



**TURUN
YLIOPISTO**
Kauppakorkeakoulu

Ammattitaidon ja osaamisen kehittyminen laskentatoimen alalla työuran alussa

Kokemuksellisen ja sosiaalisen oppimisen näkökulmat

Johdon laskentatoimen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Leevi Ahonen

Ohjaaja:
KTT Vesa Partanen

7.5.2025
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Laskentatoimi ja rahoitus

Tekijä: Leevi Ahonen

Otsikko: Ammattitaidon ja osaamisen kehittyminen laskentatoimen alalla työuran alussa – Kokemuksellisen ja sosiaalisen oppimisen näkökulmat

Ohjaaja: KTT Vesa Partanen

Sivumäärä: 85 sivua + liitteet 3 sivua

Päivämäärä: 7.5.2025

Tiivistelmä

Oppiminen osa ihmisyyttä ja sen merkitys korostuu, kun elämäntilanteet muuttuvat. Yksi tällaisista merkittävästä muutoksista on työelämään siirtyminen. Työpaikka poikkeaa oppimisympäristönä merkittävästi koulu-ympäristöstä ja se tuo mukanaan haasteita sekä mahdollisuuksia. Tässä tutkielmassa tarkastellaan, miten ammattitaito ja osaaminen kehittyvät laskentatoimen alalla työuran alkuvaiheessa. Laskentatoimen työtehtävät edellyttävät ammattilaisilta monipuolisia taitoja, jotka koostuvat niin sosiaalisista taidoista, kuin myös teknisistä taidoista. Tämän lisäksi laskentatoimen toimintaympäristö muuttuu jatkuvasti lainsäädännön muutosten sekä teknologian kehittymisen myötä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälainen polku on kasvava laskentatoimen ammattilaiseksi, ja minkälaisia taitoja laskentatoimen ammattilaisilta vaaditaan. Tutkielmassa oppimista tarkastellaan Kolbin (2015) kokemuksellisen oppimisen teorian, Banduran (1977) sosiaalisen oppimisen teorian sekä Nonakan ja Takeutchin (1995) tiedonluomisen prosessimallin avulla.

Tutkielman empiirinen osio toteutetaan laadullisena tutkimuksena, jonka aineisto koostuu kuudesta teema-haastattelusta. Haastateltaviksi valikoitui kolme controlleria sekä kolme tilintarkastajaa. Yhteistä haastateltavilla on se, että kaikki ovat työuransa alkuvaiheessa. Tutkimuksen empiirinen aineisto analysoidaan käyttäen sisältö analyysia.

Tutkimuksessa havaittiin kokemuksellisen oppimisen olevan merkityksellistä työuran alkuvaiheen oppimisproesseissa. Kokemuksellinen oppiminen vaatii konkreettisen kokemuksen lisäksi aikaa ja tilaa reflektiolle sekä pohdinnalle. Kokemuksellista oppimista tehostaa työtehtävien vaihtuminen ja vastuun kasvaminen. Organisaatiot voivat siis tukea työuran alussa olevien työntekijöiden ammatillista kehittymistä luomalla oppimisympäristön, jossa tekeminen on keskiössä, mutta myös uusien asioiden sisäistämiseksi annetaan riittävästi mahdollisuuksia. Tämän lisäksi työn sosiaalisuus korostui haastattelussa. Oppiminen on tehokasta avoimessa ympäristössä, jossa hierarkian taso on matala. Sosiaalinen oppiminen perustuu pitkälti työkavereiden sekä mentorin tarjoamaan tukeen.

Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että työuran alkuvaiheen oppimisprosessi on melko yhtenäinen tilintarkastajien sekä controllereiden välillä. Tutkimuksessa nousi esille kuitenkin keskeisenä erona se, että tilintarkastajien vastauksissa korostui avun pyytämisen merkitys paljon enemmän kuin controllereiden vastauksissa. Avun pyytämisen teema toistui usein tilintarkastajien vastauksissa haastattelutilanteiden eri vaiheissa. Tämä huomio kuvaa eroja ammattikuvien luonteissa ja sen kautta on mahdollista syventyä eroavaisuuksiin controllereiden ja tilintarkastajien työuran alkuvaiheen oppimisproesseissa.

Avainsanat: kokemuksellinen oppiminen, sosiaalinen oppiminen, ammattitaito, ammatilliset taitovaatimukset

SISÄLLYS

1	Johdanto	7
1.1	Tutkielman taustaa	7
1.2	Tutkielman tutkimusongelmat, tavoitteet ja rajaukset	9
1.3	Tutkimusmenetelmä ja aineisto	10
1.4	Tutkielman rakenne	12
2	Oppiminen	14
2.1	Oppiminen yleisesti	14
2.2	Kokemuksellinen oppiminen	16
2.2.1	Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria	17
2.2.2	Oppimisen spiraali ja oppimistyylit	20
2.2.3	Teorian soveltaminen käytäntöön	23
2.3	Sosiaalinen oppiminen	25
2.3.1	Mentorointi	30
2.3.2	Mentorointi laskentatoimen tutkimuksessa	32
2.4	Tiedon luominen ja luonne	33
2.4.1	Tiedon luomisen prosessimalli	35
2.4.2	Tiedon luomisen ympäristö ja konteksti	38
3	Ammatillinen osaaminen laskentatoimessa	40
3.1	Ammatillinen osaaminen käsitteenä	40
3.2	Laskentatoimen ammattilaisen taitovaatimukset	41
3.2.1	Pehmeät taidot	43
3.2.2	Kovat taidot	45
3.3	Koulutuksen työelämävastaavuus	46
4	Empiria	49
4.1	Aineistonkeruu ja menetelmät	49
4.2	Tutkimuksen tulokset	51
4.2.1	Uran alkuvaiheen oppiminen ja osaamisen kehittyminen	51
4.2.2	Minäpystyvyyys ja tärkeimmät taidot työuran alussa	58
4.2.3	Ammattikuvaan liittyvä oppiminen ja kehitysehdotukset	61
4.3	Pohdintaa	67

5	Yhteenveto	73
	5.1 Johtopäätökset	73
	5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset	76
	Lähteet	79
	Liitteet	86
	Liite 1. Teemahaastattelurunko	86
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	88

KUVIOT

Kuvio 1 Kolbin kokemuksellisen oppimisen syklinen malli (Kolb 2015)	19
Kuvio 2 Kokemuksellisen oppimisen spiraali (Kolb & Kolb 2018, 9)	21
Kuvio 3 Oppimistyyliä kokemuksellisen oppimisen mallissa (Loo 2004, 100)	22
Kuvio 4 Banduran käytöksen mallintamisen prosessi (Nabavi 2012, 10)	27
Kuvio 5 Pystyvyyssodostusten ja tulosodotusten eroavaisuus (Bandura 1977, 79)	28
Kuvio 6 Tiedon luomisen prosessimalli ja spiraali (Nonaka & Takeuchi 1995, 71)	36

