

# Henkilöstön kehittäjät aikuiskasvatuksen toimintakentillä

*Tuija Hytönen*

**Jos työpaikkoja halutaan kehittää oppimista tukeviksi toimintaympäristöiksi, henkilöstön kehittäminen tulee ymmärtää oppimisnäkökulmasta eikä koulutuslähtöisesti. Tällöin henkilöstön kehittäjät voisivat ottaa organisaatioissa rohkeamman roolin oppimisen ja muutoksen asiantuntijoina. Heidän työnsä on samalla rajankäyntiä muutoksen ja pysyvyyden välillä.**

Artikkeli perustuu väitöskirjatutkimukseeni, jossa kysyin, mitä henkilöstön kehittämistyö käytännössä on ja miten henkilöstön kehittämisen asiantuntijuutta voi kuvata ja ymmärtää sekä millä tavoin tällainen asiantuntijuus rakentuu. Tutkimuksessa lähtökohtana oli mielenkiinto henkilöstön kehittäjiin ja heidän asiantuntijuuteensa yhtenä toimijaryhmänä aikuiskasvatuksen kentillä. Yleisesti henkilöstön kehittäjiksi voidaan kutsua organisaatioissa päätoimisesti, oman toimen ohella tai ulkopuolisina toimivia, useimmiten koulutus- tai henkilöstön kehittämispäälliköitä, suunnittelijoita, kouluttajia tai konsultteja. Tehtävänimikkeitä paremmin henkilöstön kehittämistä kuvaa sen määrittely toimintana, joka organisaatioissa kohdistuu koulutuksen, urasuunnittelun ja organisaation kehittämisen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Tällaisen toiminnan tarkoituksena on arvioida, ylläpitää ja edistää yksilön, ryhmien ja organisaation toimintaa, tunnistaa ja tukea jatkuvia sekä turvata organisaation toiminnan jatkuvuus (McLagan 1989; Marsick & Watkins 1992; Varila 1991). Tutkimuksessani painopiste oli organisaatioissa päätoimisesti toimivien henkilöstön kehittäjien kokemuksissa. Tässä artikkelissa keskityn henkilöstön kehittäjien kertomuksiin jokapäiväisen

työnsä ongelmatilanteista ja omista uristaan henkilöstön kehittämistyössä sekä niiden merkitykseen henkilöstön kehittämisen asiantuntijuuden rakentumisessa. Tämän perusteella voi myös peilata henkilöstön kehittäjien asemoitumista aikuiskasvatuksen toimintakentillä.

## **Tutkimuksen lähtökohdat muuttuvassa työelämässä**

Tutkimukseni aloitusvaiheessa vuosina 1995–96 erityisen kiinnostavaa oli se, että kasvatustieteilijät kutsuivat työpaikkaa entistä useammin myös oppimisympäristöksi tai oppimisen paikaksi. Tämän rinnalla organisaatioiden johdossa oli alettu pitää strategisesti järkevänä ja kestäväenä investointina tukea ihmisten osaamista sekä jatkuvaa oppimista työssä. Osaamista oli alettu edistää erilaisin työhön ja ammattiin liittyvin kehittämishankkein. Käsitys ihmisten oppimisen ja oppimiskykyjen kehittymisen tukemisesta toiminnan kaikilla tasoilla organisaation keinona vastata toimintaympäristön muutoksiin kytkeytyy oppivan organisaation käsitteen ja ideologian vahvistumiseen (esim. Pedler, Boydell & Burgoyne 1991; Senge 1990; Tjepkema et al. 2000). Tästä huolimatta henkilöstön kehittämiseen osaa-

mista ja oppimista tukevana asiantuntijatyönä, itsenäisenä organisaation toiminta-alueena tai erityisenä koulutusalueena suhtauduttiin eri intressiryhmissä epäilevästi ja kriittisesti. Syitä voi hakea henkilöstön kehittämisen lyhyehköstä historiasta organisaatioiden johtamisessa, sen epämääräisestä asemasta osana henkilöstöhallintoa, yhtenäisen professionaalisen koulutuksen puuttumisesta tai vähäisestä alan tutkimuksesta. Tämä siitäkkin huolimatta, että sekä omaehtoisella että työntekijän tukemalla ammattiin ja työhön liittyvällä aikuiskoulutuksella on viimeiset vuosikymmenet olleet vankka asema suomalaisessa työelämässä ja aikuiskoulutusjärjestelmässä.

1990-luvun puoliväli toi sekä Euroopan Unionin että kansalliset linjaukset elinikäisestä oppimisesta ja oppivasta yhteiskunnasta. Tämä tarjosi pyrkimystä tarjota sekä ihmisille uusia koulutautumismahdollisuuksia että järjestää työpaikat ja työ siten, että ne mahdollisimman pitkälle tukisivat ihmisten jatkuvaa oppimista, ainakin organisaatioiden haluamaan suuntaan. Nämä linjaukset sekä kansallisella tasolla talouden koheneminen, henkilöstökoulutuksen laajeneminen ja julkishallinnon tukemat työelämän kehittämisohjelmat herättivät kiinnostuksen myös henkilöstön kehittäjiä työhön ja asiantuntijuuteen (Nijhof 1996; Haavio 1994; Hämäläinen 1997). Henkilöstön kehittäjiä alettiin pitää avainhenkilöinä työpaikkojen kehittämisessä oppimisen paikoiksi ja heidän työllään ja asemallaan alkoi selvästi olla konkreettistakin nostetta. Samanaikaisesti kuitenkin keskustelussa nousi esiin henkilöstön kehittämistyön epämääräinen ja heikko asema ammatillisen asiantuntijuuden alueena ja organisaation toimintana.

Henkilöstön kehittäminen (engl. human resource development tai HRD) kiinnostaa edelleenkin eri intressiryhmiä työelämän, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Joseph Kessels (2002) esitti viimeisimmässä eurooppalaisessa HRD-alan konferenssissa, että vaikka henkilöstön kehittämistä ei pidetä selkeästi määriteltynä oppi- tai toiminta-alana, eurooppalaisessa keskustelussa se liitetään aikuisten oppimiseen omalla ammatillisella alallaan ja työpaikallaan. Kesselsin mukaan henkilöstön kehittämistä ohjaa ajattelutapa, missä



Tuija Hytönen

työpaikka halutaan nähdä houkuttelevana ja merkityksellisenä yhteisönä jäsenilleen sen ohella, että taloudellinen rationaalisuus hyväksytään välttämättömyytenä. Tämän takia henkilöstön kehittäminen palvelee myös työpaikkojen kehittämistä oppimisen paikoiksi ja merkityksellisiksi yhteisöiksi, joihin tarvitaan erilaisia kehittäjiä, valmentajia ja mentoreita.

