

# Asiantuntijuus ja sen saavuttaminen opiskelijoiden ja työelämäkumppanin näkökulmasta

---

## Johanna Komppa

FT, dos., vanhempi yliopistonlehtori,  
Helsingin yliopisto, humanistinen  
tiedekunta, Suomalais-ugrilainen ja  
pohjoismainen osasto  
johanna.komppa@helsinki.fi

## Pasi Lankinen

FT, dos., yliopettaja,  
Metropolia Ammattikorkeakoulu



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

---

## Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan opiskelijan ja työelämäkumppanin näkökulmasta asiantuntijuutta ja erityisesti asiantuntijuiden kokemusta: milloin opiskelija on kokenut olevansa asiantuntija alallaan ja millaisena asiantuntijana työelämäkumppani näkee opiskelijan? Tutkimuksen kontekstina on yliopiston työelämäkurssi, ja aineiston

muodostavat verkkokyselyjen avovastaukset, jotka on analysoitu sisällönanalyysin menetelmin aineistolähtöisesti. Havaintoja peilataan työelämäkumppanilta saatuihin näkemyksiin.

Avovastausten perusteella opiskelijat kokivat olevansa asiantuntijoita, kun he olivat vuorovaikutuksessa jonkun oman alan ulkopuolisen kanssa. Tällaisissa tilanteissa

ulkopuolinen tunnistaa asiantuntijuuden ja antaa asiantuntijan roolin opiskelijalle, tai opiskelija voi tunnistaa asiantuntijuutensa itsenäisesti. Asiantuntijuus näyttäytyi vastaajille myös saavuttamattomana, ja erityisesti tiedollinen osaaminen koettiin puutteellisena. Osalle vastaajista saattoi myös olla epäselvää, mitä alan asiantuntijalta vaaditaan, jolloin on vaikea arvioida asiantuntijuuttaan. Työelämäkumppanin näkökulmasta asiantuntijuus välittyi asiantuntijamaisissa työtavoissa ja laadukkaana työnä.

Opiskelijoiden vastausten perusteella opinnoissa asiantuntijuuden kokemusta tukevat esimerkiksi monialaiset kurssit ja opiskelutoverit harjoittelun ja työelämäkursseiden lisäksi. Myös se, miten yliopistoyhteisössä annetaan tunnustusta opiskelijoiden osaamiselle, vaikuttaa asiantuntijuuden kokeemukseen.

**Avainsanat:** *asiantuntijuus, yliopisto-opiskelija, kokemus, työelämäkurssi, integraatiivinen pedagogiikka, työelämäkumppani, laadullinen tutkimus*

---

## Achieving professional expertise from the perspective of students and partner company

### Abstract

This study examines professional expertise from the perspective of university students and their collaborating company, and asks: In what situations do students feel like experts in their field and how do the collaborating company describe students' profes-

sional expertise? The context of this study is a work-related university course and the data consist of open-ended survey questions. The method of analysis is content analysis. The results are compared with interviews with representatives of the collaborating company.

According to the survey data, students felt they had expertise when interacting with people from outside their field. In these situations, the student's expertise is recognised and the role of expert is assigned by others, or students recognise their own expertise independently. Students also experienced expertise as being out of their reach and were aware of their limitations, especially in terms of subject knowledge. Students reported uncertainty about the expected level of performance in the field, which made it difficult for them to assess their own expertise. From the perspective of the partner enterprise, professional competence was conveyed through a professional approach, professional working methods and the quality of the final product.

According to the survey data, the experience of being and becoming an expert can be supported at university through multidisciplinary courses and peer groups, in addition to internships and work-related courses. The way in which the university community of practice recognises students' skills and competences influences how students experience their own professional expertise.

**Keywords:** *expertise, university student, work-integrated learning*

## Johdanto

**V**iime vuosina korkeakoulutettujen työelämävalmiudet ovat olleet kotimaisen pedagogisen tutkimuksen ja kehittämisen kohteena. Huomio on ollut esimerkiksi työllistyvyydessä ja työllistyvyyden kokemuksesta (Räty ja muut, 2020) ja asiantuntijataidoiksi tai yleisiksi työelämätaidoiksi nimettyjen taitojen kehittymisessä yliopisto-opintojen aikana (Ainiala ja muut, 2020; Karvinen ja muut, 2019; Tuononen, 2019; Tuononen ja muut, 2019; Työpeda-hanke, 2020; Mäki, 2020). Vähemmän huomiota on saanut opiskelijan oma kokemus asiantuntijuudesta (ks. kuitenkin Isotalo, 2020): milloin opiskelija kokee asiantuntijuutta alallaan?

Tuomme työelämävalmiutta koskevaan keskusteluun opiskelijan kokemuksen asiantuntijuuden kehittymisestä erityisesti silloin, kun opiskelija edustaa sellaista generalistialaa, jonka opiskelijat saattavat kokea työllistyvyytensä muiden alojen opiskelijoita heikompana (Räty ja muut, 2020) ja jonka opinnot eivät tähtää tiettyyn nimettävissä olevaan profession. Taustalla on havainto, että generalistien voi olla haastavampaa työllistyä kuin professioalojen opiskelijoiden (Puhakka ja muut, 2010). Kohteenamme on opiskelijan kokemus omasta asiantuntijuudestaan ja asiantuntijaidentiteetin kehittymisestä (Isopahkala-Bouret, 2008). Perustamme tarkastelumme humanistisen alan yliopisto-opiskelijoiden kokemukseen, ja peilaamme opiskelijoiden kokemusta pitkäaikaisessa työelämäyhteistyössä yliopisto-opiskelijoihin tutustuneen työelämäkumppanin näkökulmaan.

## Asiantuntijuuteen kasvu yliopistossa

**A**siantuntijuutta tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota yleensä kolmeen ulottuvuuteen: tiedolliseen ja kognitiiviseen, sosiaaliseen ja vuorovaikutukselliseen sekä innovatiiviseen ja uutta rakentavaan ulottuvuuteen (Hakkarainen ja muut, 2002; Paloniemi ja muut, 2010). Ensimmäinen ulottuvuus keskittyy yksilön mielensisäisiin tietorakenteisiin, kun taas toinen asiantuntijakulttuuriin kasvamiseen ja osallistumiseen. Kolmannessa ulottuvuudessa painottuu uuden tiedon luomisen dynaaminen kehitysprosessi.

Vaikka asiantuntijuus yleiskielessä mielletään yksilön ominaisuudeksi (esim. Kielitoimiston sanakirja), siihen tarvitaan yksilön ominaisuuksien ja taitojen lisäksi yhteisöjä ja vuorovaikutusta (Hakkarainen ja muut, 2004; Palonen & Gruber, 2010). Hakkarainen ja muut (2002) esittävät, että yksilön osaaminen ja asiantuntijuus syntyvät kiinteässä yhteydessä ympäröivän yhteisön jäsenten osaamiseen ja tietoihin. Asiantuntijuuteen kasvuun liittyy keskeisesti osallistuminen kulttuuriin käytäntöihin ja vuorovaikutus erilaisten yhteisöjen kanssa. Asiantuntijuus voidaan nähdä kulttuuriin osallistumisen ja kulttuuriin kasvamisen muotona pelkän tiedollisen ja kognitiivisen osaamisen sijaan (Hakkarainen ja muut, 2002). Tällöin keskeinen asiantuntijuuteen kasvun yksikkö on niin kutsuttu käytäntöyhteisö (community of practice, Lave & Wenger, 1991), jonka jäsenet jakavat saman kiinnostuksen kohteen, osallistuvat yhteisön vuorovaikutukseen ja toimivat yhteisössä kehittäen ja jakaen käytäntöjä.

