina. Samansuuntaisesti Hanhinen (2010, 51–58) määrittelee väitöskirjassaan työkompetenssin, jonka kolme keskeistä osatekijää ovat persoonallisuus, tiedot ja taidot sekä suorituskkyky. Työkompetenssin rinnalla voidaan Hanhisen mukaan puhua myös ammatillisesta kompetenssista, jonka hän täsmentää yksilön kapasiteetiksi eli todelliseksi pätevyudeksi. Ammatillinen kompetenssi koostuu ammattispesifistä tietämyksestä ja ammattispesifeistä taidoista. Tutkielmassani

tarkoitan ammatillisella kompetenssilla yksilön kapasiteettia eli pätevyyttä suoriutua työssä sekä työssä suoriutumiseen liittyviä ammattispesifejä tietoja ja taitoja.

Perehdyn tutkielmassani ehkäisevän lastensuojelun alalla työskentelevien kasvatustieteen maistereiden ammatillisen kompetenssin kehittymiseen. Motivaatiolla ja tahdolla on erityinen merkitys ammatillisen kompetenssin kehittämisessä. Motivationaaliset tekijät vaikuttavat siihen, mihin ihminen suuntautuu ja millä vireydellä hän toimii (Koiranen & Ruohotie 2001, 104). Motivationaaliset prosessit edistävät toimintaan sitoutumista siten, että esimerkiksi työmotivaatiota määräävät tekijät orientoivat, suuntaavat ja ylläpitävät työkäyttäytymistä. Hyvä motivaatio työssä voi johtaa omiin kykyihin uskomiseen vaativissa tilanteissa, haluun jakaa omia ideoita ja asiantuntemusta toisten kanssa, kykyyn arvioida omaa suoritusta ja sen tuomaa hyötyä sekä kykyyn edistää organisaation yhteisiä arvoja. Ammatillisen kompetenssin kehittymisen kannalta motivaatio ja tahto yhdistyvät erityisesti itsesäätelytaitoihin ja tarkemmin oppimisen tahdonalaiseen kontrolliin, mikä edellyttää oman toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua ja arviointia. Ammatillisen kasvun ja kehittymisen kannalta keskeisinä valmiuksina ovat myös suoritusmotivaatio, tehokkuuskokemukset, sisäinen tavoiteorientaatio sekä ajattelun ja itsesäätelyn taidot. (Hanhinen 2010, 52–58, 69–70.) Ammatillisen osaamisen ylläpidon kannalta hyödyllinen on myös oppimisen metataito eli oppimaan oppimisen taito (Koiranen & Ruohotie 2001, 104–105).

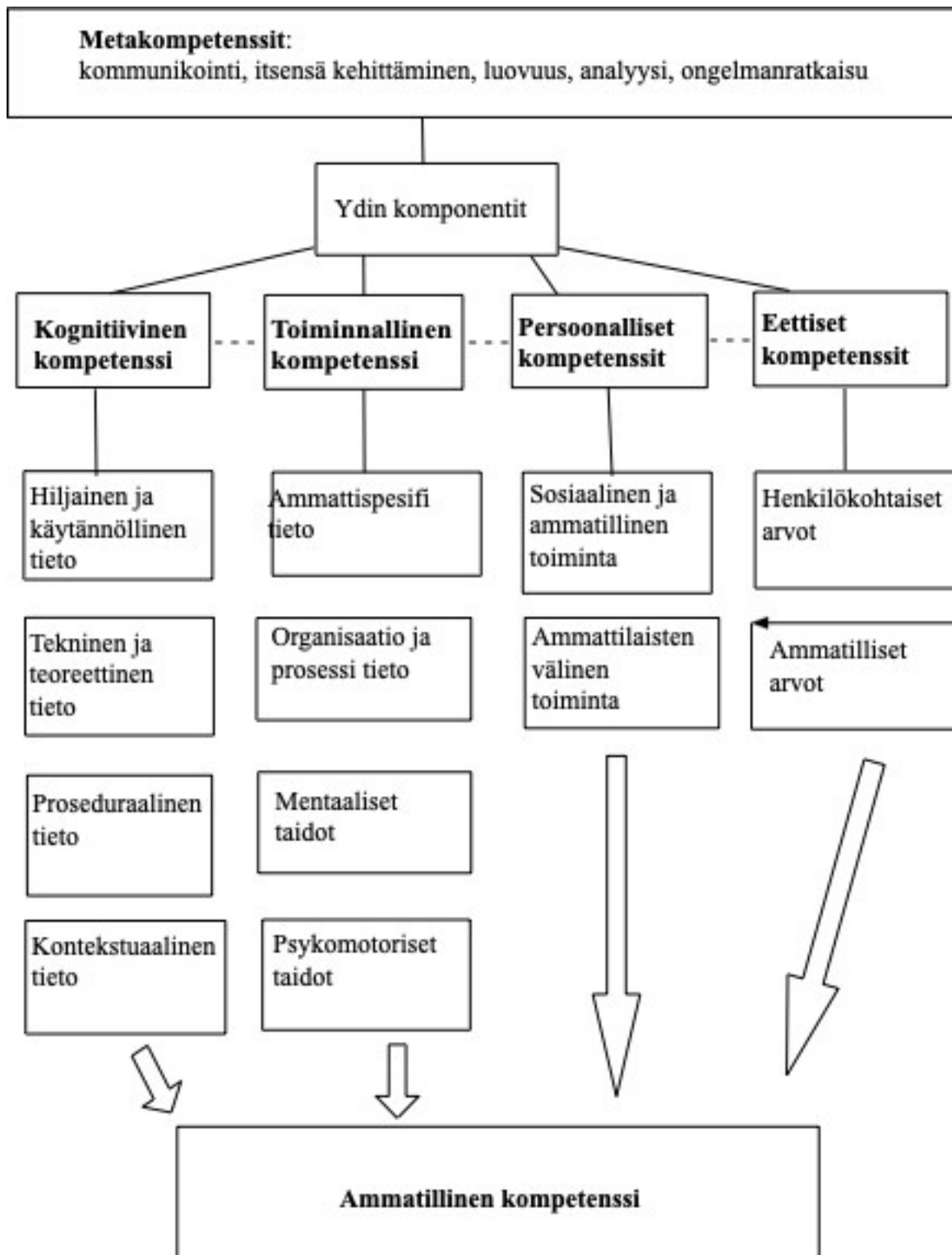
### **2.2.2 Ammatillinen kompetenssi holistisena kokonaisuutena**

Ammatillisen kompetenssin määrittelystä tekee haastavaa se, että ammatilliset tehtävät voivat olla monimutkaisia ja vaatia monia erilaisia tietoja ja taitoja. Cheetnam ja Chivers (1998) ovat tutkineet, miten ammattilaiset saavuttavat ja ylläpitävät ammattilaisuutensa ja mihin asti esimerkiksi formaali koulutus auttaa ammattilaisuuden kehittämisessä. Tutkimustulostensa perusteella he ovat pyrkineet rakentamaan yhdenmukaisen lähestymistavan ammatillisen kompetenssin rakentumisesta. Lopputulemana ammatillinen kompetenssi tunnustetaan työn spesifeinä tuloksina ja arvioidaan ainoastaan työtehtävässä suoriutumisenä. (Cheetnam & Chivers 1998, 20–21.) Tutkielmani tulosten yhteydessä sovellan Cheetnamin ja Chiversin hollistista mallia ammatillisen kompetenssin kehittämisestä.

Ammatillisen kompetenssin holistinen malli rakentuu viiden kompetenssin ympärille, jotka pitävät sisällään eri laatuista tietoa, osaamista ja toimintaa. Kuvaan mallin mukaista ammatillisen kompetenssin muodostumista kuvassa 1 Cheetnamia ja Chiversia mukaillen. Katko- viivat ydin komponenttien välillä kuvaavat niiden välistä yhteyttä – käytännössä eri kompetenssit voivat olla toisiinsa kytkeytyneitä. Cheetnamin ja Chiversin (1998, 24) mukaan mallin ydin muodostuu neljästä avainkomponentista, jotka ovat toiminnallinen kompetenssi, kognitiivinen kompetenssi, persoonallinen kompetenssi ja eettinen kompetenssi. Mallin viides komponentti on metakompetenssit, jotka voidaan esittää geneerisinä kompetensseina tai pohjavaatimuksina ammattispesifien kompetenssien kehittämiseksi. Metakompetensseihin lukeutuvat luovuus, oppimistaidot, kommunikointi, ongelmanratkaisu ja analyttiset taidot, joiden voidaan ajatella vahvistavan tai muovaavan muita kompetensseja. Metakompetenssit ovat hyödyllisiä siirrettäviä taitoja, joita on mahdollista soveltaa eri tilanteissa, tehtävissä ja ammateissa. (Cheetnam & Chivers 1998, 23, 25–26.) Metakompetenssit liittyvät oppimiseen ja reflektioon sekä kykyyn kohdata epävarmuus (Raij & Kallioinen 2013, 6).

Toiminnallinen kompetenssi ymmärretään kykyinä suorittaa tehokkaasti ja laaja-alaisesti työhön perustuvia tehtäviä eli tavoitteellisena työtehtävissä suoriutumisenä. Komponentin alakompetensseja ovat ammattispesifi-, organisaatio-, prosessi-, mentaalinen- ja psykomotorinen kompetenssi. Toiminnalliset kompetenssit ovat taitoja, joita työssä toimivalta edellytetään, kuten suunnittelu, delegointi, arviointi, lukutaito ja numero-osaaminen. Kognitiivinen kompetenssi pitää sisällään työhön soveltuvan tiedon hallussapidon ja kyvyn hyödyntää tietoa tehokkaasti. Kognitiivinen kompetenssi rakentuu kokemuksen myötä karttuneesta hiljaisesta tiedosta, praktisesta tiedosta, ammatillisuutta tukevia teorioita ja käsitteitä sisältävästä teoreettisesta tiedosta sekä proseduraalisesta ja kontekstuaalisesta tiedosta. (Cheetnam & Chivers 1998, 24–25, Raij & Kallioinen 2013, 6).

KUVA 1.



Kuva 1. Ammatillisen kompetenssin muodostuminen (Cheetnam & Chivers 1998, 25–26 mukailten)

Persoonalliset kompetenssit ovat pysyväisluontoisia ja liittyvät havaittavaan käyttäytymiseen ja tehokkuuteen työhön liittyvissä tilanteissa. Komponentti rakentuu kahdesta osasta siten, että sosiaalinen ja ammatillinen käyttäytyminen viittaa päätyötehtävässä suoriutumiseen ja pitää sisällään esimerkiksi itseluottamuksen, tehtäväkeskeisyyden ja staminan. Intra-professionaali eli ammattilaisten välinen käyttäytyminen puolestaan viittaa vuorovaikutukseen muiden ammattilaisten kanssa. Eettiset kompetenssit tarkoittavat sopivien henkilökohtaisten ja ammatillisten arvojen hallussapitoa ja kykyä tehdä niihin perustuvia ratkaisuja työhön liittyvissä tilanteissa. Arvojen ja tiedon suhteen mallissa painotetaan oleellisena soveliasta ja tehokasta soveltamista työympäristössä. (Cheetnam & Chivers 1998, 25.)

Ammatillisen kompetenssin holistisen mallin mukaan metakompetenssit, kognitiivinen ja toiminnallinen kompetenssi sekä persoonalliset ja eettiset kompetenssit lukuisien rakenneosien kanssa yhdessä vuorovaikutuksessa tuottavat spesifejä lopputulemia, jotka voidaan havaita yksilön ammatillisena kompetenssina eli työtehtävässä suoriutumisenä. Makrotasolla ammatillista kompetenssia voidaan tarkastella laajempaan ammatillisena suoriutumisenä: esimerkiksi lääkärin ammatillinen kompetenssi ilmenee makrotasolla siten, että useimmat potilaat on diagnosoitu ja hoidettu oikein. Oman ammatillisen kompetenssin havaitsemisessa on avuksi muilta saatu palaute, joka voi johtaa reflektioon. Ammatillinen kompetenssi kehittyy reflektion kautta rakentuvassa jatkuvan kehittymisen kehässä, kun jostain osa-alueesta saatu palaute muovaa kyseistä kompetenssia tai sen rakenneosaa. (Cheetnam & Chivers 2013, 25–26.)

### **2.2.3 Yhteenveto ammatillisesta kompetenssista**

Tutkielmassani ymmärrän ammatillisen kompetenssin holistisena kokonaisuutena, joka ilmenee yksilön todellisena työssä suoriutumisenä sekä siihen liittyvinä tietoina ja taitoina. Tutkielmani kohderyhmä koostuu monialaista asiantuntijatyötä kolmannella sektorilla tekevästä kasvatustieteen maistereista. Oletan aineistoni ilmentävän ammatillisen kompetenssin rakentumista laajalle ulottuvana ilmiönä, jossa niin kognitiiviset, eettiset, sosiaaliset kuin persoonalliset tekijät – tiedot, taidot, osaaminen ja ominaisuudet – toimivat vuorovaikutuksessa.

Sovellan tutkielmassani Cheetnamin ja Chiversin (1998) esittämää ammatillisen kompetenssin holvistista mallia. Mallin mukaan ammatillinen kompetenssi rakentuu metakompetensseista sekä neljästä ydin komponentista: kognitiivisista, toiminnallisista, persoonallisista ja eettisistä kompetensseista. Tulosteni yhteydessä pyrin sijoittamaan haastateltavieni ammatillisen kompetenssin kehittymistä koskevat näkemykset Cheetnamin ja Chiversin mallin osatekijöihin.

### **2.3 Työllistettävyys ja työllistyminen nykypäivän työelämässä**

Käsittelen tutkielmassani työllistettävyyttä, työllistymistä ja työelämää korkeakoulutettujen generalistien näkökulmasta asiantuntijuuden kontekstissa. Pyöriä (2006) on monien muiden tutkijoiden (esimerkiksi Tomlinson 2017, Hanhinen 2010, Rouhelo 2006) tavoin esittänyt, että nykyisessä työelämässä pelkkä muodollinen pätevyys ei riitä työllistymiseen. Asiantuntijuuden käsite on laajentunut yhä useamman ammatin edellyttäessä erityisosaamista, koulutusta sekä jatkuvaa ammatillisen pätevyyden ylläpitoa ja kehittämistä. Työnantajat ovat alkaneet painottaa muodollisen pätevyyden rinnalla myös persoonallisuuden ominaisuuksia: palvelukseen halutaan ”hyviä tyyppejä”, jotka ovat ainakin yhteistyökykyisiä ja asiakaspalveluhenkisiä. (Pyöriä 2006, 56.)

Tomlinson (2017, 9–11) on esittänyt tiivistetysti, miten korkeakoulutettujen työllistettävyys voidaan ymmärtää kolmella tasolla. Makrotasolla työllistettävyys liittyy laajoihin rakenteellisiin, systeemisen tason muutoksiin talousjärjestelmässä ja siihen, miten koulutukselliset systeemit koordinoidaan tässä kehyksessä. Mesotasolla työllistettävyyteen ja ihmisten työhön liittyviin aktiviteetteihin vaikutetaan sellaisten institutionaalisen tason prosessien kautta, jotka sijoittuvat sekä koulutukseen että organisaatioihin. Mikrotasolla fokus on henkilökohtaisesti rakentuneessa työllistettävyydessä, johon yhdistyy joukko subjektiivisia, elämänkerrallisia ja psykososiaalisia tekijöitä sekä ihmisten kulttuurinen profiili ja tausta. Mikrotasolla työllistettävyys ymmärretään siis siinä, mitä se tarkoittaa yksilölle. Tutkielmassani tarkoitan työllistettävyydellä pääasiassa mikrotasoa käsitellessäni ehkäisevän lastensuojelun alalla työskentelevien kasvatustieteen maistereiden työllistymiskokemuksia.

Työllistettävyys voidaan yksinkertaistaa kyvyksi säilyttää nykyinen työ tai saada haluamansa työ (Rothwell & Rothwell 2017, 42) tai kyvyksi saavuttaa ja ylläpitää työ (Bridgstock 2009, 32, Vasantha & Bano 2019, 44). Laajasti määriteltynä työllistettävyys voidaan liittää yksilöllisiä tekijöitä, kuten kompetenssit, taidot ja kvalifikaatiot, henkilökohtaisia tilanteita, kuten velvollisuuksia, työkuultuuriin liittyviä uskomuksia, resurssien saavutettavuus, tarvetekijöitä, kuten paikallinen ja alueellinen työmarkkina, makroekonominen pysyvyys ja työllisyyspolitiikka (Paterson 2019, 4). Tutkielmassani tarkoitan työllistettävyydellä kykyä saavuttaa ja säilyttää haluamansa työ.

### **2.3.1 Asiantuntijatyö postmodernissa työelämässä**

Liimatainen (2011, 14) esittelee artikkelissaan työelämän muutoksia perinteisen ja uuden urakäsityksen kautta. Perinteisen urakäsityksen mukaan ura on polku, jossa edetään lineaarisesti kohti parempaa. Eteneminen tapahtuu työpaikan hierarkiassa työnantajalähtöisesti. Työntekijän yleneminen tarkoittaa vastuun kasvamista, työtehtävien monipuolistumista ja suurempaa palkkaa. Ylenemisen myötä koulutus lisääntyy, palkitsemisen ja vaikutusvallan mahdollisuudet kasvavat, mutta samalla myös haasteiden ja vastuun määrä suurenee. Työntekijät verkostoituvat ensisijaisesti työyhteisön sisällä, eikä verkostoitumisella siten ole merkitystä uralla etenemiseen.

Uusi urakäsitys puolestaan painottaa yksilölähtöisyyttä ja puhuu uralla etenemisen sijaan urakehityksestä. Urapolku on yksilön itsensä suunnittelema ja muodostuu eri työnantajille tehdyistä eri työtehtävistä. Yksilön rakentama urapolku määrittää mahdollisuudet niin työtehtävien kasvaviin haasteisiin ja vastuuseen kuin palkitsemiseen ja verkostoitumiseen. Eri-tyyppisesti urakehitystä edistävän verkostoitumisen nähdään tapahtuvan yksilön oman asiantuntijuuden kautta. (Liimatainen 2011, 14.) Oletan tutkielmani kontekstina toimivien kansalaisjärjestöjen ja rekisteröityneiden yhdistysten tarjoavan mahdollisuuksia uuden urakäsityksen mukaiselle urapolun rakentamiselle. Järjestötyö tunnetaan yleisesti hankkeiden ja projektien varaan rakentuvista työtehtävistä, määräaikaista työsopimuksista ja runsaasta yhteistyöstä ja verkostoitumisesta eri toimijoiden välillä.



Myös Donald, Baruch ja Ashleigh (2017, 135) käsitteellistävät työelämän muutoksia erilais-  
ten urakäsitysten avulla. Heidän kuvauksessaan suurin muutos on tapahtunut psykologisessa  
sopimuksessa, kun pysyvyys, uskollisuus ja molemmin puolinen sitoutuminen on korvattu  
dynaamisuudella, vanhan sopimuksen murtumisella ja kompetensseihin perustuvilla suh-  
teilla. Paterson (2019, 3) esittää, että uusi psykologinen sopimus syntyi taloudellisista pai-  
neista, kuten globalisaation aikaan saamasta kilpailusta. Uudessa sopimuksessa työllistettä-  
vyys on riippuvainen organisaation tarpeista.

Vastuu työllistettävyydestä on yhä enemmän yksilön hartioilla Tomlinsonin (2017, 5) mu-  
kaan. Hän esittää, että työllistymisestä näyttää tulleen elämän mittainen haaste, joka alkaa  
heti valmistumishetkestä. Työnhakijoiden on harjoitettava yhä enemmän itseohjautuvuutta  
ja sopeutuvaisuutta navigoidessaan yhä epävarmemmilla työmarkkinoilla. Donald ym.  
(2017, 136) esittävät, että erityisesti työelämään siirtymisestä on tullut yhä ennustamatto-  
mampaa ja yksilöllisempää.

Rouhelo (2006, 121) esitti jo viime vuosikymmenen puolivälissä, että työelämästä on tullut  
nopeasti muuttuvaa, epävakaa ja hankalasti ennustettavaa, eikä edes korkeakoulututkinto  
suojaa työttömyydeltä tai akateemisesti koulutetut voi luottaa vakaaseen urakehitykseen ja  
taloudellisesti turvattuun tulevaisuuteen. Vuosikymmen myöhemmin myös Nilsson (2017,  
81) totesi, että korkeakoulutus ei nykypäivänä takaa varsinaista työllistymistä. Se kuitenkin  
yleisesti kasvattaa mahdollisuuksia työllistyä, vähentää riskiä jäädä työttömäksi ja auttaa  
tienaamaan paremmin. Investointina tarkasteltuna korkeakoulutus siis näyttää maksavan it-  
sensä takaisin.

Hanhinen (2010, 25–26) esittelee väitöskirjassaan postmoderniin joustavaan yhteiskuntaan  
siirtymisen työelämään tuomia muutoksia erityisesti asiantuntijuuden näkökulmasta. Kun  
asiantuntijuus aiemmin oli vain joidenkin työntekijöiden erityisasiantuntemusta, nykyisin  
sitä edellytetään kaikilta. Postmodernissa työelämässä asiantuntijuus ilmenee esimerkiksi  
kokonaisuuksien ymmärtämisenä ja hallitsemisena. Postmodernin työelämän oleellisia piir-  
teitä ovat Hanhisen mukaan kumppanuus toisten toimijoiden kanssa ja yhteistyö asiakkaiden  
kanssa. Tiimi- ja verkostotyön ideoihin nojaavat organisaatiot ovat muuttuneet epähierarki-  
siksi. Työntekijöiltä postmoderni työelämä edellyttää asiantuntijuuden rinnalla ammatillista  
uusiutumista, luovuutta ja aktiivista omakohtaista kasvua. Postmodernin

työntekijäparadigman mukaan jokaisen tulee ottaa vastuu omasta työstään ja kehittymisestään. Työssä ja työelämässä menestyminen edellyttävät kognitiivisia taitoja, kuten itsekontrollia, taitoa oppia tehokkaasi muilta sekä taitoa hyödyntää muiden osaamista ja ajatuksia. (Emt., 40–41.)

Ammatillinen uusiutuminen ja omakohtainen kasvu nousevat esiin myös Filanderilla (2006, 44), joka lähestyy työelämän muutosta elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Elinikäisen oppimisen kulttuurisen puhutavan aikaansaama muutos on siirtänyt vastuun jatkuvasta oppimisesta ja uusiutumisesta itseohjautuville oppijoille itselleen. Elinikäisestä oppimisesta on tullut jokaisen yksilön velvollisuus. Ilmiöön on mielenkiintoista palata tutkielmani tulosten yhteydessä elinikäisen oppimiseen jo opinnoissaan perehtyneiden kasvatustieteen maistereiden omakohtaisia näkemyksiä tarkastellen.

Hanhinen (2010, 40–41) puhuu myös uudesta työstä, jonka hän määrittelee työksi, jossa tieto, sosiaalisuus ja kommunikaatio asettuvat tuotannon keskiöön. Uuden työn myötä tieto on muuttunut tuotantovoimaksi, mikä puolestaan on johtanut työn uudelleen organisointiin. Sosiaalisuudesta ja itsensä ilmaisemisesta on tullut oleellinen osa työtä. Verkostoissa toimiminen sekä tiivis yhteistyö kollegoiden ja asiakkaiden kanssa edellyttävät työntekijöiltä aiempaa enemmän yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Kommunikaatiotaitoja tarvitaan sekä tiedon ja informaation välittämisessä että sosiaalisuutena ihmisten välisten verkostojen rakentamisessa. Tutkielmani kontekstina toimivassa ehkäisevän lastensuojelun monialaisessa asiantuntijatyössä tieto on keskiössä, sillä kansalaisjärjestöt toimivat tiedon tuottajina ja välittäjinä osana sektorirajat ylittävää yhteistyötä.

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26–27, 43) tuovat työelämän muutoksista ja elinikäisen oppimisen vaatimuksista käytävään keskusteluun mukaan myös ammatillisen identiteetin käsitteen. He esittävät artikkelissaan jälkimodernismin muuttaneen työelämän lisäksi identiteetin käsitystä siten, että yksilön persoonallisuuden suhteellisen muuttumaton ydin on alettu nähdä dynaamisena ja jatkuvasti uudelleen neuvoteltavana ja rakentuvan suhteessa kokemuksiin, tilanteisiin ja ihmisiin, joiden kanssa yksilö on arjessaan vuorovaikutuksessa. Työelämän muutokset ovat lisänneet ammatillisen identiteetin tärkeyttä, koska palkkatyön yrittäjämäistyminen edellyttää yksilöllisesti rakentuvaa ammatillista identiteettiä ja aktiivista toimijuutta. Työelämässä siis vaaditaan, että työntekijä kykenee oman osaamisen

tunnistamiseen, esittämiseen, näkyväksi tekemiseen ja markkinointiin. Myös persoonallisuus on saanut työelämässä lisää painoarvoa ja muutokset edellyttävät työntekijöiltä entistä enemmän sellaista oppimista ja kehittymistä, joka vaatii ammatillisen identiteetin uudelleen määrittelyä. Generalistisilta aloilta valmistuneille oman osaamisen tunnistaminen ja esittäminen näyttävät erityisen haasteellisina (Puska 2019a, 7). Kun tutkinto ei selkeästi osoita tiettyä työtehtävää, olisi työllistymisen ja oman ammatti-identiteetin kannalta erityisen tärkeää kyetä sanoittamaan ja markkinoimaan omaa osaamistaan.

Työelämän muutokset ovat tuoneet haasteita myös siihen, miten ammatti määritellään. Ammattia käsitteenä voidaan lähestyä yhtä lailla työpsykologian, sosiaalipsykologian, organisaation, yhteiskunnan, koulutusammatin kuin työammatin näkökulmista. Tavallisesti ammatti painottuu kuitenkin subjettiin eli työntekijän henkilöön. Työtehtävittäin määriteltyjen ammattien hävitessä niiden tilalle työelämän toimintatavaksi on tullut joustava asiantuntijatyö. Muutos ilmenee siinä, että selkeiden ammattitehtävien tilalla on nykyään ammattinimikkeestä riippumattomia tuotanto- ja palvelutoimintaan liittyviä vaativia tehtäväkokonaisuuksia. Erikoistunut ja asiakaslähtöinen toiminta on johtanut siihen, että samojen ammattinimikkeiden alla työskenteleviltä henkilöiltä voidaan edellyttää hyvinkin erilaista osaamista. (Hanhinen 2010, 44–45.) Joustava asiantuntijatyö ja ammattinimikkeiden laajuus koskettaa myös generalisteja kasvatustieteilijöitä, joiden yleisimmät ammattinimikkeet ovat suunnittelija ja asiantuntija (Puska 2019a, 3). Palaan työelämän osaamisvaatimusten ja joustavaa asiantuntijatyötä tekevien kasvatustieteilijöiden osaamisen pohdintaan tutkielmani tulostulossa.

Raij ja Kallioinen (2013, 5–6) pohtivat, miten ammattitaitoisten ihmisten aito työelämäosaaminen ja työsuoritukset voivat poiketa toisistaan paljonkin riippuen siitä, mitä he pitävät työssään ydintaitoina tai -strategioina ja millaisen merkityssisällön he taidoilleen antavat. Lisäksi he korostavat, että taitojen siirtyminen kontekstista toiseen ei ole spontaania, mikä tuo erityisiä haasteita työelämäosaamisen rakentamiseen sekä uusien työntekijöiden ja asiantuntijoiden kouluttamiseen. Työelämäosaamisen kehittäminen ja syventäminen rakentuvat työntekijän osaamisen arviointiin suhteessa työelämän osaamisvaatimuksiin. Tutkiva ja kehittävä työote mahdollistaa osaamisvaatimusten tunnistamisen jatkuvasti muuttuvassa työelämässä. Kuten edellä totesin, oman osaamisen tunnistaminen ja esittäminen – ja sitä myötä arviointi ja reflektointi – näyttävät erityisen haasteellisina. Odotan

tarkastelevani ilmiötä tarkemmin aineistoni pohjalta tulosluvussa käsitellessäni haastattelemini kasvatustieteen maistereiden käsityksiä työnsä ydintaidoista ja ammatillisesta osaamisesta.

### **2.3.2 Generalistisella korkeakoulutuksella työllistyminen**

Erityisen hyvin työelämän muutokset näkyvät niin kutsutuilla generalistialoilla. Käsitettä generalisti käytetään kuvaamaan akateemisilta aloilta valmistuneita, joiden opinnot eivät anna spesifiä ammattipätevyyttä, vaan ennemmin tarjoavat valmiuksia työelämää varten (Rouhelo 2009, 221). Generalistien työurien on nähty olevan suoraan tiettyyn työtehtävään valmistavia professioaloja monimuotoisempia ja samalla myös herkempiä työelämän muutoksille. Generalistisen tutkinnon omaavat kohtaavat työllistymisvaikeuksia muita aloja useammin erityisesti työuran alussa. Työnantajalla ei välttämättä ole selvää kuvaa generalistialojen koulutuksesta tai generalistialoilta valmistuneet eivät osaa markkinoida omaa osaamistaan työnantajille riittävästi. Generalistien työura alkaa muita aloja useammin tehtävistä, jotka eivät vastaa hankittua koulutustasoa. (Rouhelo 2006, 121–122, ks. myös Puska 2019b.) Tutkielmassani tarkastelen generalistisella kasvatustieteen tutkinnolla työllistymistä ehkäisevän lastensuojelun monialaiselle alalle.

Kaksonen, Karila ja Nummenmaa (2006) puolestaan esittävät, että työn vaatima osaaminen voi poiketa paljonkin koulutuksen tuottamasta kvalifikaatiosta. Lisäksi raja työelämässä ja elämässä yleisesti tarvittavien taitojen välillä on hämärtyneessä. Muutoksen myötä oppiminen näyttää kietoutuvan muodollisten oppimisympäristöjen ohella entistä enemmän epämuodollisiin ympäristöihin ja ihmisten arkielämään. Oppiminen kytkeytyy siis arkipäivän tilanteisiin, jotka sisältävät tietoja, taitoja, ymmärrystä, kommunikaatiota ja osallistumista. Myös työn, vapaa-ajan, median ja ihmissuhteiden sisällöt kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. (Emt., 222, 225.) Palaan tähän tutkielmani tuloksien yhteydessä tuodessani esiin haastattelemini kasvatustieteen maistereiden koulutuksen ja työelämän kohtaamista koskevia näkemyksiä.