## Henkilöstön kehittäjät ja oppimisen buumi

On oletettavaa, että *oppimisen buumi* sekä työpaikoilla että koulutusjärjestelmässä tulee edelleen kestäväksi. Tämän päivän julkisessa keskustelussa poliittiset vaikuttajat, työmarkkinaosapuolet ja työelämän tutkijat puhuvat hyvän työpaikan tunnuspiirteistä: luottamus, vastavuoroisuus, tasa-arvoisuus ja yhteisöllisyys (Työelämän kehittämisohjelman vuosiseminaari 2002). Samat tunnuspiirteet löytyvät oppimista tukevan toimintaympäristön luonnehdinnoista aikuisen kokemuksellista oppimista selittävästä teoriasta (ks. esim. Malinen 2000). Kuitenkin tiedämme jo sen, että nykyiset työpaikat eivät muutu tällaisiksi ympäristöiksi itsestään. Tarvitaan myös ymmärrystä siitä, mitä tällainen muutos edellyttää. Miten esimerkiksi otetaan huomioon sekä työpaikan ja työtehtävien organisointi että oppimismahdollisuuksien tunnistaminen ja järjestäminen? (Billet 1999; Järvinen & Poikela 2001; Kivinen & Silvennoinen 2000.) Konkreettista vastuuta ja tehtäviä työpaikkojen muuttamisessa oppimisenpaikoiksi on osoitettu esimiestoimintaan, erityisesti linja- tai keski johdolle ja tiimin vetäjille. Tämä ei kuitenkaan ole ongelmantonta, sillä he kaikki ovat osaajia omalla alallaan,

mutta harvemmin siinä, kuinka työpaikasta tehdään oppimista tukeva ja tunnustava yhteisö (Tjekpema et al. 2000). Edelleen ydinkysymykseksi nousee hankkia tietoa ja pitää yllä keskustelua siitä, kuka ja miten näiden haasteiden kanssa työskentelee päätoimisesti, millaista asiantuntijuutta siinä tarvitaan ja mitä heidän työskentelystään ja asiantuntijuudestaan muut voisivat oppia. Ottaen huomioon henkilöstön kehittämisen häilyvän aseman oli perusteltua kysyä kehittäjiltä itseltään, millaisena he oman roolinsa näkevät?

Kiinnostuin tutkimuksessani henkilöstön kehittäjistä siis yhtenä erityisenä ryhmänä aikuiskasvatuksen toimintakentillä. Tehty raja- ja nuoriso- ja aikuiskasvatuksen toimintakenttänä sekä toimenpiteinä, jotka tukevat aikuisen oppimista ammatillisella alallaan ja työpaikallaan. Kehittäjiä olisi voinut tarkastella myös muiden tieteen tai toiminta-alojen, esimerkiksi psykologian, henkilöstöhallinnon tai työntutkimuksen, edustajina. Kaiken kaikkiaan henkilöstön kehittäjillä ei ole ollut yhtenäistä toimintayhteisöä tai jaettuja juuria, vaikka julkishallinnon sektorilla tällaisten luomiseen pyrittiinkin erityisesti 1980-luvulla (Launos & Peisa 1979; Mietinen 1984; Venna & Rautiainen 1990; Virkkunen 1980).

Yhden lähestymistavan henkilöstön kehittäjien asiantuntijuuden tarkasteluun tarjoaa Edwards (1997), joka on Darkenwaldiin ja Merriamiin (1982) pohjautuen esitellyt viisi aikuiskasvatuksen toimintakentillä työskentelevät viitenä heimonä. Heimoilla on omat käsityksensä aikuiskasvatuksen tavoitteista, kohteesta, sisällöstä, opettajan ja oppijan välisestä suhteesta sekä oppimisesta. *Perinteen vaalijat ja uusintajat* kohdistavat huomionsa yksilöön. Heidän tavoitteenaan on siirtää tarpeellisia ja legitimejä tietoja, taitoja ja asenteita. *Yksilöllisen kasvun tukijat* ovat kiinnostuneita yksilöllisen potentiaalinsa toteutumisen ja persoonallisen kasvun edistämisestä. Tunteet ja persoonalliset kokemukset ovat oleellinen osa oppimista. *Edistykelliset ja progressiiviset* huomioivat yksilön sosiaalisessa toimintaympäristössä. Henkilökohtaista kasvua tuetaan yhteiskunnan hyö-

dyksi. *Kapinalliset* ovat kriitikoita, jotka pyrkivät uuden, tasavertaisemman ja paremman sosiaalisen järjestyksen luomiseen. Yksilöä tuetaan kamppailussa, jonka tavoitteena on muuttaa sosiaalisia rakenteita. *Organisaation ylläpitäjät* lähtevät organisaation ja liiketoiminnan tarpeista. Heidän tavoitteenaan on kasvava tehokkuus ja liiketoiminnan ylläpitäminen. Edwardsin (1997, 149) tiivistyksen mukaan aikuisten parissa työskentelevät ovat joko *professionaaleja*, jotka keskittyvät järjestykseen ja pysyvyyteen muuttuvassa maailmassa, *aktivisteja*, jotka omistautuvat vähäosaisimpien tarpeille, tai *yrittäjiä*, jotka osallistuvat organisaatioiden muutosprosessien tukemiseen.

Vaikka eri heimot ovat helposti olleet tunnistettavissa aikuiskasvatuksen toimintakentillä, nykyhetkessä näyttää olevan kuitenkin tyypillistä itsensä ja asiantuntijuutensa rakentaminen useissa heimoissa yhtä aikaa. Jo käsitys elinikäisestä oppimisesta tai pikemminkin elämänlaajuisesta oppimisesta asettaa esteitä valikoivalle niin aikuiskasvatuksen kuin henkilöstön kehittämisenkin asiantuntijuuden määrittelylle. Aikuiskasvatuksen parissa henkilöstön kehittäjät on perinteisesti sijoitettu perinteen vaalijoihin ja organisaation ylläpitäjiin. Heidän toimintaansa toisaalta professionaaleina, toisaalta yrittäjinä on kritisoitu ja yksilöllisyyttä sekä kapinaa tukevalle aktivistille ei ole nähty tilaa ja mahdollisuuksia.

## Henkilöstön kehittämisen asiantuntijuus tutkimuskohteena

Tutkimuksen toteuttamisen perustana oli käsitys asiantuntijuudesta kokeneena ja jatkuvasti kehittyvänä toimintana, joka rakentuu ja jota voidaan kuvata tietyn työn tekijän ja työtehtävien välisenä suhteena tietyssä toimintaympäristössä. Näihin sisältyvät työn tekijän ominaisuudet kuten ammatillisen pätevyyden eri osa-alueet ja persoonalliset ominaisuudet sekä työtehtävien edellyttämät toiminta ja tuotokset. Tämä suhde on jatkuvasti muotoutuva, sitä ei voida pitää tilana, jossa kaikki tieto ja taito olisi jo saavutettu (Bereiter & Scardamalia 1993; Eraut 1994; Sandberg 1994; Schön 1987). Suhteen rakentumiseen vaikuttavat se, miten yksilöt tul-

kitsevat omia kokemuksiaan sekä hyödyntävät kokeneisuuttaan, ja se sosiaalinen konteksti, jossa toimitaan. Tutkimuksessa painottui siten konstruktivistinen viitekehys, jossa annettiin tilaa henkilöstön kehittäjien tulkinnoille omista kokemuksistaan työssään ja näiden kautta rakentuville käsityksille henkilöstön kehittämisen asiantuntijuuden luonteesta ja sisällöstä. Koska asiantuntijuutta ei voida tutkia irrallaan toiminnasta, kokeneet toimijat nähdään tutkimuksen parhaina informantteina. Tutkimuksessani henkilöstön kehittämisen asiantuntijuus nähtiin moniselitteisenä ja useiden intressiryhmien tulkintojen täyttämänä toimintana. Usein juuri henkilöstön kehittäjien ääni on puuttunut henkilöstön kehittämistä koskevista selvityksistä työnantajien, työntekijöiden ja ammattijärjestöjen tulkintojen rinnalta. Näin ollen tutkimuksen tavoitteena oli hakea selkeyttä moniselitteisyyteen henkilöstön kehittäjien näkökulmasta.