Yliopistokontekstissa asiantuntijuutta kehittävän käytäntöyhteisön voi ajatella

muodostuvan tiiveimmillään kunkin tieteenalan ja oppiaineen tutkimus- ja opetushenkilökunnasta ja opiskelijoista. Yhteisön tehtävänä on välittää opiskelijoille alan tapa ajatella, toimia ja ratkaista ongelmia (Palonen ja muut, 2017). Yliopistokontekstin todellisuutta ja käytäntöyhteisöjen moninaisuutta vastannee kuitenkin paremmin ajatus käytäntöyhteisöjen maisemasta (landscape of practice, Wenger, 2010), jolloin asiantuntijuuden kehittymisen mahdollistavien yhteisöjen maisema muodostuu vaikkapa eri oppiaineiden yhteisöistä, opiskelija- ja ammattiyhdistysten toimintaan osallistumisesta ja lopulta erilaisista työyhteisöistä ja -tilanteista, joihin opiskelijat osallistuvat (Jackson, 2016; de Nooijer ja muut, 2022).

Asiantuntijataidoiksi tai yleisiksi työelämätaidoiksi nimetään usein kriittisen ajattelun taidot, ongelmanratkaisutaidot, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ja itsensä johtamisen taidot (Jackson, 2016; Tuononen ja muut, 2019). Taitonäkökulman lisäksi asiantuntijaksi kasvuun liittyy merkittävästi identiteetin kehittyminen ja asiantuntijaidentiteetin omaksuminen (Wenger, 1998; Hakkarainen ja muut, 2002), ja taitojen tarkastelua onkin pidetty liian kapeana näkökulmana, kun halutaan tutkia opiskelijoiden työelämävalmiutta (work readiness, Jackson, 2016; Tomlinson & Jackson, 2019). Tomlinson (2017) tarkastelee opiskelijoiden työllistyvyyttä (employability) pääomiksi (capital) nimeämästään näkökulmasta. Kyse on tällöin opiskelijan valmiuksista, jotka yhdessä muodostavat asiantuntijuuden. Näitä valmiuksia ovat esimerkiksi inhimillinen pääoma (human capital), johon kuuluvat keskeisesti tiedollinen asiantuntijuus ja oppisisällöt, sosiaalinen pääoma (social capital), joka liittyy verkostoihin, ja identiteettipääoma (identity capital), jonka avulla voi tarkastella käsitystä itses-

tä ja mahdollisuuksia kehittää orastavaa asiantuntijaidentiteettiä. Tällöin tarkastelu ei olekaan taidoissa vaan laajemmin opiskelijan tunnistamassa pääomassa, jota hän voi kasvattaa ja jonka kasvua korkeakoulut voivat tukea.

Mielikuva ja kokemus omasta asiantuntijuudesta voi vaikuttaa merkittävästi siihen, miten opiskelija tunnistaa ja kuvaa osaamistaan. Oman osaamisen kuvaaminen on keskeinen työllistyvyyteen liittyvä taito (Carver & Kangas, 2019). Isopahkala-Bouret (2008; 2005) on tarkastellut tietohallinnon ammattilaisten asiantuntijuuden kokemusta. Hänen mukaansa asiantuntijuuden kokemukseen voidaan liittää kolme näkökulmaa: asiaankuuluva tietämys eli jonkin tiedollisen ja taidollisen kokonaisuuden hallinta, tilannesidonnainen kyky toimia eli hyödyntää tietämystä kulloisenkin tilanteen edellyttämällä tavalla sekä luottamus omaan asiantuntijuuteen ja varmuus omasta osaamisesta. Tarkastelemme tässä artikkelissa yliopisto-opiskelijoiden kokemusta kehittyvästä asiantuntijuudesta. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Milloin opiskelija on kokenut asiantuntijuutta alallaan ja millaisia tilanteita nämä ovat olleet?
2. Millaisena asiantuntijana työelämäkumppani näkee opiskelijan?

### **Projektikurssi asiantuntijaksi kasvun tukena ja mahdollistajana**

**T**utkimuksemme käytännön kontekstina on Helsingin yliopiston suomen kielen opintosuunnassa vuodesta 2012 alkaen järjestetty Kielikonsultoinnin kurssi (5 op eli 135 h opiskelijan työtä), jonka perusta on työelämälähtöisessä projektioppimisessa (Helle ja

muut, 2006). Kurssin tavoitteena on tutustuttaa opiskelijat yksityisyrittäjänä toimivien suomen kielen asiantuntijoiden työhön ja toteuttaa konsultointisuunnitelma asiakasyrityksen tarpeisiin. Kurssi tarjotaan työelämäkurssiksi erityisesti niille opiskelijoille, jotka eivät ole valitsemassa aineenopettajan professiota. Tällöin tuleva ammattirooli voi näyttäytyä opiskelijoille epämääräisenä, eräänlaisena yleisasiantuntijan roolina, eikä tarjolla ole aineenopettajan nimikkeen tuomaa määrittelyä asiantuntijuudesta.

Kurssi toteuttaa integratiivista pedagogiikkaa (Tynjälä, 2010; work integrated learning, Jackson, 2017) ja yhdistää substanssin teoriaa käytännön työhön. Kielikonsultoinnin kursseilla opinnoissa aikaisemmin omaksuttu kieltä ja vuorovaikutusta koskeva tutkimustieto yhdistetään työelämäasiakkaan aitoon tieto- ja osaamistarpeeseen. Tämä edellyttää asiakastapaamisia ja opiskelijoilta aktiivista vuorovaikutusta muiden kuin kielitieteen alalla toimivien asiantuntijoiden kanssa, jolloin opiskelijan sosiokulttuuriselle tiedolle perustuva osaaminen vahvistuu. Asiantuntijuuteen kuuluvat itsesääteleytaidot vahvistuvat opiskelijajaparin tai -ryhmän keskinäisen reflektion ja jokaisen osallistujan henkilökohtaisen, kehittymistä reflektoiden esseen avulla.

Kullakin kurssitoteutuksella on useita asiakkaita ja projektiryhmiä, ja asiakkaiden erilaiset tarpeet takaavat, että projektiryhmän on räätälöitävä toimintansa asiakkaan tarpeiden mukaan. Paloniemen ja muiden (2010) mukaan asiakassuhteen luomisen ja ylläpidon onkin havaittu olevan piirre, joka erottaa aloittelijoiden ja alan kokeneiden ammattilaisten tavan työskennellä työelämäkonteksteissa: aloittelijat tukeutuvat useasti suunnittelukeskeiseen toimintamalliin, jossa huomio

*Opiskelijalle asiakkaan  
tarpeita korostava  
työskentely on haastavaa,  
mutta simuloi asiantuntija-  
työtä hyvin.*

kohdistuu ennalta määriteltyjen vaiheiden toteuttamiseen eikä niinkään asiakkaan tarpeiden selvittämiseen. Alan kokeneet ammattilaiset puolestaan hyödyntävät yksilöityä suunnittelumallia, jossa painottuu vuorovaikutus asiakkaan kanssa.

Opiskelijalle asiakkaan tarpeita korostava työskentely on haastavaa, mutta simuloi asiantuntijatyötä hyvin: asiakas ei välttämättä osaa kuvata, mitä tarvitsee, eikä kurssin opettaja anna valmista tehtävää, joka kurssin puitteissa suoritetaan. Asiakkaan kuvaama tarve voi olla myös jotakin sellaista, jota opiskelijat eivät ole kurssille tullessaan odottaneet: asiakkaat eivät ole aina tarvinneet tekstien muokkausta ja huoltoa, vaan he ovat halunneet lähteä kehittämään esimerkiksi verkkosivujensa kirjoittajaääntä (tone of voice) tai puhe- linneuvonnan ohjeistuksia. Tällöin opiskelijoiden on pitänyt ottaa haltuun tutkimustietoa, johon he eivät ole perehtyneet aiemmin opinnoissaan. Näin opiskelijoiden asiantuntijuus kehittyy paitsi oman alan tiedollisena myös eri alojen liitoskotiin osallistuvana asiantuntijutuena.

