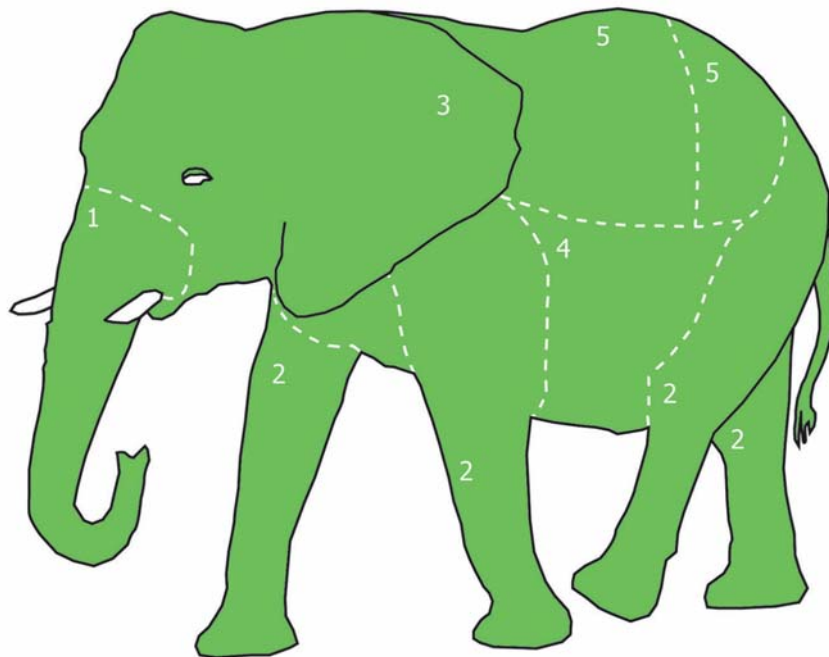


Anne Laajalahti

Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 225

Anne Laajalahti

Vuorovaikutusosaaminen ja sen
kehittyminen tutkijoiden työssä

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
maaliskuun 29. päivänä 2014 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, auditorium S212, on March 29, 2014 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2014

Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 225

Anne Laajalahti

Vuorovaikutusosaaminen ja sen
kehittyminen tutkijoiden työssä



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2014

Editors

Tarja Valkonen

Department of Communication, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korhokangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture: "Five blind men and an elephant" (Anne Laajalahti 2014).

URN:ISBN:978-951-39-5618-9

ISBN 978-951-39-5618-9 (PDF)

ISBN 978-951-39-5617-2 (nid.)

ISSN 1459-4323 (nid.), 1459-4331 (PDF)

Copyright © 2014, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2014

"At times of change,
the learners are the ones who will inherit the world,
while the knowers will be beautifully prepared
for a world which no longer exists."
Alistair Smith (2011)

ABSTRACT

Laajalahti, Anne

Interpersonal communication competence and its development in the work of researchers

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2014, 387 p.

Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323 (nid.), 1459-4331 (PDF); 225

ISBN 978-951-39-5617-2 (nid.)

ISBN 978-951-39-5618-9 (PDF)

English summary

Diss.

Researchers encounter a wide variety of interpersonal communication situations in the course of their work. Yet, little research has approached the work of researchers from the perspective of interpersonal communication competence. The aim of this study is to describe and analyse researchers' experiences and the meanings they give to interpersonal communication competence and its development in their work. Thus, the purpose is to understand what interpersonal communication competence is in the work of researchers and how it develops by learning at work.

The research task is approached qualitatively by addressing researchers' own understanding of the topic. The study draws on the basis of philosophical hermeneutics and uses a method referred to as thematic writing. The data consist of written essays collected from researchers (N=311) at diverse points in their careers, yet all with a doctoral degree. The data were gathered by means of a web-based questionnaire from 7 government research institutes and 14 national centres of excellence in research (CoEs) in Finland, and analysed from a data-driven perspective using thematic and qualitative content analysis.

The findings reveal that the work of researchers necessitates multifaceted interpersonal communication competence and that various changes, dark sides, and dialectical tensions create specific needs for interpersonal communication competence. Researchers consider interpersonal communication competence to be essential in their work, and according to them, it may have important effects on, for example, their career development and community integration, on the efficiency, quality, and reliability of research work, on atmosphere, conflicts, and well-being in the workplace, and on collaboration and networks, reputation, and trust. The findings demonstrate the diversity of learning experiences and facilitate understanding of the work of researchers as a learning environment for the development of interpersonal communication competence. In the future, the findings could be utilised in developing research environments, research training, and formal communication education. In conclusions, the implications of the study and the prospects for further research are discussed.

Keywords: informal learning, interpersonal communication competence, learning at work, research work, speech communication

Author's address Anne Laajalahti
Department of Communication
University of Jyväskylä, Finland
anne.laajalahti@jyu.fi

Supervisor Senior Lecturer, Ph.D. Tarja Valkonen
Department of Communication
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Senior Researcher, Ph.D. Helena Aittola
Finnish Institute for Educational Research
University of Jyväskylä, Finland

University Lecturer, Ph.D. Maija Gerlander
School of Communication, Media and Theatre
University of Tampere, Finland

Opponent Senior Researcher, Docent, Ph.D. Anu Järvensivu
Work Research Centre
University of Tampere, Finland

ESIPUHE

Viestintään ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyvällä osaamisella on keskeinen rooli niin työelämässä kuin laajemminkin yhteiskunnassa, eikä kyseessä ole vain tyhjä toteamus vaan jotain, mitä me kaikki saamme myös oma-kohtaisesti todentaa elämämme aikana. Vuorovaikutusosaamisen tärkeyteen törmää päivittäin erilaisissa yhteyksissä – niin tutkimuskirjallisuutta läpikäydessä kuin arkielämää eläessä. Vuorovaikutusosaaminen kuuluu erottamattomasti myös tutkijoiden työhön; sisältäähän tutkijoiden työ monenlaisia vuorovaikutustilanteita, -suhteita ja -haasteita, jotka edellyttävät monipuolista vuorovaikutusosaamista. Vaikka vuorovaikutusosaamista on tutkittu jo suhteellisen runsaasti erilaisissa yksityis- ja työelämän konteksteissa, liittyy sen luonteeseen ja kehittymiseen tutkijoiden työssä sekä ylipäätäänkin aikuisuudessa monia mielenkiintoisia kysymyksiä vailla vastausta. Nämä kysymykset innoittivat minua aloittamaan tämän tutkimuksen tekemisen.

Päätökseni ryhtyä valmistelemaan väitöskirjatyötä kumpusi halusta oppia uutta ja ymmärtää paremmin, miten meistä tulee tällaisia ihmisiä ja viestijöitä kuin olemme. Millainen ilmiö vuorovaikutusosaaminen on ja miten se kehittyy informaalisti työssä oppimalla? Rajautuminen nimenomaan tutkijoiden vuorovaikutukseen ja sitä koskeviin osaamisen, oppimisen ja kehittymisen kysymyksiin on ollut antoisaa, ja voin ilokseni todeta oppineeni väitöskirjaprosessin aikana paljon uutta niin tutkimusaiheestani kuin tutkimuksen tekemisestä yleisemminkin. Ilman tätä kokemusta monta kiehtovaa ajatusmatkaa olisi jäänyt tekemättä ja monta tilaisuutta haastaa itsensä uuden oppimiseen mennyt ohi.

Tahdon kiittää kaikkia tutkimukseeni osallistuneita tutkijoita ajasta ja kokemuksien jakamisesta. Ilman teitä tämän tutkimuksen tekeminen ei olisi ollut mahdollista. Väitöskirjatyöni ohjaaja lehtori, FT Tarja Valkonen on kannustanut minua koko väitöskirjaprosessin ajan, ja häntä kiitän ajasta sekä antoisista keskusteluistamme. Olen iloinen, että olen saanut valmistella väitöskirjatyöni asiantuntevassa ja innostavassa ohjauksessasi. Kaunis kiitos kuuluu myös professori Maarit Valolle. On pitkälti ansiotasi, että ylipäätään koskaan hakeuduin väitöskirjatyön tekijäksi. Samalla tahdon kiittää yliopistonlehtori, FT Maili Pörhölää, yliopistonlehtori, FT Leena Mikkolaa sekä koko puheviestintä-oppiaineen henkilökuntaa rohkaisusta, mieltä avartaneista näkemyksistä ja eteenpäin auttaneesta palautteesta, josta olen saanut nauttia koko tutkimusprosessini ajan.

Kiitän lämpimästi työni tarkastajia erikoistutkija, KT Helena Aittolaa ja yliopistonlehtori, FT Maija Gerlanderia arvokkaista kommentteista ja hyvästä yhteistyöstä väitöskirjatyöni esitarkastusvaiheessa. Palautteenne auttoi minua selkiyttämään sanomisiiani ja innosti viimeistelemään tutkimusraporttini lopulliseen asuunsa. Olen kiitollinen myös dosentti Anu Järvensivulle, joka suostui nopealla aikataululla tulemaan työni vastaväittäjäksi.

Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitokselle on aina ollut mukava kävellä töihin. Olen onnellinen, että olen saanut valmistella väitöskirjani työyhteisössä, jonka jäseniä ja toimintaa arvostan. Kiitos esikuvana olemisesta, ajatuksia herättäneistä keskusteluista sekä kaikista nauruntäyteisistä hetkistä. Eri-

tyinen kiitos kuuluu tohtoriopiskelijakollegoilleni, jotka pitivät huolen siitä, että vaikka teimme töitä tosissamme, emme kuitenkaan koskaan työskennelleet liian totisina. En voi liiaksi korostaa vertaistukenne, ystävyttenne ja aina seurassanne vallinneen yhteishengen merkitystä. Etenkin väitöskirjatutkija Salme Korkala, johdon konsultti, FT Pipsa Purhonen, julkaisuamanuenssi Sini Tuikka, erikoistutkija, FT Sanna Herkama, yliopistonlehtori Teemu Kauppi sekä yliopistonopettaja Panu Uotila ovat tuoneet työpäiviini ehtymätöntä iloa ja valaneet minuun uskoa tutkijaksi kasvamisen tiellä. Tahdon kiittää myös valtakunnallisen Viestintätieteiden tohtoriohjelma COREn väkeä. Olen etuoikeutettu, että olen saanut vuosien varrella kokea ja jakaa kanssanne paljon tärkeää. Erityisesti Ira Virtasta, FT Jonna Koposta, FT Päivi Setälää sekä FT Leena Ripatti-Torniaista kiitän tukena ja ilona olemisesta väitöskirjavuosien aikana.

Väitöskirjatyöni tekeminen ei olisi ollut mahdollista ilman taloudellista tukea. Olen saanut valmistella tutkimustani Suomen Kulttuurirahaston keskusrahaston, Ellen ja Artturi Nyysösen säätiön, Kunnallisneuvos C. V. Åkerlundin säätiön, Jyväskylän yliopiston rehtorin, humanistisen tiedekunnan, viestintätieteiden laitoksen sekä puheviestintä-oppiaineen myöntämien apurahojen turvin ja määräaikaisissa työsuhteissa tohtorikoulutettavana Viestintätieteiden tohtoriohjelmassa sekä puheviestinnän assistenttina Jyväskylän yliopistossa. Työsuoje-lurahasto, Viestintätieteiden tohtoriohjelma, Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos ja puheviestintä-oppiaine ovat lisäksi avustaneet minua konferenssimatkakustannuksissa. Tukenne on ollut tärkeää, ja olen siitä kiitollinen.

Yhteisöviestinnän professori Marita Vosia kiitän joustamisesta uudessa työssäni niinä hetkinä, jolloin väitöskirjaprosessin loppuunsaattaminen vaati erityistä keskittymistä. Projektitutkija Jenni Hyväriselle ja Aino Ruggierolle kuuluvat kiitokset toimivasta tutkimusyhteistyöstä ja hyvästä yhteishengestä uusien tutkimusten parissa. Englanninkielisten osioiden oikoluvusta kiitän Michael Freemania ja avusta työn painokuntoon saattamisessa julkaisuamanuenssi Ville Korkiakangasta Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisuyksiköstä.

Lopuksi tahdon kiittää kaikkia läheisiäni. Äitiäni Eila Rönkköä ja isääni Reijo Laajalahtea kiitän siitä, että olette aina tukeneet minua tekemissäni valinnoissa ja kannustaneet omalla esimerkillänne ahkeruuteen. Isoveljeäni Toni Laajalahtea ja Eeva Kankimäkeä kiitän ystävydestä ja siitä, että olette olleet rohkaisevia ja luotettavia kuuntelu- ja keskustelukumppaneitani. Kaikkia rakkaita ystäviäni, etenkin Anne Lainetta, Anni Liasta, Outi Karppista, Virve Lyyraa, Antti Pöllästä ja Petteri Poutiaista, kiitän läsnäolosta ja mieltä virkistäneestä vastapainosta, jota olette tarjonneet arkiselle aherrukselle. Erityisen lämmin kiitos kuuluu kuitenkin kaikille elämäni eläinystävälle. Saitte minut hymyilemään silloinkin, kun väitöskirjaprosessi tuntui raskaalta.

Jyväskylässä Jamiroquain tahdissa 28.1.2014

Anne Laajalahti

KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.....	16
KUVIO 2	Vastaajien (N=311) sukupuoli ja ikä.....	111
KUVIO 3	Vuorovaikutusosaamisen koetut hyödyt tutkijoiden työssä..	203

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Vastaajien tohtorin tutkinnon (N=315) tieteenala	112
TAULUKKO 2	Vastaajien (N=311) tohtoriksi väittelyvuosi.....	113
TAULUKKO 3	Vastaajien (N=311) työkokemus tutkijan työstä.....	114
TAULUKKO 4	Vastaajien ammattinimikkeet (N=332).....	115
TAULUKKO 5	Analyysia ohjanneet apukysymykset ja aineiston teemat I ...	119
TAULUKKO 6	Analyysia ohjanneet apukysymykset ja aineiston teemat II...	120

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	11
2	VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN JA TYÖELÄMÄ	17
2.1	Vuorovaikutusosaaminen käsitteenä.....	17
2.2	Vuorovaikutusosaaminen tutkimuskohteena	28
2.3	Vuorovaikutusosaaminen kontekstuaalisena ilmiönä	35
2.4	Tutkijoiden työ vuorovaikutusosaamisen kontekstina.....	43
3	VUOROVAIKUTUSOSAAMISEN KEHITTYMINEN JA TYÖSSÄ OPPIMINEN	49
3.1	Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen	49
3.2	Näkökulmia työssä oppimiseen	60
3.2.1	Työssä oppimisen määrittely ja tutkimus.....	60
3.2.2	Informaali ja formaali oppiminen.....	67
3.2.3	Vuorovaikutus ja työssä oppiminen.....	72
3.2.4	Kokemukset ja työssä oppiminen	75
3.3	Tutkijoiden työ vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kontekstina.....	83
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	89
4.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	89
4.2	Tieteenfilosofiset lähtökohdat ja tutkimusmenetelmä	91
4.3	Aineistonkeruu ja tutkimukseen osallistujat	105
4.4	Aineiston käsittely ja analyysi	116
5	VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN TUTKIJOIDEN TYÖSSÄ	124
5.1	Vuorovaikutusosaamisen sisällöt.....	124
5.1.1	Vuorovaikutusosaamisen vaatimukset.....	124
5.1.2	Vuorovaikutusosaamiselle annetut merkitykset.....	152
5.2	Vuorovaikutusosaamista määrittävät kontekstitekijät	165
5.2.1	Vuorovaikutuksen muutokset tutkijoiden työssä	165
5.2.2	Vuorovaikutuksen epäkohdat tutkijoiden työssä	172
5.2.3	Vuorovaikutuksen jännitteet tutkijoiden työssä.....	184
5.3	Vuorovaikutusosaamisen koettu tärkeys ja rooli.....	193
5.3.1	Vuorovaikutuksen ja vuorovaikutusosaamisen arvostus	193
5.3.2	Vuorovaikutusosaamisen ja sen puutteen seuraukset.....	202
5.3.3	Vuorovaikutusosaamisen ja ammattiosaamisen suhde	219

6	VUOROVAIKUTUSOSAAMISEN KEHITTÄMINEN TUTKIJOIDEN TYÖSSÄ	224
6.1	Vuorovaikutusosaamisen kehittämisen lähtökohdat	224
6.1.1	Vuorovaikutusosaamisen taso ja kehitystarpeet	224
6.1.2	Vuorovaikutusosaamista koskevat attribuutit	231
6.2	Vuorovaikutusosaamisen kehittäminen työssä oppimalla	243
6.2.1	Vuorovaikutusosaamisen kehittämisen sisällöt ja merkitykset.....	243
6.2.2	Vuorovaikutusosaamisen kehittämisen olosuhteet	258
6.2.3	Vuorovaikutusosaamisen kehittämisen tavat.....	267
6.2.4	Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittämistä edistävät ja ehkäisevät tekijät	278
6.3	Oppimiskokemusten luonne ja laadulliset ulottuvuudet.....	289
6.3.1	Oppimiskokemusten kesto ja ajallinen sijainti	289
6.3.2	Oppimiskokemuksiin liittyvät tunteet.....	296
6.3.3	Kokemuksellisesti merkittävät oppimiskokemukset.....	302
7	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	309
8	PÄÄTÄNTÖ.....	326
	SUMMARY	337
	KIRJALLISUUS	345
	LIITTEET	380

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Työelämässä tarvittavan vuorovaikutusosaamisen tärkeyttä korostetaan useissa tutkimuksissa ja tulevaisuuden ennusteissa. Niiden mukaan viestintä ja vuorovaikutus ovat keskeisiä osaamisen alueita niin työntekijän itsensä kuin koko työyhteisön hyvinvoinnin ja menestymisen kannalta (ks. koonteja esim. Morreale & Pearson 2008; Spitzberg & Cupach 2002). Työelämän muutokset – kuten kansainvälistyminen, tieto- ja viestintätekniiikan kehitys, työn uudenlainen organisoituminen, toimintaympäristöjen monimutkaistuminen, tietotyön lisääntyminen sekä yhteisöllisyyden ja työn abstraktien piirteiden korostuminen – ovat luoneet uudenlaisia odotuksia työntekijöiden vuorovaikutusosaamiselle sekä lisänneet viestinnän ja vuorovaikutuksen merkitystä työssä entisestään (Aalto, Ahokas & Kuosa 2008, 21; Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 10–12; Kostiainen 2003, 79; Scheeres 2003, 332). Tulevaisuudessa työelämässä tarvittavan vuorovaikutusosaamisen merkityksen ennustetaan vain kasvavan (Aalto, Ahokas & Kuosa 2008; FinnSight 2015 -ennakointihanke 2006; Linturi 2007).

Tutkijoiden työtä pidetään usein melko yksinäisenä, ja työ kuvataan monissa stereotyyppioissa epäsosiaaliseksi ja eristäytyneeksi tutkijankammiossa puurtamiseksi. Tutkijat työskentelevät kuitenkin monimutkaisissa toimintaympäristöissä, ja heidän työhönsä sisältyy monenlaisia vuorovaikutustilanteita ja vuorovaikutusta edellyttäviä työtehtäviä. Tällaisia ovat esimerkiksi työskenteleminen tutkimusryhmissä, tiedon etsiminen ja luominen, tiedottaminen ja tiedon popularisoiminen, yhteisjulkaisujen kirjoittaminen, konferenssiesitelmien pitäminen, tutkimusaineistojen kerääminen, verkostoituminen sekä yhteistyötahojen etsiminen ja niiden kanssa neuvotteleminen. Viestinnän ja vuorovaikutuksen osuutta ei voida vähätellä – ajateltiinpa sitten pelkästään tutkimustyötä tai laajemminkin tutkijoiden työtä, jolloin etenkin varttuneiden tutkijoiden ammatinkuvaan voi kuulua myös monenlaisia muita asiantuntijatehtäviä, hallinnollisia ja tiedepoliittisia tehtäviä, johtamista sekä opettamista ja ohjaamista.

Vaikka tutkimustyötä leimaa aina jollain tapaa itsenäisyyden vaatimus, on tutkimuksen tekeminen samalla jatkuvaa yhteistyötä ja tutkijoiden työ kaiken kaikkiaan hyvin sosiaalista (Ammatiksi tutkija 2005, 2). Tutkijat toimivat työssään esimerkiksi oman ja muiden tieteenalojen tutkijoiden, perus- ja jatkotut-

kinto-opiskelijoiden, poliitikkojen ja muiden päätöksentekijöiden sekä elinkeinoelämän, erilaisten sidosryhmien ja tiedotusvälineiden edustajien kanssa (ks. esim. Laajalahti 2008). Koska tutkijat toimivat yhteiskunnassa monenlaisissa rooleissa, kuten alansa asiantuntijoina, kriitikkoina, aikalaiskeskustelijoina, poliittisina vaikuttajina sekä uusien oppien ja käytänteiden kehittäjinä, on tutkijoiden työ samaan aikaan sekä rikasta että haastavaa: erilaiset roolit edellyttävät tutkijoilta taitoa viestiä ja olla vuorovaikutuksessa monenlaisten toimijoiden kanssa (Lempiäinen, Löytty & Kinnunen 2008, 7). Vaikka vuorovaikutuksella on ilmeisen keskeinen rooli tutkijoiden työssä, *tutkijoiden työtä ei ole juurikaan lähestytty vuorovaikutusosaamisen näkökulmasta*. Tämä on valitettavaa, sillä aiheeseen liittyy runsaasti kiinnostavia ja tärkeitä kysymyksiä.

Tutkimuskirjallisuudessa on erilaisia näkemyksiä siitä, miten pitkälti vuorovaikutusosaaminen on synnynnäistä ja pysyvää ja miten paljon vuorovaikutusosaaminen voi muuttua ajan ja oppimisen myötä. Perusideasta ollaan kuitenkin yhtä mieltä: vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä ja sitä voidaan kehittää (Hargie 2006a, 22–23; Morreale & Pearson 2008, 225). Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen on elämänmittainen ja -laajuinen prosessi: kehittyminen jatkuu läpi elämän, oppimista ja kehittymistä tapahtuu kaikilla elämänalueilla, eikä vuorovaikutusosaamisessa koskaan tulla valmiiksi. Vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä sekä formaalissa koulutuksessa että informaaleissa oppimisympäristöissä, kuten perheen ja ystävien parissa, harrastuksissa ja työelämässä.

Usein esitetään, että suurin osa vuorovaikutusosaamisesta kehittyä elämän mittaan informaalisti tavallisissa sosiaalisissa tilanteissa (ks. esim. Rubin 2002, 413; Segrin & Givertz 2003, 137). Informaalit oppimisympäristöt tarjoavatkin tarkoituksenmukaisen ja motivoivan kontekstin vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle (Kostiainen 2003, 202). Tästä huolimatta tutkimuksissa on keskitytty kielen ja viestinnän oppimiseen sekä vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen lapsuudessa ja formaalissa koulutuksessa, eikä vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja informaalia oppimista aikuisuudessa ymmärretä vielä riittävän hyvin (Greene 2003, 56; Lewis 2006, 231; Murakami ym. 2009, 13). Nimenomaan työssä tapahtuvaan vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen ei ole myöskään kiinnitetty tutkimuksissa merkittävää huomiota. Tämä olisi kuitenkin tärkeää, sillä työ on useiden aikuisten oppimisessa kaikkein merkittävimmissä roolissa (Collin 2007a, 125; Marsick ym. 2009, 571; Paloniemi 2006, 447). Toistaiseksi onkin epäselvää, miten työelämässä tarvittava vuorovaikutusosaaminen kehittyä informaalisti – töissä ja töistä oppimalla.

Oppiminen ja kehittyminen kytkeytyvät tiiviisti nykyiseen työelämään sekä tieteelliseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun työstä. Ne ovat tärkeitä teemoja myös tutkijoiden työssä. Työssä oppiminen on moniulotteinen ilmiö, ja se on kiinnostanut viime aikoina useiden alojen tutkijoita (ks. koonteja esim. Fenwick 2006; 2010). Myös tutkijoiden työssä oppimista on tutkittu jonkin verran: on tarkasteltu esimerkiksi tutkimusryhmien kehitystä ja oppimista sekä yksilöiden oppimista ja kehittymistä tutkimusryhmissä (Saari 2003) sekä tutkijoiden oppimista tutkimusyhteistyössä (Solomon ym. 2001). *Tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen työssä oppimalla ei ole kuitenkaan kohdistettu tutkimuksissa*

liemmin mielenkiintoa. Taustakirjallisuuden ja nykyisen yhteiskunnallisen tilanteen huomioiden tämänkaltaiselle tutkimukselle on kuitenkin tarvetta.

Keskittyminen vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen nimenomaan tutkijoiden työssä on aiheellista, koska monet tutkijoiden työn tavoitteet saavutetaan viestinnän ja vuorovaikutuksen avulla ja tutkijoiden työ edellyttää monipuolista vuorovaikutusosaamista eri alojen asiantuntijoiden välillä sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Useissa tutkimuksissa ja selvityksissä korostetaan viestinnän ja vuorovaikutuksen keskeistä asemaa toimivien tutkimusryhmien työskentelyssä sekä laadukkaan ja kilpailukykyisen tutkimuksen tekemisessä. Esimerkiksi Löppösen ym. (2009, 36–37, 253) mukaan luovia ja kilpailukykyisiä tutkimusryhmiä luonnehtivat muun muassa hyvä johtajuus, monipuolinen viestintä sekä hyvät yhteydet ja aktiivinen vuorovaikutus niin tutkimusryhmän sisällä kuin muiden organisaatioiden edustajien ja kansainvälisten verkostojen kanssa. Vuorovaikutuksella ja yhteistyöllä muiden tutkijoiden kanssa on todettu olevan keskeinen rooli esimerkiksi tieteellisessä luovuudessa, ilmiöiden syvässä ymmärtämisessä, uuden tiedon tuottamisessa sekä uusien ajatusten syntyämisessä ja testaamisessa (Haythornthwaite 2006, 1080; Levine & Moreland 2004, 164; Wasser & Bresler 1996, 5). Vuorovaikutuksen ja yhteistyön niin tutkimusryhmän sisällä kuin tutkimuksen yhteistyökumppaneiden ja potentiaalisten käyttäjien kanssa on korostettu olevan myös yksi tutkijoiden työssä oppimisen keskeinen edellytys (ks. esim. Saari 2003). Lisäksi viestinnän ja vuorovaikutuksen nostaa keskiöön, että tutkimustulokset otetaan usein vakavasti vasta vertaisarvioinnin jälkeen (Levine & Moreland 2004, 164). Tutkijoiden on siis ratkaisevan tärkeää olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja laajentaa sitä kautta osaamistaan sekä levittää tutkimustuloksiaan tieteellisen yhteisön ja muiden tutkimus- ja innovaatioympäristön toimijoiden käyttöön.

Työelämän muutokset ovat korostaneet viestinnän ja vuorovaikutuksen merkitystä tutkijoiden työssä. Tieteidenvälinen ja kansainvälinen tutkimusyhteistyö on lisääntynyt, ja tutkimusta tehdään entistä useammin ryhmätyönä (Ahonen ym. 2009; Lyytinen ym. 2010, 32–38; Nieminen 2005; Ylijoki & Aittola 2005, 8). Muun muassa uudet yhteiskunnalliset haasteet, tutkimusongelmien monimutkaistuminen ja kalliiden tutkimuslaitteistojen yhteiskäyttö ovat yleistäneet tieteenalojen rajat ylittävää tutkimusyhteistyötä. Myös monet tiedepoliittikan toimet, kuten tutkimus- ja teknologiaohjelmat, ovat vaikuttaneet uusien, monitieteisten tutkimusalojen syntyyn. (Oksanen, Lehvo & Nuutinen 2003, 11, 52; Treuthardt & Nuutinen 2012, 15.) Tutkimusjärjestelmän kansainvälistyminen näkyy sen sijaan esimerkiksi kansainvälisten julkaisujen, tutkimusprojektien ja rahoituksen määrän kasvuna sekä tutkijoiden kansainvälisen yhteistyön ja liikkuvuuden lisääntymisenä. Myös internet on kansainvälistänyt tutkijoiden työtä tekemällä eri maissa työskentelevien tutkijoiden yhteydenpidosta helpompaa, nopeampaa ja halvempaa. (Ahonen ym. 2009.) Muutokset eivät koske kuitenkaan vain tutkijoiden välistä ja tieteen sisäistä kehitystä, vaan vuoropuhelun lisääntymisestä on havaintoja myös tutkijoiden ja muiden yhteiskunnallisten toimijoiden sekä kansalaisten välillä (Karvonen 2011, 3; Oksanen, Lehvo & Nuutinen 2003, 62; Phillips 2006, 233–236). Kaiken kaikkiaan muutokset vuo-

rovaikutuksessa tieteenalojen sisällä ja välillä sekä eri sidosryhmien kanssa ovat luoneet uudenlaisia haasteita tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle ja tehneet siitä entistäkin tarpeellisemman ja mielenkiintoisemman tutkimuskohteen.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tutkijoiden työssä. *Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja jäsentää tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisesta ja vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä työssään. Tutkimuksessa pyritään näin ymmärtämään, mitä vuorovaikutusosaaminen on ja miten vuorovaikutusosaaminen kehittyy tutkijoiden työssä.* Tutkimusaihetta lähestytään laadullisen tutkimusotteen avulla tarkastelemalla tutkijoiden kokemuksia ja henkilökohtaisia merkityksenantoja. Tutkimusaineisto koostuu tutkijoilta (N=311) teemakirjoittamalla kerätystä kirjoitelma-aineistosta. Aineisto kerättiin 7:stä valtion tutkimuslaitoksesta sekä 14:stä Suomen Akatemian nimeämästä tutkimuksen huippuyksiköstä eri tieteenaloilla työskenteleviltä ja eri vaiheessa uraansa olevilta väitelleiltä tutkijoilta.

Vuorovaikutusosaamista on tutkittu jo melko runsaasti erilaisissa yksityis- ja työelämän konteksteissa niin puheviestinnässä kuin muillakin tieteenaloilla, kuten kielitieteissä, sosiaalipsykologiassa ja kasvatustieteissä (Valkonen 2003, 26–27; Wilson & Sabee 2003, 3). Tutkimuksissa on muun muassa tarkasteltu, millaisia vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia nykyinen työelämä tai spesifimmin tietyt ammatit, kuten insinöörien (Darling & Dannels 2003) tai johtajien työ (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009), työntekijöille ja työn tekemiselle asettavat. Myös tutkijoiden työssä tarvittavaa vuorovaikutusosaamista voidaan jäsentää jo olemassa olevan ymmärryksen perusteella. Vuorovaikutusosaamista käsittelevän kirjallisuuden (esim. Spitzberg & Cupach 2002; Valkonen 2003) perusteella voidaan esimerkiksi esittää erilaisia jäsenyyksiä siitä, mitä vuorovaikutusosaaminen on tai mitä se voisi olla tutkijoiden työssä. Aiempaa aihepiiristä olevaa ymmärrystä soveltaen voidaan esimerkiksi todeta, että tutkijat tarvitsevat työssään *tietoa ja ymmärrystä* erilaisista vuorovaikutusprosesseista, -strategioista ja -normeista sekä monenlaisia puhumiseen ja kuuntelemiseen sekä muuhun ilmaisu- ja havaintotoimintaan liittyviä *vuorovaikutustaitoja*, jotka mahdollistavat heidän taidokkaan toimimisensa erilaisissa yhteistyötilanteissa. Taustakirjallisuuden perusteella voidaan myös sanoa, että tutkijat tarvitsevat lisäksi *motivaatiota* viestiä ja olla vuorovaikutuksessa eri toimijoiden kanssa tavalla, jota voidaan pitää tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena. Koska vuorovaikutusosaaminen kytkeytyy tiiviisti kontekstiinsa (ks. esim. Spitzberg 2000), ei voida kuitenkaan tietää, missä määrin jo olemassa olevat vuorovaikutusosaamisen määritelmät ja jäsenyykset sopivat tutkijoiden työhön ja riittävät kuvaamaan ilmiön monimuotoisuutta juuri tutkijoiden työn kontekstissa.

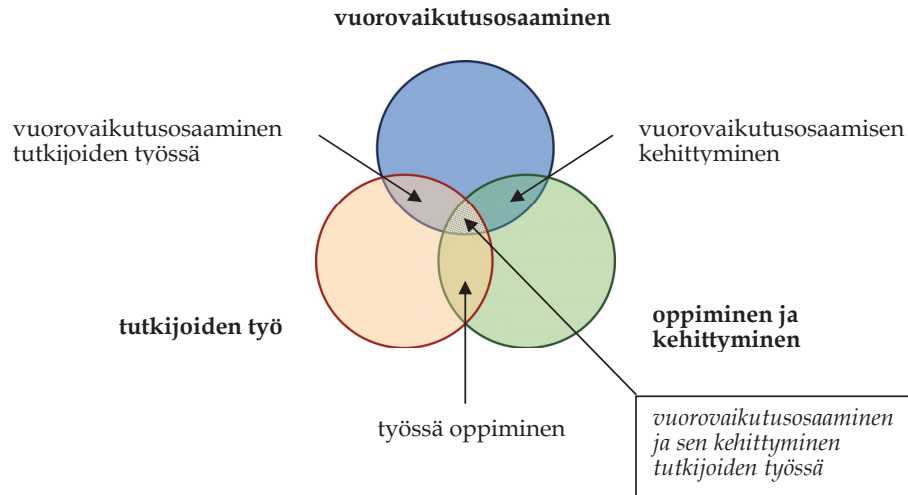
Vaikka aiempi vuorovaikutusosaamisen tutkimus tarjoaa jo aineksia ja suuntaviivoja ymmärtää, millaista vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työ edellyttää, se ei kuitenkaan anna tietoa tutkijoiden omista kokemuksista ja merkityksenannoista, jotka liittyvät vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen työssä oppimalla. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkijoiden kokemuksista ja merkityksenannoista – vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tarkastellaan tutkijoiden itsensä kokemana ja kuvaamana. *Tutkimusaihetta lähes-*

tytään tutkijoiden näkökulmasta ja kokemusmaailmasta käsin selvittämällä, millaisia merkityksiä ja tulkintoja tutkijat itse antavat ilmiölle ja millaisena vuorovaikutusosaaminen sekä sen kehittyminen näyttäytyvät tutkijoiden työssä tutkijoiden itsensä ymmärtämänä.

Keskittyminen tutkijoiden kokemuksiin ja vuorovaikutusosaamiseen liittämiin merkityksiin on perusteltua, sillä tutkijoiden omakohtaiset kuvaukset vuorovaikutusosaamisesta työssään kertovat jostain, mihin olisi muuten vaikeaa – ja osittain mahdotonta – päästä käsiksi. Ulkopuolisten tarkkailijoiden tekemät havainnot vuorovaikutusosaamisesta ovat kohdistuneet pitkälti näkyvään vuorovaikutuskäyttäytymiseen ja -taitoihin, joskin myös muiden vuorovaikutusosaamisen osatekijöiden, kuten vuorovaikutukseen liittyvien tietojen, motivaation ja asenteiden, voidaan ajatella tulevan tätä kautta näkyväksi (Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 77; Spitzberg 2006a, 6; Valkonen 2003, 38). Yksilöiden kokemusmaailmaa, ajatuksia ja asioille antamia attribuutioita tarkastelemalla voidaan saada tietoa myös esimerkiksi yksilön tunteista, uskomuksista, arvostuksista, tavoitteista, aikomuksista sekä luottamuksesta omaan osaamiseen. Vuorovaikutusosaamista koskevien kokemusten tutkimista voidaan näin ollen pitää tärkeänä kahdesta syystä: ilmiön kokonaisvaltaisen ymmärtämisen näkökulmasta sekä siksi, että yksilön kokemukset ja näkemykset vuorovaikutusosaamisesta heijastuvat yksilön vuorovaikutuskäyttäytymiseen, vaikuttavat yksilön itseluottamukseen ja motivaatioon viestiä toisten kanssa ja toimivat pohjana yksilön nykyisille sekä tuleville vuorovaikutussuhteille. (Almeida 2004, 363; Parks 1994, 612; Spitzberg 1993, 138; Wilson & Sabee 2003, 15–16.)

Myös vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tarkastelulle keskittymällä tutkijoiden kokemuksiin ja merkityksenantoihin löytyy teoreettisia perusteluja. Yksilöiden oppimiskokemuksien ja oppimisen kokemuksellisen luonteen ymmärtämistä itse oppimisen ymmärtämisessä painotetaan tutkimuskirjallisuudessa laajasti (ks. esim. Boud, Cohen & Walker 1993, 1; Conlon 2004, 291; Marton & Booth 1996, 536; Salling Olesen 2006, 251). Esimerkiksi Paloniemen (2006, 440) ja Collinin (2004, 112; 2005, 19) mukaan kokemuksilla on keskeinen rooli asiantuntijoiden osaamisessa ja työssä oppimisessa. Työssä oppimista onkin tarpeen tutkia työntekijöiden itsensä näkökulmasta (Collin 2002, 147). Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen ja työssä oppimisen tarkastelua tutkijoiden näkökulmasta voidaan perustella myös sillä, että näin saadaan arvokasta tietoa oppijoiden ajatuksista, tulkinnoista ja ymmärryksestä. Tämä taas on tärkeää, sillä näkemykset oppimisesta ja itsestä oppijana suuntaavat oppimisprosessia (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 137).

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu *vuorovaikutusosaamisen, oppimisen ja kehittymisen* sekä *tutkijoiden työn* tarkastelusta. Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat vuorovaikutusosaaminen, vuorovaikutusosaamisen kehittyminen ja työssä oppiminen. Tutkimuksen teoriataustassa käsitellään työelämän vuorovaikutusosaamista sekä vuorovaikutusosaamisen kehittymisen ja työssä oppimisen kysymyksiä. Työssä oppimista tarkastellaan erityisesti informaalin oppimisen sekä oppimisen vuorovaikutuksellisen ja kokemuksellisen luonteen näkökulmasta. Teoreettista viitekehystä on havainnollistettu kuviossa 1.



KUVIO 1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Vuorovaikutusosaaminen on moniulotteinen käsite ja tutkimuskohde, ja sitä käsitellään tämän työn luvussa 2. Luvussa 2.1 tarkastellaan vuorovaikutusosaamisen käsitettä ja määritelmiä, luvussa 2.2 kootaan yhteen vuorovaikutusosaamisesta tehtyä tutkimusta ja luvussa 2.3 pohditaan vuorovaikutusosaamisen kontekstuaalista luonnetta. Lopuksi luvussa 2.4 lähestytään tutkijoiden työtä vuorovaikutusosaamisen kontekstina ja vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työn kontekstissa: luvussa tarkastellaan, millaisen ympäristön tutkijoiden työ luo vuorovaikutusosaamiselle, ja jäsennetään, mitä vuorovaikutusosaamisesta tutkijoiden työssä jo tiedetään tutkimuskirjallisuuden perusteella.

Luvussa 3 tarkastellaan oppimisen ja kehittymisen kysymyksiä. Luvussa 3.1 esitellään vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä olevaa tutkimustietoa. Luvussa 3.2 tarkastellaan työssä oppimista eri näkökulmista: käsitteenä ja tutkimuskohteena sekä työssä oppimisen informaalin, vuorovaikutuksellisen ja kokemuksellisen luonteen kautta. Luvussa 3.3 lähestytään tutkijoiden työtä oppimisen ja vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kontekstina: luvussa luonnehditaan, millaisen oppimisympäristön tutkijoiden työ vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle asettaa ja mitä tutkijoiden työssä oppimisesta ja vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä jo tiedetään.

Luvussa 4 esitellään tarkemmin tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset sekä kuvataan tutkimuksen toteuttaminen. Luvuissa 5–6 käsitellään tutkimuksen tulokset: luvussa 5 käsitellään vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työssä ja luvussa 6 vuorovaikutusosaamisen kehittymistä tutkijoiden työssä. Luvussa 7 arvioidaan tutkimusprosessia sekä tutkimuksen luotettavuutta ja luvussa 8 kootaan yhteen keskeisimmät tutkimustulokset, pohditaan tulosten sovellettavuutta käytäntöön ja esitetään tärkeimpiä jatkotutkimushaasteita.

2 VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN JA TYÖELÄMÄ

2.1 Vuorovaikutusosaaminen käsitteenä

Viestintään ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on kiinnostanut tutkijoita runsaasti, ja aihetta on lähestytty eri tieteenaloilla – ja jo yksistään puheviestinnässäkin – monenlaisista teoreettisista näkökulmista ja metodologisista lähtökohdista käsin. Koska ilmiö on niin laaja – voidaanhan kaikkea viestintää, vuorovaikutusta ja laajemminkin ihmisten välistä toimintaa tarkastella osaamisen näkökulmasta –, vuorovaikutusosaamisen määrittäminen on osoittautunut haastavaksi tehtäväksi. Tässä alaluvussa tarkastellaan vuorovaikutusosaamisen (interpersonal communication competence) käsitettä ja määritelmiä: millaisin lähi- ja rinnakkaiskäsittein viestintään ja vuorovaikutukseen kuuluvaan osaamiseen on viitattu, miten käsitteitä on määritelty ja mitä vuorovaikutusosaamisella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan.

Ihmisten keskinäisessä kanssakäymisessä tarvittavaan osaamiseen viitataan tutkimuskirjallisuudessa sekä erilaisissa työelämää koskevissa keskusteluissa monenlaisin käsittein. Suomen kielessä yleisesti käytettyjä vuorovaikutusosaamisen lähi- ja rinnakkaiskäsitteitä ovat viestintäosaaminen, puheviestintäosaaminen sekä sosiaalinen, relationaalinen, interpersonaalinen ja kielellinen kompetenssi. Usein käytetään myös taitojen käsitettä ja puhutaan esimerkiksi viestintä- ja vuorovaikutustaidoista, puheviestintätaidoista, sosiaalisista taidoista tai vaikkapa ihmissuhdetaidoista. Englanniksi yleisesti käytössä ovat esimerkiksi käsitteet interpersonal communication competence/skills, interpersonal competence/skills, social competence/skills, communication competence/skills, linguistic competence/skills, relational competence/skills sekä interaction skills. (Ks. erilaisista käsitteistä esim. Hargie & Dickson 2004, 4; Spitzberg 2008; Spitzberg & Cupach 2002, 573–574; Valkonen 2003, 25–27.)

Eri käsitteitä käytetään toisinaan synonyymisesti, ja osaa niistä voidaankin pitää samamerkityksisinä. Osa käsitteistä viittaa kuitenkin vuorovaikutusosaamisen ilmiön eri puoliin – tai jopa osittain eri ilmiöön – ja kiinnittyy keskenään erilaisiin teoria- ja tutkimusperinteisiin. Oman haasteensa luo, etteivät käsittei-

den käyttäjät ole näistä eroista aina tietoisia tai yksimielisiä. Vuorovaikutusosaamisen ilmiöön viittaavien käsitteiden käyttö onkin vakiintumatonta: eri käsitteillä viitataan toisinaan samaan ilmiöön ja toisinaan sama käsite merkitsee eri tutkijoille eri asioita (Spitzberg & Cupach 2002, 574). Seuraavaksi tarkastellaan, millaisia keskeisiä eroja ja yhtäläisyyksiä käsitteiden väliltä voidaan hahmottaa, ja avataan käsitteiden välisiä suhteita.

Käsitteitä osaaminen ja *kompetenssi* voidaan pitää toistensa synonyymeina ja esimerkiksi viestintäosaamisen rinnalla voidaan käyttää käsitettä viestintäkompetenssi (Valkonen 2003, 25). *Taitojen* käsitettä käytetään usein – niin arki kielessä kuin tutkimuskirjallisuudessa – osaamisen synonyymina (Segrin & Givertz 2003, 136; Spitzberg & Dillard 2002, 89), joskus taitojen esitetään sisältävän osaamisen (ks. esim. Hargie 2006a, 14), mutta useimmiten osaamisen katsotaan kuitenkin olevan taitoja laajempi käsite ja taitojen jäsennetään kuuluvan osaamiseen (Spitzberg & Cupach 2002, 574; Valkonen 2003, 25). Osaamisen ohella käytetään myös muun muassa käsitteitä *valmius*, *kyky*, *lahjakkuus* ja *älykkyys* (esim. ability, capacity, intelligence). Vaikka käsitteitä käytetään monessa merkityksessä, on mahdollista erottaa, että lahjakkuus ja älykkyys ovat synnynnäisiä kun taas osaaminen on jotain, joka tulee oppimisen ja kehittymisen myötä synnynnäisten valmiuksien ja kykyrakenteen päälle (ks. esim. Valkonen 2003, 36). Vaikka tämänkaltainen jaottelu on toisinaan mielekäs, tässä tutkimuksessa ei oteta käsitevalinnoilla kantaa siihen, missä määrin vuorovaikutusosaaminen ja sen eri osa-alueet ovat synnynnäisiä tai opittuja.

Käsitteiden käytöstä voidaan hahmottaa eroja myös sillä perusteella, mihin liittyvään osaamiseen, kompetenssiin tai taitoihin ne viittaavat. *Sosiaalista kompetenssia* voidaan pitää vuorovaikutusosaamista laajempänä käsitteenä, mikäli sosiaalinen määritellään väljästi yhteisölliseksi tai yhteisössä elämiseen liittyväksi, ja tällöin esimerkiksi jonottamisen taidon voidaan erottaa olevan *sosiaalinen taito* mutta ei vuorovaikutustaito (Valo 1995b, 76). Sosiaalisia taitoja tutkittaessa on kuitenkin käytännössä tarkasteltu usein hyvin samanlaisia ilmiöitä kuin vuorovaikutustaitoja tutkittaessa, ja sosiaalisten taitojen voidaan myös määritellä olevan aivan samoja kanssakäymisen taitoja kuin vuorovaikutustaitojen. Sosiaalisen kompetenssin ja vuorovaikutusosaamisen määritelmät ovatkin erilaisista lähtökohdistaan huolimatta hyvin lähellä toisiaan. (Spitzberg 2008; Valkonen 2003, 32; Valo 1995b, 76.) Myös *interpersonaalista kompetenssia* ja *relatiionaalista kompetenssia* voidaan pitää vuorovaikutusosaamisen lähikäsitteinä, sillä ne kaikki viittaavat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa edellytettävään ja ilmenevään osaamiseen. Interpersonaalisen kompetenssin käsitettä on käytetty esimerkiksi tarkasteltaessa yksilön osaamista interpersonaalisissa viestintätilanteissa (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009, 20) sekä tarkasteltaessa vuorovaikutusosaamista vuorovaikutuksen suhdetasolla (Valkonen 2003, 27). Relatiionaalisella kompetenssilla on puolestaan viitattu sekä vuorovaikutusosaamisen tarkasteluun vuorovaikutuksen suhdetasolla että erityisesti vuorovaikutussuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä tarvittavaan osaamiseen (Valkonen 2003, 34).

Viestintää ja vuorovaikutusta koskevaan osaamiseen viitataan kirjallisuudessa myös käsitteillä *puheviestintäosaaminen* ja *viestintäosaaminen*, joista mo-

lemmat ovat läheisessä yhteydessä vuorovaikutusosaamisen käsitteeseen. Valkosen (2003, 25–26) mukaan viestintäosaaminen on puheviestintäosaamista laajempi käsite ja sisältää puheviestintäosaamisen lisäksi lukemiseen, kirjoittamiseen ja mediakompetenssiin liittyvän osaamisen. Koska puheviestintäosaamista ja vuorovaikutusosaamista voidaan pitää toistensa synonyymeina, voidaan hahmottaa, että viestintäosaaminen on myös vuorovaikutusosaamista laajempi käsite. Myös tässä tutkimuksessa määritellään, että vuorovaikutusosaaminen kohdistuu – puheviestintäosaamisen tavoin – ihmisten keskinäiseen kanssakäymiseen liittyvään osaamiseen, eikä tutkimuksessa olla sinänsä kiinnostuneita esimerkiksi tutkijoiden luku- ja kirjoitustaidosta tai tieto- ja viestintäteknikan hallinnasta. Tutkimuksessa hahmotetaan kuitenkin, ettei lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvää osaamista tai mediakompetenssia voida käytännössä aina täysin erottaa vuorovaikutusosaamisesta: koska ihmiset voivat olla keskenään vuorovaikutuksessa myös kirjoittamalla esimerkiksi erilaisten tekstipohjaisten pikaviestinten välityksellä, kirjallisten viestinnän tuottamis- ja tulkintataitojen sekä erilaisten viestintävälineiden peruskäyttötaitojen ajatellaan olevan tutkijoiden työssä yksi vuorovaikutusosaamisen perusedellytys.

Koska on perusteltua esittää, että viestintäosaaminen on viestintään ja vuorovaikutusosaaminen vuorovaikutukseen liittyvää osaamista, kysymyksen viestintäosaamisen ja vuorovaikutusosaamisen sisällöistä ja suhteesta nähdään palautuvan kysymykseen, miten viestintä ja vuorovaikutus määritellään ja miten niiden välinen suhde hahmotetaan. Viestintä nähdään usein vuorovaikutusta laajempänä käsitteenä, mutta käsitteitä voidaan käyttää myös synonyymisesti (ks. esim. Sivunen 2007, 13; Spitzberg 2003, 95) tai vuorovaikutusta pitää viestintää laajempänä käsitteenä (ks. esim. Berger, Roloff & Roskos-Ewoldsen 2010). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten välisestä viestinnästä, joka on aina enemmän tai vähemmän vuorovaikutteista, ja hahmotetaan, että ihmiset ovat vuorovaikutuksessa nimenomaan viestimällä keskenään: vuorovaikutus tapahtuu viestinnän avulla eikä vuorovaikutusta voi olla ilman viestintää. Viestintää ja vuorovaikutusta pidetäänkin toisistaan erottamattomina käsitteinä, ja niiden ajatellaan määrittävän toistensa kautta. Koska työssä ei tehdä jyrkkää eroa viestinnän ja vuorovaikutuksen välille, käsitteitä myös käytetään tekstissä toiston välttämiseksi rinnakkain. Samalla nähdään, ettei myöskään *kielitaitoa* voida erottaa vuorovaikutusosaamisesta. Viestintä voidaan jakaa verbaaliseen eli sanalliseen ja nonverbaaliseen eli sanattomaan viestintään, ja koska verbaalinen viestintä pohjautuu kieleen ja kielitaitoon, äidinkielen ja vieraiden kielten hallinta nähdään keskeisenä osana tutkijoiden vuorovaikutusosaamista. Koska kieli on kuitenkin vain yksi viestinnän merkkijärjestelmästä, ei vuorovaikutusosaamisen tarkastelussa rajauduta pelkästään kielitaidon näkökulmaan.

Tässä tutkimuksessa viestintää ja ihmisten keskinäistä kanssakäymistä koskevaan osaamiseen viitataan käsitteellä vuorovaikutusosaaminen, koska käsite kuvaa hyvin tutkimuksen kiinnostuksen kohdetta ja työssä läsnä olevaa puheviestinnän lähestymistapaa: tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa edellyttävästä, rakentuvasta, ilmenevästä ja arvioitavasta osaamisesta. Vuorovaikutusosaamisen käsitteen

valintaa puoltaa myös, että se on vakiintumassa puheviestinnän alalla suomenokseksi keskeisille ilmiötä kuvaaville englanninkielisille käsitteille, kuten interpersonal communication competence.

Vuorovaikutusosaamisesta puhutaan monenlaisissa yhteyksissä, mutta mitä vuorovaikutusosaaminen oikeastaan on? Mitä vuorovaikutusosaamisella tarkoitetaan ja miten sitä on määritelty? Vuorovaikutusosaaminen voidaan nähdä laajasti ajateltuna kykynä viestiä ja olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Jos vuorovaikutusosaamisen käsitettä puretaan osiin, voidaan sen hahmottaa tarkoittavan ihmisten väliseen viestintään ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista. Vuorovaikutusosaamisen määrittelemisen tällä tavoin on kuitenkin kahdella tapaa ongelmallista. Ensinnäkin vuorovaikutusosaamisen määrittelemisen ”johonkin liittyväksi osaamiseksi”, ”jossakin tarvittavaksi osaamiseksi” tai ”jotakin koskevaksi osaamiseksi” on sikäli pulmallista, että tällöin osaamisen käsite otetaan ikään kuin annettuna ja se esiintyy itse omassa määritelmässään. Tällöin avoimeksi jääkin kysymys, mitä osaamisella sitten tarkoitetaan. Toisekseen vuorovaikutusosaamisen määrittelemisen ”ihmisten väliseen viestintään ja vuorovaikutukseen liittyväksi” osaamiseksi on epätarkkaa ja ylimalkaista. Viestinnän ja vuorovaikutuksen ilmiöt ovat niin monimuotoisia ja kokonaisvaltaisia, että vuorovaikutusosaamisen määritelmä kattaisi näin sanoitettuna kaiken – eikä siten lopulta ehkä yhtään mitään.

Vuorovaikutusosaamista on määritelty ja operationaalistettu monin tavoin. Käsitteelle ei olekaan olemassa yhtä ”oikeaa” määritelmää, vaan tutkimuskirjallisuudessa on monenlaisia näkemyksiä siitä, mistä vuorovaikutusosaamisesta on oikein kysymys, mikä vuorovaikutusosaamisesta on keskeistä ja mistä näkökulmasta vuorovaikutusosaamista pitäisi tarkastella. (Ks. esim. Jablin & Sias 2001, 819–820; Spitzberg 2003, 93; Wilson & Sabee 2003, 4.) Seuraavaksi esitellään lähestymistapoja, joista vuorovaikutusosaamista on käsitteellistetty, ja nostetaan esille keskeisimpiä seikkoja, jotka ovat toistuneet ilmiötä määriteltäessä.

Vuorovaikutusosaamista on lähestytty usein erittelemällä kriteerejä, joilla viestintä- ja vuorovaikutuskäyttäytymistä voidaan arvioida. *Vuorovaikutusosaamisen kriteereiksi* on esitetty esimerkiksi selkeyttä (clarity), tarkkuutta ja täsmällisyyttä (fidelity), ymmärrettävyyttä (understanding), todellisuuden tuntua (verisimilitude), taloudellisuutta (efficiency), tyytyväisyyttä (satisfaction), kiinnostavuutta (attractiveness), dialogisuutta (dialogical criteria) sekä eettisyyttä (ethical criteria) (ks. koonteja esim. Spitzberg 2000, 104–109; 2003, 97–98; Spitzberg & Cupach 2002, 575–583). Yleisimmät kirjallisuudessa esiintyvät vuorovaikutusosaamisen kriteerit ovat *tehokkuus* (effectiveness) ja *tarkoituksenmukaisuus* (appropriateness), joihin muut osaamisen kriteerit esimerkiksi Spitzbergin (2003, 98; 2006a, 6) mukaan sisältyvät. Tehokkuuden kriteerillä viitataan siihen, miten hyvin vuorovaikutustilanteen osapuolet onnistuvat aikomuksissaan ja saavuttavat viestintätavoitteitaan. Tarkoituksenmukaisuudella tarkoitetaan puolestaan sitä, miten sopivaa ja sosiaalisesti hyväksyttävää vuorovaikutuskäyttäytyminen kussakin tilanteessa on. Määritelmien mukaan sekä tehokkuuden että tarkoituksenmukaisuuden kriteerin pitää täytyä, jotta kyseessä olisi vuorovaikutusosaaminen. (Spitzberg & Cupach 2002, 575–583; Valkonen 2003, 145–148.)

Osa vuorovaikutusosaamisen käsitteellistyksistä keskittyy taitavan vuorovaikutusprosessin tarkasteluun (the means to the end), kun taas osassa määritelmistä huomio kiinnittyy pikemminkin siihen, mitä vuorovaikutusosaamisen avulla saavutetaan (the end) (Wiemann ym. 1997, 36). Myös tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta voidaan lähestyä vuorovaikutusosaamisen tuloksina tai seurauksina (competence outcomes) (ks. esim. Spitzberg 2006b, 647–649). Vuorovaikutusosaamisen määrittely eroaa riippuen siitä, painotetaanko sen määrittelyssä enemmän prosessin vai tuotoksen merkitystä. Tätä voidaan havainnollistaa esimerkiksi sillä, että toisinaan myös ”epätaitavan viestinnän” avulla voidaan tarkoituksellisesti pyrkiä saavuttamaan haluttuja lopputuloksia, jolloin yleensä epätaitavana pidettävä käyttäytyminen toimiikin lopulta strategisesti taitavalla tavalla (Burgoon & Bacue 2003, 209).

Vuorovaikutusosaamisen käsitteellistyksissä oletetaan usein, että viestintä on strategista ja tavoitteisiin tähtäävää toimintaa (Parks 1994, 611; Spitzberg 1993, 141). Monet tutkijat ovatkin korostaneet vuorovaikutusosaamisen määrittelyssään toiminnan tavoitteellisuutta ja tavoitteiden saavuttamista (Jablin & Sias 2001, 820; Lakey & Canary 2002, 217). Kun vuorovaikutusosaamista on lähestytty tavoitteiden ja niihin pyrkimisen kautta, osaamisena on pidetty esimerkiksi kykyä asettaa realistisia ja mielekkäitä viestintätavoitteita ja vuorovaikutusosaamista on puntaroitu sen suhteen, miten hyvin nuo tavoitteet saavutetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Berger 2003, 266–267; Hargie 2006a, 13–18; Parks 1994, 595; Spitzberg & Dillard 2002, 90).

Määritelmässä on keskitytty usein pelkästään yksilön omien viestintätavoitteiden saavuttamiseen, ja siksi on huomautettu, että myös herkkyyys muiden vuorovaikutukseen osallistuvien tavoitteille, niiden havaitseminen ja kunnioittaminen, on keskeinen osa vuorovaikutusosaamista (Lakey & Canary 2002). Tehokkuuden kriteeri herättääkin toisinaan kielteisen konnotaation laskelmoinnista ja yksipuolisesta hyötyajattelusta (Valkonen 2003, 146). Yksinään tarkasteltuna tehokkuuden kriteeri nostaa lisäksi esille monia eettisiä ongelmia; voidaanhan viestinnän tavoitteet saavuttaa tehokkaasti ja tuloksekkaasti myös epäeettisin keinoin muun muassa käyttämällä voimakeinoja, pakottamista, uhkailua, pelottelua, manipulointia, huijausta tai vilppiä (Spitzberg 2000, 105; Spitzberg & Cupach 2002, 581). Vuorovaikutusosaamisen käsitteellistyksissä onkin alettu korostaa viime aikoina myös *eettisiä periaatteita* (ks. esim. Jablin & Sias 2001, 832; Spitzberg & Cupach 2002, 582–583; Valkonen 2003, 38–39). Siinä missä monet muut vuorovaikutusosaamisen määrittelyssä käytettävät kriteerit keskittyvät selkeämmin viestinnän lopputulokseen ja siihen, mitä vuorovaikutusosaamisella saadaan aikaan, eettisyyden kriteeri huomioi myös ne tavat, joilla tavoitteisiin pyritään ja päästään (Spitzberg & Cupach 2002, 582–583).

Viestinnän eettisillä periaatteilla tarkoitetaan kykyä ja halua moraaliseen vastuuseen sekä viestinnän eettisten ongelmien ratkaisuun. Eettisyyden kriteerin näkökulmasta taitava viestijä pyrkii vuorovaikutussuhteissaan toimimaan niin, ettei hän toiminnallaan vaaranna ihmisten välistä luottamusta, kunnioitusta tai viestintäsuhteita tai loukkaa toisia osapuolia. (Valkonen 2003, 26, 38–39.) Myös dialogisuutta voidaan pitää viestinnän eettisenä periaatteena ja vuorovai-

kutusosaamisena: tällöin dialogisuudella tarkoitetaan senkaltaisia asioita kuin autenttisuutta eli suoruutta, vilpittömyyttä ja rehellisyyttä (Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 91–92). Eettisten periaatteiden noudattamisen voidaan hahmottaa sisältyvän vuorovaikutusosaamisen tarkoituksenmukaisuuden ja sopivuuden kriteeriin. Voidaankin esittää, että jos viestintä on samaan aikaan sekä tehokasta että myös tarkoituksenmukaista, on se todennäköisesti myös eettistä ja omiin tavoitteisiin pyritään yleisesti hyväksyttävien keinoin (Spitzberg 2000, 109; Spitzberg & Cupach 2002, 583).

Joidenkin tutkijoiden mukaan vuorovaikutusosaamista voidaan käyttää joko hyvään tai pahaan tarkoitukseen, ja vuorovaikutusosaamisella voidaan saada aikaiseksi myös ikäviä asioita ja ilkeitä seurauksia (ks. esim. Hargie & Dickson 2004, 440; Spitzberg 1994, 41; Wiemann 2003, ix). Valkosen (2003, 38–39) mukaan epäeettistä toimintaa ei voida kuitenkaan pitää lainkaan vuorovaikutusosaamisena. Arkiajattelussa esimerkiksi työpaikkakiusaajaa voidaan pitää taitavana vuorovaikuttajana: häntä voidaan kuvailla esimerkiksi taitavaksi manipuloidjaksi sekä lahjakkaaksi puhujaksi. Vuorovaikutusosaamisen eettisyyden kriteerin huomioivien määritelmien mukaan työpaikkakiusaajan toiminnassa ei kuitenkaan ole kysymys vuorovaikutusosaamisesta sinänsä. Samaten voidaan määritellä, ettei ”taitavassa” myyntitoiminnassa, jossa esimerkiksi vanhukselle myydään epäeettisesti jotain, mitä hän ei tarvitse, ole kyse vuorovaikutusosaamisesta. Näin toimivan myyjän toiminta läpäisee kyllä vuorovaikutusosaamisen tehokkuuden kriteerin myyjän saavuttaessa vaikuttamistavoitteen, mutta hänen toimintansa ei ole kuitenkaan vuorovaikutusosaamista tarkoituksenmukaisuuden ja eettisyyden näkökulmasta. Ollakseen vuorovaikutusosaamista vuorovaikutuksen täytyy siis olla sekä tehokasta ja tuloksellista että tarkoituksenmukaista, sopivaa ja eettistä kaikkien vuorovaikutusosapuolten kannalta.

Toinen yleinen kirjallisuudessa esiintyvä tapa lähestyä vuorovaikutusosaamisen käsitettä on vuorovaikutusosaamisen osatekijöiden eli niin sanottujen *vuorovaikutusosaamisen ulottuvuuksien* jäsentäminen. Vuorovaikutusosaamisesta voidaan erottaa kognitiivinen, behavioraalinen sekä affektiivinen ulottuvuus, ja vuorovaikutusosaamisen voidaan jaotella edellyttävän tietoa, taitoa sekä motivaatiota (ks. esim. Spitzberg 2006a, 6–7; Spitzberg & Cupach 2002, 574–575; Valkonen 2003, 36–38). Vuorovaikutusosaamisen voidaan tällöin määritellä koostuvan tehokasta ja tarkoituksenmukaista viestintää ja vuorovaikutusta koskevista *tiedoista*, tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen mahdollistavista *taidoista* sekä *motivaatiosta* viestiä ja olla toisten kanssa vuorovaikutuksessa tavalla, jota vuorovaikutuksen osapuolet pitävät tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena (Rubin 1990, 96; Valkonen 2003, 26).

Tietojen, taitojen ja motivaation ohella vuorovaikutusosaamisen on täsmennetty koostuvan viestinnän ja vuorovaikutuksen ennakointiin, suunnitteluun, säätelyyn ja arviointiin liittyvistä metakognitiivisista taidoista (Valkonen 2003, 26). Tämänkaltaisen metakognitiivisen toiminnan taso, joka sisältää esimerkiksi reflektion, itsetarkkailun ja kognitiivisen kompleksisuuden (cognitive complexity) eli kyvyn jäsentää sosiaalista todellisuutta monipuolisella ja joustavalla tavalla, on sisällytetty vuorovaikutusosaamisen jäsenyksissä usein osaksi

muita osaamisen ulottuvuuksia, kuten osaksi vuorovaikutusosaamisen kognitiivista ulottuvuutta (ks. esim. Duran & Spitzberg 1995; Spitzberg 2006b). Vuorovaikutusosaamisen määritelmässä viitataan useimmiten yksistään viestinnän metakognitiivisiin taitoihin, mutta vuorovaikutusosaamisen metakognitiivisen ulottuvuuden jaottelu niin *metakognitiivisiin tietoihin* kuin *metakognitiivisiin taitoihin* vaikuttaa jossain määrin havainnollisemmalta ja erottelukykyisemmältä. Metakognitiivisilla tiedoilla viitataan yleisesti tietoihin tiedosta ja tietämisestä, ja metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan toiminnan organisointia: toiminnan ennakoimista ja suunnittelua, toiminnan tavoitteellista ohjausta, koordinoimista ja säätelyä sekä toiminnan valvontaa, analysoimista ja arvioimista (Flavell 1979; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 165–166; Lehtinen & Kuusinen 2001, 141). Vuorovaikutusosaamisessa keskeistä metakognitiivista tietoa voisi näin jaoteltuna olla esimerkiksi käsitys itsestä viestijänä ja tieto vuorovaikutusosaamisensa vahvuuksista ja kehityskohteista ja metakognitiivista taitoa esimerkiksi kyky käyttää tätä tietoa viestinnän suunnittelussa.

Edellä esitetyt osaamisen ulottuvuudet auttavat ymmärtämään vuorovaikutusosaamisen moninaista luonnetta ja ovat hyviä analyyttisiä työkaluja ilmiön jäsentämiseen. On kuitenkin huomattava, että osaamisen ulottuvuudet ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa ja erotettavissa vain teoreettisella tasolla; ilmenehän esimerkiksi tietojen taso käyttäytymisen taidokkuudessa ja vaikuttavathan myös motivaatio ja asenteet taitojen hallintaan (ks. esim. Parks 1994, 591; Valkonen 2003, 38–39). Vuorovaikutusosaamisessa tarvitaan näiden kaikkien osa-alueiden hallintaa. Esimerkiksi tiedot ja taidot eivät yksinään riitä vuorovaikutusosaamiseen, ellei yksilö ole myös motivoitunut käyttäytymään taitavasti ja ellei hänellä ole myös riittävää rohkeutta osallistua vuorovaikutukseen. Myöskään pelkkä tieto, miten pitäisi toimia, ja halu toimia taidokkaasti ei riitä, ellei yksilöllä ole käytössään tarvittavia vuorovaikutustaitoja. (Spitzberg 1991, 22; 2006b, 637; Spitzberg & Brunner 1991, 32.) Kaikkien vuorovaikutusosaamisen osa-alueiden hallinta ei kuitenkaan ole yksilöllä aina välttämättä yhtä vahvaa. Ihmiset voivat esimerkiksi olla tietoisia monista taidoista ilman, että ovat niissä taitavia, heillä voi olla tietoa, jota he eivät osaa soveltaa käytäntöön, ja heillä voi myös olla monenlaisia taitoja ilman, että he ovat tietoisia niiden taitojen perusteista (Payne 2005, 73; Sprague 1999, 21; Volanen 2007, 230).

Tutkimuskirjallisuudessa on keskitytty usein tarkastelemaan nimenomaan vuorovaikutusosaamisen taitoulottuvuutta (Almeida 2004, 358; Spitzberg 2000, 104) ja esitetty runsaasti erilaisia tapoja jäsentää ja luokitella vuorovaikutustaitoja (ks. koonteja esim. Spitzberg ja Cupach 2002, 586–591; Valkonen 2003, 42–51). Vuorovaikutustaitoja voidaan jaotella esimerkiksi *synnynnäisiin ja opittaviin taitoihin*, jolloin synnynnäisenä voidaan pitää esimerkiksi taitoa havainnoida ympäristöä ja opittuna vaikuttamisen taitoja (Valo 1995b, 71), *puhumisen ja kuuntelemisen sekä muun ilmaisun ja havainnoinnin taitoihin* eli viestinnän tuottamisen ja lähettämisen sekä tulkinnan ja vastaanottamisen taitoihin (Berger 2003; Valo 1995b, 72; Wyer & Adaval 2003) sekä *verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän taitoihin* (Burgoon & Bacue 2003; Valo 1995b, 74). Vuorovaikutustaitoja voidaan ryhmitellä myös *erilaisten viestintätilanteiden perusteella määrittäviin taitoihin*, ku-

ten esiintymisen ja ryhmäviestinnän taitoihin sekä haastattelutaitoihin, sekä *erilaisia viestinnän funktioita toteuttaviin taitoihin*, kuten tunteiden ilmaisun ja tulkinnan sekä suostuttelun taitoihin (Valo 1995b, 73–75). Taitoja voidaan siis nimetä ja luokitella sillä perusteella, *missä* (millaisissa vuorovaikutustilanteissa ja konteksteissa, esim. neuvottelu, ryhmän päätöksenteko) ja *mihin* (millaisten viestintätehtävien hoitamisessa, esim. konfliktienhallinta, tuen antaminen) niitä tarvitaan (Greene & Burleson 2003, xiv; Spitzberg & Cupach 2002, 586–588).

Erilaisissa viestintätilanteissa tarvittavia taitoja voidaan jaotella edelleen pienempiin ryhmiin. Esimerkiksi esiintymistaidoista on erotettu sisällön valitsemiseen, muokkaamiseen, jäsentelyyn ja argumentointiin liittyvät taidot (content skills) sekä esittämisen taidot (delivery skills), joita ovat esimerkiksi verbaalisen ja nonverbaalisen tyylin, havainnollistamisen sekä vuorovaikutuksen ylläpidon taidot (Valkonen 2003, 44; Valo 1995b, 74). Ryhmäviestintätaitoja on sen sijaan jaoteltu esimerkiksi tehtäväkeskeisiin (group task competencies) ja suhdekeskeisiin (group relational competencies) taitoihin, joista ensimmäiset tukevat mahdollisimman laadukkaan tuloksen saavuttamista ja jälkimmäiset ovat yhteydessä ryhmän viestintäilmapiiriin ja ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin (Gouran 2003, 836–855; Valkonen 2003, 45–46).

Vuorovaikutustaitojen ryhmittelyä vaikeuttaa, että kirjallisuudessa esille tuotujen taitojen abstraktiotaso vaihtelee. Vuorovaikutustaitoja voidaankin luokitella *alemmän ja ylemmän tason taitoihin*, jolloin jaottelu perustuu taitojen abstraktio- ja tarkkuustasoon (Valo 1995b, 71). Vuorovaikutusosaamisesta voidaan erottaa kaksi tasoa: *molekulaarinen* (molecular; mikrotaso) ja *molaarinen* (molar; makrotaso). Ensimmäinen koostuu tarkkarajaisista osaamisalueista ja sen osatekijöistä, kuten katsekontaktista, kysymysten esittämisestä ja keskeyttämisestä keskustelussa, kun taas toinen lähestyy osaamista kokonaisvaltaisemmin ja keskittyy holistisempiin kokonaisvaikutelmiin, kuten rehellisyyden, luotettavuuden ja ystävällisyyden vaikutelmaan, kuuntelemiseen ja toisten huomioimiseen. (Rubin 1990, 106; Spitzberg 2006a, 7; Spitzberg & Cupach 1989, 73.)

Vuorovaikutusosaamisen kriteerien ja ulottuvuuksien lisäksi vuorovaikutusosaamista on käsitteellistetty paikantamalla *vuorovaikutusosaamisen lokaatiota eli sijaintia*. Vuorovaikutusosaamista voidaan lähestyä ensinnäkin *yksilön toimintana* – tietynlaisena käyttäytymisenä tai tiettyinä identifioitavina kykyinä, tietoina, taitoina ja tekniikoina –, jolloin osaaminen näyttää toimivan subjektin ominaisuutena. Vuorovaikutusosaamista voidaan lähestyä myös *yksilön toiminnasta syntyneenä vaikutelmana*, jolloin osaamisen ajatellaan sijaitsevan pikemminkin arvioijan mielessä ja heijastelevan eletävän aikakauden ja ympäristön arvostuksia. Tällöin ajatellaan, ettei mikään käyttäytyminen ole sinänsä osaamista tai ei-osaamista, vaan sellaiseksi sen määrittää vasta jonkun tekemä kontekstikohtainen tulkinta. (Spitzberg 1994, 30–31; 2000, 109–113; Spitzberg & Dillard 2002, 92.) Jos vuorovaikutusosaamista lähestytään toiminnasta syntyneiden vaikutelmien kautta, vuorovaikutusosaaminen näyttää suhteellisena ja subjektiivisena rakennelmana, johon myös konteksti vaikuttaa (Spitzberg & Brunner 1991; Spitzberg & Dillard 2002, 92). Koska tällöin ajatellaan, ettei vuorovaikutusosaamista ole, ellei joku sitä ensin arvioi ja arvosta (Valkonen 2003, 145),

vuorovaikutusosaamisena pidetään aina jotain, johon tarvitaan myös vuorovaikutuskumppaneiden ja yhteisön tunnustus.

Vuorovaikutusosaamisen tarkastelu voi kohdistua vuorovaikutustilanteen yksittäisten osapuolten lisäksi vuorovaikutussuhteeseen ja vuorovaikutukseen itseensä, ja vuorovaikutusosaamista voidaan lähestyä yksilötason sijaan myös *vuorovaikutuksen suhdetason ilmiönä*. Tällöin vuorovaikutusosaamisen ei ajatella sijaitsevan yksilöissä itsessään – heidän toiminnassaan tai heille syntyneissä vaikutelmissa – vaan rakentuvan vuorovaikutussuhteen osapuolten välisessä toiminnassa ja sijaitsevan vuorovaikutuksen suhdetasolla. Vuorovaikutusosaamisen tarkastelun analyysiyksikkönä on tällöin yksilöiden sijaan itse vuorovaikutus, vuorovaikutussuhde, ryhmä tai jokin muu laajempi yksikkö, kuten työyhteisö. (Baxter & Montgomery 1996, 189–193; Spitzberg 1994, 30–31; 2000, 113; Spitzberg & Cupach 1989, 63–72; Wiemann ym. 1997, 33–42.) Kun vuorovaikutusosaamista lähestytään vuorovaikutuksen suhdetason ilmiönä, taustalla on ajatus, ettei kukaan voi olla vuorovaikutuksessa taitava yksinään eikä yksittäisellä henkilöllä voi olla vuorovaikutusosaamista vaan vuorovaikutusosaamista voi olla vain suhteen kontekstissa (Parks 1994, 594; Spitzberg & Cupach 1984, 68). Taitavien yksilöiden sijaan tällöin puhutaankin toisinaan vuorovaikutussuhteista, joissa on osaamista (competent relationships) (Wiemann ym. 1997, 34).

Neljäs tapa hahmottaa vuorovaikutusosaamisen sijaintia on lähestyä vuorovaikutusosaamista yksilön ominaisuuksien ja toiminnan, niistä syntyneiden vaikutelmien ja arvioiden sekä vuorovaikutuksen suhdetason sijaan vuorovaikutusta määrittävien osaamisvaatimusten kautta. Tällöin vuorovaikutusosaaminen voidaan nähdä esimerkiksi *työelämän tai tietyn ammatin asettamana vaatimuksena*. Vuorovaikutusosaamista voidaan toisin sanoen lähestyä sekä työntekijän valmiutena ja ominaisuutena eli kvalifikaationa että työhön ja sen vaatimuksiin liittyvänä ominaisuutena eli kvalifikaatiovaatimuksena. On eri asia käsitteellistää vuorovaikutusosaaminen työntekijän henkilökohtaiseksi osaamisen alueeksi – resurssiksi, jota hänellä joko on tai ei ole tai on enemmän tai vähemmän – kuin tarkastella vuorovaikutusosaamista työtehtävien vaatimusten kautta – jonain, jota työn tekeminen edellyttää. Vuorovaikutusosaamista on lähestytty toistuvasti myös tästä näkökulmasta eräänlaisena työelämän kvalifikaatiovaatimuksena. Esimerkiksi Kostiainen (2003, 30–34) on koonnut väitöskirjaansa erilaisia tapoja, miten vuorovaikutusosaamista on jäsennetty kirjallisuudessa osaksi ammattiosaamista kuvaavia luokituksia.

Jos päädytään ajattelemaan, ettei mikään vuorovaikutuskäyttäytyminen ole sinällään kompetenttia vaan että sellaiseksi sen tekee vasta jonkun tilannekohtainen tulkinta, on tärkeää huomioida, *kenen tekemästä arviosta on kysymys*. Kenelle annetaan valta määrittellä, mikä on vuorovaikutusosaamista? Vuorovaikutusosaamista voidaan lähestyä esimerkiksi viestijän itsensä, vuorovaikutustilanteen toisen osapuolen, vuorovaikutustilanteen kaikkien osapuolten, ulkopuolisen arvioijan tai tutkijan tekemänä tulkintana, ja osaamisen tasoa voidaan mitata myös monenlaisilla mittareilla (ks. esim. Parks 1994, 590–591; Spitzberg 2000, 113). Arvion hyvästä ja tavoiteltavasta vuorovaikutusosaamisesta voi tehdä myös laajempi sosiaalinen yksikkö, kuten työyhteisö (Baxter &

Montgomery 1996, 194). Tutkimuksissa on havaittu, että eri tahojen tekemät tulkinnat eivät välttämättä aina kohtaa ja että oma arvio, toisen viestintäosa-puolen ja ulkopuolisen tarkkailijan arvio vuorovaikutusosaamisesta eroavat usein toisistaan. Koska eri lähteet arvioivat samaa toimintaa useimmiten hie-man eri lailla, ei olekaan aivan yksinkertaista päättää, kenelle syntyneeseen vaikutelmaan osaamisen määrittely pitäisi kulloinkin perustaa. (Parks 1994, 590–591; Spitzberg & Wiedmaier 2010, 4; Wilson & Sabee 2003, 15.)

Vuorovaikutusosaamisen määritelmässä on tarkasteltu toisinaan myös tie-toisuuden ja vuorovaikutusosaamisen yhteyksiä ja otettu kantaa, onko yksilöi-den toiminnan oltava *tietoista ja tarkoituksellista* (conscious, mindful, intentional), jotta kyseessä olisi vuorovaikutusosaaminen. Vuorovaikutusosaamisen käsit-teellistykseen on usein sisällytetty ajatus tietoisesti asetetuista tavoitteista sekä niihin tietoisesti pyrkimisestä ja osaamista on lähestytty strategisena ja tarkoi-tuksellisesti käyttäytymistä säätelevänä toimintana. Koska on metodologisesti hankalaa rajata vuorovaikutusosaaminen koskemaan vain tietoista toimintaa – varsinkin jos ajatellaan myös yleisiä, arkisia ja tuttuja vuorovaikutustilanteita, jolloin toiminta on usein rutinoitunutta ja automaattiseksi muuttunutta –, tä-mänkaltainen rajaus on käytännössä haastava. (Ks. esim. Spitzberg & Cupach 1984, 75–85.) Jonkinasteinen tietoisuuden ja tarkoituksellisuuden vaatimus on kuitenkin sikäli perusteltu, ettei ole mielekäästä puhua vuorovaikutusosaamisesta silloin, kun viestijät tuntevat saavuttaneensa tavoitteensa sattumalta, ilman omaa henkilökohtaista panostusta (Berger 2003, 266; Parks 1994, 595; Spitzberg & Cupach 2002, 581; Valkonen 2003, 232). Satunnaisuuden poissulkemiseksi vuorovaikutusosaamisen määritelmässä onkin korostettu, että taitojen täytyy olla *toistettavissa* ollakseen taitoja ja että toiminnan on oltava yksilön *kontrolloi-tavissa* voidakseen olla osaamiseksi luokiteltavaa (Hargie 2006a, 13; Hargie & Dickson 2004, 7–8; Spitzberg & Dillard 2002, 91).

Vuorovaikutusosaamisen määrittelemisessä yleisesti toistuvia teemoja ovat olleet lisäksi kontrolli, yhteistyö ja mukautuminen. *Kontrollilla* (control) on viitattu yksilön haluun ja kykyyn hallita viestintätilanteita, vaikuttaa muihin ihmisiin ja ympäröivään kontekstiin ja saavuttaa siten viestintätavoitteitaan. Koska kaikki vuorovaikutustilanteen osapuolet vaikuttavat toisiinsa mutta ovat samalla myös vaikutuksen kohteena ja kaikkia tavoitteita ei voi saavuttaa muuten kuin vuorovaikutuksessa toisten kanssa, vuorovaikutusosaamista on käsit-teellistetty myös *yhteistyön* (collaboration) näkökulmasta. Myös kykyä mukau-tua on pidetty keskeisenä vuorovaikutusosaamisen osatekijänä: kun vuorovai-kutusosaamista on tarkasteltu *mukautumisen* (adaptability) näkökulmasta, osaamisena on pidetty esimerkiksi kontekstiin ja sen vaatimuksiin sopeutumista, joustavuutta sekä oman ja toisten toiminnan havainnointia, ennakkointia ja oman toiminnan sovittamista toisten toimintaan. (Spitzberg & Cupach 1989, 17–24; ks. lisäksi Parks 1994, 592–595.)

Työntekijöiden keskuudessa vallitsee usein melko yksioikoinen käsitys, et-tä mitä enemmän organisaatiossa viestitään, sen parempi (Zimmermann, Sypher & Haas 1996). Vuorovaikutusosaamisen käsitteellistyksissä on kuitenkin tuotu esille, että vuorovaikutusosaaminen on *kurvilineaarista* (ks. esim. Spitz-

berg 2006a, 5). Tällä tarkoitetaan sitä, ettei kompetentti käyttäytyminen ole välttämättä kompetenttia, jos sen määrä on liiallinen. Mikään yksittäinen käyttäytyminen tai taito ei siis ole tyyppiä, mitä enemmän, sen parempi. Ei voida esimerkiksi ajatella, että mitä enemmän yksilö perustelee, mukautuu toisiin viestijöihin tai keventää ilmapiiriä, sitä taitavampi hän on. Myös liian usein tai liian intensiivisesti tapahtuva toiminta, kuten liian intensiivinen katsekontakti, voi johtaa vuorovaikutusosaamisesta päinvastaiseen tulkintaan. (Berger 2002, 36; Hargie & Dickson 2004, 440; Valkonen 2003, 49–50; Valo 1995b, 68.)

Erilaisista lähestymistavoista vuorovaikutusosaamisen käsitteeseen luovat kuvaa myös pyrkimykset käsitteellistää vuorovaikutusosaamista *osana erilaisia viestinnän teorioita*. Vuorovaikutusosaamisen tarkasteluja on moitittu toisinaan teorian puutteesta, ja kirjallisuudessa on esitetty, että vuorovaikutusosaamista olisi hedelmällisempää lähestyä teoreettisena terminä kuin irrallisena käsitteenä. Vuorovaikutusosaamisen määrittäminen helpottuisi, kun sitä tarkasteltaisiin erilaisten teorioiden yhteydessä eikä yritettäisi keksiä yhtä yleispätevää vuorovaikutusosaamisen määritelmää. Vuorovaikutusosaamista onkin käsitteellistetty myös erilaisten viestinnän teorioiden kautta, jolloin on määritely, että esimerkiksi odotustenmukaisuusteorioiden (expectancy theories) mukaan taitavat viestijät ovat responsiivisia kontekstuaalisille odotuksille. Attribuutioteorioiden (attribution theories) näkökulmasta taitavat viestijät sen sijaan suhtautuvat optimistisesti mutta realistisesti tekijöihin, jotka vaikuttavat viestinnässä menestymiseen. (Wilson & Sabee 2003.)

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusosaamisen nähdään olevan – Valkosta (2003, 26) mukailen – *viestinnällistä osaamista, joka kohdistuu verbaaliseen ja non-verbaaliseen ilmaisu- ja havaintotoimintaan sekä viestinnän tuottamis- ja tulkintaprosesseihin niin kahdenkeskisissä kuin useamman henkilön välisissä vuorovaikutustilanteissa*. Vuorovaikutusosaamista tarkastellaan tutkijoiden työn kontekstissa, ja sitä pidetään erottamattomana osana tutkijoiden työtä. Vuorovaikutusosaamisella viitataan *tutkijoiden keskinäisessä sekä tutkijoiden ja muiden toimijoiden välisessä – niin kasoikkain kuin erilaisten viestintävälineiden välityksellä tapahtuvassa – kanssakäymisessä tarvittavaan osaamiseen*, jonka nähdään koostuvan vuorovaikutusta koskevasta tiedosta ja ymmärryksestä, viestinnän suunnittelemiseen, säätelemiseen ja analysointiin liittyvästä metakognitiivisesta toiminnasta, tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen viestintäkäyttäytymisen mahdollistavista taidoista sekä motivaatiosta viestiä ja olla vuorovaikutuksessa tavalla, jota voidaan pitää sekä tehokkaana että tarkoituksenmukaisena (ks. lisäksi Spitzberg & Cupach 2002, 574–583; Valkonen 2003, 26). Näin ollen vuorovaikutusosaamisena pidetään toimintaa, jossa tutkijoiden henkilökohtaiset ja yhdessä neuvottelemat viestinnän tavoitteet ja tehtävät toteutuvat tuloksettaasti siten, etteivät tutkijat kuitenkaan loukkaa kontekstikohtaisia sääntöjä ja odotuksia epätarkoituksenmukaisesti tai riko viestinnän eettisiä periaatteita.

Vuorovaikutusosaamista lähestytään siinä mielessä yksilötasolla, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksilöiden kokemuksista ja henkilökohtaisista merkityksenannoista: siitä, mitä tutkijat pitävät vuorovaikutusosaamisena työsään ja millaisia merkityksiä vuorovaikutusosaaminen saa heidän kerronnas-

saan. Vuorovaikutusosaamista ja sen vaatimuksia tarkastellaan kokemusten kautta tutkijoille itselleen syntyneinä vaikutelmina, tulkintoina ja ymmärryksenä hyvästä ja toimivasta vuorovaikutuksesta ja siinä edellytettävästä osaamisesta. Vuorovaikutusosaamista tarkastellaan yksilön näkökulmasta myös siinä mielessä, että tutkimuksessa ei keskitytä mihinkään tiettyyn tutkijoiden työn vuorovaikutussuhteeseen ja kartoiteta tuon suhteen molempien osapuolten näkemyksiä vuorovaikutusosaamisesta, vaan vuorovaikutusosaamista lähestytään yksittäisten tutkijoiden kokemana ja kuvaamana osana heidän työtään. Vuorovaikutusosaamisen hahmotetaan kuitenkin olevan vuorovaikutuksellinen ilmiö: vuorovaikutusosaamista ajatellaan edellytettävän ja sen ajatellaan rakentuvan, todentuvan ja tulevan arvioiduksi nimenomaan vuorovaikutuksen suhdetasolla. Tutkimuksessa ollaan siis kiinnostuneita yksilöiden kokemuksista liittyen osaamiseen, joka nähdään vuorovaikutuksellisenä luonteeltaan.

Tutkimuksessa hahmotetaan, ettei kysymys vuorovaikutusosaamisen sijainnista ole joko–tai-kysymys: vuorovaikutusosaaminen ei ole vain yksilön tai vuorovaikutussuhteen ominaisuus. Sen sijaan ajatellaan, että vuorovaikutusosaaminen konkretisoituu ja tulee näkyväksi vuorovaikutussuhteen tasolla mutta että se palautuu kuitenkin aina viime kädessä vuorovaikutuksessa toimiviin yksilöihin ja heidän osaamiseensa. Tutkimuksessa ajatellaan, että vuorovaikutuksessa olevat yksilöt vaikuttavat toisiinsa ja siihen, miten vahvaksi vuorovaikutusosaaminen suhteessa muodostuu. Käytännössä tämän ajatellaan näkyvän esimerkiksi siinä, että taitavat viestijät voivat helpottaa vuorovaikutuksessa myös toisten osapuolten suoritusta ja epätaitavat heikentää normaalisti taitavien suoritusta (ks. lisäksi Spitzberg 2006b, 650). Vuorovaikutusosaamisen yksilö- ja suhdetason yhteenkietoutuneisuuden ajatellaan näkyvän yksilön ja suhteen molemmansuuntaisena vuorovaikutuksena: yksilön ominaisuuksien ja toiminnan ajatellaan aina vaikuttavan siihen, mitä vuorovaikutuksen suhdetasolla tapahtuu, ja vuorovaikutussuhteen ja vuorovaikutuskumppaneiden ajatellaan aina vaikuttavan yksilöön ja hänen toimintaansa.

2.2 Vuorovaikutusosaaminen tutkimuskohteena

Vuorovaikutusosaamisen ilmiötä on tutkittu pitkään ja laajasti eri tieteenaloilla. Vuorovaikutusosaamisen tutkimusta on tehty puheviestinnän ja muiden viestintätieteiden lisäksi esimerkiksi psykologiassa, sosiologiassa, sosiaalipsykologiassa, kielitieteissä, filosofiassa, kasvatustieteissä ja johtamisessa (Valkonen 2003, 26–27; Wilson & Sabee 2003, 3). Kiinnostus ilmiön tarkasteluun on noussut usein opettamisen ja koulutuksen, osaamisen arvioinnin tai työelämän kehittämisen tarpeista, mutta tarkastelun lähtökohtana on voinut olla myös esimerkiksi erilaisten erityisryhmien tarvitsema terapia ja kuntoutus, sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäiseminen, vuorovaikutus erilaisissa yksityiselämän tilanteissa ja läheisissä vuorovaikutussuhteissa, kuten ystävyys-, perhe- ja parisuhteissa, kanssakäyminen erilaisissa kulttuurienvälisissä yhteyksissä tai vaikkapa yksilöiden mahdollisuus osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan. Toisinaan halu

kuvata ilmiötä on liikkunut myös yleisemmällä teoreettisella ja tieteenfilosofisella tasolla ja kummunnut inhimillisestä pyrkimyksestä ymmärtää, jäsentää sekä operationaalistaa vuorovaikutusosaamisen luonnetta. (Ks. koonteja esim. Segrin & Givertz 2003, 145–165; Valkonen 2003, 26–33; Wilson & Sabee 2003, 3.) Tässä alaluvussa esitellään vuorovaikutusosaamisesta tehtyä tutkimusta sekä lähestymistapoja, joista vuorovaikutusosaamista on tarkasteltu. Lisäksi esitellään, miten ja millaisilla menetelmillä vuorovaikutusosaamista voidaan tutkia ja on jo tutkittu. Luvussa keskitytään tarkastelemaan erityisesti työelämään liittyvän vuorovaikutusosaamisen tutkimustraditiota ja sitä koskevaa tutkimustietoa.

Vuorovaikutusosaamisen tutkimuksen historia ulottuu kauas, ja sen juurten voidaan nähdä juontuvan aina antiikin aikakaudelle saakka sofistien toimintaan ja retoriikan perinteeseen. Sofistit eli antiikin Kreikassa kierrelleet ”viisauden opettajat” olivat kiinnostuneita puhetaidoista ja opettivat kansalaisille erilaisia vaikuttamisen taitoja, joita tarvittiin esimerkiksi poliittiseen elämään osallistumisen ja oikeudenkäyntien yhteydessä. Sitten monet antiikin filosofit pohtivat vuorovaikutusosaamisen ilmiön olemusta, ja esimerkiksi Aristoteles (384–322 eaa.) pyrki jäsentämään ja määrittelemään, millaista on vaikuttava puhetaito ja millainen on taitava puhuja. Myöhemmin vuorovaikutusosaamisen tarkastelu on laajentunut koskemaan puhetaidon, vaikuttamisen, esiintymisen ja julkisen puhumisen sekä argumentaation ja retoriikan lisäksi laajemmin vuorovaikutusosaamisen eri osa-alueita. (Ks. esim. Keith 2008; Rubin 1990, 94–95; Spitzberg & Cupach 1984, 15–21; Valkonen 2003, 25.)

Vuorovaikutusosaamisen tutkimuksesta voidaan erottaa erilaisia historiallisia polkuja ja jopa maantieteellisiä eroja. Brittiläinen sosiaalisten taitojen tutkimus- ja opetustraditio on liittynyt usein melko käytännöllisiin päämääriin, kuten psykiatriseen, psykoterapeuttiseen ja sosiaaliseen kuntoutukseen sekä taitojen opettamiseen erilaisissa yksityis- ja työelämän konteksteissa. Sen sijaan yhdysvaltalaisella puheviestinnän alalla vuorovaikutusosaamisen tarkastelu on yhdistynyt useimmiten koulutusjärjestelmän yleissivistäviin ja ammatillisiin tavoitteisiin. Vaikka vuorovaikutusosaamisen tutkimus polveutuu näin ollen hajallaan olevista juurista ja osittain erilaisista tavoitteista, ovat vuorovaikutusosaamisen erilaiset tutkimustraditiot sittemmin lähestyneet toisiaan. (Keith 2008; Spitzberg & Cupach 1984, 21–31; Valkonen 2003, 32; Valo 1995b, 75–76.)

Vuorovaikutusosaamisen tutkimuksesta voidaan löytää eroja myös tieteenaloittain, sillä eri aloilla ilmiön tarkastelussa on tyypillisesti kohdistettu huomio hieman eri asioihin. Valkonen (2003) on ryhmitellyt viestintäosaamista määrittelevien käsitteiden tarkastelutasoja tieteenaloittain. Viestintäosaamista on tutkittu yksilöiden piirretyyppisen ja tilannekohtaisen viestintäkäyttäytymisen näkökulmasta pääasiassa puheviestinnässä, kielitieteissä, käyttäytymistieteissä, psykologiassa, sosiaalipsykologiassa, mediatutkimuksessa ja tiedotusopissa. Vuorovaikutuksen suhdetasolla viestintäosaamista on tarkasteltu lähinnä puheviestinnässä. Sen sijaan yksilöiden yhteiskuntasuhteen ja yhteiskunnallisen toimijuuden sekä viestinnän etiikan näkökulmasta viestintäosaamista on tutkittu etenkin yhteiskuntatieteissä ja filosofiassa. (Valkonen 2003, 27.)

Monitieteisenä ja -ulotteisena tutkimuskohteena vuorovaikutusosaaminen on saanut osakseen paljon huomiota, ja ilmiötä on tutkittu kaikinensa monenlaisissa konteksteissa. Vuorovaikutusosaamista on tarkasteltu viime aikoina yhä enenevässä määrin myös erilaisissa työelämän yhteyksissä. Vuorovaikutusosaamista on tarkasteltu toisinaan *ylipäänsä työelämässä* ja toisinaan keskittyen erityisesti *tietyssä ammatissa tai tietyllä toimialalla* tarvittavaan vuorovaikutusosaamiseen. Kun vuorovaikutusosaamista on lähestytty yleisemmin työelämän kontekstissa, on esimerkiksi koottu yhteen, miten viestinnän alalla on määritelty ja tarkasteltu työelämässä tarvittavaa vuorovaikutusosaamista (organizational communication competence) (Jablin & Sias 2001), selvitetty vaatimuksia, joita työelämä asettaa työntekijöiden vuorovaikutusosaamiselle (Kostiainen 2003, 83–89), ja jäsennetty, millainen ammattiosaamisen ulottuvuus vuorovaikutusosaaminen on (Kostiainen 2003). Vuorovaikutusosaamista on tarkasteltu myös keräten tutkimusaineistoja ylipäänsä työssäkäyviltä aikuisilta (ks. esim. Madlock 2008; Myers ym. 1999). Kun vuorovaikutusosaamisen tematiikkaa on rajoitettu tarkastelemaan nimenomaan tietyssä ammatissa tai tietyllä toimialalla, on keskitytty esimerkiksi insinöörien (Dannels 2002; Darling & Dannels 2003), konsulttien (Horton & Brown 1990), johtajien (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009), poliitikkojen ja lääkärien (Finstad & Isotalus 2005; Mönkkönen & Finstad 2007), poliittisten johtajien (Almonkari & Isotalus 2010), opettajien (Andersen ym. 1999; Daly & Vangelisti 2003), asianajajien (Boccaccini, Boothby & Brodsky 2002), farmaseuttien (Hyvärinen 2011) sekä terveydenhoitohenkilökunnan työhön (Wright ym. 2010) ja toisinaan – joskin harvakseltaan – myös tutkijoiden työhön (Laajalahti 2008; Thompson 2009).

Vuorovaikutusosaamista on tarkasteltu toisinaan myös keskittyen jäsentämään ilmiötä erilaisissa *työelämän vuorovaikutussuhteissa*. Vuorovaikutusosaamisen kysymyksiä on tarkasteltu esimerkiksi erilaisissa työntekijöiden vertaissuhteissa (Myers ym. 1999; Spillan & Mino 2001), työpaikkojen hierarkkisissa vuorovaikutussuhteissa, kuten johtajan ja johdettavan välisessä vuorovaikutuksessa (Cohen 2004), sekä erilaisissa muissa professionaalisissa ja institutionaalisissa vuorovaikutussuhteissa, kuten lääkäri-potilasvuorovaikutuksessa (Avtgis & Polack 2007) sekä opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa (Frymier & Houser 2000; Reed & Spicer 2003). Vuorovaikutusosaamista on lähestytty myös rajautuen tarkastelemaan ilmiötä erilaisissa *työelämän vuorovaikutustilanteissa ja työtehtävissä*, kuten työpaikkahaastatteluisissa (Millar & Tracey 2006), toisilleen tuntemattomien työparien päätöksenteossa (Gross, Guerrero & Alberts 2004), ryhmien päätöksenteossa (Gouran 2003), neuvotteluissa (Roloff, Putnam & Anastasiou 2003), työntekijöiden organisaatioon sitouttamisessa (Bambacas & Patrickson 2008) sekä muutosjohtamisessa (Frahm & Brown 2006). Lisäksi vuorovaikutusosaamista on tarkasteltu monenlaisissa *kulttuurienvälisissä työelämäyhteyksissä*, kuten pk-yritysten kansainvälistymisessä (Purhonen 2012) ja kansainvälisten projektien johtamisessa (Moran, Youngdahl & Moran 2009).

Työelämän vuorovaikutusosaamisen tarkastelun lähtökohtana on usein ollut selvittää, *mitä vuorovaikutusosaaminen on ja millaista vuorovaikutusosaamista työssä tarvitaan*. Tutkimuksissa on esimerkiksi haettu vastausta kysymyksiin,

millaisia johtamisviestinnän osaamistarpeita tietoperustaisissa organisaatioissa työskentelevillä johtajilla on (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009) ja millaista vuorovaikutusosaamista insinöörien työ edellyttää (Darling & Dannels 2003). Osassa tarkasteluista on keskitytty myös tiettyyn vuorovaikutusosaamisen osa-alueeseen tai yksittäiseen taitoon, kuten kuuntelutaitoihin työelämässä (ks. esim. Cooper 1997). Vuorovaikutusosaamisen vaatimusten ja keskeisten sisältöjen lisäksi tutkijoita on kiinnostanut, *millaiset tekijät haastavat vuorovaikutusosaamista ja millaisissa tilanteissa ja työtehtävissä vuorovaikutusosaamisen tarve korostuu*. Vaikka vuorovaikutusosaaminen kietoutuu tiiviisti työn tekemiseen kaikilla aloilla ja useissa työtehtävissä, vuorovaikutusosaamisen merkityksen on todettu tulevan esiin etenkin organisaatioissa, joissa keskitytään yhteistyöhön, tiimityöhön ja jaettuun asiantuntijuuteen (Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 93), erilaisissa ammatillisesti haastavissa yhteyksissä, työpaikan ongelma- ja muutostilanteissa, kulttuurienvälisissä kohtaamisissa ja ammattiin oppimisen alkuvaiheessa (Kostiainen 2003, 117–123) sekä tilanteissa, joissa ryhmän jäsenet eivät tunne toisiaan tai edustavat kilpailevia organisaatioita (Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 83). Tutkimuksissa on myös arvioitu ja mitattu, *millä tasolla työntekijöiden vuorovaikutusosaaminen on*, sekä kartoitettu, *millaisia tarpeita organisaatioissa on henkilöstön viestintäkoulutukselle* (ks. esim. McNeilis 2002; Planalp ym. 2009).

Työelämän vuorovaikutusosaamista on lähestytty myös tarkastelemalla, *mikä on vuorovaikutusosaamisen rooli ja merkitys työelämässä*. Vuorovaikutusosaamisesta kiinnostuneita tutkijoita yhdistää yli tieteenalarajojen yksimielisyys siitä, että vuorovaikutusosaaminen on tärkeää niin työelämässä kuin laajemmin yhteiskunnassa (Spitzberg 2008; Wilson & Sabee 2003, 3). Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että riittävä vuorovaikutusosaaminen on välttämätöntä ihmisten sosiaaliselle, psykologiselle ja ammatilliselle hyvinvoinnille (Segrin & Givertz 2003, 135), ja viestinnällä ja vuorovaikutuksella on todettu useissa tutkimuksissa olevan keskeinen rooli työelämässä niin työntekijöiden itsensä kuin koko työyhteisön hyvinvoinnin ja menestymisen kannalta (ks. koonteja esim. Hargie & Dickson 2004, 1–4; Morreale, Osborn & Pearson 2000; Morreale & Pearson 2008; Spitzberg 2003, 94; Spitzberg & Cupach 2002, 567–573).

Dalyn (1998) mukaan viestinnän ja vuorovaikutuksen asemaa korostavat tutkimukset voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Ensimmäkin osasta tutkimuksia käy ilmi, että viestinnän roolia arvostetaan suuresti erilaisten työelämän toimijoiden, kuten työnantajien ja johtajien, keskuudessa ja että vuorovaikutusosaaminen mainitaan toistuvasti erilaisissa työelämän kvalifikaatiovaatimuslistoissa yhtenä tärkeimmistä työelämässä tarvittavista osaamisen alueista. Osassa tutkimuksia vuorovaikutusosaamista ja sen vaatimuksia on sen sijaan tarkasteltu erilaisissa konkreettisissa ammatillisissa yhteyksissä ja tuotu esille, että viestintään kohdistuu useissa työtehtävissä monenlaisia osaamisen vaatimuksia, mutta että työntekijöiden vuorovaikutusosaamisen taso ei kuitenkaan läheskään aina ole näihin tarpeisiin nähden riittävä. Lisäksi osassa tutkimuksia on keskitytty vuorovaikutusosaamisen tärkeyteen selvittämällä, millaisiin asioihin vuorovaikutusosaaminen on työelämässä yhteydessä. (Daly 1998, 204–206.)

Tämänkaltaisissa vuorovaikutusosaamisen – tai sen puutteen – seurauksia tarkastelevissa tutkimuksissa on esimerkiksi selvitetty vuorovaikutusosaamisen yhteyksiä työsuoritusten laatuun ja työntekijöiden asemaan organisaatiossa (Payne 2005), mies- ja naisjohtajien työssä menestymiseen (Hopkins & Bilimoria 2008), konfliktienhallintaan, stressiin, työtyytyväisyyteen ja työssä jaksamiseen (Wright ym. 2010) sekä työn tuloksellisuuteen, yksilöiden uralla etenemiseen, työmotivaatioon, työhön sitoutumiseen ja työssä viihtymiseen (ks. kohteja Morreale, Osborn & Pearson 2000; Morreale & Pearson 2008). Tutkimuksissa on valotettu työntekijöiden ”oman” vuorovaikutusosaamisen lisäksi työtovereiden ja johtajien vuorovaikutusosaamisen merkitystä ja tarkasteltu myös esimerkiksi johtajien vuorovaikutusosaamisen yhteyksiä johdettavien työtä ja viestintää kohtaan kokemaan tyytyväisyyteen (Madlock 2008). Vaikka kausaalisuhteiden todentaminen on haastavaa, tutkimustuloksista voidaan vetää johtopäätös, että vuorovaikutusosaaminen yhdistyy työelämässä useisiin tärkeisiin asioihin niin yksilöiden kuin organisaatioiden tasolla. Vuorovaikutusosaaminen on toimivan yhteistyön edellytys ja yhteydessä työpaikan vuorovaikutussuhteiden laatuun, ryhmien ja tiimien työskentelyyn sekä työyhteisöjen ja verkostojen toimintaan. Toimivat vuorovaikutussuhteet vaikuttavat työpaikan ilmapiiriin ja parantavat työn tuloksia, joten vuorovaikutusosaamisella on merkitystä koko työyhteisön toimivuudelle, tavoitteiden saavuttamiselle ja tuottavuudelle.

Vaikka vuorovaikutusosaamista on jo tutkittu erilaisissa työelämän yhteyksissä, työelämän vuorovaikutusosaamiseen kohdistuville tarkasteluille on edelleen monenlaista tarvetta. Aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella on selvää, että vuorovaikutusosaamisella on merkittävä rooli työelämässä ja että työelämän erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimiminen ja työtehtävistä selviytyminen edellyttää työntekijöiltä ja työyhteisöiltä monenlaista vuorovaikutusosaamista. Vuorovaikutusosaamisen ilmiön kokonaisvaltaisen ymmärtämisen kannalta ei kuitenkaan riitä korostaa vuorovaikutusosaamisen tärkeyttä tai tuoda esiin, että työelämässä tarvitaan monipuolista vuorovaikutusosaamista. Vaikka tutkimuksissa on toki tärkeää myös eritellä, millaista vuorovaikutusosaamista erilaisissa ammatillisissa yhteyksissä tarvitaan, vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia korostavan lähestymistavan rinnalle tarvitaan myös lisää ilmiö- ja olemuskeskeistä tutkimusta tuottamaan monitahoisempaa ymmärrystä vuorovaikutusosaamisen luonteesta. Esimerkiksi Kostiaisen (2003, 246) mukaan pelkkää työelämässä tarvittavien vuorovaikutustaitojen listaamista olennaisempaa olisikin pohtia vuorovaikutusosaamisen käyttöyhteyksiä ja antaa viestinnälle uusia merkityksiä ja jäsennyksiä erilaisissa työtehtävissä. Kirjallisuudessa on myös kaivattu lisää päteviä mittaamenetelmiä vuorovaikutusosaamisen operationaalistamiseksi työelämässä (Payne 2005, 65).

Työelämän vuorovaikutusosaamisen tutkimusta on tehty niin yksilön, ryhmän kuin organisaation tasolla, mutta tutkimusten voidaan kritisoida olevan liian usein keskittyneitä yksilötasoon (ks. lisäksi Hedman & Valkonen 2013, 7; Jablin & Sias 2001, 832). Vuorovaikutusosaamista olisikin tarpeen tutkia enemmän myös yksilötasoa laajemmissa merkitysyhteyksissä, kuten erilaisten työelämän vuorovaikutussuhteiden tasolla sekä ryhmien ja kokonaisten työyhteisöjen tasolla.

teisöjen ominaisuutena. Lisää tutkimusta tarvitaan myös vuorovaikutusosaamisen kysymyksistä eri ammattialoilla ja erilaisissa työelämän vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan vuorovaikutusosaamista kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa viestintätekniiikan välityksellä käytävässä vuorovaikutuksessa tarvittavan osaamisen (*computer-mediated communication (CMC) competence*) sijaan (Bubas & Spitzberg 2008, 1; Bunz 2003, 56). Koska viestintäteknikka on muuttanut vuorovaikutuksen ja työn tekemisen tapoja ja luonut samalla työntekijöiden vuorovaikutusosaamiselle uudenlaisia vaatimuksia (Bunz 2003, 55; Morreale & Pearson 2008, 226; Spitzberg 2006b) ja koska erilaista viestintäteknikkaa hyödyntävästä vuorovaikutuksesta on tullut työn tekemisen todellisuutta, työelämän vuorovaikutusosaamista on tarpeen tutkia lisää myös teknologiavälitteisen viestinnän kontekstissa.

Työelämän vuorovaikutusosaamista on lähestytty sekä määrällisin että laadullisin tutkimusmenetelmin. Vuorovaikutusosaamista on tutkittu esimerkiksi erilaisten mittareiden, testien ja kyselylomakkeiden avulla sekä havainnoimalla vuorovaikutusta joko osallistuen autenttisiin vuorovaikutustilanteisiin tai havainnoimalla yksilöiden toimintaa erikseen järjestetyissä tilanteissa, simulaatioissa ja roolileikeissä. Vuorovaikutusosaamista on tutkittu myös haastatteleamalla ihmisiä joko yksittäin tai järjestämällä erilaisia ryhmäkeskusteluja ja täsmäryhmähaastatteluita (focus group interviews), joissa ihmiset ovat voineet keskustella yhdessä tutkimusaiheeseen liittyvistä kokemuksistaan ja käsityksistään tilannetta ohjaavan tutkijan johdolla. Haastattelujen yhteydessä on näytetty toisinaan erilaisia ääni- ja videotallenteita. Lisäksi vuorovaikutusosaamista on tutkittu analysoimalla erilaisia kirjallisia aineistoja, kuten työntekijöiltä kerättyjä päiväkirjoja, esseitä ja kirjoitelmia sekä organisaatioiden dokumentteja.

Työelämän vuorovaikutusosaamista voidaan lähestyä monista näkökulmista. Vuorovaikutusosaamista voidaan tutkia ensinnäkin tarkastelemalla työntekijöiden itsensä ymmärrystä ja tulkintoja vuorovaikutusosaamisesta sekä heidän käsityksiään vuorovaikutusosaamisensa tasosta. Vuorovaikutusosaamista voidaan siis tutkia tarkastelemalla *työntekijöiden omia kokemuksia ja henkilökohtaisia merkityksenantoja sekä vuorovaikutusosaamisen itsearviointeja* (self-report techniques, self-perceived communication competence). Tutkimuksissa voidaan esimerkiksi selvittää vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia työelämässä kysymällä työntekijöiltä itseltään näkemyksiä siitä, millaista vuorovaikutusosaamista heidän työnsä edellyttää (Jablin & Sias 2001, 822). Käsitykset työelämän vuorovaikutusosaamisesta voivat perustua myös *toisten tekemiin havaintoihin ja arviointeihin* (other-report techniques, other-perceived communication competence), ja vuorovaikutusosaamista voidaan lähestyä esimerkiksi työpaikan muiden jäsenten, asiakkaiden ja erilaisten sidosryhmien edustajien tai ulkopuolisten tutkijoiden näkökulmasta. Tutkimuksissa voidaan esimerkiksi selvittää työntekijöiden näkemyksiä työtovereidensa tai ohjaajiensa vuorovaikutusosaamisesta (Jablin & Sias 2001, 823). Erilaisia näkökulmia ja arvioijatahoja voidaan myös yhdistää samassa tutkimuksessa. Tutkimuksissa voidaan esimerkiksi vertailla keskenään itsearviointeja ja toisten henkilöiden tekemiä arviointeja yksilön vuorovaikutusosaamisesta (ks. esim. Carrell & Willmington 1996).

Eri tutkimusmenetelmin ja eri lähestymistavoista tehdyt tutkimukset kertovat osittain eri asioista, ja tutkimusmenetelmien käyttöön liittyy myös monenlaisia rajoituksia. Koska vuorovaikutusosaaminen on vain osittain observeitavissa, ulkopuolisten tarkkailijoiden havainnot vuorovaikutusosaamisesta eivät voi tavoittaa ilmiön kaikkia ulottuvuuksia. Ulkopuolisten tarkkailijoiden tekemät havainnot vuorovaikutusosaamista ovat kohdistuneet pitkälti näkyvään vuorovaikutuskäyttäytymiseen ja -taitoihin, joskin myös muiden vuorovaikutusosaamisen osatekijöiden, kuten tietojen, motivaation ja asenteiden, voidaan ajatella tulevan tätä kautta näkyväksi (Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 77; Spitzberg 2006a, 6; Valkonen 2003, 38). Tutkittaessa vuorovaikutusosaamista vuorovaikutussuhteen tasolla ulkopuolisten tarkkailijoiden näkökulmaa vuorovaikutusosaamiseen voidaan pitää rajoittuneena myös sikäli, että ulkopuolisilta havainnoijilta puuttuu arvokasta suhteeseen ja sen historiaan liittyvää tietoa, jota vain suhteen osapuolilla on. Ulkopuolisilla arvioijilla ei myöskään ole aina tietoa yksilöiden aiemmista kokemuksista ja tilanneodotuksista, jotka voivat vaikuttaa vuorovaikutusosaamiseen.

Vuorovaikutusosaamisesta tarvitaan siis tietoa myös kysymällä aiheesta ihmisiltä itseltään, jolloin voidaan lisätä ymmärrystä ilmiön niistä puolista, joihin olisi muuten vaikea päästä käsiksi. Myös tähän lähestymistapaan liittyy kuitenkin ongelmia: työntekijöiden saattaa esimerkiksi olla vaikeaa kuvata, millaista vuorovaikutusosaamista heidän työssään tarvitaan (Jablin & Sias 2001, 822). Lisäksi tutkimuksissa on todettu, etteivät ihmiset välttämättä ole kovinkaan tietoisia viestintäkäyttäytymisestään ja etteivät he välttämättä pysty arvioimaan vuorovaikutusosaamisensa tasoa luotettavasti (ks. esim. Carrell & Willmington 1996; Spitzberg & Wiedmaier 2010). Vuorovaikutusosaamisesta tehdyt itsearviot ja ulkopuolisten havainnoijien tekemät arviot eroavat usein toisistaan, yksilön näkemykset toiminnastaan ja heidän todellinen toimintansa voivat poiketa toisistaan ja yksilöt voivat joko yli- tai aliarvioida osaamistaan ja osuuttaan vuorovaikutustavoitteiden saavuttamisessa (Carrell & Willmington 1996; Parks 1994, 612; Rubin, Graham & Mignerey 1990, 11–12; Spitzberg 2003, 118). Kirjallisuudessa puhutaankin nk. *väärästä kompetenssista* (false competence) silloin, kun yksilö pitää oman osaamisensa ansiona sellaista, mikä ei sitä ole, ja nk. *tiedostamattomasta kompetenssista* (ignorant competence) silloin, kun yksilö ei havaitse omaa osuuttaan tavoitteiden saavuttamisessa (Parks 1994, 612).

Puutteistaan huolimatta molempia lähestymistapoja vuorovaikutusosaamiseen tarvitaan. Vuorovaikutusosaamisen tarkastelu ulkopuolisen arvioijan tai asiantuntijan silmin on tarkoituksenmukaista esimerkiksi silloin, kun halutaan selvittää, miten työntekijät tosiasiallisesti toimivat tietyissä vuorovaikutusosaamista edellyttävissä tilanteissa ja työtehtävissä. Ulkopuolisten tarkkailijoiden arviot vuorovaikutusosaamisesta antavat myös tietoa käyttäytymisen sopivuudesta laajempaan sosiaalisten odotusten ja arvojen kontekstiin. Vuorovaikutusosaamisen lähestyminen yksilöiden itsensä näkökulmasta on sen sijaan mielekäästä etenkin silloin, kun tarvitaan tietoa vuorovaikutusosaamisen kognitiivisista ja affektiivisista ulottuvuuksista. Kysymällä ihmisiltä itseltään voidaan tuottaa arvokasta tietoa vuorovaikutusosaamisesta esimerkiksi liittyen yksilöiden mo-

tivaatioon, viestintäytyväisyyteen, viestintätilanteiden herättämiin tuntemuksiin sekä siihen, miten hyvin yksilöt kokevat saavuttaneensa viestintätavoitteensa. (Parks 1994, 590; Valkonen 2003, 220.)

Yksilöiden ajatusmaailman ja vuorovaikutusosaamisen itsearviointien ymmärtäminen on tärkeää myös sen vuoksi, että yksilöiden käsityksillä vuorovaikutusosaamisestaan on kauaskantoisia seurauksia: kokemukset ja näkemykset vuorovaikutusosaamisesta heijastuvat yksilöiden toimintaan ja viestintäkäyttäytymiseen, vaikuttavat yksilöiden itseluottamukseen ja motivaatioon viestiä toisten kanssa ja toimivat pohjana yksilöiden nykyisille ja tuleville vuorovaikutussuhteille (Almeida 2004, 363; Parks 1994, 612; Spitzberg 1993, 138; Wilson & Sabee 2003, 15–16). Tästä näkökulmasta katsoen ei olekaan väliä, miten tarkkoja yksilön arviot vuorovaikutusosaamisestaan ovat: käsitykset vuorovaikutusosaamisesta ohjaavat joka tapauksessa yksilön valintoja ja vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä (Teven ym. 2010, 268).

Vuorovaikutusosaamista käsittelevissä tutkimuksissa on käytetty usein opiskelijoilta kerättyjä tutkimusaineistoja sekä aineistoja, jotka on kerätty erilaisilta erityisryhmiltä, joilla on lähtökohtaisesti puutteita vuorovaikutusosaamisessa. Tutkimusaineistoja on kerätty usein myös erikseen järjestetyissä laboratorio-olosuhteissa. (Berger 2003, 281; Murakami ym. 2009, 14; Segrin & Taylor 2007, 638.) Tämänkaltaisissa tutkimuksissa on kuitenkin ongelmana, missä määrin saatuja tutkimustuloksia voidaan yleistää muihin vastaajajoukkoihin ja autenttisiin työtilanteisiin (Lahey & Canary 2002, 232). Vaikka työelämän vuorovaikutusosaamista on tutkittu myös keräten aineistoja suoraan työelämästä, vuorovaikutusosaamista on tarpeen tutkia enemmän hankkien autenttisia tutkimusaineistoja tavallisten työssä käyvien aikuisten keskuudesta.

2.3 Vuorovaikutusosaaminen kontekstuaalisena ilmiönä

Kontekstin huomioimista korostetaan useissa vuorovaikutusosaamisen määritelmässä ja tutkimuksissa, ja vuorovaikutusosaamisen esitetään useimmiten olevan kontekstuaalista (ks. esim. Spano & Zimmermann 1995, 18; Spitzberg 2000, 111; 2003, 118; Spitzberg & Cupach 2002, 583). Vaikka kontekstin merkitys vuorovaikutusosaamiseen vaikuttavana tekijänä on laajasti hyväksytty, suhteellisen harvat tutkijat ovat tarttuneet suoraan kysymykseen vuorovaikutusosaamisen ja kontekstin suhteesta (Spitzberg & Brunner 1991, 28). Kontekstin rooli vuorovaikutusosaamisessa näyttäytyykin samaan aikaan sekä itsestään selvänä että osittain epäselvänä. Tässä luvussa tarkastellaan vuorovaikutusosaamisen kontekstuaalista luonnetta: luvussa avataan kontekstin käsitettä vuorovaikutusosaamisen tutkimuksessa ja selvennetään erilaisia tapoja hahmottaa vuorovaikutusosaamisen ja kontekstin välisiä yhteyksiä.

Väite vuorovaikutusosaamisen kontekstuaalisuudesta jää epämääräiseksi, ellei ensin määritellä, mitä kontekstilla tarkoitetaan (Spitzberg & Cupach 2002, 583; ks. lisäksi Kovala 2000, 84). Kontekstin käsitettä käytetään tutkimuskirjallisuudessa monessa merkityksessä, ja käsite itsessään on moniselitteinen (Kovala

2000, 80; Spitzberg 2003, 96). Keski­sen (2001, 97) mukaan kontekstin käsitteen erilaisia käyttötapoja näyttää kuitenkin yhdistävän ajatus *merkityksen muodostumisesta suhteessa johonkin*. Konteksti voidaan määritellä laajasti ajatellen teksti­yhteydeksi, asiayhteydeksi tai joksikin muuksi laajemmaksi yhteydeksi, johon asia kuuluu, jossa asia mainitaan tai jossa jokin tapahtuu – olosuhteiksi, jotka asiaa tarkasteltaessa on otettava huomioon (ks. esim. Eräsaari 2007, 149). Kontekstin määrittely ei kuitenkaan ole näin yksinkertaista. Esimerkiksi Kovalan (1998, 90) mukaan kontekstin käsite on sikäli ongelmallinen, että se niputtaa yhteen hyvin erilaisia ja eritasoisia ilmiöitä. Tilannetta hankaloittaa, että usein viitataan itse asiassa vain tiettyyn kontekstin osaan tai aspektiin, vaikka käytetään kattavasti koko kontekstin nimeä (Kovala 2000, 87). Konteksti samaistetaan usein esimerkiksi pelkästään välittömään vuorovaikutustilanteeseen ja sen fyy­sisiiin piirteisiin, vaikka kontekstin käsite on paljon laajempi (Kovala 2000, 83).

Kontekstia voidaan jäsentää ja tarkastella eri näkökulmista, ja siitä voi­daan erottaa erilaisia ulottuvuuksia. Vuorovaikutusosaamisen tutkimuksessa kontekstista on erotettu viisi ulottuvuutta – aika (time), tilanne (situation, place), kulttuuri (culture), suhde (relationship) ja funktio (function) –, jotka kaikki vai­kuttavat siihen, millaisia odotuksia viestinnälle asetetaan ja millaisia tulkintoja viestinnästä tehdään (Spitzberg 2000, 111–113; 2003, 96; Spitzberg & Cupach 2002, 583–586). *Ajalla* viitataan kontekstin kronologiseen ulottuvuuteen. Makro­tasolla esimerkiksi viestijöiden ikää ja kehitysvaihetta voidaan lähestyä vuoro­vaikutusosaamisen kontekstina. Mikro­tasolla kontekstin aikaulottuvuudella vii­tataan sen sijaan esimerkiksi viestinnän ajoitukseen ja kestoon kuten siihen, mil­loin viestintä aloitetaan ja lopetetaan ja miten viestintä mitoitetaan. *Tilanteella* tarkoitetaan konkreettista ympäristöä ja paikkaa, jossa viestintä tapahtuu. Kon­tekstin tilanneulottuvuus muotoutuu esimerkiksi sen mukaan, miten muodolli­nen tai epämuodollinen viestintätilanne on. *Kulttuurilla* viitataan viestintätilan­netta laajempaan merkitysyhteyteen: tietyn ryhmän tai yhteisön keskuudessa jaettujen uskomusten, arvojen, asenteiden ja tapojen muodostamaan kokonai­suuteen, joka vaikuttaa yksilöiden ajatteluun ja käyttäytymiseen. Esimerkiksi eri aikakausina ja eri maantieteellisillä alueilla sekä erilaisten kansallisten, etnis­ten ja sosiaalisten ryhmien kesken on muodostunut erilaisia kulttuureja. Myös eri työpaikoilla ja ammattialoilla on erilaisia kulttuureja. *Suhteella* viitataan sii­hen ihmisten väliseen vuorovaikutussuhteeseen, jonka kontekstissa viestintää kulloinkin tarkastellaan. Esimerkiksi suhteen tyyppi ja luonne kuten se, onko kyseessä tuttu vai tuntematon, ystävä vai esimies, vaikuttaa kontekstin suhde­ulottuvuuteen. *Funktiolla* kontekstin ulottuvuutena tarkoitetaan puolestaan sitä, mitä tehtävää tai tarkoitusta varten kulloinkin viestitään. Esimerkiksi tarjottaes­sa sosiaalista tukea, pyydettyä ja annettaessa toimintaohjeita sekä neuvotel­taessa viestinnällä on erilaisia päämääriä, jotka luovat vuorovaikutusosaamisel­le ja sen tarkastelulle erilaisen kontekstin. (Spitzberg 2000, 111–112; 2003, 96; 2006b, 644–645; Spitzberg & Cupach 2002, 584–585; ks. lisäksi Wiseman 2002.)

Myös tutkijoiden työssä on samaan aikaan läsnä erilaisia kontekstuaalisia ulottuvuuksia, ja heidän työtään voidaan jäsentää näiden ulottuvuuksien suh­teen. Vuorovaikutusosaamista voidaan tarkastella esimerkiksi eri-ikäisten ja eri

vaiheessa urallaan olevien tutkijoiden keskuudessa (ajan ulottuvuus), tutkimus-haastattelujen, posteriesitelmien tai vaikkapa rahoitusneuvottelujen yhteydessä (tilanteen ulottuvuus), 1800- tai 2000-luvulla eläneiden tutkijoiden työssä tai vaikkapa kansainvälisessä tutkimusyhteistyössä (kulttuurin ulottuvuus), tutkijan ja tiedetoimittajan tai tutkijan ja tutkittavan välisessä vuorovaikutuksessa (suhteen ulottuvuus) tai vaikkapa yhteistyöverkostojen laajentamiseen tai tiedon popularisoimiseen tähtäävän viestinnän luomassa kontekstissa (funktion ulottuvuus). Erilaiset tarkastelutasot muodostavat tutkijoiden työstä moniulotteisen ja vivahteikkaan kontekstin ja sillä, millaisella kontekstin tasolla liikutaan, on vaikutusta myös siihen, millaisena vuorovaikutusosaaminen näyttäytyy.

Edellä esiteltyjen aspektien lisäksi kontekstilla voidaan viitata *viestintärooleihin*, sillä myös vuorovaikutuksessa muodostuvien roolien voidaan ajatella luovan ilmiöiden tarkastelulle omat kontekstuaaliset erityispiirteensä (Knapp ym. 2002, 13). Näin ollen tarkasteltaessa vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työssä merkitystä on esimerkiksi sillä, tutkitaanko johtajan vai johdettavan roolissa toimivia tutkijoita. Yhtenä kontekstin elementtinä voidaan pitää myös *viestintävälinettä tai -kanavaa*, jonka välityksellä vuorovaikutus tapahtuu (Westmyer, DiCioccio & Rubin 1998, 31). Kasvokkaisviestintä eroaa erilaisten viestintävälineiden avustuksella käytävästä vuorovaikutuksesta, ja esimerkiksi televisio luo tutkijoiden esiintymiselle erilaisen kontekstin kuin kasvokkaisviestinnän varaan rakentuvat konferenssit. Myös *oppimisen sisältö tai oppiaine* voidaan hahmottaa omaksi kontekstin ulottuvuudekseen. Grossman ja Stodolsky (1999) ovat tarkastelleet oppiaineita opettamisen konteksteina, jotka sisältävät erilaisia opettajien työhön vaikuttavia uskomuksia, normeja ja käytänteitä. Samaan tapaan myös tutkijoiden työssä vuorovaikutusosaamisen tarkastelukontekstina voi olla tietty oppiaine tai tieteenala. Edellisten lisäksi kontekstilla voidaan viitata johonkin muuhun *laajempaan viitekehukseen tai merkitysyhteyteen*, jossa ilmiötä tarkastellaan. Konteksti voi muodostua esimerkiksi erilaisista yhteiskunnallisista, taloudellisista tai poliittisista taustatekijöistä. Viestinnän alalla konteksteiksi käsitetään lisäksi erilaiset *viestinnän tasot* kuten interpersonaalinen ja ryhmäviestintä (Knapp ym. 2002, 13). Kontekstin käsitettä voidaan käyttää myös kuvaannollisesti, ja tutkimuksissa voidaan puhua esimerkiksi arjen kontekstista (Eräsaari 2007, 152). Näin ollen myös se, lähestytäänkö vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työssä esimerkiksi akateemisen vapauden tai yliopistouudistuksen kontekstissa, asettaa ilmiön tarkastelulle oman erityisluonteensa.

Yksi mielenkiintoinen laajennus kontekstin käsitteeseen saadaan muuttamalla itse kysymystä. Kirjallisuudessa kysytään useimmiten, mitä tai mikä konteksti on, mutta Pellowen (1990, 90) mukaan voitaisiin sen sijaan kysyä, *kuka konteksti on*. Koska konteksti on aina havaittu konteksti ja kyseessä on lopulta jonkun tekemä tulkinta kontekstista, voidaan esittää, että jokainen on viime kädessä oma erityinen kontekstinsa (Pellowe 1990; ks. lisäksi Kovala 2000, 86). Yksilöt eivät vain vastaanota passiivisesti kontekstin todellisuutta ja vaikutuksia, vaan tulkitsevat ja myös aktiivisesti rakentavat konteksteja yhdessä toistensa kanssa (Spitzberg & Brunner 1991, 30). Vaikka kontekstit rakennetaan sosiaalisesti, ne kuitenkin tulkitaan viime kädessä yksilöllisesti (Grossman & Stodolsky

1999, 235; Spitzberg & Brunner 1991, 30). Tämän vuoksi yksilöt voivat kokea ja tulkita saman kontekstin eri tavoin (Grossman & Stodolsky 1999, 235; Pörhölä, Sallinen & Isotalus 1997, 428). Pellowen oivallus liittyy läheisesti myös Goffmanin (1974) ajatteluun: häntä mukailien konteksti voidaan nähdä fyysisen tilanteen tai ajanjakson sijaan subjektiivisena tulkintakehyksenä, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Voidaankin erottaa toisistaan sekä sisäinen että ulkoinen konteksti, jolloin sisäisellä kontekstilla tarkoitetaan yksilön omaa tulkintaa ja ulkoisella kontekstilla viitataan esimerkiksi ympäröivään kulttuuriin (Eräsaari 2007, 153; Rauhala 2005, 165). Se, miten ihmiset ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja miten he tulkitsevat ja arvioivat vuorovaikutusta, riippuu lopulta siitä, miten he havaitsevat ympäröivän kontekstin (Pörhölä, Sallinen & Isotalus 1997, 425).

Kontekstin käsite on kaiken kaikkiaan paljon laajempi kuin ensin saattaa vaikuttaa, ja käsite pitää sisällään monenlaisia aspekteja. Kontekstin ulottuvuudet eivät kuitenkaan ole erillisiä, eikä niitä voida käytännössä aina erottaa toisistaan. Esimerkiksi kontekstin kulttuuritaso välittyy kontekstin tilannetason osatekijöiden kautta eikä ole siitä irrallinen (Kovala 2000, 83). Kontekstit voivat olla sisäkkäisiä, limittäisiä ja päällekkäisiä, ja ilmiöt voivat kuulua moneen kontekstiin. Koska erilaiset kontekstit ja alakontekstit voivat samaan aikaan luoda jopa vastakkaisia vaatimuksia ja rajoituksia viestintäkäyttäytymiselle (Pörhölä, Sallinen & Isotalus 1997, 425), myös vuorovaikutusosaamisesta tehtävät arviot rakentuvat useamman kontekstin ulottuvuuden vuoropuhelussa.

Käytäessä keskustelua vuorovaikutusosaamisen kontekstuaalisuudesta on tarpeen myös selventää, mistä näkökulmasta vuorovaikutusosaamista lähestytään. *Kun vuorovaikutusosaamista tarkastellaan yksilön ominaisuutena tai käyttäytymisessä ilmenevänä kyvykkyysrakennelmana*, keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten pysyvää yksilön vuorovaikutusosaamisen ajatellaan olevan kontekstista toiseen. Tutkimuskirjallisuudessa on käyty melko runsaasti keskustelua siitä, miten paljon vuorovaikutusosaaminen voi muuttua ja vaihdella ajan ja tilanteiden myötä. *Piirrettyypin lähestymistavan* (competence as trait or dispositional stance) kannattajat ovat lähestyneet vuorovaikutusosaamista suhteellisen pysyvänä luonteenlaatuna tai piirteenä, joka harvoin vaihtelee, ja heidän mukaansa ihmisillä on melko vahva taipumus toimia samalla tavalla tilanteesta toiseen. *Vuorovaikutusosaamisen tilannekohtaisuutta* (competence as state or situational stance) korostavat tutkijat ovat sen sijaan nähneet yksilön vuorovaikutusosaamisen kytkeytyvän tilanteeseen ja vaihtelevan esimerkiksi viestintäkumppaneiden ja tavoitteiden mukaan. (Ks. esim. Parks 1994, 591–592; Rubin 1990, 103–104; Spitzberg & Cupach 2002, 584.)

Esimerkiksi McCroskeyn (1998, 6) mukaan yksilön luonteenpiirteisiin – olivatpa ne sitten synnynnäisiä tai opittuja – liittyvä viestintäkäyttäytyminen on melko yhtenäistä kontekstista toiseen. Vuorovaikutusosaamisessa voidaankin nähdä dekontekstuaalisia piirteitä esimerkiksi silloin, kun sitä tarkastellaan luonteenpiirteisiin kytkeytyvän viestintäarkuuden tai jännittämisen (communication apprehension, communication anxiety) näkökulmasta. Viestintäarkuus on yksi tutkituimmista yksilön viestintäpiirteistä: kaikki voivat jännittää joskus, mutta piirteenä viestintäarkuus on pysyvämpi taipumus jännittää erilaisissa

viestintätilanteissa (Littlejohn & Foss 2008, 67). Viestintäarkuus on osa vuorovaikutusosaamisen affektiivista ulottuvuutta, ja se vaikuttaa yksilön viestintäkäyttäytymiseen (Rubin, Rubin & Jordan 1997, 104). Yksilön vuorovaikutusosaamisessa voi siis tästä näkökulmasta katsoen olla jotain pysyvää vuorovaikutustilanteesta ja -suhteesta toiseen: toisilla saattaa esimerkiksi olla suurempi taipumus viestintäarkuuteen kuin toisilla ja siten alttius välttää sosiaalisia tilanteita tai toimia niissä tietyllä tavalla. Viestintäarkuuden lisäksi myös muut suhteellisen pysyvät viestinnän piirretyypiset ominaisuudet, kuten argumentatiivisuus, itsestä kertominen, retorinen sensitiivisyys, kognitiivinen kompleksisuus, oman toiminnan monitorointi, epävarmuuden sietokyky, viestintähaluttomuus ja vähäpuheisuus, voivat piirretyypisesti määrittää yksilön vuorovaikutuskäyttäytymistä ja olla siten yhteydessä yksilön vuorovaikutusosaamiseen (ks. esim. Rubin 1990, 104; Spitzberg & Cupach 1984, 108; Valkonen 2003, 35).

Vaikka tietyt pysyvämmät taipumukset voivat vaikuttaa yksilön vuorovaikutuskäyttäytymiseen ja -osaamiseen kontekstin rajojen yli, vuorovaikutusosaaminen ei kuitenkaan itsessään ole piirre: ihmiset eivät kannu mukanaan osaamisen piirrettä, vaan kyse on prosessin laadusta, jolla yksilöt ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Parks 1994, 592). Tilannekohtaista lähestymistapaa vuorovaikutusosaamiseen onkin puolustettu tuomalla esiin, että vuorovaikutusosaaminen on lopulta aina kontekstuaalista. Yksilö voi olla taitava toisessa kontekstissa, kuten työpaikan muodollisissa neuvottelutilanteissa, mutta silti taitamaton toisessa kontekstissa, kuten epämuodollisten ystävyyssuhteiden luomisessa (Berger 2002, 32; Hargie 2006a, 21; Nussbaum ym. 2002, 369). Vaikka intuitiivisesti näyttääkin siltä, että osa ihmisistä on taitavampia kontekstista toiseen, vuorovaikutusosaamisen taso vaihtelee riippuen esimerkiksi siitä, kenen kanssa ollaan vuorovaikutuksessa (Spitzberg & Cupach 1989, 54). Esimerkiksi lasten kanssa hyvin toimeen tuleva ei välttämättä ole taitava vanhusten kanssa. Vuorovaikutusosaaminen ei myöskään ole stabiilia, ja yksilö voi toisinaan olla osaava ja toisinaan ei samassa kontekstissakin. Esimerkiksi Valon (1995b, 68) mukaan vuorovaikutusosaamisen taso voi vaihdella muun muassa tilanteen, viestintäkumppaneiden, mielialan, tavoitteiden, kontrollin ja monien muiden yksilö- ja tilannetekijöiden mukaan. Tällaisia vuorovaikutusosaamiseen vaikuttavia tilapäisiä tekijöitä voivat olla lisäksi esimerkiksi väsymys ja stressi.

Kirjallisuudessa on toisinaan kiistelty, kumpi lähestymistapa vuorovaikutusosaamiseen on oikeampi tai parempi. Kyseessä ei kuitenkaan ole joko-tai-kysymys vaan pikemminkin sekä-että-tilanne: vaikka vuorovaikutusosaaminen vaihtelee kontekstuaalisesti ja piirrelähestymistavassa on helposti osoitettavia aukkoja, ei ole mielekäästä kokonaan kieltää piirteiden ja muiden pysyvämpien seikkojen vaikutusta (Spano & Zimmermann 1995, 24; Spitzberg & Cupach 1984, 92). Se, onko vuorovaikutusosaamista mielekkäämpää käsitteellistä piirretyypisenä vai tilannekohtaisena, riippuu tutkimuksen tarkoituksesta ja mielenkiinnon kohteista, eikä piirretyypisyyden ja tilannekohtaisuuden tarvitse olla toisiaan poissulkevia lähestymistapoja (Spitzberg & Cupach 1989, 53).

Koska sama viestintäkäyttäytyminen, kuten nauraminen, voi aiheuttaa eri lopputuloksen eri konteksteissa ja esimerkiksi luoda yhteisöllisyyden tunnetta

työpaikan kahvihuoneessa mutta aiheuttaa konfliktin työkaverin uskoutuessa työpaikkakiusaamiskokemuksistaan (multifinality), ja koska eri käyttäytyminen, kuten katsekontakti tai perusteltu vastaus, voi tuottaa saman lopputuloksen samassa kontekstissa ja esimerkiksi synnyttää luotettavuuden vaikutelman työpaikkahaastattelussa (equifinality), on esitetty, ettei mikään käyttäytyminen ole sinänsä vuorovaikutusosaamista tai ei-osaamista, ”hyvää” tai ”huonoa”. Samalla on ehdotettu, että tutkimuksissa pitäisi siirtyä kysymyksestä, mikä käyttäytyminen on kompetenttia, kysymykseen, millainen käyttäytyminen näyttäisi liittyvän eri konteksteissa osaamisesta syntyviin vaikutelmiin. (Spitzberg 1994, 30–31; 2006a, 5–8; Spitzberg & Cupach 2002, 588–589.)

Kun vuorovaikutusosaamista lähestytään yksilön ominaisuuksista ja toiminnasta syntyneenä vaikutelmana, on ilmeistä, että vuorovaikutusosaaminen on kontekstuaalista. Kontekstuaaliset seikat – kuten ympäröivä kulttuuri, aika, vuorovaikutustilanteen ja -suhteen ominaispiirteet sekä viestinnän funktio – vaikuttavat aina osaamisesta tehtäviin arvioihin, ja eri ihmiset pitävät eri käyttäytymistä kompetenttina eri konteksteissa (Spitzberg 2000, 111–113; Spitzberg & Cupach 2002, 583–586; Valkonen 2003, 150–152). Eri aikakausina ja eri kulttuureissa on myös erilaisia ihanteita ja normeja, jotka määrittävät joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti sitä, mitä pidetään hyvänä ja tavoiteltavana (Spitzberg 2003, 99; Spitzberg & Dillard 2002, 92). Viestintä, joka herättää jonkun mielestä jossakin tilanteessa osaamisen vaikutelman, ei tee sitä välttämättä jonkun toisen mielestä jossakin toisessa tilanteessa (Gross, Guerrero & Alberts 2004, 262; Hargie 2006a, 20–22), ja eri ihmiset pitävät eri asioita osaamisena samassa kontekstissakin (Spitzberg & Cupach 2002, 582). Vaikka vuorovaikutusosaamisesta syntyvät vaikutelmat ovat näin ollen perustavanlaatuisesti kontekstuaalisia, kirjallisuudessa ei väitetä, ettei tietynlainen käyttäytyminen toista todennäköisemmin synnyttäisi osaamisen vaikutelmaa – mikään käyttäytyminen ei vain takaa sitä (Spitzberg 2000, 110; 2006a, 8; Spitzberg & Cupach 1984, 116).

Kun vuorovaikutusosaamista lähestytään vaikutelmana, vuorovaikutusosaaminen näyttää vahvasti kontekstuaalisena ilmiönä. On kuitenkin huomattava, että vuorovaikutusosaamisesta tehtäviin arvioihin voivat vaikuttaa myös jotkin pysyvämmät seikat, jolloin vuorovaikutusosaamisesta muodostuvat vaikutelmat voivat olla osittain dekontekstuaalisia. Esimerkiksi masennus voi olla yksi tällainen tekijä. Vaikka masentuneisuudella ja vuorovaikutusosaamisen aktuaalisella tasolla ei välttämättä ole yhteyttä, masentuneilla ihmisillä näyttäisi olevan ominainen taipumus nähdä itsensä ja muut negatiivisemmalla tavalla kontekstista toiseen ja arvioida niin oma kuin toisten vuorovaikutusosaaminen huonommaksi (Gable & Shean 2000). Myös persoonallisuuden piirteet saattavat vaikuttaa siihen, miten yksilö näkee oman käyttäytymisensä ja vuorovaikutusosaamisensa (McCroskey, Heisel & Richmond 2001). Tutkimuksissa on myös todettu, että viestintäarkuus voi olla yhteydessä itsekoettuun vuorovaikutusosaamiseen (Teven ym. 2010). Lisäksi yksilöiden suhdehistoria voi vaikuttaa osaamisen tai osaamattomuuden vaikutelman syntyamiseen: yksilö voi esimerkiksi oppia pitämään toista taitamattomana viestijänä ja nähdä hänet herkästi aina sellaisena (ks. lisäksi Spitzberg & Cupach 1984, 91).

Kun vuorovaikutusosaamista lähestytään viestintää määrittävien osaamisvaatimusten kautta, vuorovaikutusosaamisen kontekstuaalisuus kulminoituu kysymykseen, missä määrin eri konteksteissa tarvitaan erilaista vuorovaikutusosaamista. Kysymys vuorovaikutusosaamisen vaatimusten kontekstuaalisuudesta liittyy myös siihen, missä määrin tietyn vuorovaikutusosaamisen ajatellaan olevan käyttökelpoista eri konteksteissa. Kirjallisuudessa on erotettu, että vuorovaikutustaidot voivat olla joko tilannespesifejä tai yleispäteviä, monissa vuorovaikutustilanteissa relevantteja taitoja (Greene & Burleson 2003, xiv; Valkonen 2003, 47). Näin jaoteltuna esimerkiksi nonverbaalisen viestinnän taidot sekä viestien tuottamisen ja vastaanottamisen taidot ovat perustavanlaatuisia vuorovaikutustaitoja, joita tarvitaan kaikissa konteksteissa, kun taas esimerkiksi neuvottelutaidot ja ryhmän päätöksentekotaidot ovat erityisesti tietyissä tilanteissa tai konteksteissa tarvittavia vuorovaikutustaitoja (Greene & Burleson 2003, xiv).

Vuorovaikutusosaaminen nähdään usein erilaisissa ammattiosaamista kuvaavissa luokituksissa eräänlaisena yleisosaamisena, jota tarvitaan alalla kuin alalla, ja sitä lähestytään usein myös siirrettävänä osaamisena (Kostiainen 2003, 31, 211). Vuorovaikutusosaamisen vaatimuksista voidaankin löytää monia dekontekstuaalisia piirteitä – tai vuorovaikutusosaamista voidaan ainakin lähestyä niin, mikäli keskustelun abstraktiotaso pidetään riittävän korkealla. On esimerkiksi hankala nimetä ammattia tai muutakaan kontekstia, jossa kuuntelutaidot eivät olisi tarpeen. Vuorovaikutusosaamisen vaatimukset ovat kuitenkin kontekstuaalisia sikäli, että esimerkiksi kuuntelutaitojen tarve ja sisällöt konkretisoituvat eri konteksteissa eri tavoin: esimerkiksi asianajajan, toimittajan ja terapeutin työssä tarvitaan – ainakin osittain – erilaista kuuntelutaitoa. Onkin perusteltua esittää, että vuorovaikutusosaamisen vaatimukset vaihtelevat kontekstuaalisesti. Jokaisella ammattialalla on omia normeja, arvostuksia ja odotuksia, ja alakohtaisesti vaihtelee myös se, millaista vuorovaikutusosaamista tarvitaan (Dannels 2001, 150–151; 2002, 265). Vuorovaikutusosaamisen vaatimukset ovat erilaisia myös eri elämänvaiheissa, ja lasten, nuorten, aikuisten ja vanhusien vuorovaikutusosaamiseen kohdistuu osittain erilaisia vaatimuksia ja niitä arvioidaan osittain eri tavoin (Spitzberg & Cupach 1984, 190).

Vaikka vuorovaikutusosaaminen on monilta osin ja monista näkökulmista katsoen kontekstuaalista, *kun vuorovaikutusosaamista lähestytään teoreettisella ja käsitteellisellä tasolla*, vuorovaikutusosaamiselle pyritään usein luomaan dekontekstuaalisia määritelmiä, jotka sitten pyritään rekontekstualisoimaan kuhunkin tarpeeseen sopivaksi. Esimerkiksi vuorovaikutusosaamisen ulottuvuudet ja kriteerit esitetään usein ikään kuin dekontekstuaalisina: vuorovaikutusosaamista käsittelevässä kirjallisuudessa jäsennetään, että vuorovaikutusosaaminen koostuu kaikissa konteksteissa kognitiivisesta, metakognitiivisesta, behavioraalisesta ja affektiivisesta ulottuvuudesta ja vuorovaikutusosaamisen arviointiin soveltuviksi kriteereiksi esitetään kaikissa konteksteissa tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Vaikka vuorovaikutusosaamisen ulottuvuudet ja kriteerit ovat teoreettisesti jäsentäen samat kaikissa konteksteissa ja kaikilla kontekstin tasoilla, ulottuvuudet ja kriteerit kuitenkin todentuvat eri konteksteissa eri tavoin. Esimerkiksi tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kriteerit määrittävät

aina kontekstista käsin, ja se, mikä on tehokasta ja tarkoituksenmukaista toisessa kontekstissa, ei ole sitä välttämättä toisessa (Berger 2002, 35; Rubin 1990, 109; Spitzberg 2000, 106; Spitzberg & Cupach 2002, 581–582). Voidaankin kysyä, missä määrin tämänkaltaiset laavat yleismääritelmät, kuten että vuorovaikutusosaaminen on viestintää, jota voidaan pitää tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena, ovat esimerkiksi opetusikäisessä hedelmällisiä ja riittävän konkreettisia (ks. kritiikistä esim. Wilson & Sabee 2003, 41). Missä määrin vuorovaikutusosaamisen määritelmässä ja teoreettisissa jäsenyksissä pitäisi edes pyrkiä dekontekstuaalisuuteen, jos ilmiö on luonteeltaan perustavanlaatuisesti kontekstuaalinen? Vai voisiko vuorovaikutusosaamisessa kuitenkin olla jotain dekontekstuaalista – voisiko esimerkiksi olla universaaleja eettisiä periaatteita, jotka soveltuisivat vuorovaikutusosaamisen arviointiin kaikissa konteksteissa?

Vuorovaikutusosaamisen ja kontekstin suhde ei ole yksinkertainen, ja esitettäessä väitteitä vuorovaikutusosaamisen kontekstuaalisuudesta on ensin selvennettävä, mitä kontekstilla tarkoitetaan ja mistä näkökulmasta vuorovaikutusosaamista lähestytään. On eri asia tarkastella vuorovaikutusosaamisen kontekstuaalisuutta esimerkiksi viestijän käyttäytymisen näkökulmasta (käyttäytykö yksilö taitavasti kontekstista toiseen, onko hän johdonmukaisesti taitava useammassa kontekstissa), vuorovaikutusosaamisesta muodostuvien vaikutelmien näkökulmasta (mitä missäkin pidetään ja mitä kukin pitää vuorovaikutusosaamisena) kuin vaikkapa vuorovaikutusosaamisen vaatimusten ammattispe-sifiyden ja transferin näkökulmasta (missä määrin vuorovaikutusosaamisen vaatimukset ovat kontekstuaalisia, missä määrin vuorovaikutusosaaminen tai jotkin sen osat ovat siirrettävissä kontekstista toiseen). Vuorovaikutusosaamisen kontekstuaalisuutta koskevassa keskustelussa on tarpeen myös täsmentää, millä tapaa kontekstista riippumatonta tai kontekstin rajoja ylittävää vuorovaikutusosaamisen pitäisi olla ollakseen dekontekstuaalista. Pitäisikö vuorovaikutusosaamisen ylittää kontekstin rajoja esimerkiksi yhden vai kenties kaikkien kontekstin ulottuvuuksien suhteen, jotta sitä voitaisiin pitää dekontekstuaalisena? Mitä kontekstivapaudella lopulta tarkoitetaan? Dekontekstuaalisuuden käsite vaikuttaa siis kaipaavan yhtä lailla lisätarkastelua kuin kontekstin käsite.

Vuorovaikutusosaaminen näyttää monella tapaa kontekstuaalisena ilmiönä, mutta eri tavoin käsitteitä lähestymällä ja jäsentämällä vuorovaikutusosaamisessa voidaan ajatella olevan myös dekontekstuaalisia piirteitä. Vuorovaikutusosaamisen kontekstuaalisuus riippuukin lopulta vuorovaikutusosaamisen ja kontekstin käsitteiden määrittelystä sekä ilmiöiden tarkastelutasosta. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusosaamista pidetään lähtökohtaisesti kontekstuaalisena ilmiönä. Tämän vuoksi ajatellaan, että on mahdotonta yrittää ymmärtää vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työssä ilman tutkijoiden työn ymmärtämistä. Tutkijoiden työtä ei kuitenkaan pidetä vain ulkoisena kontekstina, joka muokkasi yksioikoisesti tutkijoiden vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä, vaan tutkijoiden työn ajatellaan olevan kontekstina lopulta aina yksilöllisesti tulkittu ja sosiaalisesti työn vuorovaikutussuhteissa rakennettu.

Seuraavaksi luonnehditaan, millaisen kontekstin tutkijoiden työ luo vuorovaikutusosaamiselle, ja esitellään, mitä vuorovaikutusosaamisesta jo tiede-

tään tutkijoiden työssä. Luvussa tarkastellaan, millaista työtä tutkijoiden työ on vuorovaikutuksen ja siihen liittyvän osaamisen näkökulmasta, millaista viestintää ja vuorovaikutusta tutkijoiden työhön sisältyy ja millaisia vaatimuksia tutkijoiden työ vuorovaikutusosaamiselle asettaa. On kuitenkin tärkeää huomata, ettei tutkimus ole työn tutkimus: tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita tutkijoiden työstä ja sen ominaispiirteistä sinänsä vaan vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen ilmiöistä tutkijoiden työn kontekstissa. Tutkijoiden työtä kontekstina avataankin vain niiltä osin, kun se on varsinaisen tutkimuskohteen eli vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen ymmärtämisen kannalta olennaista.

2.4 Tutkijoiden työ vuorovaikutusosaamisen kontekstina

Suomessa työskenteli vuonna 2012 noin 79 400 henkilöä tutkimus- ja kehittämistehtävissä. Valtaosa heistä työskenteli yrityssektorilla: 51 prosenttia tutkimus- ja kehittämishenkilöstöstä työskenteli yrityksissä, 38 prosenttia korkeakoulusektorilla ja 11 prosenttia julkisella sektorilla. Noin 71 prosenttia tutkimus- ja kehittämishenkilökunnasta oli tutkijoita ja tuotekehitysinsinöörejä, ja loput 29 prosenttia suoritti muita tutkimus- ja kehittämistoimintaan liittyviä asiantuntija- ja tukitehtäviä. Yliopistollisen perustutkimuksen suorittaneet henkilöt vastasivat 43 prosentista toteutuneista työvuosista, ja tieteellisen jatkokoulutuksen saaneiden tohtorien ja lisensiaattien osuus suoritetuista työvuosista oli 18 prosenttia. (Tutkimus- ja kehittämistoiminta 2012 -tilasto 2013.) Verrattuna muihin OECD-maihin Suomessa on eniten tutkijoita tuhatta työllistä kohti: tutkimus- ja kehittämistoiminnan parissa työskentelee noin 2,3 prosenttia työllisestä työvoimasta, joka on OECD-maiden suurin osuus (Löppönen ym. 2009, 28).

Tutkijoiden työ ei ole yhtenäinen tai selvärajainen konteksti. Tutkijat muodostavat heterogeenisen ammattiryhmän, ja tutkimustyötä tehdään eri ammatinimikkeiden alla erilaisissa toimintaympäristöissä. Tutkijoiden työn rajoja hämärtää, että varsinaisten tutkimustehtävien lisäksi monet tutkijat muun muassa opettavat osana ammatinkuvaansa. Tutkimusjärjestelmän on perinteisesti ajateltu koostuvan *korkeakoulusektorilla* kuten yliopistoissa, *julkisella sektorilla* kuten valtion tutkimuslaitoksissa sekä *yrityssektorilla* tehtävästä tutkimuksesta. Niiden tehtävät ovat perinteisesti poikenneet toisistaan: yliopistot ovat keskittyneet perustutkimukseen, valtion tutkimuslaitokset soveltavaan tutkimukseen ja yritykset soveltavaan tutkimukseen ja tuotekehitykseen (Hakala ym. 2003, 12; Oksanen, Lehvo & Nuutinen 2003). Vaikka eri sektorit ovat lähestyneet toisiaan, on syytä olettaa, että yliopistoissa, valtion tutkimuslaitoksissa ja yrityksissä on erilaisia tutkimuskulttuureja ja tutkijoiden työssä eroja eri tutkimussektoreilla.

Tutkijoiden työssä on eroja myös eri tieteenaloilla ja jopa yksittäisten tutkimusalojen välillä. Tutkijoiden työ jakaantuu erilaisiin tieteenalakulttuureihin, joiden välisiä eroja on hahmotettu esimerkiksi heimometaforan avulla. Heimometaforan on alun perin luonut korkeakoulutuksen tutkija Tony Becher (ks. Becher 1989; Becher & Trowler 2001) lähestyessään tieteenaloja omia reviierejään asuttavina akateemisina heimoina, jotka eroavat toisistaan niin tiedollisesti kuin

sosiaalisesti. Heimometaforaa on käytetty, kun on haluttu korostaa tieteenalojen ja oppiaineiden erityispiirteitä ja keskinäisiä eroja muun muassa niillä vallitsevien tavoitteiden, traditioiden, toiminta- ja puhetaiposten, uskomusten, arvojen ja normien suhteen (ks. esim. Ylijoki 1998). Tieteenalojen erityisyyttä on tarkasteltu etenkin nk. tiedekulttuurien tai tieteenalakulttuurien (disciplinary cultures) tutkimusperinteen piirissä (Ylijoki 1998, 29; Ylijoki & Aittola 2005, 13–14). Tieteenalatkään eivät kuitenkaan muodosta eheitä kokonaisuuksia vaan yhdellä ja samalla tieteenalalla voi olla erilaisia suuntauksia ja tutkimuksen tekemisen tapoja esimerkiksi kansallisesti ja jopa alueellisesti (Hakala ym. 2003, 24–25).

Tutkijoiden työstä voidaan löytää tieteenalakohtaisia eroja myös vuorovaiikutuksen määrässä ja muodoissa: osalla tieteenaloista on esimerkiksi totuttu tekemään tutkimusta yksin, kun taas osalla aloista tutkimusta tehdään valtaosin tutkimusryhmissä. Vaikka tutkimusyhteistyö ja ryhmätyö ovat lisääntyneet kaikilla tieteenaloilla, erityisesti humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla tehdään edelleen enemmän yksilötyötä kuin luonnontieteissä, lääketieteessä ja tekniikan alalla (Hakkarainen ym. 2013, 278; Oksanen, Lehvo & Nuutinen 2003, 52; Tutkijanuratyöryhmän loppuraportti 2006, 10). Tieteenalojen väliltä voidaan löytää eroja myös yhteistyötahojen ja -muotojen suhteen: esimerkiksi tekniikan alalla yritys yhteistyö on muita tieteenaloja säännöllisempää (Löppönen ym. 2009, 37–40). Tieteenalakohtaisia eroja lisää, että osalla tieteenaloista, kuten kliinisessä lääketieteessä, hoitotieteessä, oikeustieteessä ja teologian alalla, tutkijanura on vahvasti sidoksissa muuhun ammatinharjoittamiseen. Eri aloilla tehtävällä tutkimuksella on myös osittain eri rahoituslähteet, mikä lisää tutkijanuran alakohtaisia eroavaisuuksia. (Tutkijanuratyöryhmän loppuraportti 2006, 10.)

Vaikka tutkijoiden työ ei muodosta yksiselitteistä ja yhtenäistä kontekstia, tutkijoiden työstä voidaan löytää eri aloilla myös yhdistäviä piirteitä. Tutkijoiden työtä voidaan kuvata esimerkiksi merkityskeskiseksi tai merkitysperstaiseksi työksi, tietointensiiviseksi työksi tai tietotyöksi sekä symbolianalyttiseksi työksi. Kostiaisen (2003) mukaan *merkityskeskainen ja toimintakeskeinen työ* kulttuuri ovat jatkumon kaksi ääripäätä, joiden erilaiset ominaispiirteet näkyvät muun muassa työn luonteessa, viestinnän merkityksessä, arvovalan ja ammatitipätevyyden arvioinnissa sekä oppimisessa. Merkityskeskainen työ ei ole näkyvää vaan käsitteellistä, ja se tapahtuu toiminnasta irrallaan, abstrakteissa yhteyksissä. Merkityskeskaisen työn tulokset eivät ole konkreettisia tuotteita tai suorituksia vaan esimerkiksi erikoistuneita ongelmanratkaisuja. Merkityskeskisessä työskentelyssä viestinnän rooli on erityisen keskeinen: viestintä on työn tekemisen perustaso ja merkitysten muodostaminen, jakaminen ja hyväksyminen perustuvat viestintään. (Kostiainen 2003, 89–93.) Tutkijoiden työ on hyvä esimerkki tämänkaltaisesta merkityskeskisestä työstä. Vaikka merkitykset ovat toki tavalla tai toisella läsnä kaikkien työssä – onhan ihmisyyhteisöjen maailma aina lopulta merkitysten maailma (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008, 18; Lehtonen 1996, 19; Varto 1992, 56) –, merkityksistä neuvottelemisen ja siihen liittyvä vuorovaikutus on tutkijoiden työssä erityisen korostuneessa asemassa.

Tutkijoiden työtä voidaan luonnehtia myös *tietointensiiviseksi työksi*. Tietointensiivisellä työllä tarkoitetaan työtä, jossa tieto ja asiantuntemus ovat työn te-

kemisen keskeisimpiä välineitä ja jossa työn sisällöt ja tulokset perustuvat tietoon: tiedon hakemiseen, käsittelemiseen, soveltamiseen ja hyödyntämiseen sekä uuden tiedon tuottamiseen ja välittämiseen. Tietointensiivinen työ pohjautuu sekä yksilöiden omaan asiantuntemukseen että tiedon luomiseen ja jäsentämiseen yhteistyössä. *Tietoperustaisissa organisaatioissa* työskentely vaatii muun muassa itseohjautuvuutta, yhteistyötaitoja, analyttisyyttä, luovuutta ja ongelmanratkaisukykyä sekä tieto- ja viestintätekniistä osaamista. (Alvesson 2004, 17–40; Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 25; Pyöriä 2006, 55–90; Pyöriä, Melin & Blom 2005, 59–98.) Tietointensiivisyys on ominaista tutkijoiden työlle kaikilla aloilla. Tutkijoiden työn pääsisällöt ovat puhumista, lukemista, kirjoittamista ja ongelmanratkaisua sekä tiedon etsimistä, luomista, muokkaamista ja jakamista. Koska tutkijat toimivat työssään erottamattomasti tiedon parissa, heillä on oltava myös monenlaisia valmiuksia ymmärtää, käyttää, tuottaa ja arvioida tietoa.

Tutkijoiden työtä voidaan kutsua myös *symbolianalyttiseksi työksi*. Eri alojen työtehtävät voidaan jakaa karkeasti kolmeen luokkaan: rutiinituotantopalveluihin (routine production services), henkilöpalveluihin (in-person services) ja symbolianalyttisiin palveluihin (symbolic-analytical services). Rutiinituotantopalveluja tuotetaan erityisesti perinteisen teollisuuden alalla, ja työtehtävät ovat niissä toistuvalluonteisia ja työskentelytavat standardoituja. Henkilöpalveluja edustavat esimerkiksi perinteiset palveluammatit, joissa tuotetaan palveluja ihmiseltä toiselle. Symbolianalyttisessä työssä ei sen sijaan suoraan valmisteta tuotteita tai tarjota palveluja, vaan työn keskeistä sisältöä on erilaisten ongelmien tunnistaminen ja ratkaiseminen sekä niistä neuvottelemisen symbolista informaatiota käsittelemällä. Symbolianalyttiseen työhön sisältyy myös yksilöllisen työn vaiheita, mutta tyypillisesti työtä tehdään erilaisissa ryhmissä, verkostoissa ja yhteistyösuhteissa. (Reich 1992, 174–180; ks. lisäksi Castells 2000, 216–302; Tynjälä 2008, 124–125.) Kuvattiinpa tutkijoiden työtä sitten merkityskeskisen, tietointensiivisen tai symbolianalyttisen työn käsitteellä, työlle on ominaista, että viestinnällä, vuorovaikutuksella ja yhteistyöllä sekä niihin liittyvällä osaamisella on työssä erityisen tärkeä asema (Alvesson 2004, 24–25; Kostainen 2003, 93; Tynjälä 2003, 98; 2008, 125).

Tutkijoiden työtä voidaan kuvata myös *monikontekstuaaliseksi työksi* (poly-contextual; ks. Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995), sillä tutkijat työskentelevät työssään tyypillisesti useissa erilaisissa toimintaympäristöissä. Tutkijoiden työn voidaankin ajatella ikään kuin hajautuvan esimerkiksi tutkimustyön, yritysyhteistyön sekä opetus- ja ohjaustyön konteksteihin. Tutkijoiden työlle on ominaista, että tutkijat joutuvat tämän vuoksi myös ylittämään työssään jatkuvasti erilaisia kontekstuaalisia rajoja (boundary crossing, boundary spanning; ks. esim. Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995; Isbell 2009; Walker & Nocon 2007; Williams 2002), kuten erilaisia kansallisia ja tieteenalojen välisiä rajoja, eri tutkimusorganisaatioiden ja tutkimusryhmien välisiä rajoja sekä tutkimusorganisaatioiden ja muiden tutkimus- ja innovaatioympäristön toimintakenttien ja yhteiskunnan välisiä rajoja. Koska tutkijoiden työ edellyttää työskentelyä erilaisissa konteksteissa, viestintää eri alojen ammattilaisten kanssa sekä osallistumista, yhteistyötä ja verkostoitumista yli kontekstuaalisten rajo-

jen, tutkijoiden työ edellyttää myös monenlaista vuorovaikutusosaamista, kuten vuorovaikutussuhteiden luomisen ja ylläpitämisen taitoja eri alojen toimijoiden kanssa. (Ks. lisäksi Laajalahti & Purhonen 2011; Williams 2002, 115–121.)

Tutkijoiden työhön sisältyy eri toimintaympäristöissä monenlaisia vuorovaikutustilanteita ja vuorovaikutusta edellyttäviä työtehtäviä. Tutkijoiden työle tyypillisestä vuorovaikutuksesta voidaan erottaa erilaisia ulottuvuuksia riippuen siitä, kenen kanssa tutkijat ovat vuorovaikutuksessa. Kiikerin ja Ylikosken (2004) mukaan omasta tutkimusaiheesta puhumisen tavat eroavat sen mukaan, puhutaanko saman tutkimusaiheen parissa työskenteleville tutkijoille, tutkijoille oman erityisalan ulkopuolella tai muilla tieteenaloilla, tieteenalan opiskelijoille, poliitikoille ja muille päättäjille, toimittajille vai kansalaisille. He erottavat tutkijoiden työstä *vertaiskommunikaation* ja *popularisoivan kommunikaation* ulottuvuuden ja sijoittavat edelliset yleisöt näistä syntyvälle jatkumolle. Vertaiskommunikaatiolle on ominaista omasta tutkimusaiheesta *keskusteleminen*, kun taas popularisoivaa kommunikaatiota leimaa pikemminkin omasta tutkimusaiheesta *kertomisen* aspekti. (Kiikeri & Ylikoski 2004, 188–190.) Vaikka Kiikerin ja Ylikosken ajatus ehkä yksinkertaistaakin liikaa vuorovaikutuksen olemusta, auttaa se sellaisenaan hahmottamaan tutkijoiden kohtaamien vuorovaikutustilanteiden monimuotoisuutta ja tutkijoiden työn monikontekstuaalista luonnetta.

Tutkijoiden työtä – ja akateemista työtä, yliopistotyötä sekä tieteellistä työtä – on tutkittu runsaasti eri tieteenaloilla ja esimerkiksi korkeakoulututkimuksen (higher education studies) ja tieteen tutkimuksen (science and technology studies) tutkimusalueilla. Tiedettä on tutkittu muun muassa sosiaalisena prosessina, ja 1980-luvulta lähtien suosiota on kasvattanut nk. mikrososiologinen, yksittäisten tutkimusryhmien ja laboratorioden vuorovaikutuksen tutkimiseen keskittynyt suuntaus, jonka parissa on tarkasteltu esimerkiksi, miten tieteellinen tieto tuotetaan sosiaalisesti paikallisissa tutkijayhteisöissä ja millaisten sosiaalisten prosessien tuloksena tieteellinen tieto syntyy, sekä kuvattu tutkijoiden keskinäistä vuorovaikutusta ja tieteellisen toiminnan arkea (Kiikeri & Ylikoski 2004, 148–155). Viime aikoina tutkijoiden työtä on alettu tarkastella yhä enenevässä määrin kiinnittäen huomiota myös moniin muihin viestinnän ja vuorovaikutuksen kysymyksiin, kuten johtamiseen, yhteisen tiedon tuottamiseen ja ohjaamiseen (ks. koontia Soini, Pyhältö & Nummenmaa 2008, 17). Lisäksi tiedeviestinnän (science communication) tutkimusperinteen parissa on tutkittu sekä tutkijoiden keskinäistä viestintää (scholarly communication) että tutkijoiden ja yhteiskunnan vuorovaikutusta ja yleistajuista tiedeviestintää (public communication of science) (Karvonen 2011, 3).

Tutkijoiden työtä on tarkasteltu *tutkimusyhteistyön ja verkostoitumisen* näkökulmasta tutkimalla esimerkiksi tutkimusyhteistyön muotoja, yleisyyttä ja yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä (ks. esim. Hara ym. 2003; Nieminen & Kaukonen 2001). Tutkimusyhteistyötä on lähestytty niin tutkijoiden keskinäisen ja tutkijoiden ja muiden toimijoiden välisen kuin tutkimusryhmien ja kokonaisten laitosten, organisaatioiden sekä valtioiden välisen yhteistyön näkökulmasta (ks. esim. Katz & Martin 1997, 9–10; Qin, Lancaster & Allen 1997, 895). Tutkimuksissa on esimerkiksi selvitetty, keiden kanssa ja millaista tutkimusyhteistyötä yli-

opistolaitokset ja tutkimusyksiköt harjoittavat (Hakala ym. 2003) sekä millaiset tekijät vaikuttavat tutkijoiden halukkuuteen tehdä yhteistyötä toistensa kanssa (Birnholtz 2007). Tutkimusyhteistyötä on lähestytty myös tarkastelemalla, mikä motivoi tutkimusyhteistyötä ja sen aloittamista, miten yhteistyötä voidaan mitata ja millaisia ovat tutkimusyhteistyön edut ja ongelmat (Katz & Martin 1997; Nieminen & Kaukonen 2001, 60–68). Tutkimuksissa on tarkasteltu lisäksi *tutkimusryhmien toimintaa ja tutkijoiden työskentelyä tutkimusryhmissä* esimerkiksi keskittyen tutkimusryhmätyön piirteisiin, tutkimusryhmän jäsenten välisiin suhteisiin sekä tutkimusryhmätyöskentelyn etuihin ja haittoihin (Ursin 2004; 2005). Lisäksi on tutkittu esimerkiksi tutkimusryhmien muodostumiseen, toimintaan ja luovuuteen sekä päättymiseen vaikuttavia tekijöitä (Levine & Moreland 2004).

Viestinnän, vuorovaikutuksen ja yhteistyön kysymyksiä on tarkasteltu tutkijoiden työssä myös *tieteidenvälisyyden¹ sekä kansainvälisyyden* näkökulmasta. Tutkimuksissa on esimerkiksi tarkasteltu tiedon vaihdantaa tieteidenvälisessä tutkimusyhteistyössä (Haythornthwaite 2006, 1079) sekä tieteidenvälisyyden haasteita ja esteiden purkamista (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 95–103; Younglove-Webb ym. 1999). Tutkimuksissa on myös keskitytty kielen rooliin ja esimerkiksi yhteisen kielen kehittelyyn tieteidenvälisessä tutkimusyhteistyössä (ks. esim. Bracken & Oughton 2006; Jeffrey 2003; Monteiro & Keating 2009). Lisäksi tutkimuksissa on tarkasteltu muun muassa kansainvälisen tutkimusyhteistyön muotoja ja vuorovaikutusosaamiselle asettamia haasteita (Rambur 2009) sekä kansainvälistymisen muotoja ja motiiveja tutkijoiden työssä (Hakala ym. 2003).

Tutkijoiden työssä on tarkasteltu myös monenlaisia *viestintä- ja vuorovaikutusilmiöitä*, kuten sosiaalista tukea naistutkijoiden uralla (Husu 2005), luottamusta tutkimusyhteistyössä tutkimuksen tuloksellisuuden ja konfliktien näkökulmasta (Shrum, Chompalov & Genuth 2001) sekä naistutkijoiden kiinnittymistä tutkimusyhteisöihin ja sosiaalisiin verkostoihin (Saarinen 2003). Tutkijoiden työn vuorovaikutusta on tarkasteltu myös tutkijoiden *tietokäytäntöjen* näkökulmasta, jolloin on tarkasteltu esimerkiksi tiedon etsimistä ja jakamista tutkimusryhmissä (Poteri 2007), monikansallisissa tutkimusorganisaatioissa (Ensign 2009) sekä akateemisissa yhteisöissä (Talja 2002). Toisinaan on tarkasteltu myös jotain tiettyä tutkijoiden työn *vuorovaikutustilannetta tai -suhdetta*, kuten tilannetta, joissa tutkijat keskustelevat ideoista ja testaavat ja kehittävät niitä (Tracy & Muller 1994), tai ohjaajan ja väitöskirjatyötä tekevän ohjattavan vuorovaikutussuhdetta (ks. esim. Aittola 1995; Poutiainen & Gerlander 2009; Saarinen 2005).

Yhteistä näille erilaisille tutkijoiden työn viestintään, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyville tutkimuksille on, että useimmat niistä korostavat joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti viestinnän ja vuorovaikutusosaamisen merkitystä tutkijoiden työssä. Viestinnän ja vuorovaikutuksen keskeistä asemaa on korostettu esimerkiksi uuden tiedon tuottamisen, luovuuden sekä ilmiöiden syvällisen ymmärtämisen kannalta (Haythornthwaite 2006, 1080; Levine & More-

¹ Kirjallisuudessa erotetaan toisinaan monitieteisyys (multidisciplinarity), poikkitieteisyys (transdisciplinarity, crossdisciplinarity) ja tieteidenvälisyys (interdisciplinarity) (ks. esim. Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 63–67). Mikkelin ja Pakkasvirran (2007, 72) esimerkkiä noudattaen tässä tutkimuksessa käytetään tieteidenvälisyyttä eräänlaisena eri alojen yhteistyötä kuvaavana kattokäsitteenä.

land 2004, 164; Wasser & Bresler 1996, 5), ja kyvyn toimia tutkimusryhmissä on todettu olevan tärkeä osa akateemista asiantuntijuutta (Ursin 2005, 144). Vuorovaikutusosaamisen merkitykseen tutkijoiden työssä on alettu kiinnittää entistä suurempaa mielenkiintoa myös tohtorikoulutuksessa, jonka tutkintotavoitteissa on alettu korostaa oman ja lähitieteiden laaja-alaisen hallinnan lisäksi monia vuorovaikutusosaamisen keskeisiä sisältöjä, kuten tieteellisen kommunikoinnin taitoja, kykyä viestiä sekä tiedeyhteisölle että yleisölle niin suullisesti kuin kirjallisesti, vuorovaikutus- ja johtamistaitoja, kielitaitoa sekä kykyä osallistua kansainväliseen yhteistyöhön (ks. esim. Aittola 1999; Korkeakoulututkintojen viitekehys 2005; Pyhälto & Soini 2006, 306). Myös tohtorit itse pitävät vuorovaikutusosaamista tärkeänä osana työtään: esimerkiksi Sainion (2010, 99–100) selvityksessä työelämään siirtyneet tohtorit arvioivat, millaisten asioiden kehittyminen pitäisi huomioida tohtorikoulutuksessa, ja tärkeänä pidettiin muun muassa akateemisen kirjoittamisen, kansainvälisten kontaktien, esiintymistaitojen, rahoituksen hakemisen, vuorovaikutustaitojen, projektiosaamisen sekä opetus- ja johtamistaitojen tavoitteellista opettelua jo tohtorikoulutuksen aikana.

Tutkijoiden työn vuorovaikutukseen liittyy monia haasteita eikä yhteistyö ole aina helppoa. Tutkimuskirjallisuudessa on sivuttu toisinaan myös niitä vaatimuksia, joita tutkijoiden työ vuorovaikutusosaamiselle asettaa. Näissä yhteyksissä on esimerkiksi kuvattu, että toimiessaan ohjaajina tutkijoiden on oltava kiinnostuneita ja avoimia ohjattavien ajatuksille, osattava kuunnella ja antaa rakentavaa palautetta (Nummenmaa & Soini 2008, 69), oltava asiallisia, innostuneita, sopivalla tavalla vaativia ja kriittisiä mutta kuitenkin rohkaisevia ja kannustavia (Aittola 1995, 161) ja että onnistuakseen ohjaussuhde vaatii osapuolten herkkyyttä, tilannetajua ja jatkuvaa dialogia sekä kysymysten ja ajatusten vaihtoa (Saarinen 2005, 20). On myös tuotu esille, että esimerkiksi tutkijoiden ja toimittajien väliset kohtaamiset, tiedon popularisoiminen ja mediassa esiintyminen edellyttävät tutkijoilta selväsanaisuutta (Karvonen 2006, 177–178) ja että tutkijat tarvitsevat johtaessaan toisia tutkijoita, tutkimusryhmiä ja teknistä henkilökuntaa konfliktienhallinnan, kuuntelemisen ja motivoinnin sekä erilaisten ja eritaustaisten tutkijoiden kanssa toimeen tulemisen taitoja (Sapienza 2004). Esimerkiksi rahoituksen hakemisesta ja oman toiminnan markkinoimisesta on tullut tutkijoiden työn arkipäivää, ja tutkijoiden on myös todettu tarvitsevan näissä uusissa tehtävissä vuorovaikutusosaamista, kuten kykyä verkostoitua ja solmia yhteistyösuhteita erilaisiin sidosryhmiin (Ylijoki & Aittola 2005, 8).

Vaikka vuorovaikutusosaamisen tematiikka on tutkijoiden työtä käsittelevässä kirjallisuudessa vahvasti esillä ja vuorovaikutusosaamisen kysymyksiä sivutaan monissa tutkimuksissa ainakin rivien välissä, tutkijoiden työtä ei ole juurikaan tarkasteltu nimenomaan vuorovaikutusosaamisen näkökulmasta ja vuorovaikutusosaamisen luonteesta ja sisällöistä tutkijoiden työssä tiedetään toistaiseksi varsin vähän. Ei olekaan aivan yksinkertaista vastata kysymykseen, mitä vuorovaikutusosaaminen on tutkijoiden työssä. Myöskään tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä ei ole riittävästi tutkimustietoa. Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan vuorovaikutusosaamisen kehittymisen ja työssä oppimisen kysymyksiä tutkijoiden työssä.

3 VUOROVAIKUTUSOSAAMISEN KEHITTYMINEN JA TYÖSSÄ OPPIMINEN

3.1 Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen

Tutkimuskirjallisuudessa on erilaisia näkemyksiä siitä, miten pitkälti vuorovaikutusosaaminen on synnynnäistä ja pysyvää ja miten paljon vuorovaikutusosaaminen voi muuttua ajan, kokemusten ja oppimisen myötä. Toisten tutkijoiden mukaan kaikki sosiaalinen toiminta on opittua ja vuorovaikutustaitojen pitää olla opittuja, jotta niitä voitaisiin ylipäänsä pitää taitoina (ks. esim. Hargie 2006a, 22). Toiset tutkijat korostavat sen sijaan synnynnäisten ja perinnöllisten tekijöiden merkitystä vuorovaikutusosaamisessa. Esimerkiksi nk. viestintäbiologisen lähestymistavan (communibiological perspective) edustajat näkevät vuorovaikutuskäyttäytymisen ja -osaamisen kytkeytyvän vahvasti biologisiin ja geneettisiin ominaisuuksiin, kuten temperamenttiin, ja ajattelevat, että kaikkea vuorovaikutuskäyttäytymistä ei ole helppoa muuttaa ja että vuorovaikutusosaamiseen voidaan vaikuttaa koulutuksen avulla vain rajallisesti. (Ks. esim. McCroskey & Beatty 2000; McCroskey, Heisel & Richmond 2001.)

Vaikka tutkijoiden näkemyksiä jakavatkin kysymykset siitä, missä määrin vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä ja mikä ylipäänsä on opittavissa, perusideasta ollaan useimmiten yhtä mieltä: vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä ja sitä voidaan kehittää (ks. esim. Hargie 2006a, 22–23; Morreale & Pearson 2008, 225; Nussbaum & Fisher 2008; Spitzberg & Dillard 2002, 91). Ajatus oppimisen ja vuorovaikutusosaamisen kehitymis- ja kehittämismahdollisuuksista löytyy itse asiassa ainakin implisiittisesti kaiken viestinnän opetuksen ja koulutuksen taustalta. Viestinnän opettamisen keskeisenä ja julkilausuttuna tavoitteena on usein nimenomaan oppijoiden vuorovaikutusosaamisen ja etenkin vuorovaikutustaitojen kehittäminen (Friedrich & Boileau 1999, 9; Greene 2003, 51; Sprague 2008; Valo 2000, 257), ja oikeastaan koko puheviestinnän tieteenalan voidaan nähdä pitkälti syntyneen nimenomaan toiveesta ja tarpeesta kehittää yksilöiden vuorovaikutusosaamista (Keith 2008; Wiemann 2003, ix).