Tutkimustehtävät ja tutkimuksen toteuttaminen on esitetty taulukossa 1. Koko tutkimuksen toteutuksessa kulki kaksi menetelmällistä ulottuvuutta, sillä tutkimuksen aikana toteutui siirty-

mä teorialähtöisestä aineistolähtöiseen sekä määrällisestä laadulliseen tutkimusotteeseen. Molemmat siirtymät kuitenkin toimivat toisiaan täydentävästi. Ne ovat myös analogisia sekä henkilöstön kehittämisen käytännön ja tutkimuksen että asiantuntijuustutkimuksen painopisteiden kehittymisen kanssa tuotoksista prosesseihin (vrt. Garavan, Morley, Gunnigle & McGuire 2002; Tynjälä et al. 1997). Yhtäältä tutkimus kohdistui henkilöstön kehittäjien arvioihin omista rooleistaan työssään, työn tavoitteista ja tuotoksista ja työssä tarvittavista pätevyysalueista (ks. lisää Hytönen 2002, 52–55). Toisaalta tutkimuksen kohteena olivat henkilöstön kehittäjien kuvaukset omista kokemuksistaan jokapäiväisessä työssään ja oman koulutus- ja työuran aikana (ks. lisää Hytönen 2002, 56–59).

Koska tämä artikkeli keskittyy henkilöstön kehittäjien kertomuksiin jokapäiväisen työnsä ongelmatilanteista ja omista uristaan henkilöstön kehittämistyössä sekä niiden merkitykseen asiantuntijuuden kehittymisessä, tulee tässä esille tutkimuksen toisen vaiheen toteutus. Ensimmäisen vaiheen kyselytutkimukseen vastanneiden

**TAULUKKO 1.** Yhteenveto tutkimustehtävistä ja tutkimuksen toteuttamisesta

TUTKIMUKSEN TARKOITUS	TUTKIMUS-TEHTÄVÄT	MENETELMÄT	TUTKIMUKSEN KOHDE
ENSIMMÄINEN VAIHE Painopiste kuvaamisessa	1) millainen on erilaisissa organisaatioissa toimivien henkilöstön kehittäjien työn luonne ja sisältö? 2) millainen on henkilöstön kehittämissä työssä tarvittavan asiantuntijuuden sisältö ja laatu?	* oman työn itsearvioiva analyysi perustuen malliin "Models for HRD practice" (McLagan 1989) * toteutus kyselytutkimuksena 1995–96 osana eurooppalaista vertailevaa tutkimushanketta (n=164)	* jokapäiväinen työtoiminta rooleina ja työn tuotoksina * pätevyys työn edellyttämänä tietoina ja taitoina * käsitykset työn tarkoituksesta ja tavoitteista
TOINEN VAIHE Painopiste ymmärtämisessä	2) millainen on henkilöstön kehittämissä työssä tarvittavan asiantuntijuuden sisältö ja laatu? 3) miten henkilöstön kehittämisen asiantuntijuus rakentuu?	* teemahaastattelut henkilöstön kehittäjien kokemuksista työstään, työn haasteellisista tilanteista ja urasta henkilöstön kehittäjäksi * toteutus keväällä 1997 (n=20)	* jokapäiväiset työn oppimishaasteet ja ongelmalliset tilanteet * työ- ja koulutusura henkilöstön kehittäjän kehittymisprosessina

joukosta kutsuttiin harkinnanvaraisesti 20 kokenutta, 10 naista ja 10 miestä, erilaisen peruskoulutuksen saanutta, päätoimista ja organisaation sisäistä henkilöstön kehittäjää haasteltaviksi keväällä 1997. Kaikki haastateltavat työskentelivät suurissa julkisen tai yksityisen sektorin organisaatioissa ja yrityksissä. Tässä tutkimusvaiheessa asiantuntijuutta ja sen rakentumista tarkasteltiin yksilöiden tulkintoina omista kokemuksistaan. Siten teemahaastattelun tavoitteena oli tehdä näkyväksi kehittäjien kokemuksia sekä omasta työstään että urastaan, ja sitä tietämistä, mikä näyttää rakentuvan näissä kokemuksissa. Haastatteluissa kehittäjät kertoivat työnsä ongelmallisista tilanteista, niiden ratkaisuksista sekä asioista, joita he olivat mielestään kyseisissä tilanteissa oppineet. Lisäksi kehittäjät kertoivat siitä, miten ja miksi he olivat henkilöstön kehittämistyöhön päätyneet.

Asiantuntijuuden rakentumisen tutkimuksen näkökulmasta juuri haasteelliset ja ongelmalliset tilanteet sekä omaan uraan liittyvien valintojen perustelu ja tulkinta ovat paljastavampia kuin onnistumiset ja urapolun dokumentaarinen kirjaaminen. (Bereiter & Scardamalia 1993; Engeström 1992; Kelchertmans 1993; Marsick & Watkins 1990; Nicholson & West 1989.) Lisäksi henkilöstön kehittäjien professionaalinen kehitysprosessi on vielä siinä vaiheessa, että siitä puuttuvat yhtenäiset määrittäjät, kuten muodollinen koulutus ja yhtenäinen toiminnan taustalla vaikuttava teoria, käsitteet ja mallit sekä muut professionaaliset tunnusmerkit. Asiantuntijuuden rakentumisen ymmärtämisen lähtökohtana olivat siten kokeneiden, erilaisissa konteksteissa työskentelevien kehittäjien tulkinnat toiminnastaan (Eräsaari 1997). Aineiston analyysi nojautui narratiiviseen lähestymistapaan, jossa painopiste on yksilöiden tulkinnoissa omista kokemuksistaan. Kokemukset informoivat sitä kuvaa, jota yksilö rakentaa itsestään ihmisenä sekä myös oman alansa asiantuntijana, toisaalta kokemus myös muovautuu rakentuneen kuvan mukaisesti. Narratiivinen lähestymistapa on kiinnostunut yksilöiden ainutlaatuisista tulkinnoista, jotka kertovat siitä, mitä, miten ja miksi kokemukset ovat syntyneet (Cortazzi 1993; Widdershoven 1993). Rikkaan aineiston analyysissä etsittiin

yhtäältä kokemusten samanlaisuutta ja erilaisuutta kuvaavia teemoja, toisaalta kokonaisvaltaisia ja ominaislaatuisia kuvauksia tapahtumien kulusta (Polkinghorne 1995). Täten analyysin tuloksena syntyivät ongelmakertomukset, ratkaisukertomukset ja oppimiskertomukset sekä uratarinat.