Paterson (2019, 7) huomauttaa, että työllistettävyyden ja korkeakoulutuksen yhteydessä oleellinen on myös kysymys yliopistokoulutuksen tarkoituksesta ja päämäärästä. Tulisiko

ensisijaisena tavoitteena olla akateemisen tutkimuksen vaaliminen ja liberaalisti ajattelevien yksilöiden kehittäminen, vai onko tavoitteena kehittää valmista ja innokasta työvoimaa? Pattersonin (emt., 8) mukaan korkeakouluinstituutioilla on useita keinoja osallistua opiskelijoiden työllistettävyyden kehittämiseen sekä suoraan että epäsuorasti. Suorat keinot liittyvät oppimis- ja opettamistapoihin, kuten arviointimethodien soveltamiseen niin, että saatu ja annettu palaute edistävät työllistettävyyttä. Epäsuoria tapoja ovat työllistettävyyden kehittämisen mahdollisuuksien tarjoaminen, kuten työelämään sijoittuvat työhön liittyvät oppimiskokemukset ja työharjoittelut

Kaksonen ym. (2006, 221–222) esittävät lukuisia yleisen tason ongelmia koulutuksen kehittämisessä muutoksen yhteiskunnassa. Työn ja koulutuksen välinen viive saattaa kasvaa liian suureksi, kun koulutuksessa hankittu tieto vanhenee nopeasti ja menettää käyttöarvoaan työelämässä. Kaikkia työelämän vaatimia taitoja ei edes ehditä tai kyetä opettamaan koulutuksen aikana. Työelämä on muuttunut ja moninaistunut niin, että koulutuksella ei yksinkertaisesti enää voida huomioida sen kaikkia mahdollisia sisältöjä ja vaatimuksia. Tällaisia muutoksia ovat moniammatillisissa työyhteisöissä työskentely, työn yhteistoiminnallinen olemus sekä vaatimukset aiemmasta poikkeavasta osaamisesta, joka sisältää entistä enemmän tiedonhankintaa ja -käsittelyä sekä ongelmanratkaisutaitoja. Työ on alkanut edellyttää jatkuvaa työssäoppimista. Akateemisen koulutuksen edellytetäänkin tuottavan oman tieteenalan ja tutkimuksen asiantuntijuuden lisäksi yleistä työelämäorientaatiota sekä työelämävalmiuksia. Työelämävalmiuksiin liitetään elämänhallintaan, kommunikointitaitoihin, ihmisen ja tehtävien johtamiseen sekä innovaatioiden ja muutosten hallintaan liittyviä taitoja ja kykyjä, kuten kirjallinen ja suullinen viestintätaito, kuuntelutaito ja vuorovaikutustaidot (Koiranen & Ruohotie 2001, 105).

Lyhyenä yhteenvetona totean tarkastelevani tutkielmassani ehkäisevän lastensuojelun alalle työllistyneiden generalistien kasvatustieteen maistereiden kokemuksia työllistymisestä. Haastattelemani henkilöt työskentelevät generalistisella tutkinnolla joustavassa ja monialaisessa asiantuntijatyössä kolmannella sektorilla. Postmodernia työelämää kuvataan dynaamiseksi ja epävakaaaksi ja niin korkeakoulutus kuin asiantuntijuus ovat saaneet uudenlaisia merkityksiä (Rouhelo 2006, 121, Donald ym. 2017, 136, Nilsson 2017, 81, Hanhinen 2010, 25–26). Useat tutkijat ovat esittäneet, että vastuu työllistymisestä ja oman osaamisen kehittämisestä on yhä enemmän yksilöllä (Tomlinson 2017, 5, Liimatainen 2011, 14, Hanhinen

2010, 40–41). Niin työllistymisestä kuin oman osaamisen kehittämisestäkin näyttää tulleen elinikäinen projekti (Tomlinson 2017, 5, Filander 2006, 44). Generalistien asiantuntijoiden on oltava erityisen kykeneviä oman osaamisensa sanoittamisessa ja markkinoinnissa, koska työpaikoista käydään monialaista kilpailua, tutkinto ei valmista suoraan tiettyyn työtehtävään eikä sen sisältö ja sitä myötä generalistin osaaminen ole välttämättä työnantajalle ennestään tuttu.

## 2.4 Ehkäisevä lastensuojelu

Seuraavaksi esittelen lyhyesti tutkielman kontekstina toimivan ehkäisevän lastensuojelun alan ja työn merkityksen sekä kansalaisjärjestöjen roolin ehkäisevän lastensuojelun toimijoina. Ehkäisevää lastensuojelua ei ole rajattu lapsi- ja perhekohtaisen lastensuojelun tavoin tietyllä koulutuksella toteutettavaksi viranomaistyöksi, vaan lapsiperheiden hyvinvoinnin tukemista ja edistämistä tavoitellaan monialaisena yhteistyönä valtion, kuntien ja kolmannen sektorin välillä toteutettuna joustavana asiantuntijatyönä.

Ehkäisevän lastensuojelun rinnalla usein puhutaan myös ehkäisevästä työstä ja ennaltaehkäisevästä työstä, joilla voidaan tarkoittaa eri asioita. Yleisesti ehkäisevillä toiminnoilla tarkoitetaan aina kuitenkin toimintaa, joka tapahtuu ennen lastensuojelun asiakkuutta eli perinteistä sosiaalitoimen viranomaisvastuulla toteutettavaa lastensuojelua. (Heinonen, Väisänen & Hipp 2012, 5.) Käsitteenä ehkäisevä lastensuojelu on haastava juuri siksi, että se viittaa lastensuojelupalveluun, vaikka tarkoitetaan nimenomaan sellaisia lapsiperheille suunnattuja palveluja, joiden avulla on tarkoitus välttää varsinaisen lastensuojelutarpeen syntyminen. Paavolan ym. (2010, 23) mukaan matalan kynnyksen palveluina ja vertaistukena saatava tuki on osoittautunut tehokkaaksi keinoksi tukea lapsia ja perheitä erilaisissa siirtymävaiheissa.

Postmodernin yhteiskunnan muutokset heijastuvat myös lapsiperheiden arkeen monella tapaa. Arki on yhä harvemmalle lepo- ja turvapaikka, johon kuuluu erilaisia rutiineja ja tottumuksia. Arkea on kuvattu pikemminkin taakkana, jossa rutiinit uuvuttavat ja vähentävät turvallisuuden tunnetta. Omaa arkea koskevia päätöksiä joudutaan toistuvasti tekemään olosuhteissa, joita leimaa epävarmuus ja jatkuva muutos, jonka saavat aikaan erityisesti työhön,

työelämän vaatimuksiin ja kilpailuun liittyvät tekijät sekä oman elämisen mallin etsiminen. (Forsberg 2011, 23–24.) Muutosten myötä perheet tarvitsevat erilaista tukea hyvinvointinsa takaamiseksi. Ehkäisevällä lastensuojelulla vastataan perheiden tuen tarpeeseen.

#### **2.4.1 Lapsiperheiden hyvinvointi ehkäisevän lastensuojelun tavoitteena**

Hyvinvointia voidaan tarkastella tavoitteena saada eri osa-alueet tasapainoon. Osa-alueita ovat fyysinen terveys, henkinen terveys, esteettiset kokemukset, taloudellinen turvallisuus, koulutus, ihmissuhteet, ravitsemus, liikunta, asuminen, hyvät palvelut, elinympäristö, sosiaalinen elämä ja autonomia. Hyvinvointi syntyy ihmisten jokapäiväisessä elämässä ja ilmenee hyvänä arkena. (Keurulainen 2014, 66–67.) Perheiden kokemukset vaikuttavat lasten hyvinvoinnin muodostumiseen (Budiarto, Dewi & Hastuti 2020, 223).

Hyvinvoinnin osatekijöiksi voidaan määritellä elintaso, yhteisyysuhteet ja itsensä toteuttamisen muodot, kuten Keurulainen (2014, 17) tekee väitöskirjassaan. Elintaso kattaa tulot, asumistason, työllisyyden, koulutuksen ja terveyden. Yhteisyysuhteilla tarkoitetaan paikallisyhteyttä, perheyhteyttä ja ystävyysuhteita. Itsensä toteuttamisen muotoihin lukeutuvat arvonanto, korvaamattomuus, poliittiset voimavarat sekä mielenkiintoinen vapaa-ajan toiminta.

Keurulaisen (2014, 17–18) mukaan Suomessa korostuu aineellinen hyvinvointi: perheen hyvinvoinnin määrittää elintason korkeus eli perheen toimeentulo, johon voi sisältyä sosiaaliturva. Aineellisen hyvinvoinnin kriteerejä ovat peruspalvelut ja niiden saatavuus, vaikuttavuus ja kulutusmahdollisuudet. Aineellisen hyvinvoinnin rinnalla suomalaisessa hyvinvointikäsityksessä korostuu myös henkinen hyvinvointi, johon liitetään tasa-arvo, fyysinen ja psyykinen terveys, ihmisoikeudet sekä niin kutsutut TSS-oikeudet eli taloudelliset, sosiaaliset, ja sivistykselliset oikeudet.

Aineellinen hyvinvointi tukee henkistä hyvinvointia, joka muodostuu monimutkaisista vuorovaikutussuhteista. Henkiseen hyvinvointiin vaikuttavat ihmissuhteet, koti, työ, harrastukset, turvallinen elin- ja asuinympäristö sekä lepo, ravinto ja liikunta. Lisäksi siihen yhdistyvät kohtuullinen toimeentulo, työtyytyväisyys, halu sitoutua, sitkeys, aikaansaavuus, halu

osallistua yhteisiin asioihin ja ammattiylpeys. (Keurulainen 2014, 66–67.) Henkisen hyvinvoinnin tärkeyden puolesta puhuu Heinosen (2011, 40) huomio siitä, että nuoren ongelmat liittyvät harvoin suoranaisesti huono-osaisuuteen tai puutteelliseen vanhemmuuteen. Sen sijaan, jos vanhempi voi huonosti, se välittyy suorassa suhteessa myös lapsen tai nuoren hyvinvoinnin määrään. Samalla tavalla myös vanhemman voimavarojen kasvu heijastuu suorassa suhteessa lapsen tai nuoren hyvinvointiin. Perheiden emotionaalinen, psykologinen ja sosiaalinen hyvinvointi kytkeytyy siihen, millaisina lapsi tai nuori ja vanhemmat kokevat suhteidensa laadun (Budiarto ym. 2020, 221), joten vanhemmuutta tukemalla voidaan tukea lapsiperheiden hyvinvointia.

Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin tila tuotiin esille LAPE-hankkeen hankesuunnitelmassa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2015, 7). Monilla asiat olivat hyvin, mutta hyvinvoinnin oli havaittu eriarvoistuvan ja erilaistuvan. Valtaosa lapsista oli tyytyväisiä elämäänsä, mutta pienellä osalla ongelmat kärjistyivät. Erityisesti mielenterveysongelmat korostuivat haasteena nykypäivän lapsille ja nuorille. Tämä näkyi siinä, että alle 18-vuotiaiden kuolinsyynä itsemurha oli Suomessa edelleen OECD-maiden yleisimpiä. Hyvinvoinnin eriarvoistuminen nousi esille myös Mannerheimin Lastensuojeluliiton lasten ja nuorten puhelimeen kohdistuneessa laadullisessa aineistonkeruussa, joka toteutettiin syksyllä 2017. Tietoa kerättiin lasten ja nuorten koulunkäyntiä koskeviin kertomuksiin ja kokemuksiin liittyvistä yhteydenotoista. Aineiston perusteella lapset ja nuoret käyvät koulua erilaisissa tilanteissa ja eriarvoisessa asemassa esimerkiksi psyykkisen hyvinvointinsa suhteen. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2018, 19.)

#### **2.4.2 Ehkäisevä lastensuojelu osana sosiaalipolitiikkaa**

Lastensuojelu on lakisääteistä toimintaa, jonka on osaltaan määrä toteuttaa YK:n lapsen oikeuksien sopimusta. Yleisellä tasolla lastensuojelussa on kyse lasten hyvinvoinnin ja oikeuksien edistämisestä ja turvaamisesta. Lastensuojelulla on lakiin kirjattuna kaksiosainen tehtävä. Ensinnä kyseessä on yhteiskunnan hoitaminen yleisistä oloista huolehtimalla ja ongelmia ehkäisemällä. Toisena tehtävänä on ongelmien korjaaminen hoitamalla yksilöitä ja perheitä. (Bardy 2009a, 11, Bardy 2009b, 39.) Ehkäisevä lastensuojelu vastaa ensimmäiseen tehtävään. Haastatteleman ehkäisevän lastensuojelun työntekijät tekevät joustavaa



asiantuntijatyötä kansalaisjärjestöissä ja rekisteröityneissä yhdistyksissä, joiden toiminnan tavoitteena on lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen sekä yhteiskunnallisen aseman parantaminen. Työtä tehdään monialaisissa verkostoissa sektorirajat ylittävässä yhteistyössä.

Lastensuojelulaki (417/2007) määrittää ensisijaisen vastuun lapsen hyvinvoinnista lapsen vanhemmille tai muille huoltajille. Heidän tehtävänsä on turvata lapselle tasapainoinen kehitys ja hyvinvointi. Samassa Lastensuojelulain 2 § määritetään kunnan tehtäväksi tukea vanhempia, huoltajia ja muita lapsen hoidosta ja kasvatuksesta vastaavia henkilöitä lapsen kasvatuksessa ja huolenpidossa. Laki velvoittaa kunnan huolehtimaan siitä, että ehkäisevä lastensuojelu järjestetään sisällöltään ja laajuudeltaan kunnassa esiintyvän tarpeen mukaiseksi.

Heinonen ym. (2012, 5) kuvaavat ehkäisevän lastensuojelun kunnan järjestämiksi toimiksi, joilla kaikkien lasten ja nuorten hyvinvointia edistetään. Tavoitteena on edistää ja turvata lasten kasvu, kehitys ja hyvinvointi sekä tukea vanhemmuutta. Jokaisen lapsen ja perheen tulisi saada tukea jo ennalta ennen kuin ongelmat kasvavat suuriksi. Paavola ym. (2010, 4) nimeävät ehkäisevän lastensuojelun osa-alueelle kunnan peruspalveluista äitiys- ja lastenneuvolan, terveydenhuollon, päivähoidon sekä opetus- ja nuorisotyön. Heinonen ym. (2012, 5) nostavat ehkäisevän lastensuojelun käytäntöjen esimerkeiksi muun muassa varhaisen tuen työskentelymallien kehittämisen, lasten kohtaamisen kouluympäristössä, kohdennetun ryhmätoiminnan, etsivän nettityön, tukihenkilötoiminnan ja vertaistukitoiminnan. Näiden lisäksi ehkäisevää lastensuojelua on kaikki eri sektoreiden ja toimijoiden ilman lastensuojelun asiakkuutta perheille kohdentama tuki ja erityinen tuki. Suomessa erityisesti seurakunnat ja erilaiset järjestöt ja yhdistykset tuottavat ja tarjoavat lapsiperheille palveluja, joilla vastataan ehkäisevän lastensuojelun tarpeeseen.

Ehkäisevän lastensuojelun laajalle ulottuva toiminta tavoitteiden saavuttamiseksi edellyttää monialaista asiantuntijuutta. Työtehtävien voidaan nähdä edellyttävän laajaa tieto-osaamista sekä edellytyksiä työskennellä erilaisissa sosiaalisissa toimintaympäristöissä ja huomioida niihin liittyvät erityispiirteet. Oletan, että alalla työskentelyssä keskeistä on luvussa 2.1 esiin nouseva asiantuntijalle ominainen suuntautuminen uusien haasteiden ottamiseen ja ongelmien ratkaisemiseen. Erityisesti perheille tarjottavan tuen suhteen hyödyllistä saattaa olla

myös kokemuksiin perustuva asiantuntijuus, joka voi auttaa perheiden tarpeiden jäsentämisessä ja palveluiden suunnittelussa.

Perheiden elämänlaatua, yhteiskunnan häiriötöntä kehitystä sekä sosiaalisia riskejä ja ristiriitoja voidaan tukea, hallita ja ehkäistä sosiaalipoliittisin keinoin. Sosiaalipolitiikan tehtäviin kuuluu myös nostaa esiin yhteiskunnan ja perheen arvoja sekä turvata perheille ja yksilöille kohtuullinen hyvinvoinnin taso. Sosiaalipolitiikkaa voidaanakin tarkastella myös hyvinvointipolitiikkana, jonka tavoitteena on turvata kohtuullinen elintaso, sosiaalinen turvallisuus ja viihtyvyys. (Keurulainen 2014, 16–17.) Perheiden hyvinvointi yhteisenä tavoitteena kytkee ehkäisevän lastensuojelun sosiaalipolitiikkaan ja yhtenä sosiaalipolitiikan tehtävistä voidaanakin nähdä ehkäisevän lastensuojelun toimintaedellytyksien rakentaminen.

Määttä (2010) kirjoittaa lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvän lakisääteisen suunnittelun yhteydessä julkisen sektorin ohjaus- ja hallintajärjestelmän muuttuneen valtiojohtoisesta hierarkisesta ja suljetusta järjestelmästä hajautetuksi, verkostoja korostavaksi toiminnaksi, jossa tavoitellaan yksityissektorin tapaan taloudellista tehokkuutta, strategisuutta ja kilpailukykyä sekä palvelujen laatua ja asiakaskeskeisyyttä. Muutos on tyypillinen postmodernissa työelämässä tehtävälle asiantuntijatyölle (ks. luku 2.1.1 ja luku 2.3.1). Julkisella sektorilla muutosta vauhditti erityisesti 1990-luvun lama ja siihen liittyneet leikkaukset. Rakenteellisten muutosten myötä kuntien itsehallintoa ja taloudellista vastuuta on lisätty ja vastavasti valtion osuutta on vähennetty myös hyvinvointipalvelujen tuottajana ja paikallisten hyvinvointipoliittisten linjausten tekijänä. Muutokset vastuun jakautumisessa ovat heijastuneet myös kunnan ja sosiaalialan ammattilaisten välillä koettuihin ristiriitoihin esimerkiksi vuonna 2008 voimaan astuneen lastensuojelulain velvoitteisiin liittyen. Lapsiin ja nuoriin suuntautuvassa hyvinvointityössä tavoitellaan verkostopolitiikkaa. Lasten ja nuorten hyvinvointikysymysten parissa työskentelee kirjava joukko toimijoita, joiden tavoitteisiin lukeutuu ylittää rajoja ja yhdistää voimavaroja eri hallinnonalojen ja toimijoiden kesken sekä saada aikaan jaettua asiantuntijuutta ja vastuuta ammattilaisten ja asiakkaiden välillä. (Emt., 244–245.)

Verkostojen korostaminen tarkoittaa yhteistyön painottumista ja Paavola ym. (2010, 9) korostavatkin, että toimiva yhteistyö on ehkäisevän lastensuojelun tärkeä resurssi. Yhteistyö tarkoittaa niin yhteistyötä sosiaalityöntekijöiden ja muiden lapsiperheiden kanssa

työskentelevien välillä kuin eri sektoreiden välillä. Ehkäisevä lastensuojelu on monialaista ja moniammatillista asiantuntijatyötä, jota tehdään lukuisilla eri koulutuksilla. Ehkäisevä lastensuojelu on työkenttänä oiva ilmentämään eri alojen asiantuntijoiden välisiä eroavaisuuksia aidossa työelämäosaamisessa.

### **2.4.3 Kansalaisjärjestöt ehkäisevän lastensuojelun toimijoina**

Kuten edellisessä luvussa tuon ilmi, on ehkäisevä lastensuojelu monialaista ja moniammatillista työtä, jota toteutetaan erityisesti kuntien, seurakuntien sekä kolmannen sektorin järjestöjen ja yhdistysten välisessä yhteistyössä. Tutkielmani harkinnanvarainen otos on poimittu kansalaisjärjestöissä ehkäisevää lastensuojelua toteuttavista kasvatustieteen maistereista, joten seuraavaksi esittelen lyhyesti kansalaisjärjestöt ehkäisevän lastensuojelun toimijoina.

Yhteiskuntaa koossa pitävä voima muodostuu julkisesta vallasta ja toimivasta kansalaisyhteiskunnasta. Kansalaisyhteiskunta rakentuu ihmisten omaehtoisuuden, aktiivisuuden, vapaaehtoisuuden ja yhteisöllisyyden varaan. Merkittävin osa kansalaistoimintaa tehdään kansalaisjärjestöissä, jotka ovat Suomessa pääsääntöisesti jäsenistönsä yhteisiä tavoitteita tai arvoja edistäviä yhdistyksiä. Kansalaisjärjestöt ovat merkittäviä osallistumismahdollisuuksien ja yhteenkuuluvuuden rakentajia Suomessa. Suomalaiset ovat aktiivisia järjestöihmisiä: yhdistysrekisterissä on noin 80 000–90 000 aktiivista yhdistystä ja järjestöissä yhteensä noin 15 miljoonaa henkilöjäsentä. Suomalaisista noin 75 % on elämänsä aikana jonkin yhdistyksen jäsen. (Särkelä 2011, 279, 281.)

Hyvinvointivaltion kansalaisyhteiskuntaperusta nojautuu sekä sosiaalisiksi normeiksi määriteltäviin arvoihin ja asenteisiin että kansalaisyhteiskunnan toimintamallien institutionalisoitumiseen. Kansalaisyhteiskunnan toiminnan ytimessä on sisäistetty yleistetty vastavuoroisuus, jonka keskeisiä elementtejä ovat muun muassa vapaaehtoistyö, vertaistuki ja yhteisöllisyyden edistäminen. Institutionalisoituminen puolestaan perustuu kansalaisyhteiskunnan sisäisiin sopimuksiin ja julkisen vallan päätöksiin. Esimerkkejä institutionalisoituneista toimintamalleista ovat yhdistyslaitos, yhdistyksiksi organisoituneiden kansalaisjärjestöjen yhteenliittymät, julkisen vallan luomat kansalaisyhteiskunnan rahoitusjärjestelmät ja

yhteisen hyvän vartioinnin menetelmät. Pidemmälle menevän institutionalisoitumisen olennaisia osia ovat organisoituminen keskusjärjestöiksi ja yhteisen hyvän nimissä toimeenpantava sääntely, joka luo yhdistyksille vahvan aseman. Keskeinen osa kansalaisyhteiskunnan toiminnasta tapahtuu virallisten ja epävirallisten organisaatioiden, kuten rekisteröityneiden yhdistysten tai muuten vakiintuneiden ryhmien toimesta. (Saari & Pessi 2011, 15–16, 19–20, 24).

Sosiaali- ja terveysjärjestöillä tarkoitetaan järjestöjä, joiden tarkoituksena on joko jonkin erityisryhmän, oman jäsenistön tai hyvinkin laajan väestönosan fyysisen, psyykkisen tai sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen tai edistäminen. Paikallisella tasolla puhutaan sosiaali- ja terveysyhdistyksistä. Näiden toiminnan neljä ydintä ovat vaikuttamistoiminta, vertais- ja vapaaehtoistoiminta, asiantuntijuus sekä palvelujen ja tuen kehittäminen ja tarjoaminen. (Särkelä 2011, 283–284). Ehkäisevän lastensuojelun alalla toimivat kansalaisjärjestöt ja yhdistykset luokitellaan sosiaali- ja terveysjärjestöiksi ja niiden merkittävä rahoittaja on sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudessa itsenäisenä toimiva sosiaali- ja terveysjärjestöjen avustuskeskus (STEA).

Suomessa monet kansalaisjärjestöt tavoittavat niitä ihmisiä, jotka eivät hakeudu julkisen palvelujärjestelmän piiriin. Järjestöjen tuottamalla matalan kynnyksen auttamisella voidaan puuttua ihmisten kohtaamiin haasteisiin ennen kuin ongelmat kasvavat niin suuriksi, että ne edellyttävät järeämpiä julkisen vallan toimenpiteitä. (Särkelä 2011, 304.) Viitala, Kekkonen ja Paavola (2008, 16) nimeävät Mannerheimin Lastensuojeluliiton piirijärjestöt kuntien keskeisiksi kumppaneiksi ehkäisevien perhepalvelujen uudistamisessa.

Edellä mainitsemani Heinosen ym. (2012, 5) esiin nostamat varhaisen tuen työskentelymallien kehittäminen, lasten kohtaaminen kouluympäristössä, kohdennettu ryhmätoiminta, etsivä nettityö, tukihenkilötoiminta ja vertaistukitoiminta ovat juuri niitä ehkäisevän lastensuojelun käytäntöjä, joita kansalaisjärjestöt ja yhdistykset Suomessa tuottavat. Seuraavaksi esittelen lyhyesti tutkielmani kannalta keskeiset toimijat. Suomen suurin lastensuojelujärjestö Mannerheimin Lastensuojeluliitto tekee työtä muun muassa perhekeskustoiminnassa ja yhdessä koulujen kanssa liittyen esimerkiksi kiusaamiseen ja tukioppilastoimintaan. Lisäksi Mannerheimin Lastensuojeluliitto kokoaa yhteen erilaisia vertaisryhmiä ja tarjoaa kohtaamispaikkoja lapsiperheille sekä tarjoaa kohdennettua tukea ja palveluita nuorille

Nuortennetissä ja vanhemmille Vanhempainnetissä. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2020.) Pelastakaa Lapset ry:n toiminta sisältää muun muassa etsivän nettityön, tukihenkilötoiminnan, kohtaamispaikkojen tarjoamisen lapsiperheille sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisen tarjoamalla oppimateriaali- ja harrastustukea (Pelastakaa Lapset ry 2020). Pienperheyhdistys on valtakunnallinen kansalaisjärjestö yhden vanhemman perheille, joka toimii perheiden aseman ja hyvinvoinnin parantamiseksi järjestämällä vertaistoimintaa ja vapaaehtoistoimintaa sekä vaikuttamalla yhteiskunnalliseen päätöksentekoon (Pienperheyhdistys 2020). Kansalaisjärjestöillä on siis vankka ja monimuotoinen asema ehkäisevän lastensuojelun kentällä Suomessa.

## 2.5 Viitekehyksen koonti ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani empiirisessä osassa tarkastellaan, millaisen työllistymismahdollisuuden ehkäisevän lastensuojelun järjestötyö tarjoaa generalistille kasvatustieteen maisterille. Luvussa 2 olen esitellyt empiirisen osan näkökulmasta keskeisiä käsitteitä. Käsitän asiantuntijuuden dynaamisena ja tavoitteellisena osaamisena ja tietämisenä, joka ilmenee erityisenä suuntautumisenä haasteita kohtaan. Ammatillisen kompetenssin näen rakentuvan Cheetnamin ja Chiversin (1998) holistisen mallin mukaisesti viidelle ulottuvuudelle jakautuvien kompetenssien kokonaisuutena. Dynaamisuus sopii kuvaamaan myös ammatillista kompetenssia, joka muodostuu reflektion kautta jatkuvassa kehittymisen kehässä. Työllistymisellä tarkoitetaan yksinkertaisesti kykyä saavuttaa ja ylläpitää haluamansa työ. Ehkäisevä lastensuojelu puolestaan on joustavaa ja monialaista asiantuntijatyötä, joka paikantuu otoksessani kolmannen sektorin kansalaisjärjestöihin ja rekisteröityihin yhdistyksiin.

Edellä tiivistetyn viitekehyksen pohjalta asetin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten haastateltavat kokevat kasvatustieteen maisterin tutkinnon soveltuvan ehkäisevän lastensuojelun alalle?
2. Miten haastateltavat arvioivat asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin kehittyneen työuransa aikana?

Ensimmäisen kysymyksen osana tarkastelen pääkysymystä suppeampaa kuvailevaa alakysymystä

Millaisiin ehkäisevän lastensuojelun tehtäviin kasvatustieteen maisterit ovat työelämässä sijoittuneet?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on laaja-alaisesti tarkastella sitä, millaista ehkäisevän lastensuojelun alalle työllistyminen kasvatustieteen maisterina on. Kysymyksen kautta pohditaan kasvatustieteen maisterin koulutuksen sisältöjä, työelämää koskevia odotuksia ja niiden toteutumista sekä kasvatustieteen maisterina työllistymistä. Kysymys on tärkeä, koska kasvatustieteen maistereiden työelämäosaaminen ja työllistymismahdollisuudet näyttävät epäselvinä niin alan opiskelijoille ja valmistuneille kuin työnantajillekin. Alakysymyksen avulla haluan kuvailla tarkemmin sitä, millaisia työtehtäviä ehkäisevän lastensuojelun ala kasvatustieteen maistereille tarjoaa, koska en ole löytänyt siitä aikaisempaa tutkimustietoa – tai muutakaan tietoa. Tavoitteeni on tarjota esimerkki selkeästä yhteydestä koulutuksessa kertyneen osaamisen ja työelämän välillä, joka voi auttaa valmistujia työllistymisessä tarvittavassa oman osaamisen käsitteellistämässä.

Toisessa tutkimuskysymyksessä syvennyn asiantuntijuuteen ja ammatilliseen kompetenssiin työelämäkontekstissa. Haastateltavien vastausten kautta pohdin, mitä asiantuntijuus ja ammatillinen kompetenssi tässä yhteydessä ovat ja miten niitä voidaan työelämässä kerryttää. Kuten edellä teoriaosassa käy ilmi, asiantuntijuus ja ammatillinen kompetenssi ovat laajoja käsitteitä, joille ei ole toistaiseksi tieteellisesti hyväksytyjä tarkkoja määritelmiä. Kysymys on tärkeä, koska asiantuntijuus ja ammatillinen kompetenssi ovat keskeisiä nykypäivän työelämässä menestymisessä ja työllistymisessä. Tavoitteeni on kuvata, mitä asiantuntijuus ja ammatillinen kompetenssi merkitsevät valitsemissani kontekstissa ehkäisevän lastensuojelun alalla työskenteleville kasvatustieteen maistereille. Toivon tämän auttavan työelämään siirtyviä kasvatustieteen maistereita oman asiantuntijuuteensa tunnistamisessa ja edesauttavan oman paikan löytämistä työelämässä.

### 3 TOTEUTUS

Toteutin pro gradu -tutkielmani deskriptiivisenä laadullisena tutkielmana. Mielenkiintoni kohteena olivat ehkäisevän lastensuojelun alalla työskentelevät generalistiset kasvatustieteen maisterit ja heidän koulutustansa sekä asiantuntijuutta ja ammatillista kompetenssia koskevat yksilölliset näkemykset ja kokemukset. Kohdejoukon hankinnassa sovelsin hankinnanvaraista näytettä valitsemalla haastateltavat kansalaisjärjestöistä ja rekisteröityneistä yhdistyksistä (Tilastokeskus 2020). Tiedonkeruumenetelmäksi valitsin puoliavoimen teemahaastattelun, koska se tarjoaa tutkittaville mahdollisuuden kertoa tutkimuskohteesta juuri sellaisena kuin se heille näyttäytyy.