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusosaaminen nähdään kehitettävissä olevana osaamisena – tai ainakin keskitytään tarkastelemaan sen opittavissa olevaa osaa. Vuorovaikutusosaamisen ajatellaan kehittyvän yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa kokemuksen ja niiden reflektoinnin kautta. Tutkimuksessa ei kuitenkaan kielletä, etteivätkö monet yksilötekijät ja synnynnäiset taipumukset olisi yhteydessä vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen (ks. esim. Greene 2003, 70; Hargie 2006a, 22–23; Spitzberg & Dillard 2002, 91). Yksilön synnynnäiset, perityt ominaisuudet selittävät todennäköisesti huomattavan osan siitä, miten taitavaa hänen vuorovaikutuskäyttäytymisensä on, ja oppijoilla voi myös olla suhteellisen pysyvien piirretyyppisten ominaisuuksien vuoksi erilaisia lähtökohtia kehittää vuorovaikutusosaamistaan (Valkonen 2003, 36). Tässä tutkimuksessa hahmotetaan, että niin geneettinen kuin sosiaalinen perimä ja ympäristö antavat yhteistyössä ihmisille edellytykset tulla sellaisiksi viestijöiksi kuin he ovat, eikä luonne vastaan ympäristötekijät (nature versus nurture) -keskustelua nähdä dikotomisesti. Seuraavaksi jäsennetään vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä olevaa tutkimustietoa ja tarkastellaan, mitä aiheesta jo tiedetään erityisesti aikuisuudessa ja työn kontekstissa.

Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen on *elämänmittainen prosessi*: kehittyminen jatkuu läpi elämän eikä vuorovaikutusosaamisessa koskaan tulla valmiiksi (Friedrich & Boileau 1999, 9; Nussbaum & Fisher 2008; Nussbaum ym. 2002, 378). Vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja viestinnän oppimista koskeva tutkimus on kuitenkin keskittynyt suurimmaksi osaksi vain tiettyihin elämänvaiheisiin, ja kirjallisuudessa onkin kaivattu lisää tutkimustietoa eri-ikäisistä oppijoista (Sprague 2002, 344–345) ja korostettu tarvetta laajentaa vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tarkasteluja koskemaan koko ihmisen elämänkulkua (Nussbaum & Friedrich 2005, 580; Nussbaum ym. 2002, 383). Tutkimuksissa on usein keskitytty tarkastelemaan kielen ja viestinnän oppimista sekä vuorovaikutusosaamisen kehittymistä lapsuudessa (Greene 2003, 56; Lewis 2006, 231; Murakami ym. 2009, 13; Nussbaum & Fisher 2008), ja tutkimusaineistoja on kerätty myös kouluikäisten ja opiskelijoiden keskuudesta (Nussbaum & Friedrich 2005, 580; Nussbaum ym. 2002, 383; Rubin 2002, 413; Sprague 2002, 344). Lisäksi vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kysymyksiä on jo tarkasteltu jonkin verran ikääntyneiden aikuisten ja vanhusten keskuudessa (Nussbaum & Friedrich 2005, 589). Kaikkinensa vuorovaikutusosaamisen kehittymistä koskevat tutkimukset ovat kohdistuneet enimmäkseen joko elämänkulun alkuun tai loppuun, eikä vuorovaikutusosaamisen kehittymistä aikuisuudessa ymmärretä vielä riittävän hyvin (Greene 2003, 56; Nussbaum & Friedrich 2005, 589). Koska otaksuttavaa on, että aikuinen kuitenkin oppii eri tavalla (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 73–74; Valleala 2007), tutkimuksissa tulisi tarkastella myös aikuisuudessa tapahtuvaa vuorovaikutusosaamisen kehittymistä.

Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen on myös *elämänlaajuinen prosessi*, ja oppimista ja kehittymistä tapahtuu kaikilla elämänalueilla. Vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä sekä formaalin koulutuksen piirissä että informaaleissa oppimisympäristöissä, kuten perheen ja ystävien parissa, harrastuksissa ja työelämässä. Usein esitetään, että suurin osa vuorovaikutusosaamisesta kehittyy

elämän mittaan informaalisti tavallisissa sosiaalisissa tilanteissa (ks. esim. Rubin 2002, 413; Segrin & Givertz 2003, 137). Kirjallisuudesta löytyy myös viitteitä, että informaalit oppimisympäristöt tarjoavat tarkoituksenmukaisen ja motivoivan kontekstin vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle (Kostiainen 2003, 202). Tästä huolimatta tutkimuksissa on rajauduttu tarkastelemaan vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja viestinnän oppimista lähinnä formaalin koulutuksen kontekstissa ja vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä ja informaalista oppimisesta tiedetään toistaiseksi valitettavan vähän (Daly 2002, 381; Murakami ym. 2009, 13; Rubin 2002, 413; Rubin, Graham & Mignerey 1990, 2). Silloinkin kun vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tarkasteluissa on liikuttu formaalien opetustilanteiden ulkopuolella, tutkimusaineistot on usein kerätty opiskelijoilta (ks. esim. Duran & Kelly 1994; Murakami ym. 2009; Wheeler 2008).

Nimenomaan työn kontekstissa tapahtuvaan vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen ei ole myöskään kiinnitetty tutkimuksissa merkittävää huomiota. Tämä olisi kuitenkin tärkeää, koska työllä on monien aikuisten oppimisessa kaikkein merkittävin asema (Boud & Middleton 2003, 194; Collin 2007a, 125; FinnSight 2015 -ennakointihanke 2006, 61; Marsick ym. 2009, 571). Tutkimusten perusteella näyttäisi, että työ on tärkeä oppimisympäristö myös vuorovaikutusosaamisen kehittymisen ja työssä tarvittavien viestinnän sisältöjen oppimisen kannalta. Esimerkiksi johtajat kertovat oppineensa paljon johtajan viestinnästä sekä johtajan ja johdettavan vuorovaikutuksesta formaalin viestintäkoulutuksen lisäksi nimenomaan työssä (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009, 134), ja yliopistosta opettajankoulutuksen, kasvatustieteen, tietotekniikan ja farmasian aloilta valmistuneet korostavat tarvitsevansa työssään monenlaista vuorovaikutusosaamista, kuten yhteistyötaitoja, neuvottelutaitoja, tiimityötaitoja ja esiintymistaitoja, ja suurin osa heistä kokee oppineensa nuo tärkeimmät taidot vasta työssään (Tynjälä ym. 2006). Tutkimuksissa on tarkasteltu jo joidenkin vuorovaikutusosaamisen osa-alueiden ja lähi-ilmiöiden kehittymistä työn kontekstissa. Tällöin on esimerkiksi tarkasteltu kulttuurienvälisen vuorovaikutusosaamisen kehittymistä työelämässä ja tutkittu muun muassa kulttuurikompetenssin oppimista toisesta kulttuurista tulevien maahanmuuttajien ohjaustyössä (Matinheikki-Kokko 1999) sekä pyritty luomaan kulttuurienvälisen viestintäosaamisen oppimismalli liike-elämän kontekstiin (Beamer 1992). Koska vuorovaikutusosaamisen merkitys nykypäivän työelämässä on kiistämätön ja työllä näyttäisi olevan merkittävä rooli ammattiosaamisen kannalta keskeisten vuorovaikutusosaamisen elementtien hankinnassa ja ylläpitämisessä, tarvitaan kuitenkin lisää tutkimustietoa siitä, miten työelämässä ja laajemminkin yhteiskunnassa tarvittava vuorovaikutusosaaminen kehittyy informaalisti työssä oppimalla.

Viestintään ja vuorovaikutukseen liittyviä osaamisen, oppimisen ja opettamisen kysymyksiä on tarkasteltu monesta näkökulmasta. Kirjallisuudessa erotetaan toisistaan *opetusviestintä* (instructional communication), joka keskittyy viestinnän rooliin yleisesti oppimisessa ja opettamisessa, sekä *viestinnän opetus* (communication education), jonka piirissä tarkastellaan nimenomaan viestinnän oppimiseen ja opettamiseen liittyviä kysymyksiä (ks. esim. Darling & Leckie 2009, 482; Rubin 2002, 413–414). Näiden lisäksi viestinnän alalla omaksi

suuntaukseen voidaan erottaa melko uudehko *opettamisen ja oppimisen suuntaus* (scholarship of teaching and learning, SoTL), jossa ollaan kiinnostuneita yksilöiden omasta opettamisesta ja oppimisesta ja jossa tutkimusprosessi yhdistyy reflektiivisellä ja konkreettisella tasolla tutkija-opettajan oman opettamisen tarkasteluun (Darling & Leckie 2009, 482–483; ks. lisäksi Darling 2003).

Puheviestinnän tutkimuksissa on keskitytty usein opetusviestintään. Tällöin on tarkasteltu esimerkiksi opettajan ominaisuuksien ja viestintäkäyttäytymisen, kuten opettajan välittömyyden, tasavertaisuuteen pyrkimisen, vallan, selkeyden, asiaankuuluvuuden, luotettavuuden ja huumorin, vaikutusta oppimiseen. Opetusviestinnän alalla on tutkittu myös oppijan ominaisuuksien, kuten viestintäarkuuden, motivaation, sukupuolen ja kulttuuritaustan, merkitystä oppimisessa. Lisäksi on tutkittu jonkin verran opettajan ja oppijoiden välistä vuorovaikutusta, opetustilanteiden piirteitä, erilaisia opetusmenetelmiä sekä opetusteknologiaa. (Ks. koonteja esim. Frymier 2008; McCroskey, Richmond & McCroskey 2002, 386–389; Waldeck, Kearney & Plax 2001, 213–223.) Vaikka nimenomaan viestinnän opettamisen ja oppimisen tarkastelulla on viestinnän alalla pidempi historia kuin yleisemmän opetusviestinnän tutkimuksella (Darling & Leckie 2009, 482; McCroskey, Richmond & McCroskey 2002, 384), viestinnän opettamiseen ja oppimiseen keskittyneitä suuntausta on toisinaan kritisoitu teorian ja tutkimuksen puutteesta (ks. esim. Daly 2002, 377; Friedrich 2002, 373; Waldeck, Kearney & Plax 2001, 209). Näyttääkin siltä, että puheviestinnän alalla tiedetään enemmän viestinnän roolista oppimisessa ja opettamisessa yleensä kuin nimenomaan viestinnän oppimisesta ja opettamisesta (ks. esim. Daly 2002, 378). Kirjallisuudessa onkin tuotu toistuvasti esille, että nimenomaan viestinnän oppimisesta ja vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä tarvitaan lisää tutkimustietoa – niin elämässä yleensä kuin myös formaalin koulutuksen kontekstissa (ks. esim. Berger 2002, 31; Duran & Kelly 1994, 119).

Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sekä viestinnän oppimisen ja opettamisen tematiikkaa on käsitelty osana yleissivistävää koulutusta, ammatillisen koulutuksen yhteydessä sekä erikseen järjestetyn työelämän viestintäkoulutuksen parissa. Näissä yhteyksissä on muun muassa pohdittu, mitä viestinnästä ja vuorovaikutusosaamisesta pitäisi opettaa, miten pitäisi opettaa ja miten osaamista ja opittua pitäisi arvioida. Työelämään kohdistuvissa tutkimuksissa on lisäksi oltu kiinnostuneita siitä, miten työelämässä tarvittavaa vuorovaikutusosaamista voitaisiin parhaiten kehittää. Työelämän vuorovaikutusosaamiseen liittyviä oppimisen ja opettamisen kysymyksiä on lähestytty *ammattiin tähtäävän koulutuksen yhteydessä* muun muassa tutkimalla, millainen opetus ja oppiminen kehittää viestinnällistä ammattiosaamista (Kostiainen 2003). Tutkimuksissa on keskitytty toisinaan johonkin tiettyyn ammattiin opiskelevien koulutukseen ja tutkittu esimerkiksi vuorovaikutusosaamisen opettamista ja oppimista lääkäriksi opiskelevien koulutuksessa (ks. esim. Koponen 2009; 2012; Rees, Sheard & McPherson 2002; 2004) sekä insinööriksi opiskelevien koulutuksessa (ks. esim. Dannels ym. 2003). Tutkimuksissa on myös tarkasteltu jonkin verran viestinnän oppimista työelämään integroidussa puheviestinnän opetuksessa ja opiskeluun liittyvillä työssäoppimisjaksoilla, kuten selvittämällä farmaseuttipöytäkirjojen

työharjoittelujakson aikaisia kokemuksia vuorovaikutusosaamisensa kehittymisestä työssä (Hyvärinen ym. 2005). Ammattiin tähtäävän koulutuksen lisäksi työelämän vuorovaikutusosaamista koskevia oppimisen ja opettamisen kysymyksiä on lähestytty jonkin verran tarkastelemalla jo työelämään siirtyneiden henkilöiden oppimista *työelämän viestintäkoulutuksien yhteydessä*, kuten tutkimusorganisaatiossa työskenteleville johtajille suunnatussa viestintäkoulutuksessa (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009). Näissä yhteyksissä on tarkasteltu lisäksi työelämän viestintäkoulutuksen vaikuttavuutta ja sitä, miten koulutuksessa opitut asiat siirtyvät käytännön työhön (ks. esim. Fallowfield ym. 2002; Lemminkäinen 2010; Rouhiainen-Neunhäuserer 2009; Seibold, Kudsı & Rude 1993).

Vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja kehittämistä koskevaa keskustelua on käyty myös sosiaalisten taitojen koulutuksen yhteydessä. *Sosiaalisten taitojen koulutuksessa* (social skills training, SST) on monia käyttäytymisterapian piirteitä, ja sen parissa on keskitytty esimerkiksi mielenterveyspotilaiden kuntouttamiseen sekä sosiaalisesti syrjäytyneiden vuorovaikutusosaamisen lisäämiseen, jotta he voisivat toimia erilaisissa arkielämän vuorovaikutustilanteissa (Valkonen 2003, 33; ks. lisäksi esim. Segrin & Givertz 2003). Sosiaalisten taitojen koulutusta on käytetty esimerkiksi terapiassa ja hoitokeinona erilaisten ongelmien parantamisessa, kuten masennuksen, yksinäisyyden, skitsofrenian, alkoholismien, sosiaalisten fobioiden sekä erilaisten henkisten ongelmien hoidossa. Sosiaalisten taitojen koulutuksen tavoitteena on voinut olla myös sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisy, kuten lapsiin ja nuoriin kohdistuvien värienvaiikutteiden vastustaminen sekä teiniraskauksien vähentäminen. Lisäksi sosiaalisten taitojen koulutus on tähdännyt toisinaan sosiaalisten taitojen parantamiseen suurten elämänmuutosten yhteydessä, kuten avioitumisen tai uuden työn aloittamisen yhteydessä tai ikääntymisen myötä tapahtuvia muutoksia kohdattaessa. (Segrin & Givertz 2003, 145–165.) Sosiaalisten taitojen koulutuksen parissa kehitettyä koulutustapaa on sovellettu myös työelämään, ja *viestintätaitojen valmennuksessa* (communication skills training, CST) on keskitytty esimerkiksi hoitoalalle opiskelevien ja hoitotyössä toimivien vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen (Valkonen 2003, 33; ks. esim. Hargie 2006b).

Viestintää koskevia osaamisen ja oppimisen kysymyksiä on tutkittu formaalien oppimis- ja opetustilanteiden lisäksi osana yksilöiden viestinnässä elämän aikana tapahtuvia muutoksia tarkastelevia tutkimusaloja (developmental communication, lifespan communication). Näiden suuntausten piirissä on tarkasteltu lähinnä, miten yksilöiden viestintäkäyttäytyminen, käsitykset viestinnästä sekä vuorovaikutussuhteet muuttuvat ajan ja iän myötä, mutta tutkimusalueilla on tarkasteltu myös monia vuorovaikutusosaamisen kysymyksiä. (Nussbaum & Fisher 2008; Nussbaum & Friedrich 2005, 584–589; Nussbaum ym. 2002.) Tutkijoita kiinnostavia kysymyksiä ovat olleet muun muassa, miten vuorovaikutusosaaminen ja sen osa-alueet kehittyvät ihmisten elämän aikana, kehittyyvätkö kaikki vuorovaikutusosaamisen osa-alueet samanaikaisesti ja milaista parantumista tai heikkenemistä yksilöiden vuorovaikutusosaamisessa elämänsä aikana tapahtuu (Nussbaum ym. 2002, 375).

Yksilöiden vuorovaikutusosaaminen voi vaihdella tilanteesta toiseen (intraindividual variance) ja erota suhteessa toisten yksilöiden vuorovaikutusosaamiseen (interindividual variance). Tutkimuksissa on keskitytty usein tarkastelemaan viestinnässä tapahtuvia muutoksia vertailemalla eri-ikäisiä ihmisryhmiä (interindividual change) eikä samojen yksilöiden viestinnässä ajan, oppimisen ja ikääntymisen myötä tapahtuvia muutoksia (intraindividual change). Tällaisten tutkimusten tulokset eivät kuitenkaan itse asiassa kerro mitään muutoksista yksilöiden vuorovaikutusosaamisessa – ne vain olettavat sitä eri ikäryhmiä koskevien aineistojen perusteella. (Nussbaum & Fisher 2008.) Tarvitaan siis pitkittäistutkimuksia vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä, jotta voitaisiin luotettavasti väittää, että yksilön osaaminen kehittyy jollain tietyllä tavalla (Nussbaum ym. 2002, 381). Kirjallisuudessa on myös kritisoitu, että monet tutkimukset ovat lyhyitä läpileikkauksia (snapshots) tietystä elämäntilanteesta, eivätkä ne huomioi riittävästi vuorovaikutusosaamisen kehittymisen ajallista ja monille elämäntilanteille levittäytyvää puolta (Rubin, Graham & Mignerey 1990, 2). Koska vuorovaikutusosaamisen kehittyminen on hidaskäyttöinen prosessi (Greene 2003, 52), onkin ilmeistä, että tarvitaan lisää pitkittäistutkimukseen perustuvaa tietoa, miten vuorovaikutusosaaminen kehittyy ja milloin ja miten nuo muutokset tapahtuvat (Nussbaum & Fisher 2008; Rubin, Graham & Mignerey 1990, 2).

Oppimista voidaan tarkastella nk. *oppimisen kokonaismallin* avulla. Vaikka oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, jossa eri osatekijät limittyvät erottamattomasti toisiinsa, oppimisesta voidaan erottaa kolme rakenneosaa: taustatekijät, oppimisprosessi ja oppimisen tulokset. *Oppimisen taustatekijöillä* tarkoitetaan kaikkia niitä asioita, jotka vaikuttavat oppimiseen. Nämä voivat liittyä sekä oppijaan itseensä että opetus- ja oppimisympäristöön. Oppijaan liittyviä taustatekijöitä ovat esimerkiksi aiemmat tiedot ja taidot, kyvyt, älykkyys, persoonallisuus sekä kotitausta ja ympäristöön liittyviä esimerkiksi oppiainesisällöt, opetusmenetelmät ja oppimistilanteen ilmapiiri. (Tynjälä 2002, 16–17.) Oppimiseen vaikuttavina taustatekijöinä mainitaan usein myös esimerkiksi oppijan ikä ja aiemmat kokemukset, erot suorituskapasiteetissa ja informaation prosessointiin liittyvissä mielen sisäisissä prosesseissa kuten muistissa ja tarkkaavaisuudessa, oppijan minäkäsitys ja itseluottamus (confidence) sekä oppijan tavoitteet, motiivit, motivaatio sekä suuntautuminen oppimiseen ja tehtävän suoritukseen (Erault 2010, 51; Lehtinen & Kuusinen 2001, 184; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 271; Valleala 2007, 56). Yksilöllisesti vaihtelevien taustatekijöiden lisäksi oppimiseen vaikuttavina taustatekijöinä voidaan pitää biologisia ihmiselle lajityypillisiä tekijöitä, kuten tietojenkäsittelykyvyn rajoituneisuutta (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 27–28).

Oppimisen taustatekijät vaikuttavat monella tapaa *oppimisprosessiin*. Vaikutukset eivät kuitenkaan ole suoria vaan ne välittyvät oppijan omien havaintojen ja tulkintojen kautta. Oppimisen kokonaismallissa oppimisprosessilla viitataan siihen, miten oppija toimii oppiessaan, millaisia oppimisstrategioita ja -tyylejä hän käyttää ja miten oppiminen tapahtuu. *Oppimisen tuloksilla* tarkoitetaan sen sijaan niitä sisältöjä, mitä oppimisprosessin seurauksena opitaan. Oppimisen kokonaismalliin liittyy vielä neljäs käsite: *kulttuuri*. Oppiminen ei ta-

pahdu tyhjiössä vaan se on sidoksissa ympäröivään tilanteeseen sekä laajempaan sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin. Oppiminen tapahtuu aina tietyn kulttuurin tuottamilla välineillä ja sen sanelemin ehdoin. (Tynjälä 2002, 16–19.)

Myös vuorovaikutusosaamisen kehittymistä voidaan jäsentää oppimisen kokonaisuudessa esitettyjen osatekijöiden kautta. Koska yksilöiden vuorovaikutusosaamisen tasossa on eroja, kirjallisuudessa on kaivattu tutkimustietoa selittämään, mistä nämä erot johtuvat ja millaiset piirretyypiset, tilannekohtaiset ja ikääntymiseen liittyvät taustatekijät vaikuttavat vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen (Berger 2002, 32; Greene 2003, 70–76). Tutkimuksissa on jo tarkasteltu jonkin verran erilaisten tekijöiden yhteyttä vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen, ja tiedetään, että monet sosiaaliset, kulttuuriset, psykologiset ja biologiset tekijät vaikuttavat oppimistapahtumaan. Erilaisten taustatekijöiden yhteyttä vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen on tarkasteltu etenkin lapsuudessa. Hartin ym. (1997) tekemän koonnin mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittyminen lapsuudessa on yhteydessä niin lapsen ja hänen läheistensä henkilökohtaisiin kuin perheen sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin ja prosesseihin. On muun muassa tutkittu lasten henkilökohtaisten ominaisuuksien, kuten geneettisten tekijöiden, kehitystason, sukupuolen, temperamentin ja sinnikkyyden, sekä lasten kasvattajien ominaisuuksien, kuten kognitioiden ja tunteiden, henkilökohtaisten resurssien ja masentuneisuuden, yhteyksiä lasten vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen. Lisäksi on tarkasteltu muun muassa vanhempien toiminnan (parenting), perheen toiminnan (family functioning), vanhempien keskinäisen, sisarusten keskinäisen ja koko perheen vuorovaikutuksen, perheen alkuperän ja taustan (family of origin), työllisyystilanteen, roolien aiheuttaman kuormituksen (role strain), sosioekonomisen statuksen sekä kulttuurin yhteyttä lasten vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen. (Ks. koontia Hart ym. 1997.) Myös syntymäjärjestyksen, perheeseen ja -rakenteen sekä sisarusten yhteyksiä vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen on tutkittu (Riggio 1999, 514). Tutkimuksia on kuitenkin kritisoitu siitä, että ne ovat keskittyneet usein vain yhden tai muutaman taustamuuttujan tarkasteluun eivätkä huomioineet riittävästi eri taustatekijöiden keskinäistä ja yhteisvaikutusta (Hart ym. 1997, 312).

Oppiminen ei ole erillinen prosessi vaan osa sitä kokonaisprosessia, johon liittyvät muun muassa havaitseminen, muistaminen, ajatteleva ja päätöksenteko (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 51). Myös vuorovaikutusosaamisen kehittyminen liittyy moniin muihin oppimisen lähiprosesseihin. Kun vuorovaikutusosaamisen kehittymistä tarkastellaan oppimisprosessin näkökulmasta, kiinnostavia kysymyksiä ovat esimerkiksi, miten ihmiset toimivat oppiessaan ja miten oppiminen oikeastaan tapahtuu. Vuorovaikutusosaamisen kehittymistä on tutkittu muun muassa tarkastelemalla sosiaalisten kokemusten ja aktiviteettien sekä vuorovaikutussuhteiden roolia vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä (Duran & Kelly 1994; Wheeler 2008). Tutkimusten mukaan sosiaaliset kokemukset ja aktiviteetit edistävät vuorovaikutusosaamisen kehittymistä: ne tarjoavat areenan, jolla yksilö voi havainnoida toisten viestintäkäyttäytymistä sekä harjoitella ja hioa omia vuorovaikutustaitojaan (Duran & Kelly 1994, 120). Löytyy myös viitteitä, että erilaisten vuorovaikutussuhteiden ja akti-

viteettien määrän lisääntyminen voi edistää vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja hallintaa (Wheeler 2008).

Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen voi myös tukea itse itseään: vuorovaikutusosaaminen kehittyy sosiaalisten kokemusten myötä ja vuorovaikutusosaamisen kehittyessä ja kokemusten lisääntyessä saattaa lisääntyä myös rohkeus ja halu hakeutua samankaltaisiin sosiaalisiin tilanteisiin, joissa vuorovaikutusosaamisen on edelleen mahdollista kehittyä (Duran & Kelly 1994, 120–121). On kuitenkin korostettu, etteivät mitkään kokemukset takaa vuorovaikutusosaamisen kehittymistä: kokemusten määrää tärkeämpää onkin, mitä yksilö kokemuksillaan tekee (Duran & Kelly 1994, 124). Erilaisten sosiaalisten kokemusten, aktiviteettien ja vuorovaikutussuhteiden lisäksi kirjallisuudessa on korostettu muun muassa roolimallien osuutta vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä (ks. esim. Duran & Kelly 1994, 124; Segrin & Givertz 2003, 137). Tutkimuksissa on myös selvitetty, että oppimistavoitteiden asettaminen edistää vuorovaikutusosaamiseen liittyvien sisältöjen oppimista (Leonard 2008). Vuorovaikutusosaamisen kehittymisprosessista ja oppimisen tavoista, luonteesta ja periaatteista ei ole kuitenkaan vielä riittävästi tutkimustietoa. Myös vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisällöistä, kohteista ja oppimistuloksista sekä vuorovaikutusosaamisen kehittymisen yhteyksistä laajempaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa tarvittaisiin lisää tutkimusta.

Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen periaatteista tiedetään jo muun muassa, että osa vuorovaikutusosaamisesta kehittyy ikään kuin ”itsestään”, kun taas osa vuorovaikutusosaamisesta vaatii tietoista opettelua sekä formaalia koulutusta ja ohjaamista. Osa vuorovaikutusosaamisesta kehittyikin luontaisina valmiuksina, ja perusasiat viestinnästä ja vuorovaikutuksesta opitaan sosiaalitusprosessin myötä normaalin kehittymisen aikana (ks. esim. Gerlander & Takala 2000, 175; Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 43; Valkonen 2003, 48). Jos normaalit edellytykset ovat olemassa, ihmiselle kehittyy luonnostaan esimerkiksi kielitaito, taito havainnoida ympäristöään sekä taito yhdistellä vastaanotettavaa informaatiota (ks. koontia Valo 1995b, 71). Vuorovaikutusosaamisen kehittymistä pidetäänkin usein itsestäänselvytenä, ja sen ajatellaan kehittyvän automaattisesti normaalien kehittymisprosessien aikana. Tämä saattaa selittää osittain myös sitä, miksi aiheetta ei ole tutkittu kovin paljon. (Sprague 2008; Murakami ym. 2009, 13.) On kuitenkin myytti ajatella, että vuorovaikutusosaaminen olisi pelkästään synnynnäistä ja itsestään kehittyvää (Wiemann ym. 1997, 43). Osa vuorovaikutusosaamisen osa-alueista vaatii myös koulutusta: esimerkiksi monet työelämän vuorovaikutustilanteissa vaadittavat taidot, kuten ongelmanratkaisu ryhmässä, neuvottelemisen ja konfliktienhallinta, voivat olla osaamista, joka ei aina kehity itsestään (Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 43). Myös kriittisen ja itsenäisen ajattelun, kokemusten tietoisesta reflektoinnista sekä muun viestinnän metakognitiivisen osaamisen kehittymisen on usein esitetty edellyttävän tukea ja ohjausta (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 170; Hyvärinen ym. 2005, 117; Valkonen 2003, 234). Lisäksi esimerkiksi uuden tieto- ja viestintäteknikan käyttö saattaa vaatia koulutusta ja tietoista ja tavoitteellista opettelua (ks. esim. Malin, Sulkunen & Laine 2013, 85).

Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen on jatkuva ja asteittainen prosessi, ja yksilö ei ole joko osaava tai ei-osaava vaan tällä jatkumolla enemmän tai vähemmän osaava. Vuorovaikutusosaaminen ei kuitenkaan muodosta lineaarista jatkumoa taitamattomasta toiminnasta taitavaan, vaan viestijä voi olla eri vuorovaikutusosaamisen osa-alueilla kuten eri taidoissa eri tasolla: yksilö voi esimerkiksi olla taitava sanomien tiivistämisessä mutta ei välttämättä osaa keventää ilmapiiriä humoristisin oivalluksin. (Jablin & Sias 2001, 836; Valo 1995b, 68.) Jotkin osat vuorovaikutusosaamisesta saattavat olla helpommin ja nopeammin opittavissa ja muutettavissa kuin toiset. Esimerkiksi Valon (1995a) tutkimus antaa viitteitä siitä, että osa sanoman rakentamisen taidoista, kuten esityksen jäsentämiseen, jaksotukseen ja etenemiseen liittyvät taidot, sekä osa viestinnän motorisista perustaidoista, kuten katsekontaktin luominen kuulijoihin, saattaa olla helpommin muutettavissa esiintymisharjoitusten ja palautteen avulla kuin tietyt tottuksiksi ja tyyleiksi muodostuneet tavat toimia esiintymistilanteissa. Aiheesta kaivattaisiin kuitenkin lisää tutkimustietoa, sillä toisaalta Valon (1995a) tutkimuksen mukaan kaikkia sanoman rakentamisen taitoja ei ole helppoa muuttaa ja joitain yksilöllisiä vakiintuneita tapoja, kuten äänellisen painottamisen piirteitä, pystytään muuttamaan esiintymisharjoitusten aikana suhteellisen helposti. Myös yksilöiden oppimisnopeudessa on eroja ja toisten vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä nopeammin kuin toisten (Jablin & Sias 2001, 836).

Vuorovaikutusosaamisen kehittymistä voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, edellyttääkö vuorovaikutusosaamisen kehittyminen joitain yksinkertaisempia taitoja ennen vaativampien taitojen kehittymistä. Vuorovaikutustaitoja on jaoteltu toisinaan alemman ja ylemmän tason taitoihin, joista ylemmän tason taitojen ajatellaan sisältävän sellaisia taitoja ja kognitiivisia prosesseja, jotka edellyttävät alempien tasojen taitoja ja suoritetaan niiden varassa. Esimerkiksi viestintäsuhteisiin ja -tilanteisiin sekä puhekuultuuriin liittyvien sääntöjen ymmärtäminen, sosiaalisten vihjeiden tulkinta, omien päämäärien toteuttaminen sekä valintojen seurauksien ennakoiminen ovat taitoja, jotka edellyttävät monia alempien tasojen taitoja, kuten puhumisen ajoittamiseen ja puheenvuorojen vaihtumiseen, itsetarkkailuun sekä vuorovaikutuksen säätelyyn liittyviä taitoja. (Valo 1995b, 71.) Myös kognition kontrolloimiseen ja kielitaitoon liittyvien elementtien on esitetty olevan perustavanlaatuisia osaamisalueita, joita edellytetään vuorovaikutusosaamisen pohjaksi (Nussbaum ym. 2002, 374).

Vuorovaikutusosaamisen kehittämisestä voidaan erottaa erilaisia tietoisuuden tasoja. Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen alkuvaiheessa yksilöllä ei ole vielä tiettyä vuorovaikutusosaamista, mutta hänellä ei ole myöskään siitä tietoa (*unconscious incompetence*). Yksilö voi kuitenkin jossain vaiheessa tulla tietoiseksi siitä, ettei hänellä ole kyseistä osaamista (*conscious incompetence*). Esimerkiksi ulkopuolinen taho voi auttaa häntä ymmärtämään kyseisen osaamisalueen puuttumisen ja hahmottamaan, mitä hänen pitäisi osata. Tämän jälkeen alkaa osaamisalueen harjoitteluvaihe ja osaaminen alkaa sisäistyä, mutta yksilö on kuitenkin vielä tietoinen siitä, että hän käyttäytyy – tai ainakin pyrkii käyttäytymään – taidokkaasti (*conscious competence*). Lopulta osaamisalue on hyvin omaksuttu, eikä yksilön tarvitse enää kiinnittää siihen huomiota (*unconscious*

competence). (Hargie 2006a, 17.) Tietoisuuden tasolla ei siis voida ajatella olevan suoraviivaista yhteyttä siihen, miten taitava yksilö on tai miten taitavaa hänen toimintansa on. Tietoisuuden ja vuorovaikutusosaamisen yhteydet näyttävät liittyvän pikemminkin tietoisuuden määrään ja syvyyteen sekä siihen, mihin tietoisuus ja huomio kohdistuvat (Burgoon, Berger & Waldron 2000, 109; Spitzberg & Cupach 1984, 83). Toisaalta mitä taitavampi suoritus on, sitä vähemmän tietoista tarkkaavaisuutta vaaditaan sen ohjaukseen (Hargie 2006a, 17), ja liika ja jatkuva tietoisuus siitä, miten viestintä toimii ja mitä viestinnän aikana tapahtuu, voi jopa heikentää suoritusta ja häiritä vuorovaikutustilanteen sujuvuutta (Motley 1992; Spitzberg & Cupach 1984, 82; Sprague 1999, 22). Toisaalta tietoisuuden puute voi myös heikentää vuorovaikutusosaamista ja viedä potentiaalia uuden oppimiselta. Toiminnan liiallinen automatisoituminen ja rutinoituminen voi tehdä taitavasta viestijästä ”ylitaitavan” (overcompetent), jolloin hän jämähtää vanhoihin tuttuihin kaavoihin eikä enää havaitse, prosessoi ja opi uutta eikä kehitä uusia toimintatapoja uusiin ja muuttuviin tilanteisiin (Jablin & Sias 2001, 829). Lisäksi varsinkin osaamisen kehittymisen alkuvaiheessa tarvitaan tiedostumista ja metakognitiivista osaamista omien vahvuuksien ja kehityskohteiden havaitsemisessa (ks. lisäksi Kruger & Dunning 1999). Metakognitiivisilla tiedoilla ja taidoilla onkin suuri merkitys oppimisessa ja asiantuntijuuden kehittämisessä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 166–167). Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tarkasteluissa metakognitiivisen osaamisen nostaa lisäksi keskiöön, ettei se ole tärkeää vain vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kannalta vaan jo itsessään keskeinen vuorovaikutusosaamisen sisältö ja oppimistulos.

Tässä tutkimuksessa pyritään täyttämään tutkimuskirjallisuudessa olevaa aukkoa ja lisäämään ymmärrystä aikuisuudessa tapahtuvasta vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä ja informaalista oppimisesta työn kontekstissa. Aiheita tarkastellaan keskittyen nimenomaan tutkijoiden työhön. Vuorovaikutusosaamista voidaan arvioida ja sen kehittymistä voidaan mitata monenlaisten mittareiden ja testien avulla (ks. esim. Spitzberg & Cupach 1989, 76–216; Spitzberg 2003; Valkonen 2003). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusosaamisen kehittymistä lähestytään tarkastelemalla tutkijoiden omia kokemuksia ja henkilökohtaisia merkityksenantoja, eikä vuorovaikutusosaamisen kehittymistä pyritä todentamaan esimerkiksi ajattelussa tai toiminnassa ulkoisesti havaittavia muutoksia mittaamalla. Tutkimuksessa ollaan siis kiinnostuneita tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvistä oppimiskokemuksista ja näkemyksistä, eikä lähtökohtaisesti kiinnostavana pidetä sitä, onko yksilö ”oikeasti” oppinut, onko hänen vuorovaikutusosaamisensa tasossa ”oikeasti” tapahtunut muutoksia ja jos, millaista kehittymistä hänen vuorovaikutusosaamisessaan voidaan havaita esimerkiksi mittareilla mitattuna tai työtovereiden arvioimana.

Tutkimuksessa käytetään *vuorovaikutusosaamisen kehittymisen* käsitettä ja ajatellaan, että vuorovaikutusosaamisen kehittyminen on jatkuva prosessi, joka edellyttää oppimista. Oppiminen nähdään sarjana tapahtumia ja niistä muodostuvana kokonaisuutena, jossa vuorovaikutusosaaminen kehittyy. Toisin sanoen vuorovaikutusosaamisen kehittyminen nähdään aktiivisena prosessina, jota yksittäiset oppimiskokemukset ja oppiminen vie eteenpäin. Kielen tasolla hah-

motetaan, että ihminen *oppii* viestintää sekä vuorovaikutusosaamisen sisältöjä ja osa-alueita, mutta vuorovaikutusosaaminen *kehittyy*.

Vuorovaikutusosaamisen kehittymistä on tarkasteltu useimmiten yksilötasolla keskittyen yksilön vuorovaikutusosaamisessa tapahtuviin muutoksiin. Myös tässä tutkimuksessa vuorovaikutusosaamisen kehittymistä lähestytään siinä mielessä yksilötasolla, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksilön kokemuksista vuorovaikutusosaamisessaan tapahtuneista, suhteellisen pysyvistä muutoksista. *Vuorovaikutusosaamisen kehittymisellä viitataan yksilön kokemukseen muutoksista vuorovaikutukseen liittyvissä tiedoissa ja ymmärryksessä, metakognitiivisessa toiminnassa, vuorovaikutustaidoissa sekä motivaatiossa viestiä ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa.* Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen ei kuitenkaan ajatella olevan pelkästään yksilön oma prosessi vaan tapahtuvan aina tietyissä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Myös vuorovaikutusosaamisen kehittymisen analyysiyksikönä voidaan pitää yksilöä laajempaa kokonaisuutta. Kun vuorovaikutusosaamista lähestytään vuorovaikutuksen suhdetasolla, vuorovaikutusosaamisen kehittyminen kytkeytyy kaikkien vuorovaikutusosapuolten vuorovaikutusosaamiseen ja oppimiskykyyn mutta myös vuorovaikutuksessa toimivien yksilöiden tai vaikkapa tutkimusryhmän yhteiseen kykyyn viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti, muuttaa toimintaansa tilanteen ja tehtävän edellyttämällä tavalla sekä löytää vuorovaikutukseen ”yhteinen sävel”.

Vuorovaikutusosaaminen ei välttämättä kehity aina vain paremmaksi vaan kehityksessä saattaa olla notkahduksia ja taantumia, jonka jälkeen kehitytään taas osaavammiksi (Jablin & Sias 2001, 836; Rubin, Graham & Mignerey 1990). Vuorovaikutusosaamisen taso voi vähentyä esimerkiksi silloin, kun työntekijä kohtaa uuden tilanteen tai vaihtaa työpaikkaa (Jablin & Sias 2001, 828). Myös tässä tutkimuksessa ajatellaan, ettei vuorovaikutusosaamisen kehittyminen ole aina välttämättä muutosta ”parempaan” vaan että vuorovaikutusosaaminen voi myös muuttua ”huonompaan” suuntaan. Tällöin keskeiseksi kysymykseksi nousee kuitenkin, kuka määrittelee, mikä vuorovaikutusosaamisessa on hyvää ja tavoiteltavaa ja siten kehittymistä parempaan suuntaan. Vaikka oppimiseen ja kehittymiseen liittyy usein yksinomaan positiivisia konnotaatioita muutoksesta parempaan suuntaan (Jarvis 2009, 70), vuorovaikutusosaamisen kehittyminen ei koske aina yksiselitteisesti vain positiivisten asioiden oppimista, vaan yksilöt voivat oppia myös ulkoisesti arvioiden epätarkoituksenmukaisia käyttäytymismalleja, jotka kuitenkin auttavat heitä selviytymään työtehtävistään. Yksilöt voivat oppia esimerkiksi työnantajan kannalta epätoivottuja tapoja viestiä ja olla vuorovaikutuksessa, jotka he kuitenkin itse kokevat tehokkaiksi ja tarkoituksenmukaisiksi. Koska tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksilöiden kokemuksista, kysymykseen vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisällöistä ja suunnasta ei suhtauduta normatiivisesti vaan pikemminkin deskriptiivisesti. Tutkimuksessa ei siis oteta ehdotonta kantaa siihen, mikä on hyvää ja mikä huonoa vuorovaikutusosaamista, vaan ollaan pikemminkin kiinnostuneita siitä, miten tutkijat itse ymmärtävät vuorovaikutusosaamisen kehittymisen ja mitä he itse pitävät vuorovaikutusosaamisen kehittymisenä työssään.

3.2 Näkökulmia työssä oppimiseen

3.2.1 Työssä oppimisen määrittely ja tutkimus

Työssä oppimista on tapahtunut kautta aikojen, eikä työssä oppimisessa ole historiallisessa mielessä kysymys mistään uudesta asiasta. Itse asiassa ennen modernia ajanjaksoa työn tekemistä ja oppimista ei erotettu toisistaan vaan ihmiset oppivat työn tekemisen suoraan toisiltaan työtä tekemällä. Ammattikiltojen ja koulujen kehittymisen myötä koulutus ja työelämä kuitenkin erkaantuivat toisistaan, ja vasta viime aikoina siitä tosiasiaa, että ihmiset oppivat työssään, on tullut keskeinen kansallinen ja kansainvälinen tutkimuskohde. (Boud 2005b, 185–188; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 8; Stenström 2008, 128.) Työssä oppimisen käsite ja tutkimus yleistyivät 1990-luvun loppupuolella, jonka jälkeen aihetta on tarkasteltu etenkin kasvatus- ja aikuiskasvatustieteissä, johtamisen ja liiketalouden, taloustieteiden, organisaatiotutkimuksen, politiikan tutkimuksen, informaatioteknologian, psykologian sekä työn sosiologian aloilla (Collin 2007a, 124; Fenwick 2008, 227; Streumer & Kho 2006, 3; Tikkamäki 2006, 33–34).

Ennen kuin työssä oppimisen tutkimuksesta tuli oma teoreettinen suuntauksensa, työssä tapahtuvaa oppimista tarkasteltiin kuitenkin jo esimerkiksi ammattiosaamisen, asiantuntijuuden, oppivan organisaation sekä henkilöstön kehittämisen tutkimusten yhteydessä. Lisäksi työssä oppimisen ilmiötä on sivuttu muun muassa osaamisen kehittymisen ja osaamisen johtamisen tutkimusalueilla. (Collin 2007a, 124.) Työssä oppimisen ilmiötä on kuitenkin tarkasteltu näillä tutkimusalueilla usein suppeammasta näkökulmasta kuin työssä oppimisen omalla tutkimusalueella. Vaikka työssä oppimisen tutkimusta on tehty viime aikoina melko paljon (ks. koonteja esim. Fenwick 2006; 2010), kaikkinsa työssä oppimista on tutkittu formaalin koulutuksen kontekstissa tapahtuvaan oppimiseen verrattuna vasta vähän ja lyhyen aikaa (Collin 2002, 134).

Mielenkiinto työssä oppimisen tarkasteluun on noussut erilaisista syistä ja lähtökohdista. Kiinnostus työssä oppimista kohtaan on lisääntynyt muun muassa työelämässä tapahtuneiden nopeiden muutosten seurauksena, joiden vuoksi formaalissa koulutuksessa hankittu pätevyys ei enää useinkaan riitä vaan työntekijöiltä edellytetään jatkuvaa uuden oppimista sekä ammatillisen identiteetin uudelleen neuvottelua (Conlon 2004, 289; Eteläpelto 2008, 233; Järvensivu 2006, 15; Paloniemi 2006, 439). Kirjallisuudessa tuodaankin usein esille, että oppiminen on muuttunut työksi ja työ jatkuvaksi uuden oppimiseksi (Stenström 2008, 128; Tikkamäki 2006, 62; 2007, 224) ja että oppimisesta on tullut työn tekemisen uusi muoto (Heikkilä 2006a, 144; Kostiainen 2003, 93). Vaikka oppiminen ei ole etenkään merkityskeskeisissä työkuultuureissa työstä erillinen toiminto, joka tapahtuu formaaleissa oppimisympäristöissä ennen työelämään siirtymistä, vaan erottamaton osa työtä (Kostiainen 2003, 93), on oppiminen toisaalta aina ollut työtä ja työ aina oppimista. Muutosta työssä oppimisen tärkeydessä kuvastaa kuitenkin ajatus, että siinä missä ennen palkattiin ”taitavat kädet”, nyt palkataan ”oppivat aivot” (Watkins & Marsick 1992, 288). Mielenkiinto työssä

oppimisen tarkasteluun on lisääntynyt myös sen vuoksi, että tutkimuksissa on huomattu työssä oppimisen merkitys ammattiosaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Monissa tutkimuksissa korostetaan, että työntekijät kokevat oppineensa suurimman osan työssään tarvittavista taidoista vasta työssä (Stenström 2008, 128; ks. esim. Tynjälä ym. 2006). Kaikkinensa työssä oppimisen merkitystä formaalin koulutuksen rinnalla korostetaan nykyisin runsaasti (ks. esim. Collin 2007a, 125; Billett 2009, 36; Tynjälä 2008, 125).

Työssä oppiminen kytkeytyy vahvasti elinikäisen oppimisen (lifelong learning) sekä elämänlaajuisen oppimisen (lifewide learning) tematiikkaan ja ideologiaan. Elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen keskustelusta voidaan erottaa kaksi sukupolvea. Aiemmassa 1960-luvulta alkaneessa aallossa kiinnostus elinikäiseen ja elämänlaajuisen oppimiseen yhdistyi tavoitteeseen tasoittaa yhteiskunnallisia eroja eri väestöryhmien ja maiden välillä ja keskustelu kytkeytyi tiiviisti demokratian ja humanismin ihanteisiin. Sittemmin 1980-luvulta lähtien keskusteluun ovat tulleet mukaan myös talouden ja yritysten intressit, työelämän tarpeet sekä työllisyyden, kilpailukyvyn ja työn tehokkuuden ja tuottavuuden parantaminen. (Ks. esim. Hager 2004; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 47–51; Tuomisto 2009.) Tätä kautta myös työssä oppimisen tarkasteluissa kohtaavat sekä oppimiseen ja ihmisten kehittymiseen, kasvuun ja sivistykseen liittyvät humanit arvat että yritys- ja organisaatiomaailman tehokkuusajattelu ja kovat talousarvot (Tikkamäki 2006, 12; 2007, 226).

Kiinnostus työssä oppimisen tutkimiseen on kummunnut toisinaan yksilön ja toisinaan yritysten ja yhteiskunnan tarpeista. Yksittäisen työntekijän näkökulmasta työssä oppiminen on tärkeää oman osaamisen kehittymisen, uralla etenemisen ja ammatillisen identiteetin vahvistumisen kannalta, kun taas yritysten ja organisaatioiden kannalta työssä oppimisen merkitys kytkeytyy tuottavuuden ja kilpailukyvyn parantamiseen (Collin 2007a, 125–126). Vaikka työssä oppimisen arvostuksen nousu ja edellytysten parantaminen nähdään usein positiivisena seikkana esimerkiksi työssä jaksamisen ja työyhteisön hyvinvoinnin kannalta, oppimista edellyttävät työelämän muutokset eivät ole aina yksilön kannalta vain mielenkiintoisia ja vaihtelua tuovia haasteita. Jatkuvan oppimisen vaatimus voidaan kokea myös stressaavana, sillä töissä on usein jatkuva kiire, mutta uuden oppiminen vaatii aikaa. (Tikkamäki 2006, 12.)

Työssä oppimisen ilmiö on laaja ja moniulotteinen (Collin 2002, 134; Tikkamäki 2006, 33; 2007, 226). Myös työssä oppimisen käsite on moniselitteinen, ja työhön liittyvään oppimiseen viitataan kirjallisuudessa monenlaisin, osittain synonyymisin käsittein. Tällaisia ovat muun muassa työssä, työstä ja työhön oppiminen, työssäoppiminen sekä työpaikkaoppiminen. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytössä ovat sen sijaan muun muassa käsitteet learning at work, learning in work, learning through work, learning for work, learning on the job, workplace learning, work-based learning, work-related learning sekä professional learning. Kaikkinensa työssä oppimiseen liittyvä käsitteistö on kirjava, ja koska työssä oppiminen on monitieteinen tutkimuskohde ja ilmiötä lähestytään eri tieteenaloilla eri näkökulmista, myös käsitteitä käytetään monessa merkityksessä (Collin 2005, 104; Fenwick 2006, 265; 2010, 79; Streumer & Kho 2006, 4).

Työssä oppimisella (learning at work, workplace learning) voidaan tarkoitaa laajasti ajateltuna oppimista, jonka kontekstina ja tapahtumapaikkana on työ. Tässä laajassa merkityksessään työssä oppiminen sisältää siis kaiken työpaikalla, työyhteisössä sekä autenttisissa työtilanteissa tapahtuvan oppimisen. (Järvensivu & Koski 2008, 25; Varila & Rekola 2003, 17.) Työssä oppiminen erikseen kirjoitettuna eroaa työssäoppimisesta yhteenkirjoittuna. *Työssäoppimisella* (on-the-job learning) viitataan ammatillisen koulutuksen yhteydessä järjestettävään työssäoppimisjaksoon tai työharjoitteluun eli rajatun työssä tapahtuvaan tavoitteelliseen, ohjattuun ja arvioitavaan oppimiseen ja opiskeluun (Collin 2007a, 131–132; Varila & Rekola 2003, 17). Työssäoppimisessa oppijoina ovat siis opiskelijat, kun taas työssä oppimisessa jo työelämään siirtyneet työntekijät. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käsitteillä work-based learning ja work-related learning voidaan viitata näihin molempiin työn yhteydessä tapahtuviin oppimisiin (Boud 2005c, 669–670; Tynjälä & Collin 2000, 293). Työhön liittyvästä oppimisesta on erotettu myös *työhön oppiminen* (learning for/to work), jolla on tarkoitettu työhön tai ammattiin valmistavaa oppimista, *työssä oppiminen* (learning at work), jolla on viitattu työssä tapahtuvaan oppimiseen, sekä *työstä oppiminen* (learning about/from work), jolla on kuvattu työn kokonaisuuden tietoista tutkimista ja opiskelua (Pirkkalainen 2003). *Työelämässä oppimisella* on sen sijaan viitattu laajemmin sekä työpaikoilla että työmarkkinoilla, kuten rekrytointitilanteissa, tapahtuvaan oppimiseen (Silvennoinen 2004, 69).

Työssä oppimisen käsitettä voidaan lähestyä kahdesta suunnasta tarkastelemalla erikseen, mitä työllä ja mitä oppimisella tarkoitetaan. Työ on moniselitteinen käsite ja moniulotteinen konteksti, ja työssä oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa on usein pohdittu, mitä työ työssä oppimisessa tarkoittaa (ks. esim. Fenwick 2006, 269; Tikkamäki 2006, 50–53). Työllä voidaan viitata esimerkiksi yksittäiseen työtehtävään, tietyn henkilön työhön ja ammattiin tai työhön vastakohtana vapaa-ajalle (Järvensivu 2006, 22). Työllä voidaan viitata myös esimerkiksi palkkatyöhön erotuksena kotitöistä ja vapaaehtoistöistä. Työssä oppimisella viitataan usein työpaikalla, työyhteisössä tai työaikana tapahtuvaan oppimiseen. Työpaikka, työyhteisö ja työaika ovat kuitenkin monissa tapauksissa yhtä epämääräisiä käsitteitä kuin itse työn käsite. Esimerkiksi käsite työpaikka-oppiminen on sikäli ongelmallinen, että se viittaa tiettyyn paikkaan, vaikka työtä tehdään usein joustavasti monissa paikoissa ja esimerkiksi etätö ja työskentely hajautetuissa tiimeissä ovat hämärtäneet työpaikan rajoja (ks. lisäksi Fenwick 2006, 268; 2008, 240). Myös työyhteisön ja -ajan rajat ovat usein epäselviä ja liukuvia, eivätkä nämä käsitteet aina sellaisenaan tee oikeutta työssä oppimisen ilmiölle – tapahtuuhun työssä oppimista myös muiden kuin oman työyhteisön jäsenten kanssa ja myös muina aikoina kuin virallisena työaikana. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan tutkijoiden työssä tapahtuvaa työssä oppimista ja vuorovaikutusosaamisen kehittymistä. Koska tutkijoiden työ on monikontekstuaalista (ks. Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995) eikä se rajuudu vain yhteen työpaikkaan tai työyhteisöön eikä usein myöskään selkeään työaikaan, tässä tutkimuksessa *työssä oppimisella* viitataan laajasti kaikkeen

tutkijoiden työn kontekstissa tapahtuvaan oppimiseen ja käsitteellä tarkoitetaan kaikkea tutkijoiden työn ohessa ja työn yhteydessä tapahtuvaa oppimista.

Työssä oppimisen määrittelyssä voidaan keskittyä myös käsitteen jälkimmäiseen osaan: oppimiseen. Koska työssä oppimisen tutkimusta on tehty runsaasti kasvatus- ja aikuiskasvatustieteissä, huomio onkin kiinnittynyt usein nimenomaan työssä *oppimiseen* (Järvensivu & Koski 2008, 25). Kirjallisuudessa on kuitenkin toisinaan kritisoitu, että vaikka työssä oppimisen tutkimuksissa keskitytään usein nimenomaan oppimiseen, niissä ei useinkaan määritellä eksplisiittisesti, mitä oppimisella itse asiassa tarkoitetaan (Fenwick 2006, 269; 2008, 239; 2010, 80–81). Sekaannusta aiheuttaa lisäksi, että työssä oppimisella viitataan hyvin erilaisiin asioihin: toisinaan oppimisella viitataan oppimisen lopputulokseen (product, learning outcome), toisinaan oppimisprosessiin (process) ja toisinaan melkein mihin tahansa ihmisen, työyhteisön tai organisaation kehitys- ja muutosprosessiin. Työssä oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa oppimisella on viitattu muun muassa uuden tiedon hankkimiseen ja luomiseen, tiedon hallintaan, kontrolliin, taitojen kehittymiseen, yksilön kehittymiseen, henkilökohtaiseen tietoisuuden kasvuun, kollektiivisiin merkitysneuvotteluihin, identiteettien neuvotteluun, ongelmanratkaisuun, jokapäiväisiin työkäytänteisiin osallistumiseen, innovaatioihin, organisaation muistin luomiseen, organisaation muutokseen sekä muutoksenhallintaan. (Fenwick 2006, 265; 2008, 239; 2010, 80, 87–88; Hakkarainen 2000, 97.) Oppimisen yleisyys sekä ilmiönä että arkikielen sanana hämärtää käsitteen rajoja, ja keskeiseksi kysymykseksi nouseekin, mitä oppimisella lopulta tarkoitetaan ja miten oppimisen nähdään tapahtuvan.

Oppimista voidaan kuvata erilaisten oppimisen metaforien avulla, joista tunnetuimmat lienevät alun perin Anna Sfardin (1998) esittämät *omaksumismetafora* (the acquisition metaphor), josta käytetään myös suomennosta tiedonhankintametafora (ks. esim. Hakkarainen 2000, 86; Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003, 4), sekä *osallistumismetafora* (the participation metaphor). Oppiminen voidaan nähdä omaksumismetaforan mukaisesti yksilön tiedon hankintana tai esimerkiksi taitojen ja ymmärryksen lisääntymisenä. Omaksumismetafora edustaa perinteistä ja arkikäsitteille ominaista lähestymistapaa oppimiseen. Ajateltiinpa oppimista sitten passiivisena valmiiksi olevan tietoaineksen vastaanottamisena tai konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaisesti aktiivisena tiedon rakentamisena, omaksumismetaforassa ihminen nähdään eräänlaisena säiliönä, johon tietoja ja muita oppimisen sisältöjä varastoidaan. (Sfard 1998; ks. lisäksi esim. Hakkarainen 2000; Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003; Hakkarainen ym. 2004.) Omaksumismetaforalle on ominaista, että siinä oppimisen tarkastelussa korostuu oppimisen lopputulos (Hager 2004, 29).

Omaksumismetaforassa oppimista lähestytään yksilötason ilmiönä, ja lähestymistapaa oppimiseen voidaan kritisoida yksilöllisten ja mielensisäisten prosessien ylikorostamisesta. Oppiminen voidaankin nähdä myös sosiaalisena yhteisöön kasvamisen prosessina, jolloin oppiminen ei ole palautettavissa yksittäisen oppijan tiedoissa ja taidoissa tapahtuviksi muutoksiksi vaan sillä viitataan siihen, miten yksilön asema muuttuu niissä yhteisöissä, joiden toimintaan hän osallistuu. Kun oppimista lähestytään osallistumismetaforan näkökulmasta,

oppiminen on tietynlaiseen kulttuuriin ja sen toimintaan ja käytäntöihin osallistumista ja osalliseksi tulemista. Tällöin oppimista kuvaa pikemminkin tekemisen kuin omistamisen aspekti. (Sfard 1998; ks. lisäksi esim. Eteläpelto & Collin 2004; Hakkarainen 2000; Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003; Hakkarainen ym. 2004.) Osallistumismetaforassa oppimista voidaan lähestyä sekä oppimisen lopputuloksen että prosessin kannalta (Hager 2004, 29), joskin huomio kohdistuu ehkä selkeämmin oppimisprosessiin, sillä oppimisen tuotosta ei ole tämän metaforan parissa aina yhtä helppoa tunnistaa ja osoittaa (Collin 2007b, 212).

Osallistumismetaforaa edustavat muun muassa Jean Laven ja Etienne Wengerin ajatukset oppimisesta käytäntöyhteisöihin (communities of practice), kuten työyhteisöihin, osallistumisen prosessina. Heidän mukaansa oppiminen on yhteisöön sosiaalistumisen ja sen jäseneksi kasvamisen prosessi, jonka aikana yksilö vähitellen oppii yhteisön ajattelu- ja toimintatapoja sekä sisäistää yhteisölle ominaisia normeja ja arvoja. Tästä näkökulmasta myös asiantuntijaksi tuleminen on sosiaalinen prosessi ja edellyttää asiantuntijakulttuuriin osallistumista. Oppimisen alkuvaiheissa ollaan yhteisön reuna-alueilla (peripheral), josta edetään vähitellen kohti täysivaltaista osallistumista toimintakulttuuriin. Tällöin oppiminen nähdään lisääntyneinä kykyinä ja mahdollisuuksina osallistua niihin sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin, joita yhteisö pitää tärkeinä. (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; 2000.)

Osallistumismetaforassa keskeiseen osaan nousee myös ajatus, että oppiminen on identiteetin rakentamista yhteisöjen toimintaan osallistumalla, ja käytäntöyhteisöjen jäseneksi kasvua voidaankin lähestyä identiteetin muodostumisen, muokkaamisen ja määrittelyn näkökulmasta (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; 2000; 2009). Tällöin oppimisen ei ajatella muuttavan vain sitä, miten toimitaan, vaan myös sitä, keitä ollaan ja miten omaa toimintaa tulkitaan (Wenger 2009, 211). Myös työssä oppimista voidaan tarkastella *identiteettityönä* ja muutoksina ajatuksissa, kuka olen, mihin kuulun ja miksi haluan tulla. Työssä oppimisen tarkasteluissa on ollut viime aikoina pinnalla työssä oppimisen ja työyhteisöihin osallistumisen heijastuminen yksilön identiteettityöhön, ja työssä oppimista onkin tarkasteltu ammatillisen kasvun ja ammatti-identiteetin rakentumisen näkökulmasta (ks. esim. Billett & Somerville 2004; Collin 2009; Eteläpelto & Vähäsantanen 2008; Vähäsantanen 2013).

Kirjallisuudessa on ehdotettu omaksumis- ja osallistumismetaforien lisäksi kolmatta lähestymistapaa oppimiseen ja oppimista on kuvattu myös *tiedonluomismetaforan* (the knowledge-creation metaphor) avulla. Tiedonluomismetaforan ja innovatiivisten tietoyhteisöjen käsitteen (innovative knowledge community) on nähty soveltuvan käytäntöyhteisöjen käsitettä paremmin nykyisten innovatiivisten tietoyhteisöjen tarkasteluun sekä sellaisen oppimisen kuvaamiseen, jossa keskeisenä pyrkimyksenä on ylittää aiempi tieto eikä vain siirtää tietoa ja kokemuksia yksisuuntaisesti vanhoilta asiantuntijoilta tulokkaille. Tiedonluomismetaforan näkökulmasta oppiminen ei olekaan tiedon omaksumista tai johonkin jo olemassa olevaan kulttuuriin kasvamista vaan yhteisöllinen prosessi, jossa syntyy uutta tietoa, uusia oivalluksia ja uusia sosiaalisia käytäntöjä. (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003; Hakkarainen ym. 2004; Paavola, Lip-

ponen & Hakkarainen 2004.) Organisaation tasolla tämänkaltaiseen uutta luovaan sekä uusia käytäntöjä ja toimintatapoja synnyttävään oppimiseen on viitattu myös käsitteellä ekspansiivinen oppiminen. Tällöin organisaatio oppii kirjaimellisesti jotain, mitä ei vielä ole olemassa. (Engeström 2004; 2009.)

Oppimisen metaforat eivät ole toisiaan poissulkevia, eikä niitä pitäisi nähdä keskenään kilpailevina tapoina selittää oppimista vaan toisiaan täydentävinä yrityksinä ymmärtää oppimisen moninaista luonnetta (Eteläpelto & Collin 2004, 246; Paavola, Lipponen & Hakkarainen 2004, 558; Sfard 1998, 10–12). Erilisten oppimisen metaforien lisäksi työssä oppimista voidaan lähestyä perinteisten oppimisteorioiden kautta. Työssä oppimista voidaan tarkastella esimerkiksi behavioristisen, humanistisen, kognitiivisen, yksilö- ja sosiokonstruktivistisen, sosiaalisen, situationaalisen, sosiokulttuurisen tai oppimisen kokemuksellista luonnetta korostavan oppimisen näkökulman avulla (erilaisista oppimisteorioista ja -käsitteistä ks. esim. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 80–95; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 271–297; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 139–177; Tynjälä 2002, 28–60). Oppimisteoriat auttavat ymmärtämään – kukin omasta suunnastaan – sitä, miten oppiminen tapahtuu. Ne kaikki selittävät osaltaan oppimisen ilmiötä, eivätkä ne ole yksiselitteisesti toisiaan parempia tai huonompia, sillä ne vastaavat ainakin osittain eri kysymyksiin ja tarkastelevat oppimista eri tasolla ja eri analyysiyksikköjen kautta. Koska oppiminen on laaja ilmiö, joka sisältää monenlaisia ja monentasoisia prosesseja, oppimisen tarkastelussa myös tarvitaan erilaisia näkökulmia: jokainen suuntaus valottaa oppimisesta erilaisia piirteitä eikä yksikään oppimisteoria yksinään riitä kuvaamaan ilmiötä (Lehtinen & Kuusinen 2001, 136–137; Valleala 2007, 60; Wenger 2009, 210). Myös tutkijoiden työssä oppimista voidaan lähestyä erilaisista näkökulmista, ja erilaiset oppimisen metaforat ja oppimisen näkökulmat antavat virikkeitä tarkastella myös vuorovaikutusosaamisen kehittymistä eri suunnista.

Työssä oppiminen on perinteisesti ollut jonkin työtehtävän tai ammatin oppimista työn kontekstissa (Heikkilä 2006a, 144). Vaikka työssä oppimisen tutkimuksissa on usein tarkasteltu, mitä työssä opitaan ja voidaan oppia (ks. esim. Collin 2007a, 133; Erautl 2004, 248; Streumer & Kho 2006, 14; Tikkamäki 2006, 9), työssä oppimisen tutkimuksissa ei ole aina rajattu etukäteen sen tarkemmin, *minkä oppimista tai minkä osaamisalueen kehittymistä työssä tarkastellaan*. Koska eri asioiden oppimisessa korostuvat erilaiset oppimisen aspektit ja myös oppimisen sisältöä voidaan lähestyä oppimisen kontekstina (ks. esim. Grossman & Stodolsky 1999) ja koska sitä, mitä opitaan ja miten opitaan, ei ole aina helppoa eikä edes mielekästä erottaa toisistaan (Collin 2007a, 126), työssä oppimisen tutkimusta saattaisi helpottaa, jos tutkimuksissa ei pyrittäisi kerralla tarkastelemaan kaikkiin työn sisältöihin ja aspekteihin kohdistuvaa oppimista. Tässä tutkimuksessa työssä oppimisen tarkastelu rajataan ainoastaan niihin työssä oppimisen sisältöihin, jotka koskevat vuorovaikutusosaamisen kehittymistä: tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkijoiden työssä oppimisesta, jonka seurauksena tutkijat itse kokevat vuorovaikutusosaamisen kehittyneen työssään.

Yksi yleinen lähestymistapa oppimisen määrittelyyn on pitää oppimista suhteellisen pysyvänä muutoksena esimerkiksi tiedoissa, käsityksissä, käyttäy-

tymisessä, taidoissa tai asenteissa (ks. esim. Frymier 2008; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 276). Myös tässä tutkimuksessa työssä oppimista pidetään muutoksena, ja tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja työssä oppimista lähestytään tarkastelemalla tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisessaan tapahtuneista muutoksista. Työssä oppimista ei kuitenkaan pidetä vain yksilön tietojen ja taitojen omaksumisena, vaan työssä oppiminen nähdään aktiivisena prosessina, jossa sekä yksilölliset että kollektiiviset aspektit vuorottelevat ja ovat koko ajan läsnä. Vaikka aikuisten oppiminen ja kehittyminen eivät ole erillisiä prosesseja vaan oppiminen vaikuttaa kehittymiseen ja kehittyminen oppimiseen (ks. esim. Hoare 2006; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007; Merriam & Clark 2006), tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu nimenomaan työssä oppimisen ja kokemusten johdosta vuorovaikutusosaamisessa tapahtuviin muutoksiin, eikä tutkimuksessa olla kiinnostuneita esimerkiksi fyysisen kasvun tai ikääntymisen vuorovaikutusosaamisessa aiheuttamista muutoksista tai esimerkiksi väsymyksen tai alkoholin aiheuttamista lyhytaikaisista muutoksista vuorovaikutusosaamisessa.

Työssä oppimista on tarkasteltu erilaisissa töissä ja työorganisaatioissa. Työssä oppimisen tutkimus pohjautuu suurilta osin autenttisissa työympäristöissä ja -prosesseissa tehtyihin tapaustutkimuksiin, eikä ole olemassa yhtä yhtenäistä työssä oppimisen teoriaa (Collin 2007b, 200). Koska työssä oppiminen on monitieteinen tutkimuskohde, tutkimuksissa on tarkasteltu työn kontekstissa tapahtuvaa oppimista monista suunnista. Tutkimuksissa on muun muassa tarkasteltu, miten yksilöt osallistuvat ja kiinnittyvät työssä oppimiseen, millaiset olosuhteet ja käytännöt tukevat ja edistävät työssä oppimista, miten yksilöiden ja organisaatioiden kannalta hyödyllistä työssä oppimista voidaan helpottaa ja millaisia rajoituksia ja esteitä työssä oppimiselle on (Eteläpelto 2008, 233). Lisäksi työssä oppimisen tutkimuksissa toistuneita kysymyksiä ovat olleet, mitä työssä opitaan ja voidaan oppia, miten työssä opitaan ja oppiminen tapahtuu sekä millaiset tekijät ja prosessit ovat yhteydessä työssä tapahtuvan oppimisen onnistumiseen ja vaikuttavat työssä oppimisen määrään ja suuntaan (ks. esim. Collin 2007a, 133; Erault 2004, 248; Streumer & Kho 2006, 14; Tikkamäki 2006, 9). Osassa tutkimuksia huomio on kohdistunut selvemmin oppimiseen joko yksilön, ryhmän tai organisaation tasolla, osassa pääpaino on sen sijaan ollut työssä oppimisympäristönä (Streumer & Kho 2006, 13–14). Tällöin tutkijoita on kiinnostanut muun muassa, millainen oppimisen ympäristö työ on ja millaisena oppiminen koetaan erilaisilla työpaikoilla ja eri tavoin organisoiduissa työympäristöissä (ks. esim. Billett 2001; 2004; Heikkilä 2006b).

Seuraavaksi työssä oppimista tarkastellaan lähestymällä sitä informaalin ja formaalin oppimisen käsitteiden kautta, esittelemällä työssä oppimisen ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen yhteyksiä sekä selventämällä kokemusten roolia työssä oppimisessa. Keskittyminen näihin kolmeen näkökulmaan on perustelua kahdesta syystä. Ensinnäkin työssä oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa korostetaan, että työssä oppiminen on informaalia, sosiaalista ja kokemuksellista (ks. esim. Collin 2002; 2005; 2007a; Erault 2004; Tikkamäki 2006). Toisekseen näiden näkökulmien tarkastelu linkittyy olennaisella tapaa tutki-

muksessa kiinnostuksen kohteena olevaan ilmiöön ja on ollut keskeinen lähtökohta koko tutkimusprosessin ajan. Informaalin oppimisen käsite ja luonteen ymmärtäminen on tärkeää, koska tutkimuksessa lähdettiin liikenteeseen toiveesta ymmärtää vuorovaikutusosaamisen kehittymistä nimenomaan informaalin oppimisen kautta ja rajauduttiin sitä kautta työn ja tutkijoiden työn kontekstiin. Työssä oppimisen sosiaalisten aspektien tarkastelu on taas tässä yhteydessä mielekästä sen vuoksi, että työssä oppimista lähestytään puheviestinnän tutkimuskohteena ja tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen kehittymisestä tutkijoiden työssä. Kokemuksien ja työssä oppimisen kytköksen tarkastelua voidaan sen sijaan pitää perusteltuna, koska kokemusten ajatellaan olevan sekä keskeinen tapa oppia että mielenkiintoinen lähestymistapa oppimisen ilmiön tarkasteluun. Lisäksi tutkimuksessa pyritään ymmärtämään vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja työssä oppimista nimenomaan tutkijoiden omien kokemusten kautta. Työssä oppimisen kokemuksellisen luonteen tarkastelua voidaan perustella myös sillä, että vuorovaikutuksen oppiminen on työntekijöiden mukaan yksi niistä asioista, joita opitaan nimenomaan kokemusten kautta (Collin 2007a, 137).

3.2.2 Informaali ja formaali oppiminen

Informaali ja formaali oppiminen ovat monitulkintaisia käsitteitä, ja niitä käytetään kirjallisuudessa monessa merkityksessä (Colley, Hodkinson & Malcolm 2003, 7; Malcolm, Hodkinson & Colley 2003, 313). Yleensä *formaalilla koulutuksella* viitataan hierarkkisesti rakentuvaan ja ajallisesti asteittain etenevään koulutusjärjestelmään, joka ulottuu esi- ja peruskoulusta aina yliopistoon saakka. Toisinaan formaalin koulutuksen nähdään kuitenkin sisältävän myös aikuisille sovelletut tutkinto-opinnot ja työvoimapoliittisen aikuiskoulutuksen. Formaalisissa koulutuksissa julkilausuttuna tavoitteena on oppiminen, kun taas työssä ensisijaisena tavoitteena on työn tekeminen. *Formaalilla oppimisella* tarkoitetaan oppimista, joka tapahtuu formaalin koulutuksen piirissä. Formaali oppiminen on luonteeltaan suunnitelmallista, organisoitua, institutionaalista ja tavoitteellista. Oppimistavoitteet annetaan usein oppijoille valmiiksi, ja oppimista ohjaavat etukäteen tehdyt opetussuunnitelmat ja aikataulut. Formaali oppiminen on ulkoisesti kontrolloitua ja tuettua, ja ulkopuolisen opettajan tai ohjaajan rooli oppimisessa on keskeinen. Lisäksi formaali oppiminen on usein päätoimista ja täysipäiväistä, sitä arvioidaan todistuksin ja arvosanoin ja se perustuu muodollisiin tutkintoihin. (Ks. esim. Colley, Hodkinson & Malcolm 2002; Livingstone 2001; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 29–30; Silvennoinen 2004, 66–67.)

Kirjallisuudessa puhutaan toisinaan myös nonformaalista koulutuksesta ja oppimisesta. *Nonformaalilla koulutuksella* viitataan kaikkeen oppimista varten organisoituun toimintaan, joka tapahtuu formaalin koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Nonformaalilla koulutuksella tarkoitetaan siis formaalia koulutusta täydentävää ja sivuvaavaa koulutusta, kuten kansalaisopistoissa, partiossa, 4H-toiminnassa sekä vapaan sivistystyön ja yhteisökasvatuksen (community education and learning) parissa tapahtuvaa opetus- ja ohjaustoimintaa, joka on useimmiten formaalia koulutusta lyhytkestoisempaa ja johon osallistuminen on

useimmiten vapaaehtoista. Myös *nonformaali oppiminen* on järjestelmällistä oppimistavoitteiden, oppimiseen käytetyn ajan ja oppimiseen saatavan tuen osalta, ja sitä ohjaa usein opetussuunnitelma ja opettaja tai ohjaaja. Nonformaali oppiminen ei kuitenkaan tähtää formaalin oppimisen lailla tutkintoihin, eikä se ole samalla tavalla hierarkkisesti järjestettyä. (Ks. esim. Livingstone 2001; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 30–35; Silvennoinen 2004, 66–67.) Nonformaalin oppimisen erottaminen formaalista oppimisesta on usein käytännössä hankalaa, ja voidaankin kysyä, onko sen erottaminen aina edes järkevää (ks. lisäksi Colley, Hodkinson & Malcolm 2003, 8; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 31). Esimerkiksi tutkintotavoite on – ainakin oppimisteoreettisesti – lopulta melko ohut rajaus, joskin se voi olla koulutuspoliittisesti tai yhteiskunnallisesti merkittävä tekijä. Koska tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita oppimisen luonteesta eikä esimerkiksi koulutuksen organisointitavoista, nonformaali oppiminen nähdään formaalin oppimisen osa-alueena ja esimerkiksi työpaikoilla järjestettävästä henkilöstökoulutuksesta ja tutkijoiden täydennyskoulutuksesta puhutaan formaalina koulutuksena.

Informaalilla oppimisella viitataan koulutusjärjestelmän ja formaalien oppimistilanteiden ulkopuolella erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa tapahtuvaan oppimiseen. Informaaleja oppimisympäristöjä ovat esimerkiksi työ, perhe, ystävät ja muut sosiaaliset suhteet, vapaa-aika, harrastukset ja kansalaistoiminta, matkustelu, mainonta ja kulutus, media ja tiedonvälitys sekä uusi informaatioteknologia. Informaalinen oppiminen on kuvattu olevan eliniän kestävä prosessi, jossa oppiminen ei ole systemaattisesti suunniteltua, organisoitua tai arvioitua, jossa oppimistavoitteet nousevat oppijasta itsestään ja joka on oppijan itsensä ohjaamaa. Informaali oppiminen on eri määritelmien mukaan joko tietoisia tai osin tiedostamatonta. Eri määritelmien mukaan informaali oppiminen voi lisäksi olla joko pääosin suunnittelematonta ja tahatonta tai hyvinkin tavoitteellista ja intensiivistä toimintaa, jota luonnehtii kuitenkin oppimisen omaehtoisuus. (Ks. esim. Colley, Hodkinson & Malcolm 2002; Livingstone 2001; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 35–38; Silvennoinen 2004, 67–69; Tuomisto 2009, 69–70.) Informaalisen oppimisen synonyymina käytetään toisinaan käsitettä *arkipäivän oppiminen* (everyday learning) (ks. esim. Sallila & Vaherva 1998; Solomon, Boud & Rooney 2006). Määritelmien mukaan ”arkipäiväisenä oppimisena voidaan pitää oppimista, jota tapahtuu ihmisten jokapäiväisessä elämässä” (Aittola 1998, 61) ja ”arkioppiminen on sananmukaisesti arjessa tapahtuvaa (perhe, työ tai harrastukset) oppimista” (Nyyssölä 2002, 5). Arkipäivän oppimisen käsitettä voidaan kuitenkin pitää epätarkkana, sillä myös formaali oppiminen on monille ”arkipäivää” ja informaalia oppimista tapahtuu arkipäivien lisäksi viikonloppuisin, juhla- ja pyhäpäivinä sekä ”arkipäivästä” poikkeavissa tilanteissa.

Informaalista oppimisesta erotetaan toisinaan omaksi osa-alueekseen *satunnaisoppiminen* (incidental learning, accidental learning), jolla viitataan muun toiminnan sivutuotteena tapahtuvaan oppimiseen, joka on sattumanvaraista, suunnitelmatonta ja tahatonta, jossa ei ole oppimistavoitteita ja joka on usein tiedostamatonta. Satunnaisoppimisen ja informaalin oppimisen keskeisenä erona nähdään siis nimenomaan se, että satunnaisoppiminen ei ole suunni-

telmallista tai tarkoituksellista, kun taas informaali oppiminen voi sitä olla. (Ks. esim. Marsick & Watkins 1990; Marsick ym. 2009; Watkins & Marsick 1992.) Satunnaisoppimisen erottaminen informaalista oppimisesta on kuitenkin haastavaa, sillä oppimisen tarkoituksellisuutta, tavoitteellisuutta ja tietoisuutta on usein lopulta hankala todentaa (Garrick 1998, 11). Satunnaisoppiminen voidaankin nähdä informaalin oppimisen alalajina (ks. esim. Vaherva 1998, 159). Tässä tutkimuksessa satunnaisoppiminen niputetaan yhteen informaalin oppimisen kanssa, ja informaalin oppimisen katsotaan sisältävän tietoisuuden ja tavoitteellisuuden tasoltaan monenlaista oppimista.

Informaalin ja formaalin oppimisen käsitteiden käyttöä tarkastelleessa selvityksessä on kritisoitu, että informaali ja formaali oppiminen nähdään usein *erillisinä oppimisen konteksteina*, joissa oppiminen tapahtuu. Tällöin formaaleina oppimisympäristöinä pidetään opetus- ja koulutustilanteita ja informaaleina oppimisympäristöinä mainitaan esimerkiksi työ ja perhe. (Ks. Colley, Hodgkinson & Malcolm 2002; Malcolm, Hodgkinson & Colley 2003.) On myös kritisoitu sitä, että informaali ja formaali oppiminen nähdään usein toistensa vastakohtina ja informaalin oppimisen määritellään olevan ei-formaalia oppimista (Malcolm, Hodgkinson & Colley 2003, 314; Marsick ym. 2009, 570; Solomon, Boud & Rooney 2006, 12). Tavanomaista on myös nähdä joko informaali tai formaali oppiminen toista parempana ja kiistellä siitä, kumpi näistä on joko moraalisesti tai oppimisen tehokkuuden kannalta parempi (Colley, Hodgkinson & Malcolm 2002, 5), tai pyrkiä integroimaan informaali ja formaali oppiminen: formalisoimaan informaali oppiminen tai viemään informaali oppiminen formaalin oppimisen kontekstiin (Malcolm, Hodgkinson & Colley 2003, 313).

Informaali ja formaali oppiminen eivät ole kuitenkaan vain erillisiä oppimisen konteksteja vaan niitä on mahdollista lähestyä myös *oppimisen ominaisuuksina tai tapoina* (attributes of learning). Kun informaalia ja formaalia oppimista lähestytään oppimisen ominaisuuksina, eroja niiden luonteessa voidaan jäsentää oppimisen prosessin, lokaation eli sijainnin ja asetelman, tarkoituksen sekä sisällön suhteen. *Prosessilla* (process) viitataan esimerkiksi siihen, onko oppimisessa läsnä muodollinen opettaja vai vähemmän muodollinen ohjaaja tai työtoveri ja arvioidaanko oppimista. *Lokaatiolla ja asetelmalla* (location and setting) tarkoitetaan esimerkiksi sitä, tapahtuuko oppiminen koulutuksessa vai työssä, onko se ajallisesti rajattua ja miten täsmentynyttä se on tavoitteiltaan. *Tarkoituksella* (purposes) viitataan esimerkiksi siihen, onko oppiminen toiminnan pääasiallinen ja tietoinen tavoite ja ovatko oppimisen taustalla lähinnä ulkoa annetut vai oppijasta itsestään nousevat tavoitteet. *Sisällöllä* (content) tarkoitetaan puolestaan sitä, onko oppimisen kohteena esimerkiksi akateeminen tietämys vai onko tavoitteena luoda esimerkiksi uutta käytännöllistä tietoa. Kun informaalia ja formaalia oppimista lähestytään tähän tapaan oppimisen ominaisuuksina, kaikkien oppimistilanteiden voidaan ajatella sisältävän sekä informaalin että formaalin oppimisen piirteitä. (Colley, Hodgkinson & Malcolm 2002; 2003; Malcolm, Hodgkinson & Colley 2003.) Tällöin mielekästä ei olekaan pyrkiä luokittelemaan, milloin oppiminen on informaalia ja milloin formaalia, vaan kysymys on pikemminkin siitä, *miten informaalia tai formaalia oppiminen kulloin-*

kin on. Kirjallisuudessa on tuotu laajemminkin esille, että informaali ja formaali oppiminen eivät ole selkeitä ja erillisiä luokkia vaan jatkumon ääripäitä (Erault 2004, 250) ja että informaali ja formaali oppiminen ovat usein käytännössä erottamattomasti yhteenkietoutuneita (Marsick 2009, 271). Ihmiset eivät opi vain, mitä heille opetetaan (Colley, Hodkinson & Malcolm 2002, 28), ja myös formaalin koulutuksen kontekstissa voi tapahtua informaalia oppimista (Garrick 1998, 12; Poikela 2005a, 12). Lisäksi oppimisessa voi olla informaalin oppimisen kontekstissa hyvinkin formaaleja piirteitä (Livingstone 2001).

Oppimista koskeva keskustelu ja kehitystyö keskittyi pitkään lähes yksinomaan formaalin koulutuksen kontekstissa tapahtuvaan formaaliin oppimiseen ja opettamiseen. Vaikka oppimisen tutkijat ovat sitemmin alkaneet tarkastella yhä enenevässä määrin myös informaalia oppimista, informaalia oppimista on tutkittu kaikinensa sen yleisyyteen nähden varsin vähän ja lyhyen aikaa. (Livingstone 2001; Solomon, Boud & Rooney 2006, 4.) Nykyisin kirjallisuudessa korostetaan kuitenkin laajasti tarvetta ymmärtää aikuisten oppimista informaaleissa oppimisympäristöissä (ks. esim. Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 27). Informaali oppiminen on kaikkein vanhin oppimistapa ja usein esitetään lisäksi, että se on myös tärkein oppimisen muoto: suurin osa ihmisten oppimisesta tapahtuu informaaleissa oppimisympäristöissä ja on luonteeltaan informaalia (Boud & Middleton 2003, 194; Marsick ym. 2009, 579; Tuomisto 2009, 70). Lisäksi tutkimusten mukaan suurin osa aikuisten kokemuksellisesti merkittävistä oppimiskokemuksista sijoittuu informaaleihin oppimisympäristöihin (ks. esim. Antikainen 1996, 255; Merriam & Clark 1993, 133; 2006, 30).

Informaalin oppimisajattelun yleistymisen myötä myös työ on tunnistettu ja tunnustettu relevantiksi oppimisympäristöksi, ja informaalin oppimisen saralla onkin tutkittu lähinnä työssä oppimista (Colley, Hodkinson & Malcolm 2003, 7; Nyyssölä 2002, 14; Tikkamäki 2007, 225). Informaalin oppimisen tutkimusten kohdistumista eritoten työn kontekstiin kuvastaa osaltaan, että erilaisista informaaleista oppimisympäristöistä ainoastaan työssä oppimisella on oma vakiintunut käsite (vrt. esim. perheessä oppiminen). Työssä oppiminen linkittyy kirjallisuudessa informaalin oppimisen käsitteeseen kahdella tapaa: toisaalta työ on perinteisesti ajateltuna informaali oppimisympäristö (Aittola 1998, 70–72; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 38), toisaalta työssä oppiminen on luonteeltaan ja tavoiltaan suurimmaksi osaksi nimenomaan informaalia oppimista (Collin & Tynjälä 2003, 338; Erault 2004, 248; 2010, 47). Kirjallisuudessa korostetaan, että itse työn tekemiseen liittyvällä epävirallisella, ei-tarkoituksellisella ja satunnaisella oppimisella on työssä oppimisen ja ammattiosaamisen kehittymisen kannalta suuri merkitys (Conlon 2004, 283; Marsick & Watkins 1990). Työssä oppimisen onkin kuvattu olevan informaalia, satunnaista ja kytkeytyvän vahvasti itse työn tekemiseen: työssä opitaan työtä tekemällä, ikään kuin työn tekemisen oheistuotteena, ja oppimista ja työtä on vaikea erottaa toisistaan (Collin 2005, 18–19; 2007a, 133–134; Solomon, Boud & Rooney 2006, 6).

Koska työssä tapahtuva oppiminen ei kuitenkaan ole yksiselitteisesti vain informaalia oppimista, työssä oppimisesta on tarpeen erottaa *formaali työssä oppiminen* ja *informaali työssä oppiminen*. Jos formaalia ja informaalia oppimista lä-

hehdyttään perinteiseen tapaan oppimisen konteksteina, formaalilla työssä oppimisella voidaan viitata kaikkeen erityisesti oppimista varten organisoidussa opetus- ja koulutustoiminnassa, kuten henkilöstökoulutuksessa, tapahtuvaan työssä oppimiseen. Informaalin työssä oppimisen käsite voidaan sen sijaan tässä tapauksessa varata koskemaan kaikkea työssä oppimista, joka tapahtuu työn muodollisten opetus- ja koulutustilanteiden ulkopuolella. Koska rajojen vetäminen formaalin ja informaalin työssä oppimisen kontekstin välille on kuitenkin haastavaa, eiväthän esimerkiksi mentorointi ja monet työhön sisältyvät ohjaustilanteet asetu yksiselitteisesti kumpaankaan kategoriaan, ja koska formaalin työssä oppimisen kontekstissa voi tapahtua myös informaalia oppimista ja oppiminen informaalin työssä oppimisen kontekstissa voi olla luonteeltaan myös formaalia, tämänkaltainen määritelmä ei kuitenkaan useinkaan ole riittävä. Tällöin tarpeelliseksi nousisi nimittäin erottaa sekä luonteeltaan informaali että formaali formaalissa työssä oppimisen kontekstissa tapahtuva oppiminen ja sekä luonteeltaan informaali että formaali informaalissa työssä oppimisen kontekstissa tapahtuva oppiminen ja löytää näille neljälle oppimisen dimensiolle yksiselitteiset määritelmät sekä omat käsitteensä.

Tässä tutkimuksessa näin hienojakoiselle erottelulle ei ole tarvetta vaan tutkimuksessa riittää ymmärtää informaalin ja formaalin oppimisen käsitteiden erilaiset käyttötavat ja ulottuvuudet. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkijoiden informaalista työssä oppimisesta sikäli, että tutkimuksen lähtökohdaksi ei ole tarkastella vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja kehittämistä työpaikoilla erikseen järjestetyissä opetus- ja koulutustilanteissa, kuten tutkijoiden henkilöstökoulutuksessa, vaan laajemminkin tutkijoiden työn kontekstissa ja työn tekemisen yhteydessä. Tutkimuksessa ei kuitenkaan rajauduta siinä mielessä pelkästään informaaliin työssä oppimiseen, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä, olipa se sitten luonteeltaan suunnitelmallisempaa ja tavoitteellisempaa (eli formaalimpaa) tai tahattomampaa ja satunnaisempaa (eli informaalimpaa). Kielen tasolla hahmotetaan, että formaali ja informaali työssä oppiminen eivät ole erillisiä oppimista sääteleviä oppimisympäristöjä, vaan käsitteillä viitataan työssä oppimisen ominaisuuksiin ja luonteeseen. Viitattaessa tutkijoiden työssä oppimiseen ”formaaleissa työssä oppimisen konteksteissa” puhutaan sen sijaan esimerkiksi tutkijoiden oppimisesta henkilöstö- tai täydennyskoulutuksessa.

Informaalin työssä oppimisen tutkimus on ollut enimmäkseen laadullista ja perustunut tutkittavien omiin kokemuksiin ja näkemyksiin. Informaalin työssä oppimisen tutkimuksissa on tarkasteltu muun muassa oppimisstrategioita ja oppimisen tapoja. Itse oppimisprosessi on kuitenkin vielä monilta osin epäselvä. Informaali työssä oppiminen ymmärretään usein lähtökohtaisesti sosiaalisena ilmiönä ja sen nähdään olevan kokemuseräistä. (Marsick ym. 2009, 570–591.) Informaalin oppimisen tarkastelujen taustalta löytyykin usein esimerkiksi ajatus kokemuksesta oppimisesta (learning from experience) sekä itseohjautuvasta ja omatoimisesta oppimisesta (self-directed learning) (ks. esim. Marsick & Watkins 1990, 7; Marsick ym. 2009, 570). Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan lähemmin työssä oppimista vuorovaikutuksen ja kokemusten näkökulmasta.

3.2.3 Vuorovaikutus ja työssä oppiminen

Työssä oppiminen kietoutuu monella tapaa vuorovaikutuksen ilmiöön, ja työssä oppimista koskevassa keskustelussa puhutaan usein oppimisen sosiaalisista, kollektiivisista sekä yhteisöllisistä aspekteista. Itse asiassa oppimisen tutkimuksessa ja oppimisen näkemyksissä voidaan hahmottaa tapahtuneen laajemminkin eräänlainen ”sosiaalinen käänne”, ja ihmisten välinen vuorovaikutus on nousut parin viime vuosikymmenen aikana oppimisen tutkimuksissa keskeiseksi huomion kohteeksi. Tämä sosiaalinen käänne näkyy muun muassa siinä, että tutkimuksissa on alettu korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta, laajennettu tarkasteluja oppimisen sosiokulttuurisiin ulottuvuuksiin, siirrytty laboratorio- ja kouluympäristöistä yhä enenevässä määrin oppimisen tutkimiseen erilaisissa autenttisissa oppimisympäristöissä ja nostettu huomion kohteeksi myös yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen. (Eteläpelto & Tynjälä 1999; Vehviläinen, Tainio & Penttinen 2008.) Vuorovaikutuksen ja oppimisen kytköksen tarkastelu ei kuitenkaan ole mitenkään uutta, vaan viestinnän ja vuorovaikutuksen roolia on tarkasteltu esimerkiksi erilaisissa opetustilanteissa eri tieteenaloilla jo vuosikymmenten ajan (Lehto 2000, 54) ja esimerkiksi kehittävän työntutkimuksen alalla on jo 1980-luvulta lähtien tarkasteltu muun muassa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa yhteistoimintaa sekä kollektiivisia merkitysneuvotteluja erilaisissa työtoiminnan tilanteissa (Vehviläinen, Tainio & Penttinen 2008, 417).

Vuorovaikutuksen ja työssä oppimisen kytkökset ovat moninaiset. Vuorovaikutuksen voidaan hahmottaa olevan niin työssä oppimisen *lähtökohta, lähde tai edellytys*, työssä oppimisen *edistäjä tai oppimiseen vaikuttava tekijä*, työssä oppimisen *ympäristö, konteksti tai tila* kuin työssä oppimisen *keino tai tapa*. Työssä oppiminen edellyttää vuorovaikutusta, ja yksilöiden keskinäistä sekä laajemminkin yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta on pidetty keskeisenä työssä oppimisen lähtökohtana (ks. esim. Heikkilä 2006b) ja vuorovaikutuksen eri muodoissaan on kuvattu olevan perusta työssä oppimiselle (Heikkilä & Tikkamäki 2005, 92–93). Koska työpaikkojen yhteisöllinen luonne jättää aina jälkensä työssä oppimiseen ja siihen, mitä ylipäänsä opitaan (Marsick ym. 2009, 571), vuorovaikutuksen voidaan nähdä edistävän – tai joissain tapauksissa ehkäisevän – työssä oppimista. Vuorovaikutus muodostaa työssä oppimiselle lisäksi tärkeän oppimisympäristön. Työssä oppimisen tutkimuksissa korostetaan usein, että suuri osa työssä oppimisesta tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa erilaisissa työn vuorovaikutustilanteissa. Näissä yhteyksissä on korostettu esimerkiksi ryhmien, tiimien, työyhteisöjen ja erilaisten verkostojen roolia työssä oppimisen kontekstina (ks. esim. Boud & Middleton 2003; Collin 2005; 2008; Marsick & Watkins 1990; Valleala & Collin 2004). Työssä opitaan paljon toisten kanssa mutta myös toisilta, ja vuorovaikutus voidaan nähdä myös keinona levittää tietoa ja osaamista työyhteisössä sekä keinona oppia. Vuorovaikutusta pidetäänkin usein yhtenä tärkeimpänä työssä oppimisen tapana: työssä opitaan muun muassa kysymällä neuvoa, kuuntelemalla, keskustelemalla muiden kanssa, pohtimalla asioita tiimeissä ja tapaamisissa, konsultoimalla kollegoja ja oppimalla heidän kokemuksistaan (Collin 2002, 141).

Vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa korostetaan työssä oppimisen tutkimusten lisäksi useissa oppimisteorioissa. Esimerkiksi erilaiset *sosiaalisen konstruktivismin suuntauks*, kuten sosiokulttuuriset lähestymistavat oppimiseen, symbolinen interaktionismi sekä sosiaalinen konstruktionismi, korostavat tiedon sosiaalista luonnetta ja oppimisen sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia ja yhteistoiminnallisia aspektoja (ks. esim. Tynjälä 2002, 38–39, 44–57). *Sosiokulttuurisissa lähestymistavoissa oppimiseen* oppimisen nähdään tapahtuvan viestinnän välityksellä vuorovaikutuksessa toisten kanssa (ks. esim. Säljö 2004), ja viestinnän merkitystä oppimisessa korostetaan myös kielen näkökulmasta: kielen ansiosta ihmisillä on kyky jakaa kokemuksia sekä kysyä ja vaihtaa tietoja, eikä oppiminen rajoitu vain siihen, mitä yksilö saa itse henkilökohtaisessa fyysisessä kontaktissa ympäristöönsä selville (Säljö 2004, 32). Sosiokulttuurisissa lähestymistavoissa oppimiseen on keskeisenä myös ajatus, että tiedonmuodostus ja oppiminen ovat lähtökohtaisesti sosiaalisia ilmiöitä, eikä niitä voida tarkastella erillään niiden sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehyksestä (Tynjälä 2002, 44). Tämänkaltaista sosiokulttuurista lähestymistapaa oppimiseen edustaa myös *tilannesidonnaisen oppimisen teoria* (situated learning), jossa nähdään, että oppiminen tapahtuu yhteisön toimintaan osallistumalla (Lave & Wenger 1991). Viestinnän ja vuorovaikutuksen roolia oppimisessa korostetaan myös esimerkiksi puhuttaessa *yhteistoiminnallisesta, yhteisöllisestä tai kollaboratiivisesta oppimisesta* (collaborative learning) eli ryhmässä yhdessä tapahtuvasta oppimisesta (Tynjälä 2002, 152). Erilaisten oppimisteorioiden lisäksi monet yksittäiset oppimisen tutkijat ja teoreetikot ovat painottaneet vuorovaikutuksen roolia oppimisessa, ja esimerkiksi Jean Piaget ja Lev Semyonovich Vygotsky korostavat kirjoituksissaan vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa, tietoisuuden rakentumisessa, ajattelutoiminnan itsenäistymisessä sekä kognitiivisten prosessien kehittämisessä (ks. esim. Piaget 1971; 1988; Vygotsky 1978).

Vaikka viestintä ja vuorovaikutus nousevat toisissa oppimisteorioissa erityisen suureen rooliin, oppimisen sosiaalinen aspekti on tavalla tai toisella läsnä useimmissa oppimisteorioissa: eroa on kuitenkin siinä, nähdäänkö oppimisen sosiaaliset piirteet vaikkapa yksilön oppimisen taustatekijöinä vai tarkastellaanko oppimista puhtaammin sosiaalisena ilmiönä, jolloin oppimistuloksiakin tarkastellaan usein sosiaalisella, ei yksilöllisellä tasolla (Tynjälä 2002, 149). Esimerkiksi yksilökonstruktivistisissa oppimisteorioissa korostetaan yksilön osuutta tiedonmuodostus- ja oppimisprosessissa ja vuorovaikutus näyttäytyy lähinnä yksilöllisen, mielen sisällä tapahtuvan tiedonmuodostuksen välineenä. Tällöinkin vuorovaikutus nähdään kuitenkin yksilön oppimiselle välttämättömänä ja sitä edistävänä ja strukturoivana tekijänä. Sosiokonstruktivistisissa lähestymistavoissa vuorovaikutusta lähestytään sen sijaan luontaisena ja itseisarvoisena oppimisen muotona ja tiedon luominen nähdään puhtaammin sosiaalisena ilmiönä. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 136; Tynjälä 2002, 57–60.) Näin ollen vuorovaikutus ja oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet liittyvät tiiviisti myös työssä oppimisen tarkasteluun, lähestyttäinpä työssä oppimista sitten mistä oppimisteoreettisesta näkökulmasta tahansa.

Työssä oppimisen sosiaalisia ja kollektiivisia aspekteja voidaan lähestyä myös jäsentämällä, kenen tai minkä oppimista tarkastellaan ja mikä on työssä oppimisen *analyysiyksikkö*. Työssä oppimista on lähestytty sekä yksittäisten työntekijöiden näkökulmasta että ryhmien, työyhteisöjen ja kokonaisten organisaatioiden tasolla (Gruber & Palonen 2007, 12–13; Järvinen & Poikela 2000, 321; Marsick & Watkins 1990, 40–44; Poikela 2005b, 34; Streumer & Kho 2006, 13). Lähestyttäessä työssä oppimista yksilötasolla on muun muassa tarkasteltu yksilöiden oppimisprosesseja sekä orientaatiota työtä ja oppimista kohtaan. Kun työssä oppimisen analyysiyksikkönä on ollut yksilöä laajempi kokonaisuus, tutkimuksissa on sen sijaan kiinnitetty huomiota muun muassa siihen, miten ryhmät ja tiimit sekä kokonaiset työyhteisöt ja organisaatiot oppivat ja millaiset seikat ovat yhteydessä niiden kehittymiseen ja toimintaan. Myös käytäntöyhteisöjä (communities of practice) on lähestytty oppivina yksiköinä, jolloin myös oppimisen tuloksia on tarkasteltu yhteisön tasolla (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; 2000). Tutkimuksissa on tarkasteltu yksittäisten organisaatioiden sisällä tai tasolla tapahtuvan oppimisen ohella myös oppimista useiden organisaatioiden sisällä tai välillä rakentuvissa verkostoissa (Engeström & Kerosuo 2007, 337; Knight 2002). Vielä laajemmin oppimista voidaan tarkastella yhteiskunnallisella ja globaalilla tasolla: kirjallisuudessa on ryhdytty puhumaan oppivista alueista (the learning region) ja tarkastelemaan esimerkiksi kokonaisia kaupunkeja kollektiivisina oppijoina (ks. esim. Florida 1995). Tästä näkökulmasta työssä oppimisen analyysiyksikkönä voi olla myös esimerkiksi kokonainen valtio.

Työssä oppimista koskevassa keskustelussa korostetaan oppimisen sekä tiedon ja osaamisen sosiaalista luonnetta. Esimerkiksi osaamisesta ja asiantuntijuudesta puhutaan nykyisin usein kollektiivisena ominaisuutena ja yhteisöllisenä tiedon luomisena, ja tiedon korostetaan olevan sosiokulttuurisesti ja yhteisöllisesti tuotettua (ks. esim. Hakkarainen ym. 2004; Parviainen 2006; Wenger 2000). Oppimisen ja osaamisen kollektiivisten aspektien korostaminen näkyy myös siinä, että kirjallisuudessa käytetään toistuvasti esimerkiksi senkaltaisia käsitteitä kuin oppiva organisaatio ja organisaation oppiminen (ks. koontia esim. Easterby-Smith, Crossan & Nicolini 2000), kollektiivinen älykkyys, kollektiivinen asiantuntijuus, (sosiaalisesti) hajautettu kognitio sekä transaktiivinen tai kollektiivinen muisti (ks. esim. Hakkarainen 2003; Parviainen 2006). Työssä oppimisen sosiaalisten aspektien sekä yksilöä laajempien analyysiyksikköjen tarkastelu on kuitenkin myös herättänyt kysymyksiä ja kritiikkiä. Kirjallisuudessa on esimerkiksi pohdittu, voivatko organisaatiot oikeasti oppia vai palautuuko organisaation oppiminen aina oppiviin yksilöihin (ks. esim. Easterby-Smith, Crossan & Nicolini 2000, 785; Järvinen & Poikela 2000, 321; Ukkola 2004). Nykyisin ajatellaan laajasti, että työssä oppimisessa oppijana voi olla myös yksilöä laajempi yksikkö ja että esimerkiksi tiettyjä kehitysprosesseja ja toimintatapojen muutoksia ei voida palauttaa yksittäisten työntekijöiden oppimisen kuvaamiseen (ks. esim. Easterby-Smith, Crossan & Nicolini 2000, 785; Heikkilä 2006a, 146; Ukkola 2004, 80). Kirjallisuudessa on kuitenkin kritisoitu, että toisinaan tutkijat puhuvat organisaatioiden oppimisesta silloinkin, kun he näyttävät tarkoittavan, että organisaatioon kuuluvat ihmiset oppivat (Ukkola 2004, 80).

Koska työssä oppiminen on niin monitahoinen ilmiö, sitä on tarkasteltava niin yksilöiden, ryhmien, työyhteisöjen, organisaatioiden kuin yhteiskunnankin tasolla. Mikään analyysiyksikkö ei siis ole toista parempi, vaan nämä kaikki näkökulmat valottavat osaltaan työssä tapahtuvia oppimis- ja kehitymisprosesseja. Oppimisen tarkastelu yksilötasolla auttaa esimerkiksi ymmärtämään eroja siinä, mitä ja miten yksilöt oppivat ja miten he tulkitsevat oppimistaan, kun taas oppimisen tutkiminen sosiaalisesta näkökulmasta auttaa jäsentämään tiedon sosiaalista luomista, oppimiskonteksteja sekä kulttuurisia käytäntöjä, jotka tukevat oppimista (Erault 2010, 37). On myös huomattava, että vaikka työssä oppimista on mahdollista lähestyä niin yksilön kuin laajempien analyysiyksikköjen kautta, oppimisen yksilölliset ja kollektiiviset ulottuvuudet eivät ole erillisiä vaan aina samaan aikaan läsnä ja monin tavoin keskenään vuorovaikutuksessa (ks. esim. Billett 2008; Collin 2005; Wenger 2000).

Valtaosa ihmisten oppimisesta tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Erault 2010, 47; Marsick 2009, 265; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 59; Repo-Kaarento & Levander 2002). Työssä oppimisen tutkimuksissa onkin useimmiten oltu kiinnostuneita vuorovaikutuksesta oppimiseen vaikuttavana tekijänä, oppimisen kontekstina tai keinona. Vuorovaikutus kietoutuu kuitenkin työssä oppimisen tematiikkaan myös siinä mielessä, että vuorovaikutus voi olla työssä oppimisen *sisältö ja kohde* ja vuorovaikutusosaaminen työssä oppimisen *oppimistulos*. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutus nousee erityisen keskeiseen asemaan sen vuoksi, että vuorovaikutusta lähestytään samaan aikaan sekä oppimisen kontekstina ja tapana että oppimisen sisältönä: tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita vain *vuorovaikutuksessa oppimisesta* (communicating to learn) vaan myös *vuorovaikutuksen oppimisesta* (learning to communicate).

Vuorovaikutusosaamisen ja oppimisen tarkastelun tekee mielenkiintoiseksi, että vuorovaikutusosaaminen on oppimisessa sekä tärkeä oppimisen tuotos että tarpeellinen oppimisen edellytys (ks. lisäksi Andersen ym. 1999, 361). Vaikka työssä oppimisen tutkimuksissa on havaittu, että työntekijät kokevat oppineensa työssään monenlaisia viestintään ja vuorovaikutukseen liittyviä sisältöjä ja kokevat myös vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen työssään (ks. esim. Tynjälä ym. 2006), viestinnän ja vuorovaikutuksen oppimista tai vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ei ole useinkaan otettu tarkastelun lähtökohdaksi. Koska vuorovaikutusosaaminen on tärkeää niin työn tekemisen kuin työssä oppimisen kannalta, tämänkaltaiselle tutkimukselle on kuitenkin tarvetta. Vuorovaikutus ja työssä oppiminen liittyvät toisiinsa moninaisin säikein, ja puheviestinnän näkökulma voi auttaa syventämään ymmärrystä työssä oppimisesta etenkin silloin, kun vuorovaikutus on sekä jossa ja josta että johon ja jota oppia.

3.2.4 Kokemukset ja työssä oppiminen

Kokemus on monitahoinen käsite. Kokemuksella voidaan viitata joko yksittäiseen, rajoiltaan selkeämpään kokemukseen, kuten johonkin tiettyyn tapahtumaan, tai laajemmin esimerkiksi työ- tai elämäkokemukseen. Sekaannusta aiheuttaa, että kun ajatellaan kokemusta, ajatellaan usein yksittäistä tapahtumaa, mutta kun puhutaan yleisesti, mitä kokemuksesta on opittu, viitataan usein yk-

sittäisistä kokemuksista kasaantuvaan kokemusten sarjaan (Erault 2004, 251). Kokemuksella viitataan toisinaan johonkin jo elettyyn ja koettuun tapaukseen tai elämykseen, kuten konferenssimatkakokemukseen, työpalaverissa koettuun ahaa-elämykseen tai työniloon. Toisinaan kokemuksella tarkoitetaan sen sijaan kokemalla saatua osaamista ja perehtyneisyyttä asiaan, kuten esiintymis- tai opetuskokemusta. Kokemuksen käsitteen käytössä korostuu toisinaan prosessi, jonka aikana jotain havaitaan ja tulkitaan, ja toisinaan kohde, joka koetaan. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käsitteen merkitystä monimutkaistaa entisestään, että samaa sanaa voidaan käyttää sekä verbinä (*experience*, kokea) että substantiivina (*experience*, kokemus) (Boud, Cohen & Walker 1993, 6).

Kokemuksen käsite linkittyy monella tapaa oppimisen käsitteeseen. Käsitteet kokemus ja oppiminen voidaan myös yhdistää toisiinsa eri järjestyksessä. Kirjallisuudessa puhutaan ensinnäkin *kokemusoppimisesta* ja *kokemuksellisesta oppimisesta* (*experiential learning*). Kokemuksellisen oppimisen käsitteellä viitataan toisinaan laajasti kokonaiseen aikuiskasvatuksen paradigmaan, jossa korostetaan kokemusten roolia oppimisessa, ja toisinaan suppeammin yhteen aikuisten opettamisen menetelmään tai tekniikkaan (Malinen 2000, 15). Näin ollen kokemuksellisella oppimisella on yhtymäkohtia sekä filosofiaan että käytäntöön: filosofisessa mielessä kokemuksellisella oppimisella tarkoitetaan sitä, että kaikki oppiminen perustuu kokemuksiin, kun taas käytännön tasolla kokemuksellinen oppiminen kiinnittyy erilaisiin kokemuksellista oppimista tukeviin ja siihen nojaaviin opetusmetodeihin ja -tekniikoihin (Boud 2005a, 244). Kokemuksellisen oppimisen lisäksi kirjallisuudessa puhutaan *oppimiskokemuksista* (*learning experiences*) eli kokemuksista, joiden välityksellä jotain opitaan (ks. esim. Billett 2009, 32). Oppimiskokemusten lisäksi on mahdollista puhua laajemminkin *oppimiseen liittyvistä kokemuksista*, jolloin kokemuksen ei tarvitse sinänsä olla opettavainen ja johtaa oppimiseen vaan se voi olla myös jokin muu oppimisen yhteydessä koettu kokemus. Tällainen oppimiseen liittyvä kokemus voi olla esimerkiksi oppimistilanteessa koettu ilon tai epävarmuuden kokemus.

Kokemuksilla on tärkeä rooli työssä oppimisessa ja sen ymmärtämisessä. Työssä oppimisen kokemuksellisuus tulee esille esimerkiksi työntekijöiden tuntemuksena, että työtä ja työssä oppimista on vaikea erottaa toisistaan (Collin 2002, 135; Tynjälä & Collin 2000, 295). Kokemusten ja työssä oppimisen yhteydet ovat moninaiset ja kokemusten roolia työssä oppimisessa voidaan lähestyä monelta suunnalta. Kokemusten ja työssä oppimisen suhteen erilaisia hahmottamistapoja kuvastaa muun muassa, että kirjallisuudessa puhutaan toisinaan kokemuksesta oppimisesta (*learning from experience*) ja toisinaan kokemuksen kautta oppimisesta (*learning through experience*). Kokemuksia voidaankin lähestyä niin oppimisen *lähteenä*, *virikkeenä* tai *resurssina* (ks. esim. Boud 2005a, 243; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 293; Paloniemi 2006, 439) kuin oppimisen *tapana* (ks. esim. Collin 2004, 112; 2005, 19; Paloniemi 2006, 440). Tutkimuksissa korostetaan usein, että työssä oppiminen perustuu kokemuksiin ja että omakohtaiset kokemukset ovat yksi tärkeimmistä tavoista oppia työssä. Kokemuksilla nähdäänkin olevan keskeinen rooli asiantuntijoiden osaamisessa ja työssä oppimisessa. (Ks. esim. Collin 2004, 112; 2005, 19; Erault 2004, 248; Pa-

loniemi 2006, 440.) Tutkimuksissa on myös havaittu, että työntekijät itse pitävät usein työkokemusta ja kokemuksia tärkeimpänä osaamisensa lähteenä ja sen kehittymisen tapana (Paloniemi 2004, 127; 2006, 439).

Kokemuksien rooli työssä oppimisessa on kuitenkin moniselitteisempi: kokemuksista ei vain opita, vaan myös aiemmat kokemukset vaikuttavat oppimiseen. Kokemuksia voidaankin pitää myös oppimisen *lähtökohtana* ja *perustana* (ks. esim. Boud 2005a, 243; Collin 2005, 19; 2007a, 135; Paloniemi 2006, 440) sekä oppimiseen *vaikuttavana tekijänä* (ks. esim. Collin 2005, 104; Paloniemi 2004, 118–119). Kun kokemuksia tarkastellaan oppimisen lähtökohtana, kokemuksilla viitataan yksilön aiempiin kokemuksiin ja kaikkeen siihen jo opittuun, jonka yksilö tuo mukanaan uusiin oppimistilanteisiin ja joka luo siten perustan tulevalle oppimiselle (Boud 2005a, 243). Myös työssä oppimista luonnehtii, että aikaisempi työ- ja muu kokemus toimii oppimisen perustana ja että aikaisemmillä kokemuksilla on merkittävä rooli työssä tapahtuvassa oppimisessa (Collin 2005, 104; 2007a, 135). Yksilön aiemmat kokemukset voivat vaikuttaa oppimiseen sekä sitä edistävasti että ehkäisevästi. Vaikka kokemuksia pidetään usein osaamisen kannalta myönteisenä asiana, kokemukset voivat olla myös uuden oppimista jarruttavia tekijöitä esimerkiksi silloin, jos rutiineiksi muodostuneet toimintatavat estävät uusien toimintatapojen kehittämisen ja käyttöönoton (Paloniemi 2004, 118–119). Kaikilla kokemuksilla ei olekaan välttämättä positiivista vaikutusta osaamisen kehittymiseen (Paloniemi 2006, 448).

Sen lisäksi, että kokemus voidaan nähdä oppimisen lähtökohtana ja oppiminen on jo itsessään kokemus, kokemus voidaan nähdä myös oppimistoiminnan *tuloksena* (ks. esim. Järvinen & Poikela 2006, 176). Työssä oppiminen on siis oppimista, jossa kokemuksellisuus on sanan moninaisissa merkityksissä koko ajan läsnä (Varila & Rekola 2003, 30). Eroja kokemuksien ja työssä oppimisen tarkasteluun luo, millainen rooli kokemuksilla nähdään oppimisessa olevan ja mistä näkökulmasta oppimisen kokemuksellisia аспектеja tarkastellaan. Käytännössä nämä valinnat näkyvät esimerkiksi siten, että siinä missä monet andragogiikan ja aikuisten oppimisen tutkijat ovat lähestyneet kokemuksia oppimisen resurssina tai virikkeenä, monet konstruktivistisen oppimisnäkömyksen edustajat ovat keskittyneet tarkastelemaan pikemminkin oppijan ja kokemuksen välistä vuorovaikutusta (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 293).

Kokemuksien roolia oppimisessa on korostettu runsaasti, ja usein on myös esitetty, että kokemus on keskeinen elementti kaikessa oppimisessa (ks. esim. Boud, Cohen & Walker 1993, 8; Fenwick 2000, 244; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 161; Silkelä 1999, 45). Kirjallisuudessa onkin painotettu, että oppiminen alkaa aina kokemuksesta, nimettiinpä oppiminen kokemukselliseksi oppimiseksi tai ei (Jarvis 1987, 164). Myös työssä oppimisen tarkastelu on nojautunut usein kokemuksellisen oppimisen paradigmaan (Marsick ym. 2009, 570). Kokemuksien ja oppimisen suhde on kuitenkin kiinnostanut laajasti tutkijoita jo kauan ennen työssä oppimisen tutkimusperinteen syntymistä.

Kokemuksellisen oppimisen isänä mainitaan usein yhdysvaltalainen filosofi, psykologi ja koulutuksen uudistaja John Dewey (1859–1952). Dewey pohti kirjoituksissaan muun muassa kokemuksien luonnetta ja suhdetta oppimiseen,

ja kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana pidetäänkin usein hänen kokemusta ja sen merkitystä koskevia tarkastelujaan (ks. esim. Dewey 1938; 1958). Deweyn mukaan kaikki oppiminen perustuu kokemuksiin, mutta kaikki kokemukset eivät kuitenkaan johda oppimiseen: osa tämänkaltaisista ei-opettavaisista kokemuksista (mis-educative experiences) voi jopa toimia oppimista vastaan ja tyrehdyttää tai vääristää tulevia kokemuksia ja niistä oppimista (Dewey 1938, 25; ks. lisäksi esim. Malinen 2000, 136; Paloniemi 2004, 118–119).

Deweyn (1938, 35) mukaan kokemukset muodostavat jatkumon (the experiential continuum) ja kokemuksista oppiminen on siinä mielessä jatkuvaa, että jokainen uusi kokemus rakentuu aikaisempien kokemusten varaan mutta myös muokkaa jollain tavalla tulevien kokemusten laatua. Lisäksi Dewey korosti, että kokemukset eivät myöskään tapahdu tyhjiössä vaan ympäristö vaikuttaa aina kokemuksiin (Dewey 1938, 40; ks. lisäksi Boud & Miller 1996, 18). Nämä lähtökohdat ovat olleet kokemuksellista oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa laajasti hyväksytyjä, ja tutkijat ovatkin korostaneet, että uuden oppiminen tapahtuu aina yksilön aikaisemman elämäkokemuksen varassa (Varila & Rekola 2003, 124), aiemmilla kokemuksilla on tärkeä merkitys aikuisuudessa tapahtuvalle oppimiselle (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 51) ja että oppiminen liittyy aina oppijan aikaisempiin kokemuksiin, jotka muovaavat ja rakentavat uutta kokemusta (Silkelä 1999, 45; 2001, 21).

Toinen tunnettu ja paljon huomiota saanut kokemuksellisen oppimisen teoreetikko on David A. Kolb, joka nojaa kirjassaan *Experiential learning* (1984) muun muassa John Deweyn, Kurt Lewinin (1890–1947) ja Jean Piaget'n (1896–1980) ajatteluun. Kolb näkee oppimisen prosessina, jossa lähtökohtana on konkreettinen kokemus ja oppimisen edellytyksenä kokemuksen erittely ja reflektointi. Hänen kokemuksellisen oppimisen mallissaan oppimista tarkastellaan nelivaiheisena syklinä, jossa omakohtainen konkreettinen kokemus (concrete experience), kokemuksen reflektiivinen havainnointi (reflective observation), kokemuksen abstrakti käsitteellistäminen (abstract conceptualization) ja aktiivinen toiminta ja uuden tiedon kokeilu (active experimentation) vuorottelevat ja muodostavat jatkuvan prosessin. Mallin mukaan oppimisprosessiin kuuluu siten sekä abstrakteja että konkreettisia ja sekä aktiivisia että reflektiivisiä vaihteita, ja oppimisprosessissa yksilön rooli vaihtelee toimijasta havainnoijaan ja osallistujasta analysoijaan. (Kolb 1984, 31, 40–42.)

Kolbin (1984, 30) mukaan oppiminen edellyttää avoimuutta ja halua uusille kokemuksille (concrete experience abilities), uusien kokemusten reflektointia ja tarkastelua monista eri näkökulmista (reflective observation abilities), kykyä tarkastella näitä havaintoja analyyttisesti (abstract conceptualization abilities) sekä päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutaitoja, jotta näitä uusia ideoita ja näkemyksiä voitaisiin käyttää toiminnassa (active experimentation abilities). Vaikka Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli on ollut laajasti viitattu ja sovellettu aikuisten opettamisen parissa, mallia on myös kritisoitu melko paljon. Sitä on moitittu muun muassa siitä, että se ei ota kontekstia tarpeeksi huomioon ja keskittyy liikaa yksilöön. Lisäksi Kolbin tapaa tulkita Deweyn ajatuksia on pidetty kyseenalaisena, ja häntä on kritisoitu siitä, että vaikka reflektio ja toi-

minta ovat dialektisessa suhteessa, niitä ei pitäisi asettaa toistensa vastakohtiksi. (Ks. kritiikistä esim. Jarvis 1987, 165–166; 2009, 22–23; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 183; Mezirow 1995, 23; Miettinen 1998; 2000.)

Oppimisen hahmotetaan toisinaan olevan eräänlainen tapahtumien sarja, jolla on alku-, keski- ja loppuvaihe. Kokemuksesta oppiminen ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen tapahtuma, ja erilaisten kokemuksellisen oppimisen mallien, kuten Deweyn ongelmanratkaisumallin (problem solving cycle) ja Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin (experiential learning cycle), on myös kritisoitu yksinkertaistavan todellisuutta siinä mielessä, että ne saavat oppimisen näyttämään lineaariselta tapahtumasarjalta, vaikka oppiminen on jatkuva prosessi (Marsick ym. 2009, 583). Tämä ei kuitenkaan näytä olleen Kolbin tarkoitus, sillä myös hän korostaa kokemuksellisen oppimisen olevan nimenomaan jatkuva prosessi, jossa eri dimensiot vuorottelevat (Kolb 1984, 58–59).

Oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa korostetaan toistuvasti, etteivät pelkät kokemukset sinänsä riitä tai opeta mitään, vaan kokemuksista oppiminen edellyttää aina *kokemuksien reflektioimista*, pohtimista ja käsittelyä (ks. esim. Kolb 1984; Merriam & Clark 2006, 39; Varila & Rekola 2003, 137). Myös tutkimukset osaamisen kehittymisestä nykyisissä tieto- ja asiantuntijatöissä korostavat reflektion merkitystä niin yksilöiden kuin yhteisöjen osaamisen kehittämisessä (Leppänen 2004, 156), ja reflektiivisiä taitoja pidetään tärkeinä asiantuntijuudessa ja sen kehittämisessä (Tynjälä 2008, 126). Ihmiset eivät opi suoraan kokemuksista vaan niistä merkityksistä, joita he antavat kokemuksilleen reflektiolla niitä (Seibert 1996, 248, 262). Näin ollen merkitys on keskeinen osa kokemusta ja kokemus ei ole vain tapahtuma vaan aktiivista osallistumista, jossa merkityksenannolla on keskeinen asema (Boud, Cohen & Walker 1993, 6). Vaikka reflektiota pidetään usein välttämättömänä edellytyksenä kokemuksista oppimiselle, on huomautettu, että oppimista voi tapahtua myös ilman reflektiota (nonreflective learning). Näin voi käydä esimerkiksi silloin, jos yksilö oppii muuttamaan toimintaansa sitä kautta, että hän vain muistaa kokemuksen ja alkaa toistaa sitä tai tekee mitä hänen käsketään tehdä ilman sen kummempaa kokemuksen reflektioimista. (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 164.)

Reflektion käsitteen keskeisinä kehittäjinä mainitaan usein David A. Kolb (1984) ja Donald A. Schön (1983; 1987). Vaikka useimmat kokemuksellisen oppimisen tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että reflektio on oppimisessa ratkaisevan tärkeää, reflektion luonteesta, osuudesta toiminnassa sekä ilmenemismuodoista on olemassa useita erilaisia tulkintoja (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 172; Mälkki 2011, 9; Tikkamäki 2007, 225). Reflektion käsitettä käytetään toisinaan yleisesti kaikkien korkeampien henkisten prosessien synonyymina, mutta käsite kaipaa tarkempaa määritelmää, jotta se voidaan erottaa oppimisesta ja ajattelusta, jonka osan se muodostaa (Mezirow 1995, 21). Tässä tutkimuksessa reflektiolla tarkoitetaan kokemuksien tietoista tutkistelua, ja sen ajatellaan olevan metakognitiota laajempi käsite ja kohdistuvan tiedon lisäksi tunne- ja tahtoprosesseihin. Reflektiolla tarkoitetaan näin ollen tulkintoja, toimintaa ja tunteita suuntaavien oletusten tiedostamista ja uudelleenarviointia (Mälkki 2011, 9).

Reflektio voi kohdistua moniin asioihin, ja kirjallisuudessa erotetaan *itseensä kohdistuva reflektio* (self-reflection), joka suuntautuu oppijan itsensä toimintaan, sekä *toisiin kohdistuva reflektio* (other-reflection), joka kohdistuu toisiin tilanteissa oleviin ja heidän toimintaansa ja tarpeisiinsa (Seibert 1996, 259). Reflektiota voi myös tapahtua eri vaiheissa oppimista, ja reflektiosta voidaan erottaa *toiminnan aikainen eli reaaliaikainen reflektio* (reflection in action, real-time reflection) sekä *toiminnan jälkeen tapahtuva reflektio* (reflection on action) (ks. esim. Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 174–178; Schön 1983, 49–69; 1987, 26–31; Seibert 1996, 251–254). Toiminnassa on aina katkoksia ja tilanteita, joissa ehtii ajatella, ja toiminnan aikaisella reflektiolla tarkoitetaan reflektointia, joka muokkaa sitä, mitä yksilö tekee, samaan aikaan kun yksilö tekee sitä. Toiminnan aikainen reflektio on pääasiassa yksilön oma prosessi, kun taas toiminnan jälkeinen reflektio voi tapahtua myös yhdessä muiden kanssa. (Schön 1983, 49–69; 1987, 26–31.) Toiminnan jälkeisellä reflektiolla tarkoitetaan sitä, että kokemusta ajatellaan sen jälkeen, kun se on tapahtunut, ja uudelleen arvioidaan ja mietitään, mitä olisi voitu tehdä eri lailla. Toiminnan jälkeinen reflektointi voi johtaa esimerkiksi uusiin näkemyksiin kokemuksesta, uuden tiedon etsimiseen, omien uskomusten kyseenalaistamiseen ja uudelleen ajatteluun, käyttäytymisen muutoksiin ja toimintaan sitoutumiseen. (Ks. esim. Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 174–178.) Reflektiota voi tapahtua myös toimintaan valmistautumisen yhteydessä, jolloin puhutaan *toimintaa edeltävästä reflektiosta* (reflection for action) (Poikela 2005b, 25; Marsick ym. 2009, 591). Reflektiolla on keskeinen rooli kaikissa kokemuksellisen oppimisen vaiheissa, vaikka yksilö ei refleктоisi-kaan koko ajan tietoisesti tai ”koko kapasiteetilla” (Marsick ym. 2009, 578).

Ihmisten elämä on jatkuvaa kokemista (Dewey 1934, 35). Kaikki kokemukset eivät kuitenkaan johda oppimiseen ja ole oppimiskokemuksia (Merriam & Clark 1993, 137). On eri asia oppia kokemuksesta kuin vain kokea jotain (Watkins & Marsick 1992, 290). Kirjallisuudessa korostetaankin, että kaikki kokemukset ovat *potentiaalisia oppimiskokemuksia*, mutta mikään kokemus ei takaa oppimista tai toiminnan muuttumista laadukkaammaksi (ks. esim. Boud, Cohen & Walker 1993, 8–9; Marsick & Watkins 1990, 8; Merriam & Clark 2006, 30–31; Merriam & Yang 1996, 62; Silkelä 1999, 189). Onkin huomattava, ettei kokemusten määrä ole yhtä tärkeää kuin se, mitä yksilö kokemuksillaan tekee (Duran & Kelly 1994, 124). Koska mikään kokemus ei välttämättä johda oppimiseen eikä oppiminen nouse kokemuksesta itsestään, oppijan täytyy myös sitoutua oppimiseensa (Sikkelä 1999, 45).

Elämä on täynnä potentiaalisia oppimiskokemuksia. Nämä kokemukset voivat olla joko luonnollisia tai keinotekoisesti luotuja, yhden tai useamman aistin kautta vastaanotettuja, ajatteluprosesseja tai erityisiä tilanteita ja joko merkittäviä tai merkityksettömiä. (Jarvis 1987, 164.) Koska kaikki kokemukset luovat mahdollisuuksia oppimiselle, keskeiseksi nousee kysymys, miksi vain toisista kokemuksista tulee oppimiskokemuksia. Kirjallisuudessa on usein esitetty, että kokemuksesta oppiminen alkaa ”säröstä”, kun uusi kokemus ei sovi yhteen entisten kanssa. Oppimista onkin todettu tapahtuvan usein nimenomaan tilanteissa, jotka poikkeavat normaalista, yllättävät ja hämmentävät ja

vaativat siten tietoista reflektointia. (Ks. esim. Kolb 1984; Malinen 2000; Watkins & Marsick 1992; Wenger 2000.) Jotta oppimista tapahtuisi, uusi kokemus ei siis saa olla liian yhdenmukainen aikaisempien kokemusten kanssa. Toisaalta oppimisen edellytyksenä pidetään myös sitä, ettei uusi kokemus ole myöskään liian outo tai yhteensopimaton aikaisempien kokemusten kanssa. (Jarvis 1987.)

Ihmisillä on elämänsä aikana erilaisia kokemuksia, joista osaa voidaan pitää universaaleina ja osaa yksilöllisinä kokemuksina. Universaaleja kokemuksia ovat kokemukset, jotka useimmat ihmiset kokevat elämänsä aikana, kuten puheen kuuleminen lapsuudessa, ja yksilöllisiä ne kokemukset, jotka vain osa ihmisistä kokee elämänsä aikana. Kaikki kokemukset ovat kuitenkin lopulta subjektiivisia: eri ihmiset kokevat samat asiat eri tavoin ja kokemuksilla ei ole merkitystä valmiina vaan se annetaan (Boud, Cohen & Walker 1993, 10–11; Jarvis 1987, 166; Usher 1993, 170). Ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan eri tavoin, eivätkä tulkintaerot johdu pelkästään siitä, että henkilöillä on erilaiset kokemukset samasta tilanteesta, vaan myös siitä, että he tuovat tilanteeseen ainutlaatuisen kokonaisuuden aikaisempia kokemuksiaan (Jarvis 1987, 166). Näin ollen kokemukselle annettava merkitys on aina luonteeltaan subjektiivinen ja siinä yhdistyy sekä yksilön kokemushistoria että nykyhetkessä tulkittu kokemus (Jarvis 1987, 168–169; Merriam & Clark 1993, 131). Tämän vuoksi eri ihmiset myös oppivat eri kokemuksista, eikä mikään kokemus automaattisesti johda oppimiseen.

Myös yksilön käsitykset siitä, milloin oppiminen on merkittävää ja milloin ei, ovat subjektiivisia, ja eri kokemukset ovatkin eri ihmisille merkittäviä (Merriam & Clark 1993, 131). Yksi tapa lähestyä oppimista kokemusten näkökulmasta on tarkastella oppijoiden *merkittäviä oppimiskokemuksia* (significant learning experiences, meaningful learning experiences). Merkittävistä oppimiskokemuksista käytetään kirjallisuudessa toisinaan myös nimitystä *merkityksellinen oppimiskokemus* (ks. esim. Luukka 2004; 2007) tai *persoonallisesti merkittävä oppimiskokemus* (ks. esim. Kallioniemi & Kaivola 2003; Silkelä 1999; 2001). Tarkasteltaessa nimenomaan työssä koettuja merkittäviä oppimiskokemuksia on käytetty myös *merkittävään työssä oppimiskokemuksen* (significant learning at work experience) käsitettä (Varila & Rekola 2003).

Merkittävien oppimiskokemuksien määritelmästä voidaan erottaa kaksi ulottuvuutta. Ensinnäkin ollakseen merkittävä oppimiskokemuksen on vaikuttettava jollain tavalla oppijaan ja johdettava esimerkiksi taitojen kehittymiseen tai minuuden ja elämänperspektiivin laajenemiseen tai muuttumiseen (Merriam & Clark 1993, 129). Esimerkiksi Antikaisen (1996; 1998a) mukaan merkittävät oppimiskokemukset ovat oppimiskokemuksia, jotka elämäkertojen perusteella näyttävät ohjanneen ihmisten elämänkulkua ja muuttaneen tai vahvistaneen heidän identiteettiään. Merkittävät oppimiskokemukset ovat siis eräänlaisia oppimiselämäkerran käännekohtia. (Antikainen 1996, 251–252; 1998a, 215.) Merkittävien oppimiskokemuksien on määritelty myös olevan persoonallisia, henkilökohtaisia ja ainutlaatuisia kokemuksia, jotka muovaavat ja muokkaavat ihmisten identiteettiä ja persoonallisuutta ja vaikuttavat heidän maailmankuvaansa, arvomaailmaansa, kasvuunsa ja kehitykseensä (Sikkelä 2001, 15).

Merkittäviä oppimiskokemuksia leimaa myös niiden merkityksellisyys oppijoille itselleen (Kallioniemi & Kaivola 2003, 242). Oppimiskokemus voikin olla kokijalleen joko merkittävä tai ei-merkittävä. Ei-merkittävä oppimiskokemus voi johtaa oppimiseen ja esimerkiksi taitojen kehittymiseen, mutta sillä ei ole kokijalleen subjektiivista merkitystä. Määritelmän mukaan oppimiskokemuksen on kuitenkin oltava myös subjektiivisesti arvostettu ollakseen merkittävä oppimiskokemus ja yksilön on myös itse pidettävä kokemusta merkittävänä. Merkittävällä oppimiskokemuksella on siis arvoa ja merkitys vasta kun kokija antaa sille jonkin arvon ja merkityksen. (Merriam & Clark 1993, 129, 137.) Näin ollen merkittävä oppimiskokemus voidaan määritellä esimerkiksi ihmisen itselleen tärkeäksi arvioimaksi kokemukseksi, joka on jäänyt hänelle muistiin, tullut tietoiseksi pohdinnan kautta ja aiheuttanut ajattelun ja toiminnan muutoksia ja kehittänyt yksilöä esimerkiksi ammatillisesti (Luukka 2007, 25, 128).

Kirjallisuudessa on tehty toisinaan ero merkittävän oppimiskokemuksen ja *kokemuksellisesti merkittävään oppimiskokemuksen* (experientially or subjectively significant learning experience) välille. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon oppimista voidaan pitää ulkoisesti arvioiden yhtenä ihmiselämän merkittävimmistä oppimiskokemuksista, kun taas *kokemuksellisesti* merkittävät oppimiskokemukset ovat merkittäviä sen vuoksi, että niillä on kokijalle itselleen merkitystä. (Antikainen 1996, 295; 1998a, 232; 1998b, 234.) Kokemuksellisesti merkittävän oppimiskokemuksen oppimissisällön ei siis välttämättä tarvitse olla ulkoisesti arvioituna merkittävä. Koska kokemuksellisesti merkittävien oppimiskokemusten merkittävyys on niiden subjektiivisessa merkityksessä, ne voivat myös olla ulkopuolisen silmissä varsin tavallisia tapahtumia. Tässä tutkimuksessa kokemusten merkittävyyttä ei arvioida ulkoapäin, vaan merkittävillä oppimiskokemuksilla viitataan nimenomaan sellaisiin oppimiskokemuksiin, jotka ovat olleet tutkijoille itselleen kokemuksellisesti merkittäviä ja joita he itse pitävät tärkeinä vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kannalta.

Merkittäviä oppimiskokemuksia on tutkittu formaalin koulutuksen kontekstissa keräämällä aineistoja joko opiskelijoilta (ks. esim. Kallioniemi & Kaivola 2003) tai vastavalmistuneilta koskien heidän opiskeluaikaansa (ks. esim. Korhonen 2005; Luukka 2004; 2007). Lisäksi merkittäviä oppimiskokemuksia on tutkittu koko vastaajien elämänkulun näkökulmasta (ks. esim. Antikainen 1996; Merikivi 2003), joskin aineistot on tällöinkin voitu kerätä erilaisilta opiskelijaryhmiltä (ks. esim. Merriam & Clark 1993; Silkelä 1999). Vaikka tutkimuksissa on havaittu, että monet koulutuksenaikaiset merkittävät oppimiskokemukset sijoittuvat erilaisille työssäoppimis- ja opetusharjoittelujaksoille (Kallioniemi & Kaivola 2003; Luukka 2004; 2007; Silkelä 1999), merkittäviä oppimiskokemuksia on tutkittu harvemmin työn kontekstissa keskittyen jo työelämään siirtyneiden ja siellä pidempään olleiden aikuisten merkittäviin oppimiskokemuksiin. Silloinkin, kun tutkimuksissa on tarkasteltu nimenomaan merkittäviä työssä oppimiskokemuksia, tutkimusaineistot on usein kerätty esimerkiksi avoimen yliopiston opiskelijoilta (ks. esim. Varila & Rekola 2003). Merkittäviä oppimiskokemuksia ei olekaan tutkittu tutkijoiden työssä tai keskittyen nimenomaan vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyviin merkittäviin oppimiskokemuksiin.

Merkittävät oppimiskokemukset eroavat monien ulottuvuuksien suhteen mutta niihin liittyy myös monia yhdistäviä piirteitä. Merkittävät oppimiskokemukset ovat erilaisia elämäntapahtumia, ja ne voivat erota muun muassa kesto- ja laatu- ja jatkuvuutensa, oppimisen intressin tai alan, tilanteen ja ympäristön, missä ne tapahtuvat, sekä oppimisen sisällön suhteen. Merkittävät oppimiskokemukset voivat sijoittua eri ikävaiheisiin ja erota myös tunnekokemuksensa suhteen. (Antikainen 1996, 254–256; 1998b, 200–204; Silkelä 1999, 166–184.) Merkittävät oppimiskokemukset voivat olla esimerkiksi symbolisia kasvukokemuksia, tasankokokemuksia, huippu- tai laaksokokemuksia, elämänselityksellisiä ja siirtymävaiheita tai elämän tarkoitus- ja hiljentymiskokemuksia (Sikkelä 1999, 123–138). Ne voivat koskea esimerkiksi tietojen tai taitojen oppimista, arvojen muutosta tai oman itsen ja elämän pohtimista, ja niiden joukossa voi olla sekä instrumentaalisia (”kuinka tämä tehdään”), kommunikatiivisia (”kuinka täällä toimitaan”) että emansipatorisia (”kuka olen ja voisin olla”) oppimiskokemuksia (Merikivi 2003, 75). Osa merkittävistä oppimiskokemuksista vahvistaa ihmisen identiteetin jatkuvuutta, kun taas osa merkitsee identiteetin muuttumista (Antikainen 1996, 252; Silkelä 1999, 132).

Yhteistä aikuisten merkittävälle oppimiskokemuksille näyttäisi olevan, että suurin osa niistä sijoittuu informaalin oppimisen alueelle (Antikainen 1996, 255; 1998a, 220; 1998b, 203; Merriam & Clark 1993, 133; 2006, 30). Tämä on havaittu myös niissä tutkimuksissa, joissa merkittäviä oppimiskokemuksia on tarkasteltu lähtökohtaisesti formaalin koulutuksen aikana. Esimerkiksi vastavalmistuneet lähihoitajat kertoivat kokeneensa merkittäviä oppimiskokemuksia erityisesti työssäoppimisjaksoilla (Luukka 2004; 2007), suurin osa luokanopettajaopintojen aikaisista merkittävistä oppimiskokemuksista liittyi opetusharjoitteluihin (Sikkelä 1999) ja myös aineenopettajankoulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset liittyivät useimmiten koulutuksen aikaisiin työssäoppimisjaksoihin (Kallioniemi & Kaivola 2003). Merkittäviä oppimiskokemuksia yhdistää tutkimusten mukaan myös, että niihin liittyy usein tavalla tai toisella muita ihmisiä. Ihmiset kokevatkin usein oppivansa monet merkittävät asiat nimenomaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Antikainen 1998a, 229; Luukka 2007, 113; Silkelä 1999, 175; Varila & Rekola 2003, 167.)

3.3 Tutkijoiden työ vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kontekstina

Oppimisen kontekstuaalisuus on tutkijoiden keskuudessa yleisesti hyväksytty asia (ks. esim. Järvinen & Poikela 2000, 321; Tynjälä 2002, 144). Oppimisen kontekstuaalisuutta voidaan lähestyä monella tasolla. Oppimisen kontekstuaalisuudella voidaan tarkoittaa ensinnäkin sitä, että oppiminen on aina yhteydessä ympäröivään tilanteeseen: oppiminen ei tapahdu tyhjiössä vaan välitön *oppimisympäristö* vaikuttaa oppimisen tavoitteisiin, keinoihin ja tuloksiin – siihen, mitä miten opitaan. Kontekstilla voidaan viitata myös laajempaan *sosiaaliseen ja kult-*

tuuriseen merkitysyhteyteen. Oppiminen tapahtuukin aina tietyn kulttuurin välinein ja ehdoin. (Illeris 2009, 17; Korhonen 2003, 204; Merriam & Clark 2006, 38–39; Tynjälä 2002, 19.) Oppimisen tilannesidonnaisuutta ja yhteyksiä laajempaan sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin korostetaan yksittäisten tutkimusten lisäksi monissa oppimisen tutkimuksen suuntauksissa ja oppimisteorioissa. Muun muassa situationaalisen eli tilannesidonnaisen oppimisen (situated learning) lähtökohdat (Lave & Wenger 1991) sekä sosiokulttuuriset lähestymistavat oppimiseen (Säljö 2004) painottavat oppimisen kontekstuaalista luonnetta ja vaikuttavat osaltaan kontekstuaalisten oppimisenäkemyksien taustalla.

Oppimisen kontekstina voidaan pitää myös *oppijaa* itseään. Tällöin oppimisen kontekstin ei ajatella koostuvan vain oppimista ja oppijaa ympäröivästä todellisuudesta vaan myös yksilöstä ja hänen kokemuksistaan. Kontekstin voidaan nähdä muodostuvan samaan aikaan niin kokemusta muokkaavasta toimintaympäristöstä kuin oppijan omasta toiminnasta ja kokemuksesta, sillä kontekstin vaikutukset eivät ole suoria vaan ne välittyvät oppijan omien havaintojen ja tulkintojen kautta. (Eteläpelto & Collin 2004, 231–232; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 67; Tynjälä 2002, 16–19.) Kirjallisuudessa on myös korostettu, että oppimisen konteksti voi olla fyysisen tilanteen lisäksi esimerkiksi tietty emotionaalinen tila (ks. esim. Boud, Cohen & Walker 1993, 14–16).

Oppimisen kontekstuaalisuutta voidaan lähestyä erittelemällä *sisäisiä* ja *ulkoisia* oppimiseen vaikuttavia kontekstitekijöitä. Tällöin sisäisinä, oppijaan itseensä liittyvinä kontekstitekijöinä voidaan pitää esimerkiksi oppijan ikää, sukupuolta ja älykkyyttä ja ulkoisina oppimiseen vaikuttavina kontekstitekijöinä niin suoraan välittömään oppimistilanteeseen kuin laajemminkin sosiokulttuuriseen kontekstiin liittyviä tekijöitä. (Illeris 2009, 17.) Näiden lisäksi muun muassa opittava asia ja itse *oppimissisältö* voidaan nähdä oppimiseen vaikuttavana kontekstitekijänä (Grossman & Stodolsky 1999). Oppimiseen vaikuttavista kontekstitekijöistä puhutaan kirjallisuudessa myös oppimisen taustatekijöinä (ks. esim. Tynjälä 2002, 16–17). Vaikka tutkimuksissa voidaan erotella analyytisesti erilaisia oppimisen konteksteja, kuten oppijan kokema *henkilökohtainen konteksti*, oppijoiden yhdessä rakentama *yhteisöllinen konteksti* ja koulutuksen järjestäjän tuottama *organisoitu konteksti*, kontekstin eri tasoja ei voida useinkaan käytännössä erottaa toisistaan (Korhonen 2003, 205, 211).

Myös työssä oppimista käsittelevissä tutkimuksissa korostetaan oppimisen kontekstuaalista luonnetta (Collin 2005, 21–23; Streumer & Kho 2006, 13; Tikkamäki 2006, 10). Tutkimuksissa onkin usein tarkasteltu työssä oppimista nimenomaan tietystä työssä, tietystä toimintaympäristössä tai tietyssä historiallisena ajankohtana (Leppänen 2004, 156). Työssä oppimisen mahdollisuudet ja oppimisprosessit vaihtelevat alasta, työn luonteesta ja työn organisointitavoista riippuen (Heikkilä 2006b, 8; Heikkilä & Tikkamäki 2005, 95). Työssä oppimiseen vaikuttavat kaikki kontekstuaaliset tekijät, jotka vaikuttavat ylipäänsä kaikkeen muuhunkin, mitä töissä tapahtuu (Solomon ym. 2001, 281). Työssä oppimisen on todettu olevan yhteydessä moniin niin työtoimintaan, työyhteisöön ja organisaatioon kuin työntekijään itseensä liittyviin kontekstitekijöihin. Muun muassa organisaation rakenne ja kulttuuri, työtehtävät, työn haastavuus ja koettu

arvo, työyhteisö ja muut työssä kohdattavat ihmiset, palaute, tuki ja luottamus, työilmapiiri, johtaminen ja työn organisointitavat sekä työntekijän itseluottamus, sitoutuminen ja motivaatio vaikuttavat työssä oppimisen suuntaan ja tapoihin. Työssä oppimisen kontekstuaalisuus ilmeneekin siten, että työ yhdessä työntekijän omien tavoitteiden kanssa määrittää merkittävällä tavalla sitä, mitä työssä opitaan ja mitä työssä on ylipäänsä mahdollista oppia. (Collin 2005, 21–23; Erault 2010, 51–57; Heikkilä 2006a, 145; Marsick 2009, 273–274.)

Oppimista on tutkittu usein kuin dekontekstuaalista ilmiötä (Merriam & Clark 2006, 38). Myös monet oppimista kuvaavat teorit ja mallit pyrkivät universaaliuteen ja selittävät oppimista hyvin yleisellä tasolla. Esimerkiksi Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallia on kritisoitu siitä, että se pyrkii selittämään yksilön oppimistoimintaa missä kontekstissa tahansa (ks. esim. Järvinen & Poikela 2000, 320). Vaikka itse oppimistapahtuman lainalaisuudet, oppimisen prosessit ja oppimisen peruseriaatteen voivat olla luonteeltaan samanlaisia kontekstista toiseen, *työ poikkeaa oppimisen kontekstina esimerkiksi formaalista kouluympäristöstä ja harrastuksista*, sillä eri oppimisympäristöissä on erilaisia tavoitteita, toimijoita ja traditioita. Oppimisympäristöt eroavat myös niiden rauhallisuuden perusteella: esimerkiksi koulu on oppimisympäristönä rauhoitettu, ärsykeistöltään rajoitettu, yksinkertaistettu ja oppimistapahtumaa helpottamaan luotu konteksti, kun taas työ on oppimisen kannalta usein rauhoittamaton ympäristö. (Tynjälä & Collin 2000, 297; Varila & Rekola 2003, 5, 34.)

Työssä oppimisessa on kysymys nimenomaan *aikuisten oppimisesta*. Aikuisten oppiminen eroaa monin tavoin esimerkiksi lasten, koululaisten, opiskelijoiden ja eläkeläisten oppimisesta (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 73–74; Sprague 2002, 343). Vaikka eri-ikäisten oppimisessa on myös yhteisiä piirteitä, aikuisten oppiminen on usein itseohjautuvampaa ja itsereflektiivisempää kuin lasten ja nuorten oppiminen (Valleala 2007, 58, 71). Aikuisten oppimiselle erityisiä piirteitä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Oppiminen rakentuu aina aiemmin opitun varaan, ja *kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta* aikuisten eletty elämä ja sen mukanaan tuoma kokemus tekee aikuisten oppimisesta omanlaistaan. Ympäristö asettaa yksilöille eri elämäntilanteissa erilaisia kehitystehtäviä ja odotuksia, ja *sosiokulttuurisesta näkökulmasta* aikuisten oppimiselle ovat tyypillisiä myös erilaiset oppimisympäristöt, yhteisöt ja roolit, joissa aikuiset toimivat. Aikuisten oppimiselle erityisiä piirteitä voidaan tarkastella myös *kehityspsykologian näkökulmasta*, jolloin muun muassa fyysisen kasvun sekä ajattelun ja persoonallisuuden kehittymisen voidaan ajatella olevan yhteydessä aikuisten oppimiseen. (Jarvis 2009, 27; Merriam 1994, 74–81; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 73–74; Valleala 2007, 56.) Tutkijat ovatkin alkaneet korostaa, etteivät aikuisten oppiminen ja kehittyminen ole erillisiä prosesseja vaan oppiminen vaikuttaa kehittymiseen ja kehittyminen oppimiseen (Hoare 2006; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007; Merriam & Clark 2006). Koska aikuisuus on pisin elämänvaihe, on kuitenkin syytä muistaa, että aikuiset ovat heterogeeninen oppijaryhmä (ks. esim. Hoare 2006, 9; Valleala 2007, 73).

Oppimisen kontekstuaalisuutta korostetaan myös viestinnän oppimista ja vuorovaikutusosaamisen kehittymistä käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa,

ja vuorovaikutusosaamisen kehittymistä voidaan pitää aina kontekstilähtöisenä toimintana (ks. esim. Dannels 2001, 151–153). Monet yksilöön, ryhmään, ympäristöön, organisaatioon ja sosiokulttuuriseen kontekstiin liittyvät tekijät vaikuttavat vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen (Jablin & Sias 2001, 836), ja erilaiset sosiaaliset aktiviteetit ovat omiaan kehittämään erilaisia vuorovaikutusosaamisen osa-alueita (Duran & Kelly 1994, 124). Ammattikohtaisessa vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä ei olekaan kysymys vain viestinnän oppimisesta yleisellä tasolla vaan osallistumisesta ja sosiaalistumisesta kyseiseen työhön ja siihen, mitä tarkoittaa olla kyseisen alan edustaja (Dannels 2002, 265).

Tässä tutkimuksessa ajatellaan, että *työssä oppiminen ja vuorovaikutusosaamisen kehittyminen on lähtökohtaisesti kontekstuaalista*. Eri ammattialoilla ja työympäristöissä on erilaisia oppimisen mahdollisuuksia ja myös erilaisia vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia, jotka vaikuttavat osaltaan siihen, mitä opitaan ja miten oppiminen tapahtuu. Vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ei kuitenkaan pidetä ympäristön sanelemana passiivisena prosessina, vaan tutkimuksessa ajatellaan, että myös yksilöt tavoitteineen, tulkintoineen, mieltymyksineen ja valintoineen vaikuttavat siihen, miten ja millaiseksi vuorovaikutusosaaminen kehittyy. Koska tässä tutkimuksessa tarkastellaan vuorovaikutusosaamisen kehittymistä nimenomaan tutkijoiden työssä, seuraavaksi tarkastellaan, millaisen kontekstin tutkijoiden työ luo oppimiselle ja vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle. Lisäksi kootaan yhteen, mitä tutkijoiden työssä oppimisesta ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisestä on jo tutkittu.

Vaikka tutkijoiden työ ei ole oppimisen ja vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kontekstina yhtenäinen ja selvärajainen, voidaan siitä löytää joitain yhteisiä piirteitä. Tutkijoiden työssä oppimisessa on ensinnäkin kysymys aikuisten oppimisesta. Tutkijoiden työtä voidaan luonnehtia myös merkityskeskiseksi, tietointensiiviseksi ja symbolianalyttiseksi työksi. Merkityskeskisille työkulttuureille on ominaista, ettei oppiminen ole työstä erillinen toiminto vaan tuottavan toiminnan ydin ja työn uusi muoto (Kostiainen 2003, 93). Tutkijat ovat lisäksi korostaneet, että koska tietointensiiviselle ja symbolianalyttiselle työlle on ominaista jatkuva muutos, kompleksisuus ja epävarmuus ja koska asiantuntijana pysyminen edellyttää jatkuvaa uuden oppimista, tietotyötä tekevien työntekijöiden on kyettävä oppimaan jatkuvasti (ks. esim. Tynjälä 2003). Oppiminen onkin erottamaton osa tutkijoiden työtä, ja työn sisällöt liittyvät vahvasti oppimiseen ja uuden tiedon tuottamiseen. Näin ollen työssä oppimista voidaan pitää sekä tutkijoiden työnä että työssä menestymisen edellytyksenä.

Tutkijoiden työtä voidaan pitää monikontekstuaalisena työnä, jolle on ominaista jatkuva erilaisten kontekstuaalisten rajojen ylittäminen, kuten erilaisten kansallisten, tieteenalojen välisten sekä eri ammattialojen välisten rajojen ylittäminen. Tästä näkökulmasta tutkijoiden työ luo työssä oppimiselle ja vuorovaikutusosaamisen kehittämiselle monipuolisen mutta myös haastavan kontekstin. Erilaiset kontekstuaaliset rajat yhdistävät käytäntöyhteisöjä ja tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia oppimiselle kuin yhteisöjen sisällä on (Wenger 2000, 233–234). Toisaalta rajanylitykset luovat myös haasteita ja jännitteitä työssä oppimiselle (Puonti 2004, 90; Toiviainen & Hänninen 2006, 238) ja monipuolistavat

tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia. Tutkijoiden työ on usein päätöksentekijäistä ja projektiluontoista. Myös tämän voidaan ajatella vaikuttavan tutkijoiden työssä oppimiseen. Tarve työssä oppimiselle voikin syntyä työn ja yhteiskunnan muuttumisen lisäksi työnantajan tai työpaikan vaihtumisesta: yksilöt eivät tee enää samaa työtä koko elämänsä ja työtehtävien muuttuessa korostuu myös työssä oppimisen merkitys (Eteläpelto & Collin 2004, 235).

Tutkijoiden oppimisen ja kehittymisen kysymyksiä on tarkasteltu jo monista näkökulmista. Tutkimuksissa on keskitytty usein formaaliin koulutukseen tai tutkijoiden oppimiseen tutkijanuran alkuvaiheessa. Tutkimuksissa on käsitelty vielä tutkijaksi opiskelevien opiskelijoiden oppimista esimerkiksi tarkastelemalla perusopiskelijoiden kokemuksia tutkimuksen tekemisen oppimisesta opiskeluun liittyvillä kursseilla (Murtonen & Lehtinen 2009), tohtoriopiskelijoiden kokemuksia tohtorikoulutuksen aikaisesta oppimisesta ja koulutuksen antamista valmiuksista (Hiltunen & Pasanen 2006) sekä tohtoriopiskelijoiden käsitteitä tiedeyhteisöstään oppimisympäristönä ja itsestään sen jäsenenä (Pyhälto, Stubb & Lonka 2009). Oppimisen kysymyksiä on lähestytty tutkijanuran alkuvaiheessa myös muun muassa tutkimalla opiskelijanoviisien sosiaalistumista oman oppialansa kulttuuriin ja heidän akateemisen identiteettinsä muodostumisesta (Ylijoki 1998) sekä tutkimalla tutkijoiden työssä oppimista aloittelevien tutkijoiden socialisaatioprosessin näkökulmasta (Hakala 2009).

Tutkimuksissa on tarkasteltu myös tutkijoiden informaalia työssä oppimista. Tällöin on tutkittu muun muassa tutkijoiden työssä oppimista liittyen tutkimustyön luonteeseen ja arvoon (Raddon 2011), laadullista tutkimusta tekevien tutkijoiden tutkijantaitojen työssä oppimista (Cassell ym. 2009), tutkimuskohteen yhteisöllistä rakentumista tutkimusryhmissä ja -yhteistyössä (Saari 2003; Saari & Miettinen 2001), tutkimusryhmien oppimista ja kehitystä sekä yksilöiden oppimista ja kehittymistä tutkimusryhmissä (Saari 2003) sekä tutkijoiden oppimista tutkimusyhteistyössä (Haythornthwaite 2006; Solomon ym. 2001). Tutkimuksia on tehty tutkimalla sekä toisten tutkijoiden työssä oppimista (ks. esim. Raddon 2011; Saari 2003) että refleктоimalla esimerkiksi oman tutkimusryhmän oppimista (ks. esim. Solomon ym. 2001) tai omaa ammatillista kasvua tutkijana ja tutkijaksi (ks. esim. Tapani 2006). Vaikka tutkijoiden informaalia työssä oppimista on jo tutkittu, tutkijoiden työtä on kuitenkin lähestytty usein esimerkiksi tiedon tuottamisen näkökulmasta, ei niinkään yksilöiden tai organisaatioiden oppimisen näkökulmasta (Saari 2003, 37).

Tutkimuskirjallisuuden perusteella tiedetään, että *tutkijoiden työssä oppiminen on pitkälti informaalia oppimista* (ks. esim. Raddon 2011) ja että *vuorovaikutuksella on tutkijoiden työssä oppimisessa keskeinen rooli*. Tutkijat oppivat ammattinsa harjoittelemalla, havainnoimalla ja keskustelemalla kokeneempien tutkijoiden ja ohjaajiensa kanssa (Hara ym. 2003, 957). Vuorovaikutus ja yhteistyö tutkimusryhmän sisällä ja erilaisten sidosryhmien edustajien kanssa on tärkeää niin tutkijoiden luovuuden kuin oppimisen kannalta (Saari 2003), ja uutta luova oppiminen edellyttääkin vuorovaikutusta ja verkostoitumista tiedeyhteisössä sekä yhteistä tiedonrakentelua (Pyhälto & Soini 2006). Lisäksi tutkimuskirjallisuudessa on tuotu esille, että *omakohtaiset kokemukset ovat tärkeitä tutkijoiden työssä*

oppimisessa. Vaikka tutkimuksen tekemiseen ja tutkimustaitojen kehittämiseen on olemassa runsaasti opaskirjoja ja esimerkiksi haastattelutaitoja ja tieteellisen kirjoittamisen taitoja voi oppia lukemalla menetelmäkirjoja ja osallistumalla erilaisille kursseille, tutkimuksissa on korostettu omakohtaisen käytännön kokemuksen merkitystä tutkijantaitojen kehittämisessä (ks. esim. Cassell ym. 2009).

Tutkijat oppivat työssään myös monenlaisia viestintään ja vuorovaikutukseen liittyviä sisältöjä, kuten yhteistyötaitoja (Hakala 2009). Tutkijat kertovat oppineensa tieteidenvälisessä tutkimusyhteistyössä uusien tietojen, tutkimusmenetelmien ja tutkimuksen tekemisen tapojen lisäksi muun muassa työskentelemään tutkimusryhmissä ja luomaan vuorovaikutussuhteita, kirjoittamaan ja neuvottelemaan yhdessä sekä käyttäytymään työnsä ja akateemiselle yhteisölle ominaisella tavalla (Haythornthwaite 2006). Vaikka tiedetään, että vuorovaikutus on tutkijoiden työssä tärkeää niin työn tekemisen kuin työssä oppimisen kannalta ja että tutkijat oppivat työssään monenlaisia viestintään liittyviä sisältöjä, tutkijoiden työssä oppimista on tutkittu toistaiseksi varsin vähän vuorovaikutusosaamisen kehittymisen näkökulmasta. Koska oppimisen sisältöä voidaan pitää yhtenä oppimisen kontekstitekijänä (Grossman & Stodolsky 1999), on tutkijoiden työssä oppimista tarpeen tarkastella myös keskittymällä nimenomaan tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen ja informaaliin työssä oppimiseen. Tutkijoiden työ luo hedelmällisen ja perustellun kontekstin työssä oppimisen ja vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tarkastelulle, sillä sekä oppiminen että vuorovaikutus ovat erottamattomia osia tutkijoiden työtä: tutkijoiden työ on pitkälti oppimista ja vuorovaikutusta.

Osaamisen kehittymisen tutkimus edellyttää sitä ympäröivän työn ja toimintaympäristön analyysia (Leppänen 2004, 156). Tutkijoiden työn tarkastelu on tärkeää ensinnäkin sen vuoksi, että kontekstitekijät voivat joko edistää tai ehkäistä vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja työssä oppimista. Esimerkiksi tekninen työnjako, työtehtävät ja työn muotoilu, työnjohto, valvonta ja päätöksentekojärjestelmät, palkkaus- ja palautejärjestelmät, koulutus- ja kehittämisjärjestelmät sekä työelämän suhteet, organisaatiokulttuuri ja mikropolitiikka voivat vaikuttaa työssä oppimiseen joko sitä edistäen tai ehkäisten (ks. koontia Koski 2007, 92–103). Koska vuorovaikutusosaaminen on kontekstuaalista (ks. esim. Spitzberg 2000) ja koska myös viestinnän oppiminen ja vuorovaikutusosaamisen kehittyminen (ks. esim. Dannels 2001; Jablin & Sias 2001) sekä työssä oppiminen on kontekstuaalista (ks. esim. Collin 2005; Erautl 2010; Marsick 2009), tutkijoiden työlle ominaisten piirteiden jäsentäminen on tarpeen myös itse vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen ilmiöiden ymmärtämisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa pidetäänkin välttämättömänä lähtökohtana sen kontekstin huomioimista, missä vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja työssä oppimista kulloinkin tarkastellaan.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tutkijoiden työssä. Tutkimusta on ohjannut halu ymmärtää vuorovaikutusosaamisen ilmiötä ja ominaisluonnetta tutkijoiden työssä ja tutkijoiden työssä tapahtuvaa vuorovaikutusosaamisen kehittymistä. Tutkimuksen tekemistä on motivoinut lisäksi pyrkimys osallistua tutkijoiden työtä ja työssä oppimista koskevaan keskusteluun puheviestinnän näkökulmasta lisäämällä tietoa tutkijoiden vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä. Vaikka vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen ovat kiinnostavia ja tärkeitä teemoja työelämässä, vuorovaikutusosaamisen ja työssä oppimisen tutkimustraditiot ovat säilyneet erillisinä (Laajalahti 2007, 342). Koska tutkimusaloilla on kuitenkin paljon annettavaa toisilleen, tutkimuksen taustalla on ollut myös toive lähentää vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen sekä työssä oppimisen tutkimustraditioita ja lisätä tutkimusalojen vuoropuhelua.

Tutkimusaihetta lähestytään tutkijoiden näkökulmasta selvittämällä, millaisia kokemuksia tutkijoilla on vuorovaikutusosaamisesta ja vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä työssään ja miten tutkijat merkityksentävät vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä työssään – osana ja osaksi työtään. Tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita esimerkiksi tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen tason arvioinnista tai vuorovaikutusosaamisessa ulkoisesti havaittavien muutosten mittaamisesta, vaan kiinnostus kohdistuu tutkijoiden omiin kokemuksiin ja henkilökohtaisiin merkityksenantoihin: siihen, millaisena tutkimuskohde näyttäytyy tutkijoiden itsensä kokemana ja kuvaamana. Tutkimuksella on kaksi tavoitetta, joista molempiin pyritään laadullisen tutkimusotteen avulla.

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena on *ymmärtää vuorovaikutusosaamisen ilmiötä tutkijoiden työssä kuvaamalla ja jäsentämällä tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisesta työssään*. Tutkimuksessa tarkastellaan vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia ja pyritään rakentamaan ymmärrystä siitä, millaista vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työ edellyttää ja millaisissa tutkijoiden työn vuoro-

vaikutussuhteissa, tilanteissa ja työtehtävissä vuorovaikutusosaaminen on erityisen keskeistä. Lisäksi haetaan vastauksia siihen, mitä tutkijat ylipäänsä pitävät vuorovaikutusosaamisena työssään ja millaisia merkityksiä vuorovaikutusosaaminen saa heidän kerronnassaan. Tutkimuksessa pyritään hahmottamaan niitä tutkijoiden työssä tapahtuneita vuorovaikutusta koskevia muutoksia ja työssä keskeiseksi koettuja epäkohtia ja jännitteitä, jotka luovat erityisiä haasteita tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle ja määrittävät osaltaan, mistä vuorovaikutusosaamisessa on tutkijoiden työssä kysymys. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös vuorovaikutusosaamisen koetusta tärkeydestä ja roolista ja pyritään lisäämään ymmärrystä vuorovaikutusosaamisen ja sen puutteen seurauksista sekä vuorovaikutusosaamisen ja ammattiosaamisen suhteesta tutkijoiden työssä. Tutkimuksen ensimmäinen tavoite konkretisoituu seuraavan tutkimuskysymyksen ja sitä tarkentavien alakysymysten muotoon:

1. *Mitä vuorovaikutusosaaminen on tutkijoiden työssä?*
 - Millaista vuorovaikutusosaamista tutkijat tarvitsevat työssään?
 - Keiden kanssa, missä ja mihin tutkijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista?
 - Miten tutkijat merkityksentävät vuorovaikutusosaamista työssään?
 - Miten vuorovaikutuksen muutokset, epäkohdat ja jännitteet määrittävät vuorovaikutusosaamisen erityisluonnetta tutkijoiden työssä?
 - Mikä on vuorovaikutusosaamisen koettu tärkeys ja rooli tutkijoiden työssä?

Tutkimuksen toisena tavoitteena on *ymmärtää tutkijoiden työssä tapahtuvaa vuorovaikutusosaamisen kehittymistä kuvaamalla ja jäsentämällä tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä työssään*. Vaikka tutkimuksen tavoitteena ei ole mitata tutkijoiden vuorovaikutusosaamista, tutkimuksessa käsitellään tutkijoiden näkemyksiä vuorovaikutusosaamisen tasosta ja kehitystarpeista työssään. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, millaisia attribuutioita eli selityksiä tutkijat antavat vuorovaikutusosaamiselle tai sen puutteelle ja millaisena he näkevät vuorovaikutusosaamisen kehitymis- ja kehittämismahdollisuudet. Näiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisen lähtökohtien lisäksi tutkimuksessa pyritään lisäämään ymmärrystä vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä työssä oppimalla. Tutkimuksessa tarkastellaan tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisältöjä ja kohteita sekä tutkijoiden tapoja merkityksentää vuorovaikutusosaamisen kehittymistä työssään. Tutkimuksessa ollaan myös kiinnostuneita vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle otollisista oppimisen olosuhteista ja oppimistavoista ja haetaan vastauksia siihen, millaiset tekijät ovat yhteydessä tutkijoiden vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen. Lisäksi tutkimuksessa pyritään ymmärtämään vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvien oppimiskokemusten luonnetta ja laadullisia ulottuvuuksia: tutkimuksessa tarkastellaan vuorovaikutusosaamisen kehittymistä koskevien oppimiskokemusten kestoa ja ajallista sijaintia, oppimiskokemuksiin kytkeytyviä tunteita sekä kokemuksellisesti merkittävien oppimiskokemusten ominaispiirteitä. Tutkimuksen toiseen tavoitteeseen haetaan vastauksia seuraavan tutkimuskysymyksen ja sitä täsmentävien alakysymysten avulla:

2. *Miten vuorovaikutusosaaminen kehittyy tutkijoiden työssä?*

- Millaiseksi tutkijat arvioivat vuorovaikutusosaamisen tason työssään?
- Mistä tutkijat selittävät vuorovaikutusosaamisen tai sen puutteen johtuvan?
- Millaiset vuorovaikutusosaamisen sisällöt kehittyvät tutkijoiden työssä?
- Miten tutkijat merkityksentävät vuorovaikutusosaamisen kehittymistä työssään?
- Millaisissa olosuhteissa ja millaisilla tavoilla oppia vuorovaikutusosaaminen kehittyi tutkijoiden työssä?
- Mitkä tekijät edistävät ja ehkäisevät vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tutkijoiden työssä?
- Millaisia oppimiskokemuksia vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyy tutkijoiden työssä?

Tutkimuskysymystä 1 käsitellään tulosluvussa 5 ja tutkimuskysymykseen 2 saatuja tutkimustuloksia työn luvussa 6. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset voivat tarkentua tai jopa kokonaan muuttua tutkimuksen edetessä (Frey, Botan & Kreps 2000, 264; Hakala 2007, 20; Tuomi & Sarajarvi 2009, 150). Myös tämän työn tavoitteet ja tutkimuskysymykset ovat saaneet lopullisen muotonsa tutkimusprosessin edetessä. Tutkimusaineistoa lähdettiin keräämään melko laajojen tutkimustehtävien ohjaamana, ja tutkimuskysymykset täsmentyivät edellä esitettyyn muotoon vasta tutkimusaineistoon tutustumisen ja aineiston alustavan analyysin myötä. Kooten voidaankin sanoa, että tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset muokkautuivat lopulliseen asuunsa taustakirjallisuuden ja tutkimusaineiston vuoropuhelun sekä tutkijan oman harkinnan kautta.

Tutkimuksen tavoitteet nousevat hermeneuttis-praktisesta tiedonintressistä (ks. Habermas 1972, 308–311), ja tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää tutkimuskohdetta ilman suoranaista pyrkimystä asioiden kontrolloimisesta, muuttamisesta tai kehittamisestä. Toisin sanoen tutkimuksen motivaatioksi on riittänyt uuden tiedon tuottaminen: tutkittavien ilmiöiden yksityiskohtainen kuvaaminen ja mahdollisimman syvälinen ymmärtäminen. Tästä huolimatta tutkimuksen taustalla on ollut myös toive lisätä tutkimustietoa vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä, jotta tuota ymmärrystä voitaisiin jatkossa hyödyntää esimerkiksi viestinnän formaalin koulutuksen, tutkimusympäristöjen ja tohtorikoulutuksen kehittämisessä. Tutkimustiedon soveltaminen käytäntöön ei ole kuitenkaan tämän tutkimuksen varsinainen lähtökohta.

4.2 Tieteenfilosofiset lähtökohdat ja tutkimusmenetelmä

Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä voidaan tarkastella monenlaisista näkökulmista ja tutkia monenlaisin tutkimusmenetelmin. Tässä tutkimuksessa tutkimusaihetta lähestytään laadullisen tutkimusotteen avulla tarkastelemalla tutkijoiden kokemuksia ja henkilökohtaisia merkityksenantoja. Tutkimuksessa nojataan filosofisen hermeneutiikan lähtökohtiin kokemusten ja niiden kuvauksien tarkastelussa. Tutkimusmenetelmänä käytetään teemakirjoittamista.

Laadullinen tutkimusote tutkimuksen lähtökohtana

Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä lähestytään laadullisen tutkimusotteen avulla, koska tutkimuksessa halutaan kuvata ja ymmärtää tutkimuskohdetta tutkittavien näkökulmasta tarkastelemalla kokemuksia ja merkityksiä, joita tutkittavat itse aiheeseen liittävät. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti myös tässä tutkimuksessa pyritään siis ymmärtämään, miten ihmiset kokevat, tulkitsevat, ymmärtävät ja tuottavat sosiaalista todellisuutta. Laadulliseen tutkimusotteeseen päädyttiin myös sen vuoksi, ettei tutkimusaiheesta ollut paljon aiempaa tutkimustietoa. (Denzin & Lincoln 2005, 3; Merriam 2009, 16; Patton 2002, 33; Stake 2010, 15.) Laadullinen aineisto itsessään ei tee tutkimuksesta laadullista tutkimusta (Alasuutari 2007a, 33; Janesick 2000, 387), ja myös tässä tutkimuksessa laadullinen tutkimusote on laajempi lähestymistapa, joka vaikuttaa koko tutkimusprosessiin ja sen aikana tehtyihin valintoihin.

Laadullinen tutkimusote ilmenee tässä tutkimuksessa siten, että tutkittavia ilmiöitä pyritään lähestymään mahdollisimman avoimin mielin ilman etukäteen asetettuja hypoteeseja. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti myös tässä tutkimuksessa tutkimuskohdetta tarkastellaan sen luonnollisessa esiintymisympäristössä, pyritään antamaan tilaa tutkittavien kokemuksille ja merkityksenannoille ja luotetaan kokemusten kautta todennettaviin väitteisiin. Näin ollen tutkimuksen lähtökohtana on tutkimuskohteen monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, jonka aikana tutkija ei määrää, mikä on tärkeää, vaan käsittelee tutkittavien kokemuksia ainutlaatuisina ja pitää yhtäkin tapausta kiinnostavana, vaikka tutkittavien merkityksenannot eivät vastaisikaan oppikirjoissa esitettyjä tai tutkijan omia jäsennyksiä vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä. (Denzin & Lincoln 2005, 3; Eskola & Suoranta 2008, 19–20; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164; Stake 2010, 15, 68.)

Laadullinen lähestymistapa näkyy myös siinä, ettei tutkimuksessa olla kiinnostuneita asioiden määrästä, esiintymistiheydestä tai yleisyydestä eikä tutkimuksessa pyritä lähtökohtaisesti tuottamaan tutkimuskohteesta tilastollisesti yleistettävää tietoa vaan keskitytään merkitykseen, joka tutkittavilla ilmiöillä on omassa yhteydessään (Denzin & Lincoln 2005, 10; Eskola & Suoranta 2008, 61; Frey, Botan & Kreps 2000, 19–20; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Vaikka tavoitteena on näin ollen tutkittavien ilmiöiden kokonaisvaltainen ymmärtäminen juuri tietyssä kontekstissa, tutkimuksen taustalla on toive lisätä ymmärrystä vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä sekä ihmisestä puheviestinnän oppijana yleisemminkin. Tutkimuksessa pyritään siis tuottamaan yksittäisten tutkijoiden kokemusten tarkastelun kautta myös yleisempää ymmärrystä ilmiöiden luonteesta ja erilaisista kokemisen tavoista ja mahdollisuuksista.

Laadullinen tutkimus ei ole yhtenäinen ja selvärajainen tutkimusperinne, vaan se pitää sisällään erilaisia suuntauksia, teoriaperinteitä, tieteenfilosofisia lähtökohtia, tutkimusmenetelmiä ja aineiston analyysitapoja – erilaisia tapoja tehdä tutkimusta, joilla on kuitenkin kaikilla samantyyppisiä lähtökohtia ja tavoitteita (Denzin & Lincoln 2005, 2; Merriam 2009, 21; Schwandt 2000, 189; Silverman 2006, 33). Tässä tutkimuksessa laadullinen tutkimusote yhdistyy filosofisen hermeneutiikan suuntaukseen ja tieteenfilosofisiin lähtökohtiin.

Filosofinen hermeneutiikka tieteenfilosofisena viitekehystenä

Hermeneutiikka on laaja ja useita erilaisia traditioita sisältävä kokonaisuus, jossa ymmärtäminen, merkitys ja tulkinta nousevat tutkimuksen teon keskeisiksi käsitteiksi. Hermeneutiikasta voidaan erottaa erilaisia suuntauksia, jotka eroavat toisistaan lähtökohtaisesti sen suhteen, miten niissä suhtaudutaan totuuteen ja tiedon olemukseen ja miten niissä nähdään hermeneutiikan rooli tuon tiedon tavoittelussa. Tämän tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat pohjautuvat filosofiseen hermeneutiikkaan, jonka keskeisimpiä edustajia ovat saksalaiset filosofit Martin Heidegger (1889–1976) ja Hans-Georg Gadamer (1900–2002). Siinä missä traditionaalissa hermeneutiikassa, jonka merkittävimpiä edustajia ovat Friedrich Schleiermacher (1768–1834) ja Wilhelm Dilthey (1833–1911), ajatellaan, että tutkijan on mahdollista löytää objektiivinen totuus, päätyä oikeaan tulkintaan ja löytää tekstin alkuperäinen merkitys hermeneuttisten menetelmien avulla, ja siinä missä kriittisessä hermeneutiikassa, jonka tunnetuin edustaja on Jürgen Habermas (synt. 1929), pyritään ”väärän” tietoisuuden paljastamiseen ja ymmärtämistä hämärtävien ennakkoluulojen poistamiseen, tässä tutkimuksessa ei uskota objektiivisen tiedon ja tulkinnan mahdollisuuteen vaan ajatellaan filosofisen hermeneutiikan mukaisesti, että tutkijan ennakkoluulot ja esiymmärrys vaikuttavat väistämättä tulkintaan – ja tekevät ymmärtämisestä itse asiassa ylipäättään mahdollista. (Ks. koonteja esim. Koski 1995, 32–38; Kusch 1986, 11; Moss 1994, 7; Peters & McCormick 2008.)

Hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tutkimukseen tutkittavien kokemuksien ilmaisujen sekä ilmaisujen merkityksen tulkinnan ja ymmärtämisen tarpeen myötä (Laine 2010, 31). Ymmärtämisen ja tulkitsemisen kysymysten lähestyminen hermeneuttisesta näkökulmasta heijastuu tutkimukseen kuitenkin myös eksistentiaalis-ontologisessa mielessä, eikä se rajoitu pelkästään tutkimuksen epistemologisten eli tieto-opillisten ja metodologisten eli menetelmäopillisten kysymysten tasolle. Ymmärtäminen nähdäänkin samaan aikaan sekä olemisen että tietämisen tapana. (Schwandt 2000, 194; Tontti 2005, 77.) Myös tässä tutkimuksessa ajatellaan, etteivät ymmärtäminen ja tulkinta kuulu vain tieteentekoon vaan että ne ovat osa jokapäiväistä elämää. Näin ollen inhimillisen olemassaolon nähdään olevan jatkuvaa itsen ja ympäristön tulkitsemista sekä merkitysten luomista ja ymmärtämisen osallisuutta yhteiseen merkitykseen. (Gadamer 2005, 30; Tontti 2001, 223.)

Tutkimuksessa ajatellaan gadamerilaisittain, ettei ymmärtäminen perustu tutkittavien pään sisälle pääsemiseen tai heidän kokemuksiensa uudelleen elämiseen vaan että ymmärtäminen tapahtuu kielen kautta ja pohjautuu tulkintaan. Tätä ymmärrettävien ja ymmärtäjän, tutkittavien ja tutkijan vuoropuheluun perustuvaa prosessia voidaan kuvata metaforan *horisonttiensulautuminen* avulla. Tulkittavilla ja tulkitsijalla on aina omat horisonttinsa, ja ymmärtäminen tähtää näiden tulkintahorisonttien yhteensulautumiseen. Tutkijan ymmärtämän merkityksen ei ajatella kuitenkaan koskaan voivan olla identtinen tutkittavien alkuperäisten merkitysten kanssa. Tutkimuksessa ajatellaan siis, että hermeneuttisessa ymmärtämisessä on kysymys kielen avulla tapahtuvasta vuorovaikutuksesta tutkittavien ja tutkijan ymmärryshorisonttien välillä. (Gadamer 2005;

ks. lisäksi Koski 1995; Oravakangas 2009; Tontti 2001.) Vaikka kielen rooli ymmärtämisen lähtökohtana nähdään näin ollen ensiarvoisen tärkeänä, tutkimuksessa ajatellaan Kuschin (1986, 229) esittämän kritiikin tavoin, että ymmärtämisen yhteyteen kuuluu myös ei-kiellellistä ymmärtämistä ja ajattelua.

Hermeneuttinen ymmärtäminen on aineistolähtöistä, ja yksi sen keskeisimmistä käsitteistä on *hermeneuttinen kehä* tai spiraali, joka kuvaa ymmärtämisen tapaa ja etenemistä. Siljanderin (1988) mukaan hermeneuttisen kehän merkitys voidaan jakaa kolmeen pääperiaatteeseen, joiden avulla ymmärtämisprosessia myös tässä tutkimuksessa jäsennetään. Ensinnäkin ymmärtämisen ja tiedonmuodostuksen ajatellaan olevan spiraalimainen prosessi, jolla ei ole absoluuttista alkua: ymmärtäminen ei voi koskaan lähteä tyhjästä vaan kaiken uuden ymmärtämisen taustalla vaikuttaa jo olemassa oleva esiymmärrys. Tutkijalla on aina tutkimuskohteena olevista ilmiöistä jokin ennakkokäsitys, joka vaikuttaa ymmärtämisprosessiin. Tulkinnan edetessä tämä esiymmärrys kuitenkin muuttuu ja vaikuttaa uusiin tulkintoihin, jotka puolestaan muovaavat uutta ymmärrystä. Ymmärtämisen nähdään siis etenevän kehämäisenä liikkeenä, jonka aikana tutkijan ymmärryksen ajatellaan voivan korjautua ja syventyä ja joka lähtee aina liikkeelle tietyistä lähtökohdista ja palaa takaisin niiden ja ymmärtämisprosessin aikana syntyneiden uusien ajatuksellisten lähtökohtien tarkasteluun ja tulkintaan. (Siljander 1988, 115–119; Varto 1992, 69.)