Yhteistyösuhteeseen vaikuttaa myös se, minkälainen näkemys asiakkaalla on konsultin roolista. Tuottaako asiantuntija-konsultti osaamiseensa perustuen kerta-

luonteisen ratkaisun johonkin ongelmaan, vai ratkaiseeko konsultti asiakkaan ongelmaa tutkivalla otteella ja tarjoaa ohjeita tulevia tilanteita varten (Kykyri & Puutio, 2015)? Kielikonsultoinnin kurssin yhtenä tavoitteena on välttää kapeaa kieli- ja konsultointikäsitystä. Opiskelijat eivät mene asiakasyritykseen tuottamaan kertaluonteisia ratkaisuja vaan vähintäänkin herättelemään asiakkaan kielitietoisuutta ja tarjoamaan tulevaisuuteen suuntaavia, tutkimusperustaisia ratkaisuja.

### **Asiakkaana Metropolia Ammattikorkeakoulun tietohallinto**

**M**etropolia Ammattikorkeakoulun tietohallintoyksikkö on ollut kurssin pitkäaikaisin yhteistyökumppani ja kehittänyt kurssin avulla omaa asiakaspalveluaan: ensimmäisestä toteutuksesta alkaen tietohallinto on liittänyt kurssin annin osaksi noin 40 työntekijää koskevaa henkilöstökoulutustaan. Opiskelijoiden konsultointisuunnitelmat ovat johtaneet käytännön toimiin, neuvotteluun kustannuksista ja rahallisiin palkkioihin.

Asiakkaan tarpeista ja aineistoista lähtevän, tutkimusperustaisen konsultointiotteen mukaisesti opiskelijat ovat muun muassa tehneet seurantatutkimusta siitä, miten koulutustilaisuuksissa esille tulleet asiat ovat vaikuttaneet yksikön laatimiin teksteihin, ja kehittäneet palvelupyynnöiden vastauksien viestinnällisyyttä. Metropolian tapauksessa voidaan puhua prosessikonsultoinnista (Kykyri & Puutio, 2015), jossa eri vuosikurssien konsulttikokelaat ovat saaneet tehtäväkseen asiakkaan kannalta entistä monimutkaisempia kielenkäyttöön liittyviä tehtäviä.

### **Aineisto ja tutkimusmenetelmä**

**T**utkimuksen varsinainen aineisto muodostuu opiskelijoille toteutettujen verkkokyselyjen vastauksista. Lisäksi tarkastelussa käytetään työelämäkumppanin edustajien vapaamuotoisia haastatteluja.

Opiskelijoiden näkemyksiä tarkastellaan Kielikonsultoinnin kurssin Moodle-alustalla toteutetun verkkokyselyn vastausten perusteella. Kurssi järjestettiin vuosina 2015–2021 kerran lukuvuodessa, eli aineisto koostuu kuuden eri kurssin opiskelijoiden vastauksista. Kyseiselle kurssille osallistui vuosittain 8–10 opiskelijaa. Nämä opiskelijat eivät suuntautuneet aineenopettajan profession.

Kurssille osallistuneet opiskelijat saivat kurssin alussa ja lopussa vastattavakseen kyselyn, joista ensimmäisessä tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden kokemuksia aiemmista opinnoista sekä kartoittaa opiskelijoiden asiantuntijuuden kokemuksia ennen kurssia. Tutkimuksen toisessa, kurssin päätteeksi tehdyssä kyselyssä pyydettiin pohtimaan yleisesti ja kurssin kokemusten valossa, mikä edistää ja estää asiantuntijuuden kokemusta. Opiskelijat vastasivat kyselyyn anonyymisti ja vapaaehtoisesti, eikä vastaaminen vaikuttanut kurssin suoritukseen.

Ensimmäiseen kyselyyn vastasi yhteensä 31 vastaajaa, ja toiseen, kurssin päätteeksi tehtyyn kyselyyn, 13 vastaajaa. Kurssille osallistuvat opiskelijat suorittivat joko kandidaatin- tai maisteritutkintoa, ja kurssille päästäkseen heidän oli pitänyt suorittaa perusopinnot ja tiettyjä aineopinnot kurseja suomen kielestä. Ensimmäiseen kyselyyn vastanneista maisteriopintojen vaiheessa oli 19 (61 %), ja toi-

seen kyselyyn vastanneista 10 (76 %). Vastanneista 9:llä (29 %) oli kokemusta ennen kurssia tekstin- ja kielenhuollon tehtävistä: he olivat esimerkiksi korjanneet ystävän opinnäytetyön kieliasua.

Ensimmäisen kyselyn avokysymykset olivat:

0. Jos olet tehnyt tekstin- ja kielenhuollon töitä opintojesi ohessa, millaisia ne ovat olleet?
1. Milloin / millä kursseilla / tilanteissa olet opintojesi aikana kokenut, että sinulla on riittävät tiedot asiasta, jotta voisit kokea jo nyt tai tulevaisuudessa olevasi suomen kielen asiantuntija?
2. Milloin / missä tilanteessa olet kokenut, että olet kielen- ja tekstinhuollon asiantuntija? Ota huomioon sekä opiskeluun liittyvät että opintojen ulkopuoliset tilanteet.
3. Mitkä asiat mielestäsi tukevat asiantuntijuuden kokemuksen vahvistumista?
4. Entä mitkä asiat tuntuvat estävän asiantuntijuuden kokemuksen vahvistumista?

Ensimmäisen kyselyn kysymyksissä on painotettu kielen- ja tekstinhuollon näkökulmaa, koska nämä teemat ovat olleet kurssin alkuvuosien asiakastapauksissa keskeisiä. Sittemmin konsultoinnin näkökulmat ovat laajenneet, kuten edellä on käynyt ilmi.

Toisen kyselyn avokysymykset olivat:

1. Mitkä asiat tukevat asiantuntijuuden kokemuksen vahvistumista?

2. Mitkä asiat tuntuvat estävän asiantuntijuuden kokemuksen vahvistumista?

3. Mitkä seikat erityisesti Kielikonsultoinnin kursilla tukivat ja/tai estivät asiantuntijuuden vahvistumista?

Toisen kyselyn vastauksissa painottuivat kokemukset kurssin työelämätehtävästä, ja esittelemme vastauksia tuloksissa siltä osin, kuin ne käsittelevät asiantuntijuutta kurssikontekstia laajemmin. Toisessa kyselyssä tarkasteltiin myös, muuttuiko kokemus omasta asiantuntijuudesta työelämäyhteistyön myötä. Emme käsittele muu-  
tosta kuitenkaan tässä artikkelissa.

Vastaukset olivat pituudeltaan 1–132 sanaa (mediaani 28 sanaa). Vastaukset analysoitiin sisällönanalyysin menetelmin aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysin ensivaiheessa avovastauksista saatu materiaali koodattiin aineistolähtöisesti ja koodatuista vastauksista koottiin alaluokkia. Alaluokkia yhdistämällä muodostettiin pääluokat: *Ulkopuolisen tunnistama asiantuntijuus*, *Itse tunnustettu asiantuntijuus* ja *Saavuttamaton asiantuntijaposition*, jotka alaluokkineen esitellään tulosluvussa.

Aineiston analyysistä vastasi Komppa, ja analyysin validiteetti varmistettiin keskustelemalla tämän artikkelin kirjoittajien kesken analyysin tuloksista. Molemmilla kirjoittajilla on ollut pääsy kaikkiin aineiston vaiheisiin.

Työelämäkumppanin näkökulmaa varten haastattelimme kahta Metropolian tietohallinnon edustajaa, jotka ovat toimineet asiakkaan edustajina projekteissa. Haastattelut eivät olleet varsinaisia tutkimushaastatteluja, vaan haastattelujen tarkoituksena oli tuoda esiin työelämäkump-

panin näkemys vapaamuotoisesti ja toimia peilinä opiskelijoiden kokemukselle.