#### 3.1 Haastattelurungon perusteet

Puoliavoimen haastattelun perustana toimivan kysymysrunгон rakentaminen edellytti ymmärrystä tutkimusalueen sosiaalisista nyansseista sekä relevantista aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta. Kirjallisuuteen tutustuminen ja kysymysrunгон rakentaminen auttoivat määrittelemään tutkimuskohteen ja rajaamaan haastateltavia. Kysymysrunkoa rakentamisessa oli huomioitava, että kysymykset olivat yksiselitteisiä ja haastateltaville helposti ymmärrettäviä, suhteessa heidän omiin kokemuksiinsa sekä eettisesti ja kulttuurisesti sensitiivisiä. Lisäksi tuli olla tarkkana, että kysymykset ennemmin avustivat kuin viivästyttivät informaation virtausta. (O’Keeffe, Buytaert, Mijic, Brozovic & Sinha 2016, 1912–1913)

Tutkijan kannalta on tärkeää, että kysymykset tuottavat dataa, joka vastaa asianmukaisesti tutkimuskysymykseen (O’Keeffe ym. 2016, 1913). Hyvärinen (2017, 22) painottaakin, että

ennen haastattelurungon laatimista tulee päättää, millaista tietoa haluaa kerätä. Kysymysten muotoilu vaikuttaa siihen, millaisia vastauksia niiden esittäjä voi odottaa. *Miten*-kysymyksillä voi tavoittaa kertomuksia, kysymyssana *millainen* synnyttää kuvauksia, *miksi*-kysymykset tuottavat selityksiä ja suorat faktakysymykset, kuten *milloin* ja *olitko*, saavat vastaajan pysyttelemään faktoissa.

Toteuttamieni teemahaastattelujen tavoitteena oli kerätä generalististen kasvatustieteen maistereiden kokemuksia koulutuksen ja työelämän yhteensopivuudesta sekä asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin kehittymisestä. Haastattelurunkoa (liite 2) rakentaessani keskityin muotoilemaan kysymykset käyttämällä kysymyssanoja *miten* ja *millainen* tavoitteenani johdattaa haastateltavat vastaamaan mahdollisimman laajasti omia kokemuksiaan ja näkemyksiään kuvausten ja kertomusten muotoon saattaen. Lisäksi korostin haastateltavan omien kokemusten ja näkemysten merkitystä kysymällä nimenomaan *omaa näkemystä* ja *kokemuksia*.

Rakensin haastattelurungon viiden teema-alueen ympäri siten, että kysymykset muodostivat kronologisesti etenevän kokonaisuuden. Ensimmäiseksi teemaksi valitsin koulutuksen ja suuntautumisen, joka sisälsi kysymyksiä koulutuksen sisällöistä sekä opintojen aikaisista odotuksista niin koulutusta kuin työelämää kohtaan. Tavoitteenani oli rakentaa kokonaiskuva siitä, millaisena haastateltavat olivat kokeneet kasvatustieteen maisteriksi kouluttautumisen.

Opintoaikaa seurasi työelämään siirtymisen teema-alue, jonka sisällä syvennyttiin työllistymiseen niin opinnoista työelämään siirtymisessä kuin työelämässä kasvatustieteen maisterina työllistymisessä. Koulutus kulki vahvasti mukana teema-alueen sisällä, kun kysymysten myötä pohdittiin erikseen koulutuksen ja sivuaineiden merkitystä työllistymisessä sekä sitä, miten hyvin työnantajat olivat tunnistaneet kasvatustieteen maisterin koulutuksen ja osaamisen ehkäisevän lastensuojelun alalla. Generalistien työllistyminen ei välttämättä tapahdu kovin suoraviivaisesti (ks. luku 2.3.2), minkä vuoksi olin kiinnostunut kuulemaan, millaisia polkuja pitkin haastateltavani olivat löytäneet paikkansa työelämässä.

Kolmannessa teema-alueessa koulutus ja työelämä sidottiin yhteen keskustelemalla niiden yhteensopivuudesta. Tavoitteenani oli saada haastateltavat sanoittamaan omaa osaamistaan,



mikä on aiemmin ilmennyt haastavana kasvatustieteilijöille ja generalisteille yleisesti (ks. esimerkiksi Suorsa 2019, Puska 2019a, Vaattovaara 2015, Tamminen 2013). Teeman sisällä pohdittiin koulutuksen tuottamaa osaamista yleisesti sekä koulutuksella koettua hyötyä työelämässä ja siinä mahdollisesti kertynyttä spesifimpää työelämäosaamista. Koulutuksen ja työelämän yhteensopivuutta tarkasteltiin myös puutteiden näkökulmasta pohtimalla, oliko koulutuksen tuottamassa osaamisessa havaittu jokin selkeä puute työelämästä käsin.

Ammatillinen kehittyminen ja verkostot -teema-alue painotti työympäristöä ja työtehtäviä. Kysymyksissä käsiteltiin työuran aikana hoidettuja tehtäviä ja pohdittiin, miten kasvatustieteen maisterin tutkinto on palvellut niiden hoitamisessa. Mielenkiinnon kohteena oli myös verkostojen merkitys työssä sekä kasvatustieteen asiantuntijuuden soveltuminen työympäristöön ja laajempiin verkostoihin. Teema-alueen tavoitteena oli saada tietoa kasvatustieteen maistereille sopivista työtehtävistä ehkäisevän lastensuojelun alalla sekä rakentaa kuva kansalaisjärjestön työstä alalla.

Viimeisessä teema-alueessa syvennyttiin vahvemmin työelämään painottuvien asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin käsitteisiin. Ammatillista profiilia ja asiantuntijuuden kehittymistä tarkastelevan teeman kysymykset käsitteivät haastateltavien henkilökohtaisia kokemuksia kasvatustieteen asiantuntijuudesta ja sen kehittymistä sekä ammatillisen kompetenssin muodostumisesta työuran aikana. Pyrkimykseni oli hahmottaa, millainen asiantuntijan ammatti-identiteetti haastateltaville oli muodostunut aiemmin käsiteltyjen koulutuksen ja työelämän vaiheiden myötä. Oletin, että oman asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin käsitteellistäminen auttaisivat myös rakentamaan eheän kokonaisuuden siitä, millaista on työskennellä kasvatustieteen maisterina ehkäisevän lastensuojelun alalla.

Tulkintani mukaan haastattelurunko oli toimiva, koska haastateltavat keskittyivät vastauksissaan pääasiassa omiin kokemuksiin ja näkemyksiin. Haastattelutilanteissa tulin myös havainneeksi sen, miten herkästi haastateltavat olivat ohjattavissa eli toisin sanoen kuinka tarkkana haastattelijan on oltava, että ei omilla huomioillaan tulisi vahingossakaan ohjanneeksi haastateltavan vastauksia. Teemahaastattelut muodostuvat pääosin vapaasta keskustelusta, jossa on helppo reagoida esimerkiksi kysymällä: *tarkoitatko siis, että...* Tällainen valmiin vastausvaihtoehdon antaminen voi kuitenkin ohjailta haastateltavaa vastaamaan tavalla, johon hän ei olisi ilman tarkentavaa kysymystä päätenyt. Havainnon tehtyäni kiinnitin

haastattelutilanteissa erityistä huomioita siihen, että kannustin vastauksien antamisessa sannottomasti hymyillen, nyökkäillen sekä kevyesti myötäillen.

### 3.2 Kohdejoukon hankinta

Tutkielmani kohdejoukko on harkinnanvarainen näyte, koska rajasin aineistoni ehkäisevän lastensuojelun tehtävissä toimiviin kansalaisjärjestöihin heti aineistonkeruun alkaessa (Tilastokeskus 2020). Haastateltavien etsimisessä sovelsin lumipallo-otantaa, jossa ryhmän mukaan saaminen alkaa yhden ihmisen kautta, joka suosittelee mukaan henkilöitä tai antaa yhteystietoja, jotka jälleen vievät tietoa eteenpäin (Metsämuuronen 2006, 47). Ensimmäinen niin sanottu lumipallo löytyi omista sosiaalisista verkostoistani. Ensimmäisen lumipallon kautta sain kohdejoukkoon kaksi haastateltavaa lisää, joista toisen suosittelen mukaan vielä yhden haastateltavan. Lumipallo-otannalla löytyi siis yhteensä neljä haastateltavaa. Lumipallo-otanta olisi tarjonnut myös viidennen haastateltavan, mutta hänellä oli kasvatustieteen maisterin tutkinnon lisäksi sosiaalityöntekijän tutkinto, joka oli ollut merkittävä niin työllistymisessä kuin sen hetkisten työtehtävien hoitamisessa. Katsoin, että kyseinen henkilö ei sovi kohdejoukkoon, koska kasvatustieteen maisterin tutkinto ei ollut ensisijainen.

Lumipallo-otannan lisäksi lähestyin kohdejoukkoa lähettämällä avoimen haastattelukutsun (liite 1) sellaisiin järjestöihin ja yhdistyksiin, joiden toiminnan viitekehyksenä oli lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen. Haastattelukutsulla sain kolme haastateltavaa. Lisäksi kohtasin kaksi haastateltavaa työharjoittelussa, jota suoritin kohdejoukon hankinnan aikaan Mannerheimin Lastensuojeluliitossa osana kasvatustieteen maisterin opintojani.

Lähetin kaikille haastateltaville haastattelukutsun sähköpostilla. Kasvatusten kohtaamiltani potentiaalisilta haastateltavilta tiedustelin halukkuutta osallistua haastatteluun ensin suullisesti. Toimitin kuitenkin kaikille haastattelukutsun, koska se sisälsi haastattelun teemat ja tarkoituksen. Haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta, minkä vuoksi on perusteltua antaa haastateltavien tutustua haastattelukysymyksiin tai aiheisiin jo etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). On myös eettisesti perusteltua kertoa haastateltaville heti alun alkaen, mitä varten haastattelua ollaan toteuttamassa.

Kohdejoukkoon valikoitui yhdeksän kasvatustieteen maisteria. Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina aikavälillä 17.05.–17.06.2019. Haastatteluista viisi tapahtui haastateltavien työpaikoilla ja kaksi puhelimitse. Ensimmäinen puhelinhaastatteluista toteutettiin pitkän välimatkan vuoksi ja toinen haastateltavan omasta toiveesta. Kaikki haastateltavat olivat opiskelleet pääaineenaan yleistä kasvatustiedettä ja/tai aikuiskasvatustiedettä. He olivat suorittaneet kasvatustieteen maisterin tutkintonsa eri yliopistoissa (yhteensä kolme yliopistoa). Yllättäen haastateltavien joukossa oli myös kotitalousopettaja ja käsityöopettaja. Haastattelukutsussa olin nimennyt kohderyhmäksi kasvatustieteen maisterit, jotka työskentelevät lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvoinnin tukemisen ja edistämisen parissa. Kohderyhmän rajauksella odotin löytäväni haastateltaviksi vain generalistisen kasvatustieteen tutkinnon omaavia kasvatustieteen maistereita.

Yksi haastateltavista kertoi heti vastausviestissä olevansa kotitalousopettaja, mutta työskentelevänsä lapsiperheiden arjen tukemisen parissa. Kotitalousopettajalla on kasvatustieteen maisterin tutkinto, mutta se ei ole generalistitutkinto. Työtehtävän ja tutkinnon puolesta henkilö kuitenkin sopi tutkielman kohderyhmään. Se, että yksi haastatelluista oli koulutukseltaan käsityöopettaja, selvisi vasta haastattelutilanteessa. Haastattelukutsuun hän vastasi olevansa kasvatustieteen maisteri, mikä tietysti piti paikkansa. Kyseinen haastateltava oli tehnyt mittavan uran lapsiperheiden hyvinvoinnin tukemisen parissa, joten katsoin hänen sopivan kohderyhmään, vaikka ei generalistista kasvatustieteen maisterin tutkintoa omannutkaan.

Ennen aineiston analysoinnin aloittamista päädyin kuitenkin ohjaajan kehotuksesta jättämään pois aineistosta kasvatustieteen maisterit, joiden tutkinto ei ollut generalistinen. Työurasta ja sen hetkistä työtehtävistä huolimatta heidän koulutuksensa poikkesi liikaa muusta aineistosta, ja olisi tuonut liian suuren poikkeaman generalistiseen kasvatustieteen koulutukseen ja siihen kytkeytyviin koulutusta, työllistymistä, asiantuntijuutta ja ammatillista kompetenssia koskeviin kokemuksiin.

Kaikki haastateltavat työskentelivät haastattelujen aikaan ehkäisevän lastensuojelun alalla kolmannella sektorilla kansalaisjärjestössä tai rekisteröityneessä yhdistyksessä. Lopulliseen aineistoon valitut seitsemän (7) haastateltavaa löytyivät Mannerheimin Lastensuojeluliiton keskusjärjestöstä ja piireistä, Pelastakaa Lapset ry:ltä ja Pienperheyhdistyksestä.

Haastateltavien työnimikkeitä olivat hankesuunnittelija, suunnittelija, [toiminnan] koordinaattori, [toiminnan] päällikkö, ja [toiminnan] suunnittelija.

Haastattelukutsussa esitettyjen teemojen myötä useat haastateltavista olivat valmistautuneet haastatteluun ja olivat hyvin orientoituneita vastaamaan esittämiini kysymyksiin. Valmistautuminen on mahdollinen selitys sille, että yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kaikki haastattelut kestivät lyhyemmän ajan kuin teoriakirjallisuuden pohjalta haastattelukutsuun kirjaamani 1–1,5 tuntia. Haastattelujen kesto vaihteli välillä 25.11–60.08 minuuttia. Clausen (2012, 7) kritisoi artikkelissaan olettamusta, jonka mukaan haastattelun kesto on sidoksissa saavutetun tiedon syvällisyyteen, eikä 45 minuutissa voida kuin raapaista pintaa. Hän esittääkin, että erityisesti jos ammattilaisia haastatellaan heidän työstään ja jos haastattelija pitää huomion avainkäsitteissä relevanteilla avoimilla kysymyksillä, on vaikea ymmärtää, miksi haastateltava ei avaisi ajatuksiaan välittömästi. Oma kokemukseni tukee tätä Clausenin näkemystä, sillä haastattelemani henkilöt jakoivat ajatuksiaan ja vastasivat laajasti esittämiini kysymyksiin, vaikka haastattelujen keskimääräinen kesto oli vain noin 45 minuuttia. Tutkielmaan valituista seitsemästä haastattelusta syntyi litteroitua aineistoa 77 liuskaa (Times New Roman 12, riviväli 12).

### **3.3 Teemahaastattelu tiedonkeruumenetelmänä**

Teemahaastattelu on puoliavoin haastattelumenetelmä, jonka Hirsjärvi ja Hurme (2015) nimesivät vuonna 1979 fokusoidun haastattelun (focused interview) pohjalta. Fokusoidun haastattelun isäksi on esitetty Robert K. Mertonia (Clausen 2012, 2), joka esitti laadullisen haastattelutyylin mahdollistavan kvantitatiivisia menetelmiä syvemmän ymmärryksen saavuttamisen ihmisten näkemyksistä. Hirsjärven ja Hurmeen (emt.) määritelmän mukaan teemahaastattelu kohdennetaan tiettyihin, kaikille haastateltaville yhteisiin teemoihin. Hyväriinen (2017, 18) määrittelee teemahaastattelun perusideaksi sen, että tutkija ei lyö lukkoon tarkkoja haastattelukysymyksiä, vaan tutkija tai tutkielman tekijä määrittää ennalta vain haastattelun keskeiset teemat. Haastattelut voivat erota toisistaan siinä, missä järjestyksessä teemoja käsitellään tai kuinka syvälle eri teemoihin pureudutaan. Tutkielmassani keskeisiä teemoja ovat generalistisena kasvatustieteen maisterina työllistyminen, asiantuntijuus ja ammatillinen kompetenssi ehkäisevän lastensuojelun kontekstissa.

Puoliavointen haastattelujen tavoitteena on tutkia haastateltavien syvällisiä kokemuksia ja niihin liittämiä merkityksiä. Puoliavoin haastattelu on erityisen hyödyllinen tutkimusmenetelmä silloin, kun tutkittavasta aiheesta tiedetään vain vähän, aihe on erityisen arkaluonteinen tai kun fokuksessa on yhdenmukaisuuksien sijaan vastausten vaihtelu. Tällaisia haastatteluja voidaan kuvata keskusteluiksi, joiden lopputulema on haastattelijan ja haastateltavan yhteistyön tulos. (Adams 2010, 18.) O’Keeffe ym. (2016, 1913) korostavat puoliavointen haastattelujen mahdollistavan aiemmin tuntemattomaksi jääneen tiedon esiin nousemisen. Heidän mukaansa haastateltavat voidaan nähdä omien kokemuksiansa asiantuntijoina, joiden puheessa voi nousta esiin uutta tietoa, kun heille tarjotaan riittävä mahdollisuus puhua avoimesti.

Valitsin teemahaastattelun pro gradu -tutkielmani aineistonkeruumenetelmäksi, koska halusin tutkia valitsemaani aihetta syvällisesti. Aiheena generalististen kasvatustieteen maistereiden työllistyminen sekä asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin kehittyminen ja näihin liittyvät kokemukset on myös sellainen, että kaikki mahdolliset variaatiot olisi ollut hyvin haastavaa saada tiivistettyä tiukoiksi kysymyksiksi saati kyselylomakkeeksi. Valitsin teemahaastattelun, koska halusin taata haastateltaville mahdollisuuden tuoda omat kokemukset ja näkemykset ilmi juuri siinä laajuudessa, jonka he kokivat sopivaksi tai tarpeelliseksi. Wellerin, Vickersin, Bernandin, Blackburnin, Borgattun, Gravleen ja Johnsonin (2018) mukaan avoimilla kysymyksillä voidaan saavuttaa listoja, lyhyitä vastauksia tai pitkiä narratiiveja, joista viimeisimmät olivat omien haastattelujeni tavoitteena.

Haastattelemiani henkilöitä yhdisti sekä kasvatustieteen maisteriksi valmistuminen että työllistyminen ehkäisevän lastensuojelun alalle. Haastatteluja toteuttaessani sovelsin teemahaastattelua muun muassa vaihtelemalla kysymysten esittämistapaa niin, että käytin haastateltavan omassa puheessa esiintyviä sanoja. Vaihtelin myös kysymysten järjestystä haastattelun etenemisen edellyttämällä tavalla. Yhdessä haastattelussa keskustelu saattoi palailla toistuvasti opintoihin liittyviin kysymyksiin, mutta toisessa painottua enemmän työelämään.

Teemahaastattelu sisältää lukuisia psykologisia ja kommunikaatioon liittyviä etuja. Teemahaastattelu tarjoaa psykologisesti sopivan taustan emotionaalisesti herkille, heikosti tunnetuille, huonosti muistetuille tai harvemmin käsiteltäville aiheille. Se on myös tuttu

kommunikointitapa, johon haastateltavien on helppo sopeutua. Lisäksi teemahaastattelu tarjoaa teemojen varaan rakentuvan kehyksen, jonka sisällä eri osapuolet voivat keskustella, mikä rikastuttaa keskustelua, auttaa motivoimaan haastateltavaa ja varmistaa sen, että kaikki tärkeät ulottuvuudet tulevat käsitellyiksi. Menetelmä tarjoaa haastattelijalle ja haastateltavalle mahdollisuuden oppia toisiltaan. (Pykäläinen 200, 48.)

Edellä esitetyt edut saavat teemahaastattelun sopimaan erinomaisesti kasvatustieteen maistereiden työllistymistä sekä asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin kehittymistä tarkastelevan tutkielman tiedonkeruumenetelmäksi. Vaikka työ sinällään on osa ihmisten jokapäiväistä elämää, tulee sitä harvoin pohdittua ja sanoitettua kovin syvällisesti. Työn tekeminen on välttämättömyys, josta onnekkaita myös nauttivat. Se, miten opintosuunnan valitsemisesta on päädytty nykyiseen työtehtävään, on kuitenkin ajatuksissa, saati puheessa, vain harvoin. Teemahaastattelu muistuttaa hyvin pitkälti tavallista keskustelua, mikä on oikein toimiva ratkaisu työelämää käsittelevälle keskustelulle. Ennalta määritellyt teemat sekä auttoivat haastateltavia valmistautumaan haastatteluun että pitivät keskustelua aisoissa ja auttoivat lisäksi siinä, että kaikki osa-alueet tuli käsiteltyä jokaisessa haastattelussa. Esimerkiksi pitkään työelämässä toimineen haastateltavan kohdalla koulutusta koskevat teemat olisivat helposti saattaneet jäädä puutteellisesti käsitellyiksi ilman teemarungon tarjoamaa kehystä.

Asiantuntijoita haastateltaessa oli huomattava, että asiantuntijuus ilmiönä on niin laaja ja hankalasti määriteltävissä, että haastattelijan on ensimmäisenä määriteltävä asiantuntijuus oman tutkielman kontekstissa sekä tunnistettava aiheen kannalta keskeiset asiantuntijatahot. Lisäksi on määriteltävä tapa, jolla asiantuntijahaastattelua käytetään. Vaihtoehtoina ovat eksploraatiivinen eli kartoittava asiantuntijahaastattelu, systematisoiva haastattelu, jonka tavoitteena on objektiivisen tiedon hahmottaminen sekä teoriaa luova asiantuntijahaastattelu, jossa pyrkimyksenä on implisiittisen tiedon rekonstruointi. (Alastalo, Åkerman & Vaitinen 2017, 183–185.) Tutkielmassani teemahaastattelujen tavoite on selkeästi eksploraatiivinen. Tavoitteenani oli saada vastauksia kasvatustieteen asiantuntijoiden työelämää ja koulutusta koskeviin kysymyksiin, joiden voidaan nähdä kartoittavan näiden asiantuntijoiden kokemuksia koulutuksen ja työelämän yhteensopivuudesta, asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin kehittymisestä sekä työelämään sijoittumisesta.

### 3.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi teemahaastatteluaineiston analyysimenetelmänä

Teemahaastatteluaineiston kaltaisen strukturoimattoman kirjalliseen muotoon saatetun aineiston analysointimenetelmäksi soveltuu sisällönanalyysi. Sisällönanalyysissä analyysiyksiköksi voidaan määrittää yksittäinen sana, lause tai useita lauseita sisältävä ajatuskokonaisuus. Painopiste on tekstin merkityksissä. Sisällönanalyysi etenee niin, että aineistosta etsitään tutkimuskysymysten kannalta merkityksellinen sisältö, joka vaihe vaiheelta pelkistetään ja kategorisoidaan. Lopulta eri kategorioita yhdistämällä saavutetaan ilmiötä kokoava käsite. Läpi kaikkien analyysivaiheiden tutkijan tulee pyrkiä ymmärtämään aineistoa juuri tutkittavien näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Valitsin tutkielmani analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, koska se painottaa merkityksiä ja antaa haastateltavien äänelle tilaa nousta esiin ja näistäkin syistä soveltuu erinomaisesti teemahaastatteluaineiston analysointiin. Muita teemahaastatteluaineistolle soveltuvia analysointimenetelmiä ovat esimerkiksi teema-analyysi ja teorialähtöinen analyysi, joita Teräs ja Toiviainen (2014, 86–87) kuvailevat artikkelissaan. Henkilökohtaisesti koin teema-analyysin yksityiskohtaisen koodauksen liian pirstaleiseksi omalle aineistolleni, jossa haastattelut olivat sisällöllisesti hyvin yhdenmukaisia. Oman aineiston istuttaminen valmiiseen teoriaan tuntui vieraalta, vaikka olisi sopivan teorian kohdalle osuessa voinut toimia oikein hyvin aineistoni analysoinnissa.

Sovelsin aineiston analysoinnissa myös laadullisen analyysin etenemisen runkoa, jonka Tuomi ja Sarajärvi (2018, 77–78) esittelevät teoksessaan seuraavasti:

1. Vahva päätös siitä, mikä aineistossa on kiinnostavaa
  - 2a. Aineiston läpikäyminen niin, että siitä erotetaan ja merkitään ne asiat, jotka kiinnostukseen sisältyvät
  - 2b. Kaiken muun jättäminen tutkimuksen ulkopuolelle
  - 2c. Merkittyjen asioiden kerääminen yhteen ja erilleen muusta aineistosta.
3. Aineiston luokittelu, teemoittelu ja tyypittely
4. Yhteenvedon kirjoittaminen

Ennen sisällönanalyysin aloittamista odotukseni oli löytää aineistosta samanlaisuutta. Soveltamassani aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Siten analyysiyksiköt eivät ole ennalta sovittuja, vaan ne valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Aineistolähtöiseen analyysiin haasteen tuo se, että aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei saisi olla vaikutusta analyysin toteuttamiseen. Vain näin analyysi voi olla puhtaasti aineistolähtöistä. Sisällönanalyysin lopputulemana on kuitenkin vain johtopäätösten tekoa varten järjestetty aineisto. Todelliset johtopäätökset eli tutkielman tulokset muodostetaan vasta sisällönanalyysin päätteeksi ja tekijän on johtopäätöksiä tehdessään pyrittävä ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsivät. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80, 87.)

Laadullisessa tutkimuksessa analyysia tehdään oikeastaan joka vaiheessa. Jo haastatteluja toteuttaessani havaitsin ensimmäisiä yhdenmukaisuuksia haastateltavien vastauksissa. Varsinaisen aineiston analysoinnin katson kuitenkin alkaneen aineiston litteroinnista eli siitä, että kuuntelin haastattelujen tallenteet ja kirjoitin ne puhtaaksi. Noudatin tässä suurpiirteisesti sanasta sanaan kirjaamista. Jätin siis kirjaamatta kaikki huokaukset, tauot ynnä muut puheen tuottamiseen liittyvät seikat, koska tutkimuskysymyksissäni huomio on vain puheen sisällössä, ei sen tuottamisen tavassa. Samoin karsin pois toistuvia sanoja, joiden sisällöllä ei ollut tutkielman näkökulmasta merkitystä, sillä ne liittyivät jälleen vain puheentuottamisen tapaan. Esimerkiksi sanat *mutta* ja *niin* saattoivat toistua haastateltavien puheessa useita kertoja peräkkäin heidän etsiessä oikeaa sanaa tai kootessa ajatuksiaan. Puheentuottamisen tavasta olisi toki ollut mahdollista tehdä päätelmiä esimerkiksi siitä, oliko aihe haastateltavalle arka tai vaikea. Mielenkiintoni kohteena olivat kuitenkin haastateltavien itse nimeämät merkitykset, jotka tulevat ilmi yksin puheen sisällöstä.

Ruusuvuori ja Nikander (2017, 367–368) esittävät, että litteroinnin tarkkuustason määräävät tutkimuskysymys ja analyysitapa: aikaa vievää ylilitterointia on syytä välttää. On siis tarpeetonta käyttää aikaa sellaisten seikkojen ylös kirjaamiseen, joilla ei ole tutkimuksen kannalta merkitystä. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2015, 139) toteavat, että litterointiin ei ole yksiselitteistä ohjetta, vaan tarkkuus riippuu tutkimustehtävästä ja tutkimusotteesta. Aineistonkeruussa tavoittelin siis haastateltavien henkilöiden itse kokemuksilleen antamia merkityksiä. Aikomukseni ei ole missään vaiheessa ollut analysoida puheen tuottamisen tapaa ja johdtaa siitä merkityksiä, joten asetin litteroinnin tarkkuustason sen mukaisesti. Valintaani



vaikutti myös se, että lupasin jo haastattelukutsussa tuhota aineiston, kun tutkielmani on hyväksytysti julkaistu, joten tarkemmalla litteroinnilla ei olisi arvoa myöhemmissäkään tutkimuksissa.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa yhdistellään käsitteitä ja saadaan siten vastaus tutkimustehtävään. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustuu siis tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94.) Litteroinnin jälkeen jatkoin aineiston analyysia perehtymällä litteroituun aineistoon ja kuuntelemalla haastattelutallenteet vielä kertaalleen läpi.

Konkreettinen aineiston analysointi seuraavaksi alkaessani etsiä aineistosta tutkimuskysymysten kannalta relevantteja ilmauksia. Tutkimuskysymys kerrallaan keräsin litteroidusta aineistosta relevantit ilmaukset ja kokosin ne yhteen. Samalla jaottelin ilmaukset sisällön samankaltaisuuden mukaan. Tästä analyysi eteni ilmausten pelkistämiseen ja teemoitellen listaamiseen. Seuraavaksi etsin listatuista pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia ja muodostin ilmauksia ryhmittelemällä alakategorioita ja niitä yhdistämällä yläkategorioita. Lopuksi vastasin tutkimuskysymyksiin aineistosta syntyneiden kategorioiden avulla.

Olen kerännyt taulukkoon 1 esimerkkejä toteuttamastani aineistolähtöisestä analyysista. Taulukossa olen luokitellut haastateltavien opintosuunnan valinnalle antamia vastauksia, jotka liittyvät tutkimuskysymykseen ”miten haastateltavat kokivat kasvatustieteen maisterin tutkinnon soveltuvan ehkäisevän lastensuojelun alalle” vastaamiseen. Taulukon ensimmäisessä sarakkeessa on kysymykseen vastaava sitaatti. Toisen sarakkeen pelkistetystä ilmauksesta näkee, mitä olen luokitellut sitaatissa ilmenevän. Kolmannessa sarakkeessa on kategoria, johon olen sitaatin sisällön lopulta luokitellut. Tulosluvussa esittelen kategorioiden pohjalta tulkitsemani tulokset eli esimerkin tapauksessa kerron, että opintosuunnan valintaan olivat vaikuttaneet intuitio, kiinnostus ihmisten parissa työskentelyyn, kehitykseen ja sen tukemiseen ja vanhemmuuteen sekä kasvatustieteisiin liitetty valinnanvapaus niin opinnoissa kuin työelämässäkin.