Ennakkoluulon käsitteeseen liitetään usein kielteisiä konnotaatioita: ennakkoluulojen ajatellaan olevan perusteettomia ja yksipuolisia ymmärtämistä ja tulkintaa häiritseviä käsityksiä. Vaikka myös tässä tutkimuksessa ajatellaan, että omien lähtökohtien tunnistaminen ja tunnustaminen sekä kriittinen ja reflektiivinen tarkastelu on ymmärtämiseen tähtäävässä tutkimuksessa ensiarvoisen tärkeää, etteivät ennakkoluulot estäisi ymmärtämistä, ennakkoluuloja ei nähdä yksioikoisesti pahoina tai jonain, josta pitäisi tai voisi koskaan päästä kokonaan eroon. Sen sijaan tutkimuksessa ajatellaan filosofisen hermeneutiikan mukaisesti, että ennakkoluulot ovat itse asiassa ymmärtämisen ja tulkinnan kannalta välttämättömiä: ne ovat edellytys, että tulkintaprosessi voi hermeneuttisessa kehässä ylipäätään käynnistyä. (Schwandt 2000, 194–195; 2007, 21; Tontti 2001, 225; 2005, 61.) Tutkimuksessa ajatellaan siis, ettei tutkija voi koskaan täysin vapautua ennakkoluuloistaan ja että jonkinlainen esituttuus on merkitysten ymmärtämisen perusedellytys (Laine 2010, 33; Moilanen & Rähä 2010, 52). Vaikka tutkimuksessa pyritään lähestymään tutkimuskohdetta mahdollisimman avoimin mielin, tutkimuksessa ajatellaan, ettei tutkimuskohdetta ole koskaan mahdollista lähestyä täysin tyhjin mielin (Janesick 2000, 384). Tutkimuksessa pyritään kuitenkin tiedostamaan ja huomioimaan omat ennako-oletukset tutkimuskohteesta: käytännössä tämä näkyi esimerkiksi siinä, että omia ennako-oletuksia pohdittiin ja kirjoitettiin muistiin koko tutkimusprosessin ajan.

Toinen hermeneuttiseen kehään liittyvä ajatus on, ettei tulkintaprosessilla ole myöskään absoluuttista päätepistettä vaan että tulkinta on aina jollain tapaa keskeneräinen. Hermeneuttista kehää onkin kutsuttu myös hermeneuttiseksi spiraaliksi, koska käsitteen on ajateltu kuvaavan paremmin sitä, että tulkinnassa on aina mahdollista päästä eteenpäin ja sitä voidaan aina syventää. Myös täs-

sä tutkimuksessa ajatellaan, ettei tutkittavien merkitysten maailmaan voi koskaan päästä täysin sisälle, ja pyrkimyksenä onkin sen sijaan päästä riittävän lähelle. (Siljander 1988, 115–119; Varto 1992, 59.) Koska ymmärtäminen ei voi koskaan tulla täydelliseksi, hermeneuttisessa ymmärtämisessä ajatellaan olevan aina kysymys ”paremmin ymmärtämisestä” (Oravakangas 2009, 266–267). Hermeneuttista kehää ja tulkinnan keskeneräisyyttä ei kuitenkaan pidetä ongelmana vaan mahdollisuutena ja hedelmällisenä syklinä ymmärryksen rakentumisessa (Kakkori 2009, 277). Kolmas tapa lähestyä ymmärtämistä hermeneuttisen kehän käsitteen avulla on viitata ajatukseen, että kokonaisuus määrittää osia ja osat kokonaisuutta. Myös tässä tutkimuksessa ajatellaan, että kokonaisuutta voidaan ymmärtää vain osien ja osia kokonaisuuden valossa ja että tulkinta tapahtuu yksittäisten osien ja kokonaisuuden välisen vuoropuhelun kautta. (Schwandt 2007, 133; Siljander 1988, 115–119; Tontti 2001, 224; 2005, 60.)

Tässä tutkimuksessa hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan laajasti ajatellen tutkimuksellista dialogia tutkijan ja tutkimusaineiston välillä (Laine 2010, 36). Tämä vuoropuhelu tutkijan ja tutkittavien tulkinnan välillä nähdään tutkimuksessa ymmärryksen lähteenä. Filosofisen hermeneutiikan lähtökohtia ja käsitteitä sovelletaan välttämättä koko tutkimusprosessin läpiviemiseen. Tutkimuksessa ei siis tavoitella hermeneutiikan avulla eksaktia, normatiivista metodologiaa eikä tutkimuksessa pyritä pelkistämään tulkintaa tiettyjen tulkintasääntöjen yksioikoiseksi seuraamiseksi. Tätä vastoin filosofisen hermeneutiikan lähtökohdat nähdään väljänä tieteenfilosofisena viitekehyksenä ja pyrkimyksenä ymmärtää, millaisten edellytysten varassa tutkimuskohteen ymmärtäminen ja tulkinta ylipäätään on mahdollista. (Tontti 2001, 222–223.)

Tutkijan ontologiset ja epistemologiset taustasitoumukset eli uskomukset todellisuuden, tutkittavien ilmiöiden ja tutkimuksella saatavan tiedon luonteesta sekä tutkijan mahdollisuuksista saada tutkimuskohteesta tietoa vaikuttavat siihen, miten tutkija ymmärtää ja lähestyy tutkimuskohdetta, millaisiin metodologisiin ratkaisuihin hän päätyy ja millaisena hän tutkittavat ilmiöt käsittää. Filosofisen hermeneutiikan lähtökohdat näkyvät tämän tutkimuksen *ontologisissa taustaoletuksissa* siten, ettei tutkimuskohteena olevaa todellisuutta pidetä objektiivisena vaan koettuna ja tulkittuna ja siten aina subjektiivisena ja luonteeltaan moninaisena. Tässä mielessä tutkimuksen ontologisilla oletuksilla on yhtymäkohtia myös tulkinnalliseen ja konstruktivistiseen paradigmaan. (Denzin & Lincoln 2005, 5, 22; Guba & Lincoln 2005, 193–195; Merriam 2009, 11; Patton 2002, 134.) Vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen ilmiöiden ajatellaan edellyttävän kokevia ja tulkitsevia yksilöitä ja niistä ajatellaan siten voivan olla useita erilaisia ”yhtä oikeita” tulkintoja. Vaikka tutkimuksessa ajatellaan, että tutkimuskohteena oleva todellisuus on suhteellista eikä kaikille yksi ja sama, todellisuuden itsessään ajatellaan olevan monikerroksinen. Tutkimuksessa ajatellaan siis, että todellisuutta ja sen entiteettejä voidaan sekä havainnoida että tulkita, mutta keskitytään tarkastelemaan sitä ihmisten henkilökohtaista ja välistä sosiaalisen todellisuuden kerrosta, joka rakentuu yksilöiden kokemuksista ja tulkinnoista. Tässä mielessä tutkimuksen taustalla olevat ontologiset oletukset ei-

vät olekaan ehdottomia kannanottoja todellisuuden ja tutkittavien ilmiöiden luonteesta vaan pikemminkin tutkimuksen näkökulma- ja rajausvalintoja.

Yhtymäkohdat filosofisen hermeneutiikan kanssa konkretisoituvat tämän tutkimuksen *epistemologisissa taustaoletuksissa* siten, että tutkimuksen tuottaman tiedon ajatellaan olevan subjektiivista ja tutkijasta riippuvaista. Koska tutkijan ja tutkimuskohteen nähdään olevan erottamattomasti yhteydessä ja ymmärtämisen tulkintaa tutkijan omasta horisontista käsin, tutkimuksessa ei tavoitella objektiivista totuutta tai yhtä ”oikeaa” tulkintaa. Sen sijaan ennakkoluuloja pidetään tutkijan ajattelun ja olemisen välttämättöminä perusehtoina, jotka estävät perinteisessä mielessä objektiivisen ja neutraalin tiedon saamisen tutkimuskohteesta. Filosofisen hermeneutiikan mukaisesti tässä tutkimuksessa ei myöskään ajatella, että merkitys olisi olemassa ja että se löydetäisiin ja uudelleen rakennettaisiin vaan että – Kuschin (1986, 123) sanoin – ”tulkitsija on aina yhtä hyvin luoja kuin löytäjä”. (Perttula 2008, 144; Schwandt 2000, 194–195; Tontti 2001, 225, 235.) Tutkimuksessa pyritään kuitenkin tiedostamaan tämä subjektiivisuus ja huomioimaan tutkijan suhde todellisuuteen, jota hän tutkii ja samalla myös tuottaa (Clandinin & Connelly 1994, 418; Janesick 2000, 385). Koska vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen ilmiöitä lähestytään koettuina ja tulkituina, tutkimuksessa ajatellaan, että niistä voidaan saada parhaiten tietoa kysymällä ihmiseltä itseltään. Ihminen, hänen kokemuksensa, merkityksenantonsa, tulkintansa ja ymmärryksensä nähdäänkin ensisijaisena vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä koskevana tiedon lähteenä ja siten tärkeänä tutkimuskohteena. Kokemuksien tutkimisen nähdään siis olevan perusteltua, koska vain niiden avulla voidaan saada tietoa tutkittavien omasta todellisuudesta.

Tutkimuksen epistemologisilla oletuksilla on yhteyksiä myös konstruktivistiseen paradigmaan. Filosofisen hermeneutiikan tavoin myös konstruktivistisessä paradigmassa ajatellaan, ettei todellisuudesta ole mahdollista saada objektiivista tietoa ja että tieto luodaan tutkijan ja tutkittavien välisessä vuorovaikutuksessa. Myös tässä tutkimuksessa ajatellaan konstruktivistisen paradigman mukaisesti, että tieto rakentuu tutkijan aiempien tietojen varaan eikä havaitsemista ja ymmärtämistä täten pidetä koskaan puhtaina vaan ajatellaan, että uudet tiedot suhteutetaan aina vanhaan tietoon. Siinä missä konstruktivistisessä paradigmassa tieto nähdään ihmisten konstruoimana, filosofisessa hermeneutiikassa ja tässä tutkimuksessa ajatellaan kuitenkin, että merkitykset pikemminkin neuvotellaan kuin rakennetaan. (Guba & Lincoln 2005, 193–195; Patton 2002, 96; Schwandt 2000, 194–195; Stake 2010, 66.)

Kokemuksien tutkiminen

Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä lähestytään *tutkittavien kokemana*. Tällöin on aiheellista määritellä, mitä kokemuksella tarkoitetaan: mitä tutkitaan, kun tutkitaan kokemusta? (Perttula & Latomaa 2008, 9.) Kokemuksien ajatellaan olevan tajunnallinen tapa merkityksentää niitä todellisuuksia, joihin ihminen on suhteessa (Perttula 2008, 149). Kokemus sisältää sekä kokevan ja tajuaavan subjektin ja hänen tajunnallisen toimintansa että koetun objektin eli kohteen, johon tuo toiminta suuntautuu, ja kokemuksella viitataan merkityssuhteeseen.

seen näiden välillä (Marton & Booth 1996, 537; Perttula 2008, 116–117; Syrjälä ym. 1994, 116). Kokemuksella tarkoitetaan siis ihmisen kokemuksellista ja mielellistä suhdetta omaan todellisuuteensa: itseensä ja maailmaan, jossa hän elää (Laine 2010, 29; Rauhala 2005, 160).

Ihmisten mielenmaailmaan mahtuu monenlaista ainesta, johon viitataan kirjallisuudessa monenlaisin ilmaisin. Tutkimuksissa voidaan tarkastella esimerkiksi kokemuksia, käsityksiä, näkemyksiä, uskomuksia, ajatuksia, mielipiteitä, mielikuvia, tunteita, asenteita, arvostuksia, arviointeja, selityksiä, ennakoiteja, arvauksia, havaintoja ja aistimuksia. Näiden erottaminen on usein jo käsitteelliselläkin tasolla mutta etenkin tutkimuksen käytännön tasolla hankalaa. Tässä tutkimuksessa erotetaan, että kokemukset ovat aina jotain omakohtaista, itse koettua, elettyä ja läpikäytyä, kun taas *käsitykset* eivät ole useinkaan omakohtaisia vaan lähtöisin yhteisöstä ja muotoutuneet esimerkiksi median, kasvatuksen, opetuksen ja sosialisoinnin kautta (Laine 2010, 38). Tutkittaviin ilmiöihin liittyvien kokemusten ja käsityksien ajatellaan kertovan osittain eri asioista ja lisäävän tutkimuskohteesta erilaista ymmärrystä. Laineen (2010, 38–39) mukaan käsitykset kertovat usein pikemminkin yhteisön perinteisistä ja tyyppillisistä tavoista ajatella maailmaa kuin tutkittavien itsensä kokemasta elämästä. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan tutkittavien omista kokemuksista mutta ajatellaan, että tutkimusaineisto heijastelee väistämättä myös tutkijoiden keskuudessa ja laajemminkin yhteiskunnassa vallitsevia, kollektiivisesti jaettuina käsityksiä vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä. Tätä ei kuitenkaan pidetä siinä mielessä ongelmana, että myös tutkittavien kokemusten tarkastelun kautta pyritään lisäämään ymmärrystä tutkijoiden eli tietyn yhteisön jäsenten ajattelutavoista ja tutkittavien ilmiöiden luonteesta.

Kokemuksista ja käsityksistä puhutaan usein eri tavoin (Laine 2010, 38–39). Myös omakohtaisia kokemuksia voidaan kuvata monella tapaa. Kokemuksia voidaan muistaa ja kuvata sekä yleistäen että yksittäisten esimerkkien avulla. *Kokemusyleistykset* ovat skemaattisia kuvauksia siitä, mitä kerrottuun ilmiöön katsotaan tavallisimmin kuuluvan, voivan kuulua tai toivottavan kuuluvan, kun taas *kokemuskertomukset* ovat yksityiskohtaisempia tapahtuneiden asioiden kuvauksia ja siten eräänlaisia kokemusten esimerkkitapauksia. (Apo 1995, 180–181.) Vaikka sekä kokemusyleistykset että kokemuskertomukset pohjautuvat omakohtaisiin kokemuksiin, on etenkin kokemusyleistyksien ja käsityksien erottaminen käytännössä vaikeaa. Vaikka kokemusten erottamista muusta mielenmaailman aineksesta ja yleisemmistä käsityksistä pidetään tässä tutkimuksessa käytännössä mahdollisena tai vähintäänkin epäluotettavana, tutkimuksessa puhutaan selkeyden vuoksi vain tutkittavien kokemusten tutkimisesta. Tutkimuksessa pyritään ohjaamaan tutkittavia kuvaamaan nimenomaan omakohtaisia kokemuksiaan kiinnittämällä aineistonkeruun aikana huomiota omiin sanavalintoihin. Lisäksi kiinnitetään huomiota tutkimuksen kohdejoukon valintaan, ja aineisto kerätään tutkijoilta, joilla voidaan olettaa olevan vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä myös omakohtaisia kokemuksia.

Kokemusten tutkiminen on merkityssisältöjä ymmärtävää, ja tutkittaessa kokemuksia tutkitaan tosiasiaa aina kokemuksille annettu *merkityksiä*. Koska

kokemus muotoutuu sille annettavien merkitysten mukaan, ovat merkitykset tämänkin tutkimuksen varsinainen kohde. (Ks. esim. Laine 2010, 29.) Merkityskäsitettä käytetään kirjallisuudessa monessa merkityksessä (Alasuutari 2007a, 59; Rauhala 2005, 166; Schwandt 2007, 185–187). Tässä tutkimuksessa ajatellaan, että merkityksen antaminen on kokemuksen ymmärtämistä eli tietynlaisen tulokinnan laatimista siitä (Mezirow 1995, 17). Tutkimuksessa ajatellaan, että merkitykset ovat kontekstuaalisia, eikä esineillä, asioilla ja ilmiöillä ole itsessään merkitystä vaan että se annetaan niille (Moilanen & Räihä 2010, 46; Schwandt 2000, 198). Merkitysten ajatellaan olevan samaan aikaan sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä ja jaettuja. Näin ollen merkityksillä nähdään olevan sekä subjektiivinen että tiettyyn sosiaaliseen todellisuuteen ja ympäröivään kieleen ja kulttuuriin kytkeytyvä intersubjektiivinen, subjekteja yhdistävä perusta. (Laine 2010, 30–32; Mason 2002, 56; Moilanen & Räihä 2010, 47–48.) Vaikka samassa kulttuurissa elävien yksilöiden merkitysten maailmat voivat muistuttaa toisiaan eivätkä merkitykset muodostu irrallaan siitä yhteisöstä ja kulttuurista, jonka jäsen yksilö on, merkityksiä pidetään aina viime kädessä henkilökohtaisina: ihmiset kokevat asiat eri tavoin ja antavat asioille, tapahtumille ja ilmiöille lopulta omat merkityksensä (Moilanen & Räihä 2010, 47–48; Varto 1992, 56, 59). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa puhutaankin tutkittavien *henkilökohtaisista merkityksenannoista*. Henkilökohtaisten merkitystenantojen ajatellaan kuitenkin paljastavan aina samalla myös jotain yleistä siitä kulttuurista, jossa kokemuksistaan kertova on kasvanut ja elänyt (Laine 2010, 30; Laurén 2010, 426).

Kokemuksien kuvauksien tutkiminen

Toisten ihmisten kokemuksien tutkimisen ehtona on, että kokemuksia kuvataan jollain tavalla, kuten puhumalla, kirjoittamalla, piirtämällä tai valokuvien, liikkeiden, ilmeiden ja eleiden avulla. Kokemukset eivät siis ole suoraan havainnoitavissa tai tutkittavissa empiirisesti elämyksellisessä muodossaan. (Frey, Botan & Kreps 2000, 96–97; Perttula 2008, 140.) Vaikka myös tässä tutkimuksessa tutkitaan lopulta vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen liittyvien kokemuksien kuvauksia, ei tutkittavien kokemuksia sinänsä, tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen ilmiöistä tutkittavien kokemana, ei tutkimuksen havaintoaineistona toimivista kokemuksien ilmaisuista itsessään. Tutkimuksen tavoitteena onkin ymmärtää tutkimuskohteenä olevien ilmiöiden olemassaoloa, luonnetta ja keskeisiä piirteitä tutkittavien kokemuksien kuvauksien välityksellä. Vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen tutkiminen *tutkittavien kuoamana* on yhteydessä kokemuksien muistamiseen, valintaan, kielellistämiseen ja tiedostamiseen. Kokemuksien tutkimisen erityiskysymyksiä voidaan havainnollistaa myös pohtimalla kokemuksien kuvauksien ja tutkittavien kokeman todellisuuden vastaavuutta sekä erittelemällä kokemuksien tutkimisen keskeisiä rakennetekijöitä.

Kokemuksien muistaminen. Muisti on elämäkerrallisten tapahtumien ja kokemuksien kuvaamisen edellytys. Ihmisten kyky muistaa asioita on kuitenkin rajallinen. Muistot eivät ole myöskään kiinteitä tai staattisia, vaan tutkittavat konstruoivat kokemukset mielessään uudelleen eri muistelutilanteissa ja muo-

toilevat ne uusiksi kokemuk kuvauksiksi. Kokemuksien kuvaukset ovat siis aina jossain määrin jokaisen kokemuksen kertomistilanteen ja tulkintatilanteen tulos. (Silkelä 1999, 41, 48.) Kokemukset voivat saada uusia merkityksiä uusien kokemusten myötä ja niitä eri aikoina muisteltaessa, eivätkä tutkittavat kuvaa kokemuksiin eri vastauskerroilla täysin samalla tavalla (Boud, Cohen & Walker 1993, 10; Laurén 2010, 437; Silkelä 1999, 73). Tutkittavat elävät, kertovat, uudelleen elävät ja uudelleen kertovat kokemuksiin ja muotoilevat kokemuksiin uudelleen niitä kertoessaan (Clandinin & Connelly 1994, 418). Näin ollen myös tässä tutkimuksessa tutkittavat pystyvät kertomaan vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen liittyvistä kokemuksistaan vain sen, mitä he tutkimukseen osallistuessaan muistavat, ja kokemusten kuvaukset syntyvät aina tietyn kuvaushetken ja -tilanteen ehdoin.

Kokemuksien valinta. Tutkittavilla on valta valita, mitkä muistamansa kokemukset he päättävät jakaa, ja he voivat myös kontrolloida, mitä ja miten he haluavat kokemuksistaan kertoa. Tutkimukseen osallistuvat eivät välttämättä halua kertoa kaikista kokemuksistaan, ja esimerkiksi hyvin henkilökohtaiset, kiipeät ja vielä työstämättömät kokemukset saattavat jäädä tutkimuksessa kertomatta (Antikainen 1998b, 204; Silkelä 1999, 70). Koska tutkittavilla on eksistentiaalisemioottinen vapaus tehdä valintoja ja tuottaa uusia kuvauksia kokemuksistaan (Perttula 2008, 143; Silkelä 1999, 66), myös tässä tutkimuksessa tutkittavien kokemusten kuvaukset ovat heijastuksia heidän elämästään ja kokemusmaailmastaan siten, kun he asiat näkevät, ymmärtävät ja haluavat tutkimukseen osallistuessaan muistaa ja kertoa. Koska kokemusten kuvaamiselle annettu aika on tutkimuksissa usein jotenkin rajoitettu, tutkittavien on aina myös pakko tehdä valintoja ja karsintaa kokemuksiin kuvatessaan: he eivät voi yleensä kertoa kaikkia tutkimusaiheeseen liittyviä kokemuksiaan eivätkä kaikkea valitsemistaan kokemuksista (Silkelä 1999, 69). Tutkittavat voivat tehdä valintoja esimerkiksi sillä perusteella, mitä he itse pitävät tutkimusaiheen kannalta tärkeänä ja kertomisen arvoisena (Laurén 2010, 426), tai sillä perusteella, mitä he olettavat tutkijan pitävän tärkeänä ja ajattelevat tutkimukseen kuuluvan vastata (Frey, Botan & Kreps 2000, 96–97; Valkonen 2003, 88). Tutkittavat voivat tehdä valintoja kokemuksiin kuvatessaan myös siksi, että he haluavat kontrolloida, millaisen kuvan he itsestään antavat (Silkelä 1999, 69).

Kokemuksien kielellistäminen. Tutkittavat tekevät myös monenlaisia kielellisiä valintoja kokemuksiin kuvatessaan, ja noilla valinnoilla on vaikutusta siihen, miten tutkija tulkitsee ja ymmärtää heidän kokemuksiin. Tutkittavien kyky kuvata kielellisesti muistamiaan ja valitsemiaan kokemuksiin on rajallinen. (Silkelä 1999, 48.) Koska kokemukset voivat olla myös osin ei-kielellisiä, ne voidaan tavoittaa kielen avulla vain osittain (Bruner 1986, 5; Moilanen & Räihä 2010, 54). Kerrottu kokemus ei voi olla ilman kieltä, mutta kieli ei voi koskaan täysin ilmaista kokemusta, ja koska tutkittavat eivät välttämättä löydä ilmaisua kaikelle kokemalleen, kieli voi asettaa rajoituksia kokemusten syvään ja monipuoliseen kuvaamiseen (Silkelä 1999, 70). Kokemuksien kielellistämisen haasteet voivat liittyä osittain tutkittavaan ilmiöön. Työn edellyttämän vuorovaikutusosaamisen kuvaaminen ei ole välttämättä helppo tehtävä (Greene 2003, 55;

Jablin & Sias 2001, 822). Myös oman informaalin työssä oppimisen ja osaamisen kehittymisen kuvaaminen voi olla vaikeaa (Aittola 1998, 60–62; Marsick ym. 2009, 591; Sprague 2002, 350–351). Tutkimuksissa on havaittu, että jopa työssä oppimisen tutkijoiden, joilla on aiheesta tietämystä ja käytössään alan sanasto, voi olla vaikea kuvata omaa työssä oppimistaan (Solomon ym. 2001, 281).

Toiset kokemukset voivat olla hankalammin kielellistettävissä kuin toiset. Kirjallisuudessa erotetaan toisistaan deklaratiivinen tieto (knowing what), jolla tarkoitetaan esimerkiksi tietoa siitä, mikä vuorovaikutuksessa on tehokasta ja tarkoituksenmukaista, ja proseduraalinen tieto (knowing how), jolla viitataan tietoon siitä, miten vuorovaikutuksessa voidaan toimia tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti (Greene 2003, 59–60; Spitzberg & Cupach 2002, 574). Proseduraalisesta tiedosta puhutaan myös käytännöllisenä tietona. Koska tämänkaltainen tieto syntyy nimenomaan käytännön kokemuksen kautta, käytetään proseduraalisesta tiedosta myös nimitystä kokemuksellinen tieto. (Tynjälä 2008, 126.) Etenkään proseduraalisen, menettelytapoja koskevan tiedon kuvaaminen ei ole välttämättä helppoa (Greene 2003, 60). Koska joitain vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen sisältöjä ja aspekteja voi olla vaikeampi pukea sanoiksi kuin toisia, tutkimuskohde itsessään saattaa ohjata tutkittavia kuvaamaan niihin vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen osa-alueisiin liittyviä kokemuksia, jotka ovat helpommin kielellistettävissä.

Kokemuksien tiedostaminen. Kokemukset ja niille annetut merkitykset ovat tiedostus- ja selkeysasteeltaan erilaisia. Tietoisen ja tiedostamattoman kokemuksen välinen ero on kuitenkin usein hämärä. (Moilanen & Räihä 2010, 46; Perttula 2008, 118; Rauhala 2005, 206.) Kokemuksien kuvaamisen ehtona on, että kokemus on jollain tapaa tiedostettu. Vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen voi liittyä sekä selkeämmin tiedostettuja että tiedostamattomampia osa-alueita ja vaiheita (Bavelas & Coates 1992, 301; Hargie 2006a, 17). Myös informaali työssä oppiminen voi olla näkymätöntä, koska sitä pidetään joko itseltään selvänä tai ei mielletä oppimiseksi, eivätkä vastaajat ole välttämättä tietoisia informaalista oppimisestaan (Erault 2004, 249; Nyyssölä 2002, 16) tai identifioi itseään työssä oppijoiksi (Boud & Solomon 2003). Koska tiedostamattomaa oppimista on vaikea tutkia (Hoare 2006, 11), rajautuvat myös tämän tutkimuksen ulkopuolelle ne vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen liittyvät kokemukset, joista vastaajat eivät ole tavalla tai toisella tietoisia.

Kokemuksien kuvauksien ja tutkittavien kokeman todellisuuden vastaavuus. Tutkimuksissa voidaan erottaa toisistaan eletty elämä (life as lived), koettu elämä (life as experienced) ja kerrottu elämä (life as told). Tässä jaottelussa eletyllä elämällä tarkoitetaan kaikkea yksilölle elämän aikana tapahtunutta ja koetulla elämällä tämän todellisuuden ilmenemistä yksilön tietoisuudessa. Koettu elämä eroaa eletystä elämästä, sillä koettuun elämään vaikuttavat muun muassa yksilön mielikuvat, tunteet, ajatukset ja vaikutelmat. Jaottelun mukaan eletyn elämän, koetun elämän ja kerrotun elämän välillä on kuiluja, mutta niiden välillä vallitsee yhteys ja ne vastaavat jossain määrin toisiaan. (Bruner 1986, 6–7; Huotelin 1996, 31–34.) Tutkittaessa vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tar-

kastelemalla tutkittavien kuvauksia kokemuksistaan keskeiseksi kysymykseksi nousee, missä määrin elämä koettuna ja elämä kerrottuna vastaavat toisiaan.

Tutkittavien kokemusten kuvauksien ja kokeman todellisuuden vastaavuuteen vaikuttaa, että tutkittavat voivat kertoa kokemuksistaan enemmän tai vähemmän totuudenmukaisesti ja pyrkiä esimerkiksi antamaan itsestään todellisuutta myönteisemmän kuvan (Silkelä 1999, 69). Myöskään muistojen ja todella eletyn menneisyyden keskinäinen vastaavuus ei ole yksinkertainen kysymys (Huotelin 1996, 26; Murakami ym. 2009, 16). Eroja koetun ja kerrotun elämän välille luo myös, että vaikka elämä on koettuna jatkuvaa kokemusta (Dewey 1934, 35) ja Wilhelm Diltheyn (1833–1911) sanoin ”experience”, kerrottuna kokemukseksi annetaan usein keinotekoisesti alku ja loppu ja kokemuksesta tulee ”an experience” (ks. Bruner 1986, 6). Kaikkinensa on yhtä väärin sanoa, että kerrotulla kokemukseksi ei ole mitään yhteyttä elettyyn ja koettuun todellisuuteen, kuin väittää, että kokemuksen kuvauksen kautta olisi saavutettavissa jokin absoluuttinen käsitys eletystä ja koetusta todellisuudesta (Huotelin 1996, 33).

Kokemusten tutkimisen keskeiset rakennetekijät. Kokemusten tutkimista voidaan havainnollistaa erittelemällä kokemusten tutkimisen keskeisiä rakennetekijöitä. Näitä ovat tutkittavan kokemus, tutkittavan tapa ilmaista kokemukseensa, tutkijan kokemus tutkittavan kokemuksesta ja sen ilmaisusta sekä tutkijan tapa ilmaista kokemukseensa tutkittavan kokemuksesta ja sen ilmaisusta (Perttula 1995, 41; Silkelä 1999, 67). Myös tässä tutkimuksessa tuotetaan ymmärrystä vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä tämän ketjun kautta, ja tutkimuksessa kirjoitetaan uudelleen tutkittavien kuvauksia kokemuksistaan. Koska tutkija tulkitsee tutkittavien tulkintoja mutta tutkimuksen lukija puolestaan tutkijan tulkintoja (Hirsjärvi & Hurme 2008, 151), kysymyksen ymmärtämisen mahdollisuudesta ajatellaan rakentuvan kaksisuuntaisesti siten, että toisaalta on kysymys siitä, miten tutkija ymmärtää tutkittavien kokemuksia ja niiden kuvauksia, ja toisaalta siitä, miten lukija ymmärtää tutkijan laatimaa tutkimusraporttia (Stake 2010, 37; Tuomi & Sarajärvi 2009, 68–69).

Kokemusten tutkiminen sisältää ajatuksen tutkimuksen kaksoishermeuttisesta luonteesta. Tässä tutkimuksessa ensimmäisen asteen hermeneutiikalla tarkoitetaan tutkittavien tulkintaa ja merkityksenantoa vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä työssään. Toisen asteen hermeneutiikalla tarkoitetaan sen sijaan tutkijan tulkintaa tutkittavien kokemasta ja tulkitsemasta todellisuudesta. Tutkimuksessa on siis kysymys tutkijan tulkinnasta, jonka hän tekee toisen ihmisen elämästään tekemästä tulkinnasta: tutkija tulkitsee tutkittavaa, joka tulkitsee myös itse itseään, ympäristöään ja kokemaansa. (Laine 2010, 32; Laurén 2010, 444; Schwandt 2007, 76; Silkelä 1999, 69.) Perttulan (1995, 45) mukaan tavoite saavuttaa toisen ihmisen kokemus sellaisena, kun ihminen sen kokee, on tietoteoreettisesti tavoiteltava mutta ontologisesti mahdoton päämäärä. Myös tässä tutkimuksessa pyritään kohti tutkittavien konstruktoiden ja tutkijan niistä tekemien rekonstruktoiden identtisuutta, mutta tämän tavoitteen absoluuttisen toteutumisen ajatellaan olevan mahdotonta (Perttula 1995, 44).

Teemakirjoittaminen tutkimusmenetelmänä

Kokemuksia ja niiden kuvauksia voidaan tutkia monenlaisin tutkimusmenetelmin, kuten haastattelemalla, keräämällä kirjoitelma-aineistoa, päiväkirjamenetelmän avulla sekä tarkastelemalla erilaisia muita jo olemassa olevia tekstejä ja tallenteita, kuten omaelämäkertoja, kirjeitä tai historiallisia aikakirjoja (Clandinin & Connelly 1994, 419–422). Tässä tutkimuksessa tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä työssään päätettiin lähestyä keräämällä kirjoitelma-aineistoa. Tutkimuksessa käytettyä tutkimusmenetelmää voidaan luonnehtia teemakirjoittamiseksi (ks. Apo 1995). Teemakirjoittamista voidaan verrata aineistonhankintatapana teemahaastatteluun, sillä myös teemakirjoittamisessa tutkija esittää aiheen ja sen jälkeen joukon tarkentavia kysymyksiä, joihin tutkittavat vastaavat (Apo 1995, 173–174). Erona teemahaastatteluun on kuitenkin, että teemakirjoittamisessa tutkittavat kuvaavat kokemukseensa puhumisen sijaan kirjoittamalla. Näin ollen vastaajien kirjoitustaito vaikuttaa tutkimusaineistoon (Patton 2002, 21). Kirjallisten materiaalien käyttö tutkimusaineistona perustuu oletukselle, että tutkittavat pystyvät kuvaamaan kokemuksiaan ja ovat jollain tapaa parhaimmillaan ilmaistessaan itseään kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Koska kirjoittaminen on erottamaton osa tutkijoiden työtä, kokemuksien kuvaamisen kirjoittamalla ajateltiin olevan tutkitaville luontainen tapa ilmaista itseään.

Menetelmäkirjallisuudessa käsitellään melko harvoin tutkimusaineistojen keräämistä kirjoittamalla tutkittavia. Teemakirjoittamiseen liittyy kuitenkin tutkimusmenetelmänä monia erityispiirteitä, joiden huomioiminen on tarpeen haluttaessa ymmärtää menetelmän mahdollisuuksia ja haasteita tutkimusaineistojen keräämisessä. Apon (1995) mukaan teemakirjoittamisen etuna on ensinnäkin menetelmän halpuus. Kirjoitelma-aineiston kerääminen onkin taloudellisesti edullista, ja se tuottaa usein suuren määrän rikasta aineistoa pienillä kustannuksilla. Teemakirjoittamisen etuna on myös aineiston esikäsittelyn keveys verrattuna esimerkiksi haastattelujen litterointiin tai videoiden ja äänitteiden käsittelyyn. Lisäksi teemakirjoittamiseen liittyy metodologisia etuja, sillä kirjoittamalla kertominen tuo tutkijan näkyviin tutkittavien omat kognitiiviset jäsennykset tutkimuskohteesta siten, että tutkija on vaikuttanut niihin usein vain suhteellisen vähän. (Apo 1995, 176.)

Tutkimusaineistoja voidaan jaotella sen mukaan, olisivatko ne olemassa ilman tutkimusta (naturally occurring data) vai onko tutkija vaikuttanut niiden syntyyn (contrived data) (Silverman 2006; Speer 2008). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto tuotettiin tutkimusta varten. Koska kirjoitustehtävien ohjeistukset, kysymysten muoto ja kysymystapa suuntaavat vastauksia (Silkelä 1999, 52), on tutkijan rooli teemakirjoittamista hyödyntävissä tutkimuksissa moninainen kuin tutkittaessa jo valmiiksi olevia kokemuksien kuvauksia. Toisaalta verrattuna esimerkiksi haastatteluun tutkijan vaikutus tutkimusaineiston syntyyn on kuitenkin usein vähäisempi, sillä teemakirjoittamisessa aineistoa ei tuoteta välittömässä vuorovaikutustilanteessa tutkijan kanssa. Koska kirjoitustehtävän ohjeistus on etukäteen suunniteltu ja valmiiksi muotoiltu, se myös esittää kaikille tutkitaville samanlaisena. Tässä tutkimuksessa teemakirjoittami-

sen etuna pidettiin lisäksi sitä, että se mahdollisti laajemman laadullisen aineiston keräämisen kuin haastattelemineen. Laaja vastaajajoukko toikin laadulliseen tutkimukseen myös määrällistä varmuutta (ks. lisäksi Laurén 2010, 436).

Tutkittavia voidaan pyytää pitämään erilaisista tapahtumista, kokemuksista ja opituista asioista päiväkirjaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 219). Verrattuna päiväkirjamenetelmään teemakirjoittaminen mahdollistaa pidemmän aikavälin retrospektiivisyyden, sillä kirjoitelmat voivat kohdistua myös kauan aikaa sitten tapahtuneisiin kokemuksiin. Koska tässä tutkimuksessa olttiin kiinnostuneita tutkijoiden kokemuksista ylipäänsä heidän tutkijanuransa aikana, teemakirjoittamisen ajateltiin sopivan päiväkirjamenetelmää paremmin tutkimusmenetelmäksi. Teemakirjoittamisen ajateltiin soveltuvan paremmin myös itse tutkittavan ilmiön tarkasteluun, sillä vuorovaikutusosaamisen kehittyminen on pitkä ja hidas prosessi, jonka tutkimista keskittymällä vain suhteellisen lyhyeen ajanjaksoon voidaan kritisoida (ks. esim. Rubin, Graham & Mignerey 1990, 2). Lisäksi ajateltiin, että kiireisten tutkijoiden motivoiminen ja sitouttaminen päiväkirjan pitämiseen olisi voinut olla haasteellisempää, sillä päiväkirjaa täytyy pitää tietyin ajan, mutta teemakirjoittamisessa tutkittavat pystyvät tuottamaan aineiston niin halutessaan yhdellä vastauskerralla. Toisaalta päiväkirjamenetelmän hyödyntäminen olisi voinut poistaa osan kokemusten muistamiseen liittyvistä haasteista, joita teemakirjoittamiseen liittyy.

Kirjoitelma-aineistoja voidaan kerätä joko tietyssä tilanteessa, jossa myös tutkija itse on läsnä, tai lähettämällä kirjoituspyyntö tutkittaville, jolloin kirjoittamisympäristöä, vastaushetkeä ja sen kestoa ei ole etukäteen määrätty. Tässä tutkimuksessa kirjoitelma-aineisto kerättiin verkkolomakkeella, jotta tutkittavilla olisi mahdollisuus osallistua tutkimukseen itselleen mieleisessä ympäristössä ja haluamanaan ajankohtana. Valinnan etuna voidaan pitää myös sitä, ettei vastaamiseen käytettävää aikaa oltu rajattu vaan tutkittavilla oli mahdollisuus miettiä vastauksiaan kaikessa rauhassa. Verrattuna haastattelutilanteeseen, jossa haastattelija odottaa vastausta heti kysymyksen esittämisen jälkeen, teemakirjoittamisen etuna pidettiin sitä, että tutkittavilla oli mahdollisuus tuottaa vastaukset omassa tahdissaan, aikaa muistella kokemuksiaan ennen vastaamista ja miettiä, mitä, miten ja missä järjestyksessä he haluavat kokemuksistaan kertoa (ks. lisäksi Laurén 2010, 436). Toisaalta valittu tutkimusmenetelmä ei mahdollistanut sen arviointia, miten rauhallisessa ympäristössä ja millaisten aikarajojen puitteissa tutkittavat kokemuksiaan lopulta kuvasivat.

Solomon ym. (2001) huomasivat tutkimuksessaan, että erilaiset työpaikkakulttuurit voivat vaikuttaa siihen, mitä tutkijat pitävät sopivana puhuessaan oppimisestaan. Omasta työssä oppimisesta kertominen vaatiikin luottamusta, eikä ole itsestään selvää, että kaikki tutkijat haluavat puhua siitä (Solomon ym. 2001, 281). Myös Silkelän (1999, 70) mukaan tutkittavat eivät välttämättä halua kertoa kaikista kokemuksistaan: tällaisia voivat olla esimerkiksi hyvin henkilökohtaiset, intiimit ja arkaluonteiset kokemukset. Vaikka vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen eivät ole erityisen arkaluonteisia tutkimuskohteita, tutkimusmenetelmän valinnan taustalla oli myös ajatus, että omasta osaamisesta ja oppimiskokemuksista saattaisi olla helpompi kertoa avoimesti kirjoittamalla

ilman uhkaa omien tai työyhteisön kasvojen menettämisestä. Teemakirjoittamisen etuna onkin pidetty sitä, että tutkittavien saattaa olla helpompi kertoa myös arkaluonteisista asioista omassa rauhassa anonyymille lukijalle kuin kasvokkain tuntemattomalle haastattelijalle (Apo 1995, 176). Koska tutkimusaiheen ei lähtökohtaisesti ajateltu herättävän vastaajissa voimakkaita tunteita, ei tutkijan läsnäoloa kokemuksen kuvaushetkellä pidetty välttämättömänä myöskään eettisyyden kannalta (ks. lisäksi Perttula 2008, 155).

Vaikka teemakirjoittaminen on tutkijalle helppo ja nopea tapa kerätä tutkimusaineistoa, se ei ole sitä välttämättä tutkittaville. Vastajaat voivat kokea kirjoitelma-aineiston tuottamisen työlääksi ja aikaavieväksi, ja yksi teemakirjoittamisen haaste onkin motivoida tutkittavat osallistumaan tutkimukseen ja kuvaamaan kokemuksiaan riittävän syvällisesti. Tutkittavat eivät välttämättä malta kirjoittaa kaikkea, mistä he puhuisivat haastattelussa, ja kirjoitelma-aineistossa kokemusten ilmaisu voi olla tiiviimpää kuin haastatteluaineistossa. Tutkittaessa kirjoitettuja kokemusten kuvauksia myös puheelle ominainen spontaani ajatusten ja tunteiden ilmaisu voi jäädä aineiston ulkopuolelle (Laurén 2010, 435). Koska tässä tutkimuksessa tutkija ei ollut välittömässä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, tutkimukseen osallistumispyynnöllä oli suuri merkitys vastaajien motivoinnissa ja siinä, miten he tulkitsivat tutkimuksen tarkoituksen ja millaisen prosessin kautta he muodostivat vastauksensa.

Teemakirjoittamisen haasteena on, ettei tutkittavilla ja tutkijalla ole mahdollisuutta pyytää tarkennuksia ja perusteluja tai kysyä lisäkysymyksiä, mikäli jokin asia jää epäselväksi, samaan tapaan kuin haastattelussa (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35; Patton 2002, 21). Tutkittavien kannalta tämä tarkoittaa sitä, että he ovat tutkimukseen osallistuessaan kirjoitustehtävien ohjeistuksen varassa. Tutkijan kannalta tämä eri tilassa oleminen tarkoittaa myös sitä, ettei tutkija voi syventää saatavia tietoja esimerkiksi kerrotun kokemuksen taustoista tai korjata vastauksen suuntaa, mikäli tutkittava kuvaa tutkimustehtävän kannalta epäolennaisia asioita. Kirjoitetut kokemukset ovatkin tutkimusaineistona samaan aikaan sekä kiehtovia että tutkimuksellisesti haastavia, sillä tutkijan on tarkasteltava kokemuksia sellaisena kuin ne tekstissä esitetään (Laurén 2010, 435). Verrattuna haastatteluun teemakirjoittamisen heikkoutena on myös se, ettei tutkijalla ole mahdollisuutta havainnoida vastaajien nonverbaalista viestintää, eleitä ja ilmeitä tai muita vihjeitä kokemusten kuvaushetkellä. Tässä tutkimuksessa valittu aineistonkeruutapa aiheutti myös sen, ettei tutkijalla ollut täyttä varmuutta siitä, kuka kirjoituspyyntöön lopulta vastasi.

Kirjoituspyyntö voidaan lähettää tutkittaville joko postitse paperilla tai internetin välityksellä sähköisessä muodossa. Koska tutkijat käyttävät työssään tietokoneita, tässä tutkimuksessa kirjoitelma-aineisto päätettiin kerätä internetin välityksellä. Tämä lisäsi entisestään tutkimusmenetelmän nopeutta ja kustannustehokkuutta, sillä tutkimus ei aiheuttanut tulostukseen tai postitukseen liittyviä kustannuksia eikä tutkimusaineistoa tarvinnut erikseen muuttaa sähköiseen muotoon. Ratkaisuun päädyttiin myös sen vuoksi, että näin tutkittavilla oli mahdollisuus kirjoittaa kokemuksistaan tietokoneella. Aineiston keräämisen suoraan sähköisessä muodossa ajateltiin olevan myös siinä mielessä luotet-

tavampaa, että näin mahdolliset lyöntivirheet jäivät pois aineiston esikäsittelyvaiheessa. (Ks. lisäksi Valli 2007, 111.)

Yksinään tuotettu kirjoitettu kokemuksen kuvaus sekä keskusteleavassa haastattelussa tuotettu puhuttu kokemuksen kuvaus eroavat toisistaan, ja erilaisilla tutkimusmenetelmillä saadaankin samasta ilmiöstä erilaista tietoa (Apo 1995, 180; Perttula 2008, 143). Tässä tutkimuksessa ajateltiin, että teemakirjoittamisella on mahdollista saada tutkittavien oma ääni esiin ja rakentaa syvällistä ymmärrystä tutkimuskohteesta. Tutkimusmenetelmän valinta tapahtuikin kohderyhmän huomioiden sillä perusteella, mitä haluttiin saada selville, millaisena tutkimuskohde nähtiin ja millaiseksi tutkijan mahdollisuudet saada tietoa ajateltiin (ks. lisäksi Hirsjärvi & Hurme 2008, 16; Mason 2002, 27–30; Silverman 2010, 10; Stake 2010, 72). Tutkimusmenetelmän soveltuvuutta tutkimustehtävän tarkasteluun ja aineistonkeruun onnistumista arvioidaan tarkemmin luvussa 7.

4.3 Aineistonkeruu ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineistoksi kerättiin kirjoitelma-aineisto verkkoon rakennetulla lomakkeella, jossa tutkijat (N=311) kirjoittivat kukin kaksi kokemuksiinsa pohjautuvaa kirjoitelmaa. Toisessa kirjoitustehtävässä heitä ohjeistettiin kuvaamaan vuorovaikutusosaamiseen ja toisessa sen kehittymiseen liittyviä kokemuksiaan tutkijoiden työssä. Aineisto kerättiin 7:stä valtion tutkimuslaitoksesta ja 14:stä Suomen Akatemian nimeämästä tutkimuksen huippuyksiköstä. Vastaajat olivat eri tieteenaloilla työskenteleviä ja eri vaiheessa uraansa olevia väitelleitä tutkijoita. Seuraavaksi esitellään lähemmin aineistonkeruun vaiheita ja kuvataan tutkimuksen yhteistyötahoja sekä tutkimukseen osallistunutta vastaajajoukkoa.

Aineistonkeruun vaiheet

Aineistonkeruusta voidaan erottaa kolme vaihetta: kirjoitelma-aineiston keruussa käytetyn verkkolomakkeen rakentaminen ja testaaminen, yhteistyötahojen etsiminen ja tutkimuslupien hankkiminen sekä tutkittavien lähestyminen ja tutkimusaineiston kerääminen.

Kirjoitelma-aineiston keruussa käytetyn verkkolomakkeen rakentaminen ja testaaminen. Kirjoitelma-aineiston keräämistä varten laadittiin verkkolomake (ks. liite 1). Verkkolomakkeen alussa kerrottiin tutkimuksesta ja annettiin tietoja siihen osallistumisesta. Tämän jälkeen vastaajia pyydettiin antamaan itsestään, suoritamastaan tohtorin tutkinnosta, työkokemuksestaan sekä nykyisestä työstään muutamia taustatietoja. Taustatietoja ei kysytty vastauksien erojen selittämistä tai vertailua varten vaan vastaajajoukon tarkkaa kuvaamista varten. Samalla taustakysymykset toimivat eräänlaisina ”lämmittelykysymyksinä” ennen varsinaiseen tutkimusaiheeseen siirtymistä (ks. lisäksi Valli 2007, 103).

Taustakysymysten jälkeen verkkolomakkeeseen sijoitettiin lyhyt orientaatioteksti, jonka tarkoituksena oli suunnata vastaajat kirjoitustehtävien aihepiiriin. Tämänkaltainen orientaatioperusta päätettiin panna mukaan, koska arvel-

tiin, että vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen saattaisivat tuntua ainakin osasta vastaajista haastavilta kirjoitusteemoilta. Orientaatiotekstillä haluttiin auttaa vastaajia hahmottamaan, miten monenlaisia vuorovaikutustilanteita tutkijoiden työhön kuuluu ja millaisista asioista he voisivat esimerkiksi kirjoittaa. Vuorovaikutusosaamisen käsitettä ei kuitenkaan määritelty tutkijoille valmiiksi, koska oltiin nimenomaan kiinnostuneita siitä, mitä he itse ajattelevat vuorovaikutusosaamisen olevan tutkijoiden työssä. Aiheeseen johdatteleva orientaatioteksti oli seuraavanlainen:

Tutkijat toimivat työssään esimerkiksi oman ja muiden tieteenalojen tutkijoiden, perus- ja jatkotutkinto-opiskelijoiden, poliitikkojen ja muiden päätöksentekijöiden sekä elinkeinoelämän ja tiedotusvälineiden edustajien kanssa. Tutkijat myös kohtaavat työssään monenlaisia vuorovaikutustilanteita (esim. tutkimusryhmässä työskenteleminen, tutkimusryhmän johtaminen, yhteisartikkelin kirjoittaminen, konferenssiesittelyn pitäminen, yhteistyötahojen etsiminen ja heidän kanssaan neuvotteleminen).

Orientaatiotekstin jälkeen tutkijoita pyydettiin kirjoittamaan kaksi kokemuksiansa pohjautuvaa kirjoitelmaa, joista ensimmäinen liittyi vuorovaikutusosaamiseen ja toinen vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen. Kirjoitustehtävän 1 ohjeistus kuului seuraavasti:

Millaista vuorovaikutusosaamista juuri sinä tarvitset työssäsi tutkijana? Kuvaa omien kokemustesi pohjalta, mitä vuorovaikutusosaaminen on tutkijoiden työssä. Toivon sinun vastaavan kysymykseen mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja painotavan juuri itsellesi merkittäviä asioita.

Kirjoitustehtävän 1 ohjeistuksen jälkeen tutkimuslomakkeessa oli tyhjä tila, johon tutkijat pystyivät kirjoittamaan vastauksensa. Tämän jälkeen lomakkeessa annettiin kirjoitustehtävän 2 ohjeistus, joka oli seuraavanlainen:

Mitä olet oppinut vuorovaikutuksesta työssäsi tutkijana? Kuvaa jotain erityisen hyvin mieleesi jäänyttä kokemusta, jonka kautta opit jotain tärkeää vuorovaikutuksesta tutkijoiden työssä. Mitä opit, missä ja milloin? Miten vuorovaikutusosaamisesi mielestäsi kehittyi? Miksi valitsit juuri kyseisen kokemuksen?

Kirjoitustehtävien ohjeistukset jätettiin tarkoituksella melko avoimiksi, jotta ne eivät ohjaisi liikaa vastauksia ja vastaajilla olisi mahdollisuus kuvata juuri niitä asioita ja kokemuksia, joita he itse pitävät aiheen kannalta merkittävänä. Vastauksien mittaa ei ollut rajattu. Tutkimuslomakkeen lopussa vastaajilla oli vielä mahdollisuus kirjoittaa vapaamuotoisesti kommentteja ja terveisiä tutkijalle.

Verkkolomake sijaitsi tutkimusta varten järjestetyllä ja suojatulla palvelimella, ja tutkimuslomakkeeseen annetut vastaukset tallentuivat palvelimelle tietokantaan. Vastauksien lähettämisen jälkeen tutkimuslomakkeeseen avautui vielä toinen sivu, jossa tiedusteltiin vastaajien halukkuutta osallistua myöhemmin aiheita käsittelevään haastatteluun. Haastattelusta kiinnostuneilta vastaajilta kysyttiin nimi, yhteystiedot sekä ehdotus paikkakunnasta, jolla he haluaisivat haastattelun toteutettavan. Vastaajien anonymiteetin suojelemiseksi nämä tiedot siirtyivät eri tietokantaan, eikä niitä yhdistetty missään vaiheessa ensimmäisellä lomakkeella kerättyihin tietoihin.

Verkkolomake testattiin ennen aineiston keräämistä kymmenen vastaajan koejoukolla. Kaikilla koevastaajilla oli korkeakoulutausta ja jonkinlaista kokemusta tutkimustyöstä, ja he kaikki olivat joko kielen ja viestinnän tai informaatioteknologian ja käytettävyyden asiantuntijoita. Koevastaajilta pyydettiin palautetta lomakkeen teknisistä ominaisuuksista ja sivuston toimivuudesta, lomakkeen sisällöistä ja rakenteen loogisuudesta, kysymysten ja vastausvaihtoehtojen selkeydestä ja yksitulkintaisuudesta, kirjoitustehtävien ja muiden tekstien kieliasusta sekä vastaamiseen kuluneesta ajasta. Lomaketta paranneltiin palautteen perusteella esimerkiksi selventämällä tekstiä muutamassa hankalasti ymmärrettävässä kohdassa. Koevastauksia ei sisällytetty varsinaiseen tutkimusaineistoon, sillä lomakkeen testaajat eivät kuuluneet tutkimuksen kohderyhmään.

Yhteistyötahojen etsiminen ja tutkimuslupien hankkiminen. Yhteistyötahoja haettiin lähettämällä postitse kirje 7 valtion tutkimuslaitoksen sekä 23:n Suomen Akatemian nimeämän tutkimuksen huippuyksikön johtajille ja tiedustelemalla kyseisten organisaatioiden kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Yhteydenottokirjeessä (ks. liite 2) kerrottiin tutkimuksesta, kysyttiin johtajilta lupaa kerätä tutkimusaineistoa heidän johtamistaan tutkimusorganisaatioista ja pyydettiin johtajia tähän suostuessaan allekirjoittamaan liitteenä ollut tutkimuslupa (ks. liite 3). Samassa yhteydessä johtajia pyydettiin nimeämään organisaatiostaan yhteyshenkilö, jolta tutkimuksen kohderyhmään kuuluvien tutkijoiden yhteystietoja voisi tiedustella. Tutkimuslupan myönsivät kaikki 7 valtion tutkimuslaitosta, joita tutkimuksessa lähestyttiin, sekä 14 Suomen Akatemian nimeämää tutkimuksen huippuyksikköä. Tutkimusaineistoa kerättiin siis yhteensä 21 tutkimusorganisaatiosta.

Tutkittavien lähestyminen ja tutkimusaineiston kerääminen. Tutkimuksen kohderyhmään kuuluvia tutkijoita lähestyttiin sähköpostiviestillä, jossa kerrottiin tutkimuksen taustasta ja tarkoituksesta sekä motivoitiin tutkijoita osallistumaan tutkimukseen. Sähköpostiin lähetetty yhteydenottokirje (ks. liite 4) sisälsi linkin varsinaiseen tutkimuslomakkeeseen. Tutkimusaineisto kerättiin porrastetusti helmi-kesäkuussa 2008 sitä mukaa kun tutkimuslupia palautui postissa. Tutkimukseen vastausajaksi ilmoitettiin kolme viikkoa, ja tutkijoille lähetettiin vastausajan loppupuolella muistutusviesti tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkimuksen vastausprosentin laskeminen on haastavaa. Kaikissa tutkimusorganisaatioissa ei ollut tarkkaa rekisteriä siitä, kuinka monta tohtorin tutkinnon suorittanutta ja tutkimustyötä tekevää henkilöä heillä työskenteli. Yhteydenottokirje lähetettiin osassa tapauksia organisaation sähköpostilistalle ilman täsmällistä tietoa siitä, kuinka moni listalla olija kuului tutkimuksen kohderyhmään. Koska tutkimuksen kohderyhmää ei rajattu vastaajien ammattinimikkeeseen vaan työnkuvan mukaan, yhteydenottokirje lähetettiin joissain tapauksissa kaikille organisaatiossa työskenteleville tohtoreille, jolloin joukossa oli myös henkilöitä, jotka eivät tehneet tutkimustyötä (esim. tohtoreita, jotka olivat työllistyneet hallinnon asiantuntija- ja johtotehtäviin). Osassa paikoista tohtorin ja lisensiaatin tutkinnon suorittaneet henkilöt oli niputettu samaan rekiste-

riin, jolloin yhteydenottokirje lähetettiin myös lisensiaateille, joita pyyntö osallistua tutkimukseen ei kuitenkaan koskenut. Tutkimuslomake oli toteutettu vain suomen kielellä. Koska monien organisaatioiden henkilökunta on kansainvälistä, joukossa saattoi olla myös suomentaidottomia tutkijoita, jotka eivät pysyneet osallistumaan tutkimukseen. Heidän poisrajaaminen tai lukumääränsä arvioiminen oli kuitenkin ongelmallista, sillä joukossa oli myös useita ”rajatapauksia”, kuten tutkija, joka ymmärsi suomea riittävän hyvin osallistuakseen tutkimukseen, mutta vastasi kuitenkin englanniksi.

Tutkimukseen osallistumispyynnön voidaan arvioida lähteneen noin tuhannelle kohderyhmään kuuluvalla tutkijalle, joten tutkimuksen vastausprosentti on ainakin 31 prosenttia. Koska kaikki potentiaaliset vastaajat eivät kuitenkaan välttämättä huomanneet tai saaneet tutkimuspyyntöä, vastausprosentti saattaa olla todellisuudessa jopa hieman isompi. Jälkeenpäin ilmeni esimerkiksi, että osa henkilöistä, joille yhteydenottokirje lähetettiin, oli aineistonkeruun ajan virkavapaalla, lomalla tai muuten tavoittamattomissa. Lisäksi eräs vastaaja kertoi tutkimukseen osallistumispyynnön menneen roskapostikansioon, josta hän oli sen sattumalta huomannut. Vastausprosentti on joka tapauksessa verkossa toteutetulle tutkimukselle kohtalaisen hyvä, sillä esimerkiksi Vallin (2007, 111) mukaan tietokoneen välityksellä tehdyissä kyselyissä vastausprosentti saattaa jäädä alhaisemmaksi kuin postitse toteutetuissa. Vastausprosentista ja otoksen edustavuudesta ei kuitenkaan sikäli oltu huolissaan, että tavoitteena ei ollut lähtökohtaisesti yleistää tutkimustuloksia koskemaan laajempaa tutkijajoukkoa.

Ryhdyttäessä keräämään tutkimuksen kirjoitelma-aineistoa suunniteltiin, että aineistoa täydennettäisiin vielä tämän jälkeen tutkijoiden haastatteluilla. Tutkimukseen osallistuneista tutkijoista 118 eli noin 38 prosenttia ilmoitti olevansa kiinnostunut haastatteluun osallistumisesta. Vapaaehtoisista noin puolet oli miehiä (n=65, 55 %) ja puolet naisia (n=53, 45 %). Haastatteluun lupautuneiden motiiveja osallistua haastatteluun ei erikseen selvitetty, mutta osa vastaajista toi oma-aloitteisesti esille, että he kokivat tutkimusaiheen tärkeäksi ja kiinnostavaksi ja halusivat siksi osallistua myös haastatteluun. Osa kertoi puolestaan syyksi sen, että heistä olisi helpompaa ja mielekkäämpää kertoa kokemuksistaan puhumalla tai ettei heillä ollut aikaa kirjoittaa kokemuksistaan niin syvällisesti kuin he olisivat halunneet. Koska verkkolomakkeella saatiin kerättyä laajempi ja tutkimustehtävän kannalta rikkaampi aineisto kuin ajateltiin, tutkimuksessa ei kuitenkaan lähdetty keräämään lisää aineistoa haastattelemalla. Päätös liittyi myös resursseihin, sillä yhden väitöskirjan laajuisen tutkimuksen puitteissa ei olisi ollut mahdollista käsitellä ja analysoida enemmän aineistoa.

Tutkimuksen yhteistyötahot

Aineisto kerättiin valtion tutkimuslaitoksista sekä Suomen Akatemian nimeämistä tutkimuksen huippuyksiköistä. Mukaan haluttiin sekä julkiselle että korkeakoulusektorille luokiteltavia tutkimusorganisaatioita, koska tutkimuksessa haluttiin tuoda esille erilaisissa toimintaympäristöissä työskentelevien tutkijoiden kokemuksia ja näin varmistaa, että vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen liittyvien kokemusten kirjo ja moni-ilmeisyys pääsisivät esille. Tutki-

muksessa haluttiin keskittyä ammattimaiseen tutkijanuraan, joten yhteistyötahoiksi haluttiin organisaatioita, joissa työskentelevillä tutkijoilla voitiin myös olettaa olevan monipuolista kokemusta tutkijan työstä ja tutkimuskohteesta.

Valtion tutkimuslaitokset tutkimusympäristöinä. Valtion tutkimuslaitokset ovat erityisalojen tutkimuslaitoksia, joiden ensisijaisena tehtävänä on tuottaa, hankkia ja välittää tutkimustietoa yhteiskunnallisen päätöksenteon pohjaksi ja yhteiskunnan kehittämiseksi. Valtion tutkimuslaitokset tuottavat, hankkivat ja välittävät tietoa eri hallinnonaloille sekä muille tiedon tarvitsijoille yhteiskunnan moninlaisiin tarpeisiin. Pääosa valtion tutkimuslaitoksissa tehtävästä tutkimustyöstä on soveltavaa ja tavoittelee käytännön vaikuttavuutta. Laitokset tekevät kuitenkin myös muun muassa strategista tutkimusta, jonka avulla voidaan ennakoida tulevaisuuden ongelmia ja luoda valmiuksia niiden ratkaisemiseksi. (Ks. esim. Huttunen 2004, 8, 27–28; Rantanen 2008, 69.) Valtion tutkimuslaitosten roolit ja tehtävät ovat tutkimusjärjestelmän muuttuessa kuitenkin hämärtyneet yliopisto- ja yksityissektorin välimaastossa (Hyytinen ym. 2009, 6).

Kaikilla valtion tutkimuslaitoksilla on tutkimus- ja kehittämistyön lisäksi muita tutkimuslaitoksen toimialaan liittyviä tehtäviä. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset viranomais-, asiantuntija-, palvelu- ja neuvontatehtävät, seurantatehtävät ja tilastotuotanto, lupa- ja valvontatehtävät sekä osallistuminen kansainväliseen yhteistyöhön. Useilla tutkimuslaitoksilla on myös erilaisia tiedonvälitys- ja koulutustehtäviä. Olennaista näille kaikille tehtäville on kuitenkin, että niihin tarvittava tietämys ja osaaminen sekä usein myös menetelmät ja välineistö perustuvat tutkimustoiminnalle. Tutkimus on siis olennainen osa tutkimuslaitosten toimintaa ja edellytys myös niiden muiden tehtävien toteuttamiselle. (Huttunen 2004, 14, 27–28; Hyytinen ym. 2009, 6; Rantanen 2008, 42–43, 69–71.)

Valtion tutkimuslaitokset eroavat rooleiltaan ja tehtäviltään, ja myös niiden volyymit vaihtelevat merkittävästi hallinnonalasta ja laitoksesta riippuen (Hyytinen ym. 2009, 6; Rantanen 2008, 69–71). Eräät tutkimusintensiiviset tutkimuslaitokset ovat aktiivisia tutkijankouluttajia ja työskentelevät tässä tehtävässä yhteistyössä yliopistojen kanssa. Niillä on myös yhteisrahoitteisia professuureja yliopistojen kanssa. Osalla tutkimuslaitoksista ei sen sijaan ole lainkaan viranomaistehtäviä tai niitä on melko vähän. (Tutkijanuratyöryhmän loppuraportti 2006, 18–19.) Tutkimuslaitosten koko vaihtelee muutamasta kymmenestä työntekijästä yli kahteen tuhanteen työntekijään (Huttunen 2004, 33). Esimerkiksi tutkimuslaitoksen koko ja toimialan laajuus, viranomaistehtävien ja varsinaisen tutkimustoiminnan määrä sekä ulkopuolisen tutkimusrahoituksen osuus vaikuttaa myös tutkimuslaitoksen tarjoamaan tutkijanuraan ja tutkijoiden työn luonteeseen (Tutkijanuratyöryhmän loppuraportti 2006, 18).

Valtion tutkimuslaitokset toimivat avoimissa verkostoissa yhdessä muiden tutkimustiedon tuottajien ja hyödyntäjien sekä tutkimuksen rahoittajien kanssa, ja niiden toiminta edellyttää sekä kansallista että kansainvälistä yhteistyötä, johon osallistuvat eri alojen asiantuntijat eri organisaatioista (Huttunen 2004, 16, 28–29; Hyytinen ym. 2009, 15). Valtion tutkimuslaitokset onnistuvat tehtävässään vain, jos niiden henkilöstö on osaavaa. Tässä osaamisessa on tär-

keää muun muassa taito johtaa ihmisiä, kyky oppia uutta sekä kyky organisoida, panna toimeen ja tehdä yhteistyötä. (Huttunen 2004, 32.) Valtion tutkimuslaitoksissa työskentelevät tutkijat tarvitsevat siis työtehtävissään monenlaista vuorovaikutusosaamista, kuten yhteistyö- ja verkostoitumistaitoja.

Aineistonkeruun aikaan Suomessa toimi 21 valtion tutkimuslaitosta sekä 10 muuta tutkimuslaitosta (Suomen Akatemia 2008; Suomen tieteen ja teknologian tietopalvelu 2008). Tutkimukseen osallistuneista seitsemästä valtion tutkimuslaitoksesta kuusi oli kooltaan suuria ja yksi suhteellisen pieni. Kaikilla suurilla tutkimukseen osallistuneilla tutkimuslaitoksilla oli toimipisteitä monella paikkakunnalla, joten niissä tehtiin myös organisaation sisäisesti hajautettua työtä. Tutkimuslaitokset edustivat laaja-alaisesti eri toimi- ja tieteenaloja.

Suomen Akatemian nimeämät tutkimuksen huippuyksiköt tutkimusympäristöinä. Tutkimuksen huippuyksiköt ovat Suomen Akatemian nimeämiä korkeatasoisia tutkimus- ja tutkijankoulutusyksiköitä, jotka ovat alansa kansainvälisessä kärjessä tai lähellä sitä. Huippuyksiköt voivat muodostua yhdestä tai useammasta tutkimusryhmästä, mutta niillä on selkeät yhteiset tutkimukselliset päämäärät sekä yhteinen johto. Huippuyksikön voivat muodostaa yliopistossa, tutkimuslaitoksessa tai useassa eri organisaatiossa toimivat tutkimusryhmät, ja ne voivat toimia myös yhteistyössä yksityisen sektorin kuten yritysten kanssa. Huippuyksiköt on tarkoitettu korkealaatuisen tieteellisen tutkimuksen tekemiseen, ja ne ovat luovia ja tavoitteellisia tutkimusympäristöjä, joilla on haasteellinen tutkimusvisio ja joissa yhdistyvät kansainvälinen huippututkimus sekä korkeatasoisen tutkijanuran edistäminen ja tukeminen kaikissa tutkijanuran vaiheissa. Yhtenä huippuyksikköohjelmien tavoitteena on tukea tieteidenvälistä tutkimusyhteistyötä, ja huippuyksiköt kokoavatkin usein yhteen samaa aihepiiriä tarkastelevia tutkijoita eri tieteenaloilta. Huippuyksiköissä työskentelee professorien ja muiden kokeneiden tutkijoiden lisäksi post doc -tutkijoita ja väitöskirjatyöntekijöitä sekä muuta akateemista henkilöstöä ja teknistä ja avustavaa henkilökuntaa. (Suomalaisen tutkimuksen kärjessä 2008.)

Suomessa on käynnistynyt viisi Suomen Akatemian kuusivuotista huippuyksikköohjelmaa, joiden toimintakaudet ovat 2000–2005, 2002–2007, 2006–2011, 2008–2013 ja 2012–2017. Kerättyä tutkimusaineistoa Suomessa toimi yhteensä 41 tutkimuksen huippuyksikköä, joista 23 oli nimetty toimikaudelle 2006–2011 ja 18 oli aloittanut toimintansa vuoden 2008 alussa. Tutkimuksessa lähestyttiin vain vuosiksi 2006–2011 nimettyjä tutkimuksen huippuyksikköjä, joten kaikki tutkimukseen osallistuneet huippuyksiköt olivat aineistonkeruun aikana keskellä toimikauttaan. Osa niistä oli kuitenkin toiminut jo pidempään yhdessä ja voinut saada rahoitusta myös ensimmäisessä huippuyksikköohjelmassa vuosina 2000–2005. (Ks. esim. Suomalaisen tutkimuksen kärjessä 2008.)

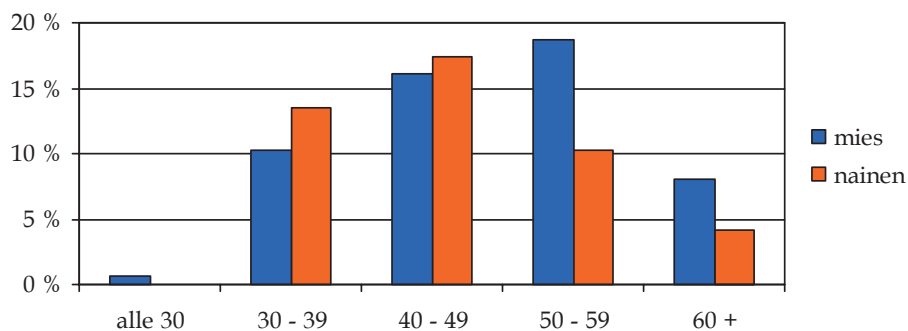
Huippuyksikköjen välillä on huomattavia eroja tutkimushenkilöstön määrässä: esimerkiksi vuosina 2000–2005 ja 2002–2007 huippuyksikköiden henkilöstömäärät vaihtelivat 20–140 henkilön välillä ja olivat keskimäärin noin 70 henkeä (Hjelt, Ahonen & Pessala 2009, 18–19, 73). Verrattuna kokonaisuin valtion tutkimuslaitoksiin huippuyksiköt ovat usein huomattavasti pienempiä koko-

naisuuksia. Tähän tutkimukseen osallistuneet huippuyksilöt toimivat sekä yliopistoissa että valtion tutkimuslaitoksissa, ja monet niistä olivat useamman yliopiston tai yliopiston ja tutkimuslaitoksen yhdessä muodostamia kokonaisuuksia. Kaikki tutkimukseen osallistuneet huippuyksilöt olivat vahvasti kansainvälisiä ja monet niistä olivat myös monitieteisiä. Muun muassa nämä tekijät vaikuttavat siihen, että vuorovaikutusosaaminen on keskeinen edellytys myös huippuyksiköissä työskentelevien tutkijoiden työn tekemiselle ja onnistumiselle.

Tutkimuksen vastaajajoukko

Tutkimukseen osallistui 319 tutkijaa, joista 8 tutkijan vastaus jouduttiin kuitenkin jättämään tutkimuksen ulkopuolelle liian vajaan jätetyn lomakkeen tai asiaankuulumattoman vastauksen vuoksi. Näin ollen tutkimusaineisto koostuu yhteensä 311 tutkijan vastauksesta.

Vastaajien sukupuoli ja ikä. Tutkimukseen osallistui 168 miestä (54 % vastaajista) ja 141 naista (45 % vastaajista). Vastaajista 2 ei ilmoittanut sukupuoltaan (1 % vastaajista). Iältään vastaajat olivat 29–67-vuotiaita: miehet olivat vastaushetkellä 29–67-vuotiaita ja naiset 31–63-vuotiaita. Vastaajien keski-ikä oli 47,3 vuotta: miesten 48,9 vuotta ja naisten 45,3 vuotta. (Ks. kuvio 2.)



KUVIO 2 Vastaajien (N=311) sukupuoli ja ikä

Vastaajien tohtorin tutkinnon tiedot. Tutkimukseen osallistuneet tutkijat olivat eri vaiheissa urallaan, mutta he kaikki olivat jo suorittaneet tohtorin tutkinnon. Tutkijoita oli mukana nk. neliportaisen tutkijanuran (ks. Tutkijanuratyöryhmän loppuraportti 2006) kaikista kolmesta tohtorin tutkinnon jälkeisestä vaiheesta: mukana oli vielä tutkijanuran alkuvaiheessa olevia ja tutkijaksi pätevöityviä tutkijatohtoreita post doc -vaiheesta, tutkijanuran kolmannessa vaiheessa olevia akademia- ja yliopistotutkijoita sekä tutkijanuran neljänteen vaiheeseen edenneitä professoreita ja tutkimusjohtajia. Aineistonkeruu päätettiin rajata vain väitelleisiin tutkijoihin, koska tämän ajateltiin yhtenäistävän vastaajajoukkoa. Tutkijoiden työnkuva muuttuu usein tohtoroitumisen jälkeen, sillä väitöskirjan teke-

minen antaa tutkijoille edellytyksiä toimia itsenäisinä ja riippumattomina tutkijoina. Rajautumalla vain väitelleisiin tutkijoihin voitiin olettaa, että vastaajilla on omakohtaista kokemusta vastuullisista tutkijan tehtävistä ja siten myös monipuolista näkemystä tutkijan työhön liittyvistä viestinnän ja vuorovaikutuksen kysymyksistä. Tutkijanuran ensimmäisessä vaiheessa tohtorikoulutettavina työskentelevät tutkijat päätettiin rajata tutkimuksen ulkopuolelle myös sen tähden, että tämä tutkimus on väitöskirjatyöksi tarkoitettu tutkimus ja sen tekijä vielä itsekin tohtorikoulutettava.

Tutkimukseen osallistuneet tutkijat olivat väitelleet tohtoriksi eri tieteenaloilta (ks. taulukko 1). Suurin osa heistä oli väitellyt luonnontieteelliseltä (n=104; 33 %), teknillistieteelliseltä (n=65; 21 %), maatalous-metsätieteelliseltä (n=40; 13 %) tai lääketieteelliseltä alalta (n=38; 12 %). Mukana oli kuitenkin vastaajia useimmilta ja kaikilta isoimmilta koulutusaloilta, joilta tohtorin tutkinnon voi Suomessa suorittaa (KOTA-tietokanta 2009; Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004).

TAULUKKO 1 Vastaajien tohtorin tutkinnon (N=315)² tieteenala

Tohtorin tutkinnon tieteenala	n	%
Luonnontieteellinen	104	33,0
Teknillistieteellinen	65	20,6
Maatalous-metsätieteellinen	40	12,7
Lääketieteellinen	38	12,1
Yhteiskuntatieteellinen	23	7,3
Humanistinen	14	4,4
Psykologian	12	3,8
Terveystieteiden	6	1,9
Kasvatustieteellinen	4	1,3
Kauppätieteellinen	2	0,6
Hammaslääketieteen	1	0,3
Liikuntatieteellinen	1	0,3
Ei tietoa	5	1,6
Yhteensä	315	100,0

Tutkimukseen osallistuneet tutkijat raportoivat suorittaneensa tohtorin tutkinnon yhteensä yli 160 eri pääaineeseen. Yhteenvedon voidaan todeta, että vastaajat edustivat laajasti monia eri tieteenaloja ja oppiaineita. Suurin osa vastaajista oli filosofian tohtoreita (n=138; 44 %), tekniikan tohtoreita (n=62; 20 %), maatalous- ja metsätieteiden tohtoreita (n=33; 11 %) sekä lääketieteen tai lääketieteen ja kirurgian tohtoreita (n=25; 8 %).

Vastaajat olivat väitelleet tohtoriksi vuosina 1976–2008. Heistä 11 oli väitellyt tohtoriksi jo 1970-luvulla, kun taas 2 vastaajaa oli suorittanut tohtorin tutkinnon vasta keväällä 2008 juuri ennen tutkimusaineiston keräämistä. Suurin osa vastaajista (n=102; 33 %) oli väitellyt tohtoriksi 10–20 vuotta ennen aineistonkeruuta. Vastaajat olivat väitelleet tohtoriksi keskimäärin vuonna 1997, joten he olivat olleet vastaushetkellä keskimäärin 11 vuotta tohtoreita. Taulukkoon 2

² N=315, koska kolme vastaajaa oli suorittanut kaksi tohtorin tutkintoa ja yhdellä vastaajalla oli suorittamansa tohtorin tutkinnon lisäksi tohtorin arvo toisella tieteenalalla.

on koottu tiedot vastaajien tohtoriksi väittelyvuodesta heidän ensimmäisen tohtorin tutkintonsa mukaan.

TAULUKKO 2 Vastaajien (N=311) tohtoriksi väittelyvuosi

Vastaajien tohtoriksi väittelystä oli kulunut vastaushetkellä	n	%
20 vuotta tai enemmän (väittelyvuodet 1976–1988)	44	14,1
10–20 vuotta (väittelyvuodet 1989–1998)	102	32,8
5–10 vuotta (väittelyvuodet 1999–2003)	83	26,7
2–5 vuotta (väittelyvuodet 2004–2006)	51	16,4
2 vuotta tai vähemmän (väittelyvuodet 2007–2008)	30	9,6
Ei tietoa	1	0,3
Yhteensä	311	100,0

Vastaajien työkokemus. Tutkimukseen osallistuneilta tutkijoilta kerättiin taustatietoja myös heidän työkokemuksestaan tutkijan työstä. Tällä vastaajia orientoitiin siihen, ettei heidän kirjoittamiensa kokemuksien kuvauksien tarvinnut välttämättä liittyä heidän nykyiseen työpaikkaansa: vastaajilla oli vapaus kertoa vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen liittyvistä kokemuksistaan mistä tahansa vaiheesta tutkijanuraansa. Vastaajien työkokemusta kartoitettiin kysymällä heidän työkokemuksensa kestoa tutkijan työstä ennen tohtorin tutkinnon suorittamista sekä tohtoriksi valmistumisen jälkeen. Vaikka kysymys oli sikäli monitulkintainen, että tutkijan töitä voidaan tehdä eri ammattinimikkeiden alla välillä päätoimisesti ja välillä osa-aikaisesti, antoivat vastaukset kuitenkin osviittaa vastaajien työkokemuksesta.

Vastaajien ilmoitukset työkokemuksensa kestosta vaihtelivat melko suuresti (ks. taulukko 3). Suurin osa vastaajista (n=113; 36 %) ilmoitti työskennelleensä tutkijana ennen tohtorin tutkinnon suorittamista 4–6 vuotta, ja enemmistö vastaajista (n=80; 26 %) kertoi työskennelleensä tutkijan tehtävissä tohtorin tutkinnon suorittamisen jälkeen 11–20 vuotta. Ilmoituksensa mukaan 74 vastaajalla (24 %) oli työkokemusta tutkijan työstä yhteenlaskettuna tohtorin tutkintoa ennen ja sen jälkeen ainakin 20 vuotta, 211 vastaajalla (68 %) vähintään 11 vuotta ja 293 vastaajalla (94 %) eli lähes kaikilla yhteensä ainakin 5 vuotta. Vain 18 vastaajalla (6 %) oli työkokemusta tutkijan työstä yhteensä enintään 5 vuotta.

TAULUKKO 3 Vastaajien (N=311) työkokemus tutkijan työstä

Vastaajien työkokemus tutkijan työstä	...ennen tohtorin tutkinnon suorittamista		...tohtorin tutkinnon suorittamisen jälkeen	
	n	%	n	%
Alle 1 vuosi	10	3,2	26	8,4
1-3 vuotta	25	8,0	52	16,7
4-6 vuotta	113	36,3	53	17,0
7-10 vuotta	81	26,0	56	18,0
11-20 vuotta	69	22,2	80	25,7
Yli 20 vuotta	11	3,5	37	11,9
Ei tietoa	2	0,6	7	2,3
Yhteensä	311	100,0	311	100,0

Tutkimukseen osallistuneilla tutkijoilla oli työkokemusta tutkijan työstä erilaisista tutkimusympäristöistä. Vastauksien mukaan 190 vastaajalla (61 %) oli kokemusta tutkijan työstä korkeakoulusektorilta ja 245 vastaajalla (79 %) julkiselta sektorilta. Yhteensä 125 vastaajalla (40 %) oli kokemusta tutkijan työstä sekä korkeakoulu- että julkiselta sektorilta, kun taas 65 vastaajalla (21 %) oli ilmoituksensa mukaan kokemusta tutkijan työstä vain korkeakoulusektorilta ja 120 vastaajalla (39 %) vain julkiselta sektorilta. Yhteensä 32 vastaajaa (10 %) ilmoitti työskennelleensä tutkijan tehtävissä myös yrityssectorilla ja 101 vastaajaa (32 %) ulkomailla. Osa vastaajista työskenteli myös vastaushetkellä ulkomailla. Tätäkin useammalla vastaajalla oli kuitenkin kokemusta yritysryhmittä ja kansainvälisistä tutkijan tehtävistä niin Suomessa kuin muualla, vaikka he eivät olleet varsinaisesti työskennelleet tutkijana yrityssectorilla tai ulkomailla.

Vastaajien nykyinen työ. Aineistonkeruuhetkellä 247 vastaajaa (79 %) työskenteli ensisijaisesti valtion tutkimuslaitoksessa ja 64 vastaajaa (21 %) Suomen Akatemian nimeämässä tutkimuksen huippuyksikössä – joko yliopistossa tai valtion tutkimuslaitoksessa. Vastaajille oli kuitenkin ominaista, että he tekivät töitä moneen paikkaan. Esimerkiksi monet valtion tutkimuslaitoksessa työskentelevät tutkijat kertoivat toimivansa varsinaisen työnsä lisäksi tutkimus- ja muissa asiantuntijatehtävissä korkeakoulusektorilla. Lisäksi osa vastaajista kertoi työskentelevänsä valtion tutkimuslaitoksen tai huippuyksikön lisäksi osa-aikaisesti muissa instituuteissa tai esimerkiksi yrityksissä.

Tutkimuksen kohderyhmän rajausperusteena oli vastaajien työnkuva, ei ammattinimike. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt tekivätkin tutkijan töitä eri ammattinimikkeiden alla (ks. taulukko 4). Taulukkoon koottujen ammattinimikkeiden lisäksi monet vastaajat olivat dosentteja. Erilaisista ammattinimikkeistä huolimatta tässä tutkimuksessa käytetään kaikista vastaajista nimikettä tutkija. Tutkijalla tarkoitetaan siis tässä työssä kaikkia tutkimustehtävissä työskenteleviä ja tutkimusta työssään tekeviä tohtoreita riippumatta siitä, missä ja millä ammattinimikkeellä he työskentelevät.

TAULUKKO 4 Vastaajien ammattinimikkeet (N=332)³

Vastaajien ammattinimikkeet	n	% (nimikkeistä)	% (vastaajista)
Tutkija-ammattinimikkeet esim. erikoistutkija, johtava tutkija, tutkija, tutkijatohtori, vanhempi tutkija	208	62,7	66,9
Professori-ammattinimikkeet esim. professori, tutkimusprofessori	56	16,9	18,0
Johtaja-ammattinimikkeet esim. aluejohtaja, johtaja, kehittämisspäl- likkö, laboratorionjohtaja, osastonjohtaja, ryhmä- tai tiimipäällikkö, tutkimusjohtaja, yksikön tai keskuksen johtaja	34	10,2	10,9
Lääkäri-ammattinimikkeet esim. erikoislääkäri, tutkijalääkäri, ylilääkäri	11	3,3	3,5
Assistentti-ammattinimikkeet esim. assistentti, yliassistentti	9	2,7	2,9
Muut ammattinimikkeet <i>lehtorinimikkeet</i> , esim. lehtori, yliopiston- lehtori; <i>asiantuntijan</i> imikkeet, esim. erityis- asiantuntija, johtava asiantuntija; <i>muut</i> , esim. kemisti, matemaatikko, päätoimitta- ja, tieteellinen koordinaattori, yli-insinööri	14	4,2	4,5
Yhteensä	332	100,0	106,7

Tutkijan ammatti pitää usein sisällään myös muuta kuin varsinaista tutkimustyötä. On siis hyvä erottaa toisistaan ”tutkijan työ” ja ”tutkimustyö”. Myös monien tähän tutkimukseen osallistuneiden tutkijoiden työnkuvaan kuului varsinaisten tutkimustehtävien, kuten tutkimusaineistojen keruun, käsittelyn ja analysoinnin, tutkimusyhteistyön, rahoituksen hankkimisen, julkaisemisen, raportoinnin sekä tutkimuksesta tiedottamisen, lisäksi monenlaisia muita kansainvälisiä, kansallisia, alueellisia ja paikallisia työtehtäviä. Tutkimustyön ohella yksi vastaajien yleinen työtehtävä oli johtaminen: 102 eli noin 33 % vastaajista kertoi työhönsä kuuluvan eritasoisia johtamis- ja esimiestehtäviä yksittäisen tutkimusryhmän johtamisesta kokonaisten tutkimuslaitosten johtamiseen. Näistä tehtävistä käytetään jatkossa käsitettä johtaminen, ja sillä tarkoitetaan siis kaikkea sitä johtamis- ja esimiestyötä, jota tutkijoiden työssä tehdään. Muita vastaajien keskeisiä työtehtäviä olivat esimerkiksi erilaiset opetus- ja ohjaustehtävät, koulutus- ja konsultointitehtävät, arviointi- ja asiantuntijatehtävät, henkilöstö- ja taloushallintoon liittyvät tehtävät, kehittämis- ja koordinointitehtävät sekä suunnittelutehtävät. Lisäksi joidenkin tutkijoiden työ sisälsi muun muassa erilaisia asiakaspalvelu- ja neuvontatehtäviä, työskentelyä erilaisissa johtoryhmissä, säätiöiden hallituksissa ja työryhmissä, ministeriöstä tulevia tehtäviä, strategia- ja laatutyötä, luottamus- ja työsuojelutehtäviä, tutkimuslaitteiden suunnittelemiseen, rakentamiseen, ylläpitoon ja hankintaan liittyviä tehtäviä, markki-

³ N=332, koska 288 vastaajaa ilmoitti yhden ammattinimikkeen, 1 vastaaja ei ilmoittanut ammattinimikettään lainkaan ja 22 vastaajaa ilmoitti kaksi ammattinimikettä (esim. erikoistutkija/osastonjohtaja, tutkija/tiiminvetäjä).

nointi- ja myyntitehtäviä, viestintätehtäviä, kliinistä potilastyötä sekä rekrytointitehtäviä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tutkijan työssä, eikä siis rajauduta pelkästään tutkimustyöhön.

Tutkijat tekivät nykyisessä työssään tutkimusta monilla eri tieteenaloilla – osa samalla tieteenalalla, josta oli väitellyt, osa eri tieteenalalla. Osa tutkijoista kertoi tekevänsä tutkimustyötä vain yhdellä melko tarkkaan rajatulla tutkimusalueella, mutta monet vastaajat kuvasivat tutkimustensa edustavan samaan aikaan useita tieteenaloja tai ”tieteenalayhdistelmiä”. Lisäksi monet vastaajat työskentelivät lähtökohtaisesti monitieteisissä tutkimushankkeissa, tekivät tieteidenvälistä yhteistyötä tai edustivat poikkitieteellisiä tutkimusaloja. Kaikkien vastaajat edustivat monenlaisia tutkimus- ja tieteenaloja ja tutkivat työssään erilaisia ilmiöitä eri näkökulmista ja eri menetelmin.

4.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Tutkimusaineisto koostuu tutkijoilta kerätyistä kirjallisista kokemuksien kuvauksista. Yhteensä tutkijoiden tuottamaa kirjoitelma-aineistoa kertyi noin 398 sivua (82 193 sanaa). Tutkijoiden vastaukset vaihtelivat muutamasta rivistä useaan sivuun: lyhimmillään yhden tutkijan tuottamat kirjoitelmat olivat yhteensä 51 sanaa ja pisimmillään 986 sanaa. Tutkijoilla oli erilaisia vastaustyyliä, joten kirjoitelmien pituutta tärkeämmäksi osoittautui kuitenkin vastauksien laatu ja sisältö. Osa tutkimukseen osallistuneista tutkijoista kuvasi kokemuksiaan melko luettelomaisesti, kun taas osa vastaajista tuotti yksityiskohtaisemmat ja kuvailevammät kirjoitelmat. Toiset tutkijat keskittyivät vastauksissaan yhteen tai muutamaankin keskeiseen kokemukseen, kun taas toiset kuvasivat vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä koskevia kokemuksia ja ilmiöitä työssään yleisemmin. Osa vastaajista hyödynsi kirjoitustehtävien ohjeistuksissa esitettyjä tarkentavia kysymyksiä kirjoitelmiensa jäsentämisessä, osa vastasi tutkimukseen vapaamuotoisemmin. Kaikkinensa lyhyt vastaus saattoi kuitenkin olla tutkimustehtävän kannalta yhtä hedelmällinen kuin pidempi kokemuksen kuvaus.

Kirjoitelma-aineisto kerättiin suoraan sähköisessä muodossa, mikä nopeutti ja helpotti sen käsittelyä. Aineisto vietiin keräämisen jälkeen ATLAS-ti-ohjelmaan, joka toimii apuna aineiston hallinnassa ja mahdollisesti aineiston monipuolisen koodaamisen ja samanaikaisen muistiinpanojen tekemisen. Ohjelma oli tärkeä analyysi- ja ajatteluprosessin apuväline ja auttoi osaltaan analyysia pysymään johdonmukaisena, järjestelmällisenä ja läpinäkyvänä (ks. lisäksi Friese 2012; Kelle 2007; Konopásek 2008; Seale 2010). Ennen varsinaista aineiston analyysia aineistoon tutustuttiin huolellisesti lukemalla se useaan otteeseen läpi. Kaikille tutkimukseen osallistuneille tutkijoille ja heidän vastauksilleen annettiin tässä vaiheessa oma lyhenne (T001, T002 jne., missä T=tutkija). Koska monia tutkimuksen kannalta keskeisiä aiheita kuvattiin sekä kirjoitustehtävissä 1 että kirjoitustehtävissä 2 ja kokemusten kuvaukset saattoivat myös jatkaa kirjoitustehtävien jälkeen tutkimuslomakkeen ”Kommentteja ja terveisiä tutkijalle” -kohdassa, kaikkia yhden vastaajan tuottamia tekstejä päätettiin lähestyä koko-

naisuutena. Aineistoa analysoitaessa ei siis tehty eroa sen suhteen, missä kirjoitustehtävässä tai kohdassa mikin asia tuotiin esille.

Aineiston analyysia, tulkintaa ja johtopäätösten tekoa voidaan pitää koko tutkimusprosessin keskeisimpänä vaiheena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 221). Laadullisen aineiston analyysi on kuitenkin haastavaa, eikä aineiston analysointiin ole yhtä ”oikeaa” tapaa (ks. esim. Coffey & Atkinson 1996, 2; Hirsjärvi & Hurme 2008, 136; Lindlof & Taylor 2002, 209). Koska aineistoja voidaan analysoida monella tavalla, valittua analyysimenetelmää tärkeämmäksi nousee analyysin systemaattisuus ja eksplisiittisyys (Lindlof & Taylor 2002, 210). Tässä tutkimuksessa käytettyä aineiston analyysimenetelmää voidaan luonnehtia laadulliseksi sisällönanalyysiksi, jossa on mukana myös teemoittelun piirteitä. Tutkimusaineistoa lähestyttiin *laadullisen sisällönanalyysin* keinoin pyrkien systemaattiseen ja kattavaan kuvaukseen aineiston sisällöistä ja etsien tekstiin sisältyviä merkityksiä (laadullisesta sisällönanalyysista ks. esim. Frey, Botan & Kreps 2000, 237; Tuomi & Sarajärvi 2009). *Teemoittelu* näkyy aineiston analyysitavassa sen sijaan siinä, että analyysissa pyrittiin aineistossa toistuvien aiheiden eli teemojen etsimiseen, muodostamiseen ja ryhmittelyyn sekä niiden yksityiskohtaiseen tarkasteluun (teemoittelusta ks. esim. Eskola & Suoranta 2008, 174–180; Hirsjärvi & Hurme 2008, 173; Schwandt 2007, 291). Kumpaakaan aineiston analyysitapaa ei kuitenkaan käytetty metodisessa mielessä orjallisesti, vaan analyysimenetelmiä sovellettiin tutkimukseen väljänä teoreettisena kehyksenä.

Tutkimusaineistoja voidaan analysoida induktiivisesti eli aineistolähtöisesti sekä deduktiivisesti eli teorialähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissa aineistoa pyritään lähestymään ilman ennako-odotuksia ja aineiston jäsentely ja luokittelu syntyy aineiston pohjalta, kun taas teorialähtöisessä analyysissa aineiston analyysi nojaa aiempaan teoriaan ja tutkimustietoon. Omaksi lähestymistavakseen voidaan nostaa myös abduktiivinen eli teoriasidonnainen tai teoriaohjaava analyysitapa. Siinä on aineistolähtöistä analyysia enemmän teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi pohjautuu kuitenkin aineistoon. Toisin sanoen vaikka aiempi tutkimustieto ja ymmärrys tutkimusaiheesta ohjaavat osittain analyysia, analyysiyksiköt ja havainnointikohteet valitaan aineiston pohjalta. (Kovács & Spens 2005; Paavola & Hakkarainen 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin pitkälti aineistolähtöisesti, mutta analyysitavassa oli ajoittain myös joitain teoriasidonnaiselle analyysille ominaisia piirteitä. Toisin sanoen osa aineiston jäsennostavoista muodostettiin suoremmin aineiston pohjalta, kun taas välillä analyysin taustalla vaikutti enemmän aiheesta jo entuudestaan ollut ymmärrys, kuten erilaiset kirjallisuudessa vakiintuneet tavat käsitteellistää vuorovaikutusosaamista ja työssä oppimista. Toisaalta puhtaasti aineistolähtöisen analyysin mahdollisuutta voidaan kritisoida ja analyysin voidaan esittää olevan aina enemmän tai vähemmän teoriasidonnaista; onhan täysin aineistolähtöisen analyysin toteuttaminen ja aineistosta otteen saaminen käytännössä hyvin hankalaa, ellei ensin valita näkökulmaa, josta aineistoa tarkastellaan (Eskola & Suoranta 2008, 152; Tuomi 2007, 129; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96). Eskolan ja Suorannan (2008, 19) mukaan aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista varsinkin silloin, kun tarvitaan perustietoa

jonkin ilmiön olemuksesta. Koska vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä ei ole paljon tutkimustietoa tutkijoiden työssä, oli aineistolähtöinen analyysitapa luonteva ja sopiva lähestymistapa myös tässä tutkimuksessa.

Laadullisen tutkimusaineiston analyysi etenee usein vaiheittain. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysistä voidaan erottaa kolme vaihetta: aineiston keskeisten teemojen etsiminen ja muodostaminen, teemojen yksityiskohtainen sisällöllinen tarkastelu sekä tulkintojen ja johtopäätösten teko. Analyysin vaiheet muistuttavat Milesin ja Hubermanin (1994) esittämiä analyysivaiheita, jotka ovat aineiston tiivistäminen ja pelkistäminen (data reduction), aineiston esittäminen ja ryhmittely (data display) sekä tulkinta ja johtopäätösten tekeminen (conclusion drawing/verification). Vaikka vaiheet raportoidaan alla erillisinä, linkittyivät ne aineiston analyysiprosessissa toisiinsa ja olivat käytännössä osittain päällekkäisiä. Esimerkiksi aineiston tulkintaa tapahtui koko analyysiprosessin ajan: aineiston tulkinta alkoi jo aineiston ensimmäisillä lukukerroilla ja se jatkui osittain vielä tutkimusraporttia kirjoittaessa.

Aineiston keskeisten teemojen etsiminen ja muodostaminen

Aineiston analyysi aloitettiin aineistolähtöisesti käymällä aineistoa kokonaisuudessaan läpi. Aineistolähtöisellä analyysillä pyrittiin antamaan tilaa vastaajien omille kokemuksille ja merkityksenannoille. Aineistoa luettiin pyrkien unohtamaan aiheesta olleet ennakko-odotukset ja keskittyen mahdollisimman avoimin mielin kysymykseen, *mistä aineistossa puhutaan*. Kysymyksen avulla pyrittiin muodostamaan ymmärrystä aineiston sisällöistä ja löytämään aineistossa toistuvia keskeisiä teemoja. Prosessin edetessä ja aineiston tullessa tutummaksi alettiin hahmottaa tarkemmin, *millaisiin kysymyksiin aineisto näyttäisi tarjoavan vastauksia*. Kysymyksistä tehtiin erilaisia jäsennyksiä, listauksia ja miellekarttoja, jotka auttoivat aineiston teema-alueiden muodostamisessa sekä yksittäisten sisältöjen yhdistämisessä sisällöllisesti mielekkäiksi teemakokonaisuuksiksi. Kysymyksiä ja teemoja työstettiin ja muokattiin, kunnes jäsenitys tuntui toimivalta ja vaikutti kattavan aineiston keskeisimmät sisällöt.

Analyysia ohjanneet apukysymykset ja aineiston teemat ryhmiteltiin tutkimuskysymysten mukaan kahdeksi laajemmaksi teemakokonaisuudeksi. Aineiston teemat 1–3 muodostivat laajemman kokonaisuuden *Vuorovaikutusosaaminen tutkijoiden työssä*, ja ne liittyivät tutkimuskysymykseen 1 (Mitä vuorovaikutusosaaminen on tutkijoiden työssä?). Tähän teemakokonaisuuteen liittyvät apukysymykset ja aineiston teemat täsmentyivät analyysiprosessin aikana taulukossa 5 esitettyyn muotoon.

TAULUKKO 5 Analyysia ohjanneet apukysymykset ja aineiston teemat I

Teemakokonaisuus 1: Vuorovaikutusosaaminen tutkijoiden työssä	
Analyysia ohjanneet apukysymykset	Aineiston teemat
<p>Millaista vuorovaikutusosaamista tutkijat luonnehtivat tarvitsevansa ja arvostavansa työssään?</p> <p>Keiden kanssa, missä ja mihin tutkijat kertovat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista?</p> <p>Miten tutkijat määrittelevät, mitä vuorovaikutusosaaminen on heidän työssään, ja mistä he näkevät vuorovaikutusosaamisen koostuvan?</p> <p>Miten tutkijat näkevät vuorovaikutusosaamisen ammattispesifiyden ja kontekstuaalisuuden?</p> <p>Millaisia merkityksiä tutkijat antavat vuorovaikutusosaamiselle työssään?</p>	<p><i>Teema 1: Vuorovaikutusosaamisen sisällöt</i></p> <p>→ vuorovaikutusosaamisen vaatimukset, vuorovaikutusosaamista edellyttävät vuorovaikutussuhteet, tilanteet ja työtehtävät, vuorovaikutusosaamisen funktiot ja eettiset periaatteet, vuorovaikutusosaamisen merkitykset</p> <p>→ tulosluku 5.1</p>
<p>Millaisia vuorovaikutusosaamista haastavia muutoksia tutkijat kuvaavat työssään tapahtuneen?</p> <p>Millaisia vuorovaikutusosaamista haastavia epäkohtia tutkijat kokevat työhönsä sisältyvän?</p> <p>Millaisia vuorovaikutusosaamista haastavia jännitteitä tutkijat luonnehtivat työssään kohtaavan?</p> <p>Millaisia erityispiirteitä nämä luovat tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle?</p>	<p><i>Teema 2: Vuorovaikutusosaamista määrittävät kontekstitekijät</i></p> <p>→ vuorovaikutusosaamista edellyttävät vuorovaikutuksen muutokset, epäkohdat ja jännitteet</p> <p>→ tulosluku 5.2</p>
<p>Miten tutkijat kokevat vuorovaikutuksen ja vuorovaikutusosaamisen tärkeyden työssään?</p> <p>Millaisiin asioihin tutkijat kuvaavat vuorovaikutusosaamisen tai sen puutteen olevan työssään yhteydessä?</p> <p>Miten tutkijat näkevät vuorovaikutusosaamisen ja ammattiosaamisen suhteen?</p>	<p><i>Teema 3: Vuorovaikutusosaamisen koettu tärkeys ja rooli</i></p> <p>→ vuorovaikutuksen ja vuorovaikutusosaamisen arvostus, vuorovaikutusosaamisen ja sen puutteen seuraukset, vuorovaikutus- ja ammattiosaamisen suhde</p> <p>→ tulosluku 5.3</p>

Aineistossa esiintyneet teemat 4–9 järjestyivät puolestaan laajemmaksi teemakokonaisuudeksi *Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen tutkijoiden työssä* ja liittyivät tutkimuskysymykseen 2 (Miten vuorovaikutusosaaminen kehittyy tutkijoiden työssä?). Tähän teemakokonaisuuteen kuuluvat analyysia ohjanneet apukysymykset ja aineiston teemat tarkentuivat analyysin edetessä taulukossa 6 esitettyyn muotoon. Taulukoissa 5 ja 6 esitetyt teema-alueiden jaottelut toimivat apuna myös tuloslukujen jäsentelyssä.

TAULUKKO 6 Analyysia ohjanneet apukysymykset ja aineiston teemat II

Teemakokonaisuus 2: Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen tutkijoiden työssä	
Analyysia ohjanneet apukysymykset	Aineiston teemat
<p>Miten tutkijat arvioivat vuorovaikutusosaamisen tasoa ja kehitystarpeita työssään?</p> <p>Mistä tutkijat selittävät vuorovaikutusosaamisen tai sen puutteen johtuvan?</p> <p>Miten tutkijat näkevät vuorovaikutusosaamisen kehitymis- ja kehittämismahdollisuudet?</p>	<p><i>Teema 4: Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen lähtökohdat</i></p> <p>→ vuorovaikutusosaamisen taso ja kehitystarpeet, vuorovaikutusosaamista koskevat attribootit</p> <p>→ tulosluku 6.1</p>
<p>Mitä tutkijat kertovat oppineensa vuorovaikutuksesta työssään tutkijoina?</p> <p>Miten tutkijat kokevat muuttuneensa viestijoinä tai kuvaavat vuorovaikutusosaamisensa muuttuneen työssään tutkijoina?</p> <p>Millaisia merkityksiä tutkijat antavat vuorovaikutusosaamisen kehitymiselle työssään?</p>	<p><i>Teema 5: Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisällöt ja merkitykset</i></p> <p>→ vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisällöt ja kohteet, vuorovaikutusosaamisen kehitymiselle annetut merkitykset</p> <p>→ tulosluku 6.2.1</p>
<p>Millaisissa vuorovaikutussuhteissa, tilanteissa ja työtehtävissä tutkijat kuvaavat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen työssään?</p> <p>Miten tutkijat kuvaavat työssään tarvitsemansa vuorovaikutusosaamisen kehittyneen muilla elämänalueilla ja tutkijoiden työssä kehittyneen vuorovaikutusosaamisen vaikutusta muille elämänalueille?</p>	<p><i>Teema 6: Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen olosuhteet</i></p> <p>→ vuorovaikutusosaamisen kehittymisen olosuhteet ja oppimisen kontekstit, transfer</p> <p>→ tulosluku 6.2.2</p>
<p>Millaisilla tavoilla oppia tutkijat kuvaavat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen työssään?</p>	<p><i>Teema 7: Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tavat</i></p> <p>→ oppimistavat</p> <p>→ tulosluku 6.2.3</p>
<p>Millaisen tekijöiden tutkijat kokevat edistävän ja ehkäisevän vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä työssään?</p>	<p><i>Teema 8: Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistävät ja ehkäisevät tekijät</i></p> <p>→ osaamiseen ja oppimiseen vaikuttavat tekijät</p> <p>→ tulosluku 6.2.4</p>
<p>Millaisia vuorovaikutusosaamisen kehittymistä koskevat oppimiskokemukset ovat kestoltaan ja minne ne sijoittuvat ajallisesti?</p> <p>Millaisia tunteita vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyy?</p> <p>Millaisia ovat vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvät kokemuksellisesti merkittävät oppimiskokemukset?</p> <p>Millaisin perustein tutkijat kertovat valineensa oppimiskokemukset kerrottaviksi?</p>	<p><i>Teema 9: Oppimiskokemuksien luonne ja laadulliset ulottuvuudet</i></p> <p>→ oppimiskokemuksien kesto ja ajallinen sijainti, oppimiskokemuksiin liittyvät tunteet, kokemuksellisesti merkittävät oppimiskokemukset</p> <p>→ tulosluku 6.3</p>

Aineisto käytiin systemaattisesti läpi taulukoissa 5 ja 6 esitettyjen apukysymysten avulla ja aineistosta etsittiin ja merkittiin kaikki ne kohdat, joissa kunkin apukysymyksen aihepiiriä käsiteltiin. Esimerkiksi kaikki ne kohdat, joissa vastaajat kuvasivat niitä oppimisen tapoja, joilla vuorovaikutusosaaminen kehittyy, merkittiin aineistoon koodilla OPPTAPA. Kaikille aineiston lukemista ohjanneille apukysymyksille annettiin oma koodi, ja koodeista tehtiin lista, johon merkittiin koodin nimi, koodiin liittyvä apukysymys sekä koodin tarkempi sisältö (esim. OSTASO = Miten tutkijat arvioivat vuorovaikutusosaamisen tasoa ja kehitystarpeita työssään? = Arvioita tutkijoiden ja muiden toimijoiden vuorovaikutusosaamisen tasosta sekä kehitystarpeista). Koodilistan ja koodien määrittelyn avulla pyrittiin osaltaan varmistamaan koodauksen läpinäkyvyys ja systemaattisuus (ks. esim. Huberman & Miles 1994; Weston ym. 2001).

Koodatut aineistokohdat olivat lyhimmillään yksittäisen sanan tai virkkeen mittaisia mutta usein pidempiä tekstijaksoja, niin että jokainen kohta, johon koodi liitettiin, muodosti itsenäisen merkityskokonaisuuden. Koska merkitykset kietoutuvat ihmisen ajattelussa ja tutkimusaineistossa toisiinsa (Mikkola 2006, 94) ja vastaajien ilmaukset ovat usein merkitykseltään monitasoisia ja käsittelevät useaa eri teemaa (Kostiainen 2003, 76) ja koska aineistoa tarkasteltiin osittain eritasoisten kysymysten avulla, yhteen tekstipätkään saatettiin merkitä useampi koodi. Aineistossa saatettiin esimerkiksi kuvata samanaikaisesti sekä vuorovaikutusosaamisen koettua tärkeyttä että sen kehitystarpeita.

Suurin osa aineiston analyysia ohjanneista apukysymyksistä muodostettiin aineistosta, ja aineistosta löytyikin useita kiinnostavia aiheita, joita ei etukäteen osattu ajatella. Ennen aineiston keräämistä ja analysointia ei esimerkiksi tiedetty, että vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvät tunteet nousisivat yhdeksi tarkastelukohteeksi. Analyysin osittainen teoriasidonnaisuus ilmenee kuitenkin siinä, ettei kaikkiin aineiston sisältöihin olisi varmastikaan osattu kiinnittää huomiota ilman aiheesta jo olemassa ollutta ymmärrystä ja tietoa siitä, millaisia asioita aiemmissa tutkimuksissa on käsitelty ja millaisista näkökulmista vuorovaikutusosaamista, sen kehittymistä ja työssä oppimista voidaan tautakirjallisuuden perusteella tarkastella. Esimerkiksi kysymystä vuorovaikutusosaamisen ja ammattiosaamisen suhteesta ei olisi välttämättä osattu esittää aineistolle ilman aiempaa teoreettista ymmärrystä. Myös tutkimuskysymykset ja kirjoitustehtävien ohjeistukset suuntasivat osaltaan sitä, mihin aineistoa analysoitaessa kiinnitettiin huomiota ja millaisia kysymyksiä aineistolle esitettiin; olisihan aineisto vastannut myös sellaisiin kysymyksiin, joista ei oltu tutkimustehtävän kannalta kiinnostuneita. Analyysin prosessinomaisuutta kuvaa kuitenkin, että vaikka tutkimustehtävä ohjasi sitä, mitä aineistosta etsittiin, laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisesti myös tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet tarkentuivat vasta aineiston analyysin edessä (ks. esim. Hardy & Bryman 2004, 5; Lindlof & Taylor 2002, 209). Kooten voidaan todeta, että analyysia ohjanneiden apukysymysten ja aineiston teemojen syntyyn vaikuttivat itse tutkimusaineiston lisäksi teoriatausta, tutkimustehtävä, kirjoitustehtävien ohjeistukset sekä tutkijan oma kiinnostus ja harkinta.

Teemojen yksityiskohtainen sisällöllinen tarkastelu

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineisto työstettiin systemaattisen koodauksen avulla tiiviimmäksi ja teemoittain ryhmitellyksi aineistoksi, nk. analyysiaineistoksi (ks. esim. Kostianen 2003, 76), jota analyysin toisessa vaiheessa alettiin käsitellä tarkemmin. Aineistosta karsiintui siis ensimmäisessä vaiheessa pois kaikki tutkimusaiheen kannalta epärelevantti materiaali, ja analyysi jatkui teemojen syventämisellä. Analyysi eteni teema kerrallaan siten, että kuhunkin teemaan liittyvät aineistokohdat koottiin yhteen ja niitä tarkasteltiin rinnakkain kysymällä, *mitä ja miten aineiston teemoista puhutaan*. Toisin sanoen tässä vaiheessa analyysia aineistoa keskityttiin jäsentämään sillä perusteella, *millaisia vastauksia aineiston analyysia ohjanneisiin apukysymyksiin löytyy*. Tämän prosessin myötä syntyivät myös tutkimuksen varsinaiset tulokset ja analyysissa päästiin etenemään kohti tulkintaa.

Käytännössä tämä vaihe tarkoitti sitä, että esimerkiksi kaikkiin oppimisen tapoja kuvaaviin tekstikatkelmiin, joihin analyysin ensimmäisessä vaiheessa oli merkitty koodi OPPTAPA, liitettiin nyt yksi tai useampi uusi, tarkempi koodi sen perusteella, mitä oppimisen tavasta kerrottiin ja millaista oppimistapaa kohdassa kuvattiin (esim. OPPTAPA_havainnointi, OPPTAPA_palaute). Aineisto pyrittiin koodaamaan mahdollisimman aineistolähtöisesti, ja koodit ja niiden nimet elivät analyysin edetessä: koodeja muokattiin jatkuvasti ja niitä luotiin, poistettiin ja yhdisteltiin toisiinsa koko analyysiprosessin ajan. Näin analyysissa pyrittiin nostamaan esille vastaajien omia kokemuksia ja tapoja hahmottaa ilmiöitä sekä löytämään merkityksiä, jotka kertovat jotain erilaisista todellisuuden jäsentämisen tavoista ja mahdollisuuksista. Koodien nimeäminen pyrittiin tekemään käyttämällä aineiston omaa kieltä ja vastaajien omaa käsitteistöä (ks. lisäksi Janesick 2000, 382). Analyysissa kiinnitettiin toisaalta huomiota aineistossa toistuviin merkityksiin, toisaalta myös erilaisiin, muista kokemuksista poikkeaviin kokemuksiin ja niiden tulkintoihin. Keskittyminen yhteen teemaan kerrallaan auttoi analyysia pysymään systemaattisena.

Tulkintojen ja johtopäätösten teko

Aineiston analyysin kolmannessa vaiheessa aineistosta muodostettuja tutkimustuloksia pohdittiin mielessä kysymys, *mitä tämä kaikki tarkoittaa*. Tässä vaiheessa nostettiin analyysin abstraktiotasoa, suhteutettiin tutkimustuloksia toisiinsa ja tarkasteltiin niitä suhteessa aiempaan tutkimustietoon. Tulkintoja ja johtopäätöksiä tehtäessä tarkasteltiin muun muassa sitä, miltä osin saadut tulokset täydentävät tai laajentavat aiheesta jo olemassa olevaa ymmärrystä ja miltä osin ne vahvistavat tai poikkeavat aiemmasta tutkimustiedosta. (Ks. esim. Frey, Botan & Kreps 2000, 384–385.) Lisäksi aiemman tutkimustiedon valossa kiinnitettiin huomiota nk. negatiiviseen evidenssiin eli siihen, mistä aineistossa ei puhuta. Tulkintoja ja johtopäätöksiä tehtiin toki koko analyysiprosessin ajan, mutta analyysin lopuksi tutkimustulokset pyrittiin nostamaan vielä tietoisesti yleisemmälle teoreettiselle ja käsitteelliselle tasolle, etteivät tulokset jäisi pelkääjän kuvaileviksi ja luokitteleviksi (ks. esim. Eskola & Suoranta 2008; Tuomi & Sarajärvi 2009). Analyysiprosessin päätteeksi tutkimustuloksista pyrittiin myös

tekemään synteesejä eli tuloksista pyrittiin kokoamaan yhteen tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmat pääseikat (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 230) ja analyysissa pyrittiin palaamaan takaisin kokonaisuuteen ja ilmiön teoreettiseen uudelleen hahmottamiseen (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008, 144). Analyysiprosessin loppuvaiheessa koko tutkimusaineistoa luettiin vielä sellaisenaan ilman siihen tehtyjä merkintöjä ja liitettyjä koodeja: aineiston kokonaisuuteen palaamalla pyrittiin varmistamaan, että tutkimuksessa saadut tulokset ja aineistosta tehdyt tulkinnat vastasivat aineistoa ja päästivät sen oikeuksiinsa (ks. lisäksi Jolanki & Karhunen 2010, 407–408).

Analyysin päätteeksi aineistosta valittiin tuloslukujen yhteyteen kuvaavat aineistoesimerkit. Aineistoesimerkkejä valittaessa pyrittiin tulosten havainnollistamiseen ja vastaajien oman äänen esille tuomiseen. Aineistoesimerkeillä pyrittiin myös varmistamaan, että lukijalla olisi mahdollisuus arvioida tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen ja päätelmien oikeutusta. Esimerkit kopioitiin tuloslukuihin pääpiirteittäin sellaisenaan: esimerkiksi niiden oikeakielisyyteen ei puututtu. Esimerkkien luettavuuden parantamiseksi korjattiin kuitenkin selkeimpiä näppäilyvirheitä silloin, kun vaarana ei ollut merkityksen muuttuminen. Aineistoesimerkeistä poistettiin henkilöiden ja tutkimushankkeiden nimet sekä muut tiedot, jotka uhkasivat vastaajien anonymiteettiä tai olisivat helpottaneet muiden henkilöiden ja tutkimushankkeiden tunnistamista (Kuula 2006, 200–219; Ryen 2007, 221). Kohdat, joissa sitaattien välistä jätettiin sanoja tai virkkeitä pois, merkittiin [- -]-merkillä tai korvattiin hakasulkeisiin tehdyllä selvennyksellä. Myös esimerkkeihin tehdyt lisäykset ja täsmennykset merkittiin hakasulkeisiin.

5 VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN TUTKIJOIDEN TYÖSSÄ

5.1 Vuorovaikutusosaamisen sisällöt

5.1.1 Vuorovaikutusosaamisen vaatimukset

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena on kuvata ja jäsentää tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisesta työssään ja lisätä näin ymmärrystä vuorovaikutusosaamisen ilmiöstä tutkijoiden työssä. Luvussa 5.1 tarkastellaan vuorovaikutusosaamisen sisältöjä tutkijoiden työssä keskittyen vuorovaikutusosaamisen vaatimuksiin ja tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle antamiin merkityksiin. Luvussa 5.2 lähestytään vuorovaikutusosaamista määrittäviä kontekstitekijöitä tutkijoiden työssä vuorovaikutuksen muutosten, epäkohtien ja jännitteiden näkökulmasta. Lopuksi luvussa 5.3 käsitellään tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisen tärkeydestä ja roolista työssään.

Tutkijat tarvitsevat työssään monipuolista vuorovaikutusosaamista. Osaa tutkijoiden kuvaamista osaamisvaatimuksista voidaan pitää vuorovaikutusosaamisen perusvalmiuksina, jotka luovat pohjan tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle. Vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia voidaan jäsentää myös sillä perusteella, keiden kanssa, missä ja mihin tutkijat kuvaavat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista. Näiden vuorovaikutusosaamista edellyttävien vuorovaikutussuhteiden, tilanteiden ja työtehtävien lisäksi tutkijoiden vuorovaikutusosaamisesta voidaan erottaa funktioperustaisia osaamisalueita, jotka ovat tarpeen monissa tutkijoiden työn yhteyksissä ja määrittyvät sillä perusteella, mitä viestinnän tehtävää niiden avulla pyritään toteuttamaan. Vastaajien mukaan tutkijoiden työ edellyttää myös erilaisten vuorovaikutusosaamisen eettisten periaatteiden ymmärtämistä ja noudattamista. Näin ollen vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia tutkijoiden työssä voidaan jaotella seuraavasti:

- vuorovaikutusosaamisen perusvalmiudet
- vuorovaikutusosaamista edellyttävät vuorovaikutussuhteet
- vuorovaikutusosaamista edellyttävät tilanteet ja työtehtävät
- vuorovaikutusosaamisen funktiot
- vuorovaikutusosaamisen eettiset periaatteet.

Seuraavaksi tarkastellaan tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisen vaatimuksista työssään edellä esitetyn jaottelun mukaisesti. Näin pyritään luomaan kuvaa siitä vuorovaikutusympäristöstä, jossa tutkijat työskentelevät ja vuorovaikutusosaamista tarvitsevat. Luvun lopussa tuloksia pohditaan vuorovaikutusosaamisen ammattispesifiyden ja kontekstuaalisuuden näkökulmasta.

Vuorovaikutusosaamisen perusvalmiudet

Vuorovaikutusosaaminen edellyttää tutkijoilta monenlaisia perusvalmiuksia. Tämän tutkimuksen mukaan tällaisia ovat ensinnäkin erilaiset kognitiiviset toiminnot, kuten ajattelukyky, kyky havainnoida ympäristöä sekä jäsentää, arvioida ja yhdistellä vastaanotettavaa informaatiota, keskittymiskyky ja muistaminen. Tulosten mukaan tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen perusvalmiudet sisältävät myös monenlaisia viestinnän tuottamiseen ja tulkintaan liittyviä osatekijöitä, kuten kyvyn tuottaa, säädellä, havaita ja tulkita verbaalista ja nonverbaalista viestintää. Vaikka verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä voidaan erottaa toisistaan teoreettisesti, ovat viestinnän eri merkkijärjestelmät vuorovaikutuksessa koko ajan läsnä ja toisiinsa kietoutuneita. Tämän vuoksi vuorovaikutusosaaminen edellyttää tutkijoilta samaan aikaan verbaaliseen ja nonverbaaliseen viestintään liittyvää osaamista, kuten sanavalintoihin sekä äänenkäyttöön ja eleiden, ilmeiden ja tilankäytön hallintaan liittyvää osaamista. Vastaajien mukaan ”vuorovaikutus voi tapahtua myös puhtaasti kirjallisessa muodossa”. Näin ollen tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen perusvalmiuksiin kuuluu puhumisen, kuuntelemisen ja muun havainnointitoiminnan lisäksi kirjoittamiseen ja lukemiseen liittyvä osaaminen. Koska osa vuorovaikutuksesta tapahtuu tutkijoiden työssä teknologiavälitteisesti, myös erilaisten viestintävälineiden peruskäyttötaidot ovat yksi tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen perusedellytys.

Tutkijoiden vuorovaikutusosaaminen edellyttää monipuolista kielitaitoa – niin äidinkielen kuin vieraiden kielten hallintaa. Tutkijat korostivat vieraista kielistä erityisesti englannin kielen merkitystä vuorovaikutusosaamisen ”avainkykynä”, mutta myös muiden kielten hallinnan nähtiin olevan vuorovaikutuksessa ja esimerkiksi verkostojen luomisessa iso etu. Myös kielitaidon kohdalla tuli esille, ettei vuorovaikutusosaaminen liity vain viestinnän tuottamiseen vaan myös ymmärtämiseen, kuten ”kykyyn kuunnella itse kunkin kollegan sanomisen asiaa silloin kun se on esitetty hyvin erilaisella kielitaidolla”.

Kielitaidon ohella tutkijat kokivat kyvyn valita kuhunkin kielenkäyttölanteeseen sopivan kielirekisterin tärkeänä osana vuorovaikutusosaamistaan. Tällaisia esimerkiksi sana- ja käsitevalintoja ohjaavia kielirekistereitä olivat muun muassa yleiskieli ja tieteen kieli sekä oman tieteenalan ja muiden tieteenalojen kieli. Tulosten mukaan tutkijat kohtaavatkin kielihaasteita myös samaa äidinkieltä puhuvien ihmisten kanssa. Samoilla käsitteillä on eri merkityksiä eri

aloilla, ja tutkijoiden on huomioitava tämä viestinnässään väärinymmärrysten välttämiseksi ja osattava muun muassa ”löytää yhteinen kieli”, ”puhua samaa kieltä” ja ”kääntää asiansa eri kielille”. Seuraavat aineistoesimerkit havainnollistavat kielitaidon ja kielirekisterien valinnan roolia tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen perusvalmiutena:

T048: Pitää osata puhua monta eri kieltä: hallinnon new-public management kieltä – akateemista jargonia.

T262: Tehtyäni kolmisen vuotta yhteistyötä tietojenkäsittelytieteen tutkijoiden kanssa suunnitelimme uutta yhteistyötä, johon oli tarkoitus ottaa mukaan tietojenkäsittelytieteen tutkija, jolla ei ollut aiempaa kokemusta biologiasta. Luulin tässä vaiheessa osaavani puhua tietojenkäsittelyn tutkijoiden kanssa. Kokous oli omalta osaltani hyvin vaikea, en ymmärtänyt sanaakaan mitä uusi tutkija yritti sanoa, eikä hänkään varmasti minua. Vastoin odotuksiani en siis ollut kolmessa vuodessa oppinut puhumaan ”tietojenkäsittelytiedettä”, olin vain onnistunut kehittämään yhteisen kielen vakio yhteistyökumppanieni kanssa. Onneksi paikalla oli hyvin tuntemani tietojenkäsittelyn tutkija, joka ymmärsi kumpaakin osapuolta ja toimi tulkkina.

Vuorovaikutusosaamista edellyttävät vuorovaikutussuhteet

Vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia tutkijoiden työssä voidaan jäsentää sillä perusteella, keiden kanssa tutkijat kuvaavat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista työssään. Tämän tutkimuksen mukaan vuorovaikutusosaaminen on erityisen keskeistä seuraavissa tutkijoiden työn vuorovaikutussuhteissa:

- toisten tutkijoiden ja tutkimusryhmien kanssa
- teknisen ja tutkimusta avustavan henkilökunnan kanssa
- muun henkilökunnan kanssa
- johtajien ja johdettavien kanssa sekä muiden johtajien kesken
- opiskelijoiden kanssa
- ohjaajien ja ohjattavien kanssa sekä muiden ohjaajien kesken
- tutkittavien henkilöiden ja tutkimukseen osallistuvien organisaatioiden kanssa
- tutkimuksen rahoittajien kanssa
- viranomaisten, poliitikkojen ja muiden päättäjien kanssa
- elinkeinoelämän edustajien kanssa
- ammattilaisten ja käytännön toimijoiden kanssa
- asiakkaiden kanssa
- muiden yhteistyökumppaneiden ja sidosryhmien edustajien kanssa
- muiden tiedon hyödyntäjien ja tulosten loppukäyttäjien kanssa
- tiedotusvälineiden edustajien ja muiden viestinnän ammattilaisten kanssa
- tavallisten kansalaisten kanssa.

Tutkijat kertoivat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista työssään *toisten tutkijoiden ja tutkimusryhmien kanssa* – niin läheisten tutkijakollegoiden kuin oman lähipiirin ulkopuolisten tutkijoiden kanssa. Vastauksissa eroteltiin, että vuorovaikutusosaamista tarvitaan niin samassa tutkimusryhmässä, samalla erityisalalla, samalla tieteenalalla kuin muilla tieteenaloilla työskentelevien tutkijoiden kanssa. Nämä erilaiset tutkijaryhmät eivät olleet kuitenkaan vastauksissa toisiaan poissulkevia, sillä toisinaan ”eri tieteenalojen edustajia työskentelee jo omassa tiimissä”. Vuorovaikutusosaamista koettiin tarvittavan muiden tutki-

joiden ja tutkimusryhmien kanssa niin oman organisaation sisällä kuin organisaation ulkopuolella yhteistyössä työskentelevien tutkijoiden kanssa. Niin oman tutkimusryhmän ja organisaation sisällä kuin kotiorganisaation ulkopuolella vuorovaikutusosaamista jaoteltiin vaadittavan sekä maantieteellisesti lähellä että eri paikkakunnilla ja eri maissa työskentelevien tutkijoiden kanssa.

Tutkijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista myös *teknisen ja tutkimusta avustavan henkilökunnan kanssa*. Vuorovaikutusosaamista koettiin tarvittavan muun muassa tutkimussihteereiden, tutkimusapulaisten, teknisen henkilöstön sekä laboratorioavustajien, laboratorioinsinöörien ja laboranttien kanssa. Vastaa- jien mukaan vuorovaikutusosaamista vaaditaan lisäksi *muun henkilökunnan kanssa*, kuten toimisto-, talous- ja hallintohenkilöstön, it-suunnittelijoiden ja -tutkihenkilöstön, vahtimestarien sekä juristien kanssa.

Tutkijat luonnehtivat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista monenlaisis- sa johtaja-johdettavasuhteisissa: omien *johtajien ja johdettavien kanssa sekä muiden johtajien kesken*. Vuorovaikutusosaamista tarvitaan johdettavan roolissa monen- tasoisten johtajien kanssa "omista lähiesimiehistä" "oman talon ylimpään joh- toon". Omien johtajien lisäksi vuorovaikutusosaamista tarvitaan myös muualla työskentelevien johtajien kanssa, kuten "kuntien ylimmän johdon" sekä "yritys- ten tutkimus- ja tuotekehityksessä toimivien päälliköiden kanssa". Myös johta- jan roolissa vuorovaikutusosaamista koettiin tarvittavan eritasoisissa johtamis- tehtävissä "tiiminvetäjästä" "tutkimusryhmän johtajaan" ja "suurten konsortioi- den johtajasta" "huippuyksikön johtajaan". Sen lisäksi, että "työ vaatii hyvin monenlaisia vuorovaikutustaitoja niin ylöspäin kuin alaisiin", vuorovaiku- tusosaamista koettiin vaadittavan toisinaan omien johtajien ja johdettavien vä- lillä toimittaessa, kuten "soviteltaessa oman esimiehen ja alaisten välisiä suhteita". Johtavassa asemassa olevat tutkijat kertoivat tarvitsevansa vuorovaikutus- osaamista myös keskenään muiden johtajien kanssa, kuten "muiden saman yksikön ryhmänjohtajien" ja "muiden professorien ja tutkimusjohtajien kanssa" sekä "suhteessa toisiin tutkimushierarkian ylimmällä tasolla oleviin tutkijoihin".

Tutkijat kertoivat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista työssään monen- laisten *opiskelijoiden kanssa*, muun muassa "oman tieteenalan perus- ja jatkotut- kinto-opiskelijoiden" sekä "toisten tieteenalojen ja eri tason opiskelijoiden kans- sa". Vastajat jäsensivät tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista "ammattikor- keakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden kanssa", "opintojensa eri vaiheissa etene- vien opiskelijoiden kanssa" sekä "ohjattavien opiskelijoiden ja luento-opiskeli- joiden kanssa". Vuorovaikutusosaamista kerrottiin tarvittavan toisinaan myös kohdattaessa opiskelusta kiinnostuneita ryhmiä, kuten abiturienttiryhmiä. Vuorovaikutusosaamista vaaditaan myös omien *ohjaajien ja ohjattavien kanssa sekä muiden ohjaajien kesken*. Varsinkin uran alkuvaiheessa vuorovaikutusosaamista kerrottiin tarvittavan ohjattavan roolissa omien ohjaajien kanssa. Uran edetessä vuorovaikutusosaamista koettiin tarvittavan yhä enemmän ohjaajan roolissa perustutkinto- ja tohtoriopiskelijoiden, aloittelevien tutkijatohtoreiden, tutki- musapulaisten, teknisen henkilöstön, harjoittelijoiden ja aputyövoiman kanssa. Lisäksi tutkijat kertoivat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista toisten ohjaa- jien kanssa esimerkiksi ohjaajien kesken järjestettävissä palavereissa.

Vastaajien mukaan vuorovaikutusosaamista edellytetään tutkijoiden työssä myös *tutkittavien henkilöiden ja tutkimukseen osallistuvien organisaatioiden kanssa*, kuten erilaisten yritysten sekä julkisten ja yksityisten organisaatioiden kanssa. Tutkijoiden mukaan heiltä edellytetään vuorovaikutusosaamista myös niin julkisten kuin yksityisten *tutkimuksen rahoittajien kanssa* ja sitä kautta esimerkiksi Tekesin ohjelmapäälliköiden, EU-koordinaattoreiden ja kansainvälisten yritysten projektikoordinaattoreiden kanssa. Rahoituksen hankkimiseen liittyvien vuorovaikutussuhteiden merkityksen kuvattiin korostuneen viime aikoina, kuten seuraavasta aineistoesimerkistä käy ilmi:

T011: Yhteenvetona vuorovaikutusosaamisesta: Tätä nykyään käytän vuorovaikutusta lähes pelkästään rahoituksen saamiseksi. Niin keskeistä se on. Se on nurinkurista, sillä tulosten julkisuuteen saattaminen pitäisi olla kaikkein tärkein, jonka kautta siten myös rahoitusta olisi mahdollista saada. Mutta tulosvastuullisessa ympäristössä rahan perässä juostaan.

Tutkijat kokivat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista erilaisten *viranomaisten, poliitikkojen ja muiden päättäjien kanssa*, kuten "kunnallisten päättäjien", "paikallisviranomaisten ja poliitikkojen", "valtakunnallisten poliitikkojen", "oman alan ministeriöissä työskentelevien henkilöiden" sekä "kansainvälisellä tasolla toimivien päättäjien kanssa". Lisäksi tutkijat kuvasivat, että heidän työssään vaaditaan vuorovaikutusosaamista erilaisten *elinkeinoelämän edustajien kanssa*, kuten "yritysten ja T&K-organisaatioiden" sekä "teollisuuden edustajien kanssa". Lisäksi vuorovaikutusosaamista tarvitaan "kentällä" oman ja muiden alojen *ammattilaisten ja käytännön toimijoiden kanssa*, kuten maanviljelijöiden, metsänomistajien, ammattikalastajien, lääkäreiden, hoitajien, sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten, insinöörien sekä opettajien kanssa. Vastaajien mukaan tutkijoilta edellytetään vuorovaikutusosaamista myös monenlaisten *asiakkaiden kanssa*, kuten asiakasyritysten henkilöiden sekä tutkimuksen tilaajien kanssa. Koska joidenkin tutkijoiden työhön kuuluu asiakaspalvelua ja -neuvontaa, esimerkiksi puhelinneuvontaa, osa tutkijoista kertoi tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista myös asiakkaan roolissa olevien käytännön toimijoiden ja kansalaisten kanssa.

Tutkijoiden mukaan vuorovaikutusosaaminen on tarpeen myös erilaisten *muiden yhteistyökumppaneiden ja sidosryhmien edustajien kanssa*, kuten "erilaisten asiantuntijaorganisaatioiden", "kansainvälisten järjestöjen", "kansalaisyjärjestöjen", "yksityis- ja kolmannen sektorin toimijoiden", "eturyhmien", "oikeuslaitoksen", "ammattiliittojen ja työmarkkinajärjestöjen", "työsuojelupiirien, työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen", "vakuutusyhtiöiden" sekä "erilaisten koulutusorganisaatioiden kanssa". Vuorovaikutusosaamista kuvattiin tarvittavan myös muun muassa "laitetoimittajien ja alihankkijoiden", "konsulttien", "it-asiantuntijoiden" sekä "tilastotieteilijöiden kanssa". Lisäksi vastaajat jäsensivät tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista *muiden tiedon hyödyntäjien ja tulosten loppukäyttäjien kanssa*, joita ovat esimerkiksi ministeriöt sekä erilaiset oppilaitokset.

Tutkimuksen mukaan tutkijoilta edellytetään vuorovaikutusosaamista *tiedotusvälineiden edustajien ja muiden viestinnän ammattilaisten kanssa*, kuten tiedottajien, lehdistössä, televisiossa ja radiossa työskentelevien toimittajien, alan ammattilehtien toimittajien, tiedeviestinnän asiantuntijoiden sekä tutkimusjul-

kaisusarjojen päätoimittajien kanssa. Lisäksi tutkijat jäsensivät tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista *tavallisten kansalaisten kanssa*, kuten "erilaisten vierailijaryhmien", "kirjallisten yleisökysymysten esittäjien", "kuluttajien" sekä "asukkaiden kanssa" esimerkiksi vierailtaessa tarkastuskäynneillä ihmisten kotona.

Tutkijoiden työtä pidetään usein epäsosiaalisena ja yksinäisenä. Tulosten mukaan tutkijat ovat kuitenkin työssään tekemisissä monenlaisten toimijoiden kanssa "päivähoidosta poliisiin ja kouluista sosiaalityöhön". Erään vastaajan sanoin tutkijoiden täytyykin "vuorovaikuttaa niin monenmoisten ihmisten kanssa". Tutkijoiden esille nostamista vuorovaikutusosaamista edellyttävistä vuorovaikutussuhteista voidaan erottaa seuraavat perusulottuvuudet:

- vuorovaikutus maantieteellisesti lähellä ja kaukana työskentelevien kanssa
- vuorovaikutus työyhteisön jäsenten ja ulkopuolisten kanssa
- vuorovaikutus kasvokkain ja erilaisten viestintävälineiden välityksellä
- ammatillinen ja formaali sekä henkilökohtainen ja informaali vuorovaikutus
- vuorovaikutus viestinnän eri tasoilla ja erilaisissa rooleissa
- vuorovaikutus tuttujen ja tuntemattomien kanssa, tutuissa ja uusissa tilanteissa
- vuorovaikutus "samanlaisten" ja "erilaisten" kanssa:
 - vuorovaikutus kollegiaalisissa ja hierarkkisissa suhteissa
 - vuorovaikutus oman erityisalan ja tieteenalan sisällä, rajoilla ja ulkopuolella
 - vuorovaikutus tiedeyhteisön jäsenten ja ulkopuolisten kanssa
 - vuorovaikutus saman ja eri kansallisuuksien edustajien kanssa.

Vuorovaikutus maantieteellisesti lähellä ja kaukana työskentelevien kanssa. Tutkijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista työssään sekä konkreettisesti samassa tilassa työskentelevien henkilöiden kuten "huonetovereiden" ja "lähellä istuvien yhteistyökumppanien kanssa" että maantieteellisesti toisaalla kuten "ulkomaila työskentelevien henkilöiden kanssa". Osa tutkijoista tekee työtä etätöyönä ja osana hajautettuja tiimejä, mikä asettaa vuorovaikutusosaamiselle omat vaatimuksensa. Maantieteellisen hajautuneisuuden vuoksi vuorovaikutusosaamisessa korostuu muun muassa "taito saada hajallaan olevat tutkijat ja opiskelijat tekemään niitä asioita, jotka ovat projektin etenemisen kannalta tärkeitä".

Vuorovaikutus työyhteisön jäsenten ja ulkopuolisten kanssa. Maantieteellisen läheisyyden ja etäisyyden lisäksi tutkijat jäsensivät vastauksissaan vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia sillä perusteella, ovatko he vuorovaikutuksessa oman työyhteisönsä jäsenten vai ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Oman työyhteisön jäsenet voivat työskennellä joko samassa rakennuksessa tai maantieteellisesti etäällä ja kotiorganisaation tiloissa voi kohdata myös ihmisiä, jotka eivät kuulu omaan työyhteisöön, kuten "vierailevia (yleensä ulkomaalaisia) tutkijoita". Myös tämä asettaa vuorovaikutukselle omat erityispiirteensä.

Vuorovaikutus kasvokkain ja erilaisten viestintävälineiden välityksellä. Tutkijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista eri toimijoiden kanssa niin kasvokkain kuin erilaisten viestintävälineiden välityksellä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Tutkijat kertoivat käyttävänsä vuorovaikutuksessa muun muassa puhelinta, tekstiviestejä, sähköpostia ja sähköpostilistoja, keskustelupalstoja, yhteisöpalveluita, verkkosivuja ja blogeja, mikroblogeja, erilaisia pikaviestimiä sekä verkko-

kokousympäristöjä. Teknologiavälitteisyyden kuvattiin luovan vuorovaikutukseen omat erityispiirteensä ja myös haasteensa:

T190: Teen suuren osan ajasta työstä ulkomailta käsin, joten joudumme pitämään yhteyksiä sähköisten viestimien avulla (sähköposti, skype, erilaiset puhelinneuvottelut), joihin liittyy omat ongelmansa.

Ammatillinen ja formaali sekä henkilökohtainen ja informaali vuorovaikutus. Vuorovaikutusosaamista tarvitaan tutkijoiden työssä niin ammatillisessa ja formaalisessa kuin henkilökohtaisessa ja informaalisessa vuorovaikutuksessa. Osa tutkijoiden työn vuorovaikutusosaamista edellyttävistä vuorovaikutussuhteista on puhtaammin ammatillisia ja osa henkilökohtaisempia, jolloin vuorovaikutus voi olla vaikkapa ”ihan vaan mukavaa jutustelua työkavereiden kanssa”. Tutkijat kokivat henkilökohtaisen ja informaalin vuorovaikutuksen työssään tärkeäksi ja luonnehtivat sen edellyttävän myös omanlaistaan vuorovaikutusosaamista:

T019: Oltava mukana myös vapaa-ajalla tapahtuvaan ”juhlintaan” kongressimatkoilla, kuitenkin käyttädyttävä korrektisti.

T032: Pitää myös pystyä vetämään onnellisesti juhla- tai työllällisiä.

T127: Sanoisinkin, että vuorovaikutusosaamisessa painottuvat nykyään yhä enemmän erilaiset sosiaaliset tilanteet, jotka mm. työmatkoilla ovat läsnä aamusta ilta-myöhään.

Vuorovaikutus viestinnän eri tasoilla ja erilaisissa rooleissa. Tutkijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista viestinnän eri tasoilla: niin interpersonallisissa vuorovaikutustilanteissa ja kahdenkeskisissä vuorovaikutussuhteissa, ryhmissä ja tiimeissä kuin laajemmissa yhteisöissä ja verkostoissa. Tämä luo tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle erilaisia tarpeita. Tutkijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista myös toimiessaan erilaisissa rooleissa, esimerkiksi välillä johtajana ja välillä johdettavana, välillä tiedottajana, välillä tv-esiintyjänä ja välillä opettajana. Roolit ja vuorovaikutusosaamisen vaatimukset voivat vaihtua nopeastikin, kuten seuraavissa esimerkeissä kuvataan. Kulloisenkin roolin hahmottaminen ja roolin vaihtaminen luo tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle omat haasteensa.

T029: Saman tien kun olet pitänyt esitelmää ministeriön virkamiehille, niin voi joutua vastaamaan jonkun äkäisen peräkylän ukon puheluun.

T201: Roolini vaihtelee koko ajan laidasta laitaan.

T225: Kohtaan laitoksen väkeä esimiehenä ja työtovereina.

Vuorovaikutus tuttujen ja tuntemattomien kanssa, tutuissa ja uusissa tilanteissa. Tutkijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista sekä jo entuudestaan tuttujen että tuntemattomien henkilöiden kanssa. Vuorovaikutusosaamista tarvitaan esimerkiksi pitkäaikaisten kirjoittajakumppaneiden kanssa, ja tutkimuksen mukaan parhaista kollegoista voi tulla jopa perhetuttuja. Tuntemattomien henkilöiden kanssa ja tutustuttaessa uusiin ihmisiin vuorovaikutusosaamista tarvitaan sen

sijaan esimerkiksi konferensseissa tai kerättäessä tutkimusaineistoja. Vuorovaikutusosaamista tarvitaan niin tutuissa tilanteissa ja ”päivittäisissä rutiineissa” kuin uusissa tilanteissa, esimerkiksi tutkimusvierailuilla ”vieraiden ihmisten kanssa vieraalla kielellä ja vieraassa kulttuurissa” sekä ”yksin täysin tuntemattomissa olosuhteissa, täysin vieraiden ihmisten joukossa”.

Vuorovaikutus ”samanlaisten” ja ”erilaisten” kanssa. Tutkijat kokivat työnsä edellyttävän heiltä vuorovaikutusosaamista sekä ”samanlaisten ihmisten kanssa”, kuten ”kollegoiden, joiden kanssa työskentelytavat ovat suhteellisen samanlaiset”, että ”eritaustaisten ja erilaisten ihmisten kanssa”. Vuorovaikutusosaamista tarvitaan kollegiaalisissa ja hierarkkisissa suhteissa, oman erityisalan ja tieteenalan sisällä, rajoilla ja ulkopuolella, tiedeyhteisön jäsenten ja ulkopuolisten kanssa sekä saman ja eri kansallisuuksien edustajien kanssa.

Vuorovaikutus kollegiaalisissa ja hierarkkisissa suhteissa. Tutkijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista monenlaisissa kollegiaalisissa vertaissuhteissa, kuten johdettavina tutkijoina muiden johdettavien tutkijoiden ja johtajina muiden saman tason johtajien kanssa. Hierarkkisissa suhteissa vuorovaikutusosaamista tarvitaan sen sijaan esimerkiksi ”epäsymmetrisissä suhteissa, joissa voi itse olla joko toista ylempi (vs. opiskelija) tai alempi (vs. huippututkija)”. Monilla tutkijoilla on vuorovaikutusosaamista edellyttäviä vuorovaikutussuhteita hierarkian molempiin suuntiin, ja ”tutkijoiden onkin kyettävä keskustelemaan kaikilla organisaatiotasolla pääjohtajasta siivoajaan”. Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia lisää, ettei tutkijoiden ”hierarkkinen rooli” ole aina selvä – tai ainakaan itsestään selvä. Kollegiaalisten ja hierarkkisten suhteiden vaatimuksia vuorovaikutusosaamiselle kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

T108: Tutkimusryhmän johtaminen edellyttää tiivistä vuorovaikutusta sekä toisiin tutkimushierarkian ylimmällä tasolla oleviin tutkijoihin, rahoittajiin että kaikkiin tutkimusryhmässä mukana oleviin tutkijoihin oppiarvosta riippumatta. Tutkimussuunnitelmien laadinnassa ja yhteisartikkeleiden kirjoittamisessa yhteistyö molempien tutkijatasojen kanssa korostuu, kun suunnitelmia/kirjoitusta tehdään yhdessä sekä hierarkiassa johtavien että muiden tutkijoiden kanssa.

T137: Nuorena ihmisenä pyrin olemaan ohjaamieni opiskelijoiden kanssa enemmän kaveri kuin auktoriteetti, se tuo paremman tuloksen. Luento-opiskelijoille voi olla enemmänkin auktoriteetti mutta ei pylvään päässä.

T206: Koska asemani on yksikön johtaja, jolla on kohtalainen määrä erilaisia alaisia (tutkijoita (osa samaa senioritasoa kuin itse), väitöskirjantekijöitä, laborantteja, toimistoihmisiä), johtamistaidot ovat äärimmäisen tärkeitä. [- -] Helpointa on kanssakäynti tasaveroisten tutkijakollegojen kanssa, jossa voidaan keskittyä keskustelemaan substanssiasioista ilman mitään arvoasetelmia (vaikka sellainen on olemassa).

Vuorovaikutus oman erityisalan ja tieteenalan sisällä, rajoilla ja ulkopuolella. Tutkijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista oman erityisalan ja tieteenalan sisällä, rajoilla ja ulkopuolella ja näin ollen myös erilaisissa monitieteisissä, tieteidenvälisissä ja poikkitieteellisissä yhteyksissä. Vuorovaikutus ”oman tieteenalan tai sitä lähellä olevien alojen kanssa”, ”erilaista tiedepohjaa edustavien tutkijoiden kanssa”, ”eri tieteenalojen raja-alueilla” sekä ”tutkimusryhmissä, joissa on usean eri alan edustajia”, on tutkimuksen mukaan erilaista ja luo tutkijoiden

vuorovaikutusosaamiselle moninaisia vaatimuksia. Tutkijat jäsensivät vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia myös sen suhteen, tehdäänkö yhteistyötä tieteellistä, kaupallista vai käytännön ongelmien ratkaisemiseen keskittynyttä tutkimusta tekevien henkilöiden kanssa ja ollaanko vuorovaikutuksessa perus- vai soveltavaa tutkimusta tekevien henkilöiden kanssa.

T041: Tutkimus on yhä monitieteisempää ja on pystyttävä toimimaan hyvin erilaista tiedepohjaa edustavien tutkijoiden kanssa.

Vuorovaikutus tiedeyhteisön jäsenten ja ulkopuolisten kanssa. Tutkijoiden työssä tarvitaan vuorovaikutusosaamista sekä muiden tieteellisen yhteisön jäsenten että tieteen ulkopuolisten toimijoiden kuten muiden alojen ammattilaisten sekä "maallikoiden" kanssa. Tutkimuksen mukaan tiedeyhteisön ulkopuolinen vuorovaikutus, esimerkiksi moniammatillinen yhteistyö, edellyttää tutkijoilta omanlaistaan vuorovaikutusosaamista ja luo vuorovaikutusosaamiselle myös erityisiä haasteita, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä kuvataan:

T284: Yleisesti koen, ettei tutkijoiden ongelma ole kommunikoida tiedemaailmassa muiden kaltaistensa tieteenharjoittajien kanssa. Ongelmia ilmenee vuorovaikutustilanteissa ns. "tavallisten" ihmisten kanssa, silloin kun tutkimusta pyritään jalkauttamaan "kentälle". [- -.] Toki on myös kyettävä lukemaan ja kuuntelemaan asiakasta ja hänen tarpeitaan, jotka usein eivät ole tieteellisistä lähtökohdista tulevia.

Vuorovaikutus saman ja eri kansallisuuksien edustajien kanssa. Tutkijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista niin paikallisesti, alueellisesti, kansallisesti kuin kansainvälisesti. Kansainväliset kohtaamiset voivat tapahtua joko ulkomailla, esimerkiksi konferenssimatkojen yhteydessä, kotimaassa, esimerkiksi ulkomaa-laisten vierailijoiden kanssa, tai erilaisten viestintävälineiden välityksellä. Vuorovaikutussuhteet eri kansallisuuksien edustajien kanssa luovat vaatimuksia tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle. Osalle tutkijoista kansainvälisyys on arkipäivää, osalle harvinaisempi asia, kuten seuraavat esimerkit ilmentävät:

T061: On syytä huomata, että lähes kokonaan puuttuu kansainvälinen yhteistyö, mikä on korkeakouluissa yleistä. [Kyseinen tutkimuslaitos] keskittyy kansallisiin yhteistyökumppaneihin, ulkomaat vähemmässä roolissa.

T138: Ryhmässäni on työskennellyt kolmen viime vuoden aikana yli 70 ulkolaista tutkijaa/opiskelijaa/harjoittelijaa kahdeksasta eri maasta ja koska olen heidän kaikkien esimies ja työnohjaaja työ on ollut jatkuvaa kommunikointia hyvinkin erilaisista asioista. Tällä hetkellä ryhmässäni on tutkijoita/opiskelijoita Kiinasta, Kanadasta, Saksasta, Ranskasta ja Espanjasta, joten kulttuurien kirjo on aika mittava.

T183: Minulla on viitisenkymmentä yhteisjulkaisua 15 eri maasta peräisin olevien tutkijoiden kanssa.

Vuorovaikutusosaamista edellyttävät tilanteet ja työtehtävät

Tutkijoiden työn vuorovaikutuskenttää ja vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia voidaan eritellä myös sillä perustella, millaisissa vuorovaikutustilanteissa ja millaisten työtehtävien hoitamisessa tutkijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista. Työtehtävillä tarkoitetaan tässä yksittäisiä tilanteita pidempikestoisempia

prosesseja; esimerkiksi johtamisen ajatellaan olevan vuorovaikutusta edellyttävä työtehtävä, joka toteutuu yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Tutkijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista etenkin seuraavissa tilanteissa ja työtehtävissä:

- tutkimuksen tekeminen tutkimusprosessin eri vaiheissa
- ryhmissä työskenteleminen
- yhdessä kirjoittaminen, tekstien työstäminen ja arvioiminen
- tiedon etsiminen ja luominen
- tiedon jakaminen ja popularisoiminen
- esiintyminen
- haastatteleminen ja haastateltavana oleminen
- johtaminen
- pedagoginen vuorovaikutus
- markkinoiminen
- verkostoituminen
- muut työtilanteet ja -tehtävät.

Tutkimuksen tekeminen tutkimusprosessin eri vaiheissa. Tutkijat kertoivat tarvitsevänsä vuorovaikutusosaamista työssään erilaisissa tutkimustehtävissä ”koko ajan tutkimustyön kaikissa vaiheissa” - ”ennen hanketta, toteutuksen ja raportoinnin aikana ja sen jälkeen liittyen jatkohankkeisiin ym.”. Vuorovaikutusosaamista jäsennettiin tarvittavan tutkimuksen ideoinnissa, suunnittelussa ja tutkimusongelman määrittelyssä muiden tutkijoiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa, tutkimusaineistojen keräämisessä esimerkiksi haastattelemalla, osallistuvalla havainnoinnilla tai työpajatyypillisillä menetelmillä, tutkimusaineistojen käsittelemisessä ja analysoinnissa, kuten ”näytteiden valmistuksessa ja analysoinnissa toisten tutkijoiden kanssa”, tutkimuksen raportoinnissa sekä tutkimuksen seurantavaiheessa. Seuraavassa esimerkissä kuvataan vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia tutkimusaineistojen keräämisen yhteydessä:

T057: Kenttätyössä, aineistoa kerätessä tarvitaan taas toisentyypisiä taitoja. Pitäisi osata luoda kontakteja uusiin ihmisiin, osata kertoa omasta tutkimuksesta riittävän ymmärrettävästi ja pitäisi olla rohkeutta pyytää ihmisiä mukaan erityyppisiin tutkimustehtäviin. Vm. tuntuu vaikeimmalta, koska ihmisten ”vaivaaminen” tuntuu aina yhtä nololta. Toisaalta ei pitäisi aina olla anteeksipyytelemässä sitä, että tekee omaa työtään.

Ryhmissä työskenteleminen. Tutkimuksen mukaan tutkimustyötä tehdään usein yhdessä muiden tutkijoiden kanssa. Tutkijat toivatkin esille, että heidän on osattava työskennellä yhdessä muiden tutkijoiden kanssa ja osana erilaisia tutkimusryhmiä ja tiimejä. Tutkijat työskentelevät varsinaisten tutkimusryhmien lisäksi erilaisissa muissa ryhmissä ja tiimeissä, kuten johto- ja ohjausryhmissä, erilaisten organisaatioiden hallituksissa, erilaisissa väliaikaisissa työryhmissä, komiteoissa, toimi-, neuvottelu- ja valiokunnissa, tieteellisissä ja ammatillisissa yhdistyksissä sekä erilaisten tapahtumien kuten konferenssien järjestelytoimikunnissa. Ryhmissä työskenteleminen edellyttää tutkijoilta yhteistyökykyä ja monipuolista ryhmäviestintäosaamista niin vuorovaikutuksen tehtävä- kuin suhdetasolla. Erilaisissa ryhmissä ja tiimeissä työskenneltäessä katsottiin tärkeäksi muun muassa ryhmädynamiikan huomioiminen, ryhmäkoheesio- rakenta-

minen, ryhmä- ja yhteishengen luominen, toisten arvostaminen ja auttaminen, kuunteleminen, rakentava palaute, erilaisten intressien välillä tasapainoilu, neuvotteleminen, omien ajatusten esille tuominen ja perustelevuus, ryhmässä päätöksenteko sekä konfliktienhallinta. Tutkijat korostivat myös johtajan roolia ja vastuuta ryhmien toimivuuden kannalta. Vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia ryhmissä työskenneltäessä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

T111: Tutkimusryhmässä työskenteleminen. Neuvotellaan aluksi yhdessä asetettavat tavoitteet ja niiden suoritustapa, työnjako ja aikataulu. Pidetään välikokouksia miten asiat edenneet, onko ongelmia jotka pitäisi ratkaista, onko tuloksia jotka muuttavat asetelmaa. Tässä tarvitaan taitoa kertoa asiat ymmärrettävällä tavalla, kuunnella muiden mielipiteitä, perustella asioita, tehdä kompromisseja ja päätöksiä, ottaa huomioon ihmisten erilaiset tavat tehdä asioita ja hyväksyä se että asiat eivät aina suju niin kuin itse haluaisi.

T184: [Vuorovaikutusosaaminen on] tiimityöskentelyä, jossa kukin tiimin jäsen keskittyy eri työtehtäviin ja arvostaa toistensa työtä. Tiimissä avun saannin on oltava helppoa. Viihtyvyys oleellista. Motivointi tulee linkityksestä teollisuuden tuotekehitykseen, helposta keskusteluyhteydestä tiimissä, rakentavasta palautteesta joka suuntaan. Tiimipäällikkö tärkeässä asiassa.

Yhdessä kirjoittaminen, tekstien työstäminen ja arvioiminen. Eräs erityinen vuorovaikutusosaamista edellyttävä tutkijoiden työtehtävä on erilaisten tekstien, kuten tutkimussuunnitelmien ja hankehakemusten, tarjouksien, tutkimusraporttien, oppimateriaalien sekä yhteisjulkaisujen ja -esitelmien, kirjoittaminen toisten tutkijoiden ja esimerkiksi opiskelijoiden kanssa. Yhdessä kirjoittamisen kuvattiin olevan ”melkoinen neuvotteluprosessi”, sillä tuotettaessa tekstejä yhdessä pitää sopia esimerkiksi ”ketkä ovat kirjoittajina artikkelissa ja missä järjestyksessä, millaista työpanosta silloin odotetaan” ja tehdä muun muassa ”yhteiset korjailut ja kommentoinnit niin suusanallisesti kuin kirjallisestikin”. Sen lisäksi, että yhdessä kirjoittamisen nähtiin edellyttävän vuorovaikutusosaamista, myös itse kirjoittamista ja julkaisemista pidettiin vuorovaikutuksena toisten tutkijoiden ja muiden lukijakuntien kanssa. Tutkijat kokivat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista myös julkaisujen toimitustyössä niin muun toimituskunnan ja tekstien arvioijien kuin kirjoittajien kanssa sekä toimiessaan itse erilaisten tekstien kuten julkaisuehdotusten ja rahoitushakemusten arvioijina. Näissä tehtävissä korostettiin muun muassa yhteistyökykyä, kykyä antaa rakentavaa palautetta sekä eettisyyttä. Vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia yhdessä kirjoitettaessa sekä tekstejä työstettäessä ja arvioitaessa kuvattiin seuraavasti:

T111: Yhteisartikkelin kirjoittaminen. Oman osuuden kirjoittaminen, keskustelu muiden kirjoittajien kanssa, muiden osuuksien arviointi ja mahdollinen korvaus. Hyväksyttävä muiden antama palaute omasta osiosta ja muokattava sitä sen mukaan tai perusteltava miksi ei.

T122: Keskeisin tehtäväni on valita julkaistavat tekstit ja jalostaa valitut yhteistyössä kirjoittajien kanssa mahdollisimman pitkälle. Tekstien editointi ei ole ilmoitusasia tekijälle, vaan nimenomaan vuorovaikutteista kehittämistä: teen rakennetta koskevia ehdotuksia, joihin kirjoittajat reagoivat, mihin taas minä reagoin. Tekstien jalostaminen rakentavan kritiikin avulla vaatii aikaa tarkkaa ja hienovaraista suhdetta kirjoittajiin, jotka ovat erilaisia ja sietävät hyvin eriasteisesti tekstiensä peukalointia.

Tiedon etsiminen ja luominen. Tutkijat kokivat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista etsiessään tietoa ja luodessaan uutta tietoa yhdessä toisten tutkijoiden kanssa. Vuorovaikutusosaamista edellyttävinä työtehtävinä nähtiin esimerkiksi "tiedon hankkiminen palavereissa ja haastatteluissa", "tiedon päivittäminen" sekä "saadun tiedon uuttaminen uudeksi tutkimustiedoksi". Tutkimuksen mukaan tiedon etsiminen edellyttää tutkijoilta esimerkiksi ymmärrystä siitä, kenellä on heille olennaista tietoa, sekä kysymisen ja kuuntelemisen taitoja. Tiedon yhdessä luomisen ja "ajatusten yhteistyön syntymisen" kuvattiin sen sijaan edellyttävän esimerkiksi uuden ideointia tukevan luottamuksellisen ja avoimen keskusteluilmapiirin rakentamista. Tutkijat kuvasivat tiedon etsimisen ja yhdessä luomisen edellyttämää vuorovaikutusosaamista esimerkiksi seuraavasti:

T105: Työryhmätasolla tärkeimpiä vuorovaikutustaitoja on kyky kuunnella ja huomioida työryhmän jäsenten erilaisia näkemyksiä ja luoda vapaan ilmaisun ilmapiiri niin että ideointia ei kahlita. Ryhmässä on voitava esittää "hullujakin" ajatuksia ja "tyhmiä" kysymyksiä ilman leimautumisen pelkoa.

T282: Tarvitaan kykyä hankkia mahdollisimman kattavasti tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja siihen liittyvistä olemassa olevista tutkimus- tai mittausten menetelmistä, [- -], kykyä löytää alan asiantuntijoita ja kommunikoida heidän kanssaan.

Tiedon jakaminen ja popularisoiminen. Tutkijat kuvasivat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista myös "jakaessaan", "välittäessään" ja "levittäessään" tietoa eri kohderyhmille, kuten muille tutkimusryhmän jäsenille, johtajille, yhteistyötahoille, tutkittaville, käytännön ammattilaisille, tiedotusvälineille, "suurelle yleisölle" sekä erilaisille tutkijaverkostoille. "Jatkuva tiedonvaihto" kaikista ajankohtaisista asioista sekä käynnissä olevista tutkimuksista ja niiden tuloksista nähtiinkin tärkeänä osana tutkijoiden työtä. Tutkijoiden mukaan tiedottaminen vaatii usein jonkinasteista tiedon popularisoimista eli muuttamista yksinkertaisempaan muotoon olivatpa tutkijat sitten vuorovaikutuksessa esimerkiksi rahoittajien, opiskelijoiden tai eri tieteenalojen edustajien kanssa. Tutkijoiden mukaan tiedon jakamisessa ja popularisoimisessa tarvittavia vuorovaikutusosaamisen osa-alueita ovat esimerkiksi ymmärrys siitä, kuka tarvitsee ja mitä tietoa, sekä kyky selittää asiat kiinnostavalla, selkeällä ja riittävän yksinkertaisella tavalla. "Tiedon jalkauttamisen" kuvattiin edellyttävän lisäksi muun muassa "kohderyhmän lähtökohtien ja näkökulmien ymmärtämistä" sekä kykyä "kiinnittää tieto käytännön elämään erilaisilla konkreettisilla esimerkeillä" ja "tuoda selkeästi esiin tutkimuksen merkitys käytännössä ja siitä saatava hyöty". Näitä vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia kuvattiin esimerkiksi seuraavin tavoin:

T083: Koska merkittävä osa tämän hetkisestä työstä liittyy tutkimustiedon välittämiseen käytännön ammattilaisille, vuorovaikutuksessa korostuu se, että on kyettävä esittämään omia ja muiden tutkimustuloksia erittäin käytännön läheisesti ja yleistajuisesti. Kun yhden tilaisuuden kuulijakunnan tai kirjan lukijakunnan koulutustausta voi vaihdella ammattikoulun käyneistä (ei aina edes sitä) yliopistotutkinnon suorittaneisiin, pitää kiinnittää huomiota sekä puheessa ja kirjoittamisessa asioiden selkeyteen ja yksinkertaisuuteen.

T284: Omasta mielestäni tärkeä ja haastava tehtävä on pukea tieteelliset tulokset yleistajuisesti ymmärrettäviksi siten, että myös asiaan perehtymättömät ymmärtävät

tärkeimmän sisällön. Tutkijat kompastuvat helposti tieteelliseen kikkailuun myös kirjoittaessaan tai esitelmöidessään (yleistajuisiksi tarkoitetuilla foorumeilla), johon hukkuu se perussanoma, joka olisi mielenkiintoinen tai tärkeä myös normikuulijan kannalta, kun se oikein esitetään. Tämä on mielestäni yksi tutkijan työn haaste.

Esiintyminen. Tutkijoiden työhön sisältyy monenlaisia esiintymistilanteita ja erilaisten esitelmien pitämistä, joissa vuorovaikutusosaaminen on tarpeen. Tutkijat kertoivat tarvitsevansa esiintymistaitoja muun muassa pitäessään konferenssiesitelmää ja asiantuntijaluentoja, esitellessään tutkimusideoita mahdollisille rahoittajille, pitäessään tiedotustilaisuuksia sekä opettaessaan. Tutkimuksen mukaan oman vuorovaikutusosaamista edellyttävän tilanteensa muodostaa lisäksi esiintyminen mediassa, kuten televisiossa ja radiossa. Tutkijoiden työn esiintymistilanteet eroavat muun muassa tieteellisyyden tasoltaan, sisällöiltään, tavoitteiltaan, kohdeyleisöltään, kestoaltaan sekä muodoltaan ja muodollisuudeltaan. Esiintyessä ja erilaisia esitelmää pidettäessä keskeisenä pidettiin etenkin seuraavia vuorovaikutusosaamisen osa-alueita: asiasisällön hallinta, sisällön rajaaminen ja jäsentely, tiivistäminen, taustoittaminen, olennaiseen asiaan keskittyminen, ajankäyttö, havainnollistaminen ja esitystekniikan hallinta, perusteleminen, äänenkäyttö, kohdentaminen ja kohderyhmän sekä esitelmän tavoitteiden huomiointi, joustaminen tilanteen mukaan, kontaktin ottaminen, kiinnostuksen herättäminen, yleisön aktivointi ja mukaan ottaminen, ilmapiirin luominen sekä esiintymisjännityksen hallinta. Tutkijat kuvasivat, että esiintyessään heidän on oltava myös vakuuttavia, johdonmukaisia, selkeitä ja ymmärrettäviä. Varsinaisten esiintymistilanteiden lisäksi tutkijat kokivat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista suunnitellessaan yhteisesitelmää ja esimerkiksi neuvotellessaan työnjosta. Huolellisen valmistautumisen merkitystä korostettiin etenkin esiintyessä muulla kuin omalla äidinkielellä. Esiintymiseen ja esitelmien pitämiseen liittyviä vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia kuvattiin muun muassa seuraavasti:

T013: Esiintymistaitoja tarvitaan myös seminaareissa ja konferensseissa. Tutkijan pitää osata tiivistää tärkein sanomansa tai se hukkuu kaikkeen muuhun. On uskallettava esiintyä suoraselkeästi ja selvästi, olla valmis kysymyksiin ja kyseenalaistuksiin.

T055: Vuorovaikutuksesta puhuttaessa kannattaa alkuun erottaa kirjallinen ja suullinen vuorovaikutus. Molempiin pätevät kuitenkin tietyt perusasiat: teksti tai esitys on parhaimmillaan, kun se on laadittu juuri tiettyyn tilanteeseen ja tiettyä yleisöä varten.

T202: Esitelmien tekemisessä pitää keskittyä olennaiseen ja pelkistää. Visuaalinen viestintä (kuvat) on tärkeää kiinnostuksen herättämiseksi. Omia kalvoja jälkeinpäin katsoessa kauhistuttaa, kun ei ole ollut aikaa tehdä esitystä kunnolla visuaaliseksi, vaan on esittänyt runsaasti taulukoita ja vielä yrittänyt kertoa kaiken minkä tietää.

Haastattelemisen ja haastateltavana oleminen. Tutkijat kertoivat tarvitsevansa työssään haastattelutaitoja esimerkiksi kerätessään tutkimusaineistoja. Haastattelemiseen liittyvänä vuorovaikutusosaamisena pidettiin esimerkiksi kysymisen, kuuntelemisen, jatkokysymysten esittämisen sekä keskustelun ohjaamisen taitoja sekä ilmapiirin luomiseen ja luottamuksen rakentamiseen liittyvää osaamista. Vaikeiden tutkimusaiheiden kohdalla myös sensitiivisyyden merkitystä pidettiin tärkeänä. Tutkijat jäsenivät tarvitsevansa työssään myös haastatelta-

vana olemisen taitoja esimerkiksi tarjouspyyntöjen johdosta järjestetyissä haastatteluissa sekä kohdatessaan toimittajia. Tällöin tärkeänä nähtiin muun muassa valmistautuminen, kuunteleminen, esitettyyn kysymykseen vastaaminen, tärkeimpiin asioihin keskittyminen, tiivistäminen, yksinkertaistaminen sekä oikein ymmärretyksi tulemisen varmistaminen. Haastattelutilanteisiin liittyvän vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia kuvattiin aineistossa esimerkiksi seuraavasti:

T015: Monissa hankkeissa hankitaan aineistoja esim. haastatteluilla tai työpajatyypisillä menetelmillä, mikä usein edellyttää itsensä likoon laittamista ja herkkyyttä tarttua esim. haastateltavan vastauksiin tarkentavilla kysymyksillä.

T077: Olen kertonut tuloksistani myös tiedotusvälineissä. Niissä tärkeintä on kertoa lyhyesti, mutta perustellusti keskeinen tulos. Esimerkiksi televisiohaastatteluissa leikataan aina pitkät perustelut pois. Suora fokusointuminen ydinasiaan on tärkeää.

Johtaminen. Tutkijat kokivat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista monenlaisissa johtamistilanteissa ja johtamiseen liittyvissä työtehtävissä. Tällaisia olivat muun muassa tutkimusryhmän ja hankkeiden johtaminen, erilaisten yksiköiden henkilöstön johtaminen, sidosryhmäjohtaminen, verkostojohtaminen sekä kehityskeskustelujen vetäminen ja puheenjohtajana toimiminen esimerkiksi tieteellisissä ja hallinnollisissa kokouksissa sekä järjestöjen puheenjohtajana. Lisäksi johtamisen nähtiin linkittyvän erilaisiin opetus- ja ohjaustehtäviin. Johtamiseen liittyvänä vuorovaikutusosaamisena pidettiin muun muassa seuraavia asioita: tavoitteiden asettaminen ja tavoitteeseen pääsyn tukeminen, työn ja tehtävien jakaminen sekä niiden toteutuksen seuraaminen, kuunteleminen ja tiedon välittäminen, suostutteleminen, neuvotteleminen ja asioista sopiminen, palautteen antaminen ja vastaanottaminen, motivoiminen, innostaminen ja kannustaminen, sitouttaminen, yhteistyön edistäminen ja toimivan vuorovaikutuksen ylläpitäminen, ilmapiirin ja yhteishengen luominen, erilaisten traditioiden yhteen sovittelu, konfliktienhallinta, oman roolin rajojen hahmottaminen, eettisyys, oikeudenmukaisuus, kaikkien tasavertainen kohtelu sekä luottamuksen ylläpito puolin ja toisin. Lisäksi tutkijat kokivat, että heiltä odotetaan johtamistehtävissä tiettyä tiukkuutta, määrätietoisuutta ja jämäkkyyttä, sovittujen asioiden pitämistä, avoimuutta ja johdonmukaisuutta. Tutkijat kuvasivat johtamistehtävien edellyttämää vuorovaikutusosaamista työssään esimerkiksi seuraavin tavoin:

T033: Tiedeyhteisöissä johtaminen on hankalaa. Jyrkät käskyt ja kiellot aiheuttavat vastustusta ja motivaation laskua, paras tapa ohjata on innostaa ja ohjata vaivihkaa. Yksittäisten ihmisten viestejä, myös sanattomia pitäisi pystyä lukemaan hyvin, ja löytämään tavat innostaa tutkijoita oikeisiin suuntiin, ja pysymään sovitussa päämäärissä ja aikatauluissa. Vaikeinta työssä on negatiivisen palautteen antaminen niin, että siitä olisi jatkoa ajatellen hyötyä. [- -.] Johtajana tulisi yksilöiden kohtaamisen lisäksi kyetä irrottamaan asiat ihmisistä (myös itsensä kohdalla), ja puhua niistä niin, että hankalistakin asioista pystyttäisiin puhumaan ilman liikoja tunnekuohuja. Erittäin vaikea osa johtajan työtä on ihmisten väliset skismat joihin joutuu ottamaan kantaa ja ratkomaan.

T085: Johtajana vedän kokouksia, joissa tarvitaan tiettyä jämäkkyyttä, mutta myös kuuntelutaitoa ja kaikkien huomioonottamista. Johtamistapaani liittyy jatkuvat kierrokset laboratoriossa, keskustelut henkilökunnan ja vieraillevien (yleensä ulkomaalai-

sia) tutkijoiden kanssa. Silloin on oleellista unohtaa kaikki muodollisuudet ja näin saada henkilö ilmaisemaan mielipiteensä arkailematta.

Pedagoginen vuorovaikutus. Tutkijoiden työhön sisältyy monenlaisia pedagogisia vuorovaikutustilanteita, kuten opettamista, ohjaamista, työhön perehdyttämistä, mentorointia, tutorointia, kouluttamista, konsultointia ja neuvontaa. Tutkijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista esimerkiksi pitäessään erilaisia luentoja, vetäessään pienryhmäharjoituksia, opettaessaan verkossa, ohjatessaan erilaisia opiskelija- ja henkilöstöryhmiä sekä opinnäytetöitä niin yksilö- kuin ryhmäohjaustilanteissa, perehdyttäessään uusia työntekijöitä, antaessaan ohjeita, jakaessaan tietoa ja osaamistaan aloitteleville tutkijoille, opastaessaan käytännön ammattilaisia ja esimerkiksi pitäessään kursseja yrityksille. Lisäksi tutkijat kokivat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista osallistuessaan itse erilaisiin koulutustilaisuuksiin. Tutkijoiden mukaan pedagogisessa vuorovaikutuksessa tarvitaan pitkälti samankaltaista vuorovaikutusosaamista kuin esiintyessä ja esitelmiä pitäessä, muun muassa asian esittämistä selkeästi ja ymmärrettävästi, havainnollistamisen taitoja, kohderyhmän huomioimista sekä oppijoiden innostamista ja aktivoimista. Tutkijoiden mukaan pedagoginen vuorovaikutus edellyttää kuitenkin lisäksi muun muassa opiskelijoiden ja ohjattavien rohkaisemista itsenäiseen työntekoon ja ajatteluun, voimavarojen tunnistamista, motivointia, kannustamista ja supportiivista viestintää, palautteen antamista ja vastaanottamista, eettisyyttä sekä tunteiden huomioimista, koska esimerkiksi ohjaustilanteissa ”asia, josta puhutaan, on usein tärkeä, herkkä ja vaikea”. Pedagogisessa vuorovaikutuksessa nähtiin myös yhteyksiä johtamiseen. Pedagogisen vuorovaikutuksen edellyttämää vuorovaikutusosaamista kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

T038: Opiskelijoiden (esim. opinnäytetöiden) ohjaaminen voi olla ääripäässään hyvin auktoriteettista, jolloin opiskelija tekee tai yrittää tehdä kaikki mitä ohjaaja ehdottaa ilman omaa kriittistä pohdintaa tai valintaa. Toisessa ääripäässä opiskelija yrittää vältellä ohjausta ja selitellä omaa valintaansa loppuun asti, ettei vain tarvitsisi noudattaa ohjaajan neuvoja (= lisää työtä). On tunnistettava missä kohtaa ollaan näiden ääripäiden välimaastossa ja sovitettava oma ohjaus sen mukaisesti.

T139: Opetus- ja koulutustoiminta. Tutkijana pääsen usein esiintymään koulutustilaisuuksissa ja myös suunnittelemaan, millä tavoin jokin tieteelliseen toimintaani liittyvä osaaminen olisi mahdollista opettaa jollekulle, joka tarvitsee sitä työssään. Tärkeää on haistella, mitä koulutettavat jo osaavat, mitä he ovat halukkaita juuri nyt oppimaan, ja millä tavoin esittämäni asia on tullut ymmärretyksi.

Markkinointi. Tutkijat kohtaavat työssään niin oman organisaationsa sisällä kuin ulkopuolella monia tilanteita, joissa he tarvitsevat markkinointi- ja myyntitaitoja. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset rahoituksen ja muiden resurssien hankkimiseen liittyvät tilanteet. Tutkijat jäsensivät tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista esimerkiksi markkinoidessaan ja myydessään erilaisia projekteja ja hankkeita, tutkimusideoita, tutkimustuloksia sekä omaa ja koko tutkimusorganisaation osaamista, ja he korostivat, että ”asiantuntemus ei riitä, vaan sitä on osattava myydä”. Markkinointi- ja myyntitilanteisiin liittyvänä vuorovaikutusosaamisena pidettiin muun muassa perustelemisen ja vakuuttamisen taitoja, suostuttelua, vaikutelmien hallintaa sekä asioiden esittämistä oikeassa valossa.

Seuraavat aineistoesimerkit kuvastavat tutkijoiden kokemuksia markkinointiin liittyvästä vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työssä:

T003: Rahoittajien kanssa neuvottelu. Käytännössä kyse oman hankkeen myymisestä. Miten se saadaan näyttämään sellaiselta, jota rahoittajan ehdottomasti kannattaa rahoittaa tai josta esimerkiksi ministeriön on oltava kiinnostunut. Hankkeeseen osallistujat, eli käytännössä organisaatiot (kunnat ja yksityiset). On pystyttävä myymään hankkeensa: miksi tästä hankkeesta olisi kunnalle hyötyä ja miksi siihen kannattaisi osallistua, kenties maksaa osallistumisesta.

T030: Tutkimushankkeiden suunnittelu on nykyään myyntityötä. Rahoittajille ja kumppaneille on pystyttävä tekemään niin hyvä tarjous etteivät he voi kieltäytyä.

Verkostoituminen. Tutkimuksen mukaan tutkijoiden työssä ei pärjää yksinään vaan tutkijoiden on tärkeää verkostoitua ja luoda vuorovaikutussuhteita niin toisiin tutkijoihin kuin muihin sidosryhmiin, kuten tutkimuksen rahoittajiin ja tilaajiin, alan ammattilaisiin sekä elinkeinoelämän edustajiin. Tutkijat pitivät tärkeänä niin virallisten verkostojen rakentamista kuin epävirallista suhdetoimintaa, kuten ”virkamiesten lobbaamista”. Yhteistyötahojen etsiminen, yhteistyösuhteiden luominen, yhteistyöstä sopiminen sekä jo luotujen verkostojen ja vuorovaikutussuhteiden ylläpitäminen edellyttää tutkijoilta monenlaista vuorovaikutusosaamista, kuten kykyä ottaa kontaktia ja keskustella myös epämuodollisesti, ”small talk -taitoja”, rohkeutta, neuvottelutaitoja sekä vastavuoroisuutta. Verkostoitumisen tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle luomia vaatimuksia kuvattiin tutkimusaineistossa esimerkiksi seuraavasti:

T168: Verkostojen luomisen keskeisin elementti on vastavuoroisuus; aika on ihmisten rajallisin resurssi ja sitä ollaan valmiita uhraamaan vain silloin, kun ”vaihtosuhte” on oikea eli molemmat osapuolet kokevat saavansa vastinetta omalle ajalleen.

T260: Verkottuminen tutkijoiden ja asiakkaiden kanssa: kyky rakentaa ja ylläpitää pitkäaikaisia suhteita eri toimijoihin siten, että verkosto pysyy kunnossa, vaikka toimijoiden organisaatiot jne. muuttuvat.

Muut työtilanteet ja -tehtävät. Tutkijoiden työhön sisältyy myös monenlaisia muita tilanteita ja työtehtäviä, jotka edellyttävät vuorovaikutusosaamista. Vuorovaikutusosaamista kuvattiin tarvittavan muun muassa luottamus- ja työsuojelutehtävissä, tutkimuslaitoksen seuranta- ja valvontatehtävissä, edustustehtävissä ja oman tutkimusalan PR-toiminnassa, asiakaspalvelu- ja neuvontatehtävissä, tutkimuslaitteiden suunnittelemisessa, rakentamisessa, ylläpitämisessä ja hankinnassa, keksintöjen realisoinnissa, hallinnollisissa ja tiedepoliittisissa tehtävissä, kehittämistehtävissä, strategia- ja laatutyössä, tutkimusalaan suoranaisesti liittymättömissä suunnittelutehtävissä, erilaisissa koordinointi- ja organisoitutehtävissä, henkilöstön rekrytointi- ja irtisanomistilanteissa sekä työhön liittyvissä oikeusprosesseissa. Koska tutkijoiden työ on usein pätkätyötä, vuorovaikutusosaamista koettiin tarvittavan myös työpaikan vaihtamisessa ja uuteen työyhteisöön siirtymisessä. Lisäksi tutkijat kokivat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista osallistuessaan erilaisiin palavereihin ja kokouksiin sekä tapahtumiin, kuten konferensseihin, seminaareihin ja tutkijatapaamisiin. Seuraava esi-

merkki havainnollistaa tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisen vaatimuksista osallistuttaessa erilaisiin kokouksiin. Tällaisina vaatimuksina mainittiin muun muassa kokoustekniikan hallinta, neuvotteleminen ja kompromissien löytäminen, perusteleva, asiassa pysyminen sekä ajankäytön hallinta.