## Henkilöstön kehittäjät muutosagentteina

Tutkimukseni vahvisti käsitystä, että henkilöstön kehittämistyön painopiste on perinteisen henkilöstökoulutuksen organisoimisen asemesta organisaatioiden muutoshankkeiden suunnittelussa ja toteutuksessa. Jo tutkimuksen ensimmäinen vaihe osoitti, että organisaation muutosagentin rooli ja muutoshankkeisiin liittyvät työn tuotokset painoutuivat kehittäjien arvioissa omaa työtään. Aikuiskasvatuksen heimoihin peilaten henkilöstön kehittäjät toimivat siis organisaation ylläpitäjänä ja yrittäjänä, jotka järjestävät ja tarjoavat mahdollisuuksia oppia organisaation muutostarpeiden edellyttämässä suunnassa. Tässä roolissa he ylläpitävät muutosta. Kertomukset työn ongelmatilanteista paljastivat kuitenkin myös sen, että muutosagenttiuteen ei liity erityistä sankaruutta, vaan lähinnä kulisseyttä puurtamista sekä muutosprosessien aiheuttaman kehittäjän itsensä kokeman ammatillisen ahdistuksen sietämistä ja muuntamista uuden oppimiseksi. Tämä viittaa siihen, että muutoksen tukijan ja ylläpitäjän rooli ei ole yksiselitteinen ja kriittikön, siihen mahtuu myös muutoksen haastamista (vrt. Filander 2000). On myös huomattava, että muut henkilöstön kehittämistyöhön liittyvät roolit, kuten henkilöstön kehittämistoiminnan johtaja, suunnittelija ja kouluttaja, erottuivat arvioinnissa. Kehittäjän työtä ei voida kuvata yhdellä roolilla, vaan siihen sisältyy useita, tilanteiden mukaan painottuvia rooleja, jotka antavat työstä monialaisen kuvan (vrt. Seppänen-Järvelä 2000).

Muutosagenttius tutkimuksen tuloksissa antaa aiheen pohtia, mistä muutoksen keskeisyys oikeastaan nousee. Kuinka pitkälle kyse on ajan hengestä ja mikä rooli on muutoksen syvällisellä ymmärtämisellä kehittämistyön asiantuntijuuden rakentamisen peruskivenä. Se, että kehittäjät ker-

toivat muutosagenttiudesta raskaanakin ja amatillista ahdistusta synnyttävänä roolina, lieventää kuvaa henkilöstön kehittäjistä aikuiskasvatuksen toimintakentillä yrittäjinä, jotka pyrkivät yksioikoisesti edistämään organisaation muutosprosesseja annetuista tavoitteista käsin. Näyttää siltä, että tilaa on myös muutoksen laaja-alaiselle ymmärtämiselle sekä sen haastamiselle, mikä edellyttää kriittisyyttä ja kapinallisuuttakin organisaation tavoitteita kohtaan. Koska tutkimukseni kohdistui kokeneisiin henkilöstön kehittäjiin, voi tässä arvioida, että tällainen laaja-alainen ymmärrys ja rohkeus sen soveltamiseen näyttää rakentuvan vasta vuosien haasteellisten kokemusten tuloksena.

Toisaalta voidaan kysyä, eikö henkilöstön kehittäjien pitäisi olla enemmän pysyvyyden turvaajia kuin muutosagentteja? Organisaation näkökulmasta pysyvyys on liiketoiminnan jatkumista ja markkina-aseman säilymistä. Yksilön näkökulmasta se voidaan tulkita työsuhteen jatkumisena sekä amatillisen aseman ja osaamisen säilymisenä. Tämän päivän maailmassa myös pysyvyys edellyttää monilla aloilla tietojen ja taitojen lisääntymistä, uusiutumista ja uusia tulintoja sekä poisoppimista, eli muutosta. Henkilöstön kehittäjän rooli muutoksen ja pysyvyyden välillä on siis rajankäyntiä, jota nimetään muutoksesta käsin. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena oli hakea henkilöstön kehittämisen moniselitteisyyteen selkeyttä, tutkimus osoitti ja vahvisti sitä edetessään. Moniselitteisyys voi olla henkilöstön kehittämisen sudenkuoppa, mutta toisaalta se puolustaa laaja-alaista otetta henkilöstön kehittämisen kohteena olevien ilmiöiden tarkastelussa. Yhtäältä on oleellista ymmärtää, että kyseessä on ihmisten, yksilöiden ja ryhmien, kanssa työskentely. Toisaalta kohdeorganisaation tunteminen on keskeistä. Molemmat asettavat henkilöstön kehittäjän työlle reunaehdot, joiden tunnistaminen ja hyväksyminen ovat tärkeitä lähtökohtia alan kehittämisessä.

### **Ongelmalliset tilanteet asiantuntijuuden rakentumisessa**

Mitä kehittäjät sitten kertoivat työnsä ongelmallisista tilanteista, niiden ratkaisuista sekä asiois-

ta, joita kehittäjät olivat mielestään kyseisissä tilanteissa oppineet? Tiivistäen voidaan todeta, että kommunikaatio, vuorovaikutus, yhteistyö ja johdon sitoutuminen, kaikki asioita, jotka usein mainitaan henkilöstön kehittämisen ideaaleina lähtökohtina ja tavoitteina, olivatkin ensisijaisesti ongelmanlähteitä kehittäjän työssä. Näin ollen ne voidaan nähdä myös kehittäjälle haasteina uuden oppimiseen. Taulukko 2. havainnollistaa ongelma-, ratkaisu- ja oppimiskertomuksista esiin nousseet teemat. Ongelmakerptomuksien aiheina olivat yhteistyö ja vuorovaikutus organisaation johdon kanssa, muutosvastarinta ilmaistuna organisaation eri tasoilla ja eri tilanteissa, oman asiantuntijuuden väheksyminen ja huomiotta jättäminen kehittämisprosesseja koskevassa päätöksenteossa, työskentely ja vuorovaikutus organisaation eri intressiryhmien kesken, omien tietojen ja taitojen riittämättömyys ja käytännön koulutukseen liittyvät tilanteet. Ongelmallisten tilanteiden ratkaisussa kehittäjät turvautuivat vaikuttamiseen puhumalla. He pyrkivät rakentamaan dialogia organisaation intressiryhmien välille ja perustelemaan myös omia ehdotuksiaan ja ratkaisujaan näissä vuorovaikutustilanteissa. Kehittäjät pyrkivät myös etsimään ja kokeilemaan vaihtoehtoisia toimintatapoja ja osallistamaan organisaation eri intressiryhmät kehittämissankkeisiin. Kehittäjät katsoivat myös itse kriittisesti peiliin ja pyrkivät kehittämään omia tietojaan ja taitojaan. Oppimiskertomukset paljastivat, että tuloksena kehittyi ainakin asteittain syvenevä ongelmanratkaisutapa, käsitys siitä, kuinka organisaation eri intressiryhmien osallistetaan kehittämissankkeisiin ja syvämpi ymmärrys muutosprosessien vaativasta luonteesta.