**TAULUKKO 1.** Esimerkki aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä.

Mikä oli saanut haastateltavat valitsemaan opintosuunnaksi kasvatustieteet?		
Relevantti ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Kategoria
mua kiinnostaa enemmän nää ihmiset tässä kielen takana (H1)	Kiinnostus ihmisiä kohtaan	Ihmisten parissa työskentely
mä oon halunnut ymmärtää, et miten lasten ja nuorten kehitys menee ja miten vanhemmat voi tukea sitä kehitystä (H2)	Kiinnostus lasten ja nuorten kehitystä, lasten ja nuorten kehityksen tukemista ja vanhemmuutta kohtaan	Kehitys ja sen tukeminen, vanhemmuus
Mulle se on ollut itsestäänselvyys, että haluan lukea kasvatustiedettä, se tuntuu joten semmoselta niin ku mua lähimpänä olevalta (H4)	Tuntui luontevalta, omalta jutulta	Intuitiivinen kokemus
semmosena mun arvopohjaa ja maailmaa ja niin ku semmosta perus sivistystä niin ku tukevana, että se oli ihan mulla semmonen ykkösjuttu (H4)	Yhteensopiva oman arvo- maailman kanssa	Arvot
Ja mua hirveesti puhututtaa, puhututti sillen vanhemmuuden tuki, joka oli jo sillen siis semmosena niin ku, miksi mä haluan lähteä opiskeleen. Ja se, että sitä kautta mä valitsin elinikäisen oppimisen, koska mä tavallaan koin, et mä pystyn niin paljon niin ku sivuaine- tai valinnaisilla opinnoilla myös sitä kasvatustiedettä kasvattaa (H4)	Kiinnostus vanhemmuuden tukemiseen, valinnanvapaus opinnoissa	Vanhemmuus, valinnanvapaus
luonteva valinta: voin tehdä ihan mitä vaan, ihan missä vaan (H5)	Tuntui luontevalta, valinnanvapaus työelämässä	Intuitiivinen kokemus, valinnanvapaus

Olen numeroinut haastateltavat satunnaisesti numeroilla 1–7 siten, että tulosluvussa esiintyvä koodi H4 viittaa haastateltavaan numero 4 omassa kirjanpidossani.

### 3.5 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Perinteiset reliabiliuden ja validiuden käsitteet eivät aina ole mielekkäitä laadullisen tutkimuksen yhteydessä. Teemahaastattelututkimuksen pyrkimyksenä on paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista. Menetelmän edellytyksenä on tietoisuus siitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojenkeruuvaiheessa ollessaan se henkilö, jonka käsitteistöön haastateltavien käsityksiä yritetään sovittaa ja joka lopulta tekee tulkinnot. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 189.) Laadun ja luotettavuuden näkökulmasta myös objektiivisuus ei ole perinteisessä tieteellisessä mielessä mahdollista tulkinnoissa, koska tulkitsija on myös osa tulkittavaa (Clausen 2012, 2).

Pyrin parhaani mukaan kiinnittämään huomiota omaan vaikutukseeni aineistoa kerätessäni. Kuten aiemmin luvussa 3.1 totesin, huomasin haastattelujen aikana, miten pienillä toimilla haastateltavaa saattaa johdatella vastauksen antamisessa. Havaittuani tämän ensimmäisissä haastatteluissa olin entistä tarkempi siitä, että en tarjoaisi haastateltaville minkäänlaista valmiista vastausvaihtoehtoa. Yhtä lailla pyysin haastateltavia aina selittämään ajatuksensa sen sijaan, että olisin hyväksynyt toisinaan esitetyn oletuksen siitä, että alan opiskelijana ymmärrän mitä haastateltava tarkoittaa. Käsitteistön suhteen haastatteluissa ei ilmennyt haasteita tai epäselvyyksiä ja saamani vastaukset ovat käsitteistöön verrattuna loogisia, joten uskon jakavani saman ymmärryksen käsitteiden sisällöstä haastateltavien kanssa. Tulkinnoissa pyrin parhaani mukaan pitäytymään haastateltavien näkökulmissa. Kuitenkin olen kasvatustieteen opiskelija ja minulla on jonkin verran kokemusta myös järjestötyöstä ehkäisevän lastensuojelun alalla, joten myös omat kokemukseni saattavat vaikuttaa tekemiini tulkintoihin.

Teemahaastattelututkimuksessa keskeisiä ovat käsiteanalyysi ja rakennevalidius. Tutkijan on dokumentoitava se, miten hän on päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaan niin kuin sen tehnyt sekä uskottavasti perusteltava menettelynsä. Reliabilius sopii huonosti haastattelujen sisältöjen arviointiin. Sen sijaan sillä on paikkansa tutkijan toiminnan tarkastelussa. Reliabiliuden kautta voidaan tarkastella, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi materiaalista on. Tarkastelun kohteeksi voidaan valita esimerkiksi litteroinnin oikeellisuus ja se, onko kaikki käytettävissä oleva aineisto huomioitu. Validointia voidaan lähestyä kahdella tapaa. Ensiksi on mahdollista pyrkiä osoittamaan lähteiden uskottavuus esimerkiksi kysymällä asiasta haastateltavien lisäksi muilta tai tarkistamalla muista lähteistä. Toisena

validointitapana on uskottavuuden määrittäminen. Tällä osoitetaan vastaavuus tutkijan tulkintojen ja tutkittavien tulkintojen välillä osallistujatarkistuksen kautta eli antamalla haastattavien itse tutustua tutkijan tekemiin tulkintoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 189.) Olen edellä esitellyt perustellusti luvuissa 3.1 haastattelurungon, 3.3 menetelmävalintani teema-haastattelun ja 3.4 analyysimenetelmäksi valitsemani aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jota soveltaen toteuttamastani aineiston luokittelusta ja analysoinnista olen kerännyt esimerkkejä taulukkoon 1 luvun 3.4 lopussa.

Tutkimuksen eettisyyttä arvioitaessa on tärkeää huomioida, että haastattelua ei käydä kahden tasa-arvoisen keskustelijan välillä (Adams 2010, 19). Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 22) mukaan ihmisiin perustuvan tutkimuksen tärkeimpiä eettisiä periaatteita ovat informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seurauksellisuus ja yksityisyys. Näistä huolehdin informoimalla tutkielman sisällöstä ja tarkoituksesta jo haastattelukutsussa sekä tarkistamalla suostumuksen haastattelun tekemiseen jokaisen haastattelun aluksi. Epäselvyyksien ja väärinymmärryksien välttämiseksi kysyin haastateltavilta sekä haastattelun aluksi että lopuksi, onko jotain, mitä he haluavat kysyä tai lisätä.

Kuten aiemmin kohdejoukon hankinnan yhteydessä luvussa 3.2 kerroin, toteutin kaksi haastattelua puhelinhaastatteluina. Ikosen (2017, 231) mukaan puhelinhaastattelut aiheutuvat laadullisessa tutkimuksessa pääosin maantieteellisestä etäisyydestä ja kustannustehokkuudesta. Puhelinhaastattelujen haasteina voidaan nähdä kasvottomuus, etäisyys, haastateltavan luottamuksen heräämättömyys sekä ääneen lausumattomien nyanssien piiloon jääminen. Toisaalta eduiksi voidaan katsoa joustavuus, vaivattomuus, turvallisuus, yksityisyyden tarjoaminen vastaajalle, rohkeus puhua, tarpeettomuus tarkkailla itseä, anonymiteetti sekä valta-aseman purkamisen. Onnistuakseen puhelinhaastattelu vaatii haastattelijalta refleksiivisyyttä. Haastattelijan on erityisesti kyettävä osoittamaan autenttista kiinnostusta ilman visuaalisia vihjeitä, mikä vaatii huomion kiinnittämistä täytesanoihin, äänensävyihin ja lisäkysymyksiin. Sanattomien tunteen ilmausten puuttumisesta voi olla myös hyötyä, sillä olosuhteiden pakosta kaikki on ilmaistava eksplisiittisesti, mikä voi tallentua paljon rikkaampana ja runsaampana sanallisena tutkimusmateriaalina kuin perinteisessä kasvokkaisessa haastattelussa. (Ikonen 2017, 231–236.)

En huomannut aineistonkeruussani merkittävää eroa kasvokkain ja puhelimitse tallennetuissa haastatteluaineistoissa. Puhelinhaastattelut eivät eronneet esimerkiksi kestoiltaan tai annettujen vastausten laajuudessa kasvokkain käydyistä haastatteluista. Myös vuorovaikutus sujui luontevasti ilman visuaalisia vihjeitä, minkä koen olleen molempien osapuolten refleksiivisyyden ansiota. Suurimmat havaitsemani erot kasvokkain ja puhelimitse toteutettujen haastattelujen välillä olivat täytesanojen ja taukojen määrissä. Ilman visuaalisia vihjeitä koin tarpeelliseksi myötäillä ääneen haastateltavan kertomusta, jotta tilanteessa säilyy vuorovaikutuksellisuuden tunne. Pidemmät tauot syntyivät siitä, että ilman visuaalisia vihjeitä oli haastavaa arvioida, onko haastateltava vielä aikeissa jatkaa vastaustaan. Erilaiset etäpalaverit ovat puhelimitse haastattelemilleni henkilöille tyypillisiä työskentelymuotoja, mikä saattoi tässä edesauttaa siinä, että keskustelu kulki yhtä laajalti kuin kasvokkain käydyissä haastatteluissa.

Yksi keino huolehtia tutkimuksen eettisyydestä ja osallistujien suojasta on anonymisointi. Ranta ja Kuula-Luumi (2017, 361) nimeävät keskeisiksi anonymisointi tekniikoiksi muuttamisen, poistamisen ja kategorisoinnin. Muuttaminen on yksinkertaisuudessaan tunnistetiedon muuttamista toiseksi: esimerkiksi haastateltavan nimi voidaan korvata pseudonimellä. Poistamisella tarkoitetaan tunnistetiedon hävittämistä, kuten yhteistietojen poistamista aineistosta. Kategorisointia on epäsuorien tunnistetietojen karkeistaminen yleisemmälle tasolle. Esimerkiksi haastateltavan ammatin sijaan voidaan puhua ammattialasta. Omassa tutkielmassani olen huolehtinut haastateltavien yksityisyydestä poistamalla nimitiedot ja esittelemällä haastatteluihin osallistuneiden työpaikat ja ammattinimikkeet vain yleisellä tasolla yhdessä. Olen myös pelkistänyt ammattinimikkeitä jättämällä pois mahdolliset tarkennukset eli nimikkeen ”tietyn toiminnan koordinaattori” sijaan käytän vain nimikettä koordinaattori. Haastattelujen sisältöjä käsitellessäni en yhdistä vastausta tiettyyn organisaatioon tai nimikkeeseen.

Omaan tutkielman työstämiseen ja aineistonkeruuseen erityispiirteen toi myös se, että olen itse valmistumassa kasvatustieteen asiantuntijaksi alan generalistikoulutuksesta. Tutkielman tekijänä olin siis osa tietynlaista ”sisäpiiriä” ja samaa asiantuntijoiden verkostoa. ”Sisäpiiriläisyys” korostui vielä siinä, että osa haastattelemistani henkilöistä työskenteli samassa organisaatiossa, jossa itse suoritin työssä oppimiseni juuri ennen teemahaastattelujen aloittamista. Juvonen (2017, 344, 348) määrittelee sisäpiiriläisyyden syntyvän jostain sellaisesta

asiasta, joka erottaa haastateltavat laajasta ihmisjoukosta, mutta on yhteinen haastattelijalle ja haastateltaville. Siten haastatteleva tutkija tai tutkielman tekijä on itse osallisena tutkimuskohteena olevassa sosiaalisessa todellisuudessa. Sisäpiirihaastatteluja tehtäessä haastattelijalla on kaksoispositio. Hän on toisaalta sisäpuolinen osallistuja, ja toisaalta ulkopuolinen havainnoija.

Koen hyvin hankalaksi arvioida sisäpiiriläisyyden vaikutusta ilman vertailukohtaa haastatteluaineiston keräämisestä toisenlaisessa kontekstissa. Koulutuksen jakaminen haastateltavien kanssa tuntui korostuvan niin, että erityisesti niin sanotuista varjopuolista oli helppo keskustella. Koulutuksen parhaista puolista lienee helppo kertoa kenelle tahansa, mutta varjopuolien sanoittamista tuntui helpottavan tieto siitä, että ne ovat ennestään tuttuja haastattelijallekin. Työssä oppimispaikan koen vaikuttaneen haastattelujen sisältöön vielä vähemmän. Suoritin harjoitteluni suurehkoissa organisaatioissa, enkä yhtä lukuun ottamatta kohdannut haastattelemani henkilöitä harjoitteluni aikana juuri ollenkaan. He tiesivät harjoittelustani ja yhdessä ymmärsimme, että minulla on laajemmin tietoa kyseisen järjestön toiminnasta kuin satunnaisella opinnäytetyön tekijällä. Molemmin puolin selvää kuitenkin oli, että en tiennyt heidän työstään ennestään juuri mitään. Haastatteluaineiston analysoituani jäin miettimään mahdollisen kaunistelun esiintymistä vastauksissa ja palaan siihen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin yhteydessä luvussa 5.2.

## 4 TULOKSET

Kaikki haastateltavat olivat naisia, mikä kertonee alan naisvaltaisuudesta. Haastateltavat olivat suorittaneet yliopisto-opintonsa 1990-, 2000- ja 2010-luvuilla ja siten viettäneet työelämässä vaihdellen muutamasta vuodesta muutamaankymmeneen. Luonnollisesti myös vastaajien ikä vaihteli muutamankymmeneen välillä. Kaikki olivat valmistuneet generalistisiksi kasvatustieteen maistereiksi. Yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat opiskelleet myös pedagogisen pätevyyden: toiset osana kasvatustieteen maisterin tutkintoa ja toiset myöhemmin lisäkoulutuksena. Kahdella haastateltavista oli aiempi tutkinto (lähihoitaja, yhteisöpedagogi) ja yksi oli opiskellut kasvatustieteen maisterin opinnot limitysten sosionomin opintojen kanssa.

Tulosluvussa esittelen tutkimuskysymys kerrallaan teemahaastatteluilla keräämäni aineiston ja siitä tekemäni johtopäätelmät. Luvut etenevät niin, että ensin kuvailen sisällönanalyyssissa syntyneiden kategorioiden ja aineisto-otteiden avulla aineiston, jonka pohjalta vastaan tutkimuskysymykseen luvun lopussa.

### 4.1 Kasvatustieteen maisterina ehkäisevässä lastensuojelutyössä

Ensimmäiseksi vastaan tutkimuskysymykseen, miten kasvatustieteen maisterin tutkinto soveltuu ehkäisevän lastensuojelun alalle. Luvun aluksi käsittelen haastateltavien kokemuksia kasvatustieteen maisteriksi kouluttautumisesta. Lähdän liikkeelle opintosuunnan valitsemisesta ja etenen työelämää koskevien odotuksien kautta siihen, mitä valmiuksia haastateltavat kokivat opinnoistaan saaneensa, ja millaisena koulutuksen ja työelämän yhteensopivuus

koettiin. Luvun lopuksi kokoaan yhteen tulkintani siitä, millaiset valmiudet kasvatustieteen maisterin koulutus on antanut työelämään ehkäisevän lastensuojelun alalle.

#### 4.1.1 Kasvatustieteen opinnot työelämästä tarkasteltuna

Haastateltavien (n = 7) joukossa yleisimmät syyt kasvatustieteen maisterin opintosuunnan valitsemiselle olivat olleet kiinnostus ihmisiin ja ihmisten parissa työskentelyyn (H1, H2, H6) sekä intuitiivinen kokemus kasvatustieteestä *omana juttuna*, itselle sopivana vaihtoehtona, joka koettiin yhteensopivaksi oman arvomaailman kanssa (H1, H4, H5). Opintosuunnan valintaan olivat vaikuttaneet myös kasvatustieteen eduksi katsottu valinnan vapaus sekä positiivisina nähdyt työllistymismahdollisuudet (H1, H4, H5). Haastateltavat kuvasivat opintosuunnan valintaa esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

*No mua varmaan aika lailla kiinnosti just tällainen ihmisten kanssa tehtävä työ. (H6)*

*Ja mua hirveesti puhututtaa, puhututti sillon, vanhemmuuden tuki, joka oli jo sillon siis semmosena niin ku, miksi mä haluan lähteä opiskeleen. Ja se, että sitä kautta mä valitsin elinikäisen oppimisen, koska mä tavallaan koin, et mä pystyn niin paljon niin ku sivuaine- tai valinnaisilla opinnoilla myös sitä kasvatustiedettä kasvattaa. (H4)*

Lisäksi kasvatustieteen valintaan opintosuuntana vaikuttivat kiinnostus kehitykseen ja sen tukemiseen (H2, H6) sekä mahdollisuus vaikuttaa (H5, H7). Kasvatustieteen opiskelijaksi oli päädytty paitsi puhtaasti sattuman kautta (H3) myös aikaisemman tutkinnon ja työelämäkokemuksen myötä syntyneen tiedonjanon ja ammatillisen itsevarmuuden vahvistamisen takia (H5):

*Mie halusin tietää enemmän. Mie halusin saada lissää tietoa ja semmosta niin ku ammatillista itsevarmuutta ... mie myöskin tiesin niin kun aika konkreettisesti sen, että mitä varten sinne [työelämään] tarvittiin (H5)*

Haastateltavien kasvatustieteen opinnoista oli haastatteluhetkellä kulunut hyvin vaihtelevan pituinen aika. Tuoreimmat maisterit eivät olleet vielä ehtineet saada virallista tutkintotodistusta, kun taas osalla opinnoista oli ehtinyt kulua jo vuosikymmen tai useampi. Tämä huomioon ottaen haastateltavien näkemykset kasvatustieteestä pääaineena olivat yllättävän yhtenäiset.



Kasvatustieteen opinnot muistettiin työelämästä käsin hyvin teoreettisina, vähän konkretiaa sisältävinä ja niiden koettiin olleen kaukana käytännön työstä (H1, H2, H6). Opintojen nähtiin kehittäneen ihmistä itsessään, ei niinkään konkreettista osaamista (H3, H6) ja niitä arvioidtiin esimerkiksi ”*onhan se kuitenkin se tutkinto semmonen aika teoreettinen kuitenkin, että sieltä saa aika semmoseen yleismaailmalliseen ihmiskäsitykseen niin kun oppeja ja näin*” (H6).

Kasvatustieteen maisterin tutkinto koettiin hyväksi pohjaksi, mutta ei yksin työelämäosaamisen kannalta riittäväksi (H1, H7). Kasvatustiedettä kritisoitiin liian koulukeskeiseksi tarkoittaen sitä, että opinnoissa keskitytään kasvatukseen ja siihen liittyviin ilmiöihin ainoastaan koulun kontekstissa. Opinnoissa jäi ilman huomiota koulun ulkopuolisissa yhteisöissä, kuten harrastuksissa, tapahtuva kasvatustyö (H2). Kasvatustieteiden monipuolisuus nähtiin sekä positiivisena että negatiivisena:

*No, kasvatustieteet on, tottakai mä tykkään, ne on mahtavat. Mut ne on myös, niissä on hyvää ja huonoo just se, et ne on niin monipuoliset, et aika moni kokee just et on ehkä vaikee tunnistaa sitä, että mitä se osaaminen on niitten kasvatustieteen opintojen jälkeen.* (H7)

Kasvatustieteiden opintojen generalistinen luonne kuvattiin yhtä aikaa sekä etuna että haasteena myös Tampereen yliopiston valmistuneiden joukossa (Tampereen yliopisto 2018, 3).

Mahdollisesti juuri laajojen kasvatustieteen opintojen ansiosta haastateltavat suhtautuivat hyvin avoimesti ja positiivisesti elinikäisen oppimisen ajatukseen. Elinikäisen oppimisen nimiin *vannottiin* (H1), ja ajateltiin, että työelämässä on asennoiduttava oman osaamisen jatkuvaan kehittämiseen ja täydentämiseen (H1, H3, H5). Haastateltavat eivät mieltäneet negatiiviseksi sitä, että eivät kokeneet kasvatustieteen maisterin tutkinnon olevan yksinään riittävä työelämän tarpeisiin vastaamiseksi. Sen sijaan heidän puheessaan oli itsestään selvää, että koulutuksen tehtävä on tarjota pohja, jonka varaan työelämä rakentuu. Työ jatkaa opettamista siitä, mihin koulutus jää (H1, H6, H7):

*Et se on niin kun se kivijalka, ja sit lähetään lisäämään siihen niitä palikoita sen mukaan, mitä tehtäviä tekee ja mitä osaamista se vaatii.* (H1)

*Mut on myös samaan aikaan se, et koko ajan pitää just kouluttaa itseensä lisää jollain täydentävillä koulutuksilla, ja pysyy jotenkin se alan niin ku ajan hermolla. (H3)*

Haastateltavien näkemykset olivat yhdenmukaisia Kaksosen ym. (2006, 221–222) koulutusta ja työelämää koskevien näkemysten kanssa, joita käsittelin luvussa 2.3.2. Työelämä on nykyään niin moninaista, että kaikkia sen vaatimia taitoja ei ole mahdollista opettaa yhden koulutuksen aikana. Työ on alkanut edellyttää jatkuvaa työssä oppimista. Kaksosen ym. (emt.) ovat esittäneet, että akateemisen koulutuksen edellytetään tuottavan oman tieteenalan ja tutkimuksen asiantuntijuuden lisäksi yleistä työelämäorientaatiota sekä työelämävalmiuksia. Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että Kaksosen ym. esittämät edellytykset ovat toteutuneet kasvatustieteen maisterin tutkinnossa: haastateltavat olivat orientoituneet työelämään ja oman osaamisen jatkuvaan täydentämiseen.

Hanhisen (2010, 40–41) esittämän postmodernin työntekijäparadigman mukaan jokaisen työntekijän tulee ottaa vastuu omasta työstään ja kehittymisestään. Aineiston perusteella myös postmodernin työelämän työntekijöiltä edellyttämä ammatillinen uusiutuminen ja aktiivinen omakohtainen kasvu näyttää olevan omaksuttu haastateltavien keskuudessa. Haastateltavat suhtautuivat työelämänsä vaihteleviin vaatimuksiin optimistisesti mahdollisuuksina kehittää itseään ja omaa osaamistaan.

Opintojen aikaisia työelämää koskevia odotuksia kysyttäessä suurin osa haastateltavista muisti jännittäneensä, löytyykö sopivaa työtä (H1, H5, H6, H7). Kun vielä otetaan huomioon, että osa haastateltavista toimi oman alan työtehtävissä jo opintojen aikana, on sopivan työpaikan löytymistä jännittäneiden osuus todella merkittävä. Toisaalta yhtä monella oli jo opintojen aikana selkeä odotus tulevasta työtehtävästä (H2, H3, H5, H7). He odottivat löytävänsä paikkansa työelämässä kohtaavan työn, vanhemmuuden tuen ja järjestössä vaikuttamisen parissa. Työelämää koskevien odotuksien kohdalla puheissa korostuivat vaikeus tunnistaa oma osaaminen (H6, H7) ja sivuainevalintojen merkitys (H1, H7):

*Mut ehkä niin kun mä olen siis yleisen kasvatustieteen puolella ollut, että ei niin kun luokanopettaja tai muu, niin ehkä siin on vähän se, että kun mä olekaan opettaja niin mihin mä niin kun kontekstoidun työntekijänä tai opiskelijana, niin se oli musta vähän niin kun sellainen epäselvä niitten opintojen aikana (H2)*

*et aika moni kokee just et on ehkä vaikee tunnistaa sitä, että mitä se osaaminen on niitten kasvatustieteen opintojen jälkeen (H7)*

*Mä muistan, että se oli aika pitkään melko sellasta epämäärästä, kun ei tosiaan tosta tutkinnosta tosiaan suoraan valmistu mihinkään. Niin se kesti aika kauan ennen kuin alkoi vähän hahmottaa, että mihin kaikkialle pystyis sitten työelämään sijoittumaan tai hakemaan. (H6)*

Paterson (2019, 9–10) määrittelee ammatillista identiteettiä edeltävän pre-professionaalisen identiteetin opiskelijan ymmärrykseksi opintojen ja tulevan profession välisestä yhteydestä taitojen, ominaisuuksien, menettelyjen, kulttuurin ja ideologian suhteen. Patersonin mukaan korkeakouluinstituutioiden rooliin kuuluu osaltaan auttaa opiskelijoita kehittämään kyky ku-  
vailla kerryttämiään taitoja ja saavutuksia. Pre-professionaalisen identiteetin kehittyminen näyttää aineiston perusteella jääneen puutteelliseksi kasvatustieteen maisterin koulutuk-  
sessa. Tutkinnon generalistisuus voi tuoda omat haasteensa pre-professionaalisen identitee-  
tin kehittymiselle:

*että tota, et voiko se, et puhutaan siitä omasta osaamisesta ja kuitenkin mieltii jotain kasvatustieteen opintoja, kun ne on niin laaja-alaiset, niin sitä työkenttää, joka on myös niin laaja-alainen. Niin, se oman osaamisen sanoittaminen on niin kun tosi vaikeeta. Senhän pitäis tulla tavallaan niin kun apteekin hyllyltä. Et voiks tässä niin kun näkyä se, että on niin kun monen alan, niin kun puheen tasolla, on monen alan asiantuntija, niin sitten osaaks sen sanoittaa. (H5)*

Myös asiantuntijoiden ja esihenkilöiden ammattijärjestö Specian (Puska 2019a) teettämässä tutkimuksessa todettiin, että generalistisilta aloilta valmistuneiden voi olla vaikea määritellä tai tiivistää osaamistaan tai hahmottaa, millaiset työtehtävät vastaavat omaa osaamista ja koulutusta. Puska (emt., 7) esittää, että oman alan teorioiden ja erilaisten työskentelymenetelmien rinnalla yliopiston tehtävänä on tukea opiskelijan työelämäorientaatiota opintojen aikana. Työelämäorientaatiota voidaan tukea auttamalla opiskelijaa kehittämään omaa asiantuntijuuttaan ja ammattikuvaansa, vahvistamalla suhdetta työelämään sekä kehittämällä opiskelijan työelämävalmiuksia ja työllistyvyyttä.

Sivuainevalintojen rinnalla omalla opintojen aikaisella itseohjautuvuudella nähtiin merkitys työllistymisen yhteydessä. Savaspuron (2019, 25–26) mukaan itseohjautuvuudella tarkoitetaan yleensä ihmisen kykyä toimia ilman ulkopuolisen ohjauksen ja kontrollin tarvetta eli kykyä johtaa itseään. Kasvatustieteiden opinnoille ominainen valinnanvapaus tarkoittaa, että

jo opintojen aikana on mahdollista perehtyä laajasti itseä työuralla kiinnostaviin asioihin. Yhdelle haastateltavista (H2) tällainen asia oli kiusaaminen, johon hän itseohjautuvasti perehtyi jo opintojen aikana tekemällä aiheesta seminaaritöitä. Itseohjautuvuuden kautta on siis jo opintojen aikana mahdollista pyrkiä kerryttämään sellaista spesifiä tietoa ja osaamista, jota toivoo työelämässä pääsevänsä hyödyntämään. Myös Rouhelo (2009, 222) on todennut, että generalistien urapolut eriytyvät jo opiskeluaikana.

#### 4.1.2 Tutkinnon työelämään tuottamat valmiudet

Teoreettisuudesta ja oman osaamisen sanoittamisen haasteista huolimatta haastateltavat kokivat saaneensa kasvatustieteen maisterin tutkinnosta runsaasti valmiuksia työtehtäviinsä ehkäisevän lastensuojelun alalla. Yleiset akateemiset valmiudet nousivat esille liki jokaisen haastateltavan vastauksissa (H1, H2, H3, H6, H7). Lisäksi työtehtävien kannalta merkittäviksi opeiksi koettiin tutkimusmenetelmäopinnot (H1, H3, H5) sekä tietotekniset taidot (H4).

Tutkielmassani olen liittänyt yleisten akateemisten valmiuksien kategoriaan tiedon hakemisen, tiedon luotettavuuden arvioinnin, kirjoittamisen, tiedon muokkaamisen ja jalostamisen sekä erilaiset raportoinnit, raporttien kirjoittamisen ynnä muun materiaalien tuottamisen. Edellä mainitut valmiudet lukeutuvat myös Palosen (2007, 15) nimeämiin akateemisiin perusvalmiuksiin. Palonen jakaa akateemiset peruskompetenssit välineellisiin, yhteistoiminnallisiin ja itsenäisen toiminnan kompetensseihin. Lisäksi hän korostaa huomattavana sitä, että akateemisia perusvalmiuksia ei opeteta sellaisenaan missään, vaan ne opitaan osana sisältöjä, tietyssä kontekstissa. Aion kuitenkin tutkielmassa keskittyä akateemisiin valmiuksiin vain siltä osin, kun ne haastateltavien puheessa nousevat esille.

Haastateltavat toivat monipuolisesti esille yleisten akateemisten valmiuksien tärkeyden omissa työtehtävissään:

*se hyöty on ollut, kun on ollut tosi paljon, et mä oon esimerkiksi meillä tosi pitkälti sellanen taustottaja. Et kun pitää vaikka ettii jotain tietoo tai koota jotain johonkin, kysytään jotakin tietoo, lukuja ihan mitä vaan, mä teen paljon sellasta ja ehkä niin kun ylipäätään. Me ollaan puhuttukin just mun esimiehen kaa siitä, et mä oon ehkä*

*se teoreettisempi ihminen täällä tai se, joka sitä, jolle heti tarjotaan niitä tehtäviä, vaihtoehtoja. Ja se on mun mielestä tosi hyvä, ja kun se tulee niistä kaikista niistä mun pääaineet ja sivuaineet. (H7)*

Tällainen kasvatustieteen maisterille ominainen laajojen kokonaisuuksien hallinta osana omaa työnkuvaa nousi vahvasti esiin haastateltavien vastauksissa. Puska (2019a, 15) esittää, että monet kasvatustieteilijät työllistyvät tehtäviin, joissa kasvatustieteiden oppiaineperustaiset taidot ja tiedot jäävät vähälle käytölle. Näiden sijaan työssä korostuvat muiden, yleisten taitojen tärkeys.