T094: Vuorovaikutuksen määrässä vähäisempi, mutta tutkimuksen kannalta erittäin tärkeä osa-alue on mielestäni kokoukset. Muiden tutkijoiden kanssa kokoukset menevät helposti jutusteluksi ja venyvät aivan liian pitkiksi. Tärkeät asiat jäävät käsittelemättä tai ne käsitellään nopeasti väsyneenä, kun aluksi harhaidutaan (mielenkiintoisille) sivupoluille. Kokouksille tulisi antaa selkeä tavoite jo koolle kutsuttaessa. Kokouksen aluksi jonkun pitäisi avata kokous, johdatella aiheeseen, kertoa mitä käsitellään ja tavoitellaan, mielellään myös kuinka paljon aikaa on käytettävissä. Kokousta pitäisi myös tarvittaessa johtaa siten, ettei harhapoluille eksytä liian pitkäksi aikaa. Myös hyvissä ajoin ennen kuin kokoukselle varattu aika on loppumassa, tulisi asiasta huomauttaa, jotta tärkeät käsittelemättä jääneet asiat ehditään käydä läpi ja sopia mahdollisesta seuraavasta kokouksesta/jatkotoimista.

Vuorovaikutusosaamisen funktiot

Vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia tutkijoiden työssä voidaan jäsentää myös erittelemällä funktioperustaisia osaamisalueita, jotka ovat tarpeen monissa tutkijoiden työn yhteyksissä ja määrittävät sillä perusteella, mitä viestinnän tehtävää niiden avulla pyritään toteuttamaan. Tutkimuksen mukaan keskeisimpiä funktioperustaisia vuorovaikutusosaamisen osa-alueita ovat tutkijoiden työssä

- informointi ja selittäminen
- yhteisen ymmärryksen varmistaminen
- argumentointi ja vaikuttaminen
- kuunteleminen ja vuorovaikutuksen havainnointi
- kohdentaminen
- neuvotteleminen
- palautteen antaminen ja vastaanottaminen
- ilmapiirin ja yhteishengen luominen
- motivointi ja sitouttaminen
- erilaisuuden kohtaaminen ja rajojen ylittäminen.

Informointi ja selittäminen. Tutkijat tarvitsevat työnsä eri yhteyksissä vuorovaikutusosaamista informointiin ja selittämiseen. Informoinnissa ja asioiden selittämässä keskeisenä nähtiin viestinnän selkeys, ymmärrettävyys, yksiselitteisyys, tarkkuus, johdonmukaisuus sekä kyky keskittyä olennaiseen ja esittää asiat tiivistetysti. Tutkijat korostivat myös, että heidän on osattava kertoa monimutkaisetkin asiat riittävän yksinkertaisesti siten, ettei asia kuitenkaan vääristy tai vuorovaikutuskumppani koe, että häntä aliarvioitaisiin. Informointiin ja selittämiseen tähtäävän vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia kuvattiin tutkimusaineistossa esimerkiksi seuraavasti:

T191: asioita syvemältä ymmärtämättömille täytyy ydinajatuksat pystyä kristallisoimaan lyhyesti ja ytimekkäästi.

T250: Ns. rautalangasta väentämisen taito on todella tärkeä, eli osata pukea tutkimustulokset ja se jargon millä ne on kirjoitettu tieteellisessä artikkelissa kansantajuisen muotoon, jotta jonkun muunkin alan asiantuntija voi niistä jotain tajuta.

T252: Asiat tulee pystyä esittämään tiivistetysti, ytimekkäästi ja selkeästi turhia jaaritelematta. Tästä on hyvä esimerkki kansainvälisen konferenssin suullinen esitelmä, jonka aika on tarkkaan rajoitettu 15 (esitelmä) + 5 (kysymykset, keskustelu ja muiden kommentit) minuuttiin.

Yhteisen ymmärryksen varmistaminen. Koska viestintä ei ole vain yksisuuntaista tiedon välittämistä vaan merkitykset neuvotellaan vuorovaikutuksessa, vuorovaikutusosaamisen nähtiin edellyttävän yhteisen ymmärryksen varmistamista. Koska väärinymmärrykset voivat olla tutkijoiden työssä kalliita ja kohtalokkaita, tutkijat korostivat, että heidän on kyettävä vuorovaikutuksessa varmistamaan, ovatko he tulleet oikein ymmärretyiksi ja ovatko he itse ymmärtäneet toisen osapuolen oikein. Keskinäisen ymmärryksen ei nähty kuitenkaan välttämättä edellyttävän yhteisymmärrystä yksimielisyyden merkityksessä. Esimerkiksi tutkimusryhmissä koettiin kuitenkin tarvittavan myös erilaisten intressien ja näkemysten yhteensovittamista ja yhteisen näkemyksen synnyttämistä, jotta yhteisten päämäärien sopiminen olisi mahdollista. Tutkijat kuvasivat yhteisen ymmärryksen varmistamisen merkitystä tutkimusaineistossa seuraavasti:

T135: Kun tutkijat tulevat erilaisista kulttuureista, tulee yhteisen ymmärryksen löytymiseen käyttää aikaa ja varmistaa moneen kertaan, mitä kielellisillä ja muilla käsitteillä tarkoitetaan.

T226: Yhteisten hankkeiden, ideoiden tai suunnitelmien osalta on tärkeää varmistaa, mm. sanankäänteet tarpeeksi huolellisesti valitsemalla, että on yhteinen käsitys siitä missä mennään, erityisesti silloin jos ollaan sitoutumassa johonkin yhteiseen yritykseen kuten artikkelin kirjoittamiseen tai rahoitushakemukseen.

T257: Lähinnä keskeisin asia mitä kurseilta on jäänyt mieleen ja minkä arkikokemus on vahvistanut, on yhteisen ymmärryksen varmistaminen. Kaksi jopa samankaltaisen taustan omaavaa henkilöä voivat ymmärtää keskustelun sisällön aivan eri tavalla – varsinkin jos keskustellaan suhteellisen abstrakteista käsitteistä.

Argumentointi ja vaikuttaminen. Tutkijat kokivat tarvitsevansa työssään vuorovaikutusosaamista argumentointiin ja vaikuttamiseen. Tutkijoiden on pystyttävä muun muassa perustelemaan näkemyksiään, valintojaan, rahoitustarpeitaan sekä tutkimuksensa tarpeellisuus ja yhteiskunnallinen ja tieteellinen relevanssi. Lisäksi heidän on kyettävä tarpeen vaatiessa vaikuttamaan toisten ihmisten käsityksiin ja toimintaan sekä osattava tunnistaa heihin itseensä kohdistuvia vaikuttamispyrkimyksiä. Argumentoinnin ja vaikuttamisen koettiin edellyttävän vakuuttavuutta ja uskottavuutta sekä monipuolista kielitaitoa. Vuorovaikutusosaamisena pidettiin kuitenkin myös sitä, että osaa tarpeen mukaan muuttaa näkemystään, mikäli huomaa olevansa väärässä. Vastaajat kuvasivat argumentointiin ja vaikuttamiseen liittyvää vuorovaikutusosaamista seuraavin tavoin:

T087: Tiedeyhteisössä argumentointitaito on erityisen olennainen, joskin sen kanssa mennään usein veitsenterällä sillä tavoin, että se tulkitaan helposti jyräämiseksi/jankuttamiseksi, mikäli yhteisö ei ole tutkimustyön ja tutkimuksesta keskustelemisen erityisyyden suhteen aina hereillä.

T089: Vuorovaikutus on parhaimmillaan intensiivistä ja älyllistä dialogia ja väittelyä, oman kannan puolustamista, argumentointia. [- -.] Oman hypoteesin muodostamiskyvyn kehittyminen/kehittäminen on tutkijalle välttämätöntä, samaten kyky argu-

mentoida, puolustaa omaa kantaa asia-argumentein ja samaten kyky muuttaa näkemystään, jos argumentointi ei riitä taikka jos hypoteesit eivät ole sopusoinnussa todellisuuden kovan testin kanssa.

Kuunteleminen ja vuorovaikutuksen havainnointi. Viestinnän tuottamisen lisäksi vuorovaikutusosaaminen edellyttää tutkijoilta kykyä kuunnella toisia sekä havainnoida, analysoida ja tulkita niin muiden vuorovaikutukseen osallistuvien toimintaa kuin omaa vuorovaikutuskäyttäytymistä. Tutkijat korostivat ”aktiivisen kuuntelemisen” sekä ”ihmisten ja tilanteiden lukutaidon” edellyttävän keskittymiskykyä, pyrkimystä ymmärtää toista osapuolta, kykyä arvioida kuulemaansa ja näkemäänsä sekä erottaa viestinnästä olennainen asiasisältö. Tutkijat kokivat tärkeäksi myös kyvyn ”sisäistää näkymättömiä rakenteita kuten organisaation ja henkilöiden historiaan kytkeytyvän hierarkian” sekä kyvyn ”kuunnella ja ymmärtää rivien välistä”. Kuuntelemiseen ja vuorovaikutuksen havainnointiin liittyvää vuorovaikutusosaamista kuvattiin muun muassa seuraavasti:

T137: Kollegoiden kanssa toimiminen edellyttää rauhallisen kuuntelemisen taitoa, on viisautta avata suunsa vasta kun on oikeasti jotain sellaista sanottavaa, joka vie asiaa eteenpäin.

T217: Asiakkaitten kanssa on tärkeää asiakkaan kuuntelu. Jotkut väittävät, että kuuntelu on jopa tärkeämpää kuin se, miten hyvin asiat osaa.

T267: Johtoryhmän kokouksissa omien mielipiteiden esiintuominen, toisten kuunteleminen (kaikki eivät osaa aina esittää asioita selkeästi vaan joskus idean joutuu kaimamaan esiin).

Kohdentaminen. Koska tutkijat ovat työssään tekemisessä monenlaisten toimijoiden kanssa, vuorovaikutusosaaminen edellyttää tutkijoilta jatkuvaa kohderyhmän huomioimista sekä niin verbaalisen kuin nonverbaalisen viestinnän sopeuttamista tilanteen ja vuorovaikutuskumppaneiden mukaan muassa kielenkäytön ja sanavalintojen sekä konkreettisesti esimerkiksi puhenopeuden tasolla. Viestinnän kohdentamisessa nähtiin tärkeäksi muun muassa ”tilannetaju”, toisten asemaan asettuminen sekä toisten odotusten, tarpeiden, näkökulmien ja osaamisen tason ymmärtäminen ja huomioiminen. Tutkijat kuvasivat vuorovaikutusosaamista viestinnän kohdentamisessa esimerkiksi seuraavin sanoin:

T181: On olennaista osata asettaa sanansa sopiviksi kuulijasta riippuen: asiakkaalle ei kannata selostaa spesifisiä tutkimustuloksia omasta lähtökohdasta, vaan pyrkiä ymmärtämään asiakkaiden tarpeet ja vastaamaan heidän odotuksiinsa tai oikaisemaan kohteliaasti, mikäli meidän toimintarajoituksia ei ole oikein ymmärretty.

T284: Asiat on esitettävä kuulijalle sopivalla tasolla. Kuka tahansa, joka on perehtynyt mihin tahansa aiheeseen syvällisesti, pystyy pudottamaan kärryiltä asiaan vähemmän perehtyneet eikä se ole edes vaikeaa. Vaikeaa on pyrkiä esittämään monimutkaisetkin asiat siten, että kuulija ymmärtää sen olennaisen eikä turhaudu liiasta teknisestä tai tieteellisestä kikkailusta.

Neuvotteleminen. Tutkimuksen mukaan eräs tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen keskeinen funktio on neuvotteleminen. Tutkijat neuvottelevat työssään esimerkiksi uusista tutkimushankkeista, yhteistyömahdollisuuksista, työnjaosta ja

tutkimuslaitteiden käyttövuoroista, niin kollegoidensa kuin vaikkapa tutkimuksen mahdollisten rahoittajien kanssa. Neuvottelemisen edellyttää tutkijoilta monipuolista vuorovaikutusosaamista, kuten kuuntelemista, oikeiden kysymysten esittämistä ja olennaisen tiedon hankkimista, tilanteen tulkintaa, kykyä hahmottaa laajoja kokonaisuuksia, olennaiseen asiaan keskittymistä, kompromissien tekemistä, joustavuutta, sovittelunhalua, toisten kunnioittamista sekä avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin luomista. Tutkijat kuvasivat neuvotteluun liittyvän vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia esimerkiksi seuraavasti:

T013: Neuvottelutaidot ovat myös hyvin tärkeitä, ja joka hetki täytyy olla tuntosarvet pystyssä juttukumppanin suuntaan. On osattava tulkita, mikä kuulijaa kiinnostaa, mihin hän olisi valmis lähtemään mukaan, mihin hän suhtautuu negatiivisesti jne. ja samalla toimittava itse siten, että saisi oman asiansa etenemään.

T093: Neuvottelutilanteet koskien tutkimushankkeiden suunnittelua ja käynnistämistä edellyttävät kykyä sovitella eri näkemyksiä kokonaisuudeksi, jonka tavoitteet ovat kaikille mielekkäitä. Tässä on tärkeitä myös kuuntelemisen taito ja kyky saada neuvotteluosapuolilta oleellista tietoa.

T271: Keskusteleva vuorovaikutus toisten tutkijoiden kanssa on tärkeää ja neuvottelutaidot nousevat silloin keskeiseksi. Neuvottelutaitoihin kuuluu keskustelu avoimessa ilmapiirissä, oman edun ja toisen edun suhteen tasapainon etsiminen ja asioiden ilmaiseminen positiivisessa hengessä.

Palautteen antaminen ja vastaanottaminen. Palaute kuuluu olennaisesti tutkijoiden työhön, ja heidän työnsä edellyttääkin niin palautteen antamista kuin hakemista, vastaanottamista ja hyödyntämistä. Palautteen antamisessa koettiin tärkeäksi rakentava palautteenantotapa, kuten kyky antaa kriittistäkin palautetta positiivisessa hengessä toista loukkaamatta ja kunnioittaen sekä kyky mukauttaa palaute vastaanottajalle sopivaksi, sillä eri ihmiset kestävät palautetta eri tavoin. Palautteenannossa koettiin tärkeäksi rehellisyys, mutta tutkijoiden mukaan tärkeintä on kuitenkin olla samalla myös kannustava ja rohkaiseva, ettei ”tukahduttaisi toisen käynnissä olevaa innostusta”. Lisäksi tärkeäksi koettiin, että palautetta annetaan riittävästi ja toisia muistetaan myös kehua silloin kun siihen on aihetta välttämättä ”ylisanoja, hybristä ja keskinäisen kehumisen klubin muodostamista”. Palautteen vastaanottamisessa koettiin tärkeäksi muun muassa kuunteleminen, kyky ottaa vastaan ehdotuksia ja kestää kritiikkiä ”ilman että suuttuu”, kyky olla ottamatta palautetta henkilökohtaisesti ja ”välttää liian tunteellista suhtautumista omiin ajatuksiin, tuotoksiin tai tuloksiin”. Seuraavat esimerkit havainnollistavat tutkijoiden kokemuksia palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen liittyvästä vuorovaikutusosaamisesta:

T055: Oman laitoksen seminaareissa itketettiin opiskelijoita ja olen itsekin saanut julkisesti törkeää palautetta professorilta (joka pyysi myöhemmin yksityisesti anteeksi). Pyrin itse näkemään ihmisten työssä hyvää ja periaatteena on merkitä joka tekstin johonkin kohtaan myös HYVÄ.

T074: Olen huomannut, että palautteen antamisessa esim. väitöskirjaopiskelijoille täytyy huomioida kyseisen henkilön persoona. Toiset opiskelijat voivat olla hyvin kriittisiä itselleen ja ottavat parannusehdotukset hyvinkin henkilökohtaisesti (henkilökohtaisena kritiikkinä) kun taas toiset ymmärtävät, että palaute on osa prosessia,

joka johtaa esim. parempaan tieteelliseen julkaisuun. Näissä tilanteissa vuorovaikutustaidot ovat tarpeen, jottei opiskelijalla mene turhaa energiaa oman huonommuudentunteen prosessoimiseen. Palaute täytyy pystyä antamaan positiivisessa vireessä ja kannustavasti.

Ilmapiirin ja yhteishengen luominen. Tutkijoiden työ edellyttää luovaa ideointia yhdessä muiden tutkijoiden ja toimijoiden kanssa sekä toimivaa yhteistyötä erilaisten tahojen kanssa. Tämä korostaa työskentelyilmapiirin sekä ”yhteiseen hiileen puhaltamisen” ja ”yhteenkuuluvuuden tunteen” merkitystä. Tutkijat kokivatkin tarvitsevansa työnsä eri yhteyksissä avoimen, keskustelevan ja turvallisen ilmapiirin sekä yhteishengen luomiseen ja niiden ylläpitämiseen liittyvää vuorovaikutusosaamista. Tässä nähtiin tärkeäksi muun muassa molemminpuolisen luottamuksen rakentaminen ja säilyttäminen, rehellisyys, toisten kunnioittaminen, positiivinen asenne sekä huumorintaju. Vuorovaikutusosaamista ilmapiiriin ja yhteishengen luomisessa kuvattiin muun muassa seuraavasti:

T082: Opetustilanteissa minun täytyy kyetä luomaan itseni ja opiskelijoiden välille sellainen vuorovaikutus, jossa opiskelijat sekä luottavat minuun opettajana että uskaltavat opetustilanteessa esittää kysymyksiä.

T167: Myönteistä huumoria voidaan harkiten käyttää tilanteiden keventämiseen sekä luovan ja turvallisen ilmapiirin vaalimiseen, mutta samalla on vältettävä lipsumista pois asiasta.

T299: Tutkimusyhteisössä tarvitsen avointa keskustelutaitoa ongelmien ratkaisemiseksi. Keskustelun tulee olla rakentavaa ja kannustavaa sekä varsinkin virheet ja epäjohtonmukaisuudet täydellisesti hyväksyvää jotta todella uusiin ideoihin ja ratkaisuihin päädytään. Minkäänlainen epäily naurunalaiseksi joutumisesta mielipiteiden ilmaisussa tai kysymysten esittämisessä ei tule kuuloon koska sellainen ilmapiiri tappaa uusien ajatusten pulppuilun. Ideointia ei saa jarruttaa sillä että pelätään sanoa typeryyksiä.

Motivointi ja sitouttaminen. Tutkijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista toistensa ja esimerkiksi johdettaviensa ja ohjattaviensa motivointiin, innostamiseen ja aktivointiin sekä työmotivaation ylläpitoon. Motivointiin liittyvänä vuorovaikutusosaamisena pidettiin muun muassa keskustelun herättämistä ja keskusteluun osallistuttamista, esimerkiksi hiljaisten ihmisten vetämistä mukaan ryhmän keskusteluun. Myös sosiaalisen tuen, toisten kannustamisen, rohkaisemisen ja ”tsemppaamisen” merkitys nähtiin vuorovaikutusosaamisessa keskeisenä. Tutkimuksen mukaan vuorovaikutusosaamista tarvitaan lisäksi sitouttamiseen – niin kollegojen työhön sitouttamiseen kuin vaikkapa yhteistyökumppaneiden sitouttamiseen erilaisiin hankkeisiin. Motivointiin ja sitouttamiseen liittyvää vuorovaikutusosaamista kuvattiin muun muassa seuraavasti:

T109: Pidän opettamisesta, mutta vasta silloin katson onnistuneeni, kun luennon aikana ja sen jälkeen nuoret haluavat keskustella aiheesta. Kerran luennon alussa soitin Ramsteinin Benzinin kappaletta pätkän, sillä mielestäni se kuului aiheeseen. Eivät enää arkaileet keskustella aiheesta. Luennon loputtua vahtimestari tuli huomauttamaan, että pitäisi kohta lähteä.

T132: Aivan erityinen vuorovaikutussuhde on tohtoriopiskelijan ja työnhajaajan välillä. Siinä työnhajaaja toimii kannustajana, innostajana, tukena, kriitikkona ja joskus myös olkapäänä.

T172: Porukan suorituskyvyn parantamiseksi on tärkeää kannustaa ja motivoida väkeä tekemään töitä, koska itse ei voi koskaan tehdä yhtä paljon kuin porukalla ja oma innovatiivisuus ei riitä vaan tarvitaan mahdollisimman monia ideoimaan. Tutkijan työssä on erityisen tärkeää saada porukka innostumaan, sen jälkeen asiat sujuvat itsestään.

Erilaisuuden kohtaaminen ja rajojen ylittäminen. Koska tutkijat toimivat työssään erilaisten ihmisten kanssa, edellyttää heidän työnsä erilaisuuden ymmärtämiseen, huomioimiseen, hyväksymiseen, kunnioittamiseen sekä yhteensovittamiseen ja hyödyntämiseen liittyvää vuorovaikutusosaamista. Tutkijoiden vuorovaikutusosaamisessa korostuukin monipuolinen kulttuurienvälinen vuorovaikutusosaaminen. Erilaisuuden kohtaaminen edellyttää tutkijoilta muun muassa kykyä asettua toisten asemaan sekä ymmärtää erilaisia näkökulmia, arvoja, normeja, ajatusmaailmoita, pyrkimyksiä, viestintä- ja johtamistyyliä ja toimintakulttuureja, olivatpa ne sitten kansallisia tai vaikkapa erilaisiin tieteenalojen traditioihin tai organisaatiokulttuureihin liittyviä. Tutkijat korostivat tarvitsevänsä erilaisuuden kohtaamisessa lisäksi joustavuutta ja monipuolista kielitaitoa. Tutkijoiden työtä voidaan luonnehtia monikontekstuaaliseksi työksi, sillä tutkijat toimivat työssään erilaisissa toimintaympäristöissä. Tutkijoiden työ edellyttääkin lisäksi ”kykyä ylittää erilaisia raja-aitoja”, ”rakentaa siltoja”, toimia esimerkiksi eri tieteenalojen edustajien välissä ”välittäjinä” ja ”tulkkeina” sekä toimia erilaisissa rooleissa nopeastikin vaihtuvissa toimintaympäristöissä. Vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia erilaisuuden kohtaamisessa ja erilaisten kontekstuaalisten rajojen ylittämisessä kuvattiin muun muassa seuraavasti:

T009: Erityisesti monitieteisissä ja eri organisaatioiden henkilöstöä käsittävissä projekteissa kulttuurit voivat olla hyvin erilaiset koskien tutkijoille tärkeitä asioita – esimerkiksi ketkä ovat kirjoittajina artikkelissa ja missä järjestyksessä, millaista työpanosta silloin odotetaan. [- -] Asioista sopiminen, töiden eteenpäinvieminen ja eri traditioiden sovittelu vaativat vuorovaikutustaitoja.

T174: Vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa on osattava nähdä asiat toisen ihmisen kontekstissa, jotta ymmärtää mitä ko. ihminen tarkoittaa ja mistä näkökulmasta hän asiaa katsoo, mitä ”kieltä” ihminen kulloinkin puhuu.

T304: Jatko-opiskelijoiden kanssa yhteisten kokeiden suunnittelu ja artikkelien kirjoittaminen vaatii useamman ihmisen eri tyylien huomioimista ja yhteen hioutumista. Välillä on erittäin vaikea ohjata oppimaan, koska ihmiset ovat hyvin erilaisia. Mikä toimii toiselle, ärsyttää toista ja kolmannelle sillä ei ole mitään vaikutusta. [- -] Viimeinen muttei vähäinen on tietysti kansainvälinen yhteistyö. Tässä eri kulttuurien ymmärtäminen, eri tutkimustraditioiden (esimerkiksi esitelmien pitäminen, asiaan johdattelu) on avainasemassa, kuten myös rautainen kielitaito.

Vuorovaikutusosaamisen eettiset periaatteet

Osa tutkijoista lähestyi vuorovaikutusosaamista kuvaamalla, millainen on hyvä tutkija tai viestijä. Tavoiteltavina ominaispiirteinä vuorovaikutuksessa pidettiin muun muassa aktiivisuutta, aloitteellisuutta, diplomaattisuutta, kärsivällisyyttä, malttia, itsehillintää, vastuuntuntoa, sovittelevuutta, rohkeutta, itseluottamusta,

avointa mieltä, uteliasta, innostunutta ja iloista asennetta, huumorintajua, motivaatiota ja halua osallistua vuorovaikutukseen sekä positiivista asennoitumista työtä ja sen sisältämiä vuorovaikutustilanteita kohtaan. Lisäksi tärkeänä nähtiin toisaalta jäämäkkyys, määrätietoisuus, peräänantamattomuus, sinnikkyys ja sitkeys, toisaalta riittävä joustavuus. Hyvän tutkijan määritelmien lisäksi vastauksissa nousi vahvasti esille eettisten periaatteiden ja hyvän tieteellisen käytännön noudattamisen sekä hyvänä ihmisenä ja tutkijana olemisen tavoite. Tutkijat kokivatkin, että vuorovaikutusosaaminen edellyttää erilaisten eettisten periaatteiden ymmärtämistä ja noudattamista. Vastajien mukaan tällaisia ovat

- aitous ja rehellisyys
- nöyryys
- ystävällisyys ja huomaavaisuus
- reiluus ja oikeudenmukaisuus
- toisten ja toisten työn kunnioittaminen
- yhteiseen hyvään pyrkiminen.

Aitous ja rehellisyys. Tutkijat yhdistivät vuorovaikutusosaamisen aitouteen ja rehellisyyteen. Vastajien mukaan vuorovaikutuksessa on tärkeää olla rehellisesti ja mitään teeskentelemättä "luonteva ja aito oma itsensä". Vuorovaikutusosaamisessa nähtiin tärkeänä myös aito kiinnostus toisiin ihmisiin. Lisäksi vuorovaikutusosaamisena pidettiin "suoraselkäisyyttä", totuudessa pysymistä, vilpittömyyttä, "puhdasta peliä" ja luotettavuutta. Myös avoimuutta siinä, että "tietoa jaetaan avoimesti eikä pantata", pidettiin osana vuorovaikutusosaamista.

T104: Ainoa tie on olla itselleen ja asialle rehellinen. Vain ehdoton rehellisyys ja totuus tuovat jotain pysyvää!

T132: Tärkeintä on olla aito, oma itsensä mitä se sitten onkin, ja että osapuolilla on hyvä tahto, halu olla mukana positiivisesti.

Nöyryys. Tutkijat kokivat vuorovaikutusosaamisen edellyttävän riittävää nöyryyttä. Tällä he tarkoittivat sitä, että tutkijoiden ei tulisi vuorovaikutuksessa "pröystäillä", vähätellä toisia, korostaa liiaksi omaa asemaansa tai erityisyytään tai asettaa itseään erityisasemaan vaan tunnustaa rehellisesti myös omat puutteensa ja "myöntää, mitä ei tiedä", sillä "pintapuolisuudella ja teeskentelyllä ei pääse pitkälle". Tutkijat korostivat, ettei vuorovaikutuksessa tule kuitenkaan olla "liian nöyrä" vaan tutkijan pitää tuntea myös oma arvonsa ja pitää huolta omista oikeuksistaan.

T185: Vuorovaikutusosaaminen on myös oikealla tavalla kyky pitää puoliaan, puolustaa itseään ja olla suostumatta kaikkeen. Itselleni 50-luvun suurperheen kilttinä tyttönä on ehkä ollut vaikeinta juuri edellä mainittu; liian usein olen vain sopeutuvaisuuttani suostunut moneen asiaan ja mennyt virran mukana. Olen suunnattomasti kaivannut vahvempaa minää. Minulla on tunne, että olen aina yrittänyt olla takalalla ja vaatimaton. Olisin varmaankin päässyt urallani pidemmälle (nyt dosentti!) jos olisin ollut rohkeampi, kykyjä olisi kyllä riittänyt.

T244: Mahdollisimman avoin keskustelu ja valmius näyttää myös omaa tyhmyyttään, mikä usein paljastaa, että toinen osapuoli on vähintäänkin yhtä tyhmä.

Ystävällisyys ja huomaavaisuus. Tutkijoiden kokemuksien mukaan vuorovaikutusosaamiseen kuuluu ystävällinen ja huomaavainen käytös muita ihmisiä kohtaan. Konkreettisesti tämän nähtiin tarkoittavan muun muassa sitä, että työkaivereita tervehditään ja heille annetaan tarvittava työrauha. Vastaajien mukaan tutkijoiden tuleekin olla muun muassa "kohteliaita" ja "hyvätapaisia", jotta heillä voitaisiin ajatella olevan vuorovaikutusosaamista. Tärkeänä nähtiin lisäksi se, ettei tahallaan loukkaa toista eikä "jyrää toisia alleen".

T013: Ystävällinen asenne, reipas kädenpuristus ja hymy luovat usein tärkeän pohjan.

T067: Emme osaa kuunnella toista, naputamme sormenpäillämme pöytään, kun hän puhuu, annamme kännykän pirahtaa soimaan kesken palaverin, emme siis osaa ottaa toista huomioon.

T226: Vuorovaikutus oman tutkimusryhmän sisällä: Tässä on tärkeää ainakin avoimuus, mm. oman tyhmyyden suhteen, ja ystävällisyys ja huomaavaisuus. [- -] Vuorovaikutus tukihenkilöstön kanssa: Tärkeää on ystävällisyys ja toisen työn arvostaminen. Haukkua voi systeemejä muttei palveluissa työskenteleviä ihmisiä.

Reiluus ja oikeudenmukaisuus. Tutkijat yhdistivät vuorovaikutusosaamisen reiluuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Tutkijoiden mukaan tutkijoiden tulee muun muassa "auttaa myös silloin kun se ei tuo itselle meriittiä", kannustaa ja tukea toisia sekä kohdella kaikkia tasa-arvoisesti. Reiluna vuorovaikutusosaamisena pidettiin myös "suoraa puhetta" ja "asiallista keskustelua" sekä sitä, etteivät tutkijat käyttäydy "kaksinaamaisesti" ja esimerkiksi juorua tai puhu toisista pahaa selän takana. Tutkijat korostivat myös, ettei esimerkiksi johtavassa asemassa oleva tutkija saa käyttää auktoriteettiasemaansa väärin.

T031: Tämä aika korostaa liikaa yksilöä - tutkimuksessa olisi pyrittävä yhteistyöhön, jossa jokainen olisi yhtä tärkeä ja tasavertainen.

T226: Vuorovaikutus rahoitusorganisaatioiden edustajien kanssa. Korruptoitumista pitää vastustaa kaikin tavoin. Samoista rahoista kilpailevia kollegoja ei koskaan saa haukkua (ei ole kyllä tullut mieleenkään, mutta ehkä jossain tällaisestakin tapahtuu) vaan pitää vain kehua itseään ja ehdotustaan sen verran kuin kehtaa.

Toisten ja toisten työn kunnioittaminen. Tutkijat kuvasivat, että vuorovaikutusosaaminen sisältää toisten - myös erilaisten ihmisten - sekä heidän työnsä huomioimisen ja kunnioittamisen. Tärkeänä nähtiin esimerkiksi "kaikkien mielipiteiden arvostaminen", "kunnioittava ja arvostava suhtautuminen toisiin ihmisiin" sekä "kyky ymmärtää ja arvostaa muiden työtä". Tutkijat kokivat tärkeäksi, että arvostus muita kohtaan myös osoitetaan selvästi vuorovaikutuksessa. Lisäksi tutkijat korostivat, että vuorovaikutusosaaminen edellyttää suvaitsevaisuutta, "erilaisuuden sietämistä" ja "tilan antamista" myös erilaisille ihmisille.

T185: Tutkijat ovat kyllä sivistynyttä väkeä ja osaavat käyttäytyä, mutta myös valankäyttö ja vinoilu saavuttavat kultivoituneet ja haavoittavat mittasuhteet. Vuorovaikutusosaaminen ei suinkaan ole verbaalista lahjakkuutta, jolla voi nitistää herkemman ja antaa itsestään oppineen ja vahvan osaajan kuvan. Minulle vuorovaikutusosaaminen on jokahetkistä työtoverin kunnioittamista ja huomioonottamista.

T226: Tutkimustyössä johtamisen ja itse asiassa muunkin vuorovaikutuksen pitäisi toimia puutarhurin asenteella: on yritettävä myötävaikuttaa siihen, että kaikki *kukoistaisivat* omilla tavoillaan.

Yhteiseen hyvään pyrkiminen. Vuorovaikutusosaamiseen koettiin lisäksi kuuluvan ”hyvä tahto” ja ”yhteiseen hyvään pyrkiminen”. Tutkimukseen osallistuneet tutkijat pitivätkin tavoiteltavana vuorovaikutusta, joka on vastavuoroista, ”kaksisuuntaista ja hyödyttäisi molempia” ja jossa ”kaikki yhteistyökumppanit saavat jotain yhteistyöstä (win-win-tilanne)”.

T003: Tutkimusta tehdään yhä enemmän yhteistyössä. Tässä keskeistä se, että luovutetaan osaamista toisille ja pyritään yhteistyöhön, jossa kaikki hyötyvät. Tämä ei ole itsestään selvää, vaan osa ihmisistä tavoittelee vain omaa etua eikä yhteistyö toimi.

Kirjallisuudessa on jo jonkin verran pohdittu esimerkiksi kilpailu- ja suorituspaineiden alla työskentelyä tutkijoiden ammattietiikan kannalta (Karjalainen ym. 2002) sekä tiedon määrän kasvun ja aikapaineiden lisääntymisen yhteyksiä tutkijoiden eettisiin valintoihin (Kamppinen 2002). On myös korostettu, että tutkijat kohtaavat ammatissaan monenlaisia eettisiä kysymyksiä, jotka liittyvät varsinaisen tieteenetiikan lisäksi muun muassa tutkimuksen ohjaamiseen ja arviointiin, tutkimusrahoitukseen ja virkojen täyttöön, tutkijan yhteiskuntasuhteeseen (Clarkeburn & Mustajoki 2007) sekä tutkimusjohtajan roolissa työskentelemiseen (Vuorio 1998). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tutkijoiden työn eettiset kysymykset yhdistyvät monella tapaa myös vuorovaikutusosaamiseen ja ovat läsnä tutkijoiden jokapäiväisessä kanssakäymisessä.

Vuorovaikutusosaamisen ammattispesifiys ja kontekstuaalisuus

Vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia tutkijoiden työssä voidaan lähestyä tarkastelemalla vuorovaikutusosaamisen ammattispesifiyttä ja kontekstuaalisuutta. Tulosten mukaan vuorovaikutusosaaminen merkityksentyy osalle tutkijoista *samanlaisena kuin muissakin ammateissa tarvittava vuorovaikutusosaaminen* ja osalle *ammattispesifeinä vuorovaikutusosaamisen vaatimuksina*. Osa vastaajista koki, että tutkijoiden työssä tarvittava vuorovaikutusosaaminen on hyvin pitkälti samanlaista kuin muissakin ammateissa edellytettävä vuorovaikutusosaaminen. Tutkijoiden työssä tarvittavassa vuorovaikutusosaamisessa nähtiin yhtymäkohtia muun muassa opettajan, konsultin, päätoimittajan, johtajan sekä yksityisyrittäjän ammateissa sekä ylipäänsä ”missä tahansa työssä” tai ”missä tahansa työyhteisössä” tarvittavaan vuorovaikutusosaamiseen. Esimerkiksi erään vastaajan mukaan ”sosiaalinen taitavuus on taitavuutta, olitpa tutkija tai kaupan kassa” ja toisen mukaan tutkijoiden työ vaatii ”ihan normaaleja työelämän sumplintataitoja”. Osassa vastauksia tutkijoiden työssään tarvitseman vuorovaikutusosaamisen koettiin myös olevan ”peruslähtökohdiltaan samanlaista kuin muissa elämän tilanteissa” ja ”kaikenlaisissa ihmisyyhteisöissä”.

T027: Vuorovaikutuksessa tutkijan työssä pätevät samat lainalaisuudet kuin muusakin vuorovaikutuksessa.

T281: Tutkijan maailma on ihmisten suhteiden osalta – samanlainen kuin muillakin.

T308: Tutkimusryhmää johtava tutkija (prof. tms.) on käytännössä monella tapaa samassa tilanteessa kuin yritysjohtaja tai yksityisyrittäjä. Samat vuorovaikutustaidot ovat tarpeen ja käytössä. Ero julkisen sektorin ja yksityisen puolen välillä on lähinnä veteen piirretty viiva.

Osa vastaajista oli tätä vastoin sitä mieltä, että tutkijoiden työssä kohdataan erilaista vuorovaikutusta kuin muissa ammateissa toimittaessa ja että tutkijoiden työssä tarvitaan erityistä ammattispesifiä vuorovaikutusosaamista. Ammattispesifiyden lisäksi tutkijat toivat esille näkemyksiään siitä, vaihtelevatko vuorovaikutusosaamisen vaatimukset tutkijoiden työn eri vuorovaikutussuhteissa, tilanteissa ja työtehtävissä. Vuorovaikutusosaaminen näyttäytyi toisille tutkijoista *dekontekstuaalisena osaamisena* ja toisille *kontekstuaalisena osaamisena*. Osa tutkijoista koki, että vuorovaikutusosaamisen vaatimukset ovat tutkijoiden työn eri vuorovaikutussuhteissa, tilanteissa ja työtehtävissä melko samanlaisia ja että vuorovaikutusosaamisen periaatteet ovat dekontekstuaalisia. Joidenkin vuorovaikutuksen periaatteiden kohdalla voitiin esimerkiksi ajatella, että ”tämä pätee aina ja jatkuvasti”. Tiettyjä vuorovaikutuksen periaatteita oli myös sovellettu onnistuneesti vuorovaikutussuhteesta, tilanteesta ja työtehtävästä toiseen.

Osa tutkimukseen osallistuneista tutkijoista koki sen sijaan, että vuorovaikutusosaamisen vaatimukset vaihtelevat vuorovaikutussuhteesta, tilanteesta ja työtehtävästä toiseen ja se, mikä on vuorovaikutusosaamista toisessa yhteydessä, ei välttämättä toimi toisessa yhteydessä. Osa tutkijoista kokikin, että sama toiminta voi johtaa eri yhteyksissä erilaisiin seurauksiin, esimerkiksi ”erityyppinen selittely, uskottelu ja vakuuttelu toimivat joskus negatiivisesti ja joskus positiivisesti”. Vuorovaikutusosaamisen hahmottaminen kontekstuaalisena osaamisena näkyi lisäksi siinä, että vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia kuvattiin luettelemalla erilaisia vuorovaikutussuhteita, tilanteita ja työtehtäviä, jotka vaativat vuorovaikutusosaamista, ja erittelemällä, millaista vuorovaikutusosaamista kussakin yhteydessä tarvitaan. Tutkijat kokivat esimerkiksi, että ”vuorovaikutus teollisuuden edustajien kanssa on eri tavalla vaativaa kuin tutkimusyhteisön kanssa”, ”aineistoa kerätessä tarvitaan toisentyyppisiä taitoja kuin työtovereiden kanssa ydintiimissä” ja ”tutkimushankkeen vetovastuu edellyttää toisenlaista vuorovaikutustaitoa kuin yhteistyö elinkeinoelämän kanssa”.

T076: Tutkimusryhmän johtaminen riippuu paljon ryhmän luonteesta. Jos ryhmässä on paljon nuoria tutkijoita, he tarvitsevat luonnollisesti runsaasti tukea ja ohjausta. Kokeneempien tutkijoiden johtaminen on enemmän joukkueen valmentamista, jotta joukkue saa mahdollisimman hyvät olosuhteet tehdä tutkimustyötä.

T137: Oma työni pitää sisällään paitsi tieteellistä tutkimusta ja opetusta, myös paljon palvelututkimusta yritysten suuntaan. Nämä kaikki vaativat hiukan erilaista vuorovaikutusosaamista.

T152: Kv-konferensseissa vaaditaan sellaisia sosiaalisia seurallisuustaitoja, joille ei tutkimuslabrassa ole kysyntää.

T249: Työssäni ohjaan myös väitöskirjatyöntekijöitä meidän organisaatiossa. Tämä vaatii aivan omanlaisensa viestintätaitonsa.

Sen lisäksi, että osa tutkijoista koki, että sama toiminta tai vuorovaikutusstrategia voi aiheuttaa eri lopputuloksen eri konteksteissa, osa vastaajista koki, että eri toiminta voi tuottaa saman lopputuloksen samassa kontekstissa. Osa tutkijoista korostikin, että ”ei ole vain yhtä tapaa toimia hyvässä vuorovaikutussuhteessa” ja että tutkijoilla ”voi olla useita vuorovaikutusstrategioita, jotka voivat olla menestyksellisiä: *besserwisser*, *ymmärtäjä*, *termisnobi* jne.”.

T159: Tapoja on toki monia; toinen menestyy luotettavan ja ”mukavan” yhteistyökumppanin maineella, toinen jyrää oman *egon* korostamisella.

Vuorovaikutusosaaminen nähdään usein eräänlaisena siirrettävänä yleisosamisena, jota tarvitaan alalla kuin alalla (Kostiainen 2003, 31, 211). Esimerkiksi Dannelsin (2001, 150–151; 2002, 265) mukaan vuorovaikutusosaamisen vaatimukset vaihtelevat kuitenkin alakohtaisesti, sillä jokaisella ammattialalla on omia normeja, odotuksia ja arvoja, jotka vaikuttavat siihen, millaista vuorovaikutusosaamista työssä tarvitaan. Kokemukset siitä, että vuorovaikutusosaamisen vaatimukset eivät ole tutkijoiden työssä ammattispesifejä vaan että samantyyppistä vuorovaikutusosaamista tarvitaan myös monissa muissa ammateissa, saattavat selittyä osittain sillä, ettei tutkijoiden työ ole yhtenäinen ja selvärajainen ammatti. Tutkijoiden työhön kuuluu varsinaisen tutkimustyön lisäksi monenlaisia muita työtehtäviä, kuten erilaisia johtamis-, opetus- ja ohjaustehtäviä. Näin ollen tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen vaatimuksissa voidaankin nähdä yhteisiä piirteitä verrattuna myös muuhun merkityskeskiseen työhön. Kokemukset vuorovaikutusosaamisen dekontekstuaalisuudesta voivat selittyä myös vuorovaikutusosaamisen tarkastelun abstraktiotasolla. Mikäli vuorovaikutusosaamista lähestytään hyvin yleisellä ja abstraktilla tasolla, on helppoa esimerkiksi todeta, että kuuntelutaitoja tarvitaan tutkijoiden työn lisäksi kaikissa muissakin ammateissa. Se, mitä kuuntelutaidoilla lopulta tarkoitetaan, konkretisoituu kuitenkin eri ammateissa eri tavoin. Tutkijat toivat myös itse esille, että ”vuorovaikutusosaamisen voi varmaankin ymmärtää monella tavalla” ja että ”vuorovaikutusosaaminen toimii monella tasolla”.

Vaikka osa tutkijoista koki vuorovaikutusosaamisen olevan siirrettävää, dekontekstuaalista osaamista ja tässä tulosluvussa esille tuodut tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen vaatimukset saattavat näyttää ensi alkuun melko yleisiltä, aineiston analysointi osoitti, että vuorovaikutusosaamisessa on myös nimittäin tutkijoiden työlle ominaisia, alakohtaisia piirteitä. Esimerkiksi tutkijoiden työn johtamistilanteisiin luo oman leimansa, että tutkijoilla ei ole aina muodollista johtajan asemaa. Tutkijoiden työssä johtamiseen liittyy erityispiirteitä myös se, että alaisen asiantuntemus luo asetelman, jossa alainen tietää usein omasta alueestaan enemmän kuin johtaja ja hänellä on sen vuoksi asiantuntemukseen perustuvaa valtaa (ks. lisäksi Aira 2012, 53). Tutkijat voivatkin tämän vuoksi olla haastavia johdettavia. Tulosten perusteella myös esimerkiksi intraspesialistinen vuorovaikutus eli tutkijoiden välinen vertaisviestintä omalla tieteenalalla, interspesialistinen vuorovaikutus eli viestintä tutkijoiden ja eri alojen asiantuntijoiden välillä, populaari tiedeviestintä sekä pedagoginen viestintä vaativat kaikki tutkijoilta erilaista vuorovaikutusosaamista.

Aineiston analysointi osoitti, että vuorovaikutusosaamisen vaatimukset vaihtelevat myös eri tutkijoiden töissä, sillä riippuu tutkijoiden senhetkisestä uravaiheesta ja työnkuvasta, millaisissa vuorovaikutussuhteissa, tilanteissa ja työtehtävissä he vuorovaikutusosaamista tarvitsevat ja millaista vuorovaikutusosaamista heiltä siten edellytetään. Tutkijat kokivat, että ”mitä kauemmin työ etenee sitä enemmän vuorovaikutustaitoja ja johtamistaitoja tarvitaan”.

T219: Olen nyt tehnyt tutkijan työtä yli 18 vuoden ajan ja tietysti tarvittavat vuorovaikutustaidot ovat olleet kovin erilaisia riippuen siitä, missä työtehtävässä toimii. Toimiessani itse väitöskirjatyöntekijänä oli tietysti tärkeintä tulla toimeen työn ohjaajan ja muiden tutkimusryhmän jäsenten kanssa. Postdoc-vaiheessa asetelma taas jonkin verran muuttui, kun itselle tuli joitakin vastuita väitöskirjatyöntekijöistä, mutta tässä vaiheessa esimies kuitenkin hoiti pääasiassa esim. yhteydet rahoittajiin ja yhteistyökumppaneihin. Nyt viimeiset vuodet toimiessani itse ryhmänjohtajana vuorovaikutustaidot ovat tietysti taas ihan omassa vaativuusluokassaan, kun itse pitää vastata näistä taidoista kaikkiin mahdollisiin suuntiin.

Vaikka tutkijoiden työhön kuuluu myös yksinään toteutettavia ja rauhallista keskittymistä vaativia työtehtäviä, *tutkijoiden työ on pitkälti viestintää ja tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa*. Tulosten mukaan tutkijat tarvitsevatkin työssään itsenäisyyden, omatoimisuuden ja itseohjautuvuuden lisäksi *monipuolista vuorovaikutusosaamista*. Edellä näitä vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia on jäsennetty erittelemällä tutkijoiden työn vuorovaikutussuhteita, tilanteita ja työtehtäviä, joissa vuorovaikutusosaaminen on tarpeen. Vaikka vuorovaikutusosaamisen jäsentäminen sillä perusteella, keiden kanssa, missä ja mihin vuorovaikutusosaamista tarvitaan, auttaa osaltaan hahmottamaan vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia tutkijoiden työssä, voidaan tämänkaltaista lähestymistapaa vuorovaikutusosaamiseen myös kritisoida. Esimerkiksi Kostiaisen (2003, 111) mukaan monilla työelämän viestinnällisiä vaatimuksia kuvaavilla tarve- ja taitojaotteluilla on vaarana jäädä pirstaleisiksi vaatimus- ja tilanelistoiksi tai eräänlaisiksi työnantajien toivomuslistoiksi. Irrallisten työssä eteen tulevien taitojen ja tilanteiden listaamisen sijaan olisikin olennaisempaa pohtia vuorovaikutusosaamisen käyttöyhteyksiä ja merkityksiä (Kostiainen 2003, 246).

Kirjallisuudessa on myös huomautettu, ettei se, missä tai mihin vuorovaikutusosaamista tarvitaan, vastaa vielä sellaisenaan kysymykseen, mitä vuorovaikutusosaaminen itse asiassa on (Hargie 2006a, 10; Hargie & Dickson 2004, 4). Vaikka erilaiset taitojaottelut ovat tarpeellisia ja ne konkretisoivat sitä, mitä taidoilla tarkoitetaan, taitoja voidaan ryhmitellä monin tavoin eivätkä jaottelujen rajat ole aina kovin selviä ja ehdottomia (Valkonen 2003, 46). Vaikka edellä esitetyt tulokset auttavat ymmärtämään sitä vuorovaikutusympäristöä, jossa tutkijat toimivat ja vuorovaikutusosaamista tarvitsevat, tarvitaan myös olemus- ja ilmiökeskeistä tutkimusta, jonka pohjalta vuorovaikutusosaamisen luonnetta ja erityispiirteitä tutkijoiden työssä voidaan jäsentää. Seuraavaksi pyritään syventämään ymmärrystä vuorovaikutusosaamisen ilmiöstä tutkijoiden työssä tarkastelemalla tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle antamia merkityksiä.

5.1.2 Vuorovaikutusosaamiselle annetut merkitykset

Tutkijat antavat vuorovaikutusosaamiselle työssään erilaisia merkityksiä. Vuorovaikutusosaamiselle annetut merkitykset ovat kiinnostava tutkimuskohde, sillä ne auttavat osaltaan ymmärtämään, millaisena ilmiönä tutkijat näkevät vuorovaikutusosaamisen ja mitä he ylipäänsä pitävät vuorovaikutusosaamisena työssään. Tämän ymmärtäminen on taasen tärkeää, sillä yksilöt toimivat työssään omien vuorovaikutusosaamiselle antamiensa merkitysten varassa (Kostiainen 2003, 137). Tutkijoiden kirjoitelmista erottuivat seuraavat tavat merkityksentää vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työssä:

- vuorovaikutusosaaminen muuttumisena
- vuorovaikutusosaaminen muuttamisena
- vuorovaikutusosaaminen normatiivisena toimintana
- vuorovaikutusosaaminen tavoitteellisena toimintana
- vuorovaikutusosaaminen yksilön ominaisuutena ja omaisuutena
- vuorovaikutusosaaminen suhteen ominaisuutena ja yhteisenä voimavarana
- vuorovaikutusosaaminen työyhteisön ominaisuutena ja kollektiivisena pääomana.

Tutkijat kohtaavat työssään erilaisia vuorovaikutustilanteita ja ovat vuorovaikutuksessa monenlaisten toimijoiden kanssa. Osa tutkijoista hahmotti vuorovaikutusosaamisen olevan esimerkiksi ”kykyä sopeutua toisen ominaisuuksiin”, ”sopeutumista”, ”kykyä analysoida itseä ja ympäristöä sekä sovittaa vuorovaikutuskäyttäytymistä ympäristön vaatimuksiin”, ”oman toiminnan jatkuvaa reflektointia”, ”mukautumista”, ”joustavuutta”, ”kohderyhmän valmiuksien ja tarpeiden huomioimista” sekä ”viestinnän kohdentamista”. Kaikkia näitä merkityksenantoja yhdistää, että niissä vuorovaikutusosaaminen näyttäytyi tutkijoille *muuttumisena*. Toisin sanoen osa vastaajista merkityksensä vuorovaikutusosaamisen olevan sitä, että he muuttuvat vuorovaikutustilanteen ja -kumppaneiden mukaan. Vuorovaikutusosaamisen kuvattiin olevan muun muassa ”kykyä vaihdella kieltä, esiintymistä ja oheisviestintää eri ryhmien mukaan”, ”sitä, että osaa keskustella ammatillisista asioista eri tavoin/tasolla keskustelukumppanista riippuen” ja ”että pystyy asettumaan kuulijan tasolle ja muokkaamaan viestin sopivaksi juuri hänelle”. Ääriesimerkkinä vuorovaikutusosaamisen ajateltiin edellyttävän jopa ”henkilökohtaista alistumista ja omista toiveista luopumista”. Seuraavat aineistoesimerkit kuvaavat tutkijoiden tapaa merkityksentää vuorovaikutusosaamista muuttumisena:

T028: Hyvään yhteistyöhön tarvitaan kykyä sopeutua toisen ominaisuuksiin niin, että yhteistyöstä tulee saumatonta ja kumpikin tarjoaa yhteistyöhön jotain sellaista, jossa toinen ei ole vahvimmillaan.

T188: Tutkimustyöni vie minua monille eri toimialoille sekä yhteistyöhön kaikkien organisaatiotasojen kanssa. Tämä vaatii mukautumista siihen, että samasta asiasta on erilaisia näkemyksiä ja esitystapoja riippuen keskustelijoiden taustasta ja kokemuspohjasta. Eli sama asia pitää pystyä esittämään useammalla eri tavalla kuulijakunnasta riippuen. Pitää myös osata mukauttaa käyttämänsä kieli ja terminologia tilanteen mukaan.

T285: Tutkimustyössäni olen runsaasti tekemisissä eri tieteenaloja edustavien tutkijoiden kanssa, lisäksi toiminnassa on mukana myös muita kuin tutkijoita (teknikoita ym.) sekä elinkeinoelämän edustajia. Tarvitsen vuorovaikutusosaamista sujuvaan kommunikaatioon näiden eritaustaisten ihmisten kanssa. Selvästi tulee esiin, että asioiden vaikeus ja tärkeys ovat hyvin subjektiivisia, ja vuorovaikutustilanteessa täytyisi osata kertoa asioista sopivalla painotuksella kuulijan mukaan.

Osa tutkijoista hahmotti vuorovaikutusosaamisen olevan esimerkiksi "asioihin vaikuttamista", "vaikuttamista vuorovaikutuksen keinoin", "asioiden kulun muuttamista", "taitoa johdatella keskustelua ja piilomuokata mielipiteitä", "toisten provosointia" sekä "mielipiteiden ohjailua". Näitä merkityksenantoja yhdistää, että nämä vastaajat näkivät vuorovaikutusosaamisen muuttumisen sijaan pikemminkin *muuttamisena*. Osa tutkijoista kokikin, että vuorovaikutusosaaminen liittyy ensisijaisesti pyrkimykseen muuttaa tai ohjata vuorovaikutustilanteita ja -kumppaneita vuorovaikutusosaamisen avulla. Seuraavat aineisto-esimerkit havainnollistavat merkityksenantoja, joissa vuorovaikutusosaaminen näyttäytyi tutkijoille esimerkiksi toisten ihmisten käsityksiin ja käyttäytymiseen vaikuttamisena tai asioiden ja olosuhteiden muuttamisena:

T133: [Vuorovaikutusosaamista on] ottaa omasta aloitteesta asia esille ja pyrkiä tietoon pohjautuvien argumenttien nojalla vaikuttamaan/muuttamaan asioiden kulkuun/kulkua.

T221: Vuorovaikutustaitojen hyvällä osaamisella voi vaikuttaa ihmisiin yllättävän paljon.

T299: [Tietyn hallinnonalan] kanssa keskustellessani tarvitsen taitoa perustella vedenpitävästi tutkimustulosten tulkintaa. Tässä yhteisössä taito johdatella keskustelua ja piilomuokata mielipiteitä on erittäin tärkeää koska asetelmassa on lähtökohtaisesti vastakkainasettelua esimerkiksi niin että rahoittava osapuoli (vaikka [tietty ministeriö]) haluaa karsia tutkimuksen budjettia ja minun täytyy kyetä perustelemaan miksi sitä ei saa karsia. Tärkeintä vuorovaikutuksessa on pitää provokatiivisissakin tilanteissa pää kylmänä ja äärimmäisissä neuvottelutilanteissa provosoida itse mutta pysyä samalla itse provosoitumatta.

Asioihin ja ihmisiin vaikuttamisen kuvattiin voivan tapahtua esimerkiksi "tietoon pohjautuvien argumenttien nojalla" tai "esittämällä paljon perusteltuja väitteitä". Vaikuttamisessa nähtiin kuitenkin toisinaan olevan jokseenkin negatiivinen tai epäilyttävä sävy, eikä muuttamispyrkimysten ajateltu aina tapahtuvan täysin eettisesti hyväksyttävien keinoin. Osa tutkijoista kokikin, että vuorovaikutusosaamisella voidaan pyrkiä vaikuttamaan toisten ajatuksiin ja toimintaan myös kyseenalaisten, vilpillisten ja harhaanjohtavien keinojen avulla. Vuorovaikutusosaamisen nähtiin näissä yhteyksissä liittyvän esimerkiksi oveluuteen, taktikointiin ja jopa suoranaiseen manipuloimiseen. Esimerkiksi erään tutkijan mukaan on mahdollista, "että vuorovaikutustaidoillaan manipuloi toisen tekemään jotakin tiettyä", ja toisen tutkijan mielestä koko vuorovaikutusosaamisen käsitteessä on "manipuloimisen maku". Seuraavat aineisto-esimerkit kuvaavat tutkijoiden tapaa hahmottaa vuorovaikutusosaaminen oveluuteen ja taktikointiin perustuvana vaikuttamisena. Viimeinen esimerkki ilmentää sitä, että osa vastaajista kuitenkin epäili, ettei tämänkaltainen eettisesti arveluttava toiminta lopulta ole oikeaa, hyvää tai tavoiteltavaa vuorovaikutusosaamista.

T033: Täytyy myöntää, että tällä agenttikenkätekniikalla (myymällä ajatusta positii-visesti, lieväällä imartelulla) olen saanut 40-50-vuotiaita miehiäkin tekemään innos-tuneesti asioita joista ensin kieltäytyivät/pitivät huonona.

T102: Olen oppinut lähinnä sen, että asiaa ei saada perille sillä, että sen sanoo kerran ja selvästi. Asiaa täytyy toistaa ja pukea aina vaan uuteen muotoon. Vihdoin vasta-puoli alkaa uskoa, että on itse tämän hyvän idean isä tai äiti.

T136: Miesten ja naisten vuorovaikutustavoissa on eroja. Kun nainen kokouksessa tekee epäröiden ja varaukset esittäen jonkin hyvän ehdotuksen, se saatetaan sivuut-taa. Kun joku mies tekee käytännössä saman ehdotuksen vähän ajan kuluttua, sitä pidetään oikein hyvänä. Tällaista menettelyä voisi yrittää käyttää tietoisestikin, kun haluaa jonkin asian etenevän, ja se voisi olla "vuorovaikutusosaamista", mutta ehkä ei kuitenkaan kannata menetelmällisesti suosia tällaista.

Osa vastaajista koki vuorovaikutusosaamisen yhdistyvän vallankäyttöön ja ku-vasi, että vuorovaikutusosaaminen voi antaa yksilölle valtaa muuttaa ja hallita vuorovaikutustilanteiden kulkua. Vuorovaikutusosaamisen puutteen koettiin taasen voivan vähentää yksilön valtaa ja hallinnan tunnetta ja voivan asettaa hänet vuorovaikutuksessa lähtökohtaisesti "altavastajaan asemaan". Vastaajat kokivat, että osa tutkijoista pyrkii tarkoituksellisesti hyödyntämään vuorovai-kutusosaamistaan tai toisten vuorovaikutusosaamisen puutetta "vallankäytön välineenä". Näissä kokemuksissa vuorovaikutusosaaminen liittyi esimerkiksi kielitaitoon tai sen puutteeseen, kuten seuraavista aineistoesimerkeistä käy ilmi:

T195: Yhteinen työkieli on pääasiassa englanti, jota eri kollegat ymmärtävät ja osaa-vat käyttää hyvin eritasoisesti. Ymmärryskyky ja englannin kielen taito sekaantuvat helposti toisiinsa. Monet kansainvälisesti kokeneet englantilaiset, amerikkalaiset tai kieltä muutoin erityisen hyvin hallitsevat kollegat osaavat ottaa tämän huomioon, toiset eivät ymmärrä tai yrittävät käyttää kielitaitoaan vallankäytön välineenä.

T217: Uudet tilanteet vieraalla kielellä yleisön edessä ovat yhä vaikeita minulle, var-sinkin silloin, kun yleisö puhuu äidinkielenään englantia ja koen olevani ikään kuin alakynnessä.

Osa tutkijoista hahmotti vuorovaikutusosaamisen olevan ulkoa annettujen tai yhdessä neuvoteltujen sääntöjen ja ohjeiden tuntemista ja noudattamista. Vuo-rovaikutusosaamisen merkityksentäminen *normatiivisena toimintana* tuli tutkijoi-den kirjoitelmissa esille esimerkiksi näkemyksinä, että vuorovaikutuksessa voi toimia "oikein" tai "väärin", "tehdä myös kiusallisia virheitä" ja että vuorovai-kutustilanteisiin liittyy "sääntöjä" sekä "valmiita kaavoja", joiden noudattami-sesta vuorovaikutusosaamisessa on kysymys. Tutkijoiden kuvaamat vuorovai-kutusosaamisen normit nojasivat esimerkiksi eri yhteisöissä ja kulttuureissa va-kiintuneisiin toimintatapoihin. Lisäksi vuorovaikutusosaaminen nähtiin osassa vastauksia eettisten periaatteiden noudattamisena ja hyvän tieteellisen käytän-nön mukaisena toimintana. Vuorovaikutusosaamisen merkityksentäminen normatiivisena toimintana ilmeni aineistossa esimerkiksi seuraavin tavoin:

T053: Olen luonteeltani töksähtävä suomalainen. Saavuin keskelle "southern hospita-lity" -tyyppistä työyhteisöä. Varmaan tein monia asioita "väärin", mutta minulle ei koskaan sanottu sitä suoraan.

T177: Jos kylmiltään joutuu hyvin poikkeavalla tavalla toimivaan yhteisöön, niin on mahdollista tehdä myös kiusallisia virheitä.

T214: Lisäksi on tärkeää noudattaa yhteisiä sääntöjä työskentelypaikalla, jotta ei tarpeettomasti kuormita tai ärsytä työtovereita.

T233: Myös yksikkökokouksissa tarvitaan vuorovaikutustaitoja, mutta ne sujuvat yleensä valmiin kaavan mukaan.

Vuorovaikutusosaamisen merkityksentäminen normatiivisesta näkökulmasta ilmeni myös siten, että osa tutkijoista kuvasi vuorovaikutusosaamiseen liittyviä periaatteita työssään ikään kuin eräänlaisten ”huoneentaulujen” muotoon kietytyneessä asussa. Tutkijat kirjoittivat tämänkaltaisia oppimiaan ja tärkeänä pitämiään viestinnän periaatteita, ihanteita ja arvoja, toimintasääntöjä ja -ohjeita sekä normatiivisia odotuksia muun kokemuksiansa kuvauksen lomassa jo kielellisestikin eri muodossa, kuten käsky- ja kieltomuodossa. Nämä aineistosta erottuvat huoneentaulujen tekstit muodostavat kokoelman tutkijoiden hyvänä, toimivana ja tavoiteltavana pitämästä vuorovaikutuksesta ja paljastavat samalla, millaisia normatiivisia merkityksiä tutkijat liittävät vuorovaikutusosaamiseen.

Vastauksissa esiintyvät huoneentaulujen tekstit voidaan jakaa niiden sisällön ja muodon perusteella kolmeen huoneentaulujen ryhmään, jotka ovat vuorovaikutuksen toimintaperiaatteet ja ihanteet, vuorovaikutuksen käskyt sekä vuorovaikutuksen kiellot. *Vuorovaikutuksen toimintaperiaatteet ja ihanteet -taulut* koostuvat kuvauksista, joissa tutkijat toivat esille vuorovaikutuksessa arvostamiaan päämääriä sekä vuorovaikutuksessa hyväksi havaitsemiaan ja tavoittelemisen arvoisena pitämiään periaatteita ja toimintatapoja, joiden varaan he katsoivat vuorovaikutusosaamisen rakentuvan. Lisäksi nämä vuorovaikutusosaamiseen liitetyt merkityksenannot koostuivat heidän sisäistämistään käyttäytymis- ja elämänohjeista. Seuraavat esimerkit kuvaavat tutkijoiden tapaa merkityksentää vuorovaikutusosaaminen normatiivisesta näkökulmasta erilaisten vuorovaikutusta ohjaavien periaatteiden ja ihanteiden kautta:

T010: Iloinen asenne kommunikoinnissa auttaa aina.

T017: Vuorovaikutustilanteissa ei tarvitse olla enempää kuin oma itsensä. Kun tietää ja tunnustaa omat rajansa, kanssakäyminen helpottuu.

T045: Positiivisuudella on tapana levitä, ja se tekee työnteosta ja vaikeistakin asioista helpompia kantaa.

T045: Hyvä henki työntekijöiden keskuudessa on tutkimuksessa tärkeä eteenpäin vievä potkuri.

T095: Laiha sopu on yleensä parempi kuin lihava riita.

T095: Pelejä ei kannata pelailta – älykäs ihmistä voi kusettaa vain kerran.

T270: Kiitoksen sana onnistuneesta työstä luo hyvän mielen eikä maksa paljon.

Kirjoitelmista omaksi ryhmäkseen erottuvat *vuorovaikutuksen käskytaulut* koostuvat kuvauksista, mitä tutkijan täytyy tai on velvollisuus tehdä, miten tutkijan pitää tai kannattaa toimia ja millainen tutkijan on oltava, jotta hänellä voitaisiin ajatella olevan vuorovaikutusosaamista. Nämä vuorovaikutusosaamiseen liitettyt käskyt heijastelivat esimerkiksi tutkijoiden pyrkimyksiä toimia vuorovaikutuksessa eettisten periaatteiden mukaisesti, mutta niiden sisältämät ohjeet saattoivat perustua myös käytännöllisempiin käyttäytymissääntöihin. Tutkijoiden tavat merkityksentää vuorovaikutusosaamista normatiivisena toimintana käskytaulujen muodossa ilmenivät aineistossa esimerkiksi seuraavin tavoin:

T030: Tohtorilla on velvollisuus muokata informaatio kohderyhmälle sopivaan muotoon, tai muokkauttaa tieto muilla jos omat rahkeet eivät riitä.

T055: Pitää olla asiallinen ja vakuuttava, ei epävarma hihittelijä tai ujo vaikenija.

T079: Toisen näkemyksiä pitää arvostaa.

T104: Noudata omaa intuitiotasi. Jos tunnet, että sinua ohjataan harhaan, kulje omaa tietäsi.

T104: Tee asioita vain siksi, että koet ne mielekkäiksi ja tarpeellisiksi, että voit palvelella niillä muita. Ota sitten intohimo mukaan, elä sitä mitä teet.

T184: Kaikkia on motivoitava, myös hankalia ihmisiä.

T244: Ole ennakkoluuloton ja tee rohkeitakin ehdotuksia ja keskustele.

Huoneentaulujen kolmannessa ryhmässä, *vuorovaikutuksen kieltotauluissa*, vastaajat toivat puolestaan esille, millainen tutkija ei saa olla, mitä hän ei saa tehdä tai miten hän ei saa toimia, jotta hänellä olisi vuorovaikutusosaamista. Näissä kuvauksissa tuotiin siis normatiivisesti esille sääntöjä, joiden rikkominen ei tutkijoiden mukaan ole vuorovaikutusosaamisen mukaista. Tutkijat merkityksensivät vuorovaikutusosaamista normatiivisena toimintana vuorovaikutuksen kieltotaulujen muodossa esimerkiksi seuraavin sanoin:

T010: Ei saa ujustella.

T030: Tohtori ei saa koskaan odottaa erityiskohtelua oppiarvonsa takia ainakaan positiivisessa mielessä.

T030: Tohtori ei saa KOSKAAN syyllistää toista osapuolta siitä etteivät he ymmärrä jotain asiaa.

T055: Julkista nolaamista ei missään tapauksessa saa harjoittaa.

T055: Mitään kysymystä ei saa leimata tyhmäksi – päinvastoin.

T104: Älä tee mitään meriitin, hyvän palkan tai julkisuuden toivossa, ainakaan niin, että keskityt siihen, pidät sitä pääasiana.

T277: Älä ikinä lähetä sähköposteja ollessasi agitoitunut.

Normatiivisen lähestymistavan sijaan vuorovaikutusosaaminen merkityksentyi osalle tutkijoista funktionaalista näkökulmasta *tavoitteellisena toimintana* ja vuorovaikutusosaamisen nähtiin olevan kiinteästi yhteydessä tavoitteisiin pyrkimiseen ja niiden saavuttamiseen. Osassa vastauksia vuorovaikutusosaaminen saikin merkityksensä sen pohjalta, missä ja mihin vuorovaikutusosaamista tarvitaan, millaisia viestintätarpeita sen avulla tyydytetään ja millaisia viestintätehtäviä sen avulla suoritetaan – vuorovaikutusosaaminen nähtiin ensisijaisesti jonain, jolla tehdään jotain. Näitä merkityksenantoja yhdistää, että niissä vuorovaikutusosaaminen nähtiin siis jonain, jonka avulla tutkijat toteuttavat työssään erilaisia viestinnän funktioita, kuten johtavat alaisia tai ohjaavat aloittelevia tutkijoita, ja jota ”tarvitaan työssä” ja ”käytetään työn tekemiseen” sekä erilaisten tavoitteiden saavuttamiseen, kuten tutkimusidean kehittelyyn ryhmässä tai haluttuun lopputulokseen pääsemiseen neuvotteluissa. Vuorovaikutusosaamisen merkityksentäminen funktionaalista näkökulmasta ilmeni lisäksi vastauksina, joissa vuorovaikutusosaaminen nähtiin ”välineenä” tai ”keinona” saavuttaa jotain, ”vuorovaikuttamisen edellytyksenä”, ”voimavarana” tai jonain, josta ”on hyötyä”, joka ”on iso plussa”, jota voi ”käyttää työssä hyväksi” ja jonka avulla ”pääsee paremmin haluttuun lopputulokseen”. Seuraavat esimerkit kuvaavat tapaa hahmottaa vuorovaikutusosaaminen tavoitteellisena toimintana:

T117: Yhteistyö ja vuorovaikutus ei itselleni ole itseisarvo sinänsä [- -] vaan väline rakentaa uudenlaisia tutkimuskohteita, kehittää metodeja ja erilaisia (tieteiden, paradigmojen, teorian ja käytännön) rajoja ylittäviä uusia toimintatapoja.

T172: Johtaminen on tavoitteellista vuorovaikutusta. Asetan tavoitteita sekä itselleni että muille ja pyrin tavoitteisiin porukan kanssa vuorovaikutuksen avulla. Pelkkä vuorovaikutus olisi turhaa ilman tavoitteita. Vastaavasti tavoitteet eivät selkiinny, jos niistä ei keskustele.

T186: Olen monesti pohdiskellut, että kenties en Nobelin palkintoa saakaan ([tieteenalaa] ei muuten silloin edes tunnettu), mutta olen saanut valtavasti hyötyä siitä, että olen ollut äärimmäisen yhteistyöhalukas, aktiivinen moniin eri toimijoihin päin sekä ennen kaikkea ns. sosiaalisesta älykkyydestä, eli miten toimia eri rooleissa eri toimijoiden kanssa.

Vuorovaikutusosaamisen katsottiin olevan keskeistä niin ulkoa määrättyjen, yhdessä neuvoteltujen kuin itse asetettujen tavoitteiden kannalta. Osassa vastauksia vuorovaikutusosaaminen merkityksentyi selvemmin *yhteisiin tavoitteisiin pyrkimisenä ja niiden saavuttamisena*, ja se nähtiin esimerkiksi ”kykynä keskustella yhteisiin tavoitteisiin pääsemiseksi” ja ”taitona pystyä työskentelemään tutkimusryhmän jäsenenä yhteisten tavoitteiden mukaan”. Osassa vastauksia vuorovaikutusosaaminen yhdistettiin sen sijaan selvemmin yksinomaan *henkilökohtaisten päämäärien tavoitteluun ja oman edun ajamiseen* ja vuorovaikutusosaamisena pidettiin esimerkiksi ”pelisilmää oman agendan edistämiseksi... :-)”. Osa vastaajista epäilikin, että ”ihmiset tekevät pitkällä tähtäimellä vain sitä mistä on heille hyötyä” ja että ”sosiaalisesti älykkäitä, omaa etuansa tavoittelemattomia tutkijoita ei ole kovin monta”. Tutkijat pitivät kuitenkin tärkeänä myös yksilöiden henkilökohtaisten tavoitteiden yhteensovittamista sekä tutkijoiden yhteisistä tavoitteista neuvottelua ja ”taitoa kovettaa itsensä ulkopuoliseksi,

jotta pystyy mahdollisimman neutraalisti käsittelemään itsekkäät ja kilpailevat pyrkimykset”. Seuraavat aineistoesimerkit havainnollistavat merkityksenantoja, joissa vuorovaikutusosaaminen näyttäytyi joko yhteisiin tai yksilöllisiin tavoitteisiin tai niiden yhdistämiseen suuntautuvana toimintana:

T038: Tietty varovaisuus voi olla hyväksi aluksi; mutta kuitenkin niin että tuo alusta alkaen avoimesti ja selvästi esille omat tavoitteet ja käytettävissä olevat panokset yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

T084: Ryhmässä syntyy parempaa tulosta, mutta se on vaivalloista ja ristiriitaisten näkemysten sulattaminen on raskasta. Hallintokysymyksissä nämä asiat tulevat esiin paremmin kuin yksittäisenä tutkijana, missä tarvitsee välittää vain itsestään ja omasta tutkimuksestaan.

T257: Olen kokenut vuorovaikutuksen olevan pääasiallisesti yhteisen tavoitteen etsimistä ja toimenpiteistä sopimista tavoitteiden saavuttamiseksi.

Vuorovaikutusosaamiselle annettuja merkityksiä voidaan lähestyä myös tarkastelemalla, missä vuorovaikutusosaaminen tutkijoiden mukaan sijaitsee ja ilmenee. Kenen tai minkä ominaisuudesta ja osaamisesta vuorovaikutusosaamisessa on heidän mukaansa kysymys? Osa vastaajista hahmotti vuorovaikutusosaamisen olevan yksilötason ilmiö ja että jollakulla joko on tai ei ole vuorovaikutusosaamista (esim. ”tätä viisautta ei kaikilla ole”) tai on sitä enemmän tai vähemmän. Vuorovaikutusosaamisen näkeminen *yksilön ominaisuutena ja omaisuutena* ilmeni yksinkertaisimmillaan erilaisten possessiivipronominien ja omistusliitteiden sisältämien kielellisten ilmaisujen muodossa, kuten ”vuorovaikutusosaamiseni”, ”omat vuorovaikutustaitoni”, ”hänen osaamisensa ja pätevyytensä” ja ”hänen vuorovaikutuskykynsä”. Näissä merkityksenannoissa vuorovaikutusosaamisesta nähtiin usein olevan hyötyä lähinnä yksilölle itselleen, joskin yksilöiden vuorovaikutusosaamisen puutteesta aiheutuvien ongelmien ajateltiin koskevan laajemminkin koko työyhteisöä. Seuraavat esimerkit havainnollistavat tutkijoiden tapaa pitää vuorovaikutusosaamista yksilötason ilmiönä yksilön toiminnassa ilmenevänä osaamisena:

T006: Suurimmat ongelmat aiheutuvat johdon ja hallintovirkamiesten kommunikointitaitojen puutteesta, ei tutkijoiden.

T085: Siinä tilanteessa minulla ryhmän johtajana oli tehtävänä ottaa yhteys tarvittaviin henkilöihin ja käyttää parhaat mahdolliset vuorovaikutustaitoni [- -].

T260: Oma vuorovaikutusosaamiseni kehittyi etenkin siinä, että [- -].

Osassa vastauksia vuorovaikutusosaaminen merkityksentyi yksilötason sijaan vuorovaikutuksen suhdetason ilmiönä ja vuorovaikutusosaamisen nähtiin olevan vuorovaikutussuhteessa syntyvä ja esiin tuleva ilmiö. Toisin sanoen osa tutkijoista hahmotti vuorovaikutusosaamisen sijaitsevan, rakentuvan ja ilmenevän yksilötason sijaan yksilöiden välisessä toiminnassa ja näki vuorovaikutusosaamisen *suhteen ominaisuutena ja yhteisenä voimavarana*. Suhteen tasolla rakentuvan vuorovaikutusosaamisen kuvattiin ilmenevän esimerkiksi ”vuorovaikutuksen sujuvuutena” ja ”toimivuutena” sekä edellyttävän toteutuakseen yksi-

löiden välistä ”henkilökemiaa” ja ”hyvää yhteistyöhenkeä”. Näissä merkityksenannoissa tuotiin esille, että vuorovaikutusosaamisessa ei ole kysymys yksilösuorituksesta vaan että myös vuorovaikutussuhteen toinen osapuoli vaikuttaa ratkaisevasti vuorovaikutustilanteen kulkuun ja siihen, millaiseksi vuorovaikutus suhteessa muodostuu. Tutkijoiden kokemusten mukaan vuorovaikutus eri tahojen kanssa ”on aina omanlaistaan ja toisistaan poikkeavaa”, eikä vuorovaikutusosaaminen ole kiinni vain yksittäisestä henkilöstä vaan se riippuu aina myös vuorovaikutuksen toisesta osapuolesta ja hänen ominaisuuksistaan, osaamisestaan ja tavoitteistaan – siitä, miten hyvin ihmisten henkilökohtaiset ominaisuudet kohtaavat ja tehdäänkö vuorovaikutuksesta yhdessä toimivaa. Näissä merkityksenannoissa tuotiin lisäksi esille, ettei vuorovaikutusosaaminen ole vain yksilön etu vaan että vuorovaikutuksen toimivuudesta hyötyvät molemmat vuorovaikutussuhteen osapuolet. Kielellisellä tasolla vuorovaikutusosaamisen merkityksentäminen suhdetason ilmiönä ilmeni esimerkiksi kuvauksina, että ”yhteisen kielen löytyminen” voi auttaa hedelmällisen yhteistyön syntymisessä ja että erinäiset seikat voivat johtaa yhteisen ”vuorovaikutuskykymme” tai ”kommunikaatiomme” parantumiseen. Seuraavissa esimerkeissä vuorovaikutusosaaminen hahmottuu vuorovaikutuksen suhdetason ilmiönä:

T028: Vuorovaikutussuhde muodostuu erilaisena jokaisessa tilanteessa riippuen yhteistyökumppanin persoonasta. Teen tällä hetkellä yhteistyötä kolmen väitöskirjaa valmistelevan tutkijan kanssa, ja on ollut hyvin mielenkiintoista huomata, miten erilaiseksi yhteistyö jokaisen kanssa muodostuu riippuen henkilöiden vahvuuksista ja heikkouksista tutkimuksen alalla, aloitteellisuudesta ja kiinnostuksenkohteista.

T163: Olemme projektin alusta saakka pitäneet säännöllisiä tutkijatapaamisia ja käyneet näiden ristiriitatilanteiden vuoksi kerran illallisellakin siten että läsnä oli neljä projektissamme mukana olevaa senioritutkijaa, ikään kuin rauhanpiippua polttellessa. Näillä toimenpiteillä tai itsestään ajan myötä tilanne on hiukan helpottanut ja kommunikaatiomme tutkimusasioissa aavistuksen parantunut.

T180: Hyvän ja toimivan vuorovaikutuksen edellytyksenä tutkimusryhmässä on usein myös että ”henkilökemiat” toimivat.

T219: Näinä vuosina olen joutunut työskentelemään joidenkin henkilöiden kanssa, jotka ovat olleet erittäin vaikeita persoonia ja tuntuu, että joinakin hetkinä olisi ollut ihan sama omaanko minkäänlaisia vuorovaikutustaitoja, kun vastapuoli on ollut kykenemätön minkäänlaiseen vuorovaikutukseen.

Vuorovaikutusosaamista merkityksennettiin osassa vastauksia myös yksilö- ja vuorovaikutuksen suhdetasoa laajemmin, ja sitä pidettiin koko *työyhteisön ominaisuutena ja kollektiivisena pääomana*. Tämänkaltaisissa merkityksenannoissa vuorovaikutusosaamisen ajateltiin sijaitsevan ja mahdollistuvan yksilö- ja suhdetason sijaan esimerkiksi työyhteisön hyvissä toimintatavoissa sekä tutkijoiden työn käytänteissä ja rakenteissa. Vuorovaikutusosaamisen nähtiin olevan yhteistoiminnan kautta kumuloitunutta, työyhteisön – tai yksittäisen ryhmän tai tiimin – yhteistä omaisuutta ja kaikkien yhteinen resurssi: pääomaa, josta yksittäinen tutkija ei voi ottaa itselleen osuutta. Vuorovaikutusosaamisen merkityksentäminen yhteisöllisenä toimintana ja työyhteisön ominaisuutena näkyi lisäksi siinä, että osa vastaajista hahmotti, että haluttaessa kehittää ja tukea vuo-

rovaikutusosaamista olisi keskityttävä yksilöiden kehittämisen sijaan tekemään työyhteisössä sellaisia järjestelyjä, jotka mahdollistaisivat vuorovaikutusosaamisen. Vuorovaikutusosaamisen yhteisöllinen luonne tuli esille myös siinä, että osassa vastauksia vuorovaikutusosaamista ajateltiin tarvittavan nimenomaan yhteisten asioiden hoidossa ja sen ajateltiin vaikuttavan ennen kaikkea työyhteisön yhteisiin asioihin ja yhteisöllisyyteen. Tutkijat merkityksensivät vuorovaikutusosaamista työyhteisön ominaisuutena esimerkiksi seuraavaan tapaan:

T185: Voi olla, että olen työvuosieni aikana kynnistynyt, mutta mielestäni aitoa vuorovaikutustaitoa ei voi opettaa. Ainoastaan voidaan yrittää tehdä työyhteisössä sellaisia järjestelyitä ja toimia siten (erityisesti esimiehet ja avainasemassa olevat), että edistetään mahdollisuuksia mahdollisimman helppoon ja hyvään vuorovaikutukseen. Tällaisia toimenpiteitä ovat esimerkiksi ehdoton avoimuus, rehellisyys ja oikeudenmukaisuus työyhteisössä.

T232: Itse näen vuorovaikutusosaamisen paljon laajempänä kuin vain kahden henkilön välisenä tiedonvaihtona tai henkilökemiana.

Tutkimus osoitti, että vuorovaikutusosaaminen saa tutkijoiden työssä monenlaisia merkityksiä ja että eri tutkijat hahmottavat eri tavoin, mistä vuorovaikutusosaamisesta on kysymys. Edellä kuvatut vuorovaikutusosaamiseen liitetyt merkityksenannot ovat kuitenkin osittain päällekkäisiä, eivätkä ne sulje toisiaan pois. Tutkimuksessa kävi ensinnäkin ilmi, että sama henkilö voi jäsentää vuorovaikutusosaamista useammalla eri tavalla. Vuorovaikutusosaaminen saatetaan esimerkiksi mieltää samaan aikaan sekä muuttumiseksi että normatiiviseksi toiminnaksi. Vuorovaikutusosaamista saatetaan myös pitää esimerkiksi tavoitteellisenä toimintana, mutta tavoitteisiin pyrkimisen voidaan ajatella tapahtuvan joko muuttumisen tai muuttamisen kautta. Koska osa vastaajista ei myöskään merkityksentänyt vuorovaikutusosaamista selvästi minkään edellä esitetyn merkityskategorian kautta, näitä on lähestyttävä selkeiden, erillisten luokkien sijaan pikemminkin tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle antamien merkitysten ääripäinä, eräänlaisina aineiston ydinmerkityksinä.

Tutkimukseen osallistuneiden tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle antamat merkitykset ovat sekä osittain ainutlaatuisia että osittain hyvin samankaltaisia kuin vuorovaikutusosaamista koskevassa tutkimuskirjallisuudessa on jo aiemmin esitetty. Esimerkiksi kykyä mukauttaa vuorovaikutuskäyttäytymistä luovasti ja responsiivisesti tilanteen sekä vuorovaikutuskumppaneiden mukaan pidetään usein tärkeänä osana vuorovaikutusosaamista – jopa niin olennaisena, että mukautumisen käsitettä käytetään toisinaan lähes synonyymisesti osaamisen käsitteen kanssa (Parks 1994, 594). Vuorovaikutusosaamisen määritelläänkin usein olevan esimerkiksi kontekstiin ja sen vaatimukseen sopeutumista, joustavuutta, oman ja toisten toiminnan havainnointia ja ennakkointia, oman toiminnan sovittamista toisten toimintaan sekä retorista sensitiivisyyttä. Lisäksi mukautumisella ja joustavuudella on viitattu tutkimuskirjallisuudessa esimerkiksi empatiaan, toisen henkilön näkökulman ymmärtämiseen ja toisen asemaan asettumiseen, oman toiminnan tarkkailuun sekä kognitiiviseen kompleksisuuteen. (Giles 2008, 163–164; Spano & Zimmermann 1995, 19–20; Spitzberg 1994, 34–36; Spitzberg & Cupach 1989, 17–24.) Tämän tutkimuksen mukaan

vuorovaikutusosaaminen merkityksentyä osalle tutkijoista juuri tämänkaltaisena viestintäkontekstin huomioimisena ja sen edellyttämänä muuttumisena.

Ihmiset voivat mukauttaa viestintäänsä joko tiedostaen tai tiedostamattaan. Howard Gilesin 1970-luvulla kehittämän *puheen mukauttamisen tai mukautumisen teorian* (speech accommodation theory) mukaan ihmiset voivat joko muuttaa viestintäkäyttäytymistään lähemmäksi sitä tapaa, jolla viestintäkumppaneiden uskotaan viestivän, tai painottaa ilmaisullisia eroja itsensä ja toisten viestintäosapuolten välillä. Mukauttamista kutsutaan konvergenssiksi eli lähenytymiseksi ja viestintäerojen korostamista divergenssiksi eli etäännyttämiseksi. (Gallois, Ogay & Giles 2005; Giles 2008; Giles ym. 1987; ks. lisäksi Cragan & Shields 1998, 288–289; Littlejohn & Foss 2008, 152–154.) Teoria keskittyi aiemmin lähinnä puheen ja kielen tasoon, mutta sittemmin se on laajentunut tarkastelemaan viestintäkäyttäytymisen ja esimerkiksi viestintätyylin ja -strategioiden mukauttamista laajemminkin (Gallois, Ogay & Giles 2005, 122–123; Giles 2008, 162), ja siitä käytetään Gilesin ym. (1987, 41) ehdotuksen mukaisesti nimeä *viestinnän mukauttamisen tai mukautumisen teoria* (communication accommodation theory) (Cragan & Shields 1998, 288–289; Gallois, Ogay & Giles 2005; Giles 2008).

Viestinnän mukauttamisen teoria selittää, miten ja miksi ihmiset mukauttavat viestintäkäyttäytymistään toisten toimintaan (Littlejohn & Foss 2008, 152). Teorian mukaan viestintää mukauttamalla pyritään lisäämään viestinnän tehokkuutta, saamaan muilta hyväksyntää ja pitämään yllä sosiaalisesti myönteistä kuvaa itsestä. Ihmiset mukauttavat viestintäänsä myös ilmaistakseen asenteitaan, arvojaan ja aikomuksiaan viestintäkumppaneitansa kohtaan. Etäännyttävää viestintäkäyttäytymistä motivoivat sen sijaan esimerkiksi ryhmien väliset erot, sillä painottamalla viestinnällisiä eroja voidaan korostaa omaa identiteettiä ja kuulumista johonkin tiettyyn kulttuuriseen ryhmään, johon toinen ei kuulu. Teorian mukaan onnistunut viestintätilanne edellyttää aina jossain määrin kaikkien osapuolten mukautumista toistensa viestintään. (Cragan & Shields 1998, 288–289; Gallois, Ogay & Giles 2005; Giles 2008; Giles ym. 1987; Littlejohn & Foss 2008, 152–154.) Tässä tutkimuksessa tutkijat merkityksensivät vuorovaikutusosaamista lähinnä yksilötasolla tapahtuvana mukauttamisena. Mukauttamista voidaan kuitenkin pitää myös vuorovaikutuksen suhdetasolla yhdessä rakennettavana osaamisen ulottuvuutena.

Tutkimukseen osallistuneiden tutkijoiden mukaan viestinnän mukauttaminen on tärkeä osa tutkijoiden vuorovaikutusosaamista. Vaikka viestinnän mukauttaminen tulkitaan usein yksinomaan positiiviseksi seikaksi ja mukautuvia ihmisiä pidetään vuorovaikutuksessa osaavina, mukautuminen ei ole aina yksiselitteisesti vuorovaikutusosaamisen mukaista. Tutkimuskirjallisuudessa onkin tuotu esille, että esimerkiksi liiallinen mukautuminen eli nk. ylimukautuminen (overaccommodation) ei ole välttämättä vuorovaikutustilanteen kannalta hyvä asia tai herätä viestijästä osaavaa vaikutelmaa. Myöskään viestinnän etäännyttäminen ei ole aina yksiselitteisesti negatiivista tai herätä viestijästä kielteisiä arvioita. (Giles 2008, 164–165.) Vuorovaikutusosaaminen onkin kulvi-linearista (ks. esim. Hargie & Dickson 2004, 440; Spitzberg 2006a, 5): vaikka mukautumista voidaan pitää tiettyyn pisteeseen saakka vuorovaikutusosaami-

senä, yksilön on osattava myös sopivassa määrin pitää kiinni oikeuksistaan ja toimittava vuorovaikutustilanteessa myös tavoitteellisesti. Näin ollen vuorovaikutusosaaminen ei ole pelkästään tarkoituksenmukaista tai tilanteeseen sopivaa käyttäytymistä vaan myös tehokkuuden ja tuloksellisuuden kriteerit täyttävää toimintaa (ks. esim. Rubin 1990, 108–109; Spitzberg & Cupach 2002, 575–583).

Tutkimuksissa on keskitytty usein mukauttamisen tarkasteluun joko toisilleen entuudestaan tuntemattomien henkilöiden kesken tai tietyissä ennalta määrättyihin viestintärooleihin perustuvissa tilanteissa. Tutkimuksissa ei ole sen sijaan useinkaan tarkasteltu, miten viestinnän mukauttaminen on yhteydessä pidempikestoisten vuorovaikutussuhteiden kehittymiseen tai niiden päättymiseen. (Giles 2008, 168.) Koska osa tutkijoiden työn vuorovaikutussuhteista on pitkäkestoisia ja kollegiaalisia, olisi kiinnostavaa tarkastella lähemmin, miten viestinnän mukauttaminen on yhteydessä tämänkaltaisten suhteiden kehittymiseen ja niissä syntyviin osaamisen tai osaamattomuuden vaikutelmiin. Viestinnän mukauttamisen teoria voisi näin ollen tarjota jatkossa vuorovaikutusosaamisen ja tutkijoiden työn tarkastelulle mielenkiintoisen viitekehyksen.

Toinen tässä tutkimuksessa esille tullut vuorovaikutusosaamiseen liitetty merkityskategoria on vuorovaikutusosaaminen muuttamisena. Myös aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa on tarkasteltu jo jonkin verran vuorovaikutusosaamisen yhteyksiä esimerkiksi vaikuttamiseen ja kontrolliin. Näillä on viitattu muun muassa yksilön haluun ja kykyyn hallita viestintätilanteita sekä vaikuttaa muihin ihmisiin ja ympäröivään kontekstiin. (Ks. esim. Parks 1994, 592–595; Spitzberg & Cupach 1989, 17–24.) Koska tulosten mukaan osa tutkijoista merkitsevästi vuorovaikutusosaamisen olevan mukautumisen ja sopeutumisen sijaan pikemminkin vaikuttamista, jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia, mitä tarkoittaa tutkijoiden vuorovaikutuksen kannalta, mikäli toinen viestinnän osapuoli pitää vuorovaikutusosaamista muuttumisena ja toinen muuttamisena. Miten nämä vuorovaikutusosaamiselle annetut erilaiset merkitykset vaikuttavat tutkijoiden vuorovaikutussuhteiden kehittymiseen ja näkyvät heidän jokapäiväisessä työssään? Koska vuorovaikutuksen sujuvuudella sekä vuorovaikutussuhteiden luonteella ja laadulla on merkittävä rooli tutkijoiden työssä, tämänkaltaiset kysymyksenasettelut kaipaisivat tarkempaa tarkastelua.

Tutkimus osoitti, että osa tutkijoista pitää vuorovaikutusosaamista ensisijaisesti normatiivisena toimintana. Myös tutkimuskirjallisuudessa vuorovaikutusosaamisena pidetään usein odotustenmukaista käyttäytymistä ja toiminnan ennustettavuutta, ja määritelmien mukaan vuorovaikutusosaamisen vaikutelma syntyy usein kontekstuaalisten odotusten täyttämisestä ja normien noudattamisesta. Koska kontekstuaaliset odotukset voivat olla myös negatiivisia, vuorovaikutusosaamisen voidaan kuitenkin tarkentaa tarkoittavan nimenomaan positiivisten odotusten täyttämistä: mikäli odotukset ovat lähtökohtaisesti kielteisiä, vuorovaikutusosaamisen vaikutelman synnyttäminen edellyttää toki nimenomaan kyseisten odotusten tarkoituksenmukaista rikkomista. (Spitzberg & Brunner 1991, 31–32; ks. lisäksi Spitzberg 2006b, 650.) Vaikka normit ja säännöt ovat viestinnässä tarpeellisia yhteistoiminnan ja -ymmärryksen kannalta, vuorovaikutusosaamiseen kuuluu erottamattomasti myös luova ulottuvuus, sillä

vuorovaikutusosaaminen edellyttää toisinaan olemassa olevien sääntöjen tarkoituksenmukaista rikkomista ja uudelleen neuvottelua. Koska kaikkiin vuorovaikutustilanteisiin ei ole myöskään olemassa valmiita sääntöjä, vuorovaikutusosaaminen voi edellyttää lisäksi uusien sääntöjen luomista. (Spitzberg 1994, 32; 2000, 105; 2003, 98; Spitzberg & Cupach 2002, 582; Valkonen 2003, 147.) Tässä mielessä tutkijoiden vuorovaikutusosaamisena ei voidakaan pitää vain kaavaista ja rutiininomaista toimintaa eikä tutkijoiden vuorovaikutusosaamista voida pelkistää vain normatiivisiksi ohjeiksi ja niiden noudattamiseksi.

Vaikka sääntöjen seuraaminen ja odotusten noudattaminen edistää usein vuorovaikutuksen sujuvuutta ja sitä arvioidaan positiivisesti, normien rikkominen ei johda aina yksioikoisesti osaamattomuuden vaikutelmaan. Vuorovaikutuksen normeja voidaan rikkoo myös harkiten, ja vuorovaikutusosaamisen vaikutelma riippuu viime kädessä siitä, kuka sääntöjä rikkoo ja miten. Sääntöjen rikkominen voi myös olla vuorovaikutuksen kannalta hyödyllistä. (Burgoon 1993, 40; Wilson & Sabee 2003, 11–15.) Vuorovaikutusosaamista onkin olla responsiivinen vuorovaikutustilanteen odotuksille (Wilson & Sabee 2003, 14), ja vuorovaikutusosaaminen edellyttää tutkijoilta sen ymmärtämistä, millaista käytöstä heiltä odotetaan tietyissä konteksteissa, milloin normeja on noudatettava ja milloin niitä sen sijaan voidaan rikkoo. Lisäksi tutkijoiden on kyettävä seuraamaan, milloin toiset rikkovat vuorovaikutuksen normeja ja miksi.

Vuorovaikutusosaamista voidaan tarkastella normatiivisena toimintana *odotustenvastaisuuden teorian* (expectancy violations theory, EVT) näkökulmasta. Teoria pyrkii ennustamaan ja selittämään, miten viestijät arvioivat käyttäytymistä, joka poikkeaa heidän odotuksistaan, ja miten he reagoivat odotusten rikkomiseen. Teoria keskittyy aluksi nonverbaaliseen viestintään ja lähinnä proksemiiikkaan, mutta sittemmin sen piirissä on tarkasteltu laajemminkin monenlaisia niin verbaalista kuin nonverbaalista viestintää. Teorian mukaan ihmisillä on odotuksia sekä toisten ihmisten että ryhmien viestintäkäyttäytymistä kohtaan. Nämä odotukset sekä laajemmat sosiaaliset normit voivat koskea joko sitä, mitä yksilö ennakoi tilanteessa tapahtuvan (predictive expectancy, ”hän on varmaan tyly”), tai mitä hän toivoisi tilanteessa tapahtuvan (prescriptive expectancy, ”hänen kuuluisi olla vieraanvarainen”). Odotuksiin vaikuttavat muun muassa viestintäkumppanin ominaisuudet, kuten ikä, sukupuoli ja persoonallisuus, vuorovaikutussuhteen piirteet, kuten viestijöiden tuttuus ja valta-asetelmat, sekä konteksti, kuten viestintätilanteen muodollisuus ja vaatimukset. Odotukset voivat liittyä esimerkiksi siihen, missä määrin tunteiden ilmaisu on vuorovaikutuksessa soveliaista. (Burgoon 1993; ks. lisäksi Burgoon & Ebesu Hubbard 2005, 150–161; Littlejohn & Foss 2008, 155–157; White 2008.)

Odotustenvastaisuuden teoriaa on laajennettu *vuorovaikutuksen mukauttamisen tai mukautumisen teorialla* (interaction adaptation theory, IAT), joka tarkastelee sitä, miten viestijät vastaavat epäodotettuun käyttäytymiseen ja koordinoivat vuorovaikutuskäyttäytymistään ja miten mukautuminen muodostaa pohjan toimiville vuorovaikutussuhteille. Teorian mukaan vuorovaikutus on synkronoitua ja koordinoitua toimintaa, jossa kaikkien viestintäosapuolten käyttäytymisen vaikuttaa toisten käyttäytymiseen. (Burgoon, Stern & Dillman 1995; ks.

lisäksi Burgoon & Ebesu Hubbard 2005, 161–166; Littlejohn & Foss 2008, 154–155; White 2008.) Vaikka vuorovaikutuksen säännöt ja odotukset vaihtelevat kulttuureittain (Burgoon & Ebesu Hubbard 2005, 151), jokaisessa vuorovaikutussuhteessa luodaan lopulta omat normit siitä, mikä on sopivaa, toivottavaa ja siten vuorovaikutusosaamisen mukaista. Tämä kävi ilmi myös tähän tutkimukseen osallistuneiden tutkijoiden vastauksista. Tutkijoiden vuorovaikutusosaamista olisi kuitenkin jatkossa tarpeen tarkastella tarkemmin normatiivisesta näkökulmasta odotustenmukaisena toimintana vuorovaikutuksen suhdetasolla.

Neljäs tässä tutkimuksessa esille tullut merkityskategoria on vuorovaikutusosaaminen tavoitteellisena toimintana. Viestinnän ajatellaan olevan monissa tutkimuskirjallisuudessa esitetyissä vuorovaikutusosaamisen määritelmissä lähtökohtaisesti strategista ja funktionaalista toimintaa (Jablin & Sias 2001, 820; Lakey & Canary 2002, 217; Parks 1994, 611; Spitzberg 1993, 141). Vuorovaikutusosaamisena pidetäänkin kykyä asettaa realistisia ja mielekkäitä viestintätavoitteita, ja sitä arvioidaan sen suhteen, miten hyvin nuo tavoitteet saavutetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Berger 2003, 266–267; Hargie 2006a, 13–18; Parks 1994, 595; Spitzberg & Dillard 2002, 90). Vaikka vuorovaikutusosaamista ei voida erottaa tutkijoidenkaan työssä viestintätavoitteista ja niiden saavuttamisesta, tämän tutkimuksen tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen pelkistäminen välineeksi tai resurssiksi ei kuitenkaan yksinään riitä kuvaamaan vuorovaikutusosaamisen olemusta ja moninaista luonnetta tutkijoiden työssä.

Tulokset osoittivat, että tutkijat antavat vuorovaikutusosaamiselle erilaisia merkityksiä sen sijainnin suhteen: osa pitää vuorovaikutusosaamista kiinteämmin yksilön ominaisuutena ja kykynä toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, osa hahmottaa vuorovaikutusosaamisen olevan vuorovaikutuksen suhdetason ilmiö ja osa pikemminkin työyhteisön tasolla, rakenteissa ja käytänteissä realisoituvaa ilmiötä. Myös tutkimuskirjallisuudessa on käyty keskustelua vuorovaikutusosaamisen lokaatiosta eli sijainnista (ks. esim. Spitzberg 1994, 30–31; 2000, 109–113). Vuorovaikutusosaamista voidaan lähestyä ja käsitteellistää monenlaisista ontologisista ja epistemologisista lähtökohdista, eikä mikään vuorovaikutusosaamisen tarkastelun analyysiyksikkö ole toista parempi tai oikeampi. Sillä, missä vuorovaikutusosaamisen ajatellaan sijaitsevan ja ilmenevän ja miten siitä ajatellaan saatavan kutakin tarkoitusta parhaiten palvelevaa tietoa, on kuitenkin merkittäviä seurauksia esimerkiksi vuorovaikutusosaamisen arvioinnille – vaikuttaahan tämä myös käsityksiin siitä, mistä vuorovaikutusosaamista tulisi etsiä. Se, nähdäänkö vuorovaikutusosaaminen tutkijoiden henkilökohtaisena ominaisuutena, lähestytäänkö sitä vuorovaikutussuhteissa ja ryhmissä yhdessä tuotettuna osaamisena vai työyhteisön rakenteissa ja käytänteissä mahdollistuvana pääomana, vaikuttaa myös käsityksiin siitä, ketä tai mitä pitäisi itse asiasa kehittää, jos halutaan kehittää vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työssä.

Työelämän vuorovaikutusosaamista on tutkittu niin yksilön, ryhmän kuin organisaation tasolla, mutta useimmiten on keskitytty vuorovaikutusosaamisen yksilötasoon (Jablin & Sias 2001, 832). Vaikka työelämässä tarvittavaa osaamista ja asiantuntijuutta on lähestytty myös yksilötasoa laajemmin esimerkiksi jaettuina asiantuntijuutena, kollektiivisen asiantuntijuuden on nähty perinteisesti vaa-

tivan vuorovaikutusosaamista nimenomaan yksilöiltä (Tynjälä ym. 2006, 75). Tämän tutkimuksen mukaan vuorovaikutusosaamista olisi hedelmällistä tarkastella jatkossa myös yksilötasoa laajemmissa merkitysyhteyksissä *kollektiivisena vuorovaikutusosaamisena* (ks. lisäksi Thompson 2009). Vuorovaikutusosaamisen ymmärtämiseksi ilmiötä olisi mielekästä tarkastella lähemmin niin tutkijoiden kahdenkeskisissä vuorovaikutussuhteissa, erilaisissa ryhmissä, tiimeissä ja verkostoissa kuin työyhteisöjen tasolla tuotettavana ja ilmenevänä osaamisena. Jatkossa tarvitaan myös entistä kokonaisvaltaisempaa käsitystä siitä, miten vuorovaikutusosaamisen kehittymistä voidaan edistää tutkijoiden työssä niin yksilöiden, dyadien, ryhmien kuin kokonaisten tutkimuslaitosten tasolla.

Vaikka yksilöiden vuorovaikutusosaaminen ei takaa, että esimerkiksi päätöksentekoryhmä toimisi parhaalla tavalla tai päättyisi parhaaseen lopputulokseen, tietyt yksilöiden taidot lisäävät tämän todennäköisyyttä (Gouran 2003, 861). Tässä mielessä vuorovaikutusosaamisen voidaankin ajatella palautuvan vuorovaikutuksessa toimiviin yksilöihin. Kaikkia vuorovaikutusosaamisen ulottuvuuksia ei ole kuitenkaan mahdollista selittää pelkästään yksittäisten yksilöiden ominaisuuksilla tai toiminnalla. Vuorovaikutusosaamista voidaankin verrata esimerkiksi tanssijoiden yhteistoimintaan ja todeta, että ”it takes two to tango” (Burgoon 1998, 53; Burgoon, Stern & Dillman 1995, 3). Mitä enemmän osallistujia tässä yhteisessä vuorovaikutuksen tanssissa on, sitä haastavampaa vuorovaikutusosaamisen palauttaminen pelkästään yhden yksilön suoritukseen on. Tämän tutkimuksen mukaan vuorovaikutusosaamisen voidaan ajatella edellyttävän – ihan niin kuin onnistuneen tanssinkin – osaavien ja yhdessä taitavasti toimivien yksilöiden lisäksi menestyksekkään toiminnan mahdollistavat puitteet, kuten toimivat työympäristön käytänteet ja rakenteet. Näin ollen vuorovaikutusosaamisen eri tarkastelutasoja ei tulisikaan nähdä erillisinä, kilpailevina tai toisiaan pois sulkevinä vaihtoehtoina, sillä vuorovaikutusosaamisen yksilö-, suhde- ja yhteisötaso ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa ja myös jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutusosaamisen ilmiön syvällinen ymmärtäminen, teoreettinen hahmottaminen ja monipuolinen operationaalistaminen tutkijoiden työssä vaatiikin näiden kaikkien tasojen huomioimista.

5.2 Vuorovaikutusosaamista määrittävät kontekstitekijät

5.2.1 Vuorovaikutuksen muutokset tutkijoiden työssä

Aineiston analysointi osoitti, että tutkijoiden työn vuorovaikutuksessa on tapahtunut viime aikoina muutoksia, joiden huomioiminen on tärkeää haluttaessa ymmärtää vuorovaikutusosaamisen luonnetta ja lähtökohtia. Vuorovaikutuksen määrässä ja muodoissa tapahtuneet muutokset ovat lisänneet entisestään vuorovaikutusosaamisen tärkeyttä ja luoneet tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle uudenlaisia vaatimuksia ja haasteita. Toisaalta muutokset ovat vastaajien mukaan myös tarjonneet uusia mahdollisuuksia ja mielekkääksi koettua vaihtelua sekä monipuolistaneet tutkijoiden työn sisältöjä. Seuraavaksi tarkas-

tellaan tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusta koskevista muutoksista, joita heidän työssään on tapahtunut tai tapahtuu parhaillaan ja jotka määrittävät osaltaan sitä, mistä vuorovaikutusosaamisessa on tutkijoiden työssä kysymys. Näitä muutoksia ovat

- viestintätekniiikan kehitys
- yhteistyön ja ryhmätyön lisääntyminen
- kansainvälistyminen
- tieteidenvälisen vuorovaikutuksen lisääntyminen
- vuorovaikutusta edellyttävien työtehtävien monipuolistuminen.

Tulosten mukaan *viestintätekniiikan kehitys* on muuttanut vuorovaikutusta tutkijoiden työssä ja luonut vuorovaikutusosaamiselle uudenlaisia tarpeita. Vastaa- jien mukaan huomattava osa tutkijoiden työn vuorovaikutuksesta tapahtuu nykyisin viestintätekniiikan, kuten puhelimen, sähköpostin, erilaisten pikaviestinten sekä puhelin- ja videoneuvottelujen, välityksellä. Myös erilaiset yhteisöpalvelut, keskustelupalstat, blogit ja mikroblogit ovat moninaistaneet tutkijoiden vuorovaikutuksen muotoja. Etenkin sähköpostin roolia vuorovaikutusvälineenä korostettiin runsaasti. Sähköpostin koettiin muuttaneen vuorovaikutuksen luonnetta muun muassa ”madaltamalla kynnystä ottaa asioita puheeksi toisten ihmisten kanssa, myös ulkomaille”, ”helpottamalla tiedonkulkua”, ”lisäämällä ihmisten tavoitettavuutta” sekä ”nopeuttamalla viestintää ja palautteen saamista”. Vuorovaikutus sähköpostin välityksellä koettiin kuitenkin toisinaan haastavaksi, koska viestintään liittyvän ”oheisinformaation puuttumisen” nähtiin muun muassa ”lisäävän viestinnän monitulkintaisuutta” ja ”aiheuttavan varsin usein väärintulkintoja, joita sitten saa VPK-hengessä selvittää”.

Viestintätekniiikan kehittymisen ja esimerkiksi sähköpostin yleistymisen myötä kirjallisten viestinnän tuottamis- ja tulkintataitojen merkityksen nähtiin korostuneen osana vuorovaikutusosaamista: sähköpostin kuvattiin edellyttävän muun muassa taitoa ”kirjoittaa selkeitä viestejä”, ”valita sanankäänteet tarpeeksi huolellisesti, että kaikilla on yhteinen käsitys siitä missä mennään”, ”saada viestiin oikeanlainen sävy” ja ”luoda itsestä kuva uskottavana, osaavana ja miellyttävänä – siis varteenotettavana tutkijana”. Sähköpostin kuvattiin lisäksi edellyttävän vuorovaikutuksessa ”nopeaa reagointia” ja ”taitoa kirjoittaa nopeasti”, koska ”sähköpostiin oletetaan vastattavan saman tien” ja vastaajien mukaan ”kaikkiin henkilökohtaisiin viesteihin on tärkeää vastata kohtuujassa ainakin lyhyesti”. Tulosten mukaan viestintätekniiikan kehittyminen ja etenkin internet on myös kansainvälistänyt tutkijoiden työtä ja korostanut siten kulttuurienvälisen vuorovaikutusosaamisen sekä kielitaidon merkitystä.

Erilaisten viestintätekniiikoiden määrän lisääntyminen on luonut tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle uudenlaisia vaatimuksia myös sen suhteen, että tutkijoiden on osattava valita erilaisista vaihtoehdoista kuhunkin tilanteeseen ja tarkoitukseen sopiva viestintäväline. Erilaisten viestintävälineiden peruskäyttö- taitojen lisäksi tutkijat tarvitsevatkin työssään tietoa eri viestintävälineiden ominaisluonteesta sekä ymmärrystä siitä, milloin ja millaiset asiat on sen sijaan parempi hoitaa kasvotusten. Tutkijat kuvasivat viestintävälineen valinnan ole-

van toisinaan haastavaa myös siksi, että eri ihmiset suosivat eri välineitä, jolloin valintaa tehtäessä on huomioitava myös se, kenen kanssa ollaan vuorovaikutuksessa. Vastaajat kokivatkin, ettei esimerkiksi sähköposti sovi kaikenlaisten asioiden käsittelemiseen eikä yhteydenpitoon kaikkien kanssa: ”Eri ihmiset profiloituvat hyvin erilailla eri kommunikaatiovälineiden käyttöön. Jos ihminen on puhelinihminen hänen kanssaan on turha yrittää saada asioita eteenpäin sähköpostitse – ja vastaavasti päinvastoin.” Viestintäteknikan kehittymisen aiheuttamia muutoksia tutkijoiden työn vuorovaikutuksessa sekä vuorovaikutusosaamisen vaatimuksissa kuvattiin esimerkiksi seuraavin tavoin:

T007: Mielenkiintoinen seikka on se, että vuorovaikutus tutkimusympäristöissä tänä päivänä tapahtuu pääasiallisesti sähköpostilla – feedback on nopeaa. Tämä asettaa haasteita kommunikoinnille.

T099: Vuorovaikutuksen saralla sähköpostin merkitys on valtava. Ne joilla tämä työkalu on hallussa ovat vahvoilla. Kirjallisen viestinnän taitojen osaamisen merkitys on siinä mielessä kasvanut. Ja se että saa viestiin oikean, ei liian tylyn sävyn. Nyt itse olen jo niin pahasti koukussa sähköpostiin, että olen ottanut ohjenuoraksi: Jos asia vain on mahdollista hoitaa puhelimitse, tee niin. Silloin saa samalla tärkeää oheisinformaatiota, joka jää sähköpostissa saamatta.

T222: Sähköpostin käytössä on oltava äärimmäisen tarkka, että sävy pysyy kohteliaana ja positiivisena. Kun ilmeet, äänen sävy jne. jäävät kirjoitetusta viestistä pois, on erityisen tärkeää, että teksti on täsmällinen ja kohtelias. Ironia, heitot ja vitsit ymmärretään helposti väärin. Sähköpostiviesteissä on käytettävä enemmän sanoja kuin puheessa tarvitsisi. Kirjoitettu teksti antaa usein tylymmän ja aggressiivisemmän kuvan kuin kirjoittaja on tarkoittanut. Vaikeita asioita olisi parempi viestittää face-to-face eikä ollenkaan sähköpostitse.

Tutkijoiden mukaan tutkijoiden työstä on tullut viime aikoina entistä sosiaalisempaa. Vastaajat kuvasivat, että ”tutkimusta tehdään yhä enemmän yhteistyössä”, ”tänä päivänä tutkija ei enää tee asioita yksin”, ”nykypäivän tutkimus on ryhmätyötä” ja ”nykyään tutkimustyö on hyvin vahvasti tiimityötä”. *Yhteistyön ja ryhmätyön lisääntyminen* on tehnyt vuorovaikutusosaamisesta tutkijoiden työssä entistä tärkeämpää ja edellyttää monenlaisten yhteis- ja ryhmätyötaitojen lisäksi muutoksia niin henkilökohtaisissa asenteissa kuin koko työyhteisön toimintakulttuurissa. Yhdessä tekemisen kulttuurin nähtiin vahvistuneen muun muassa kiireen, tavoitteiden saavuttamisen ja tehokkuusvaatimusten vuoksi. Myös koventuneen kilpailun tutkimusrahoituksesta ja tiedon määrän kasvamisen ajateltiin johtaneen osaltaan tilanteeseen, jossa yhteis- ja ryhmätyöstä on tullut tutkijoiden työssä elinehto. Tutkijat kuvasivat muutoksia yhteis- ja ryhmätyön määrässä ja muodoissa esimerkiksi seuraavasti:

T028: Vuorovaikutuksen merkitys korostuu nykyään ehkä siksi, että tiedon määrä on niin suuri, ettei yksittäinen henkilö voi kaikkea hallita. Kun tutkimusryhmässä on 2–3 henkilöä, joiden asiantuntemus painottuu hieman eri tavalla, voidaan yhdessä muodostaa synteesi yhdessä hankitusta aineistosta.

T067: Vuorovaikutus tutkijan työssä on vuosien aikana muuttunut. Aikaisemmin työasioita tehtiin enemmän omin avuin, mutta sitäkin enemmän pidettiin yhteyttä työajan ulkopuolella, pidettiin talkoita, myyjäisiä jne. Nyt, kun kiire tuntuu olevan

pysyvää, pyrimme toimimaan ryhmissä, jotta saavuttaisimme paremmin meille asetetut tavoitteet.

T232: Sosiaalinen kompetenssi täytyy saavuttaa ainakin tiettyyn rajaan saakka. Emme elä kammioissa enää nykypäivänä.

T280: Aiemmin tutkijan työ koettiin yksinäiseksi omassa työhuoneessa puurtamiseksi. Yhä enemmän on siirrytty kohden kulttuuria, jossa mm. artikkelit laaditaan entistä enemmän tutkijaryhmän yhteistyönä ja jopa kirjoitustyötä tehdään yhdessä. Tämä vaatii aluksi jonkinlaista toimintakulttuurin muutosta myös työyhteisössä, mutta toisaalta myös tuo työhön lisää sisältöä.

Koska yhteistyö on tutkijoiden työssä nykyisin entistä tärkeämpää, esimerkiksi verkostoitumiseen, yhteistyötahojen etsimiseen, yhteistyöstä sopimiseen ja yhteistyösuhteiden ylläpitämiseen ja kehittämiseen liittyvä vuorovaikutusosaaminen on tullut tutkijoiden työssä yhä tärkeämmäksi. Ryhmytyön lisääntymisen vuoksi tutkijoilta edellytetään yhä enenevässä määrin kykyä toimia erilaisten ryhmien jäsenenä mutta myös yhteistyön ja ryhmien johtamiseen liittyvää vuorovaikutusosaamista. Tulosten mukaan yhteis- ja ryhmytyö voi alkaa tutkijoiden omasta aloitteesta mutta myös tutkimusorganisaatioiden johto voi muodostaa tutkimusryhmiä esimerkiksi resursseja kohdentamalla. Tutkijat suhtautuvat kuitenkin varauksella johtajien laatimiin yhteistyösopimuksiin ja korostivat, että ”ryhmiin pakottaminen ei kuitenkaan välttämättä lisää vuorovaikutusta”. Tutkimuksen mukaan yhteis- ja ryhmytyötä ei olekaan helppoa määrätä ylhäältä tai ulkoa päin. Mikäli tutkijat eivät saa itse valita yhteistyökumppaneitaan ja muodostaa tutkimusryhmiä vaan tutkijoita määrätään ryhmiin sekä yhteistyöhön toistensa kanssa, voi muodostua myös kokoonpanoja, joissa ”henkilökemioiden” toimiminen asettaa tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle lisähaasteen. Tutkijat kuvasivat asiaa esimerkiksi seuraavin tavoin:

T006: organisaatiojohtojen generoimat sidosryhmien väliset tilaisuudet tuottavat yleensä äärimmäisen vähän; [- -]; rajapintoja ei rakenneta seinien yhteen rakentamisella, siitä tulee vain tuplapaksu seinä; rajapinnat avataan pienien yhteistoiminnallisten kolojen tai oheiden verkkojen rakentamisella organisaatiosta toiseen, [- -]; johtojen väliset, tutkijoiden esiliinaesiintymisillä täydennetyt, tilaisuudet ovat pelkkää rahanmenoa ja byrokratian palvelua, todellisen kommunikaation edistämisen ja opettamisarvo on täysi nolla!

T028: Vuorovaikutussuhdetta ei voi myöskään määrätä ulkoa. Suhtaudun skeptisesti tutkimuslaitoksen johtajien laatimiin yhteistyösopimuksiin, koska niistä harvoin muodostuu mitään konkreettista hyötyä – aidon yhteistyön synnyttää tarve yhteistyöhön ja yhteistyöstä saatava synergiaetu, ja tämä on aina tapauskohtainen ja muodostuu alhaalta eikä ylhäältä päin.

T141: tiimityön johtamisen opettelu: vanha: tiimit luontaisesti (orgaanisti) syntyneitä (bottom up), nyt: tiimit resursseja kohdentamalla, mistä edellytykset henkilökemioiden ylläpitoon kun tiimimuodostus osaksi top down

Tutkijat kokivat, että tutkijoiden työstä on tullut viime aikoina entistä kansainvälisempää. Toimintaympäristön kuvattiin kansainvälistyneen muun muassa tutkijoiden ja alan opiskelijoiden liikkuvuuden yleistymisen sekä viestintätekniiikan kehittymisen myötä ja näkyvän esimerkiksi kansainvälisen yhteistyön,

julkaisujen, konferenssien sekä asiantuntijatehtävien lisääntymisenä. Myös erilaisten globaalien ongelmien korostumisen nähtiin lisänneen kansainvälistä yhteistyötä. Tutkijoiden työn *kansainvälistymistä* voidaan pitää toisaalta luonnollisena kehityksenä muutenkin globaalistuvassa maailmassa. Tutkijat toivat kuitenkin esille, ettei kansainvälistyminen ole aina pelkästään luontaista tai vapaaehtoista, vaan kansainvälistymiseen myös kannustetaan ja ohjataan erilaisin strategisilla tukitoimin ja tutkijoilla on myös paine kansainvälistyä ja esimerkiksi osallistua kansainvälisen tutkimusrahoituksen hakemiseen. Vaikka kansainvälistymisen ajateltiin rikastuttavan työtä, sen nähtiin muun muassa lisäävän mahdollisuutta tulla väärinymmärretyksi sekä vievän vuorovaikutuksen opettelulta enemmän aikaa. Kansainvälistymisen koettiin luoneen tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle ”lisähaasteen” ja korostaneen muun muassa ”erilaisten kulttuurien ymmärtämiseen” ja ”kulttuurierojen huomioimiseen” liittyvän vuorovaikutusosaamisen sekä kielitaidon merkitystä. Seuraavat esimerkit havainnollistavat tutkijoiden kokemuksia työnsä kansainvälistymisestä ja sen mukanaan tuomista vuorovaikutusosaamisen vaatimuksista:

T074: Ulkolaiset tutkijat ja opiskelijat työyhteisössä tuovat lisähaasteen vuorovaikutustaidoille. Koen, että englannin kielellä en pysty ilmaisemaan itseäni aina yhtä hyvin kuin suomeksi, mikä osaltaan tekee vuorovaikutuksen ulkomaalaisten tutkijoiden kanssa hankalammaksi. Lisäksi näissä tilanteissa tulee huomioida erilaiset kulttuuriset taustat. Joissakin kulttuureissa esim. henkilöhierarkialla on selvästi suurempi merkitys kuin Suomessa. Toisinaan vastapuolella saattaa olla niin merkittävät vaikeudet tuottaa ja ymmärtää englantia, että tästä tulee ongelma. Kaiken kaikkiaan ulkomaalaisten tutkijoiden ja opiskelijoiden kanssa ”tutustumiseen” ja luontevan vuorovaikutuksen oppimiseen menee yleensä hieman kauemmin aikaa kuin suomalaisien kanssa.

T292: Touhu on viime aikoina tullut yhä kansainvälisemmäksi, joten pitää oppia tuntemaan eri kansojen keskustelukulttuureja, mitkä eroavat sekä suomalaisesta että toisistaan merkittävästi.

Myös monitieteisyyden ja *tieteidenvälisen vuorovaikutuksen lisääntymisen* koettiin muuttaneen vuorovaikutuksen luonnetta tutkijoiden työssä ja lisänneen osaltaan vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia. Tieteidenvälisen vuorovaikutuksen koettiin korostavan esimerkiksi erilaisuuden kohtaamiseen ja huomioimiseen liittyvää vuorovaikutusosaamista, ”kykyä esitellä omaa tutkimusalaansa ymmärrettävästi ja löytää yhteinen kontaktipinta muun alan tutkijoiden kanssa” sekä ”taitoa asettaa myös oman tieteenalan ulkopuolelle”. Eri tieteenaloilla on erilaisia tavoitteita, traditioita sekä toiminta- ja puhetapoja, joiden ymmärtämisen ja yhteensovittamisen kuvattiin haastavan vuorovaikutusosaamista. Koska samoja käsitteitä käytetään eri tieteenaloilla eri merkityksissä, tutkijoiden mukaan ”varsinkin monitieteellisessä ja monialaisessa tutkimuksessa sekaannuksia syntyy useita päivittäin”. Tieteidenvälisen vuorovaikutuksen koettiin edellyttävän uudella tavalla myös ”yhteisen kielen löytämiseen” ja ”yhteisen ymmärryksen varmistamiseen” liittyvää vuorovaikutusosaamista. Tieteidenvälisen vuorovaikutuksen lisääntymisen ja vuorovaikutusosaamisen yhteyksiä kuvattiin tutkimusaineistossa muun muassa seuraavasti:

T185: Verrattuna 80-luvun tutkimustyöhön, nykyinen entistä monitieteisempi ja poikkitieteellisempi suuntautuminen vaatii tutkijalta huomattavasti enemmän vuorovaikutustaitoja kuin aiemmin pienessä, oman tieteen alan piirissä tehty tutkimus. Ei riitä, että osaa kuunnella ja keskustella eri tieteenalan ihmisten kanssa, on myös osattava ottaa huomioon heidän erilainen opiskelu- ja tutkimustausta, erilaiset näkökulmat ja myös tiedekulttuurinen tausta ja tietysti persoonallisuus.

T192: Tutkimustulosten raportointi vaatii tietynlaista vakuuttavuutta ja melko täsmällistä kommunikointia, jotta kuulijat (yleensä varsin sivistyneet) uskovat ja ymmärtävät viestin. [- -.] Varsinkin nykypäivänä poikkitieteellisyys tekee asiasta vaikeaa. Vuorovaikutuksessa on yleensä usean eri alan tutkijoita, eri kieliryhmiä ja kansallisuuksia, jne. Kaikille pitäisi saada viesti perille ja suurin piirtein samalla lailla.

Tulosten mukaan tutkijoiden työnkuva on monilta osin laajentunut ja työhön on tullut uudenlaisia vuorovaikutustilanteita sekä vuorovaikutusosaamista edellyttäviä työtehtäviä. *Vuorovaikutusta edellyttävien työtehtävien monipuolistumisen* koettiin luoneen tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle uudenlaisia haasteita. Esimerkiksi rahoituspohjan muuttumisen ja ulkopuolisen rahoituksen korostumisen kuvattiin monipuolistaneen vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia ja lisänneen tutkijoiden markkinointitaitojen, myyntitaitojen, "lobbarin taitojen" sekä neuvottelutaitojen tarpeellisuutta. Myös työn uudenlaisen organisoitumisen sekä toimintaympäristöjen monimutkaistumisen koettiin muuttaneen vuorovaikutuksen ja vuorovaikutusosaamisen luonnetta tutkijoiden työssä. Työn sisältöjen moninaistumisen vuoksi tutkijat kokivat, että "tänä päivänä tarvitaan tällä alueella moniosaajia" ja että tutkijan on oltava työssään myös "vuorovaikutuksen moniosaaja". Vuorovaikutuksen ja vuorovaikutusosaamista vaativien työtehtävien monipuolistumista kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

T276: Tutkijan työn sisältö ja sen myötä vuorovaikutustilanteet ovat muuttuneet ja muuttumassa olennaisesti ainakin julkissektorin työyhteisöissä. Tutkijan työn kuva on sirpaloitunut ja moninaistunut; tämän myötä vuorovaikutustilanteiden kirjo on myös moni-ilmeistynyt. [- -.] Tutkijasta onkin tullut eräänlainen julkisten tutkimusalojen lähihoitaja, jolle kuuluu kaikki se, mitä eri hallintoprosessit eivät ole erikseen määritelleet jonkun muun tahon tehtäväksi. [- -.] Pakollisten ja kiellettyjen tehtävien määrä, sekä taloudellisen tuloksenteon ja näkyvyyden todistamisen vaateet lisääntyvät kaiken aikaa. Tämä pakottaa tutkijan käyttämään yhä enenevässä määrin aikaansa "kasvottomaan organisaatioviestintään" ja sisälähtöiseen "omakuvaviestintään" (so. omien saavutusten mainostamiseen, kehumiseen ja julkituomiseen) intraverkko-maailmassa, joissa kohdattavat eri prosesseja edustavat ihmiset jäävät vieraksi ja heidän yhteytensä kokonaisuuteen epäselviksi. Tämä lisää organisaatioviestinnän kuormittavuutta väärinymmärrysten, väärinkäsitysten, toistensa vuorottaisen ohipuhumisen, sekä suoranaisten ymmärtämättömyyden ja välinpitämättömyyden lisääntyessä.

Tuloksia tarkasteltaessa on huomattava, ettei tämä tutkimus ole työn tutkimus eikä tutkimuksessa ole selvitetty tutkijoiden työssä tapahtuneita muutoksia sinänsä. Tutkimus ei tuotakaan tietoa esimerkiksi siitä, missä määrin, miten ja keiden kohdalla kansainvälisyys on lisääntynyt, vaan osoittaa, että kansainvälistymisen koetaan olevan yksi muutos, joka on lisännyt vuorovaikutusosaamisen merkitystä ja luonut sille uusia tarpeita tutkijoiden työssä. Tutkimuksessa ei myöskään väitetä, että tutkijoiden työn muutokset koskisivat yhtäläillä kaikkia tutkijoita, että kaikki tutkijat kokisivat ne samalla tavalla tai että ne olisivat sa-

manlaisia kaikilla tieteenaloilla tai kaikissa tutkimusorganisaatioissa. Sen sijaan tuloksia on lähestyttävä ikään kuin eräänlaisina tendensseinä, joita tutkijoiden työssä on yleisesti ottaen tapahtunut ja tapahtumassa ja joiden huomioiminen on tärkeää haluttaessa ymmärtää vuorovaikutusosaamisen ilmiötä ja sen vaatimuksissa tapahtuneita muutoksia tutkijoiden työssä.

Tutkimuskirjallisuudessa on tarkasteltu aiemminkin tutkijoiden työn muutoksia. Kirjallisuudessa on muun muassa tuotu esille, että uusi viestintäteknologia on muuttanut myös tiedeviestintää ja että esimerkiksi tutkijoiden blogien ympärille on syntynyt uusia tieteellisiä yhteisöjä (ks. esim. Karvonen 2011). Tutkimuksissa on myös tuotu esille, että kansainvälinen ja tieteidenvälinen tutkimusyhteistyö on lisääntynyt ja tutkimusta tehdään entistä useammin ryhmätyönä (ks. esim. Ahonen ym. 2009; Cronin 2004; Lyytinen ym. 2010; Oksanen, Lehvo & Nuutinen 2003). Tutkimuksissa on lisäksi selvitetty tutkijoiden työn sisältöihin vaikuttavia muutostekijöitä, kuten valtion roolin muutosta yliopistojen toiminnassa sekä korkeakoulutuksen talouteen ja rahoitukseen liittyviä tekijöitä, ja todettu, että tutkijoiden työ on muuttunut monilta osin markkinaorientoituneempaan suuntaan (ks. esim. Aarrevaara & Pekkola 2010). Tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen tarkastelu näiden muutosten ristipaineessa on kuitenkin jäänyt varsin vähäiseksi. Tämän tutkimuksen mukaan *tutkijoiden työssä tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet myös tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen vaatimuksiin ja tehneet vuorovaikutusosaamisesta entistäkin tärkeämpää.*

Vaikka vuorovaikutusosaamisen tarkastelu sinänsä on ollut työelämän muutoksia käsittelevissä tutkimuksissa usein sivuroolissa, myös aiemmissä tutkimuksissa on korostettu, että työelämän muutokset edellyttävät työntekijöiltä uudenlaista vuorovaikutusosaamista. Esimerkiksi Sivusen (2007, 220) mukaan hajautettujen tiimien johtaminen vaatii monenlaisia taitoja, jotka ovat jossain määrin erilaisia kuin perinteisten tiimien johtajilta vaadittavat taidot, ja Airan (2012, 146) mukaan verkkokokouksissa tarvitaan uudenlaista vuorovaikutusosaamista verrattuna kasvokkain pidettäviin kokouksiin. Koska työelämän muutokset ja esimerkiksi hajautetun työn johtaminen sekä teknologiavälitteinen vuorovaikutus asettavat vastaajien mukaan muutostarpeita ja uudenlaisia odotuksia myös tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle, keskeiseksi nousee kysymys, miten näihin uusiin vuorovaikutusosaamisen vaatimuksiin opitaan vastaamaan. Tämän tutkimuksen mukaan *tutkijoilta edellytetään vuorovaikutusosaamista työssä tapahtuneiden vuorovaikutusta koskevien muutosten hallinnassa: niin tietoa ja ymmärrystä vuorovaikutusosaamisen muuttuvista vaatimuksista ja taitoa toimia menestyksellä muuttuvassa vuorovaikutusympäristössä kuin kykyä ja halua kehittää vuorovaikutusosaamista muutosten edellyttämällä tavalla.*

Tulosten mukaan eräs keskeisin tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen vaatimuksiin vaikuttanut tekijä on viestintätekniiikan kehittyminen. Tutkimuskirjallisuudessa on jäsennetty teoreettisesti teknologiavälitteisessä vuorovaikutuksessa tarvittavaa vuorovaikutusosaamista (*computer-mediated communication (CMC) competence*) (Spitzberg 2006b) ja esitetty, että monet kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa tarvittavat taidot ovat sovellettavissa myös teknologiavälitteeseen kontekstiin (Bunz 2003, 56; Spitzberg 2006b, 652). Teknologiavälitteisessä vuorovaikutuksessa tarvittavan vuorovaikutusosaamisen on kuitenkin esitetty

koostuvan lisäksi nimenomaan teknologiavälitteisen viestinnän prosesseja ja sääntöjä koskevasta tiedosta ja ymmärryksestä (CMC knowledge), teknologiavälitteiseen viestintään liittyvistä taidoista, kuten vuorovaikutuksen säätelystä koskien viestien määrää, pituutta ja vastausnopeutta (CMC skills), sekä motivaatiosta ja positiivisesta asennoitumisesta viestintäteknologiaa kohtaan, kuten rohkeudesta käyttää viestintäteknologiaa ja halusta opetella uusien viestintävälineiden käyttöä (CMC motivation) (Spitzberg 2006b, 639–644).

Tähän tutkimukseen osallistuneet tutkijat korostivat tämänkaltaisten viestintäteknologian käyttöön liittyvien tietojen, taitojen ja motivaation lisäksi viestintävälineen valinnan tärkeyttä osana tutkijoiden vuorovaikutusosaamista. Teknologiavälitteisen viestinnän kontekstissa tarvittavan vuorovaikutusosaamisen on korostettu myös tutkimuskirjallisuudessa olevan enemmän kuin vain taitoa käyttää tietokoneita tai kirjoittaa oikeaoppisia sähköpostiviestejä ja sen on tähdennetty olevan kykyä viestiä tehokkaasti ja hyödyntäen monipuolisesti niitä viestinnän mahdollisuuksia, joita tekniikka tarjoaa (Bunz 2003, 57). Kirjallisuudessa onkin painotettu myös aiemmin, että koska käytössä on nykyisin eniten enemmän erilaisia viestintävälineitä ja keinoja olla toisten kanssa yhteydessä, myös tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen viestintävälineen valinta kuhunkin tarkoitukseen on tärkeä osa vuorovaikutusosaamista ja vaikuttaa osaamisesta syntyviin vaikutelmiin (Jablin & Sias 2001, 840; Westmyer, DiCioccio & Rubin 1998). Koska erilaisten viestintäteknologisten ratkaisujen ja sovellusten määrä on koko ajan kasvussa ja tutkimukseen osallistuneiden tutkijoiden mukaan keskeisessä roolissa myös tutkijoiden työssä, teknologiavälitteisen viestinnän kontekstissa tarvittavan vuorovaikutusosaamisen tarkastelua ei ole mielekästä rajata koskemaan vain perinteisiä tietokoneita tai vaikkapa sähköpostia.

Tutkijoiden työ muuttuu siinä missä työelämä ja yhteiskunta muutenkin. Muutoksia ei tulisi kuitenkaan lähestyä yksinomaan haasteina vaan myös mahdollisuuksina parantaa tutkijoiden työn vuorovaikutusta ja kehittää työn tekemisen tapoja. Muutokset eivät olekaan automaattisesti negatiivisia tai työtä kiihittäviä asioita. Vaikka jatkuva uuden oppimisen vaatimus voidaan kokea kiihittävässä työelämässä stressaavana (ks. lisäksi Saari 2013, 103; Tikkamäki 2006, 12) ja vaikka muutokset toki luovat vuorovaikutusosaamiselle haasteita, voidaan muutoksia pitää myös toivottavina edistysaskeleina, mielenkiintoisina ja vaihtelua tuovina työn ulottuvuuksina sekä mahdollisuuksina vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle ja työssä oppimiselle.

5.2.2 Vuorovaikutuksen epäkohdat tutkijoiden työssä

Tutkimus osoitti, että tutkijoiden työn vuorovaikutusta varjostaa joukko haastavaksi koettuja tekijöitä, jotka asettavat tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle erityisiä vaatimuksia ja määrittävät osaltaan vuorovaikutusosaamisen luonnetta tutkijoiden työssä. Seuraavaksi tarkastellaan näitä tutkijoiden työssä keskeiseksi koettuja vuorovaikutuksen epäkohtia, eräänlaisia toimintaympäristön varjopuolia, vuorovaikutusosaamisen näkökulmasta ja jäsennetään, millaisia tarpeita ja erityispiirteitä ne luovat tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle. Tällaisia tutkijoiden esille nostamia työhönsä sisältyviä epäkohtia olivat

- kilpailu
- reviiarjattelu ja -ristiriidat
- ennakkoluulot ja epäluottamus
- byrokratia
- kiire ja työn kuormittavuus
- konfliktialttius
- epävarmuus rahoituksesta ja työn jatkuvuudesta
- työn ja vapaan rajojen epäselvyys.

Tutkijoiden mukaan ”tutkijoiden kesken vallitseva kova ja verinen kilpailu” asettaa tutkijoiden vuorovaikutukselle haasteita. Tutkijoiden työtä sävyttää niin yksittäisten tutkijoiden ja tutkimusryhmien kuin kokonaisten tutkimusorganisaatioiden välinen *kilpailu*. Vastaajat kertoivat, että kilpailua syntyy esimerkiksi työpaikoista, tutkimusrahoituksesta sekä muista resursseista ja että resurssien rajallisuus, työn pätkittäinen luonne, jatkuva arviointi ja ”huippuosaamisen tähdentäminen” pahentavat tilannetta. Työn liiallinen kilpailuhenkisyys koettiin valitettavana, ja kilpailun kuvattiin voivan aiheuttaa ristiriitatilanteita, vaikeuttaa päivittäistä kanssakäymistä, ehkäistä ja hankaloittaa yhteistyötä sekä heikentää tutkijoiden keskinäistä luottamusta. Lisäksi kilpailun koettiin luovan paineita ja kuluttavan henkilökohtaisia voimavaroja sekä voivan aiheuttaa kateellisuutta ja tietojen salailua. Kilpailun myötä pahentuneen ”mokaamisen pelon” koettiin lisäksi voivan lisätä stressiä sekä ”henkilökohtaista varovaisuutta”.

Tulosten mukaan kilpailu edellyttää tutkijoilta erityistä vuorovaikutusosaamista. Tärkeäksi nähtiin muun muassa ”itsehillintä ja oleellisissa asiakysymyksissä pitäytyminen” sekä ”hyvin kilpailuhenkisessä ympäristössä hyvinkin hankalien ja hyvinkin erilaiseen toimintakulttuuriin tottuneiden kollegojen kanssa toimeen tuleminen”. Lisäksi kilpailussa pärjäämisen katsottiin korostavan muun muassa tutkijoiden markkinointi- ja myyntitaitojen, neuvottelutaitojen sekä argumentoinnin ja vakuuttamisen taitojen merkitystä. Erityisen hankalaksi tilanteeksi koettiin, jos ”kilpailuasetelmaa esiintyy esimies-alaisuudessa” tai ”jos esimies pitää alaista kilpailijanaan”. Tutkijat kuvasivat tutkijoiden työn kilpailuhenkisyyttä sekä kilpailun vuorovaikutusosaamiselle asettamia vaatimuksia vastauksissaan muun muassa seuraavasti:

T028: Oma ohjaajani ei olisi edes halunnut minun tekevän yhteistyötä tämän tutkijan kanssa, koska oli kilpailuasemassa yhteistyökumppanini ohjaajan suhteen. [- -.] Kilpailu ja kateus voivat usein estää yhteistyön tilanteessa, jossa kumpikin voittaisi yhteistyöstä.

T054: Tiedeyhteisössä esiintyy paljon kilpailua ja tietojen panttausta. Kateus on myös tavallista.

T114: Sitten pitäisi vielä jaksaa kommunikoida kateellisen tiedeyhteisön sisällä niin että saa sopivasti tukijoita eikä liikaa selkään puukottavia vihamiehiä.

T163: Tutkijana olen törmännyt pahempiin kilpailutilanteisiin kuin muissa töissä. Esimerkkinä parin vuoden aikana pikkuhiljaa pahentunut konflikti yhden yhteistyökumppanin kanssa alkaen pienistä sattumuksista joissa hän epäili minun jättäneen tarkoituksella hänen nimensä pois apurahahakemuksista.

Tutkijat kuvasivat tutkimuskentän koostuvan eräänlaisista reviiireistä, joita halutaan "hallita" ja "puolustaa" tunkeilijoilta ja kilpailijoilta. Reviirien nähtiin muodostuvan esimerkiksi omasta osaamisalueesta, tutkimusaiheesta, -menetelmästä tai -aineistosta. Yksittäisten tutkijoiden ja tutkijaryhmien lisäksi myös organisaatioiden kuvattiin "puolustavan omia reviiirejään". Reviiriajattelun ajateltiin synnyttävän monenlaisia "rajapiiritaisteluja", "reviirikamppailuja" sekä "reviiriristiriitoja", sillä "tutkijat ovat tarkkoja reviiiristään" eivätkä kaikki "hahmota oman osaamisensa rajoja oikein" vaan "talloivat tahtomattaan vähän väliä muiden osaamistontteja". *Reviiriajattelun ja -ristiriitojen* koettiin hankaloitettavan tutkijoiden vuorovaikutusta ja yhteistyötä. "Ilmassa leijuvien reviiriristiriitojen" nähtiin muun muassa voivan johtaa siihen, että "kommunikaatio on varovaista, peittelevää 'kohteliaisuusaktia'", "tietoa pantataan" eikä "luottamuksellista, luovaa tutkimussuunnittelua tukevaa dialogia" saada aikaiseksi.

Reviiriajattelun ja -ristiriitojen nähtiin myös edellyttävän tutkijoilta erityistä vuorovaikutusosaamista. Vastaajien mukaan tutkijoiden on pystyttävä hahmottamaan reviirien rajoja ja "sisäistämään monia näkymättömiä rakenteita", osattava asemoida itsensä "reviiriviidaktoon" ja myös osoitettava vuorovaikutusosaamisellaan, että he kunnioittavat reviirien rajoja. Reviiriajattelun nähtiin edellyttävän lisäksi "avoimuutta omista tavoitteista ja pyrkimyksistä" sekä johtamistaitoja, kuten kykyä ratkoa reviiriristiriitoja ja taitoa sovittaa yhteen erilaisia yksilötason tavoitteita. Tutkijat kuvasivat reviiiriajattelun ja -ristiriitojen vuorovaikutusosaamiselle asettamia vaatimuksia esimerkiksi seuraavin tavoin:

T013: Muutamien kanssa on syntynyt kilpailutilanteita, joita en koe itse aiheuttaneeni. Asetelma on pikemminkin syntynyt vastapuolen reviiiriajattelusta. Tällaisessa tilanteessa olen katsonut parhaaksi pysytellä ystävällisenä, mutta hieman etäisenä, ettei vastapuoli koe minun tungettelevan hänen osaamis- tai muulle alueelleen. Sopivissa tilanteissa olen tarjonnut apuani, mutta jättänyt tuputtamatta, jollei sitä sitten oteta vastaan. Yleensä olen siis heidänkin kanssa tullut toimeen, vaikkei yhteistyö parhaimmilleen ole päässytäkään.

T038: Tutkijaryhmän vetäminen vaatii erilaisten yksilötason tavoitteiden, "vanhojen tottumusten" ja "reviirien" yhteensovittamista yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tutkijan oma reviiiri voi olla esim. tutkimusaihe, -menetelmä tai -aineisto. [- -.] Jos tutkimusryhmässä on muiden organisaatioiden edustajia, on ymmärrettävä myös heidän oman organisaation toimintatavat ja -säännöt kun suunnitellaan yhteistutkimusta. Myös organisaatiot puolustavat omia reviiirejään.

T152: Tutkijat ovat tarkkoja reviiiristään. On varottava astumasta kenenkään varpaille, jos ei halua vihamiehiä.

Tutkimuksen mukaan *ennakkoluulot ja epäluottamus* eri henkilöryhmien välillä varjostavat tutkijoiden työtä ja asettavat vaatimuksia tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle. Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että ensinnäkin erilaisten sidosryhmien edustajien ennakkoluulot tutkijoita, tutkimustyötä ja tutkimusorganisaatioita kohtaan luovat haasteita vuorovaikutukselle ja edellyttävät tutkijoilta vuorovaikutusosaamista. Tutkijat kertoivat törmänneensä epäluuloihin muun muassa teollisuuden ja yritysmaailman edustajien, alan ammattilaisten ja käytännön toimijoiden sekä viranomaisten suunnalta. Nämä tutkijoihin ja tutkimustyöhön kohdistetut ennakkoluulot koskivat muun muassa tohtoreiden

osaamista, tutkijoiden ja tutkimusorganisaatioiden riippumattomuutta sekä sitä, mitä tutkijoiden odotetaan tekevän ilmaiseksi ja mistä he voivat periä maksun. Välillä luottamuspuola kohdistui myös tutkimustyön hyödyllisyyteen ja tutkimusrahoituksen asialliseen käyttöön, ja tutkijat kertoivatkin, että heidän epäilään toisinaan olevan "vaan ruinaamassa rahaa omiin hauskoihin harrastuksiinsa". Tutkijat näkivät heihin ja heidän työhönsä kohdistuvat ennakkoluulot haasteellisina ja kokivat tarvitsevänsä ennakkoluulojen murtamiseen muun muassa perustelemisen ja vakuuttamisen taitoja. Tutkijoihin kohdistettujen ennakkoluulojen ja epäluottamuksen vuorovaikutusosaamiselle luomia vaatimuksia havainnollistettiin aineistossa esimerkiksi seuraavasti:

T029: Käytännön toimijat alallani, esim. metsänomistajat ja ns. firmojen miehet voivat omata hyvin vankkoja luutuneita käsityksiä ja ennakkomieliä, joita voi olla hyvin vaikea muuttaa koulutuksessa. [- -.] On niitäkin, joiden mielestä [tutkimuslaitoksen nimi] on firmojen kätyri ja ties mitä, muttei riippumaton tutkimuslaitos.

T030: Tohtorin on pystyttävä murtamaan ennakkoluulot liian teoreettisesta, ylenkatsovasta ja viisastelevasta kaikkiteijästä ja pystyttävä korostamaan kunnioitustaan toisten tietämystä ja osaamista asioissa, jotka ovat hänelle vieraita (tai vaikka eivät ihan vieraita olisikaan). [- -.] Muistan edelleen palautteen vuosien takaa, jossa olin tekemisissä tohtorina [tietyn alan] yrittäjien kanssa. Heitä oli alustettu oman organisaationsa taholta kohtaamaan TOHTORI ja porukka oli todella hermona. [- -.] Päivän lopussa minulle purkauduttiin ennako-odotuksista ja todettiin että päivä meni hyvin. "Sinähän olet ihan niin kuin mekin, kourat on vaan puhtaammat" oli eräs parhaista palautteista mitä olen saanut. [- -.] Meillä oleva italialainen jatko-opiskelija pelkää kovasti tulevaisuuttaan kotimaassaan, koska siellä ainakin hänen mukaansa tohtoreihin kohdistuvat ennakkoluulot ovat vielä meitäkin tiukemmassa.

Myös tutkijoilla itsellään on ennakkoluuloja muita kohtaan. Tutkimus osoitti, että ensinnäkin ennakkoluulot ja luottamuspuola muissa tutkimusorganisaatioissa ja muilla tieteenaloilla työskenteleviä sekä eri kansallisuuksia edustavia tutkijoita kohtaan voivat vaikeuttaa työn tekemistä ja luoda erityisiä vaatimuksia tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle. Tutkijat kokivat ennakkoluuloja ja epäluottamusta myös toimittajia, tiedottajia ja poliitikkoja sekä heidän motiivejaan kohtaan ja epäilivät esimerkiksi toimittajien sensaatiohakuisuudessaan vääristelevän tutkimustietoa välillä tahallaan. Tämä ilmeni esimerkiksi epäilyinä, että "media hyvin usein ei sitten kuitenkaan ymmärrä asiaa tai ei halua ymmärtää" ja että "toimittaja tuntuu haluavan esille jotain kohahduttavaa tai tiettyä näkökantaa tukevia lausahduksia". Tutkijoiden väliset ennakkoluulot ja epäluottamus edellyttävät tutkijoilta avoimuutta, kykyä havaita ja selventää vääriä käsityksiä, lisätä molemminpuolista ymmärrystä ja rakentaa keskinäistä luottamusta, "hyvää vastapuolen suhtautumisen ja reagoinnin vaistoamista" sekä "diplomaatin taitoa". Epäluulot ja epäluottamus toimittajia, tiedottajia ja poliitikkoja kohtaan saivat tutkijat korostamaan sen sijaan muun muassa "valppautta", "huolellisuutta" ja "tarkkuutta" viestinnässä. Toisiin tutkijoihin, toimittajiin, tiedottajiin ja poliitikkoihin kohdistuvien ennakkoluulojen ja luottamuspuolan yhteyksiä vuorovaikutusosaamisen haasteisiin kuvattiin seuraavasti:

T050: Olen ollut yhteistyössä muiden tutkijoiden kanssa ja yhteistyö on toiminut erittäin hyvin. Samaten olen tehnyt tutkimusyhteistyötä esimerkiksi [tietyn tutkimuslai-

toksen] tutkijoiden ja kuntien virkamiesten kanssa, sekin on toiminut kitkattomasti. Sen sijaan yliopistojen tutkijat ja dosentit ovat hankalaa sakkia. He luulevat tietävänsä kaiken, vaikka kokemus on hyvin pinnallista. Ikävää joukkoa. [- -.] En laisinkaan kaippaa yliopistojen dosenttikontakteja, "kimittäviä pikkutyttöjä" taikka [professorin nimi] -tyyppisiä professoreita (ei mitään aineistokokemusta alaltaan).

T080: Toimittajien ja tiedonvälittäjien kanssa yhteydenpito viikoittaista [- -]. Toimittajiin vuodessa noin 100 erilaista ja eritasoista yhteydenottoa, haastattelua, maastossa käyntiä jne. Vaikka rutiinia onkin, kokemuksia on myös siitä kuinka media haluaakin käyttää antamaani tietoa väärin ja vastenmielisesti.

T131: Lisäksi [tietyn kansallisuuden edustajan] toimintakulttuuri poikkesi muutenkin suomalaisten avoimuudesta, asioita pidettiin itsellä ja peräti pantattiin, ilmeisesti koettiin jonkin asteista luottamuspuhlua muita kumppaneita kohtaan.

T303: Lehdistö ja poliitikot ovat vielä lisähaaste; tutkimuksesta pitäisi osata kertoa "maallikolle ymmärrettävästi" joka joskus on hyvin vaikeaa. Usein palstatila on rajoitettua ja saa olla tarkkana, etteivät journalistit/poliitikot nappaa jotain epäoleellista (mutta populistista) sivujuonea tutkimuksesta ja markkinoi sitä päätuloksena.

Tulosten mukaan tutkijat suhtautuvat toisinaan epäluuloisesti myös tutkimusorganisaatioiden johtoa ja hallintoa kohtaan. Ennakkoluulot ja epäluottamus johtoa ja hallintoa kohtaan näkyivät esimerkiksi epäilyinä, että "johto ei ole toimissaan ajan tasalla", "tutkijat ja johto eivät pyri samaan päämäärään" ja "tutkimusjohdon pääintressi ei ole tutkimusryhmien menestyminen vaan oman etunsa ajaminen tutkimusorganisaatioiden etupiiritaisteluissa". Epäluulot ja -luottamus näkyivät myös puheena, että tutkijoiden tulee "varoa jäämistä yleisen tutkimusjohdon 'talutusnuoraan'" ja joutumista "pelivälineen tilaan". Epäluottamuksen johtoa kohtaan kuvattiin "luovan epävarmuutta" ja "lisäävän huhupuheita", jolloin valitettavana koettiin, että "luovuus ja innovatiivisuus kärsivät, kun energiaa kuluu turhaan päivittelyyn asiaan keskittymisen sijasta". Epäluuloja ja -luottamusta johtoa ja hallintoa kohtaan lisäsi puutteellinen tiedottaminen ja se, ettei johtajilla itsellään ole aina lainkaan tai ainakaan tuoretta kokemusta tutkimustyöstä ja siten riittävää ymmärrystä tutkijoiden työn arjesta. Vuorovaikutus johdon ja hallinnon kanssa koettiin toisinaan haastavaksi ja sen katsottiin edellyttävän tutkijoilta muun muassa kykyä sietää epävarmuutta ja taitoa ylläpitää keskustelua. Ennakkoluulot ja epäluottamus johtoa ja hallintoa kohtaan tulivat ilmi esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

T024: Tutkimuslaitoksen johdon yksi tärkeimmistä valintakriteereistä tulisi olla vuorovaikutustaito. Laitos päätti lakkauttaa kolme tutkimusasemaa. Ko. päätöksen, joka vaikuttaa yli sadan työntekijän elämään, henkilöstö luki Helsingin Sanomista.

T176: YT-neuvottelut (2 kertaa peräkkäin ja vain 2 päivää välissä kun tuli uudet !!! Uskomatonta mutta totta! Lisäksi siinä 2 päivän välissä kerettiin tiedottaa intrassa että kaikki hyvin ja talous kunnossa. Kohtuu tuuliviiri tuo meidän johto, ei tosiaan herätä luottamusta. Jos asiasta kysyi miksi, tuli vain että ei nyt aloiteta tätä keskustelua vastaukseksi...) ja johdon huono tiedottaminen on tehnyt lähiesimiehen työstä todella vaikeaa ja rankkaa. Meillä on tyypillinen asiantuntijaorganisaatio jossa johtajina ovat hyvät asiantuntijat, mutta ei hyvät ihmisjohtajat tai tutkimuksen markkinoijat. Kaikki vastuu laitetaan alas, mutta valtaa vaikuttaa todella vähän.

Vastaajat kokivat tutkijoiden työn byrokraattisuuden niin tutkimuksen tekemisen kuin vuorovaikutusosaamisen haasteeksi ja kuvasivat tarvitsevansa työssään ”kykyä sietää kurjistuvaa byrokratiaa”. Tutkijoiden mukaan *byrokratia* tukahduttaa vuorovaikutusta, vie vuorovaikutukselta aikaa ja ”voi haitata muuten toimivaa tiimiä”. Tutkijat kokivat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamista muun muassa neuvotellessaan siitä, millaisia varsinaiselta tutkimustyöltä aikaa vieviä työtehtäviä he voivat sisällyttää työnkuvaansa. Lisäksi vuorovaikutuksen ”hallintobyokraattien” kanssa nähtiin edellyttävän kovapintaisuutta ja kykyä puolustaa omia oikeuksia. Koska asioista päättävillä tahoilla ei ole tutkijoiden mukaan aina riittävää ymmärrystä tutkijoiden työn sisällöistä, vuorovaikutuksen kuvattiin edellyttävän myös erilaisen ajattelutavan omaksumista sekä kykyä keskustella asioista myös yleisellä tasolla. Byrokratian tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle asettamia haasteita kuvattiin muun muassa seuraavasti:

T006: Hyvin monet organisaatiot, omani etunenässä, rakentaa byrokratiaa byrokratian itsensä vuoksi ja talon johto käyttäytymisellään selvästi osoittaa, että tutkimus on hallintoa varten, vaikka kaiken järjen mukaan hallinnon pitäisi olla tutkimuksen palvelutoiminto. Nykytilanteessa riittävä kommunikatiivinen taito väistellä hallinnon täysin epäloogisia ja erittäin paljon tutkimuksesta työtä vieviä toimeksiantoja on erittäin välttämätön, muuten tutkimustyö kärsii todella pahasti.

T148: Hallintobyokraattien kanssa työskentely vaatii paksunahkaisuutta, koska he ymmärtämättömyyttään tekevät kaikkensa korvatakseen tutkimuksen tekemisen hallinnollisella hömpällä.

T309: Viranomaisten ja päättäjien kanssa on taas omaksuttava kokonaan toisenlainen ajattelutapa. Byrokratia on byrokratia vaikka kutsut sitä toisella nimellä. Usein (hmm, aina?) kyseiset päättäjät ovat taustaltaan jotain aivan muuta kuin se mistä joutuvat päättämään. Eli, on osattava selittää asioita ja keskustella niistä myös yleisellä tasolla.

Tutkijat kokivat työssään esiintyvän *kiireen* ongelmalliseksi luovuuden, tutkimustyöhön syventymisen, tutkimuksen laadun sekä työssä jaksamisen kannalta, mutta he korostivat kiireen vaikuttavan myös vuorovaikutukseen ja haastavan tutkijoiden vuorovaikutusosaamista. Tutkijoiden mukaan kiire heikentää viestinnän ja vuorovaikutuksen laatua. Kiireessä ei ole välttämättä aikaa hoitaa kunnolla – tai lainkaan – asioista tiedottamista, jolloin syntyy ongelmia, kun ”muut eivät tiedä, mitä on tapahtumassa, mielessä ym.”. Aikapaineiden ja tehokkuusvaatimusten nähtiin vaikuttavan vuorovaikutukseen myös siten, ettei esimerkiksi kokouksissa jää aikaa työilmapiirin ylläpitämiselle ja tunteiden käsittelylle ja analysoimiselle. Kiireen nähtiin ehkäisevän osaltaan myös verkostojen luomista ja vuorovaikutussuhteiden ylläpitämistä, sillä kiireessä ”vuorovaikutus unohtuu, kun puurtaa omaa tutkimusta ja keskittyy siihen enemmän kuin kanssatutkijoihin”. Tutkimuksen mukaan kiire voi myös haitata vuorovaikutustilanteisiin valmistautumista ja lisätä siten niiden haastavuutta.

Kiireen keskellä työskentelyn koettiin edellyttävän monenlaista vuorovaikutusosaamista, kuten kykyä kärsivällisyyteen ja hienovaraisuuteen sekä asioiden edistämistä myönteisessä ja kannustavassa hengessä. Tärkeäksi nähtiin myös, että vaikka ”kiire ja kaaos pukkaavat monesti päälle”, tämän ”ei saisi antaa vaikuttaa liikaa omiin sanomisiinsa”. Vuorovaikutusosaamista koettiin-

kin tarvittavan, ettei kiireen vuoksi antaisi itsestään muille vääränlaista kuvaa. Tutkijat korostivat, että tutkijoiden on osattava myös "kunnioittaa toisen kiirettä ja antaa työrauha, kun tietää jollain dead line -päivän lähestyvän". Kiireen ja työmäärän kasvaessa myös työnjaosta sopiminen ja työnjaon oikeudenmukaisuus nähtiin "vaikeaksi" ja "herkäksi", vuorovaikutusosaamista edellyttäväksi asiaksi, samoin "aikapulasta kärsivien työryhmän jäsenten" motivoiminen ja työhön sitouttaminen. Kiireen ajateltiin siis määrittävän vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia, ja vuorovaikutusosaaminen nähtiin kiireessä työskentelyssä tärkeäksi, ettei "hukkaa kummankaan varsin rajallista aikaa". Vastaajat kuvasivat kiireen vuorovaikutusosaamiselle luomia haasteita esimerkiksi seuraavasti:

T136: Kiireiset ihmiset odottavat nykyään hyvin pragmaattista kokouksen etenemistä agendan mukaan, kun taas vähemmän kiireiset ja vähemmän kunnianhimoiset haluaisivat käyttää kokousta myös vapaamuotoisempaan keskusteluun, jolloin kokousaika saattaa venyä. Tämä löysempi ote saattaa olla perin funktionaalista työilmapiirin ylläpitämiselle, mutta sille alkaa olla entistä vähemmän tilaa. Tehokkuusvaatimukset vaikuttavat siten myös tähän vuorovaikutukseen, eikä ole selvää, onko lopputulos hyvä vai huono. Tunteiden käsittely ja analysointi jää usein vaillinaiseksi ja vasta kunnan törmäys saattaa antaa aiheen (tavallisesti) loukkaantuneisuuden tunteiden avoimelle tarkastelulle.

T167: Koska aikataulut ovat kaikilla tiukoilla, tarvitaan kykyä kärsivällisyyteen ja hienovaraisuuteen etenkin projektin vetämisessä. Ihmisiä ei voi alkaa prässätä, vaan asioita on pyrittävä edistämään myönteisessä ja kannustavassa hengessä.

T303: Haasteellisinta on ajan vähyys; usein päivittäinen vuorovaikutus esim. opettajien tai postdocien kanssa rajoittuu muutamaan vaihdettuun sanaan käytävällä. Tällöin koen tärkeäksi, että kiireellisyydestäni huolimatta he eivät kokisi kiireellisyyttäni ylimielisyydeksi tai heidän väheksymiseksi.

Tulosten mukaan tutkijoiden työ on kuormittavaa ja "sitkeyttä ja ponnisteluja vaativaa": tutkijat joutuvat työskentelemään kovien kilpailu- ja suorituspainoiden alaisina, työn ja tiedon määrä on kasvanut ja työntekoa sävyttää usein kiire. *Työn kuormittavuutta* pidettiin haasteellisena muun muassa työssä jaksamisen kannalta, mutta työn kuormittavuuden ja stressin koettiin olevan yhteydessä myös tutkijoiden vuorovaikutukseen. Kuormittuneisuuden kerrottiin muun muassa aiheuttaneen passivoitumista ja johtaneen siihen, ettei muihin tutkijoihin jaksa ottaa kontaktia. Tutkijat kokivat, että myös vuorovaikutus itsessään voi olla kuormittavaa, "jos koko ajan joutuu huomioimaan paljon ihmisiä" tai jos vuorovaikutusta sävyttää "henkisen väkivallan ja nujertamisen, työpaikkakiusaamisen kierre". Työn kuormittavuus edellyttää tutkijoilta erityistä vuorovaikutusosaamista, kuten taitoa pyytää ja tarjota sosiaalista tukea, "hahmottaa toisten voimavarojen käyttöä ja antaa riittävästi tukea oikealla hetkellä" sekä huolehtia kollegojen jaksamisesta. Lisäksi tutkijoiden on itse osattava vuorovaikutuksessa "olla kuormittamatta työtovereita turhaan". Seuraavat esimerkit havainnollistavat tutkijoiden kokemuksia työnsä kuormittavuudesta ja sen yhteyksistä vuorovaikutusosaamisen vaatimuksiin:

T136: Perusasetelma on ahdistava: vaatimukset vain kasvavat, vaikka resurssit tuntuvat vähenevän.

T184: Sain vakavan burn-outin alaiseni jatkuvan ilkeyden takia. [- -.] Tärkeintä on antaa itselleen lupa "tuulettaa" eli puhua luotettavan työtoverin kanssa ilman että jutut leviäisivät.

T226: Instituuteissa tapaa jatkuvasti muiden alojen tutkijoita, mm. ruokalassa ja kokouksissa. Pitäisi olla kiinnostunut kaikenlaisesta ja kehdata kysyä "tyhmiäkin" kysymyksiä. Itse olen huomannut olevani tällaisessa ihan liian passiivinen - kun olen kuormittunut niin pyrin minimoimaan ulkopuolelta tulevaa informaatiota turhan paljon.

T271: On tärkeää olla avoin, luotettava johtaja, mutta toisaalta vuorovaikutuksessaan säilyttää tietynlainen etäisyys, jotta itse ei palaisi loppuun.

Tutkijat kertoivat työhönsä sisältyvän runsaasti erilaisia konflikteja. Tulosten mukaan osa konflikteista liittyy tutkijoiden työn luonteeseen, ja työ nähtiinkin luonteeltaan *konfliktialttiina*. Konflikteja nähtiin syntyvän suhteellisen helposti muun muassa siksi, että omiin tutkimuksiin suhtaudutaan usein tunteikkaasti, työ sisältää paljon kilpailua ja eturistiriitoja, eri tahoilla on erilaisia intressejä, työtä leimaa kiire ja työssä on pulaa resursseista. Myös asiakaskunnan kriittisyyden ja käsiteltävien aiheiden luonteen ajateltiin toisinaan johtavan siihen, että "konfliktien uhka neuvotteluissa ym. on ilmeinen". Lisäksi konflikteja ajateltiin syntyvän muun muassa "väsymyksen", "akateemiseen koulutukseen liittyvän tasavertaisuuden prinssiin" sekä "johtajuuden välttelyn" vuoksi. Tutkijoiden työn nähtiin olevan konfliktialtista myös sen vuoksi, että monien tutkijoiden ajateltiin olevan luonteeltaan "kriittisiä", "temperamenttisia", "itsenäisiä ja voimakastahtoisia". Myös puutteiden tutkijoiden vuorovaikutusosaamisessa nähtiin osaltaan selittävän konfliktien runsasta määrää. Konfliktit nähtiin valittavina ja niiden nähtiin hankaloittavan vuorovaikutusta ja joskus jopa tekevän sen jatkossa kokonaan mahdottomaksi. Konfliktien kuvattiinkin haastavan tutkijoiden vuorovaikutusosaamista ja edellyttävän tutkijoilta muun muassa konfliktien ennakointiin ja ennaltaehkäisyyn, kohtaamiseen ja käsittelyyn sekä sovitteluun liittyvää osaamista. Lisäksi konfliktien kuvattiin vaativan kuuntelua ja johtamistaitoja, sillä konfliktienhallinnan koettiin usein olevan johtajan vastuulla. Tutkijat kuvasivat työnsä konfliktialttiutta ja konfliktienhallinnassa tarvittavan vuorovaikutusosaamisen merkitystä esimerkiksi seuraavaan tapaan:

T181: Myös tutkimusympäristö asettaa haasteita, sillä tieteen alalla on yhtäläillä primadonna ja ensitanssijoita kuin taiteessakin.

T185: Tieteen tekeminen on hyvin herkkävireistä puuhaa, eikä resursseista kilpaileminen tee sitä ainakaan helpommaksi.

T218: Muiden tutkijoiden kanssa tulee kyllä aika hyvin toimeen, jos antaa heidän tehdä omaa osaamistaan yrittämättä olla "mestari" kaikessa. Tällaisia "mestareita" on paljon tutkijoissa ja heidän käsittelemisensä vaatii hyviä vuorovaikutustaitoja.

T226: Joskus "sotatiloja" syntyy väistämättä esim. psykopaattisten esimiesten takia, mutta aivan turhiakin konflikteja kuuluu riittävän.

T255: Tutkijoiden välisessä työssä nousevat kriittisten resurssien myötä myös henkilöiden väliset ristiriidat esille, minkä seurauksena ei vuorovaikutus enää työyhteisön kaikkien jäsenten kanssa onnistu.

Vastaajat kertoivat *epävarmuuden rahoituksesta ja työn jatkuvuudesta* olevan tutkijoiden työlle tyypillistä ja kokivat ongelmalliseksi, että rahoitukset ovat usein suhteellisen lyhytaikaisia ja työpaikat määräaikaista. Epävarmuuden rahoituksesta ja työn jatkuvuudesta koettiin lisäävän paineita, kilpailua ja kiirettä, kun ”kaikki aika menee rahan hakemiseen”, ja vaikuttavan sitä kautta myös tutkijoiden vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen haasteita kuvattiin lisäävän, että tutkijat ovat keskenään eriarvoisessa asemassa rahoitusmuodosta riippuen ja että pätkätyöläiset joutuvat koko ajan todistelemaan taitojaan ja tarpeellisuuttaan. Koska ”tutkijan ura on taloudellisesti epävarma ja kuluttava”, muun muassa ”konfliktienhallinnan kyvyt ja motivaation kehittäminen ja ylläpito” nähtiin tutkijoiden työssä vuorovaikutusosaamisen keskeisinä haasteina. Lisäksi tutkimustyölle ominaisen pätkä- ja projektityön kuvattiin haastavan tutkijoiden vuorovaikutusosaamista kahdella tavalla. Toisaalta vuorovaikutusosaamisen merkityksen nähtiin korostuvan, koska tutkijat joutuvat aina työpaikkoja ja projekteja vaihtaessaan opettelemaan toimimaan uudessa työympäristössä. Toisaalta jatkuva henkilökunnan vaihtuminen koettiin ongelmalliseksi myös työpaikalle jäävien kannalta, koska tällöin paljon hiljaista tietoa karkaa työntekijöiden mukana maailmalle ja uusille työntekijöille pitää aina opettaa samat asiat uudelleen. Epävarmuuden rahoituksesta ja työn jatkuvuudesta kuvattiin vaikuttavan vuorovaikutusosaamisen vaatimuksiin esimerkiksi seuraavasti:

T083: Oma asiansa on sitten kommunikointi tutkimusapulaisten kanssa, joille tutkimusohjeiden laatimisessa ja ohjeista kertomisessa pitää muistaa olla aika yksityiskohtainen (tämä korostuu etenkin silloin, jos apulainen vaihtuu usein, mikä on organisaatiossamme ollut viime aikoina aika yleistä henkilöresurssien niukkuudesta johtuen).

T136: On vaikea pitää yllä solidaarisuutta ja yhteishenkeä, kun suuri osa tutkijoista kilpailee käytännössä keskenäänkin rahoituksen jatkumisesta. Vuorovaikutusta sävyttävät helposti tutkijoiden erilaisesta asemasta johtuvat seikat: osa senioreista on suhteellisen vakaassa asemassa, kun taas projektin palkatut tutkijat ovat koko ajan todistamassa taitojaan ja tarpeellisuuttaan.

T173: Useita kertoja on käynyt niin että samoista projektirahoista taisteltaessa oman organisaation joku muu henkilö ”puukottaa selkään” saadakseen rahoituksen omaan työhönsä. Tämä on valitettavan yleistä.

Vastaajat kokivat työn ja vapaan rajojen olevan tutkijoiden ammatissa toisinaan hämäävä. Osa vastaajista ajattelikin, että ”hyvää tutkimusta ei tehdä 8-16 aikataululla, vaan se on enemmän elämäntapa ja tyyli ajatella asioita, ei vain ammatti”. Tutkimuksen mukaan *työn ja vapaan rajojen epäselvyys* edellyttää tutkijoilta erityistä vuorovaikutusosaamista sekä työ- että yksityiselämän puolella. Työelämän puolella se edellyttää tutkijoilta muun muassa kykyä neuvotella työn ajoista ja rajoista. Yksityiselämän puolella se vaatii tutkijoilta muun muassa kykyä viestiä puolison ja muiden perheenjäsenten kanssa niin, että myös he pysyvät asiain tilasta huolimatta tyytyväisinä. Työn ja vapaan rajojen epäselvyyttä ja sen tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle asettamia vaatimuksia kuvattiin aineistossa muun muassa seuraavasti:

T029: Vastaan myös lomalla [työasioita] käsitteleviin puheluihin, koska minulla on vain työkännykkä. [- -.] Viime keväänä ollessamme perheen kanssa lomalla Rodoksella ratkoin taas tyyppillistä ongelmavyöhytettä [- -]. Itseäni siinä vaiheessa puhelu ei häirinnyt, kun loikoilin ihan rentona uima-altaalla. [- -.] Perhettä tietysti työpuhelut rassaavat, mutta ei niitä onneksi joka päivä kotiin asti tule. Kiihkeimpänä kenttäkautena 1–2 kertaa viikossa. Joka kevät saa aina uudelleen havaita oman työnsä tarpeellisuuden, kun puhelimit alkavat soida kiihkeämmin.

T114: Kotona pitää osata kommunikoida lasten ja puolison kanssa, että työn ja kodin vaatimukset pysyvät tasapainossa ja kaikilla on suurin piirtein hyvä olla.

Myös monissa muissa viimeaikaisissa tutkimuksissa ja kirjoituksissa on korostettu tutkijoiden työn ja laajemminkin akateemisen työn sekä yliopistotyön epäkohtia, ”nurjia puolia” ja ”kiroja”, kuten tutkijoiden työn rakenteellisia ongelmia sekä tutkijoiden työssään kokemaa kiirettä ja stressiä (ks. esim. Hakala ym. 2003; Mäntylä 2007; Pirttilä 2005; Pirttilä & Eriksson-Piela 2004). Akateemisen työn laatu- ja tehokkuusvaatimukset ovat kasvaneet entisestään (Ylijoki & Aittola 2005, 7), ja työ yliopistoissa koetaan varsin usein henkisesti kuormittavaksi (Aarrevaara & Pekkola 2010, 82; Ylijoki & Mäntylä 2003, 55–56). Tutkimuksissa on esimerkiksi tuotu esille, että tutkijat pitävät työssään ongelmallisena rahoituksen hankkimista ja matalaa palkkaa, epävarmuutta työn jatkumisesta, kiirettä ja ajanhallintaa, paineita tulosvastuusta, vaatimusten kasvamisesta, työkuormaa, tiukkenevaa kontrollia sekä jatkuvaa arviointia (ks. esim. Hakala & Ylijoki 2000, 87–88; Oksanen, Lehvo & Nuutinen 2003, 51). Koska tutkimusrahoitus on usein pätkittäistä, työsuhteet määräaikaaisia ja uranäkymät epävarmoja, tutkijoilta vaaditaan hyvää epävarmuuden sietokykyä: vaikka tutkimus on usein pitkäkestoista, työsuhteet eivät sitä välttämättä ole. Työn pätkittäinen luonne lisääkin työn kuormittavuutta, sillä se aiheuttaa jatkuvaa selustan turvaamisen tarvetta. (Lempiäinen, Löytty & Kinnunen 2008, 8; Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 37; Ylijoki & Aittola 2005, 8.) Lisäksi kirjallisuudessa on painotettu muun muassa kilpailun työtä kurjistavaa vaikutusta: vaikka kilpailu on aina kuulunut tutkijoiden työhön, viime aikoina se on korostunut entisestään ja alettu kokea jo ongelmaksi (Hakala ym. 2003, 92; Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 10).

Tutkimuskirjallisuudessa on oltu kiinnostuneita tutkijoiden työn epäkohtien yhteydestä muun muassa tutkijoiden työhyvinvointiin ja henkilökohtaiseen jaksamiseen (ks. esim. Pirttilä 2005; Pirttilä & Eriksson-Piela 2004) sekä tutkimuksen laatuun ja yhteiskunnalliseen merkitykseen (ks. esim. Hakala ym. 2003). Näissä yhteyksissä on esimerkiksi korostettu, että rahoituksen hakemiseen käytetty aika lisää kiirettä ja on pois itse tutkimuksen tekemiseltä (Nieminen 2005, 235). Kirjallisuudessa on lisäksi pohdittu kilpailu- ja suorituspainneiden alla työskentelyä muun muassa tutkijoiden ammattietiikan kannalta (ks. esim. Karjalainen ym. 2002) sekä tiedon määrän kasvun ja aikapaineiden lisääntymisen yhteyksiä tutkijoiden eettisiin valintoihin (ks. esim. Kamppinen 2002).

Vaikka tutkijoiden työn nurjista puolista on kirjoitettu jo runsaasti, tutkimuksissa ei ole juurikaan pohdittu, mitä tämänkaltaisen toimintaympäristö tarjoittaa tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen mukaan *tutkijoiden työn epäkohdat luovat haasteita tutkijoiden keskinäiselle sekä tutkijoiden ja muiden toimijoiden väliselle vuorovaikutukselle ja edel-*

lyttävät tutkijoilta erityistä vuorovaikutusosaamista, kuten konfliktienhallinnan ja motivaation ylläpidon taitoja. Koska monet tutkijoiden työn epäkohdat ja haasteet sekä syntyvät että ovat ratkaistavissa vuorovaikutuksessa, tutkijoiden työn epäkohtien tarkastelu nimenomaan vuorovaikutusosaamisen näkökulmasta on tärkeää haluttaessa ymmärtää tutkijoiden työn vaatimuksia ja pyrittäessä kehittämään tutkimuksen tekemiselle otollisia toimintaympäristöjä. Tutkijoiden työn vuorovaikutusta varjostavien kontekstitekijöiden huomioiminen on tärkeää myös itse vuorovaikutusosaamisen ilmiön ymmärtämisen kannalta.

Tutkijoiden työn epäkohtia voidaan lähestyä monella tapaa. Yksi lähestymistapa on ajatella, että nämä epäkohdat pitäisi poistaa. Myös osa tutkimukseen osallistuneista tutkijoista suhtautui työnsä epäkohtiin tästä näkökulmasta. Tämä ilmenee esimerkiksi seuraavassa aineistoesimerkissä: ”Akateemisen työn nurjista puolista ei ole paljon puhuttu. Olisi hyvä nostaa epäkohtia esiin ja vapauttaa suuri määrä osaamista ja energiaa yhteiseksi eduksi.” Osa tutkijoiden työn epäkohdista onkin senkaltaisia, että niiden korjaamiseen olisi hyvä käyttää jatkossa aikaa ja energiaa. Esimerkiksi työn liiallisen byrokraattisuuden poistaminen voisi parantaa tutkijoiden työtyytyväisyyttä ja helpottaa työssä ongelmalliseksi koettua aikapulaa. Eri henkilöryhmien välisten ennakkoluulojen ja epäluottamuksen vähentäminen voisi sen sijaan lisätä tutkijoiden ja eri alojen käytännön toimijoiden sekä tutkijoiden keskinäisen yhteistyön edellytyksiä.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että tohtoreihin kohdistuu yliopistomaailman ulkopuolella monenlaisia ennakkoluuloja. Välimaan (1998, 176) mukaan tiedonpuute tohtorien osaamisesta korvaantuu usein stereotyyppisillä oletuksilla ja tohtoreita pidetään esimerkiksi ”besserwissereinä”, ”Pelle Pelottomina” tai ”hajamielisinä professoreina”, jotka ovat jääneet oman asiantuntemuksensa vangeiksi. Virmasalon (1998) pk-yritysten edustajille tekemässä kyselyssä selvitettiin tohtoreihin liitettyjä mielikuvia (”mielikuvatohtorit”) ja toiveita heidän osaamisestaan (”toivetohtorit”) ja havaittiin, että tohtoreita pidetään usein ”yksinäisinä susina” ja ”ei johtajatyyppeinä” ja että vaikka valtaosa odottaa tohtoreilta vuorovaikutusosaamista, kuten yhteistyö-, tiimityö- ja neuvottelutaitoja, monet ajattelevat nimenomaan tohtoreiden vuorovaikutusosaamisessa olevan puutteita. Tämänkaltaisten – ainakin osittain väärin – ennakkoluulojen poistamiseen voitaisiin pyrkiä lisäämällä tietoa tutkijoiden työstä ja tohtorien osaamisesta eri alojen toimijoiden keskuudessa. Molemminpuolista yhteisymmärrystä voitaisiin parantaa myös lisäämällä tutkijoiden tietoa käytännön toimijoiden kuten yritysten edustajien odotuksista ja tarpeista.

Tutkijoiden työn epäkohtien korjaaminen ei kuitenkaan ole aina mahdollista. Tiettyjen epäkohtien, kuten kilpailun, täydellinen poistaminen ei ole välttämättä edes kaikilta osin toivottavaa. Vastaajien työnsä epäkohdiksi ja vuorovaikutusosaamisen erityisiksi haasteiksi nostamien seikkojen tarkempi tarkastelu osoittaakin, että kaikki työn ”epäkohdat” eivät ole aina yksiselitteisesti vain huonoja asioita. Esimerkiksi ”pieni terve kilpailu” voi olla myös hyväksi tutkimukselle, sillä sopivassa määrin se on omiaan ”piristämään akateemista toimeliaisuutta” (Heiskala 2010, 26), ja pieni aikapaine voi myös lisätä työn tehokkuutta (Ylijoki & Mäntylä 2003, 75). On myös havaittu, että esimerkiksi epä-

varmuus rahoituksesta voi jopa edistää menestyksekkään tutkimuksen tekemistä verrattuna tilanteisiin, joissa tutkimus on tehty rutiiniosuhteissa (Shrum, Chompalov & Genuth 2001).