Haastattelut toteutettiin kahtena yksilöhaastatteluna keväällä 2019. Toinen haastattelu oli suullinen, ja se tehtiin Metropolian tiloissa. Läsä olivat molemmat tämän artikkelin kirjoittajat, ja haastattelusta tehtiin muistiinpanot, mutta sitä ei nauhoitettu. Toinen haastattelu toteutettiin sähköpostitse.

Pyysimme haastatteluissa kuvaamaan asiakkaan näkökulmasta suomen kielen asiantuntijaa ja pohtimaan suomen kielen opiskelijaa asiantuntijana sekä sitä, miten opiskelijoiden asiantuntijuus on tullut konkreettisesti ilmi toteutuneissa tehtäväksiannoissa.

## Tulokset

**V**erkkokyselyyn vastanneet opiskelijat kuvasivat sekä tilanteita, joissa he ovat kokeneet asiantuntijuutta, että tilanteita, jotka ovat estäneet asiantuntijuuden kokemista ja jotka ovat pikemminkin korostaneet osaamattomuutta.

Kunkin esimerkin yhteydessä olevan koodin ensimmäinen numero kertoo, kumman kyselyn vastauksesta on kyse, toinen viittaa kysymykseen ja alaviivan jälkeinen numero on vastausten juokseva numero. Koodi 11\_4 kertoo siis, että vastaus on annettu ensimmäisen kyselyn ensimmäiseen kysymykseen ja kyseessä on aineiston 4. vastaus.

### Ulkopuolisen tunnistama asiantuntijuus

**O**piskelijat kokivat asiantuntijuutta usein silloin, kun joku muu tunnisti heidän osaamisensa tai

antoi sille arvon. Opiskelukontekstin ulkopuolisissa tilanteissa opiskelijat tunnistettiin asiantuntijoiksi, ja kyselyn vastauksissa tilanteet mainittiin usein. Tilanteet, joissa vastaajat kokivat asiantuntijuutta, liittyivät vastaajien lähipiiriin, sukulaisiin ja ystäviin: ”*Aina, kun joku ystävä pyytää jonkun tekstin tarkastamista, tulee olo, että on edes jonkin sortin asiantuntija, heh.*” (12\_18). Asiantuntijuus tulee esiin myös työympäristöissä:

”*Töissä minua kohdellaan kielen- ja tekstinhuollon asiantuntijana ja minun ohjeisiini luotetaan. Siellä siis koen olevani asiantuntija, vaikka vielä aika paljon kavahdankin kielellisenä auktoriteettina olemista.*” (12\_15)

”*Työelämässä minulle on annettu automaattisesti sellainen asiantuntijan asema, mihin oli vaikea sopeutua, mutta johon olen pikkubiljaa tottunut.*” (12\_16)

Myös alan yleinen arvostus tuotiin esiin – – *asiantuntijuutta voi jossain määrin vahvistaa sekin, että muita saman alan asiantuntijoita pidetään yhteiskunnassa arvossa.*” (22\_6).

Merkittävää on, että vastaajat kielentävät tilanteet niin, että heitä nimenomaan *pyydetään*, he ovat pyynnön kohteita. He eivät siis itse tarjoutu auttamaan tai vaikuta toimivan aktiivisesti, vaan kuvaavat itseään objekteina, joille joku ulkopuolinen *antaa asiantuntijan roolin ja kohtelee asiantuntijana*. Tällöin myös opiskelija voi tunnistaa asiantuntijuutensa: yhteisön, lähipiiriin ja työyhteisön toiminta vahvistaa asiantuntijaidentiteettiä. Kyse on sosiaalisesta tunnustuksesta ja mukaanotosta, joka on tunnistettu keskeiseksi asiantuntijuuden kokemuksen lähtökohdaksi (Hakkarainen ja muut, 2002; Isopahkala-Bouret, 2008).



Huomionarvoista on myös se, että opiskelijat kuvaavat asiantuntijuuttaan arasti. Seuraavassa esimerkissä vastaaja kuvaa, kuinka häntä on pidetty asiantuntijana. Hän kielentää kokemustaan seuraavasti:

” – – *minulta on kysytty apua tai vastausta pulmaan ja olen kyennyt siinä auttamaan. Minua on pidetty aiheen asiantuntijana ja sen vuoksi olen uskaltanut myös ajatella olevani sellainen.*” (12\_10)

Vastaaja positioi itsensä kohteeksi (objekti *minua*, adverbiaali *minulta*), jota on pyydetty tekemään jotain ja joka toimii vasta sitten, kun joku muu on tehnyt aloitteen. Tämän aloitteen jälkeen opiskelija on *kyennyt* ja *uskaltautunut* ajattelemaan itseään asiantuntijana. Vastaavasti seuraavassa esimerkissä vastaaja rajaa asiantuntijuuden *jonkinlaiseksi asiantuntijuudeksi*.

”*Asiantuntijuuden kokemusta vahvistaa ennen kaikkea se, että on joku tai jokin taho, joka luottaa juuri minun työpä-nokseeni jonkinlaisena asiantuntijana.*” (21\_5)

Vastaukset antavat kuvan kehittyvä-nä olevasta asiantuntijaidentiteetistä, jota voisi kuvata jopa hauraaksi. Opiskelijoiden kuvaama kokemus eroaa esimerkiksi Isacsonin ja Heinilän (2020) raportoimista havainnoista, joissa opiskelijat saattavat näyttäytyä omaa osaamistaan yliarvioivina.

Myös yliopistokontekstissa, käytäntöyhteisönsä sisällä opiskelijat kokivat asiantuntijuutta, mutta vastaukset kuvasivat usein sitä, että heidän asiantuntijuutensa tunnistaa joku muu ennen opiskelijaa. Tuo tunnistaja voi olla kurssin opettaja arvioidessaan kurssisuoritusta tai tutkiel-

maa. ”*Olen suorittanut kurssit hyvin arvosanoin, mikä vahvistaa tunnetta siitä, että ymmärrän alan asioita riittävällä tasolla.* – – *Sain myös omasta kandityön luvusta tarkkaa palautetta ja palautteen positiivisuus rohkaisi paljon.*” (11\_21)

Opintosuorituksen arviointi tai palaute voi tuottaa positiivisen kokemuksen asiantuntijuudesta (Räihä ja muut, 2019). Myös se, millainen arvostus opiskelijoihin kohdistuu ja miten heitä puhutellaan, vaikuttaa asiantuntijuuden kokemukseen: ”*Luennoitsijoiden lausahdaessa ’tulevina suomen kielen asiantuntijoina...’ asiaa saattaa hetkellisesti pohtia.*” (11\_5). Kaikkiaan käytäntöyhteisöltä saatu palaute vahvistaa opiskelijan kokemusta siitä, että hänen tietämyksensä ja toimintansa on oikeanlaista asiantuntijayhteisössä. Tämä havainto vastaa Isopahkala-Bouret’in (2008) tuloksia.

## **Itse tunnistettu asiantuntijuus**

**V**astauksissa kuvattiin joitakin tilanteita, joissa asiantuntijuuden kokemus ei kummunnut muiden tuottamasta arvostuksesta vaan perustui itsenäiseen havaintoon osaamisesta. Nä-mä tilanteet voidaan jakaa edelleen kah-teen ryhmään, vuorovaikutuksessa tunnis-tetuksi asiantuntijuudeksi sekä reflektiivi-seksi asiantuntijuuden prosessoinniksi.

## **Vuorovaikutuksessa tunnistettu asiantuntijuus**

**V**uorovaikutuksessa tunnistetun asiantuntijuuden keskeinen piirre on se, että opiskelija on tunnistanut asiantuntijuutensa toimiessaan jossakin vuorovaikutustilanteessa ja kokemus tukee asiantuntijuuden kokemusta. Vuo-

rovaikutukseksi käsitetään tässä sekä suullinen että kirjallinen vuorovaikutus.

Tyypillisesti asiantuntijuus tunnustetaan, kun ollaan tekemisissä oman alan ulkopuolisten kanssa (opiskelijat ovat usein nimenneet heidät *maallikoiksi*).