TAULUKOT

Taulukko 1 Toteutetut haastattelut	50
------------------------------------	----

1 Johdanto

1.1 Tutkielman taustaa

Ammattitaidon ja osaamisen kehittyminen on keskeisessä osassa laskentatoimen alalla erityisesti työuran alkuvaiheessa. Laskentatoimen ala asettaa ammattilaisille monipuolisia taitovaatimuksia, jotka liittyvät sekä teknisten taitojen hallintaan että pehmeiden taitojen kehittämiseen. Työuran alkuvaiheen oppimisprosessissa yhdistyvät työssäoppiminen ja organisaatioiden tarjoamat kehitysmahdollisuudet. Alkuvaihe on myös oppimisen kannalta erittäin intensiivistä aikaa, koska työtehtävien lisäksi on opittava organisaatiokulttuuri ja toimintatavat. Tätä prosessia on tärkeää ymmärtää, jotta yksilöiden siirtyminen koulusta työelämään ja kehittyminen alansa ammattilaiseksi olisi mahdollisimman sujuvaa. Työuran alkuvaihe on merkittävä, koska silloin muodostuu perusta, jonka varaan ammatillinen asiantuntijuus ja urakehitys rakentuvat. Se luo myös perustan itseluottamuksen ja ammatillisen identiteetin rakentumiselle. Koulutuksen kautta saavutettu muodollinen pätevyys ei yksin riitä asiantuntija rooleissa toimimiseen, koska asiantuntijuus rakentuu pitkälti työelämässä tapahtuvan jatkuvan oppimisen kautta. Valmistuminen ja työelämään siirtyminen ei siis ole oppimisen päätepiste vaan pikemminkin alku vaiheelle, jossa osaaminen syvenee käytännön kokemusten kautta. Tässä tutkielmassa tarkastellaan laskentatoimen ammatillisessa ympäristössä tapahtuvaa oppimista ja pyritään tunnistamaan alalle tyypillisiä erityispiirteitä oppimisen saralta.

Osaamisen jatkuva kehittäminen ja päivittäminen on välttämätöntä laskentatoimen alalla. Lainsäädännön muutokset, teknologian kehittyminen ja käytäntöjen muuttuminen pakottavat ammattilaiset mukautumaan uusiin tilanteisiin oppimisen kautta. Muuttuva ympäristö toimii ajurina myös taitovaatimusten muutokselle. Työnantajien odotukset johdon laskentatoimen ammattilaisten taitovaatimuksille laajenevat ja tavanomaisten teknisten taitojen lisäksi heiltä odotetaan liiketoiminnan syvällistä ymmärtämistä, erinomaisia kommunikaatiotaitoja ja kykyä johtaa muutosprojekteja. Tämän lisäksi johdon laskentatoimen osaajilta odotetaan valmiuksia toimia saumattomasti eri osastojen kanssa. (Lukka 1998, 334.) Muuttuva ympäristö sekä muuttuvat taitovaatimukset edellyttävät laskentatoimen ammattilaisilta motivaatiota pitää taitonsa ja tietonsa ajan tasalla. Malanin ja Stegmannin (2018) artikkeli tukee ajatusta oppimisen jatkuvasta luonteesta sekä tarpeellisuudesta, koska heidän mukaansa elinikäinen oppiminen on tänä päivänä yksi laskentatoimen ammattilaisten tärkeimmistä kompetensseista. Myös opiskelijat ovat sitä mieltä, että elinikäinen oppiminen on tärkein taito tulevaisuuden uraa ajatellen (Kavanagh & Drennan 2008, 295).

Taloushallinto on tärkeä osa yrityksen toimintaa ja päätöksentekoa. Päätöksenteon kautta taloushallinnon vaikutus heijastuu koko yhtiön kilpailukykyyn. Näin ollen olisi tärkeää löytää keinoja tehostaa yksilöiden oppimista työelämässä, jotta päätöksentekijät osaisivat tehdä oikeita strategisia valintoja. Yksilöiden osaamisen kehittyminen vaikuttaa suoraan siis koko organisaation menestykseen. Tämän lisäksi laskentatoimen järjestelmien olisi hyvä muuttua, kun toimintaympäristössä tapahtuu muutoksia. Ulkoiset muutokset vaikuttavat myös siihen, miten laskentajärjestelmien tuottamaa informaatiota käytetään. (Schiller 2010, 123.) Tällä hetkellä eletään erityisesti aikakautta, jossa tekoälyn läpimurto ajaa ammattilaiset oppimaan uusia taitoja ja toimintatapoja. Tekoälyn avulla on mahdollista saavuttaa suuria harppauksia tehokkuudessa ja sitä kautta luoda kilpailuetua.

Kavanaghin ja Drennanin (2008) mukaan vastavalmistuneet ovat vain osittain tietoisia työnantajien taitovaatimuksista. Jacklingin ja De Langen (2009) tutkimus osoittaa samankaltaisia tuloksia. Heidän mukaansa työnantajat korostavat teknisten taitojen lisäksi pehmeiden taitojen hallitsemista. Tutkimuksessa kuitenkin selvisi, että vastavalmistuneiden mielestä laskentatoimen koulutusohjelma ei tarjonnut riittävästi mahdollisuuksia oppia esimerkiksi ryhmätyöskentelyä, johtamista ja vuorovaikutustaitoja. Osa tutkimuksista kuitenkin poikkeaa näkemyksestä, jonka mukaan koulutus ja työelämän taitovaatimukset eivät kohtaa. Esimerkiksi Lowin ym. (2016) mukaan koulutuksen ja työnantajien odotusten välillä ei ole niin suurta kuilua kuin aikaisempi kirjallisuus ja tutkimukset ovat osoittaneet. Aihepiiriin ristiriitaiset tutkimustulokset viittaavat siihen, että lisää tutkimusta tarvitaan. Tässä tutkielmassa kartoitetaan muutamien laskentatoimen ammattilaisten kokemuksia työelämään siirtymisestä, työnantajien taitovaatimuksista sekä laskentatoimen koulutuksesta Suomessa. Tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään paremmin työuran alun oppimisprosessia. Syvällisempi ymmärrys voi auttaa koulutuksen kehittämisessä sekä tukea sujuvampaa siirtymistä opiskelusta työelämään.