Myös tutkimukseen osallistuneet tutkijat puntaroivat työnsä epäkohtia eri näkökulmista, ja esimerkiksi reviierejä ei nähty pelkästään negatiivisena asiana. Tutkijat kokivatkin, että oman reviiirin löytämisen jälkeen ”on helpompi työskenellä tutkijana” ja että samalla reviiirillä pysyminen voi edistää ”syvällisen tiedon keräämistä” ja parantaa ”tutkimuksen laatua”. Kysymys tutkijoiden työn epäkohdista näyttääkin olevan pikemminkin kysymys näiden epäkohtien epäsuhtaisesta määrästä ja liiallisesta korostumisesta. Jos esimerkiksi kilpailu kehittyy liian voimakkaaksi, vaarana on, että se voi katkoa tutkijoiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita ja estää yhteistyötä (Heiskala 2010, 26), heikentää yhteistyön ja luottamuksen edellytyksiä (Ylijoki & Mäntylä 2003, 73) ja vaikuttaa tutkijoiden päätökseen olla jakamatta toisille tietoa (Ensign 2009). Lisäksi tutkijoiden työn epäkohtien tarkastelussa nousee keskeiseksi kysymys, lähestytäänkö niitä tutkijoiden itsensä vai vaikkapa tutkimusorganisaatioiden tavoitteiden toteutumisen tai tieteen kehittymisen kannalta. Esimerkiksi tutkimustyöhön liittyvät erimielisyydet ja konfliktit voidaan kokea yksilötasolla vuorovaikutusta kuormittaviksi tekijöiksi, mutta kyseenalaistaminen ja perustelujen vaatiminen on tieteen kehittymisen kannalta välttämätöntä, muuten tieteestä tulisi dogmi.

Koska kaikkia vuorovaikutuksen epäkohtia ja haasteita ei ole mielekäästä ja mahdollista lähestyä yksinomaan tekijöinä, jotka voisi poistaa tai jotka ylipäänsä pitäisi kitkeä kokonaan pois, on tärkeää pohtia, miten tutkijat voisivat oppia hallitsemaan ja ehkä jopa hyödyntämään näitä kontekstuaalisia tekijöitä työssään. Luovuus ja laadukkaan tutkimuksen tekeminen vaatii ”ajatonta aikaa” ja mahdollisuutta keskittyä tutkimustyöhön, ja esimerkiksi tutkijoiden työn aikapaineiden hallinnassa on nähty tärkeänä ajankäytön organisoimisen opettelu sekä kyky osata kieltäytyä osasta tehtäviä ja sanoa välillä myös ei (Ylijoki & Mäntylä 2003, 70). Tulokset osoittivat, että myös *vuorovaikutusosaaminen voi auttaa tutkijoiden työn varjopuolien hallinnassa ja niiden negatiivisten seurauksien minimoimisessa*. Tämän vuoksi onkin tärkeää ymmärtää, millaista vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työn epäkohtien hallinnassa tarvitaan, miten niiden edellyttämä vuorovaikutusosaaminen kehittyy ja miten sen kehittymistä voitaisiin tukea. Miten tutkijat oppivat esimerkiksi toimimaan konfliktialttiissa työympäristössä ja johtamaan menestyksekkäästi keskenään kilpailevia tutkijoita tilanteessa, jossa myös tutkijoiden ja tutkimustyötä johtavien henkilöiden välillä voi olla kilpailuasetelma? Miten tutkijat oppivat viestimään työ- ja yksityiselämänsä rajapinnoilla ja rajapinnoista niin, että haastavan työn ja toimivan perhe-elämän yhdistäminen on mahdollista?

Vuorovaikutuksen epäkohdat suuntaavat tutkijoiden työssä oppimista. Esimerkiksi reviirien puolustaminen ja kilpailu- ja suorituspainneiden alla työskentely edellyttävät tutkijoilta erilaisten toimintatapojen ja selviytymiskeinojen oppimista. Koska tutkijoiden työ ei ole kuitenkaan yhtenäinen konteksti, esimerkiksi tutkijoiden tieteenala, tutkimussektori sekä uravaihe voi vaikuttaa siihen, millaisiin haasteisiin tutkija työssään törmää tai on törmäämättä. Tutkijat

kokivat, että kilpailun vuoksi ”kaikki eivät pelaa reilua ja puhdasta peliä tutkijoiden maailmassa” ja että kilpailu saa ”toiset käyttämään kyseenalaisia keinoja oman saavutuslistansa kerryttämiseen” ja ”pitämään oikeuksistaan kiinni kyy-närpäätaktiikalla”. Tämänkaltainen ”vuorovaikutusosaaminen” ei kuitenkaan kestä tarkastelua viestinnän eettisten periaatteiden näkökulmasta, vaikka se voikin auttaa tutkijoita saavuttamaan vuorovaikutuksessa omia tavoitteitaan. Ei olekaan taattua, että vuorovaikutuksen epäkohdat opettaisivat tutkijoille vain oppikirjojen määrittelyjen mukaista ”hyvää” ja eettisesti kestävästä vuorovaikutusosaamista. Koska aikuiset tulevat antagonistisiksi niitä kohtaan, joiden kanssa he joutuvat kilpailemaan samoista työpaikoista ja tutkimusrahoista (Keltikangas-Järvinen 2010, 254–255), voidaan esimerkiksi kilpailun ajatella luovan haasteen erityisesti tutkijoiden motivaatiolle olla toisten kanssa vuorovaikutuksessa eettisesti kestäväällä tavalla. Tutkijoiden työssään kohtaamien vuorovaikutuksen varjopuolien voidaankin ajatella olevan samaan aikaan sekä mahdollisuuksia että esteitä vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle.

Vastaajat eivät maalaa kauttaaltaan kovin kaunista kuvaa tutkijoiden työstä. Tutkijoiden työhön sisältyy monenlaisia epäkohtia ja varjopuolia, jotka luovat haasteita niin tutkimuksen tekemiselle kuin tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle. Heiskala (2010, 23) on tiivistänyt kirjoituksessaan ”Mitä Suomen oppineilta puuttuu?” laadukkaana tutkimuksen tekemisen edellytykset seuraavasti: ”Jos te suomalaiset tiedepoliitikot annatte meille suomalaisille oppineille rahaa, aikaa ja työrauhaa, me annamme teille huipputiedettä.” Tämän tutkimuksen mukaan rahan, ajan ja työrauhan puute vaikuttaa myös tutkijoiden vuorovaikutukseen ja *tutkijoilta edellytetään vuorovaikutusosaamista työssä haastavaksi koettujen vuorovaikutuksen varjopuolien ja työn epäkohtien hallinnassa.*

5.2.3 Vuorovaikutuksen jännitteet tutkijoiden työssä

Tulosten mukaan tutkijoiden työhön sisältyy monenlaisia jännitteitä, jotka ovat leimallisia tutkijoiden työn vuorovaikutussuhteille. Nämä tutkijoiden työlle tyypilliset vuorovaikutuksen jännitteet luovat haasteita tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle ja luovat osaltaan sitä kontekstia, jonka jäsentäminen on tarpeen haluttaessa ymmärtää vuorovaikutusosaamisen erityispiirteitä tutkijoiden työssä. Seuraavaksi tarkastellaan, millaisia vuorovaikutuksen jännitteitä tutkijat kohtaavat työssään ja miten ne ilmenevät tutkijoiden työn käytännöissä. Tämän jälkeen jännitteitä tarkastellaan Baxterin ja Montgomeryn (1996) kehittämän relationaalisen dialektiikan näkökulmasta. Luvun loppuun pohditaan, millaista vuorovaikutusosaamista jännitteiden hallinta tutkijoilta edellyttää.

Aineistosta hahmottui viisi jänniteparia, jotka ovat tutkijoiden kokemusten mukaan ominaisia tutkijoiden työn vuorovaikutukselle. Nämä olivat

- yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden jännite
- kilpailun ja yhteistyön jännite
- salailun ja avoimuuden jännite
- auktoriteettina ja tasavertaisena olemisen jännite
- varmuuden ja epävarmuuden jännite.

Tutkijat kertoivat kohtaavansa työssään samaan aikaan sekä yksilöllisyyden että yhteisöllisyyden vaatimuksia, ja tutkimuksen mukaan tutkijoiden työn vuorovaikutukselle onkin ominaista *yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden jännite*. Vastaa- jien mukaan tutkijoiden odotetaan toisaalta kykenevän työskentelemään oma- toimisesti ja itseohjautuvasti, tekemään itsenäisiä päätöksiä, osoittamaan oman yksilöllisen pätevyytensä ja tarpeellisuutensa sekä kantavan yksilönä vastuun teoistaan ja valinnoistaan. Toisaalta vastaajat kokivat, että tutkijoiden on samaan aikaan oltava tietoisia työyhteisönsä ja tieteenalansa säännöistä ja arvoista, osattava noudattaa niillä vallitsevia toiminta- ja puhetapoja, pystyttävä tekemään töitä yhdessä muiden kanssa ja edustettava toiminnallaan koko työyhteisöä ja tieteenalaa. Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välinen jännite konkreettisesti esimerkiksi kysymykseen, asetetaanko yksilölliset tavoitteet vai yhteiset tarpeet työssä etusijalle. Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden oikean tasapainon löytämisen ei koettu olevan helppoa, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi:

T136: Yhteistyö ja verkostotyö on keskeistä, mutta samalla jokaisen on osoitettava yksilöllinen kyvykkyytensä, kestävyytensä ja hyödyllisyytensä kovassa kilpailussa. Tämä on ristiriitainen lähtökohta.

T232: Tästä tullaan siihen, että tutkijalla pitää olla kyky johtaa ja/tai toimia ryhmän jäsenenä. Asioita johdetaan yhä useammin ihmisten kautta, eli on oltava katuskottavuutta, jotta voi saada tiimin muut jäsenet toimimaan yhteisten päämäärien suuntaisesti. [- -.] Kyse on yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden oikeasta tasapainosta. Tämä ei ole helppoa!

T238: Vuorovaikutus esimiehen kanssa on tärkeää. Itsenäisyydestään huolimatta tutkimustyö on aina ryhmätyötä ja esimies ohjaa ryhmän toimintaa.

Tulosten mukaan tutkijoiden työn vuorovaikutusta luonnehtii *kilpailun ja yhteistyön jännite* (ks. lisäksi Laajalahti 2012). Tutkijoiden odotetaan toisaalta tekevän yhteistyötä, pyrkivän yhteisiin päämääriin ja jakavan keskenään niin aineellisia kuin aineettomia resursseja, kuten erilaista tutkimusvälineistöä, tietoa ja osaamista, mutta tutkijat ovat kuitenkin samaan aikaan ikään kuin pakotettuja myös kilpailemaan keskenään esimerkiksi tieteellisestä meritoitumisesta, julkaisujen määrästä, työpaikoista, tutkimusrahoituksesta sekä muista resursseista. Vuorovaikutuksessa koettiin haastavaksi, että tutkijoiden yhteistyökumppanit voivat samaan aikaan olla myös heidän kilpailijoitaan. Kilpailun ja yhteistyön jännitettä korosti, että kilpailua joudutaan usein käymään myös oman työyhteisön sisällä kaikkein läheisimpien kollegojen kanssa. Tutkijat kuvasivat kilpailun ja yhteistyön jännitteisiä vaatimuksia työssään esimerkiksi seuraavasti:

T152: Elämme aikaa jossa tutkijat kilpailevat keskenään resursseista, lähin työtoverisi on toisaalta myös pahin kilpakumppanisi. Tarvitaan aikamoista psyykettä tämän asian klaaraamiseen niin, ettei psyyke kovin pahasti kieroudu. Suurin osa päättyy jonkinlaiseen kompromissiin ystävyys/solidaarisuus - kilpailu/kieroilu poolien välillä.

T167: On tasapainoiltava laitoksen / ryhmän / yksilön intressien (ansioituminen) välillä. Mitään näistä ei voi jättää huomiotta. Vaikka on myös kilpailuasetelmaa joka tasolla (ryhmä, yksikkö, osastot jne.), menestyminen vaatii omien etujen kytkemistä yhteiseksi eduksi.

Tulosten mukaan tutkijat joutuvat tasapainoilemaan työssään myös *salailun ja avoimuuden jännitteen* välillä. Tutkijoiden työ edellyttää toisaalta avoimuutta, tiedon peittelemätöntä jakamista ja tutkimustulosten ja -menetelmien asettamista julkisen tarkastelun kohteeksi. Toisaalta tutkijoiden on samaan aikaan ymmärrettävä, mistä asioista ei sovi puhua esimerkiksi tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin suojelemisen, liikesalaisuuksien varjelemisen tai lain määräämän salassapitovelvollisuuden vuoksi. Koska tieto on valtaa nykypäivän työelämässä ja tutkijoiden työssä se on usein tärkein tai jopa ainoa resurssi, salailun ja avoimuuden jännite yhdistyi myös kilpailun tematiikkaan ja kysymykseen, mitä kannattaa kertoa, kenelle ja milloin. Tutkijat kertoivat arvostavansa työssään avoimuutta ja ”vapaata tiedon vaihtoa” mutta kohtaavansa valitettavan usein salailua, ”tietojen pimittämistä” ja ”panttaamista”. Syyksi tähän nähtiin nimenomaan kilpailu ja tarve kontrolloida toisia tietoja salailemalla, kateus, epäluottamus sekä ideoiden varastamisen pelko. Salailun ja avoimuuden välistä jännitettä kuvattiin seuraavaan tapaan:

T013: Myös oman lähipiirin ulkopuoleisten tutkijoiden kanssa joutuu tasapainottelemaan sekä omien ”työsalaisuuksien” suojelemiseksi että mahdollisten kilpailutilanteiden kannalta. Rahoituksista on kova kisa, mikä voi joskus näkyä kateutena, nokitteluna tms.

T076: Tutkijoiden välisessä vuorovaikutuksessa tiedon jakaminen on myös merkittävää. Oma käsitykseni on, että tietoa kannattaa jakaa muille suhteellisen vapaasti eikä kannata pantata omaa tietämystään. Ankarasti kilpailulla alueilla jonkinasteisella salaamisella on varmasti omat etunsa, mutta [tietyllä tieteenalalla] toimintakenttä on niin laaja että kaikkia ideoita ei voi mitenkään lähteä toteuttamaan.

T217: Minulle tärkeää on julkisuus eli vapaa tiedon vaihto, mutta olen huomannut, että paljon tapahtuu salailua. Sen syynä on ehkä kilpailu tai sitten tietoinen tarve hallita muita salaamalla tietoja.

Aineiston analysointi osoitti, että esimerkiksi erilaiset tutkijoiden työn johtamis-, opetus- ja ohjaustilanteet sekä tiedon popularisoimiseen liittyvät tehtävät luovat vuorovaikutukseen *auktoriteettina ja tasavertaisena olemisen jännitteen*. Tutkijat kokivat, että heiltä edellytetään toisaalta auktoriteettina olemista, johtajuutta ja päättäväisyyttä, toisaalta helposti lähestyttävyyttä, tasavertaisena työskentelemistä ja ”kaverina olemista”. Auktoriteettina ja tasavertaisena olemisen jännite konkretisoitui kuvauksina, että tutkijan on onnistuttava olemaan esimerkiksi johtajan tai ohjaajan roolissa samaan aikaan ”riittävän tiukka”, ”jämpä”, ”vaativa”, ”kriittinen” ja ”asiantunteva” mutta kuitenkin myös ”mahdollisimman kannustava”, ”kunnioittava”, ”ystävällinen ja ymmärtävä” sekä ”sopivan mukava”. Tutkijat kokivat, että muodollisen esimiesaseman puuttuminen, roolien epäselvyys ja ikäkysymykset voivat hankaloittaa tilannetta, jossa tutkija joutuu asemoimaan itsensä auktoriteetin ja tasavertaisuuden jännitteelle. Auktoriteettina ja tasavertaisena olemisen jännitteisiä vaatimuksia kuvattiin seuraavasti:

T013: Vuorovaikutuksessa ohjattavan kanssa koen, että minun on oltava sekä tieteellinen auktoriteetti että helposti lähestyttävä vertainen. On osattava luovia näiden kahden laidan välimaastossa painottaen tilanteen vaatimaa osaa enemmän.

T190: Esim. tutkijakoulutettavia kohtaan (osa heistä saman ikäisiä tai jopa vanhempia). Pyrin kohtaamaan heidät tasavertaisina, mutta kuitenkin päättäväisenä sen suhteen, että minä viime kädessä teen päätökset koska myös vastaan tuloksista.

T260: Projektipäällikön kykyjä johtaa muutaman hengen projektitiimiä: kyky asettaa toiminnalle tavoitteita, valvoa niiden saavuttamista ja ratkoa ongelmatilanteita – yhtä aikaa pitäisi olla ystävällinen ja ymmärtävä, mutta samalla riittävän tiukka.

Tutkijat kertoivat tasapainoilevansa viestinnässään myös *varmuuden ja epävarmuuden jännitteen* välillä. Tutkijat kokivat, että heiltä odotetaan usein varmoja tutkimustuloksia, faktatietoa, ehdottomia totuuksia ja lukkoonlyötyjä tutkimussuunnitelmia, vaikka asioista ei useinkaan ole täyttä, lopullista varmuutta. Riskiriitaiseksi koettiin vaatimus, että tutkijoiden on pystyttävä esittämään asiansa riittävällä varmuudella, riittävän vakuuttavasti ja tarkasti, vaikka tieteellinen työ ja tieto on usein luonteeltaan epävarmaa ja pikemminkin muuttuvaa kuin pysyvää. Varmuuden ja epävarmuuden jännite koettiin erityisen haastavaksi toimittaessa tutkimusmaailman ulkopuolisten henkilöiden kuten toimittajien ja päättäjien tai oman alan ulkopuolisten tutkijoiden kanssa, jolloin tutkijat kokivat haastavaksi myös sen, että heidän on pystyttävä yksinkertaistamaan ja yleistämään työnsä tuloksia ja samaan aikaan onnistuttava säilyttämään viestinnässään riittävä tieteellinen taso. Varmuuden ja epävarmuuden jännitteiset odotukset koettiin haastaviksi, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi:

T032: Pitää pystyä kertomaan työstään kollegoille kv kokouksissa riittävän hyvällä englannin kielellä sekä riittävän yksinkertaisesti mutta myös riittävän tieteellisen tason saavuttaen. Aika vaikeaa!

T048: Pitää osata ilmaista asiat tutkijan varmuudella, mutta tietyin retorisin keinoin, joilla ilmaisee, ettei suinkaan tiedä kaikkea, ja että kunnioittaa myös yleisön/tutkittavien tietämystä.

T133: Vaikeinta lienee tasapainoilu siinä, kuinka varmasti ja eksaktisti asioita esittää (tätä kuulijat ja päättäjät odottavat) kun kuitenkin tietää, että asiat ovat epävarmoja ja että eksakti yksityiskohta ei anna oikeutta yleispätevään väittämään.

T304: Toinen omassa tutkimuksessani tarvittava vuorovaikutustaito on tieteellisen tiedon yleistäminen ja kansantajuistaminen. Toimin viranomaisten kanssa yhteistyössä, ja tämä vaatii erityistä valppautta tutkijalta, joka on tottunut puhumaan todennäköisyyksillä eikä siten, että jokin asia on tosi ja jokin epätosi.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu vuorovaikutuksessa kohdattavia jännitteitä. Vuorovaikutussuhteiden ja niiden dynamiikan tarkastelu jännitteiden näkökulmasta on perustunut puheviestinnän alalla usein etenkin Baxterin ja Montgomeryn (1996) *relaationaalisen dialektiikan* teoreettiseen viitekehykseen. Relationalisen dialektiikan mukaan vuorovaikutussuhteet syntyvät, niitä ylläpidetään ja ne muuttuvat vuorovaikutussuhteissa jatkuvasti läsnä olevien jännitteiden vaikutuksesta. Jännitteillä tarkoitetaan vuorovaikutuksessa ilmeneviä ja muodostuvia vastakkaisia voimia, joiden vuoropuhelu tekee suhteista dynaamisia, jatkuvassa muutoksen tilassa olevia kokonaisuuksia. Relationalisen dialektiikan mukaan vuorovaikutussuhteissa kohdataan sekä suhteen osapuolten välisiä sisäisiä jännitteitä että suhteen ja sitä ympäröivän sosiaalisen todellisuuden

den, kuten suhteen ja työyhteisön, välisiä ulkoisia jännitteitä. (Baxter & Montgomery 1996; ks. lisäksi esim. Baxter 2004; Baxter & Braithwaite 2008; 2010.)

Relationaalista dialektiikkaa ei voida pitää yhtenä selvärajaisena teoriana. Sitä onkin käytetty myös laajemmin käsitteenä, ja sen voidaan hahmottaa olevan eräänlainen sateenvarjokäsite tutkimuksille, joissa tarkastellaan jostain näkökulmasta vuorovaikutussuhteisiin kuuluvia jännitteitä ja ristiriitaisuuksia (Baxter 2004, 17). Relationaalista dialektiikkaa voidaan siis pitää löyhänä teoreettisena viitekehystenä tai näkökulmana, jossa tarkastellaan ihmisten välisiä suhteita ja niiden dynamiikkaa (Gerlander & Kostainen 2005, 68–69). Koska myös tutkijoiden työn sosiaalinen todellisuus on luonteeltaan jännitteinen, relationaalista dialektiikkaa voidaan hyödyntää lähestyttäessä vuorovaikutuksen ja erilaisten vuorovaikutussuhteiden ominaislaatuja tutkijoiden työssä.

Relationaalisen dialektiikan viitekehysten painotukset ja käsitteet ovat muuttuneet ja tarkentuneet vuosien mittaan (Cools 2011, 90–92). Sen kehittäjät ovat sittemmin muun muassa täsmentäneet, etteivät tarkoita jännitteillä niinkään ristiriitoja (contradictions) kuin erilaisten diskurssien kamppailua (discursive struggles). Relationaalisen dialektiikan mukaan vastakkain ovatkin erilaiset kilpailevat diskurssit, eivät esimerkiksi yksilöiden psykologiset tarpeet, motivaatiot tai tehtävät. (Baxter & Braithwaite 2008, 358; 2010, 51.) Jännitteitä ei tule sotkea myöskään konflikteihin tai ongelmiin, ja kirjallisuudessa on korostettu, etteivät jännitteet sinänsä ole hyviä tai pahoja vaan perustavanlaatuisia ja luonnollisia osia vuorovaikutussuhteiden dynamiikkaa, jotka myös vievät suhdetta eteenpäin. Tämän vuoksi jännitteitä ei ole myöskään hedelmällistä lähestyä jonain, jotka pitäisi poistaa, korjata tai ratkaista. (Baxter & Braithwaite 2008, 349–350, 358.) Myös tässä tutkimuksessa ajatellaan, että jännitteet ovat vuorovaikutussuhteiden ontologisia ominaispiirteitä ja että ne ovat sekä väistämätön että välttämätön osa tutkijoiden työn vuorovaikutusta. Vaikka tutkijat kokivat esimerkiksi kilpailun ja salailun valitettavana, jännitteitä itsessään ei nähdä ongelmina vaan lähtökohtina, joille vuorovaikutus perustuu ja joiden jäsentäminen lisää ymmärrystä vuorovaikutuksen erityispiirteistä tutkijoiden työssä.

Vuorovaikutuksen jännitteiden lisäksi ne tavat, joilla tutkijat jännitteisiin reagoivat, vaikuttavat siihen, miten vuorovaikutus toimii ja millaiseksi se muodostuu. Tutkimuksessa ilmeni, että tutkijat käsittelevät vuorovaikutuksen jännitteitä työssään eri tavoin ja suhtautuvat esimerkiksi salailun ja avoimuuden jännitteeseen erilaisin tavoin. Osa tutkijoista kertoi esimerkiksi pitävänsä avoimuutta ehdottomana ohjenuoranaan ja kertoi oppineensa, että ”kannattaa olla avoin ja rehellinen, vaikka olisi houkutusta salata, peitellä ja selitellä joitakin vähemmän miellyttäviä asioita”. Osa tutkijoista koki sen sijaan, että salailusta voi olla itselle hyötyä ja kertoi oppineensa esimerkiksi, että ”pomolle ei kannata kertoa kaikkea”. Varsin erilaiset tavat reagoida ja suhtautua salailun ja avoimuuden jännitteeseen ilmenivät aineistossa esimerkiksi seuraavasti:

T068: Kannattaa pysyä mahdollisimman hiljaa saavutuksistaan. Kilpailu on kovaa, kateus väkevää ja rahoitus heikkoa.

T105: Olen oppinut, että asioiden nostaminen pöydälle koko työyhteisön ja miksei laajempaankin tietoisuuteen voi avata uusia näkökulmia ja uusia ratkaisuvaihtoehto-

ja. [- -.] Tästä opin että asioita on tuotava esiin, keskeneräisiäkin ja myös ideoita voi heittää keskusteluun vaikka ne voidaan "varastaakin".

T221: Joitakin vuosia sitten teimme asiakkaalle projektia, jossa oli suuria teknisiä vaikeuksia. Tämän takia projektin aikataulu ja talous meni myös kuralle. Tutkimusryhmän sisällä oli erilaisia mielipiteitä siitä, mitä kaikkea asiakkaalle kannattaa kertoa tai näyttää ja mitä ei.

Tulosten mukaan tutkijoilla on erilaisia reagointi- ja suhtautumistapoja vuorovaikutuksen jännitteisiin ja he myös neuvottelevat vuorovaikutussuhteissaan, miten vuorovaikutuksen jännitteisiin odotuksiin vastataan. Jatkossa olisi kuitenkin tarpeellista tarkastella lähemmin sitä, miksi ja miten tutkijat oppivat reagoimaan jännitteisiin eri tavoin ja esimerkiksi suuntaamaan viestintäänsä enemmän salailun tai avoimuuden suuntaan ja miten tutkijat oppivat tasapainoilemaan työssään esimerkiksi varmuuden ja epävarmuuden jännitteen välillä. Vuorovaikutuksen jännitteitä ei ole tarkasteltu työssä oppimisen näkökulmasta. Koska jännitteiden havaitseminen ja jännitteisiin vastaaminen sekä niistä neuvotteleminen edellyttää oppimista niin yksilön kuin vuorovaikutussuhteen tasolla, vuorovaikutuksen jännitteiden tarkastelu työssä oppimisen näkökulmasta voisi tuoda relationaalisen dialektiikan näkökulmaan mielenkiintoisen lisän.

Tutkimus osoitti, että jännitteisyys on yksi tutkijoiden vuorovaikutuksen ominaispiirre. Tutkimustuloksena esiin tuotujen vuorovaikutuksen jännitteiden lisäksi tutkijat kokivat vuorovaikutusta leimaavan jännitteisen luonteen ilmevän esimerkiksi jatkuvina neuvotteluina siitä, missä määrin tutkijoiden odotetaan painottavan työnsä vuorovaikutustilanteissa henkilökohtaisuutta ja missä määrin ammatillisuutta, miten he onnistuvat olemaan esimerkiksi tutkimushaastatteluja tehdessään tai tutkimusryhmiä johtaessaan samaan aikaan sekä riittävän läheisiä että etäisiä ja miten he onnistuvat tasapainoilemaan työssään esimerkiksi nöyryyden, kuuliaisuuden ja joustavuuden sekä päämäärätietoisuuden ja jämäkkyyden välillä. Edellä esille tuodut viisi jännitettä nousivat tutkimuksessa erityisen keskeiseen asemaan, mutta vuorovaikutuksen jännitteisen luonteen vuoksi on perusteltua olettaa, etteivät ne ole ainoita jännitteitä, joita tutkijat työssään kohtaavat. Kaikkea vuorovaikutusta voidaan tarkastella jännitteiden näkökulmasta. On kuitenkin tärkeää erottaa, milloin kyseessä on tutkijoiden vuorovaikutukseen kohdistuva jännitteinen odotus ja milloin on kyse pikemminkin siitä, että eri tutkijat arvostavat vuorovaikutuksessa eri asioita.

Tutkimuskirjallisuudessa on keskusteltu, onko olemassa kaikkiin vuorovaikutussuhteisiin ja konteksteihin yleistettävissä olevia perusjännitteitä ja jos, mitä ne olisivat. Yksi vaihtoehto on olettaa, että tietynä historiallis-kulttuurisena aikana toteutuville, samankaltaisille suhteille on yhteistä tietty perusdialektiikka, mutta että jokaisessa niissä on myös suhdekohtaisia jännitteitä ja jopa yksittäisille suhteille spesifejä jännitteitä. (Gerlander 2003, 73–74.) Tutkimukseen osallistuneiden tutkijoiden kuvaamien vuorovaikutuksen jännitteiden voidaan ajatella esiintyvän laajemminkin työelämässä. Esimerkiksi kilpailun ja yhteistyön jännitteen on esitetty olevan läsnä myös monissa muissa ammateissa, kuten lääkäreiden, lakimiesten, muusikoiden ja sairaanhoitajien työssä (ks. esim. Parviainen 2006, 157), ja yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden jännitteen on todet-

tu olevan tyypillinen muun muassa korkeakouluopettajien työssä (ks. esim. Korhonen 2007, 28–32). Vaikka tässä tutkimuksessa esille tuodut vuorovaikutuksen jännitteet voivat olla läsnä tutkijoiden työn lisäksi muissa konteksteissa, vuorovaikutuksen jännitteet konkretisoituvat ja ilmenevät eri konteksteissa eri tavoin. Siksi niiden tarkastelu nimenomaan tutkijoiden työssä on tärkeää.

Relationaalisen dialektiikan näkökulmaa on sovellettu etenkin läheisten vuorovaikutussuhteiden, kuten ystävyys-, perhe- ja parisuhteiden, ja niiden dynamiikan tarkasteluun haluttaessa ymmärtää, miten erilaiset suhteen sisäiset ja ulkoiset jännitteet sekä suhteen osapuolten tavat reagoida kyseisiin jännitteisiin muokkaavat vuorovaikutussuhteita. Näissä yhteyksissä on kuvattu monenlaisia jännitteitä, mutta tutkimuskirjallisuudessa läheisten vuorovaikutussuhteiden jännitteiksi ovat vakiintuneet – tosin eri tutkimuksissa eri nimillä ja hieman eri painotuksilla – integraatio ja separaatio (intergration–separation), varmuus ja epävarmuus tai pysyvyys ja muutos (certainty–uncertainty, stability–change) sekä avoimuus ja yksityisyys (expression–nonexpression). (Baxter 2004, 8; ks. lisäksi esim. Baxter & Braithwaite 2010; Baxter & Montgomery 1996.)

Vuorovaikutussuhteiden jännitteitä on tarkasteltu jonkin verran myös työelämässä. Tarkastelu on kuitenkin kohdistunut enimmäkseen johonkin tiettyyn ja useimmiten asymmetriseen vuorovaikutussuhteeseen, kuten johtajan ja johdettavan (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009), opettajan ja oppijan (Gerlander & Kostiainen 2005; Rawlins 2000), ohjaajan ja väitöskirjatyötä tekevän ohjattavan (Poutiainen & Gerlander 2009) tai lääkärin ja potilaan (Gerlander 2003) väliseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen jännitteitä on kuitenkin tutkittu myös esimerkiksi pk-yritysten ja välittäjäorganisaatioiden edustajien välisissä yhteistyösuhteissa (Purhonen 2012) sekä työssä, jolle on ominaista erilaisten funktionaalisten, organisatoristen, sektoristen ja kansallisten rajojen ylittäminen (Laajalahti & Purhonen 2011). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen jännitteitä on tarkasteltu asymmetristen suhteiden ohella tutkijoiden keskinäisissä, kollegiaalisissa vuorovaikutussuhteissa. Tutkimus osoitti, että jännitteiden tarkastelu myös tämäntyyppisissä työelämän vertaissuhteissa on tarpeellista.

Tutkijoiden työhön sisältyy monenlaisia vuorovaikutussuhteita. Koska monien tutkijoiden työhön sisältyy johtamista, opettamista sekä ohjaamista ja osalla tutkijanura yhdistyy myös kliiniseen potilastyöhön, tutkijoiden työhön sisältyy monenlaisia asymmetrisiä vuorovaikutussuhteita. Tutkijoiden työ tapahtuu kuitenkin monilta osin tutkijoiden keskinäisissä, kollegiaalisissa vuorovaikutussuhteissa. Tutkijoiden työ edellyttää lisäksi vuorovaikutusta esimerkiksi erilaisissa tutkimusmaailman ulkopuolelle suuntautuvissa yhteistyösuhteissa, tutkittaviin henkilöihin ja tutkimuksen rahoittajiin muodostuvissa suhteissa sekä erilaisten sidosryhmien ja tiedotusvälineiden edustajien kanssa. Koska tutkijoiden työ on monikontekstuaalista, monille tutkijoiden työn vuorovaikutussuhteille on tyypillistä erilaisten kontekstuaalisten rajojen ylittäminen.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen jännitteitä on tarkasteltu tutkijoiden työtä ja vuorovaikutusta tyypillisesti jäsentävinä tekijöinä, eikä tutkimuksessa ole keskitytty mihinkään tiettyyn tutkijoiden työn vuorovaikutussuhteeseen. Vuorovaikutuksen jännitteitä onkin lähestytty tutkijoiden työtä yleisesti

määrittävinä kontekstitekijöinä, jotka konkretisoituvat ylipäänsä tutkijoiden ”suhteessa muihin”. Tämä lähestymistapa poikkeaa relationaalisen dialektiikan perusasetelmasta, jossa jännitteitä on tarkasteltu useimmiten tiettyssä vuorovaikutussuhteessa, ei ylipäänsä tiettyssä työssä tai ammatissa. Ratkaisua voidaan pitää toimivana, sillä tulosten mukaan vuorovaikutuksen jännitteet eivät aina rajoitu vain tiettyyn vuorovaikutussuhteeseen. Esimerkiksi kilpailun ja yhteistyön jännitteen koettiin olevan läsnä monissa tutkijoiden työn vuorovaikutussuhteissa, kuten tutkijakollegojen keskinäisissä sekä tutkijoiden ja erilaisten sidosryhmien edustajien välisissä suhteissa. Esimerkiksi auktoriteettina ja tasa-vertaisena olemisen jännitteen kuvattiin sen sijaan ilmenevän monissa rooleissa, kuten toimittaessa johtajan, opettajan tai ohjaajan roolissa. Keskittymällä vain tiettyyn tutkijoiden työn vuorovaikutussuhteeseen, kuten tutkijoiden ja toimittajien välisiin vuorovaikutussuhteisiin, voitaisiin kuitenkin syventää ymmärrystä erilaisille vuorovaikutussuhteille ominaisista jännitteistä. Selvittämällä tutkijoiden kokemuksien lisäksi vuorovaikutussuhteen toisen osapuolen, kuten toimittajien, näkemyksiä suhteen jännitteistä, voitaisiin syventää entisestään ymmärrystä vuorovaikutussuhteiden jännitteisestä luonteesta.

Vuorovaikutuksen jännitteitä on tarkasteltu useimmiten kahdenkeskisissä vuorovaikutussuhteissa (Baxter & Braithwaite 2010, 58). Tulosten mukaan vuorovaikutuksen jännitteet ovat kuitenkin keskeisessä asemassa myös ryhmien toiminnassa. Koska tutkijat toimivat työssään erilaisissa ryhmissä, tiimeissä ja verkostoissa, olisi relationaalisen dialektiikan näkökulmaa mielenkiintoista soveltaa tutkijoiden kahdenkeskisten vuorovaikutussuhteiden lisäksi esimerkiksi tutkimusryhmien tai moniammatillisten asiantuntijaryhmien vuorovaikutuksen dynamiikan tarkasteluun. Kiinnostavia kysymyksiä olisivat esimerkiksi, millaisia ryhmän sisäisiä ja ryhmän ja sen toimintaympäristön välisiä ulkoisia jännitteitä ryhmät kohtaavat ja millaisia erityispiirteitä esimerkiksi tutkimusryhmien väliset vuorovaikutuksen jännitteet luovat tutkijoiden työhön.

Tutkimus osoitti, ettei tasapainoilu vuorovaikutuksen jännitteiden välillä ole aina helppoa ja että *vuorovaikutuksen jännitteet edellyttävät tutkijoilta erityistä vuorovaikutusosaamista*. Vuorovaikutuksen jännitteiden vuorovaikutusosaamiselle luomia vaatimuksia voidaan lähestyä monesta näkökulmasta. Ensinnäkin voidaan tarkastella, millaista vuorovaikutusosaamista jännitteitä synnyttävät vastakkaiset diskurssit ja odotukset sellaisenaan edellyttävät. Tällöin huomio kiinnittyy kuitenkin vastakohtiin itseensä, kuten siihen, millaista vuorovaikutusosaamista kilpailu tai yhteistyö edellyttää, eikä siihen, millaista vuorovaikutusosaamista erilaisten vastakkaisten voimien samanaikainen läsnäolo ja itse jännite edellyttää. Vaikka esimerkiksi kilpailua ja yhteistyötä on jo tarkasteltu jonkin verran tutkijoiden työssä, tutkimuksissa on harvemmin pysähdetty pohtimaan, millaisia erityispiirteitä kilpailun ja yhteistyön samanaikainen ja ristiriitainen vaatimus tuo tutkijoiden työhön ja luo heidän vuorovaikutusosaamiselleen. Tutkimusaineiston analysointi osoitti, että tämänkaltainen lähestymistapa on hedelmällinen ja tarpeellinen vuorovaikutusosaamisen tarkastelussa.

Vuorovaikutuksen jännitteiden edellyttämää vuorovaikutusosaamista voidaan lähestyä tarkastelemalla erikseen, millaista vuorovaikutusosaamista kun-

kin jännitteen hallinnassa tarvitaan. Tulosten mukaan *yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden jännite* edellyttää tutkijoilta kykyä tunnistaa vuorovaikutuksen yksilöllisiä ja yhteisöllisiä vaatimuksia ja ehtoja sekä niiden välisiä ristiriitoja, taitoa yhdistää yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden diskurssit vuorovaikutuksessaan sekä edistää viestinnällään niin yksilöllisiä kuin yhteisöllisiä päämääriä. Käytännössä tutkijoiden on esimerkiksi ”osattava tehdä yhteistyötä samalla kunnioittaen jokaisen tutkijan ”itsenäisyyttä”. Tutkimusaineiston analyysi osoitti, että *kilpailun ja yhteistyön jännite* vaatii tutkijoilta sen sijaan esimerkiksi kykyä tunnistaa, ymmärtää ja kunnioittaa kaikkien vuorovaikutuksen osapuolten tavoitteita sekä taitoa neuvotella ja koordinoita sekä yksilöiden omia että jaettuja tavoitteita vuorovaikutuksessa (ks. lisäksi Laajalahti & Purhonen 2011). Lisäksi kilpailun ja yhteistyön jännite korostaa vuorovaikutusosaamisessa halua noudattaa viestinnän eettisiä periaatteita, taitoa ylläpitää yhteishenkeä ja hyvää työilmapiiriä sekä uskallusta aloittaa yhteistyö kilpailuasetelmassa olevan henkilön kanssa.

Tulosten mukaan *salailun ja avoimuuden jännite* edellyttää tutkijoilta muun muassa kykyä, halua ja uskallusta jakaa tietoa ja myös keskeneräisiä ideoita, osaamista, verkostoja ja kontakteja sekä ymmärrystä siitä, mistä asioista heidän on sopivaa tai jopa velvollisuus kertoa avoimesti ja mistä sen sijaan esimerkiksi ammattietiikan tai liikesalaisuuksien säilyttämisen vuoksi vaiettava (ks. lisäksi Laajalahti & Purhonen 2011). *Auktoriteettina ja tasavertaisena olemisen jännitteen* hallinnassa tarvitaan esimerkiksi ”hyvää ihmistuntemusta ja tilanteen tulkitsemisen taitoja” sekä kykyä mukauttaa viestintää vuorovaikutuskumppanin ja viestinnän tavoitteiden mukaan. Tutkijoiden kokemusten mukaan *varmuuden ja epävarmuuden jännite* edellyttää sen sijaan muun muassa taitoa viestiä selkeästi ja vakuuttavasti sekä sensitiivisyyttä huomata, hyväksyä ja hallita epävarmuutta osana työnsä vuorovaikutusta (ks. lisäksi Laajalahti & Purhonen 2011).

Vuorovaikutuksen jännitteiden vuorovaikutusosaamiselle asettamia vaatimuksia voidaan lähestyä myös pohtimalla, mitä jännitteiden olemassaolo ylipäätään tarkoittaa tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kannalta. Tutkimus osoitti, että vuorovaikutuksen jännitteet edellyttävät tutkijoilta ensinnäkin tietoa ja ymmärrystä erilaisista jännitteisistä ja vastakkaisista odotuksista, joita heidän vuorovaikutukseensa kohdistuu. Jännitteisessä työympäristössä toimiminen vaatii tutkijoilta myös vuorovaikutuksen suunnitteluun, kontrolloimiseen ja analysointiin liittyvää metakognitiivista osaamista, kuten kykyä tulkita tilannekohtaisesti, millaista vuorovaikutusta heiltä odotetaan, millaiseen suuntaan he voivat vuorovaikutuksessa edetä sekä millaisia seurauksia heidän toiminnallaan on. Lisäksi vuorovaikutuksen jännitteet edellyttävät tutkijoilta taitoa esimerkiksi havainnoida vuorovaikutuksen etenemistä ja neuvotella vuorovaikutussuhteissaan, miten jännitteisiin vastataan, sekä motivaatiota viestiä ja pitää yllä vuorovaikutussuhteita jännitteiden luomista haasteista huolimatta.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on korostettu jännitteiden luovan haasteita ja erityispiirteitä vuorovaikutusosaamiselle (ks. esim. Purhonen 2012; Rouhiainen-Neunhäuserer 2009). Kirjallisuudessa on eritelty vuorovaikutusosaamiseen kohdistuvia jännitteisiä odotuksia ja todettu, että viestijöiden odotetaan usein ristiriitaisesti olevan samaan aikaan sekä kohteliaita ja huomaavaisia että asser-

tiivisia. Ristiriitaiseksi on nähty myös vaatimus, että viestinnässä on keskityttävä samaan aikaan sekä lyhyen että pitkän aikatahtäimen tavoitteisiin. (Spitzberg 1993.) Lisäksi kirjallisuudessa on tuotu esille, että myös vuorovaikutusosaamisen peruskriteerit, tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus, ovat toisiinsa dialektisessa yhteydessä: ollakseen kompetentteja viestijöiden on oltava samaan aikaan toisaalta tehokkaita ja tuloksekkaita ja toisaalta tarkoituksenmukaisia ja sopivia (Spitzberg 1994, 33).

Vuorovaikutusosaaminen edellyttää relationaalisen dialektiikan näkökulmasta sensitiivisyyttä vuorovaikutuksen ristiriitaisille vaatimuksille ja mahdollisuuksille (Wilson & Sabee 2003, 32), luovuutta sekä erilaisuuden kunnioittamista. Kirjallisuudessa on lisäksi korostettu, ettei vuorovaikutusosaamisessa ole kysymys jännitteiden poistamisesta vaan että vuorovaikutusosaamista tarvitaan jännitteiden hallinnassa: niiden tiedostamisessa, niihin vastaamisessa ja niiden uudelleen luomisessa. (Baxter & Montgomery 1996, 186–206.) Tämän tutkimuksen mukaan jännitteet luovat tutkijoiden vuorovaikutukseen erityispiirteitä ja tutkijoilta edellytetään vuorovaikutusosaamista vuorovaikutuksen jännitteiden hallinnassa: jännitteiden sensitiivistä tunnistamista ja tulkintaa, jännitteisten odotusten välillä tasapainoilemista sekä halukkuutta vastata työn jännitteisiin vaatimuksiin.

5.3 Vuorovaikutusosaamisen koettu tärkeys ja rooli

5.3.1 Vuorovaikutuksen ja vuorovaikutusosaamisen arvostus

Viestinnällä, vuorovaikutuksella ja yhteistyöllä on keskeinen rooli tutkijoiden työssä (ks. esim. Haythornthwaite 2006; Levine & Moreland 2004; Löppönen ym. 2009; Saari 2003). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että tutkijoiden työtehtävät edellyttävät monipuolista vuorovaikutusosaamista. Myös kirjallisuudessa on tuotu esille, että tutkijat tarvitsevat työssään monenlaista vuorovaikutusosaamista (ks. esim. Laajalahti 2008, 117; Thompson 2009, 279; Ylijoki & Aittola 2005, 8). Tutkimuksissa ei ole kuitenkaan suoranaisesti selvitetty, mitä tutkijat itse ajattelevat vuorovaikutuksen ja siihen liittyvän osaamisen tarpeellisuudesta työssään. Seuraavaksi tarkastellaan tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutuksen ja vuorovaikutusosaamisen tärkeydestä ja roolista työssään.

Tutkimus osoitti, että *tutkijat näkevät viestinnän, vuorovaikutuksen ja yhteistyön aseman tärkeänä työssään*. He myös arvostavat vuorovaikutusosaamista ja suhtautuvat siihen pääsääntöisesti positiivisesti. Jo yksistään se, että tutkimukseen osallistuneilla tutkijoilla oli käytössään valtava määrä erilaisia ilmaisuja vuorovaikutusosaamiselle, kuten ”ihmissuhdetaidot”, ”kommunikaatiotaidot”, ”sosiaaliset kanssakäymiskyvyt” ja ”seurallisuustaidot”, ”sosiaalinen etevyys”, ”kompetenssi”, ”lahjakkuus”, ”neuvokkuus”, ”pelisilmä”, ”taitavuus” ja ”älykyys”, ”viestintäkyvyt”, ”viestintätaidot”, ”yhteistyökyvyt” ja ”yhteistyötaidot”, viestii osaltaan vuorovaikutusosaamisen ilmiön koetusta tärkeydestä tutkijoiden työssä. Tutkijoiden kokemusten mukaan

- tutkijoiden työ on pitkälti viestintää ja tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa
- tutkimusmaailmassa on vaikea pärjätä yksin
- vuorovaikutus on tarpeellista työn tekemisen ja tuloksellisuuden sekä tutkijoiden työssä oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta
- tutkijoiden on tärkeää olla vuorovaikutuksessa myös erilaisten tutkijoiden ja muiden toimijoiden kanssa
- kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus on ensisijaisen tärkeää
- informaalilla ja henkilökohtaisella vuorovaikutuksella on työssä keskeinen rooli
- vuorovaikutusosaaminen on tutkijoiden työssä välttämätöntä.

Tutkijoiden mukaan *tutkijoiden työ on pitkälti viestintää ja tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa*. Tutkijat korostivat, ettei heidän työnsä ole yksinäistä "kammioon sulkeutumista" tai "tutkijankammiossa istumista" vaan että heidän työssään "vuorovaikutusta on tavattoman paljon: horisontaalisesti ja vertikaalisesti" ja että vuorovaikutus on "päivittäistä ja jatkuvaa". Vuorovaikutusta pidettiin erottamattomana osana työntekoa, ja tutkijat kuvasivatkin, että "tutkijan työ on todella suurelta osin vuorovaikutusta" ja että "voisi sanoa, että työ on viestintää". Vuorovaikutuksen roolia työssä korostettiin niin varsinaisen tutkimustyön kannalta kuvaamalla esimerkiksi, että "tutkimus on yhteistyötä" ja "tutkimus on ryhmätyötä", kuin myös muiden tutkijoiden työtehtävien kannalta. Esimerkiksi johtamisen nähtiin olevan nimenomaan vuorovaikutusta ja vastaajat kuvasivat, että "johtaminen minulla tarkoittaa juuri vuorovaikutusta" ja että "johtaminen on samaa kuin kommunikaatio (vuorovaikutteinen viestintä)". Tutkijat korostivat vuorovaikutuksen asemaa työssään esimerkiksi seuraavasti:

T078: Työni on ollut monta kymmentä vuotta käytännössä vuorovaikutustilanteita lähes kokopäiväisesti.

T167: Vaikka tutkimusta (uutta tietoa) tehdäänkin, on muistettava että kaikessa sekä tiedon tekijöinä että tiedon käyttäjinä ovat yksilölliset ihmiset. Tämä on lopulta erittäin ihmiskeskeistä työtä!

T221: Minua huvittaa puhe "tutkijan kammiosta". Ainakin minulla tutkijan työ on hyvin kaukana yksinäisestä puurtamisesta. Joinakin työpäivinä en muuta teekään kuin keskustelen ihmisten kanssa.

Viestinnän, vuorovaikutuksen ja yhteistyön arvostus tutkijoiden työssä tuli esille esimerkiksi kuvauksina, että "vuorovaikutus on tutkijalle elintärkeää", "puheviestintä on hyvin tärkeää juuri niissä tehtävissä, joissa liikun", "kirjoituspöytätyö ei tässä työssä onnistu", "yhteistyö ja verkostotyö on keskeistä", "tutkimuksessa kommunikointi on erityisen tärkeää" ja että "sosiaalisuuden rooli työssä on odotettua suurempi". Vastauksissa tuli vahvasti esille, että *tutkimusmaailmassa on vaikea pärjätä yksin*. Tutkijat kokivat, ettei yksittäisen tutkijan osaaminen useinkaan riitä ja että tutkijan on usein vaikea saada yksinään merkittäviä aikaan. Tutkijoiden työn nähtiinkin edellyttävän yhteistyötä ja yhteistyön puolestaan viestintää ja vuorovaikutusta muiden tutkijoiden ja toimijoiden kanssa. Yhteistyön nähtiin auttavan muun muassa hallitsemaan kasvanutta tiedon määrää, vastaamaan koventuneisiin osaamisvaatimuksiin, saavuttamaan tehokkaammin tavoitteita ja pärjäämään kilpailussa tutkimusrahoituksesta.

T062: Oma osaaminen riittää tuskin koskaan, aina tarvitaan ryhmä, jossa on erilaisia taitoja ja osaamista.

T239: Toimivat tiimit ovat avainasemassa, koska yksittäisen tutkijan on aika vaikeaa ainakin [tietyn tieteentien] alueella saada merkittäviä aikaan.

T247: Tarve syntyy siitä että tutkimusmaailmassa ei yksin yksinkertaisesti pärjää. Vuorovaikutus on syntynyt tarpeesta tehdä yhteistyötä talon sisällä ja ulkopuolella olevien muiden alan toimijoiden sekä teollisuuden kanssa.

T305: Yksin on mahdoton pärjätä nykyisessä kilpailussa määrärahoista ja yhteistyön sujuminen edistää hyvää ja tehokasta tutkimusta oman kokemuksen mukaan.

Vuorovaikutuksen kuvattiin olevan välttämätöntä "itse työn tekemisen" ja "työn edistämisen" kannalta. Työn sisällöistä keskustelemisen nähtiin selkiyttävän omia ajatuksia ja tarjoavan työhön uutta perspektiiviä, ja vuorovaikutusta pidettiin tärkeänä ajatusten testaamisen ja kehittelyn sekä ajatusrakenteiden puutteiden huomaamisen kannalta, palautteen saamisen, ratkaisujen löytämisen ja tutkittavan ilmiön ymmärtämisen näkökulmasta sekä uusien ideoiden, näkökulmien, innovaatioiden ja luovuuden kannalta. Lisäksi viestinnän ja vuorovaikutuksen roolia korostettiin esimerkiksi "asioiden eteenpäin viemisen" ja "oikein ymmärretyksi tulemisen" kannalta. Yhdessä tekemisen nähtiin vaikuttavan positiivisesti myös työn lopputulokseen, ja tutkijat kokivat, että "vuorovaikutus on edellytys hyvälle tutkimustyölle", "asiat etenevät kollektiivisesti nopeammin kuin suljetussa hautomossa", "ryhmässä syntyy parempaa tulosta" ja että "yhteistyö on voimaa". Seuraavat esimerkit kuvaavat tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutuksesta tärkeänä *työn tekemisen ja tuloksellisuuden kannalta*:

T028: Uudet ideat harvoin syntyvät tyhjiössä tutkijan omassa päässä, vaan uusien ajatusten syntyminen tapahtuu prosessina, jossa yksittäisten tutkijoiden ajatuksia yhdistelemällä syntyy oivallus jostain uudesta ja paljon merkittävämmästä.

T122: Vuorovaikutus toisen innostuneen tutkijan kanssa on perusajatusten koettelu ja kehittelyn tärkein voimavara.

T241: Muiden tutkijoiden kanssa keskustelu on avainasia työssäni. Sitä tarvitaan ratkaisujen löytämiseen, uusien innovaatioiden kehittämiseen, tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen, jne. [- -] Yhteinen keskustelu auttaa jäsentämään omia tutkimuksia. Kaiken kaikkiaan parasta antia keskusteluissa ja yhdessä tekemisessä on se, että toiset esittävät kysymyksiä, joihin itse joutuu miettimään vastausta. Kaikkia näkökulmia ei koskaan tule huomanneeksi yksin, vaan siihen tarvitaan aina muita mukaan.

Vuorovaikutuksen kuvattiin olevan tärkeää myös *tutkijoiden työssä oppimisen kannalta*. Tutkijat kokivat vuorovaikutuksen tarpeelliseksi muun muassa "uusien asioiden omaksumisen", "ajan tasalla tutkimuksessa pysymisen", "uusien tietojen saamisen", "uusien taitojen oppimisen", "hyväksi tutkijaksi kehittymisen", "ammattiosaamisen kehittämisen", "oman työn kehittämisen" sekä "tutkijakoulutuksen" kannalta. Vuorovaikutus nähtiin sekä yhtenä työssä oppimisen edellytyksenä että keskeisenä keinona ja paikkana oppia uutta ja syventää ja jakaa osaamista. Vuorovaikutuksen merkitystä tutkijoiden työssä oppimisessa kuvattiin aineistossa esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

T229: Itse olen myös tajunnut vuorovaikutuksen hyödyn uusien asioiden omaksumisessa. Ilman vuorovaikutusta ei juuri voi kehittyä hyväksi tutkijaksi.

T279: Olen väitöskirjatyöni jälkeen tehnyt noin 100 keksintöä ja yli sata referoitua julkaisua mutta lukenut hyvin vähän tieteellistä ja teknistä kirjallisuutta. Olen kuitenkin ollut jatkuvasti vuorovaikutuksessa monen alan tutkijan kanssa ja tätä kautta "imeyt" valtavan määrän tietoa esim. fysiikasta.

T280: Tutkimusryhmissä keskustelu on huomattavasti opettavaisempi prosessi kaikille verrattuna artikkeleiden "kommenteilla kierrättämiseen". [- -.] Tällainen toimintatapa mahdollistaa huomattavasti paremmin mm. tutkijakoulutuksen toteuttamisen työryhmässä. Tutkimustyöhön opettelevat voi ottaa mukaan työryhmien työskentelyyn jo hyvin varhaisessa vaiheessa.

T282: Oma ammattitaito myös kehittyy, koska vuorovaikutuksessa muiden työntekijöiden kanssa saat konkreettista uutta tietoa tai opit uusia taitoja ja lisäksi ns. "hiljainen tietotaito" kertyy vauhdikkaasti ja kypsyyttä, laajentaa tai syventää osaamistasi.

Vastaajat kokivat, että vuorovaikutus on keskeistä myös *tutkijoiden hyvinvoinnin kannalta*, ja yhdessä tekemisen nähtiin "tuovan työhön lisää mielekästä sisältöä", antavan toimiessaan "suuria onnistumisen kokemuksia" ja tuottavan tutkijoille iloa ja nautintoa. Vuorovaikutuksen roolia pidettiin keskeisenä esimerkiksi sosiaalisen tuen, työssä jaksamisen ja työilmapiirin kannalta, ja vuorovaikutuksen kuvattiin olevan "henkilöiden työssä viihtymisen ja motivaation eleehto". Aineistosta kävi kuitenkin ilmi, ettei vuorovaikutus aina yksioikoisesti lisää tutkijoiden hyvinvointia ja että vuorovaikutus voi olla myös haasteellista, aiheuttaa stressiä ja loukata tai satuttaa. Toimivan vuorovaikutuksen ja onnistuvan yhteistyön nähtiin kuitenkin olevan keskeinen voimavara tutkijoiden työssä jaksamisen ja hyvinvoinnin näkökulmasta, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi:

T048: Itselleni vuorovaikutus, esim. yhteisten artikkeleiden kirjoittaminen on ehdottoman tärkeää; on kivempaa tehdä yhdessä töitä ja vaihtaa ajatuksia.

T193: Kommunikointi (seminaarit, lounastapaamiset) kollegoiden kanssa on tärkeää vertaistuen kannalta.

T222: Työilmapiirin kannalta on erityisen tärkeää, että kommunikoidaan paljon. Avoin ilmapiiri edistää kommunikaatiota – uskalletaan kysyä.

T290: Vuorovaikutus yleensä voi olla tärkeä myös yleensä loppuunpalamisen kannalta, tällöin sosiaalinen ympäristö voi tässä suuresti auttaa.

Tutkijat painottivat, että *tutkijoiden on tärkeää olla vuorovaikutuksessa myös erilaisten tutkijoiden ja muiden toimijoiden kanssa*. Vastaajat korostivat laajasti vuorovaikutuksen merkitystä etenkin eri tieteenalastaisten ja eri-ikäisten tutkijoiden kesken. Tämän nähtiin olevan mahdollista sekä kokoamalla tutkimusryhmiin erilaisia ja eri vaiheessa uraansa olevia tutkijoita että tekemällä yhteistyötä myös muissa tutkimusorganisaatioissa ja muilla tieteenaloilla työskentelevien tutkijoiden kanssa. Tutkijat kokivat, että vuorovaikutus erilaisten tutkijoiden kesken rikastuttaa tutkimusta ja laajentaa näkökulmaa, tarjoaa uusia ideoita ja lisää myös työssä oppimisen mahdollisuuksia. Vuorovaikutuksen ja yhteistyön erilaisten tutkijoiden kesken ei nähty olevan aina helppoa, mutta sen kuvattiin

tekevän onnistuessaan tuloksesta paremman ja usein myös työskentelystä antoisampaa. Vuorovaikutus erilaisten tutkijoiden kesken nähtiin tärkeänä myös luovuuden kannalta ja tutkijoiden kokemuksen mukaan ”innovaatiot syntyvät rajapinnoilla”. Sen lisäksi, että vuorovaikutuksen roolia erilaisten tutkijoiden kesken korostettiin uusien ajattelun ja keskustelun tilojen luomisen kannalta, vuorovaikutus nähtiin myös edellytyksenä erilaisten toimintakulttuurien yhteensovittamiselle. Seuraavissa esimerkeissä tutkijat kuvaavat vuorovaikutuksen merkitystä työssään erilaisten ja eritaustaisten tutkijoiden kesken:

T199: Uuden, vielä meneillään olevan tutkimuksen suunnittelun ja toteutuksen yhteydessä olen havainnut, kuinka tärkeää on että ryhmään kuuluu hieman eritaustaisia sekä erilaisen ja eripituisen tutkijakokemuksen omaavia henkilöitä. Kun jokainen antaa oman panoksensa tutkimuksen eri vaiheissa (kuitenkin omaan osaamisalueeseensa keskittyen) tulos on rikkaampi ja näkökulma laajempi kuin jos ryhmän henkilöt olivat osaamiseltaan ja taustaltaan hyvin samankaltaisia. Samalla kullakin on mahdollisuus oppia ymmärtämään, mitä näkökohtia pitää kenties huomioida.

T241: Parhaat oivallukset syntyvät yleensä, kun keskustelua käydään pienessä porukassa, jossa on tutkijoita eri tieteenaloilta tai vähintäänkin ihmisiä, jotka edustavat erilaisia näkökulmia.

T279: Konkreettisen kokeilijan on hyvin hankala tehdä hedelmällistä yhteistyötä teoreetikon kanssa, mutta jos se onnistuu, tulos on antoisa.

Vastaajat toivat esille, että toisten tutkijoiden lisäksi tutkijoiden on tärkeää olla vuorovaikutuksessa muun muassa teknisen ja tutkimusta avustavan henkilökunnan, alan käytännön toimijoiden sekä rahoittajien kanssa. Tutkijat kokivat, että vuorovaikutus teknisen henkilöstön kanssa on tärkeää esimerkiksi työohjeiden varmistamisen, palautteen saamisen ja tutkimusryhmän toiminnan tiivistymisen kannalta. Vuorovaikutus ja yhteistyö alan käytännön toimijoiden kanssa nähtiin sen sijaan tärkeänä esimerkiksi uusien tutkimusaiheiden keksimisen, tutkimusaineistojen keräämisen sekä uusien ideoiden ja näkökulmien kannalta. Vuorovaikutuksen merkitystä tutkimusta rahoittavien tahojen kanssa korostettiin esimerkiksi tutkimusprojektien suunnittelun, vaikuttamisen ja epämuodollisen tiedonsaannin näkökulmasta. Vuorovaikutuksen merkitys muiden tahojen ja eri alojen toimijoiden kanssa tuli esille esimerkiksi seuraavin tavoin:

T063: Tekninen henkilöstö arvostaa tutkijoiden ja hankkeiden vetäjien osallistumista ihan ”ruohonjuuritasolle”, vaikkapa vain hetkellisesti. Näin menetellen työohjeet tulevat varmistettua ja ymmärrettyä ihan suullisesti. Asiansa osaava tekninen henkilökunta osaa antaa myös rakentavaa palautetta työn kulun suunnittelusta, aikataulutuksesta jne. Kommunikointi tutkijoiden ja teknisen väen kesken on ”tosi tilanteessa” avointa ja ryhmän toimintaa tiivistävää.

T193: Tiedemaailman ulkopuolelta tulevat näkökulmat ovat olleet hedelmällisiä (erit. konkreettisuuden kannalta), ja ovat antaneet uusia ideoita. Tutkijoiden ajatusmaailma on tietyllä tavalla kaavamaisista ja tiettyihin uriin ”kangistuneita”.

T268: Vuorovaikutus rahoittajien (Tekes-ohjelmapäälliköt, EU-koordinaattorit, kv-yritysten projektikoordinaattorit) kanssa on tärkeää tutkimusprojektien suunnittelussa ja niiden rahoituksen saannissa.

Vastaajien mukaan huomattava osa tutkijoiden työn vuorovaikutuksesta tapahtuu erilaisen viestintätekniiikan välityksellä. Vaikka viestintätekniiikan kehittymisen kuvattiin luoneen uusia mahdollisuuksia yhteistyölle ja esimerkiksi yhteisartikkelien kirjoittamiselle niin kansallisesti kuin kansainvälisesti, tutkijat kokivat, että *kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus on ensisijaisen tärkeää*. Tutkijoiden mukaan kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus tekee yhteistyöstä usein helpompaa ja ”yhteistyön kannalta ehdottomasti tärkeintä on, että on tavattu henkilökohtaisesti, edes kerran”. Kasvokkain tapahtuvien tapaamisten ja ”samassa tilassa olemisen” merkitystä pidettiin tärkeänä niin luovuuden, ideoinnin, ajatus-tenvaihdon kuin yhteistyön toimivuuden kannalta, ja sen nähtiin mahdollistavan teknologiavälitteistä vuorovaikutusta paremmin toisten tunnetilojen tunnistamisen, ristiriitojen välttämisen ja kompromissien löytämisen. Lisäksi tutkijat kokivat, että tutustuminen kasvotusten tekee jatkossa myös teknologiavälitteisestä vuorovaikutuksesta helpompaa. Kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen keskeistä roolia tutkijoiden työssä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

T121: Kasvokkain kohtaamiset ovat antoisimpia, sen jälkeen on huomattavasti helpompaa osallistua puhelinkokoukseen, kun henkilöt ovat tuttuja.

T216: Työ on etätyöluontoista jopa omassa työhuoneessa, asiat hoidetaan joko meilitse tai kännykällä ei kasvokkain. Minusta ihmisen luovuus on parhaimmillaan vapaissa keskustelutilanteissa. Samoin asiakkaan tilaama tutkimus saa optimaalisen tuloksen kun aiheesta vaihdetaan ajatuksia keskustellen suusta suuhun.

T309: Rakennan ja johdan isompia projekteja ja kokonaisuuksia. [- -.] Vaikka ensikontakti usein on netin, sähköpostin tai puhelimen kautta, olen huomannut että henkilökohtainen tapaaminen ja keskustelu ovat kultaa arvokkaampia.

Vastaajien mukaan formaalin ja instrumentaalisen vuorovaikutuksen ohella *informaalilla ja henkilökohtaisella vuorovaikutuksella on työssä keskeinen rooli*. Vapaamuotoiset keskustelut toisten tutkijoiden ja muiden toimijoiden kanssa, kuten erilaiset epäviralliset kahvi- ja käytäväkeskustelut, lounastapaamiset sekä keskustelut ennen muodollisten tilaisuuksien alkua ja niiden jälkeen, nähtiin tärkeinä muun muassa epävirallisen tiedonvaihdon, luovuuden ja uusien ideoiden keksimisen näkökulmasta. Lisäksi informaalinen vuorovaikutuksen nähtiin luovan tärkeitä mahdollisuuksia vakuuttaa yhteistyökumppaneita ja laajentaa yhteistyöverkostoja sekä tuovan työhön mielekästä sisältöä ja edistävän myös tutkijoiden hyvinvointia. Ammatillisen vuorovaikutuksen ohella henkilökohtainen ja työn sisältöihin suoraan kuuluvaton vuorovaikutus nähtiin työssä tärkeänä, ja tutkijat kokivat, että ”ihmisiin tutustuminen muutenkin kuin tiukasti tieteen merkeissä on tärkeää” ja että ”henkilöihin tutustumisen kautta monesti saa enemmän irti myös tieteellisellä tasolla”. Tutkijat pitivät henkilökohtaisten suhteiden luomista ja myös ystävyysuhteiden syntymistä tärkeänä niin itse työn tekemisen ja esimerkiksi tiedonvaihdon kannalta kuin myös tutkijoiden sosiaalisen tuen ja työssä jaksamisen näkökulmasta. Lisäksi osa vastaajista ajatteli, että ”toimiva” ja ”hyvä” yhteistyö edellyttää suhteen instrumentaalisten ja ammatillisten ulottuvuuksien lisäksi henkilökohtaisuutta ja ”ystävyyssuhteen tapaista suhdetta”, eräänlaista ”ammatillisen ystävyysuhteen syntymistä”.

T058: I tend to try and only collaborate with people I feel I could also go and have a beer with, as it makes life much friendlier.

T081: Olennaista olisi voida viettää edelleen työtovereiden kanssa kahvi- yms. hetkiä, joissa oikeasti tapahtuu enemmän kuin yksin huoneessa – aina. Kirjoitusvaiheessa voi sitten vähentää seurustelua, mutta sitä ei saa jättää. Nykyinen tehokkuusajattelu pitää sosiaalista höpötystä joutavana, vaikka se on olennainen luovuuden ja uuden keksimisen lähde. Moni projekti on saanut alkunsa ”joutavassa” vessa- tai tupakka-paikkakeskustelussa.

T262: Hyvä yhteistyö edellyttää myös todellisen ammatillisen ystävyuden syntymistä, joten ammatillista, mutta epämuodollista vuorovaikutusta kuten konferenssien sosiaalisia tapahtumia ja tieteellisiä seuroja ei voi painottaa liikaa.

T267: Ei tule mieleen mitään yhtä kokemusta, mutta mukavimpina muistan vapaa-muotoiset kahvi- tai kaljalasi kädessä käydyt keskustelut joissa ideoidaan joitain uutta anturia tai menetelmää. Silloin ajatukset saavat lentää vapaasti eikä toisten tyhmiäkään ideoita kritisoida vaan niistä koetetaan etsiä jotain toteuttamiskelpoista osaa. [- -.] Tällaiset tilaisuudet eivät ole mahdollisia jos projektiakataulut ovat liian tiukkoja, ihmiset liian stressaantuneita, tai että työ pitää tehdä tiukasti jonkun formaatin mukaan. Liialliset muodollisuudet (joskus laatujärjestelmät, prosessiohjeet, jne.) tappavat työn ja keksimisen ilon.

T292: Konferensseissa, seminaareissa ym. pitää ymmärtää, että todellinen hyöty niistä on keskustelut tauoilla, lounailla ym. Se esitelmän pito on vain alku, jolla kertoo millä alalla puuhaa ja mitä on viimeksi tehnyt. Siis pitkä esittäytyminen.

Viestinnän, vuorovaikutuksen ja yhteistyön keskeisen roolin vuoksi tutkijat kokivat, että *vuorovaikutusosaaminen on tutkijoiden työssä välttämätöntä*. Vuorovaikutusosaamisen kuvattiin olevan muun muassa ”erittäin merkittävä taito”, ”hyvin keskeistä”, ”välttämätöntä” sekä ”päivittäinen ja tärkeä taito”. Tulosten mukaan tutkijat arvostavatkin vuorovaikutusosaamista ja pitävät sitä tärkeänä työssään. Vuorovaikutusosaamisen tarpeellisuutta tutkijoiden jokapäiväisessä työssä korostettiin tutkimusaineistossa muun muassa seuraavin sanoin:

T015: Vuorovaikutusosaamisen merkitys työssäni on erittäin keskeinen, taitoa tarvitaan päivittäin.

T028: Kokemukseni tutkijan työstä on se, että vuorovaikutusosaaminen muiden tutkijoiden kanssa on tutkimustyön kaikista olennaisin osa-alue.

T085: Vuorovaikutustaidot ovat todellakin kaiken a ja o nykyisessä tieteenteossa.

T265: Mielestäni tutkijat eivät sulkeudu kammioonsa, vaikka usein näin stereotyyppisesti ajatellaankin. Sosiaaliset taidot ja neuvottelukyky kuuluvat tutkijoiden arkeen.

Osa vastaajista suhtautui kuitenkin vuorovaikutusosaamiseen jokseenkin negatiivisesti ja kyseenalaisti vuorovaikutusosaamisen merkitystä tutkijoiden työssä. Osa tutkijoista koki esimerkiksi, että tutkijoiden sijainti hierarkiassa, raha ja erilaiset ”hyvä veli -verkostot” ovat vuorovaikutusosaamista ja asiallista toimintaa tärkeämpiä tekijöitä, kun ajatellaan esimerkiksi yhteistyön aloittamista ja onnistumista tai tutkijoiden työssä menestymistä ja uralla etenemistä. Myös itse vuorovaikutusosaamisen käsite herätti osassa vastaajista kielteisiä konnotaatioita.

T039: Ei (vuorovaikutus)osaaminen ratkaise, vaan sijainti hierarkiassa. Yleensä vuorovaikutus onnistuu rahalla. [- -.] Ratkaisevaa on hyvä-veli verkosto. Yleensä ihmisuhteet ovat paljon tärkeämpi kuin asiallista toiminta. [- -.] Opin, että vuorovaikutustaito ei voita raakaa väkivaltaa. Tapaus on hyvin ajankohtainen, eikö?

T047: Vuorovaikutusosaaminen on vain sanahirviö, joka ei merkitse minulle mitään.

T115: En oikeastaan tiedä mitä tarkoittaa termi vuorovaikutusosaaminen, kun en ole alan ihminen. Koko sana hiukan yököttää!

Vuorovaikutuksen ja siihen liittyvän osaamisen tärkeyttä työelämässä korostetaan tutkimuskirjallisuudessa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa (ks. koonteja esim. Morreale & Pearson 2008; Spitzberg & Cupach 2002). Tutkimus osoitti, että myös tutkijat itse pitävät vuorovaikutusosaamista yleisesti ottaen ensiarvoisen tärkeänä työssään. Tutkijoiden mukaan työn sujuminen on pitkälti riippuvaista vuorovaikutuksen onnistumisesta ja työn tavoitteet saavutetaan pääasiassa viestimällä toisten kanssa. Vastajat kokivatkin, että tutkijan on oltava työssään myös vuorovaikutuksen ammattilainen. Vaikka vuorovaikutusosaamisen keskeistä asemaa tutkijoiden työssä korostettiin laajasti, osa tutkijoista suhtautui vuorovaikutusosaamisen tärkeyteen ja rooliin työssään jokseenkin negatiivisesti. Vaikka tämänkaltaiset kriittiset kannanotot vuorovaikutusosaamisen roolista tutkijoiden työssä olivat yksittäisiä poikkeuksia, ovat ne sellaisenaan kiinnostavia ja tärkeitä. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia lähemmin, mistä nämä erot johtuvat. Mikä saa toiset tutkijat ajattelemaan, että ”tällä alalla ei pärjää ihmiset jotka ovat esim. itsekkäitä ja ajavat omaa etuaan”, ja toiset puolestaan näkemään, että ”pääsääntöisesti parhaiten näyttävät pärjäävän ne, jotka vähät välittävät vuorovaikutustaidoista ja toisten huomioonottamisesta”?

Tutkijoiden työssä on eroja esimerkiksi eri tutkimussektoreilla ja tieteenaloilla. Onkin muistettava, ettei vuorovaikutus ole välttämättä kaikkien tutkijoiden työssä yhtä keskeisessä roolissa: osalla tieteenaloista on esimerkiksi totuttu tekemään tutkimusta yksin, kun taas osalla aloista tutkimusta tehdään valtaosin ryhmissä (Oksanen, Lehvo & Nuutinen 2003, 52; Tutkijanuratyöryhmän loppuraportti 2006, 10). Varsinaisten tutkimustehtävien lisäksi eri tutkijoiden työnkuvaan voi kuulua myös eri määrä perinteisesti ihmissuhdeammateiksi laskettavien töiden sisältöjä, kuten opettamista, ohjaamista ja johtamista. Yksi mahdollinen selitys vuorovaikutusosaamisen erilaisille arvostuksille löytyykin tutkijoiden ammatin heterogeenisestä luonteesta. Yksilökohtaista variaatiota vuorovaikutusosaamisen arvostukseen voivat mahdollisesti tuoda myös esimerkiksi erilaiset kielteiset kokemukset sekä henkilökohtaiset mieltymykset, sillä kaikki tutkijat eivät välttämättä nauti samalla tavalla yhteistyöstä vaan halunnevat mieluummin toimia työssään yksin. On myös mahdollista, että erot vuorovaikutusosaamisen arvostuksessa johtuvat siitä, mitä tutkijat ylipäänsä pitävät vuorovaikutusosaamisena työssään. Mikäli vuorovaikutusosaamisen käsitteeseen yhdistetään esimerkiksi kielteinen ”manipuloimisen maku”, on ymmärrettävää, ettei vuorovaikutusosaamista välttämättä arvosteta kovinkaan paljon.

Vaikka tutkijat kertoivat itse arvostavansa vuorovaikutusosaamista työssään, koki osa vastaajista, ettei vuorovaikutusosaamiseen panosteta ”akateemi-

nessa maailmassa” riittävästi. Osa vastaajista harmittelikin, ettei viestinnän ja vuorovaikutuksen merkitystä niiden tärkeydestä huolimatta arvosteta ”tutkimusmaailmassa” riittävästi tai että niiden merkitys usein unohtetaan.

T176: Tutkimusmaailmassa unohtetaan ihmisjohtamisen ja viestinnän tärkeys. Sen takia moni asia menee tosi nihkeästi eteenpäin, vaikka tarkoitus olisi ollut alunperin hyvä.

T186: Olen havainnut, että sosiaalisuus on tutkijamaailmassa aliarvostettu osaamisen alue.

T273: Parhaat vuorovaikutusopit sain kyllä työskennellessäni kaupallisella sektorilla. Yrityspuolella panostetaan selkeästi ”akateemista” maailmaa enemmän työntekijöiden vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen.

On mahdollista, ettei vuorovaikutuksen ja vuorovaikutusosaamisen roolia tutkijoiden työssä ymmärretä ja osata ottaa riittävän hyvin huomioon tutkijoiden työtä koskevassa yleisessä keskustelussa. Vuorovaikutusosaamisen alakohtaisen arvostuksen lisääminen edellyttää yleisen ymmärryksen lisäämistä tutkijoiden työn vuorovaikutuksellisesta luonteesta myös esimerkiksi päättäjiä, tohtorikoulutuksen kehittäjiä sekä tutkimustyötä johtavien henkilöiden keskuudessa. Tutkimus osoitti, että tutkijat ovat myös itse halukkaita murtamaan stereotyyppioita tutkijoiden työstä yksinäisenä puurtamisena.

Tuloksia tarkasteltaessa on hyvä muistaa, että vaikka tutkijat kertoivat pääsääntöisesti arvostavansa vuorovaikutusta ja vuorovaikutusosaamista työssään, tämä ei tarkoita, että he kuitenkaan muistaisivat aina vuorovaikutuksen merkityksen ja toimisivat työssään vuorovaikutusta tai vuorovaikutuskumppaneitaan arvostaen. Vuorovaikutuksen ja vuorovaikutusosaamisen laajasta arvostuksesta ei voida myöskään vetää johtopäätöksiä tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen tasosta. Vuorovaikutusosaamisen merkityksen tiedostaminen voi kuitenkin lisätä tutkijoiden motivaatiota kehittää vuorovaikutusosaamistaan ja luoda siten hyvän lähtökohdan osaamisen kehittymiselle ja kehittämiselle.

Vaikka vuorovaikutus on tulosten mukaan tärkeää tutkijoiden työssä, tässä tutkimuksessa ei esitetä, että vuorovaikutus tai sen määrän lisääminen sinänsä olisi yksioikoinen ratkaisu tutkijoiden työn tuloksellisuuden ja laadun tai tutkijoiden työssä oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Vuorovaikutus voi myös tuoda tutkijoiden työhön ylimääräisiä haasteita, heikentää tutkimuksen laatua ja esimerkiksi viedä aikaa ja huomiota olennaiselta. Tutkimusryhmässä ja -yhteistyössä ei myöskään välttämättä synny aina parempaa tulosta kuin yksinään työskenneltäessä. Tutkimusryhmän jäsenet voivat esimerkiksi sortua ryhmäajatteluun (groupthink) eli liian korostuneeseen pyrkimykseen konsensusen säilyttämiseen, jolloin ryhmä ei arvioi kriittisesti vaihtoehtoisia ideoita ja näkökulmia vaan voi tehdä myös huonoja ja epärationaalisia päätöksiä. Lisäksi vahvat yksilöt voivat dominoida ryhmien päätöksenteko- ja ongelmanratkaisuprosesseissa, ja ryhmä voi myös tappaa yksilöllistä luovuutta. Vuorovaikutuksen määrän sijaan vuorovaikutuksen ja ryhmän toiminnan laatu onkin tärkeämpi tekijä ryhmän tuloksen kannalta. (Ks. esim. Hirokawa & Rost 1992; Janis 1994; Turner & Pratkanis 1998; Zimmermann, Sypher & Haas 1996.)

Vastaajat korostivat vuorovaikutuksen merkitystä erilaisten tutkijoiden ja muiden toimijoiden kesken. Tutkimuskirjallisuudessa on kuitenkin tuotu esille, ettei tutkimusryhmän jäsenten erilaisuus ole ryhmän toiminnan kannalta yksiselitteisesti hyvä asia. Ryhmän jäsenten diversiteetti voi lisätä ryhmän tietoja ja taitoja ja edistää poikkeavaa ajattelua, mutta erilaisuus voi aiheuttaa myös konflikteja ja negatiivisia tunnereaktioita, jotka ehkäisevät tehokasta viestintää ja heikentävät vuorovaikutusta. Itsessään erilaisuutta tärkeämpää onkin tutkimusryhmän jäsenten erilaisuuden määrä ja tyyppi. (Levine & Moreland 2004, 166.) Myös tuloksiin kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen sekä informaalien ja henkilökohtaisen vuorovaikutuksen merkityksestä tutkijoiden työssä on syytä suhtautua analyyttisesti, sillä myös näihin vuorovaikutuksen muotoihin voi liittyä yhtäläisiä ongelmia kuin tutkijoiden työtä tai vaikkapa tasa-arvoa edistäviä puolia. Toisaalta juuri se, että vuorovaikutus itsessään voi joko edistää tai ehkäistä tutkijoiden työn tuloksellisuutta sekä tutkijoiden työssä oppimista ja hyvinvointia, tekee vuorovaikutuksesta niin merkittävän osan tutkijoiden työtä ja nostaa vuorovaikutuksen onnistumiseen ja vuorovaikutusosaamiseen vaikuttavat tekijät keskeiseksi tutkijoiden työn tutkimus- ja kehityskohteeksi.

5.3.2 Vuorovaikutusosaamisen ja sen puutteen seuraukset

Tutkimukseen osallistuneet tutkijat pitivät vuorovaikutusosaamista pääsääntöisesti erottamattoman tärkeänä osana työtään. On kuitenkin mahdollista, että tutkimusaineisto heijastelee tutkijoiden henkilökohtaisten merkityksenantojen lisäksi kulttuurisia arvostuksia ja odotuksia. Vuorovaikutusosaamisen merkitystä työelämässä korostetaan tieteellisessä ja yhteiskunnallisessa keskustelussa, ja sitä pidetään usein lähtökohtaisesti arvokkaana ja tavoiteltavana osaamisen alueena. Tutkijat ovatkin voineet painottaa vuorovaikutusosaamisen tärkeyttä kirjoitelmissaan osittain myös sen vuoksi, että he ovat ajatelleet tutkimukseen kuuluvan vastata tällä tavalla. Pelkän vuorovaikutusosaamisen arvostamisen toteamisen sijaan on avartavaa pysähtyä tarkastelemaan, miksi tutkijat kokevat vuorovaikutusosaamisen niin tärkeäksi työssään. Millaisiin asioihin tutkijat kokevat vuorovaikutusosaamisen – tai sen puutteen – olevan yhteydessä? Näitä kysymyksiä tarkastelemalla voidaan syventää ymmärrystä vuorovaikutusosaamisen koetusta tärkeydestä ja roolista tutkijoiden työssä. Seuraavaksi tarkastellaan tutkijoiden kokemuksia siitä, millaisia tavoiteltavana pidettäviä asioita vuorovaikutusosaaminen edistää ja mitä sen puute sen sijaan saa aikaan.

Tutkijoiden kokemusten mukaan vuorovaikutusosaaminen on tärkeää niin tutkijan itsensä, tutkimuksen tekemisen kuin työyhteisön ja -ympäristön kannalta. Lisäksi tutkijat kokivat vuorovaikutusosaamisen vaikuttavan henkilökohtaisiin suhteisiin, yhteistyötahoihin ja verkostoihin sekä maineeseen ja luottamukseen. Nämä tekijät nähtiin jo itsestään tärkeinä, mutta niiden merkitystä korostettiin, koska niiden nähtiin vaikuttavan myös välillisesti moniin keskeisiin asioihin niin tutkijan itsensä, tutkimuksen kuin työyhteisön ja -ympäristön kannalta. Tutkijoiden kokemukset vuorovaikutusosaamisen ja sen puutteen seurauksista työssään on koottu kuvioon 3.

Tutkijoiden mukaan vuorovaikutusosaaminen on yhteydessä...	
<i>Tutkijan kannalta</i>	<p>Tutkijoiden työssä menestyminen ja urakehitys</p> <ul style="list-style-type: none"> - julkaisut - rahoitus ja muut resurssit - työpaikat ja työtarjoukset - tutkijana kehittyminen <p>Tutkijoiden yhteisöön kiinnittyminen</p>
<i>Tutkimuksen kannalta</i>	<p>Tutkimuksen näkyvyys</p> <p>Tutkimuksen tieteellinen ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus</p> <p>Tutkimustiedon hyödyntäminen ja soveltaminen käytäntöön</p> <p>Tutkimuksen tuloksellisuus, laatu ja luotettavuus</p> <p>Tutkimusaineistot</p>
<i>Työyhteisön ja -ympäristön kannalta</i>	<p>Ryhmä- ja yhteistyön sujuvuus ja toimivuus</p> <p>Resurssien säästäminen</p> <p>Työilmapiiri, konfliktit ja hyvinvointi työyhteisössä</p>
<i>Välittävät tekijät</i>	<p>Henkilökohtaiset suhteet, yhteistyötahot ja verkostot</p> <p>Maine</p> <p>Luottamus</p>

KUVIO 3 Vuorovaikutusosaamisen koetut hyödyt tutkijoiden työssä

Vuorovaikutusosaamisen seuraukset tutkijan kannalta

Vuorovaikutusosaaminen koettiin tutkijoiden työssä tärkeäksi *tutkijoiden työssä menestymisen ja urakehityksen* kannalta ja "sosiaalisesta taitavuudesta" nähtiin olevan "tutkijalle hyötyä". Tutkijoiden mukaan vuorovaikutusosaaminen edistää tutkijoiden työstä suoriutumista sekä tutkijan työn "menestyksestä hoitamista". Tutkijat kokivat myös, että "hyvällä vuorovaikutusosaamisella on suuri vaikutus uralla etenemiseen" sekä tutkijoiden muodolliseen ja epämuodolliseen asemaan tutkijayhteisöissä. Erään vastaajan mukaan vuorovaikutusosaamisessa onkin lopulta kysymys siitä, "aukeaako seuraava askel ja millaisena – mahdollisuuksien luomisesta ja realisoimisesta yhdessä". Vuorovaikutusosaamisen puutteen ajateltiin sen sijaan aiheuttavan tutkijoille "tappioita työssään" esimerkiksi vaikuttamalla tutkijoiden uskottavuuteen ja kykyyn "tulkita ihmisiä ja tilanteita omaksi edukseen". Vuorovaikutusosaamisen ja aktiivisuuden puutteen kuvattiin voivan myös johtaa siihen, että "omaa asiantuntemusta eivät ulkopuoliset osaakaan tarvittaessa kysyä". Seuraavat aineistoesimerkit havainnollistavat tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisen myönteisistä vaikutuksista tutkijoiden työssä menestymiseen ja urakehitykseen:

T013: Tutkijat, joilla on vaikeuksia toimia yhteistyössä missä tahansa, kärsivät varmasti tappioita työssään pelkästään siksi, ettei heitä oteta tosissaan, etteivät he ole uskottavia, tai etteivät he osaa tulkita ihmisiä ja tilanteita omaksi edukseen.

T131: Tutkijan työ on todella suurelta osin vuorovaikutusta. Varmaan nykypäivänä menestys tutkijana osaltaan perustuu siihen, miten hyvin selviää erilaisista vuorovaikutustilanteista ja miten hyvin sinut hyväksytään yhteistyökumppaniksi. Aika usein olen törmännyt siihen, että kun kaavaillaan mahdollisia yhteistyökumppaneita johonkin projektiin, muut kollegat saattavat arvioida potentiaalisia yhteistyökumppaneita vaikkapa "vaikea persoona", "ei ole yhteistyökykyinen", "en ole ollenkaan samalla aaltopituudella", "en saa itseäni ymmärretyksi hänen kanssaan" jne. Nämä kandidaatit yleensä tiputetaan pois mahdollisista yhteistyökumppaneista saman tien.

T238: Tällaisessa työympäristössä toisten "lukeminen" ja tietynlainen sosiaalinen lahjakkuus on tärkeää, jotta pärjää erilaisten ihmisten kanssa ja asiat saadaan rullamaan. [- -.] Sosiaalisten tilanteiden taju on tärkeä osa tutkijan työn menestyksestä hoitamista.

Vuorovaikutusosaamisesta ajateltiin voivan olla hyötyä niin *julkaisujen, rahoituksen ja muiden resurssien, työpaikkojen ja työtarjouksien* kuin *tutkijana kehittymisen* kannalta. Tutkijat toivat ensinnäkin esille, että vuorovaikutusosaaminen "voi vaikuttaa ihmisten julkaisemiseen". Tällä ei viitattu pelkästään tutkijoiden kirjoitustaitoon tai kirjoittajakumppanien löytämisessä ja yhteisjulkaisujen tekemisessä tarvittavaan vuorovaikutusosaamiseen, vaan vuorovaikutusosaaminen nähtiin ylipäänsä tärkeäksi, "jotta saisi tutkimustuloksensa julkaistuksi", sillä vuorovaikutusosaamisen ja sen avulla luotujen suhteiden ja maineen ajateltiin ohjaavan "myös pitkälle sitä milloin tutkimus hyväksytään julkaistavaksi". Vuorovaikutusosaamisen nähtiin olevan yhteydessä myös tutkimusrahoitukseen ja muihin tutkijoiden käytössä oleviin resursseihin, kuten tutkimusvälineistöön sekä tutkimuslupiin, ja vaikuttavan myönteisesti esimerkiksi "uusien hankkeiden käynnistämisen edellytyksiin omassa organisaatiossa". Vuorovaikutusosaamisen ja sen avulla luotujen suhteiden nähtiin osaltaan vaikuttavan myös siihen, "kenelle myönnetään kilpailtu rahoitus". Lisäksi vuorovaikutusosaamisen nähtiin edistävän sitä, että tutkijat pysyvät informoituna erilaisista rahoitusmahdollisuuksista ja että heitä pyydetään mukaan tutkimushankkeisiin. Vuorovaikutusosaamisen hyötyä tutkijoiden "voimavarojen turvaamisessa" ja rahoituksen ja muiden resurssien saamisessa kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

T080: Oikein hyvällä ja toimivalla vastavuoroisella yhteistyöllä olen päässyt asemaan, missä yhteistyö on erittäin laajaa, tuloksellista ja monipuolista. [- -.] Vastavuoroisuuden puute pikku hiljaa näivettää yhteistyön - ihan kuin ihmissuhteissakin. Tällä kansainvälisellä vuorovaikutuksella on ollut todella merkittävä vaikutus tutkimusresursseihini ja tuloksellisuuteeni, ja uskoisin nyt tajuavani, kuinka tärkeää tämä ominaisuus on.

T090: Omien tutkimustulosten hyötyjen kertominen on myös osattava, sillä se auttaa jatkorahoituksen saamisessa.

T158: Voimavarojen turvaaminen edellyttää paljon neuvotteluja, taustaselvityksiä sekä vuorovaikutustaitoja, joiden avulla pysyy informoituna esimerkiksi rahoitusmahdollisuuksista ja tulee kutsutuksi relevantteihin hankkeisiin.

Tutkijoiden kokemuksen mukaan vuorovaikutusosaaminen ja sen avulla luodut suhteet ja maine voivat olla yhteydessä tutkijoiden töiden saamiseen sekä yksittäisiin työtarjouksiin vaikuttamalla esimerkiksi siihen, ”ketä suositellaan tieteellisen artikkelin arvioijaksi” ja ”kuka pyydetään kongressiin puhumaan asiasta”. Tulosten perusteella vuorovaikutusosaaminen ja motivaatio olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa voi myös edistää tutkijoiden työssä kehittymistä sekä ”kartuttaa uutta osaamisen pääomaa”. Vuorovaikutusosaamisen ja ”kiinnostuksen työtovereiden tekemisiin” nähtiin voivan edistää tutkijoiden kehittymistä muun muassa auttamalla tutkijoita hahmottamaan työyhteisönsä osaamista ja oman osaamisensa rajoja ja hakemaan apua oikeilta henkilöiltä sekä lisäämällä tutkijoiden ymmärrystä siitä, kenellä voisi olla heidän tarvitsemaansa tietoa ja osaamista. Vuorovaikutusosaamisen yhteyksiä tutkijoiden työllistymiseen sekä tutkijana kehittymiseen kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

T007: Vaikka se välillä tahtoo unohtua, henkilökohtaisten suhteiden muodostaminen saman alan tutkijoihin on erittäin tärkeää [- -]. Ilman noita kontakteja syntyy vaikeuksia -- on hämmästyttävää ja pelottavaa huomata, miten tärkeää henkilökohtaisilla kontakteilla luotu 'good will' voi vaikuttaa ihmisten julkaisemiseen ja työn saantiin!

T096: Tämänkaltaisessa työssä on mielestäni juuri oleellisen tärkeää se, että oma vuorovaikutusosaaminen kartuttaa uutta osaamisen pääomaa. Sitä ei aina itsekään huomaa, että sitä on ja kuinka tärkeää se on.

Tulosten mukaan vuorovaikutusosaaminen voi olla yhteydessä *tutkijoiden yhteisöön kiinnittymiseen*. Yhteisöön kiinnittymisellä (community integration) tarkoitetaan prosessia, jonka kautta yksilöt muodostavat ja ylläpitävät yhteisöjä ja liittyvät niihin (Friedland 2008). Tutkijoiden yhteisöön kiinnittymisellä tarkoitetaan siis tutkijoiden osallisuutta ja kuulumista esimerkiksi omaan työyhteisöön tai laajemminkin tutkijoiden muodostamiin tiedeyhteisöihin tai muihin alan toimijoiden yhteisöihin. Tutkijoiden mukaan vuorovaikutusosaaminen voi auttaa tuomaan itseään ja tutkimustaan esille positiivisessa valossa, löytämään yhteistyökumppaneita, luomaan ja ylläpitämään yhteistyösuhteita, verkostoitumaan ja muodostamaan myös läheisiä vuorovaikutussuhteita toisiin tutkijoihin ja muihin alan toimijoihin ja lisätä siten mahdollisuuksia kiinnittyä erilaisiin yhteisöihin. Tulosten mukaan vuorovaikutusosaaminen voi auttaa myös saamaan tutkimusrahoitusta sekä työllistymään ja lisätä siten tutkijoiden mahdollisuuksia kiinnittyä tiedeyhteisöön ainakin muodollisesti. Konkreettisenä ääri-esimerkkinä vuorovaikutusosaamisen puutteen kerrottiin sen sijaan voineen johtaa jopa niin vaikeisiin konflikteihin työyhteisön muiden jäsenten kanssa, että tutkija ”joutui lähtemään työyhteisöstämme (sai potkut)”. Vuorovaikutusosaamisen nähtiin edistävän yhteisöön kiinnittymistä myös lisäämällä tutkijoiden rohkeutta ja motivaatiota aloittaa vuorovaikutus ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen puute voikin eristää tutkijoita ja saada heidät tuntemaan olonsa ulkopuolisiksi. Lisäksi tutkimus osoitti, että vuorovaikutusosaaminen voi olla yhteydessä tutkijoiden maineeseen ja luottamukseen ja vaikuttaa siten heidän vuorovaikutussuhteisiinsa ja yhteisöön kiinnittymisen prosessiinsa.

Vuorovaikutusosaamisen seuraukset tutkimuksen kannalta

Tutkijoiden mukaan vuorovaikutusosaaminen on yhteydessä *tutkimuksen näkyvyyteen*. Tutkijat kokivat, että vuorovaikutusosaaminen ja esimerkiksi taito kohdata tiedotusvälineiden edustajia sekä esitellä ja markkinoida omaa tutkimusta lisää tutkijoiden mahdollisuuksia tuoda tutkimustaan esille haluamallaan tavalla ja auttaa tutkijoita saamaan tutkimukselleen positiivista julkisuutta. Vuorovaikutusosaamisen avulla koettiin saadun ”valtavasti näkyvyyttä tutkimukselle” niin päätöksentekijöiden, tutkijayhteisön kuin alan ammattilaisten parissa, ja tutkijat korostivatkin, että ilman vuorovaikutusosaamista ja onnistunutta tiedottamista tutkimuksen on hankala päästä julkisuuteen – ainakaan positiivisessa ja toivotussa mielessä. Vuorovaikutusosaamisen rooli nähtiin tärkeäksi etenkin tutkimuksen kansainvälisen näkyvyyden edistämiseksi. Vuorovaikutusosaamisen yhteyksiä tutkimuksen näkyvyyteen kuvattiin seuraavasti:

T013: Kun tutkija kokee jonkin aiheen itselleen tärkeäksi, on osattava myös tuoda sitä positiivisesti esille aina ja kaikkialla.

T157: Hyvää vuorovaikutusosaamista tarvitaan myös näkyvyyden saamiselle omalle tutkimukselle sekä verkostoitumiseen.

T158: Vuorovaikutustaitoja tarvitaan myös oman tutkijaryhmän ulkopuolella omassa yksikössä. Koen ryhmän vetäjänä olevani vastuussa siitä, että työmme tulee oikealla tavalla näkyviin niin työyhteisössä kuin sen ulkopuolellakin.

Tutkimuksen saaman näkyvyyden ja julkisuuden ohella vuorovaikutusosaamisen koettiin edistävän *tutkimuksen tieteellistä ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta*. Ilman vuorovaikutusosaamista, kuten taitoa levittää tutkimustuloksia ja selittää niitä myös muille ymmärrettävästi, loistavillakaan tuloksilla ei nähty olevan merkitystä. Tutkijat kokivat, että vuorovaikutusosaaminen voi auttaa tutkijoita tuomaan itseään, tutkimusryhmäänsä sekä tutkimustuloksiaan muiden tietoisuuteen ja antaa siten heidän työlleen tieteellistä ja yhteiskunnallista painoarvoa. Tutkijat korostivat, ettei tutkimusta kannata ylipäänsä tehdä, ellei kukaan saa siitä ikinä mitään tietoa, koska tällöin tutkimus ei vaikuta tieteen kehittymiseen eikä asioiden kulkuun ja yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Vastaajat kuvasivat vuorovaikutusosaamisen yhteyksiä tutkimuksen tieteelliseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen muun muassa seuraavin tavoin:

T049: Loistavillakaan tuloksilla ei ole merkitystä, ellei niitä osaa selittää myös muille ymmärrettävästi. [- -.] Hyvän tutkijan on pakko osata tuoda itsensä, ryhmäläisensä ja ennen kaikkea omat tutkimustuloksensa muiden tietoisuuteen esitelmien, julkaisuiden ja erilaisten esitysten muodossa.

T070: Olen myös oppinut tutkimustulosten jakamisen ja välittämisen taitoa, joka antaa omalle työlle yhteiskunnallista painoarvoa. Jotta tutkimuksella olisi mitään merkitystä, pitää olla rohkeutta tehdä johtopäätöksiä ja kertoa niistä, ja kyetä niitä perusteamaan.

T090: Ei tutkimusta kannata tehdä, jos ei osaa kiteyttää sen tuloksia lyhyesti ja helposti ymmärrettävään muotoon.

T113: Tutkijalle on tärkeää verkottua – ei saisi vain puurtua itseksensä, vaan pitää olla yhteydessä muihin tutkijoihin ja yhteistyötahoihin. Muuten ei synny tulosta – tai jos tulosta syntyykin, kukaan ei saa siitä mitään tietoa, ellet aktiivisesti itse tuo asioita esille.

Vuorovaikutusosaamisen koettiin olevan yhteydessä *tutkimustiedon hyödyntämiseen ja soveltamiseen käytäntöön*. Vuorovaikutusosaamisen katsottiin voivan edistää ”tutkimuksen ja käytännön yhdistämistä” muun muassa lisäämällä ymmärrystä ja yhteistyötä tutkijoiden ja alan käytännön toimijoiden välillä ja tukemalla tätä kautta myös tutkimustiedon muuttamista esimerkiksi ”käytännön työelämää palvelevaksi osaamiseksi” ja lisäämällä esimerkiksi ”tutkimustulosten käyttöarvoa työelämän arjen paremmassa käsitteellistämisessä ja arkeen vaikuttamisessa”. Tutkijat kokivat, että vuorovaikutusosaaminen voi auttaa tutkimuksen tunnetuksi ja ymmärretyksi tekemisessä, edistää tutkimustiedon käyttöön-otossa ja muutokseen sitouttamisessa ja helpottaa esimerkiksi uusien, tutkimustietoon perustuvien työmenetelmien jalkauttamista alan käytännön toimijoiden keskuuteen. Vuorovaikutusosaamisen roolia tutkimustiedon hyödyntämisessä ja soveltamisessa käytäntöön kuvattiin aineistossa esimerkiksi seuraavasti:

T051: Akateemiset ihmiset tarvitsevat lisää ”tiedotusoppia”, muuten evidence base-tieto ei muutu käytännön työelämää palvelevaksi osaamiseksi.

T275: Pyrkimyksenä on siirtää tutkimustietoa entistä suuremmin [tietyn alan ammattilaisten] käyttöön ja tämä vaatii erityisen sensitiivistä vuorovaikutusta, jotta uusien työmenetelmien käyttöönotto onnistuu. [- -.] Tutkijan täytyy omata joustavuutta ja silmää nähdä millaisilla toimenpiteillä kussakin tilanteessa ja kehitysvaiheessa voidaan edetä ja pystyä sitouttamaan muutokseen eri toimijatahot kuten esimiehet ja varsinaiset työntekijät. Tämä tutkimustiedon implementointiin liittyvä vuorovaikutusosaaminen on mielestäni hyvin keskeisessä roolissa kun [tietyn alan käytännön toimintaa] halutaan kehittää ja panostaa nimenomaan tutkimustiedon käyttöönottoon käytännön työssä. [- -.] Tulevaisuudessa on entistä enemmän pystyttävä kommunikoimaan tuloksia käytännön tasolle, jolloin tutkimustietoa voidaan hyödyntää esim. [tietyn alan käytännön työtä] koskevassa päätöksenteossa.

T284: Tutkimuksen jalkauttaminen on oleellista, koska tutkimuksen ja käytännön yhdistäminen on mielestäni erittäin tärkeää. Ja se ei onnistu ilman aitoa ja toimivaa vuorovaikutusta.

Tulosten mukaan vuorovaikutusosaaminen voi edistää *tutkimuksen tuloksellisuutta* ja olla yhteydessä *tutkimuksen laatuun ja luotettavuuteen*. Vuorovaikutusosaamisen nähtiin ”heijastuvan koko tutkimuksen etenemiseen”, ”olevan avainasemassa työn onnistumiseksi” ja vaikuttavan siihen, millaista tutkimusta ja tulosta saadaan aikaiseksi. Muun muassa ”tutkimusprojektien onnistuminen”, ”uusien asioiden ideoiminen, luova ajattelu ja innostuminen”, ”tutkimukseen sitoutuminen” ja ”tutkijoiden motivaatio” nähtiin asioina, joihin vuorovaikutusosaaminen vaikuttaa myönteisesti. Vuorovaikutusosaamisen ja toimivan yhteistyön nähtiin ”tuovan hyvän tuloksen” ja voivan osaltaan johtaa ”korkealuokkaiseen ja muidenkin arvostamaan tutkimukseen”. ”Huonon kommunikation” nähtiin sen sijaan tarkoittavan hyvin usein ”huonoa tulosta” ja aiheuttavan sen, että ”tutkimustyö kärsii todella pahasti”. Lisäksi vuorovaikutusosaamisen puutteen kuvattiin voivan vaikuttaa tutkimuksen tasoon ehkäisemällä

hyvien ideoiden esille tuomista ja huomaamista. Vuorovaikutusosaamisen puutteen koettiin voivan heikentää tutkimuksen laatua ja luotettavuutta myös johtamalla väärinymmärryksiin, kun ”viesti ei mene perille tarkoitetussa muodossa”. Vuorovaikutusosaaminen ja selkeä viestintä koettiin tärkeäksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta esimerkiksi sen vuoksi, että ”työohjeet tulevat varmistettua ja ymmärrettyä” ja ”tutkimus tulee tehtyä oikein ja luotettavasti”. Seuraavat aineistoesimerkit havainnollistavat vuorovaikutusosaamisen koettuja yhteyksistä tutkimuksen tuloksellisuuteen, laatuun ja luotettavuuteen:

T013: Olen ollut useissa neuvotteluissa, joissa tilanne ei etene mihinkään ja hyvänkin alun jälkeen asia pysähtyy epäolennaisuuksiin tai neuvottelukumppanin kannalta negatiivisiin asioihin. On ikävää, jos hyvät ideat tyssäävät huonojen sosiaalisten taitojen ja tilanteen tulkinnan heikkouksiin.

T132: Uusien asioiden ideoiminen, luova ajattelu ja innostuminen seisovat ja kaatuvat vuorovaikutuksen myötä.

T148: Väitöskirjatyöni ohjaaja luotti alustensa kykyihin, ja antoi heille vapauden käyttää luovuuttaan ja osaamistaan. Jopa rohkaisten niiden käyttöön. Oma tutkimusryhmää perustaessani huomasin tämän toimintatavan edut niin vanhanaikaiseen käskytykseen kuin myös muodikkaisiin ”konsulttijohtamisiin” nähden. Oli erityisen ilahtunut kun entinen ohjaajani TV:ssä painotti tätä todeten ettei hänellä ole mitään ylittämätöntä älykkyyttä, mutta jos tutkimusryhmänsä saa toimimaan oikein, sen yhteinen osaaminen johtaa korkealuokkaiseen ja muidenkin arvostamaan tutkimukseen.

Tutkijoiden mukaan vuorovaikutusosaaminen voi vaikuttaa *tutkimusaineistoihin* ja auttaa laadukkaiden tutkimusaineistojen keräämisessä sekä jo muiden keräämien tutkimusaineistojen itselle saamisessa. Vuorovaikutusosaamisen koettiin voivan vaikuttaa tutkimusaineistojen laatuun etenkin tutkittaessa ihmisiä ja kerättäessä aineistoja menetelmillä, joissa tutkija on tutkittaviensa kanssa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutusosaamisen koettiin voivan edistää esimerkiksi luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin luomista haastattelutilanteessa, jolloin tutkija saa ”monipuolisen ja rikkaan haastatteluaineiston”. Tutkijoiden mukaan vuorovaikutusosaaminen voi auttaa myös uniikkien tutkimusaineistojen ja näytesarjojen keräämistä mahdollistamalla tutkijoille pääsyn erilaisiin paikkoihin ja esimerkiksi aineistonkeruumatkalle sellaisten ammatinharjoittajien kanssa, joiden mukaan on yleensä vaikea päästä. Lisäksi vuorovaikutusosaamisen kuvattiin voivan auttaa motivoimaan ja sitouttamaan yhteistyökumppaneita ja tutkittavia tahoja toisinaan paljonkin aikaa vieviin ja resursseja vaativiin tutkimuksiin. Seuraavissa aineistoesimerkeissä havainnollistuu, miten vuorovaikutusosaaminen voi vaikuttaa kerättävien tutkimusaineistojen laatuun, monipuolisuuteen ja rikkauteen ja edistää ainutlaatuisten tutkimusaineistojen keräämistä:

T073: Tutkijana on tärkeää saavuttaa luottamus tutkittavien ja tutkijan välillä. Joidenkin aiheiden kohdalla sensitiivisyys on tärkeämpää kuin toisten. Mieleenpainuvimpia kokemuksia ovat olleet mm. [haastava kohderyhmä] haastattelut. Miten keskustella vaikeasta aiheesta, miten olla riittävän lähellä haastateltavaa mutta riittävän kaukana ja kuitenkin läsnä koko ajan. [- -.] Onnistuessaan huomaa saaneensa monipuolisen ja rikkaan haastatteluaineiston, mikä tietysti palkitsee.

T157: Olen oppinut että hyvällä vuorovaikutusosaamisella on suuri vaikutus uralla etenemiseen. Erityisen hyvin on jäänyt mieleen vuorovaikutus oman kohderyhmäni eli [tietyn alan ammatinharjoittajien] kanssa. [Heillä] on syystäkin välillä hyvinkin kielteiset asenteet tutkimusta kohtaan ja erityisesti päätöksentekoa kohtaan. Itse onnistuin kuitenkin "voittamaan puolelleni" erään [tietyn alan ammatinharjoittajien] edustajat omasta mielestäni hyvin rehellisellä ja heitä ja heidän työtään kunnioittavalla asenteella, sekä erityisesti osoittamalla suurta kiinnostusta heidän ammattiaan kohtaan. Tämän ansiosta pystyin keräämään ja pystyn edelleen keräämään todella uniikkeja näytesarjoja joiden keräämiseksi tarvitaan todella tiivistä yhteistyötä [heidän] kanssa. Kukaan muu ei ole sitten -90 luvun alun jälkeen jos silloinkaan pystynyt keräämään vastaavanlaisia näytteitä. Loppujen lopuksi sain kutsun ja lähdinkin heidän kanssaan [alan käytännön työhön] todella rankkoihin ja vaativiin olosuhteisiin. Yhteistyöni tämän kohderyhmän kanssa sekä osallistumiseni tälle [reissulle] ovat tuoneet valtavasti näkyvyyttä tutkimukselleni niin päätöksentekijöiden, tutkimusyhteisön kuin [kyseisen alan ammatinharjoittajien] parissa.

Vuorovaikutusosaamisen seuraukset työyhteisön ja -ympäristön kannalta

Tutkijat korostivat vuorovaikutusosaamisen edistävän *ryhmä- ja yhteistyön sujuvuutta ja toimivuutta* ja lisäävän siten myös työskentelyn tehokkuutta ja mielekkyyttä. Tätä kautta vuorovaikutusosaamisen koettiin olevan yhteydessä koko työyhteisön toimintaan ja esimerkiksi siihen, miten hyvin tutkijat saavuttavat tavoitteita ja viihtyvät työssään. Tutkijoiden mukaan vuorovaikutusosaaminen "edesauttaa töiden ja asioiden sujumista" ja auttaa ihmisiä tulemaan toimeen keskenään, jolloin "pärvää erilaisten ihmisten kanssa", "hommat luistaa", "asiat saadaan rullaamaan" ja "asiat sujuvat" ja "hoituvat helposti". Vuorovaikutusosaamisen puutteen kuvattiin sen sijaan voivan johtaa monenlaisiin ongelmiin vuorovaikutustilanteissa ja aiheuttavan sen, että "hommat tökkii" ja "hommat ryhmässä eivät edisty". Tutkijat kuvasivat vuorovaikutusosaamisen merkitystä ryhmä- ja yhteistyön sujuvuuden ja toimivuuden kannalta seuraavasti:

T090: Erityisen tärkeää olivat vuorovaikutustaidot omien ohjaajien kanssa, jotta työskentely eteni; osasin kysyä oikeita asioita ja osasin pyytää apua ongelmatilanteissa.

T182: Eniten on tutkimusryhmässä työskentelyä, jolloin "viestin" välittäminen oikeassa muodossa on erittäin tärkeää, samoin "viestin" vastaanottaminen. Kun tämä/nämä sujuu niin hommat luistaa...

T297: Viestintätaitoja, selväsanaisuutta, ymmärrettävyyttä ym. Ymmärretyksi tuleminen on tärkeää jokapäiväisen toiminnan sujuvuuden ja tehokkuuden kannalta. Kaikki sekaannukset hidastavat ja aiheuttavat lisää sekaannusta.

Tulosten mukaan vuorovaikutusosaaminen voi olla monella tavalla yhteydessä *resurssien säästämiseen*. Vuorovaikutusosaamisen koettiin edistävän ensinnäkin tehokasta ajankäyttöä ja vuorovaikutusosaamisen puutteen vievän rajallisia aikaresursseja, mikäli esimerkiksi kokouksissa ei pysytä asiassa, kuunnella toisia tai mikäli kokouksia ei johdeta tehokkaasti. Menetetyn työajan lisäksi vuorovaikutusosaamisen puute ja esimerkiksi kokousviestinnän tehottomuus voi tuottaa taloudellisia kustannuksia aiheuttamalla turhautumista ja vaikuttamalla henkilöstön työssä jaksamiseen, työmotivaatioon sekä päätöksiin sitoutumiseen. Vuorovaikutusosaamisen puutteen kuvattiinkin aiheuttavan sekaannuksia, hidastavan työskentelyä ja vievän suotta energiaa ja tutkijoiden voimavaroja.

Tutkijat kokivat, että vuorovaikutusosaaminen on tärkeää työvoiman organisoinnissa ja työtehtävien jakamisessa, ja vuorovaikutusosaamisen merkitystä korostettiin esimerkiksi neuvoteltaessa ja sovittaessa työnjaosta sekä erilaisien yhteisten tutkimuslaitteiden ja -välineiden käytöstä. Tulosten mukaan vuorovaikutusosaaminen voi tehostaa työn tekemistä myös vaikuttamalla tiedon kulkuun työyhteisössä, jolloin voidaan välttää turhia epäonnistumisia, samojen virheiden toistamista ja ”pyörän keksimistä uudestaan ja uudestaan”. Tutkijoiden mukaan vuorovaikutusosaamisen puute voi esimerkiksi ”johtaa siihen, että tehdään päällekkäistä työtä edes tajuamatta sitä, tai että ei osata yhdistää voimavaroja kun ei edes ymmärretä mitä kukin osapuoli tekee”. Vuorovaikutusosaamisen puutteen koettiin voivan tulla ”tavallaan myös aika kalliiksi” silloin, jos työn tavoitteet ja työohjeet jäävät epäselviksi tai tulevat väärinymmärretyiksi. Epäselvän viestinnän ja työohjeiden kuvattiin vieneen resursseja esimerkiksi pilaamalla harvinaisten tutkimusaineistojen käsittelyn, johtamalla kokeen epäonnistumiseen tai esimerkiksi tutkimuslaitteen rikkoontumiseen. Vuorovaikutusosaamisen yhteyksiä resurssien säästämiseen kuvattiin seuraavin tavoin:

T074: Omalla alallani, jossa tutkimus pitkälti perustuu laboratoriossa tehtävään tutkimukseen, on erityisen tärkeää toisten tutkimusyhteisön jäsenten huomioiminen. Tutkimus perustuu pitkälti yhteisten laitteiden ja välineiden käyttöön, joten välineistön kunnossapito ja siisteys vaikuttaa koko tutkimusryhmän toimintaan. Toisinaan työyhteisössä saattaa olla henkilö, joka ei huomioi toisia. Tällöin työyhteisön jäseniltä kuluu energiaa hukkaan, kun esim. laitteiden varauksista ei pidetä kiinni, tai laitteet eivät ole käyttövalmiina silloin kuin niiden tulisi olla. Laitteiden käytöstä ym. joutuukin usein neuvottelemaan toisten tutkijoiden kanssa, jotta kaikki pystyvät suorittamaan kokeensa mahdollisimman tehokkaasti.

T296: Ei ole harvinaista että olen itse pähkäillyt ongelman kanssa jonka joku muu omassa talossa on joskus ratkaissut eli oleellisen tärkeää on siirtää opittua informaatiota tehokkaasti organisaation sisällä. [- -] Tämä oli mielestäni erinomainen esimerkki [- -] tilanteesta ts. tutkimustyöhön saa huomattavasti lisää tehoa kun välttää pyörän keksimisen uudestaan ja uudestaan. Periaatteessa saman tiedon voi saada kahlaamalla artikkeleita mutta oman kokemukseni perusteella tämä on työläämpi vaihtoehto ja artikkeleitakin on valitettavasti niin monen tasoisia...

Vuorovaikutusosaamisen kuvattiin vaikuttavan *työilmapiiriin, konflikteihin ja hyvinvointiin työyhteisössä*. Tulosten mukaan vuorovaikutusosaaminen voi parantaa työskentelyilmapiiriä esimerkiksi auttamalla luomaan ”avoimen ja keskusteleavan, perushengeltään myönteisen ja turvallisen työilmapiirin, jossa on sijaa asialliselle ja rakentavalle kritiikille” sekä kohentamalla ”ryhmän henkeä” ja auttamalla ”yhteishenkeä pysymään hyvänä”. Tutkijat kokivat, että ”hyvä henki” työntekijöiden keskuudessa vie merkittäväällä tavalla tutkimusta eteenpäin, ja vuorovaikutusosaamisen yhteyksiä työilmapiiriin pidettiin tärkeänä niin työn tuottavuuden kuin työtyytyväisyyden kannalta – ”että ihmiset viihtyvät ja jaksavat tehdä pitkää päivää”. Vuorovaikutusosaamisen puutteen kuvattiin sen sijaan voivan ”tuottaa erittäin huonoja tuloksia ja tulehtuneen ilmapiirin” ja näkyvän ”hyvin tulehtuneina työyhteisöinä”. Tutkijoiden mukaan ”yksikin ei-yhteistyökykyinen jäsen voi rikkoa ryhmän hengen” ja ilman vuorovaikutusosaamista ”kärsivät sekä tutkimus että ihmiset”.

Vuorovaikutusosaamisen koettiin voivan vähentää konflikteja tai ainakin auttavan niiden hallinnassa. Vuorovaikutusosaamisen puutteen kuvattiin sen sijaan tekevän vuorovaikutuksesta hankalaa, "aiheuttavan vuorovaikutusongelmia" ja "johtavan yhteentörmäyksiin". Vuorovaikutusosaamisen nähtiin heijastuvan monella tapaa myös tutkijoiden ja työyhteisöjen hyvinvointiin. Vastaajien mukaan vuorovaikutusosaamisen puute voi esimerkiksi saada tutkijan tuntemaan olonsa "kiusaantuneeksi" tai "jännittämään aivan tolkkuttomasti", "luoda paineita" sekä "aiheuttaa työssä jatkuvaa stressiä" ja heikentää siten tutkijoiden työhyvinvointia. Vuorovaikutusosaamisen kuvattiin sen sijaan edistävän työntekijöiden ja työyhteisöjen hyvinvointia muun muassa tekemällä vuorovaikutuksesta vähemmän kuormittavaa, lisäämällä henkilöstön työssä jaksamista ja työnsä mielekkääksi kokemista sekä tukemalla sosiaalisen tuen antamisen prosesseja. Seuraavat esimerkit havainnollistavat vuorovaikutusosaamisen ja sen puutteen seurauksia työilmapiirin, konfliktien ja työhyvinvoinnin kannalta:

T013: Olen ollut alaisena sellaisella esimiehellä, joka käytti asemaansa väärin hyvin monella tapaa. Hän pelasi kummallisia manipulointipelejä, joiden ainoana päämääränä täytyi olla oman egon hiveleminen, itsetunnon pönkittäminen ja valta-asemasta kynsin-hampain kiinni pitäminen. Turhaa kai sanoakaan, että työ hänen alaisuudessaan oli kamalaa. Lukuisat pyyntöni osallistua työhön, jossa tiesin tarvittavan apua ja jossa olisin voinut olla avuksi, evättiin turhina. Kuitenkin asioista valitettiin jatkuvasti ja esimies itsekin valitti ylityöllistyneisyyttään. Ilmeisesti ko. tehtävä olisi antanut minulle liikaa osaamista ja valtaa, josta esimies ei ollut missään nimessä valmis luopumaan. Työnteko oli yhtä pelleilyä kaiken mahdollisen turhuuden kanssa, eikä varsinaiselle työlle annettu juuri arvoa. Ei ihme, että minä ja moni muukin päätti lähteä.

T164: Näistä itselleni merkittävänä pidän erityisesti tutkimusryhmässä työskentelemistä sekä tutkimuksen ohjaamista, koska niissä tarvittavat vuorovaikutusosaamiset heijastuvat [- -] työntekijöiden motivoitumiseen ja yleiseen hyvään työilmapiiriin.

T273: On kai huomattu että työ on tuottavampaa kun työntekijöiden vuorovaikutustaidot ovat paremmat. Tämä varmaankin tulee osaltaan myös paremman työilmapiirin kautta.

Henkilökohtaiset suhteet, yhteistyötahot ja verkostot tutkijoiden työssä

Tulosten mukaan vuorovaikutusosaaminen auttaa henkilökohtaisten suhteiden muodostamisessa ja kehittämisessä, yhteistyötahojen löytämisessä ja yhteistyösuhteiden ylläpitämisessä sekä verkostojen luomisessa. Hyvät ja läheiset vuorovaikutussuhteet muihin tutkijoihin ja alan toimijoihin nähtiin tärkeänä resurssina, jolla voi olla vaikutusta muun muassa tutkijoiden työssä menestymiseen ja uralla etenemiseen, tutkimustyön tuloksellisuuteen ja sujuvuuteen sekä työilmapiiriin ja tutkijoiden hyvinvointiin. Tutkijoiden mukaan henkilökohtaiset suhteet, "kollegoihin tutustuminen" sekä "hyvät välit eri tahojen kanssa" voivat edistää esimerkiksi tutkimusrahoituksen ja muiden resurssien saamista, julkaisujen läpimenemistä sekä tutkijoiden työllistymistä. Samaan aikaan kun henkilökohtaisten suhteiden merkitys tutkijoiden työssä tiedostettiin, "hyvä veli-verkostojen" roolia kuitenkin myös paheksuttiin ja henkilökohtaisten kontaktien merkitystä tutkijoiden työssä pidettiin jopa "pelottavana".

Vuorovaikutusosaamisen nähtiin olevan monin tavoin yhteydessä tutkijoiden yhteistyökuvioihin ja vaikuttavan esimerkiksi "aiempiin ja tuleviin yh-

teistyötahoihin” sekä siihen, ”keitä pyydetään yhteistyökumppaniksi”, ”miten hyvin sinut hyväksytään yhteistyökumppaniksi” ja ”ketkä kandidaatit yleensä tiputetaan pois mahdollisista yhteistyökumppaneista saman tien”. Lisäksi vuorovaikutusosaamisen nähtiin vaikuttavan yhteistyön laatuun ja onnistumiseen, yhteistyösuhteiden jatkuvuuteen sekä tutkijoiden verkostoitumiseen. Tutkijat pitivät henkilökohtaisia suhteita, yhteistyötahoja ja verkostoja työssään jo itsessään tärkeinä, mutta kuvasivat niiden merkityksen korostuvan etenkin niiden välillisten seurauksien vuoksi, joiden ajateltiin koskevan niin tutkijaa itseään, tutkimustyön tuloksellisuutta ja näkyvyyttä kuin tutkimusympäristöjä. Vuorovaikutusosaamisen avulla luotujen henkilökohtaisten suhteiden, yhteistyötahojen ja verkostojen roolia tutkijoiden työssä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

T010: Hyvät välit eri tahojen kanssa voivat joissakin tapauksissa helpottaa rahoituksen saamista. Samoin tutkimuspyyntöjä ja yhteistyöhalukkuutta löytyy.

T025: Rahoitusta Suomessa saa henkilökohtaisilla suhteilla, jotka perustuvat sattumaan, päristäkertoimeen, ja osittain myös todelliseen tai luultuun pätevyyteen. Näitä juttuja voi parannella vuorovaikutustaitojen avulla small talkista aina oman tutkimuksen esiintuomiseen ja esittelyyn. On huomattavasti vähemmän tärkeää osata kirjallista kanssakäymistä kuin luoda kulisseeja reviirihengessä. Ulkomaisen rahan (so. Vaikkapa EU:n tutkimusohjelmat) tienaaminen vaatii monimutkaisten prosessien hallintaa, jossa avainkohtia ovat vaikkapa henkilötason suhteet, (sähköposti)kirjeenvaihdon hallitseminen diplomatioineen, sekä kommunikaatiotaidot mieluummin usealla muulla kielellä kuin suomeksi.

T218: Henkilökohtaisia suhteitani käyttäen sain Akatemian tutkimusjohtajan ”pakotamaan” laitoksen vakinaistamaan virkani ennen sen avoimeksi julistamista.

Tulosten mukaan onnistuminen henkilökohtaisten suhteiden luomisessa, yhteistyössä sekä esimerkiksi julkisissa esiintymistilanteissa voi aloittaa verkostoitumisessa eräänlaisen *positiivisen kierteen* ja vaikuttaa sekä jo luotujen yhteistyösuhteiden jatkumiseen että uusien yhteistyökumppaneiden saamiseen. Yhteistyön epäonnistuminen voi sen sijaan aloittaa verkostoitumisessa eräänlaisen *negatiivisen kierteen*, jolloin yhteistyötä samojen tahojen kanssa aletaan jatkossa välttää. Tätä kuvattiin aineistossa esimerkiksi seuraavasti:

T002: Hyvä vuorovaikutus jonkun ryhmän kanssa yleensä johtaa uusiin vuorovaikutussuhteisiin, esim. onnistunut tiedotusvälineissä oleminen voi tuoda yhteistyökumppaneita.

T028: Yhteistyö ei onnistu jokaisen kanssa, ja sellaisessa tilanteessa tapahtuu niin, että yhteistyötä saman henkilön kanssa tulevaisuudessa välttää mahdollisuuksiensa mukaan.

Maine tutkijoiden työssä

Tutkimuksen perusteella vuorovaikutusosaaminen voi vaikuttaa tutkijan, tutkimuksen, tutkimusorganisaation tai jopa koko tutkimusalan maineeseen. Vastajat kokivat, että vuorovaikutusosaaminen voi auttaa tutkijoita ”luomaan hyvää mainetta” ja että vuorovaikutusosaamisen puute voi sen sijaan vahingoittaa tuota mainetta. Mikäli tutkijalla ei ole vuorovaikutuksessa tarvittavaa osaamista ja hän epäonnistuu toistuvasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, voikin tutki-

ja vastaajien mukaan ”pilata” tai ”menettää maineensa” ja lisäksi ”tehdä merkittävää hallaa omalle tutkimusalalleen” esimerkiksi tiedotusvälineiden ja erilaisten sidosryhmien edustajien silmissä. Huonon maineen koettiin leviävän tutkimuspiireissä nopeasti ja voivan aiheuttaa runsaasti vahinkoa. ”Hankalan ihmisen maineen” koettiin voivan vaikuttaa esimerkiksi siihen, ettei tutkijaa pyydetä mukaan yhteistyöhön tai että hän ”joutuu paljon tarkemman syynin alle vaikkapa virkanimityksiä uusittaessa”. Hyvän maineen kuvattiin sen sijaan voivan auttaa tutkijaa työllistymään ja saamaan yhteistyökumppaneita. Lisäksi maineen kuvattiin voivan vaikuttaa esimerkiksi ohjaajien ja ohjattavien valintaan, arvioija- ja puhujapyyntöihin, julkaisuihin ja rahoituksen saamiseen ja sitä kautta laajemminkin tutkijoiden työssä menestymiseen. Positiivinen maine nähtiin siis arvokkaana resurssina, jota kannattaa tavoitella ja jonka avulla asioita voi saavuttaa helpommin. Vuorovaikutusosaamisen yhteyksiä maineeseen ja maineen merkitystä tutkijoiden työssä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

T010: Hyvä käyttäytyminen on tärkeää, ettei joudu konflikteihin eri ihmisten kanssa. Hankalan ihmisen maine ei ole hyväksi ja se leviää pienessä Suomessa nopeasti.

T159: Itse hahmotan vuorovaikutusosaamista pitkälti sen kautta, miten tutkijat asetuvat ja asettavat toisensa eräänlaiseen arvojärjestykseen/hierarkiaan. Tässä tarkoitetaan hierarkiaa ilman sanaan arkikielessä usein liittyvää arvolatausta – eräänlaisena tutkijan ”maineena” suhteessa muihin tutkijoihin. Tällainen maine varsin pitkälle ratkaisee, keitä pyydetään yhteistyökumppaniksi, keitä yritetään saada omaksi väitöskirjaohjaajaksi tai ohjattavaksi, ketä suositellaan tieteellisen artikkelin arvioijaksi, kuka pyydetään kongressiin puhumaan asiasta, ja myös pitkälle sitä milloin tutkimus hyväksytään julkaistavaksi ja kenelle myönnetään kilpailtu rahoitus. Maineen taustalla on sekä tieteellinen taso että vuorovaikutustaidot, ja monessa tilanteessa vuorovaikutustaitojen osuus on suuri.

T204: Kun suunnitteluvaiheessa [harkitsin] yhden tutkijan mukaan pyytämistä, parikin muuta työkaveria varoittivat minua: oli kuulemma palavereita ja ryhmätyötä inhoava tyyppi, jota ei ehkä siksi kannattaisi pyytää mukaan.

Luottamus tutkijoiden työssä

Tulosten mukaan vuorovaikutusosaaminen voi olla monin tavoin yhteydessä luottamukseen tutkijoiden työssä. Vuorovaikutusosaamisen nähtiin vaikuttavan myönteisesti luottamuksen syntymiseen ja säilymiseen: sen kuvattiin voivan herättää luottamusta muiden tutkijoiden silmissä ja voivan auttaa voittamaan luottamuksen esimerkiksi sidosryhmien edustajien, yhteistyökumppaneiden sekä rahoittajien keskuudessa. Vuorovaikutusosaamisen puutteen koettiin sen sijaan voivan vaikuttaa siihen, ettei luottamusta synny tai että se rikkoon-tuu. Luottamuksen merkitystä korostettiin tutkijoiden työssä etenkin ihmisten keskinäisen kanssakäymisen tasolla, kuten ”tutkijoiden ja johtajien”, ”tutkittavien ja tutkijan”, ”ohjaajan ja ohjattavan” sekä ”tiimin jäsenten välillä”, mutta luottamuksen ajateltiin olevan tärkeää myös tutkimuksen sekä tutkimusorganisaation kannalta. Luottamuksen kuvattiin edistävän muun muassa vuorovaikutussuhteiden laatua ja toimivuutta, vuorovaikutuksen avoimuutta, tutkimustyön etenemistä ja työskentelyn tehokkuutta sekä työhyvinvointia. Luottamuksen nähtiinkin olevan ”ryhmätyön edellytys” sekä ”yhteistyön A ja O”, ja luottamuksellisen ilmapiirin koettiin tukevan luovaa tutkimussuunnittelua ja

ideointia sekä olevan tärkeää muun muassa tutkimusaineistojen keräämisessä. Lisäksi vuorovaikutusosaamisen ja luottamuksen kuvattiin voivan auttaa tutkijoita saamaan yhteistyökumppaneita ja pääsemään yhteistyötahojen ”luottohenkilöksi” sekä voivan vaikuttaa tutkijoiden asemaan tutkijayhteisöissä.

Tulosten mukaan luottamuksen syntyminen on usein pitkä prosessi, kun taas sen katoaminen voi tapahtua nopeastikin eikä kadonneen luottamuksen takaisin saaminen ole aina helppoa tai välttämättä edes mahdollista. Vastaajat kokivatkin, että ”luottamuksen voi pettää vaan kerran eikä sitä ikinä saa takaisin”. Koska luottamuksen ajateltiin voivan vaikuttaa moniin asioihin niin tutkijan, tutkimuksen kuin työyhteisön ja -ympäristön tasolla, luottamuksen rakentaminen ja säilyttäminen nähtiin tärkeäksi niin itsessään kuin sen välillisten seurauksien vuoksi. Vuorovaikutusosaamisen ja luottamuksen yhteyksiä ja tärkeyttä tutkijoiden työssä kuvattiin aineistossa muun muassa seuraavin tavoin:

T013: Jotta tutkimus etenisi mahdollisimman jouhevasti, ohjattavan kanssa on synnyttävä tiivis ja luottamuksellinen yhteistyö.

T243: Ensinnäkin vuorovaikutusten kehittyminen on yleensä pitkien prosessien tulosta. Esimerkki tällaisesta on vuorovaikutussuhteen kehittyminen [tietyn alan] tuoteollisuuden edustajien kanssa noin 10 vuoden aikana. Aluksi teollisuuden edustajat suhtautuivat epäluuloisesti tutkijaankin, jos tulokset eivät olleet miellyttäviä. Tämä johti kuitenkin hyvin syvällisiin keskusteluihin niin teknisestä sisällöstä kuin asiakkaan taloudellisista/poliittisista vaikuttimista. Vuosien varrella jatkuvan vuorovaikutuksen ansiosta molemminpuolinen luottamus kasvoi ja nyt ei enää asiakkaan kiertele ja kaartele vaan esittää asiansa aivan suoraan ja kaunistelematta.

T258: Vuorovaikutuksen laatu/syvyys riippuu varsin usein siitä, millainen on luottamus/tuntemus henkilöä kohtaan, jonka kanssa on vuorovaikutuksessa.

Tutkimus osoitti, että *vuorovaikutusosaaminen on tärkeää niin tutkijan itsensä, tutkimuksen tekemisen kuin työyhteisön ja -ympäristön kannalta ja että vuorovaikutusosaaminen vaikuttaa henkilökohtaisiin suhteisiin, yhteistyötahoihin ja verkostoihin sekä maineeseen ja luottamukseen tutkijoiden työssä*. Tulokset auttavat hahmottamaan vuorovaikutusosaamisen tärkeyttä ja roolia tutkijoiden työssä. Niitä tarkasteltaessa on kuitenkin huomattava, ettei tutkimuksessa esitetä, että vuorovaikutusosaamisella olisi yksioikoinen tai aina välttämättä minkäänlainen syy-seuraussuhde edellä esitettyihin asioihin. Vaikka vuorovaikutusosaaminen voi edistää esimerkiksi tutkijoiden työssä menestymistä ja urakehitystä, tulokset eivät oikeuta esittämään, että se kuitenkaan automaattisesti lisää esimerkiksi tutkijoiden verkostoja tai että vuorovaikutusosaaminen takaisi esimerkiksi tutkijoiden työllistymisen. Toisaalta vuorovaikutusosaamisen seurauksia tutkijoiden työssä ei ole syytä vähätellä tai epäillä, sillä tulokset saavat tukea myös tutkimuskirjallisuudesta, jossa on tuotu esille, että vuorovaikutusosaaminen voi olla yhteydessä esimerkiksi työsuoritusten laatuun ja työntekijöiden asemaan organisaatiossa (Payne 2005), työssä menestymiseen (Hopkins & Bilimoria 2008), konfliktienhallintaan, stressiin, työtyytyväisyyteen ja työssä jaksamiseen (Wright ym. 2010) sekä työn tuloksellisuuteen, yksilöiden uralla etenemiseen, työmotivaatioon, työhön sitoutumiseen ja työssä viihtymiseen (Morreale, Osborn & Pearson 2000; Morreale & Pearson 2008; Spitzberg & Cupach 2002).

Vaikka tutkimustulokset ovat tutkijoiden kokemuksina jo sinänsä kiinnostavia ja arvokkaita, vuorovaikutusosaamisen ja sen puutteen seurauksia olisi tarpeen tarkastella myös erilaisin tutkimusmenetelmin pyrkien todentamaan asioiden välisiä syy-seuraussuhteita. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää määrällisin menetelmin vuorovaikutusosaamisen tasoa mittaamalla ja mitattavissa olevia vuorovaikutusosaamisen seurauksia vertailemalla, ovatko esimerkiksi urallansa edenneet tutkijat taitavampia viestijöitä. Onko vuorovaikutusosaaminen välttämätön edellytys tieteellisellä uralla etenemisessä? Kiinnostavaa olisi myös tutkia, missä määrin vuorovaikutusosaaminen on yhteydessä esimerkiksi tutkijoiden julkaisujen määrään tai peräti laatuun tai heidän muodolliseen asemaansa. Tämän tutkimuksen tulokset voivat auttaa muodostamaan erilaisia hypoteeseja ja antaa siten suuntaviivoja jatkotutkimukselle.

Tutkimuksessa ei myöskään väitetä, että vuorovaikutusosaaminen olisi ainoa asia, joka vaikuttaa tuloksissa esitettyihin asioihin. Vaikka vuorovaikutusosaamisella on tulosten mukaan merkittävä rooli esimerkiksi korkeatasoisten tutkimusympäristöjen edellytysten luomisessa, tiedetään tutkimuskirjallisuuden perusteella, että tähän vaikuttavat myös monet muut tekijät. Esimerkiksi Löppösen ym. (2009, 35) mukaan tutkimusyksiköiden luovuutta ja tuottavuutta lisäävät monet ympäristötekijöihin, tiedeinstituution rakenteisiin sekä resurssihin liittyvät tekijät ja yksilötasolla myös tutkijoiden intohimo ja uteliaisuus ovat luovien tutkimusympäristöjen kantava voima. Esimerkiksi tutkijoiden työssä menestyminen ja urakehitys voi perustua vuorovaikutusosaamisen ohella tai sen sijaan myös tutkijoiden tieteellisen osaamisen tasoon, sinnikkyuteen ja ahkeruuteen sekä tarjolla oleviin työmahdollisuuksiin – toisinaan ehkä myös puhtaaseen sattumaan. Tutkimuksen näkyvyyteen voi sen sijaan vaikuttaa myös esimerkiksi julkaisukanava sekä taustaorganisaation tunnettuus.

Vuorovaikutusosaamisen tärkeyttä korostaa, että aiemmat tutkimukset antavat aihetta olettaa, että vuorovaikutusosaaminen voi olla tässä tutkimuksessa esille tulleiden seikkojen lisäksi yhteydessä myös moniin muihin tutkijoiden työssä keskeisiin tekijöihin. Tutkimuskirjallisuudessa on tuotu esille, että vuorovaikutusosaaminen vaikuttaa monin tavoin – joko suoraan tai ainakin välillisesti – yksilöiden psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen ja on siten kirjaimellisesti ”avain onnelliseen ja tasapainoiseen elämään” (ks. koonteja esim. Spitzberg 2003, 94; Spitzberg & Dillard 2002, 93–94). Vuorovaikutusosaamisen on todettu muun muassa vähentävän stressin tunnetta, lisäävän tyytyväisyyttä elämään, parantavan ihmissuhteiden laatua ja vaikuttavan sitä kautta ihmisten hyvinvointiin (Segrin ym. 2007; Segrin & Taylor 2007). Kooten voidaankin todeta, että vuorovaikutusosaaminen ei ole kaikki, mitä tutkijoiden työssä tarvitaan, mutta yksi tärkeä tekijä, jolla on monia laaja-alaisia ja kauaskantoisia seurauksia.

Vuorovaikutusosaamisen ja sen puutteen koetut seuraukset edellyttävät myös kriittistä tarkastelua, sillä tulosten mukaan vuorovaikutusosaaminen voi olla – joko suoraan tai välillisesti – yhteydessä myös asioihin, joihin sen ei ehkä pitäisi vaikuttaa. Vastaajien mukaan vuorovaikutusosaaminen ja sen avulla luodut suhteet ja maine voivat vaikuttaa esimerkiksi julkaisujen läpimienemiseen sekä tutkimusrahoituksen saamiseen. Tämä nostaa esille kysymyksen, to-

teutuuko esimerkiksi vertaisarviointi nykyisellään kaikissa tapauksissa oikeudenmukaisesti. Myös vuorovaikutusosaamisen avulla luotujen henkilökohtaisten suhteiden ja erilaisten ”hyvä veli -verkostojen” merkitystä tutkijoiden työssä voidaan tarkastella kriittisesti, sillä ei ole yksiselitteisesti hyvä asia, jos vuorovaikutusosaamisen puute asettaa esimerkiksi rekrytointitilanteessa tieteellisiltä saavutuksiltaan pätevemmän henkilön toisia heikompaan asemaan. Toisaalta koska työelämässä ei voida enää nykyisin useinkaan ajatella, että ”kyllä työ puhuu puolestaan”, vaan työntekijöiden on osattava itse tuoda julki työnsä saavutukset ja merkitykset, ovat ne, jotka osaavat ilmaista itseään viestinnällisesti taitavasti, edullisemmassa asemassa arvioitaessa pätevyyttä myös monessa muussa ammatissa (ks. lisäksi Kostiainen 2003, 99).

Vuorovaikutusosaamisen yhteydet tutkimuksen näkyvyyteen ja tulosten vaikuttavuuteen herättävät taas kysymään, jäävätkö tärkeät tutkimustulokset toisinaan vähemmän tärkeiden varjoon vain vuorovaikutusosaamisen puutteen vuoksi. Koska vuorovaikutusosaaminen ja henkilökohtaiset suhteet voivat olla yhteydessä siihen, kuka saa näkyvyyttä ja kenen tutkimukselle annetaan julkisuutta, vuorovaikutusosaaminen kytkeytyy kiinnostavalla tavalla myös tasarvon sekä vallan ja vallankäytön kysymyksiin. Vuorovaikutusosaamisen ja sen puutteen seurauksia tarkasteltaessa on syytä lisäksi pohtia, kenen tai minkä kannalta sen seurauksien tulee ensisijaisesti olla hyviä ja tavoiteltavia.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusosaamisen ja sen puutteen seurauksia on tarkasteltu keskittyen tutkijoiden vuorovaikutusosaamiseen. Vastaajat toivat kuitenkin esille, että myös muiden tutkimusmaailmassa toimivien henkilöiden kuten toimittajien, tiedottajien ja etenkin johtajien vuorovaikutusosaamisella on keskeinen rooli tutkijoiden työssä esimerkiksi työskentelyilmapiirin, konfliktienhallinnan ja tutkijoiden hyvinvoinnin kannalta. Tutkijoiden mukaan toimittajien ja tiedottajien vuorovaikutusosaamisen puute ja itsekkäät pyrkimykset voivat aiheuttaa tutkijoiden työssä monenlaista vahinkoa, kuten huonoa tulosta, tutkimustuloksiin liittyviä väärinymmärryksiä ja jopa tieteidenvälisten yhteistyösuhteiden ja yrityssuhteiden pilaantumista. Johtajien vuorovaikutusosaamisen puutteen ja ”ymmärtämättömyyden” kuvattiin sen sijaan voivan esimerkiksi ”tehdä työstä todella vaikeaa ja rankkaa” tai ”pelleilyä”, ”mitätöidä osaajien taitoja ja latistaa heidän itsetuntoaan”, ”johtaa työyhteisön motivaation alenemiseen, huonoon yhteishenkeen ja työntekijöiden vetäytymiseen yhteisten hankkeiden suunnittelusta”, heikentää työhön sitoutumista ja työssä jaksamista ja aiheuttaa jopa työpaikan vaihtamisen. Tutkijat kuvasivat toimittajien, tiedottajien ja johtajien vuorovaikutusosaamisen seurauksia ja merkitystä työssään niin hyvässä kuin pahassa, kuten seuraavista aineisto-esimerkeistä käy ilmi:

T006: myöskään organisaation tiedotusta ei saisi päästää tekemään omapäisesti tutkimuskommunikaatiota, tästäkin on esimerkkejä erittäin paljon, tiedotus saattaa pahimmillaan tutkimusta kuuntelemattomalla kommunikoinnillaan pilata sekä tieteiden välisiä että yritystoimintaan suuntautuvia suhteita, poikkitieteinen tutkimus on tiedotuksellekin yleensä alue, jossa heidän suosimansa karkea yksioikoistaminen tuottaa huonon tuloksen

T074: Esimiehelläni on uskomaton taito innostaa ja kannustaa työntekijöitä ja opiskelijoita. Usein olen nähnyt, kuinka täysin työhönsä väsynyt ja suorastaan epätoivoon

vaipunut väitöskirjatyöntekijä herää henkiin ja uuteen intoon puidessaan työhön liittyviä ongelmiaan esimieheni kanssa. Keskustelut hänen kanssaan ovat todella innostavia ja voimia antavia!

T114: Monet hakeutuvat pois tieteellisestä työstä ja tiedeyhteisöistä vain joidenkin esimiesten = narsististen psykopaattien harjoittaman vallankäytön vuoksi, kun työ itsessäänkin on sitkeyttä ja ponnisteluja vaativaa.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu työntekijöiden ”oman” vuorovaikutusosaamisen lisäksi esimerkiksi kollegojen ja johtajien vuorovaikutusosaamisen merkitystä. Näissä yhteyksissä on muun muassa havaittu johtajien vuorovaikutusosaamisen olevan yhteydessä johdettavien työtä ja viestintää kohtaan kokemaan tyytyväisyyteen (Madlock 2008). Tutkittaessa vuorovaikutusosaamisen roolia ja seurauksia tutkijoiden työssä olisikin tärkeää kiinnittää huomiota myös muiden tutkimusmaailmassa työskentelevien henkilöiden vuorovaikutusosaamiseen. Koska myös vuorovaikutusosaamista voidaan johtaa, etenkin johtajien roolin huomioiminen yhtenä kriittisenä menestystekijänä vuorovaikutusosaamisen positiivisten seurauksien tukemisessa ja sen puutteiden aiheuttamien negatiivisten seurauksien minimoimisessa on tärkeää. Kirjallisuudessa on myös aiemmin korostettu johtavassa asemassa työskentelevien tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen merkitystä: huonon johtamisen on todettu muun muassa aiheuttavan kaaosta ja ryhmätyötä häiritseviä konflikteja, heikentävän työn tehokkuutta ja luovuutta sekä vaikuttavan negatiivisesti työskenteilyympäristöön ja yhteistyöhön tutkijoiden työssä (Sapienza 2004).

Vuorovaikutusosaamista voidaan lähestyä yksilötason sijaan myös vuorovaikutuksen suhdetasolla, ja vuorovaikutusosaamisen ja sen puutteen seurauksia voidaan tarkastella yksittäisten toimijoiden vuorovaikutusosaamiseen keskittymisen sijaan myös laajemmissa merkitysyhteyksissä. Tutkimukseen osallistuneet tutkijat kokivat, että vuorovaikutusosaaminen on merkittävällä tavalla yhteydessä tutkijoiden vuorovaikutussuhteisiin, ja myös tutkimuskirjallisuudessa on korostettu, että vuorovaikutusosaaminen vaikuttaa myönteisesti vuorovaikutussuhteiden kehittymiseen ja vuorovaikutussuhteissa menestymiseen (Spitzberg 1993, 138; Spitzberg & Cupach 2002, 567). Tutkimuskirjallisuudessa on kuitenkin tuotu esille, ettei yksilön vuorovaikutusosaamisen taso sinänsä takaa vuorovaikutussuhteiden kehittymistä ja laatua ja ettei se määrää suhteita kohtaan koettua tyytyväisyyttä: esimerkiksi läheisissä vuorovaikutussuhteissa yksittäisen toimijan vuorovaikutusosaamisen tasoa tärkeämmäksi on havaittu, että vuorovaikutussuhteen molemmat osapuolet ovat vuorovaikutusosaamiseltaan suunnilleen samalla tasolla (Burlison 1998). Yksilö, jonka vuorovaikutusosaamisessa on puutteita, voikin periaatteessa luoda toisen yksilön kanssa, jolla on myös vuorovaikutusosaamisessa puutteita, toimivan ja molempia tyydyttävän vuorovaikutussuhteen (competent relationship), joskin tämä on käytännössä usein epätodennäköistä (Wiemann ym. 1997, 43). Näin ollen myös suhdetasolla rakentuvalla vuorovaikutusosaamisella on tärkeä rooli tutkijoiden työssä.

Tulosten perusteella vuorovaikutusosaaminen voi vaikuttaa moniin keskeisiin asioihin tutkijoiden työssä joko *suoraan* tai *välillisesti* henkilökohtaisten suhteiden, yhteistyötahojen ja verkostojen sekä maineen ja luottamuksen kautta.

Henkilökohtaiset kontaktit ja verkostot sekä maine ja luottamus nähtiin tutkijoiden työssä jo itsessään arvokkaiksi ja tavoiteltaviksi asioiksi, mutta niiden merkitystä korostettiin etenkin niiden välillisten seurauksien vuoksi. Henkilökohtaiset suhteet, maine ja luottamus kytkeytyvät myös toisiinsa monin tavoin. Sen lisäksi, että vuorovaikutusosaamisen nähtiin vaikuttavan henkilökohtaisiin suhteisiin, maineeseen ja luottamukseen, tutkijoiden mukaan *henkilökohtaiset suhteet, maine ja luottamus voivat vaikuttaa myös toisiinsa*. Esimerkiksi laajan suhdeverkoston ajateltiin voivan vaikuttaa tutkijan maineeseen ja herättää luottamusta muiden silmissä, hyvän maineen nähtiin voivan lisätä tutkijaan luottamista ja uusien vuorovaikutussuhteiden syntymistä ja saavutetun tai menetetyt luottamuksen kuvattiin voivan vaikuttaa tutkijan maineeseen ja henkilökohtaisiin suhteisiin. Tutkimuksissa on lisäksi havaittu aiemmin, että vuorovaikutusosaaminen voi vaikuttaa luottamukseen tutkijoiden työssä, mutta myös luottamus voi vaikuttaa tutkimusryhmän yhteisen vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen (Thompson 2009, 285). Vuorovaikutusosaaminen, henkilökohtaiset suhteet, maine ja luottamus linkittyvät siis tutkijoiden työssä toisiinsa monin tavoin.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on painotettu vuorovaikutussuhteiden, maineen ja luottamuksen merkitystä työelämässä. Työpaikan vuorovaikutussuhteiden merkitystä on korostettu esimerkiksi tiedon jakamisen ja sosiaalisen tuen kannalta, ja toimivien suhteiden on todettu olevan tärkeitä niin työntekijän kuin organisaation näkökulmasta (Sias, Krone & Jablin 2002, 615). Työpaikan vertaissuhteiden on todettu vaikuttavan esimerkiksi työntekijöiden motivaatioon, työtyytyväisyyteen, sitoutumiseen, stressiin sekä työpaikan vaihtoikeysiin (Sias 2009, 74–76), ja johtaja-johdettavasuhteiden toimivuuden on tuotu esille olevan yhteydessä esimerkiksi johdettavien työtyytyväisyyteen, sitoutumiseen, työpaikan vaihtoikeysiin sekä työsuoritusten tasoon (Sias 2009, 38–42).

Vuorovaikutussuhteiden merkitystä on korostettu myös yhteisöön kiinnittymisen näkökulmasta: vuorovaikutussuhteiden kautta liitytään ja kuulutaan erilaisiin yhteisöihin ja vuorovaikutussuhteet voivat joko edistää tai ehkäistä yhteisöön kiinnittymistä. *Vertaisyhteisöön kiinnittymisen teoriassa* (Pörhölä 2009b) kuvataan yksilön kiinnittymistä vertaisyhteisöönsä vuorovaikutussuhteidensa kautta ja tarkastellaan vertaissuhteiden merkitystä yksilön hyvinvoinnille ja sosiaaliselle kehitykselle. Vaikka teoria on kehitetty lapsuus- ja nuoruusajan vertaissuhteiden ja erityisesti kiusaamissuhteiden tutkimuksen pohjalta, teoriaa voidaan soveltaa työelämän vuorovaikutussuhteiden tarkasteluun (Pörhölä 2009a, 88). Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen avulla luoduilla suhteilla – ja siten myös vuorovaikutusosaamisella – on merkitystä tutkijoiden yhteisöön kiinnittymisessä. Koska vertaissuhteiden ja -yhteisöjen on todettu vaikuttavan yksilön henkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (Pörhölä 2009a, 84), on myös tutkijoiden yhteisöön kiinnittyminen monesta syystä tärkeää.

Henkilökohtaisten suhteiden ja verkostojen merkitystä on tähdennetty myös nimenomaan tutkijoiden työssä. Esimerkiksi Niemisen ja Kaukosen (2001) mukaan tutkijat tarvitsevat laajan joukon kontakteja menestyäkseen tutkimusmarkkinoilla ja verkostoja, joista he voivat löytää tutkimuspartnereita sekä rahoittajia, joissa välitetään tietoa tutkimuksista, hankkeista ja rahoitusmahdollis-

suuksista sekä kokemuksia erilaisista partnereista, joiden kautta välittyy erilaista osaamista ja voidaan saada käyttöön esimerkiksi toisten organisaatioiden laboratorioita ja tutkimusvälineistöä ja jotka toimivat myös tutkimuksen markkinointikanavina. Henkilökohtaisia suhteita ja verkostoja voidaankin pitää tutkijoiden sosiaalisena pääomana. (Nieminen & Kaukonen 2001, 120.)

Myös tutkimustulokset maineen ja luottamuksen seurauksista tutkijoiden työssä saavat tukea tutkimuskirjallisuudesta. Tutkimusten mukaan tutkijan maine voi vaikuttaa esimerkiksi päätökseen siitä, missä määrin muut haluavat jakaa hänelle tietoa, ja positiivinen maine luo pohjan informaalille ja vapaaehtoiselle tiedon jakamiselle (Ensign 2009). Luottamuksen merkitystä tutkijoiden työssä on sen sijaan korostettu esimerkiksi tehokkaan tieteidenvälisen tutkimusyhteistyön (Bracken & Oughton 2006) sekä tutkimusryhmän jäsenten keskinäisten ja tutkijoiden ja johtajien välisten konfliktien kannalta ja havaittu, että luottamuksen puute voi lisätä konflikteja (Shrum, Chompalov & Genuth 2001). Luottamusta on korostettu lisäksi tiedon jakamisen lähtökohtana, ja tutkimuksessa on selvitetty, että vuorovaikutussuhteessa vallitseva luottamus vaikuttaa työntekijöiden motivaatioon jakaa toisilleen tietoa (Ipe 2003, 347) ja että tutkijoiden verkostoissa osapuolten välisellä luottamuksella on keskeinen merkitys avoimen tiedon vaihdon näkökulmasta (Nieminen & Kaukonen 2001, 120–121).

5.3.3 Vuorovaikutusosaamisen ja ammattiosaamisen suhde

Tutkijat lähestyivät kysymystä vuorovaikutusosaamisen tärkeydestä ja roolista työssään myös jäsentämällä vuorovaikutusosaamisen ja ammattiosaamisen suhdetta. Seuraavaksi tarkastellaan tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutus- ja ammattiosaamisen välisistä yhteyksistä työssään. Ammattiosaamisella voidaan viitata joko työntekijän ominaisuuksiin tai työn vaatimukseen (Collin 2007a, 128; Ellström 1997, 267–268; Kostianen 2003, 23). Kolmas näkökulma korostaa yksilön ja työn vuorovaikutusta, jolloin ammattiosaaminen ei ole vain työntekijään tai työhön liittyvä ominaisuus vaan pätevyyttä, jota yksilö toisaalta tuo työhönsä ja joka toisaalta määrittää työn luonteesta käsin (Ellström 1997, 268–269; Paloniemi 2004, 21). Ammattiosaaminen on läheisessä yhteydessä asiantuntijuuteen. Ammattiosaamisen käsite eroaa kuitenkin asiantuntijuuden käsitteestä sikäli, että ammattiosaamista rajaa ensisijaisesti tietty ammatillinen asema tai toimi, kun taas asiantuntijuutta määrittää pikemminkin tietty asia, aihe, tehtävä tai ongelma-alue (Collin 2007a, 127). Tässä tutkimuksessa ammattiosaamisen käsitettä käytetään melko laajasti, ja sillä viitataan sekä niin koulutuksen kuin työ- tai muun kokemuksen kautta hankittuun pätevyyteen toimia määrättyssä ammatissa (ks. lisäksi Stenström 2008, 130) että työn ammatissa toimimiselle asettamiin vaatimukseen. Ammattiosaamisella tarkoitetaan siis tutkijoiden kokemuksia siitä ydinosaamisesta, jota he käyttävät ammattinsa taitamisessa ja hallinnassa ja jota he tarvitsevat toimiakseen menestyksekkäästi työssään. Asiantuntijuus nähdään sen sijaan ammattiosaamisen yhtenä ilmenemismuotona.

Tutkijoiden vastauksista erottui erilaisia tapoja hahmottaa vuorovaikutusosaamisen ja ammattiosaamisen suhdetta ensinnäkin sen suhteen, *ovatko vuorovaikutusosaaminen ja ammattiosaaminen erottamattomia vai erillisiä osaamisalueita.*

Niistä vastauksista, joissa vuorovaikutusosaamisen ja ammattiosaamisen jäsennettiin kuuluvan erottamattomasti yhteen, hahmottui erilaisia ulottuvuuksia myös sillä perusteella, *nähdäänkö käsitteet synonyymeina vai ajatellaanko jommankumman sisältyvän toiseen*. Niistä vastauksista, joissa vuorovaikutusosaamista pidettiin sen sijaan ammattiosaamisesta erillisenä osaamisen alueena, hahmottui erilaisia ulottuvuuksia sen suhteen, *nähdäänkö molemmat yhtä tärkeinä vai toinen tärkeämpänä*. Näin ollen tutkimusaineistosta erottui seuraavat tavat hahmottaa vuorovaikutusosaamisen roolia ja suhdetta tutkijoiden ammattiosaamiseen:

Vuorovaikutus- ja ammattiosaaminen *erottamattomina osaamisalueina*:

- vuorovaikutusosaaminen ja ammattiosaaminen ovat synonyymeja
- vuorovaikutusosaaminen on osa laajempaa ammattiosaamista
- ammattiosaaminen on osa laajempaa vuorovaikutusosaamista.

Vuorovaikutus- ja ammattiosaaminen *erillisinä osaamisalueina*:

- vuorovaikutusosaaminen ja ammattiosaaminen ovat molemmat tärkeitä
- vuorovaikutusosaaminen on tutkijoiden työssä ensisijaisen tärkeää
- ammattiosaaminen on tutkijoiden työssä ensisijaisen tärkeää.

Vuorovaikutus- ja ammattiosaaminen erottamattomina osaamisalueina

Osa vastaajista hahmotti, että vuorovaikutusosaaminen ja ammattiosaaminen kuuluvat erottamattomasti yhteen, ja näki vuorovaikutusosaamisen ammattiosaamisen ja ammattiosaamisen vuorovaikutusosaamisen edellytyksenä. Vuorovaikutusosaamisen hahmottaminen ammattiosaamisen lähtökohtana ilmeni esimerkiksi näkemyksinä, ettei tutkijan työtä yksinkertaisesti pysty tekemään menestyksekkäästi ilman vuorovaikutusosaamista. Ammattiosaamisen hahmottaminen vuorovaikutusosaamisen lähtökohtana ilmeni sen sijaan esimerkiksi kuvauksina, ettei tutkijoilla voi olla ilman ammattiosaamista ja esimerkiksi oman tutkimusalan laaja-alaista hallintaa myöskään työssään tarvittavaa vuorovaikutusosaamista. Osa vastaajista pitikin ”alan asiantuntemusta vuorovaikutuksen edellytyksenä” ja kuvasi, että esimerkiksi ”tieteen omasta jargonista irti pääseminen ja asioiden ilmaiseminen oikein myös yleiskielellä” edellyttää tutkijoilta ”asiaan liittyvän koko kentän tai tieteellisen yksityiskohdan erittäin hyvää ymmärtämistä ja omaksumista”.

Osassa vastauksia vuorovaikutusosaaminen ja ammattiosaaminen hahmottuivat *synonyymeinä* ja niitä pidettiin käytännössä samana asiana. Näissä merkityksenannoissa korostettiin vahvasti tutkijoiden työn vuorovaikutuksellista luonnetta ja työn tekemisen nähtiin olevan nimenomaan viestintää ja vuorovaikutusta muiden tutkijoiden sekä alan toimijoiden kanssa. Osassa vastauksia hahmotettiin sen sijaan, ettei vuorovaikutusosaamista voi erottaa ammattiosaamisesta, mutta jäsennettiin, että *vuorovaikutusosaaminen on osa laajempaa ammattiosaamista*. Tämänkaltaisissa vastauksissa tutkijoiden ammattiosaamisena pidettiin vuorovaikutusosaamisen lisäksi esimerkiksi analyyttisiä ajattelutaitoja, oppimiskykyä, projektien ja niiden talouden hallintaa, lainsäädännön tuntemusta sekä taloussuunnittelua ja budjetointia. Osassa vastauksia jäsennettiin puolestaan, että *ammattiosaaminen on osa laajempaa vuorovaikutusosaamista*, ja vuorovaikutusosaamisen nähtiin koskevan laaja-alaisesti ihmisenä olemista ja

ammattiosaamisen ja ammatillisen vuorovaikutusosaamisen ajateltiin sisältyvän myös muissa konteksteissa tarvittavaan vuorovaikutusosaamiseen. Seuraavat aineistoesimerkit havainnollistavat tutkijoiden tapaa lähestyä vuorovaikutus- ja ammattiosaamista toisistaan erottamattomina osaamisalueina:

T055: Taitoa vaativa laji on myös aikataulussa pysyminen. Esitykset eivät saa ylittää aikaansa. Tämä kuuluu mielestäni ammattitaitoon, muiden ihmisten ja tilanteen huomioon ottamiseen, ja on siten osa vuorovaikutustaitoja.

T060: Mielestäni vuorovaikutusosaaminen on oman tutkimusalan laaja-alaisen hallinnan lisäksi osaamista toimia erilaisten oppilaitosten kanssa yhteistyössä siten, että edellisiin yhdistyvät oman projektin tavoitteet.

T104: Vuorovaikutusosaaminen on oman alan kokonaishallintaa, tilanneherkkyyttä, suoruutta.

T134: Vuorovaikutustaidot ovat osa ammattitaitoa eikä jokin irrallinen tempu.

T232: Tarvitaan perusammattitaito, johon kuuluu ehdottomasti kyky kirjoittaa hyvin (ei pelkästään laskentaa tai fysiikkaa tai kemiaa). Lisäksi tarvitaan kyky kuunnella ja ymmärtää rivien välistä – jotta olisi sitä kirjoitettavaa!

T242: Vuorovaikutusosaaminen kehittyy vähitellen kokemuksen myötä ja muodostuu osaksi arkityötä.

Vuorovaikutus- ja ammattiosaaminen erillisinä osaamisalueina

Osassa vastauksia hahmotettiin, että vuorovaikutusosaaminen on ammattiosaamisesta irrallinen, oma osaamisen alueensa. Tämänkaltaisissa merkityksenannoissa vuorovaikutusosaamisen hahmotettiin olevan esimerkiksi jotain tutkijoiden varsinaisen ammattiosaamisen päälle liimattavaa osaamista tai osa yleistä työelämävalmiutta. Vuorovaikutusosaamisesta erillisenä ammattiosaamisena pidettiin esimerkiksi "alan asiantuntemusta", "oman erikoisalain hyvää hallintaa", "hyvää tietopohjaa", "hyvää yleissivistystä, yhteiskunnallisten asioiden tietämystä ja omaa erikoisalaa laajempaa tutkimuksen kentän tuntemusta", "monipuolista eri tieteenalojen hallintaa yleisellä tasolla", "fysiikan ja matematiikan taitoja", "laajaa osaamista liiketoiminnassa", "tieteellistä kykyä ja liiketoiminnan ymmärtämistä", "alan teollisuuden arvoketjujen hallintaa ja yhteensovittamista", "innovaatioketjun eri vaiheiden hallintaa", "eri organisaatioiden tuntemista", "tutkimusosaamista", "teoreettista osaamista" sekä "tieteellistä osaamista". Osa tutkijoista hahmotti, että tutkijoiden ammatissa tarvitaan kuitenkin kumpaakin ja että *vuorovaikutusosaaminen ja ammattiosaaminen ovat molemmat tärkeitä*. Vuorovaikutus- ja ammattiosaamisen mieltäminen erillisinä osaamisen alueina ilmeni tutkimusaineistossa esimerkiksi seuraavin tavoin:

T059: Nykyisin haasteita tuo enenevästi myös markkinointi: oman osaamisen, osaston osaamisen, koko tutkimuslaitoksen osaamisen. Asiantuntemus ei riitä, vaan sitä on osattava myydä.

T120: Kokeilevan fyysikon työ ei ole enää yksin "kammioon" sulkeutumista. Tarvitaan fysiikan ja matematiikan taitojen lisäksi moninaisia vuorovaikutustaitoja.

T144: Vuorovaikutusosaaminen näin kattavana terminä ei mielestäni ole kovin hyvä. Esim. konferenssiesitelmän pitäminen ei mielestäni kuulu varsinaisesti vuorovaikutustaitoihin, vaan tieteellisiin taitoihin, samoihin, joita tarvitaan artikkelin tai yleensä tieteellisen tekstin kirjoittamiseen.

T153: Ehdottomasti tärkein on jatko-opiskelijoiden ja tutkijatohtorien ohjaus. Vaatii paitsi tieteellistä osaamista myös psykologista silmää ja kykyä arvioida mikä projekti sopii kenellekin hyvin.

T229: Asiantuntijatehtävät: Tässä tarvitsen ennen kaikkea hyvää tietopohjaa, jotta pystyn toimimaan hyvänä asiantuntijana. [- -] Sosiaalinen älykkyys on tässä ollut iso plussa.

Osassa vastauksissa korostettiin, että *vuorovaikutusosaaminen on tutkijoiden työssä ensisijaisen tärkeää*. Tämänkaltaisissa vastauksissa vuorovaikutusosaamisen nähtiin olevan muuta ammattiosaamista tärkeämpää ja ”todellakin kaiken a ja o nykyisessä tietenteossa”. Osa vastaajista koki puolestaan, ettei vuorovaikutusosaaminen ”korvaa perusosaamista” ja että muu *ammattiosaaminen on tutkijoiden työssä ensisijaisen tärkeää*. Vaikka osassa tämänkaltaisia vastauksia tuotiin esille, ettei vuorovaikutusosaamisesta ole tutkijoiden työssä toki haittaakaan, vuorovaikutusosaamisen ei kuitenkaan nähty olevan ammatissa menestymisen kannalta välttämätöntä ammattiosaamisen ydintä. Osassa vastauksia vuorovaikutusosaaminen yhdistettiin myös jokseenkin kielteisellä tavalla varsinaisessa ammattiosaamisessa olevien puutteiden peittely-yrityksiin, ”pintaliittämiseen” sekä ”termeillä ja hienoilla kalvoilla koreiluun”. Tutkijat kuvasivat vuorovaikutusosaamista ja ammattiosaamisesta erillisinä osaamisen alueina ja pohtivat niiden keskinäistä tärkeysjärjestystä esimerkiksi seuraavasti:

T017: Vuorovaikutus muun tutkimusyhteisön kanssa perustuu pitkälti substanssiosaamiseen; kun osaamista on, muut hakeutuvat tekemisiin kanssasi.

T036: Vuorovaikutustaidot ovat tutkijan työn tärkeimpiä taitoja ja korostuvat tulevaisuudessa.

T141: vuorovaikutusosaamisen tarpeen kasvu sektoritutkimuksen rahoituspohjan muutoksessa, vanha: tutkijaosaaminen avainroolissa, nyt: lobbarin taitojen oppiminen haastavaa substanssiosaajuudella tehtäviinsä valitulle

T232: Usein henkilöt, jotka ovat kovin ulospäinsuuntautuneita ja erinomaisia esiintyjä, osoittautuvat heikoiksi tutkijoina.... ovat enemmänkin pintaliittäjiä.

T310: Tutkijan työ on hyvin haasteellinen ja mielenkiintoinen. Alussa vaaditaan paljon erikoisosaamista mutta mitä kauemmin työ etenee sitä enemmän vuorovaikutustaitoja ja johtamistaitoja tarvitaan.

Tutkimus osoitti, että tutkijat merkityksentävät vuorovaikutusosaamisen ja ammattiosaamisen suhdetta työssään eri tavoin sen suhteen, näkevätkö he vuorovaikutus- ja ammattiosaamisen erottamattomina vai erillisinä osaamisalueina. Tutkijat myös painottivat vuorovaikutus- ja ammattiosaamisen roolia ja sisältöjä eri tavoin, ja heidän merkityksenantonsa erosivat sen suhteen, näkevätkö he toisen laajempaan tai tärkeämpään osaamisalueeseen. Myös aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esille, että ihmiset hahmottavat vuorovaikutusosaamisen ja am-

mattiosaamisen suhdetta eri tavoin ja että heille on tyypillistä asettaa ne keskenään jonkinlaiseen hierarkiaan tai tärkeysjärjestykseen, jossa vuorovaikutus- ja ammattiosaaminen voivat näyttäytyä joko molemmat yhtä tärkeinä tai toinen toista tärkeämpänä (Kostiainen 2003, 111–117).

Vuorovaikutusosaaminen ymmärretään usein erilaisissa ammattiosaamista ja työelämässä tarvittavia yleis- ja avaintaitoja kuvaavissa luokitteluisissa melko erilliseksi osaksi yksilön spesifiä ammattiosaamista, ja se sijoitetaan monesti alalla kuin alalla ”yleisesti tarpeellisiin” osaamisvaatimuksiin. Myös vuorovaikutusosaamisen määrittely on usein tämänkaltaisissa osaamis- ja kvalifikaatiojaotteluissa puutteellista tai se kuitataan hyvin ylimalkaisesti. (Kostiainen 2003, 31–32.) Kostiainen (2003, 10) on korostanut vuorovaikutusosaamisen ja ammattiosaamisen suhdetta tarkastelleessa väitöskirjassaan, että *vuorovaikutusosaaminen on ammattiosaamisen ulottuvuus, ei pelkästään ammattiosaamisen yksi osa tai erityisalue tai erillistä ammattiosaamisen päälle liimattavaa osaamista*. Osa tutkimukseen osallistuneista vastaajista merkityksensä vuorovaikutus- ja ammattiosaamisen yhteyksiä tähän tapaan, mutta vuorovaikutusosaamista pidettiin kuitenkin osassa vastauksia yhtenä ammattiosaamisen irrallisena osa-alueena tai ammattiosaamisen ytimeen suoranaisesti kuulumattomana osaamisalueena.

Erot tutkijoiden tavoissa jäsentää vuorovaikutus- ja ammattiosaamisen suhdetta voivat selittyä osittain sillä, että heidän työnkuvansa ovat erilaisia ja sisältävät eri määrin vuorovaikutukseen perustuvia työtehtäviä. Erilaiset merkityksenannot voivat kertoa myös siitä, että osa tutkijoista arvostaa vuorovaikutusta työssään enemmän. Koska vuorovaikutus on asiantuntijuuden rakentamisen ja jakamisen lähtökohta (Kostiainen & Gerlander 2009, 6) ja koska asiantuntijuuden välittäminen tapahtuu myös tutkijoiden työssä aina viestinnän keinoin, vuorovaikutusosaamisen erottaminen esimerkiksi ”substanssiosaamisesta”, ”tieteellisestä osaamisesta” tai ”tutkimusosaamisesta” vaikuttaa käytännössä haastavalta. Ammatillinen vuorovaikutusosaaminen onkin aina yhteydessä myös oman erityisalan substanssin hallintaan (ks. lisäksi Hyvärinen ym. 2005).

Kostiainen (2003, 10) mukaan vuorovaikutusosaaminen on ”viestinnällistä toimintakykyä, jonka avulla yksilö toimii ammatissaan: niitä ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyviä tietoja, taitoja, kykyjä, ominaisuuksia, asennoitumista ja ymmärrystä, joita ammatillainen tarvitsee työssä menestyäkseen ja joille hän antaa omat merkityksensä ja oman painoarvonsa”. Koska vuorovaikutuksen ja ammattiosaamisen yhteyksien näkeminen ja ymmärtäminen ei ole tämän tutkimuksen tulosten – eikä myöskään tutkimuskirjallisuuden (ks. esim. Kostiainen & Gerlander 2009) – mukaan kuitenkaan itsestään selvää ja helppoa, tätä tarkoitusta tukemaan voitaisiin järjestää koulutusta, jossa vuorovaikutusosaamisen käsitettä avattaisiin ja sen merkityksiä tutkijoiden työssä käsiteltäisiin syvällisemmin. Koska tutkijoiden ymmärrys ja tavat jäsentää vuorovaikutus- ja ammattiosaamisen suhdetta voivat olla erilaisista ammattiosaamista kuvaavista luokituksista opittuja, vuorovaikutusosaamisen roolin ja merkitysten tarkentaminen myös työelämän osaamis- ja kvalifikaatiojaotteluissa sekä tutkijoiden työtä koskevassa keskustelussa olisi jatkossa tarpeen.

6 VUOROVAIKUTUSOSAAMISEN KEHITTYMINEN TUTKIJOIDEN TYÖSSÄ

6.1 Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen lähtökohdat

6.1.1 Vuorovaikutusosaamisen taso ja kehitystarpeet

Tutkimuksen toisena tavoitteena on kuvata ja jäsentää tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä työssään ja lisätä näin ymmärrystä tutkijoiden työssä tapahtuvasta vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä. Luvussa 6.1 tarkastellaan vuorovaikutusosaamisen kehittymisen lähtökohtia keskittyen tutkijoiden kokemuksiin vuorovaikutusosaamisen tasosta ja kehitystarpeista työssään sekä tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle antamiin attributioihin ja näkemyksiin vuorovaikutusosaamisen kehitymis- ja kehittämismahdollisuuksista. Luvussa 6.2 käsitellään vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisältöjä, kohteita ja merkityksiä, vuorovaikutusosaamisen kehittymisen olosuhteita ja oppimisen tapoja sekä vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä tutkijoiden työssä. Lopuksi luvussa 6.3 tutkijoiden kokemuksia lähestytään jäsentämällä vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvien oppimiskokemuksien luonnetta ja laadullisia ulottuvuuksia.

Tutkimus osoitti, että tutkijat pitävät vuorovaikutusosaamista työssään arvioitavissa olevana ilmiönä – jonain, jossa voi olla joko parempi tai huonompi ja jossa voi olla sekä vahvempia että heikompia osa-alueita. Tutkijat arvioivat kirjoitelmissaan niin itsensä kuin yleisesti tutkijoiden vuorovaikutusosaamista, ja tulosten mukaan *tutkijoiden näkemykset vuorovaikutusosaamisen tasosta ja kehitystarpeista työssään vaihtelevat suuresti*. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei sinänsä ole arvioida tai mitata tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen tasoa tai kartoittaa vuorovaikutusosaamiseen liittyviä koulutustarpeita, seuraavaksi käsitellään tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisen tasosta työssään, sillä nämä näkemykset toimivat perustana vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle ja tarjoavat siten kiinnostavaa ja tärkeää tietoa vuorovaikutusosaamisen kehittymisen lähtökohdista. Luvussa käsitellään tutkijoiden arvioita

- omasta vuorovaikutusosaamisensa tasosta
- tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen yleistasosta.

Vaikka tutkijoita ei pyydetty kirjoitustehtävien ohjeistuksissa arvioimaan vuorovaikutusosaamistaan, monet tutkijat toivat vastauksissaan esille *arvioita omasta vuorovaikutusosaamisensa tasosta*. Osa tutkijoista arvioi vuorovaikutusosaamisensa tason korkealle, kun taas osa tutkijoista suhtautui vuorovaikutusosaamisensa negatiivisemmin. Osa tutkijoista keskittyi kuvaamaan vastauksissaan lähinnä vuorovaikutusosaamisensa vahvuuksia eli asioita, joissa he kokivat olevansa hyviä, kun taas osa toi esille pelkästään vuorovaikutusosaamisensa kehityskohteita eli asioita, joissa he kokivat olevansa huonoja ja joissa he näkivät, että heillä on vielä oppimista. Seuraavat aineistoesimerkit kuvaavat tutkijoiden tapaa arvioida vuorovaikutusosaamisensa tasoa positiivisesti:

T013: Jotta tutkimus etenisi mahdollisimman jouhevasti, ohjattavan kanssa on synnyttävä tiivis ja luottamuksellinen yhteistyö. Koen, että olen tällaisen aina pystynyt luomaan olemalla yhtä aikaa uskottava osaamisessani sekä ystävällinen kumppani.

T185: Tulen hyvin toimeen kaikkien kanssa, minua pidetään sosiaalisesti etevänä.

T189: Keskiverto-luonnontieteilijää vankemman kielitaidon takia olen joutunut usein "siivoamaan" ja viimeistelemään yksikkömme tutkijoiden tuotteiden kieliasua ("kökköenglantia" ja "kapulakielisiä" raportteja suomeksi) ja tekemään käännöstyötä aina silloin, jos joku tarvitsee ruotsin kieltä, sitä kun eivät junioritutkijat tunnu osaan tai eivät uskalla edes yrittää.

Osa tutkijoista koki sen sijaan, etteivät he ole taitavia vuorovaikutuksessa tai etteivät he ainakaan hallitse kaikkia vuorovaikutusosaamisen keskeisiä sisältöjä riittävän hyvin. Tutkijat arvioivat vuorovaikutusosaamisensa kehityskohteita muun muassa pohtimalla, mikä tuntuu heistä vuorovaikutuksessa "vaikealta", "haastavalta" ja "ylivoimaiselta" sekä missä heillä on vielä "todella paljon oppimista" ja missä he "toivoisivat harjaantuvansa". Tutkijoiden tavat arvioida vuorovaikutusosaamisensa taso heikoksi ja kuvata vuorovaikutusosaamisensa kehityskohteita olivat esimerkiksi seuraavanlaisia:

T057: Kaikkein heikompana kohtana minulla on kansainvälinen yhteistyö ja ylipääntään sellainen yhteistyö, jossa pitäisi toimia vieraalla kielellä. Kaikki ulkomaanmatkat ja kansainvälisten vieraiden tapaamiset jännittävät aivan tolkkottomasti etukäteen. Ongelmaksi koen nimenomaan puutteellisen kielitaitoni.

T136: Hyvien mediasuhteiden ylläpidon taitamisen vaatimus on monille, myös minulle, ylivoimainen, siihen emme saaneet koulutusta.

T218: Konferenssisitelmien pitäminen ja yleensä esiintyminen ovat myös erittäin tärkeitä. Näiden taitojen puutteellisuuden koen huonoimmaksi puolekseni omassa työssäni.

Osa tutkijoista löysi vuorovaikutusosaamisestaan sekä vahvuuksia että kehityskohteita ja arvioi olevansa toisissa vuorovaikutusosaamisen osa-alueissa parempia kuin toisissa. Tutkijat arvioivat vastauksissaan rinnakkain sekä vuorovaikutusosaamisensa vahvuuksia että kehityskohteita esimerkiksi seuraavasti:

T245: - Yhteistyöverkostojen luominen. Pidän tätä tärkeänä ja itselleni hankalana osana tutkijan työtä. [- -.] Itse koen, että en ole hyvä luomaan ja varsinkaan ylläpitämään verkostoja ja suhteita muihin tutkijoihin tai muihin yhteistyötahoihin. Olen harmitellut tätä itse ja toivoisinkin, että tutkimustyön alkutaipaleella tähän opastettaisiin ja tätä puolta painotettaisiin enemmän. - Esiintyminen. Esiintymistaitoja minä en ole päässyt kehittämään tutkijanurani aikana, koska en ole aktiivisesti hakeutunut tilanteisiin (tieteelliset kokoukset, konferenssit ja esitelmätilaisuudet), eikä tutkimusyhteisössäni ole painostettu tähän suuntaan. Nyt, väitelleenä tutkijana koenkin kiusalliseksi esiintymisen, koska oletusarvoisesti minun pitäisi olla tottunut puhumaan. [- -.] - Keskustelu ja yhteistyö projektin sisällä. Keskustelut projektin muiden työntekijöiden kesken näen erittäin merkittävänä vuorovaikutusmuotona. Itse keskustelutilanteissa olen mielestäni hyvin mukana ja osallistun. Tällaisissa keskusteluissa, varsinkin kun mukana on eri alojen edustajia, pidän tärkeänä avoimuutta sen suhteen, mitkä asiat itse kullekin ovat selviä ja epäselviä. Itse helposti jätän epäselvät kohdat tarkentamatta, jos koen, että niiden pitäisi olla minulle tuttuja entuudestaan.