*”Kursseilla ja muissa opiskeluun liittyvissä tilanteissa asiantuntijuus tuntuu kaukaiselta, maallikkojen kanssa keskustellessa huomaa olevansa ainakin heräilevä asiantuntija.”* (11\_7)

*”Ja varsinkin sitten, kun sitä lähtee tarkastamaan ihan Pohjanmaan kautta, ja toinen on silleen ’en mä nyt ihan näin tarkkaa analyysia tarvinnut’. Taidot riittäisi jo kaikenlaiseen.”* (12\_18)

Opiskelijat kuvaavat osaamistaan auttamisena, neuvomisena ja opastamisena, joka realisoituu liitoskohdissa eli tilanteissa, joissa opiskelijat ovat ainoita oman alansa edustajia. Tällöin asiantuntijan tietämys ja taito toimia vertautuvat muiden toimijoiden tietämykseen ja taitoihin, jolloin oma osaaminen on tunnistettavaa, minkä myös Isopahkala-Bouret (2008) on havainnut.

Myös yliopistoyhteisön sisällä asiantuntijuus on tullut ilmi vuorovaikutuksessa toisten alojen opiskelijoiden kanssa: *”Eniten itsetuntoa asiantuntijana ovat tuoneet muut kuin suomen kielen kurssit, joissa olen työskennellyt muiden alojen opiskelijoiden kanssa.”* (11\_21) Näin monialainen työskentely yliopistoyhteisössä tukee asiantuntijuuden tunnistamista ja kokemusta, mikä vastaa Ainialan ja muiden (2020) tekemiä havaintoja.

Vastauksissa tulee esiin oman käytäntöyhteisön merkitys. Se, millainen asenne käytäntöyhteisön muista jäsenistä välittyy arkisissakin tilanteissa, vaikuttaa asiantun-

tijuuden kokemukseen: *”Alan luennoille osallistuminen tai kirjallisuuden lukeminen vahvistavat tunnetta, että olen päässyt sisäpiiriin, joka ymmärtää, mistä nyt puhutaan. Muutenkin aktiivinen kielitieteily ja muiden asiantuntijoiden kanssa oleminen antaa fiiliksen siitä, että olen osana jotain asiantuntijapiiriä.”* (13\_7)

Myös opiskelukavereiden kanssa muodostettu kollegiaalinen pienyhteisö tukee ja auttaa havaitsemaan asiantuntijuutta: *”Graduseminaarissa vertaisarviointi toimii myös jonkinlaisena asiantuntijuuden rohkaisijana. Että minä olen käypä kommentoimaan toisten suomen kielen asiantuntijoiden tekstejä.”* (12\_16)

Yliopisto monipuolisena käytäntöyhteisöjen maisemana voi tukea asiantuntijuutta olemassa olevien toimintamallien avulla niin, että mahdollisuuksia asiantuntijuuden kokemukseen tehdään tietoiseksi ja niitä sanallistetaan (esim. seminaarikäytäntö).

## **Reflektiivinen asiantuntijuuden prosessointi**

**A**siantuntijuuden kokemus on voinut tulla esiin tilanteissa, joissa omaa osaamista on voinut tunnustaa ja reflektoida suhteessa aiemmin opittuun. Jo pelkkä opintosuoritusotteen tarkastelu auttaa pohtimaan omaa osaamista, ja kun aiemmin opittu asia tulee esiin toisella kurssilla, vahvistuu osaamisen kokemus tunnistamisen kautta.

Opiskelukontekstin ulkopuolella arkitilanteet voivat tarjota mahdollisuuden asiantuntijuuden reflektointiin ja kokemukseen: *”Tuolla opintojen ulkopuolella asiantuntijuuden kokemuksia tulee, kun alkaa miettiä jotain arjen ilmiöitä opitun kautta. Siinä tajuaa, että oma tapa hab-*

*mottaa maailmaa ja kieltä on muuttunut, vaikka monesti tuntuu, ettei se mihinkään muutu eikä mitään varsinaisesti opi.”* (11\_6)

## **Saavuttamaton asiantuntijapositio**

**O**piskelijat kuvaavat vastauksissaan asiantuntijuutta myös kaukaisena tai epäilevät omaa asiantuntijuuttaan. Kiinnostavaa onkin tarkastella, millaiseksi asiantuntijuus tällöin hahmotuu ja miten sitä kuvataan.

Opiskelijat epäilevät vastauksissa osaaamistaan ja tietämystään ja kokevat inhimillisen pääomansa riittämättömänä (Tomlinson, 2017):

*”Suoraan sanottuna suuri osa kursseista on mennyt ihmetellessä, että miten ihmeessä sitä ikinä olisi sellaisessa tilanteessa, että hallitsisi nämä asiat niin hyvin, että voisi nimittää itseään asiantuntijaksi.”* (11\_6)

*”Usein tuntuu siltä, että tietää paljon, mutta ei kuitenkaan niin paljon, että voisi sanoa olevansa asiantuntija. Kursseilla ja muissa opiskeluun liittyvissä tilanteissa asiantuntijuus tuntuu kaukaiselta.”* (11\_7)

*” – [alan] kurssilla oli paljon asioita, joista tuli olo, että tämä ainakin asiantuntijan pitäisi tietää, mutta en tiedä!”* (11\_10)

Vastaukset heijastelevat asiantuntijuutta, jossa painottuvat tiedonhankinta- ja -käsittelyprosessit ja tietämys (Hakkarainen ja muut, 2002; Isopahkala-Bouret, 2008), sillä opiskelijat viittaavat puuttuvaan osaamiseensa puuttuvana tietämisenä. Vastauksista heijastuu yksilön riittämättömyys ja puutteellisuus (esim. ”asi-

*antuntijan pitäisi tietää, mutta en tiedä”),* eikä niinkään ajatus vuorovaikutuksessa ja yhteisössä kehittyvästä asiantuntijuudesta.

Toisaalta opiskelijat kuitenkin tunnistavat, että asiantuntijuus ja tietäminen ovat kontekstisidonnaisia: *”Tietyissä yksittäisissä tilanteissa koenkin olevani asiantuntija, mutta silti on vielä vaikeaa sanoa sellainen olevani. Tuntuu, etten tiedä tarpeeksi.”* (12\_16) Asiantuntijuuden kokeminen riippuu tilanteesta, eikä asiantuntijuus ole pysyvä henkilökohtainen ominaisuus (Isopahkala-Bouret, 2008). Samalla vastauksessa kuitenkin heijastuu asiantuntijuuden prosessimainen luonne, jossa asiantuntijuus syvenee ja kehittyy (Tynjälä, 1999).

Opiskelijoiden vastauksissa korostuu asiasisältöjen hallinta tai hallinnan puute (tietäminen), kun taas Isopahkala-Bouret’n (2008) haastatteleminen asiantuntijoiden vastauksissa asiantuntijuuteen liittyy pikemminkin asioiden välisten yhteyksien ja tiedon soveltamismahdollisuuksien ymmärtäminen eli tiedon käyttö toimintatapana (Tynjälä, 1999). Toisaalta ilman riittävää tietämystä asiantuntijuuden kokemukseen liittyvä luottamuksen ja varmuuden tunne ei voi rakentua.

Vastauksista näkyy myös Isopahkala-Bouret’n (2008) kuvaama asiantuntijuuden valtaan kietoutuva luonne. Oma osaaminen ei näyttäydy käytäntöyhteisössä asiantuntijuutena eikä oikeuta auktoriteettiin, jolloin kokemus asiantuntijuudesta jää heikoksi.