Kehittäjien ongelmallisia tilanteita koskevien kertomusten perusteella näyttää siltä, että henkilöstön kehittämisen asiantuntijuudelle ja sen rakentumiselle on tunnusomaista ensinnäkin toimiminen vuorovaikutuksessa ja ihmisiä osallistavat käytännöt, erityisesti luomalla organisaatioon dialogia ja toimimalla itse dialogissa. Toiseksi henkilöstön kehittämisen asiantuntijuus on joustavaa ja jatkuvasti kehittyvää. Tätä kuvaa uusien ratkaisuvaihtoehtojen etsiminen ja jatkuva kehittyminen rutiiniratkaisuihin turvautumisen



**TAULUKKO 2.** Yhteenveto ongelmakertomuksista, ratkaisukertomuksista ja oppimiskertomuksista (N=20)

<p><b>ONGELMAKERTOMUKSET</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● yhteistyö ja vuorovaikutus organisaation johdon kanssa</li> <li>● muutosvastarinta eri organisaatiota-soilla</li> <li>● oman asiantuntijuuden väheksyminen, huomiotta jättäminen</li> <li>● työskentely ja vuorovaikutus ihmisten kesken</li> <li>● omien tietojen ja taitojen riittämättömyys</li> <li>● käytännön koulutukseen liittyvät tilanteet</li> </ul>
<p><b>RATKAISUKERTOMUKSET</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● puhumalla vaikuttaminen – dialogin rakentaminen organisaation intressiryhmien välille</li> <li>● vaihtoehtoisten toimintatapojen etsiminen ja kokeilu</li> <li>● omien tietojen ja taitojen kriittinen arviointi ja kehittäminen</li> <li>● tekemällä ratkaiseminen – organisaation intressiryhmien osallistaminen kehittämishankkeisiin</li> </ul>
<p><b>OPPIMISKERTOMUKSET</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● kuinka selvitä ongelmatilanteista asteittain syvenevän (progressiivisen) ongelmaratkaisun avulla</li> <li>● kuinka osallistaa intressiryhmät kehittämisprosesseihin</li> <li>● muutosprosessien luonteen, vaikeuden ja vaatimusten syvälinen ymmärtäminen</li> </ul>

asemesta. Kehittäjien kertomuksissa nousi esiin myös muutosprosessien luonteen ja niiden vaatimien resurssien ymmärtäminen sekä niiden

aktiivinen järjestäminen organisaatiossa. Tähän liittyi myös oppimisen ymmärtämisen ja muutoksen vaatiman ajan turvaamisen tärkeys. Huomattavaa on se, että kun kehittäjät puhuivat muutoksesta, he puhuivat ihmisistä ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen rakentamisesta kehittämisprosesseissa, ei koneiden, laitteiden tai tietoliikenneohjelmistojen muutoksesta.

### **Mitä kehittäjien uratarinat kertovat?**

Henkilöstön kehittämisen asiantuntijuuden rakennusaineita etsittiin myös uratarinoista, joita kokeneet kehittäjät kertoivat omasta työstään, koulutus- ja työurastaan ja päätymisestään henkilöstön kehittäjiksi. Uratarinoille etsittiin tiettyä temaattista juonta, joka kuvaa valintojen perusteita ja tarinan organisoitumista (McAdams 1993; Singer 1996). Analyysi osoitti, että henkilöstön kehittäminen ei välttämättä ole lähtökohtainen, koulutuksen aikainen tai sen jälkeinen uravalinta, vaan siihen päädytään enemminkin työtehtävien sekä työpaikkojen vaihtuessa ja kehittyessä. Uratarinoista nousi neljä erilaista teemaa, joiden mukaan uratarinat jaettiin neljään ryhmään. Taulukko 3. havainnollistaa uratarinoiden sisältöä.

Uratarinoissa paljastui, että henkilöstön kehittäjän uraa voi ohjata kiinnostus ihmisten kanssa työskentelyyn, halu vastata organisaation tarpeisiin ja kehityshaasteisiin, halu edistää omaa ammatillista uraa tai kokonaisvaltainen kiinnostus ihmisiin, organisaatioon ja oman uran kehittämiseen. Nämä ulottuvuudet kuvaavat myös niitä painoalueita, joihin henkilöstön kehittämisen asiantuntijuuden rakentuminen ankkuroituu yksilön kokemuksissa. Haastateltavia kuitenkin myös yhdisti tietyt samankaltaisuudet. He kertoivat varsin yksimielisesti työstään oppimislähtöisenä toimintana ja kuvasivat henkilöstön kehittämistä urana, jota täytyy aktiivisesti rakentaa asiantuntijauraksi.

Uratarinoiden perusteella ei voi ottaa kantaa siihen, mikä olisi paras tapa tulla henkilöstön kehittäjäksi. Niiden perusteella ei voida myöskään

TAULUKKO 3. Yhteenvedo henkilöstön kehittäjien uratarinoista (N=20)

URATARINA(n)	ERITYISPIIRTEET
Ihmisten kanssa työskentely, ihmiskeskeisyys: ”humanistit” (n=5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- halu toimia vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa</li> <li>- toimintayhteisö tärkeä</li> <li>- kiinnostus ja usko ihmiseen, oppimiseen ja ihmisen kehitykseen</li> <li>- optimistinen usko oppimiseen</li> </ul>
Organisaation tavoitteiden puolesta työskentely: ”organisaatiokeskeiset” (n=7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organisaation tarpeiden ymmärtämisen tärkeys</li> <li>- kiinnostus organisaatioon ja sen toimintaan</li> </ul>
Henkilökohtaisten ammatillisten haasteiden jatkuva etsiminen: ”urakeskeiset” (n=4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- henkilökohtaisten kehittymismahdollisuuksien optimointi</li> <li>- ammatillisten haasteiden etsiminen</li> <li>- jatkuva kouluttautuminen</li> </ul>
Kokonaisvaltaisuus, ihmisten, organisaation ja oman uran yhdistäminen: ”holistiset” (n=4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ihmisten, organisaation ja henkilökohtaisten haasteiden yhdistäminen</li> <li>- henkilöstön kehittämisen rakentaminen sekä organisaation toimintana että omana urana</li> <li>- oppimisen ymmärtämisen tärkeys</li> </ul>

sanoa, millä tavoin ohjautunut uran ja asiantuntijuuden rakentaminen saavuttaa eniten menestystä organisaatiossa ja henkilöstön kehittämistyön hoitamisessa. Kaikilla tutkituilla oli pitkä ura takanaan ja monella jopa samassa organisaatiossa. Uratarinoiden erilaisia ulottuvuuksia sekä samankaltaisuuksia voidaan kuitenkin käyttää, esimerkiksi kehittäjien koulutuksessa, viitekehysenä, jossa henkilöstön kehittämisen asiantuntijuuden kehitysprosesseja voidaan ymmärtää ja arvioida. Uratarinoiden tarkastelu mahdollistaa oman työn ja asiantuntijuuden taustaoletuksien ja tuotoksien kriittisen itsearvioinnin, mikä voi hyödyttää koko henkilöstön kehittäjien ammatillista yhteisöä.