Tutkimuksen perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä tai yleistyksiä tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen tasosta. Tutkimuksen perusteella ei voida myöskään tietää, ovatko jotkin vuorovaikutusosaamisen osa-alueet mahdollisesti tutkijoiden työssä keskimääräisesti paremmin kehittyneitä kuin toiset ja kaipaisivatko jotkin vuorovaikutusosaamisen sisällöt vielä erityisesti harjaannusta. Tutkimustulokset paljastavat kuitenkin, että osa tutkijoista kokee olevansa vuorovaikutuksessa taitavampia, kun taas osa kokee vuorovaikutusosaamisensa tason heikommaksi ja kokee, että ”tarvitsisi enemmän osaamista puheviestinnässä”. Aiemmissä tutkimuksissa on kritisoitu, etteivät ihmiset välttämättä pysty arviomaan vuorovaikutusosaamisensa tasoa kovin luotettavasti (ks. esim. Carrell & Willmington 1996; Rubin, Graham & Mignerey 1990; Spitzberg & Wiedmaier 2010). Yksilöiden käsitykset vuorovaikutusosaamisestaan ovat kuitenkin tärkeitä, sillä – olivatpa ne miten tarkkoja ja realistisia tahansa – ohjaavat ne joka tapauksessa heidän valintojaan ja vaikuttavat heidän viestintäkäyttäytymiseensä (Teven ym. 2010, 268). Vaikka tutkimustulokset eivät kertoisikaan eroista tutkijoiden aktuaalisessa vuorovaikutusosaamisen tasossa, näiden erilaisten itsearvioiden tarkastelu on tärkeää, sillä niiden voidaan ajatella heijastelevan eroja tutkijoiden viestijäkuvassa eli käsityksessä itsestään viestijänä, itsevarmuudessa sekä luottamuksessa omaan vuorovaikutusosaamiseensa. Myös tutkijat arvelivat, että ”tavallaan tämä tutkimus/vastaukset kertoo paljon miten itsensä näkee ihmisenä ja miten paljon on itseluottamusta”.

Minäpystyvyydellä (self-efficacy) tarkoitetaan ihmisen uskoa omaan kykyihinsä ja käsitystä omasta pystyvyydestään. Minäpystyvyys voi vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten erilaisissa tilanteissa päätetään toimia sekä kuinka kovasti ja miten kauan jotain yritetään kohdatessa vastoinkäymisiä. (Bandura 1977, 194.) Minäpystyvyys voi siten olla yhteydessä myös siihen, miten taitavasti osataan ”oikeasti” toimia ja miten motivoituneita ollaan toimimaan (Jablin & Sias 2001, 830; Spitzberg & Cupach 1984, 158). Lisäksi luottamus omaan vuorovaikutusosaamiseen voi vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaisia tavoitteita itselle asetetaan, kuinka paljon viestintätilanteisiin panostetaan ja millaisia vuorovaikutus-tilanteita valitaan tai kartetaan (Valkonen 2003, 238). Koska sillä, miten ihmiset näkevät itsensä, on merkitystä myös sille, miten he tulkitsevat kokemuksiaan (Boud, Cohen & Walker 1993, 15–16) ja koska itseluottamus vaikuttaa myös op-

pimiseen (Erault 2010, 51), tutkijoiden luottamus itseensä ja vuorovaikutusosaamisensa on tärkeää heidän viestintäkäyttäytymisensä lisäksi heidän vuorovaikutusosaamisensa kehittymisen kannalta. Tutkijoiden näkemykset vuorovaikutusosaamisensa tasosta toimivatkin lähtökohtana vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä, ja siksi niiden ymmärtäminen ja huomioiminen on tärkeää myös vuorovaikutusosaamisen kehittymisen ja kehittämisen näkökulmasta.

Vaikka tehdyn tutkimuksen perusteella ei saada tietoa tutkijoiden viestijäkuvan realistisuudesta, on huomionarvoista, että tulosten mukaan osalla tutkijoista on vahvempi viestijäkuva kuin toisilla. Osa tutkijoista näyttäisikin luottavan enemmän itseensä ja osaamisensa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa kun taas osa tutkijoista kertoo ”suunnattomasti kaivanneensa vahvempaa minää” ja kokee, että heiltä ”vuorovaikutelu ei onnistu kuin väkisten”. Tutkijat näyttävät eroavan myös sen suhteen, miten he orientoituvat viestintään: osa tutkijoista asennoituu viestintään myönteisesti ja vaikuttaa viestintähalukkailta, kun taas osa kertoi kokevansa vuorovaikutustilanteissa epävarmuutta ja ahdistusta ja jopa välttelevänsä vuorovaikutustilanteita. Tutkimus tarjoaa viitteitä, että käsitykset vuorovaikutusosaamisen tasosta voivat vaikuttaa tutkijoiden viestintähalukkuuteen. Tulos saa tukea myös aiemmista tutkimuksista, joissa on havaittu, että yksilöiden käsitykset vuorovaikutusosaamisestaan voivat yhdessä viestintäarkuuden kanssa ennustaa viestintähalukkuutta (Burroughs, Marie & McCroskey 2003; MacIntyre 1994; McCroskey 1997).

Tutkijoiden erilaiset näkemykset vuorovaikutusosaamisensa tasosta voivat kertoa myös eroista heidän reflektiivisissä taidoissaan sekä metakognitiivisessa osaamisessaan. Tutkijat toivat esille, että ”kukaan yksittäinen ihminen ei hallitse täydellisesti kaikkia mahdollisia vuorovaikutustilanteita”. Myös tutkimuskirjallisuudessa on korostettu, että vuorovaikutusosaamisen täydellinen hallinta on mahdotonta eikä vuorovaikutusosaamisessa koskaan tulla valmiiksi (ks. esim. Nussbaum ym. 2002, 378; Valkonen 2003, 129). On mahdollista, että osa tutkijoista on taitavampia erittelemään vuorovaikutusosaamisensa vahvuuksia ja kehityskohteita, kun taas osa tutkijoista voi kokea itsensä vuorovaikutuksessa turhankin taitavaksi tai taitamattomaksi, koska heillä ei ole metakognitiivisia ja reflektiivisiä taitoja analysoida ja arvioida vuorovaikutusosaamistaan. Se, että yksilö nostaa esille vuorovaikutusosaamisensa kehityskohteita, ei välttämättä kerrokaan siitä, että hän olisi vuorovaikutuksessa taitamattomampi kuin henkilö, joka ei näe itsessään samoja kehitystarpeita. Tilanne voi olla jopa päinvastainen, ja yksilöllä voi olla osaamisessa puutteita juuri sen vuoksi, ettei hänellä ole metakognitiivista kykyä huomata osaamisensa puutteita (Kruger & Dunning 1999). Itsearviointeja saattaa vääristää myös se, että yksilöille voi kehittyä oppimisen myötä jopa ylikriittinen kyky arvioida omaa vuorovaikutusosaamistaan (Rubin, Graham & Mignerey 1990, 11).

Tulosten mukaan *tutkijat eroavat sen suhteen, missä määrin ja millaista koulutusta tai muuta tukea he kokevat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamisensa kehittymisensä*. Osa tutkijoista ei kokenut tarvitsevansa viestintäkoulutusta ja epäili ylipäättään mahdollisuuksia kehittää vuorovaikutusosaamista koulutuksen avulla. Osa tutkijoista toivoi sen sijaan enemmän tukea ja opastusta vuorovaikutukses-

sa ja kertoi kaipaavansa lisää viestintäkoulutusta. Osa vastaajista oli jopa tuohentunut, että tutkijoilta odotetaan monipuolista vuorovaikutusosaamista, muttei työpaikalla ollut tarjolla aiheeseen liittyvää koulutusta vaan ”asioita on tarvinnut opetella itsekseen” ja ”joutunut opettelemaan myös kantapään kautta”:

T006: oma organisaationi on panostanut ERITTÄIN VÄHÄN juuri tähän osaamisen osaan, viime vuosina entistä vähemmän, kaikki viimeaikainen sisäinen koulutus on keskittynyt organisaationbyrokratian palvelemiseen

T011: Erityisesti [tiettyssä tutkimuslaitoksessa] olen kaivannut koulutusta, tms. pk-yritysten kanssa käytäviin neuvotteluihin. Ristiriitaista on se, että ainakin 10 vuoden ajan meille on toivotettu että tutkimuksiin tulee saada yrityksiä mukaan (ja se on ollut tutkimusrahoituksen saamisen edellytys useimmiten) niin minkäänlaista koulutusta [tutkimuslaitos] ei ole tarjonnut. Asioita on tarvinnut opetella itsekseen ja olen mielestäni kyllä siinä onnistunut. Mutta totisesti kaipaisin hyvää koulutusta, jossa syvenyttäisiin neuvottelutaitoihin, yrityskulttuuriin, sopimusteksteihin, lakiasioihin, jne. Kaiken kaikkiaan [tutkimuslaitoksesta] saatava apu yritysten kanssa tehtäviin neuvotteluihin (miten neuvotellaan, sopimukset, jne., jne.) on täysin retuperällä. Siis apu työhön, joka on yleensä vastuututkijoiden eli väitelleiden tutkijoiden harteilla.

Tutkimus antaa aiheita olettaa, etteivät kaikki tutkijat tarvitse yhtä paljon tai ainakaan samanlaista koulutusta vuorovaikutusosaamisessa. Tutkimuksen perusteella tutkijoilla onkin erilaisia vuorovaikutusosaamiseen liittyviä koulutus-tarpeita. Osa tutkijoista nimesi tiettyjä vuorovaikutustaitoja tai -tilanteita, joihin he kaipaavat koulutusta. Vastaajat kertoivat kaipaavansa koulutusta esimerkiksi esiintymis- ja neuvottelutaidoissa, epämuodollisissa ”small talk -taidoissa”, verkostoitumisessa ja yhteistyösuhteiden ylläpitämisessä, kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa sekä median kohtaamisessa. Sen lisäksi, että osa tutkijoista voi tarvita viestintäkoulutusta, jonka aikana he voisivat kehittää vuorovaikutusosaamistaan ja esimerkiksi harjoitella vuorovaikutustaitoja, tutkijoiden viestintäkoulutustarpeet voivat liittyä myös metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen kehittämiseen. Osa tutkijoista voi tarvita myös koulutusta, jossa heillä olisi mahdollisuus tarkentaa ja syventää käsitystä itsestään viestijänä.

Vuorovaikutusosaaminen ei kehity vain erilaisia taitoja ja tilanteita harjoittelemalla. Taitava viestijä tunnistaa myös vuorovaikutusosaamisensa vahvuudet, luottaa osaamiseensa ja osaa eritellä niitä osaamisensa osa-alueita, joissa hän voisi vielä kehittyä, ja yksi viestintäkoulutuksen tavoite onkin tukea realistisen ja myönteisen viestijäkuvan syntymistä (Valkonen 2003, 220, 236). Koska toiset tutkijat suhtautuivat vuorovaikutusosaamiseensa suurella itsevarmuudella ja toiset kokivat vuorovaikutusosaamisensa vuoksi epävarmuutta, jatkossa olisi syytä selvittää, missä määrin tutkijat tarvitsisivat esimerkiksi taitoharjoittelun rinnalla tai sen sijaan koulutusta, jonka ensisijaisena tavoitteena olisi pikemminkin tietoisuuden lisääminen, metakognitiivisen osaamisen tukeminen sekä tutkijoiden rohkaiseminen, itseluottamuksen lisääminen ja viestijäkuvan vahvistaminen. Kaikkinensa tutkijoiden vuorovaikutusosaamiseen liittyvien koulutustarpeiden selvittämisessä sekä koulutukseen ohjaamisessa näyttäisi olevan haasteellista, että tutkijat ovat myös vuorovaikutusosaamiseltaan heterogeeninen joukko ja eri tutkijoilla voi olla hyvinkin erilaisia koulutustarpeita.

Koska tutkimuksessa ei kysytty systemaattisesti kaikilta vastaajilta heidän kokemuksiinsa vuorovaikutusosaamiseen liittyvistä kehitystarpeista, tutkimuksen perusteella ei voida tehdä suosituksia siitä, millaista vuorovaikutusosaamiseen liittyvää koulutusta tutkijoille tulisi tarjota, eikä tietää, kuinka suuri osa tutkijoista kaipaa koulutusta. Koska vuorovaikutusosaamisen koulutusta, ”muistutusta” ja ”treeniä” kuitenkin kaivattiin toistuvasti, tutkimustulokset antavat aihetta selvittää jatkossa tarkemmin vuorovaikutusosaamiseen liittyviä koulutustarpeita tutkijoiden työssä. Osa vastaajista kaipasi formaalin viestintäkoulutuksen lisäksi tai sen sijaan vuorovaikutusosaamisensa kehittymiseen ”eritasoisia vaihtoehtoja” ja myös muunlaista tukea ja opastusta, kuten työnohjausta, perehdyttämistä, vertaistukea ja mentorointia. Varsinaisten formaaliin koulutukseen liittyvien tarpeiden kartoittamisen lisäksi jatkossa olisikin tarpeen selvittää ja edistää myös muunlaisten keinojen käyttöä tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisen ja työssä oppimisen tukemisessa.

Tutkijat arvioivat vuorovaikutusosaamisensa tasoa, vahvuuksia ja kehityskohteita sekä *suhteessa muihin tutkijoihin* että *suhteessa muihin vuorovaikutusosaamisensa osa-alueisiin*. Tutkijat saattoivat arvioida esimerkiksi olevansa keskivertotutkijaa taitavampia vieraisissa kielissä tai olevansa parempia kirjoittajia kuin suullisia esittäjiä. Tutkijoiden vuorovaikutusosaamiseen liittyvät kehitystarpeet voivat olla osittain erilaisia riippuen siitä, *suhteessa mihin* vahvuudet ja kehityskohteet määritellään. Tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen koulutustarpeita kartoittaessa onkin syytä pohtia, onko tarkoituksena selvittää tutkijoiden vahvuuksia ja kehityskohteita verrattuna muihin tutkijoihin ja keskitasoon vai etsitäänkö kunkin tutkijan vuorovaikutusosaamisesta vahvimpia ja heikoimpia kohtia olivatpa ne sitten millä tasolla tahansa suhteessa muihin tutkijoihin. Koulutustarpeita on mahdollista määritellä sekä työn ja siinä tapahtuvien muutosten, työnantajien intressien että yksilön kokemuksen ja yksilöllisten kehitystarpeiden kautta, ja koulutustarpeiden syntymistä voidaan lähestyä monitahoisena neuvotteluprosessina (Lampela 2004). Jatkossa olisikin tarpeen tutkia lähemmin myös sitä, miten tutkijoiden käsitykset vuorovaikutusosaamisensa koulutustarpeista muodostuvat, mihin ne perustuvat ja miten ne suhteutuvat muiden toimijoiden tutkijoille asettamiin ja määrittelemiin koulutustarpeisiin.

Tutkijat esittivät myös *arvioita tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen yleistasosta*. Vaikka osassa vastauksia tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen taso arvioitiin yleisesti ottaen korkeaksi ja osa tutkijoista näki eroja esimerkiksi eri-ikäisten, eri sukupuolta olevien sekä eri tieteenaloilla ja tutkimusorganisaatioissa työskentelevien tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen tasossa, vastauksissa painottuivat näkemykset, joiden mukaan tutkijoiden vuorovaikutusosaaminen on ”monesti heikkoa” ja joukossa on monia ”täysin yhteistyökyvyttömiä superteoreettisia ajattelijaita”. Tutkijat arvioivatkin ”tutkijakunnan” ja ”akateemisten ihmisten” vuorovaikutusosaamisen tason yleisesti ottaen heikoksi:

T013: Vuorovaikutus on tutkijalle elintärkeää, ja on melkein surullista, että on niin monia, jotka eivät sitä osaa ollenkaan.

T033: Vuorovaikutustaidot ovat tutkijakunnalla keskimäärin kehnosti kehittyneitä.

T107: Minusta ainakin Suomen [tietyllä tieteenalalla] vuorovaikutusosaaminen on toistaiseksi aika puutteellista. Kritiikkiä käsitetään vain negatiivisena kritiikkinä ja kommentteja esitetään usein aika ilkeällä äänensävyllä. Kyky rakentavaan keskusteluun ja kommentointiin puuttuu aika monelta.

T149: Vuorovaikutusosaaminen tutkijoiden kanssa vaatii hyvää sietokykyä, sillä tutkijoilla on usein se kuva, että kaikki haluavat kuulla juuri heidän käsityksensä yksityiskohtia ja kaikkia sivupolkuja myöten sekä ovat lukeneet saman kirjallisuuden kuin he itse (erityisesti heidän julkaisunsa). Harva kykenee esittämään asiansa tiivistetysti ja asiassa pysyen.

T192: Työkavereille pitää sanoa päivää, ottaa huomioon muut, availia ovia, suurien ikäluokkien dominoimat työyhteisöt ovat aika huonoja tässä (anteeksi vaan). Perinteinen sikaenergia ja management by perkele eivät oikein toimi enää.

Vastaajien varsin negatiiviset näkemykset tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen tasosta voivat kertoa monista asioista. Toisaalta tämänkaltaiset näkemykset antavat aiheita olettaa, että monilla tutkijoilla on puutteita vuorovaikutusosaamisessa ja että tutkijoiden työssä on tarvetta vuorovaikutusosaamisen kehittämiseksi ja viestintäkoulutukselle. Koska tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan tehdä yleistyksiä tai johtopäätöksiä tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen tasosta tai kehitystarpeista, jatkossa olisi tarpeen selvittää tarkemmin tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen vahvuuksia ja kehityskohteita sekä kartoittaa vuorovaikutusosaamiseen liittyviä koulutus- ja kehitystarpeita. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia lähemmin, missä määrin nämä varsin negatiiviset arviot tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen tasosta johtuvat vuorovaikutusosaamisen "oikeasta" puutteesta ja missä määrin niissä toistetaan sen sijaan yleisemminkin tutkijoihin liittyviä stereotyyppioita, joiden mukaan tutkijat ovat esimerkiksi oman asiantuntemuksensa vangeiksi jääneitä "besserwissereitä", "Pelle Pelottomia" ja "hajamielisiä professoreita" (Välimaa 1998) tai vuorovaikutuksessa taitamattomia "yksinäisiä susia" ja "ei johtajatyyppejä" (Virmasalo 1998).

Tutkijat arvioivat vuorovaikutusosaamista tyypillisesti yksilötasolla mutta toivat myös esille, ettei vuorovaikutuksen ja yhteistyön toimivuuden takaamiseksi riitä kehittää vain tutkijoiden vuorovaikutusosaamista. Tutkijat arvioivat itsensä ja ylipäänsä tutkijoiden lisäksi muun muassa toimittajien, johtajien, hallinto henkilöstön sekä opiskelijoiden vuorovaikutusosaamista ja kokivat, että myös muut tahot voivat tarvita vuorovaikutusosaamiseen liittyvää koulutusta. Aineistosta löytyikin erilaisia näkemyksiä siitä, millaista viestintäkoulutusta tarvitaan ja kuka koulutusta lopulta tarvitsee. Vuorovaikutusosaamisen tason ja kehitystarpeiden tutkimisessa ei näyttäisikään olevan aina hedelmällistä keskittyä tutkijoihin yksilöinä. Koska vuorovaikutusosaamista voidaan lähestyä myös suhdetason ilmiönä, tutkittaessa vuorovaikutusosaamisen tasoa ja kehitystarpeita tutkijoiden työssä jatkossa olisi tarpeen kehittää tapoja arvioida vuorovaikutusosaamisen tasoa ja kehitystarpeita myös vuorovaikutuksen suhdetasolla. Tällöin voitaisiin keskittyä esimerkiksi selvittämään tutkijoiden ja heidän viestintäkumppaneidensa arvioita erilaisissa yhteistyösuhteissa tai vaikkapa tutkimusryhmissä vuorovaikutuksen suhdetasolla ilmenevästä ja yhdessä tuotetusta vuorovaikutusosaamisesta sekä yhteisistä koulutustarpeista.

6.1.2 Vuorovaikutusosaamista koskevat attribuutiot

Tutkimukseen osallistuneiden tutkijoiden mukaan toiset henkilöt ovat vuorovaikutuksessa taitavampia kuin toiset. Vastaajien mukaan vuorovaikutus myös sujuu jostain syystä toisissa vuorovaikutussuhteissa paremmin kuin toisissa. Vuorovaikutusosaamista voidaan lähestyä niin yksilötasolla kuin vuorovaikutuksen suhdetasolla pohtimalla, mistä nämä erot vuorovaikutusosaamisen ta-sossa sitten johtuvat. Miksi toiset vaikuttavat olevan vuorovaikutuksessa osaa-vampia kuin toiset ja miksi vuorovaikutus toimii toisissa vuorovaikutussuhteis-sa paremmin kuin toisissa? Yksi tapa lähestyä näitä kysymyksiä on tarkastella vuorovaikutusosaamista koskevia attribuutioita eli ihmisten selityksiä sille, mistä he itse ajattelevat vuorovaikutusosaamisen tai sen puutteen johtuvan.

Seuraavaksi jäsennetään tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle antamia attribuutioita eli selityksiä sille, mistä vuorovaikutusosaaminen heidän mieles-tään johtuu. Tuloksia tarkastellaan *attribuutioteorioiden* valossa. Attribuutioteo-riat kuvaavat, miten ihmiset selittävät tapahtumia ja niiden syitä sekä omaa ja toisten toimintaa. Näin ollen ne muodostavat kehyksen ymmärtää, miten ihmi-set muodostavat, tulkitsevat ja identifioivat syitä tapahtumille ja omalle ja toisten käyttäytymiselle erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Ks. esim. Heider 1958; Manusov & Spitzberg 2008; McDermott 2009.) Attribuutioteoriat pohjautuvat Fritz Heiderin (1958) ajatteluun. Hänen mukaansa ihmisillä on taipumus hah-mottaa maailmaa, etsiä asioille syitä ja selittää tapahtumia ja ihmisten käyttäy-tymistä joko sisäisillä tai ulkoisilla tekijöillä eli joko henkilöön itseensä liittyvillä tai henkilön ulkopuolisilla kontekstitekijöillä. Arkipäiväisyydessään tämänkal-taista ihmisten omaan järkeilyyn ja arkikäsitteisiin perustuvaa tapahtumien tul-kintaa on kutsuttu naiiviksi psykologiaksi (naive psychology). (Heider 1958, 5.)

Attribuutioiden tarkastelu on tärkeää, sillä niiden avulla voidaan lisätä ymmärrystä vuorovaikutusosaamiselle annetuista merkityksistä sekä vuoro-vaikutusosaamisen kehittymisen lähtökohdista ja mahdollisuuksista tutkijoiden itsensä kokemana. Tutkijoiden mukaan vuorovaikutusosaaminen voi olla

- synnynnäisistä
- opittua
- osittain synnynnäistä ja osittain opittua.

Osa vastaajista piti vuorovaikutusosaamista *synnynnäisenä* "ominaisuutena", "luonteenpiirteenä", "taipumuksena", "lahjakkuutena", "kykynä" tai "luon-teenlaatuna" ja selitti vuorovaikutusosaamisen johtuvan esimerkiksi "geeneis-tä" tai luontaisesta "karismasta" ja olevan "paljolti persoonallisuuskysymys". Osa tutkijoista ajattelikin, että toiset ovat ikään kuin luonteeltaan taitavampia vuorovaikutuksessa eikä vuorovaikutusosaaminen ole "kaikille tutkijoille luon-taista", "ominta osaamista" eikä "luontaisesti hyvin sujuvaa". Osassa vastauk-sia vuorovaikutusosaamisen attribuutiin johtuvan myös yksilön lähtökulttuu-rista ja kansallisesta kulttuuriperimästä. Tutkijat selittivät vuorovaikutusosaa-misen tai sen puutteen johtuvan myötäsytymisestä ja luonteenpiirteisiin liittyvis-tä tekijöistä esimerkiksi seuraavin tavoin:

T029: Olen aina osannut tulla hyvin toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja tässä työssä sitä tarvitaan erityisesti.

T053: Olen luonteeltani töksähtävä suomalainen.

T186: Vuorovaikutuksessa olen huomannut, että minua henkilökohtaisesti auttaa tietyn tyyppisen "karisman" omaaminen, joka helpottaa asioiden eteenpäin viemisessä.

T229: Vuorovaikutusosaamiseni on kehittynyt omasta aktiivisesta ja sosiaalisesta luonteestani.

T232: Tiedyt luonteenpiirteet ja toimintatavat tulevat ihmiselle myötäsyntysisinä ja kukaan ei ole "täydellinen".

Tutkijat toivat toistuvasti esille, että "vuorovaikutustaidot ovat tutkijakunnalla keskimäärin kehnosti kehittyneitä". Syyksi tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen puutteeseen nähtiin, että "tutkimukseen valikoituu" luonteeltaan tietyn tyyppisiä ihmisiä, kuten "ihmisiä jotka keskittyvät liikaa faktoihin ja tietoälyyn tunneälyn ja vuorovaikutustaitojen opettelun sijaan". Puutteita vuorovaikutusosaamisessa selitettiin tutkijoiden luonteenpiirteillä myös kuvaten, että "tutkijat ovat usein itsekeskeisiä ja monet suuttuvat helposti", "tutkijoissa on paljon perfektionisteja" ja että "tutkijat ovat luovuudessaan usein varsin temperamenttista väkeä". Vuorovaikutusosaamisen puutteita selitettiin myös esimerkiksi sillä, että monet tutkijat "luulevat tietävänsä kaiken", edustavat "itsetietoista änkyräluonnetta" ja ovat luonteeltaan "erittäin vaikeita persoonia", "hankalaa sakkia" ja "ikävää joukkoa" - "aikamoisia pököpäitä muihin ihmisiin verrattuna". Seuraavat esimerkit havainnollistavat vastaajien tapaa selittää puutteita tutkijoiden vuorovaikutusosaamisessa tutkijoiden luonteenpiirteisiin liittyvillä tekijöillä:

T172: Tutkijoiden vuorovaikutusosaaminen on monesti heikkoa, koska tutkijoissa on paljon perfektionisteja, jotka eivät hyväksy muuta kuin täydellisen lopputuleman ja sitä kautta lähinnä oman näkemyksensä. Jos tällä tutkimuksella voitaisiin vaikuttaa tähän joukkoon, tutkimusmaailma muuttuisi tehokkaammaksi ja miellyttävämmäksi. Olisi esim. mielenkiintoista tietää, onko perfektionisteilla heikompi suoritustaso kuin muilla (hypoteesini) ja sitten suositella, ettei sellaisia rekrytoitaisi tutkijoiksi tai ainakaan päästettäisi esimiesasemiin.

T292: Tiedemaailmassa on paljon sellaista itsetietoista änkyräluonnetta, jotka tekevät vahvoja luokituksia keskustelukumppaneista. Jos ei ymmärrä heidän alastaan mitään, pitävät tyhminä. Jos on tietävinään heidän alastansa enemmän kuin tietää, pitävät ääliönä. Yhtä paljon ei tietenkään voi tietää kuin he, ainakaan heidän mielestään koska he ovat alansa johtavia vähintään Suomessa. Tarvitaan siis hyvää vastapuolen suhtautumisen ja reagoinnin vaistoamista. Sellaista diplomaatin taitoa, erityisesti kun kerää kasaan useamman tutkimusosapuolen konsortiota. Ahtisaari voisikin oikeastaan alkaa pitää neuvottelutaidon kursseja, siitä miten saadaan änkyrät samaan neuvottelupöytään ja vielä niiden kanssa tulosta.

Osa tutkijoista ajatteli sen sijaan, ettei vuorovaikutusosaaminen ole myötäsyntistä vaan *opittua* kokemusten kautta hankittua osaamista. Tämänkaltaisissa merkityksenannoissa kuvattiin sekä työkokemuksen että muun elämäkokemuksen roolia vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä ja vuorovaikutusosaamisen puutteen attribuoitiin johtuvan ensisijaisesti kokemusten, oppimismah-

dollisuuksien tai vaikkapa koulutuksen puutteesta, ei yksilön synnynnäisistä ominaisuuksista. Tutkijat kuvasivat, että ”oppiminen vuorovaikutukseen tapahtuu pikkuhiljaa” ja ”asteittain” ja että kehitymisessä voi olla myös yksilökohtaisia eroja siten, että ”vuorovaikutustaidot kehittyvät vuosien saatossa joillakin nopeasti, joillakin hitaammin”. Vastaajat kuvasivat vuorovaikutusosaamista oppimisen ja kokemusten kautta kehittyvänä osaamisena seuraavasti:

T011: Lyhyesti sanottuna tutkijan työ on opettanut kaiken.

T118: Vuorovaikutustaidot kehittyvät minusta pikkuhiljaa vuosien varrella. Joka kerran, kun opettaa tai pitää esitelmän, hoksaa jotain uutta ja toteaa, että ensi kerralla teenkin asiat hieman eri tavalla.

T223: Vuorovaikutusosaaminen tulee kokemuksen ja iän myötä.

T300: Joka päivä sitä oppii lisää.

Tulosten mukaan tutkijoiden tavat attribuoida vuorovaikutusosaamista voivat sijoittua jatkumolla myös näiden kahden ääripään välimaastoon. Osa vastaajista hahmottikin, että vuorovaikutusosaamiseen vaikuttavat sekä myötäsyttyiset tekijät että elämänaikaiset kokemukset, ja ajatteli, että vuorovaikutusosaaminen on *osittain synnynnäistä ja osittain opittua*. Tämä kävi ilmi aineistossa esimerkiksi seuraavaan tapaan:

T027: Esiintymisvalmius esim. konferensseissa ja rohkeus ottaa kontaktia ja keskustella ennestään tuntemattomien kollegojen/yhteistyökumppanien kanssa on oleellista. Kyky tähän riippuu tietysti paljon luonteenlaadusta, mutta myös harjoitus auttaa.

T095: Kyllä tuo sosiaalinen taitavuus on osin geneeissä; osin opittua. Kohteliaisuus ja hyvät tavat auttavat jos ne on joskus opittu.

T205: Oppi on tullut vuosien varrella kokemuksen myötä. Vuorovaikutusosaaminen on osin myötäsyttyistä.

Attribuutioteorioiden mukaan attribuutiot eli selitykset, miksi jotain tapahtuu tai miksi joku toimii tietyllä tavalla, eroavat sijaintinsa (locus), pysyvyytensä (stability) ja kontrolloitavuutensa (controllability) suhteen. Attribuutiot voivat ensinnäkin kohdistua sekä *sisäisiin* (internal) että *ulkoisiin* (external) tekijöihin eli asioiden voidaan ajatella johtuvan sekä henkilöön itseensä liittyvistä tekijöistä, kuten motivaatiosta tai älykkyydestä, että henkilön ulkopuolisista kontekstitekijöistä, kuten sattumasta tai tilanteesta. Attribuutioita voidaan erotella myös sen suhteen, nähdäänkö jonkin asian johtuvan *pysyvästä* (stable) vai *ei-pysyvästä* (unstable) syystä eli esimerkiksi muuttumattomasta luonteenpiirteestä vai tilapäisestä väsymyksestä. Lisäksi attribuutioita voidaan jaotella sillä perusteella, nähdäänkö asian aiheuttavan tekijän olevan *kontrolloitavissa* (controllability) vai *kontrollottomissa* (uncontrollability) eli onko toimijan itsensä tai kenenkään muunkaan mahdollista vaikuttaa asialle nähtyyn syyhyn. Attribuutioiden tarkastelussa on lisäksi kiinnitetty huomiota siihen, pidetäänkö henkilöä itseään vastuussa tapahtumien kulusta (responsibility) ja hänen toimintaansa tahallise-

na (intentionality) ja onko asialle annettu selitys yleistettävissä ja toimiva myös muina hetkinä ja muissa tilanteissa (generality over time, stability; generality over situations, globality). (Weiner 1986, 44–51; 1996, 201–205; 2000, 3–5.)

Tulosten mukaan tutkijat selittävät vuorovaikutusosaamisen voivan joutua sekä sisäisistä, toimijaan itseensä liittyvistä tekijöistä että ulkoisista kontekstitekijöistä: vuorovaikutusosaamista ja sen puutetta selitettiin niin yksilön luonteenpiirteillä ja geneettisellä perimällä (sisäinen syy) kuin sillä, millaisia kokemuksia ja mahdollisuuksia oppia yksilöllä oli ollut elämänsä ja työuransa aikana (ulkoinen syy). Toimijaan itseensä liittymättöminä selityksinä vuorovaikutusosaamiselle ja sen puutteelle nähtiin myös kulloisenkin vuorovaikutustilanteen helppous tai haastavuus sekä vuorovaikutuskumppanin vuorovaikutusosaaminen tai sen puute. Kontekstitekijöiden vaikutusta korostettiin myös kuvaten, että ”jokaisella on valtavasti vuorovaikutuskykyjä jos niiden annetaan vain tulla esille”. Osa vastaajien vuorovaikutusosaamiseen liittämistä attribuutioista oli luonteeltaan pysyviä, kuten ”geeniperimä”, ja osa vaihtelevia ja tilapäisiä, kuten ”vireystaso” tai ”alkoholin vaikutuksen alaisena oleminen”, ja osa helpommin kontrolloitavissa, kuten ”koulutuksen puute”, ja osa kontrolloimattomissa olevia, kuten ”vaikea henkilökohtainen elämäntilanne” tai ”sairaus”.

Tutkijoiden vuorovaikutusosaamiseen liittämien attribuutioiden sijainti, pysyvyys ja kontrolloitavuus heijastelevat käsityksiä siitä, miten tutkijat näkevät vuorovaikutusosaamisen pysyvyyden eli sen, onko vuorovaikutusosaaminen muuttumatonta vai muuttuvaa, ja vuorovaikutusosaamisen kontrolloitavuuden eli sen, voiko vuorovaikutusosaamiseen ja sen tasoon vaikuttaa ja jos, kuka siihen voi vaikuttaa, missä määrin ja millä keinoilla. Tulosten mukaan *tutkijoilla on erilaisia näkemyksiä vuorovaikutusosaamisen kehittämis- ja kehittämismahdollisuuksista*. Näkemykset jakaantuivat seuraaviin merkitysluokkiin:

- vuorovaikutusosaaminen on pysyvää eikä sitä voida muuttaa
- vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä ja sitä voidaan kehittää
- vuorovaikutusosaaminen voi muuttua, mutta vain osittain.

Vaikka tutkijoita ohjeistettiin tutkimusaineistoa kerätessä kuvaamaan vuorovaikutusosaamisensa kehittymistä ja oppimiskokemuksiaan, kirjoitustehtävä ei ohjannut kaikkia ajattelemaan, että vuorovaikutusosaaminen olisi opittavissa ja opetettavissa olevaa osaamista. Osa vastaajista suhtautuikin varauksella siihen, missä määrin vuorovaikutusosaaminen voi ylipäänsä kehittyä ja sitä voidaan kehittää, ja ajatteli, että *vuorovaikutusosaaminen on pysyvää eikä sitä voida muuttaa* ainakaan helposti. Osa tutkijoista kokikin, että ”tätä viisautta” ei vain yksinkertaisesti ole kaikilla ja yksilöiden vuorovaikutusosaamisen kehittämisyhteyksien sijaan vuorovaikutuksen edistämiseksi voidaan vain yrittää tehdä työyhteisössä erilaisia järjestelyjä, jotka ”lisäävät mahdollisuuksia mahdollisimman helppoon ja hyvään vuorovaikutukseen”. Osa tutkijoista myös koki, etteivät he ole oppineet vuorovaikutuksesta työssään mitään. Seuraavat esimerkit kuvaavat tutkijoiden tapaa suhtautua epäilevästi vuorovaikutusosaamisen kehittämisen- ja kehittämismahdollisuuksiin ja nähdä vuorovaikutusosaaminen pysyvänä ja vaikeasti muutettavissa olevana osaamisena:

T029: Vakiintuneita toimintatapoja on erittäin vaikea muuttaa ja nähdä oman toimintansa virheellisyys.

T184: Ihmiset eivät muutu vaan kullekin on löydettävä hänelle sopiva työtehtävä. [- -.] Ihmiset eivät muutu eli sen odottaminen ei ole ratkaisu. Lykkyä tykö!

T185: Voi olla, että olen työvuosieni aikana kyynistynyt, mutta mielestäni aitoa vuorovaikutustaitoa ei voi opettaa.

T201: En koe oppineeni mitään enkä valinneeni mitään. Omalta osaltani uskon ajopuuteoriaan.

Osa tutkijoista ajatteli sen sijaan, että *vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä ja sitä voidaan kehittää*. Näissä vastauksissa vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kuvattiin olevan muun muassa "jatkuva prosessi" ja vuorovaikutusosaamisen osaamista, jota "koko ajan" ja "päivittäin oppii lisää", jota "ei voi koskaan oppia niin hyvin, etteikö siinä olisi paljon parannettavaa", ja jossa "kehittyä voi aina". Seuraavissa aineistoesimerkeissä tutkijat näkevät vuorovaikutusosaamisen jatkuvasti kehittyvän ja opittavissa ja kehitettävissä olevana osaamisena:

T004: Näissä tehtävissä tulee jatkuvasti uudenlaisia oppimiskokemuksia.

T081: Jokainen opetus- ja luennotikerta opettaa paljon.

T138: Olen yrittänyt parhaani mukaan asennoitua siten, että en lähde siitä, että joku asia olisi helppoa vaan lähinnä siitä, että kaikki asiat ovat opittavissa.

T191: Vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä kaikille tutkijoille, kuten muillekin ihmisille ja aina niissä riittää kehitettävää ja uutta oppii jatkuvasti.

T303: Koen oppivani joka päivä jotain vuorovaikutuksesta.

Vuorovaikutusosaamisen kehittämis- ja kehittämismahdollisuuksien lisäksi osa tutkijoista korosti, ettei vuorovaikutusosaamisen taso ole pysyvää ja stabiilia vaan että yksilön vuorovaikutusosaaminen vaihtelee kontekstista toiseen. Tutkijoiden mukaan vuorovaikutusosaamisen taso voi vaihdella muun muassa päivästä, vuorovaikutustilanteesta ja -kumppaneista riippuen. Vuorovaikutusosaaminen näyttäytyy esimerkiksi seuraavissa tutkijoiden vastauksissa muuttavana ja kontekstista toiseen vaihtelevana osaamisena:

T257: Ei se [kärsivällisyys olla leimaamatta ihmisiä pinnallisilla kriteereillä] tietenkään aina onnistu.

T300: Selkeällä ulosannilla (suullinen tai kirjallinen) asiat sujuvat. Se pystyykö tähän aina, onkin toinen juttu.

Tutkijat toivat esille myös näkemyksiä, joiden mukaan *vuorovaikutusosaaminen voi muuttua, mutta vain osittain*. Osa tutkijoista ajattelikin, että yksilöt eroavat vuorovaikutusosaamisessa synnynnäiseltä lähtötasoltaan ja suuntautumiseltaan ja että vuorovaikutusosaaminen on osittain pysyvää ja vaikeasti muutettavissa olevaa, mutta vuorovaikutusosaaminen voi kuitenkin kehittyä osittain elämän

ja kokemuksen myötä ja että vuorovaikutusosaamiseen voidaan vaikuttaa jonkin verran esimerkiksi kasvatuksen ja koulutuksen avulla. Tutkijat kuvasivat vuorovaikutusosaamista osittain pysyvänä ja osittain muutettavissa olevana osaamisena esimerkiksi seuraavin tavoin:

T032: En tiedä, olenko oppinut paljoakaan. Toivottavasti jotakin monikulttuurisuudesta ja eri-ikäisistä tutkijoista koostuvan ryhmän johtamisesta.

T185: Olen myös vahvasti sitä mieltä, että vuorovaikutustaidot ovat paljolti persoonallisuuskysymys, johon tietysti kasvatuksella ja koulutuksella voidaan jonkin verran vaikuttaa. Hyvää ihmistuntemusta ei kuitenkaan helposti opi, se on korvattava jollain muulla tavalla.

Tutkimukseen osallistuneiden tutkijoiden näkemykset erosivat myös sen suhteen, *kuka vuorovaikutusosaamiseen voi vaikuttaa* (esim. henkilö itse, ulkopuolinen opettaja tai ohjaaja) ja *millä keinoilla* (esim. hankkimalla käytännön kokemuksia, osallistumalla koulutukseen). Etenkin näkemykset mahdollisuuksista kehittää vuorovaikutusosaamista formaalin koulutuksen avulla erosivat melko suuresti, ja vastaajat suhtautuvat eri tavoin koulutuksen tarpeellisuuteen ja rooliin vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä. Toiset tutkijoista kokivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen merkittäväällä tavalla joko viestintä- tai muussa koulutuksessa ja korostivat koulutuksen ja ulkopuolisen tuen merkitystä vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä. Toiset vastaajista epäilivät sen sijaan mahdollisuuksia edistää vuorovaikutusosaamisen kehittymistä koulutuksen avulla, epäilivät koulutuksen todellista hyötyä esimerkiksi silloin, kun työssä kohdataan haastavia vuorovaikutustilanteita, ja näkivät työkokemuksen roolin koulutusta tärkeämpänä vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä. Seuraavat aineistoimerkit havainnollistavat tutkijoiden erilaisia näkemyksiä mahdollisuuksista kehittää vuorovaikutusosaamista koulutuksen avulla:

T018: Suurin merkitys toki kansainvälisessä yhteistyössä hankituilla kokemuksilla, ei niinkään koulutustapahtumilla.

T033: Erittäin vaikea osa johtajan työtä on ihmisten väliset skismat joihin joutuu ottamaan kantaa ja ratkomaan. Niissä tutkijakoulutus ja ohut johtajakoulutus ei paljon auta, maalaisjärki ja sovittelunhalu ovat oikeastaan ainoat avut [- -].

T176: [Olen oppinut] paljon kokemuksen kautta, mutta ilman yrityksessä oloani ja siellä saamaani loistavaa henkilöstöjohtamisen koulutusta en olisi pärjännyt. [- -.] Toisaalta säälin niitä lähiesimiehiä, jotka eivät ole saaneet mitään koulutusta, varmaan todella vaikeeta olla.

T257: Kehittyminen on tapahtunut vuosien varrella ja pikkuhiljaa. Erilaisten kommunikointi-, puheviestintä- ja markkinointi- tai myyntikurssien merkitystä olen joskus pohdiskellut.

Tulosten mukaan tutkijat eroavat myös sen suhteen, missä määrin he näkevät vuorovaikutusosaamisen kehittyvän ikään kuin "itsestään" ja missä määrin he ajattelevat oppimisen edellyttävän tietoista ja tavoitteellista opettelua. Näkemykset vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä tarvittavasta tietoisuudesta ja tavoitteellisuudesta sijoittuivat jatkumolle seuraavien ääripäiden välillä:

- vuorovaikutusosaaminen kehittyy itsestään
- vuorovaikutusosaaminen täytyy oppia ja sitä pitää tavoitteellisesti harjoitella.

Osa tutkijoista piti vuorovaikutusosaamisen kehittymistä itsestäänselvyytenä. Osassa vastauksia ajateltiin, että *vuorovaikutusosaaminen kehittyy itsestään, "automaattisesti" ja "huomaamatta" iän ja kokemusten myötä ilman sen kummempia tavoitteellisia pyrkimyksiä*. Tämänkaltaisissa vastauksissa vuorovaikutusosaamisen kuvattiin olevan muun muassa "maalaisjärjellä toimiva asia" ja koskevan "niitä asioita, mitkä kaikilla pitäisi olla opittuna jo äidin maidosta". Näitä merkityksenantoja yhdisti, että niissä vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kuvattiin tapahtuvan lähinnä luonteeltaan informaalin oppimisen kautta.

T146: Esiintymisessä oppiminen tapahtunee pikkuhiljaa, huomaamatta, sillä en koko tänä aikana ole huomannut itsessäni mitään kehitystä =)

T189: Eriaiset opetustilanteet olen kokenut positiivisena, koen vuosien varrella oppineeni opettamaan, vaikka sitä ei varsinaisesti ole minulle ikinä opetettukaan.

T266: Vuorovaikutustaidot ovat osittain synnynnäisiä, osittain kulttuurisidonnaisia ja osittain omaehtoisesti kehittyviä.

Osa vastaajista näki sen sijaan, ettei vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen ole itsestään selvää eikä vuorovaikutusosaaminen kehity itsestään vaan että *vuorovaikutusosaaminen täytyy oppia ja sitä pitää tavoitteellisesti harjoitella*. Näissä vastauksissa vuorovaikutusosaaminen hahmotettiin siis osaamiseksi, joka vaatii tietoista ja tavoitteellista opettelua – joka "on opittava", jota "on tarvinnut opetella" ja jota "pitää harjoitella" ja "tietoisesti pyrkiä kehittämään". Tämänkaltaisia merkityksenantoja yhdisti, että niissä vuorovaikutusosaamisen kehittyminen näyttäytyi jonain, joka edellyttää myös luonteeltaan formaalia oppimista.

T004: Esitysten pitäminen power point -tyyppisesti on myös hyvin tärkeää. Siinä pitää harjoitella sanottavansa tiivistämistä ja tärkeimpien pointtien esille nostamista.

T049: Yksin kun joutuu selviämään täysin tuntemattomissa olosuhteissa, täysin vieraiden ihmisten joukossa, on pakko oppia olemaan sosiaalinen, auttavainen ja muista kiinnostunut, muuten olet aina yksin mahdollisine (työtehtävä- yms.) ongelminesi.

T204: Kuten yllä sanoin, työtehtäväni ovat moniammatillista osaamista/yhteistyötä vaativia. On täytynyt oppia ymmärtämään eri alojen ihmisten ilmaisutyyliä ja näkemysmaailmaa.

T240: Taidot on opittava työn ja opiskelun lomassa.

Tutkimus osoitti, että *tutkijoiden vuorovaikutusosaamiseen kohdistamat attribuutiot eroavat sijaintinsa, pysyvyytensä ja kontrolloitavuutensa suhteen*. Tutkijat näkevät myös *vuorovaikutusosaamisen kehittymis- ja kehittämismahdollisuudet eri tavoin*. Tutkijoiden näkemykset erosivat muun muassa sen suhteen, missä määrin he ajattelevat vuorovaikutusosaamisen olevan synnynnäistä, pysyvää ja kontrolloimattomissa olevaa ja missä määrin opittua, kokemusten kautta muodostuvaa osaamista, joka voi kehittyä, jota voidaan kehittää ja joka voi myös vaihdella

kontekstista toiseen. Tutkijoiden näkemykset erosivat myös sen suhteen, kuka vuorovaikutusosaamiseen voi vaikuttaa ja millä keinoilla sekä missä määrin he näkevät vuorovaikutusosaamisen kehittyvän ikään kuin itsestään ja missä määrin edellyttävän tietoista ja tavoitteellista opettelua.

Tutkimuskirjallisuudessa on käyty keskustelua siitä, missä määrin vuorovaikutusosaaminen on synnynnäistä ja pysyvää ja missä määrin opittua koke-
muksien myötä kehittyvää osaamista. Toiset tutkijat ovat korostaneet synnyn-
näisten ja perinnöllisten tekijöiden merkitystä ja nähneet vuorovaikutusosaami-
sen kytkeytyvän pitkälti biologisiin ja geneettisiin ominaisuuksiin (ks. esim.
McCroskey & Beatty 2000; McCroskey, Heisel & Richmond 2001). Vaikka monet
synnynnäiset taipumukset ovatkin luultavasti yhteydessä vuorovaikutusosaa-
miseen, vuorovaikutusosaamista pidetään useimmiten lähtökohtaisesti kehitty-
vissä ja kehitettävissä olevana osaamisena (ks. esim. Greene 2003; Hargie 2006a;
Nussbaum & Fisher 2008). Tutkijat ovat esittäneet erilaisia näkemyksiä myös
siitä, miten paljon vuorovaikutusosaaminen voi vaihdella ajan ja tilanteiden
myötä. Piirretyyppisen lähestymistavan edustajat ovat pitäneet vuorovaikutus-
osaamista suhteellisen pysyvänä luonteenlaatuna tai piirteenä. Tilannekohtai-
suutta korostavat tutkijat ovat sen sijaan nähneet vuorovaikutusosaamisen
vaihtelevan esimerkiksi tilanteen, viestintäkumppaneiden ja tavoitteiden mu-
kaan. (Ks. esim. Rubin 1990, 103–104; Spitzberg & Cupach 2002, 584.)

Vastaajien vuorovaikutusosaamiselle antamat attribuutiot edustivat sekä
piirretyyppisiä että tilannekohtaisia lähestymistapoja vuorovaikutusosaamiseen.
Vaikka piirretyyppiset, suhteellisen pysyvät ominaisuudet voivat vaikuttaa
vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen, on jokseenkin huolestuttavaa,
että osa vastaajista ajatteli vuorovaikutusosaamisen johtuvan kokonaan syn-
nynnäisistä ja perinnöllisistä tekijöistä ja lähestyi vuorovaikutusosaamista py-
syvänä ja muuttumattomana ominaisuutena, jota ei voi oppia eikä opettaa. Mi-
käli vuorovaikutusosaamiseen liitetään tämänkaltaisia attribuutioita, myös sen
oppimisen ja kehittymisen mahdollisuudet kapenevat.

Tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle antamat attribuutiot voivat vaikut-
taa tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen. Koska se, nähdäänkö
osaaminen pysyvänä vai ei, on yhteydessä siihen, nähdäänkö oppiminen yli-
päänsä mahdollisena, osaamiselle annetut attribuutiot voivat vaikuttaa oppimi-
seen (ks. esim. Almeida 2004, 363; Laajalahti 2008, 121; Weiner 1986, 46; Wilson
& Sabee 2003, 15–16). Osaamiselle annetut attribuutiot ovatkin tärkeitä, koska
sillä, mistä osaamisen ajatellaan johtuvan, on suuri merkitys sille, millaisena
yksilön mahdollisuudet hallita omaa oppimistaan näyttäytyvät (Hakkarainen
2000, 85). Vuorovaikutusosaamista koskevien attribuutioiden ymmärtäminen
on tärkeää myös siksi, että ne voivat laajentua ja muuttua itseään toteuttaviksi
ennusteiksi. Mikäli tutkijat attribuivat epäonnistumisensa vuorovaikutustilan-
teissa johtuvan sisäisestä syystä, joka ei voi muuttua ja johon he eivät voi vai-
kuttaa, voi epäonnistuminen yhdessä tilanteessa johtaa osaamattomuuden tun-
teeseen myös muissa tilanteissa ja saada aikaan, etteivät he enää vastaisuudessa
yritäkään onnistua. Jos oma osaamattomuus attribuoidaan sisäisestä syystä joh-
tuvaksi, pysyväksi ja oman kontrollin ulottumattomissa olevaksi, voi tämä syn-

nyttää tutkijoissa myös toivottomuuden ja avuttomuuden tunteita ja he voivat ryhtyä välttämään vastaavanlaisia tilanteita, joissa he muuten voisivat kehittää osaamistaan. Lisäksi tämänkaltaiset attribuutiot voivat aiheuttaa motivaation puutetta ja opittua avuttomuutta. (McDermott 2009, 62; Parks 1994, 605–610; Weiner 1986, 161–165; 1996, 213–214; Wilson & Sabee 2003, 16.)

Vuorovaikutusosaamiselle annetut attribuutiot voivat vaikuttaa myös monella muulla tapaa niin tutkijoiden itsensä elämään kuin heidän ja muiden ihmisten väliseen vuorovaikutukseen (intrapersonal and interpersonal theory of motivation); vaikuttavathan attribuutiot niin toimijan kuin kanssatoimijoiden ajatuksiin, tunteisiin ja toimintaan (ks. esim. Heider 1958, 5; Kelley 1973, 127; Seibold & Spitzberg 1982, 88; Weiner 2000, 13). Yksilöiden itsensä kannalta vuorovaikutusosaamiseen liitetyt attribuutiot voivat vaikuttaa esimerkiksi tunne-reaktioihin, itsetuntoon sekä tulevaisuuden odotuksiin ja siten myös heidän käyttäytymiseensä ja osaamiseensa jatkossa (Weiner 1986, 163; 1996, 213; 2000, 5–6; Wilson & Sabee 2003, 15–16). Vuorovaikutussuhteiden kannalta tutkijoiden tavat attribuoida vuorovaikutusosaamista voivat sen sijaan vaikuttaa siihen, miten he suhtautuvat toisiin ja toimivat toisten kanssa. Se, mistä asioiden selite-tään johtuvan, vaikuttaa siihen, millaisia merkityksiä tapahtumille annetaan ja miten tilanteisiin reagoidaan. Näin ollen se, mistä tutkijat ajattelevat toisten toiminnan johtuvan, voi vaikuttaa heidän tunteisiinsa ja toimintaansa toisia kohtaan. (Manusov & Spitzberg 2008, 38–41; McDermott 2009, 60; Weiner 1996, 209.)

Attribuutioteoreettista näkökulmaa ja saatuja tutkimustuloksia erilaisista tavoista attribuoida vuorovaikutusosaamista voitaisiin hyödyntää tutkijoiden viestintäkoulutuksen kehittämisessä. Tutkijoiden oppimismahdollisuuksien lisäämiseksi tärkeää olisi ensinnäkin lisätä koulutuksen avulla ymmärrystä siitä, että vuorovaikutusosaaminen ei ole pysyvä piirre, jota ihminen kantaa mukanaan, vaan osaamista, joka voi kehittyä ja jota voi kehittää, ja auttaa tutkijoita näin korjaamaan epätarkoituksenmukaisia attribuutioitaan. Tämänkaltaisen *attribuutioiden uudelleen koulutus* (attributional retraining) voisi auttaa tutkijoita laajemminkin hankkiutumaan eroon epätarkoituksenmukaisista tavoista selittää tapahtumien syitä ja omaa ja muiden toimintaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (ks. lisäksi Weiner 1986, 180–188). Attribuutioteorioiden näkökulmasta vuorovaikutusosaamisessa on kysymys siitä, että yksilö on optimistinen mutta realistinen niiden tekijöiden suhteen, jotka vaikuttavat vuorovaikutusosaamiseen ja vuorovaikutuksessa menestymiseen, ja asettaa riittävän haastavia mutta silti realistisia tavoitteita ja odotuksia sekä itselleen että muille (Wilson & Sabee 2003, 15–18). Myös tämänkaltaisten koulutussisältöjen kehittäminen voisi olla tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittämisen kannalta mielekästä.

Tulosten perusteella osa tutkijoista mieltää vuorovaikutusosaamisen esimerkiksi ”sosiaalisuuden”, ”aktiivisuuden”, ”puheliaisuuden” tai tietynlaisen viestintätyylin synonyymiksi. Myös tämä on seikka, johon koulutuksessa voitaisiin kiinnittää huomiota. Sosiaalisuus ja puheliaisuus eivät välttämättä korreloi vuorovaikutusosaamisen kanssa: korkea sosiaalisuus voi olla ihmiselle myös ongelma ja hyvin sosiaalisesta ihmisestä voi olla työpaikalla jopa haittaa. Kirjallisuudessa onkin selvennetty, että sosiaalisuus – tai pikemminkin seurallisuus –

on synnynnäinen temperamenttipiirre, joka liittyy yksilön haluun olla toisten ihmisten kanssa, kun taas vuorovaikutusosaaminen on opittua ja tarkoittaa kykyä olla vuorovaikutuksessa ja selvittää erilaisista vuorovaikutustilanteista. Sosiaalisuus ilmenee esimerkiksi siinä, miten paljon yksilö kaipaa seuraa, miten paljon hän haluaa olla muiden ihmisten kanssa ja miten kiinnostunut hän on muista ihmisistä. Vaikka sosiaalisuus ei takaa vuorovaikutusosaamista, voi se kuitenkin tukea vuorovaikutusosaamisen kehittymistä kahdella tavalla: ensinnäkin sosiaalinen ihminen voi saada enemmän harjoittelutilanteita ja palautetta ja toisekseen hän voi olla motivoituneempi käyttäytymään osaavasti ja panostaa vuorovaikutustilanteisiin enemmän, sillä häntä kiinnostaa enemmän, mitä muut ihmiset hänestä ajattelevat. (Keltikangas-Järvinen 2010, 15–19, 28–35, 53.)

Koska käsitykset siitä, missä määrin vuorovaikutusosaaminen on opittavissa ja opetettavissa, voivat selittyä osittain sillä, mitä tutkijat ylipäänsä pitävät vuorovaikutusosaamisena työssään, jo yksistään vuorovaikutusosaamisen käsitteen avaaminen voisi auttaa tutkijoita näkemään vuorovaikutusosaamisen kehitettävissä olevana osaamisena ja lisätä näin heidän oppimisen mahdollisuuksiaan. On mahdollista, että osa tutkijoista pitää vuorovaikutusosaamista esimerkiksi vain taitoina, eikä miellä vuorovaikutusosaamisen kehittymisen voivan koskea myös esimerkiksi tietojen ja ymmärryksen lisääntymistä.

Tulosten perusteella ei voida sanoa mitään attribuutioiden yleisyydestä eikä siitä, eroavatko tutkijoiden tavat attribuoida vuorovaikutusosaamista esimerkiksi sukupuolen, iän tai tieteenalan mukaan. Tulokset auttavat ymmärtämään, mistä tutkijat selittävät vuorovaikutusosaamisen tai sen puutteen johtuvan, mutta eivät paljasta, *miksi* tutkijat selittävät vuorovaikutusosaamisen johtuvan niistä syistä kun he tekevät. Näiden kysymysten lisäksi jatkossa olisi kiinnostavaa tarkastella, attribuivatko tutkijat vuorovaikutusosaamisen eri osa-alueiden, kuten tietojen, taitojen ja motivaation, johtuvan eri asioista ja näkevätkö he eri osa-alueiden kehitymis- ja kehittämismahdollisuudet eri tavoin.

Ihmiset selittävät omaa ja toisten toimintaa usein eri tavoin. Tutkimusten perusteella on muotoiltu joukko erilaisia attribuutiivirheitä, joita ovat muun muassa *attribuution perusvirhe tai -vääristymä* (fundamental attribution error/bias), *toimija-havainnoijavääristymä* (actor-observer bias) sekä *oman edun mukainen attribuutiivääristymä* (self-serving bias). Nämä attribuutiivirheet näkyvät käytännössä siten, että ihmisillä on taipumus selittää toisten toimintaa useammin sisäisillä kuin ulkoisilla tekijöillä (attribuution perusvirhe) ja omaa toimintaa useammin kontekstuaalisilla kuin itsen liittyvillä tekijöillä (toimija-havainnoijavääristymä). Lisäksi ihmisillä on taipumus selittää asioita itselle suotuisalla tavalla: omat onnistumiset nähdään herkästi omana sisäisenä ansiona, kun taas omista epäonnistumisista syytetään usein ulkoisia tekijöitä (oman edun mukainen attribuutiivääristymä). Toisten onnistumisia selitetään sen sijaan usein ulkoisilla tekijöillä, kun taas toisten epäonnistumisten nähdään usein johtuvan heistä itsestään. (Canary & Spitzberg 1990, 141; Heider 1958; Littlejohn & Foss 2008, 71; Manusov & Spitzberg 2008, 40; McDermott 2009, 62–63.) Myös toisten vuorovaikutusosaaminen arvioidaan useammin piirrettyypiseksi kun taas oma tilanteesta ja olosuhteista johtuvaksi (Parks 1994, 591–592).

Tulokset eivät anna yksiselitteistä vastausta siihen, toteutuvatko tämänkaltaiset attribuutiovirheet myös tutkijoiden tavoissa selittää omaa ja toisten vuorovaikutusosaamista tai sen puutetta. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia lähemmin, eroavatko tutkijoiden tavat attribuoida vuorovaikutusosaamista sen suhteen, kenen vuorovaikutusosaamista he selittävät. Jatkossa voitaisiin esimerkiksi vertailla tutkijoiden selityksiä sille, mistä he näkevät heidän oman, toisten tutkijoiden, toisten ammattiryhmien edustajien tai yleisemminkin aikuisten vuorovaikutusosaamisen tai sen puutteen johtuvan. Koska attribuutiot riippuvat siitä, miten paljon yksilöllä on tietoa henkilöstä, jonka toimintaa he selittävät (Kelley 1973, 108), jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella myös sitä, selittävätkö tutkijat vuorovaikutusosaamista ja sen puutetta eri tavoin itselleen tuttujen tai läheisten henkilöiden kohdalla kuin entuudestaan tuntemattomien tai vieraampien henkilöiden kohdalla.

Attribuutioteoriat ovat keskittyneet tarkastelemaan attribuutioita yksilötasolla, ja niiden parissa on tutkittu lähinnä sitä, miten yksilöt selittävät joko omaa tai toisten yksilöiden toimintaa. Attribuutioita ei olekaan tarkasteltu kovin usein esimerkiksi ryhmätasolla (Hewstone 1990, 311). Esimerkiksi Hewstone kumppaneineen on kuitenkin havainnut, että oman edun mukainen attribuutiovääristymä toteutuu myös ryhmätasolla (intergroup bias, group-serving bias). Tällä tarkoitetaan sitä, että ihmiset liittävät tyypillisesti enemmän sisäisiä attribuutioita onnistumisille ja vähemmän sisäisiä attribuutioita epäonnistumisille oman ryhmän kuin muiden ryhmien kohdalla. Lisäksi ihmiset attribuovat herkemmin muiden ryhmien kuin oman ryhmän kohdalla, että epäonnistuminen johtuu ryhmän sisäisistä tekijöistä, kuten kykyjen puutteesta, ja menestyminen ulkoisista tekijöistä, kuten siitä, että ryhmällä oli tuuria tai tehtävä oli helppo. (Ks. esim. Hewstone 1990; Hewstone, Rubin & Willis 2002.)

Attribuutioteoreettista näkökulmaa voitaisiin kehittää vuorovaikutusosaamisen tutkimukseen sopivammaksi tuomalla vuorovaikutuksen suhdetasoa lähemmäksi attribuutioteorioita. Tutkimustulosten valossa vuorovaikutuksen suhdetaso voi linkittyä attribuutioiden tarkasteluun kolmella tapaa: *vuorovaikutussuhde voidaan nähdä vuorovaikutusosaamisen attribuutiona, suhdetason vuorovaikutusosaaminen attribuutioiden kohteena ja vuorovaikutussuhde attribuutioiden tuottamisen kontekstina*. Tulosten mukaan yksilön vuorovaikutusosaamisen tai sen puutteen selitetään toisinaan johtuvan vuorovaikutuksen suhdetason tekijöistä. Osa tutkijoista kuvasi esimerkiksi, että vuorovaikutusosaaminen tai sen puute voi johtua ”henkilökemioista” tai siitä, ettei toisen tutkijan kanssa vain ”jostain syystä tule toimeen”. Koska vuorovaikutussuhde muodostuu vuorovaikutuksessa toimivien henkilöiden välille ja koska molemmat henkilöt vaikuttavat siihen, millaiseksi suhde muodostuu, tämänkaltaisia vuorovaikutussuhteeseen liitettäviä attribuutioita ei voida pitää yksioikoisesti sen enemmän yksilön sisäisinä henkilöattribuutioina kuin ulkoisina tilanneattribuutioina. Koska vuorovaikutusosaaminen todentuu aina vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, vuorovaikutusosaamisen tutkimuksessa olisi mielekästä tarkastella jatkossa lähemmin myös tämänkaltaisia suhdattribuutioita eli vuorovaikutussuhteeseen liitettäviä vuorovaikutusosaamista ja sen puutetta selittäviä tekijöitä.

Vuorovaikutusosaamista voidaan lähestyä yksilötason sijaan myös vuorovaikutussuhteen osapuolten välisessä toiminnassa rakentuvana ja vuorovaikutussuhteessa sijaitsevana osaamisena (ks. esim. Spitzberg 2000, 113). Sen lisäksi, että vuorovaikutussuhde voidaan nähdä vuorovaikutusosaamisen attribuutiona, voidaan suhdetason vuorovaikutusosaamista lähestyä attribuutioiden kohteena. Vuorovaikutussuhteen näkökulmaa voitaisiinkin tuoda lähemmäksi attribuutioteorioita tarkastelemalla, mistä tutkijat selittävät suhdetasolla yhdessä tuotettavan vuorovaikutusosaamisen tai sen puutteen johtuvan. Tähän tutkimukseen osallistuneiden tutkijoiden vastaukset antavat viitteitä, että myös vuorovaikutussuhteessa syntyvää, yhteistä vuorovaikutusosaamista voidaan pitää joko ”synnynnäisenä” ja suhteelle luontaisena tai yhdessä opittavana ja kehitettävänä osaamisena ja että tutkijat suhtautuvat eri tavoin myös mahdollisuuksiin muuttaa ja kehittää suhdetason vuorovaikutusosaamista. Koska tutkijat keskittyivät tässä tutkimuksessa kuitenkin selittämään lähinnä yksilön vuorovaikutusosaamisen syitä, jatkossa tarvittaisiin lisää tutkimusta esimerkiksi erilaisissa tutkijoiden työn kahdenkeskisissä vuorovaikutussuhteissa sekä ryhmissä yhdessä rakennettavaan vuorovaikutusosaamiseen kohdistettavista attribuutioista.

Attribuutioita tarkastellaan usein yksilöiden mielen sisällä syntyvinä selityksinä asioiden syistä, ja niitä on lähestytty myös tässä tutkimuksessa kunkin vastaajan yksilönä tuottamien kirjoitelmien kautta. Attribuutioita voitaisiin kuitenkin tutkia myös yhdessä tuotettuina sosiaalisen merkityksenannon ilmiöinä. Tarkasteltaessa vuorovaikutussuhteessa yhdessä tuotettuja attribuutioita voitaisiin analysoida esimerkiksi sitä, miten vuorovaikutuskumppanit yhdessä keskustelun kautta rakentavat selityksiä suhdetason vuorovaikutusosaamiselle ja luovat jaettua ymmärrystä siitä, miksi vuorovaikutus on tai ei ole osaavaa heidän keskinäisessä vuorovaikutussuhteessaan tai vaikkapa heidän tutkimusryhmässään. Koska attribuutiot voivat olla ainakin osittain kulttuurisidonnaisia, yksilön kognitiivisen toiminnan ja rakenteiden sijaan attribuutioita voitaisiin lähestyä myös kulttuurisina perustelutapoina. Kiinnostavaa olisi tarkastella esimerkiksi sitä, miten eri ammateissa opitaan selittämään vuorovaikutusosaamisen syntymistä, puutteita ja roolia osana alan käytänteitä ja identiteettiä.

Tutkimus osoitti, että vuorovaikutusosaaminen tai sen puute voi olla selittävän ilmiön sijaan myös itsessään attribuutio ja syy esimerkiksi sille, miksi tutkijat ajattelevat onnistuvansa tai epäonnistuvansa vuorovaikutuksessa ja miksi he näkevät, että vuorovaikutus ”onnistuu”, ”sujuu” tai ”toimii” toisissa vuorovaikutussuhteissa paremmin kuin toisissa. Weiner (1986) on kehittänyt attribuutioteoriaa koskemaan onnistumiselle (success) ja epäonnistumiselle (failure) annettuja attribuutioita ja keskittynyt tutkimuksissaan niin ihmisten omille onnistumisilleen ja epäonnistumisilleen kuin toisten onnistumisille ja epäonnistumisille antamiin selityksiin. Hänen mukaansa ihmisillä on tapana selittää onnistumisten ja epäonnistumisten johtuvan esimerkiksi yrittämisestä tai sen puutteesta, ahkeruudesta tai laiskuudesta, taidoista ja kyvykkyydestä, yksilön taipumuksista ja persoonallisuudesta, uupumuksesta ja väsymyksestä, tehtävän helppoudesta tai vaikeudesta, arvioijan oikeudenmukaisuudesta, tuurista, kohdalosta ja sattumasta. (Weiner 1986; ks. lisäksi Weiner 1996; 2000.)

Tutkimus osoitti, että osa tutkijoista näkee onnistumisen tai epäonnistumisen vuorovaikutuksessa johtuvan lähinnä vuorovaikutusosaamisesta tai sen puutteesta kun taas osa ajattelee, ettei vuorovaikutusosaaminen selitä aina ainaakaan yksin vuorovaikutustilanteissa onnistumista tai epäonnistumista. Osa tutkijoista koki esimerkiksi, että "kotiorganisaation tunnettuus" voi auttaa vuorovaikutuksessa ja "ulkomaisen hulabaloon hallitsemisessa", "yleensä vuorovaikutus onnistuu rahalla" ja "jos sukset ovat pahasti ristissä jo alussa, vuorovaikutustaidot eivät sinänsä auta". Tutkimalla lähemmin tutkijoiden attribuutioita siitä, missä määrin he näkevät nimenomaan vuorovaikutusosaamisen tai sen puutteen selittävän erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja työtehtävissä onnistumista ja epäonnistumista ja missä määrin taasen muiden tekijöiden vaikuttavan tähän vuorovaikutusosaamisen sijaan tai ohella, voitaisiin lisätä ymmärrystä vuorovaikutusosaamisen koetusta tärkeydestä ja roolista tutkijoiden työssä.

6.2 Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen työssä oppimalla

6.2.1 Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisällöt ja merkitykset

Eräs keskeinen työssä oppimiseen liittyvä kysymys on, mitä työssä opitaan ja voidaan oppia (Collin 2007a, 133; Erault 2004, 248; Streumer & Kho 2006, 14; Tikkamäki 2006, 9). Myös tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymistä voidaan lähestyä kysymällä, mitä vuorovaikutusosaamisesta opitaan ja ylipäänsä voidaan oppia työn kontekstissa. Tutkijat kuvasivat runsaasti erilaisia asioita, joiden suhteen heidän vuorovaikutusosaamisensa oli kehittynyt työssä oppimalla. Seuraavaksi tarkastellaan näitä *vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisältöjä ja kohteita*. Oppimisen sisältöjen ja kohteiden tarkastelu on tärkeää hahmottaessa ymmärtää, millaista vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työ kehittää ja tuottaa. Koska kuvaukset siitä, millaisia vuorovaikutusosaamisen sisältöjä tutkijat ovat oppineet ja mihin heidän oppimisensa on kohdistunut, heijastelevat *vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle annettuja merkityksiä*, tutkijoiden oppimiskokemuksia lähestytään myös jäsentämällä, mistä vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä on heidän mukaansa ylipäänsä kyse. Tutkimuksessa pyritäänkin rakentamaan ymmärrystä myös siitä, millaisten merkitysulottuvuuksien suhteen vuorovaikutusosaamisen kehittymisen voidaan hahmottaa tapahtuvan.

Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisällöt ja kohteet

Tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisältöjä ja kohteita ovat

- vuorovaikutukseen liittyvät tiedot ja ymmärrys
- metakognitiivinen toiminta
- vuorovaikutustaidot
- motivaatio ja asenteet
- eettiset periaatteet.

Tutkijat kokivat *vuorovaikutukseen liittyvien tietojensa ja ymmärryksensä* lisääntyneen työssään. Tutkijat kokivat oppineensa ymmärtämään muun muassa erilaisia työelämän vuorovaikutusilmiöitä ja -prosesseja, ihmisten keskinäisen kanssakäymisen pelisääntöjä, normeja ja odotuksia, vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia sekä vuorovaikutukseen liittyviä rooleja ja niiden rajoja. Lisäksi he kokivat tietojensa lisääntyneen muun muassa koskien erilaisia viestinnän tehtäviä ja käyttötarkoituksia, viestintästrategioita ja -tyylejä, erilaisia vuorovaikutustilanteita ja -suhteita ja niissä toimimista sekä erilaisten viestintävälineiden valintaa ja käyttöä. Tutkijat kuvasivat oppineensa työssään myös erilaisia vuorovaikutukseen liittyviä periaatteita, kuten vastavuoroisuuden periaatteen, ja havainneensa asioiden välisiä syy-seuraussuhteita, kuten millaiset seikat vaikuttavat ryhmän ilmapiiriin tai viestijän uskottavuuteen ja sanojen painoarvoon ja millainen toiminta johtaa usein vuorovaikutuksessa epäonnistumiseen. Lisäksi he kokivat oppineensa soveltamaan tietoa sekä yleistämään havaintojaan ja kertoivat rakentaneensa itselleen toimintamalleja ja muodostaneensa käyttöönsä vuorovaikutusta koskevia ”ohjenuoria”. Myös tieto erilaisista vuorovaikutusta koskevista ”käytännön nikseistä”, teorioista ja käsitteistä oli lisännyt tutkijoiden mukaan heidän vuorovaikutusosaamistaan. Seuraavat esimerkit havainnollistavat tutkijoiden tapaa hahmottaa vuorovaikutusosaamisen kehittyminen vuorovaikutukseen liittyvien tietojen ja ymmärryksen lisääntymisenä:

T055: Kuunnellessani jonkun konferenssin pitkää plenaariesitystä, oivalsin myös, että 20 minuuttia ylittävät monologit ovat yleisölle raskaita. Pitkissä esityksissä on annettava yleisölle tilaa reagoida.

T131: Erilaisten ryhmien kanssa ollessani vuorovaikutuksessa olen huomannut parhaimmaksi pysytellä aluksi kuuntelevalla kannalla, että oppii muiden kommunikointitavat ja tyylin ja yrittää sitten sopeutua siihen. Olen huomannut, että kuunteleminen on usein tärkeämpää kuin olla itse äänessä.

T159: Kolmas oppi ovat käytännön niksit, joilla toisen osapuolen kunnioittamisen voi viestiä - viestin aloittaminen ja päättäminen positiiviseen asiaan, toisen osapuolen siteeraaminen, mahdollisten erimielisyyksien näkeminen arvostettavana tieteellisenä keskusteluna jne.

Tutkijat kokivat, että myös heidän tietonsa ja ymmärryksensä erilaisuudesta oli lisääntynyt ja että he olivat saaneet työssä oppimalla perspektiiviä viestinnän ja vuorovaikutuksen kysymyksiin. Tutkijat kertoivat muun muassa oppineensa tuntemaan erilaisia toimintakulttuureja ja ymmärtämään kulttuurieroja, kuten eri kansallisuuksien ja tieteenalojen edustajien, rahoittajien ja alan ammattilaisten toiminta-, ajattelu- ja puhetapoja, ja saaneensa työssään myös tietoa erilaisista tavoista viestiä ja olla vuorovaikutuksessa. Lisäksi he kertoivat oppineensa muun muassa ymmärtämään, että ihmiset ovat erilaisia viestijöitä ja toimivat vuorovaikutuksessa eri tavoin, käsitteitä voidaan käyttää eri tavoin, on erilaisia keinoja päästä samaan lopputulokseen eikä ole olemassa yhtä oikeaa tapaa toimia vuorovaikutuksessa. Seuraavissa esimerkeissä tutkijat kuvaavat oppineensa työssään huomaamaan, huomioimaan, ymmärtämään ja myös hyväksymään erilaisuutta ja asettumaan vuorovaikutuksessa toisen asemaan:

T111: Olen oppinut että asiat voi tehdä monella tavalla eikä muita voi yrittää pakottaa omaan muottiinsa.

T140: Muuan keskeinen tiimin sisäinen opetus on ollut se, että jokainen lähestyy yhteisiä asioita omasta subjektiivisesta perspektiivistään käsin, tavallaan sellaisen jatkumon nykyvaiheena, jonka aikaisemmat osat ovat vähemmän jaettuina, kauempana menneisyydessä, polun varhaisempina taipaleina. Subjektiivisesti liitetään nykyvaihe osaksi tuota kertomusta. Tiimin elinkaaren nykyvaihe on yhteinen sen jäsenille, mutta se, millaista etappia se kunkin polussa edustaa, on kovin erilainen – elämänhistorioiden myötä. [- -.] Tuo subjektiivisuuden kuuntelu, kunkin oman perspektiivin kuulostelu, on keskeinen opetus minulle [- -].

T188: Opin, että samoilla sanoilla ja termeillä on monia eri merkityksiä puhujasta ja kuulijasta riippuen. Ei koskaan pidä kinata asioista ennen kuin on tarkentanut, mistä kukin puhuu. [- -.] Varsinkin monitieteellisessä ja monialaisessa tutkimuksessa näitä sekaannuksia syntyy useita päivittäin. [- -.] Meidän tulee muistaa, että monille eri tieteenaloilla vakiintuneille sanayhdistelmille on oikeassa elämässä muita merkityksiä.

Vuorovaikutusosaamisen kehittymistä tiedollisella tasolla ja muutoksina tutkijoiden ajattelussa ja käsityksissä kuvattiin myös vuorovaikutuksen sekä siihen liittyvän osaamisen tärkeyden ja roolin ymmärtämisen lisääntymisenä. Tutkijat kertoivat oppineensa ymmärtämään muun muassa asioista sopimisen ja tiedottamisen, oman asenteen, aktiivisuuden ja innostumisen näyttämisen, maltin säilyttämisen, vuorovaikutustilanteisiin valmistautumisen, kuuntelun, viestinnän kohdentamisen, perustelujen esittämisen sekä keskustelussa käytettävien käsitteiden määrittelyn tärkeyden työssään. Lisäksi he kokivat oppineensa ymmärtämään muun muassa yhteistyön, hyvien vuorovaikutussuhteiden, luottamuksen rakentamisen ja epämuodollisen vuorovaikutuksen tärkeyden työn tuloksellisuuden kannalta sekä esimerkiksi positiivisen palautteen merkityksen ihmisiä motivoivana tekijänä. Seuraavat aineistoesimerkit havainnollistavat tutkijoiden tapaa kuvata vuorovaikutusosaamisensa kehittymistä vuorovaikutuksen ja siihen liittyvien ilmiöiden tärkeyden ymmärtämisenä:

T028: Opin tapauksen kautta yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkityksen positiivisella tavalla jo urani alkuvaiheessa [- -]. Kokemus vaikutti minuun voimakkaasti ja avoimuus oman tutkimuksen suhteen sekä aloitteellisuus yhteistyökumppaneiden löytämisessä on ollut ohjenuoranani siitä lähtien.

T095: Itse olen tullut sosiaalisesti taitavammaksi ymmärtäessäni joitakin elämän ja tieteen tekemisen perusasioita, esimerkiksi yhteistyön tärkeyden omalla tieteenalalla: [- -]. Myös muiden kunnioittaminen ja positiivinen palaute on erinomaisen tärkeitä.

T099: Suurin kynnyks on oivaltaa vuorovaikutuksen merkitys. Jos asioista ei puhuta (tai käytännössä lähetellä sähköpostiviestejä) eivät muut tiedä, mitä on tapahtumassa, mielessä ym.

Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kuvattiin koskeneen myös tutkijoiden *metakognitiivista toimintaa* eli niin tutkijoiden metakognitiivisia tietoja kuin taitoja. Tutkijat kertoivat ”itseymmärryksensä” lisääntyneen ja viestijäkuvansa tarkentuneen työssä oppimalla. Tutkijat kokivat oppineensa työssään muun muassa tunnistamaan vuorovaikutusosaamisensa vahvuuksia ja kehityskohteita ja hyödyntämään tätä tietoa vuorovaikutuksessa. Lisäksi he kuvasivat tulleen

tietoisemmiksi omasta viestintätyylistään ja tavastaan viestiä ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa, omista arvoistaan ja tavoitteistaan sekä voimavaroistaan ja "oman tietämyksensä rajallisuudesta". Vastajat kokivat myös "ajattelukykynsä" kehittyneen työssä oppimalla ja kertoivat oppineensa "ajattelemaan asioita useammasta näkövinkkelistä". Tutkijat kuvasivat oppineensa myös esimerkiksi suunnittelemaan viestintäänsä, ennakoimaan konfliktitilanteita, hallitsemaan tunteitaan sekä analysoimaan, refleктоimaan, tulkitsemaan ja arvioimaan niin omaa käyttäytymistään kuin vuorovaikutuskumppaneidensa toimintaa sekä erilaisten vuorovaikutustilanteiden etenemistä ja oppineensa myös kiinnittämään enemmän huomiota erilaisiin vuorovaikutusilmiöihin työssään. Tutkijat kuvasivat metakognitiivisen toimintansa laajentuneen ja syventyneen työssä oppimalla esimerkiksi seuraavin tavoin:

T170: Olen oppinut keskittymään tarkasti vuorovaikutustilanteessa vastapuolen esittämään asiasisältöön. Joskus keskittyminen vastapuoleen myös herpaantuu. Edellisessä kehityskeskustelussa esimieheni kanssa huomasin keskittyväni niin tarkasti oman asiani esittämiseen, että eräässä kohtaa esimieheni sanat menivät kokonaan ohii. Tämä oli osoitus siitä, että keskustelijat saattavat puhua toistensa ohii pitkäänkin ilman että kuuntelisivat toisiaan. Opin, että minunkaan puheitani ei aina kuunnella keskittyneesti.

T172: Olen omaksunut [syväjohtamisen] malliin liittyvän ajatusrakenteen ja kykenen mallin avulla analysoimaan itseäni ja ympäristöä sekä sovittamaan vuorovaikutuskäyttäytymistäni ympäristön vaatimuksiin.

T285: Erityisen hyvin mieleen jäänyt kokemus on eräs uran alkuvaiheen onnistunut konferenssisitelmä, jota harjoitellessani tajusin, että minun täytyy itse näyttää innostukseni ja ylpeyteni tutkimustuloksistani.

Tutkijat kokivat, että heidän *vuorovaikutustaitonsa* olivat kehittyneet työssä oppimalla, ja he kertoivat oppineensa työssään monenlaisia puhumiseen ja kuuntelemiseen sekä muuhun ilmaisu- ja havaintotoimintaan ja viestinnän tuottamiseen ja tulkintaan liittyviä vuorovaikutustaitoja. Tutkijat kokivat, että esimerkiksi heidän esiintymis- ja ryhmäviestintätaitonsa, haastattelu- ja keskustelutaitonsa, neuvottelu- ja kompromissintekotaitonsa, yhteistyötaitonsa, tunteiden ilmaisun ja tulkinnan taitonsa, konfliktienhallintataitonsa, palautteenantamis- ja vastaanottamistaitonsa, opetus- ja ohjaustaitonsa sekä johtamistaitonsa olivat parantuneet heidän työskennelleessään tutkijoina. Lisäksi he kokivat tulleen taitavammiiksi yhteistyösuhteiden ja kontaktien luomisessa ja ylläpitämisessä, verkostoitumisessa, kielissä ja kulttuurienvälisessä viestinnässä, tiedon popularisoinnissa, viestintätekniikan käyttämisessä, luottamuksen rakentamisessa, huumorin käytössä, toisten motivoinnissa ja ilmapiirin luomisessa ja oppineensa myös vaikuttamisen- ja suostutteluntaitoja sekä markkinointi- ja myyntitaitoja. Vuorovaikutustaitojen harjaantumista työssä oppimalla kuvattiin seuraavasti:

T020: Aiemmin olen mielestäni kyennyt huonosti vastailemaan yleisön kysymyksiin hyvin valmistellun esitelmän tai seminaarin jälkeen, mutta nyt koen sen taidon parantuneen huomattavasti.

T085: Olen tutkijanurani aikana oppinut edellisessä kohdassa mainitsemani taidot, erityisen tärkeää on ollut oppia joustavat ryhmätyötaidot.

T087: Keskeisin oppimani asia liittyy varmasti asiantuntijana esiintymiseen. [- -.] Kaikenlaiset esiintymiseen liittyvät taidot ovat luultavasti itselleni niitä asioita, joissa olen eniten kehittynyt.

T116: En muista mitään erityistä kokemusta, mutta neuvottelutaitoni ja tulosten tieteellinen raportointi on tutkijantyöni kautta koko ajan parantunut.

Tutkijat kokivat vuorovaikutusosaamisensa kehittymisen kohdistuneen myös *motivaatioonsa* ja halukkuuteensa viestiä ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa sekä näkyneen viestintään liittyvien *asenteiden* muutoksena. Tutkijat kertoivat itseluottamuksensa, rohkeutensa ja esiintymisvarmuutensa lisääntyneen työssään, ja he kokivat oppineensa luottamaan enemmän itseensä ja vuorovaikutusosaamiseensa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Viestijäkuvan vahvistumisen nähtiin muun muassa lisänneen ”halua osallistua ja vaikuttaa”, madaltaneen kynnystä esittää omia mielipiteitä ja myös ”tyhmiä kysymyksiä” ja lisänneen uskallusta ottaa kontaktia ja aloittaa vuorovaikutus myös tuntemattomien kanssa. Tutkijat kertoivat, että myös heidän asennoitumisensa työssä eteen tulevia vuorovaikutustilanteita ja muita ihmisiä kohtaan oli voinut muuttua työssä oppimalla, ja he kuvasivat oppineensa työssään muun muassa ”positiivista viestintää”, ”avoimempaa asennetta”, ”ennakkoluulottomuutta” ja ”kärsivällisyyttä” ja muuttuneensa vuorovaikutuksessa esimerkiksi ”rennommiksi”, ”joustavammiksi” ja ”vähemmän jääräpäisiksi”. Lisäksi tutkijat kertoivat muun muassa oppineensa suhtautumaan vuorovaikutustilanteisiin ”rauhallisemmin” ja alkaneensa myös arvostaa enemmän viestintää ja vuorovaikutusosaamista osana työtään. Tutkijat kuvasivat vuorovaikutusosaamisensa kehittymistä motivaation ja asenteiden muutoksina muun muassa seuraavin tavoin:

T010: Olen oikeasti ollut varsin ujo, mutta vuosien saatossa olen pitänyt kymmeniä esitelmiä ja tutustunut suureen määrään alan ihmisiä elinkeinoelämästä tutkimukseen. Se on koulunut hyvin. En enää ole pitkään aikaan jännittänyt esiintymisiä. Päinvastoin, haluan mennä kertomaan hyvistä tutkimustuloksista elinkeinolle ja kansainvälisille kollegoille.

T049: Mielestäni (ja myös muiden mielestä) asennoitumiseni on muuttunut eo. kokemusten seurauksena. Vaikka luonteeni ei ole lainkaan muuttunut, oma asennoitumiseni on muuttunut paljon.

T053: Olen yrittänyt ottaa käytöksestä opiksi ja lähteä viemään asioita positiivisemmin -- silloinkin kun on jyrkästi eri mieltä jostain oman substanssin asioista.

T288: Olen oppinut suhtautumaan rauhallisemmin siihen, että ihmiset eivät pidä lupauksiaan. Aiemmin koin sen hyvin stressaavana. Olin pettynyt siihen, ettei sopimuksista pidetä kiinni. Nyt osaan jo paremmin työryhmän aloittaessa ottaa huomioon, että asiat eivät tule koskaan menemään niin kuin niistä on yhdessä sovittu, vaan aina tulee viivästyksiä ja ongelmia, joita vaan täytyy sitten asia kerrallaan ratkoa.

Tutkijat kokivat oppineensa työssään ymmärtämään ja noudattamaan viestintän *eettisiä periaatteita* ja tulleen tätä kautta ”paremmiksi” ihmisiksi ja viestijöiksi. Tutkijat kuvasivat muun muassa oppineensa ymmärtämään, miten tär-

keää ”rehellisyys” ja ”avoimuus” on tutkijoiden työssä. He kertoivat oppineensa myös käyttäytymään eettisemmin ja oppineensa muun muassa ”suvaitsevuuutta”, ”hienovaraisuutta” ja ”kohteliaisuutta” sekä ”kunnioittamaan”, ”arvostamaan”, ”huomioimaan”, ”kannustamaan” ja ”auttamaan” toisia. Tutkijat kertoivat oppineensa, että toisista ja heidän jaksamisestaan täytyy pitää huolta, ”kaikkien tutkimukseen osallistuvien mielipiteellä on merkitystä”, kaikki ovat samanarvoisia, toisia pitää kuunnella, ketään ei saa aliarvioida eikä tahallaan loukata tai nolata. Lisäksi tutkijat kuvasivat oppineensa ”erilaisuuden sietämistä” – arvostamaan erilaisuutta ja näkemään sen rikkautena. Eettisten periaatteiden oppimiseen ja myös haluun noudattaa niitä liittyvä vuorovaikutusosaamisen kehittyminen ilmeni tutkijoiden vastauksissa esimerkiksi seuraavin tavoin:

T067: [- -] särmikkyyteni on hieman hioutunut ja hyväksyn paremmin uusia työkaivereita, en kyräile, en tahallisesti nolaa (toivottavasti!).

T270: Tutkijanuralla on oppinut kuuntelemaan ja arvostamaan muiden mielipiteitä. [- -.] Suvaitsevaisuutta tarvitaan tälläkin alalla. Toisaalta pitää oppia erottamaan ja tunnistamaan väärä oikeasta ja tarvittaessa antaa aiheesta palautetta.

T284: Näistä kokemuksista saamani suurin oppi on se, että vuorovaikutustilanteessa toista osapuolta pitää aidosti kuunnella ja ottaa hänen näkökulmansa ja tarpeensa huomioon. Oli kyseessä sitten työtoveri, asiakas tai yhteistyökumppani. Ja tiesi hän asiasta sitten enemmän tai vähemmän.

T305: Opin tutkimusryhmässämme yhteistyö- ja avunantotaidon :). Omat tiedot ja taidot voi jakaa ja saada vastalahjaksi muiden taitoja. [- -.] Kaikkia autetaan, jos apua ja neuvoja tarvitsee.

Vuorovaikutusosaamisesta voidaan erottaa kognitiivinen, metakognitiivinen, behavioraalinen ja affektiivinen ulottuvuus (ks. esim. Spitzberg & Cupach 2002, 574–575; Valkonen 2003, 26, 36–38). Tutkijoiden kokemukset vuorovaikutusosaamisensa kehittymisen sisällöistä ja kohteista koskivat kaikkia näitä vuorovaikutusosaamisen osa-alueita. Vuorovaikutusosaamisen käsitteellistyksissä on lisäksi korostettu viestinnän eettisten periaatteiden noudattamista (ks. esim. Jablin & Sias 2001, 832; Spitzberg & Cupach 2002, 582–583; Valkonen 2003, 38–39). Tulosten mukaan eettisten periaatteiden ymmärtäminen ja noudattaminen on myös yksi tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisen keskeinen kohde. Eettisyyden voidaan ajatella olevan tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden tavoin pikemminkin vuorovaikutusosaamisen kriteeri kuin oma osaamisen ulottuvuus, ja sen voidaan hahmottaa sisältyvän tarkoituksenmukaisuuden kriteeriin. Tulosten mukaan eettisyys ilmeneekin kaikkien vuorovaikutusosaamisen ulottuvuuksien suhteen ja tarkoittaa niin tietoa ja ymmärrystä eettisesti hyväksyttävästä viestinnästä, metakognitiiviseen toimintaan ja vuorovaikutustaitoihin liittyvää kykyä toimia eettisesti kestäväällä tavalla kuin motivaatiota ja halua noudattaa viestinnän eettisiä periaatteita. Näin ollen tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisällöt ja kohteet voivat koskea vuorovaikutusosaamisen eri ulottuvuuksia mutta kehittyminen voi tapahtua myös näitä ulottuvuuksia läpäisevien vuorovaikutusosaamisen kriteerien suhteen.

Tutkijoiden oppimiskokemukset kohdistuivat toisinaan samanaikaisesti useaan vuorovaikutusosaamisen ulottuvuuteen. Tutkijoiden kuvaukset siitä, mitä he olivat oppineet, saattoivat sisältää samaan aikaan esimerkiksi sekä tiedollisia että motivaatioon liittyviä aineksia. Toisinaan tutkijoiden kuvaukset oppimisensa sisällöistä ja kohteista keskittyivät kuitenkin yksiselitteisemmin vain tiettyyn vuorovaikutusosaamisen ulottuvuuteen, kuten tietoihin ja ymmärrykseen vuorovaikutuksesta. Koska vuorovaikutusosaamisen ulottuvuudet ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa (Parks 1994, 591; Spitzberg 1991, 22; Valkonen 2003, 38–39), vuorovaikutusosaamisen kokonaisvaltainen kehittyminen edellyttää kaikkien vuorovaikutusosaamisen osa-alueiden kehittymistä. Tutkimuskirjallisuudessa onkin tuotu esille, ettei esimerkiksi taidon ymmärtäminen välttämättä johda taidokkaaseen käyttäytymiseen (ks. esim. Payne 2005, 73; Rouhiainen-Neunhäuserer 2009, 178). On mahdollista, että vaikka tutkijat olisivat oppineet tietämään, millainen viestintä on tehokasta ja tarkoituksenmukaista, he eivät välttämättä osaa, halua tai uskalla käyttäytyä vuorovaikutuksessa tämän tiedon mukaisesti. Opittujen asioiden määrän ei voidakaan ajatella yksistään kertovan vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä, elleivät nämä oppimisen sisällöt edusta monipuolisesti vuorovaikutusosaamisen eri ulottuvuuksia. Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen yhteys vuorovaikutusosaamisen eri ulottuvuuksiin tuli esille myös tutkijoiden vastauksissa:

T008: Pystyn nykyään halutessani mielestäni melko taitavasti ajamaan haluamiani asioita läpi ryhmässä (myös sopimaan ja neuvottelemaan), jos oma motivaationi riittää yrittämiseen.

T208: Moraali: aina pitäisi kehdata kosia. Tarttuiko kalloon? Älyllisellä tasolla, kyllä. Selkäytimen tasolla? Selkäydin edelleen pyrkii vuorovaikutustilanteita karkuun.

Tutkimustulosten perusteella näyttäisi siltä, että tutkijoiden työ opettaa tutkijoille monipuolisesti ja laaja-alaisesti vuorovaikutusosaamisen eri sisältöjä. Koska tulokset perustuvat tutkijoiden omiin kokemuksiin, tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan tietää, missä määrin tutkijoiden vuorovaikutusosaamisessa on tapahtunut esimerkiksi erilaisten mittareiden avulla havaittavia muutoksia. Tutkimustuloksia ei pidä ymmärtää myöskään niin, että kaikki tutkijat olisivat oppineet tai välttämättä koskaan oppisivat näitä kaikkia vuorovaikutusosaamisen sisältöjä työssään. Sen sijaan tulokset lisäävät ymmärrystä siitä, millaisten sisältöjen ja osatekijöiden suhteen tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittyminen työssä oppimalla on ylipäättään mahdollista.

Työssä oppimiseen on liitetty pääasiassa positiivisia konnotaatioita. Työssä oppimisen tutkimuksissa näytetäänkin usein oletettavan, että työssä opitaan ainoastaan yleisesti myönteisinä pidettäviä asioita ja että työssä oppimisesta on lähtökohtaisesti hyötyä sekä työnantajille että työntekijöille itselleen. (Tikkamäki 2007, 225; Varila & Rekola 2003, 20.) Työssä opitaan kuitenkin myös monia sellaisia asioita, jotka eivät ole organisaation kannalta toivottavia eivätkä edistä organisaation tavoitteita mutta auttavat kyllä yksilöä työn tekemisessä ja työssä selviämässä (Collin 2005, 108). Lisäksi yksilöt voivat oppia työssään asioita, joista ei ole heille itselleenkaan hyötyä, ja onkin huomautettu, että työssä oppi-

minen voi olla niin ammattiosaamista syventävää kuin myös yksilöä passivoivaa esimerkiksi silloin, jos yksilö oppii ajattelemaan, ettei uuden oppiminen kannata (Tuomisto 1998, 46). Oppimisen ei voidakaan ajatella koskevan aina vain jotain positiivista ja tavoittelemisen arvoista (Säljö 2004, 25–26).

Tutkijat kuvasivat oppineensa työssään myös monia sellaisia asioita, joita ei voida pitää oppikirjojen määritelmien ja aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella yksiselitteisesti vuorovaikutusosaamisena. Vastajat itse pitivät kuitenkin näitä asioita vuorovaikutusosaamisena ja kokivat niiden oppimisen auttaneen heitä selviämään paremmin työnsä vuorovaikutustilanteista ja saavuttamaan tavoitteitaan. Osa tutkijoista oli oppinut työssään esimerkiksi manipuloimaan toisia tai salailemaan ja peittelemään tietoa. Osa tutkijoista oli oppinut työssään lisäksi jokseenkin kyseenalaisia stereotypioita. Tällaisia vahvasti yksinkertaistettuja käsityksiä olivat esimerkiksi ajatukset, että ”libyalaiset pitävät asioita itsellään ja peräti panttaavat”, ”englantilaiset eivät sano mitään suoraan” ja että ”informaatio, jonka miespuolisilta kollegoilta saa, on usein vajavaista, ylimalkaista, jätetään yksityiskohtia pois, tai tietoja saa lypsää monta kertaa”. Seuraava esimerkki havainnollistaa tällaisia tutkijoiden oppimiskokemuksia, joiden sisältönä oleva asia oli heidän itsensä mukaan kehittänyt heidän vuorovaikutusosaamistaan, mutta joiden ei välttämättä kaikilla tavoilla määriteltynä ja kaikkien kannalta ajateltuna voida ajatella olevan vuorovaikutusosaamista:

T289: [Olen oppinut, että] pomolle ei kannata kertoa kaikkea. Tutkimusympäristössä liian usein johtaminen ja henkilökohtainen kiinnostus sotkeutuvat. Kaikki ihmiset eivät osaa suunnitella projekteja kokonaisuuksina ja pienetkin epämieluiset yllätykset tuntuvat johtavan kaaokseen. Kaikkea ei siis kannata aina kertoa (varsinkaan ongelmia), sillä silloin niiden ratkaisemiseen ei tule mahdollisuutta. Kovalla tohinalla tehdään hätäpäätös esimiehen toimesta ja tämän jälkeen sinnitellään huonon ratkaisun kanssa. Usein tunnin rauhallisen suunnittelun sijasta tehdään viiden minuutin hätäsuunnitelma, jota sitten toteutetaan viikko. Paremmassa tapauksessa olisi suunniteltu tunti ja toteutettu viikko edes mahdollisesti toimivaa ratkaisua.

Tulosten mukaan oppimisen tulokset ja seuraukset eivät ole aina toivottuja myöskään tutkijoiden itsensä kannalta. Tutkijat voivatkin oppia työssään myös esimerkiksi erilaisia epätarkoituksenmukaisia ajatus- ja toimintamalleja, jotka ehkäisevät heidän vuorovaikutusosaamistaan. Osa tutkijoista kuvasi vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen esimerkiksi siten, että he olivat oppineet ”varovaisuutta”, muuttuneet vuorovaikutuksessa ”varauksellisemmiksi” tai ”aikaisempia vuosia vastahakoisemmiksi hoitamaan asioita puhelimitse”. Osasta vastauksia välittyi myös kuva, että tutkijat olivat oppineet työssään kielteisiä asioita, jotka olivat tuottaneet heille mielipahaa ja joista he eivät itsekään pitäneet. Osa oppimiskokemuksista oli voinut esimerkiksi ”jättää syvän katkeruuden tunteen”, saada tutkijat ”kovettamaan itsensä”, opettaa heitä ”peittämään tunteensa” tai saada ajattelemaan, että ”on turha toivoa kenenkään auttavan” tai että ”ihmiset tekevät pitkällä tähtäimellä vain sitä mistä on heille hyötyä”.

T052: Olen oppinut varovaisuutta; jotkut (tiede)yhteisön jäsenet voivat olla mimosanherkkiä ja tulkita tois(t)en kommentteja odottamattomankin pahoin päin.

T152: Viimeisimmässä EU kokouksessa tajusin että konsortioneuvottelut ovat näyttelystä. Käytännössä ja paperilla.

T154: Omalta työuraltani on jäänyt mieleen tilanne, jossa minut pyydettiin erääseen tehtävään. En pitänyt itseäni siihen tehtävään kaikkein kokeneimpana, mutta suostuin, koska oletin sen olevan yhteisön yhteinen päätös. Jälkeenpäin ilmeni, että asia ei näin ollut. Asiaa puitiin yleisissä sähköpostiviesteissä ja monenlaiset versiot ja huhut asiasta levisivät ennen kuin asia otettiin kunnolla esiin. [- -] Henkilökohtaisesti tämä vaikutti varmaan niin, että olen varauksellisempi monien ratkaisujen suhteen.

T218: Opin, että yksittäisen tutkijan on turha toivoa kenenkään auttavan ja puuttuvan asioihin vastaavissa tilanteissa. Tietyissä vuorovaikutustilanteissa on vain pidettävä puolensa ja käytettävä siihen kaikkia mahdollisia keinoja; omia suhteita, uhata julkistaa asia ja vetää mukaan myös muita, sillä professorit ovat erittäin arkoja asemastaan.

Jos vuorovaikutusosaamisen kehittymisen määritellään olevan muutosta esimerkiksi yksilön tiedoissa ja ajattelussa, taidoissa ja motivaatiossa, myös näiden oppimiskokemuksien voidaan ajatella kehittäneen tutkijoiden vuorovaikutusosaamista. Tällöin vuorovaikutusosaamisen kehittymisen määritelmässä ei oteta kantaa siihen, millaisesta muutoksesta oppimisessa on kysymys. Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tarkastelu voikin tapahtua tähän tapaan ilman ideaalinormatiivista otetta. Jos lähtökohtana on kuitenkin vuorovaikutusosaamisen kehittäminen, on väistämättä otettava kantaa myös siihen, mihin suuntaan vuorovaikutusosaamista halutaan muuttaa. Tällöin joudutaan väijäämättä myös sen kysymyksen äärelle, kenelle annetaan valta määrittellä, mikä on vuorovaikutusosaamista ja siten vuorovaikutusosaamisen kehittymistä. Kenen tai minkä kannalta vuorovaikutusosaamisen täytyy olla tehokasta ja tarkoituksenmukaista? Onko opittu asia aina vuorovaikutusosaamista, jos se "toimii" ja auttaa yksilöä selviytymään työnsä vuorovaikutustilanteista? Onko vuorovaikutusosaamisen kehittyminen aina kehittymistä vain parempaan suuntaan ja jos, mikä tuon paremmuuden mittapuuksi asetetaan?

Oppimisen ja kehittymisen ajatellaan usein olevan oppimista ja kehittymistä nimenomaan parempaan suuntaan (Jarvis 2009, 70). On kuitenkin tuotu esille, että vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä voi tapahtua myös notkahduksia ja taantumia ja että vuorovaikutusosaamisen taso voi myös laskea (ks. esim. Jablin & Sias 2001, 828, 836; Rubin, Graham & Mignerey 1990, 1). Myös tähän tutkimukseen osallistuneiden tutkijoiden kokemusten mukaan vuorovaikutusosaaminen voi myös "heikentyä". Tutkijat toivat esille, ettei vuorovaikutusosaamisen kehittyminen olekaan välttämättä suoraviivaista kehittymistä osaavammaksi vaan että kehittymisen suunta voi myös vaihdella. Lisäksi tutkijat kokivat, että vuorovaikutusosaamisen kehittyminen voi edellyttää toistoa ja samojen asioiden uudelleen oppimista.

T068: Vuorovaikutusosaamiseni on heikentynyt koko tutkimusurani ajan.

T171: Nämä opit ovat kuitenkin sellaisia, että ne on opittava aina uudestaan, todella kantapään kautta. Tuntuu, että aina kahta askelta eteenpäin seuraa yksi askel taaksepäin.

Jatkossa olisi tarpeen tutkia lähemmin, millaisia periaatteita vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen liittyy. Ymmärrystä tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittämisen luonteesta, sisällöistä, kohteista ja suunnasta voitaisiin hyödyntää niin formaalin viestintäkoulutuksen kehittämisessä kuin informaalin työssä oppimisen tukemisessa.

Vuorovaikutusosaamisen kehittämiseksi annetut merkitykset

Tutkijat käyttivät vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä erilaisia ilmaisuja ja viittasivat oppimiseen erilaisin käsittein. Vuorovaikutusosaamisen kehittymistä kuvattiin esimerkiksi jonkin asian "hoksaamisena", "oivaltamisena", "tajuamisena" ja "ymmärtämisenä", "havaitsemisena", "huomaamisena" ja "päättämisenä" sekä "muuttumisena" ja "lisääntymisenä". Lisäksi vuorovaikutusosaamisen kehittämisen kuvattiin olevan esimerkiksi sitä, että johonkin opittiin "kiinnittämään huomiota", jokin asia "hyväksyttiin paremmin", jossain "harjaannuttiin", jotain osaamisaluetta "hiottiin" tai että jonkin asian suhteen koettiin "eräänlainen herätys". Tutkijoiden tavat kuvata vuorovaikutusosaamisen kehittymistä heijastelevat heidän ymmärrystään siitä, mistä vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä ja oppimisessa on ylipäätään kysymys. Seuraavaksi tarkastellaan näitä tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittämiseksi antamia merkityksiä.

Tutkijat merkityksensivät vuorovaikutusosaamisen kehittymistä vastauksissaan seuraavin tavoin:

- vuorovaikutusosaamisen kehittyminen omaksumisena ("jonkin oppimisena")
- vuorovaikutusosaamisen kehittyminen poisoppimisena ("jostakin luopumisena")
- vuorovaikutusosaamisen kehittyminen osallistumisena ("johonkin kasvamisena")
- vuorovaikutusosaamisen kehittyminen identiteettityönä ("joksikin tulemisena")
- vuorovaikutusosaamisen kehittyminen uuden luomisena ("jonkin tuottamisena")
- vuorovaikutusosaamisen kehittyminen vahvistumisena ("jonkin voimistumisena").

Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen merkityksentyi osassa vastauksia *omaksumisena* ja *"jonkin oppimisena"* (ks. oppimisen omaksumismetaforasta lisäksi esim. Sfarid 1998). Vuorovaikutusosaamisen kehittämisen hahmotettiin olevan esimerkiksi jo valmiina olevan tietoa saamista ja vastaanottamista, vuorovaikutusta koskevan ymmärryksen lisääntymistä ja aktiivista rakentamista, ajatusten ja käsitysten muuttamista, vuorovaikutustaitojen hankkimista tai uuden asenteen omaksi ottamista. Yhteistä näille vastauksille oli, että niissä vuorovaikutusosaamisen merkityksennettiin olevan lähinnä yksilön omaa omaisuutta ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisen esimerkiksi yksilön henkilökohtaisten tietojen, taitojen ja motivaation lisääntymistä. Tämä tuli esille esimerkiksi näkemyksinä, että yksilö voi "imeä tietoa", "oppia voidaan kaataa", "oppiminen voi kertyä" ja "osaamista voidaan siirtää" yksilöltä toiselle. Seuraavat esimerkit havainnollistavat tutkijoiden tapaa merkityksentää vuorovaikutusosaamisen kehittyminen yksilötasolla tapahtuvana omaksumisena:

T049: Mielestäni näiden viikottaisten kokousten ja jatkuvien esitelmien/tulosten esittäminen oli valtavan hyvää ja tehokasta harjoittelua loogisen, tehokkaan ja mielenkiintoisen esitystavan ja -tyylin omaksumiseen.

T049: Olin postdockina Yhdysvalloissa melkein 3 vuotta, opin alaltani hyvin paljon, mutta myös monella muulla tavalla. Siellä työtahti (normaalisti töissä ollaan 12–17 h / päivä, 1–2 viikkoa lomaa/vuosi) ja vuorovaikuttaminen ryhmässä on todella erilaista kuin Suomessa. Aluksi en osannut noudattaa siellä vallitsevia ”sääntöjä”, esitelmäni olivat liian yksinkertaisia, liian hitaasti (tai tylsästi ja huonolla kielellä) esitettyjä, mistä negatiivinen palaute tuli suoraan ja nopeasti.

T270: Vanhempien tutkijoiden näyttämä esikuva ja toimintatavat ovat tärkeä osa tutkijan työuralla. Ensimmäisillä ohjaajilla ja työkokemuksilla on merkittävä rooli miten nuori tutkija oppii toimimaan työyhteisössä.

Osa tutkijoista kuvasi vastauksissaan sitä, miten heidän vuorovaikutusosaamisensa yksittäiset osa-alueet olivat muuttuneet työssä oppimalla. Osa vastaajista kuvasi kuitenkin pikemminkin sitä, miten he itse olivat muuttuneet ihmisinä ja viestijöinä vuorovaikutusosaamisensa kehittymisen myötä: millaisia viestijöitä he kokivat olleensa aiemmin ja millaisiksi viestijöiksi he olivat muuttuneet. Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittyminen voikin merkityksentyä myös *identiteettityönä* ja *”joksikin tulemisena”*. Tällöin vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kohteena ei ole vain vuorovaikutusosaaminen sinänsä vaan koko ihminen ja hänen käsityksensä itsestään ihmisenä ja viestijänä – vuorovaikutusosaamisen kehittyminen muuttaa kokonaisvaltaisesti yksilön näkemystä siitä, millainen viestijä hän on ja millaiseksi viestijäksi hän haluaa tulla. Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen identiteetin rakentumisena tuli esille esimerkiksi näkemyksinä, että vuorovaikutusosaamisen kehittyessä yksilö on ”kehittynyt ihmisenä”, ”kasvanut tosi paljon ihmisenä” ja että hänen ”tutkijakuvansa on koko ajan kohentunut”. Myös työssä oppimista on lähestytty viime aikoina nimenomaan tämänkaltaisena ammatti-identiteetin muodostumisena ja rakentumisena (ks. esim. Billett & Somerville 2004; Collin 2009; Eteläpelto & Vähäsantanen 2008; Vähäsantanen 2013). Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen merkityksentyi identiteettityönä esimerkiksi seuraavissa tutkijoiden vastauksissa:

T004: Olen muuttunut puhujana ja erilaisissa tilaisuuksissa esiintyjänä paljon rohkeammin asioita tiivistäväksi, yksinkertaistavaksi ja havainnollistavaksi.

T095: Nuorena olin itseriittoisempi.

T257: Nuorempana minulla oli taipumusta muodostaa ihmisistä yksiulotteisia tai melko musta-valkoisia näkemyksiä. Tämä on todennäköisesti merkittävin asia mikä on muuttunut vuosien varrella. Olen saavuttanut kärsivällisyyttä olla leimaamatta ihmisiä pinnallisilla kriteereillä.

T306: Nuorempana olin ehdottomampi ja halusin saada läpi kaikki hyvinä pitämäni ideat, mikä johti joskus yhteentörmäyksiin. Nyt annan enemmän tilaa myös muiden ideoille ja kuuntelen toisia.

Tutkijat antoivat vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle myös merkityksiä, joissa vuorovaikutusosaamisen kehittyminen näyttäytyi *uuden luomisena* ja *”jonkin tuottamisena”* (ks. oppimisen tiedonluomismetaforasta lisäksi esim. Paa-vola, Lipponen & Hakkarainen 2004). Näissä vastauksissa vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä ei ajateltu olevan kysymys esimerkiksi jo jonkin olemassa olevan tiedon ymmärtämisestä tai yhteisölle ominaisen puhutavan oppimisesta,

vaikka tämän oppiminen olisikin ollut yksilölle itselleen ”uutta”, vaan vuorovaikutusosaamisen kehittymisenä pidettiin aiemman tiedon ja ymmärryksen ylittämistä sekä uusien toimintatapojen ja käytänteiden luomista. Tällaisia olivat esimerkiksi uuden palautteenantotavan ideoiminen ryhmässä sekä uudelleenlaisen menettelytavan keksiminen, miten ryhmässä voidaan jakaa työtehtäviä. Näitä vastauksia yhdisti, ettei vuorovaikutusosaamisen kehittymisen nähty olevan vain yksilön oma prosessi vaan tapahtuvan esimerkiksi tutkimusryhmän tasolla, jossa keksitään yhdessä uusia tapoja olla vuorovaikutuksessa, ”ideoita kehitellään yhdessä” ja ”kartutetaan uutta osaamisen pääomaa”. Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen ja oppiminen merkityksentyi esimerkiksi seuraavissa tutkijoiden vastauksissa yhteisöllisenä uuden luomisen prosessina:

T012: Ryhmässä olisi hyvä olla myös erilaisia tutkijoita; toiset osaavat visioida uusia asioita toiset tekevät huolellisesti ja tunnollisesti vanhan tavan mukaan. Tärkeätä olisi myös, että ryhmässä olisi eri-ikäisiä, koska nuorilta tulee usein uusia ideoita, jotka voidaan jalostaa käyttöön.

T260: Vedän tuollaista noin miljoonan euron muutaman vuoden mittaista hanketta [- -]. Olemme laatineet projekti-idean, kaikki tarvittavat hakemukset, esitykset ja dokumentit vuorovaikutustilanteessa: istuen samassa tilassa niin pitkään, että asiat on saatu kuntoon tai sitten on tavattu uudelleen. Toimintamalli on ollut hyvä, koska esiin on tullut paljon sellaisia ideoita, joita ei luultavasti olisi saavutettu ilman noita lukemattomia kokoontumisia.

T304: Työskentelen usean ihmisen muodostamassa tutkimusryhmässä, jossa on usean eri alan edustajia. Pari vuotta sitten koimme, että tutkimusryhmän kasvaessa oli pakko muodostaa julkinen koko ryhmää kattava foorumi, jossa konkreettisista asioista keskustellaan. Siksi kokoonnumme joka toinen viikko keskustelemaan siitä missä mennään, mitä pitää tehdä yms. Tämä on helpottanut monien käytännön asioiden hallintaa, eikä kukaan odota, että asiat vain tapahtuvat.

Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen merkityksentyi osalle tutkijoista myös *vahvistumisena* ja *jonkin voimistumisena*. Vahvistumisen merkitykset vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä jakaantuivat kolmeen luokkaan. Ensinnäkin vuorovaikutusosaamisen kehittymisen nähtiin olevan jo olemassa olevan vuorovaikutusosaamisen kuten erilaisten vuorovaikutustaitojen vahvistumista ja ”hioutumista” sekä sitä, että jo olemassa oleville ajatus- tai toimintamalleille saatiin työssä oppimisen kautta vahvistusta ja tukea. Toisekseen vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä ajateltiin olevan kyse siitä, että yksilö itse vahvistuu ja hänen elämänhallinnan tunteensa ja voimavaransa lisääntyvät. Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen katsottiin siis myös voimaannuttaneen ja valtauttaneen yksilöitä sekä vahvistaneen heidän toimijuuttaan (ks. empowermentin eli valtautumisen käsitteestä lisäksi esim. Antikainen 1996). Tällöin vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kuvattiin olevan yhteydessä esimerkiksi yksilön rohkeuteen osallistua vuorovaikutukseen ja muuttaa vallitsevia vuorovaikutustapoja. Kolmanneksi vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä nähtiin olevan kysymys siitä, että yksilön ”oma asema erilaisissa vuorovaikutustilanteissa on vahvistunut” ja että hänen valtansa ja vaikuttamismahdollisuutensa yhteisössä ovat kasvaneet. Seuraavat aineisto-esimerkit kuvaavat tutkijoiden tapaa merkityksentää vuorovaikutusosaamisen kehittyminen vahvistumisena:

T022: Tämänkaltainen vuorovaikutus edellyttää hyvin laajaa ”osaamista” niin liike-toiminnassa, tutkimusyhteistyössä ympäri maailman sekä antaa varmuutta ja koke-musta asiantuntijana niin kolleegoihin kuin julkiseen sanaankin sekä yritystoiminnan suuntaan.

T066: Tarvitaan sekä omakielistä että vieraskielistä osaamista. Omassa työssäni eng-lanniksi ja myös ruotsiksi toimiminen on liki päivittäistä, jolloin kielitaito on keskei-nen. Vuosien mittaan se onkin vahvistunut ja ikään kuin ”automatoitunut”.

T157: Koko tutkijana olon aikana, mutta erityisesti näiden kokemusten jälkeen olen saanut vahvistusta käsitykselleni siitä että rehellinen ja vastaanottava vuorovaikutus on tärkeintä, ja että turhaa virallisuutta ja muodollisuutta kannattaa välttää.

Tutkijat merkityksensivät vuorovaikutusosaamisen kehittymistä eri tavoin ja eri tasoilla. Vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle annettuja merkityksiä ei pidä kuitenkaan lähestyä erillisinä ja toisiaan poissulkevinä vaihtoehtoina vaan pikemminkin toisiaan täydentävinä yrityksinä ymmärtää oppimisen ja kehittymi-sen kysymyksiä. Vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle annetut merkitykset eivät ole myöskään toinen toisiaan parempia tai huonompia vaan jokainen niis-tä auttaa osaltaan ymmärtämään, mistä vuorovaikutusosaamisen kehittymises-sä on tai voisi olla kyse. Kaikista vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle ane-tuista merkityksistä voidaankin löytää sekä puutteita että vahvuuksia. Esimer-kiksi vuorovaikutusosaamisen kehittymisen näkeminen omaksumisena ja pel-kästään yksilötasolla tapahtuvina muutoksina on melko suppea näkemys vuo-rovaikutusosaamisen kehittymisestä, mutta se auttaa kuitenkin hyvin kuvaa-maan esimerkiksi sitä, miten tutkija saadessaan mentoriltaan ohjeita posteriesi-telmien pitämisestä omaksuu nuo neuvot osaksi konferenssikäyttäytymistään. Vaikka vuorovaikutusosaamisen kehittymisen hahmottaminen esimerkiksi osallistumisena ja identiteettityönä laajentaa ymmärrystä vuorovaikutusosaa-misen kehittymisen ilmiöstä ja siitä, miten tutkijat oppivat tiedeyhteisölle omi-naisia tapoja viestiä ja rakentavat käsitystä omasta viestinnällisestä ammatti-identiteetistään, ovat tämänkaltaiset lähestymistavat vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen kuitenkin liian epäspesifejä, kun tarkoituksena on kuvata yksit-täisen tiedon tai taidon taustalla olevaa oppimisprosessia.

Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen merkityksentäminen osallistumi-sena auttaa ymmärtämään hyvin esimerkiksi sitä, miten tutkija osallistuessaan tutkijayhteisön toimintaan oppii pitämään konferenssiesitelmää tieteenalalleen tyypillisellä tavalla. Tutkijoiden työssä oppimisen tarkastelua osallistumisen prosessina voidaan kuitenkin kritisoida myös siinä suhteessa, että vaikka se selittää tutkijoiden sosiaalistumista ja työssä oppimista etenkin uran alkuvaihees-sa, kehittyäkseen itsenäiseksi ja luovaksi tutkijaksi oppiminen ei voi olla vain toisten harmonista jäljittelyä (Saari 2003, 38). Tutkimusryhmät eivät myöskään ole aina koherentteja ja vakaita yhteisöjä, joiden jäseniksi kasvetaan (Saari 2003, 198), eikä oppiminen ole vain yksisuuntainen prosessi, jossa tietoa ja kokemuk-sia siirretään kokeneemmilta tutkijoilta tulokkaille, vaan myös uudet tutkijat muokkaavat vallitsevaa kulttuuria (Hakala 2009, 504). Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kohteet eivät olekaan aina vain kiinteitä ja valmiiksi annettuja.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella lähemmin, sopivatko toiset tavat merkityksentää vuorovaikutusosaamisen kehittymistä kuvaamaan paremmin toisten vuorovaikutusosaamisen sisältöjen ja ulottuvuuksien kehittymistä kuin toisten. Koska eri ihmiset merkityksentävät vuorovaikutusosaamisen kehittymistä eri tavoin mutta myös samat ihmiset voivat merkityksentää oppimista eri tavoin riippuen siitä, minkä oppimista he kuvaavat, olisi kiinnostavaa tutkia lähemmin myös sitä, miten tutkijoiden kuvaamat oppimisen sisällöt ovat yhteydessä vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle annettuihin merkityksiin. Koska erilaiset tavat hahmottaa vuorovaikutusosaamisen kehittymistä toimivat oppimisen taustalla, on näiden merkityksenantojen ymmärtäminen tärkeää halutaessa ymmärtää tutkijoiden työssä oppimista. Lisäksi nämä oppimisen ontologiset kysymykset vaikuttavat siihen, mitä vuorovaikutusosaamisen kehittämisellä ja opettamisella kulloinkin tarkoitetaan. Tarkastelutasosta tietoisena oleminen on tärkeää, koska erilaiset vuorovaikutusosaamisen kehittymisen hahmottamistavat vaikuttavat opettamisen käytäntöihin ja esimerkiksi käsityksiin siitä, mitä itse asiassa tulisi kehittää, kun halutaan kehittää vuorovaikutusosaamista.

Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisältöjä ja kohteita voitaisiin tarkastella lähemmin peilaten niitä tutkijoiden näkemyksiin siitä, mitä vuorovaikutusosaaminen on heidän työssään. Kuvauksien vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisällöistä sekä vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle annettujen merkitysten voidaan ajatella kertovan myös siitä, mitä tutkijat ylipäänsä pitävät vuorovaikutusosaamisena työssään. Mikäli tutkija kertoo vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen työssään esimerkiksi siten, että hän on oppinut antamaan toisille työrauhan, voidaan hänen ajatella myös pitävän tätä vuorovaikutusosaamisena työssään. Näin ollen kuvaukset siitä, mitä tutkijat ovat oppineet vuorovaikutuksesta työssään, voivat laajentaa ymmärrystä myös siitä, mitä vuorovaikutusosaaminen on tutkijoiden työssä tutkijoiden itsensä kokemana. Toisaalta myös sen, mitä tutkijat pitävät vuorovaikutusosaamisena työssään, voidaan ajatella heijastuvan heidän käsityksiinsä siitä, mitä vuorovaikutusosaamisen kehittyminen on. Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että mikäli tutkija ajattelee, että vuorovaikutusosaaminen on esimerkiksi vuorovaikutuskäyttämisen mukauttamista tilanteeseen, hän myös todennäköisesti ajattelee vuorovaikutusosaamisen kehittymisen ja oppimisen olevan sopeutumista tiettyihin tilannetyyppeihin. Mikäli tutkija sen sijaan ajattelee, että vuorovaikutusosaaminen on asioihin vaikuttamista, pitää hän todennäköisesti vuorovaikutusosaamisen kehittymistä esimerkiksi vaikuttamisen taitojen oppimisena. Tämänkaltaisia vuorovaikutusosaamiselle ja sen kehittymiselle annettujen merkitysten yhteyksiä tulisi kuitenkin tarkastella jatkossa tarkemmin ja systemaattisemmin.

Vastaaajien kuvaukset vuorovaikutusosaamisesta työssään voivat olla osittain idealistisia. Esimerkiksi Rubinin (1991, 290) mukaan vuorovaikutusosaaminen nähdään usein eräänlaisena ideaalina tilana, johon ihmisen pitäisi pyrkiä. Tutkijoiden näkemyksiä siitä, mitä vuorovaikutusosaaminen on heidän työssään, voitaisiin tarkastella jatkossa lähemmin myös suhteessa siihen, mitä he kertovat oppineensa vuorovaikutusosaamisesta työssään. Näiden peilaaminen voisi lisätä ymmärrystä esimerkiksi siitä, voidaanko tutkijoiden mukaan kaik-

kia asioita, joita he pitävät vuorovaikutusosaamisena työssään, ylipäätään oppia työn kontekstissa. Koska oman oppimisen kuvaaminen voi olla konkreettisempaa kuin työssä tarvittavan vuorovaikutusosaamisen luonnehtiminen – joskin myös oman oppimisen kuvaaminen voi olla vaikeaa ja idealistista –, tutkijoiden kuvaamat vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisällöt voivat tarkentaa kuvaa siitä, millaista vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työssä esiintyy. Toisaalta tämänkaltaisissa tarkasteluissa on monia rajoituksia. Jos vastaajat eivät tuo esille oppineensa kaikkea, mitä he pitävät vuorovaikutusosaamisena työssään, tämä ei välttämättä kerro siitä, etteivät he olisi oppineet näitä asioita tai ettei niitä voitaisi oppia. Ero voi nimittäin johtua myös esimerkiksi sattumasta ja siitä, mitä vastauksissa päätetään kuvata, tai esimerkiksi siitä, etteivät vastaajat tiedosta oppineensa kyseistä asiaa tai identifioi itseään oppijaksi.

6.2.2 Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen olosuhteet

Tutkijat kokivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen monenlaisissa työtehtävissä ja vuorovaikutustilanteissa. Tällaisia olivat esimerkiksi oppiminen ”tiimissä”, ”tutkimusryhmässä” ja ”tutkimusyhteistyössä”, ”keskusteluissa”, ”palaverissa”, ”kokouksissa” ja ”neuvotteluissa”, ”konferensseissa” ja ”seminareissa”, ”haastattelutilanteissa”, ”tutkimusaineistoja kerätessä”, ”esiintyessä” ja ”esitelmiä pitäessä”, ”tietoa popularisoitaessa”, ”yhteisjulkaisuja kirjoittaessa”, ”johtajan tehtävässä”, ”opettaessa”, ”luennoidessa” sekä ”ohjaustilanteissa”. Erilaisten työtehtävien ja vuorovaikutustilanteiden lisäksi tutkijat kokivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen monenlaisissa vuorovaikutussuhteissa. Vastaajat mainitsivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen esimerkiksi seuraavien tahojen kanssa toimiessa: muut tutkijat samalla ja muilla tieteenaloilla, opiskelijat, ohjaajat ja ohjattavat, johtajat ja johdettavat, tekninen ja avustava henkilökunta, tulosten loppukäyttäjät ja tutkimuksen tilaajat, alan ammattilaiset ja käytännön toimijat, elinkeinoelämän edustajat ja tutkimuksen rahoittajat, toimittajat, tutkittavat henkilöt, poliitikot ja muut päätöksentekijät.

Tutkimus osoitti, että tutkijoiden vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä periaatteessa missä tahansa vuorovaikutusta edellyttävässä työtehtävässä, vuorovaikutustilanteessa tai vuorovaikutussuhteessa. Eräs vastaaja tiivisti tämän pohtiessaan, missä ja milloin hänen vuorovaikutusosaamisensa oli kehittynyt tutkijoiden työssä: ”Oppia ikä kaikki – kaikissa tilanteissa.” Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen loputtomia mahdollisuuksia kuvattiin myös toteamalla, että ”uusista kohtaamisista oppii aina jotain uutta” ja että ”jokaisesta tilanteesta voi aina jotakin oppia”. Vaikka vuorovaikutusosaaminen voikin tulosten mukaan kehittyä ”aina ja kaikkialla”, tutkijoiden kirjoitelmia voidaan jäsentää tarkastelemalla, millaisia laadullisia ulottuvuuksia vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle ominaisiin ja otollisiin olosuhteisiin näyttäisi liittyvän. Koska osaamisen kehittymisen tutkimus edellyttää myös sen työn ja toimintaympäristön analyysia, jossa osaamisen kehittyminen tapahtuu (Leppänen 2004, 156), seuraavaksi tarkastellaan tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle tyypillisistä ja otollisista oppimisen olosuhteista ja oppimisympäristöistä.

Tutkijoiden kokemuksia erittelemällä vuorovaikutusosaamisen kehittymisen olosuhteet ja ”paikat” jäsenyivät seuraaviin merkitysluokkiin:

- vuorovaikutusosaamisen kehittyminen samalla ja eri tasolla olevien kanssa
- vuorovaikutusosaamisen kehittyminen rajoja ylittäessä
- vuorovaikutusosaamisen kehittyminen haastavissa yhteyksissä
- vuorovaikutusosaamisen kehittyminen uusissa ja yllättävissä tilanteissa
- vuorovaikutusosaamisen kehittyminen tutuissa ja turvallisissa ympäristöissä.

Tutkijat kokivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen sekä ”samalla tasolla” että ”eri tasolla” olevien henkilöiden kanssa. Tämä ”taso” saattoi muodostua niin muodollisten hierarkioiden eri portaista kuin vuorovaikutusosaamisen tasosta. Tutkijat kokivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen *samalla tasolla olevien kanssa* heidän toimiessaan erilaisissa työelämän kollegiaalisissa vertaisuuksissa sekä työskennellessään muiden vuorovaikutusosaamisessa suunnilleen samalla tasolla olevien henkilöiden kanssa. Esimerkiksi osa uraansa aloittelevista tutkijoista kuvasi vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen toisten aloittelevien tutkijoiden, ”junioreiden” ja ”noviisien” kanssa ja osa urallansa pidemmälle ehtineistä tutkijoista koki vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen toisten jo uralla pidemmälle ehtineiden tutkijoiden, ”senioreiden” ja ”eksperttien” kanssa. Muodollisesti samantasoisessa asemassa olevien tai vuorovaikutusosaamisen tasoltaan suunnilleen samalla tasolla olevien kanssa työskentelyn merkitystä vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

T014: Vuorovaikutuksesta opin paljon kerran yhdessä seminaarissa jossa nuorten tutkijoiden piti pohtia erilaisia aiheita yhdessä ja sitten raportoida niistä. Oli hienoa kuulla muiden erilaisia kokemuksia ja ajatuksia ja pohtia aiheita yhdessä. Omat keskustelutaidot ja omien ajatusten ilmaisu tuntui kehittyvän tällöin paljon.

T271: Vuorovaikutusosaamiseni on kehittynyt ensisijaisesti siten, että olen urallani ottanut oppia muista senioritutkijoista.

Tutkijat korostivat myös *eri tasolla olevien kanssa* työskentelyn tärkeyttä vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä. Vastaajat painottivat erityisesti ”sosiaalisesti taitavampien”, ”osaavampien kumppaneiden”, ”kokeneempien” ja ”vanhempien tutkijoiden”, ”gurujen” sekä muodollisessa asemassa korkeammalla tasolla olevien, kuten ”ohjaajien”, ”johtajien” ja ”esimiesten”, tärkeyttä vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä. Niin aloittelevat tutkijat kuin jo kokeneemmat tutkijat pitivät vanhempien, kokeneempien ja osaavampien henkilöiden merkitystä keskeisenä varsinkin tutkijanuran alussa nuorempien tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä. Vastaajat kuvasivat ”mestari-kisällisuhteen”, kokeneempien tutkijoiden, ohjaajien ja johtajien merkitystä vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

T015: Ehkä opettavaisinta oli markkinoida erästä ajankohtaiseen teemaan liittyvää hanketta yrityksille muutama vuosi sitten erään kollegan kanssa, jolla oli jo enemmän aikaisempaa kokemusta yhteistyöstä alamme yritysten kanssa. Omakin kynnys yritysyhteistyöhön madaltui huomattavasti.

T054: Mielestäni esimiehet ja vanhemmat kollegat ovat avainasemassa nuorten tutkijoiden kehittymisen kannalta.

T129: Kyllä nuo yhteisten käsikirjoitusten tekeminen ja lopullinen viimeistely osavien kumppaneiden kanssa on ollut ehkä mielekkäintä ja mieleenpainuvinta. Silloin aina huomaa oppivansa uutta ja oppii käyttämään parempia ilmaisutapoja ja huomioimaan sen mihin kohteeseen ko. juttu on tarkoitettu.

T304: Vanhempi tutkija on aina esimerkkinä seuraavalle tutkijasukupolvelle, ja siksi jatko-opiskelijoiden ja perusopiskelijoiden kanssa tarvittavat vuorovaikutustaidot ovat erityisen tärkeitä.

Tulosten mukaan eri tasolla olevien kanssa oppiminen ei kuitenkaan tapahdu aina vain jo kokeneempien ja osaavampien tai muodollisessa asemassa korkeammalla olevien henkilöiden seurassa vaan *myös kokeneemmat tutkijat oppivat kokemattomammilta*. Jo kokeneemmat tutkijat korostivatkin vertaissuhteiden ja kokeneempien henkilöiden kanssa työskentelyn lisäksi noviisien, vielä uransa alkuvaiheessa olevien tutkijoiden sekä alan opiskelijoiden merkitystä vuorovaikutusosaamisensa kehittymisessä ja kokivat vuorovaikutuksen nimenomaan nuorempien tutkijoiden ja opiskelijoiden kanssa usein antoisimmaksi vuorovaikutusosaamisensa kehittymisen kannalta. Lisäksi johtajat ja ohjaajat kertoivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen merkittäväällä tavalla myös heidän työskennellessään nimenomaan hierarkkisissa suhteissa alemmalla tasolla olevien johdettavien ja ohjattavien kanssa. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan vuorovaikutusosaamisen kehittymistä kokemattomampien henkilöiden kanssa:

T044: Esiintymis- ja vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet tutkijan työssä. Erityisesti on jäänyt mieleeni ne kerrat, kun olen esitellyt tutkimuslaitteistoa abiturienteille tai ensimmäisen vuosikurssin uusille opiskelijoille. Siinä joutuu todella miettimään, miten selittää mahdollisimman yksinkertaisesti ja ymmärrettävästi sen, mitä tutkimme, miten ja miksi. [- -] Itse ainakin opin selittämään tutkimustani maallikoille paremmin kuin aiemmin.

T128: Tärkein vuorovaikutuksen opettaja minulle on ollut jatko-opiskelijoiden ohjausprosessi, jota olen harrastanut noin 15 vuoden ajan. Työskentely vuorovaikutuksessa nuoren, jo alansa osaavan ja kehittyvän tutkijan kanssa kehittää ohjaajan taitoja samassa suhteessa kuin ohjattavankin.

T273: Tutkijana eniten vuorovaikutusosaamista olen oppinut [- -] tutoroimalla opiskelijoita ja nuorempia tutkijoita.

Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kuvattiin tapahtuneen myös erilaisia *rajoja ylittäessä*. Vastauksissa korostuivat etenkin kulttuurienvälisen, tieteenalojen välisen, eri ammattialojen välisen sekä tutkimusmaailman ja muun maailman välisen rajojen ylitykset. Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kannalta merkittäviksi kulttuurienvälisen rajojen ylittämiseksi koettiin muun muassa erilaiseen organisaatio- tai viestintäkulttuuriin tottuneiden henkilöiden kanssa työskentely mutta etenkin eri kansallisuuksien edustajien kanssa työskentely joko ulkomailla, tehden kansainvälistä tutkimusyhteistyötä kotimaasta käsin tai ollen vuorovaikutuksessa ulkomailta tulleiden henkilöiden kanssa kotimaassa. Tieteenalojen välisen rajojen ylittämisen koettiin kehittäneen vuorovaikutus-

osaamista muun muassa työskenneltäessä monitieteisissä ryhmissä ja tutkimushankkeissa sekä tehdessä tieteidenvälistä tutkimusyhteistyötä. Eri ammattialojen välisten rajojen ylityksien kuvattiin kehittäneen vuorovaikutusosaamista sen sijaan esimerkiksi työskenneltäessä moniammatillisissa tiimeissä ja kohdatessa eri ammattialojen edustajia kuten toimittajia. Vuorovaikutusosaamisen koettiin kehittyneen myös tutkimusmaailman ja muun maailman välisiä rajoja ylittäessä muun muassa popularisoitaessa tietoa, tehdessä yritys yhteistyötä ja kohdatessa alan käytännön toimijoita, erilaisten sidosryhmien edustajia sekä tutkimusorganisaatioiden asiakkaita. Erilaisten rajojen ylityksien kuvattiin kehittäneen vuorovaikutusosaamista muun muassa "antamalla hyvin paljon perspektiiviä siihen miten voidaan toimia ja mitä kaikkea eteen saattaa tulla", "tuomalla uusia näkökulmia", "opettamalla toisenlaista ryhmädynamiikkaa", "neuvottelu- ja keskustelutaitoja" sekä "avointa mieltä ja toisten kunnioittamista". Seuraavissa esimerkeissä kuvataan erilaisia rajojen ylityksiä, joilla koettiin olevan merkitystä vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kannalta:

T138: Yleisesti ottaen parhaat oivallukset olen saanut kun olen ollut tekemisissä eri maista saapuneiden opiskelijoiden kanssa. Se "pakottaa" tai mahdollistaa sen, että mitään ei voi ottaa taattuna asiana ja jokaisen kanssa pitää lähteä kommunikoimaan aivan puhtaalta pöydältä.

T203: Kun on yhteiskuntatieteilijänä pohtinut [tiettyä tutkimusongelmaa] luonnon-tieteilijöiden (tähtitieteilijöiden) kanssa, niin tämä kokemus rohkaisee ylittämään (oman ajattelun) rajoja. Oivaltaa että ongelmien ratkaisemisessa rajojen ylittäminen on usein tärkeintä, ja oivaltaa että tutkimuksessa on ennen kaikkea kysymys keksimisestä ja vain toissijaisesti (vääräksi) todistamisesta. Tämä kokemus kertoo mielestäni siitä, että uutta löydetään tai paremminkin keksitään nimenomaan rajapinnoilla olipa kyse sitten tieteestä, politiikasta, kaupankäynnistä, kielellisestä luovuudesta tai sosiaalisesta neuvokkuudesta. Tästä ei silti pidä tehdä sellaista kaavamaisen hokemallista johtopäätöstä, että juuri kansainvälistyminen tai poikkitieteellisyys tai monikulttuurisuus tai ylipäänsä muodikkaat matkimiset olisivat jonkinlainen luovuuden tae. Saattaa olla ihan päinvastoin: tieteellinen turismi ei välttämättä takaa mitään laatua. Kotimaassa voi aivan hyvin riittää rajoja ylitettäväksi, joskin niitä riittää myös muualla. Tärkeintä on oivaltaa että kyse on omien rajojen ylittämisestä.

Tutkimusaineiston analysointi osoitti, että vuorovaikutusosaaminen kehittyi myös erilaisissa *haastavissa yhteyksissä*. Tämänkaltaisia haasteelliseksi koettuja tilanteita olivat erilaisten rajojen ylityksien lisäksi esimerkiksi erilaiset konfliktit kuten "riidat rahasta", kilpailutilanteet, työpaikkakiusaamiskokemukset sekä työskentely "hankalien tyyppien" ja "monella tavalla ongelmaisten ihmisten" kanssa. Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kannalta keskeisiksi kuvatut haastavat tilanteet olivat sekä nimenomaan vuorovaikutuksen ja yhteistyön kannalta vaikeaksi koettuja tilanteita että erilaisia muuten ammatillisesti vaativia tilanteita. Haasteellisten tilanteiden roolia vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä kuvataan seuraavissa tutkijoiden kokemuksissa:

T025: Positiivisimpia kokemuksia ovat olleet omien opiskelijoiden ohjauksessa syntyneet konfliktit. Ne ovat opettaneet (koska riitely ei ole tietääkseni myöskään koskaan saanut mitään sinänsä negatiivista aikaan paitsi pahaa mieltä väliaikaisesti) ajattelemaan asioita useammasta näkövinkkelistä, sekä olemaan talleamatta varpaille valitsemalla diplomaattisempia tapoja esittää tai viedä asioita eteenpäin.

T081: Olen oppinut paljon parista hankalasta tilanteesta, jossa intressit minua ylemmän kollegan kanssa ovat menneet ristiin. Olen oppinut sekä riitelemään että sopimaan että jatkamaan työtä yhteenoton jälkeen. Tällaiset tilanteet [- -] ovat opettaneet itsestä ja omista voimavaroista, osaamisesta, puolensa pitämisestä. Toivottavasti myös kuuntelusta.

T195: Kun katson uraani taaksepäin ja ajattelen, ketkä kollegat ovat auttaneet, ohjanneet, opastaneet minua eniten, useimmat heistä ovat olleet jokseenkin hankalia ja monella tavalla ongelmaisia ihmisiä, joiden kanssa ei ole suinkaan aina ollut helppoa tehdä yhteistyötä. Jos olisin laittautunut hyvissä ajoin eroon näistä hankalista tyypeistä, minulta olisi jäänyt monta ratkaisevaa asiaa ymmärtämättä, monta kivuliasta itsekritiikkiä läpikäymättä, monta ystävyyttä solmimatta ja monta menestynyttä hanketta aloittamatta.

Tulosten mukaan vuorovaikutusosaaminen kehittyy tyypillisesti myös *uusissa ja yllättävissä tilanteissa*. Tutkijat kokivat muun muassa monet "ensimmäiset kerrat" ja "ensimmäiset kokemukset" merkittäviksi vuorovaikutusosaamisensa kehittyminen kannalta. Tällaisia olivat esimerkiksi "ensimmäiset kansainväliset kokoukset", "ensimmäiset suurelle yleisölle tarkoitetut puheet", "ensimmäiset konferenssiesitelmät", "ensimmäiset kokemukset omien tutkimushankkeiden vetämisestä" sekä "ensimmäiset kerrat kv-projektien valmistelutapahtumista". Uusissa vuorovaikutustilanteissa, työtehtävissä ja rooleissa työskentelyn lisäksi tutkijat kuvasivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen yllättävissä ja erikoisissa tilanteissa, joissa oli tapahtunut jotain tavallisesta, totutusta ja odotuksista poikkeavaa. Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen uusissa ja yllättävissä tilanteissa tuli esille esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

T018: [Vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä ovat] politiikan (politics, policy) vaikuttajat yhdessä talouden kanssa merkittävämpiä kuin tieteen, joka on ehkä tutkijalle liiankin tuttu ympäristö vuosikymmenten kokemuksena.

T130: Vuorovaikutustaidot kehittyvät jos ovat kehittyäkseen kaiken aikaa työtehtävien myötä kun tavoitteena on hoitaa tehtävänsä (resurssit huomioonottaen) mahdollisimman hyvin. Tehtävien ja vastuiden kasvaessa uusia oppimistilanteita ja tarpeita tulee jatkuvasti eteen.

T191: Esimerkiksi jostakin ihmisestä saattaa löytyä vuosien jälkeen yllättäen uusia puolia, jotka aiheuttavat hieman uuden suhtautumisen häneen.

T198: Tärkeitä kokemuksia on monia. Yksi on tieteellisen esitelmän pitäminen ensikertaa englannin kielellä. Siinä oppi tekemään esitysmateriaalia ja sai kokemusta vierailulla kielellä toimimisesta julkisessa tilanteessa.

Vastaajat kuvasivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen myös *tutuissa ja turvallisissa ympäristöissä*. Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittyminen edellyttääkin uusien ja yllättävien tilanteiden lisäksi "turvallisista puitteista" harjoitella omia vuorovaikutustaitoja sekä tutuiksi ja turvallisiksi koettuja ja luottamusta herättäviä oppimisympäristöjä, joissa tilanteen ilmapiiri on avoin ja kannustava ja joissa sallitaan myös "tyhmien kysymysten esittäminen" ja virheiden tekeminen. Seuraavassa esimerkissä kuvataan tuttujen ja turvallisten oppimisympäristöjen merkitystä vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä:

T057: Väitöskirjaa tehdessäni olin alkuvaiheessa varsin yksin. Ei ollut juuri muita, jotka olisivat tehneet samalla metodilla eikä samoihin aikoihin aloittanut muita. Laitoksen silloisen johtajan oivalluksesta löysin yhden viiter ryhmän, [ryhmän nimi]. Myöhemmin syntyi [- -] lukupiiri, jossa oli kaksi myöhemmin aloittanutta kollegaa. Tuo piiri on hiljalleen laajentunut [eri tieteenalojen] yhteiseksi ja siinä on ollut eri vaiheissa olevia ihmisiä proseminaarivaiheessa olevista opiskelijoista dosentteihin. Tuo piiri on ollut todella tärkeä keskustelufoorumi. Siellä olemme paitsi lukeneet alan keskeisiä julkaisuja myös ruotineet toistemme tekstejä. Tuossa piirissä on minusta ollut varsin tasaveroinen ilmapiiri ja siellä myös kokeneempi tutkija on voinut esittää ”tyhmiä” kysymyksiä. Piirin tietynlainen epäinstitutionaalisuus on antanut turvalliset puitteet harjoitella palautteen antamista.

Oppimiskokemuksia voidaan lähestyä tarkastelemalla, millaisia ovat oppimista tukevat henkilösuhteet eli keitä ovat nk. *oppimisen merkittävät muut*. Näitä oppimisen merkittäviä muita voivat olla sekä paikalliset merkittävät muut että kaukaiset merkittävät muut, joista ensimmäiset ovat konkreettisia oppimistapahtumissa mukana olevia ihmisiä ja jälkimmäiset myös symbolisia tai representatioita kuten erilaisia mediasta tuttuja henkilöitä. (Antikainen 1996, 265; 1998b, 211.) Tulosten mukaan tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kannalta merkittäviä muita ovat sekä *riittävän ”samanlaiset”* ja samassa tilanteessa olevat henkilöt, joiden kanssa ja joilta tutkijat kokevat voivansa oppia itselleen tärkeitä vuorovaikutusosaamisen sisältöjä ja jakaa vastaavia vuorovaikutusosaamisen tarpeita ja kokemuksia, että *riittävän ”erilaiset”* henkilöt, joiden kanssa työskentely laajentaa tutkijoiden ymmärrystä erilaisista toimintatavoista ja haastaa heidät kehittämään vuorovaikutusosaamistaan ja joilta tutkijat saavat myös uusia näkökulmia vuorovaikutukseen. Vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle ominaiset oppimisen olosuhteet voivat siis määrittyä myös vuorovaikutussuhteen kautta: erilaiset vuorovaikutussuhteet luovat vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle erilaisia ”tiloja”. Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittymisen voidaan jäsentää tapahtuvan näissä erilaisissa vuorovaikutussuhteissa sekä *yhdessä toisten kanssa oppimalla* että *toisilta oppimalla*.

Tutkijat korostivat vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kannalta etenkin niiden vuorovaikutussuhteiden merkitystä, joissa kohdataan jotain erilaista ja uutta. Kirjallisuudessa on tuotu esille, että tutkimushenkilöstön diversiteetillä on merkitystä tutkimustyölle ja että vahvoissa, luovissa ja tuloksekkaita tutkimusympäristöissä työskentelee tasapainoisessa suhteessa eri-ikäisiä ja eri vaiheissa tutkijanuraa olevia tutkijoita, sekä naisia että miehiä, jotka tulevat myös eri kulttuuritaustoista (Löppönen ym. 2009, 36, 253). Tulosten mukaan tutkijoiden vuorovaikutussuhteiden diversiteetillä on merkitystä myös tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle. Tutkijat pitivätkin vuorovaikutusosaamisensa kehittymisen kannalta tärkeänä mahdollisuutta kohdata työssään erilaisia, niin samassa kuin eri vaiheissa tutkijanuraa olevia ja niin samalla kuin muilla tieteenaloilla työskenteleviä tutkijoita. Erilaisten tutkijoiden kanssa työskentelyn merkitystä vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä painotettiin esimerkiksi toteamalla, että ”olisi tärkeää, että tutkijat jo uransa alkuvaiheessa pääsisivät mukaan ryhmiin, joissa ollaan vuorovaikutuksessa hyvin erilaisten tieteenalojen kanssa”. Tutkijat kokivat, että ”tärkeätä olisi myös, että ryhmissä

olisi eri-ikäisiä”. Tulosten mukaan vuorovaikutuskumppanin liiallinen erilaisuus voi kuitenkin myös ehkäistä vuorovaikutusosaamisen kehittymistä.

Tulosten perusteella tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kannalta ei ole riittävää, että tutkijat ovat vuorovaikutuksessa vain keskenään vaan vuorovaikutusosaamisen kehittyminen edellyttää myös erilaisten rajojen ylittämistä. Tutkijat kokivat tärkeäksi vuorovaikutuksen esimerkiksi muiden ammattialojen edustajien sekä ”maallikoiden” kanssa, sillä heidän mukaansa ”tutkijoiden ajatusmaailma on tietyllä tavalla kaavamaisista ja tiettyihin uriin kangistunutta” ja usein muiden alojen edustajat ”ovat ajattelutavaltaan täysin erilaisia” ja ”tiedemaailman ulkopuolelta tulevat näkökulmat ovat hedelmällisiä ja antavat uusia ideoita”. Myös tutkimuskirjallisuudessa on korostettu erilaisten rajojen ylittämisen merkitystä työssä oppimisessa. Vaikka rajan käsite herättää usein negatiivisen konnotaation rajoituksesta tai johonkin pääsyn puuttumisesta, rajat ovat tarpeellisia, sillä ne yhdistävät erilaisia käytäntöyhteisöjä ja rajojen ylitykset tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia työssä oppimiselle kuin mitä yhteisöjen sisällä on. Rajojen ylittämisen on nähty muun muassa tarjoavan haasteita ja uusia näkökulmia ja antavan siten uusia virikkeitä oppimiselle. (Wenger 2000, 232–234; ks. lisäksi esim. Engeström 2004; 2009.)

Kirjallisuudessa on käsitelty rajojen ylittämisen tarjoamien oppimismahdollisuuksien lisäksi rajojen ylittämiseen ja työssä oppimiseen liittyviä haasteita. Rajoja ylittävässä yhteistyössä erilaisten intressien kohtaaminen synnyttää usein ristiriitoja ja jännitteitä. Nämä eivät kuitenkaan ole pelkästään oppimisen ongelmia, vaan ne voidaan nähdä myös kehittämispotentiaalina, jolloin oppimisen jännitteisen dynamiikan ymmärtäminen nousee keskeiseen asemaan työelämän ja oppimisen ymmärtämisen kannalta. (Toiviainen & Hänninen 2006, 238.) Tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisen ymmärtämisen ja tukemisen kannalta näyttäisikin olevan tärkeää tutkia jatkossa lähemmin, millaisia työssä oppimisen haasteita, jännitteitä ja mahdollisuuksia nimenomaan erilaisilla rajapinnoilla ja erilaisilla rajoilla ylittettäessä kohdataan.

Tulosten mukaan erilaisuuden kohtaaminen ja erilaisten rajojen ylittäminen, kuten eri kulttuuri- ja tieteenalataustaisten ihmisten kanssa työskenteleminen, luovat sekä haasteita vuorovaikutusosaamiselle että tärkeitä vuorovaikutusosaamisen kehittymisen mahdollisuuksia. Tutkijat korostivatkin, että vaikka tietynlainen tuttuus, yhteinen tausta, kieli ja ajatusmaailma tekevät vuorovaikutuksesta usein helpompaa, erilaiset haastavat tilanteet ja työtehtävät ovat tärkeitä vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kannalta. Aiemmissä tutkimuksissa on tuotu esille, että vuorovaikutusosaamisen merkityksen koetaan korostuvan etenkin ammattiosaamisen ääri rajoilla, kuten erilaisissa ammatillisesti haastavissa ja vaativissa työtilanteissa, työpaikan ongelma- ja muutostilanteissa, kulttuurienvälisissä kohtaamisissa, normaaleista työrotiineista poikkeavissa yhteyksissä sekä ammattiin oppimisen alkuvaiheessa (Kostiainen 2003, 117–123). Tämän tutkimuksen mukaan nämä tilanteet, joissa vuorovaikutusosaamisen merkitys korostuu, ovat keskeisiä myös uuden oppimisen ja vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kannalta, sillä ne luovat tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle uudenlaisia tarpeita, haastavat ja ikään kuin ”pakottavat” vuoro-

vaikutusosaamisen kehittymään. Tutkimustulos saa tukea myös aiemmista työssä oppimisen tutkimuksista, joissa on havaittu, että erilaiset haasteelliset työtehtävät ja niistä selviäminen sekä uudet ja erilaiset työtehtävät ja tilanteet ovat tärkeitä työssä oppimisessa (Collin 2002; 2005; Erault 2004; Paloniemi 2004).

Viestintään kiinnitetään huomiota ja siitä tullaan usein tietoisiksi silloin, kun rutiinimaisiin toimintoihin tulee yllätyksiä tai kohdataan normaalista ja odotuksista poikkeavia tilanteita, esimerkiksi silloin kun viestintäkumppanit eivät reagoi viestintään totutulla tavalla (Motley 1992, 307). Myös informaali oppiminen tapahtuu usein rutiineista poikkeavissa olosuhteissa, kun tuttu tapa toimia ei enää toimikaan ja vaatii täten suurempaa tietoisuutta ja huomiota (Marsick & Watkins 1990, 6–7). Tulosten mukaan kokemukset, jotka pysäyttävät tutkijat, avaavat heidän silmänsä katsomaan maailmaa ja vuorovaikutustilanteita hieman eri tavalla, haastavat heidän vuorovaikutusosaamistaan ja ”pakottavat” heidät oppimaan, ovat tärkeitä vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä. Toisaalta myös tutut ja turvalliseksi koetut oppimisympäristöt, joissa tutkijat voivat luottamuksellisessa ilmapiirissä harjoitella, kokeilla ja myös epäonnistua, näyttävät vuorovaikutusosaamisen kehittyminen kannalta tärkeinä.

Vuorovaikutusosaamisen informaalin työssä oppimisen tukemisen kannalta haasteena näyttäisi olevan luoda *samaan aikaan sekä turvalliseksi koettuja että silti virikkeellisiä, inspiroivia ja riittävästi haastavia uusia oppimisen mahdollisuuksia tarjoavia tutkimus- ja oppimisympäristöjä*. Tällöin avainkysymykseksi nousee, miten tutkijoille voitaisiin turvata sopivassa määrin sekä haasteita että tukea (ks. lisäksi Erault 2010, 37). Aikuisten kokemukselliselle oppimiselle hyvä oppimisympäristö on turvallinen, supportiivinen ja avoin. Koska tämänkaltainen oppimisympäristö ei kuitenkaan välttämättä liity niinkään oppimisympäristön fyysisiin ja konkreettisiin piirteisiin kuin oppimisympäristön mentaalisesti koettuun luonteeseen, keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten oppimisympäristöön sitten saadaan turvallisuuden, supportiivisuuden ja avoimuuden tunteita herättäviä elementtejä. Tutkimuskirjallisuuden perusteella näyttäisi tärkeältä, että oppimistilanteeseen osallistuvat ihmiset kokevat itsensä hyväksytyiksi ja ymmärretyiksi, saavat osallistua oppimiseen omana itsenään ilman pelkoa esimerkiksi naurunalaiseksi tulemisesta, luottavat toisiinsa, huomioivat ja kunnioittavat toistensa tunteita, eivätkä tuomitse, moiti tai arvostele toisia. Tämänkaltaisen oppimisympäristön ”luominen” on kuitenkin vaikeaa, elleivät oppimistilanteeseen osallistuvat ihmiset osaa tai halua noudattaa toiminnassaan näitä myös yleisemmin elämässä ja vuorovaikutustilanteissa tärkeitä eettisiä periaatteita. (Malinen 2000, 119–123.) Tämän vuoksi haluttaessa tukea turvallisten, supportiivisten ja avoimien vuorovaikutusosaamisen kehittymistä tukevien ”oppimistilojen” syntymistä, on tärkeää kiinnittää huomiota myös tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen eettisten aspektien kehittämiseen.

Vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle ominaisia oppimisen olosuhteita voidaan jäsentää oppimisympäristöjen muodollisuuden ja epämuodollisuuden suhteen. Tulosten mukaan tutkijoiden vuorovaikutusosaaminen kehittyy niin kiinteämmin virallisiin työtehtäviin liittyvissä yhteyksissä kuin erilaisissa kahvipöytä- ja käytäväkeskusteluissa, yhteisissä illanistujaisissa ja muissa virallisen

työn kontekstin rajapinnoilla olevissa tilanteissa. Näitä erilaisia oppimisympäristöjä voidaan kutsua sekä työtiloiksi ("work spaces") että seurustelutiloiksi ("socialising spaces"), mutta monet niistä ovat pikemminkin eräänlaisia työn ja vapaamuotoisemman yhdessäolon yhdistäviä välitiloja ("hybrid spaces"), joiden roolin on havaittu olevan merkittävä informaalisissa työssä oppimisessa (Solomon, Boud & Rooney 2006, 5). Tulosten perusteella näyttäisi, että näiden muodollisen ja epämuodollisen työn kontekstien rajoilla tapahtuva oppiminen on tärkeää myös tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kannalta. Jatkossa tarvittaisiinkin tutkimusta tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä nimenomaan tämänkaltaisilla työn ja vapaan rajapinnoilla.

Tutkijoiden kokemuksissa korostuivat vuorovaikutusosaamisen kehittymisen olosuhteet, joissa vuorovaikutus tapahtuu kasvokkain muiden kanssa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei tutkijoiden vuorovaikutusosaaminen voisi kehittyä ja kehittyisi myös teknologiavälitteisen viestinnän kontekstissa. Viestintätekniikan kehittyminen on vaikuttanut informaaliin työssä oppimiseen luoden uusia oppimisen tarpeita mutta myös uusia oppimisen tapoja, väyliä ja mahdollisuuksia (Marsick ym. 2009, 581). Koska viestintätekniikan kehittyminen on muuttanut vuorovaikutuksen ja työn tekemisen tapoja ja luonut myös tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle uudenlaisia vaatimuksia (ks. lisäksi esim. Bunz 2003, 55; Karvonen 2011, 3; Spitzberg 2006b), olisi tarpeen selvittää, miten tutkijat oppivat vastaamaan näihin haasteisiin ja miten heidän vuorovaikutusosaamisensa kehittyi teknologiavälitteisissä oppimisympäristöissä.

Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen on nähty toisinaan edellyttävän nimenomaan kasvokkaista vuorovaikutusta ja uhkakuivissa on maalailtu, että "ihminen menettää tietokoneen äärellä ihmisyytään" ja että "tekniikan välityksellä ei ole mahdollista oppia vuorovaikutustaitoja, käden taitoja, sosiaalisia kykyjä, esittävää taidetta ja hoivataitoa" (Aalto, Ahokas & Kuosa 2008, 51). Teknologiavälitteisessä vuorovaikutuksessa tarvittavan vuorovaikutusosaamisen kehittymisen voidaan kuitenkin myös nähdä nimenomaan edellyttävän mahdollisuutta kehittää vuorovaikutusosaamista teknologiavälitteisissä oppimisympäristöissä. Tämän vuoksi tutkimuksissa olisikin tarpeen kiinnittää huomiota myös esimerkiksi etätyöskentelyn, hajautettujen tutkimusryhmien ja ylipäänsä viestintätekniikan välityksellä tapahtuvan yhteistyön luomiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä.

Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen on elämänmittainen ja -laajuinen prosessi. Tutkijoiden mukaan heidän vuorovaikutusosaamisensa onkin kehittynyt myös tutkijoiden työn ulkopuolisissa yhteyksissä, kuten jo opiskeluaikoina, muiden alojen koulutuksissa, muissa töissä sekä muilla elämänalueilla, kuten politiikan ja perheen parissa, elokuvia katsomalla tai vaikkapa pianoharrastukseen liittyvien esiintymistilanteiden yhteydessä, ja tutkijat kokivat sovelta-neensa muualla oppimaansa onnistuneesti myös työssään tutkijoina.

T051: Vuorovaikutusosaaminen, jota olen käyttänyt tutkijan työssä, on kehittynyt pitkän työterveyshoitajatyöni kautta.

T070: Olen oppinut kuuntelemisen taitoa, joka on tutkimushaastatteluisa hyvin tärkeää. Tosin tätä taitoa olen oppinut erityisesti prosessikonsultin ja työnohjaajan koulutusten aikana, ja olen sitten soveltanut sitä myös tutkijan työhön.

T074: Parhaita oppaitani vuorovaikutustaidoissa ovat olleet oma esimieheni sekä oma äitini.

T107: Itse asiassa opin tärkeimmät asiat kauan ennen kuin ryhdyin tutkijaksi. Olin nuoruudessani sellaisella työpaikalla, missä jatkuvasti toimin eri työryhmien jäsenenä, ja siinä opin kuinka suuria eroja työryhmien välillä oli. [- -.] Näitä kokemuksia olen käyttänyt myöhemmin tieteellisessä työssäkin, ja huomannut, että ne toimivat.

T183: Omien lasten kanssa touhuaminen on opettanut ilmaisemaan vaikeitakin asioita ymmärrettävästi (opettajan perustaito: pitää osata asettua kuulijan tasolla).

Osa tutkijoista koki lisäksi, että he ovat voineet hyödyntää tutkijoiden työssä kehittyntä vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työn ulkopuolella, kuten työskennellessään poliitikkona. Myös *vuorovaikutusosaamisen transferin eli opitun siirtovaikutuksen* tarkempi tutkiminen olisi tärkeää. Kiinnostavaa olisi selvittää esimerkiksi, miten työajan ulkopuolinen elämä tai esimerkiksi tutkijoiden koti- ja perhetausta vaikuttaa tutkijoiden uraan, miten ja millä ehdoin tutkijoiden työn ulkopuolisissa yhteyksissä kehittyvää vuorovaikutusosaamista voidaan hyödyntää tutkijoiden työssä ja toisaalta miten tutkijoiden työssä kehittyvä vuorovaikutusosaaminen siirtyy tutkijoiden mukana myös muille heidän elämänsä osa-alueille. Transferilla voidaan viitata myös siihen, miten oppijat voivat hyödyntää aiemmin oppimaansa uuden oppimisessa. Kiinnostavaa olisikin tarkastella lähemmin myös sitä, miten jo kehittynyt vuorovaikutusosaaminen tukee tai toisaalta vaikeuttaa uuden oppimista ja vuorovaikutusosaamisen kehittymistä. (Ks. transferista esim. Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003; Tuomi-Gröhn 2000; Tuomi-Gröhn & Engeström 2003.)

6.2.3 Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tavat

Edellisissä luvuissa on jäsenetty vuorovaikutusosaamisen kehittymisen sisältöjä ja kohteita sekä vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle ominaisia oppimisen olosuhteita tutkijoiden työssä. Vaikka on kiinnostavaa tietää, *mitä* kokemuksista opitaan ja *missä* kaikkialla oppimista tapahtuu, kirjallisuudessa on kaivattu lisää tutkimustietoa myös siitä, *miten* oppiminen itse asiassa tapahtuu (Kolb 1984, 7; Malinen 2000, 16; Varila 2000, 68). Vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja kehittämistä on tarkasteltu lähinnä formaalin koulutuksen kontekstissa, eikä vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tavoista ja työssä oppimisesta ole vielä paljon tutkimustietoa. Erilaisten oppimistapojen tarkastelu työn kontekstissa on kuitenkin tärkeää vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen kannalta. Seuraavaksi tarkastellaan, millaisilla tavoilla oppia tutkijat kokevat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen työssään.

Tutkijoiden mukaan vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä ja kehittyä työn kontekstissa seuraavilla oppimisen tavoilla:

- vuorovaikutuksen havainnoiminen
- hyvien esimerkkien seuraaminen ja huonojen välttäminen
- vuorovaikutus muiden kanssa ja omakohtaiset kokemukset
- virheistä ja onnistumisista oppiminen
- kokemusten reflektointi yksinään
- kokemusten jakaminen ja reflektointi yhdessä
- palaute
- kouluttautuminen, harjoittelu ja lukeminen.

Tutkijat kertoivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen *havainnoimalla* ihmisten välistä kanssakäymistä ja muiden toimintaa erilaisissa työhönsä kuuluvissa vuorovaikutustilanteissa. Tulosten mukaan tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittyminen voikin tapahtua esimerkiksi havainnoimalla vuorovaikutuksen pelisääntöjä ja säännönmukaisuuksia, tarkkailemalla erilaisia toimintatapoja ja muodostamalla vuorovaikutuksesta toimintamalleja sekä seuraamalla viestintäkäyttäytymisen vaikutuksia. Vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä esimerkiksi tekemällä havaintoja, erittelemällä ja analysoimalla, miten vuorovaikutus toimii, mikä vuorovaikutustilanteille on tyypillistä, miten muut toimivat vuorovaikutustilanteissa, miten asioita voi tehdä, miten niitä kuuluu tehdä ja mitä mistäkin käyttäytymisestä seuraa. Tutkijat korostivat etenkin ”sosiaalisesti taitavien”, ”kokeneempien” ja ”vanhempien tutkijoiden” toiminnan havainnoimisen tärkeyttä vuorovaikutusosaamisensa kehittämisessä. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan vuorovaikutuksen ja vuorovaikutustilanteisiin osallistuneiden henkilöiden havainnointia vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tapana:

T013: Neuvotteluissa työnnän tuntosarveni mahdollisimman pitkälle ulos ja yritän seurata kaikkia osallisia. Eniten lienen oppinut seuraamalla kokeneempia, kuinka he toimivat ja näyttääkö se tuovan tulosta. Sieltä olen sitten poiminut hyvinä pitämäni asiat ja pyrkinyt käyttämään niitä hyväkseni.

T016: Eniten oppii tutustumalla erilaisten ryhmien toimintaan. Näistä eri paikoista muodostaa itselleen toimintamallin.

T167: Uusia, rakentavampia toimintatapoja ei [- -] välttämättä keksi kovinkaan helposti vain pätkäilemällä itsekseen, vaan niitä oppii helpommin katsomalla kuinka joku toinen (taitavasti toimiva) kyseisessä asiassa tekee. Onneksi saa tehdä töitä työpaikassa, jossa fiksuista työntekijöistä ei ole pulaa.

T263: Eri tahojen palavereissa ja kokouksissa ollessa näkee ja oppii erilaisia käytäntöjä ja tapoja ja tavallaan kouliintuu.

Tulosten mukaan vuorovaikutusosaaminen kehittyy myös jäljittelemällä toisten toimintaa, ”ottamalla mallia taitavasta vuorovaikutuksesta” ja *seuraamalla hyviä esimerkkejä*. Tutkijat kuvasivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen muun muassa ottamalla oppia taitavina pitämistään viestijöistä sekä hyväksi ja toimivaksi havaitsemistaan tai mukavaksi kokemistaan tavoista viestiä, ja he kertoivat ”yrittäneensä jatkaa samaa omissa suhteissaan”. Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kuvattiin tapahtuneen toisinaan yleisesti hyviä esimerkkejä ja toimintatapoja seuraamalla, mutta toisinaan tutkijat korostivat myös yhden yksittäisen arvostamansa henkilön merkitystä vuorovaikutusosaamisensa kehittämi-

sessä ja mallin antamisessa, ”miten asioita tulisi hoitaa vuorovaikutuksessa”. Tutkijat kuvasivat ”hyvien esikuvien löytämisen ja heidän parhaimpien ominaisuuksiensa omaksumisen” tärkeyttä ja vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ”hyvien mallien” ja ”hyvien esimerkkien” avulla muun muassa seuraavasti:

T027: Esiintymistilanteiden vuorovaikutusta on parhaiten oppinut seuraamalla hyviä esiintyjä. Graduntekijää ohjatessani huomaan muistelevani ja käyttäväni väitöskirjatyön ohjaajani menetelmiä. Hyvät mallit ovat siis olleet tärkeitä oppimisessa.

T110: Olen oppinut aloittamaan kommentointini tai pyyntöni aina positiivisella palautteella (vaikka siihen ei juuri olisi aihettakaan). Olen itse kokenut mukavana sen, kun joku toinen on lähestynyt pyynnöllään minua ja ensin muistanut kiittää tai kehua jotain aikaisempaa suoritustani tms.

T195: En voi kuvata yksittäisiä kokemuksia, mutta kylläkin yksittäisiä ihmisiä, jotka ovat tuoneet tärkeitä elementtejä vuorovaikutustaitoihini. – Itseäni 5 v vanhempi [yliopiston nimi] professori on ollut läheinen ystäväni ja työtoverini yli 20 v. Hänen lempeytensä, diplomaattisuutensa, ehdoton luotettavuutensa, suorasekäisytyensä ja kannustavuutensa ovat olleet minulle tietoisina esikuvina koko tämän ajan.

T264: Vuorovaikutusosaamiseni on kehittynyt hyvin pitkän ajan kuluessa. Mielestäni siihen on eniten vaikuttanut se, että olen saanut aina työskennellä erittäin osaavien ja kokeneiden tutkijoiden kanssa. Olen tietoisestikin pyrkinyt mallintamaan arvostamieni tutkijayhteistyökumppaneitteni toimintatapoja ja oppimaan niistä.

Mallioppimisen ja hyvien esimerkkien jäljittelyn lisäksi tutkijat kuvasivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen *huonoja esimerkkejä välttämällä*. Tällöin vuorovaikutusosaamisen kuvattiin kehittyneen sitä kautta, että tutkijat olivat kokeneet jonkun toisen henkilön viestinnän esimerkiksi tehottomana, huonoja tuloksia tuottavana, sopimattomana, loukkaavana tai sellaisena, jota he eivät muusta syystä voineet arvostaa, ja päättäneet sen vuoksi itse toimia vastaavissa vuorovaikutustilanteissa toisin ja haluavansa itse olla erilaisia viestijöitä. Taitamattomaksi arvioitujen viestijöiden antaman esimerkin ja huonoksi havaittujen toimintatapojen välttämisen ohella tutkijat kertoivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen ”ottamalla oppia muista ja pyrkimällä välttämään heidän tekemiään virheitä vuorovaikutustilanteissa”. Huonojen ja ”varoittavien esimerkkien” merkitystä vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä kuvattiin seuraavasti:

T025: Toisaalta olen opetellut sitä, miten asioita EI pidä tehdä seuraamalla suomalaisia professoreita viimeisen 25 vuoden ajan.

T058: Most of my initial learning happened via negative experiences I had being on the 'other end' i.e. by being treated in a not nice way myself, I decided that if/when I was a supervisor/boss, I would try and be better than my earlier supervisors. Examples include conflict resolution – an earlier supervisor simply did not want to hear about problems, and got annoyed if someone tried to drag him into solving them. I have tried to act as a moderator whenever possible. Also in collaborations, I have learnt from disagreements that my PhD supervisor had about how not to collaborate with people.

T114: Oma ohjaaja oli tyly ja etäinen, mutta epävirallisten ohjaajien avustamana sain oman väitöskirjatyöni lopulta päätökseen. Siitä syntyi oivallus, että itse haluan olla hyvä tieteellisen työn ohjaaja, kannustava ja innostava.

T127: Epäonnistuneesta vuorovaikutuksesta tulee mieleen entinen esimieheni, jonka "tapa toimia" oli sellainen, että hän ilmestyi työhuoneeseeni koputtamatta ja mitenkään tiedustelematta, sattuuiko olemaan sopiva hetki, alkoi posottaa mieleessään päällimmäisenä pyörivää asiaa. Nämä palaverit myös saattoivat jatkua ennakoimattomasti, jollen näkyvästi osoittanut esim. olevani lähdössä. Siitä nyt oppi jollei muuta niin sen tiedon, että keskustelukumppani saattaa olla tilanteessa aivan toisenlaisella intentiolla kuin mitä itse olettaa. Ja tietysti sen, ettei noin pidä toimia!

Tulosten mukaan myös *vuorovaikutus muiden kanssa ja omakohtaiset kokemukset* erilaisista vuorovaikutustilanteista ja -tehtävistä ovat merkittäviä vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tapoja. Tutkijat kuvasivat vuorovaikutusosaamisen kehittyneen muun muassa osallistumalla, viestimällä ja olemalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä tekemällä, kokeilemalla ja kokemalla asioita itse. Heidän mukaansa vuorovaikutusosaaminen kehittyikin pitkälti "käytännön toiminnan kautta", "kokemuksen karttuessa" ja itse työtä ja opittavaa asiaa tekemällä. Osa vastaajista oli myös sitä mieltä, että vuorovaikutusosaamisen kehittyminen edellyttää aina omakohtaista käytännön kokemusta ja että esimerkiksi "luennoimista ei opi kuin luennoimalla" ja että esimerkiksi opetustyössä ja opiskelijoiden aktivoinnissa "onnistuminen vaatii kokemusta". Vuorovaikutuksen ja omakohtaisten kokemusten roolia vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

T015: Vuorovaikutustaitoja oppii työskentelemällä toisten kanssa vuorovaikutuksessa, ei istumalla yksin tutkijankammiossaan.

T073: Tämä [haastattelutaito] on asia, jonka oppii vain tekemällä ja uskaltamalla "heittäytyä" vaikeisiin tilanteisiin ja tutkimusaiheisiin mukaan.

T120: Ryhmässä työskentely on opettanut miten ryhmä toimii yhteisen "hyvän" saavuttamiseksi.

T171: Oikeastaan vain kokemuksen kautta voi oppia sen, miten millekin yleisölle on hyvä puhua.

T185: Vuorovaikutustaitoja oppii parhaiten elämällä rikasta sosiaalista elämää.

T241: Mielestäni yhteistyötä oppii vain tekemällä sitä.

Tutkijat kertoivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen *virheistä ja onnistumisista oppimalla*. Tehdyistä virheistä ja epäonnistuneista vuorovaikutustilanteista oppimista kuvattiin esimerkiksi "kantapään kautta oppimisena" sekä "yrityksen ja erehdyksen kautta oppimisena". Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittyminen voi käynnistyä erehdyksen tai virheen seurauksena esimerkiksi siten, että tutkijat havahtuvat näin kiinnittämään huomiota vuorovaikutusosaamisensa kehityskohteisiin ja siihen, mikä vuorovaikutuksessa ei toiminut ja mitä voitaisiin jatkossa tehdä toisin, jotta epäonnistumisilta voitaisiin välttyä. Tutkijat kertoivat oppineensa muun muassa esiintymistaitoja "pidettyään tarpeeksi monta huonoa esitelmää" ja ymmärtäneensä riittävän selkeän ohjeistuksen merkityksen vasta pilattuaan huonosti antamallaan ohjeilla tärkeän tieteellisen kokeen. Onnistumisista oppimisen kuvattiin sen sijaan kehittäneen

vuorovaikutusosaamista esimerkiksi lisäämällä itseluottamusta ja rohkeutta osallistua vuorovaikutukseen sekä vahvistamalla hyväksi havaittuja käyttäytymismalleja. Seuraavat esimerkit havainnollistavat virheistä ja onnistumisista oppimisen roolia tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä:

T127: Luulenpa, että parhaiten olen oppinut epäonnistuneista vuorovaikutustilanteista tai -prosesseista. Joko omasta kokemuksesta tai ollen osallisena muuten.

T167: Ehkä tehokkaimmin oppii kuitenkin omista töppäilyistään. Omia huonoja puoliaan voi olla vaikea havaita, muutoin kuin epäsuorasti kompastamalla niihin tavalla tai toisella.

T209: Tutkijana olen ehkä oppinut vuosien mittaan kuuntelemaan muiden mielipiteitä, kritisoinnista sijasta ja omien ideoiden tyrkyttämisen sijasta. Oppi on tullut kantapään kautta, on ollut monia kokemuksia, joissa olen huomannut, että omat ideat eivät välttämättä ole parhaat.

T302: Oppiminen ja itseensä luottaminen kertyy erilaisten positiivisten kokemusten kautta. Positiivinen signaali muilta osapuolilta yleensä vahvistaa jotain käyttäytymismallia ja lisää uskaltamista heittäytyä aktiiviseen vuorovaikutukseen.

Tutkijat pitivät myös *kokemusten reflektoinnista* keskeisenä vuorovaikutusosaamisensa kehittymisen tapana ja kuvasivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen asettamalla omat kokemukset, toiminnan ja ajatusmaailman tietoisesti tarkastelun kohteeksi, pohtimalla vuorovaikutustilanteiden herättämiä tuntemuksia sekä arvioimalla omaa viestintäkäyttäytymistä ja vuorovaikutustilanteiden etenemistä. Kokemusten reflektointia voi tapahtua niin toiminnan jälkeen, sen aikana kuin sitä ennenkin. Vastaajat kuvasivat reflektoineensa kokemuksiaan toiminnan jälkeen palauttamalla mieleensä jo menneitä tapahtumia, käymällä niitä uudestaan läpi ja pohtimalla esimerkiksi sitä, mitä vuorovaikutustilanteessa tapahtui ja miksi, miten tilanne eteni, mikä siihen vaikutti ja miten he itse toimivat tilanteessa. He kertoivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen myös reflektoidulla kokemuksella toiminnan aikana ”havainnoimalla omaa käytöstä” sekä toimintaa ennen siihen valmistautumisen yhteydessä muun muassa tekemällä mielikuvaharjoituksia ja kuvittelemalla tilanteita etukäteen, ennakoimalla tilanteiden kulkua ja esimerkiksi ”miettimällä mitä oikeasti haluaa tälle ryhmälle viestiä”. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan kokemusten reflektoinnista, analysointia ja tietoista käsittelyä vuorovaikutusosaamisen kehittämisen tapana:

T074: Vastaväitelleenä minut oli kutsuttu toisen alan seminaariin pitämään esitelmää. Jälkeenpäin minulle tuli tunne, että osa kuulijoista oli täysin tupahtanut kärryiltä. Tästä kokemuksesta opin, että on erittäin tärkeää sopeuttaa esiintyminen kuulijakunnan mukaan.

T134: Yksi merkittävä oppimiskokemus on ollut huomata, miten ennalta pohtiminen, esityksen tarkka suunnittelu ja valmistautuminen (myös peilin edessä itselleen esiintymisen) on tärkeää. Esiintymisen vaikuttavuuden näkökulmaa olen miettinyt oppimisen ja pedagogisten ratkaisujen kautta. Kokeillut jotain tapoja toimia ja reflektoinut miten homma sujui, mikä meni hyvin ja mikä taas ei. Oman toiminnan jatkuva reflektointi on tärkeää oppimisen ja omien vuorovaikutustaitojen kehittämisen kannalta.

Myös tutkimukseen osallistuminen sai osan tutkijoista refleктоimaan kokemuk-
siaan, ja osa tutkijoista koki oppineensa jotain uutta viestinnästä ja vuorovaiku-
tuksesta tutkijoiden työssä kirjoittaessaan kokemuksistaan. Tutkimukseen osal-
listumisen voidaankin ajatella olleen osalle tutkijoista oppimiskokemus.

T081: Tutkijana pitää osata vuorovaikuttaa todella moneen suuntaan: tutkittaviinsa,
rahoittajiin, kollegoihin, populaaritahoihin yms. yms. Nyt kun tätä kirjoittaa, tajuaa-
kin vasta, millainen vuorovaikutuksen moniosaaaja tutkijan on oltava.