Suurin osa oppimista käsittelevistä tutkimuksista laskentatoimen kentältä sijoittuvat yliopistomaailmaan ja opiskelijoiden oppimiseen. Tutkimuksissa selvitetään erilaisten oppimistyylien vaikutuksia ammatillisen osaamisen kehittymiseen ja lähestytään aihetta koulutuksen näkökulmasta. Tutkimukset korostavat kokemuksellisen ja aktiivisen oppimisen merkitystä tiedon sisäistämisessä ja oppimistuloksia verrataan perinteiseen luento-opetukseen. Esimerkiksi Gittingsin ym. (2020) kirjallisuuskatsauksesta selviää, että kokemuksellisen oppimisen hyödyntämistä laskentatoimien opetuksessa on tutkittu paljon. Heidän mukaansa aikaisemmat tutkimukset todistavat kokemuksellisen oppimisen olevan hyödyllistä oppimisen kannalta. Kokemuksellisen oppimisen kautta opiskelijat oppivat erityisesti teknisiä taitoja ja he saivat laajemman ymmärryksen teorian hyödyntämisestä käytännön tasolla. Tutkimusta työuran aikana tapahtuvasta oppimisesta on tehty vähemmän ja tutkielmani tarkoituksena on paikata tätä aukkoa.

Tämän tutkielman teoriaosuus koostuu kokemuksellisen- ja sosiaalisen oppimisen teorioista sekä tiedonluomisen mallista. Tämän yhdistelmän avulla voidaan tarkastella yksilöllisiä kokemuksia sekä sosiaalista tiedon rakentumista työuran alkuvaiheen oppimisprosesseissa. Tarkoituksena on löytää uusia näkökulmia oppimisen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen tueksi. Tämän lisäksi tutkielmassa perehdytään laskentatoimen ammattilaisten taitovaatimuksiin kirjallisuuden kautta. Tavoitteena on luoda selkeä kuva siitä, mitä on tarkoitus oppia ja miten oppimisen prosessi käytännössä tapahtuu laskentatoimen alalla.

1.2 Tutkielman tutkimusongelmat, tavoitteet ja rajaukset

Tutkielman tarkoituksena on analysoida, miten yksilöiden osaaminen kehittyy erityisesti työuran alkuvaiheen aikana. Työn voidaan nähdä tarkastelevan työpaikkaa oppimisympäristönä ja henkilön matkaa kohti ammattilaisuutta. Aihe antaa mahdollisuuden selvittää syvemmin työuran aikaisen oppimisen prosessia ja sen erityispiirteitä laskentatoimen alalla. Tutkielma pyrkii vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Mitkä tekijät ja prosessit tukevat laskentatoimen ammattilaisen osaamisen kehittymistä uran alussa?
- Mitä yhtäläisyyksiä ja eroja uran alkuvaiheen oppimisen prosesseissa on tilintarkastajien ja controllereiden välillä?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät ja prosessit nousevat osaamisen kehittymisen kannalta keskeisiin rooleihin uran alussa. Näitä voivat olla esimerkiksi laadukas perehdytysjakso, mentorointi tai haastava ja vastuullinen työtehtävä, jonka avulla ammattitaito on kehittynyt. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastellaan vastavalmistuneiden kokemuksia työelämään siirtymisestä ulkoisen ja sisäisen laskennan tehtävissä. Kysymystä tarkastellaan vertailemalla controllereiden ja tilintarkastajien kokemuksia oppimisesta. Tämä on mahdollista, koska controllerit ja tilintarkastajat omaavat selkeät ammattikuvat, joita on mahdollista vertailla keskenään.

Tutkimuksen kohteena ovat jo työelämässä toimivat laskentatoimen ammattilaiset, joilla on enintään viiden vuoden työkokemus. Työkokemuksen rajoittaminen viiteen vuoteen mahdollistaa keskittymisen uran alkuvaiheen prosesseihin. Rajaus parantaa myös tutkimuksen luotettavuutta, koska näin varmistetaan, että työuran alkuvaiheen kokemukset ovat vielä tuoreena muistissa. Työtehtävät on rajattu laskentatoimen tehtäviin. Näitä tehtäviä ovat esimerkiksi controllerin tehtävät tai vastaavat taloushallinnon asiantuntijatehtävät ja tilintarkastustehtävät. Tutkimuksen ulkopuolelle rajataan rahoitusalan

tehtävät, koska niiden sisältö ja osaamisvaatimukset poikkeavat merkittävästi laskentatoimen tehtävistä. Näin laskentatoimen ammattitaidon ja osaamisen kehittymistä voidaan tarkastella yhtenäisemmin ja syvällisemmin. Tutkimuksen maantieteellinen raja-alue on Suomi. Empiirisessä osiossa yritysten kokoa ei ole rajoitettu, joten se antaa laajemman kuvan oppimisen prosesseista organisaatiosta riippumatta.

1.3 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tutkimus toteutetaan kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään uutta tietoa ilman tilastollisia menetelmiä. Laadullinen tutkimus perustuu sanojen ja lauseiden kautta tehtävään analyysiin, kun taas määrällisessä tutkimuksessa luvut ovat analyysin ytimessä. Laadullisia menetelmiä käytettäessä tutkimusprosessi ei ole suoraviivainen vaan analyysivaiheessa korostuu syklisyys. Tämä on merkittävä ero määrälliseen tutkimukseen verrattuna. Laadullisen tutkimusmenetelmän keinoin on mahdollista tutkia monimutkaisia ilmiöitä ja prosesseja, joihin ei ole mahdollista hyödyntää määrällisiä tutkimusmenetelmiä. (Kananen 2014, 18–19.) Laadullisen tutkimuksen ontologisen oletuksen mukaan todellisuus on subjektiivinen ja näin ollen yhtä oikeaa todellisuutta ei ole olemassa. Todellisuus on tutkittavien kokemus ilmiöistä ja asioista. (Hirsjärvi & Hurme 2022.) Määrällisessä tutkimuksessa tavoitteena on löytää selityksiä tilastollisten menetelmien sekä hypoteesien testaamisen avulla. Laadullisen tutkimuksen päämääränä on puolestaan ymmärtää ja tulkita ilmiöitä. (Eriksson & Kovalainen 2016, 4.) Tutkimusotteeltaan tämä tutkimus kategorisoituu toiminta-analyttiseksi tutkimukseksi Neilimon ja Näsin (1980) nelikentän mukaisesti. Toiminta-analyttisen tutkimuksen keskeisin tavoite on ilmiön ymmärtäminen (Neilimo & Näsi 1980, 35).