*”Opintojen aikana ja yhteydessä olen poikkeuksetta ollut opiskelijan asemassa, jolloin asiantuntijana on joku muu, käytännössä opettaja. En siis koe olevani opiskelijana asiantuntija.”* (11\_1)

*”Opiskellessa joskus, mutta harvoin, sillä aina tuntuu, että huoneessa on joku, joka tietää asioista enemmän.” (13\_9)*

Yliopistossa käytäntöyhteisönä voi olla toiminta- tai puhetapoja, jotka eivät tue opiskelijan asiantuntijuuden kasvua. Tietämyksen epäsuhta – opettaja tietää, opiskelija ei – korostuu erityisesti opintojen alkuvaiheessa, mutta viimeistään maisterivaiheessa kokemuksen osallisuudesta käytäntöyhteisössä tulisi tukea asiantuntijaidentiteettiä.

Myös se, mitä asiantuntijuuteen vaaditaan, tuntuu epäselvältä: *”Kaiken järjen (ja suoritettujen opintojen) mukaan minulla pitäisi olla riittävät tiedot, mutta kun käytännön kokemus puuttuu, herää epäily omien tietojen ja taitojen riittävydestä.” (11\_3)* Asiantuntijakokemus on yhteydessä kulloisiinkin työtehtäviin, millaista tietämystä oletetaan ja millaisia kykyjä edellytetään, ja jos opiskelijalla ei ole kokemusta oman alan työtehtävistä, hänen voi olla vaikea hahmottaa, millainen tietämys riittää ja miten asiantuntija kehittyy työssään (Isotalo, 2020). Mahdollisuus tutustua alan asiantuntijoiden työhön mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opintoja voi olla keino tukea asiantuntijakokemuksen kehittymistä (Honkanen & Komppa, 2022; Jackson, 2016).

### **Asiakkaan näkökulma opiskelijan asiantuntijuuteen**

**E**sittelemme seuraavaksi Metropolian tietohallinnon edustajien näkemyksiä kielikonsulttiopiskelijoiden asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä. Kuten on käynyt ilmi, asiantuntijuuteen ei liity vain asianomaisen käsitys itsestään ja kokemus identiteetistään. Asiaan vaikuttaa myös se, miten muut yksilöön suhtautuvat ja millaisen sosiaalisen arvos-

tuksen hänelle antavat. Asiantuntijaroolin omaksumisessa ja asiantuntijuuteen sosiaalistumisessa on olennaista asiantuntijuuden tunnistaminen ja tunnustaminen. Työelämän näkökulmasta keskeistä asiantuntijuuden tunnustamisessa on se, miten asiakas suhtautuu asiantuntijan työpanokseen. Metropolian tietohallinnon ja kielikonsultoinnin kurssin pitkäaikaista yhteistyötä voidaan sinällään pitää tunnustuksena opiskelijoiden osaamisesta.

Asiakkaalta saatu myönteinen palaute tukee opiskelijoiden ammatillista identiteettiä. Hyvin sujuneen työn myötä asiakkaan käsitys opiskelijoiden asiantuntijuudesta vahvistuu, mikä vaikuttaa samalla opiskelijoiden käsityksiin omasta asiantuntijuudestaan (Tynjälä, 1999; Hakkarainen ja muut, 2002; Anttila, 2011). Metropolian tietohallinnon odotukset konsultointia kohtaan ovat tarkentuneet ja laventuneet. Aikaisempien vuosien opiskelijoiden toiminta on vaikuttanut asiakkaan odotuksiin seuraavien konsulttien osaamisesta. Pitkäaikainen asiakassuhde on myös nostanut seuraavan vuoden kursсилаisten asiantuntijuuden rimaa.

*“Ensimmäisen vuoden jälkeen tuntui luonnolliselta lähteä viemään eteenpäin yhteistä prosessia. Ei enää ajateltu heitä opiskelijoina. Tehtävänanto oli otettu omakseen, ja he itse olivat ottaneet vastuun hommasta. Sittemmin ei ole tarvinnut ohjata vaan neuvotella.” (Suullisen haastattelun muistiinpano)*

*“Tehdessäni yhteistyötä suomen kielien opiskelijoiden kanssa he ovat ensitaapamisesta alkaen vakuuttaneet minut asiantuntemuksellaan. Suurinta osaa opiskelijoista en olisi erottanut valmiista asiantuntijoista.” (Sähköpostihaastattelu)*

Se, että opiskelijat on otettu vastaan tasapuolisina neuvotteluosapuolina, on osoitus opiskelijan asettamisesta asiantuntijaposition. Asiantuntijuuteen oppiminen on tilannesidonnaista: mitä lähemmäksi aitoa asiakaskokemusta opiskelijat pääsevät, sitä todennäköisemmin he sijoittavat itsensä asiantuntijan rooliin, ja tämä kytkeytyy käsityksiin siitä, mitä asiantuntijan tulisi olla ja miten hänen tulisi toimia erilaisissa työtilanteissa (Isopahkala-Bouret, 2008; Anttila, 2011; Tynjälä, 2010).

Asiantuntijaposition omaksuminen ja siihen kehittyminen on näkynyt neuvottelutilanteiden lisäksi muissa aidoissa tilanteissa, esimerkiksi tietohallinnon henkilökunnan koulutuksissa. Metropolian edustajan mukaan opiskelijoiden kohtaamisesta syntyy *”hyvä fiilis ensi tapaamisesta alkaen ja asian hoitamisesta tulee varma vaikutelma. Koulutustilaisuudet ovat ihan kuin valmiiden asiantuntijoiden esityksiä. Itsevarmuus ja hyvä valmistautuminen näkyy.”* (Sähköpostihaastattelu)

Tasavertainen asiakassuhde ja asiakkaan odotukset antavat opiskelijoille rohkeutta tarttua sellaisiinkin kehittämistehtäviin, joihin yliopisto-opintojen eikä omien kokemustenkaan pohjalta ole kehittynyt valmiita toimintamalleja. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta onkin oleellista halu tarttua uusiin ongelmiin ja ratkaista niitä, jolloin orastava asiantuntija joutuu pohtimaan ja arvioimaan yliopiston teorialuennoilla oppimaansa ja laajemmin osaamistaan suhteessa uudensuoritus tilanteisiin ja kehittämishaasteisiin. Näin asiantuntijuus kehittyy sosiaalisena ja vuorovaikutteisena prosessina, ja kurssi on toiminut niin kutsuttujen rajanylitystaitojen kehittäjänä, teoreettisen tiedon ja käytännöllisen työssä oppimisen yhteen niveltäjänä (Anttila, 2011; Tynjälä, 2010).

Vaikka Metropolian tietohallinnon tarpeet ovat muuttuneet yhteistyön kuluessa, käsitykset asiantuntijuuden kriteereistä ovat säilyneet samanlaisina. Metropolian tietohallinnon näkökulmasta asiantuntija on *”henkilö, joka osaa kartoittaa asiakkaan tarpeen kokonaisvaltaisesti asiakkaan näkökulmaan samaistuen ja pystyy sen pohjalta auttamaan asiakasta tuottamaan tarvitsemiaan kirjallisia materiaalikokonaisuuksia laadukkaasti, tarkoitukseen soveltuvalla tyyllillä.”* (Sähköpostihaastattelu)

Kysymykseen, miten opiskelijoiden asiantuntijuus on tullut ilmi tehtäväksienannoissa, sähköpostitse annettu vastaus kiteyttää piirteitä kielikonsultin ammattitaidon ulottuvuuksista:

- *Opiskelijat osaavat tuottaa oikein kirjoitettua ja sujuvaa suomen kieltä ja korjata täysin toisen tuottamassa tekstissä havaitsemansa virheet.*
- *Opiskelijat osaavat samaistua toisen henkilön näkökulmaan. Tämä kyky tulee esille esimerkiksi asiakkaan tarpeen kartoittamisessa ja ymmärtämisessä sekä samastumisessa tuotettavan tekstin lukijan näkökulmaan.*
- *Opiskelijat osaavat tuottaa laadukkaita, räätälöityjä koulutuskokonaisuuksia.*
- *Opiskelijat osaavat tuottaa kartoittamiinsa tarpeisiin soveltuvia ratkaisuehdotuksia.*
- *Opiskelijat osaavat hyödyntää työssään ulkopuolista lähdeaineistoa.*

Luettelosta voi havaita, että opiskelijat ovat konsultointitehtävissään työstäneet jokaista asiantuntijuuden kolmea eri ulottuvuutta ja toteuttaneet projektinsa aikana tiedonhankinnan, osallistumisen ja tie-

donluomisen prosesseja (Hakkarainen ja muut, 2002) ja että asiakas on tunnistanut ulottuvuudet omasta näkökulmastaan.