T260: Kiitos kysymyksistä! Tällaiset herättävät aina ajattelemaan asioita hiukan uu-
desta vinkkelistä.

Kokemuksien yksinään refleктоimisen lisäksi tutkijat kokivat *kokemuksien jaka-
misen ja refleктоinnin yhdessä* olevan eräs keskeinen vuorovaikutusosaamisen
kehittymisen tapa työssään. Tulosten mukaan tutkijoiden vuorovaikutusosaami-
nen kehittyikin kokemuksista keskustelemalla, kokemuksia vertailemalla ja
vaihtamalla. Kokemuksien jakaminen ja käyminen yhdessä läpi voi auttaa tut-
kijoita esimerkiksi jäsentämään ajatuksiaan ja tarjota heille uusia näkökulmia,
joita he eivät olisi itse tulleet ajatelleeksi. Vuorovaikutusosaamisen koettiin ke-
hittyvän lisäksi saamalla toisilta arvokkaita neuvoja ja ohjeita sekä kuulemalla
toisten kokemuksista ja kohtaamista vuorovaikutustilanteista sekä erilaisista
tavoista toimia vuorovaikutuksessa. Myös keskustelukumppaneiden tarjoama
sosiaalinen tuki ja kannustus koettiin tärkeäksi vuorovaikutusosaamisen kehiti-
tymisen kannalta. Kokemuksien refleктоinti yhdessä muiden kanssa on yleensä
mahdollista vasta kokemuksien jälkeen ja kohdistuu siten pääsääntöisesti jo
menneisyydessä koettuihin kokemuksiin. Omakohtaisten kokemusten kerto-
misen lisäksi tutkijat vaihtoivat keskenään toisten tutkijoiden tarinoita ja väliti-
tivät eteenpäin kolmannen käden kokemuksia ja eräänlaista yhteisössä kerty-
nyttä tarinavarantoa. Tutkijat kuvasivat vuorovaikutusosaamisen kehittymistä
kokemuksia jakamalla ja yhdessä refleктоimalla esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

T054: Useita vuosia sitten ihmettelin, miksi puhelimeen vastannut henkilö oli niin ty-
ly. Otin asian esille ”kahvipöytäkeskustelussa”. Silloinen esimieheni kyseli, miten it-
se käyttäydyin puhelimesta, olinko aggressiivinen tms. Silloin ymmärsin sanonnan:
niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan. Tätä ajatusta olen pyrkinyt soveltamaan
vuorovaikutustilanteissa. Ja voin vakuuttaa, että se toimii.

T055: Oivallus tuli siitakin, kun eräs tuttu kertoi väitöskirjan ohjaajan istuneen kynän
ja paperin kanssa alas kuuntelemaan tämän tutun omia toiveita ja ajatuksia työstään.
Tällaista ohjauskokemusta itselläni ei ollut, mutta pyrin itse kehittymään ohjaajana
tällaiseen kuuntelemaan suuntaan.

T101: Vanhemman kollegani vastaus kyselyyni, miten minun pitäisi luennoida hyvin
monenlaisen taustan omaavalle kuulijakunnalle: ”Puhu niin yksinkertaisesti että lää-
kärikin sen ymmärtää”. Olen huomannut tämän pätevän osaavampiinkin kuulija-
kuntiin. Kuvittelemme useimmiten liikaakin toisten osaamisesta. Olen muistanut ko-
toteamuksen lähes aina kun valmistelen luentoa – myös juuri nyt.

T232: Lisäksi on tärkeää, että voi sparrata kokemuksiaan ja tuntemuksiaan luotetta-
vien henkilöiden kanssa (aviopuoliso, ystävät).

Tutkijat korostivat *palautteen* roolia vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä. Palautteen nähtiin auttavan tunnistamaan vuorovaikutusosaamisen vahvuuksia ja kehityskohteita, huomaamaan asioita, joihin ei muuten osaisi kiinnittää huomiota, ja muistamaan vuorovaikutustilanteita jälkikäteen. ”Myönteisen” palautteen ja kehujen nähtiin selkeyttävän käsitystä siitä, ”milloin vuorovaikutuksessa on onnistuttu”, ja vahvistavan hyviä toimintamalleja. Lisäksi positiivisen ja kannustavan palautteen kuvattiin vahvistavan viestijäkuvaa sekä lisäävän itsevarmuutta, uskallusta ja motivaatiota osallistua vuorovaikutukseen. Myös ”negatiivinen” ja ”kriittinen palaute” koettiin tärkeäksi varsinkin silloin, jos palaute osattiin esittää rakentavalla tavalla. Tällöin palautteen ja toisten tekemien havaintojen nähtiin auttavan kiinnittämään huomiota vuorovaikutusosaamisen kehityskohteisiin ja antavan parhaimmassa tapauksessa myös ideoita siihen, mitä vastaisuudessa voisi tehdä toisin. Palautteen merkitys vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä ilmeni tutkimusaineistossa esimerkiksi seuraavasti:

T026: Vuosien mittaan itsevarmuus ja ”tutkijakuva” on koko ajan kohentunut, varmaan sitä mukaan kun olen saanut positiivista palautetta kotimaisilta ja ulkomaisilta kollegoilta. Olen melko varma että nimenomaan arvostavasti annettu palaute, sekä kriittinen että kannustava on tärkeää asiantuntijuuden tuomisessa käyttökelpoiseen muotoon – että uskaltaa esittää ajatuksensa foorumeilla jossa on mukana myös kansainvälisen tason ”guruja”.

T094: Huonoimmassa esitelmässäni esitin kymmenen sivua kalvoja ja vain kaksi kuvaa kahdella viimeisillä kalvoilla. Lisäksi olin arvioinut yleisön mielenkiinnon kohteen ja pohjatiedot täysin väärin. Tämän esityksen pidin vajaa vuosi sitten [korkeakoulun nimi]. Tämän jälkeen noin puolen vuoden päästä pidin toisen hieman samanlaisen huonon esitelmän, koska tavallaan unohdin aiemman. Tästä viimeisimmästä esityksestä kuitenkin pyysin palautetta, joka sai esityksen ja sen virheet jäämään mieleen. Olen varma että seuraava esitykseni on jälleen hyvä.

T127: Toinen opettavainen tilanne ovat kehityskeskustelut ja niissä toimiminen eri rooleissa. Kun samojen ihmisten kanssa käydään läpi monesti aika samoja asioita vuodesta toiseen, saa palautetta – sekä tahatonta että esiinkutsuttua – omastakin vuorovaikutuksestaan. Maanantaina kävin keskustelun, jossa palattiin vuoden takaiseen tilanteeseen, ja kuulin, miten viestini oli tuolloin ymmärretty: ihan eri tavalla kuin olin tarkoittanut. Opin metapuheen tärkeydestä. Ei riitä, että kertoo itse asian vaan on syytä reflektoida ääneen myös sitä, mitä ei tarkoita, ja pohtia mahdollisia muita tulkintoja. Kohtuudella tietenkin.

Monia oppimisen tapoja, joilla vuorovaikutusosaamisen kerrottiin kehittyneen tutkijoiden työssä, voidaan pitää informaalina oppimisena. Tulosten mukaan tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tapoihin voi kuitenkin liittyä myös formaalin oppimisen aspekteja. Tutkijat kokivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen työssään *kouluttautumalla, harjoittelemalla ja lukemalla* ja kuvaivat oppimisen vaatineen toisinaan myös tavoitteellista opiskelua ja tietoista ponnistelua. Tulosten mukaan tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittyminen voikin olla sekä implisiittistä että eksplisiittistä: vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä sekä olemalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja käyttämällä viestintää johonkin muuhun tarkoitukseen kuin oppimiseen että viestimällä ja osallistumalla erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin vuorovaikutusosaamisen kehittämisen ja oppimisen ollessa toiminnan itseistarkoitus. Tutkijat kertoivat

”pyrkineensä tietoisesti kehittämään taitojaan” esimerkiksi osallistumalla koulutuksiin ja kokivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen niin varta vasten järjestetyissä viestintäkoulutuksissa kuin esimerkiksi ”opiskelemalla opettajan pedagogiset opinnot” ja osallistumalla ”organisaatioteorian kursseille” sekä ”johtajille suunnattuun JET-koulutukseen”. Lisäksi vuorovaikutusosaamisen kuvattiin kehittyneen esimerkiksi ”harjoittelemalla tietoisesti esiintymistaitoja” hankkiutumalla erilaisiin esiintymistilanteisiin sekä lukemalla viestintäoppaita esimerkiksi ”neuvottelutaitojen oppimisesta” ja muuta viestintään liittyvää kirjallisuutta. Seuraavat esimerkit kuvastavat vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyviä oppimisen tapoja, joissa on formaalin oppimisen aspekteja:

T058: In recent years, I have started attending some leadership courses, which have also helped with some aspects, particularly with keeping non-research staff happy.

T183: Koulutustakin olen saanut: esim. kursseja tutkijan esiintymisestä mediassa.

T189: Kirjoittamista olen omaehtoisesti (ja omakustanteisesti!) myös opiskellut, esim. [yliopiston nimi] tietokirjoittajakoulutuksessa.

T217: Yksi tärkeä havainto oli se, että oppiminen tapahtuu yleensä alhaalta ylöspäin, etenemällä yksinkertaisesta monimutkaiseen. Pitää oppia ensin kävelemään ennen kuin voi juosta. Luin tästä eräästä artikkelista vuosia sitten.

T221: Pari vuotta sitten kävin [tutkimuslaitoksen nimi] tiiminvetäjille suunnatun koulutuksen, jossa käytiin erityisesti läpi vuorovaikutustaitoja. Se avasi silmäni sille, kuinka merkittävässä asemassa vuorovaikutustaidot ovat tiimityössä, ja kuinka vuorovaikutustaitojen hyvällä osaamisella voi vaikuttaa ihmisiin yllättävän paljon.

Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittyminen voi tapahtua tutkijoiden työssä monilla eri tavoilla ja tutkijoilla on käytössään monia keinoja myös vuorovaikutusosaamisensa tarkoitukselliseen ja tavoitteelliseen kehittämiseen. Osa vastaajista kertoi myös itse ”kouluttavansa” ohjattaviaan ja nuorempia tutkijoita vuorovaikutusosaamisen saralla:

T159: Itse pyrin kouluttamaan systemaattisesti omia väitöskirjaoppilaitani vuorovaikutustaitoihin. Tähän kuuluvat niin kommunikaatiotaidot (käytännön tutkimusyh-teistyö, esitelmän pitäminen, yhteydenpito viestimiin) kuin tieteen ”politikointi”.

Ei kuitenkaan ole itsestään selvää, että kaikilla tutkijoilla olisi työssään yhtäläiset mahdollisuudet kehittää vuorovaikutusosaamistaan. Osa tutkijoista koki esimerkiksi, etteivät he saa vuorovaikutusosaamisestaan riittävästi palautetta. Vuorovaikutusosaamisessa kuvattiin olevan myös ”paljon ns. hiljaista osaamista”, ja osa tutkijoista koki hankalaksi, että ”toisten projektien ja tutkijoiden toimintamalleista on monesti vaikeaa saada tietoja” ja että ”monet tärkeätkin asiat on joutunut opettelemaan itse kantapään kautta”. Vaikka kantapään kautta oppimista pidettiin yleisesti ottaen tehokkaana tapana oppia ja kehittää vuorovaikutusosaamista, kaikki tutkijat eivät nähneet tätä hyvänä tapana vaan olisivat toivoneet enemmän avointa tiedon jakamista ja kokeneempien tutkijoiden opastusta – olivathan monet vuorovaikutuksessa tehdyt virheet kaikessa opettavuudessaan voineet tulla heille myös esimerkiksi taloudellisesti kalliiksi.

Tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kannalta on tärkeää pohtia, miten informaalia työssä oppimista voitaisiin tukea muuttamatta sitä kuitenkaan formaaliksi. Miten voitaisiin luoda toimintaympäristöjä, joissa tutkijoilla olisi mahdollisuus kehittää tieteellisen kompetenssin lisäksi – ja sen osana – myös vuorovaikutusosaamistaan? Miten tutkijoille voitaisiin esimerkiksi turvata eri vaiheessa uraa mahdollisuuksia saada uusia opettavaisia kokemuksia, osallistua erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin erilaisissa rooleissa ja löytää myös keskustelukumppaneita, joiden kanssa reflektoida ja vaihtaa kokemuksia? Koska kokemukset sinänsä eivät takaa oppimista, vaan olennaisempaa on, mitä kokemuksilla tehdään ja miten niitä käsitellään (ks. esim. Duran & Kelly 1994, 124; Seibert 1996, 262), vuorovaikutusosaamisen kehittymisen ja kehittämisen kannalta on olennaista myös pohtia, miten tutkijoiden reflektiivisten taitojen kehittymistä voitaisiin tukea. Miten voitaisiin myös taata, että kaikki tutkijat saisivat vuorovaikutusosaamisestaan riittävästi rakentavaa ja kehittymistä tukevaa palautetta, joka auttaisi heitä pysähtymään analysoimaan vuorovaikutusosaamistaan ja tarjoaisi myös uusia näkökulmia vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen?

Tuloksia tarkasteltaessa on syytä muistaa, etteivät tutkimuksessa esille tuodut vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tavat johda automaattisesti oppimiseen ja kehittämiseen. Tutkijat voivat esimerkiksi saada vuorovaikutusosaamisestaan rakentavaa palautetta, mutta syystä tai toisesta ohittaa sen, ja joko hyödyntää tai olla hyödyntämättä muilta saamiaan neuvoja vuorovaikutusosaamisensa kehittämisessä. Tutkijat voivat myös työskennellä vuorovaikutuksessa taitavien tutkijoiden kanssa, osallistua viestintäkoulutuksiin ja harjoitella tietoisesti ja tavoitteellisesti esimerkiksi neuvottelutaitoja, eikä tästä välttämättä seuraa oppimista ja kehittymistä. Tutkijat voivat myös joko oppia tai olla oppimatta virheistään. Vaikka virheistä oppiminen onkin tavallista, koska virheiden tekeminen herättää usein ikäviä tunteita ja ihmiset haluavat tämän vuoksi usein välttää toistamista virheitä (Watkins & Marsick 1992, 291), virheiden tekeminen ei takaa vuorovaikutusosaamisen kehittymistä vaan toistuvat epäonnistumiset voivat tulosten mukaan myös laskea itsetuntoa ja tutkijat voivat taitavamman toiminnan sijaan oppia myös välttämään vastaavia vuorovaikutustilanteita.

Vaikka erilaisten oppimistapojen tunteminen auttaa vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tukemisessa, onkin tärkeää ymmärtää, ettei esimerkiksi hyvien mallien ja palautteen lisääminen yksioikoisesti takaa tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymistä. Tutkimustulokset antavatkin aihetta tarkastella jatkossa lähemmin, miksi ja millä ehdoin nämä erilaiset oppimisen tavat johtavat toisinaan oppimiseen ja miksi niillä voi toisinaan olla vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kannalta jopa päinvastaisia seurauksia. Esimerkiksi virheitä ja onnistumisista oppimisen ehtoja olisi tarpeen tutkia jatkossa lisää. Oppiminen käynnistyy usein virheen seurauksena, mutta tieteellisesti on tutkittu huomattavasti enemmän virheiden negatiivisia seurauksia, kuten ajan ja resursien menettämistä, kuin virheiden luomia positiivisia mahdollisuuksia esimerkiksi oppimisen ja erilaisten innovaatioiden kannalta (Kinnunen 2010, iii, 1–2). Pyrittäessä lisäämään ymmärrystä erilaisten oppimisen tapojen ehdoista ja esimerkiksi virheistä ja onnistumisista oppimisesta olisi tärkeää kiinnittää huo-

miota ennen kaikkea yksilön omaan tulkintaan – onhan esimerkiksi sillä, mitä yksilö ylipäänsä pitää virheenä tai onnistumisena, suuri merkitys oppimiselle.

Tutkimuskirjallisuudessa on korostettu etenkin johtajien ja ohjaajien roolia työssä oppimisen tukemisessa ja edistämisessä. Johtajien rooli on nähty tärkeäksi esimerkiksi työssä oppimisen mahdollistavan ja oppimista tukevan ilmapiirin luomisessa, henkilöstön rohkaisemisessa ottamaan vastuuta niin omasta kuin toisten oppimisesta (Erault 2010, 56–57) sekä avoimen, myös virheistä oppimisen mahdollistavan keskustelun virittämisessä (Kinnunen 2010, iii). Tulosten mukaan kokeneemmilla tutkijoilla, ohjaajilla ja johtajilla on keskeinen rooli vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä myös esikuvina ja roolimalleina. Vaikka hyvät esimerkit ja mallit ovat keskeisiä vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä, tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittyminen ei ole vain kokeneempien tutkijoiden passiivista jäljittelyä, vaan tutkijat arvioivat aktiivisesti sitä, mitä he pitävät tavoiteltavana ja hyvänä viestintänä ja keitä he pitävät taitavina ja jäljittelemisen arvoisina esimerkkeinä. Tutkijat uskaltavat myös kyseenalaistaa kokeneempien tutkijoiden toimintatapoja ja löytävät myös heidän vuorovaikutusosaamisestaan kehityskohteita. Vallitsevien käytäntöjen kyseenalaistamisen on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa olevan tärkeää työssä ja uuden oppimisessa (ks. esim. Engeström 2009, 69). Koska tulokset ja arviot siitä, mikä vuorovaikutuksessa on hyvää ja mikä huonoa, ovat aina subjektiivisia, ei kaikilla tutkijoilla ole välttämättä samanlainen näkemys siitä, mitä esimerkkejä tulisi noudattaa ja mitä välttää. Vuorovaikutusosaamisen kehittämisen ymmärtämisen kannalta onkin tärkeää, millaisen toiminnan tutkijat ottavat ohjenuorakseen ja mihin suuntaan he haluavat kehittää vuorovaikutusosaamistaan.

Tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittämisen ja kehittämisen kannalta olisi tarpeen tutkia lähemmin, onko vuorovaikutusosaamisen eri osa-alueiden kehittämisen ja erilaisten oppimistapojen väliltä löydettävissä yhteyksiä: opitaanko vuorovaikutusosaamisen eri sisältöjä eri tavoin ja kehittävätkö erilaiset oppimistavat tyypillisemmin vuorovaikutusosaamisen eri osa-alueita? Tulosten perusteella näyttäisi, että samoja vuorovaikutusosaamisen sisältöjä voidaan oppia monilla eri tavoilla ja – kuten eräs vastaaja kuvasi – esimerkiksi esiintymistä voidaan oppia muun muassa ”ohjaajien opastuksella, keskustelemalla ja mallia ottamalla, yrityksen ja erehdyksen kautta sekä osallistumalla koulutukseen”. Tulosten perusteella näyttäisi, että monet oppimisen tavat ovat myös omiaan kehittämään useita vuorovaikutusosaamisen osa-alueita ja että esimerkiksi palautteen avulla voidaan saada niin tietoa viestinnästä, virikkeitä vuorovaikutustaitojen kehittämiseen kuin aineksia vuorovaikutusosaamisen affektiivisten komponenttien kuten viestintäasenteiden muuttamiseen.

Jos samoja asioita voidaan oppia monilla eri tavoilla ja yhdellä oppimisen tavalla voidaan kehittää monia vuorovaikutusosaamisen osa-alueita, herää kysymys, tarvitaanko kaikkia edellä esitettyjä oppimisen tapoja vuorovaikutusosaamisen kokonaisvaltaisessa kehittämisessä. Voivatko esimerkiksi vuorovaikutustaidot kehittyä vain toisten toimintaa havainnoimalla ja analysoimalla vai tarvitaanko taitojen kehittämisessä aina myös omakohtaista kokemusta ja mahdollisuutta harjoitella taitoja käytännössä? Ovatko jotkin oppimisen tavat toisia

olennaisempia ja keskeisempiä vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä tai soveltuvampia joidenkin vuorovaikutusosaamisen sisältöjen oppimiseen ja osa-alueiden kehittämiseen? Koska ihmiset ovat yksilöitä ja erilaisia oppijoita, jatkossa olisi myös tarpeen tutkia lähemmin, miten yksilölliset tekijät vaikuttavat tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tapoihin. Lisäksi tutkijoiden oppimistaitojen kehittäminen ja itselle sopivien oppimismuotojen löytäminen ovat asioita, joiden merkitystä tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tukemisessa tulisi jatkossa tarkastella lähemmin.

Tulosten perusteella vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tavat ovat tutkijoiden työssä pitkälti samanlaisia kuin vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tavat yleisemminkin. Tutkimuskirjallisuudessa on korostettu esimerkiksi roolimallien merkitystä vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä (Duran & Kelly 1994, 124; Segrin & Givertz 2003, 137) ja tuotu esille, että viestinnällisten asioiden oppiminen voi tapahtua havainnoimalla ja analysoimalla toisten viestintää ulkopuolisen tarkkailijan roolissa (Hyvärinen ym. 2005, 112–114; Kostiainen 2003, 229; Valkonen & Suomalainen 2000, 225). Tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittyminen ei näyttäisikään edellyttävän aina omakohtaista toimintaan osallistumista, sillä myös tulosten mukaan vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä esimerkiksi havainnoimalla toisten toimintaa ja oppimalla toisten tekemistä virheistä, lukemalla viestintäoppaita sekä keskustelemalla muiden tutkijoiden kanssa heidän kokemuksistaan. Vastaajat korostivat kuitenkin myös osallistumisen, kokeilemisen ja omakohtaisten kokemusten merkitystä vuorovaikutusosaamisensa kehittämisessä. Erilaisten sosiaalisten kokemusten, aktiviteettien ja vuorovaikutussuhteiden roolia vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä on korostettu tutkimuksissa myös aiemmin, sillä ne luovat areenan, jolla yksilöt voivat havainnoida muiden toimintaa ja harjoitella omia taitojaan (Duran & Kelly 1994; Wheeler 2008). Lisäksi esimerkiksi palautteen merkitys vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä on tutkimustulos, joka on havaittu myös aiemmissa puheviestinnän oppimista koskevissa tarkasteluissa (Greene 2003, 78; Hyvärinen ym. 2005, 115; Rouhiainen-Neunhäuserer 2009, 149; Valo 1995a, 99).

Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tavoissa on tutkijoiden työssä paljon samoja piirteitä kuin myös muiden asioiden oppimisessa ja työssä oppimisessa yleisemminkin. Työssä oppimista koskevassa tutkimuskirjallisuudessa on kuvattu oppimisen tapahtuvan muun muassa mallioppimisen kautta, yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa, osallistumalla ryhmien toimintaan, tekemällä ja harjoittelemalla asioita käytännössä, kokemuksista oppimalla ja niitä refleктоimalla, yrityksistä ja erehdyksistä sekä virheistä ja onnistumisista oppimalla, opiskelemalla ja osallistumalla formaaliin koulutukseen sekä lukemalla asiaankuuluvia materiaaleja (ks. esim. Collin 2002; 2005; Erault 2004; Marsick ym. 2009; Paloniemi 2004; Tikkamäki 2006). Vaikka vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tapojen voidaan nähdä näin ollen olevan yleisemminkin niitä tapoja, joilla ihmiset oppivat erilaisia asioita niin työssään kuin muilla elämänalueilla, on muistettava, että esimerkiksi oppiminen toisten toimintaa havainnoimalla eroaa eri konteksteissa, sillä muun muassa havainnoinnin kohteet ja havainnointitilanteet ovat eri konteksteissa erilaisia.

6.2.4 Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistävät ja ehkäisevät tekijät

Työssä oppimista voidaan tarkastella erittelemällä, millaiset tekijät ja prosessit edistävät ja ehkäisevät työssä oppimista ja vaikuttavat sen määrään ja suuntaan (ks. esim. Collin 2007a, 133; Erault 2004, 248; Streumer & Kho 2006, 14; Tikkamäki 2006, 9). Myös vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä voidaan lähestyä tarkastelemalla osaamiseen ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuskirjallisuudessa on esitetty, että toisinaan samat asiat, kuten viestintäarkeus ja vireytyminen, ovat oletettavasti yhteydessä sekä yksilön suoritukseen ja vuorovaikutusosaamisen tasoon että vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen ja oppimiseen (Greene 2003, 74). Vaikka vuorovaikutusosaamisen ilmenemiseen ja nimenomaan sen kehittymiseen ja työssä oppimiseen vaikuttavat tekijät voivat olla myös osittain erilaisia, seuraavaksi käsitellään rinnakkain sekä vuorovaikutusosaamiseen että sen kehittymiseen liittyviä tekijöitä tutkijoiden työssä. Ratkaisuun päädyttiin, koska aineiston analysointi osoitti, että näiden kahden erotelu on välillä vaikeaa ja osittain jopa keinotekoista. Luvussa tarkastellaan vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä ensin vuorovaikutusosaamisen *yksilötasolla* ja sen jälkeen *suhdetasolla*.

Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen yksilötasolla

Tutkijat kokivat seuraavien tekijöiden *edistäneen* vuorovaikutusosaamistaan ja sen kehittymistä:

- ikä ja kokemukset
- ammattiosaaminen
- muodollinen asema ja tohtorin tutkinto
- avoin asenne oppimiseen.

Tutkijat kokivat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen *iän ja kokemusten* myötä. Tutkijat korostivat vuorovaikutusosaamisensa kehittämisessä niin elämänkokemuksen kuin työkokemuksen ja ammattivuosien merkitystä. Vastaajat kokivat iän ja kokemusten edistäneen vuorovaikutusosaamisensa kehittymistä muun muassa lisäämällä heidän itsevarmuuttaan ja rohkeuttaan toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa sekä "asettua tilanteisiin ainakin edes vähän rauhallisemmin kuin aikaisemmin". Tutkijat kokivatkin esimerkiksi esiintymisjärjestyksensä ja ujoutensa vähentyneen iän ja kokemusten myötä ja auttaneen heitä siten suoriutumaan paremmin työnsä vuorovaikutustilanteista ja lisänneen heidän halukkuuttaan osallistua vuorovaikutukseen. Vastauksissa tuotiin esille, että "ikä", "pitkä kokemus", "alalla pitkään työskenteleminen" ja "nimen tutuksi saaminen" olivat edistäneet tutkijoiden vuorovaikutusosaamista myös lisäämällä heidän arvostustaan ja luottamustaan muiden silmissä sekä "luomalla katu-uskottavuutta". Seuraavissa esimerkeissä kuvataan iän ja kokemusten merkitystä vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tukevina tekijöinä:

T027: Tätä olen vähitellen oivaltanut ja tietoisesti harjoitellut, mutta tietysti ujouden vähentyminen iän myötä on kovasti auttanut asiaa.

T190: Koska olen itse vielä suht. nuori, ei minulla ole iän mukanaan ”ilmaiseksi” tuomaa auktoriteettiä esim. tutkijakoulutettavia kohtaan (osa heistä saman ikäisiä tai jopa vanhempia).

T191: Kokemuksen ja iän karttuessa vuorovaikutus muotoutuu aina vain helpommaksi. Aikanaan tilanteet jännitti ja mielti, että mitä tässä nyt pitäisi sanoa.

T291: Itsellä tuntuu, että vuorovaikutus on kehittynyt ammattivuosien myötä. Kun itselle kertyy ikää, se antaa ehkä arvostusta lisää ja ainakin itsevarmuutta. Tuntuu, että vuorovaikutuskin helpottuu kun itsellä on enemmän itsevarmuutta ja sitä kautta tietysti arvostuskin kasvaa. Taitaa kehitys tukea itse itseään.

Tutkijat kokivat vuorovaikutusosaamisensa lisääntyneen myös *ammattiosaamisen* kehittyminen ansiosta. Tutkijat kokivat, että ammattiosaamisen ja tutkimuksen substanssin hallinnan lisääntyminen oli auttanut heitä työhönsä kuuluvissa vuorovaikutustilanteissa, helpottanut vuorovaikutusta ja antanut heille itsevarmuutta ja vahvistanut siten heidän vuorovaikutusosaamistaan ja asemaansa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Vastaajat toivat myös esille, että puutteet ammattiosaamisessa olivat heikentäneet heidän vuorovaikutusosaamistaan muun muassa lisäämällä heidän epävarmuuttaan vuorovaikutustilanteissa. Tutkijat kuvasivat ammattiosaamisen kehittymistä vuorovaikutusosaamista edistävänä tekijänä muun muassa seuraavin tavoin:

T026: Olin nuorempana ujo ja kuvittelin että esiintymisestä tulisi minulle ponnisteluja vaativa tutkijantyön osa. Huomasin kuitenkin pian että kun tietämystä oli kertynyt riittävästi, kykenin kanavoimaan luovuutta tuottamalla ideoita sekä kirjallisesti että keskusteluun.

T040: Oman ammattitaidon kehittymisen myötä itsevarmuus on kasvanut ja sitä myötä oma asema erilaisissa vuorovaikutustilanteissa vahvistunut.

T209: Taito kehittyy vuosien mittaan kokemuksen kautta, ja sitä kautta että hallitsee reaalityöalan paremmin.

T245: Toinen seikka mikä vaikuttaa esiintymishaluttomuuteeni ja tekee esiintymiseni epävarmaksi on edellä mainitsemani tutkimusaiheen vaihtelu, jonka vuoksi en koe itseäni asiantuntijaksi omallakaan tutkimusalueellani tässä vaiheessa. Huonokin esiintymistaito antaa minusta paremman esiintymisvalmiuden kuin se, että kokee itsensä epävarmaksi asiasisällöstä!

Tutkijoiden mukaan myös *muodollinen asema ja tohtorin tutkinto* olivat tukeneet heidän vuorovaikutusosaamistaan. Vastaajat kuvasivat, että ”tohtorina on täysin eri asemassa kuin väitöskirjaa tekävänä” ja että muodollinen asema ja tutkinto olivat lisänneet heidän arvostustaan ja muuttaneet muiden suhtautumista heihin erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja helpottaneet heidän toimimistaan vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi tutkijat kokivat, että muodollinen asema ja tohtorin tutkinto olivat tuoneet heille itsevarmuutta osallistua vuorovaikutukseen sekä kohdata erilaisia ihmisiä ja lisänneet siten heidän vuorovaikutusosaamistaan. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan muodollisen aseman ja tohtorin tutkinnon merkitystä vuorovaikutusosaamisessa ja sen kehittämisessä:

T008: Tällä alalla siihen miten sanomaasi suhtaudutaan ja sanoma otetaan vastaan vaikuttaa paljon ao. ihmisen tunnettuus, näytöt ja asema. Olen huomannut että iän ja kokemuksen myötä sanoille tulee enemmän painoarvoa ja huomiota verrattuna siihen mitä nuorena tutkijana sai.

T030: Tutkinto tuo itsetuntoa ja varmuutta kohdata hyvin monenlaisia ihmisiä, mutta kohtaamisen tulee tapahtua samalta tasolta ja tason hakeminen on tohtorin tehtävä.

T216: Väitös myötävaikuttaa ja opettaa sietämään "vastaväitteitä".

Myös *avoim asenne oppimiseen* oli tutkijoiden mukaan edistänyt heidän vuorovaikutusosaamisensa kehittymistä. Vastaajat kokivat oppimiselle ja muutoksille avoimen asenteen olevan tärkeää vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä esimerkiksi oman osaamisen rajallisuuden tunnistamisen ja tunnustamisen näkökulmasta. Lisäksi he kokivat avoimen ja innostuneen asenteen näkyvän oppimishalukkuudessa ja -motivaatiossa ja auttavan vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä lisäämällä kiinnostusta ja avointa suhtautumista muihin vuorovaikutustilanteiden osapuoliin sekä erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin ja tapoihin toimia. "Avoimen mielen" lisäksi tutkijat näkivät "utelaisuuden" ja "aktiivisuuden" vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä tärkeänä. Tutkijat kuvasivat oppimiselle avoimen asenteen merkitystä vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistävänä tekijänä esimerkiksi seuraavasti:

T175: Avoin mieli ja toisten kunnioittaminen on minusta tärkeää. Jos asenne on avoin, voi vuorovaikutuksesta itsekkin nauttia eniten ja oppia erilaista tavoista toimia.

T190: On osattava kyseenalaistaa oma osaamisensa ja oltava avoin sille, että myös muilla voi olla tärkeää sanottavaa, taustasta ja työkokemuksesta riippumatta.

T294: Pitää myös olla avoin uusille ideoille ja ajatuksille eikä juuttua omiin ajatuksiin.

Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistävien tekijöiden lisäksi tutkijat kuvasivat seikkoja, joiden he ajattelivat haitanneen tai heikentäneen vuorovaikutusosaamisensa kehittymistä. Tutkijat kokivat seuraavien tekijöiden *ehkäisseen* vuorovaikutusosaamistaan ja sen kehittymistä:

- viestintäarkeus, rohkeuden ja itseluottamuksen puute
- väsyneisyys, kiire ja stressi.

Tutkijoiden joukossa on myös henkilöitä, jotka jännittävät työhönsä liittyviä vuorovaikutustilanteita ja jotka kokevat, että *viestintäarkeus sekä rohkeuden ja itseluottamuksen puute* ovat estäneet heidän vuorovaikutusosaamistaan ja sen kehittymistä. Tutkijat kuvasivat "ujouden", "jännittämisen" ja "huonon itsetunnon" ehkäisseen vuorovaikutusosaamistaan muun muassa vaikeuttamalla heidän mahdollisuuksiaan osallistua vuorovaikutukseen, hankaloittamalla heidän suoriutumistaan työnsä vuorovaikutustilanteista, häiritsemällä heidän keskittymistään sekä sulkemalla heitä pois potentiaalisista vuorovaikutustilanteista ja uusista oppimisen mahdollisuuksista. Seuraavista aineistoesimerkeistä käy ilmi, miten tutkijat kokivat tämän ehkäisseen vuorovaikutusosaamistaan:

T208: Minulla on henkilökohtaisena ongelmana että pelkään ihmisiä ja muita ihmisiä aivan erityisesti. Kun itse kysyy ja itse vastaa, niin vielä jotenkin pärjää. Siksi minun onkin vaikea analysoida kovin hienosyisesti kanssakäymisen vuorovaikutusta ja osaamisesta en rohkene puhuaakaan. Kun nyt jotenkin saisi tiedon tyrkkäystä ihmiseltä toiselle. ”Muodollinen” tiedottaminen on helppoa. [- -.] Siinä ei oikeastaan pelota muulloin kuin juuri ennen viimeistä returnin painallusta. Esitelmien pitäminen? Pelottaa, tietysti, siellä kun on niitä ihmisiä. Vanhemmiten rupeaa tietysti vähän karaistumaan. [- -.] Mutta muutenkin konferenssi/kokous on hirvittävä asia. Epämuodollista seurustelua ja informaation vaihtoa. Hieno ja hyödyllinen juttu jonkun mielestä. Aivan kauheeta. Löpise siinä sitten smalltalkia kun olet koko ajan tietoisena ponnistuksen päässä paniikkihäiriöstä tai vastaavasta, ja yritä vielä saada rivien väliin asiaa. Eihän siitä mitään tule. Puhelin on paholaisen keksintö, ja puhelinkokouksen lienee kehitellyt helvetin 666. yleiskonventti. Sitä luulisi, että kun pelkää niitä ihmisiä, puhelinkone helpottaisi elämää, mutta on juuri päinvastoin. En kuule kunnolla, huulilta lukeminen helpottaa ymmärtämistä, ja sitten vielä pelkään puhelimia, siis niitä koneita. Loistotutkija, eikö. Tieteen ja tekniikan viimeisellä hermolla.

T292: Noin yleisesti olen ollut sellainen tyyppillinen suomalaiskisee-tutkija: substanssipuolta olen hanskannut kohtalaisesti mutta muuten hiljainen ja arka ottamaan kontaktia. Kansainvälisissä tilaisuuksissa suomalaisen tyyliin kiltisti odottanut minulle annettavaa puheenvuoroa, jota kuitenkin ei koskaan tule. Pikkuhiljaa olen vuosien varrella oppinut olemaan aloitteellisempi ja rohkeampi keskusteluissa. Mutta nyt juuri kun alkaa vähän oppia alkeita, eläkevuodet alkavat lähestyä uhkaavasti. :-)

Vastaajat kokivat myös *väsyneisyyden, kiireen ja stressin* ehkäisseen vuorovaikutusosaamistaan ja haastaneen sen kehittymistä. Tutkijoiden mukaan väsyneisyys, kiire ja stressi vievät voimia ja resursseja vuorovaikutukseen keskittymiseltä ja ovat yhteydessä muun muassa siihen, ”miten hyvin osaa olla ryhmän jäsen” ja miten paljon on ”kapasiteettia ympäröivän maailman menon uteliaaseen tarkasteluun ja yhteistyöhön lähimmäisten kanssa”. Tutkijat toivat esille, että myös työn ulkopuolinen elämä ja ”henkilökohtaisen elämän tilanteet (esim. sairaus, ihmissuhteet)” vaikuttavat työhön ja vuorovaikutusosaamiseen ja että vuorovaikutusosaaminen saattoi hetkellisesti heikentyä esimerkiksi silloin, kun tutkija oli ”väsynyt, turhautunut ja perheessä oli vakavaa sairautta”. Väsyneisyyden, kiireen ja stressin ehkäisevää vaikutusta vuorovaikutusosaamisessa ja sen kehittymisessä kuvattiin aineistossa esimerkiksi seuraavin tavoin:

T008: Haastavuutta lisää kyynistyminen, iän myötä heikkenevä innostus, väsyneisyys ja erityisesti usein ajan puutteen takia puutteelliseksi jäänyt pohjatyö ja valmistelu käsillä olevassa esim. tutkimusideassa.

T156: Yleensä oma kokemuspiiri jää melko vähäiseksi, yleensä itse luo verkostot, paremmat tai huonommat, ja luontitapa on oma, valitettavan usein vajavainen tapa, ehkä osasyiksi voisi nimetä vaikka kiireen, vuorovaikutus unohtuu, kun puurtaa omaa tutkimusta ja keskittyy siihen enemmän kuin kansatutkijoihin.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on syytä muistaa, ettei tutkimuksessa mitattu tai selvitetty asioiden välisiä syy-seuraussuhteita, vaan tulokset perustuvat tutkijoiden omiin kokemuksiin ja näkemyksiin siitä, millaiset tekijät ovat yhteydessä heidän vuorovaikutusosaamiseensa ja sen kehittymiseen. Tutkimuksessa ei esitetäkään, että esimerkiksi ikä ja kokemukset lisääisivät automaattisesti vuorovaikutusosaamista tai vaikuttaisivat aina myönteisesti oppimiseen ja vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen. Osa tutkijoista toikin esille myös näkemyk-

siä, joiden mukaan ”nuoremmat ovat huomattavasti suorasukaisempia ja esiintymiskykyisempiä (yleistäen)”. Lisäksi osa tutkijoista koki, että aina esimerkiksi jännittämiseen ja kielitaidon puutteeseen ”kokemuskaan ei ole tuonut ratkaisevaa helpotusta”. Koska iän ja ikääntymisen yhteydet osaamiseen ja oppimiseen ovat monimutkaisia (Greene 2003, 75–76; Paloniemi 2004, 29–34), jatkossa tarvitaan lisää tutkimusta iän, ammattivuosisien sekä työ- ja elämäkokemuksen merkityksestä tutkijoiden vuorovaikutusosaamisessa ja sen kehittämisessä.

Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamista edistävät ja ehkäisevät tekijät voivat olla sekä *suoria* että *välillisiä*. Esimerkiksi väsyneisyys, kiire ja stressi voivat olla suoraan yhteydessä vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen. Tulokset eivät anna kuitenkaan aihetta olettaa, että esimerkiksi muodollinen asema tai tohtorin tutkinto lisää suoraan tutkijoiden vuorovaikutusosaamista tai edistäisi oppimista. Tutkimuksen perusteella ne voivat kuitenkin esimerkiksi antaa tutkijoille itsevarmuutta ja tukea sitä kautta välillisesti heidän vuorovaikutusosaamistaan ja sen kehittymistä.

Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistävät ja ehkäisevät tekijät voivat olla tulosten mukaan joko *pysyviä* tai *tilapäisiä ja muuttuvia*. Esimerkiksi tutkijoiden suorittama tohtorin tutkinto on jotain, joka on ja pysyy, kun taas tutkijoiden muodollinen asema voi vaihdella erilaisissa vuorovaikutustilanteissa samankin työpäivän aikana. Esimerkiksi viestintäarkuutta ja jännittämistä voidaan sen sijaan pitää joko yksilön pysyvänä piirteinä tai tilana, jossa oppija on vain toisinaan hetkinä, kuten toisissa vuorovaikutustilanteissa tai tiettyjen henkilöiden tai henkilöryhmien läsnä ollessa (Almonkari 2007, 14, 20–21). Tutkimuskirjallisuudessa on tuotu myös aiemmin esille, että vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen vaikuttavat tekijät voivat olla joko suhteellisen pysyviä ja liittyä esimerkiksi oppijan persoonallisuuden piirteisiin, älykkyyteen ja kognitiivisiin tekijöihin tai vaihtelevia tilanteesta riippuvia tekijöitä kuten vireytyminen, stressi, huolestuneisuus tai väsymys (ks. esim. Greene 2003, 70–75).

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on huomattava myös, ettei tutkimuksen tavoitteena ole koota kattavasti kaikkia vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä, vaan lisätä ymmärrystä siitä, millaisten tekijöiden tutkijat itse kokevat lisänneen heidän vuorovaikutusosaamistaan ja edistäneen sen kehittymistä sekä millaisten tekijöiden he kokevat heikentäneen heidän vuorovaikutusosaamistaan ja ehkäisseen sen kehittymistä. Tutkimuskirjallisuuden perusteella tiedetään esimerkiksi, että oppimiseen voivat vaikuttaa myös muun muassa oppijan aiemmat tiedot ja taidot, kyvyt ja älykkyys, oppijan tavoitteet ja motiivit, tunteet ja asennoituminen opittavaa asiaan kohtaan sekä oppimisen ilmapiiri (Lehtinen & Kuusinen 2001, 184; Puolimatka 2004, 102–103; Tynjälä 2002, 16–17). Onkin oletettavaa, että tutkijoiden vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä voivat edistää ja ehkäistä myös monet muut kuin tässä tutkimuksessa esille tulleet tekijät.

Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä voidaan jaotella sen mukaan, liittyvätkö ne *oppijaan itseensä* vai *oppimisympäristöön*. Edellä esitetyt vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistävät ja ehkäisevät tekijät liittyvät lähinnä oppijaan itseensä. Tutkijoiden vuorovaiku-

tusosaamista ja sen kehittymistä voivat kuitenkin tukea tai heikentää myös monet kontekstiin liittyvät tekijät. Tulosten perusteella näyttäisi esimerkiksi siltä, että riittävän haastavat mutta kuitenkin riittävän turvalliseksi koetut oppimisen olosuhteet ovat otollisia vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle ja että esimerkiksi ympäristöstä tuleva rakentava palaute ja vertaistuki ovat tärkeässä roolissa vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä. Näitä oppimisen olosuhteisiin ja tapoihin liittyviä tekijöitä on käsitelty tarkemmin luvuissa 6.2.2 ja 6.2.3.

Yksi keskeinen vastaajien esille nostama teema on itseluottamuksen merkitys vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistävänä tekijänä. Tulosten mukaan esimerkiksi ikä, kokemukset, ammattiosaaminen, muodollinen asema ja tohtorin tutkinto voivat antaa tutkijoille itsevarmuutta ja lisätä heidän rohkeuttaan ja motivaatiotaan toimia työhönsä sisältyvässä vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi vastaajat kokivat, että viestintäarkuus sekä rohkeuden ja itseluottamuksen puute voivat ehkäistä vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä. Tulosten perusteella ei voida kuitenkaan yleistää, että kaikki ongelmat vuorovaikutusosaamisessa johtuisivat itseluottamuksen puutteesta tai että itseluottamuksen puute ehkäisisi aina vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä. Vaikka vuorovaikutusosaaminen edellyttää rohkeutta osallistua vuorovaikutukseen, myös ujut ja arat voivat olla vuorovaikutuksessa taitavia ja esimerkiksi herkkiä ymmärtämään toisia ihmisiä ja hyviä ja empaattisia kuuntelijoita (Almonkari 2007, 167; Keltikangas-Järvinen 2010, 43). Ei voida myöskään ajatella, että pelkkä itsevarmuus riittäisi tai takaisi yksioikoisesti vuorovaikutusosaamisen. Luottamus omaan vuorovaikutusosaamiseen ei ole vuorovaikutusosaamisen mitta sinänsä (Valkonen 2003, 238), ja liika itsevarmuus voi myös heikentää suoritusta ja ehkäistä oppimista (Taylor & Furnham 2005, 51).

Tutkimuskirjallisuudessa on käsitelty toistuvasti itseluottamuksen ja rohkeuden sekä viestintäarkuuden, ujouden ja jännittämisen yhteyksiä vuorovaikutusosaamiseen ja oppimiseen. Tutkimustulokset ja näkemykset näiden asioiden välisistä yhteyksistä ovat kuitenkin vaihdelleet melko suuresti. Vaikka usein ajatellaan, että pelot viestintää kohtaan vaikuttavat negatiivisesti vuorovaikutusosaamiseen, keskustelussa on korostettu, ettei viestintäarkuutta ja ujoutta voida yhdistää yksioikoisesti vuorovaikutusosaamisen puutteeseen (ks. esim. Almonkari 2007, 167; Carrell & Willmington 1998, 88–89; Keltikangas-Järvinen 2010, 43). On kuitenkin huomattava, ettei taitavankaan yksilön vuorovaikutusosaaminen pääse esille, ellei hän uskalla osallistua vuorovaikutustilanteisiin (Valkonen 2003, 37). Tutkimuksissa on myös havaittu, että vaikka itse koettu viestintäarkuus ei välttämättä välity muille vuorovaikutustilanteen osapuolille tai välttämättä muille näkyessäänkään vaikuta heidän arvioihinsa toisten vuorovaikutusosaamisesta (Carrell & Willmington 1998), viestintäarkuus ja ujous ovat yhteydessä itsekoettuun vuorovaikutusosaamiseen (Teven ym. 2010).

Myös tämän tutkimuksen mukaan viestintäarkuus ja ujous voivat vaikuttaa kielteisesti sekä tutkijoiden omiin kokemuksiin vuorovaikutusosaamisensa tasosta että sen kehittymisestä: jännittäminen ja itseluottamuksen puute voivat vastaajien mukaan sekä ehkäistä vuorovaikutusosaamista ja taitavaa toimintaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja -suhteissa että vaikuttaa kielteisesti vuo-

rovaikutusosaamisen kehittymiseen ja oppimiseen. Vaikka viestintäarkeuden ja itseluottamuksen puutteen ei voida ajatella olevan suoraviivaisesti yhteydessä tutkijoiden vuorovaikutusosaamiseen, on tutkijoiden omat kokemukset ja merkityksenannot otettava vakavasti. Viestintäarkeus ja -haluttomuus voivat nimittäin osaltaan ehkäistä vuorovaikutusosaamisen kehittymistä, sillä tutkijat voivat jännittämisen vuoksi ryhtyä välttelemään potentiaalisia vuorovaikutustilanteita, joissa heillä olisi mahdollisuus kehittää vuorovaikutusosaamistaan (ks. lisäksi esim. Almonkari 2007, 167, Spitzberg 2008). Tällöin kehä on valmis: vuorovaikutusosaamisen puute voi aiheuttaa jännittämistä ja jännittäminen joko suoraan tai välillisesti vuorovaikutusosaamisen puutetta. Myös työssä oppimisen kirjallisuudessa on korostettu, että koska työssä oppiminen tapahtuu usein tekemällä asioita itse ja etsimällä mahdollisuuksia oppimiselle, edellyttää työssä oppiminen oppijoilta itseluottamusta (Erault 2010, 51).

Tutkimuksissa on tuotu esille, että vuorovaikutusosaamisen kehittyminen voi tukea itse itseään: vuorovaikutusosaaminen kehittyy sosiaalisten kokemusten myötä ja vuorovaikutusosaamisen kehittyessä ja kokemusten lisääntyessä saattaa lisääntyä myös rohkeus ja halu hakeutua samankaltaisiin sosiaalisiin tilanteisiin, joissa vuorovaikutusosaamisen on edelleen mahdollista kehittyä (Duran & Kelly 1994, 120–121). Näin ollen *vuorovaikutusosaaminen itsessään voi olla yksi vuorovaikutusosaamisen kehittymistä edistävä tekijä*. Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen edellyttää usein vuorovaikutusosaamista itseään ja monet vuorovaikutusosaamisen sisällöt, kuten taito havainnoida ja analysoida vuorovaikutusta sekä taito antaa, pyytää ja vastaanottaa palautetta, ovat sekä tärkeitä vuorovaikutusosaamisen *oppimistuloksia* että tärkeitä vuorovaikutusosaamisen *kehittymisen tapoja ja oppimisen edellytyksiä*. Koska vuorovaikutusosaaminen on näin ollen tärkeää sekä tutkijoiden työn tekemisen että työssä oppimisen kannalta ja koska vuorovaikutusosaamisen puute voi itsessään ehkäistä vuorovaikutusosaamisen kehittymistä (ks. lisäksi Andersen ym. 1999, 361), on vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistävien ja ehkäisevien tekijöiden sekä oppimisen ehtojen ja resurssien ymmärtäminen monessa mielessä tärkeää.

Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä voitaisiin tarkastella jatkossa esimerkiksi selvittämällä, missä määrin eri tekijät ovat *yleisiä* vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen yhteydessä olevia seikkoja ja missä määrin *spesifejä* vain tietyissä tilanteissa tai tiettyihin vuorovaikutusosaamisen ulottuvuuksiin vaikuttavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa esille tuodut tutkijoiden kokemukset vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen yhteydessä olevista tekijöistä liittyvät pääsääntöisesti vuorovaikutusosaamisen affektiiviseen ulottuvuuteen: tutkijat kokivat monien tekijöiden edistäneen tai ehkäisseen heidän vuorovaikutusosaamistaan vaikuttamalla esimerkiksi heidän itsevarmuuteensa, motivaatioonsa ja rohkeuteensa osallistua vuorovaikutukseen. Jatkossa voitaisiin kuitenkin tutkia lähemmin esimerkiksi sitä, millaisten tekijöiden tutkijat kokevat edistävän ja ehkäisevän myös muiden vuorovaikutusosaamisensa ulottuvuuksien, kuten kognitiivisen, metakognitiivisen tai behavioraalisen ulottuvuuden, kehittymistä.

Koska vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen työssä voivat vaikuttaa osittain samat mutta osittain eri tekijät, jatkossa tarvittaisiin lisää tutkimusta nimenomaan vuorovaikutusosaamiseen vaikuttavista ja nimenomaan itse oppimisprosessia edistävästä ja ehkäisevästä tekijöistä sekä näiden välisistä suhteista tutkijoiden työssä. "Akateemista elämää ei eletä erillä arjesta" (Peura 2008, 120), vaan myös työn ulkopuolinen elämä voi vaikuttaa tutkijoiden vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen. Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistävien ja ehkäisevien tekijöiden tarkastelussa tulisikin jatkossa huomioida paremmin kokonaisuus ja tutkijoiden kokemusmaailman laaja-alaisuus. Tieto vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tukevista ja heikentävistä tekijöistä on tärkeää niin teorian kuin käytännön kannalta (ks. lisäksi Greene 2003, 75), ja se voisi auttaa niin työssä oppimisen luonteen ymmärtämisessä kuin työssä oppimisen mahdollistavien toimintaympäristöjen luomisessa.

Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen suhdetasolla

Edellä on tarkasteltu vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä yksilötasolla. Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tukevia ja estäviä tekijöitä voidaan kuitenkin tarkastella myös vuorovaikutuksen suhdetasolla. Tällöin vuorovaikutusosaamisen ei ajatella olevan yksilön ominaisuus vaan rakentuvan vuorovaikutussuhteen osapuolten välisessä toiminnassa ja sijaitsevan vuorovaikutussuhteessa (ks. esim. Spitzberg 1994, 30–31; 2000, 13). Tutkijoiden kokemuksen mukaan vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä *edistäviä tekijöitä* vuorovaikutuksen suhdetasolla ovat

- jaettu kokemusmaailma ja samanlaisuus
- toiseen tutustuminen ja vuorovaikutussuhteen syventyminen.

Tutkijat kokivat, että *jaettu kokemusmaailma ja samanlaisuus* edistävät suhdetasolla tapahtuvaa, yhteisen vuorovaikutusosaamisen kehittymistä. Tutkijoiden mukaan esimerkiksi "jaetut yhteiset kokemukset", yhteinen "kokemusmaailma", "tausta", "tieteenalan tuntemus" ja "kieli", "yhteiset mielenkiinnon kohteet" ja "yhteiset tavoitteet" sekä "suht. samanlaiset työskentelytavat", "samanlainen huumori" ja "samanlainen ajatusmaailma" ovat merkittävässä roolissa siinä, miten "helpoksi", "taitavaksi", "toimivaksi" tai "sujuvaksi" vuorovaikutus suhteessa muodostuu. Tutkijat kokivat, että samanlainen tausta ja ajatusmaailma "syventävät vuorovaikutuksen mahdollisuuksia" ja voivat lisätä vuorovaikutuksen "luontevuutta" ja sitä, että "asiat menevät eteenpäin kuin itseksensä". Tulosten mukaan "yhteisen kielen ja vuorovaikutuskyvyn" sekä "yhteisen ymmärryksen" syntymistä edistävät ja ihmisiä yhdistävät seikat voivat löytyä niin työn sisällöistä kuin työn ulkopuolisesta elämästä, "esimerkiksi harrastuksista ja muista intohimon kohteista". Seuraavissa aineistoesimerkeissä kuvataan jaetun kokemusmaailman ja samanlaisuuden merkitystä vuorovaikutuksen suhdetasolla tapahtuvassa vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä:

T057: Helpointa [toimeen tuleminen] on pienessä ydintiimissä, jossa meillä on samankaltaiset tavoitteet ja hyvä yhteishenki. Vaikeampaa se on joidenkin muihin osastoihin kuuluvien kanssa, jotka eivät välttämättä ymmärrä työmme relevanssia.

T180: Vuorovaikutus oman tutkimusalan ihmisten kanssa on yleensä helppoa, koska esim. tutkimuskohteet ja menetelmät ovat lähellä toisiaan ja terminologia on hyvin samankaltaista. Vuorovaikutus toisen tutkimusalan tutkijoiden kanssa on jo vaativampaa (esim. fyysikot/kemistit, teoreetikot/kokeellisen tutkimuksen tekijät), koska tutkimusmenetelmät ovat erilaisia ja lähestymistapa ongelmiin on erilainen.

T262: Hyvä yhteistyö edellyttää sitä, että molemmilla osapuolilla on jotain pohjatietoa toisen tieteenalasta. Parhaassa tapauksessa tutkijat voivat vierailta toisen alan ryhmässä oppiakseen yhteistyökumppanin ajattelua.

T304: Uskon että osa vuorovaikutusten onnistumisesta johtuu siitä, että tietyn tyyppiset ihmiset hakeutuvat yhteen ja yhteistyö sopii samanlaisen huumorin sekä samanlaisen ajatusmaailman kautta.

Tutkijat toivat esille, että myös *toiseen tutustuminen ja vuorovaikutussuhteen syventyminen* edistää vuorovaikutuksen sujuvuutta, ”keskinäisen suhteen kasvua” sekä yhteisen vuorovaikutusosaamisen syntymistä. Tutkijat kokivat, että vuorovaikutuskumppaniin tutustuminen voi esimerkiksi helpottaa vuorovaikutusta, vähentää väärinkäsityksiä, auttaa toimimaan ristiriitatilanteissa sekä nopeuttaa monimutkaisten asioiden käsittelyä. Tutkijat kuvasivat toiseen tutustumisen ja vuorovaikutussuhteen syventymisen merkitystä suhdetasolla rakentuvaa vuorovaikutusosaamista edistävänä tekijänä esimerkiksi seuraavin tavoin:

T203: Tärkeää on vuorovaikutuksen jatkuvuus, koska se alentaa kynnystä puhua hankalastakin asioista ja antaa kritiikkiä.

T195: Pitkäjänteinen tutustuminen kollegoihin henkilökohtaisella tasolla auttaa vuorovaikutuksessa olennaisesti, vähentää väärinkäsityksiä, pehmentää niiden seurauksia, mahdollistaa rakentavan vuorovaikutuksen myös näkemysten ollessa sovittamattomassa ristiriidassa, ja mahdollistaa usein monimutkaisen asian selvittämisen hyvinkin lyhyesti.

T206: Kanssakäynti on sitä helpompaa mitä paremmin tuntee toisensa, vaikka asioista ei oltaisikaan samaa mieltä.

T207: Yhdessä kirjoittamisessa on tärkeää, että työtavat ovat samanlaisia ja että vuorovaikutus on mutkatonta ja avointa. Olen nauttinut paljon tällaisesta työtavasta; pitkäaikaisten kirjoittajakumppanien kanssa on helppo työskennellä, koska työtavat ja yhteinen tekeminen ovat löytäneet uoman.

Tutkijoiden mukaan vuorovaikutuksen suhdetasolla vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä *ehkäiseviä tekijöitä* ovat sen sijaan seuraavat tekijät:

- liian erilaiset taustat ja kokemusmaailmat
- ennakkoluulot, kilpailu ja epäluottamus.

Tutkijat kokivat, että *liian erilaiset taustat ja kokemusmaailmat* voivat ehkäistä vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä vuorovaikutuksen suhdetasolla. Tutkijoiden mukaan vuorovaikutus ei välttämättä onnistu – ainakaan kovin helposti – esimerkiksi sellaisten ihmisten kanssa, joilla ei ole riittävästi kokemusta ja ymmärrystä tutkijoiden työstä ja tutkimuksen tekemisestä. Haasteita ”yhteisen kielen löytymiselle” voi luoda myös vuorovaikutus ihmisten kesken, jotka

tulevat liian erilaisilta tieteenaloilta tai kulttuuritaustoista. Vastaajien mukaan liian erilainen tausta ja kokemusmaailma sekä yhteisen kielen puuttuminen ”tekee vuorovaikutuksen hankalammaksi” ja voi esimerkiksi viedä enemmän aikaa ja lisätä väärinymmärryksien mahdollisuutta. Tutkimuksessa kuvattiin liian erilaisten taustojen ja kokemusmaailmojen roolia yhteistä vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä ehkäisevänä tekijänä esimerkiksi seuraavin tavoin:

T074: Kaiken kaikkiaan ulkomaalaisten tutkijoiden ja opiskelijoiden kanssa ”tutustumiseen” ja luontevan vuorovaikutuksen oppimiseen menee yleensä hieman kauemmin aikaa kuin suomalaisten kanssa.

T217: Viestintä esimiesten kanssa on haasteellista, koska heillä ei useinkaan ole tuoretta kokemusta tutkimustyöstä ja saamani kommentit ovat joskus hämmästyttäviä. Jotkut esimiehistä ovat olleet yli 10–20 vuotta poissa tutkimustyöstä.

T226: Tyypillisesti tutkijat ja yritysten ihmiset puhuvat eri kieltä – rajapinta on ongelmallinen. Omasta mielestäni yrityksissä pitäisi olla enemmän tutkijataustaa omaavia ihmisiä, mutta luultavasti sillä puolella ongelma koetaan käänteisenä.

Tutkijat korostivat myös molemminpuolisen luottamuksen merkitystä yhteisessä vuorovaikutusosaamisessa ja sen kehittymisessä ja toivat esille, että *ennakkoluulot, kilpailu ja epäluottamus* viestintäkumppaneiden kesken voivat ehkäistä yhteistä vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä. Tutkimuksen mukaan ”luottamuspula muita kumppaneita kohtaan” voi esimerkiksi ehkäistä avointa vuorovaikutusta ja aiheuttaa tietojen salailua. Ennakkoluulojen, kilpailun ja epäluottamuksen merkitys suhdetason vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä ehkäisevänä tekijänä ilmeni esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

T093: Vuorovaikutusosaamisessa oleellista on se, miten synnytetään keskusteluympäristö ja dialogi, jossa tietoa jaetaan avoimesti eikä pantata. Miten saadaan luottamuksellinen, luovaa tutkimussuunnittelua tukeva dialogi aikaiseksi.

T238: Olin juuri tullut taloon ja tunsin tulevani toimeen kaikkien kanssa, eihän minulla uutena ollut mitään syytä muuhunkaan. Myös silloinen esimieheni arvosti tätä taitoa ja ehdotti, että voisinkin toimia tiedonvälittäjänä kahden erilaista työtä tekevän ryhmän välillä. Kommunikaatio näiden ryhmien välillä oli aiemmin kuulemma ollut hankalaa, koska yhteistä kieltä ei tuntunut olevan. Myöhemmin ymmärsin, että kyse oli myös eräänlaisesta kilpailusta, vaikka työtehtävät näennäisesti olivatkin erilaisia.

T258: Vuorovaikutuksen laatu/syvyys riippuu varsin usein siitä, millainen on luottamus/tuntemus henkilöä kohtaan, jonka kanssa on vuorovaikutuksessa.

Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistävät ja ehkäisevät tekijät voivat liittyä oppijan ja oppimisympäristön ohella vuorovaikutussuhteeseen. Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistävät ja ehkäisevät tekijät voivat myös olla osittain erilaisia riippuen siitä, tarkastellaanko niitä yksilön vuorovaikutusosaamisen vai vuorovaikutussuhteen tasolla rakentuvan vuorovaikutusosaamisen näkökulmasta. Tulosten mukaan jaettu kokemusmaailma sekä tietynlainen tuttuus ja samanlaisuus voivat helpottaa vuorovaikutusta ja edistää vuorovaikutusosaamisen kehittymistä *vuorovaikutuksen suhdetasolla*, mutta erilaisuutta ja haasteita tarvitaan kuitenkin oppimiseen ja

vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen etenkin *osaamisen yksilötasolla*. Tutkimuskirjallisuudessa on tuotu lisäksi esille, että vaikka vuorovaikutus ystäväkolegojen kanssa saattaa tuntua helpolta, kyvykkyys ja halu olla vuorovaikutuksessa myös kognitiivisesti epäsymmetrisissä ja hierarkkisissa suhteissa on keskeistä kollektiivisen tiedonmuodostuksen kannalta (Parviainen 2006, 166).

Vaikka tutkijat toivat esille, että jaettu kokemusmaailma ja samanlaisuus voivat edistää vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä vuorovaikutuksen suhdetasolla, eivät nämä tekijät kuitenkaan takaa yhteisen vuorovaikutusosaamisen syntymistä. Tulosten mukaan vuorovaikutus ei aina toimikaan yhteisistä lähtökohdista huolimatta ja myös sopivalla tavalla erilaiset viestijät voivat ikään kuin täydentää toisiaan ja muodostaa toimivan ”tutkaporin”. Samanlaisuus ei ole myöskään ulkoapäin määriteltävissä oleva tekijä vaan tunne, joka perustuu aina tutkijoiden omaan kokemukseen. Joku toinen voi esimerkiksi kokea olevansa ”enemmän kaltaistensa ihmisten seurassa 6500 km:n päässä kotoa kuin koskaan yliopistoaikoina opiskellessaan, lukiosta tai peruskoulusta puhumattakaan”, kun taas joku toinen voi kokea kulttuurienväliset vuorovaikutussuhteet haastaviksi liian erilaisten kokemusmaailmojen ja taustojen vuoksi. Tutkijat kokivat lisäksi, että vuorovaikutuskumppaniin tutustuminen ja vuorovaikutussuhteen syventyminen voi helpottaa vuorovaikutusta. Ei voida kuitenkaan tehdä johtopäätöstä, että asianlaita olisi aina näin. Olisikin valtava yksinkertaistus väittää, että vuorovaikutus yksioikoisesti vain helpottuisi ihmisten tullessa tutummaksi ja vuorovaikutussuhteen läheisemmäksi. Vuorovaikutus voi myös vaikeutua suhteen syventyessä, eikä vuorovaikutuskumppanin tunteminen takaa yhteisen vuorovaikutusosaamisen kehittymistä.

Vaikka jaetun kokemusmaailman ja samanlaisuuden sekä suhteen tasolla kehittyvän vuorovaikutusosaamisen välillä ei välttämättä ole yksioikoista syyseuraussuhdetta, tutkijoiden kokemukset yhteisen taustan tärkeydestä, tietyistä tuttuuden tunteesta ja samankaltaisuudesta ovat kiinnostavia. Ne saavat osaltaan tukea myös tutkimuskirjallisuudesta. Tutkimuksissa on esimerkiksi tuotu esille, että läheisissä vuorovaikutussuhteissa yksittäisen toimijan vuorovaikutusosaamiseltaan suunnilleen samalla tasolla (Burlison 1998). Kirjallisuudessa on lisäksi todettu, että liika erilaisuus voi tehdä työpaikan vuorovaikutussuhteiden muodostamisesta ja ylläpitämisestä vaikeaa (Sias 2009, 192).

Thompson (2009) on tutkinut vuorovaikutusosaamista monitieteisessä tutkimusryhmässä ja selvittänyt, millaiset tekijät edistävät ja ehkäisevät *ryhmän kollektiivisen vuorovaikutusosaamisen* (collective communication competence) syntymistä. Hänen mukaansa ryhmän yhteistä vuorovaikutusosaamista edistää ajan viettäminen yhdessä, luottamuksen synnyttäminen sekä työtehtävistä ja kielieroista keskusteleminen. Ryhmän vuorovaikutusosaamista helpottaa lisäksi läsnäolon osoittaminen, reflektiivinen puhe, informaali viestintä vapaa-ajalla, huumori sekä yhdessä hauskanpito. Ryhmän yhteisen vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ehkäisee sen sijaan negatiivinen huumori ja sarkasmi, kiistelut eksperttiydestä, tlyssyden viestiminen sekä vallalla juonittelu. (Thompson 2009.)

6.3 Oppimiskokemusten luonne ja laadulliset ulottuvuudet

6.3.1 Oppimiskokemusten kesto ja ajallinen sijainti

Vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyy tutkijoiden työssä luonteeltaan ja laadullisilta ulottuvuuksiltaan erilaisia oppimiskokemuksia. Tutkijoita pyydettiin kuvaamaan kirjoitustehtävässä 2 jotain erityisen hyvin mieleen jäänyttä kokemusta, jonka kautta he kokivat oppineensa jotain tärkeää vuorovaikutuksesta työssään. Tutkijoiden kuvaamat oppimiskokemukset vaihtelivat niin kestoltaan kuin ajalliselta sijainniltaan. Oppimiskokemusten joukossa oli

- yksittäisiä tilanteita ja tapahtumia
- yksittäisistä tilanteista ja tapahtumista koostuvia kokemusten sarjoja
- pidempiä ajanjaksoja ja laajempia prosesseja
- rajoiltaan epäselviä, jatkuvia sekä ajan mittaan kasautuvia oppimiskokemuksia.

Yksittäisiä tilanteita ja tapahtumia oppimiskokemuksina edustivat tutkimusaineistossa esimerkiksi erilaiset esiintymistilanteet, tapaamiset, keskustelut, kokoukset, seminaarit, konferenssit sekä ulkomaanmatkat, joihin tutkijat olivat osallistuneet ja joiden aikana tai joista he kokivat oppineensa jotain merkittävää vuorovaikutuksesta työssään. Yhteistä näille vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyville oppimiskokemuksille oli, että ne olivat ajalliselta kestoltaan suhteellisen lyhyitä ja että ne kuvattiin melko selvärajaisina. Seuraavat esimerkit havainnollistavat tutkijoiden tapaa hahmottaa yksittäiset tilanteet ja tapahtumat vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvinä oppimiskokemuksina:

T014: Vuorovaikutuksesta opin paljon kerran yhdessä seminaarissa jossa [- -].

T080: Vastavuoroisuus kantaa hedelmää. Tämän voin oikeastaan yksilöidä hetkeen, kun minua pyydettiin v. 1994 mukaan suunniteltuun EU-hankkeeseen ennen Suomen liittymistä EU:hun.

T170: Edellisessä kehityskeskustelussa esimieheni kanssa huomasin [- -]. Opin, että [- -].

T200: Olin ulkomailla kongressissa aloittelevana väitöskirjatyöntekijänä, ja [- -]. Tilanteesta opin että [- -].

Osa tämänkaltaisista lyhytkestoisista ja selvärajaisista oppimiskokemuksista oli *ainutkertaisia tilanteita tai tapahtumia*, kuten "ensimmäinen kerta ulkomailla, kun professori lähetti sijaisekseen", "tieteellisen esitelmän pitäminen ensikertaa englannin kielellä" tai "tohtorinväitös". Osa oppimiskokemuksista oli sen sijaan *toistuvia tilanteita tai tapahtumia*, kuten "kehityskeskustelut ja niissä toimiminen eri rooleissa", "omien opiskelijoiden ohjauksessa syntyneet konfliktit" tai "jokainen opetus- ja luennotikerta". Myös seuraavat esimerkit kuvastavat, että vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvät oppimiskokemukset voivat liittyä yksittäisiin tilanteisiin tai tapahtumiin, jotka toistuvat tutkijoiden työssä:

T081: Olen oppinut paljon parista hankalasta tilanteesta, jossa intressit minua ylemmän kollegan kanssa ovat menneet ristiin. [- -.] Tällaiset tilanteet (joita on, oikeasti, ilman omaa syytäni osunut kohdalleni kohtalaisen monia) ovat opettaneet [- -].

T138: Yleisesti ottaen parhaat oivallukset olen saanut kun olen ollut tekemisissä eri maista saapuneiden opiskelijoiden kanssa. [- -.] Tämä kokemus toistuu useita kertoja vuodessa ja pitää jotenkin tuon lähtökohdan hyvin mielessä.

T183: Minulla on viitisenkymmentä yhteisjulkaisua 15 eri maasta peräisin olevien tutkijoiden kanssa. Niissä on oppinut [- -].

Tutkijat kuvasivat myös *yksittäisistä tilanteista ja tapahtumista koostuvia kokemuskokemusten sarjoja oppimiskokemuksina*. Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvä oppimiskokemus voi koostua esimerkiksi yksittäisten tilanteiden ja tapahtumien muodostamasta ”tapahtumaketjusta” tai eräänlaisesta ”kokemuskokonaisuudesta”. Nämä tapahtumaketjut voivat olla ajalliselta kestoltaan erimittaisia: vuorovaikutusosaamisen kehittyminen voi linkittyä toisinaan lyhemmällä aikavälillä tapahtuvaan peräkkäisten kokemuskokemusten sarjaan ja toisinaan hyvin pitkäkestoiseen sarjaan yksittäisiä tilanteita tai tapahtumia.

T048: Ehkä tärkein kokemuskokonaisuus liittyy siihen vuorovaikutukseen mikä tapahtuu silloin, kun esittää tutkimustuloksia tutkittaville.

T279: Muutama esimerkki: Aloitin 70-luvulla [- -]. Vuonna 1986 [- -]. Tämä johti lopulta siihen, että vuonna 1992 [- -]. Oppi: [- -].

T282: En osaa sanoa mitään yksittäistä tapahtumaa, mutta otan esimerkin tapahtumaketjusta.

Vastaajat kuvasivat myös *pidempiä ajanjaksoja ja laajempia prosesseja oppimiskokemuksina*. Tällöin vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ei yksilöity mihinkään tiettyyn yksittäiseen tilanteeseen tai tapahtumaan tai yksittäisistä tilanteista tai tapahtumista muodostuvaan tapahtumaketjuun vaan vuorovaikutusosaamisen katsottiin kehittyneen jonkin laajemman mutta kuitenkin rajoiltaan melko selkeän ajanjakson tai prosessin aikana tai sen seurauksena. Tällaisia vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyviä oppimiskokemuksia olivat esimerkiksi useamman kuukauden, vuoden tai jopa useamman vuosikymmenen mittaiset ajanjaksot ja prosessit, kuten pitkät työskentelyjaksot ulkomailla, samojen tehtävien hoitaminen usean vuoden ajan, osallistuminen erilaisiin monivuotisiin hankkeisiin, projekteihin ja yhteistyösuhteisiin tai vaikkapa pitkään jatkuneet työpaikkakiusaamiskokemukset. Seuraavat esimerkit havainnollistavat tämänkaltaisia pidempiä ajanjaksoja ja prosesseja, joita tutkijat olivat käyneet läpi ja joita he pitivät työssään merkittävinä vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvinä oppimiskokemuksina:

T049: Olin postdockina Yhdysvalloissa melkein 3 vuotta, opin [- -].

T082: Olen jo muutaman vuoden työskennellyt poikkitieteellisessä tutkimusryhmässä, jossa [- -]. Ryhmässä olen oppinut sen, että [- -].

T172: Merkittävin kokemukseni on noin viisivuotinen yhteistyö KT [etunimi sukunimi] kanssa.

T218: Jouduin viiden vuoden ajan hyvin rankan työpaikkakiusaamisen kohteeksi esimiesasemassa olevan professorin taholta. [- -.] Opin, että [- -].

Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyy myös *rajoiltaan epäselviä, jatkuvia sekä ajan mittaan kasautuvia oppimiskokemuksia*. Nämä oppimiskokemukset erottuivat omaksi ryhmäkseen sen perusteella, ettei niillä ollut selvää alkua tai loppua ja että niissä vuorovaikutusosaamisen kehittymisen korostettiin olevan "hidas" ja "jatkuva prosessi" ja osaamisen kehittyvän "vuosien varrella", "hyvin pitkän ajan kuluessa", "pikkuhiljaa" ja "vähitellen pienten oivallusten muodossa". Näille oppimiskokemuksille oli myös tyypillistä, että vuorovaikutusosaamisen kuvattiin kumuloituvan ja syventyvän ajan kuluessa.

T043: Ei ole ollut yhtä yksittäistä suurta oppimiskokemusta, vaan taidot ovat kehittyneet vähitellen työn ohessa, kehityksen FM -> tohtoriopinnot -> FT -> post-doc -> post-post-doc -> nyk. tehtävä aikana.

T086: Mitään erityistä tilannetta ei tule mieleen, joka olisi ollut erityisen tärkeä. Vuorovaikutusta on oppinut pikkuhiljaa kokemuksen karttuessa.

T100: Olen omassa työssäni oppinut em. suhtautumisen vuosien varrella ja se on suuresti auttanut minua työssäni. Varsinaista "ahaa"-elämystä ajatuksesta en ole kokenut.

T303: Vuorovaikutustaidot ovat pitkän kehitystyön tulos. [- -.] Tämä oli aluksi hyvin hankalaa mutta koen olevani näissä mielipiteiden tulkinnoissa pikkuhiljaa parempi.

Koska ihmiset kokevat asioita koko ajan ja kokeminen on jatkuvaa, kokemukset eivät aina muodosta yksittäisiä kokemuksia ja poikkea kokemusten yleisestä virrasta (Dewey 1934, 35). Osa vastaajista kokikin hankalaksi kuvata ja nimetä mitään yksittäistä hetkeä tai oppimiskokemusta vaan korosti, että vuorovaikutusosaamisen kehittyminen on jatkuva elämänmittainen ja -laajuinen prosessi ja että koko elämä on itse asiassa oppimista. Tutkijat toivat esille, että "ei vuorovaikutusta opi yhdellä kokemuksella", "joka päivä oppii jotain uutta", "koko ajan oppii lisää" ja että "kyse on pikemminkin aikajatkumoista". Osa tutkijoista koki myös, ettei yhden oppimiskokemuksen esille nostaminen tee oikeutta vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle eikä vuorovaikutusosaamisen kehittymistä voi paikantaa yksittäisiin oppimiskokemuksiin.

T013: Oikeastaan koen oppineeni oman osaamiseni ihan koko elämäni aikana [- -]. En osaa nostaa mitään yksittäistä kokemusta muiden yläpuolelle.

T023: En osaa kuvata mitään yksittäistä tapahtumaa, koska kyse on mielestäni prosessista, missä kehittyy vähitellen. Vuorovaikutusosaaminen ei ole ahha-asia, jossa joku yksittäinen asia olisi tärkeää. Tärkeintä ovat ihmiset ja jaetut yhteiset kokemukset. Kokemus karttuu toki monista yksittäisistä tilanteista, mutta koska oma tulkinta on vuorovaikutuksessa aina läsnä, en osaa sanoa, mikä on ollut tulkintaa, mikä tilannetta.

T195: Mitä olen oppinut, olen oppinut en jossakin paikassa tai hetkessä, vaan vuosikymmenien kuluessa.

T212: Yksittäisen tilanteen löytäminen on vaikeata ja sellaisen etsiminen tuntuu epärelevanttilta. Oppimista on sen sijaan tapahtunut vuosien varrella, kun on johtanut tutkimusryhmää.

T219: En osaa nimetä mitään erityistä kokemusta, mikä näitä taitoja olisi erityisesti kehittänyt vaan koen, että kaikki matkan varrella on kouluttanut minua tässä suhteessa.

Varilan ja Rekolan (2003, 173) mukaan työssä oppimisen kestoa on usein vaikea määritellä tarkasti, sillä merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyy monesti aikaisempia kokemuksia eikä kyseessä ole vain tapahtumasarja, joka alkaa ja päättyy, vaan oppiminen on jatkuvaa. Vaikka myös tässä tutkimuksessa vastaajien kuvaamien oppimiskokemuksien kestoa on toisinaan hankala määritellä yksiselitteisesti, tulosten perusteella vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyy sekä lyhyt- että pitkäkestoisia oppimiskokemuksia. Vuorovaikutusosaamisen kehittymistä koskevien oppimiskokemuksien kirjoa voidaan jäsentää myös sen suhteen, miten helposti oppimiskokemuksen kesto on hahmotettavissa ja kokemus rajattavissa: osa oppimiskokemuksista oli kestoiltaan selvärajaisia kun taas osa rajoiltaan epämääräisempiä. Vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle näyttäisi-kin olevan ominaista, että vuorovaikutusosaaminen kehittyy sekä rajoiltaan selkeissä ja usein suhteellisen lyhytkestoisissa *oppimistapahtumissa* että rajoiltaan epämääräisemmissä ja usein pitkäkestoisemmissa *oppimisprosesseissa*.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että oppimiskokemukset eroavat kestoiltaan ja jatkuvuudeltaan: oppimiskokemukset voivat olla sekä lyhytkestoisia yksittäisiä elämäntilanteita ja tapahtumia että pidempiä prosesseja ja elämänepisodeja, jotka voivat myös jatkua kertomishetkellä ja tulevaisuudessa (ks. esim. Merriam & Clark 2006, 31; Silkelä 1999, 166–167). Antikaisen (1996, 254; 1998b, 201–202) mukaan toista oppimiskokemuksien ääripäätä edustavat ajallisesti selvästi määriteltävät ja usein lyhytkestoiset tapahtumat, kuten erilaiset oivallukset, ja toista ääripäätä kasautuvat ja epämääräisemmät sekä usein pitkäkestoiset kokemukset, kuten sellaiset tapahtumakulut, joiden aikana yksilön itseluottamus tai vaikkapa johtamistaidot karttuvat työelämässä. Varila ja Rekola (2003) havaitsivat tutkimuksessaan, että merkittävä työssä oppimiskokemus kestää usein pitkään ja vaatii paljon aikaa, mieluummin viikkoja ja kuukausia kuin päiviä. Myös Merikiven (2003) tutkimuksen mukaan suurin osa merkittävistä oppimiskokemuksista on pikemminkin prosessiin liittyviä pitkäkestoisia kokemuksia kuin yksittäisiä tilanteita tai elämyksiä. Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvät merkittävät oppimiskokemukset voivat kuitenkin olla pituudeltaan myös lyhytkestoisia.

Eroja tutkijoiden oppimiskokemuksien kestossa ja selvärajaisuudessa voidaan selittää monella tapaa. Vastaajilla voi ensinnäkin olla erilaisia tapoja hahmottaa, mikä ylipäänsä on oppimiskokemus. Osa vastaajista lähestyi kokemusta yksittäisenä tapahtumana, kun taas osa vastaajista pohti yleisemmin, mitä he ovat oppineet kokemuksistaan, ja mielsi kokemuksen tarkoittavan laajemmin koko työ- ja elämänkokemustaan (ks. lisäksi Erautl 2004, 251). Oppimiskoke-

muksen keston vaikuttaa myös se, miten kokemus rajataan. Kokemuksen ei tarvitse olla läsnä siinä hetkessä, jolloin oppiminen tapahtuu, vaan kokemus voi muuttua oppimiseksi myöhemminkin (Boud, Cohen & Walker 1993, 9). Oppia voidaan siis joko läsnä olevasta kokemuksesta tai elämällä uudelleen jo menneisyydessä koettu kokemus (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 159).

Oppimiskokemukset näyttävät lyhytkestoisempina, jos ne rajataan vain tilanteeseen, jossa jotain oivalletaan. Oppimiskokemusten kesto näyttää taas pidempänä, jos kokemuksiin otetaan mukaan myös kaikki kyseistä oivallusta edeltävät tapahtumat ja oppimiskokemuksen ajatellaan alkavan jo siitä tapahtumasta, joka lopulta johtaa oppimiseen. (Ks. lisäksi Varila & Rekola 2003, 241.) Myös vuorovaikutusosaamisen kehittyminen voi tapahtua joko *kokemuksen aikana* ja kohdistua senhetkiseen kokemukseen ("päivän aikana opin", "silloin ymmärsin") tai tapahtua tietyn *kokemuksen seurauksena* ja kohdistua menneisyydessä koettuun kokemukseen ("myöhemmin tajusin", "kaksi vuotta myöhemmin luin kirjoitua uudelleen ja tuo ehdotus jysähti tajuntaan"). Oppimiskokemusten keston tuokin tästä näkökulmasta variaatiota, että oppimisen virikkeenä toiminut kokemus voi olla joko lyhyt- tai pitkäkestoinen ja että tuosta kokemuksesta on saattanut kulua joko lyhempi tai pidempi aika ennen kuin kokemus on muuttunut oppimiseksi ("huomasin kuitenkin pian", "kesti noin vuoden ajan oivaltaa", "tajuaminen vei kaksi vuotta").

Eroja oppimiskokemusten kestossa ja tarkkarajaisuudessa saattaa lisäksi selittää, että osa vastaajista keskittyi kuvaamaan jonkin yksittäisen vuorovaikutusosaamisen osa-alueen kehittymistä, kun taas osa pohti vuorovaikutusosaamisensa kehittymistä kokonaisuudessaan. Kun ajatellaan vuorovaikutusosaamisen kehittymistä kokonaisuudessaan, on selvää, että osaamisen kehittyminen on hidas ja pitkä prosessi (ks. esim. Greene 2003, 52), jonka palauttaminen yksittäisiin oppimiskokemuksiin ei ole välttämättä yksinkertaista. Tutkimusaineistosta löytyy viitteitä, että kun ajatellaan sen sijaan yksittäisten viestintä sisältöjen oppimista sekä vuorovaikutusosaamisen osa-alueiden kehittymistä, oppiminen ja kehittyminen voi tapahtua oppimisen sisällöstä riippuen joko hitaammin tai nopeammin. Tulosten perusteella näyttäisi, että esimerkiksi monien vuorovaikutustaitojen, kuten esiintymis- ja neuvottelutaitojen, harjaantuminen sekä viestintäasenteiden muuttuminen vaatii usein melko paljon aikaa. Sen sijaan esimerkiksi jonkin yksittäisen vuorovaikutukseen liittyvän periaatteen tai normin ymmärtäminen, vuorovaikutuksen tärkeyden oivaltaminen tietystä tilanteesta tai epätarkoituksenmukaisen käyttäytymismallin havaitseminen voi tulosten perusteella tapahtua melko nopeastikin.

Tutkimusaineistosta käy kuitenkin ilmi, että vaikka vuorovaikutusosaamisen eri osa-alueet saattavat kehittyä ja olla opittavissa eri nopeudella, kaikkien vuorovaikutusosaamisen sisältöjen kehittymiseen voi liittyä lyhyt- ja pitkäkestoisia oppimiskokemuksia. Esimerkiksi vuorovaikutustaitojen pitkälliseen kehittymiseen voi liittyä myös lyhytkestoisia oppimiskokemuksia ja eräänlaisia taitojen kehittymisen kannalta merkittäviä hetkiä ja oppimisen käännekohtia ja myös nopeammin opittavissa oleviin vuorovaikutusosaamisen sisältöihin voi kytkeytyä pitkäkestoisia oppimiskokemuksia. Oppimisen sisältö ei siis näyttä-

sikään olevan suoraan yhteydessä oppimiskokemuksien keston. Jatkossa tarvittaisiin kuitenkin lisää tutkimusta siitä, kehittyvätkö tietyt vuorovaikutusosaamisen sisällöt toisia nopeammin ja opitaanko erimittaisissa ja siten erilaisissa oppimiskokemuksissa erilaisia asioita. Koska yksilöiden oppimisnopeudessa on eroja ja toisten vuorovaikutusosaaminen kehittyy nopeammin kuin toisten (Jablin & Sias 2001, 836), on kuitenkin muistettava, että myös samojen vuorovaikutusosaamisen sisältöjen kehittyminen voi tapahtua toisilla nopeammin. Myös tämä saattaa osaltaan selittää sitä, miksi vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyy ajalliselta kestoltaan erimittaisia oppimiskokemuksia.

Tutkijoiden kuvaamia vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyviä oppimiskokemuksia voidaan lähestyä myös tarkastelemalla, minne ne sijoittuvat ajallisesti. Tutkimusaineistosta erottui niiden ajallisen sijainnin suhteen kolmenlaisia oppimiskokemuksia, joita olivat

- lähellä sijaitsevat oppimiskokemukset
- kaukana sijaitsevat oppimiskokemukset
- yhä käynnissä olevat oppimiskokemukset.

Osa tutkijoiden kuvaamista oppimiskokemuksista oli tapahtunut hiljattain, kuten "maanantaina", "viime viikolla", "muutama viikko sitten" tai "viime keväänä". Tämänkaltaisia *lähellä sijaitsevia oppimiskokemuksia* yhdisti, että oppimiskokemukset olivat alkaneet ja päättyneet suhteellisen lyhyen ajan sisällä vastaushetkestä.

T004: Tuore kokemus on viime vuodelta, kun jouduin länsirannikon ruotsinkielisellä alueella vetämään hanketta.

T174: Olin viime viikolla ulkomailla erään EU-hankkeen kokouksessa, jonka yhteydessä [- -]. Toinen viime päivinä tapahtunut kokemus, josta nyt ammennan vastauksia kysymyksiisi on sellainen, että [- -].

T295: Vastikään esittelin TEKESissä hankeideaamme. [- -] Ehkä tarinan opetus on siinä, että [- -].

Osa tutkijoiden oppimiskokemuksista oli sen sijaan tapahtunut jo kauan aikaa sitten: oppimiskokemuksista saattoi olla kulunut vastaushetkellä useita vuosia tai jopa useita vuosikymmeniä. Tutkimuksen mukaan oppimiskokemuksien ajallisella sijainnilla ei kuitenkaan ole yhteyttä siihen, miten elävinä ja merkittävänä ne ovat tutkijoiden mielessä: myös *kaukana sijaitsevat oppimiskokemukset* saattoivat olla tutkijoilla yhä tuoreessa muistissa ja tutkijat saattoivat kokea ne edelleen tärkeiksi vuorovaikutusosaamisensa kehittymisen kannalta.

T030: Muistan edelleen palautteen vuosien takaa, jossa olin tekemisissä tohtorina metsäkoneyrittäjien kanssa. [- -] Päivän aikana opin että [- -].

T032: Hyvin nuorena tutkijana, vuonna 1973, esittelin ryhmänjohtajalleni ideaa uudeksi mittausmenetelmäksi.

T089: Muistan hyvin yhden junamatkan aikoinaan (1993) Tampereelta Kuopioon, kun väittelin väitöskirjaoppilaani kanssa hänen väitöskirjansa aiheeseen liittyvistä hypoteeseista. Molemmat opinme [- -].

T249: Tullessani [tutkimuslaitoksen nimi] vuoden 1984 lopulla, olin työskennellyt eri tehtävissä aikaisemmin. [- -.] Opin heti, ettei [- -].

Tutkimuskirjallisuudessa on tuotu esille, että monet oppimiskokemukset ovat niin monitahoisia ja toisiinsa kietoutuneita, että niitä on mahdotonta erottaa toisista kokemuksista ja sijoittaa ajallisesti tai paikallisesti (ks. esim. Boud, Cohen & Walker 1993, 7; Varila & Rekola 2003, 173). Myös tässä tutkimuksessa osa tutkijoiden kuvaamista oppimiskokemuksista ei sijoittunut yksiselitteisesti sen paremmin vastaajien lähimenneisyyteen kuin kauemmas heidän urallaan. Tällaisia olivat esimerkiksi oppimiskokemukset, jotka olivat toistuneet tutkijoiden työhistorian aikana, sekä rajoiltaan epämääräiset ja jatkuvat oppimiskokemukset. Tutkimuksessa kuvattiin lisäksi *yhä käynnissä olevia oppimiskokemuksia*, jotka jatkuivat vielä tutkimukseen osallistumishetkellä.

T199: Uuden, vielä meneillään olevan tutkimuksen suunnittelun ja toteutuksen yhteydessä olen havainnut, kuinka tärkeää on että [- -].

Tutkimus osoitti, että vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvät merkittävät oppimiskokemukset voivat sijaita missä vaiheessa tahansa tutkijoiden uraa. Tutkimustulokset vahvistavatkin sitä käsitystä, että vuorovaikutusosaamisen kehittyminen on elämänmittainen ja koko tutkijanuran kestävä prosessi. Osa kuvatuista oppimiskokemuksista sijoittui tutkijoiden uran keski- tai loppuvaiheeseen, mutta vastaajat korostivat laajasti tutkijoiden uran alkuvaiheeseen sijoittuvia oppimiskokemuksia. Tulosten perusteella vuorovaikutusosaamisen kehittymistä koskevien oppimiskokemuksien ajallisella sijainnilla ei näyttäisi olevan selvää yhteyttä esimerkiksi siihen, mitä vuorovaikutuksesta opitaan ja miten. Koska tutkimusten perusteella tiedetään kuitenkin, että aiemmat kokemukset vaikuttavat työssä oppimiseen (Collin 2005, 104; 2007a, 135) ja että muun muassa työtehtävät vaikuttavat siihen, mitä ja miten työssä opitaan (Collin 2005, 21–23; Erault 2010, 41; Marsick 2009, 273–274), jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, opitaanko vuorovaikutusosaamisesta tutkijanuran alussa erilaisia asioita kuin uran edetessä ja eroavatko ”noviisien” ja ”eksperttien” oppimisen tavat ja oppimiskokemukset toisistaan laadullisilta ulottuvuuksiltaan.

Ymmärrystä siitä, että tutkijat voivat kokea myös ajallisesti kauas sijoittuvat oppimiskokemukset yhä merkittävinä vuorovaikutusosaamisensa kannalta, voitaisiin jatkossa hyödyntää viestinnän formaalin koulutuksen kehittämisessä. Tulosten mukaan yksittäisillä oppimiskokemuksilla voi olla kauaskantoisia seurauksia yksilöiden näkemyksiin viestinnästä, joten vuorovaikutusosaamisen kannalta myös kauas sijoittuvien oppimiskokemuksien läpikäynti on koulutuksessa tärkeää. Koulutuksia suunniteltaessa voitaisiinkin miettiä, miten yksilöiden oppimishistoriasta voitaisiin nostaa käsiteltäväksi myös pitkän aikaa sitten tapahtuneita oppimiskokemuksia, joilla voi yhä olla suuri merkitys esimerkiksi yksilöiden vuorovaikutuskäyttäytymiseen ja asenteisiin.

6.3.2 Oppimiskokemuksiin liittyvät tunteet

Ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyvät tunteet olivat monella tapaa läsnä tutkijoiden kirjoitelmissa. Vuorovaikutus koettiin tutkijoiden työssä sekä ”antoisana” ja ”palkitsevana” että ”kuluttavana” ja ”haastavana”, ja vuorovaikutuksen kuvattiin voivan olla joko ”innostavaa tai lannistavaa, miellyttävää tai vastenmielistä, avartavaa tai sulkevaa, kiinnostavaa tai samantekevää”. Tutkimus osoitti, että myös tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen ja merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyi monenlaisia tunteita. Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyy tunnekokemukseltaan

- myönteisiä oppimiskokemuksia
- kielteisiä oppimiskokemuksia
- ambivalentteja oppimiskokemuksia.

Osa vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvistä oppimiskokemuksista koettiin ”positiivisina muistoina” ja unohtumattomina uran ”huippuhetkinä”. Tämänkaltaisia *myönteisiä oppimiskokemuksia* olivat esimerkiksi erilaiset onnistumisen elämykset, voimaannuttaneet ja itsetuntoa nostaneet oppimiskokemukset sekä positiivisia tunteita herättäneet oppimiskokemukset. Oppimiskokemuksia ja niiden herättämiä positiivisia tunteita kuvattiin esimerkiksi sanoilla ”mielenkiintoinen”, ”mukava”, ”hauska”, ”hieno”, ”helpottava” ja ”puhdistava kokemus”. Tutkijat kuvasivat vuorovaikutusosaamisensa kehittymiseen liittyneen myös innostumisen tunteita sekä oppimisen ja keksimisen iloa. Myönteisenä koettuihin oppimiskokemuksiin yhdistyi tyypillisesti avoin, turvallinen ja kannustava oppimisen ilmapiiri.

T198: Joka päivä oppii jotain uutta ja on ilo kokeilla uusia asioita ja sitä kautta kehittää itseään ja osaamistaan.

T298: Hehe, en tiedä onko tämä ”edustava” kokemus, ehkä voi ollakkin. Join pari drinkkiä kongressin aikana kun olimme vapaalla ravintolassa. Pöytään istahti ulkomaalainen tutkija, ja kielenkantani jotenkin irtosivat. Tämä ulkomaalainen tutkija oli innoissaan ideoistani, ja nyt meillä on meneillään yhteistyö. Eli, aika sattuman käsissä tuntuu joskus yhteistyön syntyminen ja tutkimuksen eteneminen olevan. Koska itse olen ujo puhumaan englantia, niin tämä tapaus on jotenkin helpottanut kansainvälistä yhteistyötä ja kommunikoimista ulkomaalaisten tutkijoiden kanssa. Valikoin tämän kokemuksen, koska se oli jollakin tavalla puhdistava kokemus, eli nostaa itsetuntoa ja tajuaa ettei sitä nyt niin huono kuitenkaan sen englannin kanssa ole.

Kaikki vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvät oppimiskokemukset eivät kuitenkaan olleet ”erityisen yleviä”, ja tutkijat kuvasivat myös vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyviä tunnesisällöltään *kielteisiä oppimiskokemuksia*, ”pahimpia kokemuksia”, ”negatiivisia kokemuksia” sekä ”painajaismaisia kokemuksia”. Kielteiseksi koettuja oppimiskokemuksia olivat esimerkiksi erilaiset epäonnistumisen kokemukset, lamaannuttaneet ja voimia vieneet oppimiskokemukset, tuskalliset ja jopa traumaattisiksi luonnehditut kasvukokemukset, katkeruuden tunteen jättäneet oppimiskokemukset sekä oppimiskokemukset, joihin liittyi negatiivinen oppimisen ilmapiiri. Vuorovaikutusosaamisen

misen kehittymiseen liittyvät oppimiskokemukset olivat herättäneet vastaajissa toisinaan myös monia epämiellyttäviä tunteita, kuten "suuttumusta", "turhautuneisuutta", "kauhistusta", "epävarmuutta", "pelkoa", "ahdistusta" ja "häpeää", ja osassa vastauksia vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kuvattiin olleen muun muassa "hidas ja raskas prosessi" sekä "kova koulu" ja vaatineen "monia hikisiä tunteja ja suusanallista vääntöäkin".

T137: Tämä on negatiivinen kokemus, josta olen toivottavasti oppinut sen että en siihen koskaan itse esimiesasemassa lankea. Tapahtui puoli vuosikymmentä sitten toisessa yliopistossa. Olin vastaväitellyt tohtori, jolle oli annettu haastava [työtehtävä] epämääräisellä toimeksiannolla. Suunnittelin projektin tarkoin ja esitin raportissani erilaisia vaihtoehtoja sen mukaan, paljonko rahaa olisi käytettävissä. Ryhmäkokouksessa esittelin nämä eri vaihtoehdot kustannuksineen ja pyysin esimieheltä jotain käsitystä projektin budjetista, sanoin jatkosuunnitelmien tekemisen olevan hyvin vaikeaa ilman sitä. Seurauksena oli esimiehen räjähdys ja sain kuulla että "Sinun ei todellakaan tarvitse tietää paljonko tähän on suunniteltu rahaa käyttää" ja sen jälkeen kovaa kielenkäyttöä päälle. Reaktio oli yllättävä ja kohtuuton kaikkien läsnäolijoiden mielestä, eikä mikään esityksessäni oikeuttanut sitä. Välttömänä seurauksena le "vastaanotolle" irtauduin hankkeesta ja lähdin ulkomaille ilman suurta halua palata takaisin tuohon ilmapiiriin. Enkä palannutkaan. Tästä huonosta vuorovaikutuskokemuksesta opin sen että tutkimusryhmässä toimimisessa esimiesaseman käyttö ja tiedon panttaaminen siihen nojaten tuottaa erittäin huonoja tuloksia ja tulehtuneen ilmapiirin. Tutkimusryhmätasolla toimiessa avoimuus on kaikki kaikessa eikä omaa asemaa saa tarpeettomasti nostaa vaikkapa opiskelijoiden yläpuolelle.

T249: Pidän tätä opetusta kaikkein kovimpana kouluna. Sitä myöten karisi aikaisempi hybrisi. Tutkimustoiminta on tehnyt nöyräksi. Aina voit asettaa sellaisia haasteita, että hyvä kun selviät.

Oppimiseen liittyviä tunteita pidetään toisinaan oppimista häiritsevinä ja ehkäisevinä tekijöinä (Puolimatka 2004, 102; Vehviläinen 2004, 141). Tunteet voivat esimerkiksi mutkistaa oppimisprosessia tai ohjata sitä harhaan (Puolimatka 2004, 108). Tutkimuksissa on tuotu lisäksi esille, että voimakkaasti negatiiviset kokemukset saattavat saada henkilön vetäytymään tai katkeroitumaan ja luoda näin esteen jatko-oppimiselle (Merriam & Clark 1993, 137–138). Kielteiset tunteet voivat tulosten mukaan vaikuttaa negatiivisesti myös vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen: kielteiseksi koetut oppimiskokemukset voivat esimerkiksi heikentää tutkijoiden itsetuntoa ja käsitystä vuorovaikutusosaamisensa tasosta, lisätä viestintäarkkuutta ja viestintää kohtaan koettua ahdistusta ja ehkäistä siten uuden oppimista. Toistuvat negatiiviset kokemukset voivat myös lannistaa tutkijan ja ruokkia tunnetta, ettei hän osaa mitään eikä tule oppimaan.

T072: Vuodet eivät ole auttaneet kestämaan paremmin omaan työhön kohdistuvaa kritiikkiä. Sattuu aina vain. Sen sijaan on oppinut paremmin peittämään tunteensa...

T208: [Olen oppinut...] No sen, että minulta vuorovaikutelu ei onnistu kuin väkisten. Kaiken maailman verkostoitumiset on tärkeitä ja tarpeellisia, välttämättömiä oikeastaan, mutta kun ei anna henkinen rakenne myöten ruveta verkoksi tai edes katiskaksi. Erityisen hyvin on mieleen jäänyt yhtä sun toista, jota ei kehtaa edes kertoa. Otetaan laimeammasta päästä opettavainen anekdootti. Olipa kerran kaksi oikein superlahjakkasta opiskelijaa. Ehdin ajatella, että nuo pitäisi kyllä saada tutkimusryhmään. Moneen kertaan ehdin ajatella. En kysynyt, muualle menivät.

Tulosten mukaan kielteiset oppimiskokemukset voivat kuitenkin myös edistää oppimista ja johtaa vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen: vuorovaikutusosaamisen kehittyminen näyttäisi toisinaan jopa edellyttävän hieman epämurkkaavia tunteita ja normaalin mukavuusalueen ylittämistä. Lisäksi kielteiset tunteet, kuten epävarmuus omasta osaamisesta tai epäoikeudenmukaisen kohtelun aiheuttama närkästyneisyys, voivat motivoida kehittämään vuorovaikutusosaamista. Seuraavasta esimerkistä käy ilmi, miten tutkija eteni vaikeuksien kautta voittoon ja koki kielteisten kokemusten muuttuneen lopulta voimavaraksi ja vaikuttaneen myönteisesti vuorovaikutusosaamisensa kehittämiseen:

T067: Olen 1990-luvun loppupuolella nykyisessä työpaikassani kokenut valtavan koulun johtajani taholta ja kenties omat vuorovaikutustaitoni ovatkin juuri tapauksen johdosta aloittaneet myönteisen kehityksen (*per aspera ad astra*). Kun johtajani oli riittävästi tehnyt myyrän työtä tutkimushankkeissani mitään kanssani keskustelematta, päätin tehdä oman väitöstyöni siitä kenellekään puhumatta. Onnistunut väitös antoi melkoista itseluottamusta. Vuorovaikutus on parhaimmalla tapauksella rikastuttavaa ja huonoimmalla tapauksella lamaannuttavaa, tosin minun kohdallani myös "alku uuteen elämään".

Koska myös kielteisinä koetut oppimiskokemukset voivat olla merkittäviä oppimisen kannalta, tulosten perusteella kielteisillä tunteilla ei ole yksioikoisesti kielteisiä seurauksia vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen. Tutkimus ei tue myöskään sitä ajatusta, että tunnekokemukseltaan myönteisillä oppimiskokemuksilla olisi aina vain myönteisiä seurauksia vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen: toistuvat myönteiset oppimiskokemukset saattavat esimerkiksi saada oppijan tuudittautumaan uskoon, että hän osaa jo kaiken eikä hänellä ole enää mitään uutta opittavaa. Myönteisiä kokemuksia tarvitaan kuitenkin esimerkiksi riittävän vahvan viestijäkuvan muodostumisen sekä työssä jaksamisen kannalta. Tulosten perusteella näyttääkin siltä, että tunnesisällöltään niin myönteisille kuin kielteisille oppimiskokemuksille on oma paikkansa vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä ja että vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä tarvitaan sekä myönteisiä että kielteisiä oppimiskokemuksia.

Vaikka tunteita pidetään usein melko yksioikoisesti joko oppimista edistävinä tai ehkäisevinä ilmapiiri- ja motivaatiotekijöinä (ks. kritiikistä esim. Puolimatka 2004, 102–103; Vehviläinen 2004, 141), tulosten mukaan tunteet sinänsä eivät ole vuorovaikutusosaamisen kehittämisen kannalta sen paremmin hyvä kuin huonokaan asia. Tunteet ovat luonnollinen ja väistämätön osa oppimista, ja ne kytkeytyvät erottamattomasti myös vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen. Myöskään mitkään tunteet eivät ole tulosten mukaan suoraviivaisesti vuorovaikutusosaamisen kehittämisen kannalta "hyviä" tai "huonoja". Tunteiden laatua tärkeämmältä näyttääkin, miten nuo tunteet käsitellään, sillä tunteiden käsittelyn jäädessä vaillinaiseksi vaarana on esimerkiksi, että tutkija "jää jonkun kritiikin tai epäonnistumisen jälkeen polkemaan paikoilleen". Koska tunteet vaikuttavat merkittävällä tavalla oppimiseen, esimerkiksi Boudin ja Millerin (1996, 17–18) mukaan kouluttajien on tärkeää kiinnittää huomiota oppijoiden tunteisiin ja niiden käsittelyyn. Informaalin työssä oppimisen ja tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittämisen kannalta olisi tärkeää pohtia myös sitä, miten työyhteisö ja lähiesimiehet voisivat tukea yksilöitä tunteiden käsittely-

työssä ja luoda näin osaltaan senkaltaista toimintakulttuuria ja oppimisympäristöä, jossa yksilöillä on edellytyksiä oppia ja kehittää vuorovaikutusosaamistaan epäonnistumisista, vastoinkäymisistä ja tunnekokemukseltaan kielteisistä oppimiskokemuksista huolimatta.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esille, että merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyy monenlaisia sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita: merkittävien oppimiskokemusten ei tarvitse olla helppoja tai miellyttäviä, vaan ne voivat olla myös tuskallisia (ks. esim. Antikainen 1996, 254; 1998b, 202; Merriam & Clark 1993, 137–138; Silkelä 1999, 166; 2001, 20). Silkelän (1999, 8) mukaan merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyviä myönteisiä tunteita voivat olla esimerkiksi onnellisuus, iloisuus ja tyytyväisyys ja kielteisiä tunteita esimerkiksi ahdistuneisuus ja ikävystyneisyys. Myönteiset oppimiskokemukset auttavat jaksamaan ja tuottavat kokijalleen mielihyvää ja iloa. Kielteiset oppimiskokemukset aiheuttavat puolestaan kokijalleen ahdistusta ja voivat liittyä esimerkiksi ahdistaviin elämäntilanteisiin, elämänkriiseihin ja epäonnistumisen tai nöyryytetyksi tulemisen kokemuksiin. (Sikkelä 1999, 166, 179; 2001, 20.)

Vaikka kirjallisuudessa on usein johtoaikutuksena, että positiiviset tunteet lisäävät oppimista (Daly & Vangelisti 2003, 895), myös aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esille myös kielteisten tunteiden merkitystä oppimisessa. Esimerkiksi Varilan ja Rekolan (2003, 161) tutkimuksessa merkittävän työssä oppimiskokemuksen alussa kohdattu tilanne synnytti useimmiten kielteisiä tunteita, kuten ahdistusta ja epävarmuutta, tai mukana oli monentasoisia sekä kielteisiä että myönteisiä puolia sisältäviä tuntemuksia, mutta vain harvemmin tutkittavat kokivat kohdatun oppimisen aloittaneen tilanteen pelkästään myönteiseksi, kuten innostavaksi. Tutkimuksissa on lisäksi tuotu esille, että näyttäisi siltä, että nopeimmin ihmisten merkitysrakenteita muuttavat kokemukset ovat usein vaikeita ja jopa traagisia tilanteita (Merriam & Clark 1993, 137–138). Koska oppiminen alkaa usein ”säröstä”, kun uusi kokemus ei sovi yhteen entisten kanssa (ks. esim. Kolb 1984; Malinen 2000; Watkins & Marsick 1992; Wenger 2000), on luonnollista, että vuorovaikutusosaamisen kehittyminen aiheuttaa väistämättä myös muita kuin pelkästään myönteisiä tunteita ja oppimiseen sisältyy usein esimerkiksi hämmennystä ja epävarmuutta.

Luukan (2007, 99) mukaan merkittäviä oppimiskokemuksia on vaikea luokitella perinteisesti positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin, koska samassa oppimiskokemuksesta kuvaavassa tunnetilassa voi olla mukana sekä negatiivista että positiivista tunnetta. Myös Silkelän (1999, 181; 2001, 20) mukaan merkittävät oppimiskokemukset voivat joskus olla ambivalentteja kokemuksia, joihin sisältyy sekä myönteistä että kielteistä tunneaineista. Tulosten mukaan myös vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyy tunnekokemukseltaan *ambivalentteja oppimiskokemuksia*, jotka herättävät samaan aikaan monenlaisia ja jopa keskenään ristiriitaisia tunteita. Vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvä oppimiskokemus oli saattanut olla vastaajien mielestä samaan aikaan esimerkiksi ”virkistävä ja traumaattinenkin”, ”jännittävä, mielenkiintoinen, helpottava ja toisaalta haikea vaihe” tai ”suurin haaste ja samalla palkitsevin vuorovaikutus”.

T003: Nykyisen hankkeen suunnittelu kesti usean vuoden. Tänä aikana [- -]. Tämän ja aiemman hankkeen kautta oppi sen, [- -]. Kokemus on aika laaja. Samassa hankkeessa oli sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia, mutta paras esimerkki oli [- -].

T176: YT neuvottelut on ollut tosi hyvä kokemus, olen ainakin kasvanut tosi paljon ihmisenä, kun johto on jättänyt meidät tulkitsemaan itse asiat ja selittelemään alaisille. Vaikka ollut rankkaa, silti mielestäni ollut hyvä kokemus.

Sen lisäksi, että oppimiskokemuksiin voi liittyä samanaikaisesti monenlaisia tunteita, vuorovaikutusosaamisen kehittymistä koskevien oppimiskokemuksien jaottelua tunnesisällöltään pelkästään myönteisiin ja kielteisiin oppimiskokemuksiin hankaloittaa, ettei kaikkia yksittäisiäkään tunteita ole helppoa luokitella sen paremmin myönteisiksi kuin kielteisiksi. Varilan (2004, 95) mukaan perustunteita esitetään usein olevan kuudesta kymmeneen: perustunteina mainitaan usein epäluulo, halveksunta, häpeä, ilo, onnellisuus, pelko, suru, ujous, viha sekä yllättyneisyys (ks. lisäksi esim. Perttula 2008, 125). Esimerkiksi yllättyneisyys ei kuitenkaan ole yksiselitteisesti sen paremmin myönteinen kuin kielteinenkin tunne, ja tulosten mukaan tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen voi liittyä sekä *positiivisia yllättyneisyyden tunteita* ("oli äärettömän mielenkiintoista ja yllättävää"), *neutraalia yllättyneisyyttä* ("on ollut yllättävää havaita") että *negatiivisesti koettua yllättyneisyyttä* ("reaktio oli yllättävä ja kohtuuton", "on hämmästyttävää ja pelottavaa huomata").

Koska vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvät oppimiskokemukset voivat olla pitkäkestoisia, vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen voi liittyä erilaisia tunteita oppimisprosessin eri vaiheissa. Vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvä *tunnemerkitys voi myös muuttaa ajan myötä muotoaan* ja esimerkiksi aikoinaan negatiivisena koettu kokemus voi muuttua positiiviseksi. Myös aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esille, että kokemuksen tunnemerkitys voi muuttua ajan kuluessa ja esimerkiksi kokemishetkellä kielteinen oppimiskokemus voi muuttua myöhemmin myönteiseksi (ks. esim. Silkelä 1999, 72). Esimerkiksi pelottava kauhukokemus tai aluksi järkyttävä kokemus voi muuttua positiiviseksi ja palkitsevaksi kokemukseksi ja synnyttää positiivisia tunteita ja onnistumisen kokemuksia (Luukka 2007, 72). Lisäksi hyvinkin kielteiseltä tai tuskalliselta tuntunut kokemus, kuten lähiomaisen kuoleman käsittely tai omaan sairauteen sopeutuminen, voi työstettynä muuttua jälkikäteen resurssiksi tai muuten myönteiseksi kokemukseksi (Antikainen 1996, 254; 1998a, 220; 1998b, 202; Korhonen 2005, 58). Vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyviä tunteita tarkasteltaessa onkin hyvä muistaa, että on myös osittain sattumasta kiinni, millaisen tunteen oppimiseen kerrotaan liittyvän, sillä tämä riippuu myös siitä, millä hetkellä asiaa kysytään (ks. lisäksi Silkelä 1999, 72).

Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen ja kehittämisen sekä tunteiden käsittelyn kannalta on tärkeää eritellä tarkemmin, mikä oppimiskokemuksessa herättää esimerkiksi myönteisen tai kielteisen tunteen. Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvät tunteet voivat kohdistua esimerkiksi *oppimisen sisältöihin* eli siihen, mitä opitaan, *oppimisympäristöön ja -ilmapiiriin* eli siihen, missä ja keiden kanssa opitaan, sekä *oppimisen tapoihin* eli siihen, miten opitaan. Vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvät tunteet voivat olla

yhteydessä myös *oppimisen vapaaehtoisuuteen*: tulosten perusteella näyttäisi, että myönteisenä koetaan usein ne oppimiskokemukset, joissa oppiminen on vapaaehtoista, oppijasta itsestään nousevaa ja toivottua, kun taas kielteisiä tunteita oppimiseen liittyy etenkin silloin, kun oppiminen koetaan pakon sanelemaksi ja oppimiskokemuksen koetaan olevan ”välttämätön paha [kasvukokemus]”. Kie- len tasolla oppimisen vapaaehtoisuus ja oppimiseen asennoituminen tulee esille esimerkiksi siten, että osa vastaajista kuvasi *saaneensa oppia* uusia asioita ja kohdata uusia oppimistilanteita kun taas osa vastaajista kuvasi pikemminkin *joutuneensa oppimaan* esimerkiksi epämiellyttäviä asioita vuorovaikutuksesta. Tulosten mukaan kaikki tunteet eivät kuitenkaan aina vaadi kohdetta: oppimiskokemukset voivat herättää tunteita myös ilman, että tunteet kohdistuisivat suoranaisesti mihinkään. Lisäksi tulokset osoittivat, että toisinaan tunteet voivat kohdistua myös *oppimiskokemuksen herättämiin tunteisiin itseensä*: esimerkiksi oppimiskokemuksen aikaansaama voimakas tunnereaktio itsessään saattaa herättää tutkijassa yllättyneisyyden tunteen.

Tutkimuksissa on havaittu, että merkittävässä oppimiskokemuksissa tunnetilat ovat usein pikemminkin useista eri tunteista samanaikaisesti muodostuvia kokonaisuuksia kuin yksittäisiä tunteita (Luukka 2007, 99). Tämänkaltaisia tunteita voidaan kutsua myös *tunnetihentymiksi*: tunnetihentymät koostuvat useista tunteista, jotka muodostuvat joko jotakuinkin samanaikaisesti tai selvemmin peräkkäin, mutta jotka synnyttävät kuitenkin elämyksellisesti niin ehyen kokonaisuuden, että tunteiden peräkkäisyys on hankalasti tunnistettavissa ja jäsennettävissä useaksi tunteeksi (Perttula 2008, 125). Koska tunteet ovat psyykkisessä toiminnassa kehkeytyviä kokemuksia, eivätkä ne välttämättä vaadi muodostuakseen kieltä ja käsitteitä (Perttula 2008, 124), niiden kielellistäminen voi olla vaikeaa. Merkittävien oppimiskokemuksien tunnerokitysten tutkimista kirjoitelma-aineiston avulla vaikeuttaa lisäksi, että ihmiset eivät ilmaise tunteitaan vain sanoin vaan ne välittyvät myös nonverbaalisen viestinnän avulla, kuten puheessa esiin tulevana tunnesävelinä ja -sointuina, merkitsevinä äänensävyinä ja äänen värähdyksinä sekä paljon puhuvana hiljaisuutena ja pieninä vartalon asennon muutoksina (Silkelä 1999, 71).

Vaikka käytetty tutkimusmenetelmä asettaakin tässä tutkimuksessa omia rajoituksiaan vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvien tunteiden tutkimiselle, tulokset osoittavat, että tunteet ovat monella tapaa yhteydessä vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen tutkijoiden työssä: tunteet voivat toimia oppimisprosessin liikkeelle panevana voimana, ne voivat suunnata oppimisprosessia oppimisen aikana ja myös syntyä oppimisprosessin seurauksena ja vaikuttaa esimerkiksi vuorovaikutukseen ja oppimiseen liittyviin asenteisiin sekä oppijan käsityksiin itsestään. Tunteet voivat myös olla oppimisen kohde, ja vuorovaikutusosaamisen kehittyminen itsessään voi liittyä esimerkiksi tunteiden käsittelyn, hallinnan ja ilmaisun oppimiseen. Koska ihmiset kokevat oppimisen laadullisesti eri tavoin (Marton & Booth 1996, 539) ja koska tunteet määrittävät oppimiskokemuksien laatua, tunteiden tarkastelu ja ymmärtäminen vuorovaikutusosaamisen kehittymisen yhteydessä on jatkossakin tärkeää.

6.3.3 Kokemuksellisesti merkittävät oppimiskokemukset

Kirjoittamalla kerrotut kokemukset ovat ilmauksia siitä, mikä nähdään merkittävänä ja siten kertomisen arvoisena (Laurén 2010, 426). Seuraavaksi tarkastellaan, millaisia oppimiskokemuksia tutkijat päättivät kuvata ja jakaa ja miten he perustelivat, miksi he valitsivat juuri kyseiset kokemukset kerrottaviksi. Näin pyritään rakentamaan ymmärrystä siitä, millaisia vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyviä oppimiskokemuksia tutkijat pitävät työssään kokemuksellisesti merkittävänä.

Tutkimus osoitti, että vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvät oppimiskokemukset voivat olla kokemuksellisesti merkittäviä monista eri syistä. Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamista koskevat oppimiskokemukset voidaan kokea tärkeiksi ja kertomisen arvoisiksi, koska kokemus on ollut

- affektiivisesti merkittävä
- oppimisen sisällön kannalta merkittävä
- soveltamisarvoltaan merkittävä
- käännteentekevä
- epätyypillinen ja ainutlaatuinen
- tyypillinen ja toistuva.

Tutkimuksessa kuvattuja kokemuksellisesti merkittäviä oppimiskokemuksia, jotka olivat olleet kokijalleen *affektiivisesti merkittäviä*, luonnehti ensisijaisesti niiden tunteenomaisesti koettu tärkeys. Affektiivisesti merkittävät oppimiskokemukset olivat esimerkiksi kokemuksia, jotka olivat ”vaikuttaneet vastaajiin suuresti” ja herättäneet vastaajissa ”voimakkaita” tai ”suuria tunteita”. Affektiivisesti merkittävät oppimiskokemukset olivat voineet jäädä tutkijoiden mieleen niin ”positiivisina muistoina” kuin ”ikävinä” ja ”katkerina muistoina”: ne olivat kokemuksia, jotka olivat yhtäältä saattaneet liittyä esimerkiksi onnistumisen elämyksiin, voimaantumisen kokemuksiin ja itseluottamuksen lisääntymiseen ja yhtäältä epämiellyttäviin, hankaliin ja ikäviin tapahtumiin, jotka kaduttivat ja mietityttivät vastaajia vielä jälkikäteenkin. Joka tapauksessa affektiivisesti merkittäviin oppimiskokemuksiin oli liittynyt – ja liittyi useassa tapauksessa edelleen – voimakas tunnelataus, joka teki kokemuksesta mieleenpainuvan ja sai kokemuksen tuntumaan merkittävältä vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kannalta. Vastaajat kuvasivat oppimiskokemusten tärkeyttä niiden affektiivisen merkityksen perusteella esimerkiksi seuraavin tavoin:

T135: Opetus: Kun tutkijat tulevat erilaisista kulttuureista, tulee yhteisen ymmärryksen löytymiseen käyttää aikaa ja varmistaa moneen kertaan, mitä kielellisillä ja muilla käsitteillä tarkoitetaan. [- -.] Miksi tämä kokemus: Hankkeessa jäätiin polkemaan paikalleen, joka turhauttaa kaikkia. Turhautuminen on selvästi ollut niin voimakas tunne, että tämä muistuu äkkiä kysyttäessä.

T185: Mieleeni nousee se oma suurin virheeni, joka on saattanut vaikuttaa menestymiseeni omassa työyhteisössäni. [- -.] Tämä muisto siksi, että olen tietysti katunut, ehkä minulla ei muuta omallatuntoniani olekaan. Tapaus kuitenkin opetti sen, että älä missään tapauksessa, koskaan, menetä malttiäsi.

T218: Valitsin tämän kokemuksen, sillä se on jättänyt syvän katkeruuden tunteen ja koen, että kannan ikuisesti ”rikollisen” leimaa eräiden työpaikkamme ihmisten miehissä, jotka pyrkivät tuomaan toimintaani esille aina epäedullisessa valossa.

T309: Valitsin ko. kokemuksen, koska likainen peli (tai ainakin pieni kotiinpäin vetäminen) tutkijamaailmassa on asia, jota edelleenkin syvästi inhoan, mutta johon törmää valitettavan usein.

Affektiivisesti merkittävät oppimiskokemukset olivat toisinaan myös eräänlaisia selviytymistarinoita, joissa vastaajat olivat voittaneet vaikeudet ja joista he olivat selvinneet vastoinkäymisistä huolimatta voittajina. Tämänkaltaisia selviytymistarinoita olivat esimerkiksi oppimiskokemukset, joissa vastaajat kuvasivat ”läpäisseensä testin”, ”voittaneensa esiintymispelkonsa”, ”selvinneensä yksin täysin tuntemattomissa olosuhteissa, täysin vieraiden ihmisten joukossa” sekä ”selvinneensä painajaismaisesta esitystilanteesta hengissä” lopulta onnistuneella tavalla. Seuraavat esimerkit kuvaavat affektiivisesti merkittäviä oppimiskokemuksia, jotka näyttäytyivät tutkimusaineistossa selviytymistarinoina:

T011: Ulkomailla opiskelu ja tutkimustyön tekeminen opetti paljon. Siellä olet pelkääntään itsesi kanssa, kaikki riippuu siitä. [- -.] Siellä jos missä oli otettava paikkansa itse. [- -.] Opin ulkomailla, että minä itse päätän ja voin vaikuttaa siihen miten minut huomioidaan. Haluanko että olen huomaamaton ja vaatimaton vaikka löytäisin jotain mielenkiintoista vai että minut huomataan ja muistetaan. Valitsin jälkimmäisen, joka on ollut ohjenuorani työssäni. Valitsin ulkomailla opiskelun esimerkiksi siksi, että koin sen jonkinlaiseksi testiksi. Läpäisin sen mielestäni erittäin hyvin. Elämä tutkijana on tuntunut helpommalta testin läpäisyn jälkeen: itseluottamus, rohkeus, tieto, päättäväisyys, kunnianhimo, tiedonjano, näyttämisen halu, kohtuullinen itsekkyyys -ominaisuuksien kehittyessä.

T183: Kirjallisesti argumentointikyvyt joutuivat koetukselle, kun kansainväliseen julkaisusarjaan lähettämäni artikkeliin tuli reviewerin kommentti, jossa oli numeroituja vastalauseita 60 kappaletta. Siihen piti vastata, ja onnistuin niin hyvin, että lopulta tämän reviewerin yli käveltiin ja juttu julkaistiin.

Tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvät oppimiskokemukset voivat olla tutkijoiden työssä kokemuksellisesti merkittäviä myös sen vuoksi, että ne koetaan *oppimisen sisällön kannalta merkittävinä*. Tutkijoiden mukaan oppimiskokemusten merkitys voi syntyä esimerkiksi siitä, että kokemusten kautta opitaan tärkeänä ja arvokkaina pidettyjä asioita sekä tutkijoiden työn vuorovaikutustilanteissa tarpeellisia ja hyödyllisiä tietoja ja taitoja. Vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyviä oppimiskokemuksia kuvattiin tärkeiksi myös sen vuoksi, että niissä oppimisen sisällöllä ”on oikeasti ollut merkitystä nykytilanteen kannalta”, kokemukset ovat olleet ”tärkeitä opetuksia” ja että opitulla asialla on ollut laaja-alaisia vaikutuksia työhön ja koko työyhteisöön: oppimiskokemusta saatettiin pitää tärkeänä esimerkiksi sen vuoksi, että se oli ”vaikutuksiltaan ’suuri asia’ – koko työyhteisön toimintaan vaikuttava”. Tutkijat kuvasivat oppimisen sisällön vuoksi merkittäväksi kokemiaan oppimiskokemuksia esimerkiksi seuraavin tavoin:

T032: Ehkä valitsin tuon kokemuksen, koska hyvän työilmapiirin luominen ja säilyttäminen on minusta erityisen tärkeää.

T099: Aika hyvä opetus, että yhden sanan takia koko viesti voidaan ymmärtää täysin väärin. Tämä kokemus sattui tutkijanurani alkupuolella ja sen jälkeen olen kiinnittänyt erittäin suurta huomiota termien määrittelyyn. Ja korostanut vuorovaikutustilanteissa sitä, että jos joku asia jää epäselväksi, on syytä välittömästi tarkentaa asia. Ne ovat mielestäni olleet tärkeitä opetuksia, joten siksi valitsin tämän esimerkin.

T217: [Olen oppinut, että] jokainen vuorovaikutustilanne on hieman erilainen. Erityisesti tämä korostuu oppilaitten ohjauksessa: jokaista pitää ohjata hieman eri tavalla. Yhdessä tapauksessa oppilas teki määrittelemääni tutkimusta vuosikausia, mutta työ ei edistynyt juuri lainkaan. Tämä kokemus oli minulle hyvin tärkeä, koska se osoitti että oppilaan pitää antaa suunnitella työnsä itse, jotta hän aidosti sitoutuu siihen. Kannettu vesi ei kaivossa pysy.

Kokemuksellisesti merkittävänä oppimiskokemuksina tuotiin esille myös kokemuksia, jotka olivat olleet *soveltamisarvoltaan merkittäviä*. Tällöin oppimiskokemuksien merkityksen nähtiin syntyvän siitä, että opittua on voitu soveltaa onnistuneesti myös muissa yhteyksissä, ”kokemuksesta on ollut monesti hyötyä”, ”kokemus on auttanut hyvin paljon uusissa ja yllättävissäkin tilanteissa” ja että ”kokemus on auttanut paljon jatkossa”. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan, miten oppimiskokemuksen merkitys voi nousta siitä, että oppimisen sisältö on ollut sovellettavissa ja hyödynnettävissä myös muissa yhteyksissä:

T030: Päivän aikana opin että oman tietämyksensä rajallisuuden esille tuominen ja hyväksyminen on tohtoriudessa jopa erittäin suotavaa, olipa vuorovaikutuksen osapuoli kuka tahansa. Samalla toki voi kertoa sen mitä varmasti osaa ja missä on huippu. Valitsin kokemuksen, koska se opetti minulle tohtorinurani alkuvaiheessa asian jota olen menestyksellä hyödyntänyt lukuisissa eri tilanteissa.

T090: Lehdistön kanssa työskentelystä olen oppinut ainakin sen, että itsellä täytyy olla kirkkaana tiedossa sanoma, minkä haluaa eteenpäin viestiä. Näin on varmempaa saada toivomansa teksti lehden sivuille. Vaikeastakin asiasta voi saada helposti ymmärrettävän käyttämällä jokaisen elämässä mukana olevia esimerkkejä. Tätä oppia hyödynnän myös opetustyössä. Tästä kokemuksesta on ollut minulle monesti hyötyä.

T221: Valitsin tämän kokemuksen, koska se on ollut merkittävin vuorovaikutuksesta oppimani asia. Olen soveltanut samaa periaatetta myöhemminkin, ja on itse asiassa yllättävää, kuinka nopeasti päästään asialliseen ja rakentavaan keskusteluun ja sitä kautta eteenpäin, kun ikävätkin asiat tunnustetaan heti sellaisina kuin ne ovat.

Osa oppimiskokemuksista luonnehdittiin kokemuksellisesti merkittäviksi sen vuoksi, että ne olivat olleet *käänteentekeviä* kokemuksia. Tämänkaltaisten käänteentekevien oppimiskokemuksien kuvattiin vaikuttaneen ratkaisevasti vastaajien vuorovaikutusosaamiseen, identiteettiin ja laajemminkin siihen, millaisia ihmisiä ja viestijöitä he ovat nykyisin, miten he toimivat vuorovaikutustilanteissa ja mitä he ajattelevat asioista. Käänteentekevyydessään merkittäviä oppimiskokemuksia yhdisti, että nämä kokemukset olivat muuttaneet suhteellisen nopeasti ja joskus radikaalistikin vastaajien merkitysrakenteita ja aiheuttaneet muutoksia heidän ajattelussaan ja toiminnassaan: avanneet vastaajien silmät ja ravistelleet näkemään asiat eri tavoin, herättäneet heidät ajattelemaan toisin, muuttaneet heidän maailmankuvaansa, arvomaailmaansa ja käyttäytymistään

ja ohjanneet heidän suuntautumistaan. Käänteentekevien oppimiskokemusten luonnehdittiin olleen toisinaan merkittäviä koko uran kannalta, ja niiden kuvattiin johtaneen merkittävällä tavalla kehittymiseen ihmisinä ja ammatissa. Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen käännekohtina toimineita oppimiskokemuksia kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

T157: Valitsin kyseisen kokemuksen koska se on tutkijanurallani ehkä yksi merkittävimmistä ja käänteentekevimmistä kokemuksista, jonka myötä koen että olen kehittynyt ja kehityn edelleen sekä ammatissani että ihmisenä.

T181: Kansainvälisissä tutkimusprojekteissa törmäsin ensi kertaa vuosia sitten eri kulttuurien tapaan kommunikoida. Eräs projekti pisti minut, nuoren tutkijan, keskele professoreja, joiden kanssa kokouksissa oppi kärsivällisyyttä, kun kukin vetäjä hoiti kokoukset omaan tyyliinsä, jotkut erityisesti kuunnellen toiset proaktiivisesti ja napakasti. 17-24 maasta oli kustakin omat edustajansa ja siinä näki kulttuurieroja toimintatavoissa. Valitsin tämän kokemuksen, koska kyseessä oli nimenomaan vuorovaikutustaitojen kannalta käänteentekevä projekti, jossa itse tiede oli sivuosassa.

Tulosten mukaan oppimiskokemusten kokemuksellinen merkittävyys voi syntyä myös siitä, että oppimiskokemukset ovat *epätyypillisiä ja ainutlaatuisia*. Kuvattujen oppimiskokemusten nostamista merkittäviksi oppimiskokemuksiksi perusteltiin esimerkiksi sillä, että kokemus oli ollut "poikkeava", "yllättävä", "erikoinen" tai "uniikki". Ainutlaatuisuudessaan merkittäviä oppimiskokemuksia olivat myös monet "ensimmäiset kerrat" eli oppimiskokemukset, jotka olivat ensimmäisiä laatuaan ja joiden merkitykseen vaikutti niiden uutuusarvo, sekä ainutkertaiseksi jääneet oppimiskokemukset, jotka eivät voineet enää toistua esimerkiksi sen vuoksi, että oppimiskokemukseen liittynyt oppimisympäristö puuttui nykyään vastaajan työstä. Seuraavat esimerkit havainnollistavat vastaajien tapaa pitää oppimiskokemuksia kokemuksellisesti merkittävinä niiden epätyypillisyyden ja ainutlaatuisuuden vuoksi:

T038: Kokemus: Muistan kuinka aloitin uuden työnantajan palveluksessa minulle aikaisemmin tuntemattoman tutkimusteeman parissa. Tutkijakollegea tunsin tullessani uhatuksi, koska taloon oli palkattu uusi työntekijä tutkimaan samaa aihetta kuin mitä hän oli tutkimassa. [- -.] Tilanne olisi voitu myös välttää tutkimusjohdon avulla, eikä vain antaa tutkijoiden itse asemoida itsensä ja tutkimuksensa isossa tutkimuslaitoksessa. Valitsin kokemuksen, koska se tuli minulle niin yllättäen ja koska en ollut sellaiseen aikaisemmin työelämässä törmännyt.

T216: Tämä kokemus tuli mieleen koska se [keskustelut ohjaavan professorin kanssa] nykyään puuttuu vaikka teen työtä tutkimuksen parissa.

T281: Eri henkilöt näkevät (saman) maailman hyvin monella eri tavalla - ja usein yllättävällä tavalla. Kokemus: Johtaja sanoi heti kokouksen alussa, että "Emme me mitään [tutkimuslaitoksen nimi] osta. Esittäkää ehdotuksenne nopeasti, niin pääsemme töihin." - 4 tuntia myöhemmin sovimme vuoden tutkimusyhteistyöstä. Kerroin tämän, kun alkua oli niin yllättävän negatiivinen.

Sen lisäksi, että tutkijat pitivät monia epätyypillisiä ja ainutlaatuisia oppimiskokemuksia kokemuksellisesti merkittävinä, kuvasivat he oppimiskokemuksen merkityksen voivan syntyä myös siitä, että oppimiskokemus on *tyypillinen ja toistuva*. Tutkimuksessa kuvattiinkin kokemuksellisesti merkittäviä oppimisko-

kemuksia, jotka olivat myös yleisiä, tavallisia ja tutkijoiden työlle luonteenomaisia ja jotka liittyivät esimerkiksi tilanteisiin, ”joihin töissä törmää jatkuvasti”, sekä asioihin, jotka ”saa aina uudelleen havaita”. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan, miten oppimiskokemuksen merkitys voi syntyä siitä, että oppimiskokemus on ollut tyypillinen ja toistuva:

T085: Esimerkkikokemus: Kesällä 1998, [- -] kansainvälisen kokeen aikana, viikonloppuna, salaman isku saa aikaan lyhyen sähkökatkoksen. [Tutkimuksessa käytettävä laite] menee pois päältä ja sen käynnistämiseen tarvitaan teknistä henkilökuntaa. Siinä tilanteessa minulla ryhmän johtajana oli tehtävänä ottaa yhteys tarvittaviin henkilöihin ja käyttää parhaat mahdolliset vuorovaikutustaitoni saadakseni heidät tulemaan vapaaehtoisesti työpaikalle. Minun tehtävänäni oli myös pystyä vakuuttamaan ulkomaiset vierailijat siitä että koe saadaan varmasti jatkumaan. Silloin opin, että aiemmin luodut hyvät suhteet tekniseen henkilökuntaan auttoivat. Valitsin esimerkin siksi, että vastaavia tilanteita on ollut usein myöhemminkin ja siksi että laboratoriomme on tunnettu juuri tällaisesta joustavasta toiminnasta.

T253: En valitettavasti muista, missä ja milloin olen tämän oppinut (olen oppinut sen niin monesti :), mutta yksi tärkeä oppimani asia on että tietoa ei saa pantata.

Kokemuksellisesti merkittävien oppimiskokemuksien lisäksi tutkijat kuvasivat oppimiskokemuksia, joiden ei ajateltu välttämättä olleen erityisen merkittäviä tai ”mitään ihmeellisiä maailmaakääntäviä kokemuksia”. Näiden oppimiskokemuksien valintaa kerrottavaksi perusteltiin esimerkiksi sillä, että kokemus oli tapahtunut vähän aikaa sitten ja tuoreena muistissa tai että kokemus oli ensimmäinen tai ainoa, joka tuli vastaushetkellä mieleen. Oppimiskokemuksien muistamiseen liittyvät asiat nousivat perusteluksi myös niiden kokemusten yhteydessä, joiden valintaa kerrottavaksi selitettiin sillä, että kokemus oli – ilman sen kummemmin selitettävissä olevaa syytä – jäänyt selvästi ja vahvasti vastaajan mieleen. Oppimiskokemuksien valintaa kerrottavaksi perusteltiin joissain tapauksissa myös sillä, että oppimiskokemus oli esimerkkinä ajankohtainen ja liittyi ajankohtaiseen aiheeseen tai että oppimiskokemus oli ainoa tärkeäksi koettu ja vastaajan ”lyhyellä tohtorinuralla oikeastaan ainut mainitsemisen arvoinen kokemus”. Tuloksia tarkasteltaessa onkin syytä muistaa, että esimerkiksi kokemusten muistamiseen ja ”tuoreuteen” sekä tutkijoiden työuran pituuteen liittyvät tekijät voivat vaikuttaa tutkijoiden vastauksiin.

T066: Valitsin kertomuksen siksi, että tämä oppi jäi vahvasti mieleeni. Lisäksi ei muuta nyt tullut mieleeni.

T170: Valitsin tämän esimerkin, koska tämä tapahtui hiljattain ja se tuli ensimmäisenä mieleeni.

T202: Tämän kokemuksen valitsin istuttuani viime viikon kongressissa.

T268: Syy miksi valitsin tämän esimerkin on nykyinen suuntaus tutkimusrahoituksessa; pyrkimys on yhä laajempiin tutkimuskokonaisuuksiin, jotka yhdistävät eri osaamisia ja tuottavat liiketoiminnan kannalta merkittäviä uusia innovaatioita.

T304: Miksi nämä kaksi. En tiedä. Ehkä siksi ettei mitään muuta tullut mieleen.

Aiemmissä tutkimuksissa on tuotu esille, että suurin osa kokemuksellisesti merkittävistä oppimiskokemuksista sijoittuu informaalin oppimisen alueelle (ks. esim. Antikainen 1996; 1998a; Merriam & Clark 1993; 2006) ja että merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyy usein tavalla tai toisella muita ihmisiä (ks. esim. Antikainen 1998a; Luukka 2007; Silkelä 1999; Varila & Rekola 2003). Myös valtaosa tutkijoiden kuvaamista kokemuksellisesti merkittävistä oppimiskokemuksista oli tapahtunut tutkijoiden työn informaaleissa oppimistilanteissa ja oppimiskokemuksiin liittyy lähes poikkeuksetta myös muita ihmisiä. Tulosta voidaan kuitenkin pitää sinällään itsestään selvänä, sillä tutkimuksen lähtökohdista oli nimenomaan informaalin työssä oppimisen sekä ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyvän vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tutkiminen.

Sikkelän (1999; 2001) mukaan merkittävät oppimiskokemukset ovat usein tunnesisällöltään voimakkaita ja sykehdyttäviä, ja ne säilyttävät tunnelatauksensa usein vielä vuosienkin kuluttua. Lisäksi merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyviin tunne-elämyksiin sisältyy usein jotain voimakasta, vahvaa, intensiivistä, erikoista ja pysäyttävää. (Sikkelä 1999, 179–184; 2001, 21.) Tulosten perusteella kokemuksien affektiivisuus on tärkeä ulottuvuus myös vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvissä kokemuksellisesti merkittävissä oppimiskokemuksissa. Voimakkaasti emotionaalista oppimiskokemuksista on erotettu aiemmissä tutkimuksissa nk. *”huippukokemuksia”* eli elämänkulun ihanimpia ja eniten tyydytystä tuottavia hetkiä sekä *”laaksokokemuksia”* eli pahimpia, traagisimpia, epämiellyttävempiä ja tuskallisimpia kokemuksia (Sikkelä 1999, 129–131; 2001, 18). Tulosten mukaan myös monia vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyviä kokemuksellisesti merkittäviä oppimiskokemuksia voidaan pitää tämänkaltaisina huippu- tai laaksokokemuksina.

Vaikka tunteiden rooli oppimiskokemuksien kokemuksellisessä merkittävydessä näyttäytyy tulosten perusteella vahvana, vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvien oppimiskokemuksien kokemuksellinen merkittävyys voi tulosten mukaan syntyä myös monista muista asioista ja liittyä esimerkiksi oppimisen sisällön koettuun tärkeyteen ja tarpeellisuuteen tai opitun asian hyödyllisyyteen ja sovellettavuuteen. Myös aiemmissä tutkimuksissa on tuotu esille, että kokemuksellisesti merkittävien oppimiskokemuksien ei tarvitsekaan välttämättä aina olla erityisen voimakkaita ja tunnepitoisia, vaan ne voivat olla myös esimerkiksi nk. *”tasankokokemuksia”* eli eräänlaisia sisäisen tasapainon, mielenrauhan ja tyyneyden kokemuksia, jotka ovat äärikokemuksiin verrattuna huomaamattomampia, vähemmän ravistelevia, arkisempia ja tavanomaisempia (Sikkelä 1999, 129–131; 2001, 18).

Aiemmissä tutkimuksissa on luonnehdittu, että merkittävät oppimiskokemukset ovat *”ainutkertaisia”* (Luukka 2007, 128) ja *”ainutlaatuisia kokemuksia”* (Sikkelä 2001, 15). Vaikka myös tähän tutkimukseen osallistuneet tutkijat kuvasivat monien oppimiskokemuksien olevan kokemuksellisesti merkittäviä nimenomaan niiden ainutlaatuisuutensa vuoksi, tulosten mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvien oppimiskokemuksien kokemuksellinen merkittävyys voi syntyä myös siitä, että oppimiskokemus on toistuva ja tyyppilinen. Tulosten mukaan oppimiskokemukset voivat siis saada kokemuksellisen

merkityksensä monista eri asioista ja perusteet, joista oppimiskokemusten merkitys ja koettu tärkeys syntyy, voivat toisinaan olla myös toistensa vastakohtia. Tulosten mukaan oppimiskokemuksen kokemuksellinen merkittävyys voi olla samaan aikaan myös monen tekijän yhteissumma: aineistossa perusteltiin esimerkiksi erään oppimiskokemuksen esille nostamista sekä sillä, että ”kokemus oli varhaisin”, että ”esimerkki kuvaa hyvin sitä, kuinka tärkeää on valmistautua huolella tulevaan tapahtumaan”.

Kokemuksellisesti merkittävät oppimiskokemukset voivat olla ulkopuolisen silmissä varsin tavallisia tapahtumia. Koska kokemuksellisesti merkittävien oppimiskokemusten merkittävyys on niiden subjektiivisessa merkityksessä, toisten kokemuksellisesti merkittäviä oppimiskokemuksia voi olla vaikea tunnistaa ja omien oppimiskokemusten kokemuksellista merkittävyyttä ei myöskään ole aina helppo selittää ulkopuolisille. Kokemuksellisesti merkittävien oppimiskokemusten ymmärtäminen on kuitenkin tärkeää monesta syystä. Ensinnäkin kokemuksellisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen auttaa ymmärtämään, mikä tekee oppimisesta merkityksellistä. Tämän ymmärtäminen on taasen tärkeää, koska myös yksittäisen kokemuksellisesti merkittävän oppimiskokemuksen merkitys voi tulosten mukaan olla vuorovaikutusosaamisen kehittyminen kannalta suuri: yksittäinenkin merkittäväksi koettu oppimiskokemus voi vaikuttaa oppijaan voimakkaasti, olla käännteentekevä hänen elämässään ja toimia jatkossa hänen ”ohjenuoranaan”. Kokemuksellisesti merkittävien oppimiskokemusten ymmärtäminen on tärkeää lisäksi sen vuoksi, että – kuten aineistossa kuvattiin – ”tällaisista pienistä asioista voi laventua isompia”.

Kokemuksellisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen voi syventää teoreettista ymmärrystä vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä ja sen kokemuksellisesta puolesta ja auttaa osaltaan myös ymmärtämään, miten tutkijat prosessoivat oppimistaan. Tätä tietoa tarvitaan esimerkiksi viestinnän formaalin koulutuksen kehittämisessä. Viestinnän kouluttajien on tärkeää tietää ja tuntea kokemuksellisesti merkittävien oppimiskokemusten laadullista variaatiota sekä erilaisia oppimiskokemusten laadullisia ulottuvuuksia, jotka voivat tehdä oppimiskokemuksista kokemuksellisesti merkittäviä. Koska ihmiset kokevat asiat eri tavoin, opetuksessa on kuitenkin hyväksyttävä ja huomioitava, että sama kokemus voi olla toiselle kokemuksellisesti merkittävä ja toiselle toisarvoinen. Kokemuksellisesti merkittäviä oppimiskokemuksia tutkimalla voidaan lisätä ymmärrystä myös siitä, mikä motivoi, ohjaa ja tukee tutkijoiden työssä oppimista ja vuorovaikutusosaamisen kehittymistä. Tutkimusympäristöjen kehittämisen kannalta tämänkaltainen tieto voi auttaa hahmottamaan, miten tutkijoiden työssä oppimista voitaisiin entistä paremmin tunnistaa, ymmärtää ja johtaa. Koska merkittävien oppimiskokemusten välillä voi olla esimerkiksi iän ja sukupolven, sukupuolen sekä sosiaaliluokan mukaisia eroja (Antikainen 1996, 256–261; 1998b, 204–210), koulutuksen ja tutkimusympäristöjen kehittämisen kannalta tarvittaisiin kuitenkin jatkossa tutkimustietoa siitä, eroavatko esimerkiksi ”noviisien” ja ”eksperttien” vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvät kokemuksellisesti merkittävät oppimiskokemukset toisistaan.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen ilmiöistä ja ominaisluonteesta tutkijoiden työssä. Tavoitteeseen pyrittiin kuvaamalla ja jäsentämällä tutkijoiden kokemuksia ja vuorovaikutusosaamiselle ja sen kehittymiselle antamia merkityksiä työssään. Tutkimusaihetta lähestyttiin laadullisen tutkimusotteen avulla analysoimalla tutkijoilta kerättyä kirjoitelma-aineistoa sisällönanalyysin ja teemoittelun keinoin.

Laadullisen tutkimuksen arviointiin on esitetty monenlaisia kriteereitä, joita on nimetty ja jaoteltu eri tavoin (ks. esim. Delamont & Atkinson 2004, 669; Rolfe 2006, 304; Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Usein laadullisen tutkimuksen arviointikriteereinä mainitaan tutkimuksen uskottavuus ja vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), tutkimustilanteen arviointi (dependability), vahvistettavuus (confirmability) sekä hyödyllisyys ja tulosten soveltaminen käytäntöön (utilization, application) (Denzin & Lincoln 2005, 24; Lincoln & Guba 1985, 289–331; Merriam 2009, 211; Miles & Huberman 1994, 277–280; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–139). Koska laadullinen tutkimus ei ole yhtenäinen ja selvärajainen alue, on kuitenkin kritisoitu, ettei laadullisen tutkimuksen arviointiin ole olemassa yhtä oikeaa tapaa eikä sen arviointiin ole siten mielekäästä pyrkiä kehittämään yhtä ”oikeaa” arviointikriteeristöä. Tämän sijaan on painotettu, että jokaisen tutkimuksen kohdalla täytyy miettiä erikseen, mitkä kriteerit sopivat parhaiten juuri kyseisen tutkimuksen arviointiin. (Rolfe 2006.)

Tässä tutkimuksessa lähdetään liikkeelle ajatuksesta, että koska laadullisella ja määrällisellä tutkimuksella on erilaisia tehtäviä ja tiedon tuottamisen tavoitteita, laadullista tutkimusta ei voida arvioida määrällisen tutkimuksen kriteerein (Eskola & Suoranta 2008, 60; Gaskell & Bauer 2000, 343). Halu noudattaa nimenomaan laadullisen tutkimuksen arviointiin soveltuvia arviointiperusteita näkyy konkreettisesti siinä, että tutkimuksen arvioinnissa pyritään välttämään määrällisen tutkimusperinteen parissa syntyneiden käsitteiden kuten validiteetin, reliabiliteetin, yleistettävyyden, objektiivisuuden ja neutraaliuden käyttämistä (Delamont & Atkinson 2004, 669; Hirsjärvi & Hurme 2008, 185; Lincoln & Guba 1985, 299–300). Käytännössä tämä tarkoittaa siirtymistä sisäisestä validiteetista tutkimuksen vastaavuuteen, ulkoisesta validiteetista ja yleistettävyydes-

tä tutkimuksen siirrettävyyteen, reliabiliteetista tutkimustilanteen arviointiin ja objektiivisuudesta tutkimuksen vahvistettavuuteen (Huotelin 1996, 19–21).

Toinen tämän tutkimuksen arvioinnin taustalla oleva johtoajatus on, että laadullista tutkimusta arvioitaessa on arvioitava koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2008, 210; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Tässä luvussa tutkimusprosessin eri vaiheita ja ulottuvuuksia arvioidaan seuraavista näkökulmista:

- tutkimusaiheen valinta ja tutkimuksen tavoitteet
- taustakirjallisuuteen perehtyminen ja käsiteanalyysi
- tutkimusmenetelmän soveltuvuus tutkimustehtävän tarkasteluun
- aineistonkeruussa käytetty verkkolomake
- vastaajajoukon rajaaminen
- tutkimusaineisto ja sen analyysi
- tutkimustulokset
- tutkimuksen raportointi
- eettiset periaatteet ja hyvä tieteellinen käytäntö.

Tutkimuksen tieteenfilosofisia lähtökohtia, valittua tutkimusmenetelmää ja siihen liittyviä mahdollisuuksia, haasteita ja rajoituksia on jo käsitelty työn luvussa 4.2. Tämän vuoksi tutkimusmenetelmän yleinen arviointi jää tässä luvussa vähemmälle huomiolle.

Tutkimusaiheen valinta ja tutkimuksen tavoitteet

Tutkimusaiheen on ensinnäkin oltava tutkimisen arvoinen (Gaskell & Bauer 2000, 345). Tämän tutkimuksen aihetta ja tavoitteita voidaan pitää perusteltuina *tutkimuksen tieteellisen relevanssin* kannalta, koska tutkijoiden työtä ei ole aiemmin juurikaan tarkasteltu vuorovaikutusosaamisen näkökulmasta eikä työelämässä tarvittavan vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä ja informaalista työssä oppimisesta aikuisuudessa ole vielä riittävästi tutkimustietoa, vaikka tarve tämänkaltaiselle tutkimukselle on ilmeinen (Greene 2003, 56; Murakami ym. 2009, 13). Tutkimus on osallistunut tutkijoiden työtä ja työssä oppimista koskevaan keskusteluun puheviestinnän näkökulmasta, lisännyt teoreettista ymmärrystä vuorovaikutusosaamisen luonteesta ja keskeisistä piirteistä tutkijoiden työssä sekä täsmentänyt vuorovaikutusosaamisen käsitteen sisältöjä tutkijoiden työn kontekstissa. Lisäksi tutkimuksen teoreettisena kontribuutiona voidaan pitää, että tutkimus on täydentänyt ja syventänyt ymmärrystä ihmisestä puheviestinnän oppijana sekä lisännyt tietoa tutkijoiden työssä tapahtuvasta vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä tutkijoiden itsensä kokemana ja kuvaamana.

Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tutkijoiden työssä voidaan pitää mielekkäänä tutkimuskohteena myös *tutkimuksen yhteiskunnallisen relevanssin* näkökulmasta. Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen ovat tärkeitä teemoja tutkijoiden työssä, sillä toimiva vuorovaikutus on osaltaan yhteydessä tutkimustyön tuloksellisuuteen, laatuun ja luotettavuuteen sekä tutkijoiden työhyvinvointiin. Tutkijoiden työssä menestyminen ja hyvinvointi ei ole kuitenkaan tärkeää vain tutkijoiden itsensä kannalta. Tutkijoiden vuorovaikutusosaamisella on merkitystä uuden tiedon tuottamisessa ja tiedon levittämisessä poliittisten päättäjien ja muiden tutkimustiedon tarvitsijoiden käyttöön, ja tutkijoi-

den vuorovaikutusosaamisen voidaan täten ajatella olevan laajemminkin yhteydessä tieteellisen tutkimuksen tasoon, sen kansainväliseen kilpailukykyyn, näkyvyyteen ja arvostukseen sekä yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen. Koska tutkimustieto on teknologisen, taloudellisen ja yhteiskunnallisen kehityksen keskeinen voimavara, innovaatiotoiminnan edellytys, merkittävä kansantaloudellinen kilpailutekijä sekä yksi sivistyksen ja kulttuurin kulmakivistä (Löppönen ym. 2009, 256; Oksanen, Lehvo & Nuutinen 2003, 11) ja koska tutkimuksen menestyksekkäs tekeminen ja siitä tiedottaminen edellyttää vuorovaikutusosaamista eri alojen asiantuntijoiden välillä niin kansallisesti kuin kansainvälisesti, on tutkijoiden vuorovaikutusosaamisella kauaskantoisia seurauksia ja sen voidaan ajatella heijastuvan välillisesti koko yhteiskunnan hyvinvointiin. Tutkimusaiheella voidaan siis arvioida olevan myös yhteiskunnallista painoarvoa.

Tutkimusaiheen valintaa voidaan pohtia *tutkimusaiheen läheisyyden* kannalta. Menetelmäoppaissa todetaan usein, että tutkimusaiheen on oltava tutkijaa kiinnostava mutta ei kuitenkaan liian läheinen, jotta tutkija saisi tutkimukseensa riittävästi etäisyyttä. Ohje sisältää kuitenkin ajatuksen objektivismista, ja tässä tutkimuksessa ajatellaan, että läheisestäkin aiheesta voi tehdä puolueetonta tutkimusta, sillä tarvittava tutkimuksellinen etäisyys syntyy teoreettisesta pohdinnasta, käsitteellistyksistä ja menetelmistä. (Eskola & Suoranta 2008, 35.) Tämän tutkimuksen aihetta – vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tutkijoiden työssä – voidaan pitää tutkijalle verraten läheisenä. Tätä tutkimusaiheen läheisyyttä pidettiin kuitenkin motivoivana ja lähinnä ymmärrystä edistävänä tekijänä, joskin tutkimuksessa myönnetään, että tutkijan omakohtaiset kokemukset tutkittavista ilmiöistä ja kontekstista, jossa noita ilmiöitä tarkasteltiin, saattoivat olla ajoittain myös ymmärrystä harhaan johtavia, sillä tuttuja ja helposti avautuvia asioita saatetaan alkaa tulkita ikään kuin ne olisivat tutkijan omissa merkityksenannoissa tapahtuneita (Varto 1992, 59). Toisaalta tutkijoiden työtä ei voi tutkia olematta myös itse tutkija eikä tutkimuksen tekijä väitöskirjatutkijana kuulunut tutkimuksen kohderyhmään. Huomattavaa on lisäksi, että tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen ilmiöistä tutkijoiden työn kontekstissa, ei tutkijoiden työstä kontekstina sinänsä.

Tutkimusta voidaan arvioida pohtimalla *tutkimustehtävään rajauksen* onnistumista ja ylipäänsä sitä, että tutkimuksessa haetaan vastausta kysymyksiin, joihin on mahdollista vastata. Tämän tutkimuksen tavoitteiden rajausta voidaan perustellusti kritisoida, sillä vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen ovat ilmiöinä laajoja ja tutkijoiden työ kontekstina monimuotoinen ja rajoiltaan epäselvä, jolloin tutkimuksen ongelmanasettelu jäi ajoittain monitulkintaiseksi. Tutkimustehtävää olisikin voitu rajata napakammin, sillä tutkimuksissa on usein parempi sanoa paljon vähästä eli hyvin rajatusta aiheesta kuin vähän paljosta (Silverman 2010, 86). Laaja-alaisen lähestymistavan sijaan tutkimuksessa olisi voitu rajautua tarkastelemaan esimerkiksi tiettyä vuorovaikutusosaamisen osa-aluetta ja sen kehittymistä, kuten tiettyjä tutkijoiden työssä keskeisiä vuorovaikutustaitoja ja niiden oppimista, tai tutkijoiden työn eri vuorovaikutussuhteissa, tilanteissa ja työtehtävissä edellytettävää vuorovaikutusosaamista. Näin olisi voitu tuottaa syvällisempää ymmärrystä rajatumasta aiheesta.

Tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin lähestymään tutkittavia ilmiöitä laaja-alaisesti keskittymättä mihinkään tutkijoiden työn tai vuorovaikutusosaamisen osa-alueeseen, koska tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään tutkimuskohteena olevien ilmiöiden keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä kokonaisvaltaisesti tutkijoiden työssä ja haluttiin antaa tilaa tutkijoiden omille kokemuksille ja sille, mikä heistä itsestään on tärkeää. Laaja-alaista lähestymistapaa voidaan perustella myös sillä, että vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen ovat tutkijoiden työssä vähän tutkittuja aiheita ja ilmiöinä luonteeltaan elämänmittaisia ja -laajuisia, jolloin jo keskittyminen pelkästään tutkijoiden työssä tarvittavaan ja kehittyvään vuorovaikutusosaamiseen on sekin osittain keinotekoinen raja. Lisäksi tutkimusaihetta rajattiin keskittymällä pelkästään tutkijoiden vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen, ei yleisesti tutkijoiden työssä oppimiseen. Tutkimustehtävän rajausta voidaan pitää perusteltuna myös siksi, että tutkimuskohde on kaikessa laaja-alaisuudessaan osa tutkijoiden ammatissaan kohtaamaa todellisuutta. Kooten voidaankin todeta, että tutkimuksen tavoitteiden laajuus on toisaalta sekä tämän tutkimuksen vahvuus että heikkous: laaja-alaisella tutkimuksella saatiin kartoitettua kuvaa tutkimuskohteen kokonaisuudesta ja tuotettua monipuolista ymmärrystä tutkittavista ilmiöistä, joskin tutkimuksen tavoitteiden rajautumattomuus esti syventymisen mihinkään tiettyyn vuorovaikutusosaamisen, sen kehittymisen tai tutkijoiden työn osa-alueeseen.

Tutkimusta voidaan arvioida myös sen *tavoitteiden ja tutkimuskysymysten kunnianhimoisuuden* näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ja jäsentää tutkijoiden kokemuksia ja sitä kautta ymmärtää tutkimuskohteena olevia ilmiöitä. Esimerkiksi Masonin (2002, 7–8) mukaan asioiden kuvaaminen ei ole kuitenkaan tutkimukselle riittävä tavoite, ja kysymyksiä ”millainen” voidaan kritisoida liian helpoiksi ja tavoitteettomiksi. Tässä tutkimuksessa päädyttiin tutkimuskohteen kuvaamiseen ja millainen-kysymyksiin, koska tavoite ja kysymysmuoto ovat luonnollinen seuraus, kun pyrkimyksenä on ymmärtää vähän tutkittujen ilmiöiden luonnetta ja ominaispiirteitä. Tavoitetta kuvata ja ymmärtää voidaankin pitää laadulliselle tutkimukselle tyypillisenä ja rikkaita kuvauksia todellisuudesta jo itsessään arvokkaina (Denzin & Lincoln 2005, 12). Lisäksi tässä tutkimuksessa ajatellaan, ettei jäsentyneen ja analyttisen kuvauksen tuottaminen tutkittavista ilmiöistä ole helppo tai kunnianhimoton tehtävä.

Taustakirjallisuuden perehtyminen ja käsiteanalyysi

Tiedonhankinta ja niin tutkimuksen substanssiin kuin metodologiaan liittyvän taustakirjallisuuden etsiminen on olennainen osa tutkimusta, jotta tutkija tietäisi, mitä aiheesta jo tiedetään ja miten muut ovat sitä tutkineet (Hart 2001, 2–3). Tässä tutkimuksessa etsittiin aiempaa aiheesta olevaa tietoa käymällä läpi systemaattisesti ja laajasti erilaisia viestinnän ja lähitieteenalojen tietokantoja ja uusimpia julkaisuja, tekemällä monipuolisia hakuja tutkimuksen keskeisimmillä käsitteillä sekä hyödyntämällä tiedon etsimisessä nk. lumipalloefektiä eli tutustumalla jo löydettyjen julkaisujen kirjallisuusluetteloihin ja laajentamalla sitä kautta tiedonhankintaa. Tiedonhankinnassa pyrittiin varmistumaan Jyväskylän yliopiston kirjastossa työskentelevän informaatikon palveluja hyödyntäen, että

tutkimuksessa oli löydetty olennaisin aiheeseen liittyvä tutkimus- ja teoriatieto. Vaikka tiedonhankinnassa pyrittiin laaja-alaisuuteen ja keskeisimmän tiedon löytämiseen, tutkimusaiheesta ei varmastikaan löydetty kaikkea jo olemassa olevaa tietoa: esimerkiksi jotkin kirjojen artikkelit ovat voineet jäädä tietokantojen hakutuloksissa löytymättä. Koska tutkimuksessa käytetty taustakirjallisuus oli suomen- ja englanninkielistä, tiedonhankinnan voidaan kritisoida myös keskittyneen lähinnä länsimaiseen kulttuuriin (ks. lisäksi Alasuutari 2007b).

Tiedon etsimisen lisäksi itse taustakirjallisuuden tutustuminen, sen jäsentäminen ja siitä olennaisen erottaminen on tärkeä osa tutkimuksen luotettavuutta, sillä käytetty kirjallisuus ja tutkijan lukemastaan tekemät tulokset muokkaavat tutkimusta monin tavoin (Frey, Botan & Kreps 2000, 49; Hart 1998). Tutkimuksessa pyrittiin toisaalta viittaamaan tuoreimpaan tutkimuskirjallisuuteen, toisaalta palaamaan alkuperäisiin lähteisiin. Koska vuorovaikutusosaaminen, työssä oppiminen ja tutkijoiden työ ovat moniulotteisia ja monitieteisiä tutkimuskohteita, tutkimuksessa viitattiin myös eri tieteenaloilla, eri näkökulmista ja eri tutkimusmenetelmin tehtyihin tutkimuksiin. Eri aikakausina ja eri lähtökohdista tehtyjen sekä osittain eri lukijakunnille suunnattujen tutkimusten yhdistämiseen ja tiedon vertailuun liittyy haasteita, sillä kun käsitteitä ja tutkimuksia siirretään toisilta tieteenaloilta ja toisista konteksteista, tuodaan mukana myös ideologioita, jotka eivät välttämättä ole keskenään yhteensopivia (Jablin & Sias 2001, 823). Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentamisessa pyrittiin toisaalta huomioimaan tutkittavien ilmiöiden monitieteinen luonne ja valottamaan niitä monesta eri suunnasta, toisaalta huomioimaan, missä määrin ja millaisin ehdoin eri lähtökohdista tuotetun tiedon yhdistäminen on mahdollista.

Tutkittavien ilmiöiden monitieteinen luonne hankaloitti tutkimuksessa käsitteanalyysin tekemistä. Eri tutkijat viittaavat samaan ilmiöön toisinaan eri käsittein ja käyttävät toisinaan samaa käsitettä viitatessaan ainakin osittain eri ilmiöön, ja etenkin monitieteisten ja paljon tutkittujen tutkimuskohteiden kohdalla käsitteitä käytetään usein monessa merkityksessä. Mikäli tutkijat eivät eksplikoi, mitä he käyttämillään käsitteillä tarkoittavat, vaarana on, että väitteet tutkittavista ilmiöistä jäävät tyhjiksi ja tutkijat voivat puhua keskenään eri asioista. Eri käsitteet myös kiinnittyvät erilaisiin teoria- ja tutkimusperinteisiin. Väärinkäsityksien välttämiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden säilyttämiseksi tässä tutkimuksessa pyrittiin kiinnittämään erityistä huomiota niin omiin käsittevalintoihin kuin muiden tutkijoiden käsitejärjestelmiin ja niihin taustoihin, joihin käsitteet kiinnittyvät, määrittelemään kaikki keskeiset tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja perustelevaan nämä valinnat.

Tutkimusmenetelmän soveltuvuus tutkimustehtävän tarkasteluun

Tutkimusta voidaan arvioida tarkastelemalla tutkimustehtävän ja tutkimusmenetelmän yhteensopivuutta. Tutkimukselle on luotu hyvä pohja silloin, kun tutkimus on sen tavoitteiden, tieteenfilosofisten lähtökohtien, menetelmien ja teoreettisen ymmärtämisen tasolla koherentti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 161.) Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen ilmiötä lähestyttiin koettuina ja tulkittuina, ja niitä tarkasteltiin laadullisen tutkimusotteen

avulla kuvaamalla ja jäsentämällä tutkijoiden kokemuksia ja merkityksenantoja. Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat tukeutuivat filosofisen hermeneutiikan perinteeseen, ja tutkimusmenetelmänä käytettiin teemakirjoittamista. Koska tutkimuksen tavoitteena ei ollut esimerkiksi mitata tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen tasoa tai ulkoisesti havaittavia oppimistuloksia vaan ymmärtää ilmiöiden ominaisluonnetta tutkijoiden kokemusmaailmasta, valitun tutkimusmenetelmän voidaan arvioida soveltuneen hyvin tutkimustehtävän ja tutkittavien ilmiöiden tarkasteluun ja tutkimuksen muodostaneen ontologisesti, epistemologisesti ja metodologisesti ehjän kokonaisuuden. Tutkimuksen voidaan arvioida vastanneen hyvin tutkimuksen tavoitteisiin myös siksi, että tutkimus pohjautui autenttiseen, tutkijoilta itseltään kerättyyn tutkimusaineistoon.

Vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen kysymyksiä olisi voitu tarkastella myös erilaisista näkökulmista ja erilaisten tutkimusmenetelmien avulla, jolloin tutkimuskohteesta olisi voitu tuottaa erilaista ymmärrystä. Tutkimuksessa ei ajatellakaan, että mikään tietty lähestymistapa tutkittavana olleiden ilmiöiden tarkasteluun olisi yksioikoisesti toista parempi tai että mitkään tieteenfilosofiset ratkaisut olisivat sinänsä oikeita tai vääriä. Tätä vastoin tärkeämpänä nähdään omien tavoitteiden, valintojen, menetelmien sekä ontologian ja epistemologian eksplikointi, jotta myös lukija pystyisi arvioimaan tutkimusta kokonaisuutena samoista lähtökohdista ja puntaroimaan sitä, löytyykö tehdyn tutkimuksen logiikan johdonmukaisuudesta puutteita. Tässä tutkimuksessa tähän pyrittiin kiinnittämällä erityistä huomiota tutkimuksen tavoitteiden, tieteenfilosofisten lähtökohtien sekä menetelmällisten valintojen kuvaamiseen.

Teemakirjoittamisen soveltuvuutta vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen tarkasteluun voidaan pohtia myös *hiljaisen tiedon* (tacit knowledge) käsitteen avulla. Hiljaisen tiedon käsite pohjautuu Michael Polanyin (1966, 4) ajatukseen, että ihmiset voivat tietää enemmän kuin osaavat kertoa. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan näin ollen subjektiivista, tilanteeseen ja toimintaan sitoutunutta intuition kaltaista tietämystä, joka vaikuttaa toimintaan mutta jota on vaikea ilmaista kielellisesti ja siten jakaa muiden kanssa. Hiljainen tieto on siis tietoa ja niitä tiedon ulottuvuuksia, jotka syntyvät kokemusten kautta ja jotka ihminen tietää ja osaa toimiessaan mutta joita on vaikea selittää ja pukea sanoiksi. (Polanyi 1966; ks. lisäksi esim. Toom 2008; Tynjälä 2003, 94; 2008, 126.) Hiljainen tieto liittyy läheisesti myös osaamisen käsitteeseen, sillä osaavat ammattinharjoittajat eivät välttämättä pysty kuvaamaan helposti, miten he tekevät sen, mitä he tekevät (Greene 2003, 55; Schön 1983, viii, 49).

Vuorovaikutusosaamisen on luonnehdittu voivan olla kahdella tavalla hiljaista tietoa. Vuorovaikutusosaaminen voidaan ymmärtää hiljaiseksi tiedoksi ensinnäkin ammattiosaamisen ja asenteiden tasolla, ja sitä voidaan lähestyä ”äänettömän ammattitaidon” kaltaisena osaamisena, jota ei aina helposti mielletä tai tunnusteta ammattiosaamisen osaksi. Vuorovaikutusosaaminen voidaan ymmärtää myös viestintäprosessin ja ilmiön tasolla hiljaiseksi osaamiseksi, joka on osa työn kokonaishallintaa mutta jonka olemassa oloa ei aina tiedosteta ja jonka kuvaaminen on vaikeaa. (Kostiainen 2003, 46–47.) Tämän tutkimuksen perusteella vuorovaikutusosaaminen ei ole kuitenkaan ontologiselta olemuksel-

taan kummallakaan tavalla kovin hiljaista tietoa, sillä tutkittavat pitivät vuorovaikutusosaamista tärkeänä osana ammattiosaamistaan ja osasivat kuvata sitä runsassanaisesti. Vaikka teemakirjoittamisen voidaan siis näin ollen arvioida soveltuneen hyvin vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen tutkimiseen, on muistettava, että tutkittavat pystyivät kertomaan vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen liittyvistä kokemuksistaan vain sen, mitä he tiedostavat, ja vastauksissa ovat saattaneet korostua ne vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen aspektit, jotka ovat helpommin kielellistettävissä.

Aineistonkeruussa käytetty verkkolomake

Tässä tutkimuksessa on arvioitava konkreettisesti kirjoitelma-aineiston keräämisessä käytettyä verkkolomaketta (ks. liite 1) ja siinä esitettyjä kysymyksiä ja kirjoitustehtävien ohjeistuksia; luovathan ne pohjan koko tutkimuksen onnistumiselle ja suuntaavat sitä, millaista aineistoa tutkimuksessa ”tuotetaan” ja saadaan tutkittavaksi (ks. esim. Silkelä 1999, 52). Aineistonkeruussa käytetyn verkkolomakkeen kysymyksissä ilmeni vastauksia läpikäytäessä muutamia ongelmia, jotka eivät ikävä kyllä ilmenneet vielä lomakkeen testausvaiheessa. Ensinnäkin osa tutkimuksen *taustakysymyksistä* osoittautui jälkikäteen arvioituna monitulkintaisiksi. Osa vastaajista kommentoi muun muassa kysymyksessä 9 olutta jaottelua korkeakoulu-, julkisella ja yrityssektorilla tehtävään tutkimustyöhön monitulkintaiseksi. Verkkolomakkeessa olisi voitu lisäksi tarkentaa esimerkiksi sitä, miten kauan tutkijan oletettiin olleen töissä ulkomailla, jotta hän olisi voinut merkitä työskennelleensä tutkijana ulkomailla (kysymys 9).

Myös kokemusten keräämisessä käytettyjen *kirjoitustehtävien* sanoitusta voidaan tarkastella kriittisesti. Kirjoitustehtävien ohjeistukset jätettiin tarkoituksella avoimiksi, koska tutkimuksessa haluttiin antaa tilaa tutkijoiden omille kokemuksille ja oltiin kiinnostuneita siitä, mikä tutkijoiden itsensä mielestä on aiheessa tärkeää. Koska kokemuksia tutkittaessa ei pyritä etukäteen tietämään, millaisia asioita tutkittavat tuovat esille, tämänkaltaisten laajojen kysymysten on todettu soveltuvan hyvin tutkimuksiin, joiden tavoitteena on ymmärtää tutkittavien kokemusmaailmaa ja merkityksenantoja (ks. esim. Laine 2010; Lehtomaa 2008; Perttula 2008; Silkelä 1999). Laajojen ja avoimien kirjoitustehtävien voidaan kuitenkin kritisoida olleen myös monitulkintaisia ja jättäneen liikaa sattuman varaan siinä, miten vastaajat ymmärsivät tehtävänannon ja mitä he saattoivat tutkimukseen osallistuessaan muistamaan ja kuvaamaan kokemuksistaan. Konkreettisesti tämä näkyi siinä, että vastaajat lähestyivät kirjoitustehtävien ohjeistuksia eri tavoin ja kirjoitustehtävät tuottivat osittain yhteismitattoman ja jopa haasteellisen rikkaan ja monipuolisen tutkimusaineiston. Kirjoitustehtävien ohjeistuksia olisikin voitu vielä konkretisoida ja tarkentaa.

Kokemusten kuvauksilla on aina joko todellinen tai kuviteltu vastaanottaja (Laurén 2010, 426). Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneet tutkijat kirjoittivat kokemuksistaan toiselle tutkijalle. Kokemusten jakaminen *tutkijalta tutkijalle* näkyi aineistossa konkreettisesti siinä, että tutkijat kommentoivat runsaasti etenkin verkkolomakkeen ”Kommentteja ja terveisiä tutkijalle” -kohdassa muun muassa tutkimuksen aiheita ja tutkimuksessa käytettyä tutkimusmene-

telmää, vaikkei näistä pyydetty erikseen kommentteja. Siinä missä tutkimusaihetta kuvattiin yksimielisemmin muun muassa "äärimmäisen tärkeäksi", "erittäin kiinnostavaksi", "arvokkaaksi" ja "tarpeelliseksi", tutkimuksessa käytetty verkkolomake ja teemakirjoittaminen vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittämisen tutkimusmenetelmänä jakoi vastaajien mielipiteitä.

Osa tutkijoista kertoi, että olisi halunnut kuvata kokemuksiaan mieluummin puhumalla kuin kirjoittamalla tai olisi halunnut vastata kahden avoimen kirjoitustehtävän sijaan strukturoidumpaan kyselyyn. Onkin mahdollista, että kaikki tutkittavat eivät malttaneet kuvata kokemuksiaan kirjoittamalla niin yksityiskohtaisesti kuin he olisivat tehneet voidessaan kuvata kokemuksiaan puhumalla. Toisaalta osa tutkijoista kertoi kokeneensa kokemusten kuvaamisen ja jäsentämisen nimenomaan kirjoittamalla itselleen luontaiseksi ja kertoi, että "tällainen tapa kerätä aineistoa tuntui hyvältä". Osa tutkijoista koki avoimiin kirjoitustehtäviin vastaamisen työlääksi ja aikaa vieväksi, osan mielestä verkkolomake oli päinvastoin "hieno poikkeus" ja "mukavan lyhyt kaavake". Vaikka tutkijat pystyivät osallistumaan tutkimukseen heille itselleen parhaiten sopivana ajankohtana, olisi tutkimuksen kannalta ollut tärkeää, että tutkijat olisivat voineet tallentaa vastauksensa ja palata täydentämään niitä myöhemmin.

Osa vastaajista kertoi kokeneensa kirjoitustehtävät "vaikeiksi", "liian laajoiksi ja epämääräisesti muotoilluiksi" tai "liian teoreettisiksi". Osa sen sijaan piti lomaketta ja kysymyksiä "mukavan tuntuina" ja kertoi, että "vastaaminen tuntui mielekkäältä". Osa vastaajista kertoi pohtineensa, mitä tutkimuksessa tarkoitetaan vuorovaikutusosaamisen käsitteellä. Kirjoitustehtävien yhteydessä päätettiin jättää vuorovaikutusosaamisen käsite määrittelemättä, koska tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita nimenomaan siitä, mitä tutkijat itse ajattelevat vuorovaikutusosaamisen olevan työssään. Vaikka ratkaisun voidaan arvioida toimineen tässä tutkimuksessa ja kirjoitustehtävien tuottaneen tutkimusaiheen kannalta mielekkään aineiston, jatkossa on syytä pohtia, olisiko tutkittaville tarpeen avata vastaavanlaisissa tutkimuksissa tarkemmin vuorovaikutusosaamisen käsitettä. Tutkimuksessa pyrittiin suuntaamaan vastaajia kirjoitustehtävien aihepiiriin sijoittamalla verkkolomakkeeseen ennen varsinaisia kirjoitustehtäviä lyhyt aiheeseen johdatteleva orientaatioteksti. Tämän ratkaisun voidaan arvioida toimineen hyvin, sillä orientaatiotekstin voidaan olettaa auttaneen vastaajia hahmottamaan, millaisista asioista he voisivat esimerkiksi kirjoittaa, mutta aineiston analysointi osoitti, ettei orientaatioteksti kuitenkaan rajannut tutkijoiden kokemuksia pelkästään heille annettuihin esimerkkiteemoihin.

Kooten voidaan todeta, että menetelmällisistä haasteistaan huolimatta aineistonkeruussa onnistuttiin hyvin: kirjoitelma-aineiston kerääminen verkkoon rakennetulla lomakkeella mahdollisti laajan laadullisen tutkimusaineiston keräämisen ja kirjoitustehtävät tuottivat laajuudestaan huolimatta hedelmällisen ja tutkimustehtävän kannalta relevantin tutkimusaineiston. Vaikka osa vastaajista koki kirjoitustehtävät haastaviksi ja työläiksi, kuvasivat he kaikkienensa kokemuksiaan kiinnostavalla tavalla ja jaksoivat kirjoittaa niistä tutkimuksen kannalta riittävän perusteellisesti. Jatkossa teemakirjoittamista vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittämisen tutkimusmenetelmänä voitaisiin kuitenkin kehittää

esimerkiksi integroimalla aineistonkeruu tutkijoille suunnattuun koulutukseen tai konferensseihin, jolloin tutkimustilanne voitaisiin rakentaa niin, että se mahdollistaisi puolin ja toisin tarkennuksien ja jatkokysymysten kysymisen.

Vastaajajoukon rajaaminen

Tutkimusaineisto kerättiin valtion tutkimuslaitoksista ja Suomen Akatemian nimeämistä tutkimuksen huippuyksiköistä eri tieteenaloilla työskenteleviltä ja eri vaiheessa uraansa olevilta väitelleiltä tutkijoilta. Koska tutkijoiden työ kuitenkin eroaa eri tutkimussektoreilla ja tieteenaloilla muun muassa niillä vallitsevien tavoitteiden, toiminta- ja puhetaipojen, arvojen, normien sekä vuorovaikutuksen määrän ja muotojen suhteen (ks. esim. Becher & Trowler 2001; Hakala ym. 2003; Ylijoki 1998), tutkimuksessa olisi voitu rajata tutkimukseen osallistunut vastaajajoukko keräämällä aineistoa esimerkiksi vain tietyllä tutkimussektorilla tai tieteenalalla työskenteleviltä tutkijoilta. Koska työtehtävät ja aiemmat kokemukset vaikuttavat työssä oppimiseen (Collin 2005, 21–23, 104; Erault 2010, 41; Marsick 2009, 273–274), tutkimuksessa olisi voitu käsitellä vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä myös vain rajatun tietyssä uravaiheessa olevien tutkijoiden työssä. Näin tutkimustuloksia olisi voitu tarkastella lähemmin yhteydessä vastaajien tutkimusorganisaation ja tieteenalan kulttuuriin, työn tekemisen käytänteisiin ja uravaiheelle ominaisiin piirteisiin.