Aihevalinnan luonteen vuoksi tutkimuksen empiirinen aineisto kerätään puolistrukturoitujen haastattelujen avulla. Puolistrukturoidusta haastattelusta käytetään myös nimitystä teemahaastattelu. Teemahaastattelu on käytetyin laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä liiketaloustieteissä (Koskinen ym. 2005, 105). Teemahaastattelu tuo haastateltavan äänen kuuluviin ja siinä korostuu ihmisten tulkinnat ja merkitykset (Hirsjärvi & Hurme 2022). Teemahaastattelussa kysymykset perustuvat tutkimuksen viitekehukseen ja keskeisiin etukäteen valittuihin teemoihin. Toisin sanoen haastattelun kysymysten taustalla on oletus hyvästä taustatiedosta käsiteltävän teeman osalta. Haastattelun etuna voidaan pitää sen joustavuutta eri tilanteisiin. Esimerkiksi kyselyyn verrattuna haastattelun vahvuutena on mahdollisuus oikaista väärinkäsityksiä ja haastattelurunkoa on mahdollista täydentää tarkentavilla kysymyksillä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73–74.) Tutkijan ja haastateltavan vuorovaikutteinen suhde mahdollistaa sen, että tiedonhankintaa on mahdollista suunnata haastattelun edetessä. Haastattelun etuna on tutkittavan aktiivinen ja merkityksiä luova rooli. Haastateltavalla on

mahdollisuus tuoda esiin omia kokemuksia vapaasti. Erityisesti haastattelu sopii tilanteisiin, joissa jo ennalta tiedetään tutkimuksen tuottavan hyvin erilaisia vastauksia. Haastattelut eivät kuitenkaan ole täysin ongelmaton aineistonkeräysmetodi. Ensinnäkin tutkimuksen laadun kannalta haastattelijan taidoilla ja kokemuksella on suuri merkitys. Toisaalta haastattelut ovat aikaavievä prosessi ja aineiston analysointi, tulkinta ja raportointi on haasteellista. (Hirsjärvi & Hurme 2022).

Keating (1995) on luonut viitekehysten, jonka avulla on mahdollista tarkastella case- tai field-tutkimuksen suhdetta teoriaan. Mallin avulla on mahdollista luokitella ja arvioida laskentatoimen tutkimuksia. Tutkimukset voivat olla luonteeltaan teoriaa luovia, teoriaa tarkentavia tai teoriaa kumoavia. Tässä tutkielmassa lähtökohtana on teorian tarkentaminen. Teoriaa tarkentava tutkimus jaotellaan teoriaa havainnollistaviin ja jalostaviin tutkimuksiin. Tämä tutkielma asemoituu teoriaa havainnollistavan tutkimuksen puolelle. Havainnollistava tutkimus kuvailee teorian kykyä valaista ilmiötä joko uusilla tai paremmilla tavoilla. Jalostava tutkimus puolestaan pyrkii lisäämään teoreettisen viitekehysten tarkkuutta muuttamalla sitä tai lisäämällä siihen uusia elementtejä. Tämä tutkielma pohjautuu jo olemassa oleviin oppimisen teorioihin eikä tavoitteena ole luoda kokonaan uutta teoriaa. Tavoitteena on kuvata ja syventää ymmärrystä siitä, miten olemassa olevat oppimisen teoriat selittävät työuran alkuvaiheen oppimista laskentatoimen ammattiteissa. Verrattuna teoriaa luovaan tutkimukseen, teoriaa tarkentava tutkimus pohjautuu vahvemmin olemassa olevaan teoriaan. Teoriaa tarkentavan tutkimuksen tekeminen ei kuitenkaan sulje pois kokonaan uusien teoriaa korvaavien tai täydentävien löydösten ja havaintojen kirjaamista. Tutkijan tulee siis olla avoin myös teoriasta poikkeaville tuloksille. (Keating 1995, 70.)

Kvalitatiivisen aineiston analysointiin on olemassa monia eri tapoja. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista se, että aineistoa analysoidaan jo aineistoa kerättyä. Analyysiä voidaan siis pitää jatkuvana prosessina, jossa tiedonkeruu ja analyysi vuorottelevat. (Kananen 2014, 99.) Tutkija voi jo haastatteluvaiheessa tehdä havaintoja esimerkiksi ilmiöiden toistuvuudesta. Havaintojen pohjalta aineistoa on mahdollista jaotella ja niiden pohjalta aineiston keruuta voidaan suunnata. (Hirsjärvi & Hurme 2022.)

Tutkimuksen empiirisen aineiston analysoinnissa käytetään sisältöanalyysiä. Sisältöanalyysin tarkoituksena on tiivistää ja järjestää haastatteluista kerätty aineisto selkeäksi kokonaisuudeksi. Tiivistäessä tavoitteena on se, että aineiston sisältämää informaatiota ei kadoteta. Analyysi perustuu aineiston tulkintaan, jossa hyödynnetään loogista päättelyä. Analyysiprosessissa aineisto pilkotaan osiin, jonka jälkeen se järjestetään uudelleen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Käytännössä analyysi alkaa haastattelujen litteroinnilla, jossa haastateltujen kommentit muutetaan kirjoitettuihin muotoon. Tämän

jälkeen analyysi jatkuu aineiston teemoittelulla. Teemoittelussa aineistoa tarkastellaan tutkimuskysymysten valossa ja tekstistä etsitään tutkittavaan ilmiöön liittyviä kokonaisuuksia. Tässä vaiheessa aineiston sisältämä tieto tiivistetään, jotta kokonaisuuksia olisi helpompi hahmottaa. Teemoittelun jälkeen kokonaisuudet luokitellaan. Luokitteluvaihetta pidetään usein varsinaisena analyysivaiheena. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

1.4 Tutkielman rakenne

Tutkielma sisältää johdannon, kaksi teorialukua, empiirisen tutkimuksen tulokset sekä yhteenvedon ja johtopäätökset. Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu oppimisen teorioiden sekä laskentatoimen ammattien taitovaatimuksia käsittelevän kirjallisuuden varaan.

Luvun 2 aiheena on oppiminen. Alaluvussa 2.1 esitellään erilaisia käsityksiä oppimiselle yleisellä tasolla. Tämän jälkeen oppimista käsitellään kolmen eri oppimisen teorian kautta. Alaluvun 2.2 teemana on Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria. Alaluku pitää sisällään teorian taustaoletukset, teoreettisen viitekehysten sekä kritiikkiä sitä kohtaan. Alaluvussa 2.3 esitellään Banduran sosiaalisen oppimisen teoria, johon liittyy kiinteästi myös minäpystyvyyden käsite. Tämän lisäksi alaluvussa käsitellään mentorointia osana sosiaalista oppimista. Alaluvussa 2.4 oppimista tarkastellaan tiedon luomisen näkökulmasta. Tämän lisäksi tiedon luomisen teorian kannalta tärkeät hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon käsitteet määritellään alaluvussa. Käsitteiden määrittämisen jälkeen vuorossa on tiedon luomisen prosessimallin esittely ja tiedon luomisen ympäristön ja kontekstin käsitteleminen.