Kaikki haastateltavat katsoivat saaneensa koulutuksestaan laajan näkemyksen työn kannalta keskeisistä ilmiöistä sekä runsaasti tieto- tai teoriapohjaa, joka on *hyvä tietää*. Työelämän kannalta tärkeiksi opeiksi koettiin erilaiset pedagogiikat ja pedagoginen näkökulma, koulutussuunnittelu, kulttuuriset erot kasvatuksessa, ihmisten motivointi, oppimisteoriat, opetusala, ihmisen kasvu, kasvatusta ylipäättäen, yhteiskunnalliset rakenteet, politiikka ja yhteiskunnallinen ymmärrys. Tietopohjan kautta haastateltavat kertoivat ymmärtävänsä, mitä ilmiöitä tai teorioita voi hyödyntää eri asiayhteyksissä ja mihin työn sisältöjä voi verrata. Esimerkiksi erilaiset pedagogiset näkökulmat tunnistettiin hyödyllisinä, kun työnkuvaan kuului monenlaisten materiaalien laatiminen. Pedagogiset opinnot tukivat *koulutuskeikkojen* tekemisessä ja kouluttajien ohjaamisessa, ja vastaavasti koulutussuunnittelun opinnoista saatu osaaminen auttoi työnkuvaan kuuluvissa koulutusten suunnittelun, järjestämisen ja toteuttamisen tehtävissä.

Tärkeänä nähtiin *peilaaminen* (H3) eli sen näkeminen ja ymmärtäminen, miten yksilön elämäntilanne heijastelee yhteiskunnan rakenteita. Haastateltavien (H3, H6) mukaan opinnot kerryttivät hiljaista tietoa ja vaikuttivat omaan ajatteluun ja ihmiskäsitykseen. Laaja ymmärrys asioista ja ilmiöistä toi mukanaan erityisen tavan katsoa maailmaa:

*Mul tulee mieleen just nää kohtaamiset lasten kanssa, et on se ymmärrys siitä, et mistä asiat johtuu ja ei tee mitään olettamuksia vain näkemänsä perusteella, vaan sen takia, miten se oma tieto on rakentunut sinne ja miten se, ne tilanteet on. Et kyl se siellä kytee just vahvasti, ja sitte kyl se nois ihan perushommissakin sit, mitä tekee niin kun täällä toimiston puolella, niin tosi paljon. (H7)*

*se on sellasta hiljasta tietoo tavallaan, mut ehkä se ymmärrys niin ku maailmasta ja ihmisistä, ja niin ku jotenki, mä en osaa ehkä just kattoo – liittyy just sekä kasvatustieteisiin ja niihin sivuaineisiin – niin mä en pysty niin ku kattoo ihmistä vaan niin*

*ku yksilönä, vaan aina niin ku tarkastelee sitä ympäristön ja yhteiskunnan vuorovai-  
kutusta siihen. (H3)*

Samalla tavalla laajaan tieto- ja teoriapohjaan kytkeytyvänä, työelämän näkökulmasta tärkeänä osaamisena koettiin isojen ja laajojen kokonaisuuksien ymmärrys ja hallinta. Haastateltavat (H2, H3, H5, H6, H7) katsoivat saaneensa koulutuksesta ymmärrystä yhtenäisyydestä, syy-seuraus-suhteista ja siitä, miten asiat vaikuttavat toisiinsa. Lisäksi oli kertynyt selvitystaustatyöhön ja ilmiötasolla työskentelyyn tarvittavaa osaamista (H3). Selvitystaustatyön H3 kuvasi tarkoittavan: *lukee tai niin ku selvittää, mitä jo tehdään, mitä on tutkittu, mitkä on havaittu toimiviks käytännöiks tai ei, ja niin ku näit ilmiöiden hahmottaminen ja semmonen tiedonhaku ja tiedonjäsentäminen ja tutkimustiedon niin ku haltuunottaminen.* Ymmärrän selvitystaustatyön vastaavan Puskan (2019a, 33, 35) soveltamaa käsitteellistämisen käsitettä. Käsitteellistäminen pitää sisällään taidon tunnistaa, käsitellä ja yhdistää tietoa ja liittää se kontekstiin, muodostaa kokonaiskuvia sekä käynnistää ja muuttaa uusia tai vakiintuneita käytänteitä. Ilmiötasolla työskentelemisellä puolestaan viitattiin siihen, että työtä tehdään etäällä käytännön tasosta eli niistä ihmisistä, joiden hyvinvoinnin edistämistä työllä tavoitellaan.

Työelämän kannalta merkityksellisistä sisällöistä koulutuksessa kertoo myös se, että haastateltavat muistivat yksittäisiä hyödyllisiksi kokemiaan opintojaksoja jopa vuosikymmenten takaa. Erityistä käytännön hyötyä oli saavutettu pedagogisissa opinnoissa sekä opintojaksoilla, joilla käsiteltiin vertailevaa kasvatustiedettä ja kulttuurisia eroja kasvatuksessa, koulutussuunnittelua ja koulutuksen laadun arviointia (H1, H2, H5, H6).

*Sen mä muistan, että mikä jäi mieleen ja mistä on tietysti ollut hyötyä nytkin, niin meillä oli joku sellainen monikulttuurinen tai se oli vertaileva kasvatustiede [...] Ja siinä niin kun puhuttiin näistä kulttuurisista eroista, miten missäkin kulttuurissa kasvatetaan, ja se oli mun mielestä mielenkiintosta. Ja on tässäkin työssä sitten ollu apuna. (H1)*

*opettajaopinnot on auttanut sitten myös saamaan niitä valmiuksia, mitä tarvii sitten, kun sitten kehittää niitä erilaisia materiaaleja tai pitää koulutuksia (H6)*

Lähes jokainen haastateltavista oli päätenyt suorittamaan pedagogisia opintoja joko osana kasvatustieteen maisterin tutkintoa tai myöhemmin lisäkoulutuksena. Muutama haastateltavista (H2, H5) kertoi pedagogisten opintojen tarjonnan selkeitä hyötyjä työelämään liittyen

kouluttamiseen ja kouluttajien ohjaamiseen sekä koulutusten suunnittelemiseen, järjestämiseen ja toteutukseen. Myös monipuoliset työskentelytaidot nousivat esiin useissa haastattelussa (H1, H4, H5). Koulutuksen aikana sovelletuista työskentelytaidoista itsenäinen työskentely, verkostoissa työskenteleminen, ryhmätyö, tiimityöskentely ja projektitaidot koettiin työelämästä käsin hyödyllisiksi opeiksi.

#### 4.1.3 Työelämästä nähdyt puutteet koulutuksessa

Työelämään saatujen valmiuksien vastapainona kysyin haastateltavilta myös, olivatko he jo opintojen aikana tai työelämässä kokeneet, että koulutuksesta olisi puuttunut jotain oleellista. Haastateltavien vastauksissa korostuivat työelämätaidot ja -osaaminen, konkreettiset taidot ja käytännön taso sekä työelämään tutustuminen esimerkiksi erilaisten ekskursioiden kautta (H2, H3, H4, H5):

*en koe saaneeni niin kun semmosia, niin kun kattavaa työelämäosaamista (H5)*

*työelämässä hahmottanut, että mihin kaikkeen siitä saikaan niitä oppeja ja osaamista (H6)*

*vois olla enemmän semmosta niin kun työhön, työhön konkreettista tutustumista, niin kun millasiin, minkälaisia työpaikkoja on olemassa ja mitenkä kasvatustiede vois niin kun näyttäytyä verrattuna vaikka sosiaalitieteisiin niin kun hyvänä (H4)*

Vastaukset eivät ole yllättäviä, kun huomioidaan, että haastateltavat kuvasivat kasvatustieteen opintoja hyvin teoreettisiksi, vähän konkretiaa sisältäviksi ja käytännön työelämälle kaukaisiksi jääviksi. Myös Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen opiskelijat ilmoittivat kyselyssä kaipaavansa koulutukseen lisää käytännön työn taitoja (Suorsa 2019, 52). Itä-Suomen yliopiston teettämässä kyselyssä työharjoittelun määrä ja opetuksen käytännölläisyys nousivat esiin myös silloin, kun vastaajia oli kaikilta aloilta (Suorsa 2014, 54).

Kuten teorialuvussa 2.1 esitin, työelämäosaaminen voidaan määritellä esimerkiksi laajasti osaamiseksi työkontekstissa (Hanhinen 2010, 15–17). Tällaisena osaamisena voidaan nähdä muun muassa ne yleiset akateemiset valmiudet, jotka tässä aineistossa nousivat esiin koulutuksesta työelämään saatuna osaamisena. Toisaalta voidaan nähdä myös ero siinä, onko

koulutuksesta saatu työelämäosaaminen puutteellista, vai toivotaanko sitä vain yksinkertaisesti lisää. On selvää, että generalistinen koulutus – tai välttämättä professiokoulutukseen – ei voi antaa kaiken kattavia valmiuksia työelämään. On silti ymmärrettävää, että työelämäosaaminen ja konkreettiset taidot ovat ne asiat, joita koulutukselta kuitenkin toivottaisiin *vielä enemmän*.

Täsmennettynä työelämäosaamisen sisällöt käsittävät sellaisia työntekijän ja työorganisaation menestymiseen tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita, joiden taustalla ovat ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessit (Hanhinen 2010, 96). Ammatillinen kasvu ja kehittyminen kytkevätkin työelämäosaamisen vankasti työelämään: ammatillista kasvua ja kehittymistä ei ole mahdollista antaa valmiina osana koulutusta. Kuten haastateltavat itsekin huomauttavat, muuttuva työelämä edellyttää työntekijältä jatkuvaa itsensä kehittämistä ja tietoista ajan tasalla pysymistä. Hanhisen (emt.) mukaan työelämäosaaminen lisääkin juuri yksilön ja organisaation joustavuutta vastata työelämän muutoksiin. Tulkintani mukaan myös Nilsson (2017, 72) myötäilee työelämäosaamisen vahvaa kytkemistä työelämään todetessaan, että korkeakouluinstituutioiden voi olla sopivampaa keskittyä vahvistamaan opiskelijoiden yleistä työllistettävyyttä, koska siten he ovat valmiita nopeasti oppimaan työspesifiä kompetenssia työpaikoilla.

Toinen voimakkaasti esiin noussut asia, jota koulutukselta oli jääty kaipaamaan, oli kokonaiskuvan rakentuminen. Hyvin teoreettiseksi koettu koulutus, jonka oli koettu antaneen laaja ymmärrys ja tietopohja, oli kuitenkin jättänyt eri ilmiöiden kokonaiskuviin aukkoja. Haastateltavat (H2, H3, H5) kokivat muun muassa koulutussuunnittelua, teorian työelämään nivoutumista, kasvatusta, lapsuuden merkitystä ja arviointia koskevien sisältöjen jääneen opinnoissa puutteellisiksi:

*Siis totta kai sivus aina ja tolleen niin kasvatusta, ja näit jotain elämäkulun kursseja. Siis silleen, et lapsuus ja nuoruus niin ku vaiheina tai jotenki. Aika kaukaseks sit kuitenkin jäi. (H3)*

*Ja arviointiahan on niin kun kasvatustieteen, ja varsinkin niissä aikuisopettajan pedagogisissa opinnoissa sivuttu. Mutta en mie niin kun koe, että mie oisin saanu tarvittavaa tietoo. (H5)*



Osa haastateltavista kertoi tiedon jääneen hajanaiseksi tai opetuksen painottuneen niin, että käytännön hyöty jäi puutteelliseksi ja sisällöt ohuiksi (H3, H5). Esimerkiksi oli koettu, että eri maiden koulutusjärjestelmiä oli käsitelty opinnoissa kattavasti, mutta tieto suomalaisesta koulutusjärjestelmästä oli jäänyt liian ohueksi konkreettisen osaamisen näkökulmasta (H5). Asemansa vakiinnuttaneiden perusteorioiden ja perinteisten mallien rinnalle kaivattiin myös alan uudempia tuulia ja ajankohtaisia kasvatuksellisia diskursseja, joista mainittiin esimerkiksi positiivinen pedagogiikka, popularisointi ja *kasvatustieteen brändäytyminen* (H2). Muina koulutuksesta puuttuvina tai puutteellisiksi jäävinä, mutta kasvatustieteen maisterina työskentelyssä olennaisiksi koettuina, sisältöinä mainittiin vanhemmuus ja kasvatustieteen ulkopuolisissa yhteisöissä (H2), digimahdollisuuksien hyödyntäminen (H1), ryhmätyötaitot ja esiintymistaidot (H6).

#### 4.1.4 Koulutuksen ja työtehtävien koettu yhteensopivuus

Haastatellut ehkäisevän lastensuojelun työntekijät kokivat kasvatustieteen maisterin koulutuksen tärkeäksi perustaksi ja pohjavaatimukseksi työlle. Jokainen haastateltava kertoi koulutuksensa sopivan hyvin nykyiseen työtehtäväänsä ehkäisevän lastensuojelun alalla:

*tosi hyvin, että jollain tavalla niin kun omat arvot ja sitten, mikä opintojen myötä vahvistukin, ainakin tämän työpaikan kans menee ihan yks yhteen. Että koen, ja tunnen saavani arvostusta. Ihan niin kun sillä lailla, että kasvatustieteen maisteria pidetään täällä sillä lailla arvossa, että on ihan tosi mahtava juttu. (H4)*

*kasvatustiede ei oo huono koulutus niihin töihin, mitä mä oon tehnyt. (H3)*

*Nyt vasta tullaan siihen, että tässä kohdassa se kasvatustiede on niin ku oleellinen, et nyt tos oli monta vuotta et se olis voinut olla mikä tahansa tiede taustalla. (H2)*

Haastateltavien vastauksissa korostui myös kasvatustieteen maisterin tutkinnon generalistisuus. Koulutus sopi työtehtäviin hyvin, mutta osa arvotti pääainetta merkittävämmäksi tutkinnon tason ja spekuloi, että myös toisen alan korkeakoulututkinto saattaisi palvella työtehtävän hoitamista aivan yhtä hyvin. Kyseessä on generalististen tutkintojen ilo ja harmi: ne antavat valmiudet työllistyä laaja-alaisesti erilaisiin tehtäviin, mutta samoihin työtehtäviin on mahdollista työllistyä myös eri alojen tutkinnoilla. Sivuaaineet ovat merkittävässä

asemassa generalistisissa tutkinnoissa, ja niillä nähtiin vahva rooli myös osana kasvatustieteen maisterin tutkintoa:

*Mun mielestä ainakin meille ainakin korostettiin jo heti siinä opintojen alkuvaiheessa jo sitä, että kannattaa miettiä niitä sivuaineita, että koska se on se, millä tästä niin kun erottaudutaan. Että kasvatustiede on vähän sellainen maailmoja syleilevä, että itsessään sillä on vähän vaikea työllistyä, koska se ei oo se opettajan koulutus ja se ei myöskään oo sosiaalityöntekijän koulutus ja niillä koulutuksilla on selkeempi se jatkumo sinne työhön. (H1)*

Haastateltavien (H1, H3, H5, H7) mukaan kasvatustieteen maisterin osaaminen oli tunnistettu työelämässä hyvin, vaikka vaatiikin jonkin verran selittämistä ja oman osaamisen sa-noittamista:

*kasvatustiede luo monille just sen mielikuvan, et okei et kasvatustiede eli oppiminen, kasvatustiede, muu, ja sit niin ku herkästi semmonen just koulutussuunnittelu tai sit toisaalta mediakasvatuksellinen ote. Niin sit aatellaan, et okei, kasvatustieteillä on se niin ku hanskassa. (H3)*

*No miusta tuntuu, että on tunnistettu joo, mutta aika paljon saanut kuitenkin selittää sitä, että en oo mikään niin kun luokanopettaja tai semmonen. (H5)*

*Varsinkin kun ite on työskennellyt, mie haluan niin ku työskennellä järjestöalalla, niin sitten on saanut tuoda sitä esille, että tää minun nykyinenkin koulutus on niin kun tosi tarpeellinen järjestöalalla ja niin ku ehkä silleen tuoda sitä, tietyllä tavalla selittää sitä, että mikä se meidän koulutus on. (H5)*

Haastateltavat (H2, H5, H6, H7) kokivat koulutuksen antaneen monipuolisesti valmiuksia työtehtävään ja vastavuoroisesti työtehtävän tarjoavan mahdollisuuksia hyödyntää omaa osaamista (H2, H5):

*Et on löytänyt paikkansa ja on löytynyt tarve sille, mitä meidän tiedoilla täällä tekee. (H7)*

*Ja niin ku ollaan mukana esimerkiksi tässä lapsi, perhekeskustoiminnassa. Niin sitten se meidän koulutustausta luo niin kun lisäarvoa sille järjestötyölle. Ja tässä erityisesti näkyy ne pedagoginen osaaminen, et pystyy tietyllä tapaa markkinoimaan myös meidän koulutuksia semmosena, semmonen, että on niin kun pätevä kouluttaja (H5)*

Koulutuksen pohjalta muodostunut asiantuntijuus oli ehkäisevän lastensuojelun työssä merkittävää, ja lisäksi koulutuksen ja sen tarjoaman pätevyyden nähtiin myös tuovan lisäarvoa työhön.

#### 4.1.5 Kokoavia havaintoja

Tulkintani mukaan kasvatustieteen maisterin tutkinto sopii hyvin ehkäisevän lastensuojelun alalle. Aineiston perusteella kasvatustieteen maisterin tutkinto vastaa ehkäisevän lastensuojelun työtehtävissä vaadittavaa ammatillista osaamista varsin hyvin. Ymmärrän ammatillisen osaamisen Hanhisen (2010, 90) määritelmän mukaisesti holistisena kokonaisuutena, joka sisältää kvalifikaatiot, kompetenssin ja työn kontekstin. Kompetenssit tarkoittavat tässä yhteydessä, että työntekijän kyvyt ja taidot pääsevät käyttöön työssä. Kvalifikaatiot puolestaan viittaavat työstä määrittelynsä saaviin vaatimuksiin. Kasvatustieteen maisterin koulutuksesta saadulla osaamisella vastataan ehkäisevässä lastensuojelun alalla ilmeneviin tarpeisiin.

Generalistisesta tutkinnosta on luonnollisesti saatu paljon sellaista osaamista, joka olisi saatavissa myös muilla generalistisilla tutkinnoilla. Kasvatustieteen maisterin tutkinnon etuna on se, että opiskelija voi jo opintojen aikana omilla valinnoillaan kerryttää myös tulevien työtehtävien kannalta spesifiä osaamista. Haastateltavani olivat jo opintojen aikana kerryttäneet toivomiensa työtehtävien kannalta relevanttia osaamista valitsemalla seminaaritöiden ja opinnäytetöiden aiheita niiden sisältä ja hakeutumalla työharjoitteluun sellaiseen organisaatioon, jossa toivoivat tulevaisuudessa työskentelevänsä.

Tutkinnon generalistisuudesta huolimatta haastateltavat kokivat saaneensa koulutuksestaan myös työtehtävän hoitamisen kannalta spesifiä osaamista. Siten juuri kasvatustieteen maisterin tutkinto on hyödyllinen ehkäisevän lastensuojelun alalla työskenneltäessä. Se, että haastateltavat eivät kokeneet saaneensa yksin koulutuksesta riittävää osaamista työelämään, ei välttämättä kerro puutteista koulutuksessa. Haastateltavien puheessa oli tulkittavissa nykypäivän työelämää leimaava jatkuva tarve kehittyä. Kehittymisen tarve ei ole yhteydessä yksittäisiin koulutusohjelmiin, vaan postmodernin, globaalin työelämän ominaisuus. Työ kasvattaa osaamista. Tutkimuskysymyksen kannalta merkittävää on se, että vastaajat olivat

työtehtäviinsä tyytyväisiä ja saattoivat hyödyntää kasvatustieteilijän asiantuntijuutta työssään. Aineistoni haastateltavat kokivat kasvatustieteen maisterin tutkinnon soveltuvan hyvin ehkäisevän lastensuojelun alalle.

## **4.2 Kasvatustieteen maisterina työllistyminen ehkäisevän lastensuojelun alalle**

Luvussa vastaan tarkentavaan tutkimuskysymykseen, miten ja millaisiin tehtäviin kasvatustieteen maisterit ovat työllistyneet ehkäisevän lastensuojelun alalla. Aloitan kysymykseen vastaamisen käsittelemällä haastateltavien kokemuksia työelämään siirtymisestä ja jatkan siitä laajemmin työllistymisen käsittelemiseen. Luvun lopussa käyn läpi, millaisiin työtehtäviin haastateltavani olivat ehkäisevässä lastensuojelussa työllistyneet.

Käsittelen työelämään siirtymistä ja työllistymistä ilmiöinä. Haastateltavat ovat saattaneet kertoa useista työllistymiseen liittyvistä kokemuksista, jotka voivat poiketa toisistaan hyvin paljon. Työpaikkoja on etsitty ja lähestytty uran eri vaiheissa erilaisista lähtökohdista. Siirtymät työpaikasta tai työtehtävästä toiseen ovat vaihtelevia yksilöiden urapolkujen sisällä ja niiden välillä. Yksittäisen haastateltavan vastaukset voivat siis näyttää ristiriitaisilta: sama henkilö on voinut kertoa sekä haastavasta että helposta työllistymisestä.

### **4.2.1 Työelämään siirtyminen**

Katson työelämään siirtymisen tapahtuneen silloin, kun haastateltava on työllistynyt ensimmäiseen oman alan työpaikkaan opintojen loppupuolella tai tutkinnon suorittamisen jälkeen. Haastatteluhetkellä kaikki haastatteleman kasvatustieteen maisterit työskentelivät koulutustaan vastaavissa työtehtävissä ehkäisevän lastensuojelun alalla kansalaisjärjestöissä tai rekisteröityneissä yhdistyksissä.

Valtaosa haastateltavista (H3, H7, H6) kuvasi työelämään siirtymistä helpoksi:

*No se meni oikeestaan omalla kohalla aika silleen helposti, että mä olin tehnyt sen harjoittelun silloin mun neljännen opiskeluvuoden syksyllä täällä [järjestö], ja sit ku*

*se päätty, niin mä palasin niin ku silleen mun opintojen aikasiin töihin [...]. Mut siin ehti mennä ehkä joku neljä kuukautta, niin täällä tässä tiimissä, missä tein mun harjoittelun, tuli semmonen vähän pidempi sairausloma yhdelle työntekijälle, ja tääl tarvittiin sit vähän ekstra käsiä. Niin sitten mä, mult kysyttiin, et haluisiks mä tulla niin ku 50 prossaseks sitte tekee. (H3)*

Osa haastateltavista (H2, H3, H5, H7) oli työskennellyt oman alan työtehtävissä jo opintojen aikana, eivätkä kaikki näin olleen varsinaisesti vastanneet kysymykseen, millaisena kokivat työelämään siirtymisen. Tulkitsen siirtymisen olleen helppoa myös heidän osaltaan, kun se tapahtui onnistuneesti jo ennen valmistumista, eivätkä he tuoneet ilmi haasteita asiaan liittyen. Esimerkiksi haastateltava H2 oli vahvasti sitä mieltä, että mitään työelämään siirtymistä ei edes tapahtunut: opinnot vain jäivät pois.

Työelämään siirtymisen yhteydessä eduiksi nimettiin taktikointi ja suhteiden luominen (H1, H3, H6). Esimerkiksi opintojen aikainen harjoittelupaikka oli valittu niin, että oman työuran saattoi nähdä jatkuvan siellä myös valmistumisen jälkeen. Taktiikka osoittautui toimivaksi, sillä liki puolet (H1, H3, H7) haastatelluista työllistyi harjoittelupaikkaansa jo opintojen aikana tai heti niiden päätyttyä.

Kaikille työelämään siirtyminen ei toki ollut helppoa:

*Se oli tosi vaikeeta. En mä löytänytkään, tai mä en siis ainakaan, [kaupunki] ei löytynyt semmosta työpaikkaa. Tai tuntu, että viskoin vaan avoimia hakemuksia ja yritin kattella työpaikkoja. Pistin hakemuksia sinne ja tänne, ja mistään ei saa vastakaikua. [...] Että oli vaikee paikka. (H4)*

*Mä muistan, mä hain joitakin, muutamia, paikkoja silloin, ja tota, mä olin tuolla lasten ja nuorten puhelimesta päivystäjänä [järjestö]:ssä vapaaehtoisena, ja tota, sillä tavalla jo jalka ovenvälissä. Ja sitten mä tota hain sellasta projektityöntekijän paikkaa [...], ja tota sitten sain sen paikan, minkä piti olla tämmönen kolmen kuukauden. Ja tota, sitten mä hain myös muutamaa muuta paikkaa silloin ja muistan, et se oli sellasta jännää aikaa, kun tosiaan piti sitä työtä hakea ja tota, oli niin semmosta epävarmaa ja vaati kyllä aika paljon sitä ponnistelua (H6)*

Työelämään siirtymistä kuvattiin myös vaikeaksi (H4) sekä epävarmaksi ja jännittäväksi (H6). Haastateltavat kokivat erityisesti suhteiden puuttumisen vaikeuttaneen työelämään siirtymistä. Muutama haastateltavista (H1, H4) totesi myös, että työelämään siirtyminen ei

tapahtunut suoraan heidän toivomiinsa tehtäviin, vaikka he tutkintoaan vastaavan työpaikan saivatkin.

Haastateltujen (H3, H4) kuvauksista kävi ilmi, että vaikeasta työllistymisestä voi jäädä todella vahva muistikuva, vaikka objektiivisesti tarkasteltuna olisi kyse varsin lyhyestä ajan jaksosta. Esimerkiksi työllistymistä erittäin vaikeaksi, haastavaksi ja ajoittain aivan epätoivoiseksi kuvaillut haastateltava (H4) oli valmistunut toukokuussa 2017 ja haastatteluhetkellä kesäkuussa 2019 ehtinyt työskennellä *lottovoitoksi* kuvaamassaan työtehtävässä jo pidemmän aikaa. Tämä on seikka, jota tilastot eivät kerro: työllistymisluvut eivät välttämättä vastaa subjektiivista kokemusta työllistymisen onnistumisesta. Kyseinen haastateltava oli ennen haastatteluhetken *lottovoittotyöpaikkaa* työllistynyt koulutustaan vastaavaan työhön, joka ei kuitenkaan vastannut hänen omia odotuksiaan ja arvojaan työn suhteen. Tilastollisesti tarkasteltuna tilanne on siis näyttänyt koko ajan hyvältä: kasvatustieteen maisteri työskentelee koulutustaan vastaavassa työssä. Subjektiivisesti tarkasteltuna sama henkilö ei kuitenkaan kokenut työtä itselleen tärkeäksi, eikä työ vastannut hänelle sitä, mitä varten hän oli koulutautunut.

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26) kuvaavat ammatillista identiteettiä elämänselviintään perustuvaksi käsitykseksi itsestä ammatillisena toimijana. Ammatillinen identiteetti sisältää yksilön näkemykset siitä, millainen hän tarkasteluhetkellä on suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä, millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Näihin näkemyksiin yhdistyvät yksilön käsitykset siitä, mihin hän kokee kuuluvansa ja samastuvansa, mitä hän pitää tärkeänä ja mihin hän on työssään ja ammatissaan sitoutunut. Ammatillinen identiteetti pitää sisällään myös työtä koskevat arvot, eettiset ulottuvuudet, tavoitteet ja uskomukset.

Ammatillisen identiteetin näkökulma tekee ymmärrettäväksi sen, miten merkittävästä asiasta on kyse siinä, että yksilö kokee työn itselleen tärkeäksi ja omia odotuksia vastaavaksi. Identiteetti rakentuu aina persoonallisen ja sosiaalisen välisessä suhteessa, ja sillä on yhteys myös yksilön hyvinvointiin. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 43) huomauttavat, että persoonallisuus on saanut lisää painoarvoa muuttuneessa työelämässä: työelämän muutokset edellyttävät työntekijöiltä entistä enemmän sellaista oppimista ja kehittymistä, joka vaatii ammatillisen identiteetin uudelleen määrittelyä. On siis useasta syystä tärkeää, että yksilö

onnistuu rakentamaan eheän ammatillisen identiteetin, mikä edellyttää muun muassa sitä, että työ on yhteensopiva yksilön arvojen ja odotusten kanssa.

#### 4.2.2 Kasvatustieteen maisterina työllistyminen

Kasvatustieteen maisterin tutkinnon generalistisuus oli tuonut oman haasteen työllistymiseen. Pelkän tutkintotodistuksen esittelemine ei riittänyt, vaan oma asiantuntijuus saattoi olla tarpeen erikseen perustella haettua työtehtävää varten (H3, H5). Haastateltavat mainitsivat haasteina myös profiloitumisen ja piilotyöpaikat:

*Ja sitten tavallaan kasvatustieteen maisterin paikkoja oli aika, et ei oikeastaan löytynyt, se on niin semmonen generalistinen ala, että ei, että ne on niin ku jossain piilossa. (H4)*

*No on, on mun mielestä [helppo työllistyä]. Mä koen, varmaan kaikki kokee oman tutkintonsa kannalta, et tuntee asioita tosi hyvin. Ja musta kasvatustieteet on luonut sellasen tosi vahvan ymmärryksen yhteiskunnallisesti, ja ei pelkästään se koulutuksellinen näkökulma, vaan ylipäättään siihen yhteiskunnalliseen kontekstiin. Että, et koen, et on ollut tosi paljon hyötyä. Ja mä oon aina ajatellut, et mä en usko, et meidän työllistymisenkään kannalta on ongelmia, mut ehkä se haaste on täällä se, et miten sä profiloitut johonkin tiettyyn. Et jos sä meet vaikka johonkin just perhejärjestöön, et onks sulla jotain lastensuojeluosaamista tai tämmösii. (H6)*

Työpaikkojen piiloutumista voi selittää Puskan (2019a, 7) esittämä huomio siitä, että kasvatustieteilijöiltä edellytetään työnhaussa usein soveltuvaa korkeakoulututkintoa muodollisen pätevyyden vaatimuksen sijaan. Työpaikkoja ei siis nimenomaan profiloida kasvatustieteen maistereille, vaan kasvatustieteen maistereiden on profiloitava osaamisensa työtehtävään soveltuvaksi.