Ensimmäisten vuosien kokemuksista tehdyt päätelmät ja opiskelijoiden toiminnasta saadut palautteet ovat johtaneet siihen, että Metropolian tietohallinto on antanut opiskelijoille yhä haastavampia tehtäviä. Opiskelijoita on houkuteltu muutamana viime vuonna yhä tietoisemmin osaamisen ääri laidalle ja samalla ideoitu tietohallinnon toimintaan tuoreita näkökulmia ja työskentelymuotoja. Asiantuntijuus on alettu nähdä yksittäisten opiskelijoiden ominaisuuksia laajempänä, monisuuntaisena asiakas-kielikonstulttiimin kykynä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta se on yhteisöllistä työntöä, jonka avulla yksilö saadaan kokeilemaan rajojaan, syventämään osaamistaan ja refleктоimaan sitä yhdessä muiden kanssa (Hakkarainen ja muut, 2002).

## **Tulosten yhteenveto ja pohdinta**

**A**rtikkelimme tutkimuskysymykset olivat: milloin ja millaisissa tilanteissa opiskelija on kokenut olevansa asiantuntija alallaan ja millaisena asiantuntijana työelämäkumppani näkee opiskelijan. Opiskelijoiden vastausten perusteella opiskelijat kokivat asiantuntijuutta, kun he olivat tekemisissä sellaisten ihmisten kanssa, jotka eivät olleet kielen asiantuntijoita tai edustaneet samaa alaa. Oma tietämys ja osaaminen olivat opiskelijoille tunnistettavia esimerkiksi monitieteisissä vuorovaikutustilanteissa. Vastaajat kuvasivat myös yhteisöllisiä, käytäntöyhteisön tukemia tilanteita, joissa asiantuntijuus oli tullut näkyväksi.

Aineiston mukaan opiskelijat ovat kai-noja eivätkä tunnista osaamistaan itsenäisesti, sillä kokemus asiantuntijuudesta tulee esille, kun joku muu tunnistaa osaamisen ja antaa asiantuntijan roolin. Opiskelijat kuvasivat vastauksissaan samoja piirteitä, joita esimerkiksi Isopahkala-Bouret (2008; 2005) on havainnut tutkimuksessaan työuraa tehneiden asiantuntijoiden kokemukseksi asiantuntijuudesta. Kokemuksessa yhdistyvät tilanteessa riittävä ja asiaankuuluva tietämys, tilannesidonnainen kyky toimia ja luottamus ja varmuus omasta osaamisesta.

Asiantuntijuus, joka tutkimuksemme kontekstissa ei ole sidottu johonkin tiettyyn profession, näyttätyy myös saavuttamattomana tai kaukaisena vielä maisteriopintovaiheessakin. Tämän voi arvella liittyvän epävarmuuteen omasta työllistyvyydestä, jota esimerkiksi humanistisen alan opiskelijat kokevat (Räty ja muut, 2020). Toisaalta voidaan ajatella, että vastaajat tunnistivat osaamisensa rajat, mikä myös on asiantuntijuudelle tyypillistä (Tynjälä, 1999). Vastauksissa painottui tiedollinen asiantuntijuus, mikä voi johtua osin kysymyksenasettelusta mutta minkä voi toisaalta tunnista yliopisto-opinnoista heijastuvaksi näkökulmaksi (Anttila, 2011).

Asiakkaan näkökulmasta asiantuntijuuden kokemuksessa ratkaisevaa on ollut työn laatu: yhteistyön jatkuttua vuosia asiakkaan edustajat eivät ole enää ajatelleet toimivansa opiskelijoiden vaan alan asiantuntijoiden kanssa. Asiantuntijuuden kokemusta on vahvistanut asiantuntijamainen toiminta, esimerkiksi asiakasneuvottelutilanteet, joissa opiskelijat ovat toimineet varman oloisesti ja ottaneet vastuuta. Asiakkaan kuvauksessa painottuivat osallistumisen ja tiedonluomisen prosessit, kun taas opiskelijoiden oma koke-

mus asiantuntijuudesta painotti tiedollista osaamista. Vaikuttaa siltä, että opiskelijat eivät aiempien tutkimushavaintojen mukaisesti (Tuononen ja muut 2019) joko tunnistanee osallistumiseen ja tiedon luomiseen liittyviä taitoja asiantuntijuutensa osaksi tai he eivät osanneet sanallistaa niitä, sillä asiakkaan kuvaamat asiantuntijuuden ominaisuudet eivät tulleet opiskelijoiden vastauksissa esiin.

Edellä esitettyjä havaintoja tarkastellessa täytyy kuitenkin muistaa, että tutkimuksen aineisto on pieni ja se on kerätty vain yhdeltä humanistiselta alalta, joten johtopäätöksiä ei voi yleistää koskemaan kaikkia opiskelijoita. Tulokset antavat kuitenkin näkökulman opiskelijoiden kokemukseen asiantuntijuudesta, ja tulosten luotettavuuden parantamiseksi aineistoesimerkkejä on pyritty esittelemään mahdollisimman paljon.

### **Yliopistoyhteisö asiantuntijuuden kasvun tukena**

**M**iten yliopistoyhteisö käytäntöyhteisönä voisi tukea asiantuntijaksi kasvua ja täyttää eksplisiittisemmin lupausta tutkinnon tuottamasta asiantuntijuudesta? Kokemus asiantuntijuudesta rakentuu vuorovaikutuksessa: tilanteissa, joissa pääsee toimimaan osana asiantuntijoiden käytäntöyhteisöä, voi saada riittävän vastuullisia ja haastavia tehtäviä ja saa sosiaalista tunnustusta osaamisestaan (Isopahkala-Bouret, 2008; Hakkarainen ja muut, 2002). Tätä tukemaan on kehitetty esimerkiksi integratiivista pedagogiikkaa ja työelämäyhteistyössä tehtäviä kursseja (Tynjälä, 1999). Teoreettisten kurssien ja opintojen osalta opettajan ja opiskelijoiden ero tiedoissa ja taidoissa on usein ilmeinen, ja opiskelijan kokemus oppijan roolista ja identiteetistä vahvistuu. Työelämäyhteis-

työssä tehtävät opinnot asettavat opettajan ja opiskelijan tasavertaisempaan ja kollegiaalisempaan asemaan: esimerkiksi kursilla opiskelijat käyvät tapaamassa asiakasta ja tuntevat toimeksiannon paremmin kuin opettaja. Kurssilla opettaja mallintaa käytäntöyhteisön tapaa toimia ja on näin eräänlainen valmentaja; asiakkaalta saadun tehtävän asiantuntija on opiskelija.

### *Kokemus asiantuntijuudesta rakentuu vuorovaikutuksessa.*

Koulutusohjelma voi tukea asiantuntijaksi kasvua tarjoamalla rakenteita ja identiteettityötä tukevia puhetapoja. Yksinkertaisimmillaan osaamisen tunnistamista tukevia rakenteita ovat opintojaksokuvaukset, joissa sanallistetaan jakson tuottama osaaminen. Käytäntöyhteisön jäsenten työurien sanallistaminen esimerkiksi luennoijan esittelyn yhteydessä mallintaa urapolkuja ja tarjoaa aineksia identiteettityölle. Myös seminaareissa tehtävän vertaistyöskentelyn käsitteleminen asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta voi olla tarpeen.