Luvussa 3 käsitellään ammatillista osaamista laskentatoimessa. Tässä luvussa käsitellään eri näkökulmia, mitä ammatillinen osaaminen tarkoittaa ja millaisia taitoja laskentatoimen asiantuntijoilta edellytetään työelämässä. Lisäksi pohditaan, miten laskentatoimen koulutus vastaa työelämän jatkuvasti muutuviin tarpeisiin ja vaatimuksiin. Alaluvussa 3.1 syvennytään ammatillisen osaamisen käsitteeseen. Alaluvussa 3.2 tarkastellaan laskentatoimen ammattilaisten taitovaatimuksia yksityiskohdaisemmin. Tässä osiossa taidot jaotellaan kahteen pääryhmään: pehmeisiin ja koviin taitoihin. Pehmeät taidot liittyvät muun muassa vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisukykyyn, kun taas kovat taidot pitävät sisällään esimerkiksi teknisen osaamisen ja laskentatoimen työkalujen hallinnan. Alaluvussa 3.3 pohditaan koulutuksen roolia ja sen työelämävastaavuutta. Alaluvussa perehdytään monipuolisesti aiheen tiimoilta tehtyihin tutkimuksiin ja arvioidaan, kuinka hyvin koulutus valmistaa opiskelijoita työelämän haasteisiin.

Luku 4 käsittelee tutkimuksen empiiristä osuutta, jossa tarkastellaan aineistonkeruuta, aineiston analysoinnissa hyödynnettyjä menetelmiä sekä saatuja tutkimustuloksia. Alaluku 4.1 keskittyy

aineistonkeruun ja käytettyjen analyysimenetelmien esittelyyn. Alaluvussa 4.2 puolestaan esitellään empiirisen tutkimuksen keskeiset tulokset ja havainnot. Tutkimuksen tulokset esitetään kolmen teeman avulla. Ensimmäinen teema on työuran alkuvaiheen oppiminen ja osaamisen kehittyminen. Toinen teema on minäpystyvyys ja tärkeimmät taidot työuran alussa. Kolmas teema on ammattikuvaan liittyvä oppiminen ja mahdolliset kehitysehdotukset. Alaluvussa 4.3 pohditaan empiirisen tutkimuksen havaintojen sekä aikaisemman kirjallisuuden yhteyttä.

Luku 5 kokoaa tutkielman yhteen ja muodostaa siitä eheän kokonaisuuden. Alaluvussa 5.1 vastataan tutkimuskysymyksiin ja esitetään johtopäätökset. Alaluvussa 5.2 arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta aineiston ja käytettyjen menetelmien näkökulmasta. Lopuksi esitetään jatkotutkimusehdotuksia, joiden avulla aihetta voitaisiin tarkastella uusista näkökulmista tulevilla tutkimuksilla.

2 Oppiminen

2.1 Oppiminen yleisesti

Jokainen ihminen törmää oppimisen käsitteeseen elämänsä varrella. Yksilöillä on hieman omanlaisensa käsitykset siitä, mitä oppiminen on ja mitä oppimisprosessi pitää sisällään. Oppiminen on niin arkinen asia, että sitä ei useinkaan tietoisesti pohdita. Tynjälä (1999) luettelee kuusi erilaista arkikäsitystä oppimisesta, jotka on saatu haastattelemalla ihmisiä. Hänen mukaansa oppiminen on:

1. Tietojen lisääntymistä
2. Sitä, että muistaa asiat ja pystyy toistamaan ne tarvittaessa
3. Sitä, että pystyy soveltamaan tietoja
4. Asioiden ymmärtämistä
5. Ajattelun muuttumista, sitä että näkee jonkin asian uudella tavalla
6. Sitä, että muuttuu itse ihmisenä

Kolme ensimmäistä oppimiskäsitystä yhdistää näkemys siitä, että oppiminen on toistavaa toimintaa, joka viittaa tiedon lisääntymiseen, muistamiseen ja soveltamiseen. Kolme jälkimmäistä oppimiskäsitystä puolestaan kuvaavat oppimista kehittymisen ja muuttumisen kautta. Henkilön ajattelu ja toiminta muuttuvat oppimisen seurauksena. (Tynjälä 1999, 12.) Lieberman (2021) korostaa oppimisen ja muistin välistä kiinteää yhteyttä. Oppiminen voidaan nähdä tiedon hankkimisena ja muisti puolestaan tiedon säilyttämisenä. Oppimisesta voidaan puhua vasta sitten, kun henkilö muistaa aikaisemmat opeteltavat asia. (Lieberman 2021, 36.)

Oppimista voidaan tarkastella myös poisoppimisen käsitteen näkökulmasta. Muuttuva liiketoimintaympäristö pakottaa organisaatiot sekä yksilöt sopeutumaan ja reagoimaan ympärillä tapahtuviin muutoksiin. Sopeutuminen ei tarkoita ainoastaan uuden opettelua, vaan se pitää sisällään myös joidenkin vakiintuneiden toimintatapojen tai ajatusmallien hylkäämisen. (Hislop ym. 2014.) Poisoppimisella tarkoitetaan tietoista luopumista aikaisemmasta tiedosta, arvoista tai käytös- ja toimintamalleista. Tiedostamatonta tai tahatonta luopumista kutsutaan yleensä unohtamiseksi. (De Holan & Phillips 2012, 442–443.) Yksilötasolla tapahtuvan poisoppimisen yhteydessä on tärkeää ymmärtää, että poisopitut asiat eivät katoa pysyvästi tai tuhoudu niin, ettei henkilö kykenisi enää toimimaan

aikaisemmalla tavalla. Poisoppiminen ei siis ole lopullista, vaan henkilön on mahdollista palata aikaisemmin hylättyihin ajatusmalleihin tai tapoihin toimia. (Hislop ym. 2014.)

Oppimisen taustalla vaikuttaa myös muutokset merkitysrakenteissa. Merkitysrakenteiden ja oppimisen yhteyttä voidaan tarkastella single-loop ja double-loop learning käsitteiden kautta. Single-loop learning tarkoittaa prosessia, jossa toimintaa muokataan ja virheitä korjataan kyseenalaistamatta niiden taustalla olevia arvoja, oletuksia tai toimintatapoja. Tällöin muutos on hyvin pinnallista. Double-loop learning puolestaan kuvaa tilannetta, jossa oppiminen on syvempää. Double-loop learning ei siis keskity ensisijaisesti virheiden korjaamiseen tai toiminnan muokkaamiseen pintatasolla, vaan sen tavoitteena on arvioida ja muuttaa toimintaa ohjaavia arvoja sekä oletuksia. (Argyris 1977, 115–116.) Poisoppimiseen verrattuna double-loop learning on usein peruuttamattomampaa. Muutokset toiminnan taustalla vaikuttavissa ajatusmalleissa ja merkitysrakenteissa voivat johtaa siihen, että entisiin ajatusmalleihin tai toimintatapoihin palaaminen on epätodennäköistä tai joissain tilanteissa jopa mahdotonta.