Haastateltavat jakoivat erilaisia näkemyksiä siitä, millaista työllistyminen ehkäisevän lastensuojelun alalle oli ollut. Toisinaan kasvatustieteen maisterin tutkinto (H1, H5, H6) ja osaaminen (H1, H6) oli tunnistettu hyvin. Joissain tapauksissa oli ilmennyt epäselvyyksiä (H1, H3, H5):

*No miusta tuntuu, että on tunnistettu joo, mutta aika paljon saanut kuitenkin selittää sitä, että en oo mikään niin kun luokanopettaja tai semmonen. Varsinkin kun ite on*

*työskennellyt, mie haluan niin ku työskennellä järjestöalalla, niin sitten on saanut tuoda sitä esille, että tää minun nykyinenkin koulutus on niin kun tosi tarpeellinen järjestöalalla ja niin ku ehkä silleen tuoda sitä, tietyllä tavalla selittää sitä, että mikä se meidän koulutus on. (H5)*

*No kyl mä luulen että sillon kun hain niin se oli ihan et ei tarvinnut mitenkään selittää mitä se tarkoitti että en muista et ois joutunut sitä kauheesti tekeen. (H6)*

Haastateltavat (H1, H2, H3, H6). kokivat koulutuksen olleen avainasemassa ehkäisevän lastensuojelun alalle työllistymisessä. Tutkinnon sisällä sivuaineilla saatettiin kuitenkin nähdä pääainetta keskeisempi merkitys (H1, H5, H6). Muina työllistymisen kannalta keskeisinä seikkoina haastateltavat mainitsivat harjoittelussa osoitetun osaamisen (H3, H4), aikaisemman työkokemuksen (H3) ja *suhteet* (H4):

*Ja sit ku oli siin harjoittelussa päässy osottaan omaa tapaa tehdä töitä ja silleen osaamista, niin sitten mä luulen, varmaan se paino niin kun enemmän, kun se mun pohja koulutus tai se tausta. Enemmän se niin ku miten solju tähän työhön. (H3)*

*Joo, mä luulen, että varmasti se koulutus oli ehdottomasti yksi tekijä [...] Mut sittenhän meillä oli [...]ihan semmoset päivän mittaiset testaukset et oli yksilöhaastattelua ja ryhmähaastattelua ja sit erilaisia tehtäviä piti tehdä ja monivalintatehtäviä sivujen mittaisia piti täyttää. Et varmaan sit katottiin aika tarkkaan, että olis soveltuva siihen hommaan ja motivoitunut ja halukas sitoutumaan. Mut luulen että kyllä se koulutus oli varmasti se portti siihen, et pääsi eteenpäin siinä prosessissa ylipäätään. (H1)*

*On, ja miust tuntuu, että niillä sivuaineilla on ollut merkitystä. Niin ku ehkä enemmänkin niillä sivuaineilla ollut merkitystä, kun on hakenut töitä, kun sillä pääaineella. (H5)*

Muutama (H4, H3) oli kohdannut tilanteen, jossa kasvatustieteen maisterin tutkinto ei ollut riittävä täyttämään ehkäisevän lastensuojelun työtehtävälle asetettuja vaatimuksia. Tällaisiin työtehtäviin saatettiin vaatia sosiaalityöntekijän koulutus sen mukanaan tuoman laillistetun pätevyyden vuoksi. Toisinaan työtehtävät oli vain totuttu mieltämään tietyn koulutuksen saaneelle. Eräs haastateltavista oli kohdannut tilanteen, jossa kasvatustieteen maisterin tutkinto oli rajannut hänet ulos tehtävästä jo ennen työhaastattelua. Lopulta hän kuitenkin sai hakemansa työpaikan:

*Aikaisemman työkokemuksen kautta niin ku joo, et ei me hirveesti keskusteltu toisaalta siitä, mitä se mun koulutus vois antaa siihen, mut silti se koulutus oli tavallaan*



*ollut se rajaava tekijä, koska siinä oli niin ku ajateltu et se on niin ku sosionomin tehtävä. (H3)*

Tällaiset tapaukset osoittavat, että kasvatustieteen maisterin tutkinto kaipaa lisää tunnetta- vuutta ehkäisevän lastensuojelun alalla. Nilsson (2017, 76) on nostanut esiin koulutuksen ja työelämän kohtaamisesta käytävässä keskustelussa havaittuja merkittäviä vaikeuksia: miten identifioidaan ja määritellään yksilön kompetenssi tai ne kvalifikaatiot, joita työssä oikeasti vaaditaan – tai miten nämä sovitetaan yhteen? Vastaavat vaikeudet nousivat esiin myös ai- neistoni ehkäisevän lastensuojelun alalle työllistyneiden kasvatustieteen maistereiden haas- tatteluissa. Tavallaan tiedetään, mitä työssä vaaditaan ja millainen kompetenssi tai ainakin tutkinto yksilöllä on. Näiden yhteensovittaminen kuitenkin ontuu, koska ollaan taipuvaisia ajattelemaan, että jokin toinen tutkinto olisi sopivampi – vaikka ei osattaisi sanoa, miksi näin on. Myös Puska (2019a, 7) ja Rouhelo (2008, 83) ovat esittäneet, että generalistien työllis- tymiseen vaikuttavat korkeakoulututkinnon ohella aiempi työkokemus, sivuaineet ja muut kiinnostuksen kohteet.

#### **4.2.3 Haastateltujen työtehtävät**

Seuraavaksi syvennyn siihen, millaisia työtehtäviä haastattelemani kasvatustieteen maisterit ovat uransa aikana hoitaneet. Tavoitteeni on antaa vastaus siihen, millaista työtä generalis- tisella kasvatustieteen maisterin tutkinnolla voi ehkäisevän lastensuojelun alalla tehdä. Haastattelemani ehkäisevän lastensuojelun työntekijät olivat urallaan hyvin eri vaiheissa: osalla työvuosia oli takana jo parikymmentä toisten vasta aloitellessa uraansa. Uran pituus oli havaittavissa myös vastauksissa, kun pitkään alalla olleet ovat jo ehtineet työskennellä monipuolisesti eri tehtävissä. Monia kuvauksia yhdisti se, että työnkuva oli ainakin jossain uran vaiheessa ollut hyvin laaja:

*et mul oli hyvin tällainen pirstaleinen työnkuva (H2)*

*Ei ees muista, mitä kaikkee on tehny, ollu vähän semmonen joka paikan höylä ehkä myös tiimille silloin. (H3)*

*Eli tässä on niin monta eri palikkaa, mitä täytyy tai mitä pyöritetään (H4)*

*No se on niin sekava, niin se on mielenkiintosta, miten tän voi kuvailla, kun tää järjestötyö on kyl niin semmosta. Et sä voit olla yhden päivän jossain, seuraavan toisessa. (H7)*

Samankaltaista hajanaisuutta kasvatustieteilijän työssä kuvaa Puska (2019a, 35), jonka mukaan kasvatustieteilijän työ ei välttämättä koostu selkeistä työtehtävistä, vaan työn perustana voivat olla tavoitteet, joita kohti pyrkiessään työntekijä luo ja muokkaa itse työtehtäviään ja oppii itsenäisesti. Pirstaleisuus ei siis ole väistämättä negatiivinen asema ja työnkuvan laajuus esitettiin haastateltavien keskuudessa pääosin positiivisena. Rouhelo (2009, 221) viittaa nähdäkseni samaan ilmiöön kutsuessaan generalistien työuria monimuotoisiksi.

Suomessa kolmas sektori tekee tiivistä yhteistyötä sekä sisäisesti eri toimijoiden välillä että kunnan ja valtion kanssa. Lähes jokainen haastateltava (H2, H3, H4, H5, H6, H7) mainitsi työnkuvansa yhteydessä jollain tavalla yhteistyön eri toimijoiden välillä:

*ja aika pienet piirit tuntuu, et on Suomessa. Niin ku vaikka tän työn, vaik tätä tehään nykyään aika paljon, tätä tämmöstä niin ku, niin sit aika pieni piiri pieni pyörii. (H3)*

*Mä oon muun muassa tuolla [kansallisen toimielimen nimi], missä käydään niin kun [aihealue] yleisiä linjauksia, ja usein, nyt tänäänkin, oon ollut opetushallituksen työryhmässä keskustelemassa kiusaamisesta, kun he tekee suosituksia. Niin meiltä kysytään niin ku usein, et mikä on meidän näkökulma ja miten me nähdään kiusaamisen ehkäiseminen meidän työssä. Niin me ollaan tällaisissa työryhmissä mukana, joku meistä hyvin usein. Et paljon tällaista verkostotyötä on. (H2)*

Haastateltavat (H2, H3, H4, H5, H6, H7) puhuivat työryhmätyöskentelystä, verkostotyöstä ja yhteistyökumppaneiden kanssa työskentelystä nimeten esimerkkeinä valtion nuorisoneuvoston, opetushallituksen, lastenoikeuksien verkoston ja päättäjien tapaamisen. Myös koulu yhteistyö nostettiin esiin erityisenä yhteistyön muotona (H2, H6). Tiedustellessani verkostojen osuutta työnkuvassa muutama haastateltava (H7, H2) totesi sen suureksi. Ulkoiset verkostot olivat osa lähes jokaisen työnkuvaa (H7, H1, H2, H3, H4, H6), ja muutama (H2, H6) oli urallaan osallistunut myös kansainvälisiin verkostoihin. Yhteistyöhön liittyi myös seminaarien ja konferenssien järjestäminen (H3).

Verkostojen ja yhteistyön merkittävää osuutta haastateltavien kuvauksissa voi selittää työn sisältöjen monimuotoisuus ja laaja-alaisuus. Kuten luvussa 2.1.1 toin ilmi, nykyisessä asiantuntijatyössä käsiteltävät monimutkaiset ongelmat voivat vaatia asiantuntijuusrajojen

ylittämistä tai useamman saman alan asiantuntijan yhteistoimintaa (Parviainen 2006b, 157). Ehkäisevän lastensuojelun työntekijöiden kuvauksien perusteella vaikuttaa siltä, että lapsiperheiden hyvinvoinnin edistäminen ja esimerkiksi kiusaamisen ehkäiseminen ovat toimintana luonteeltaan sellaisia, että onnistuminen edellyttää monialaista yhteistyötä.

Työtehtävien sisällöissä esiintyi eniten suunnittelua (H1, H3, H5, H6, H7), koordinointia (H2, H4, H6, H7) ja kehittämistä (H1, H3, H4, H6):

*Seuranta, arviointia, ja sitten sen pohjalta kehittämistä, suunnittelua ja kehittämistä. Ja siin on sisältönä ollu niin kun erilaiset lapsiperheitä, lapsia ja vanhempia, niin kun heidän hyvinvointia tukevat palvelut tai menetelmät tai toimintamuodot (H1)*

*[...] mulla on sellanen vaikuttamistoiminnan kokonaisuus, ja sitten mulla on osa vertaistoimintaa. Et ehkä enemmänkin sitä vertaistoiminnan sellasta, no ei se ehkä ihan koordinoitii oo, mut kuitenkin... (H7)*

Toiminnan suunnittelun ja koordinoinnin yhteydessä mainittiin (H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7) vapaaehtoistoiminta, tukioppilastoiminta, kummioppilastoiminta, tutortoiminta, vanhemmille tarjottu chat-tuki, vertaistoimintaan, perhekahvilat ja lastenhoitoapu. Kehittämisellä viitattiin (H1, H3, H4, H6) erilaisten lapsiperheiden hyvinvointia edistävien palveluiden kehittämiseen, joista mainittiin lasten ja nuorten chat, vanhempainnetti, lasten ja nuorten puhelin, vanhempainpuhelin sekä chat-tuki vanhemmille. Yhtenä esimerkkinä palvelun kehittämisestä esitettiin (H4) ajanvarauskalenterin lisääminen osaksi vanhemmille suunnattua chat-tukipalvelua.

Tulkintani mukaan edellä mainitut työtehtävät vastaavat hyvin sellaista osaamista, jota haastateltavat itsekin kokivat saaneensa koulutuksesta työelämään (ks. luku 4.1.2). Suunnittelu, koordinointi ja kehittäminen edellyttävät yleisiä akateemisia valmiuksia, kuten tiedon hakeamista, tiedon luottamuksen arviointia ja tiedon jalostamista sekä erilaisten raporttien laatimista. Myös laajojen kokonaisuuksien hallinta sekä runsas tieto- ja teoriapohja ovat oletettavasti tarpeen kuvatun kaltaisten kokonaisuuksien ja sisältöjen kanssa työskenneltäessä.

Kansalaisjärjestöjen toiminta rakentuu pitkälti erilaisille hankkeille, mikä kävi ilmi aineistossa siten, että merkittävä osa (H2, H3, H4, H6) haastateltavista kertoi toimineensa hankkeessa. Haastateltavat olivat toimineet eri työtehtävissä (hanke)suunnittelijasta projektin tai

hankkeen vetäjään. Hankkeiden sisältöinä ja tavoitteina oli ollut erityisen haavoittuvuuden ehkäisy ja torjunta digitaalisissa ympäristöissä, ehkäisevä päihdetyö, vanhemmille tarjottava verkkotuki, lasten yksinäisyyden ehkäiseminen sekä perheen tukeminen nuoren itsenäistyessä. Hankkeiden kohderyhmät vaihtelivat varhaiskasvatusikäisten lasten perheistä 18-vuotiaisiin nuoriin ja osa hankkeista oli toteutettu yhteistyössä koulujen kanssa. Näyttäisi siltä, että kansalaisjärjestöissä pyritään kohti ehkäisevän lastensuojelun tavoitteita spesifien osatavoitteiden ympärille rakentuvien hankkeiden avulla. Siten kasvatustieteen maisterin työ ehkäisevän lastensuojelun alalla voi näyttäytyä niin sanotulle ruohonjuuritasolle kaukaisena, mutta on tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta – tai asiantuntijuusteorioiden termein ongelman ratkaisemiseksi – välttämätöntä.

Haastateltavat (H2, H3, H5, H6) toivat esiin lukuisia kouluttamiseen liittyviä työn sisältöjä, joihin lukeutui koulutusten suunnitteleminen, järjestäminen ja toteuttaminen. Ehkäisevän lastensuojelun alalla erilaiset koulutukset jakautuvat laajalle. Esimerkiksi koulujen kanssa tapahtuvassa yhteistyössä saatettiin perehdyttää opettajia siihen, miten oppilaat voivat toimia toistensa vertaisohjaajina tai kouluttaa tukioppilaskouluttajia. Kouluttamisen yhteydessä mainittiin myös erilaiset menetelmät kiusaamisen ehkäisemisessä (H2). Vapaaehtoisille puolestaan oli järjestetty koulutuksia esimerkiksi siitä, miten kohdata lapset ja nuoret verkossa. Osana työnkuvaa saattoi päästä kehittämään myös omaa osaamista erilaisiin koulutuksiin ja workshoppeihin osallistumalla (H3).

Kouluttamiseen liittyvissä työnsisällöissä on havaittavissa niin monialaisen yhteistyön kuin elinikäisen oppimisen ideoita. Pärnä (2012, 6) määrittelee väitöskirjassaan moniammatillisen yhteistyön prosessiksi, joka sisältää resurssien, vastuun ja osaamisen jakamisen. Tulkin-tani mukaan monialaista yhteistyötä tapahtuu, kun ehkäisevän lastensuojelun työntekijät jakavat osaamistaan opettajille sovellettavaksi kouluympäristössä. Elinikäinen oppiminen puolestaan on nähtävillä, kun omaa osaamista tietoisesti kehitetään työnkuvan sisällä. Koulutus ja koulutussuunnittelu nousivat esiin myös koulutuksesta työelämään saatuna osaamisena.

Osittain koulutuksiin liittyen nousi esille myös erilaisten materiaalien ja aineistojen laatiminen (H2, H3, H6):

*meil on 11 000 tukioppilasta muun muassa Suomessa, joille vuosittain aika valtava määrä koulutuksia ja välitetään nää kouluttajat sinne kouluihin ja sitten tehdään materiaalit, millä nää kouluttajat pitää niitä oppitunteja. Ja me koulutetaan uusia kouluttajia joka vuosi, ja sit me niin kun pidetään yhteyttä niihin olemassa oleviin kouluttajiin ja varmistellaan, että siellä kaikki hyvin, ja jos tulee jotain huonoja palautteita, niin käsitellään ne palautteet ja tän tyyppistä. (H2)*

Koulutusmateriaalien ja tukioppilasmateriaalien lisäksi työtehtävinä mainittiin erilainen sisällön tuottaminen ja kirjoittamistyö (H3, H6) sekä tutkimusartikkelien työstäminen (H2). Sisällöntuotantoa tapahtui myös erilaisessa viestinnässä, mitä tapahtui nuorille sosiaalisessa mediassa sekä laajemmin järjestön jäsenien viestien eteenpäin viemisessä (H3, H6, H7). Eräänlaisena viestintänä mainittiin myös puheenvuorojen pitäminen kouluissa nuorille ja vanhemmille esimerkiksi ryhmäilmiöihin ja itsetuntoon liittyvistä asioista (H2). Vanhempien ja koulujen kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyi myös mediakasvatus, jonka parissa työskenneltiin lasten, nuorten, vanhempien ja opettajien kanssa (H2, H3).

Lapsi- ja perhejärjestöissä työtehtävät ulottuivat myös vaikuttamistoimintaan (H2, H7) sekä ihmisten kohtaamiseen ja tuen tarjoamiseen (H4, H5, H3, H2, H5). Tuen tarjoamisen muodoista mainittiin vanhemmuuden verkkotuki, chat-tuen tarjoaminen vanhemmille, verkostossa tapahtuva nuorisotyö ja nuorten suora kohtaaminen, kohtaava työ sekä ammatillinen tuki, jonka kohteena ovat paikallisyhdistykset ja niiden toiminta:

*Eli miun työtehtävänä on ammatillisesti tukea meidän [järjestö]:n paikallisyhdistyksiä ja heidän toimintaansa. Eli se, et miten, nyt esimerkiksi mie vois in tukea nyt halitustyöskentelyssä tai vaikkapa perhekahvilatyöskentelyssä, perhekahviloiden ohjaamisessa. Tai sitten ihan tämmöessä niin kun markkinointi- ja viestintätyössä paikallisyhdistyksiä. Eli se, mitä minä teen, määrittelee aika pitkälle myös ne paikallisyhdistykset. Ja miun työtehtäviin kuuluu siis ne kouluttaminen ja sitten tällä hetkellä mie oon ottanut meidän piirissä vähän sellaista roolia, että myöskin vähän systemaattisemmin mietitään mitä koulutusta, ja mitä tukea, mitä paikallisyhdistyksille meidän piirin alueella tarjotaan. Että pitää olla sellasta koulutuskalenteria ja sellasta läpinäkyvyyttä siihen, että millon me tehhään ja mitä me tehhään ja millä tavalla me sitä tukea niin kun tarjotaan, tarjotaan paikallisyhdistyksille. (H5)*

Kaiken toiminnan taustalla on asiantuntijatieto. Tietoon liittyviin työtehtäviin kuuluivat kyselyn toteuttaminen (H4) ja selvitystaustatyö (H3, H7). Kyselyyn liittyviin työtehtäviin lukeutuivat kyselyn laatiminen ja levittäminen sekä tulosten analysointi ja levittäminen.

Selvitystaustatyön käsitteellä kuvattiin tiedon hakuun, työstämiseen, jäsentämiseen ja soveltamiseen liittyviä työtehtäviä: mitä tehdään, mikä toimii ja mikä ei toimi.

Selkeän kokonaisuuden aineistossa muodostivat myös laajemmin järjestötoimintaan kytkeytyvät tehtävät. Tällaisina mainittiin arviointi ja laadun arviointi (H1, H2), seuranta ja strategian seuranta (H1, H2) sekä raportointi (H2, H4) ja rahoituksen hakeminen (H2). Eräs haastateltavista (H2) oli myös päässyt laatimaan teorioihin pohjautuvan arviointimittariston ja soveltamaan sitä työssään. Myös esimiestoiminta ja siihen sisältyvät hallinnolliset tehtävät, kuten työajan seuranta, hankeraportointi ja koulutusjärjestelyihin liittyvät hallinnolliset kysymykset, mainittiin (H2).

Ehkäisevän lastensuojelun alalla työskentelevien kasvatustieteen maistereiden työtehtävien sisällöt käsittelivät siis hyvin monipuolisesti erilaisia lapsiperheiden hyvinvointiin ulottuvia toimia:

*Ja sit tietysti mulla on niin ku tää on vähän pitkä ketju, että kun yks keskeinen osa on niin ku koordinoida piirin työntekijöiden, perhekeskustyöntekijöiden työtä, ja ohjata sitä vähän. Ja sitte taas he on suoraan kosketuksissa vapaaehtoiisiin, jotka puolestaan on suoraan kosketuksissa perheisiin. Eli he tekee sitä varsinaista työtä monesti siellä vapaaehtoisina siellä perheiden parissa. Että ketju on pitkä, mut tosiaan se on tällasta, keskittyy siihen ohjaukseen, arviointiin, seurantaan, suunnitteluun, kehittämiseen. (H1)*

*Tämmösen yksittäisen ihmisen kasvatustieteilijän uran aikana, mikä on ollut järjestössä, niin se on voinut olla siis sitä, et sä oot niin ku kohtaavassa työssä, se on voinut olla sitä, et sä oot koordinoivassa työssä, missä sä koordinoit niitä vapaaehtoisia, jotka vaikuttaa lasten ja nuorten hyvinvointiin. Tai sä voit olla esimiehenä, sä voit olla niin kun hankkeiden suunnittelijana, missä mietitään niiden toimenpiteiden, interventioiden, et mistä vois olla hyötyä. Sä voit olla niin ku arvioijana, jossa sä arvioit toisten tekemiä toimintamalleja. Strategianseuraajana. Mitä vielä, esimiehenä. (H2)*

Työn sisältöihin lukeutuivat lapsiperheitä ja heidän hyvinvointiansa tukevat palvelut, menetelmät ja toimintamuodot, perhekeskustoiminta, kiusaamisen ehkäisytyö, digitaalinen nuorisotoiminta eli lasten ja nuorten auttaminen chat-palveluissa ja muu verkkoauttaminen, nuorisotyö ja ammatillinen tuki yhdistyksille hallitustyöskentelyssä, markkinoinnissa, viestinnässä ja perhekahvilatyöskentelyssä.

Yhteenvedon voidaan todeta, että ehkäisevän lastensuojelun alalle työllistyminen ei näytä poikkeavan generalisella kasvatustieteen tutkinnolla työllistymisestä yleisesti. Osa kokee työllistymisen helppona ja toiset haastavana. Specian teettämään selvitykseen (Puska 2019a, 3) verrattuna myös työtehtävät ja ammattinimikkeet näyttäisivät olevan hyvin yhteneväisiä. Ehkäisevän lastensuojelun alalla kasvatustieteen maisterit työskentelevät suunnittelijoina ja koordinaattoreina yleisimpien työtehtävien liittyessä suunnitteluun, koordinointiin ja kehittämiseen. Specian kyselyyn vastanneiden kasvatustieteen maistereiden yleisimmät ammattinimikkeet olivat suunnittelija ja asiantuntija yleisimpien työtehtävien liittyessä hallintoon, suunnitteluun ja kehittämiseen.

### **4.3 Haastateltavien kokemukset asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin kehittämisestä työuran aikana**

Ammatillinen kompetenssi ja erityisesti asiantuntijuus ovat käsitteitä, joille ei ole yksiselitteistä yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Tutkielmaa työstäessäni olen kokenut Jakku-Sihvosen (2005, 130–131) esittämän akateemisen asiantuntijuuden määritelmän kuvaavan parhaiten kasvatustieteen maistereiden asiantuntijuutta: *akateeminen asiantuntijuus on kykyä soveltaa tieteellistä tietoa käytännön tilanteissa ja taitoa muodostaa ongelmista tutkimuksen kohteita. Lisäksi akateeminen asiantuntijuus on taitoa määritellä ongelmia erikoistuneen tiedon avulla, kykyä työskennellä tietoon perustuen ongelman ratkaisemiseksi sekä kykyä määritellä ongelman tiedollisesta käsittelystä seuraavat toimenpiteet. Akateeminen asiantuntijuus pitää sisällään myös aiemmassa luvussa laajasti esiin nousseen syvän ja monipuolisen kohteen käsitteellisen hallinnan sekä yhdistää teoreettisen tietopohjan ja työelämässä omakohtaisessa toiminnassa kehittyneen ja käsitteellistyneen tiedon.* (Emt., 130–131.)

Ammatillisen kompetenssin ymmärrän luvussa 2.2.1 esittelemäni Cheetnamin ja Chiversin (1998) ammatillisen kompetenssin holistisen mallin mukaisesti. Holistisessa mallissa ammatillinen kompetenssi rakentuu viiden osa-alueen varaan. Kognitiiviset kompetenssit tarkoittavat sitä osaamisen aluetta, joka perustuu teoretiedolle, käsitteille ja kokemuksen myötä karttuneelle hiljaiselle tiedolle. Toiminnalliset kompetenssit tarkoittavat työssä edellytetyjä taitoja. Persoonalliset kompetenssit sisältävät pysyväisluontoisen osaamisen, joka on yhteydessä työn tekemisen laatuun, kuten erinomaiseen työssä käyttäytymiseen. Eettiset

kompetenssit tarkoittavat persoonallisia ja ammattiin liittyviä arvoja sekä kykyä tehdä arvioita työhön liittyvissä tilanteissa. Metakompetenssit ovat epävarmuuden kohtaamiseen, oppimiseen ja reflektioon liittyvää osaamista.

#### 4.3.1 Koulutus ja työ asiantuntijuutta kehittämässä

Haastattelemani kasvatustieteen maisterit olivat yksimielisiä siitä, että työ ja kaikki siihen yhdistyvä tekeminen kasvattavat asiantuntijuutta. Lähes jokainen haastateltava (H1, H3, H4, H5, H6, H7) nimesi työn tai työtehtävät tekijäksi, jolla on ollut suuri merkitys oman asiantuntijuuden kehittämisessä. Näihin liitettiin kaikki, mitä työtehtävää hoitaessa tehdään: selvitetään ja tarkistetaan asioita, kartoitetaan mahdolliset vaihtoehdot ja valitaan niiden väliltä paras tapa hoitaa kulloinenkin työtehtävä. Asiantuntijuuden kehittämiseen liitettiin myös työn sisältöjen tai työtehtävien osalta merkittäviä ajanjaksoja:

*Ja sitte se jakso, mitä mä tein 2,5 vuotta tässä, niin kun sellaista kenttätyötä eli olin tekemisissä, koulutin vapaaehtoisia, ohjasin heitä, käynnistin perhekummitoimintaa [kaupunki] ja [kaupunki], niin se oli myöskin semmonen tosi merkittävä asia niin ku oman ammatillisen kehittymisen takia, koska tuli se kokemus siitä työstä, mitä meidän piirien ihmiset tekee. Ja kun mä heitä just sitten ohjaan ja koordinoin ja autan parhaani mukaan, niin mulla on ikään kuin se pätevyys sanoa jotain, kun mä oon ite tehnyt sitä samaa hommaa. Et mä en kato sitä niin ku jostain täältä keskusjärjestön tornista, vaan oon niin ku käärinyt hihat ja tehnyt sitä itsekin. (H1)*

Yllä olevan aineisto-otteen perusteella omaa asiantuntijuutta voi kasvattaa ja omassa työssä suoriutumista parantaa myös ottamalla etäisyyttä tavanomaisesta työympäristöstä ja tutuista työtehtävistä. Kuvaus asiantuntijuuden kehittämisestä on oivallinen esimerkki myös siitä, että kyseessä on paljon muutakin kuin teoreettista osaamista. Kuvatun kaltainen kenttätyö tai käytännön kokemus on nähdäkseni esimerkki sellaisesta monipuolisesta praktisesta alanhallinnasta, minkä Jakku-Sihvonen (2005, 130–131) määrittelee osaksi akateemista asiantuntijuutta. Käytännön kokemuksen kasvattamasta asiantuntijuudesta voidaan puhua myös kokemuksellisenä oppimisena, joka tosin tavataan yhdistää opiskelijoiden suorittamaan ammatilliseen harjoitteluun. Rissasen (2018, 23) mukaan tässä oppimisen muodossa työ ja teoria kohtaavat käytännön tasolla. Esimerkiksi, kun päästään käytännön tasolla tekemään sitä työtä, mitä etäältä – ikään kuin teoriatasolta – on ohjattu ja koordinoitu.



Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta tärkeiksi koettiin suoritettu kasvatustieteen tutkinto (H4, H5, H6, H7) sekä työelämässä käydyt koulutukset ja seminaarit (H1, H2, H3, H4). Ehkäisevässä lastensuojelussa työtä tekevät kertoivat oman asiantuntijuutensa kehittyneen niin virallisissa koulutuksissa, työpaikan sisäisissä koulutuksissa kuin lyhyemmissä seminaareissakin. Haastatteluissa nousi yleisesti esiin näkemys koulutuksen ja työn yhteen kietoutumisesta asiantuntijuuden kehittymisen yhteydessä:

*Joo, ehattomasti. Joo, että siis jotenkin näkisin siis, että se [koulutus] on semmonen niin kun pohja, ja sitten siellä työssä voi sitten kehittää itseensä eteenpäin. Että siellä oppii vielä niitä työelämätaitoja lisää tai siinä syvenee tai jotenkin siinä kiinnittyy se kaikki teoria sitten siihen niin kun, niin kun, et jotenkin teet, mitä kaikki se työelämässä sitten käytännössä oppii, että miten, miten tärkeitä on jotenkin, itte on jotenkin niin semmosta teoreettista, ja sitten työelämässä jotenkin saa siihen, sen huomaa, että mihiin kaikkeen siitä oikeestaan onkaan hyötyä. (H6)*

Myös työn sosiaalinen konteksti korostui merkittävänä tekijänä oman asiantuntijuuden kehittymiselle. Asiantuntijuuden kuvattiin kehittyneen verkostoissa eri rooleissa johtajasta osallistujaan toimiessa (H1, H5), verkostoissa saatuja luottamustehtäviä hoitaessa (H2) sekä osana työyhteisöä ja tiimin jäsenenä työskenneltäessä (H4, H5). Osana yhteisöä työskenteilyn koettiin tarjoavan tukea ja auttavan kasvattamaan omaa ymmärrystä ja sitä kautta asiantuntijuutta. Lisäksi esiin nostettiin muut työssä kohdattavat ihmiset (H5), joiden kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa oma asiantuntijuus tulee näkyväksi ja muuttuu toiminnaksi. Tulokset ovat yhteensopivia Lehtisen ja Palosen (2011, 36) näkemysten kanssa. Heidän mukaansa niin sosiaalisella ympäristöllä kuin toimintaympäristöllä on merkitys asiantuntijuuden kehittymiselle – esimerkiksi riittävä tuki ja ohjaus ovat tärkeitä asiantuntijuuden jatkuvalle kehittymiselle.