Uratarinoita voidaan kuitenkin tarkastella suhteessa aikuisen kehittymistä koskeviin käsityksiin, joiden voidaan Kuchinken (1999) analyysin perusteella katsoa vallitsevan henkilöstön kehittämisen taustalla. Tässä tutkimuksessa esille nousseet ”humanistit” nojaavat yksilökeskeiseen lähestymistapaan, jossa lähtökohtana ovat yksilön sisäisen hyvän löytäminen ja esteiden rai-vaaminen tämän kehityssuunnan edestä. Tässä

mielessä ”humanistit” liikkuvat myös perinteisessä aikuiskasvatuksen arvomaastossa ja tuovat sitä henkilöstön kehittämistyöhön. Tämä toistuu myös organisaation toiminnassa: optimaalinen organisaation toiminta saavutetaan hyvinvoivien ihmisten avulla.

Yritykselle uskolliset, ”organisaatiokeskeiset” kehittäjät edustavat tuotantokeskeistä lähestymistapaa, jossa lähtökohtana ovat organisaation edellyttämien roolien ja tavoitteiden toteuttaminen sekä organisaationaalisen suorituksen parantaminen. Nämä kehittäjät edustavat opetusteknologisen aikuiskoulutuksen perinteitä: koulutustarve määritellään suorituksen ja organisaatiossa määritellyn tavoitesuorituksen väliin jäävänä taitojen puutteena ja koulutus toteutetaan puuttuvien taitojen saavuttamiseksi. Urakeskeisiä kehittäjiä ei voi suoraan liittää Kuchinken jaotteluun, mutta kokonaisvaltaisesti uraansa rakentaneet kehittäjät ovat lähimpänä Kuchinken hahmottelemaa ongelmanratkaisukeskeistä lähestymistapaa. Siinä lähtökohtana on yksilöllisen, sosiaalisen ja pragmaattisen näkökulman huomioonottaminen. Oleellista on sisäisten ja ulkoisten vaikuttimien



integrointi ja synteesi eli optimaalinen tulos saavutetaan yhdistämällä yksilön, eri intressiryhmien ja organisaation tarpeet ja kokemukset.

Aikuiskasvatuksen toimintakenttien näkökulmasta on kuitenkin kiinnostavaa se, että kaikkia uratarinoita yhdistävä tekijä oli henkilöstön kehittämisen määrittely ja kokeminen juuri oppimislähtöisenä toimintana. Se viittaa siihen, että oleuksilla ja tietoisilla käsityksilläkin aikuisen kehityksestä ja oppimisesta on keskeinen rooli kehittäjän työssä, vaikka he harvoin mieltävät itsensä aikuiskouluttajiksi. Tutkimuksessa nousi esille, että joillekin tutkimukseen osallistuneista aikuiskasvatuksen opinnot oman, muun kuin kasvatusieteellisen peruskoulutuksen ja työkokemuksen jälkeen olivat olleet omaa työtä ja asiantuntijuutta jäsentävä ja rakentava tekijä. Toisille taas käsitys oppimisen ymmärtämisen keskeisyydestä oli rakentunut työkokemuksissa ja omaehtoisen havahtumisen kautta. Tämä ihmisen ja oppimisen näkökulman korostuminen näyttää erottavan henkilöstön kehittäjät muista henkilöstötoimen ja henkilöstöjohtamisen asiantuntijoista, joiden rooleja ja pätevyysalueita on myös laajasti kartoitettu (Lawson & Limbrick 1996).

### **Oppimisen ja muutoksen keskeisyys kehittämissä**

Kehittäjien uratarinat ja kokemukset työnsä ongelmallisista tilanteista nostivat oppimisen ja muutoksen ymmärtämisen henkilöstön kehittämisen asiantuntijuuden ytimeen. Mikäli työpaikoja halutaan kehittää oppimista tukeviksi ympäristöiksi, henkilöstön kehittäminen täytyy ymmärtää koko organisaatiossa oppimisnäkökulmasta eikä koulutuslähtöisesti. Tällainen näkökulman tarkistaminen edellyttää muiltakin kuin henkilöstön kehittäjiltä laaja-alaista oppimisen eri tulkintojen ja reunaehtoisten ymmärtämistä ja huomiointia organisaation johtamisessa ja henkilöstön kehittämisen toteuttamisessa. Formaali ja informaali työssä oppiminen edellyttävät samanaikaisesti sekä behavioristisesti, kognitiivisesti, konstruktivistisesti että sosiaalisesti suuntautuneita käsityksiä oppimisesta. Molemmat edellyttävät oppimisen ymmärtämistä jatkumolla adaptaatiosta transformaatioon.

Eraut (2000) on ehdottanut, että oppimista työssä tulisi ymmärtää kontekstuaalisten resurssien, kuten käytettävissä olevan ajan, tilanteen kuormittuneisuuden, ja organisaation ja yksilöiden tavoitteiden näkökulmasta. Tämä mahdollistaa myös työn organisoimisen huomioonottamisen ja liittämisen kehittämistyöhön. Nämä tekijät muodostavat vuorovaikutussuhteen, joka säätelee ihmisten kognitiivista, emotionaalista ja fysiologista suuntautumista oppimistilanteissa. Ihmiset oppivat ohi ja yli kehittämishankkeiden tavoitteiden ja koko ajan, huolimatta siitä, millaisia visioita ja strategioita esimiehet tai henkilöstön kehittäjät tekevät (Poell 1998). Kun henkilöstön kehittäminen nähdään oppimislähtöisenä ja -tavoitteisena toimintana, henkilöstön kehittäjien asiantuntijuus voi todentua kysymyksissä kuten: Tavoitellaanko tässä hankkeessa mukautumista vai uuden luomista? Onko tavoitteena nopea reagointi vai kiireetön harkinta? Onko tarkoitus vahvistaa rutiineja vai muuttaa niitä? Kuinka paljon aikaa on käytettävissä? Yksi henkilöstön kehittämistyön perusongelma aikuisen oppimisen ohjaamistyönä on, että se määrittyy hyvin pitkälle sen perusteella, mitä tilaaja eli organisaation johto haluaa, eikä siitä käsin, minkä on todettu toimivan ja olevan ihmisen oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisinta. Tutkimukseni perusteella voi suositella, että henkilöstön kehittäjät ottaisivat entistä rohkeamman ja ennakoivamman roolin nimenomaan oppimisen ja muutoksen asiantuntijoina organisaation johtamisessa. Tällöin vakiintunutta ajattelu- ja toimintatapaa, jossa henkilöstön kehittäminen seuraa ja tukee visioiden ja strategioiden toteutumista, voisi kääntää siihen suuntaan, että ihmisen oppimisen ja muutoksen ymmärtäminen on aidosti mukana visioiden ja strategioiden luomisessa ja suunnittelussa.