Erityisesti silloin, kun koulutusohjelma ei valmista opiskelijoita mihinkään tiettyyn profession, asiantuntijuuden kasvua tukevien käytäntöyhteisöjen löytäminen voi olla haastavaa. Asiantuntijaidentiteetin kehittymisen tuki tulisi huomioida jo opintojen alussa (Daniels & Brooker, 2014; Jackson, 2016). Esimerkiksi alumnien ja mentorointiohjelmien tarjoama näkökulma asiantuntijatyön vaatimuksiin auttaa hahmottamaan työelämän vaatimuksia ja suhteuttamaan omaa osaamista niihin (Jackson, 2016; Honkanen &

Komppa, 2022). Samoin työelämäharjoittelu ja työelämäyhteistyössä tehtävät opinnot tarjoavat mahdollisuuden toimia eri käytäntöyhteisöjen rajamaastoissa ja tunnistaa osaamista ja osaamistarpeita (Jackson, 2016).

Täytyy kuitenkin muistaa, ettei asiantuntijuus ole pysyvä vaan kontekstisidon-

nainen ja kehittyvä ominaisuus eikä yliopisto tuota valmiita asiantuntijoita (Palonen ja muut, 2017). Yliopistosta ja korkeakoulusta valmistuvalla on kuitenkin syytä olla luottamus alati kehittyvään tiedolliseen ja taidolliseen asiantuntijuuteensa, eväät asiantuntijamaiseen toimintatapaan ja taitoa osallistua erilaisten käytäntöyhteisöjen toimintaan.

---

---

*Pasi Lankinen menehtyi äkillisesti artikkelin toimitusprosessin aikana.  
Hän ehti saada tiedon artikkelin lopullisesta hyväksynnästä,  
ja olen pyrkinyt parhaani mukaan viimeistelemään artikkelin.*

*Omistan tämän pitkäaikaiselle yhteistyöllemme perustuvan  
artikkelin Pasiin muistolle.*

*Johanna Komppa*

---

---

## Lähteet

de Nooijer, J., Dolmans, D. H. J. M. & Stalmeijer, R. E. (2022). Applying Landscapes of Practice Principles to the Design of Interprofessional Education. *Teaching and Learning in Medicine* 34(2), 209-214. <https://doi.org/10.1080/10401334.2021.1904937>

Ainiala, T., Olsson, P., Mattila, H. & Vesalainen, M. (2020). Työelämätaidot korkeakouluopetuksessa. Opiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden ja taitojen kehittymisestä monialaisella kaupunkitutkimuksen projektiurssilla. *Aikuiskasvatus*, 40(2), 96–111. <https://doi.org/10.33336/aik.95449>

Anttila, K. (2011). Asiantuntijuuden kehittymisestä. Teoksessa J. Kaisto & J. O. Liimatainen (toim.), *Asiantuntijaksi kasvun tukeminen korkeakoulussa. Ajatuksia urasta, asiantuntijuudesta ja opiskelun etenemisestä* (ss. 18–26). Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514296246>

Carver, E. & Kangas, T. (2019). Helsingin yliopiston maisteriuraseurantaraportti. Vuosina 2003–2013 valmistuneet. Helsingin yliopisto 27.9.2019. Haettu 15.2.2023. [https://studies.helsinki.fi/sites/default/files/inline-files/Helsingin\\_yliopisto\\_2003-2013\\_maisteri.pdf](https://studies.helsinki.fi/sites/default/files/inline-files/Helsingin_yliopisto_2003-2013_maisteri.pdf)

Daniels, J. & Brooker, J. (2014). Student identity development in higher education: Implications for graduate attributes and work-readiness. *Educational Research*, 56(1), 65–76. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.874157>

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia*, 37(6), 448–464.

Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise. Professional and educational perspectives*. Elsevier Scientific Publ. Co.

Helle, L., Tynjälä, P. & Vesterinen, P. (2006). Work-related project as a learning environment. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.), *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges* (ss. 195–208). Emerald Publishing Limited.

Honkanen, S. & Komppa, J. (2022). Opiskelijasta asiantuntijaksi: oman osaamisen sanoittaminen. *Yliopistopedagogiikka* 29(1). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2022/08/22/opiskelijasta-asiantuntijaksi-oman-osaamisen-sanoittaminen/>

Isacsson, A. & Heinilä, H. (2020). Työelämäedustajien näkemykset vastavalmistuneiden tradenomiien ja restonomien osaamisesta. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (toim.), *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa* (ss. 73–74). Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8414-4>

Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 84–93. <https://doi.org/10.33336/aik.93808>

Isopahkala-Bouret, U. (2005). *Joy and struggle for renewal: a narrative inquiry into expertise in job*



*transitions*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1636-1>

Isotalo, H. (2020). Tutkimus generalistialojen opiskelijoiden työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana. Pro gradu. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202103157392>

Jackson, D. (2017). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. *Higher Education*, 74(5), 833–853. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0080-2>

Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925–939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>

Karvinen, M., Vehmaa, A. & Keskinen, M. (2019). Muuttuvien työelämätaitojen sisällyttäminen tekniikan alan koulutukseen: tapaus tutkimus Aalto-yliopiston vesi- ja ympäristötekniikan maisteriohjelmasta. *Yliopistopedagogiikka* 26(1), 20–41. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/03/11/tyoelamataidot-vesi-ja-ymparistotekniikka/>

Kielitoimiston sanakirja. s.v. asiantuntija. <https://www.kielitoimiston.sanakirja.fi/> (Luettu 15.2.23)

Kykyri, V.-L. & Puutio, R. (2015). Johdanto konsultointiin ja konsultatiiviseen työotteeseen. Teoksessa R. Puutio & V.-L. Kykyri (toim.) *Konsultointi keskusteluna. Vuorovaikutuksen vivahteita ja tilanneherkkää tasapainoilua* (ss. 16–29). Metanoia Instituutti.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Mäki, K. (toim.) (2020). *Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva? Korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittäminen*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202102185258>

Palonen, T. & Gruber, H. (2010). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia* (ss. 41–56). WSOYpro.

Palonen, T., Lehtinen, E. & Hakkarainen, K. (2017). Asiantuntijuuden kehittyminen ja tieteenalan jäseneksi kasvaminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (ss. 40–62). Vastapaino.

Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S.

Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: koulutuksen ja työelämän näkökulmia* (ss. 13–37). WSOYpro.

Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. (2010). Employability and Finnish University Graduates. *European Educational Research Journal* 9(1), 45–55. <http://dx.doi.org/10.2304/eejr.2010.9.1.45>

Räihä, P., Mankki, V. & Samppala, K. (2019). Kirjallisen palautteenmerkitys yliopisto-opiskelijalle. *Yliopistopedagogiikka*, 26(2), 8–22. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/08/12/kirjallisen-palautteen-merkitys/>

Räty, H., Hytti, U., Kasanen, K., Komulainen, K., Siivonen, P. & Kozlinska, I. (2020). Perceived employability and ability self among Finnish university students. *European Journal of Psychology of Education* 35, 975–993. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00451-7>

Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>

Tomlinson, M. & Jackson D. (2019). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education* 46(4), 885–900 <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi.

Tuononen, T. (2019). *Employability of university graduates. The role of academic competences, learning and work experience in the successful transition from university to working life*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5123-0>

Tuononen, T., Kangas, T., Carver, E. & Parpala, A. (2019). Yliopisto-opintojen anti viisi vuotta valmistumisen jälkeen – Tukivatko yliopisto-opinnot työelämätaitojen kehittymistä työuran näkökulmasta? *Yliopistopedagogiikka*, 26(1), 8–19. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/02/08/yliopisto-opintojen-anti-tyoelamataitojen-kehittyminen/>

Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: koulutuksen ja työelämän näkökulmia* (ss. 79–95). WSOYpro.

Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (ss. 160–179). WSOY.

Työpeda-hanke (n.d.). *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*. (2018–2020) <https://www.tyopedafi/>

Wenger, E. (2010). Conceptual tools for CoPs as social learning systems: Boundaries, identity, trajectories and participation. Teoksessa E. Wenger (toim.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (ss. 125–143). Springer.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