#### **4.3.2 Asiantuntijuuden kehittyminen työn ulkopuolella**

Muutama haastateltava nimesi muun alan koulutuksen (H2, H4) ja työkokemuksen (H4, H7) kerryttäneen omaa asiantuntijuuttaan myös kasvatustieteen alalla. Näillä tarkoitettiin muuta tutkintoon tähtäävää koulutusta kuin kasvatustieteen maisteria ja muualla kuin ehkäisevän lastensuojelun kentällä kertynyttä työkokemusta. Toisen koulutuksen katsottiin tuoneen

vielä laajempaa tietopohjaa ja ymmärrystä kuin kasvatustieteen maisterin tutkinto yksinään. Muualla kertyneen työkokemuksen kerrottiin esimerkiksi vahvistaneen ammatillista identiteettiä ja siten olleen mukana luomassa pohjaa asiantuntijuuden rakentumiselle. Lisäksi aiempi työkokemus oli opettanut tietynlaista mentaliteettia työtehtäviin tarttumisessa, minkä nähtiin edistyneen niin nykyisessä työtehtävässä suoriutumista kuin asiantuntijuuden kehittymistä. Ehkäisevä lastensuojelu monialaisena työympäristönä voi hyvin korostaa eri aloilta saatavan osaamisen merkitystä työssä, mikä voi edesauttaa näkemään myös oman aiemman osaamisen siirtymistä uuteen työympäristöön.

Haastateltavat kuvasivat asiantuntijuuden kehittymistä myös työelämän ja koulutuksen ulkopuolisissa ympäristöissä. Hyvin luonnollisesti oma vanhemmuus ja siihen liittyvät kokemukset (H2) sekä laajemminkin oma elämä kokemuksineen (H6) olivat merkittäviä asiantuntijuuden ja lapsiperheiden asioihin liittyvän ymmärryksen kehittymisessä. Asiantuntijuuden näkökulmasta merkittävää osaamista ja ymmärrystä oli kerrytetty myös vapaaehtoistyössä (H2, H3). Paikoitellen eri tavoin kertyneen asiantuntijuuden ja sen osa-alueiden määrittely koettiin haastavaksi:

*No sitten tietenkin kaikki, kyllähän se oma elämä ja omat kokemukset tietenkin myös vaikuttaa siihen. En mä tiedä onko se semmosta asiantuntijuutta vai mitä se on, mutta siis ihan siihen ihmisenä kasvamiseen, mikä myös tukee sitä työelämässä niin kun osaamista, että. Et jotenkin näkisin, että koko ajan mitä ihminen kasvaa ja saa niin kun tota eväitä myös siihen työelämäpuolelle, kun tulee enemmän elämäkokemusta ja erilaisia tilanteita. (H6)*

*[...] ja sit mä oon ite tehnyt tosi paljon niin kun lasten ja nuorten ja ylipäätään, no ihmisten mielenterveystyön parissa niin kun ite vapaaehtoistyötä. Ja kouluttautunut vaik mielenterveysseuralla eri niin ku koulutuksia mielenterveydestä. Niin sit alkaa tuntuu, et sen käytännön plus sit ne ei tällaset tavallaan viralliset koulutukset, mitä oon sitten käynyt just, niin ne on niin ku alkanut muovaa enemmän sitä omaa niin ku asiantuntijaidentiteettiä tai silleen. Ja sit siin tulee välillä semmonen hassu ristiriita, kun tuntuu, että itel on niist teemoist jotenki hirveesti sanottavaa ja niinku näkemystä, mut et sitten tavallaan törmää siihen, et no, et en mä oo mikään psykologi tai mä en oo mikään terapeutti, et voiks mä tavallaan niin ku puhuu näistä asioista. (H3)*

Oma asiantuntijuus sekä oman osaamisen käsitteellistäminen sai haastateltavissa aikaan myös ristiriitaisia tuntemuksia: asiantuntijuus saatettiin nähdä *tosi tilannekohtaisena* ja sen rakentuminen liitettiin ennemmin työn ja vapaaehtoistyön myötä kertyneelle käytännön kokemukselle kuin omaan koulutustaustaan (H3). Havaitsen ylläolevissa aineisto-otteissa

kokemusasiantuntijuuden (ks. luku 2.1) piirteitä. Oman eletyn elämän ja vapaaehtoistyön myötä on syntynyt henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvaa tietoa. On haastavaa arvioida, voidaanko puhua asiantuntijuudesta vai miten pitäisi määritellä muodollisen koulutuksen ulkopuolella, mutta toisaalta esimerkiksi mielenterveysseuran asiantuntijoiden koulutuksen ja henkilökohtaisesti tehdyn työn perustalle rakentunut osaaminen ja tieto?

Ero asiantuntijuuden ammattitaidon ja virallisen statuksen ja substanssialueiden välillä tunnistettiin tapaustutkimuksessa, jossa käsiteltiin asiantuntijuutta eri alojen asiantuntijoiden toimesta (Haapakoski 2002, 115). Tulosten mukaan virallinen asiantuntijuus antaa ammatitaidolle yleisesti tunnistettavan virallisen statuksen, mutta työssä sovellettavat asiantuntijuuden substanssialueet muovautuvat työkentän kanssa vuorovaikutuksessa. Kasvatustieteen asiantuntijalla voi siis olla substanssiosaamista myös esimerkiksi mielenterveyden alueelta, jos työkenttä tai muu konteksti mahdollistaa tällaisen osaamisen kerryttämiseen. Haapakoski (emt., 113) myös muistuttaa, että asiantuntijuus ei ole vain tietyn, selkeästi rajatun virallisen tietoalueen kautta määriteltävissä, sillä todellinen maailma ei noudata tieteenala- tai oppialakohtaisia rajoja. Siten tiedon soveltamisen prosessissa asiantuntijuusalueiden rajat voivat olla liukuvia. Näin ollen ajattelen, että jos henkilölle on todellisten työtehtävien hoitamisessa hyötyä oman muodollisen koulutuksen ulkopuolella kertyneestä tiedosta ja hän liittyy näin kertyneen osaamisen omaan asiantuntijuuteen ja ammatilliseen identiteettiin, niin silloin kyseinen substanssialue on osa henkilön asiantuntijuutta.

Kaiken kaikkiaan tämäkin haastatteluaineisto kertoo, että asiantuntijuuden kehittyminen on hyvin laaja ja monipuolinen prosessi, johon vaikutetaan monelta suunnalta:

*[...] opiskeluista, omasta vanhasta työkokemuksesta, sitten tässä nykyisessä työssä tää tiimin tuki ja sitten se semmonen, että kun tekee hankkeessa, joka on kokoajan kehiteillä tai [...] vasta pilotoi jotain suuntaa, niin siinä täytyy olla jotenkin kokoajan tietyllä lailla niin kun herkällä, mihinkä ja minnekä suuntaan, ja kuinka mihinkä resursoidaan ja mitäkin, ja et pysty ihan hirveesti niin kun eteenpäin suunnitella [...] se niin kun tukee sitä omaa asiantuntijuutta ja niin kun työssäoloa, että tiimi siinä ympärillä myös, ne tukee, auttaa ja kommentoi ja kertoo ja tietysti vahva niin kun esimiestuki, niin se on ihan semmonen, minkä koen täällä saavani. (H4)*

Eri elämänvaiheilla ja eri ympäristöillä on kaikilla vaikutus asiantuntijuuden kehittymiseen. Tiimin ja esimiehen tarjoama tuki ovat esimerkki siitä sosiaalisen ympäristön tarjoamasta

tuesta, jonka myös Lehtinen ja Palonen (2011, 36) nimeävät tärkeäksi asiantuntijuuden kehittymiselle. Opiskeluista kehittynyt asiantuntijuus on luvussa 2.1 esittelemäni Jakku-Sihvosen akateemisen asiantuntijuuden määritelmän mukaista teoreettista tietopohjaa. Aineistoni perusteella ehkäisevän lastensuojelun alalla työskentelevien kasvatustieteen maistereiden asiantuntijuus näyttää kehittyvän teoreettisesti katsoen verraten tavanomaisesti niin, että koulutus, työelämä ja siellä mahdollisesti hankittu lisäkoulutus kietoutuvat tiiviisti yhteen. Myös henkilökohtaisten kokemusten kautta muodostuneesta kokemusasiantuntijuudesta näyttää olevan hyötyä ehkäisevän lastensuojelun monialaisessa asiantuntijatyössä.

#### 4.4 Ammatillisen kompetenssin kehittyminen

Asiantuntijuuden tavoin myös ammatillisen kompetenssin koettiin kehittyneen erityisesti käytännön työssä (H3, H5, H6, H7) sekä tekemisen kautta opettelemalla ja oppimalla (H2, H3, H6):

*Kokemus. Se, että menee aina vaan johonkin uusiin hurjiin tilanteisiin, mis ei oo koskaan ennen ollut. [--] Et jotenkin se vaan, rohkeesti menee tilanteisiin ja kokeilee sit niitä. Ja sit näin aikuisempana on ollut sellainen tilanne, et on joutunut opettelemaan, vaikka näitä haastattelujen antamista lehdille, ja sitten lopulta, että oot live-lähetyksessä telkkarissa puhumassa kasvatukseen liittyvistä asioista, mikä on tosi pelottavaa, ja sit siitäkin selviää. Et ne on sellaiset, et kyllä mun ajatus siin on, et menee vaan rohkeesti sellasiin vähän hurjiin juttuihin ja välillä menee pieleen, ja siitä oppii jotain tai sitten ei opi. Mut, että se kokeileminen kannattaa kuitenkin. (H2)*

Tulkitsen haastateltavan H2 kuvauksen sopivan yhteen Hanhisen (2010, 69–70) motivaation ja tahdon erityistä merkitystä ammatillisen kompetenssin kehittämisessä korostavaan näkemykseen. Sama ajatusmaailma on havaittavissa haastateltavan H2 puheessa: kun todella haluaa saavuttaa jotain, on rohkeasti tartuttava jokaiseen mahdollisuuteen päästä lähemmäksi tavoitetta. Hanhinen puhuu motivaatiosta ja tahtovalmiuksista kiinnostavien asioiden läpiviemiseen, H2 puolestaan rohkeudesta yrittää. Nähdäkseni molempien ajatusten taustalla on kyse samoista asioista: riittävä motivaatio antaa rohkeutta ja uskoa omiin kykyihin.

Ammatillisen kompetenssin holistiseen malliin (Cheetnam & Chivers 1998) verrattuna haastateltavan H2 kuvauksesta löytyy kompetensseja neljältä ulottuvuudelta. Tulkitsen

kognitiivisiin kompetensseihin rohkean kokeilun ja tehtäviin tarttumisen kautta kertyneen hiljaisen tiedon. Toiminnallisiksi kompetensseiksi tulkitseen tekemällä opetellut taidot, joita työssä edellytetään – tässä tapauksessa esimerkiksi haastattelujen antaminen ja televisiossa esiintyminen. Persoonalliset kompetenssit näen koko kuvauksen takana: rohkea ja *aina valmis* -asenne kertovat työssä käyttäytymisestä ja työn tekemisen laadusta. Haastateltavan rohkeutta korostavassa puheenvuorossa tulevat vahvasti esille myös metakompetenssit eli kyky oppia ja kohdata epävarmuus.

Työtehtävät nähtiin myös haasteena ammatillisen kompetenssin kehittymiselle:

*Hienompaa olis se, et vois keskittyä johonkin sisältöön ja kehittää sitä, mutta semmonen ongelma on tän kokoisen tiimin päällikön tehtävässä, et sitä hallinnollista sälää on ihan hirvee määrä, ja jos ajattelee, et haluais kehittää sitä kasvatustieteellistä osaamista, niin siihen ei oo yksinkertaisesti aikaa. Koko ajan selvittelet jonkun työajanseurantoja tai jotain hankeraportointeja, tai niin kun tällaisia ihan hallinnollisia koulutusjärjestelyihin liittyviä kysymyksiä, niin siinä ei niin kun se ammattitaito sinänsä syvene tutkimuksellisesti. (H2)*

Haastateltavan kuvaus tuo näkyväksi sen haastavan puolen, että mitä pidemmällä uralla etenee, sitä vaikeampaa etenemistä voi olla jatkaa. Vastuun lisääntyessä yksinkertaisesti jää yhä vähemmän aikaa millekään muulle – kuten oman ammatillisen kompetenssin kehittämiselle. Työuralla eteneminen ei siis väistämättä tarkoita jatkuvaa ammatillisen osaamisen kehittymistä.

Käytännön työtä ja tekemällä oppimista lukuun ottamatta ehkäisevässä lastensuojelussa työskentelevät nimesivät hajanaisesti tekijöitä, joiden kokivat kehittäneen omaa ammatillista kompetenssiaan. Vastauksissa mainittiin kokeileminen ja rohkea tarttuminen mahdollisuuksiin kerryttää kokemuksia (H2), muu työkokemus (H4), opinnot (H5) sekä verkostot ja tiimit (H6). Cheetnamin ja Chiversin teoriaan verraten puhutaan persoonallisista ja kognitiivisista kompetensseista. Verkostot ja tiimit eivät sovi oikein mihinkään teorian viidestä ulottuvuudesta, koska niissä ei mainita sosiaalisia kompetensseja.

Ammatillisen kompetenssin sanoittaminen oli hyvin vaikeaa, vaikka käsite sinällään oli haastateltaville tuttu. H5 tiivistä käsitteen monitahoisuuden kertoessaan oman ammatillisen kompetenssinsa koostuvan monista osatekijöistä, joiden kehittämisessä on ollut mukana eri

tekijöitä, jotka nousevat esiin eri työtehtäviä hoitaessa. Selvää oli, että ammatillista kompetenssia löytyy, ja siinä yhdistyvät koulutuksessa ja työelämässä opitut asiat:

*[--] siis totta kai, kun on työelämää takana ja opintoja, niin se oma osaaminen kehittyy. Ja siitä tulee niin kun semmonen laaja ja monipuolinen. Ja pystyy just yhdistämään niitä eri osatekijöitä. Että, jos miettii vaikka jotakin, vaikka just sitä vaikuttamistyötä, niin mie tarviin siinä sitä niin kun koulutuksesta saatuun niin kun tietotaitoa vaikka nyt lapsiperhepolitiikasta. Mut sitten mie tarviin sekä suullista että kirjallista osaamista, että mie ossaan niin kun tuoda sen esille. Semmosta kohtamista. (H5)*

Asiantuntijuuden tavoin myös ammatillisen kompetenssin määrittely herätti ristiriitaisia ajatuksia. Työssä suoriutumista kuvattiin *positiivisella filiksellä* (H4) ja omaa ammatillista kompetenssia sanoitettiin laajasti, mutta samalla tuotiin esiin myös ajoittaiset epäilykset omaa osaamista kohtaan. Yksi syy tällaisen ristiriidan syntymiselle voi olla työssä käsiteltävien asioiden laajuus:

*Varmaan siitähän, että vaatii itteiltään, että pitäis osata niin paljon ja hallita. Ja jos esimerkiksi tässä puhutaan, että ollaan vanhemmuuden kanssa tekemisissä, niin se on oikeastaan, se kattaa koko elämän ihmisestä, että ethän sä voi kaikkea tietää ja osata. Mut ois niin paljon kaikkea, mitä haluais tietää ja osata. (H4)*

Toisaalta Cheetnamin ja Chiversin (1998) ammatillisen kompetenssin mallin metakompetenssien osa-alue sisältää myös kyvyn kohdata epävarmuus (Raij & Kallioinen 2013, 6). Voidaan siis ajatella, että ymmärrys oman osaamisen ja tietämyksen puutteellisuudesta on myös osa ammatillista kompetenssia – on tärkeää tietää, että aivan kaikkea ei voi tietää.

Parhaiten ammatillisen kompetenssin kehittyminen näytti tulevan näkyväksi omaa työhistoriaa tarkastelemalla:

*Totta kai se on kehittynyt, ja sen huomaa just jos niin kun miettii aikasempia työtehtäviä ja vaikka sitä just, että huomaa, mitä ois voinut tehdä toisin joskus monta vuotta sitten. (H5)*

*No siis, kylhän se [ammatillinen kompetenssi] koko ajan siinä kehittyy. Mul edelleenkin tulee koko ajan sellaisia, et miettii, et en mä tiedä tohon kyllä vastausta. Mut silti sä tiedät koko ajan kuitenkin enemmän, kun aikasemmalla kerralla ja aina enemmän. Et sillein, kun tajuu sen, et joskus vaikka harmittaa se, et harmi, kun mä oon vasta tässä vaiheessa, et vois odottaa jo innolla, et kyl mäkin haluan asiantuntijatehtäviin*

*sit tulevaisuudessa, et kyl se koko ajan siinä rakentuu. Mut ihan varmasti koko ajan omaksuu enemmän ja enemmän ja oma se semmonen tota pakki niin sanotusti kasvaa kyl siinä. (H7)*

Tulkitsen haastateltavien tavan käsitteellistää ammatillista kompetenssiaan reflektioksi, joka on Cheetnamin ja Chiversin (1998, 26) mallissa tärkeä ammatillisen kompetenssin kehittämisessä: ammatillinen kompetenssi kehittyy reflektion kautta rakentuvassa jatkuvan kehittymisen kehässä.

Yhteenvetona voidaan todeta, että haastateltavat kokivat ammatillisen kompetenssinsa kehittyneen työelämässä ja erityisesti käytännössä työtä tekemällä. Haastateltavien ammatillisen kompetenssin kuvaukset jakautuivat Cheetnamin ja Chiversin (1998) malliin verrattuna jokaiselle viidestä ulottuvuudesta. Ehkäisevän lastensuojelun alalla työskentelevien kasvatustieteen maistereiden ammatillisen kompetenssin kehittämisessä korostuivat erityisesti kognitiiviset ja toiminnalliset kompetenssit. Ammatillisen kompetenssin kehittämisessä oli havaittavissa myös sosiaalinen ulottuvuus, jota Cheetnamin ja Chiversin malli ei tulkintani mukaan pidä sisällään.

## 5 POHDINTA

Generalistien kasvatustieteen maistereiden työllistyminen askarruttaa tutkijoita ja opiskelijoita vuodesta toiseen (esimerkiksi Puska 2019b, Vaattovaara 2015, Tamminen 2013 ja Rouhelo 2008). Tutkielmassani olen tarkastellut tutkinnon soveltumista ehkäisevän lastensuojelun alalle sekä tälle alalle työllistyneiden kasvatustieteen maistereiden asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin kehittymistä.

Ehkäisevä lastensuojelu, joka on työtä, jonka tavoitteena on lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen. Suomessa kolmannen sektorin kansalaisjärjestöt ja rekisteröityneet yhdistykset ovat merkittäviä toimijoita ehkäisevän lastensuojelun alalla. Kaikki tutkielmani harkinnan varaisen otteen kasvatustieteen maisterit työskentelivät ehkäisevän lastensuojelun työtehtävissä joko kansalaisjärjestössä tai yhdistyksessä. Tutkielmani viimeisessä luvussa tarkastelen tutkimuskysymyksiini saamiani vastauksia, arvioin tutkimusprosessia ja sen luotettavuutta sekä esitän ajatukseni jatkotutkimuksista.

### 5.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Haastatteleman ehkäisevän lastensuojelun työntekijät kokivat kasvatustieteen asiantuntijuuden sopivan alalle hyvin. Kasvatustieteen maisterin koulutuksesta oli saatu työelämässä tarpeellisia valmiuksia, kuten laaja näkemys työssä keskeisistä ilmiöistä, kattava tieto- ja teoriapohja sekä koulutussuunnittelun osaamista. Erityisen hyödyllisenä antina koulutuksesta työelämään nimettiin yleiset akateemiset valmiudet sekä laajojen kokonaisuuksien ymmärrys ja hallinta. Asiantuntijuuden on esitetty ilmenevän postmodernissa työelämässä



kokonaisuuksien ymmärtämisenä ja hallitsemisena (Hanhinen 2010, 25–26). Haastateltavat kuvasivat löytäneensä oman paikkansa kasvatustieteen asiantuntijana ehkäisevän lastensuojelun alalta.

Koulutuksen generalistisuus nousi aineistossa vahvasti esille. Opinnot muistettiin hyvin teoreettisina, ja niihin olisi kaivattu enemmän työelämän näkökulmasta konkreettista sisältöä. Osa koki koulutuksen merkityksen ensisijaisesti siinä, että korkeakoulututkinto on edellytys työn saamiselle. Esimerkiksi Tomlinson (2017, 16) on ilmaissut samankaltaisia näkemyksiä: pelkkä tutkinto ei arvosanoista huolimatta riitä takaamaan työllistymistä, mutta se on välttämätön, että voi edes hakea työpaikkaa.

Generalistisuuden varjopuolena koettiin, että koulutuksesta saatu työelämäosaaminen ja työhön orientoituminen jäivät puutteellisiksi. Tomlinson (2017, 17) nimeää geneeristen taitojen ongelmaksi juuri niiden geneerisyyden. Tällaiset taidot eivät kerro mitään henkilön koulutuksesta, työkokemuksesta tai siitä, miten hän on onnistunut siirtämään taitoja kontekstista toiseen. Samaan tapaan Tomlinson (emt., 19) toteaa, että potentiaalisesti kompetentti korkeakoulutettu yksinkertaisesti pysyy sellaisena, kunnes työnantaja tunnistaa ja vahvistaa osaamisen. Koulutuksen generalistisuus ja sen tuottaman osaamisen monipuolisuus tunnistettiin haastateltavien keskuudessa sekä vahvuudeksi että heikkoudeksi. Kasvatustieteilijällä on monenlaista osaamista, mutta sen käsitteellistäminen – niin itselle kuin potentiaaliselle työnantajalle – vaikuttaa haastavalta, ja tuntuu jäävän jokaisen kasvatustieteilijän yksin ratkaistavaksi.

Toisaalta esimerkiksi Hanhinen (2010, 99) määrittelee ammatillisen kehityksen täysin työelämälähtöiseksi. Myös tutkielmani aineistossa nousi vahvasti esiin näkemys, jonka mukaan työtä oppii parhaiten tekemällä. Vaikka koulutukselta kaivattiin konkreettisempaa yhteyttä työelämään, todettiin elinikäinen oppiminen ja työelämässä jatkuva itsensä kehittäminen luonnollisina osina nykypäivän työelämää.

Sekä Itä-Suomen yliopiston kyselyyn (Suorsa 2019) vastanneet että tutkielmani aineiston haastateltavat kokivat erityisesti työharjoittelun tärkeäksi keinoksi saada niin sanotusti jalka oven väliin sellaiseen työhön, mitä haluaa tehdä, ja oikeasti kerryttää työn kannalta spesifiä osaamista. Nähdäkseni työelämäyhteyksiä kehittämällä olisi mahdollista helpottaa sitä

epävarmuutta, jota työllistyminen kasvatustieteen opiskelijoissa opintojen aikana herättää. Useat tutkielmani haastateltavista olivat vasta työelämässä hahmottaneet sen osaamisen ja työelämävalmiudet, mitä he olivat koulutuksesta saaneet. Lisäämällä työelämäyhteyksiä ja käytännönläheisyyttä opinnoissa olisi mahdollista tuoda oma osaaminen opiskelijoille tutuksi jo opintojen aikana, jolloin valmistuneiden ei tarvitsisi mennä töihin oppimaan mitä osaavat.

Bridgstock (2009, 35–36) puhuu uranhallintataidoista (career management skills), joilla hän tarkoittaa kykyjä, joita vaaditaan proaktiiviseen navigointiin työelämässä ja työuran rakennusprosessissa onnistumiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi omien tavoitteiden ja kykyjen selkiyttäminen, työmarkkinoiden vaatimusten ymmärtäminen sekä kyky osallistua aktiivisesti uran suunnittelun prosessiin. Uranhallintataidot kuulostavat siltä, että niiden kehittymistä tukemalla voitaisiin vahvistaa opintojen ja työelämän välistä yhteyttä.

Uranhallintataitojen hyödyksi Bridgstock (2009, 35–36) on nimennyt yksilöllisen ja yhteiskunnallisen hyvinvoinnin sekä hyvin kehittyneen uran tai uranhallintataitojen vaikutuksen yksilön taloudellisen tuottavuuden kasvuun. Muita hyötyjä ovat korkeampi työllistettävyys, tuottavuus ja koulutus sekä työtehokkuus. Bridgstock on esittänyt, että uranhallintataidoilla on mahdollista saavuttaa maksimaalinen työllistettävyys. Kyse on jatkuvasta prosessista, jossa osallistutaan reflektiivisiin, arvioiviin ja päätöksentekoprosesseihin, käytössä ovat itsehallinnan ja uranhallinnan taidot sekä perustana piilevät piirteet ja taipumukselliset tekijät. Prosessin kautta voidaan tehokkaasti saavuttaa, osoittaa ja käyttää geneerisiä ja spesifejä taitoja työelämässä.

Toisaalta voidaan kysyä, mitä työelämätaidoilla ja -osaamisella oikeasti tarkoitetaan ja mikä rooli yliopistoilla ja korkeakouluilla tulisi olla niiden suhteen. Rothwellin ja Rothwellin (2017, 49) mukaan korkeakoulutuksen kontekstissa on keskusteltu työllistettävyydestä jo 1980-luvulta lähtien, ja keskustelua on käyty esimerkiksi työllistettävyyttä edistävän aloitteellisuuden kehittämistä erilaisilla harjoitteluilla ja työkokemusta kerryttämällä. Tomlinsonin (2017, 1, 12) mukaan väittely siitä, miten valmiita työelämään korkeakoulusta valmistuneet ovat, on ollut käynnissä jo vuosikymmeniä. Hän kuitenkin korostaa korkeakouluinstituutioiden roolia korkeakoulutettujen työllistettävyuden yhteydessä.

Tutkielmani aineistossa esiintyi hyvin erilaisia kokemuksia kasvatustieteilijänä työllistymisestä. Yhteistä helpoiksi luokitelluille työllistymiskokemuksille oli se, että työelämään oli onnistuttu rakentamaan suhteita jo opintojen aikana. Rothwellin ja Rothwellin (2017, 49) nimeämää oma-aloitteellisuutta esiintyi esimerkiksi harjoittelupaikan valinnassa taktikoimalla eli valitsemalla jo harjoittelupaikka tarkoin omia työpaikkaa koskevia toiveita silmällä pitäen. Selkeimmät aineistossa esiintyvät työllistymishaasteet liittyivät oman osaamisen jäsentämiseen ja työpaikkojen löytämiseen. Vastaavia tuloksia ilmeni myös Specian selvityksessä (Puska 2019a).

Skaniakos, Honkimäki, Kallio, Nissinen ja Tynjälä (2019) toteavat tutkimustulostensa perusteella, että opiskelijoiden ohjaamiseen panostaminen tulee heidän menestymisensä myötä kannattavaksi. Tulosten mukaan yleinen opintojen ohjaus vaikutti positiivisesti opiskelijoiden työelämäorientaation saavuttamiseen (emt., 212). Työelämäorientaatio tarkoittaa opiskelijan koulutuksen aikana rakentamaa suhdetta työelämään (Puska 2019a, 7), mikä aineistoni perusteella näyttäisi voivan suojata työllistymishaasteilta.

Ehkäisevän lastensuojelun alalla työskentelevien kasvatustieteen maistereiden ammattinimikkeet ja työtehtävät vastasivat kasvatustieteen maistereiden yleisimpiä työtehtäviä ja ammattinimikkeitä. Suunnittelijat ja koordinoijat suunnittelevat, koordinoivat ja kehittävät – eri konteksteissa vain. Ammattinimikkeiden ja työtehtävien samankaltaisuus voi selittää, miksi koulutuksen koetaan sopivan niin hyvin alalle.

Asiantuntijuuden ja ammatillisen kompetenssin kehittymisen yhteydessä merkittävimmäksi koettiin työ. Asiantuntijuuden kehittämisessä koulutus ja työ kietoutuivat tiiviisti toisiinsa. Ammatillisen kompetenssin nähtiin kehittyvän työelämässä käytännön työtä tekemällä. Mielestäni tulos tukee ajatusta koulutuksen ja työelämän välisten yhteyksien kehittämisestä. Pre-professionaalien identiteetin rakentuminen auttaa valmistujia navigoimaan työmarkkinoilla.

## 5.2 Tutkimusprosessin ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Olen työstänyt tätä tutkielmaa hieman yli puolentoista vuoden ajan. Aloitin tutkimusprosessin syksyllä 2018 hahmottelemalla tutkimusaihetta ja tutustumalla asiantuntijuutta ja

ammattillista kompetenssia käsittelevään kirjallisuuteen. Työ on edennyt tasaiseen, vaikka hitaaseen tahtiin. Teorian muodostus on jatkunut aktiivisesti läpi tutkielman työstämisen ja tutkimuskysymykset on tullut muotoiltua uudelleen monta kertaa tänä aikana. Tutkielman ydin, eli kasvatustieteen maistereiden työllistyminen ehkäisevän lastensuojelun alalle, on kuitenkin pysynyt muuttumattomana.

Noviisina tutkielman työstäminen on ollut hetkittäin haparoivaa. Erityisesti riittävän tuoreen, vertaisarvioidun ja kansainvälisen lähdemateriaalin löytäminen on ollut haastavaa. Sekä ehkäisevä lastensuojelu että kasvatustieteen maistereiden työllistyminen ovat aiheita, joista on tehty lukuisia opinnäytetöitä, mutta varsinaisia tieteellisiä julkaisuja onnistuin löytämään vähän. Ohjaajan ja vertaispalautteen avulla koen saaneeni koottua yhteen sopivan kokoisen viitekehysten tutkimuskysymyksiini vastaamiseksi.

Tutkielman haastatteluaineiston keruu järjestyi yllättävän helposti. Haastavinta oli tehdä päätös karsia lopullisesta aineistosta kaksi haastattelua pois, koska haastateltavat eivät olleet koulutukseltaan generalistisia kasvatustieteen maistereita, vaan he olivat valmistuneet opettajiksi. Erityisen kiperän tästä päätöksestä teki se, että samalla aineistosta karsiutui kaksi organisaatiota. Lopullisessa haastatteluaineistossa on siis edustettuna kolme kansalaisjärjestöä tai rekisteröitynyttä yhdistystä, kun alkuperäisessä aineistossa niitä olisi ollut viisi. Oman näkemykseni mukaan kaksi karsiutunutta organisaatiota eivät luultavasti olisi tuoneet aineistoon mitään uutta, joten oikeastaan pois jäi lähinnä mielikuva aineiston laajuudesta. Aineistossa oli kuitenkin havaittavissa saturaatiota jo seitsemän haastattelun pohjalta, enkä pois jätettyjen haastattelujen toteuttamisen ja litteroinnin pohjalta koe niiden poikenneen muusta aineistosta merkittävästi. Eri kansalaisjärjestöt ja rekisteröityneet yhdistykset tekevät kuitenkin hyvin samoja asioita ehkäisevän lastensuojelun alalla – ja usein yhteistyössä toistensa kanssa.