Laskentatoimen alaa voidaan pitää nopeasti muuttuvana ympäristönä. Tämä muuttuva ympäristö edellyttää työntekijöiltä sopeutumiskykyä, ketteryyttä, innovatiivista ajattelua sekä elinikäistä oppimista. Elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan sitä, että oppiminen jatkuu läpi koko työuran, mutta sen tyyli ja luonne voivat vaihdella hyvinkin paljon ajan kuluessa. Elinikäistä oppimisen merkitystä korostaa se, että sitä pidetään yhtenä laskentatoimen ammattilaisten tärkeimpänä kompetenssina. (Mallan & Stegmann 2018, 205.) Dreweryn ym. (2020) mukaan elinikäisessä oppimisessä on kaksi vallitsevaa näkökulmaa, jotka ovat järjestelmätason näkökulma sekä yksilötason näkökulma. Järjestelmätasolla tarkoitetaan elinikäistä oppimista tukevia rakenteita kuten esimerkiksi koululaitosta. Yksilötasolla puolestaan viitataan yksilöihin elinikäisinä oppijoina ja siinä keskitytään henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, jotka tukevat elinikäistä oppimista. (Drewery ym. 2020, 568–569.)

Wijenayaken ym. (2021) tutkimuksen mukaan elinikäisen oppimisen mukaisella ajattelutavalla on positiivinen vaikutus laskentatoimen ammattilaisten urakehitykseen. He jaottelevat elinikäisen oppimisen kolmeen eri ominaisuuteen, jotka ovat uteliaisuus, sinnikkyys ja strateginen ajattelu. Uteliaisuus tarkoittaa halua oppia uusia asioita. Sinnikkyys kuvastaa taas kykyä kohdata ja voittaa eteen tulevat esteet ja vaikeudet. Strategisen ajattelun ominaisuudella tarkoitetaan kykyä suunnitella tulevaisuutta. Tulevaisuuden suunnitteluun liittyy tavoitteiden asettaminen ja suunnitelma tavoitteiden saavuttamiseksi.

Laskentatoimen ammattilaiseksi kehittyminen vaatii koulutusta sekä käytännön kokemusta. Tynjälä (1999) tekee kuitenkin selkeän eron kouluoppimiselle ja elämäkokemuksen kautta tapahtuvalle

oppimiselle. Ensinnäkin kouluopetuksessa painotetaan yksilöllistä tietoa jaetun tiedon sijaan. Työelämän todellisuudessa työskennellään kuitenkin hyvin usein yhteistyössä muiden kanssa ja se edellyttää tiedon jakamista. Toinen selkeä eroavaisuus liittyy apuvälineiden käyttöön. Kouluissa on harvoin sallittua käyttää esimerkiksi muistiinpanoja koetilanteissa, mutta työelämässä apuvälineet ovat hyvinkin keskeisessä roolissa arkisia työtehtäviä suorittaessa. Viimeisenä erona kouluoppimisen ja kokemuksellisen oppimisen välillä on se, että koulussa keskitytään oppimaan asioita yleisellä tasolla. Työelämässä tapahtuva oppiminen liittyy usein spesifien ammatillisten taitojen kehittämiseen. (Tynjälä 1999, 130–131.)

2.2 Kokemuksellinen oppiminen

Oppiminen kokemusten kautta on yksi perustavanlaatuisimmista ja myös luonnollisimmista tavoista oppia. Kokemukseen perustuva oppiminen on myös kaikille saatavilla tasapuolisesti, koska se ei vaadi kalliita teknologisia apuvälineitä oppimisen tueksi. Kokemuksellinen oppiminen edellyttää ainoastaan tilaa ja aikaa reflektiolle ja ajattelulle. (Beard & Wilson 2002, 13.) Monet yksinkertaiset ja arkiset taidot olemme oppineet käytännön kautta. Kokemuksellisen oppimisen ja ihmisyyden kiinteästä suhteesta huolimatta aiheesta on tehty melko vähän empiiristä tutkimusta. (Morris 2020, 1064.) Viimeisinä vuosikymmeninä kokemuksellisen oppimisen teoreettinen tutkimus on kuitenkin yli nelinkertaistunut. Kasvua on tapahtunut erityisesti tekniikan- ja terveydenhuoltoalan tutkimuksessa. (Kolb, 2015.)

Kokemuksellisen oppimisen määritelmä ei ole aivan yksiselitteinen. Termiä käytetään hyvin laajasti eri konteksteissa ja sillä voi olla hyvinkin erilainen merkitys eri tilanteissa. Työpaikalla kokemuksellinen oppiminen voidaan usein ajatella tekemällä oppimisena. Kokemuksellinen oppiminen poikkeaa siis merkittävästi perinteisestä luento- tai lähiopetuksesta. (Illeris 2007, 84.) Kolbin (2015) mukaan kokemuksellinen oppiminen voidaan määritellä oppimiseksi, jossa oppija on käytännön tasolla tekemisissä opittavan asian kanssa. Kokemuksellinen oppiminen tekee siis selvän eron oppimiseen, joka tapahtuu vain esimerkiksi lukemalla tai kuuntelemalla. Akateemisen tiedon, ajattelemisen tai analysoinnin rooli on pienempi kokemuksellisessa oppimisessä. Illeris (2007) kritisoi Kolbin näkemystä siitä, että kaikki oppiminen olisi loppujen lopuksi kokemuksellista oppimista. Illeris (2007) korostaa sitä, että on olemassa muutakin kuin kokemuksellista oppimista. Hän perustelee näkemyksensä siten, että jos kerran käytetään erikseen termiä kokemuksellinen oppiminen eikä vain yleisesti oppiminen, niin se todistaa ei-kokemuksellisen oppimisen olemassaolon.

2.2.1 Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria

Kokemuksellinen oppiminen on vakiintunut lähestymistapa aikuiskoulutuksen teoriaan. Kolbin luoma kokemuksellisen oppimisen syklinen malli on aihepiirin perusviitekehys ja se on esitetty vuonna 1984 ilmestyneessä teoksessa ”Experiential learning: experience as the source of learning and development”. Tässä tutkielmassa lähteenä on käytetty teoksen vuonna 2015 ilmestynyttä toista painosta, koska se on helpommin saatavissa sähköisen version myötä. Tämän lisäksi uudessa painoksessa sisältöä on laajennettu, selkeytetty ja päivitetty. Toinen painos tarjoaa ajankohtaisemman näkökulman kokemuksellisen oppimisen teoriaan ja sen soveltamiseen eri konteksteissa. Näistä syistä toinen painos tukee alkuperäistä versiota paremmin tämän tutkielman toteuttamista.