Koska tutkimusaineistoa kerättiin eri tutkimussektoreilta ja tieteenaloilta ja eri vaiheessa uraansa olevilta tutkijoilta, tutkimuksessa olisi voitu myös vertailla, löytyykö vastauksista eroja näiden tai joidenkin muiden taustamuuttujien suhteen. Tutkimuksessa ei kuitenkaan verrattu tuloksia vastaajaryhmittäin, koska tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää tutkittavien ilmiöiden luonnetta ja erilaisia kokemisen tapojen mahdollisuuksia ja tutkittavien kokemusten selittäminen erilaisista taustamuuttujista johtuvaksi tuntui tutkimuksessa olemusvieraalta. Esimerkiksi eri tieteenalat eivät myöskään olleet tutkimuksessa tasaisesti edustettuina, jolloin vertailevien analyysien tekeminen ei olisi ollut kaikilta osin riittävän luotettavaa. Mikäli tutkimuksen tavoitteena olisikin ollut lähtökohtaisesti etsiä säännönmukaista vaihtelua vastauksissa jonkin taustamuuttujan suhteen tai verrata ja hakea selitystä vastauksien eroihin taustamuuttujittain, olisi koko tutkimusasetelma pitänyt rakentaa alusta lähtien erilaista systematiikkaa noudattaen. Vastauksien vertailua taustamuuttujittain olisi hankaloittanut myös, ettei tutkijoiden kirjoitelmien tarvinnut liittyä heidän nykyiseen työpaikkaansa, tieteenalaansa tai uravaiheeseensa vaan vastaajilla oli vapaus kertoa kokemuksistaan mistä tahansa työpaikasta tai vaiheesta tutkijanuraansa.

Koska vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen (ks. esim. Dannels 2001; 2002; Spitzberg 2002) sekä työssä oppiminen (ks. esim. Collin 2005; Erault 2010; Marsick 2009) on kontekstuaalista, ratkaisua kerätä tutkimusaineisto näin heterogeeniseltä vastaajajoukolta ilman taustatekijöiden tarkempaa huomioimista voidaan kritisoida. Tutkittaessa kontekstuaalisia ilmiöitä tutkimustulosten voidaan ajatella kertovan osaltaan myös siitä kontekstista, jossa ilmiöitä tarkastellaan. Näin ollen tämän tutkimuksen tulokset lisäävät ymmärrystä vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä laaja-alaisesti ja yleisesti jo väitellei-

den tutkijoiden työssä, mutta esimerkiksi tieteenalojen erityispiirteet jäävät tutkimuksessa huomioimatta. Tutkimuksessa ajatellaan kuitenkin, ettei tutkijoiden työ muodosta yhtä selkeärajaista kontekstia vaan että eri tutkijat voivat kohdata työssään erilaisia vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia ja vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen voivat saada eri tutkijoiden työssä erilaisia muotoja ja painotuksia. Koska eri tieteenalataan eivät muodosta eheitä kokonaisuuksia (Hakala ym. 2003, 24–25) ja jokainen tutkija kuitenkin tulkitsee ympäröivää kontekstia ja työtään yksilöllisesti ja koska tutkijoiden työstä voidaan löytää eri aloilla myös monia yhteisiä piirteitä, myös tässä tutkimuksessa tehtyä valintaa kerätä tutkimusaineisto erilaisilta jo väitelleiltä tutkijoilta voidaan kuitenkin pitää tutkimuksen tavoitteet huomioiden perusteltuna.

Tutkimusaineisto ja sen analyysi

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole etsiä keskimääräisiä yhteyksiä eikä tilastollisia säännönmukaisuuksia, joten *tutkimusaineiston riittävyys* ei määräydy näihin kriteereihin perustuen eikä aineiston koolla ole yksioikoista vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. Aineiston riittävyttä arvioidaan laadullisissa tutkimuksissa kuitenkin usein nk. saturaation eli kylläntymisen käsitteen avulla, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkija alkaa kerätä aineistoa päättämättä etukäteen, paljonko hän aineistoa kerää, ja lopettaa aineistonkeruun vasta sitten, kun samat asiat ja tietyt teoreettiset peruskuviot alkavat toistua aineistossa eikä tutkimuskysymyksiin tule enää uutta tietoa. Aineiston saturaatiopisteen määrittäminen on kuitenkin ongelmallista, sillä jos tapauksia lähestytään laadullisessa tutkimuksessa ainutlaatuisina, tutkija ei voi periaatteessa koskaan olla varma, ettei seuraava tutkittava enää tuottaisi tutkimuskohteesta uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 2008, 62–63; Mäkelä 1990, 52–53; Tuomi & Sarajarvi 2009, 85–89.)

Tässä tutkimuksessa tutkijoilta (N=311) kerätyn kirjoitelma-aineiston voidaan arvioida olleen riittävän laaja tutkimustehtävään vastaamiseksi. Koska tutkijoiden vastaukset alkoivat aineistoa analysoitaessa osittain toistaa itseään, tutkimuksen voidaan myös varovasti arvioida saavuttaneen ainakin joidenkin tutkimuskysymysten kohdalla saturaatiopisteen. Tutkimuksessa ei kuitenkaan ajatella, etteivät eri vastaajat olisi voineet nostaa esille myös erilaisia tapoja kokea ja merkityksentää vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tutkijoiden työssä. Vaikka tutkimuksessa kerättyä laajaa laadullista tutkimusaineistoa voidaan pitää yhtenä tutkimuksen vahvuuksista, liittyy laajoihin aineistoihin myös omat haasteensa. Esimerkiksi Pyörälä (1995, 20) on huomauttanut, että laajojen laadullisten aineistojen analyysi on työlästä ja aineiston suuri koko saattaa joutaa analyysin pinnallisuuteen. Myös tässä tutkimuksessa aineiston laajuus koettiin sitä analysoitaessa välillä haasteellisena. Aineiston analyysissa pyrittiin kuitenkin riittävään perusteellisuuteen käyttämällä siihen runsaasti aikaa.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrää tärkeämpi tieteellisyyden kriteeri on *tutkimusaineiston laatu ja syvällisyys* (Eskola & Suoranta 2008, 18). Tutkijat osoittautuivat tutkittavina kriittiseksi, reflektiiviseksi ja analyttiseksi vastaajajoukoksi, ja tutkimuksessa onnistuttiin keräämään tutkimustehtävän kannalta relevantti ja riittoisa tutkimusaineisto. Koska aineisto kerättiin laajojen

kirjoitustehtävien avulla, aineistonkeruu tuotti kuitenkin analyysin kannalta ajoittain jopa haasteellisen sisällökkään tutkimusaineiston. Tämänkaltainen vapaamuotoinen, tutkittavien omiin kognitiivisiin jäsennyksiin perustuva aineisto antoi kuitenkin mahdollisuuden tarkastella tutkittavia ilmiöitä niin kuin tutkitavat itse niitä jäsentävät (Patton 2002, 21).

Hyvää tutkimusta ei tehdä ilman hyvää tutkimusaineistoa, mutta loistavinkaan aineisto ei riitä, ellei tutkija osaa nostaa aineistosta esille tutkimusaiheen kannalta olennaisia ja kiinnostavia asioita (Hakala 2007, 12). Kerätyn aineiston analyysia, tulkintaa ja johtopäätösten tekoa voidaankin pitää koko tutkimuksen ydinasiana (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 221). Tutkimusaineiston analyysia voidaan arvioida ensinnäkin *analyysin kattavuuden* kannalta. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija ei saa perustaa tulkintojaan satunnaisille ja itselleen edullisille poimintoille vaan hänen on huomioitava kaikki aineiston tarjoama, tutkimuskysymysten kannalta olennainen informaatio. (Eskola & Suoranta 2008, 64; Mäkelä 1990, 53.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin pysymään koko analyysiprosessin ajan avoimena aineiston sisällöille ja huomioimaan myös ne kokemukset ja merkityksenannot, jotka eivät vahvistaneet tutkijan omia ennakkoletuksia tai tukeneet aiempaa aiheesta olevaa ymmärrystä, lukemalla aineistoa eri näkökulmista ja kiinnittämällä erityistä huomiota myös niihin aineiston kohtiin, jotka tuntuivat yllättäviltä tai kokonaisuuteen epäsopivilta.

Aineiston analyysin luotettavuutta voidaan testata käyttämällä tutkimuksessa osalle aineistoa *rinnakkaiskoodaajaa* ja vertailemalla omia havaintoja rinnakkaiskoodaajan tekemiin havaintoihin (Lincoln & Guba 1985, 308–309; Patton 2002, 560). Myös tässä tutkimuksessa harkittiin tätä vaihtoehtoa, mutta analyysin luotettavuutta ei kuitenkaan testattu rinnakkaiskoodaajalla, koska tämänkaltainen luotettavuuden varmistaminen tuntui epäsopivalta filosofisen hermeneutiikan lähtökohtien kanssa. Kunnollinen paneutuminen tutkijan tekemiin kategorioihin olisi vaatinut rinnakkaiskoodaajalta paljon työtä (Syrjälä ym. 1994, 131), ja tutkimuksessa ajateltiin, että toiset tutkijat olisivat joka tapauksessa tehneet aineistosta erilaisia havaintoja ja päätyneet väistämättä jäsentämään ja kuvaamaan aineistoa omasta tulkintahorisontistaan eri tavoin ja eri sanoin. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta tulkinnan mielivaltaisuutta vaan sitä, ettei tutkimusaineistolla ole merkitystä itsessään. Tutkimuksessa myönnetään siis aineiston analyysin subjektiivisuus ja kontekstuaalisuus; kiinnittäähän sama tutkijakin eri aineiston lukukerroilla huomiota eri asioihin. (Eskola & Suoranta 2008, 156; Hirsjärvi & Hurme 2008, 186; Lehtonen 1996, 157; Moilanen & Rähkä 2010, 52.) Tässä mielessä tutkimuksessa ajatellaankin, ettei laadullinen tutkimus ole koskaan neutraalia eivätkä tutkimustulokset ole koskaan perinteisessä mielessä objektiivisia. Tutkimuksessa pyrittiin kuitenkin analyysin puolueettomuuteen pyrkimällä tiedostamaan omat ennakko-odotukset ja antamalla niiden sijaan tilaa tutkittavien omille merkityksenannoille ja tavoille jäsentää kokemuksiaan. (Janesick 2000, 385; Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136, 166; Varto 1992, 19.)

Rinnakkaiskoodaajan sijaan tutkimuksessa pyrittiin varmistamaan aineiston analyysin luotettavuus tähtäämällä analyysissa systemaattisuuteen ja eksplisiittisyyteen (Lindlof & Taylor 2002, 210). Aineiston käsittelyn ja *analyysin*

systemaattisuus pyrittiin takaamaan käytännössä käymällä koko aineisto läpi johdonmukaisesti samat analyysia ohjanneet apukysymykset mielessä ja kiinnittämällä yhdellä lukukerralla huomiota vain osaan asioista. *Analyysin läpinäkyvyyteen* pyrittiin sen sijaan kiinnittämällä erityistä huomiota analyysiprosessin ja -vaiheiden tarkkaan ja konkreettiseen kuvaamiseen sekä eksplikoimalla tehdyt valinnat niin itselle analyysiprosessin aikana kuin lukijalle tutkimusraporttia kirjoittaessa. Koska aineistosta ei voi tehdä yhtä oikeaa tulkintaa vaan ainoastaan paremmin ja huonommin perusteltuja (Janesick 2000, 393), tutkimusraporttiin sijoitettiin runsaasti aineistoesimerkkejä, joiden avulla pyrittiin osaltaan varmistamaan analyysin läpinäkyvyys ja antamaan myös lukijalle mahdollisuus arvioida tehtyjen tulkintojen luotettavuutta ja oikeutusta.

Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin ja teemoittelun keinoin. Laaja laadullinen aineisto olisi kuitenkin mahdollistanut myös määrällisen sisällönanalyysin eli sisällön erittelyn, kuten *aineiston kvantifioinnin* tai *frekvenssien ja prosenttien laskemisen* (ks. esim. Franzosi 2004; Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–107). Tutkimuksessa ei kuitenkaan analysoitu aineistoa määrällisesti, koska tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti ilmiöiden ymmärtämisestä ja merkitysten laadullisesta erilaisuudesta, ei niiden määrästä tai edustavuudesta jossain joukossa (Syrjälä ym. 1994, 127). Koska aineisto oli osittain yhteismitaton ja kaikki tutkijat eivät käsitelleet kirjoitelmissaan samoja asioita, aineiston määrällinen tarkastelu olisi myös johtanut ongelmiin analyysin luotettavuudessa, sillä tämänkaltaisessa moniulotteisessa tutkimusaineistossa mainintojen useuden ei voida ajatella olevan välttämättä suoraan yhteydessä ilmiöiden tai kokemusten yleisyyteen. Tutkimuksessa päätettiinkin tämän vuoksi lähestyä kaikkia mainintoja yhtä tärkeinä. Esimerkiksi sitä, miten yleisiä erilaiset oppimistavat ovat tutkijoiden työssä, olisi pitänyt tarkastella lähtökohtaisesti erilaisen tutkimusasetelman ja -aineiston avulla.

Tutkimustulokset

Laadullista tutkimusta voidaan arvioida tarkastelemalla *tutkimustulosten siirrettävyyttä* eli sitä, miten hyvin tutkimustuloksia voidaan soveltaa toiseen kontekstiin tai osallistujajoukkoon (Delamont & Atkinson 2004, 669; Lincoln & Guba 1985, 297; Merriam 2009, 223–228; Miles & Huberman 1994, 279). Vaikka tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut lähtökohtaisesti tuottaa muihin konteksteihin siirrettävää tietoa vaan ymmärtää tutkittavia ilmiöitä omassa yhteydessään (Frey, Botan & Kreps 2000, 19–20), tutkimuksessa arvellaan, että samantapaiset kokemukset ja merkityksenannot voivat olla mahdollisia myös laajemmin tutkijoiden työssä ja tulokset voivat kuvata vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen ilmiöitä osittain yleisemminkin työelämässä. Tutkimuksessa ajatellaankin, että henkilökohtaisilla merkityksenannoilla on aina yhteisöllinen pohjansa (Moilanen & Räihä 2010, 48) ja että yksilöiden kokemusten tutkiminen paljastaa samalla aina myös jotain yleistä (Laine 2010, 30; Laurén 2010, 426). Koska tutkimustulosten siirrettävyyden arvioinnin ajatellaan usein olevan lopulta tutkimusraportin lukijan tehtävä, ei tutkijan, myös tässä tutkimuksessa pyrittiin antamaan lukijoille riittävästi tietoa tehdyn tutkimuksen taustoista, jotta lukijat

voisivat itse arvioida tulosten sovellusarvoa muissa tuntemissaan konteksteissa (Eskola & Suoranta 2008, 68; Lincoln ja Guba 1985, 316; Merriam 2009, 226–227).

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan pohtia tutkimustulosten siirrettävyyden ohella *tulosten teoreettista, analyttistä tai olemuksellista yleistettävyyttä* (theoretical or analytical generalization), jolloin tutkimustuloksia ei sellaisenaan pyritä siirtämään muihin konteksteihin tai osallistujajoukkoihin vaan yleistämään käsitteellisellä ja teoreettisella tasolla (Schwandt 2007, 5, 127). Tämänkaltaisena yleistettävyytenä voidaan pitää esimerkiksi *käsitteellistä yleistettävyyttä* (concept generalization), jolloin arvioidaan sitä, missä määrin tutkimuksessa luotuja käsitteitä voidaan soveltaa myös muiden kontekstien ja kohderyhmien kohdalla (Eskola & Suoranta 2008, 68; Simons 2009, 165). Tässä tutkimuksessa pyrittiin *tutkimustulosten abstrahointiin* eli järjestämään tutkimusaineisto siihen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle (Metsämuuronen 2009, 254). Tässä mielessä tutkimuksessa kuvattujen kokemisen tapojen ja merkityskategorioiden voidaankin arvioida kertovan myös jotain yleistä vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen luonteesta, ei vain tutkimuksessa analysoidusta aineistosta (Alasuutari 2007a, 249–251).

Yleistettävä tieto ja kontekstista toiseen siirrettävät tutkimustulokset eivät ole lähtökohtaisesti sen arvokkaampia kuin konkreettinen, kontekstuaalinen ymmärrys (Flyvbjerg 2007, 391). Vaikka tulokset eivät olisi siirrettävissä muihin konteksteihin ja kohderyhmiin, tutkimuksella on voitu saavuttaa jotain muuta tärkeää, kuten syventää jostakin ilmiöstä olevaa ymmärrystä. Tutkimusta voidaankin arvioida myös muun muassa *tutkimustulosten uutuusarvon* kannalta. Koska vuorovaikutusosaaminen ja oppiminen ovat jokapäiväisiä, kaikille tuttuja ilmiöitä, joista kaikilla on myös omakohtaisia kokemuksia, tutkimustulokset voivat vaikuttaa osittain itsestään selviltä ja ne kuultuaan voi herkästi ajatella, että johan tämä tiedettiin. Myös tämänkaltaisen tutulta kuulostava, arkiymmärryksen vahvistama tieto täytyy kuitenkin todistaa tieteellisesti oikeaksi (Daly & Vangelisti 2003, 876), ja koska vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen ovat tutkijoiden työssä vain vähän tutkittuja aiheita, tutkimuksen voidaan arvioida tuottaneen näistä ilmiöistä uutta tieteellistä tietoa. Tutkimuksen arviointiperusteena voidaan pitää myös *tutkimustulosten hyödyllisyyttä ja soveltamista käytäntöön* (Miles & Huberman 1994, 280). Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan pitää tarpeellisina, sillä niitä voidaan hyödyntää monella tapaa muun muassa viestinnän formaalin koulutuksen, tutkimusympäristöjen ja tohtorikoulutuksen kehittämisessä. Tutkimuksen voidaan arvioida olevan myös siinä mielessä *heuristinen*, että tutkimuksessa saadut vastaukset ovat herättäneet runsaasti uusia kysymyksiä ja jatkotutkimusideoita, avanneet uusia näkökulmia ja antaneet samalla aineksia myös tuleville tutkimuksille (Alasuutari 2007a, 278).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida *tutkimustulosten uskottavuuden ja vastaavuuden* kannalta eli sen, miten hyvin tutkijan tutkittavien todellisuudesta tuottamat rekonstruktiot vastaavat tutkittavien alkuperäisiä konstruktioita (Eskola & Suoranta 2008, 211; Guba & Lincoln 2005, 205; Lincoln & Guba 1985, 294–296; Merriam 2009, 213–220; Miles & Huberman 1994, 278–

279). Koska tässä tutkimuksessa ajatellaan filosofisen hermeneutiikan mukaisesti, ettei tutkijan ymmärtämä merkitys voi koskaan olla täysin identtinen tutkittavien alkuperäisten merkitysten kanssa eikä merkityksiä ole olemassa ja löydetä vaan että ne muodostuvat tutkijan ja tutkittavien välisessä vuorovaikutuksessa, tutkittavien tulkintojen ja tutkijan niistä tekemien tulkintojen täydellisen vastaavuuden ajatellaan olevan mahdotonta (Gadamer 2005; Schwandt 2000; Tontti 2001). Tutkimuksessa pidetään kuitenkin tärkeänä, että siinä olisi onnistuttu uudelleenkirjoittamaan tutkittavien kokemuksia ja kuvaamaan heidän kokemaansa todellisuutta siten, että tulokset vastaisivat aineistoa ja tuntuisivat tutkittavista tunnistettavilta ja todentuntuilta. Tutkimuksen vastaavuutta voidaan testata viemällä tulokset tutkittavien arvioitavaksi ja hakemalla tällä tavalla varmistus sille, että tutkijan aineistosta tekemät tulkinnat ovat perusteltuja. Tässä tutkimuksessa ei haettu varmistusta tulosten vastaavuudelle tämänkaltaisen *osallistujatarkistuksen* (member check) avulla (Lincoln & Guba 1985, 314–316; Lindlof & Taylor 2002, 242–244; Merriam 2009, 217–219; Patton 2002, 560; Schwandt 2007, 187–188), mutta tuloksia esiteltiin moneen otteeseen muille tutkijoille erilaisilla kansallisilla ja kansainvälisillä foorumeilla, kuten konferensseissa ja seminaareissa. Tutkimuksessa saatiinkin tätä kautta vahvistusta sille, että tulokset ovat tutkijoiden mielestä todentuntuja ja tutkimuksessa kuvatut kokemisen tavat ja merkityksenannot tutkijoiden työssä tunnistettavissa.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida lisäksi *tutkimustulosten vahvistettavuuden* kannalta. Vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa saatuja tuloksia verrataan aiempiin tutkimuksiin, joista pyritään hakemaan tukea omille tulkinnoille ja tutkimustuloksille. (Eskola & Suoranta 2008, 212; Lincoln & Guba 1985, 318; Miles & Huberman 1994, 278.) Koska vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä ei ole juurikaan tutkittu tutkijoiden työssä, tämänkaltaisen vahvistuksen hakeminen ei tässä tutkimuksessa ollut kaikilta osin mahdollista. Tutkimustulokset saavat kuitenkin monilta osin tukea myös aiemmasta vuorovaikutusosaamista ja työssä oppimista käsittelevästä tutkimuskirjallisuudesta: esimerkiksi tässä tutkimuksessa esille nousseita vuorovaikutuksen muutoksia ja epäkohtia tutkijoiden työssä on kuvattu samaan tapaan myös aiemmin, joskaan ei vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen näkökulmasta.

Kysymys tutkimuksen luotettavuudesta linkittyy tutkimuksen ontologisiin ja epistemologisiin lähtökohtiin sekä kysymykseen objektiivisen tiedon mahdollisuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–135). Tässä tutkimuksessa myönnetään avoimesti tutkijan subjektiviteetin vaikutus koko tutkimusprosessiin: näkökulman valintaan, taustakirjallisuuden tulkintaan, aineiston keruuseen ja analyysiin sekä tutkimustuloksiin (Eskola & Suoranta 2008, 210; Hirsjärvi & Hurme 2008, 18; Janesick 2000, 385; Merriam 2009, 15; Stake 2010, 15). Koska tutkimuksessa myönnetään tutkijan vaikutus tutkimukseen ja tutkijaa itseään pidetään tutkimusinstrumenttina, pääasiallisimmaksi tutkimuksen luotettavuuden kriteeriksi ja arviointikohteeksi nousee tutkimuksen tehnyt tutkija itse (Eskola & Suoranta 2008, 210; Janesick 2000, 380). Laadullisen tutkimuksen tekeminen vaatii taitoja, joissa tutkija voi olla parempi tai huonompi mutta aina kehittyä (ks. esim. Lindlof & Taylor 2002, 210; Patton 2002, 34). Tätä tutkimusta

tehtäessä pyrittiin koko ajan kehittämään näitä tutkijan työssä tarvittavia taitoja. Tutkimuksessa pyrittiin lisäksi tiedostamaan ja huomioimaan omat ennakkoletukset ja pohdittiin aktiivisesti koko tutkimusprosessin ajan omaa roolia tutkijana (Clandinin & Connelly 1994, 418; Mason 2002, 7). Vaikka aiemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat aina väistämättä tutkimuksen tekemiseen, tutkimuksessa pyrittiin tunnistamaan ja tunnustamaan oman toiminnan ja roolin vaikutus tutkimusprosessiin ja -tuloksiin, koska tämänkaltainen ”hallittu subjektiivisuus” on yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista (Syrjälä ym. 1994, 122).

Tutkimuksen raportointi

Tutkimuksesta kirjoitettu tutkimusraportti on keskeinen tutkimuksen arviointikohde, koska tutkimus liittyy sen kautta osaksi tieteenalansa kirjallista traditiota ja tutkimustulokset leviävät raportin välityksellä tutkimustiedon tarvisijoiden käyttöön. Tutkimusraportin arvioinnissa voidaan kiinnittää huomiota esimerkiksi raportin rakenteeseen, tyyliin ja kieliasuun sekä tekstin selkeyteen, täsmällisyyteen, yksitulkintaisuuteen ja vakuuttavuuteen. Tutkimusraporttia arvioitaessa voidaan tarkastella myös *tutkimusprosessin läpinäkyvyyttä*. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta on tärkeää, että tutkija antaa lukijoille riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on toteutettu, miten kerätty aineisto on analysoitu ja mihin tutkija perustaa päätelmänsä. (Eskola & Suoranta 2008, 234; Hirsjärvi & Hurme 2008, 189; Tuomi & Sarajärvi 2009, 141.) Tutkimuksen yhtenä arviointikriteerinä pidetään toisinaan lisäksi tutkimuksen *verifioitavuutta eli toistettavuutta*, jonka vuoksi tutkimusraportissa on kerrottava riittävän tarkkaan, mitä aineistonkeruussa ja sen jälkeen on tehty, jotta joku toinenkin tutkija voisi tehdä vastaavanlaisen tutkimuksen ja päätyä samoihin tuloksiin (Frey, Botan & Kreps 2000, 13–16; Hardy & Bryman 2004, 7–9; Varto 1992, 111).

Koska laadullinen tutkimus on aina ainutkertainen, tässä tutkimuksessa ajatellaan, ettei tehty tutkimus ole juuri sellaisenaan koskaan toistettavissa (Hardy & Bryman 2004, 8; Varto 1992, 111). Esimerkiksi juuri samanlaisen tutkimusaineiston kerääminen ei ole enää mahdollista, koska ihmisten ajatukset voivat vaihdella lyhyenkin ajan sisällä, eivätkä samat vastaajat enää toisella kerralla kuvaisi kokemuksiaan täysin samalla tavalla (Frey, Botan & Kreps 2000, 16; Hirsjärvi & Hurme 2008, 189). Täysin identtinen tutkimusaineistokaan ei takaisi tutkimuksen toistettavuutta, sillä eri tutkijat ymmärtävät ja tulkitsevat aineistoa aina omista lähtökohdistaan ja omien kokemusien valossa, kysyvät aineistolta eri kysymyksiä ja nostavat eri havaintoja tärkeäksi (Perttula 2008, 155; Syrjälä ym. 1994, 130; Varto 1992, 19, 63). Tutkimusraportin selkeyttä ja tutkimusprosessin läpinäkyvyyttä pidetäänkin tässä tutkimuksessa tärkeänä lähinnä sen vuoksi, että lukija pystyisi seuraamaan tutkijan päättelyä ja myös itse arvioimaan esimerkiksi käytettyä tutkimusmenetelmää, aineiston analyysia sekä tulosten siirrettävyyttä muihin konteksteihin (Gaskell & Bauer 2000, 344–346; Mäkelä 1990, 53; Tuomi & Sarajärvi 2009, 141; Varto 1992, 112). Tässä tutkimuksessa pyrittiin kirjoittamaan tutkimusraportti mahdollisimman huolellisesti hyvän tieteellisen tekstin kriteerejä noudattaen ja eksplikoimaan kaikki tutkimusprosessin vaiheet ja sen aikana tehdyt valinnat mahdollisimman tarkasti. Raportis-

sa pyrittiin myös kiinnittämään erityistä huomiota *tutkimustilanteen arviointiin*, koska tämänkaltainen tutkimukseen vaikuttaneiden tekijöiden pohdinta lisää tutkimuksen luotettavuutta (Lincoln & Guba 1985, 299; Miles & Huberman 1994, 278). Lukijan tehtäväksi jää arvioida, miten hyvin tässä tehtävässä on onnistuttu.

Eettiset periaatteet ja hyvä tieteellinen käytäntö

Eettisten periaatteiden ja hyvän tieteellisen käytännön noudattamisen arviointia ei pidetä tässä tutkimuksessa erillisenä vaiheena, vaan näiden kysymysten pohittamisen ajatellaan olevan välttämätöntä läpi tutkimusprosessin. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti toimimisen ei myöskään ajatella liittyvän pelkästään varsinaiseen tutkimustyöhön tai tutkimusraportin kirjoittamiseen, vaan eettisten periaatteiden noudattamisen ajatellaan olevan tarpeen tutkijoiden työssä kaikkia työtehtäviä suorittaessa ja näkyvän esimerkiksi jokapäiväisenä tutkijakollegoiden kunnioittamisena ja avoimuutena tiedon jakamisessa. Tässä tutkimuksessa pyrittiin toimimaan tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa ja kaikkia tutkijan työtehtäviä suorittaessa tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaan hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (ks. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2002). Vaikka eettisyyden vaatimusten noudattamisen nähdään olevan läsnä tutkijoiden työssä koko ajan ja kaikkialla, eettiset periaatteet konkretisoituvat tutkimusprosessin eri vaiheissa ja eri työtehtäviä suorittaessa erilaisina tekoina.

Eettisten periaatteiden noudattamiseen ja hyvän tieteellisen käytännön mukaiseen toimintaan pyrkiminen näkyy tässä tutkimuksessa ensinnäkin siinä, että *tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa* pyrittiin etenemään koko ajan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Käytännössä tämä näkyi esimerkiksi siinä, että tutkimusta tehtäessä haluttiin käyttää ainoastaan tieteellisesti päteviä ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä ja tutkimusaineiston analyysissa pyrittiin systemaattisuuteen. Tutkimuksessa pyrittiin reflektomaan kriittisesti ja vastuuntuntoisesti omaa toimintaa, valintoja ja niiden seurauksia koko tutkimusprosessin ajan, ei vain arvioimaan tehtyä työtä eettisyyden näkökulmasta prosessin päätyttyä. Lisäksi hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen konkretisoitui esimerkiksi siten, että tutkimusaineiston varmuuskopioinnista, tietoturvasta ja asianmukaisesta säilyttämisestä huolehdittiin suunnitelmallisesti. (Christians 2005, 145; Clarkeburn & Mustajoki 2007, 101-111; Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2002, 3.)

Tutkimuksessa pyrittiin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä myös oltaessa *vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa*. Tutkimukseen pyydettiin kirjallinen lupa tutkimusyksikköjen johtajilta (ks. liite 3), jonka jälkeen jokaiselta tutkijalta pyydettiin henkilökohtaisesti suostumusta osallistua tutkimukseen. Tutkijoille lähetetyssä pyynnössä osallistua tutkimukseen (ks. liite 4) pyrittiin varmistamaan, että tutkijat olivat tietoisia tutkimuksen taustasta, tarkoituksesta ja raportointitavasta ja siitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tässä saatekirjeessä kerrottiin myös, että aineistoa käytetään vain tieteellisiin tutkimustarkoituksiin. Tutkittavilta haluttiin siis vapaaehtoinen, omaan harkintaan ja riittäviin tietoihin perustuva päätös osallistumisesta eli nk. asiaan pereh-

tyneesti annettu suostumus (informed consent). (Christians 2005, 144; Frey, Botan & Kreps 2000, 148–155; Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Kuula 2006, 99–120; Ryen 2007, 219; Schwandt 2007, 149–151; Wiberg 1991, 211.)

Eettisten periaatteiden noudattamiseen ja hyvän tieteellisen käytännön mukaiseen toimintaan pyrittiin myös *tutkimusraporttia kirjoittaessa ja tutkimuksesta julkisesti puhuttaessa*. Tutkimus pyrittiin raportoimaan kaikilta osin riittävän yksityiskohtaisesti, ja tutkimuksessa pyrittiin rehellisyyteen, avoimuuteen ja tarkkuuteen niin tutkimustuloksia kuin tutkimusprosessia, sen aikana tehtyjä valintoja ja tutkimukseen vaikuttaneita seikkoja kuvattaessa. Tutkimus ei ollut tilaustyö, eikä tutkimuksella ollut erityistä suhdetta sen rahoittajiin, mutta tutkimuksen rahoituslähteet kirjattiin tutkimusraportin esipuheeseen. Eettisyyteen pyrittiin myös huomioimalla toisten tutkijoiden tekemä työ ja kunnioittamalla sitä: tutkimuksessa pyrittiin noudattamaan huolellisesti asianmukaista viittaus-tekniikkaa ja antamaan näin kunnia sille, jolle kunnia kuuluu. (Christians 2005, 145; Clarkeburn & Mustajoki 2007, 101–111; Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2002, 3.) Lisäksi eettisyyteen pyrittiin kunnioittamalla vastaajien yksityisyyttä ja suojelemalla heidän anonymiteettiaan muun muassa poistamalla tutkimuksen raportointivaiheessa tekstistä kaikki vastaajien tunnistetiedot (Christians 2005, 145; Frey, Botan & Kreps 2000, 155–157; Kuula 2006, 200–219; Ryen 2007, 221).

Tutkimusta ohjaavat eettiset periaatteet voidaan tiivistää kolmeksi negatiiviseksi normiksi: älä vahingoita tutkimuksesi kohdetta, älä valehtele tutkimustasi koskevista asioista tiedeyhteisölle äläkä yhteiskunnalle ja älä varasta muiden aineistoja äläkä tuloksia (Hallamaa ym. 2006, 398). Tutkimusetiikassa ei kuitenkaan ole kysymys vain siitä, että vältetään syyllistymästä epäeettiseksi määritellyyn toimintaan (Hallamaa ym. 2006), ja myös tässä tutkimuksessa ajatellaan, ettei eettisyys ole vain virheidensä ja epämoraalisten tekojen välttämistä, vaan aktiivista ja tavoitteellista pyrkimystä kohti hyvää tieteellistä käytäntöä.

Tässä tutkimuksessa pyrkimys noudattaa eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä konkretisoitui kokonaisvaltaisena haluna hyvän tutkimuksen tekemiseen ja itsensä kehittämiseen tutkijana ja näkyi täten ensinnäkin *työskentelyn päämäärien ja seurauksien* pohtimisena. Pyrkimys eettisyyteen ilmeni myös *työskentelytapojen ja tavoitteiden saavuttamiskeinojen* tasolla, ja tutkimuksessa pyrittiin muun muassa vastuuntuntoiseen otteeseen, avoimuuteen ja rehellisyyteen, niin tutkittavien tutkijoiden kuin muiden tutkijoiden kunnioittamiseen, riittävään kriittisyyteen ja reflektiivisyyteen sekä yleiseen huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin kohti hyvän tieteellisen käytännön noudattamista kiinnittämällä huomiota *viestinnän ja vuorovaikutuksen etiikkaan* ja tutkijan omaan vuorovaikutusosaamiseen, jotta tutkija omassa toiminnassaan muun muassa huomioisi toisten kunnioittavan kohtelun, mahdollistaisi luottamuksen ja myönteisen ilmapiirin säilymisen ja loisi omalta osaltaan tarvittavat lähtökohdat kannustavan, kaikista huolehtivan ja inhimillisen tiedeyhteisön kehittymiselle. Myös näillä teoilla pyrittiin osaltaan lisäämään tehdyn tutkimuksen eettistä hyväksyttävyyttä, luotettavuutta ja tulosten uskottavuutta.

8 PÄÄTÄNTÖ

Vuorovaikutus, oppiminen ja tutkijoiden työ kietoutuvat mielenkiintoisilla tavoilla yhteen. Tutkijoiden työ edellyttää vuorovaikutusta ja jatkuvaa uuden oppimista, oppimista voidaan tarkastella vuorovaikutuksen näkökulmasta ja vuorovaikutusta itseään lähestyä oppimisen kontekstina ja kehittymisen kohteena. Tässä tutkimuksessa tutkijoiden työtä lähestyttiin tarkastelemalla vuorovaikutuksen ja siihen liittyvän osaamisen, osaamisen kehittymisen sekä työssä oppimisen kysymyksiä. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ja jäsentää tutkijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisesta ja vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä työssään. Tutkimuksessa pyrittiin näin ymmärtämään, mitä vuorovaikutusosaaminen on ja miten vuorovaikutusosaaminen kehittyy tutkijoiden työssä. Tutkimusaihetta lähestyttiin laadullisen tutkimusotteen avulla tarkastelemalla tutkijoiden kokemuksia ja henkilökohtaisia merkityksenantoja. Tutkimusaineisto koostui tutkijoilta teemakirjoittamalla kerätystä kirjoitelma-aineistosta. Aineisto kerättiin 7:stä valtion tutkimuslaitoksesta sekä 14:stä Suomen Akatemian nimeämästä tutkimuksen huippuyksiköstä eri tieteenaloilla työskenteleviltä ja eri vaiheessa uraansa olevilta väitelleiltä tutkijoilta. Seuraavaksi kootaan yhteen tutkimuksen keskeisimmät tutkimustulokset, pohditaan tulosten sovellettavuutta käytäntöön sekä esitetään merkittävimpiä jatkotutkimushaasteita.

Keskeisimmät tutkimustulokset

Vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia tutkijoiden työssä jäsennettiin tässä tutkimuksessa erittelemällä tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen perusvalmiuksia, vuorovaikutusosaamista edellyttäviä vuorovaikutussuhteita, tilanteita ja työtehtäviä, tutkijoiden työlle ominaisia funktioperustaisia vuorovaikutusosaamisen osa-alueita sekä vuorovaikutusosaamisen eettisiä periaatteita. Tutkimus osoitti, että *tutkijoiden työ edellyttää monipuolista vuorovaikutusosaamista eri toimijoiden kesken*. Tutkijoiden työtä voidaan luonnehtia monikontekstuaaliseksi työksi, ja tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle luo vaatimuksia muun muassa erilaisissa rooleissa ja viestintätehtävissä toimiminen, erilaisten kontekstuaalisten rajojen ylittäminen sekä tarve kohdentaa viestintää joustavasti erilaisten vuorovaikutussuhteiden ja tilanteiden edellyttämällä tavalla.

Tutkijat antavat vuorovaikutusosaamiselle työssään erilaisia merkityksiä. Tutkijat pitävät vuorovaikutusosaamista *muuttumisena, muuttamisena, normatiivisena toimintana ja tavoitteellisena toimintana*. He lähestyvät vuorovaikutusosaamista lisäksi *yksilön ominaisuutena ja omaisuutena, suhteen ominaisuutena ja yhteisenä voimavarana sekä työyhteisön ominaisuutena ja kollektiivisena pääomana*. Erilaiset merkityksenannot auttavat ymmärtämään, millaisena ilmiönä tutkijat näkevät vuorovaikutusosaamisen ja mitä he ylipäänsä pitävät vuorovaikutusosaamisena työssään. Tämän ymmärtäminen on tärkeää, sillä tutkijat toimivat työssään omien vuorovaikutusosaamiselle antamiensa merkitysten varassa.

Tutkijoiden työssä on tapahtunut monia *muutoksia*, jotka määrittävät vuorovaikutusosaamisen erityispiirteitä ja luovat myös uudenlaisia haasteita tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle. Tällaisia ovat viestintäteknikan kehitys, yhteistyön ja ryhmätyön lisääntyminen, kansainvälistyminen, tieteidenvälisen vuorovaikutuksen lisääntyminen sekä vuorovaikutusta edellyttävien työtehtävien monipuolistuminen. Tutkijoiden työhön sisältyy myös monia *epäkohtia*, jotka asettavat tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle erityisiä vaatimuksia ja määrittävät osaltaan vuorovaikutusosaamisen luonnetta tutkijoiden työssä. Tällaisia tutkijoiden työn varjopuolia ovat kilpailu, reviirijattelu ja -ristiriidat, ennakkoluulot ja epäluottamus, byrokratia, kiire ja työn kuormittavuus, konfliktialttius, epävarmuus rahoituksesta ja työn jatkuvuudesta sekä työn ja vapaan rajojen epäselvyys. Tulosten mukaan tutkijoiden vuorovaikutusosaamista määrittäviä kontekstitekijöitä ovat lisäksi erilaiset *vuorovaikutuksen jännitteet*, joita ovat yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden jännite, kilpailun ja yhteistyön jännite, salailun ja avoimuuden jännite, auktoriteettina ja tasavertaisena olemisen jännite sekä varmuuden ja epävarmuuden jännite. Vuorovaikutuksen muutokset, epäkohdat ja jännitteet edellyttävät tutkijoilta erityistä vuorovaikutusosaamista.

Tutkijat pitävät vuorovaikutusta ja vuorovaikutusosaamista tärkeänä osana työtään. Tutkijoiden mukaan tutkijoiden työ on pitkälti viestintää ja tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, tutkimusmaailmassa on vaikea pärjätä yksin, vuorovaikutus on tarpeellista työn tekemisen ja tuloksellisuuden sekä tutkijoiden työssä oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta, tutkijoiden on tärkeää olla vuorovaikutuksessa myös erilaisten tutkijoiden ja muiden toimijoiden kanssa, kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus on ensisijaisen tärkeää, informaalilla ja henkilökohtaisella vuorovaikutuksella on työssä keskeinen rooli ja vuorovaikutusosaaminen on tutkijoiden työssä välttämätöntä. Tutkijoiden mukaan *vuorovaikutusosaaminen on tärkeää niin tutkijan itsensä, tutkimuksen tekemisen kuin työyhteisön ja -ympäristön kannalta*. Vuorovaikutusosaaminen vaikuttaa tutkijoiden työssä menestymiseen ja urakehitykseen, tutkijoiden yhteisöön kiinnittymiseen, tutkimuksen näkyvyyteen, tutkimuksen tieteelliseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen, tutkimustiedon hyödyntämiseen ja käytäntöön soveltamiseen, tutkimuksen tuloksellisuuteen, laatuun ja luotettavuuteen, tutkimusaineistoihin, ryhmä- ja yhteistyön sujuvuuteen ja toimivuuteen, resurssien säästämiseen sekä työilmapiiriin, konflikteihin ja hyvinvointiin työyhteisössä. Lisäksi vuorovaikutusosaaminen vaikuttaa henkilökohtaisiin suhteisiin, yhteistyötahoihin ja verkostoihin sekä maineeseen ja luottamukseen tutkijoiden työssä.

Tutkijoiden arviot *omasta vuorovaikutusosaamisensa tasosta* ja kehitystarpeista eroavat suuresti. Tutkijat eroavat myös sen suhteen, missä määrin ja millaista koulutusta tai muuta tukea he kokevat tarvitsevansa vuorovaikutusosaamisensa kehittymisessä. Koska erot vuorovaikutusosaamisen itsearvioinneissa heijastelevat eroja myös tutkijoiden viestijäkuvassa eli käsityksessä itsestä viestijänä, itsevarmuudessa sekä luottamuksessa omaan vuorovaikutusosaamiseen, näyttää siltä, että osa tutkijoista tarvitsee esimerkiksi taitojen harjoittelun ohella koulutusta, jonka ensisijaisena tavoitteena on tutkijoiden rohkaiseminen, itseluottamuksen lisääminen sekä viestijäkuvan vahvistaminen. Tutkijat arvioivat *tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen yleistason* yleisesti ottaen huonoksi. Vaikka tulosten perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä tai yleistyksiä tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen tasosta tai kehitystarpeista, näyttää siltä, että monet tutkijat tarvitsevat tukea vuorovaikutusosaamisensa kehittämiseksi. Tutkijoille tulisikin tarjota riittävästi mahdollisuuksia kehittää vuorovaikutusosaamistaan esimerkiksi viestintäkoulutuksiin osallistumalla. Jatkossa on myös tarpeen kehittää tapoja arvioida vuorovaikutusosaamisen tasoa ja kehitystarpeita vuorovaikutuksen suhdetasolla eikä vain keskittyen tutkijoihin yksilöinä.

Tutkijoiden *vuorovaikutusosaamiselle antamat attribuutiot* eroavat sijaintinsa, pysyvyytensä ja kontrolloitavuutensa suhteen. Tutkijat näkevät myös vuorovaikutusosaamisen kehittymis- ja kehittämismahdollisuudet eri tavoin. Tutkijoiden näkemykset eroavat muun muassa sen suhteen, missä määrin he ajattelevat vuorovaikutusosaamisen olevan synnynnäistä, pysyvää ja kontrolloimattomissa olevaa ja missä määrin opittua, kokemuksen kautta muodostuvaa osaamista, joka voi kehittyä, jota voidaan kehittää ja joka voi myös vaihdella kontekstista toiseen. Tutkijoiden näkemykset eroavat myös sen suhteen, kuka vuorovaikutusosaamiseen voi vaikuttaa ja millä keinoilla sekä missä määrin he näkevät vuorovaikutusosaamisen kehittyvän ikään kuin itsestään ja missä määrin edellyttävän tietoista ja tavoitteellista opettelua. Koska tutkijoiden vuorovaikutusosaamiselle antamat attribuutiot voivat vaikuttaa tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen ja vuorovaikutussuhteisiin, niiden huomiointi esimerkiksi viestintäkoulutuksien yhteydessä on tärkeää.

Tutkijat kokevat, että monet heidän vuorovaikutusosaamisensa osa-alueet ovat kehittyneet työssä oppimalla. Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen kohteena voivat olla kaikki vuorovaikutusosaamisen ulottuvuudet: *vuorovaikutukseen liittyvät tiedot ja ymmärrys, metakognitiivinen toiminta, vuorovaikutustaidot sekä motivaatio ja asenteet*. Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen voi kohdistua myös *eettisiin periaatteisiin*. Tutkijat merkityksentävät eri tavoin, mistä vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä on ylipäänsä kysymys. Tulosten mukaan erilaisia vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle annettuja merkityksiä ovat vuorovaikutusosaamisen kehittyminen *omaksumisena* ("jonkin oppimisena"), *poisoppimisena* ("jostakin luopumisena"), *osallistumisena* ("johonkin kasvamisena"), *identiteettityönä* ("joksikin tulemisena"), *uuden luomisena* ("jonkin tuottamisena") sekä *vahvistumisena* ("jonkin voimistumisena"). Erilaiset merkityksenannot auttavat kukin omasta suunnastaan ymmärtämään ja jäsentämään vuorovaikutusosaamisen kehittymistä tutkijoiden työssä.

Tutkijoiden vuorovaikutusosaaminen kehittyy monissa tutkijoiden työn yhteyksissä. Tulosten mukaan oppimisen mahdollisuuksia syntyy etenkin riittävän *samalla ja eri tasolla olevien kanssa*, erilaisia kulttuurienvälisiä, tieteenalojen välisiä, ammattialojen välisiä sekä tutkimusmaailman ja muun maailman välisiä *rajoja ylittäessä*, erilaisissa työn *haastavissa yhteyksissä*, tutkijoille *uusissa ja yllättävissä tilanteissa* sekä *tutuissa ja turvallisissa ympäristöissä*. Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen ja informaalin työssä oppimisen tukemisen kannalta haasteena on luoda samaan aikaan sekä turvalliseksi koettuja että silti virikkeellisiä, inspiroivia ja riittävän haastavia uusia oppimisen mahdollisuuksia tarjoavia tutkimus- ja oppimisympäristöjä. Vaikka kokeneempien ja osaavampien henkilöiden merkitystä pidetään keskeisenä vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä, myös kokeneemmat tutkijat oppivat kokemattomammilta.

Tutkijoiden vuorovaikutusosaaminen kehittyy työssä monilla eri oppimistavoilla. Näitä ovat *vuorovaikutuksen havainnoiminen, hyvien esimerkkien seuraaminen ja huonojen välttäminen, vuorovaikutus muiden kanssa ja omakohtaiset kokemukset, virheistä ja onnistumisista oppiminen, kokemusten reflektointi yksinään, kokemusten jakaminen ja reflektointi yhdessä, palaute sekä kouluttautuminen, harjoittelu ja lukeminen*. Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tavat ovat tutkijoiden työssä pitkälti samanlaisia kuin vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tavat yleisemminkin. Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tavoissa on tutkijoiden työssä lisäksi paljon samoja piirteitä kuin myös muiden asioiden oppimisessa ja työssä oppimisessä yleisemminkin.

Vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen vaikuttavat monet asiat. Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä voidaan tarkastella niin yksilötasolla kuin vuorovaikutuksen suhdetasolla. Tutkijat kokevat, että vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistävät yksilötasolla *ikä ja kokemukset, ammattiosaaminen, muodollinen asema ja tohtorin tutkinto* sekä *avoin asenne oppimiseen ja ehkäisevät viestintäarkuus, rohkeuden ja itseluottamuksen puute sekä väsyneisyys, kiire ja stressi*. Tutkijoiden mukaan vuorovaikutuksen suhdetasolla vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä edistävät sen sijaan *jaettu kokemusmaailma ja samanlaisuus sekä toiseen tutustuminen ja vuorovaikutussuhteen syventyminen* ja ehkäisevät *liian erilaiset taustat ja kokemusmaailmat* sekä *ennakkoluulot, kilpailu ja epäluottamus*. Mikään yksittäinen tekijä ei kuitenkaan yksinään selitä tai takaa vuorovaikutusosaamista tai sen kehittymistä.

Tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyy laadullisilta ulottuvuuksiltaan erilaisia oppimiskokemuksia. Oppimiskokemukset eroavat kestoltaan ja ajalliselta sijainniltaan. Oppimiskokemusten joukossa on *yksittäisiä tilanteita ja tapahtumia, yksittäisistä tilanteista ja tapahtumista koostuvia kokemusten sarjoja, pidempiä ajanjaksoja ja laajempia prosesseja* sekä *rajoiltaan epäselviä, jatkuvia* sekä *ajan mittaan kasautuvia oppimiskokemuksia*. Osa tutkijoiden oppimiskokemuksista sijaitsee *ajallisesti lähellä*, osa *ajallisesti kaukana* ja osa on *vielä käynnissä*. Oppimiskokemuksilla voi olla kauaskantoisia seurauksia esimerkiksi tutkijoiden näkemyksiin viestinnästä, vuorovaikutuskäyttäytymiseen ja asenteisiin.

Tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyy monenlaisia tunteita: oppimiskokemukset voivat olla tunnekokemukseltaan *myönteisiä, kiel-*

teisiä tai *ambivalentteja*. Tunteet voivat toimia tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä oppimisprosessin liikkeelle panevana voimana, ne voivat suunnata oppimisprosessia oppimisen aikana ja myös syntyä oppimisprosessin seurauksena ja vaikuttaa esimerkiksi tutkijoiden asenteisiin vuorovaikutusta ja oppimista kohtaan sekä heidän käsityksiin itsestään viestijöinä. Tunteet voivat myös olla oppimisen kohde. Niin myönteiset kuin kielteiset oppimiskokemukset voivat sekä edistää että ehkäistä vuorovaikutusosaamisen kehittymistä.

Vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvät oppimiskokemukset saavat kokemuksellisen merkityksensä monista eri syistä. Kokemuksellisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat tutkijoille *affektiivisesti merkittäviä* oppimiskokemuksia, *oppimisen sisällön kannalta merkittäviä* oppimiskokemuksia, *soveltamisarvoltaan merkittäviä* oppimiskokemuksia, *käänteentekeviä* oppimiskokemuksia, *epätyyppillisiä ja ainutlaatuisia* oppimiskokemuksia sekä *tyypillisiä ja toistuvia* oppimiskokemuksia. Yksittäinenkin merkittäväksi koettu oppimiskokemus voi vaikuttaa tutkijaan voimakkaasti ja olla käänteentekevä hänen vuorovaikutusosaamisensa kehittymisessä.

Tulosten sovellettavuus käytäntöön

Tutkimus auttaa hahmottamaan vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tutkijoiden työssä. Tulokset lisäävät ymmärrystä myös informaalin työssä oppimisen ilmiöstä puheviestinnän näkökulmasta. Tutkimuksen tuottamasta ymmärryksestä on hyötyä ensinnäkin *tutkijoille itselleen*. Tieto vuorovaikutusosaamisen vaatimuksista, vuorovaikutusosaamisen kehittymisen lähtökohdista ja informaalin työssä oppimisen prosesseista voi auttaa tutkijoita jäsentämään ja siten myös kehittämään työnsä edellyttämää vuorovaikutusosaamista. Vuorovaikutusosaaminen yhdistetään toisinaan pelkästään taitoihin. Vuorovaikutusosaamisen käsitteen avaaminen voi lisätä tutkijoiden tietoisuutta vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen monimuotoisuudesta ja auttaa heitä esimerkiksi kiinnittämään huomiota myös osaamisen asenne- ja motivaatiopuoleen. Se voi myös auttaa heitä tarkastelemaan työyhteisönsä toimintaa sekä työhönsä sisältyvien vuorovaikutussuhteiden ja -tilanteiden kirjoa uudenvälisistä näkökulmista. Vuorovaikutusosaaminen on arjessa niin keskeistä, että sitä ja sen kehittymistä saatetaan pitää itsestäänselvyytenä. Vuorovaikutusosaamisen tärkeys huomataankin usein vasta, kun törmätään sen puutteeseen. Ymmärrys vuorovaikutusosaamisen tarpeista ja tarpeellisuudesta voi auttaa tutkijoita lisäksi arvostamaan vuorovaikutusosaamista osana ammattiosaamistaan ja kannustaa heitä siten kehittämään vuorovaikutusosaamistaan.

Tulokset avartavat ymmärrystä tutkijoiden työn ja siinä tarvittavan ja kehittyvän vuorovaikutusosaamisen monipuolisuudesta ja laaja-alaisuudesta. Tutkimus voi näin ollen lisätä esimerkiksi *työelämän edustajien ymmärrystä* tutkijoiden osaamisesta ja murtaa mahdollisia ennakkoluuloja. Tulokset voivat myös auttaa tutkijoita työssään kohtaavia henkilöitä, kuten toimittajia ja rahoittajien edustajia, ymmärtämään paremmin tutkijoiden työtä ja siihen sisältyviä vuorovaikutushaasteita. Tutkimus voi lisäksi auttaa tutkijoita itseään sanoittamaan osaamistaan ja tekemään sitä näkyvämmäksi eri toimijoiden keskuudessa.

Ymmärrystä vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä tutkijoiden työssä voidaan hyödyntää *tutkimusympäristöjen kehittämisessä*. Tutkimustulokset voivat auttaa tunnistamaan, ymmärtämään ja johtamaan tutkijoiden vuorovaikutusosaamista ja tukemaan sen kehittymistä informaalisti työssä oppimalla. Tulokset vuorovaikutusosaamisen kehittymiselle otollisista oppimisen olosuhteista ja oppimisen tavoista voivat auttaa luomaan toimintaympäristöjä, joissa tutkijoilla on mahdollisuus kehittää tieteellisen kompetenssin osana vuorovaikutusosaamistaan. Tutkimustuloksia voidaan soveltaa myös tutkijoiden työn käytänteiden ja rakenteiden analysoinnissa, arvioinnissa ja kehittämisessä. Koska työelämän kehittämisessä ja työntekijöiden asiantuntemuksen lisäämisessä tarvitaan laajemminkin tietoa siitä, miten ja millaisissa tilanteissa ihmiset oppivat, tutkimuksen tuottama ymmärrys voi auttaa kehittämään työyhteisöjen vuorovaikutusta myös tutkijoiden työn ulkopuolella.

Koska vuorovaikutus ja siihen liittyvä osaaminen ovat tutkijoiden työssä keskeisessä roolissa, on tärkeää, että jo tohtorikoulutuksessa keskitytään tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen. Vuorovaikutusosaamisen perusvalmiuksia ja sisältöjä, kuten kielitaitoa, työelämän edellyttämää tieto- ja viestintäteknistä osaamista, kykyä viestiä sekä tiedeyhteisölle että yleisölle niin suullisesti kuin kirjallisesti sekä kykyä kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen, onkin alettu korostaa tohtorin tutkinnon oppimistuloksissa ja tutkintotavoitteissa (Korkeakoulututkintojen viitekehys 2005). Tulosten mukaan väitelleiden tohtoreiden työtehtävät ovat kuitenkin monipuolisempia ja vaativampia vuorovaikutusosaamisen näkökulmasta kuin tohtorikoulutuksen tavoitteissa vielä tällä hetkellä hahmotetaan. Näin ollen tutkimustuloksia voidaan hyödyntää *tohtorikoulutuksen kehittämisessä* ja sen tavoitteiden tarkentamisessa ja vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen tähtäävien sisältöjen laajentamisessa. Tutkimustuloksia tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen vaatimuksista ja kehittymisestä työssä oppimalla voidaan hyödyntää lisäksi *tutkijoille suunnatun täydennyskoulutuksen kehittämisessä*.

Koska tietoa työelämän vuorovaikutusosaamisesta ja ihmisestä vuorovaikutuksen oppijana tarvitaan viestinnän formaalin koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, tutkimustulokset ovat soveltuvien osin hyödynnettävissä myös *viestintäkouluttajien ja -konsulttien työssä*. Viestintäkoulutuksia suunniteltaessa on tärkeää ymmärtää, millaista vuorovaikutusosaamista voidaan tehokkaimmin saavuttaa formaalin koulutuksen avulla ja mitkä vuorovaikutusosaamisen osa-alueet kehittyvät parhaiten informaalisti työssä oppimalla (Kostiainen 2003, 202). Tutkimuksen tuottamaa ymmärrystä voidaankin soveltaa viestintäkoulutuksien sisältöjen, rakenteiden sekä opetusmuotojen ja -menetelmien kehittämisessä. Työelämän vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen tähtäävissä koulutuksissa voitaisiin esimerkiksi tarkastella entistä useammin vuorovaikutusosaamista yksilötason ohella vuorovaikutuksen suhdetasolla. Myös esimerkiksi tutkimuksen tuottamaa ymmärrystä vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen liittyvien oppimiskokemuksien laadullisista ulottuvuuksista, niiden kestosta ja ajallisesta sijainnista, oppimiskokemuksiin liittyvistä tunteista sekä kokemuk-

sellisesti merkittävistä oppimiskokemuksista voitaisiin jatkossa hyödyntää viestintäkoulutuksien kehittämisessä.

Vuorovaikutusosaamiselle annetut attribuutiot vaikuttavat käsityksiin siitä, missä määrin vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä. Se, millaisia attribuutioita vuorovaikutusosaamiselle annetaan ja missä vuorovaikutusosaamisen hahmotetaan sijaitsevan, vaikuttaa esimerkiksi käsityksiin siitä, mitä vuorovaikutusosaamisesta pitäisi opettaa, mikä on ylipäänsä opittavissa ja mihin vuorovaikutusosaamisen arvioinnissa pitäisi ensisijaisesti kiinnittää huomiota. Jos vuorovaikutusosaamisen tai sen puutteen selitetään olevan luonteenpiirteistä johtuvaa, yksilön mahdollisuudet vaikuttaa kehitykseensä ja hallita oppimistaan pienenevät. Vuorovaikutusosaamisen lähestyminen synnynnäisenä lahjakkuutena tai vaikkapa karismana, jota jollakulla joko on tai ei ole, voi johtaa myös siihen, että työpaikoilla keskitytään vuorovaikutusosaamisen kehittämisen sijaan etsimään ”hyviä tyyppejä”. Työelämän vuorovaikutusosaamisen koulutuksissa voitaisiinkin lisäksi keskittyä esimerkiksi muuttamaan oppimista ehkäiseviä osaamisen ja sen puutteen selitysmalleja sekä demystifioimaan vuorovaikutusosaamista: vuorovaikutusosaaminen on osaamista, jota voidaan jäsentää tieteellisesti, joka voi kehittyä ja jota voidaan kehittää.

Tuloksia voidaan hyödyntää myös työelämän vuorovaikutusosaamista käsittelevien *oppaiden kirjoittamisessa*. Näissä luetellaan toisinaan melko yksioikoisesti ja normatiivisesti käskyjä ja kieltoja, joita noudattamalla työntekijät ja työyhteisöt voivat kohentaa vuorovaikutusosaamistaan. Yksiselitteisiä ohjeita on kuitenkin syytä varoa, sillä mikään käyttäytyminen ei ole sinänsä osaamista tai ei-osaamista. Vuorovaikutusosaamisen kontekstuaalisen luonteen ymmärtäminen voi edistää siinä, ettei vuorovaikutusosaamista pelkistettäisi suoraviivaisiksi toimintasäännöiksi. Vaikka tietynlainen käyttäytyminen saattaa todennäköisemmin synnyttää osaamisen vaikutelman, mikään käyttäytyminen ei sitä takaa (Spitzberg 2000, 110). Vuorovaikutusoppaita voitaisiinkin pyrkiä kehittämään antamalla niissä työntekijöille yksioikoisten ohjeiden ja vinkkien sijaan *työkaluja analysoida* työelämän vuorovaikutusta ja ymmärtää, mistä ja miten osaamisen vaikutelmat syntyvät: millaisiin asioihin vuorovaikutuksessa voi ja pitäisi kiinnittää huomiota, mikäli pyritään synnyttämään osaamisen vaikutelma ja varmistamaan vuorovaikutuksen tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus?

Vuorovaikutusosaaminen kytkeytyy tiiviisti yhteiskunnalliseen keskusteluun työstä. Vuorovaikutusosaamisen tärkeys voi kuitenkin erilaisissa *työelämää koskevissa keskusteluissa* jäädä pelkälle toteamuksen tasolle tai lähestymistapa vuorovaikutukseen olla normatiivinen. Ymmärrys vuorovaikutusosaamisen luonteesta voi vaikuttaa yhteiskunnalliseen keskusteluun työelämästä ja sen vuorovaikutukselle asettamista vaatimuksista. Tämä on tärkeää, sillä kun puhumme vuorovaikutusosaamisesta, emme vain tulkitse vaan myös tuotamme todellisuutta. Lisäksi tutkimustulokset voivat auttaa tarkentamaan vuorovaikutusosaamisen roolia ja merkityksiä esimerkiksi erilaisissa *työelämän osaamis- ja kvalifikaatiojaotteluissa* sekä *työntekijöiden rekrytointiprosesseissa*.

Jatkotutkimushaasteet

Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen ovat ilmiöinä laajoja ja tutkijoiden työ kontekstina monimuotoinen ja rajoiltaan epäselvä. Jatkossa vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tutkijoiden työssä voitaisiin tutkia tarkemmin keskittymällä *vuorovaikutusosaamisen eri osa-alueisiin*, kuten tiettyihin työssä keskeisiin vuorovaikutustaitoihin ja niiden oppimiseen, sekä *vuorovaikutusosaamisen kehittymisen eri aspekteihin*, kuten oppimisen olosuhteisiin ja tapoihin. Esimerkiksi yhteisen ymmärryksen varmistamiseen, kohdentamiseen sekä erilaisuuden kohtaamiseen ja rajojen ylittämiseen liittyvän vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen tarkastelu olisi jatkossa tarpeen. Tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan vuorovaikutusosaamista kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, eikä teknologiavälitteisessä vuorovaikutuksessa tarvittavaa vuorovaikutusosaamista ole vielä toistaiseksi tutkittu kovinkaan paljon (Bubas & Spitzberg 2008, 1), varsinkaan johtamisen näkökulmasta (Sivunen 2007, 220). Vuorovaikutusosaamisen vaatimuksia ja kehittymistä olisikin tarpeellista tutkia tarkemmin myös esimerkiksi teknologiavälitteisessä vuorovaikutuksessa sekä muodollisen ja epämuodollisen työn kontekstien rajoilla.

Jatkossa voitaisiin keskittyä tarkastelemaan syvällisemmin myös vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä *tutkijoiden työn eri vuorovaikutussuhteissa*, kuten tutkijoiden ja toimittajien välisissä kohtaamisissa tai monitieteisten tutkimusryhmien työskentelyssä, sekä *eri tilanteissa ja työtehtävissä*, kuten yhteisarikkeleiden kirjoittamisessa, tiedon popularisoimisessa, konferenssiesitelmien pitämisessä tai tutkimushaastatteluissa. Tutkimuksia voitaisiin rajata kosemaan koko tutkijoiden ammatinkuvan sijaan myös vain varsinaista tutkimustyötä, jolloin esimerkiksi tutkijoiden työssään kohtaamat opetus- ja ohjaustilanteet voitaisiin jättää tutkimuksen ulkopuolelle. Näin voitaisiin tuottaa syvällisempää ymmärrystä rajatumasta aiheesta.

Tutkijoiden työ eroaa eri tutkimussektoreilla ja tieteenaloilla muun muassa niillä vallitsevien tavoitteiden, toiminta- ja puhetaipojen, arvojen, normien sekä vuorovaikutuksen määrän ja muotojen suhteen (Becher & Trowler 2001; Hakala ym. 2003; Ylijoki 1998). Tutkijoiden työssä edellytettävää vuorovaikutusosaamista voitaisiin jatkossa tutkia keskittymällä vain *tietyillä tutkimussektorilla tai tieteenalalla* työskentelevien tutkijoiden kokemuksiin. Koska työtehtävät ja aiemmat kokemukset vaikuttavat työssä oppimiseen (Collin 2005, 21–23, 104; Erault 2010, 41; Marsick 2009, 273–274), tutkimuksissa voitaisiin käsitellä vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä myös vain rajatummin *tietyissä uravaiheissa olevien tai tietyn tyypissä tutkimustehtävissä työskentelevien tutkijoiden työssä*. Tässä tutkimuksessa keskityttiin jo väitelleiden tutkijoiden vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen. Jatkossa olisi kuitenkin kiinnostavaa tarkastella myös tutkimusmaailmaan sosiaalistuvien tohtoriopiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä. Tutkimustuloksia voitaisiin tällöin tarkastella myös yhteydessä vastaajien tutkimusorganisaation ja tieteenalan kulttuuriin sekä uravaiheelle ominaisiin piirteisiin.

Olisi mielenkiintoista *vertailla, eroavatko tutkijoiden kokemukset vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä esimerkiksi tutkimussektorin, tieteenalan,*

uravaiheen, iän, sukupuolen, kansallisuuden tai jonkin muun taustamuuttujan suhteen. Vaikka tutkimuksissa on viime aikoina tuotu lisääntyvässä määrin esille, että sukupuolten väliset erot viestinnässä ovat lopulta suhteellisen pieniä (ks. esim. Aries 2006, 22; Hyde 2005, 586), tutkimuksissa on havaittu, että esimerkiksi vuorovaikutusosaamisesta tehtävissä itsearvioinneissa voi olla sukupuolikohtaisia eroja (Spitzberg & Wiedmaier 2010). Näin ollen esimerkiksi mies- ja naistutkijoiden kokemusten vertaaminen olisi jatkossa kiinnostavaa. Koska miehillä ja naisilla voi olla eroja tutkimuksiin osallistumisessa ja vastauskäyttäytymisessä esimerkiksi siten, että naisten vastaukset ovat usein runsassanaisempia, tällöin olisi kuitenkin mietittävä, mitä mahdolliset erot vastauksissa kertovat itse ilmiöstä ja sukupuolen yhteydestä kokemuksiin ja mitä pikemminkin erilaisista vastaustyyleistä (Valli 2010, 244). Koska vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen voivat saada eri tutkijoiden työssä erilaisia muotoja ja painotuksia, myös muiden yksilöllisten tekijöiden vaikutusta tutkijoiden merkityksenantoihin ja oppimiskokemuksiin olisi jatkossa tarpeen selvittää tarkemmin (ks. lisäksi Greene 2003, 80). Miksi esimerkiksi tietyt tutkijoiden työn epäkohdat, kuten kilpailu tai kiire, muokkaavat tutkijoiden vuorovaikutusosaamista toisinaan hyvinkin erilaisiin suuntiin?

Tutkijoiden työ luo mielenkiintoisten kontekstien vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen tarkastelulle. Vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä informaalisti työssä oppimalla tarvitaan kuitenkin jatkossa lisää tutkimusta *myös muissa ammateissa*. Tutkimustuloksia olisi mielenkiintoista vertailla ja näin selvittää, mitä eroja ja yhtäläisyyksiä vuorovaikutusosaamisessa ja sen kehittymisessä on eri ammattialoilla. Myös tämän tutkimuksen tulosten siirrettävyys ja muihin konteksteihin soveltuvuus on kiinnostava jatkotutkimuskohde. Koska vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen on kontekstuaalista (ks. esim. Dannels 2001; Spitzberg 2000), on vuorovaikutusosaamista tutkittaessa huomioitava myös se konteksti, jossa aihetta kulloinkin tarkastellaan. Siksi tutkijoiden vuorovaikutusosaamista käsittelevissä tutkimuksissa on jatkossakin kiinnitettävä huomiota myös *tutkijoiden työhön kontekstina* ja esimerkiksi sen sisällöissä ja luonteessa tapahtuviin muutoksiin vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä tarvitaan lisää tutkimusta *ylipäättäänkin aikuisuudessa ja myös muissa elämäntilanteissa*, kuten perheen, ystävien ja harrastuksien parissa. Mielenkiintoista olisi esimerkiksi selvittää, miten matkustelu, mainonta ja kulutus sekä media vaikuttavat yksilöiden käsityksiin vuorovaikutusosaamisesta sekä heidän vuorovaikutusosaamisensa kehittymiseen. Koska vuorovaikutusosaaminen kehittyy läpi elämän kaikilla elämäntilanteilla, jatkossa tarvitaan myös enemmän yksilöiden elämän kokonaisuuden paremmin huomioivia *pitkittäistutkimuksia*. Koska kokemuksellisen oppimisen lähtökohdat kytkevät oppimisen tarkastelun koko ihmisen elämään, vaikuttavat ne jatkossakin soveltuvilta vuorovaikutusosaamisen kehittymisen tarkasteluun.

Tutkijoiden työ ja työssä oppiminen osoittautuivat kiinnostaviksi puheviestinnän tutkimuskohteiksi. *Tutkijoiden työn erilaisia vuorovaikutusilmiöitä ja -prosesseja* voitaisiin jatkossa tutkia puheviestinnän alalla myös muista kuin vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittymisen näkökulmista. Vuorovaikutuksen

tutkimusta olisi tarpeellista tehdä keskittymällä esimerkiksi valtaan, konfliktien sovitteluun, työpaikkakiusaamiseen, vuorovaikutuksen jännitteisiin, johtamiseen sekä yhteistyöhön tutkijoiden työssä.

Vuorovaikutusosaamista voidaan lähestyä ja käsitteellistää monenlaisista lähtökohdista ja tarpeista käsin. Myös tutkijoiden vuorovaikutusosaamista tutkittaessa ja kehitettäessä on tärkeää pysähtyä pohtimaan, missä vuorovaikutusosaamisen oletetaan sijaitsevan ja ilmenevän. Mistä vuorovaikutusosaamista pitäisi etsiä? Se, nähdäänkö vuorovaikutusosaaminen tutkijoiden henkilökohdaisena ominaisuutena vai lähestytäänkö vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työn vuorovaikutussuhteissa, ryhmissä tai laajemmissa yhteisöissä ja verkostoissa yhdessä tuotettuna osaamisena tai vaikkapa työyhteisön rakenteiden ja käytänteiden mahdollistamana osaamisena, vaikuttaa muun muassa käsityksiin siitä, ketä tai mitä pitäisi itse asiassa kehittää, jos halutaan kehittää vuorovaikutusosaamista tutkijoiden työssä. Kenen tai minkä ominaisuudesta nähdään olevan kysymys? Tehdyn tutkimuksen perusteella vuorovaikutusosaamista olisi hedelmällistä tarkastella jatkossa *yksilötason ohella myös vuorovaikutuksen suhdetasolla* rakentuvana ja ilmentyvänä osaamisena.

Vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tutkijoiden työssä voitaisiin jatkossa tutkia myös *eri tutkimusmenetelmillä*. Esimerkiksi haastattelun avulla voitaisiin syventää tässä tutkimuksessa saatuja tutkimustuloksia. Määrällisten tutkimusmenetelmien avulla voitaisiin sen sijaan selvittää esimerkiksi eri oppimisen tapojen tai vuorovaikutusosaamiselle annettujen merkitysten yleisyyttä tutkijoiden työssä. Tutkimalla ihmisten kokemuksia ei välttämättä saada totuudenmukaista kuvaa siitä, miten ihmiset todella toimivat ja ovat keskenään vuorovaikutuksessa (ks. esim. Silverman 2004, 360–361). Tutkijoiden vuorovaikutusta havainnoimalla voitaisiin lisätä ymmärrystä tutkijoiden käyttäytymisestä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen tasoa sekä vuorovaikutusosaamisen kehittymistä voitaisiin myös mitata tutkijoiden omakohtaisten kokemusten tarkastelun sijaan erilaisilla mittareilla.

Tutkimuksessa keskityttiin lisäämään ymmärrystä vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittymisestä tutkijoiden kokemusmaailmasta käsin. Vaikka näkökulma osoittautui antoisaksi, jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, miten esimerkiksi *toimittajat tai yritysmaailman edustajat* kokevat tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen ja sen tarpeet. Koska tehdyssä tutkimuksessa on keskitytty tutkijoiden kokemuksiin, tutkimus ei tarjoa luotettavaa tietoa asioiden syy-seuraussuhteista. Jatkossa voitaisiin selvittää eri tutkimusmenetelmillä myös esimerkiksi *sitä, mitkä tekijät ja prosessit edistävät ja ehkäisevät* vuorovaikutusosaamista ja vaikuttavat sen kehittymisen määrään ja suuntaan. Tutkimuksissa voitaisiin myös selvittää tutkijoiden kokemusten tarkastelun sijaan (expert-based approach), missä määrin ja millainen vuorovaikutusosaaminen vaikuttaa esimerkiksi tutkijoiden urakehitykseen tai yhteisöön kiinnittymiseen tilastollisesti todennettuna (outcome-based approach; ks. lisäksi Roloff, Putnam & Anastasiou 2003, 804–822). Empiiristen tutkimusten lisäksi vuorovaikutusosaamista voitaisiin tarkastella *osana erilaisia viestinnän teorioita* (Wilson & Sabee 2003), kuten relationaalista dialektiikkaa (Baxter & Montgomery 1996) tai attribuutioteo-

rioita (Heider 1958; Manusov & Spitzberg 2008; McDermott 2009). Teorioita voitaisiin kehittää tässä tutkimuksessa tehtyjen ehdotusten mukaisesti soveltumaan paremmin esimerkiksi vuorovaikutuksen jännitteiden tarkasteluun ryhmätasolla. Niitä voitaisiin kehittää myös tuomalla vuorovaikutuksen suhdetasoa lähemmäksi attribuutioteorioita.

Vaikka vuorovaikutusosaaminen koskettaa kaikkien ihmisten elämää, on sen luonne ja kehittyminen edelleen monilta osin arvoitus. Tutkijoiden työn arjessa vuorovaikutusosaamiseen liittyvät kysymykset eivät ole kuitenkaan teoreettisia tai filosofisia vaan käytännöllisiä: Miten antaa esimerkiksi rakentavaa palautetta? Mistä lähteä liikenteeseen, jos haluaisi kehittää omia tai työyhteisönsä vuorovaikutustaitoja? Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen työssä oppimalla on integroitu työn tekemiseen, eikä oppimista voida perinteisessä mielessä suunnitella, organisoida, kontrolloida tai arvioida. Miten edistää tutkijoiden ja tutkijayhteisöjen vuorovaikutusosaamista? Miten yksilön osaaminen saadaan osaksi organisaation osaamista? Miten vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja informaalia työssä oppimista voitaisiin tukea muuttamalla sitä formaaliksi? Millaisiin kokemuksiin etenkin tohtoriopiskelijoille ja tutkijanuran alkuvaiheessa oleville tutkijoille pitäisi turvata mahdollisuus?

Spitzberg ja Cupach (2002, 591) ovat kuvanneet vuorovaikutusosaamista prismaattiseksi käsitteeksi: mitä enemmän sitä tarkastelee, sitä enemmän näkökulmia ja vivahteita siitä huomaa. Tämä tutkimus on päässyt tavoitteeseensa, mikäli se on onnistunut osaltaan toimimaan tutkijoiden vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä koskevan keskustelun avaajana ja nostamaan esille uusia näkökulmia sekä mielenkiintoisia jatkotutkimuskohteita.

SUMMARY

Interpersonal communication competence and its development in the work of researchers

Introduction

Researchers work in highly complex environments involving a wide variety of interpersonal communication and social interaction situations. In their work, researchers cooperate with, for instance, other researchers, students, journalists, politicians and other decision-makers, funding bodies, potential end-users of the research, and other actors in society. Overall, interpersonal communication and social interaction have an essential role in doing research work. Nevertheless, the work of researchers has rarely been approached from the perspective of interpersonal communication competence. This lack of interest is bewildering, considering that there has been a vast research interest in interpersonal communication competence as a whole in various relational, institutional, and cultural contexts (e.g., Greene & Burleson, 2003; Hargie, 2006a; Spitzberg & Cupach, 2002; Valkonen, 2003), and, according to many studies, interpersonal communication competence is a core competence in contemporary working life and in society in general (e.g., Morreale & Pearson, 2008).

The development of interpersonal communication competence is a life-long and life-wide process. Interpersonal communication competence can develop both in formal education and informal learning environments. However, previous studies have concentrated on the nature of skilled communication behaviour itself, instructional communication, formal learning and communication education, and the development of language and other communication skills in infancy and childhood, while little research has had its primary focus on the development of interpersonal communication competence in adulthood as a whole or, in particular, its informal learning at work (e.g., Greene, 2003; Lewis, 2006; Murakami et al., 2009). In addition, research into the development of interpersonal communication competence in the work of researchers has been largely neglected, despite the importance of understanding how interpersonal communication competence develops and what kinds of learning experiences relate to that development specifically in the work of researchers.

The theoretical background of this study draws on the research traditions of interpersonal communication competence, learning and development, and the work of researchers. The main concepts are interpersonal communication competence, the development of interpersonal communication competence, and learning at work. First, light is shed on interpersonal communication competence in working life as a concept, research subject, and contextual phenomenon, after which previous studies on the development of interpersonal communication competence and learning at work are introduced. Learning at work is a multifaceted research topic (for a review see e.g., Fenwick, 2006; 2010), and in this study it is approached focusing especially on its informal, social, and experiential aspects (e.g., Collin, 2005; Marsick et al., 2009).

Research task and method

The aim of this study is to describe and analyse researchers' experiences and the meanings they give to interpersonal communication competence and its development in the work of researchers. The aim stems from the desire to deepen the understanding of the nature of interpersonal communication competence and its development, and also to contribute to the discussion of learning at work and the work of researchers from the perspective of speech communication. The research questions are as follows:

1. What is interpersonal communication competence in the work of researchers?
2. How does interpersonal communication competence develop in the work of researchers?

Interpersonal communication competence and its development can be approached from many theoretical perspectives and methodological approaches, for instance by assessing the level of competence or measuring observable changes in one's competence. In this study, the research task is approached qualitatively by addressing researchers' own experiences and understanding of the topic. The research draws on the basis of philosophical hermeneutics, developed by Martin Heidegger (1889–1976) and Hans-Georg Gadamer (1900–2002), while examining experiences and their expressions.

The research method is referred to as thematic writing, as an analogy to thematic interviewing (see also Apo, 1995). The research data were gathered by means of a web-based questionnaire in which researchers (N=311) were asked to write two essays and describe their experiences, first in relation to interpersonal communication competence and then to its development in their work. The data were collected in Finland from 7 government research institutes and 14 national centres of excellence in research (CoEs) during spring 2008.

Some of the participants were just starting their research careers while others already had over 20 years' work experience as a researcher. However, all the participants had a doctoral degree, mostly in the fields of Natural Sciences (n=102, 32.5%), Engineering and Technology (n=65, 20.7%), Agriculture and Forestry (n=40, 12.7%), or Medicine (n=36, 11.5%). Around half of the participants were male (n=168, 54.0%) and about half female (n=141, 45.3%; without information n=2, 0.6%). All the participants were aged between 29 and 67, with an average age of 47.3.

The research data consist in total of 398 pages of written essays (82.193 words). First, the data were uploaded to ATLAS.ti, which eased the organisation of the data and helped to keep the analysis process consistent and transparent (e.g., Friese, 2012). The author then familiarised herself with the data by repeated reading. After that, the data were analysed from a data-driven perspective using thematic analysis (e.g., Eskola & Suoranta, 2008; Schwandt, 2007) and qualitative content analysis (e.g., Frey, Botan & Kreps, 2000; Tuomi & Sarajärvi, 2009). The analysis process consisted of three partly overlapping phases: 1) searching and shaping key themes, 2) exploring the contents of these themes in more detail, and 3) interpreting and drawing conclusions.

Research findings

Interpersonal communication competence in the work of researchers

The research findings throw light on the requirements of interpersonal communication competence in the work of researchers by analysing 1) the basic abilities of such competence, 2) the relationships, situations, and work tasks that require interpersonal communication competence, 3) the function-based areas of interpersonal communication competence, and 4) the ethical principles of interpersonal communication competence. The findings reveal that the work of researchers necessitates multifaceted interpersonal communication competence. The work of researchers can be characterised as poly-contextual work, and the need, for example, to be able to work in various roles and tasks, to cross various contextual boundaries, and to adapt communication flexibly create special requirements for researchers' interpersonal communication competence.

The researchers gave various kinds of meanings to interpersonal communication competence, including interpersonal communication competence as 1) accommodation and changing oneself, 2) persuasion and changing others, 3) normative action, and 4) goal-oriented action. In addition, the researchers perceived interpersonal communication competence as 5) a feature and fortune of an individual, 6) a characteristic and shared asset of a relationship, and 7) an attribute and collective capital of a work community. These meanings given to interpersonal communication competence illustrate that different researchers perceive differently the phenomenon and the question of what constitutes the substance of interpersonal communication competence overall.

The findings indicate that changes in the work of researchers, such as 1) the development of ICT, 2) the increase in collaboration and group work, 3) internationalisation, 4) the increase in interdisciplinary interaction, and 5) the diversification of work tasks requiring social interaction, create new challenges for researchers' interpersonal communication competence. Various dark sides of the work of researchers, such as 1) competition, 2) territorial fights and conflicts, 3) prejudices and distrust, 4) bureaucracy, 5) rush and work strain, 6) susceptibility to conflicts, 7) uncertainty about funding and continuity of work, and 8) lack of clarity over work versus leisure time, also define the requirements of the interpersonal communication competence researchers need in their work. In addition, the findings show that various dialectical tensions, namely the tensions of 1) individuality–communality, 2) competition–collaboration, 3) reticence–openness, 4) authority–equality, and 5) certainty–uncertainty, necessitate specific interpersonal communication competence from researchers.

The findings show that researchers consider social interaction and interpersonal communication competence to be crucial in their work. According to the researchers, the major part of their work is communication per se and takes place in social interaction, in the research world it is hard to succeed alone, and social interaction is required to be able to do one's job and produce results, to learn at work, and to sustain well-being. In addition, the researchers highlighted that it is important to interact also with different researchers and other actors

in the field, face-to-face interaction is the most important, and informal and personal communication have a central role in their work. According to the participants, interpersonal communication competence can have many effects 1) on the personal level in one's success at work, career development, and community integration, 2) on the research work level in the visibility of research and its results, the scientific and social impact of research, utilising and applying the results in practice, the efficiency, quality, and reliability of research, and collecting research data, and 3) on the work community and environment level in the quality of teamwork and collaboration, saving resources, workplace atmosphere, conflicts, and well-being. Furthermore, interpersonal communication competence was reported to affect personal relationships, collaboration partners, networks, reputation, and trust in the work of researchers.

The development of interpersonal communication competence in the work of researchers
The researchers' self-assessments of the level of their own interpersonal communication competence and its development needs varied considerably. The researchers also estimated differently how much and what kind of communication education or other support they would need in developing their interpersonal communication competence. Since the differences in self-perceived interpersonal communication competence also reflect differences in the researchers' communicator images, self-confidence, and trust in one's own competence, the findings suggest that, along with training skills, some researchers might need education in which the primary goal is encouraging researchers, supporting their self-efficacy, and reinforcing their communicator images. The participants rated the general level of researchers' interpersonal communication competence as rather low. Even if the findings do not justify drawing conclusions or generalisations about the level of researchers' interpersonal communication competence or its development needs, it seems that many researchers need support in developing their interpersonal communication competence. Thus, they should be offered adequate opportunities to take part in communication education. However, there is also a need to develop ways to assess interpersonal communication competence and determine development needs on the relational level of communication, and not concentrate solely on researchers as individuals.

The attributions the researchers gave to interpersonal communication competence - or the lack of it - varied according to locus, stability, and controllability. The researchers also differed in their perceptions of the possibilities for developing interpersonal communication competence. Their perceptions differed, for example, according to whether they regarded interpersonal communication competence as innate, stable, and uncontrollable or as a learnable subject which develops via experience, can develop and be developed, and which can also vary contextually. The researchers also perceived differently who can affect interpersonal communication competence and by what means, and in what sense interpersonal communication competence develops by itself and in what sense this development necessitates conscious and goal-oriented efforts. Since the attributions given to interpersonal communication competence may

affect researchers' learning and relationships, they should be taken into account in communication education.

The researchers perceived that many contents of their interpersonal communication competence had improved by learning at work. The development of interpersonal communication competence can relate to all dimensions of competence: 1) knowledge and understanding, 2) the metacognitive level of competence, 3) skills, and 4) motivation and attitudes. The learning contents can also relate to 5) the ethical principles of communication. The researchers gave various meanings to the development of interpersonal communication competence, perceiving it as 1) acquisition ("learning something"), 2) unlearning ("abandoning something"), 3) participation ("growing to be part of something"), 4) identity work ("becoming something or somebody"), 5) innovation ("creating something new"), and 6) empowerment ("strengthening of something"). All these meanings help, from their own perspectives, to understand the phenomenon of the development of interpersonal communication competence.

Researchers' interpersonal communication competence can develop in many circumstances in their work. The findings reveal that favourable learning possibilities arise especially when 1) interacting with both sufficiently "similar" and "dissimilar" others, 2) crossing various cultural, disciplinary, and occupational boundaries and boundaries between the research work and society at large, 3) working in various challenging circumstances, 4) working in new or surprising situations, and 5) working in familiar and safe environments. Based on the findings, the main challenge in supporting the development of researchers' interpersonal communication competence and informal learning at work is to create research and learning environments that are simultaneously felt safe and yet stimulating, inspiring, and challenging enough. Although the researchers highlighted the role of more experienced and competent persons in the development of interpersonal communication competence, also the more experienced researchers was described to learn from their less experienced colleagues.

The findings illustrate that researchers' interpersonal communication competence can develop with several ways of learning, including 1) observing interaction, 2) following good and avoiding bad examples, 3) interacting with others and gaining experience, 4) learning from mistakes and successes, 5) being self-reflective, 6) sharing experiences and reflecting them with others, 7) getting feedback, and 8) taking part in education, practising, and reading. Thus, it seems that the ways of learning found in the study are rather similar to those in other life contexts and whether the content of learning is interpersonal communication or something else.

Based on the findings, several factors affect interpersonal communication competence and its development, both on the individual level and on the relational level of competence. According to the researchers, on the individual level 1) age and life experience, 2) professional competence, 3) one's formal position and a doctoral degree, and 4) a responsive attitude towards learning promote whereas 1) communication apprehension and lack of self-efficacy and 2) tiredness, rush, and stress prevent interpersonal communication competence and its

development. On the relational level, 1) shared experiences and similarity and 2) becoming acquainted with others and the deepening of a relationship promote whereas 1) too different backgrounds and world views and 2) prejudices, competition, and distrust prevent interpersonal communication competence and its development. However, none of these factors alone explains or guarantees interpersonal communication competence or its development.

The findings illustrate that the qualitative dimensions of researchers' learning experiences related to the development of interpersonal communication competence differ in various ways. At first, learning experiences can be diverse in terms of the duration of experience. According to the data, learning experiences can be 1) specific situations and events, 2) series of experiences consisting of specific situations and events, 3) longer time periods or more extensive processes, and 4) experiences which boundaries are unclear and which are repetitive, accumulating over the years. In addition, the temporal location of learning experiences can differ: learning experiences can take place 1) recently, 2) long time ago, or 3) still be on-going. Based on the study, learning experiences can have far-reaching effects on, for instance, researchers' thoughts and impressions, communication behaviour, and attitudes towards communication.

Researchers' learning experiences vary with regard to the feelings they arouse. The findings suggest that the development of researchers' interpersonal communication competence can arouse various 1) positive, 2) negative, and 3) ambivalent feelings. Both positive and negative feelings can promote and prevent the development of interpersonal communication competence. Experimentally significant learning experiences can be 1) affectively meaningful experiences, 2) contentually meaningful experiences, 3) applicatively meaningful experiences, 4) revolutionary experiences, 5) untypical and unique experiences, and 6) typical and recurrent experiences. Even a single experientially significant learning experience can have a strong effect on a researcher and be epoch-making in the development of interpersonal communication competence.

Conclusions

Social interaction, learning, and the work of researchers intertwine in many interesting ways. The work of researchers necessitates social interaction and continuous learning, learning can be approached from the perspective of social interaction, and social interaction itself can be both the context of learning and the target of development. In this study, the work of researchers was approached by examining questions related to interpersonal communication competence, its development, and informal learning at work. The purpose was to understand what interpersonal communication competence is in the work of researchers and how it develops by learning at work. In the future, these research findings can be utilised in, for instance, developing research environments, research training, and formal communication education.

First, the present findings can have value for researchers themselves. Understanding the requirements of interpersonal communication competence in their work, the premises of the development of interpersonal communication

competence, and the processes of informal learning at work can help researchers to perceive and thus also to develop the interpersonal communication competence needed in their work. The findings can also assist researchers to observe and analyse interaction in their work from new perspectives. The findings broaden understanding of the versatile and wide-ranging nature of interpersonal communication competence in the work of researchers. Thus, the findings can also assist researchers to clarify and visualise their competence, for instance, to the various representatives of working life and also to erase possible prejudices against them, their competence, and research work.

Second, the findings can be utilised in developing research environments and assist in recognising, understanding, and leading researchers' interpersonal communication competence and in supporting its development and informal learning at work. The findings can also assist in creating favourable research and learning environments in which researchers have opportunities to develop their interpersonal communication competence as a dimension of their professional competence. In addition, the findings can be applied in analysing, assessing, and developing the practices and structures of the work of researchers.

Since interpersonal communication competence has an essential role in the work of researchers, it is important that attention is paid for the development of such competence already during doctoral studies. According to the findings, the requirements of interpersonal communication competence in the work of researchers with a doctoral degree are more diverse and demanding than is currently recognised in the learning goals of doctoral studies (see e.g., Korkeakoulututkintojen viitekehys, 2005). Thus, the findings could be utilised in developing the contents and redefining the goals of doctoral studies. Moreover, the findings can be utilised in developing researchers' continuing training. Since understanding of interpersonal communication competence in working life and of human beings as learners of interpersonal communication are needed in planning and implementing formal communication education, the findings can also be applied in developing communication education.

In addition to practical implications, the research provides a number of directions for further research. In the future, it would be important to study interpersonal communication competence and its development in the work of researchers by concentrating on various more limited components of competence, such as specific skills and their learning, and on various aspects of the development of interpersonal communication competence, such as the circumstances or ways in which learning is accomplished. Further studies could also concentrate on exploring the topic in certain relationships, situations, and work tasks specific to the work of researchers, such as in the relationships between researchers and journalists, in the context of technologically-mediated communication, and in collecting research data by interviewing. By focusing on a more limited research topic, a more profound understanding could be gained.

The work of researchers is heterogeneous context, and for example the goals, the ways of acting and speaking, norms, values, and the amount and forms of interaction differ in various disciplines (e.g., Becher & Trowler, 2001;

Hakala et al., 2003). In the future, interpersonal communication competence and its development could be approached by focusing on a specific research sector or discipline or by concentrating on the experiences of researchers at a given point of their careers, for instance by exploring the experiences of junior researchers who are currently shifting from the role of doctoral student to that of a more independent professional researcher. It would also be interesting to compare if experiences vary according to, for instance, research sector, discipline, stage of career, age, gender, nationality, or other background information.

More research is also needed on the development of interpersonal communication competence in other professions. Since the development of interpersonal communication competence is a life-long and life-wide process, further research is also needed to understand more profoundly the development of interpersonal communication in adulthood as a whole and in other life contexts, such as in close relationships. For these purposes, longitudinal research is required. Based on the findings, approaching interpersonal communication competence and its development in the future on the relational level as a co-created competence between human beings would also be a fertile research area.

Interpersonal communication competence and its development in the work of researchers should be also studied by using other research methods, such as interviewing, observation, and various quantitative methods. Besides empirical studies, interpersonal communication competence and its development could be studied as a part of various communication theories to gain more in-depth understanding of the topic (see also Wilson & Sabee, 2003). Based on the findings, the Relational Dialectics Theory (Baxter & Montgomery, 1996) and Attribution Theories (Heider, 1958; Manusov & Spitzberg, 2008; McDermott, 2009), for example, offer a fruitful standpoint to explore interpersonal communication competence and its development also in the future.

KIRJALLISUUS

- Aalto, H.-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 - menestyksen eväät tulevaisuudessa. Hankkeen loppuraportti. Tutu-julkaisuja 1/2008. Turku: Tulevaisuuden tutkimuskeskus ja Turun kauppakorkeakoulu. <http://ffrc.utu.fi/julkaisut/tutusarja/Tutu_2008-1.pdf>. Viitattu 26.5.2010.
- Aarrevaara, T. & Pekkola, E. 2010. Muuttuva akateeminen professio Suomessa: maaraportti. Tampere: Tampere University Press.
- Ahonen, P.-P., Hjelt, M., Kaukonen, E. & Vuolanto, P. (toim.) 2009. Internationalisation of Finnish scientific research. Publications of the Academy of Finland 7/09. Helsinki: Suomen Akatemia.
- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö: työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 179.
- Aittola, H. 1995. Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 111.
- Aittola, H. 1999. Mitä tohtorin pitää osata? Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 125–144.
- Aittola, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 59–89.
- Alasuutari, P. 2007a. Laadullinen tutkimus. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2007b. The globalization of qualitative research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative research practice: concise paperback edition. Lontoo: Sage, 507–520.
- Almeida, E. P. 2004. A discourse analysis of student perceptions of their communication competence. *Communication Education* 53 (4), 357–364.
- Almonkari, M. 2007. Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 86.
- Almonkari, M. & Isotalus, P. 2010. Communication skills of political leaders in times of professionalization. Paper presented at the 3rd European Communication Conference of the European Communication Research and Education Association. Hampuri, Saksa, 12.–15.10.2010.
- Alvesson, M. 2004. Knowledge work and knowledge-intensive firms. New York: Oxford.
- Ammatiksi tutkija. 2005. Näkökulmia tutkijan työhön. Helsinki: Suomen Akatemia.
- Andersen, J., Nussbaum, J., Pecchioni, L. & Grant, J. A. 1999. Interaction skills in instructional settings. Teoksessa A. L. Vangelisti, J. A. Daly & G. W. Friedrich (toim.) Teaching communication: theory, research, and methods. 2. painos. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 359–374.

- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänselitys*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 251–296.
- Antikainen, A. 1998a. Between structure and subjectivity: life-histories and lifelong learning. *International Review of Education* 44 (2–3), 215–234.
- Antikainen, A. 1998b. *Kasvatus, elämänselitys ja yhteiskunta*. Helsinki: WSOY.
- Apo, S. 1995. *Naisen väki: tutkimuksia suomalaisten kansanomaisesta kulttuurista ja ajattelusta*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Aries, E. 2006. Sex differences in interaction: a reexamination. Teoksessa K. Dindia & D. J. Canary (toim.) *Sex differences and similarities in communication*. 2. painos. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 21–36.
- Avtgis, T. A. & Polack, E. P. 2007. Predicting physician communication competence by patient perceived information exchange and health locus of control. *Human Communication: A Publication of the Pacific and Asian Communication Association* 10 (2), 136–144.
- Bambacas, M. & Patrickson, M. 2008. Interpersonal communication skills that enhance organisational commitment. *Journal of Communication Management* 12 (1), 51–72.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.
- Bavelas, J. B. & Coates, L. 1992. How do we account for the mindfulness of face-to-face dialogue? *Communication Monographs* 59 (3), 301–305.
- Baxter, L. A. 2004. Relationships as dialogues. *Personal Relationships* 11 (1), 1–22.
- Baxter, L. A. & Braithwaite, D. O. 2008. Relational dialectics theory: crafting meaning from competing discourses. Teoksessa L. A. Baxter & D. O. Braithwaite (toim.) *Engaging theories in interpersonal communication: multiple perspectives*. Thousand Oaks: Sage, 349–361.
- Baxter, L. A. & Braithwaite, D. O. 2010. Relational dialectics theory, applied. Teoksessa S. W. Smith & S. R. Wilson (toim.) *New directions in interpersonal communication research*. Los Angeles: Sage, 48–66.
- Baxter, L. A. & Montgomery, B. M. 1996. *Relating: dialogues and dialectics*. New York: Guilford.
- Beamer, L. 1992. Learning intercultural communication competence. *The Journal of Business Communication* 29 (3), 285–303.
- Becher, T. 1989. *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Becher, T. & Trowler, P. R. 2001. *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. 2. painos. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Berger, C. R. 2002. Meta-analysis in context: a proto-theory of interpersonal communication. Teoksessa M. Allen, R. W. Preiss, B. M. Gayle & N.

- Burrell (toim.) *Interpersonal communication research: advances through meta-analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 13–41.
- Berger, C. R. 2003. Message production skill in social interaction. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 257–289.
- Berger, C. R., Roloff, M. E. & Roskos-Ewoldsen, D. R. (toim.) 2010. *The handbook of communication science*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Billett, S. 2001. Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning* 13 (5), 209–214.
- Billett, S. 2004. Workplace participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning* 16 (6), 312–324.
- Billett, S. 2008. Learning throughout working life: a relational interdependence between personal and social agency. *British Journal of Educational Studies* 56 (1), 39–58.
- Billett, S. 2009. Conceptualizing learning experiences: contributions and mediations of the social, personal, and brute. *Mind, Culture, and Activity* 16 (1), 32–47.
- Billett, S. & Somerville, M. 2004. Transformations at work: identity and learning. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 309–326.
- Birnholtz, J. P. 2007. When do researchers collaborate? Toward a model of collaboration propensity. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 58 (14), 2226–2239.
- Boccaccini, M. T., Boothby, J. L. & Brodsky, S. L. 2002. Client-relations skills in effective lawyering: attitudes of criminal defense attorneys and experienced clients. *Law and Psychology Review* 26 (1), 97–121.
- Boud, D. 2005a. Experiential learning. Teoksessa L. M. English (toim.) *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 243–245.
- Boud, D. 2005b. Work and learning: some challenges for practice. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus*. Tampere: Tampere University Press, 181–199.
- Boud, D. 2005c. Work-based learning. Teoksessa L. M. English (toim.) *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 669–673.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. 1993. Introduction: understanding learning from experience. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (toim.) *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1–17.
- Boud, D. & Middleton, H. 2003. Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning* 15 (5), 194–202.
- Boud, D. & Miller, N. 1996. Synthesising traditions and identifying themes in learning from experience. Teoksessa D. Boud & N. Miller (toim.) *Working with experience: animating learning*. Lontoo: Routledge, 14–24.

- Boud, D. & Solomon, N. 2003. "I don't think I am a learner": acts of naming learners at work. *Journal of Workplace Learning* 15 (7/8), 326-331.
- Bracken, L. J. & Oughton, E. A. 2006. "What do you mean?" The importance of language in developing interdisciplinary research. *Transactions of the Institute of British Geographers* 31 (3), 371-382.
- Bruner, E. M. 1986. Experience and its expressions. Teoksessa V. W. Turner & E. M. Bruner (toim.) *The anthropology of experience*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 3-30.
- Bubas, G. & Spitzberg, B. 2008. The relations of communication skills in face-to-face and computer-mediated communication. Paper presented at the 2nd European Communication Conference of the European Communication Research and Education Association. Barcelona, Espanja, 25.-28.11.2008.
- Bunz, U. 2003. Growing from computer literacy towards computer-mediated communication competence: evolution of a field and evaluation of a new measurement instrument. *Information Technology, Education and Society* 4 (2), 53-84.
- Burgoon, J. K. 1993. Interpersonal expectations, expectancy violations, and emotional communication. *Journal of Language and Social Psychology* 12 (1-2), 30-48.
- Burgoon, J. K. 1998. I takes two to tango: interpersonal adaptation and implications for relational communication. Teoksessa J. S. Trent (toim.) *Communication: views from the helm for the 21st century*. Needham Heights: Allyn and Bacon, 53-59.
- Burgoon, J. K. & Bacue, A. E. 2003. Nonverbal communication skills. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burlison (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 179-219.
- Burgoon, J. K., Berger, C. R. & Waldron, V. R. 2000. Mindfulness and interpersonal communication. *Journal of Social Issues* 56 (1), 105-127.
- Burgoon, J. K. & Ebesu Hubbard, A. S. 2005. Cross-cultural and intercultural applications of expectancy violations theory and interaction adaptation theory. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.) *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage, 149-171.
- Burgoon, J. K., Stern, L. A. & Dillman, L. 1995. *Interpersonal adaptation: dyadic interaction patterns*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burlison, B. R. 1998. Similarities in social skills, interpersonal attraction, and the development of personal relationships. Teoksessa J. S. Trent (toim.) *Communication: views from the helm for the 21st century*. Needham Heights: Allyn and Bacon, 77-84.
- Burroughs, N. F., Marie, V. & McCroskey, J. C. 2003. Relationships of self-perceived communication competence and communication apprehension with willingness to communicate: a comparison with first and second languages in Micronesia. *Communication Research Reports* 20 (3), 230-239.
- Canary, D. J. & Spitzberg, B. H. 1990. Attribution biases and associations between conflict strategies and competence outcomes. *Communication Monographs* 57 (2), 139-151.

- Carrell, L. J. & Willmington, S. C. 1996. A comparison of self-report and performance data in assessing speaking and listening competence. *Communication Reports* 9 (2), 185-191.
- Carrell, L. J. & Willmington, S. C. 1998. The relationship between self-report measures of communication apprehension and trained observers' ratings of communication competence. *Communication Reports* 11 (1), 87-95.
- Cassell, C., Bishop, V., Symon, G., Johnson, P. & Buehring, A. 2009. Learning to be a qualitative management researcher. *Management Learning* 40 (5), 513-533.
- Castells, M. 2000. *The rise of the network society*. 2. painos. Oxford: Blackwell.
- Christians, C. G. 2005. Ethics and politics in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 139-164.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1994. Personal experience methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 413-427.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks: Sage.
- Cohen, M. S. 2004. Leadership as the orchestration and improvisation of dialogue: cognitive and communicative skills in conversations among leaders and subordinates. Teoksessa D. V. Day, S. J. Zaccaro & S. M. Halpin (toim.) *Leader development for transforming organizations: growing leaders for tomorrow*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 177-208.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. 2002. Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation report. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning. Infed: the informal education homepage. <http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm>. Viitattu 21.3.2006.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. 2003. Understanding informality and formality in learning. *Adults Learning* 15 (3), 7-9.
- Collin, K. 2002. Development engineers' conceptions of learning at work. *Studies in Continuing Education* 24 (2), 133-152.
- Collin, K. 2004. The role of experience in work and learning among design engineers. *International Journal of Training and Development* 8 (2), 111-127.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice - Design engineers' learning at work. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 261.
- Collin, K. 2007a. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 123-154.

- Collin, K. 2007b. Työssä oppimisen prosesseina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 198–215.
- Collin, K. 2008. Development engineers' work and learning as shared practice. *International Journal of Lifelong Education* 27 (4), 379–397.
- Collin, K. 2009. Work-related identity in individual and social learning at work. *Journal of Workplace Learning* 21 (1), 23–35.
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2003. Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work. *Journal of Workplace Learning* 15 (7/8), 338–344.
- Conlon, T. J. 2004. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training* 28 (2/3/4), 283–295.
- Cools, C. 2011. Relational dialectics in intercultural couples' relationships. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 171.
- Cooper, L. O. 1997. Listening competency in the workplace: a model for training. *Business Communication Quarterly* 60 (4), 75–84.
- Cragan, J. F. & Shields, D. C. 1998. *Understanding communication theory*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Cronin, B. 2004. Bowling alone together: academic writing as distributed cognition. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 55 (6), 557–560.
- Daly, J. A. 1998. If communication matters so much, why don't we get the attention we deserve? Teoksessa J. S. Trent (toim.) *Communication: views from the helm for the 21st century*. Needham Heights: Allyn and Bacon, 204–209.
- Daly, J. A. 2002. After 50: reflecting on the future. *Communication Education* 51 (4), 376–382.
- Daly, J. A. & Vangelisti, A. L. 2003. Skillfully instructing learners: how communicators effectively convey messages. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 871–908.
- Dannels, D. P. 2001. Time to speak up: a theoretical framework of situated pedagogy and practice for communication across the curriculum. *Communication Education* 50 (2), 144–158.
- Dannels, D. P. 2002. Communication across the curriculum and in the disciplines: speaking in engineering. *Communication Education* 51 (3), 254–268.
- Dannels, D. P., Anson, C. M., Bullard, L. & Peretti, S. 2003. Challenges in learning communication skills in chemical engineering. *Communication Education* 52 (1), 50–56.
- Darling, A. L. 2003. Scholarship of teaching and learning in communication: new connections, new directions, new possibilities. *Communication Education* 52 (1), 47–49.

- Darling, A. L. & Dannels, D. P. 2003. Practicing engineers talk about the importance of talk: a report on the role of oral communication in the workplace. *Communication Education* 52 (1), 1-16.
- Darling, A. L. & Leckie, L. 2009. Applied communication research in educational contexts. Teoksessa L. R. Frey & K. N. Cissna (toim.) *Routledge handbook of applied communication research*. New York: Routledge, 481-505.
- Delamont, S. & Atkinson, P. 2004. Qualitative research and the postmodern turn. Teoksessa M. Hardy & A. Bryman (toim.) *Handbook of data analysis*. Lontoo: Sage, 667-681.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 1-32.
- Dewey, J. 1934. *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. 1958. *Experience and nature*. New York: Dover. (Alkuperäisteos 1925.)
- Duran, R. L. & Kelly, L. 1994. The role of social experience in the development of communication competence. *Communication Research Reports* 11 (2), 119-126.
- Duran, R. L. & Spitzberg, B. H. 1995. Toward the development and validation of a measure of cognitive communication competence. *Communication Quarterly* 43 (3), 259-275.
- Easterby-Smith, M., Crossan, M. & Nicolini, D. 2000. Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies* 37 (6), 783-796.
- Ellström, P.-E. 1997. The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training* 21 (6/7), 266-273.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. 2009. Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. Lontoo: Routledge, 53-73.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction* 5 (4), 319-336.
- Engeström, Y. & Kerosuo, H. 2007. From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning* 19 (6), 336-342.
- Ensign, P. C. 2009. *Knowledge sharing among scientists: why reputation matters for R&D in multinational firms*. New York: Palgrave Macmillan.
- Erault, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247-273.

- Erault, M. 2010. Knowledge, working practices, and learning. Teoksessa S. Billett (toim.) *Learning through practice: models, traditions, orientations and approaches*. Dordrecht: Springer, 37–58.
- Eräsaari, R. 2007. Konteksti. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 149–170.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2008. Perspectives, prospects and progress in work-related learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 233–247.
- Eteläpelto, A. & Collin, K. 2004. From individual cognition to communities of practice. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 231–249.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 9–23.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. 1.–3. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Fallowfield, L., Jenkins, V., Farewell, V., Saul, J., Duffy, A. & Eves, R. 2002. Efficacy of a Cancer Research UK communication skills training model for oncologists: a randomised controlled trial. *The Lancet* 359 (9307), 650–656.
- Fenwick, T. 2000. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly* 50 (4), 243–272.
- Fenwick, T. 2006. Tidying the territory: questioning terms and purposes in work-learning research. *Journal of Workplace Learning* 18 (5), 265–278.
- Fenwick, T. 2008. Understanding relations of individual-collective learning in work: a review of research. *Management Learning* 39 (3), 227–243.
- Fenwick, T. 2010. Workplace 'learning' and adult education: messy objects, blurry maps and making difference. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 1 (1-2), 79–95.
- FinnSight 2015 -ennakointihanke. 2006. Tieteen, teknologian ja yhteiskunnan näkymät. Paneelien raportit. Helsinki: Tekes ja Suomen Akatemia.
- Finstad, M. & Isotalus, P. 2005. Näkökulmia politiikan viestintäosaamiseen. Teoksessa T.-R. Välikoski, E. Kostianen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2005*. Jyväskylä: Prologos, 12–30.
- Flavell, J. H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34 (10), 906–911.
- Florida, R. 1995. Toward the learning region. *Futures* 27 (5), 527–536.
- Flyvbjerg, B. 2007. Five misunderstandings about case-study research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.)

- Qualitative research practice: concise paperback edition. Lontoo: Sage, 390–404.
- Frahm, J. & Brown, K. 2006. Developing communicative competencies for a learning organization. *Journal of Management Development* 25 (3), 201–212.
- Franzosi, R. P. 2004. Content analysis. Teoksessa M. Hardy & A. Bryman (toim.) *Handbook of data analysis*. Lontoo: Sage, 547–565.
- Frey, L. R., Botan, C. H. & Kreps, G. L. 2000. *Investigating communication: an introduction to research methods*. 2. painos. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Friedland, L. A. 2008. Community integration. Teoksessa W. Donsbach (toim.) *The international encyclopedia of communication*. Blackwell Reference Online. Lontoo: Blackwell.
<<http://www.communicationencyclopedia.com>>. Viitattu 20.10.2008.
- Friedrich, G. W. 2002. The communication education research agenda. *Communication Education* 51 (4), 372–375.
- Friedrich, G. W. & Boileau, D. M. 1999. The communication discipline. Teoksessa A. L. Vangelisti, J. A. Daly & G. W. Friedrich (toim.) *Teaching communication: theory, research, and methods*. 2. painos. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 3–13.
- Friese, S. 2012. *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Lontoo: Sage.
- Frymier, A. B. 2008. Learning and communication. Teoksessa W. Donsbach (toim.) *The international encyclopedia of communication*. Blackwell Reference Online. Lontoo: Blackwell.
<<http://www.communicationencyclopedia.com>>. Viitattu 25.8.2010.
- Frymier, A. B. & Houser, M. L. 2000. The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education* 49 (3), 207–219.
- Gable, S. L. & Shean, G. D. 2000. Perceived social competence and depression. *Journal of Social and Personal Relationships* 17 (1), 139–150.
- Gadamer, H.-G. 2005. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoinut ja suomentanut I. Nikander. 2. painos. Tampere: Vastapaino. (Alkuperäisteos *Gesammelte Werke*, osat 2 ja 4, 1986 ja 1987.)
- Gallois, C., Ogay, T. & Giles, H. 2005. Communication accommodation theory: a look back and a look ahead. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.) *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage, 121–148.
- Garrick, J. 1998. *Informal learning in the workplace: unmasking human resource development*. Lontoo: Routledge.
- Gaskell, G. & Bauer, M. W. 2000. Towards public accountability: beyond sampling, reliability and validity. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (toim.) *Qualitative researching with text, image and sound*. Lontoo: Sage, 336–350.
- Gerlander, M. 2003. Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 3.

- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa T.-R. Välikoski, E. Kostiainen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2005. Jyväskylä: Prologos, 68–87.
- Gerlander, M. & Takala, E. 2000. Viestinnän opetus interpersonaalisiin ammatteihin koulutettaessa. Teoksessa M. Valo (toim.) Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20, 156–181.
- Giles, H. 2008. Communication accommodation theory. Teoksessa L. A. Baxter & D. O. Braithwaite (toim.) Engaging theories in interpersonal communication: multiple perspectives. Thousand Oaks: Sage, 161–173.
- Giles, H., Mulac, A., Bradac, J. J. & Johnson, P. 1987. Speech accommodation theory: the first decade and beyond. Teoksessa M. L. McLaughlin (toim.) Communication Yearbook 10. Newbury Park: Sage, 13–48.
- Goffman, E. 1974. Frame analysis: an essay on the organization of experience. Cambridge: Harvard University Press.
- Gouran, D. S. 2003. Communication skills for group decision making. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) Handbook of communication and social interaction skills. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 835–870.
- Greene, J. O. 2003. Models of adult communication skill acquisition: practice and the course of performance improvement. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) Handbook of communication and social interaction skills. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 51–91.
- Greene, J. O. & Burleson, B. R. 2003. Preface. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) Handbook of communication and social interaction skills. Mahwah: Lawrence Erlbaum, xiii–xvi.
- Gross, M. A., Guerrero, L. K. & Alberts, J. K. 2004. Perceptions of conflict strategies and communication competence in task-oriented dyads. *Journal of Applied Communication Research* 32 (3), 249–270.
- Grossman, P. L. & Stodolsky, S. S. 1999. Content as context: the role of school subjects in secondary school teaching. Teoksessa R. McCormick & C. Paechter (toim.) Learning and knowledge. Lontoo: Paul Chapman, 234–248.
- Gruber, H. & Palonen, T. 2007. Learning in the workplace: new developments in the relation between working and learning. Teoksessa H. Gruber & T. Palonen (toim.) Learning in the workplace – new developments. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11–18.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The SAGE handbook of qualitative research. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 191–215.
- Habermas, J. 1972. Knowledge and human interests. Kääntänyt englanniksi J. J. Shapiro. Boston: Beacon Press.
- Hager, P. 2004. Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues. *Journal of Workplace Learning* 16 (1/2), 22–32.

- Hakala, J. T. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 2. korj. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–24.
- Hakala, J. 2009. Socialization of junior researchers in new academic research environments: two case studies from Finland. *Studies in Higher Education* 34 (5), 501–516.
- Hakala, J., Kaukonen, E., Nieminen, M. & Ylijoki, O.-H. 2003. Yliopisto – tieteen kehdosta projektimylyksi? Yliopistollisen tutkimuksen muutos 1990-luvulla. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakala, J. & Ylijoki, O.-H. 2000. Yliopisto tutkimusympäristönä – tutkijoiden kokemuksia. Teoksessa S. Honkimäki & H. Jalkanen (toim.) *Innovatiivinen yliopisto? Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos*, 82–90.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20 (2), 84–98.
- Hakkarainen, K. 2003. Kollektiivinen älykkyys. *Psykologia* 38 (6), 384–401.
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Makkonen, J. & Lehtinen, E. 2013. Kollektiivista mallia voidaan soveltaa kasvatustieteiden tohtorikoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 33 (4), 277–289.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 23 (1), 4–13.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise: professional and educational perspectives. Amsterdam: Elsevier.
- Hallamaa, J., Lötjönen, S., Launis, V. & Sorvali, I. 2006. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas* 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 397–403.
- Hara, N., Solomon, P., Kim, S.-L. & Sonnenwald, D. H. 2003. An emerging view of scientific collaboration: scientists' perspectives on collaboration and factors that impact collaboration. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 54 (10), 952–965.
- Hardy, M. & Bryman, A. 2004. Introduction: common threads among techniques of data analysis. Teoksessa M. Hardy & A. Bryman (toim.) *Handbook of data analysis*. Lontoo: Sage, 1–13.
- Hargie, O. 2006a. Skill in theory: communication as skilled performance. Teoksessa O. Hargie (toim.) *The handbook of communication skills*. 3. painos. New York: Routledge, 7–36.
- Hargie, O. 2006b. Training in communication skills: research, theory and practice. Teoksessa O. Hargie (toim.) *The handbook of communication skills*. 3. painos. New York: Routledge, 553–563.
- Hargie, O. & Dickson, D. 2004. Skilled interpersonal communication: research, theory and practice. 4. painos. Lontoo: Routledge.
- Hart, C. 1998. *Doing a literature review*. Lontoo: Sage.

- Hart, C. 2001. *Doing a literature search*. Lontoo: Sage.
- Hart, C. H., Olsen, S. F., Robinson, C. C. & Mandlco, B. L. 1997. The development of social and communicative competence in childhood: review and a model of personal, familial, and extrafamilial processes. Teoksessa B. R. Burleson (toim.) *Communication Yearbook 20*. Newbury Park: Sage, 305–373.
- Haythornthwaite, C. 2006. Learning and knowledge networks in interdisciplinary collaborations. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 57 (8), 1079–1092.
- Hedman, E. & Valkonen, T. 2013. Vuorovaikutusosaamisen relationaalisuus ja työyhteisön kehittäminen. Teoksessa M. Virkajärvi (toim.) *Työelämän tutkimuspäivät 2012. Työelämän tutkimuspäivien konferenssijulkaisuja 4/2013*. Tampere: Työelämän tutkimuskeskus, 1–13.
- Heider, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heikkilä, K. 2006a. Työssä oppiminen yksilön ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 144–147.
- Heikkilä, K. 2006b. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 505.
- Heikkilä, K. & Tikkamäki, K. 2005. Työ ja oppiminen kaupan, teollisuuden, uusmedian ja hoiva-alan organisaatioissa. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus*. Tampere: Tampere University Press, 77–97.
- Heiskala, R. 2010. Mitä Suomen oppineilta puuttuu? *Tieteessä tapahtuu* 28 (1), 23–27.
- Hewstone, M. 1990. The ‘ultimate attribution error’? A review of the literature on intergroup causal attribution. *European Journal of Social Psychology* 20 (4), 311–335.
- Hewstone, H., Rubin, M. & Willis, H. 2002. Intergroup bias. *Annual Review of Psychology* 53 (1), 575–604.
- Hiltunen, K. & Pasanen, H.-M. 2006. Tulevat tohtorit: jatko-opiskelijoiden kokemukset ja arviot tohtorikoulutuksesta 2005. Opetusministeriön julkaisuja 2006:48. Helsinki: Opetusministeriö.
<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitt eet/opm48.pdf?lang=fi>>. Viitattu 7.10.2011.
- Hirokawa, R. Y. & Rost, K. M. 1992. Effective group decision making in organizations: field test of the vigilant interaction theory. *Management Communication Quarterly* 5 (3), 267–288.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15., uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Hjelt, M., Ahonen, P.-P. & Pessala, P. 2009. Kansallisten tutkimuksen huippuyksikköohjelmien 2000–2005 ja 2002–2007 vaikuttavuusarviointi. Suomen Akatemian julkaisuja 1/09. Helsinki: Suomen Akatemia.

- Hoare, C. 2006. Growing a discipline at the borders of thought. Teoksessa C. Hoare (toim.) *Handbook of adult development and learning*. Oxford: Oxford University Press, 3–26.
- Hopkins, M. M. & Bilimoria, D. 2008. Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. *Journal of Management Development* 27 (1), 13–35.
- Horton, G. E. & Brown, D. 1990. The importance of interpersonal skills in consultee-centered consultation: a review. *Journal of Counseling & Development* 68 (4), 423–426.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. 1994. Data management and analysis methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 428–444.
- Huotari, M.-L., Hurme, P. & Valkonen, T. 2005. Viestinnästä tietoon: tiedon luominen työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänselitys*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 13–42.
- Husu, L. 2005. Sosiaalinen tuki naisten tutkijanuralla. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa: akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 84–108.
- Huttunen, J. 2004. Valtion sektoritutkimusjärjestelmän rakenteellinen ja toiminnallinen kehittäminen. *Selvitysmiesraportti*. Helsinki: Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/tutkimus-ja_innovaationeuvosto/TTN/erillisraportit/liitteet/Jussi_Huttunen_2004.pdf>. Viitattu 22.3.2007.
- Hyde, J. S. 2005. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist* 60 (6), 581–592.
- Hyvärinen, M.-L. 2011. Alakohtainen vuorovaikutuskoulutus farmasiassa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 1604.
- Hyvärinen, M.-L., Katajavuori, N., Tanskanen, P. & Kostiainen, E. 2005. Farmaseuttipöytäkirjojen käsityksiä vuorovaikutusosaamisesta ja oppimisesta. *Puhe ja kieli* 25 (3), 105–121.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. 2002. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Hyytinen, K., Loikkanen, T., Konttinen, J. & Nieminen, M. 2009. Valtion tutkimuslaitosten muutokset ja muutosten haasteet. Sektoritutkimuksen neuvottelukunnan julkaisuja 3:2009. Helsinki: Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/setu/liitteet/Setu_3-2009.pdf>. Viitattu 9.2.2011.
- Illeris, K. 2009. A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. Lontoo: Routledge, 7–20.
- Ipe, M. 2003. Knowledge sharing in organizations: a conceptual framework. *Human Resource Development Review* 2 (4), 337–359.

- Isbell, M. G. 2009. Communicating social identities: exploring boundary spanners in interorganizational collaborations. University of Texas, Department of Communication Studies. UT Electronic Theses and Dissertations. <<http://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/7840>>. Viitattu 31.8.2011.
- Jablin, F. M. & Sias, P. M. 2001. Communication competence. Teoksessa F. M. Jablin & L. L. Putnam (toim.) *The new handbook of organizational communication*. Thousand Oaks: Sage, 819-864.
- Janesick, V. J. 2000. The choreography of qualitative research design: minuets, improvisations, and crystallization. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 379-399.
- Janis, I. L. 1994. Groupthink. Teoksessa W. A. Lesko (toim.) *Readings in social psychology*. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon, 328-333.
- Jarvis, P. 1987. Meaningful and meaningless experience: towards an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly* 37 (3), 164-172.
- Jarvis, P. 2009. Learning to be a person in society: learning to be me. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. Lontoo: Routledge, 21-34.
- Jeffrey, P. 2003. Smoothing the waters: observations of the process of cross-disciplinary research collaboration. *Social Studies of Science* 33 (4), 539-562.
- Jolanki, O. & Karhunen, S. 2010. Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 395-410.
- Järvensivu, A. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1199.
- Järvensivu, A. & Koski, P. 2008. Työssä oppimista ja oppimistyötä. *Aikuiskasvatus* 28 (1), 25-34.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppiminen - reflektiivistä ja kontekstuaalista. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 316-324.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2006. The learning process in the work organization: from theory to design. Teoksessa E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer & S. Høyrup (toim.) *Learning, working and living: mapping the terrain of working life learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 170-187.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia: hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 273-280.
- Kallioniemi, A. & Kaivola, T. 2003. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ja aineenopettajankoulutus. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta*. Turun yliopisto. *Kasvatus-tieteiden tiedekunnan julkaisuja B:72*, 241-247.

- Kamppinen, M. 2002. Tutkijan uudet riskit: tiedon kasvu ja muuttuvat ajalliset rakenteet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 347–354.
- Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. 2002. Alkusanat. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 7–12.
- Karvonen, E. 2006. Päivystävä dosentti kohtaa toimittajan. Teoksessa J. Herkman, P. Hiidenmaa, S. Kivimäki & O. Löytty (toim.) Tutkimusten maailma. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 87, 165–180.
- Karvonen, E. 2011. Tiedeviestintä 2.0 ympäristössä. Tiedetoimittaja 21 (3), 3–4.
- Katz, J. S. & Martin, B. R. 1997. What is research collaboration? *Research Policy* 26 (1), 1–18.
- Keith, W. 2008. Speech communication, history of. Teoksessa W. Donsbach (toim.) *The international encyclopedia of communication*. Blackwell Reference Online. Lontoo: Blackwell.
<<http://www.communicationencyclopedia.com>>. Viitattu 25.8.2010.
- Kelle, U. 2007. Computer-assisted qualitative data analysis. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice: concise paperback edition*. Lontoo: Sage, 443–459.
- Kelley, H. H. 1973. The processes of causal attribution. *American Psychologist* 28 (2), 107–128.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Keskinen, M. 2001. Teksti ja konteksti. Teoksessa O. Alanko & T. Käkälä-Puumala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Tietolipas 174. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 91–116.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena: filosofinen johdatus tieteentutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kinnunen, M. 2010. Virheistä oppimisen esteet ja mahdollistajat organisaatioissa. Vaasan yliopisto. *Acta Wasaensia* 230.
- Knapp, M. L., Daly, J. A., Albada, K. F. & Miller, G. R. 2002. Background and current trends in the study of interpersonal communication. Teoksessa M. L. Knapp & J. A. Daly (toim.) *Handbook of interpersonal communication*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 3–20.
- Knight, L. 2002. Network learning: exploring learning by interorganizational networks. *Human Relations* 55 (4), 427–454.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Konopásek, Z. 2008. Making thinking visible with Atlas.ti: computer assisted qualitative analysis as textual practices. *Forum: Qualitative Social Research* 9 (2), Art. 12.
- Koponen, J. 2009. Vuorovaikutusosaamisen opettaminen lääketieteen opiskelijoille. Teoksessa M. Almonkari & P. Isotalus (toim.) *Akateeminen puheviestintä*. Helsinki: Finn Lectura, 54–78.

- Koponen, J. 2012. Kokemukselliset oppimismenetelmät lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1734.
- Korhonen, V. 2003. Oppimisen kontekstuaalisuutta tunnistamassa. *Aikuis-kasvatus* 23 (3), 204–213.
- Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 55–73.
- Korhonen, V. 2007. Individualistista vai kollegiaalista työkuultuuria yliopistoyhteisössä. Teoksessa V. Korhonen (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?* Tampere: Tampere University Press, 25–40.
- Korkeakoulututkintojen viitekehys. 2005. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4 Helsinki: Opetusministeriö.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitt eet/opm_265_tr04.pdf?lang=fi>. Viitattu 29.4.2008.
- Koski, J. T. 1995. Horisonttiensulautumisia: keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koski, P. 2007. Työ ja oppiminen rengastehtaassa: organisatorinen oppiminen sekä sitä edistävät ja ehkäisevät tekijät teollisessa oppimisympäristössä. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1219.
- Kostiainen, E. 2003. Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 1.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2009*. Jyväskylä: Prologos, 6–25.
- KOTA-tietokanta. 2009. Tutkinnot, kaikki yliopistot, kaikki koulutusalat, vuodet 1981–2008. Helsinki: Opetusministeriö. <<https://kotaplus.csc.fi>>. Viitattu 3.12.2009.
- Kovala, U. 1998. Skylla ja Kharybdis? Teoksessa P. Molarius (toim.) *Konteksti – tutkimuksen avainsana?* Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 51, osa 1. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 89–95.
- Kovala, U. 2000. Konteksti – ongelma vai ratkaisu? Teoksessa M. Linko, T. Saresma & E. Vainikkala (toim.) *Otteita kulttuurista: kirjoituksia nykyajasta, tutkimuksesta ja elämäkerrallisuudesta*. Jyväskylän yliopisto. *Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja* 65, 80–91.
- Kovács, G. & Spens, K. M. 2005. Abductive reasoning in logistics research. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management* 35 (2), 132–144.

- Kruger, J. & Dunning, D. 1999. Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology* 77 (6), 1121–1134.
- Kusch, M. 1986. *Ymmärtämisen haaste*. Prometheus. Oulu: Pohjoinen.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laajalahti, A. 2007. The development of interpersonal communication competence at work. Teoksessa N. Carpentier, P. Prουλmann-Vengerfeldt, K. Nordenstreng, M. Hartmann, P. Vihalemm, B. Cammaerts & H. Nieminen (toim.) *Media technologies and democracy in an enlarged Europe. The researching and teaching communication series 3*. Tartto: Tartu University Press, 335–345.
- Laajalahti, A. 2008. Vuorovaikutusosaaminen tutkijoiden työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 117–123.
- Laajalahti, A. 2012. Kilpailua vai yhteistyötä? Ristiriidat hiertävät tutkijan työtä. *Tiedetoimittaja* 6 (4), 20–21.
- Laajalahti, A. & Purhonen, P. 2011. Dialectical tensions and interpersonal communication competence in boundary spanning work. Presentation at the Interpersonal Communication and Social Interaction Section Conference of the European Communication Research and Education Association. Belfast, Pohjois-Irlanti, 8.–9.9.2011.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 3. uud. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lahey, S. G. & Canary, D. J. 2002. Actor goal achievement and sensitivity to partner as critical factors in understanding interpersonal communication competence and conflict strategies. *Communication Monographs* 69 (3), 217–235.
- Lampela, M. 2004. "Tarve tulee sieltä työstä, mutta... se lähtee kuitenkin ittestä se halu osata": koulutustarve neuvoteltuna järjestyksenä. *Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis* 70.
- Laurén, K. 2010. Kirjoitetun kokemuksen kiehtovuus. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.) *Vaeltavat metodit. Kultaneito VIII*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, 426–449.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Lehto, S. 2000. Opetusviestintä monimuotokoulutuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20, 52–67.
- Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.
- Lehtonen, M. 1996. *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.

- Lemminkäinen, H. 2010. Kantoaalto koulutuksesta työyhteisön viestintäosaamiseen: lyhytkestoisien viestintäkoulutuksen vaikuttavuuden avaintekijät. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta. Helsinki: Kevi Consulting.
- Lempiäinen, K., Löytty, O. & Kinnunen, M. 2008. Lukijalle. Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino, 7-9.
- Leonard, D. C. 2008. The impact of learning goals on emotional, social, and cognitive intelligence competency development. *Journal of Management Development* 27 (1), 109-128.
- Leppänen, A. 2004. Osaaminen tietotyössä - käsityksiä, tuloksia, tutkimustarpeita. *Työ ja ihminen* 18 (3), 150-158.
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. 2004. Collaboration: the social context of theory development. *Personality and Social Psychology Review* 8 (2), 164-172.
- Lewis, L. K. 2006. Collaborative interaction: review of communication scholarship and a research agenda. Teoksessa C. S. Beck (toim.) *Communication Yearbook* 30. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 197-247.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lindlof, T. R. & Taylor, B. C. 2002. *Qualitative communication research methods*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Linturi, H. 2007. Matkalla sivistysyhteiskuntaan. Opetusministeriön sivistysbarometri 1997-2017. Väiliraportti 2007. Metodix & Internetix. <http://www.edelfoi.fi/fi/nd/delfoi/04_caset/070_sivistysbarometri/opm-sivistysbarometri-1997-2017.pdf>. Viitattu 26.5.2010.
- Littlejohn, S. W. & Foss, K. A. 2008. *Theories of human communication*. 9. painos. Belmont: Wadsworth.
- Livingstone, D. W. 2001. Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research. NALL Working Paper No. 21. <<http://www.nall.ca/res/21adultsifnormallearning.htm>>. Viitattu 21.3.2006.
- Luukka, K. 2004. Tunnepeili - tunnetilojen heijastaja merkityksellisissä oppimiskokemuksissa. *Aikuiskasvatus* 24 (2), 111-117.
- Luukka, K. 2007. Vastavalmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaiset merkitykselliset oppimiskokemukset vanhustyössä: tunnepeili oppimiskokemusten merkityksellistäjänä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 142.
- Lyytinen, A., Marttila, L., Ylijoki, O.-H. & Kaukonen, E. 2010. Rakenteet muuttuvat - muuttuuko tutkimus? Teoksessa H. Aittola & L. Marttila (toim.) *Yliopistojen rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muutos: RAKE-yhteishankkeen (2008-2009) loppuraportti*. Opetusministeriön julkaisuja 2010:5. Helsinki: Opetusministeriö, 23-49.
- Löppönen, P., Lehvo, A., Vaahtera, K. & Nuutinen, A. (toim.) 2009. *Suomen tieteen tila ja taso 2009*. Suomen Akatemian julkaisuja 9/09. Helsinki: Suomen Akatemia.

- MacIntyre, P. D. 1994. Variables underlying willingness to communicate: a causal analysis. *Communication Research Reports* 11 (2), 135–142.
- Madlock, P. E. 2008. The link between leadership style, communicator competence, and employee satisfaction. *Journal of Business Communication* 45 (1), 61–78.
- Malcolm, J., Hodgkinson, P. & Colley, H. 2003. The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning* 15 (7/8), 313–318.
- Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. 2013. PIAAC 2012. Kansainvälisen aikuis-tutkimuksen ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2013/PIAAC_2012.html>. Viitattu 7.1.2014.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning: a reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: SoPhi.
- Manusov, V. & Spitzberg, B. 2008. Attribution theory. Teoksessa L. A. Baxter & D. O. Braithwaite (toim.) *Engaging theories in interpersonal communication: multiple perspectives*. Thousand Oaks: Sage, 37–49.
- Marsick, V. J. 2009. Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning* 21 (4), 265–275.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. 1990. *Informal and incidental learning in the workplace*. Lontoo: Routledge.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., Callahan, M. W. & Volpe, M. 2009. Informal and incidental learning in the workplace. Teoksessa M. C. Smith & N. DeFrates-Densch (toim.) *Handbook of research on adult learning and development*. New York: Routledge, 570–600.
- Marton, F. & Booth, S. 1996. The learner's experience of learning. Teoksessa D. R. Olson & N. Torrance (toim.) *The handbook of education and human development*. Oxford: Blackwell, 534–564.
- Mason, J. 2002. *Qualitative researching*. 2. painos. Lontoo: Sage.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 291–305.
- McCroskey, J. C. 1997. Willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived communication competence: conceptualizations and perspectives. Teoksessa J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. M. Ayres (toim.) *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension*. 2. painos. Cresskill: Hampton Press, 75–108.
- McCroskey, J. C. 1998. Why we communicate the ways we do: a communibiological perspective. The Carroll C. Arnold Distinguished Lecture. Presented at the annual convention of the National

- Communication Association. Chicago, Illinois, 20.11.1997. Boston: Allyn and Bacon.
- McCroskey, J. C. & Beatty, M. J. 2000. The communibiological perspective: implications for communication in instruction. *Communication Education* 49 (1), 1–6.
- McCroskey, J. C., Heisel, A. D. & Richmond, V. P. 2001. Eysenck's BIG THREE and communication traits: three correlational studies. *Communication Monographs* 68 (4), 360–366.
- McCroskey, L. L., Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. 2002. The scholarship of teaching and learning: contributions from the discipline of communication. *Communication Education* 51 (4), 383–391.
- McDermott, V. M. 2009. Attribution theory. Teoksessa S. W. Littlejohn & K. A. Foss (toim.) *Encyclopedia of communication theory*. Los Angeles: Sage, 60–63.
- McNeilis, K. S. 2002. Assessing communication competence in the primary care medical interview. *Communication Studies* 53 (4), 400–428.
- Merikivi, P. 2003. Matkalla kohti omaa itseä: merkittävät oppimiskokemukset naisten subjektiviteetin rakentajina. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A 62.
- Merriam, S. B. 1994. Learning and life experience: the connection in adulthood. Teoksessa J. D. Sinnott (toim.) *Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning*. Westport: Greenwood, 74–89.
- Merriam, S. B. 2009. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, M. S. & Baumgartner, L. M. 2007. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. 3. painos. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. & Clark, M. C. 1993. Learning from life experience: what makes it significant? *International Journal of Lifelong Education* 12 (2), 129–138.
- Merriam, S. B. & Clark, M. C. 2006. Learning and development: the connection in adulthood. Teoksessa C. Hoare (toim.) *Handbook of adult development and learning*. Oxford: Oxford University Press, 27–51.
- Merriam, S. B. & Yang, B. 1996. A longitudinal study of adult life experiences and developmental outcomes. *Adult Education Quarterly* 46 (2), 62–81.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. painos. Helsinki: International Methelp.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suomentanut L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 18 (2), 84–97.
- Miettinen, R. 2000. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education* 19 (1), 54–72.

- Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. 2007. Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteellisyteen. Helsinki: WSOY.
- Mikkola, L. 2006. Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 66.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Millar, R. & Tracey, A. 2006. The employment interview. Teoksessa O. Hargie (toim.) The handbook of communication skills. 3. painos. New York: Routledge, 453–479.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3. uud. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Monteiro, M. & Keating, E. 2009. Managing misunderstandings: the role of language in interdisciplinary scientific collaboration. *Science Communication* 31 (1), 6–28.
- Moran, R. T., Youngdahl, W. E. & Moran, S. V. 2009. Intercultural competence in business. Leading global projects: bridging the cultural and functional divide. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.) The SAGE handbook of intercultural competence. Thousand Oaks: Sage, 287–303.
- Morreale, S. P., Osborn, M. M. & Pearson, J. C. 2000. Why communication is important: a rationale for the centrality of the study of communication. *Journal of the Association for Communication Administration* 29 (1), 1–25.
- Morreale, S. P. & Pearson, J. C. 2008. Why communication education is important: the centrality of the discipline in the 21st century. *Communication Education* 57 (2), 224–240.
- Moss, P. A. 1994. Can there be validity without reliability? *Educational Researcher* 23 (2), 5–12.
- Motley, M. T. 1992. Mindfulness in solving communicators' dilemmas. *Communication Monographs* 59 (3), 306–314.
- Murakami, K., Murray, L., Sims, D. & Chedzey, K. 2009. Learning on work placement: the narrative development of social competence. *Journal of Adult Development* 16 (1), 13–24.
- Murtonen, M. & Lehtinen, E. 2009. Learning to be a researcher: challenges for undergraduates. Teoksessa A. Brew & L. Lucas (toim.) Academic research and researchers. Maidenhead: McGraw-Hill, 175–188.
- Myers, S. A., Knox, R. L., Pawlowski, D. R. & Ropog, B. L. 1999. Perceived communication openness and functional communication skills among organizational peers. *Communication Reports* 12 (2), 71–83.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mälkki, K. 2011. Theorizing the nature of reflection. Helsingin yliopisto. *Studies in Educational Sciences* 238.

- Mäntylä, H. 2007. On "good" academic work: practicing respect at close range. Helsinki School of Economics. Acta Universitatis oeconomicae Helsingiensis A306.
- Mönkkönen, J. & Finstad, M. 2007. Lääkäriin ja poliitikon viestintäosaamisen jäljillä. Teoksessa P. Isotalus, M. Gerlander, M. Jäkälä & T. Kokko (toim.) Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2007. Jyväskylä: Prologos, 33–66.
- Nieminen, M. 2005. Academic research in change: transformation of Finnish university policies and university research during the 1990s. Commentationes Scientiarum Socialium 65. Helsinki: Finnish Society of Sciences and Letters.
- Nieminen, M. & Kaukonen, E. 2001. Universities and R&D networking in a knowledge-based economy: a glance at Finnish developments. Sitra Reports series 11. Helsinki: Sitra.
- Nummenmaa, A. R. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtori-koulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press, 49–72.
- Nussbaum, J. F. & Fisher, C. L. 2008. Developmental communication. Teoksessa W. Donsbach (toim.) The international encyclopedia of communication. Blackwell Reference Online. Lontoo: Blackwell.
<<http://www.communicationencyclopedia.com>>. Viitattu 25.8.2010.
- Nussbaum, J. F. & Friedrich, G. 2005. Instructional/developmental communication: current theory, research, and future trends. Journal of Communication 55 (3), 578–593.
- Nussbaum, J. F., Pecchioni, L. L., Baringer, D. K. & Kundrat, A. L. 2002. Lifespan communication. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.) Communication Yearbook 26. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 366–389.
- Nyyssölä, K. 2002. Koulun ulkopuolella opitun tunnustaminen. Moniste 13/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Oksanen, T., Lehvo, A. & Nuutinen, A. (toim.) 2003. Suomen tieteen tila ja taso: katsaus tutkimustoimintaan ja tutkimuksen vaikutuksiin 2000-luvun alussa. Suomen Akatemian julkaisuja 9/03. Helsinki: Suomen Akatemia.
- Oravakangas, A. 2009. Gadamerin filosofisesta hermeneutiikasta. Aikuis-kasvatus 29 (4), 264–272.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2006. Entäpä jos...? Ideoiden abduktiivinen kehittäminen tutkimusprosessin olennaisena osana. Teoksessa K. Rolin, M.-L. Kakkuri-Knuuttila & E. Henttonen (toim.) Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus, 268–284.
- Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K. 2004. Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. Review of Educational Research 74 (4), 557–576.
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä: työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 253.

- Paloniemi, S. 2006. Experience, competence and workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 18 (7/8), 439–450.
- Parks, M. R. 1994. Communicative competence and interpersonal control. Teoksessa M. L. Knapp & G. R. Miller (toim.) *Handbook of interpersonal communication*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 589–618.
- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampere University Press, 155–187.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3 painos. Thousand Oaks: Sage.
- Payne, H. 2005. Reconceptualizing social skills in organizations: exploring the relationship between communication competence, job performance, and supervisory roles. *Journal of Leadership and Organizational Studies* 11 (2), 63–77.
- Pellowe, J. 1990. Who is context? Teoksessa G. McGregor & R. S. White (toim.) *Reception and response: hearer creativity and the analysis of spoken and written texts*. Lontoo: Routledge, 69–95.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39–46.
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Perttula, J. & Latomaa, T. 2008. Saatteeksi. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 9–16.
- Peters, J. D. & McCormick, S. 2008. Hermeneutics. Teoksessa W. Donsbach (toim.) *The international encyclopedia of communication*. Blackwell Reference Online. Lontoo: Blackwell.
<<http://www.communicationencyclopedia.com>>. Viitattu 25.8.2010.
- Peura, A. 2008. Tohtoriksi tulemisen tarina. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 219.
- Phillips, L. 2006. Communicating social scientific knowledge dialogically: participatory approaches to communication analysis and practice. Teoksessa N. Carpentier, P. Pruulmann-Vengerfeldt, K. Nordenstreng, M. Hartmann, P. Vihalemm & B. Cammaerts (toim.) *Researching media, democracy and participation. The researching and teaching communication series 1*. Tartto: Tartu University Press, 233–247.
- Piaget, J. 1971. *The construction of reality in the child*. Kääntänyt M. Cook. New York: Ballantine Books.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana: kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suomentanut S. Palmgren. Helsinki: WSOY.
- Pirkkalainen, J. 2003. Työhön, työssä, työstä oppiminen: toimijuus ja työn muutos. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 978.

- Pirttilä, I. 2005. Akateemisen työyhteisön kehittäminen ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) Tulohjattua autonomiaa: akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 188–206.
- Pirttilä, I. & Eriksson-Piela, S. 2004. Yliopistotyön kirot ja tähtihetket: kuinka kehittää hyvinvointia akateemisessa työssä? SoPhi 95. Jyväskylä: Minerva.
- Planalp, S., Crouch, B., Rothwell, E. & Ellington, L. 2009. Assessing the need for communication training for specialists in poison information. *Clinical Toxicology* 47 (6), 584–589.
- Poikela, E. 2005a. Työ ja kokemus oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampere University Press, 9–17.
- Poikela, E. 2005b. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampere University Press, 21–41.
- Polanyi, M. 1966. *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith.
- Poteri, E. 2007. Collaborative information behaviour: a case study of two research groups. Lisensiaatintyö. Professional licentiate programme in digital communication, University network for communication sciences. Turku: Åbo Akademi University.
- Poutiainen, S. & Gerlander, M. 2009. Cultural dialectics in Finnish advising relationships. Teoksessa R. Wilkins & P. Isotalus (toim.) *Speech culture in Finland*. Lanham: University Press of America, 85–116.
- Puolimatka, T. 2004. Tunteiden kognitiivisuus ja oppiminen. *Aikuiskasvatus* 24 (2), 102–110.
- Puonti, A. 2004. Learning to work together: collaboration between authorities in economic-crime investigation. Vantaa: National Bureau of Investigation.
- Purhonen, P. 2012. Interpersonal communication competence and collaborative interaction in SME internationalization. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 178.
- Pyhäntö, K. & Soini, T. 2006. Supertohtoreita – miten niitä tehdään? Opetussuunnitelma tohtorinkoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 26 (4), 304–315.
- Pyhäntö, K., Stubb, J. & Lonka, K. 2009. Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development* 14 (3), 221–232.
- Pyöriä, P. 2006. Understanding work in the age of information: Finland in focus. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1143.
- Pyöriä, P., Melin, H. & Blom, R. 2005. Knowledge workers in the information society: evidence from Finland. Tampere: Tampere University Press.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11–25.
- Pörhölä, M. 2009a. Kiusaamiskokemukset yhteisöön kiinnittymisen esteenä. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2009*. Jyväskylä: Prologos, 84–89.

- Pörhölä, M. 2009b. Psychosocial well-being of victimized students. Teoksessa T. A. Kinney & M. Pörhölä (toim.) *Anti and pro-social communication: theories, methods, and applications*. Language as Social Action vol. 6. New York: Peter Lang, 83–93.
- Pörhölä, M., Sallinen, A. & Isotalus, P. 1997. Culture as communication context: Finnish cultural characteristics in political television programs. Teoksessa J. L. Owen (toim.) *Context and communication behavior*. Reno: Context Press, 425–444.
- Qin, J., Lancaster, F. W. & Allen, B. 1997. Types and levels of collaboration in interdisciplinary research in the sciences. *Journal of the American Society for Information Science* 48 (10), 893–916.
- Raddon, A. E. 2011. A changing environment: narratives of learning about research. *International Journal for Researcher Development* 2 (1), 26–45.
- Rambur, B. 2009. Creating collaboration: an exploration of multinational research partnerships. Teoksessa A. Brew & L. Lucas (toim.) *Academic research and researchers*. Maidenhead: McGraw-Hill, 80–95.
- Rantanen, J. 2008. Sektoritutkimuksen selvitysraportti. Sektoritutkimuksen neuvottelukunnan julkaisuja 1:2008. Helsinki: Opetusministeriö.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/setu/liitteet/sektoritutkimus_loppuraportti.pdf>. Viitattu 9.2.2011.
- Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysseja ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Rawlins, W. K. 2000. Teaching as a mode of friendship. *Communication Theory* 10 (1), 5–26.
- Reed, V. A. & Spicer, L. 2003. The relative importance of selected communication skills for adolescents' interactions with their teachers: high school teachers' opinions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 34 (4), 343–357.
- Rees, C. E., Sheard, C. E. & McPherson, A. C. 2002. A qualitative study to explore undergraduate medical students' attitudes towards communication skills learning. *Medical Teacher* 24 (3), 289–293.
- Rees, C., Sheard, C. & McPherson, A. 2004. Medical students' views and experiences of methods of teaching and learning communication skills. *Patient Education and Counseling* 54 (1), 119–121.
- Reich, R. B. 1992. *The work of nations: preparing ourselves for 21st-century capitalism*. New York: Vintage Books.
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2002. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 140–170.
- Riggio, H. R. 1999. Personality and social skill differences between adults with and without siblings. *The Journal of Psychology* 133 (5), 514–522.
- Rolfe, G. 2006. Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing* 53 (3), 304–310.

- Roloff, M. E., Putnam, L. L. & Anastasiou, L. 2003. Negotiation skills. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Bureson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 801–833.
- Rouhiainen-Neunhäuserer, M. 2009. Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen: johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 128.
- Rubin, D. L. 2002. Binocular vision for communication education. *Communication Education* 51 (4), 412–419.
- Rubin, R. B. 1990. Communication competence. Teoksessa G. M. Phillips & J. T. Wood (toim.) *Speech communication: essays to commemorate the 75th anniversary of the speech communication association*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 94–129.
- Rubin, R. B. 1991. Perspectives on communication competence. Teoksessa G. M. Phillips (toim.) *Communication incompetencies: a theory of training oral performance behavior*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 289–305.
- Rubin, R. B., Graham, E. E. & Mignerey, J. T. 1990. A longitudinal study of college students' communication competence. *Communication Education* 39 (1), 1–14.
- Rubin, R. B., Rubin, A. M. & Jordan, F. F. 1997. Effects of instruction on communication apprehension and communication competence. *Communication Education* 46 (2), 104–114.
- Ryen, A. 2007. Ethical issues. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice: concise paperback edition*. Lontoo: Sage, 218–235.
- Saari, E. 2003. The pulse of change in research work: a study of learning and development in a research group. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Saari, E. & Miettinen, R. 2001. Dynamics of change in research work: constructing a new research area in a research group. *Science, Technology, & Human Values* 26 (3), 300–321.
- Saari, T. 2013. Työssä kehittyminen tietotyöntekijän oikeutena ja velvollisuutena. *Aikuiskasvatus* 33 (2), 95–106.
- Saarinen, J. 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa: kertomuksia tutkimusprosesseista. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 57.
- Saarinen, J. 2005. Naistutkijaksiko tiedemaailmassa? – Ohjauksen jännitteitä. *Aikuiskasvatus* 25 (1), 17–23.
- Sainio, J. 2010. Asiantuntijana työmarkkinoille: vuosina 2006 ja 2007 tohtorin tutkinnon suorittaneiden työllistyminen ja heidän mielipiteitään tohtorikoulutuksesta. Aarresaari-verkosto, yliopistojen ura- ja rekrytointipalvelut sekä opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://www.aarresaari.net/pdf/Asiantuntijana_tyomarkkinoille_netti.pdf>. Viitattu 16.9.2010.
- Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.) 1998. *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

- Salling Olesen, H. 2006. Beyond the abstractions! Adult education research from idealism to critical social science. *International Journal of Lifelong Education* 25 (3), 241–256.
- Sapienza, A. M. 2004. *Managing scientists: leadership strategies in scientific research*. 2. painos. Hoboken: Wiley-Liss.
- Scheeres, H. 2003. Learning to talk: from manual work to discourse work as self-regulating practice. *Journal of Workplace Learning* 15 (7/8), 332–337.
- Schwandt, T. A. 2000. Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 189–213.
- Schwandt, T. A. 2007. *The SAGE dictionary of qualitative inquiry*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seale, C. 2010. Using computers to analyse qualitative data. Erilliskappale teoksessa D. Silverman, *Doing qualitative research: a practical handbook*. 3. painos. Lontoo: Sage, 251–267.
- Segrin, C. & Givertz, M. 2003. Methods of social skills training and development. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 135–176.
- Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M. & Domschke, T. J. 2007. Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress. *Anxiety, Stress, & Coping* 20 (3), 321–329.
- Segrin, C. & Taylor, M. 2007. Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences* 43 (4), 637–646.
- Seibert, K. W. 1996. Experience is the best teacher, if you can learn from it: real-time reflection and development. Teoksessa D. T. Hall ym. (toim.) *The career is dead – long live the career. A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass, 246–264.
- Seibold, D. R., Kudsi, S. & Rude, M. 1993. Does communication training make a difference? Evidence for the effectiveness of a presentation skills program. *Journal of Applied Communication Research* 21 (2), 111–131.
- Seibold, D. R. & Spitzberg, B. H. 1982. Attribution theory and research: review and implications for communication. Teoksessa B. Dervin & M. J. Voigt (toim.) *Progress in communication sciences: volume III*. Norwood: Ablex, 85–125.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27 (2), 4–13.
- Shrum, W., Chompalov, I. & Genuth, J. 2001. Trust, conflict and performance in scientific collaborations. *Social Studies of Science* 31 (5), 681–730.

- Sias, P. M. 2009. Organizing relationships: traditional and emerging perspectives on workplace relationships. Thousand Oaks: Sage.
- Sias, P. M., Krone, K. J. & Jablin, F. M. 2002. An ecological systems perspective on workplace relationships. Teoksessa M. L. Knapp & J. A. Daly (toim.) Handbook of interpersonal communication. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 615–642.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988. Oulu: Oulun yliopisto.
- Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset: tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.
- Silkelä, R. 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Kasvatus 32 (1), 15–23.
- Silvernoinen, H. 2004. Oppiminen työelämässä. Teoksessa H. Silvernoinen & P. Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus, 61–102.
- Silverman, D. 2004. Who cares about 'experience'? Missing issues in qualitative research. Teoksessa D. Silverman (toim.) Qualitative research: theory, method and practice. 2. painos. Lontoo: Sage, 342–367.
- Silverman, D. 2006. Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction. 3. painos. Lontoo: Sage.
- Silverman, D. 2010. Doing qualitative research: a practical handbook. 3. painos. Lontoo: Sage.
- Simons, H. 2009. Case study research in practice. Lontoo: Sage.
- Sivunen, A. 2007. Vuorovaikutus, viestintäteknologia ja identifioituminen hajautetuissa tiimeissä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 79.
- Smith, A. 2011. High performers: the secrets of successful schools. Bethel: Crown House.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Nummenmaa, A. R. 2008. Johdanto. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press, 11–21.
- Solomon, N., Boud, D., Leontios, M. & Staron, M. 2001. Researchers are learners too: collaboration in research on workplace learning. Journal of Workplace Learning 13 (7/8), 274–281.
- Solomon, N., Boud, D. & Rooney, D. 2006. The in-between: exposing everyday learning at work. International Journal of Lifelong Education 25 (1), 3–13.
- Spano, S. & Zimmermann, S. 1995. Interpersonal communication competence in context: assessing performance in the selection interview. Communication Reports 8 (1), 18–26.
- Speer, S. A. 2008. Natural and contrived data. Teoksessa P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (toim.) The SAGE handbook of social research methods. Lontoo: Sage, 290–312.

- Spillan, J. E. & Mino, M. 2001. Special peers' perceived use of communication openness and functional communication skills in specific organizational contexts. *Communication Research Reports* 18 (1), 53-66.
- Spitzberg, B. H. 1991. An examination of trait measures of interpersonal competence. *Communication Reports* 4 (1), 22-29.
- Spitzberg, B. H. 1993. The dialectics of (in)competence. *Journal of Social and Personal Relationships* 10 (1), 137-158.
- Spitzberg, B. H. 1994. The dark side of (in)competence. Teoksessa W. R. Cupach & B. H. Spitzberg (toim.) *The dark side of interpersonal communication*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 25-49.
- Spitzberg, B. H. 2000. What is good communication? *Journal of the Association for Communication Administration* 29 (1), 103-119.
- Spitzberg, B. H. 2003. Methods of interpersonal skill assessment. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 93-134.
- Spitzberg, B. H. 2006a. CSRS: the conversational skills rating scale. An instructional assessment of interpersonal competence. Paper presented at the 92nd annual convention of the National Communication Association. San Antonio, Texas, 16.-19.11.2006.
- Spitzberg, B. H. 2006b. Preliminary development of a model and measure of computer-mediated communication (CMC) competence. *Journal of Computer-Mediated Communication* 11 (2), 629-666.
- Spitzberg, B. H. 2008. Interpersonal communication competence and social skills. Teoksessa W. Donsbach (toim.) *The international encyclopedia of communication*. Blackwell Reference Online. Lontoo: Blackwell. <<http://www.communicationencyclopedia.com>>. Viitattu 25.8.2010.
- Spitzberg, B. H. & Brunner, C. C. 1991. Toward a theoretical integration of context and competence inference research. *Western Journal of Speech Communication* 55 (1), 28-46.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 1984. *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 1989. *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 2002. Interpersonal skills. Teoksessa M. L. Knapp & J. A. Daly (toim.) *Handbook of interpersonal communication*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 564-611.
- Spitzberg, B. H. & Dillard, J. P. 2002. Social skills and communication. Teoksessa M. Allen, R. W. Preiss, B. M. Gayle & N. Burrell (toim.) *Interpersonal communication research: advances through meta-analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 89-107.
- Spitzberg, B. H. & Wiedmaier, B. 2010. The Wobegon effect: cognitive priming of communication competence failure events. Paper presented at the 96th annual convention of the National Communication Association. San Francisco, California, 14.-17.11.2010.

- Sprague, J. 1999. The goals of communication education. Teoksessa A. L. Vangelisti, J. A. Daly & G. W. Friedrich (toim.) *Teaching communication: theory, research, and methods*. 2. painos. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 15-30.
- Sprague, J. 2002. Communication education: the spiral continues. *Communication Education* 51 (4), 337-354.
- Sprague, J. 2008. Communication education, goals of. Teoksessa W. Donsbach (toim.) *The international encyclopedia of communication*. Blackwell Reference Online. Lontoo: Blackwell.
<<http://www.communicationencyclopedia.com>>. Viitattu 25.8.2010.
- Stake, R. E. 2010. *Qualitative research: studying how things work*. New York: Guilford.
- Stenström, M.-L. 2008. Koulutus ja työelämä muutoksessa. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 128-134.
- Streumer, J. N. & Kho, M. 2006. The world of work-related learning. Teoksessa J. N. Streumer (toim.) *Work-related learning*. Dordrecht: Springer, 3-49.
- Suomalaisen tutkimuksen kärjessä. 2008. Kansallinen tutkimuksen huippuyksikköohjelma 2008-2013. Helsinki: Suomen Akatemia.
- Suomen Akatemia. 2008. Linkit. <<http://www.aka.fi/fi/Suomen-Akatemia/Linkit>>. Viitattu 25.1.2008.
- Suomen tieteen ja teknologian tietopalvelu. 2008. Valtion tutkimuslaitokset. <http://www.research.fi/tutkimusymparistot/valtion_tutkimuslaitokset>. Viitattu 25.1.2008.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma*. Suomentanut B. Grönholm. 2., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Talja, S. 2002. Information sharing in academic communities: types and levels of collaboration in information seeking and use. *New Review of Information Behaviour Research*, Vol. 3, 143-160.
- Tapani, A. 2006. Is being a researcher some kind of role-playing - a reflective paper on researcher's professional growth. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 4/06, 491-509.
- Taylor, J. & Furnham, A. 2005. *Learning at work: excellent practice from best theory*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Teven, J. J., Richmond, V. P., McCroskey, J. C. & McCroskey, L. L. 2010. Updating relationships between communication traits and communication competence. *Communication Research Reports* 27 (3), 263-270.
- Thompson, J. L. 2009. Building collective communication competence in interdisciplinary research teams. *Journal of Applied Communication Research* 37 (3), 278-297.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen: etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 534.

- Tikkamäki, K. 2007. Työssä oppimisen ja työorganisaatioiden kehittämisen haasteista. *Aikuiskasvatus* 27 (3), 223–227.
- Toiviainen, H. & Hänninen, H. 2006. Lopuksi: rajoja ylittävän oppimisen haaste. Teoksessa H. Toiviainen & H. Hänninen (toim.) *Rajanylitykset työssä: yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 237–239.
- Tontti, J. 2001. Hans-Georg Gadamer – oikeus, traditio ja tulkinta. Teoksessa J. Tontti & K. Mäkelä (toim.) *Filosofien oikeus II*. Helsinki: Suomalainen Lakimiesyhdistys, 219–238.
- Tontti, J. 2005. Olemisen haaste – 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen: esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 50–81.
- Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. 1.–2. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33–58.
- Tracy, K. & Muller, N. 1994. Talking about ideas: academics' beliefs about appropriate communicative practices. *Research on Language and Social Interaction* 27 (4), 319–349.
- Treuthardt, L. & Nuutinen, A. (toim.) 2012. *Tieteen tila 2012*. Suomen Akatemian julkaisuja 6/12. Helsinki: Suomen Akatemia.
- Tuomi, J. 2007. *Tutki ja lue: johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia: katsaus erilaisiin transfer-käsityksiin. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 325–331.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) 2003. *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Bingley: Emerald.
- Tuomisto, J. 1998. Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 30–58.
- Tuomisto, J. 2009. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain? Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. 3.–4. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 49–83.
- Turner, M. E. & Pratkanis, A. R. 1998. Twenty-five years of groupthink theory and research: lessons from the evaluation of a theory. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 73 (2/3), 105–115.
- Tutkijanuratyöryhmän loppuraportti. 2006. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:13. Helsinki: Opetusministeriö.
<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/tutkijanuratyoryhman_loppuraportti>. Viitattu 11.8.2010.

- Tutkimus- ja kehittämistoiminta 2012 -tilasto. 2013. Suomen virallinen tilasto (SVT). Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.tilastokeskus.fi/til/tkke/2012/tkke_2012_2013-10-31_kat_001_fi.html>. Viitattu 6.1.2014.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 3. painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) Tietotyö ja ammattitaito. 2. täydennetty painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos sekä Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, 85–108.
- Tynjälä, P. 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 124–127.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö: pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 293–305.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. From university to working life: graduates' workplace skills in practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) Higher education and working life: collaborations, confrontations and challenges. Oxford: Elsevier, 73–88.
- Ukkola, I. 2004. Oppivia ihmisiä vai oppivia organisaatioita? *Aikuiskasvatus* 24 (1), 80–81.
- Ursin, J. 2004. Characteristics of Finnish Medical and Engineering Research Group Work. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 244.
- Ursin, J. 2005. Tutkimusryhmä akateemisen työn ympäristönä. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) Tulosohjattua autonomiaa: akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 130–145.
- Usher, R. 1993. Experiential learning or learning from experience: does it make a difference? Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (toim.) Using experience for learning. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 169–180.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. *Aikuiskasvatuksen* 39. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 156–177.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi: näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 7.
- Valkonen, T. & Suomalainen, E. 2000. Puheviestinnän opiskelijoiden kokemuksia palautteenantajaksi oppimisesta. Teoksessa M. Valo (toim.) Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 20, 206–233.
- Valleala, U. M. 2007. Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–90.

- Valleala, U. M. & Collin, K. 2004. Työntekijöiden välinen vuorovaikutus - miten työpaikan sosiaalisissa yhteisöissä opitaan ja miten oppimista voitaisiin ohjata? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 129-150.
- Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 2. korj. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 102-125.
- Valli, R. 2010. Vastaaja asettaa tulkinnalle haasteita. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3. uud. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 236-250.
- Valo, M. 1995a. Palaute esiintymistaitojen harjoittelussa. Teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 99-119.
- Valo, M. 1995b. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 67-81.
- Valo, M. 2000. Opiskelijasta opettajaksi: puheviestinnän opetusharjoittelijoiden ajatuksia opettamisesta. Teoksessa M. Valo (toim.) Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20, 234-264.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004. Liite: Luettelo yliopistojen koulutusaloista, tutkintojen nimistä ja yliopistoista, joissa tutkintoja voidaan suorittaa. Helsinki: Opetusministeriö. Säädös 794/2004. Finlex - Valtion säädöstietopankki. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>>. Viitattu 2.12.2009.
- Varila, J. 2000. Onko oppiminen elämänkokemusta? Aikuiskasvatus 20 (1), 67-69.
- Varila, J. 2004. Tunteet aikuiskasvatustieteen tutkimuskohteeksi. Aikuiskasvatus 24 (2), 92-101.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen: teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 83.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehviläinen, S. 2004. Tunteet ja vuorovaikutus. Aikuiskasvatus 24 (2), 141-153.
- Vehviläinen, S., Tainio, L. & Penttinen, L. 2008. Vuorovaikutustutkimus ja oppiminen. Kasvatus 38 (5), 417-421.
- Virmasalo, I. 1998. Tohtorit ja pk-yritykset -kyselyn tulokset. Teoksessa J. Välimaa (toim.) Tohtori tuli taloon? Tutkimus tohtoreista ja pk-yrityksistä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 80-103.
- Volanen, M. V. 2007. Tuottava järki. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita, 227-244.
- Vuorio, E. 1998. Tutkimusjohtajan vastuu. Teoksessa A. Saarnilehto (toim.) Tutkijan oikeudet ja velvollisuudet. Helsinki: WSLT, 103-122.

- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Toimittaneet M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.
- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 460.
- Välimaa, J. 1998. Besserwissereitä, hajamielisiä professoreita, Pelle Pelottomia? Teoksessa J. Välimaa (toim.) *Tohtori tuli taloon? Tutkimus tohtoreista ja pk-yrityksistä*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 167-177.
- Waldeck, J. H., Kearney, P. & Plax, T. G. 2001. Instructional and developmental communication theory and research in the 1990s: extending the agenda for the 21st century. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.) *Communication Yearbook* 24. Thousand Oaks: Sage, 207-229.
- Walker, D. & Nocon, H. 2007. Boundary-crossing competence: theoretical considerations and educational design. *Mind, Culture, and Activity* 14 (3), 178-195.
- Wasser, J. D. & Bresler, L. 1996. Working in the interpretive zone: conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher* 25 (5), 5-15.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. 1992. Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education* 11 (4), 287-300.
- Weiner, B. 1986. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. 1996. Searching for order in social motivation. *Psychological Inquiry* 7 (3), 199-216.
- Weiner, B. 2000. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review* 12 (1), 1-14.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2000. Communities of practice and social learning systems. *Organization* 7 (2), 225-246.
- Wenger, E. 2009. A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. Lontoo: Routledge, 209-218.
- Westmyer, S. A., DiCioccio, R. L. & Rubin, R. B. 1998. Appropriateness and effectiveness of communication channels in competent interpersonal communication. *Journal of Communication* 48 (3), 27-48.
- Weston, C., Gandell, T., Beauchamp, J., McAlpine, L., Wiseman, C. & Beauchamp, C. 2001. Analyzing interview data: the development and evolution of a coding system. *Qualitative Sociology* 24 (3), 381-400.
- Wheeler, J. V. 2008. The impact of social environments on emotional, social, and cognitive competency development. *Journal of Management Development* 27 (1), 129-145.

- White, C. H. 2008. Expectancy violations theory and interaction adaptation theory: from expectations to adaptation. Teoksessa L. A. Baxter & D. O. Braithwaite (toim.) *Engaging theories in interpersonal communication: multiple perspectives*. Thousand Oaks: Sage, 189–202.
- Wiberg, M. 1991. Mitä etiikka yhteiskuntatieteilijöille kuuluu? Teoksessa P. Löppönen, P. H. Mäkelä & K. Paunio (toim.) *Tiede ja etiikka*. Porvoo: WSOY, 202–226.
- Wiemann, J. M. 2003. Foreword. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, ix–xi.
- Wiemann, J. M., Takai, J., Ota, H. & Wiemann, M. O. 1997. A relational model of communication competence. Teoksessa B. Kovačić (toim.) *Emerging theories of human communication*. Albany: State University of New York Press, 25–44.
- Williams, P. 2002. The competent boundary spanner. *Public Administration* 80 (1), 103–124.
- Wilson, S. R. & Sabee, C. M. 2003. Explicating communicative competence as a theoretical term. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 3–50.
- Wiseman, R. L. 2002. Intercultural communication competence. Teoksessa W. B. Gudykunst & B. Mody (toim.) *Handbook of international and intercultural communication*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 207–224.
- Wright, K., Bernard, D., Banas, J. & Moore, S. 2010. A communication competence approach to healthcare worker conflict, job stress, job burnout, and job satisfaction. Paper presented at the 96th annual convention of the National Communication Association. San Francisco, California, 14.–17.11.2010.
- Wyer, R. S., Jr. & Adaval, R. 2003. Message reception skills in social communication. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 291–355.
- Ylijoki, O.-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O.-H. & Aittola, H. 2005. Johdanto: hyvää akateemista työtä etsimässä. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa: akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 7–17.
- Ylijoki, O.-H. & Mäntylä, H. 2003. Conflicting time perspectives in academic work. *Time & Society* 12 (1), 55–78.
- Younglove-Webb, J., Gray, B., Abdalla, C. W. & Thurow, A. P. 1999. The dynamics of multidisciplinary research teams in academia. *The Review of Higher Education* 22 (4), 425–440.
- Zimmermann, S., Sypher, B. D. & Haas, J. W. 1996. A communication metamyth in the workplace: the assumption that more is better. *The Journal of Business Communication* 33 (2), 185–204.

LIITTEET

LIITE 1: Tutkimusaineiston keräämisessä käytetty verkkolomake

(verkkolomakkeen ensimmäinen sivu)⁴



Hyvä tutkija

Tällä sivulla kerätään aineistoa puheviestinnän väitöskirjatyöksi tarkoitettua tutkimusta varten. Tutkimuksessa tarkastellaan vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen liittyviä kokemuksia tutkijoiden työssä. Aineistonkeruu rajataan jo väitelleisiin tutkijoihin.

Sivulla kysytään ensin muutamia taustatietoja, jonka jälkeen sinulla on mahdollisuus kirjoittaa omista kokemuksistasi. Tutkimukseen osallistuminen kestää noin 15–30 minuuttia. Tutkimuksen tuottama tieto auttaa ymmärtämään tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja työssä oppimista, joten osallistumisesi on tärkeää. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi tutkimusympäristöjen ja tutkijakoulutuksen kehittämisessä.

Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti, ja kerättävää aineistoa käytetään ainoastaan tieteellisiin tutkimustarkoituksiin. Osallistuminen tapahtuu nimettömästi, ja tulokset raportoidaan niin, että yksittäisen henkilön vastauksia on mahdoton tunnistaa.

Kiitoksia jo etukäteen avustasi!

Anne Laajalahti
apurahatutkija, tohtorikoulutettava, FM
Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos
puh. XXX XXX XXXX (työ), XXX XXX XXXX (matkapuhelin)
sähköp. anne.laajalahti@jyu.fi

VASTAAJAN TIEDOT

1. Sukupuoli

- mies
- nainen

2. Syntymävuosi

(valitse) ⁵	▼
------------------------	---

⁴ visuaaliselta ilmeeltään pelkistetty versio

⁵ vastausvaihtoehdot: 1910, 1911, ..., 1990

TUTKINNON TIEDOT

3. Tohtorin tutkinnon ala

- eläinlääketieteen ala
- farmasian ala
- hammaslääketieteen ala
- humanistinen ala
- kasvatustieteellinen ala
- kauppätieteellinen ala
- kuvataiteen ala
- liikuntatieteellinen ala
- luonnontieteellinen ala
- lääketieteellinen ala
- maatalous-metsätieteellinen ala
- musiikin ala
- oikeustieteellinen ala
- psykologian ala
- sotilasala
- taideteollinen ala
- tanssiala
- teatteriala
- teknillistieteellinen ala
- teologian ala
- terveystieteiden ala
- yhteiskuntatieteellinen ala
- jokin muu ala

Jos jokin muu ala, niin mikä?

4. Tohtorin tutkinnon pääaine

(esim. *fysiikka, suomen kieli*)

5. Tohtorin tutkinnon nimi

(esim. *FT, Ph.D., YTT*)

6. Tohtoriksi väittelyvuosi

 ▼

⁶ vastausvaihtoehdot: 1930, 1931, ..., 2008

TYÖKOKEMUS

7. Työkokemus tutkijan työstä ENNEN tohtorin tutkinnon suorittamista

(valitse) ⁷	▼
------------------------	---

8. Työkokemus tutkijan työstä tohtoriksi valmistumisen JÄLKEEN

(valitse) ⁸	▼
------------------------	---

9. Olen työskennellyt tutkijana... (Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.)

- korkeakoulusektorilla
- julkisella sektorilla
- yrityssectorilla
- ulkomailta

NYKYINEN TYÖ

10. Tutkimusyksikkö, jossa tällä hetkellä työskentelen
(esim. Merentutkimuslaitos; Monitieteisen musiikintutkimuksen huippuyksikkö, JY)

--

11. Ammattinimike nykyisessä työssä

--

12. Keskeisimmät työtehtävät

--

13. Tieteenala(t), jo(i)ta tutkimukseni edustaa

--

⁷ vastausvaihtoehdot: alle 1 vuoden, 1-3 vuotta, 4-6 vuotta, 7-10 vuotta, 11-20 vuotta, yli 20 vuotta
⁸ vastausvaihtoehdot: alle 1 vuoden, 1-3 vuotta, 4-6 vuotta, 7-10 vuotta, 11-20 vuotta, yli 20 vuotta

KOKEMUSKERTOMUKSET

Tutkijat toimivat työssään esimerkiksi oman ja muiden tieteenalojen tutkijoiden, perus- ja jatkotutkinto-opiskelijoiden, poliitikkojen ja muiden päätöksentekijöiden sekä elinkeinoelämän ja tiedotusvälineiden edustajien kanssa. Tutkijat myös kohtaavat työssään monenlaisia vuorovaikutustilanteita (esim. tutkimusryhmässä työskenteleminen, tutkimusryhmän johtaminen, yhteisartikkelin kirjoittaminen, konferenssiesitelmän pitäminen, yhteistyötahojen etsiminen ja heidän kanssaan neuvotteleminen).

14. Millaista vuorovaikutusosaamista juuri sinä tarvitset työssäsi tutkijana? Kuvaa omien kokemustesi pohjalta, mitä vuorovaikutusosaaminen on tutkijoiden työssä. Toivon sinun vastaavan kysymykseen mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja painottavan juuri itsellesi merkittäviä asioita.

15. Mitä olet oppinut vuorovaikutuksesta työssäsi tutkijana? Kuvaa jotain erityisen hyvin mieleesi jäänyttä kokemusta, jonka kautta opit jotain tärkeää vuorovaikutuksesta tutkijoiden työssä. Mitä opit, missä ja milloin? Miten vuorovaikutusosaamisesi mielestäsi kehittyi? Miksi valitsit juuri kyseisen kokemuksen?

16. Kommentteja ja terveisiä tutkijalle

TIETOJEN LÄHETYS

(verkkolomakkeen toinen sivu)

Vastauksesi on nyt lähetetty eteenpäin. Kiitoksia osallistumisesta!

Aion kerätä lisää tutkimusaineistoa väitöskirjatyötäni varten keväällä 2008 haastattelemalla tutkijoita. Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan haastatteluun, täytähän alle yhteystietosi. Kiitos! Mikäli et ole kiinnostunut haastattelusta, voit sulkea selaimen.

Henkilötietoja ei missään vaiheessa yhdistetä edellä kerättyihin tietoihin.

Nimi

Puhelinnumero

Sähköposti

Paikkakunta, jossa haastattelu toivotaan tehtävän

(verkkolomakkeen kolmas sivu)

Yhteystietosi on nyt lähetetty eteenpäin. Kiitoksia osallistumisesta!

LIITE 2: Yhteydenottokirje valtion tutkimuslaitosten sekä tutkimuksen huippuyksikköjen johtajille

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



Tutkimus vuorovaikutusosaamisesta tutkijoiden työssä

Arvoisa valtion tutkimuslaitoksen⁹ johtaja

Teen väitöskirjatutkimusta Jyväskylän yliopistossa viestintätieteiden laitoksella. Tarkastelen tutkimuksessani vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tutkijoiden työssä.

Olen kiinnostunut keräämään tutkimusaineistoa johtamassanne tutkimuslaitoksessa työskenteleviltä, jo väitelleiltä tutkijoilta, ja pyytäisinkin nyt teiltä tähän suostumusta. Tarkoituksenani on hankkia aineisto ajalla 11.2.–31.6.2008. Aineistoa kerätään verkkokyselyn avulla sekä haastatteleamalla osaa kyselyyn vastanneista tutkijoista. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 15–30 minuuttia ja haastattelut noin 60 minuuttia.

Tutkimukseni tuottama tieto auttaa ymmärtämään tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja työssä oppimista, joten tutkimusluvan saaminen on tärkeää. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi tutkimusympäristöjen ja tutkijakoulutuksen kehittämisessä. Kiitokseksi yhteistyöstä voin halutessanne käydä väitöskirjaprosessini loppuvaiheessa tutkimuslaitoksessanne esittelemässä tutkimukseni tuottamia tuloksia.

Vastauksia ja kaikkia tutkimuslaitoksesta saatuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti, ja kerättävää aineistoa käytetään ainoastaan tieteellisiin tutkimustarkoituksiin. Tulokset raportoidaan niin, että yksittäisiä henkilöitä ja tutkimusyksiköitä on mahdoton tunnistaa.

Mikäli myönnätte minulle luvan aineistonkeruuseen, toivon teidän allekirjoittavan oheisen tutkimusluvan ja palauttavan sen vastauskuoressa.

Tutkimukseni on tarkoitettu puheviestinnän väitöskirjatyöksi. Tutkimustani ohjaa puheviestinnän professori Tarja Valkonen (Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos).

Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta.

Yhteistyöterveisin,

Anne Laajalahti
apurahatutkija, tohtorikoulutettava, FM
Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos
puh. XXX XXX XXXX (työ), XXX XXX XXXX (matkapuhelin)
sähköp. anne.laajalahti@ju.fi

Liitteet: Tutkimuslupa ja vastauskuori

⁹ tai: tutkimuksen huippuyksikön

LIITE 3: Tutkimuslupa

Anne Laajalahti
Viestintätieteiden laitos
PL 35 (ToB)
40014 Jyväskylän yliopisto
puh. XXX XXX XXXX (työ), XXX XXX XXXX (matkapuhelin)
sähköp. anne.laajalahti@jyu.fi

Tutkimuslupa

Myönnän apurahatutkija Anne Laajalahdelle luvan kerätä tutkimusaineistoa johtamassani tutkimuslaitoksessa¹⁰ ajalla 11.2.–31.6.2008. Laajalahden tutkimuksessa tarkastellaan vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tutkijoiden työssä. Tutkimus on tarkoitettu puheviestinnän väitöskirjatyöksi.

Aineistoa kerätään verkkokyselyn avulla sekä haastattelemalla osaa kyselyyn vastanneista tutkijoista. Saatuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti, ja kerättävää aineistoa käytetään vain tieteellisiin tutkimustarkoituksiin.

Tutkijoita lähestytään sähköpostitse. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja kukin yksikössä työskentelevä tutkija päättää itse osallistumisestaan.

Paikkakunta

Päiväys

Allekirjoitus ja nimenselvennys

* * *

Tutkimuslaitoksessa työskentelevien tutkijoiden sähköpostiosoitteita voi tiedustella seuraavalta yhteyshenkilöltä:

¹⁰ tai: tutkimuksen huippuyksikössä

LIITE 4: Yhteydenottokirje tutkijoille

(sähköpostiviesti)

Otsikko: Tutkimus vuorovaikutusosaamisesta tutkijoiden työssä

Hei

Teen väitöskirjatutkimusta Jyväskylän yliopistossa viestintätieteiden laitoksella. Tarkastelen tutkimuksessani vuorovaikutusosaamista ja sen kehittymistä tutkijoiden työssä.

Etsin tutkimukseeni eri vaiheessa tutkijan uraa olevia, jo väitelleitä tutkijoita kertomaan vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittymiseen liittyvistä kokemuksistaan tutkijan työssä. Kerään tutkimusaineistoa verkkokyselyllä, jossa tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus kirjoittaa omista kokemuksistaan.

Voit osallistua tutkimukseen osoitteessa <http://www.annelaajalahti.com/tutkimus>. Osallistuminen kestää noin 15–30 minuuttia. Vastausaikaa on perjantaihin XX.XX.2008 saakka. Osallistumisesi on tärkeää, sillä tutkimuksen tuottama tieto auttaa ymmärtämään tutkijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja työssä oppimista. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi tutkimusympäristöjen ja tutkijakoulutuksen kehittämisessä. Jokainen vastaus on tutkimuksen kannalta arvokas.

Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti, ja kerättävää aineistoa käytetään ainoastaan tieteellisiin tutkimustarkoituksiin. Osallistuminen tapahtuu nimettömästi, ja tulokset raportoidaan niin, että yksittäisen henkilön vastauksia on mahdoton tunnistaa.

Tutkimukseni on tarkoitettu puheviestinnän väitöskirjatyöksi. Tutkimustani ohjaa puheviestinnän professori Tarja Valkonen (Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos). Aineistonkeruuseen on pyydetty lupa tutkimuslaitoksenne johdolta¹¹.

Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta.

Kiitoksia jo etukäteen avustasi!

Anne Laajalahti
apurahatutkija, tohtorikoulutettava, FM
Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos
puh. XXX XXX XXXX (työ), XXX XXX XXXX (matkapuhelin)
sähköp. anne.laajalahti@jyu.fi

¹¹ tai: tutkimusyksikkönne johtajalta