Kahden haastattelun pois jäämisestä huolimatta haastatteluaineisto koostuu seitsemästä haastattelusta, mikä riittää pro gradu -tutkielman aineistoksi. Haastatteluissa syntyi tutkimuskysymyksiin vastaamisen näkökulmasta relevanttia aineistoa. Lisäksi aineistossa on havaittavissa selvää saturaatiota, mikä osaltaan kertoo haastattelujen riittävästä määrästä. Saturaatiolla voidaan myös perustella, että haastateltavat ovat ymmärtäneet kysymykset keskenään samalla tavalla, mikä puhuu tutkimuksen reliabiliteetin puolesta.

Toteutin aineistonkeruuni kaksoispositiosta, sillä tutkielman tekijänä olin vahvasti osa tutkimuskohdettani. Haastattelin tulevana kasvatustieteen maisterina opinnäytetyöhöni kasvatustieteen maistereita ja lisäksi suoritin haastattelujen aikaan työharjoittelua ehkäisevän lastensuojelun alalla kansalaisjärjestössä, jossa myös osa haastattelemistani henkilöistä työskenteli. On mahdollista, että ”sisäpiiriläisyys” on vaikuttanut keräämääni aineistoon esimerkiksi vastausten kaunistelun muodossa. Koen olevani liian lähellä tutkimuskohdetta arvioidakseni asiaa objektiivisesti, joten tyydyn toteamaan, että en havainnut vastauksissa kaunistelua. Havaintoni ei kuitenkaan tarkoita, että kaunistelua ei aineistossa esiintyisi. Nähdäkseni haastateltavat toivat esille yhtä lailla hyviä ja huonoja puolia kysymyksiini vastatessaan.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun ja koen sen palvelleen tehtävässään hyvin. Analyysivaiheessa litteroitua aineistoa lukiessani havaitsin, että olin yhden haastateltavan (H2) kanssa käsitellyt asiantuntijuutta hieman eri näkökulmasta kuin muissa haastatteluisissa. Hänellä oli kasvatustieteen maisterin lisäksi toinen tutkinto, ja hän oli haastattelun aikaan valmistumassa kasvatustieteen tohtoriksi. Teemahaastattelu tarjoaa vapauden muokata kysymyksiä haastattelun kulun mukaan, ja haastattelussa keskustelimme asiantuntijuuden kehittymisen sijaan siitä, miten haastateltava identifioi oman asiantuntijuutensa työelämässä. Kiinnitin asiaan huomiota, kun analyysivaiheessa havaitsin hänen olleen ainoa, joka ei maininnut työtä asiantuntijuuden kehittymisen yhteydessä. Oletan, että syy oli tässä poikkeavassa lähestymistavassa. Havainnon tehtyäni ymmärrän, että kokemattomana haastateltajana myös muissa haastatteluisissa on voinut käydä vastaavia erheitä.

Tein valinnan käsitellä asiantuntijuutta ja ammatillista kompetenssia saman tutkimuskysymyksen sisällä tiiviisti rinnakkain. Ratkaisu syntyi tutkielman työstämisen aikana. Aluksi käsitelin asiantuntijuutta ja ammatillista kompetenssia eri tutkimuskysymyksinä, mutta tutkielman edetessä tulin siihen tulokseen, että tarkka eron teko näiden käsitteiden välille ei ole tässä tutkielmassa mahdollista. Syy tähän on se, että jo haastatteluvaiheessa käsitteet osittain sulautuivat toisiinsa, ja niihin viitattiin rinnakkaiskäsitteinä myös haastattelujen aikana. Haastatteluisissa kuitenkin esitin kysymyksiä erikseen asiantuntijuudesta ja ammatillisesta kompetenssista, ja tulosluvussa esittelin keräämäni aineistot omina kokonaisuuksinaan. Sisällöltään molempien käsitteiden saamat vastaukset olivat hyvin samankaltaisia ja aineistoa analysoidessani kiinnitin huomiota myös siihen, että yhteen kysymykseen vastaaminen

saattoi viedä sisältöä toiseen kysymykseen vastaamiselta. Oletan, että haastateltavat eivät halunneet antaa samoja vastauksia eri kysymyksiin.

Haastattelut etenivät mielestäni loogisesti niin, että ensin tiedustelin asiantuntijuuden ilmentymistä ja kehittymistä haastateltavan työssä ja uran aikana, minkä jälkeen pyysin pohtimaan laajemmin ammatillisen kompetenssin kehittymistä. Käsitteillä on kuitenkin niin paljon yhteistä sisältöä, että niiden käyttäminen tällä tavalla rinnakkain eriteltyinä ei ollut toimivaa. Haastateltavat vastasivat laajasti asiantuntijuuteen ja sen kehittymiseen, mikä luultavasti ei jättänyt enää paljoa sanottavaa erikseen ammatillisesta kompetenssista. Oletan siis, että ihmiset eivät halunneet toistaa itseään. Jälkikäteen tarkasteltuna olisi ollut selkeämpää rajata keskustelu niin, että asiantuntijuutta olisi käsitelty vain kasvatustieteen maisterina työskentelemisen näkökulmasta ja siirrytty tästä ammatillisen kompetenssin kehittymiseen. Näin asiantuntijuuden kehittyminen olisi siis jäänyt pois keskustelusta, mutta aineistoa olisi silti kertynyt siitä, mitä asiantuntijaosaamista työelämässä käytetään (kasvatustieteen asiantuntijuus) ja, miten osaaminen on kehittynyt (ammatillinen kompetenssi).

Oletan, että aineiston sisältö ei kuitenkaan olisi suuresti muuttunut tällä tavalla, vaan se olisi jakautunut tasaisemmin. Yhtä toimiva vaihtoehto olisi voinut olla jättää ammatillinen kompetenssi kokonaan tutkielman ulkopuolelle, ja käsitellä vain asiantuntijuutta ja sen kehittymistä. Tässä saattoi tapahtua aloittelevan tutkielman tekijän klassinen virhe ahnehtia liikaa sisältöä tutkielmaan.

### **5.3 Ajatuksia jatkotutkimuksesta**

Työllistyminen ja koulutuksen tuottama osaaminen askarruttavat opiskelijoita ja valmistujia vuodesta toiseen. Myös työnantajien puolella on epäselvyyttä siinä, mistä tutkinnossa oikeastaan on kyse. Kasvatustieteen opiskelijat ja valmistuneet kasvatustieteen maisterit ilmaisevat selkeästi koulutuksen kaipaavan tiiviimpää yhteyttä työelämäään. Työelämäyhteyden vahvistaminen olisi varmasti toimenpide, joka ajan kanssa hyödyttää kaikkia osapuolia. Keskustelua koulutuksen ja työelämän kohtaamisesta ja korkeakoulujen roolista työllistävyyden edistämässä on käyty jo pitkään (Tomlinson 2017, Nilsson 2017), ja keskustelu tulee varmasti jatkumaan tulevaisuudessa.

Rouhelo (2009, 222) on jo vuosikymmen sitten puhunut työllistymiskitkasta viitaten siihen, että generalisteilla ei välttämättä ole valmistumisen jälkeen selkeää kuvaa siitä, mihin töihin koulutuksella voi hakea tai edes siitä, mikä itseä kiinnostaa. Samalla Rouhelo huomioi, että myös työnantajalta saattaa puuttua selkeä kuva generalistien osaamisesta, ja he saattavat herkemmin palkata henkilön, jonka koulutus on tutumpi. Tutkielmani aineistossa oli havaittavissa kaikki yllä mainittu. Toivottavasti tilanne muuttuu seuraavan kymmenen vuoden aikana.

Oman aineistoni pohjalta näkisin kiinnostavana tutkimusaiheena perehtyä harjoittelussa kertyneen osaamisen merkitykseen työllistymisessä valmistumisen jälkeen. Jo olemassa oleva koulutuksen ja työelämän välinen yhteys on nähdäkseni aliarvostettu. Donald ym. (2017, 133) kertovat UK:ssa tehdystä tutkimuksesta, jonka mukaan työhön integroitu oppiminen edistää opiskelijoiden työllistyvyyttä valmistumisen jälkeen. Asiaa on tutkittu vasta suppeilla otoksilla, mutta alustavien tulosten mukaan tällainen koulutuksen ja työelämän välisen yhteyden vahvistaminen edistää työllistymisvalmiuksien kehittymistä, lisää työllistettävyyttä ja nostaa lähtöpalkkaa. Lisäksi sillä on havaittu positiivinen vaikutus opinnoissa suoriutumiseen. Myös Paterson (2019, 8–9) on viitannut empiirisiin tutkimuksiin, joiden mukaan työnantajat suosivat valmistuneita, joilla on jonkin verran aikaisempaa työkokemusta relevantilta sektorilta.

Myös Rouhelo (2008, 194) havaitsi väitöstutkimuksessaan, että kontakteja käyttäen työllistyneet generalistit työllistyivät pääasiassa juuri työ- ja opiskeluhistoriassa saatujen kontaktien kautta. Rouhelo (emt., 195) viittaa myös Kivisen, Nurmen ja Kanervon (2002, 36–37) tutkimuksessa saamaan tulokseen, jonka mukaan opintojen aikaisessa työssä saadut kontaktit olivat suomalaismaisterien mielestä tärkeämpiä kuin sukulaisuuden tai ystävyyskautta muodostuneet kontaktit. Rouhelo on esittänyt myös, että opiskeluaikana hankittu oman alan työkokemus paransi työllistymistä valmistumisen jälkeen (2009, 222).

Työelämä on muuttunut näistä ajoista entisestään suuntaan, jossa niin sanotuilla henkilökohtaisilla suhteilla työpaikkoihin ja työnantajiin on suuri merkitys työllistymisessä ja ylipäättään piilossa olevien työpaikkojen löytämisessä. Merkitys tuli selvästi esiin myös tutkielmani kasvatustieteen maistereiden työllistymiskokemuksissa. Työllistymistä edistävien

suhteiden rakentaminen olisi kannattavaa aloittaa jo opiskeluaikana – esimerkiksi työharjoitteluihin panostamalla. Omassa aineistossani opintojen aikana rakentuneiden suhteiden merkitys työllistymisessä nousi selkeästi esille. Merkittävä osa haastattelemistani kasvatustieteen maistereista oli suorittanut työharjoittelunsa tulevassa työpaikassaan tai ollut sen toiminnassa mukana vapaaehtoisena. Aineisto ei toki oikeuta yleistykseen, mutta kun jo seitsemän haastateltavan joukossa on useita tällaisia tapauksia, on asiaan mielestäni syytä perehtyä tarkemmin.



## Lähteet

- Adams, E. The joys and challenges of semi-structured interviewing. 2010. *Community practitioner* 83 (7), 18–21.
- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. 2017. Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 181–197.
- Bardy, M. 2009a. Lastensuojelun ytimissä. Tampere: Juvenes.
- Bardy, M. 2009b. Lapsuus, aikuisuus ja yhteiskunta. Teoksessa Bardy, M. *Lastensuojelun ytimissä*. Tampere: Juvenes, 17–46.
- Bridgstock, R. 2009. The Graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher education research and development* 28 (1), 31–44.
- Budiarto, Y., Dewi, F. & Hastuti, R. 2020. The family well-being: A dyadic analysis of parent-child relationship quality. *Psychological Thought* 13 (1), 221–239.
- Clausen, A.S. 2012. The individually focused interview: methodological quality without transcription of audio recordings. *The Qualitative report* 17 (19), 1–17.
- Cheetnam, G. & Chivers, G. 1996. Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European industrial training* 20 (5), 20–30.
- Donald, W., Baruch, Y. & Ashleigh, M. 2017. Boundaryless and protean career orientation: A Multitude of pathways to graduate employability. Teoksessa Tomlinson, M. & Holmes, L. (eds) *Graduate employability in context. Theory, research and debate*. London: Macmillan, 129–150.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismäa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatustieteen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark, 26–49.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.). *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-kustannus, 43–60.
- Forsberg, M. 2011. Mikä luo turvaa vauva- ja lapsiperheen arkeen? Teoksessa Simola, J., Ihalainen, J., Kuusinen-James, K., Seppänen, M. & Rytönen, T. (toim.). *Turvallinen perhe-elämä ei synny sattumalta*. Kuntien palvelurakenteiden kehittämisprojekti. Päijät-Hämeen liitto A189, 21–26.
- Haapakoski, A. 2002. Suuren ja pienen tarinan välissä – Uusien asiantuntijaryhmien ammatillisen tiedon rakentuminen. Teoksessa Pirttilä, I. & Eriksson, S. (toim.) *Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylä: SoPhi, 105–117.
- Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. *Acta Universitatis Tamperensis* 1571
- Hallitus 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015.
- Heikkinen, V. 2015. Asiantuntija ja kokemusasiantuntija [https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/vesa\\_heikkinen/asiantuntija\\_ja\\_kokemusasiantuntija.19287.blog](https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/vesa_heikkinen/asiantuntija_ja_kokemusasiantuntija.19287.blog) [viitattu 21.05.2020]
- Heinonen, H., Väisänen, A. & Hipp, T. 2012. Miten lastensuojelun kustannukset kertyvät? Lastensuojelun keskusliitto ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Verkojulkaisu. [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131665/Miten\\_lastensuojelun\\_kustannukset\\_kertyvat.pdf?sequence=1](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131665/Miten_lastensuojelun_kustannukset_kertyvat.pdf?sequence=1) [viitattu 02.11.2018]

- Heiskanen, T. 2006. Tilat, rajat ja yhteisöt tiedon luomisessa – esimerkkinä asiantuntijatyö. Teoksessa Parviainen, J. (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Juvenes, 188–213.
- Heiskanen, V. 2011. Mikä luo nuorelle turvallisuutta kodin ja viranomaisten välissä? Teoksessa Simola, J., Ihalainen, J., Kuusinen-James, K., Seppänen, M. & Rytönen, T. (toim.). *Turvallinen perhe-elämä ei synny sattumalta*. Kuntien palvelurakenteiden kehittämisprojekti. Päijät-Hämeen liitto A189, 38–42.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, M. *Haastattelun maailma*. 2017. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusu-vuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 9–37.
- Ikonen, H-M. 2017. *Puhelinhaastattelu*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusu-vuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 230–243.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Uudenlaisia maistereita: kasvatustieteiden koulutuksen kehittämislinjoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–151.
- Jouppi, E., Sahamies, K. & Vilppolahti, T. 2016. *Kokemusasiantuntijuuden hyödyntäminen julkisen sektorin palvelujen kehittämisessä*. Tutkimusraportti.
- Juvonen, E-L. 2018. *Työ tekijäänsä neuvoo. Luomupuutarhayrittäjän asiantuntijuuden ja toimijuuden kehittyminen*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in education, humanities, and theology. No 120. Joensuu.
- Juvonen, T. 2017. *Sisäpiirihaastattelu*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusu-vuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 344–355.
- Kaksonen, H., Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2006. Työssäoppiminen akateemisessa koulutuksessa – Lastentarhanopettajakoulutuksen ongelmaperustainen oppimisympäristö. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.). *Elinikäisestä työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-kustannus. 221–236.
- Keurulainen, A. 2014. *Muuttuva suomalainen perhe*. Publications of the university of Eastern Finland Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 76.
- Klavus, J., Hastrup, A., Jarvala, T., Pusa, A-K. & Rissanen, P. 2019. *Monialainen perhekeskus tuottaa kustannusvaikuttavia palveluja – lapsiperhepalvelujen taloudellinen arviointi*. THL.
- Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjäyyskasvatus: analyseja, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuiskasvatus* ((2), 102–111.
- KoKoA. 2020. <https://www.kokemusasiantuntijat.fi/> [viitattu 30.04.2020]
- Kääriä, J. 2013. *Ehkäisevä lastensuojelu seurakunnassa. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Lapsi- ja nuorisotyö. Kemi Tornion ammattikorkeakoulu*.
- Lastensuojelulaki 2007/417 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> [viitattu 02.11.2018]
- Lastensuojelun käsikirja 2020 <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja> [viitattu 14.05.2020]
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (4), 24–42.
- Liimatainen, J. 2011. Uudet sukupolvet – uudet urat. Teoksessa Kaisto, J. & Liimatainen, J. (toim.) *Asiantuntijan kasvun tukeminen korkeakoulussa*. Oulu: Oulun yliopisto, 13–17.

- Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2018. MLL 2017 Vuosikertomus. <https://dzmdrer-wnq2zx.cloudfront.net/prod/2018/05/17114644/MLL-vuosikertomus-2017-VERK-KOON.pdf> [viitattu 25.01.2019]
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2020. <https://www.mll.fi/> [viitattu 30.04.2020]
- Meriluoto, T. 2018. Making experts-by-experience. Governmental ethnography of participatory initiatives in Finnish social welfare organisations. JYU Dissertations 38.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Määttä, M. 2010. Lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvä suunnittelu kunnissa. *Janus* 18 (3), 243–259.
- Nilsson, S. 2017. Employability and the establishment of higher education graduates in the labour market. Teoksessa Tomlinson, M. & Holmes, L. (eds) Graduate employability in context. Theory, research and debate. London: Macmillan Publishers, 65–85.
- Niskanen, S. 2011. Asiantuntijoiden tulevaisuuden näkemyksiä kolmannen ja julkisen sektorin välisestä strategisesta kumppanuudesta ehkäisevässä lastensuojelutyössä: ”Olipa ihanaa, jos visiot toteutuisivat!”. Savonia-ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- O’Keeffe, J., Buytaert, W., Mijic, A., Brozovic, N. & Sinha, R. 2016. The use of semi-structured interviews for the characterization of farmer irrigation practices. *Hydrology and Earth System Sciences* 20, 1911–1924.
- Paavola, A., Honkavaara, P., Muuronen, K., Mäkinen, P., Tolonen, P. & Varsa, M. 2010. Ehkäisevän lastensuojelun kirjava todellisuus. Lastensuojelulain vaikutukset eri ammattiryhmien toimintaan: Mikä toimii, mikä takkuu, mitä pitäisi kehittää? Lastensuojelun keskusliitto ja Talentia. Verkkojulkaisu. [https://www.lskl.fi/materiaali/lastensuojelun-keskusliitto/Ehkaisevan\\_lastensuojelun\\_kirjava\\_todellisuus.pdf](https://www.lskl.fi/materiaali/lastensuojelun-keskusliitto/Ehkaisevan_lastensuojelun_kirjava_todellisuus.pdf) [viitattu 10.4.2020]
- Palonen, T. 2007. Kompetenssit ovat akateemisia kansalaistaitoja. Teoksessa Tervonen, S. & Keskiärrkkä, K. (toim.) Taitoja, tiimalaseja ja tilastoja. Käsikirja kompetenssien, mitoituksen ja tilastoinnin suunnitteluun ja seurantaan verkko-opiskelussa. 12–26.
- Parviainen, J. (toim.) 2006a. Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Juvenes.
- Parviainen, J. 2006b. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa Parviainen, J. (toim.) 2006a. Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Juvenes, 155–187.
- Paterson, R. 2019. From employment to employability: Uzbekistan and the higher education skills agenda. *Silk Road: A Journal of Eurasian Development* 1 (1), 1– 22.
- Pelastakaa Lapset ry. 2020. <https://www.pelastakaalapsset.fi/> [viitattu 30.04.2020]
- Pienperheyhdistys <https://www.pienperhe.fi/> [viitattu 14.05.2020]
- Puska, H-S. 2019a. Oppia työ kaikki. Selvitys Specian kasvatustieteilijätaustaisten jäsenten työllistymisestä ja kasvatustieteilijöiden kompetensseista koulutuksessa ja työelämässä. Specian julkaisusarja 1/2019. Saatavilla verkossa: [https://specia.fi/wp-content/uploads/2019/03/specia\\_oppia\\_ty%C3%B6\\_k kaikki\\_puska\\_160319\\_lores.pdf](https://specia.fi/wp-content/uploads/2019/03/specia_oppia_ty%C3%B6_k kaikki_puska_160319_lores.pdf) [viitattu 09.04.2020]
- Puska, H-S. 2019b. Oppia työ kaikki. Selvitys Specian kasvatustieteilijätaustaisten jäsenten työllistymisestä ja kasvatustieteilijöiden kompetensseista koulutuksessa ja työelämässä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma.
- Pykäläinen, J. 2000. Defining forest owner’s forest-management goals by means of a thematic interview in interactive forest planning. *Silva Fennica* 34 (1), 47–59.
- Pyöriä, P. 2006. Tietoyhteiskunta, tietotyö ja asiantuntijuus. Teoksessa Parviainen, J. (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Juvenes, 55–81.
- Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. *Annales Universitatis Turkuensis C* 341.

- Raij, K. & Kallioinen, O. 2013. Työelämäosaaminen – Mitä se on? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 15 (4), 4–10. Pääkirjoitus.
- Rajala, T. 2017. Ehkäisevä lastensuojelu lainsäädännössä ja käytännössä. Tapaustutkimus Hämeenlinnan kaupungin palveluissa. Pro gradu tutkielma. Itä-Suomen yliopisto, Oikeustieteiden laitos.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 357–366.
- Rissanen, O. 2018. Ammattitaikurin henkilökohtainen ja verkostoitunut asiantuntijuus. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in education, humanities, and theology No 129.
- Rouhelo, A. 2006. Akateemisten suorat ja polveilevat urapolut. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.). Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-kustannus. 121–138.
- Rouhelo, A. 2008. Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. Annales Universitatis Turkuensis C 227.
- Rouhelo, A. 2009. Akateemisen generalistien urapolut. Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning 7 (3), 221–225.
- Rothwell, A. & Rothwell, F. Graduate employability: A critical oversight. Teoksessa Tomlinson, M. & Holmes, L. (eds) Graduate employability in context. Theory, research and debate. London: Macmillan, 41–63.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatustieteen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark, 106–122.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 367–380.
- Saari, J. & Pessi, A.B. 2011. Auttaminen kilpailukyky-yhteiskunnassa. Teoksessa Saari, J. & Pessi, A.B. (toim.) Hyvien ihmisten maa – Auttaminen kilpailukyky-yhteiskunnassa. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 15–41.
- Savaspuro, M. 2019. Itseohjautuvuus tuli työpaikoille – Mutta kukaan ei kertonut, miten sellainen ollaan. Alma Talent.
- Skaniakos, T., Honkimäki, S., Kallio, E., Nissinen, K. & Tynjälä, P. 2019. Study guidance experiences, study progress, and perceived learning outcomes of Finnish university students. European Journal of Higher Education 9 (2), 203–218.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2015. Kärkihanke. Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma. Hankesuunnitelma.
- Suorsa, O. 2014. Itä-Suomen yliopistosta vuosina 2010–2012 valmistuneiden työllistyminen. Raportti vuosina 2011–2013 kerätyistä työllistymisseurantojen aineistoista. Publications of the University of Eastern Finland. General Series. No 16. Itä-Suomen yliopisto: Joensuu.
- Suorsa, O. 2019. Itä-Suomen yliopistosta vuosina 2015–2017 valmistuneiden työllistyminen. Raportti vuosina 2016–2018 kerätyistä työllistymisseurantojen aineistoista. Publications of the University of Eastern Finland. General Series. No 27. Itä-Suomen yliopisto: Joensuu.
- Särkelä, R. 2011. Sosiaali- ja terveysjärjestöt kilpailukyky-yhteiskunnassa. Teoksessa Saari, J. & Pessi, A.B. (toim.) Hyvien ihmisten maa – Auttaminen kilpailukyky-yhteiskunnassa. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 279–310.

- Tamminen, E. 2013. Lapin yliopistosta 2010–2012 valmistuneiden kasvatustieteiden opiskelijoiden ammatti-identiteetin kehittyminen opintojen päättymisestä työelämän alkuun. Lapin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Tampereen yliopisto. 2018. Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen ammattilainen. ”Parempaa mainoslausesta muuttuvassa maailmassa saa hakea!”. Tampereen yliopiston elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutuksesta valmistuneiden tarinoita opiskelusta ja työhön sijoittumisesta.
- Tilastokeskus 2020. Harkinnanvarainen näyte:  
[https://www.stat.fi/meta/kas/hark\\_var\\_nayte.html](https://www.stat.fi/meta/kas/hark_var_nayte.html) [viitattu 16.05.2020]
- Teräs, M. & Toiviainen, H. 2014. Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. *Aikuiskasvatus* (2), 84–95.
- Tomlinson, M. 2017. Introduction: Graduate employability in context: Charting a complex, contested and multi-faceted policy and research field. Teoksessa Tomlinson, M. & Holmes, L. (eds) *Graduate employability in context. Theory, research and debate*. London: Macmillan Publishers, 1–40.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tuurnas, S. 2016. The professional side of co-production. *Acta Universitatis Tamperensis* 2163.
- Vasantha, S. & Bano, Y. 2019. Categories of employability skills in higher education. *American international journal of research in humanities, arts and social sciences* 26 (1), 44–47.
- Vaattovaara, H. 2015. ”Mihin mie meen ja mitä mie teen?” Työtulevaisuuden näyttäytymisen kasvatustieteiden kandidaateille. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Valtioneuvosto 2019a. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:27. Helsinki.
- Valtioneuvosto 2019b. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. Helsinki.
- Valtioneuvosto 2019c. Lapsen aika – Kohti kansallista lapsistrategiaa 2040. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:4. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö.
- Viitala, R., Kekkonen, M. & Paavola, A. Perhekeskustoiminnan kehittäminen. PERHE-hankkeen loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:12.
- Weller, S.C., Vickers, B., Bernard, H.R., Blackburn, A.M., Borgatti, S., Gravlee, C.C. & Johnson, J.C. 2018. Open-ended interview questions and saturation. *PLoS ONE* 13(6): e0198606.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 59/1991. Saatavilla verkossa: [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsviite/1991/19910059?sopviite\\_id=19910059](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsviite/1991/19910059?sopviite_id=19910059) [viitattu 24.05.2020]

## LIITE 1. Haastattelukutsu

### HAASTATTELUKUTSU

Hei!

Olen kasvatustieteen opiskelija Itä-Suomen yliopistosta ja teen pro gradu –tutkielmaani lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvoinnin tukemisen ja edistämisen parissa työskentelevien kasvatustieteen maistereiden työelämään sijoittumisesta.

Etsin haastateltaviksi kasvatustieteen maistereita, jotka työskentelevät jollain muotoa lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvoinnin parissa. Oletko sinä etsimäni henkilö, tai osaisitko vinkata esimerkiksi haastateltavaksi sopivaa kollegaa? Haastattelu toteutetaan puoliavoimena teemahaastatteluna, jonka keskiössä ovat haastateltavat omat kokemukset ja näkemykset käsiteltävistä teemoista.

Haastattelut tullaan tekemään yksilöhaastatteluina touko-kesäkuun 2019 aikana. Voimme yhdessä sopia sopivan ajankohdan ja paikan. Tarvittaessa haastattelu voidaan toteuttaa myös puhelimitse. Haastatteluun on hyvä varata noin 1-1,5 tuntia. Haastattelussa keskustellaan viidestä teemasta: koulutus ja suuntautuminen, työelämään siirtyminen, ammatillinen kehittyminen ja verkostot, ammatillinen profiili ja asiantuntijuuden kehittyminen sekä koulutuksen ja työelämän yhteensopivuus. Haastattelu nauhoitetaan ja litteroidaan. Haastattelu on luottamuksellinen ja se raportoidaan nimettömänä. Haastatteluaineisto tuhoetaan, kun tutkielma on hyväksytty.

Jos olet kiinnostunut osallistumaan ja jakamaan kokemuksiasi, otathan yhteyttä mahdollisimman pian. Haastattelukutsun saa myös välittää eteenpäin tutkimukseen osallistumisesta mahdollisesti kiinnostuneille. Vastaan mielelläni tarkempaan kysymykseen tutkielmaa tai haastattelua koskien.

Ystävällisin terveisin ja yhteydenottoanne odottaen,

Katja Sihvonen

[sihvonen.katja@gmail.com](mailto:sihvonen.katja@gmail.com)

040 831 97 34

## LIITE 2. Haastattelurunko

### KOULUTUS JA SUUNTAUTUMINEN

Oma näkemyksesi kasvatustieteestä pääaineena?

Mitä sivuaineita opiskelit?

Miten päädyit valitsemaan nämä aineet?

Millainen merkitys sivuaineilla oli opinnoissa ja työelämään suuntaamisessa?

Millaisia työelämää koskevia odotuksia sinulla oli opiskeluaikana?

### TYÖELÄMÄÄN SIIRTYMINEN

Millaisena muistat kokeneesi työelämään siirtymisen?

Millaisia kokemuksia sinulla on kasvatustieteen maisterina työllistymisestä?

Ovatko työnantajasi tunnistanee kasvatustieteen maisterin tutkinnon? Oletko joutunut perustelemaan osaamistasi työmarkkinoilla?

Millaisena muistat kokeneesi koulutuksen merkityksen työelämään siirtymisen yhteydessä?

Entä sivuaineiden merkitys?

### KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN YHTEENSOPIVUUS

Miten kattavaa työelämäosaamista koet koulutuksen tarjonneen?

Mitä osaamista koulutus on erityisesti antanut työelämään?

Oletko kokenut tarvetta lisäkoulutukselle? Jos niin millaiselle?

Millaista hyötyä koulutuksesta on ollut työelämässä?

Onko jotain, mitä olet erityisesti kaivannut koulutukselta työelämästä käsin?

### AMMATILLINEN KEHITTYMINEN JA VERKOSTOT

Millaisissa lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvointia tukevissa tai edistävässä työtehtävissä olet työskennellyt? Erityisesti nykyinen toimenkuva ja työtehtävät.

Miten kasvatustieteen maisterin tutkinto on palvellut työtehtävien hoitamista?

Työskenteletkö osana verkostoa? Millaista? Millainen merkitys sillä on omassa työssäsi?

Miten koet kasvatustieteen asiantuntijuuden soveltuneen työympäristöön?

### AMMATILLINEN PROFIIILI JA ASiantuntijuuden KEHITTYMINEN

Millaisena näet kasvatustieteen asiantuntijuuden omalla urallasi?

Millaisten asioiden koet vaikuttaneen oman asiantuntijuutesi kehittymiseen?

Miten koet ammatillisen kompetenssisi kehittyneen työuran aikana?

Milloin olet kokenut toimivasi asiantuntijana?

Miltä työtulevaisuutesi näyttää?