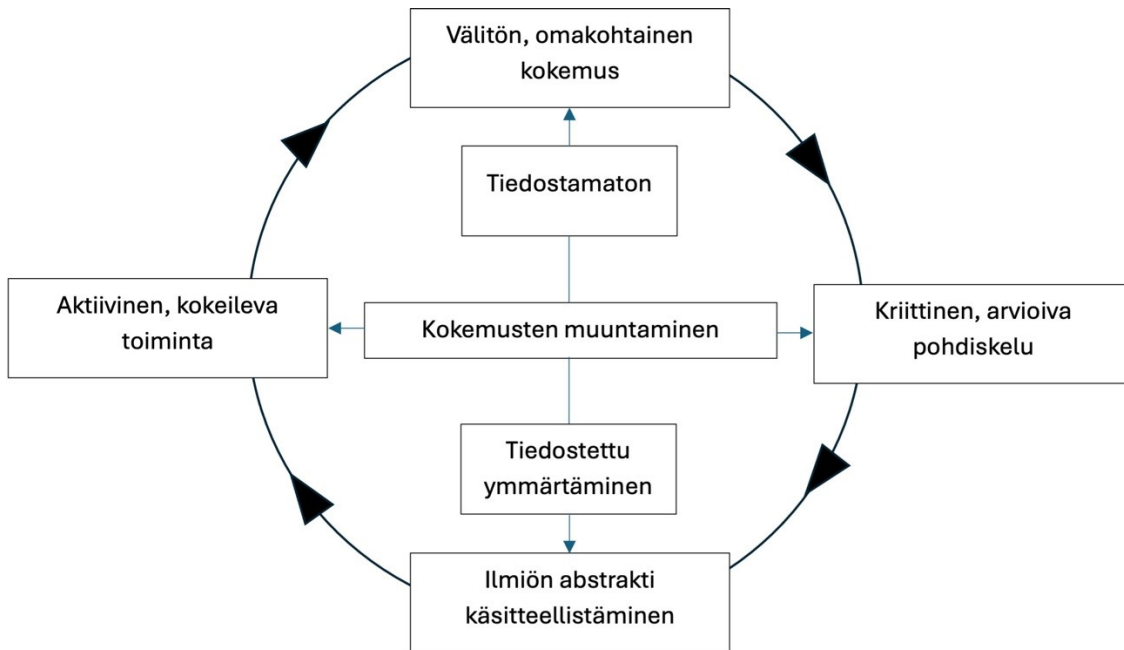
Kolb ei ole kokemuksellisen oppimisen alkuperäinen keksijä. Lähestymistavan oppi-isät ovat John Dewey, Kurt Lewin ja Jean Piaget. (Miettinen 2000, 54.) Kokemuksellisen oppimisen historia juontaa juurensa 1800-luvun puoliväliin, jolloin Yhdysvalloissa pyrittiin siirtymään muodollisesta luento-opetuksesta enemmän soveltavaan kokemukselliseen opetukseen. Tämä näkyi korkeakoulujen arjessa laboratoriotieteiden ja soveltavan tutkimuksen ilmestymisenä kampuksille. 1900-luvun alkupuolella John Dewey julkaisi teoksen ”Experience and education”, joka korosti kokemuksen roolia oppimisprosessissa. (Lewis & Williams 1994, 6.)

Kolbin teorian taustalla vaikuttaa kuusi perusolettamusta (Kolb & Kolb 2013, 6–7; Vince 1998, 304–305.), jotka ovat:

- Oppiminen ajatellaan prosessina eikä vain tuloksina. Oppiminen ei siis pääty tulokseen, vaikka oppiminen tapahtuukin välitavoitteiden kautta.
- Oppiminen on aina uudelleen oppimista. Yksilöt rakentavat maailmankuvansa kokemusten avulla ja oppiminen tapahtuu, kun he kokevat uuden tiedon olevan ristiriidassa aiempien kokemusten tai uskomusten kanssa.
- Oppiminen edellyttää eri käytäntöjen välisten ristiriitojen ratkaisemista. Konfliktit ja erimielisyydet toimivat oppimisen ajureina.
- Oppimisprosessi on mukautumista ympäröivään maailmaan.
- Oppiminen on henkilöiden ja ympäristön välisten synergisten vuorovaikutusten tulos.
- Oppiminen määritellään prosessiksi, jossa luodaan tietoa.

Kolbin kehittämä kokemuksellisen oppimisen syklinen malli (kuvio 1) on yksi tunnetuimmista teoreettisista malleista aiheeseen liittyen. Kokemuksellisen oppimisen käsite yhdistetään lähes poikkeuksetta kyseiseen malliin ja sitä voidaan pitää merkittävimpana mallina kuvaamaan kokemuksellisen oppimisen luonnetta. (Cunningham 1999, 134–135.) Kokemuksellista oppimista on mahdollista soveltaa koulutuksen lisäksi kaikkeen oppimiseen kaikilla elämän osa-alueilla (Passarelli & Kolb 2021, 99). Kolbin mallin perustana on ajatus siitä, että oppiminen on prosessi, jossa syntyy tietoa kokemusten muuntelevan vaikutuksen (transformation of experience) avulla (Vince 1998, 304). Kolbin (2015) mukaan tiedon syntyminen on yhdistelmä kokemuksen ymmärtämistä ja muuntelua. Kokemuksen ymmärtämisellä tarkoitetaan tiedon vastaanottamisen prosessia. Kokemuksen muuntelulla puolestaan tarkoitetaan sitä, että miten yksilöt tulkitsevat vastaanottamaansa tietoa ja miten he toimivat vastaanotetun tiedon pohjalta. (Kolb 2015, 51.)

Kokemuksellisen oppimisen syklinen malli havainnollistaa oppimista kahden ulottuvuuden avulla. Oppiminen voi tapahtua tiedostetusti tai tiedostamattoman ymmärryksen kautta. Mallissa on neljä eri vaihetta, jotka kaikki kuvaavat oppimisen luonnetta omalla tavallaan. (Leppilami & Piekkari 1999, 9.) Ymmärtämisen ulottuvuus leikkaa mallin lävitse pystysuorassa ja sen ääripäät ovat välitön oma-kohtainen kokemus (Concrete Experience) ja ilmiön abstrakti käsitteellistäminen (Abstract Conceptualization). Kokemuksen muuntelun ulottuvuus kulkee puolestaan mallin lävitse vaakatasossa. Muuntelun ulottuvuuden ääripäät ovat aktiivinen kokeileva toiminta (Active Experimentation) ja kriittinen arvioiva pohdiskelu (Reflective Observation). Oppiminen syntyy näiden neljän eri vaiheen välisten jännitteiden kautta. Mallissa kehää kierretään myötapäivään ja oppija kulkee jokaisen oppimisen ulottuvuuden kautta oppimisprosessissa. Kokemukset ovat pohjana havainnoille ja arvioivalle pohdiskelulle. Pohdiskelun tuloksena kokemukset muuttuvat abstrakteiksi käsitteiksi, kuten esimerkiksi teorioiksi tai malleiksi, joista voidaan ammentaa uusia vaikutteita aktiiviseen kokeilevaan toimintaan. (Kolb 2015, 51.)