### **Vuorovaikutuksen keskeisyys?**

Tutkimus osoitti, että vuorovaikutus oli henkilöstön kehittäjälle yksi keskeinen asiantuntijuuden alue. Samoin erilaiset vuorovaikutustilanteet olivat selvästi se tila, jossa kehittäjän oma asiantuntijuus rakentui. Dialogin luominen ja tukeminen merkitsi sen varmistamista, että organisaatiossa vallitsevat eri näkökulmat saavat ti-

laisuuden tulla kuulluiksi ja ymmärretyiksi. Kehittäjät toimivat eräänlaisina välittäjinä, he eivät voi olla erilaisissa tilanteissa jonkun intressiryhmän sisäpuolella tai ulkopuolella, vaan he toimivat asioiden ja ihmisten välillä, erilaisten alakulttuurien reunoilla. Tällainen asema voi olla myös yksi kehittäjän sudenkuoppa, mikäli oma näkökulma ei ole riittävän selkeä ja vahva. Kehittäjillä itsellään on harvoin oma asiantuntijaryhmänsä tukemassa kehittämisen näkökulmaa, mutta erityisesti pitkä ura samassa organisaatiossa näytti tuovan vuorovaikutuksessa tarvittavaa monipuolista tilanteen ja ihmisten tuntemista ja varmuutta. Organisaation eri intressiryhmien ja kehittäjien saattaminen yhteiseen keskusteluun sekä yhteisten keskustelufoorumien synnyttäminen sekä samassa että eri organisaatioissa toimiville kehittäjille lisää kokemusten jakamista, vuorovaikutustilanteiden analyysia ja yhteisen ymmärryksen rakentamista. Ennen kaikkea yhteinen keskustelu vahvistaisi henkilöstön kehittämisen asiantuntijuutta työelämän kehittämisessä tarvittavana osaamisalueena.

Henkilöstön kehittäjän asema on siitä problemattinen, että vaikka hän olisi rakentanut uransa organisaation kehittämistyön asiantuntijana, hänellä on organisaation kehittämiseen liittyvässä päätöksenteossa harvoin asiantuntijavaltaa (vrt. Hansen, Kahnweiler & Wilensky 1994). Toisaalta tilanne voidaan tulkita myös myönteisesti niin, että kehittäjien vallattomuus mahdollistaa tietynlaisen *vallattomuuden* eli sitoutumattomuus eri intressiryhmiin mahdollistaa kriittisten havaintojen tekemisen, kehittämiskohteiden esille tuomisen ja ylipäänsä puuttumisen myös hiljaisiin, organisaatiokulttuuria ylläpitäviin tekijöihin. Jos kehittäjät omaksuisivat vain perinteen vaalijan ja tiedonsiirtäjän roolin, mikä on sinänsä ristiriidassa asiantuntijuuden jatkuvan kehittymisen kanssa, henkilöstön kehittämisen asiantuntijuus kriisiytyisi. Laaja-alainen vuorovaikutus ja osallistava lähestymistapa kuvaavat osuvammin kehittämistyön arkea.

### **Itsekriittisiä havaintoja**

Suoriin asiantuntijuuden sisältöä, luonnetta ja kehittymistä tutkiviin menetelmiin, kuten itse-

arviointiin perustuvaan kyselylomakkeeseen tai teemahaastatteluun, voi aina kohdistaa joukon kriittisiä huomioita. Kun vielä ottaa huomioon tutkimuskohteen moniselitteisyyden ja arkaluonteisuuden organisaation toimintaympäristössä, voi tuloksiin luonnollisesti liittää myös varauksia. Kriittisiä havaintoja voidaan kohdistaa kysymykseen tutkittavien mahdollisesta taipumuksesta sosiaalisesti suotaviin vastauksiin. Tutkimuksessani se voidaan ymmärtää tutkittavien taipumuksena arvioida ja kertoa työstään erityisesti työnantajaorganisaatiota suosivalla tavalla. Toisaalta tutkimuksessani tutkittavien rooli työorganisaatiossa näyttäytyi kriittisenäkin havaintojen tekijänä, jolloin tarve puhua sosiaalisesti suotavasti luottamuksellisessa haastattelutilanteessa ei välttämättä ole kovin vahva. Tähän voidaan myös liittää kriittinen havainto siitä, mitä haastatteluissa kerrotut tarinat jättivät varjoon. Olisiko joku toinen, esimerkiksi vahvemmin sosiaalisesti tai kontekstuaalisesti määritetty käsitys asiantuntijuudesta ja sen rakentumisesta synnyttänyt toisenlaisia tarinoita ja herättänyt erilaisia tulkintoja?

Yksi kriittinen havainto voidaan kohdistaa siihen, toimivatko kehittäjät kuten kertovat eli mikä onkaan loppujen lopuksi asiantuntijuuden sisällön ja luonteen sanallisen kuvauksen ja toiminnan välinen suhde. Oikeutetulta kuulostaaakin eräässä konferenssissa tutkimusprosessin aikana esitetty kysymys: Mistä voit olla varma, että kehittäjät puhuvat sinulle totta? Tähän kysymykseen ei ehdotonta vastausta missään kasvatustieteellisessä tutkimusasetelmassa ja lähestymistavassa voida antaa. Sen sijaan kysymystä voi lähestyä siitä näkökulmasta, mitä itse tutkimuksella haetaan (Kvale 1996). Onko se korrespondenssiin pyrkivä mahdollisimman tarkka dokumentointi siitä, mitä tapahtui, vai ymmärrys siitä, miten ihmiset tulkitsevat tapahtunutta ja millaisia merkityksiä sillä on ollut heille. Tutkimuksessani pyrittiin ensisijaisesti viimeksi mainittuun.

Jatkotutkimuksessa asiantuntijuustutkimuksen ns. epäsuorat menetelmät mahdollistaisivat pääsyn lähemmäksi asiantuntijuuden prosessiluonnetta ja sellaista tietämistä, mikä on vaikeasti sanallistettavissa. Henkilöstön kehittämisen vähäisen

tutkimuksen vuoksi sekä teoriaa rakentava että usua toimintamuotoja testaava tutkimus ovat oleellisia alan kehittymisen välineitä. Tällöin tutkimusmenetelmien kehittäminen osallistavaan ja toimintatutkimukselliseen suuntaan olisi perusteltu suunta jatkotutkimukselle. Yksi mahdollisuus ja näköalapaikka käsityksien ja toiminnan välisen suhteen tarkastelulle ja uusien menetelmien systemaattiselle kokeilulle ovat henkilöstön kehittäjien koulutus ja erityisesti pitkäkestoisien koulutusohjelmien ja niiden sisällä toteutettavien kehittämishankkeiden toteutumisen seuranta.

## Lähteet

- BEREITER, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- BILLET, S. (1999). Guided learning at work. Teoksessa D. Boud & J. Garrick (toim.) *Understanding learning at work*. London: Routledge, 151–164.
- CORTAZZI, M. (1993). *Narrative analysis*. London: Falmer.
- Cunningham, P. (1993). The politics of workers education: preparing workers to sleep with the enemy. *Adult Learning* 5 (1), 13–14, 24.
- DARKENWALD, G. & Merriam, S. (1982). *Adult education: foundations of practice*. New York: Harper & Row.
- EDWARDS, R. (1997). *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London: Routledge.
- ENGSTRÖM, Y. (1992). *Interactive expertise: Studies in distributed working intelligence*. University of Helsinki. Department of Education. Research Bulletin 83.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- ERAUT, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. Teoksessa F. Coffield (toim.) *The necessity of informal learning*. Bristol: The Policy Press, 12–31.
- ERÄSAARI, R. (1997). Mistä asiantuntijuus on kotoisin? Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 62–72.
- FILANDER, K. (2000). *Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla*. Acta Universitatis Tampereensis 777. Tampere: Tampereen yliopisto.
- GARAVAN, T., Morley, M., Gunnigle, P. & McGuire, D. (2002). Human resource development and workplace learning: emerging theoretical perspectives and organisational practices. *Journal of European Industrial Training* 26 (2/3/4), 60–71.
- HAAVIO, M. (1994). Aikuiskouluttajien koulutus vuoteen 2010. *Aikuiskasvatus* 14 (3), 195–200.
- HANSEN, C. & Kahnweiler, W. (1993). Storytelling: an instrument for understanding the dynamics of corporate relationships. *Human Relations* 46 (12), 1391–1410.
- HANSEN, C., Kahnweiler, W. & Wilensky, A. (1994). Human resource development as an occupational culture through organizational stories. *Human Resource Development Quarterly* 5 (3), 253–267.
- HYTÖNEN, T. (2002). *Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 202. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- HÄMÄLÄINEN, K. (1997). Yhteiskunta muuttuu, vai muuttuuko? *Aikuiskasvatus* 17 (3), 162–163.
- JÄRVINEN, A. & Poikela, E. (2001). Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning* 13 (7/8), 282–289.
- KELCHTERMANS, G. (1993). Getting the story, understanding the lives from career stories to teacher's professional development. *Teaching and Teacher Education* 9 (5/6), 443–456.
- KESSELS, J. (2002). Perspectives of HRD in Europe. <http://www.b.shuttle.de/wifo/ehrd-per/kes02.htm>. Viitattu 2.10.2002.
- KIVINEN, O. & Silvennoinen, H. (2000). Koulussa ja työssä oppimisen ehdot ja mahdollisuudet. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 306–315.
- KUCHINKE, P. (1999). Adult development towards what end? A philosophical analysis of the concept as reflected in the research, theory, and practice of human resource development. *Adult Education Quarterly* 49 (4), 148–163.
- KVALE, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- LAUNOS, E., & Peisa, S. (1979). *Valtion henkilöstökouluttajien ammattikuvatutkimus*. Valtionhallinnon koulutuskeskuksen julkaisuja B 6. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- LAWSON, T. & Limbrick, V. (1996). Critical competencies and developmental experiences for top HR executives. *Human Resource Management* 35 (1), 67–86.
- MALINEN, A. (2000). *Towards the essence of adult experiential learning*. University of Jyväskylä: SoPhi.
- MARSICK, V. & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. New York: Routledge.
- MARSICK, V. & Watkins, K. (1992). Building the learning organisation: a new role for human resource developers. *Studies in Continuing Education* 14 (2), 115–129.
- McADAMS, D. (1993). *Stories we live by: personal myths and the making of the self*. New York: William Morrow.
- McLAGAN, P. (1989). *Models for HRD practice: The Models*. Washington D.C: American Society for Training and Development.
- MIETTINEN, R. (1984). *Henkilöstökouluttajan ammattikäytäntö ja sen tiedollinen perusta*. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- NICHOLSON, N. & West, M. (1989). Transitions, work histories and careers. Teoksessa M. Arthur, D. Hall and B. Lawrence (toim.) *Handbook of career theory*. Cambridge: University Press, 181–201.
- NIJHOF, W. (1996). Towards the learning society: te-

- aching and learning in the European year of lifelong learning. *Lifelong Learning in Europe* 1 (1), 46–50.
- PEDLER, M., Boydell, t. & Burgoyne, J. (1991). *The learning company: a strategy for sustainable development*. London: McGrawHill.
- POELL, R. (1998). *Organizing work-related learning projects*. A network approach. University of Nijmegen. The Netherlands.
- POLKINGHORNE, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch, & R. Wisniewski, R. (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 5–24.
- SANDBERG, J. (1994). *Human Competence at work*. An interpretative approach. Göteborg: Bas.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SENGE, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation*. London: Century Business.
- SEPPÄNEN-JÄRVELÄ, R. (2000). Toimijalähtöinen prosessikehittäjä sosiaali- ja terveydenhuollossa. *Aikuiskasvatus* 20 (1), 23–32.
- SINGER, J. (1996). The story of your life. A process perspective on narrative and emotion in adult development. Teoksessa C. Magai & S. McFadden (toim.) *Handbook of emotion, adult development, and aging*. San Diego: Academic Press, 443–463.
- TJEKPEMA, S., Horst, H.M. ter, Mulder, M. & Sheerens, J. (2000). Future challenges for HRD professionals in Europe. Final report. Enschede: University of Twente.
- TYNJÄLÄ, P., Nuutinen, A., Eteläpelto, A., Kirjonen, J. & Remes, P. (1997). The acquisition of professional expertise - a challenge for educational research. *Scandinavian Journal of Educational research* 41 (3-4), 475–494.
- Työelämän kehittämisen vuosiseminaari 2002. Innovaatioiden lähteillä. 1.10.2002 Helsinki.
- VARILA, J. (1991). *Näkökulmia henkilöstön kehittämiseen ja henkilöstökoulutukseen*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- VENNA, Y. & Rautiainen, S. (1990). Valtionhallinnon kouluttajakoulutuksen vaiheita ja näkymiä. *Aikuiskasvatus* 10 (3), 160–166.
- WIDDERSHOVEN, G. (1993). The story of life. Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. Teoksessa R. Josselson ja A. Lieblich (toim.) *The narrative study of lives*. Newbury Park: Sage, 1–20.
- VIRKKUNEN, J. (1980). Henkilöstökoulutus ja henkilöstön kouluttajat. Teoksessa *Aikuiskasvattaja*. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Juva: WSOY, 101–130.
- Artikkeli saapui toimitukseen 3.10.2002. Se hyväksyttiin julkaistavaksi 5.11.2002. Artikkeli perustuu kirjoittajan väitöstudkimukseen *Exploring the practice of human resource development as a field of promotional expertise*.