Kuvio 1 Kolbin kokemuksellisen oppimisen syklinen malli (Kolb 2015)

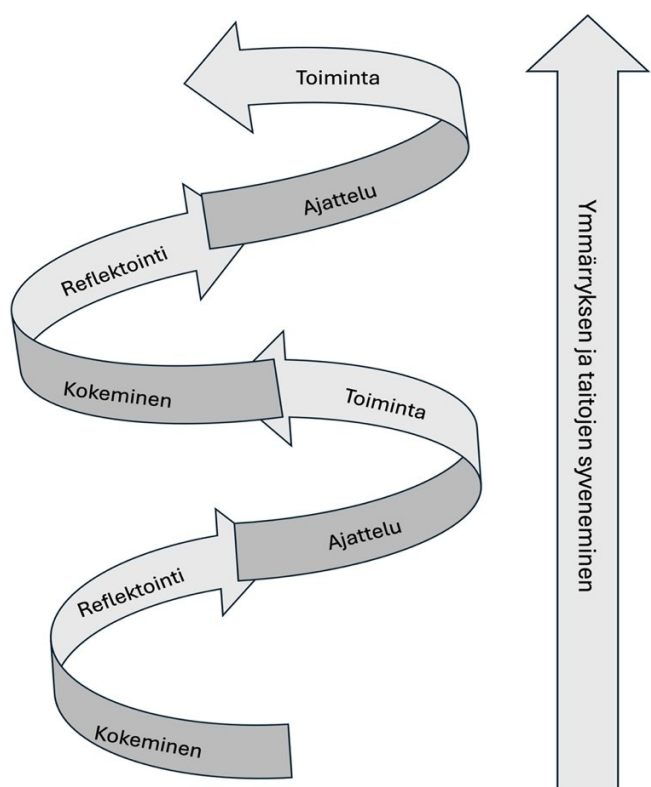
Yksilöiden henkilökohtainen kokemus on Kolbin mallissa perustana kaikelle oppimiselle. Konkreettinen kokemus voi muodostua käytännön harjoittelusta tai esimerkiksi simuloitun tilanteen avulla. Oppimismotivaation näkökulmasta on erittäin tärkeää tunnistaa oppijan ja aiheen välinen yhteys ja taustatiedot. Aiempi kokemus tai tieto toimii tarttumapintana, jonka perusteella oppija luo itselleen oppimistavoitteet. Opetustilanteessa on siis hyödyllistä antaa oppijan vähintään osallistua tavoitteiden asettamiseen parhaimman mahdollisen motivaation saavuttamiseksi. Kriittinen ja arvioiva pohdiskelu antaa mahdollisuuden liittää opiskeltava asia aiempaan tietoon ja kokemuksiin. Kriittisestä ja arvioivasta pohdiskelusta voidaan käyttää myös termiä reflektio. Reflektiolla tarkoitetaan käytännössä sitä, että fokus käännetään ympäröivän maailman tarkastelemisesta oman toiminnan arviointiin. Reflektointi on tietoista, aktiivista ja jatkuvaa toimintaa. Reflektiota voi tapahtua ryhmässä keskustelemalla tai yksilön omien pohdintojen avulla.

Käsitteellistämistä kuvaa parhaiten systemaattinen ja kurinalainen ajattelu. Toiminnan tarkoituksena on luoda uusia käsitteitä, teorioita tai malleja. Käsitteellistämisympäristössä syntyy uutta tietoa loogisen päättelyn kautta. Looginen päättely tapahtuu kokemusten pohjalta. Syväoppimisen kannalta tämä vaihe on merkittävin, koska ilman oivalluksia oppiminen jää pinnalliseksi. Oppija voi omien havaintojensa perusteella tehdä johtopäätöksiä siitä, mitkä asiat toimivat ja mitkä eivät ja yhdistää havaintonsa jo olemassa olevaan tietoon. Aktiivisessa, kokeilevassa toiminnassa tavoitellaan toimivien käytännön sovellusten syntymistä. Tavoiteltavia lopputulemia voivat myös olla asioiden tai muiden ihmisten mielipiteiden muuttuminen. Toimintaan kuuluu olennaisesti myös

epäonnistumisen riskin kantaminen. Riskeistä huolimatta aktiivisen kokeilevan toiminnan olisi hyvä olla päämäärätietoista toimintaa. (Leppilampi & Piekkari 1999, 9–11.) Jokainen oppimissykli on ainutlaatuinen tapahtuma, koska oppijat eivät käytä aikaa jokaisessa neljässä alueessa tasapuolisesti. Toisaalta myös jokaisen yksilön taustatiedot ovat poikkeavia toisistaan, joten jokainen yksilö aloittaa oppimissyklin omista lähtökohdistaan. Kolbin oppimisen kehällistä mallia ei siis ole pakko aina aloittaa ylhäältä kokemuksen osa-alueelta. Kehää voidaan alkaa kiertää myös abstraktin käsitteellistämisen alueelta. Tällaisessa tilanteessa käsitteet on luotu kirjallisuuden tai opettajien toimesta valmiiksi ja oppija voi suoraan siirtyä aktiivisen kokeilevan toiminnan vaiheeseen. (Cowann 2006, 46.)

2.2.2 Oppimisen spiraali ja oppimistyylit

Kolbin mallin mukaan oppiminen on jatkuvaa toimintaa ja oppija kiertää kokemuksellisen oppimisen kehää ympäri useaan otteeseen. Voidaan siis sanoa, että oppiminen on loputtomasti toistuva prosessi. Oppimisen toistuva syklisyys liittyy Kolbin mallin myös hyvin kiinteästi elinikäisen oppimisen tematiikkaan. (Kolb & Kolb 2018, 8.) Oppimisen jatkuvuudesta johtuen osuvampi kuvaus kokemuksellisesta oppimisesta on oppimisen spiraali. Oppimisen spiraali on kuvattuna kuviossa 2. Spiraalissa oppija käy lävitse samat neljä oppimisen aluetta, mutta uusi kierros alkaa aina ikään kuin uudelta korkeammalta tasolta. Oppija ei kierrä vain ympyrää kehällä, koska hänen ymmäryksensä ja taitonsa kehittyvät edellisten kokemusten ja oppimisen seurauksena. (Akella 2010, 101.) Spiraalimainen oppimisen malli on hyvin ominaista kaikille eläville systeemeille. Spiraalin kierre mahdollistaa muutoksen ja oppimisen katkaisematta oppimisen kehällistä luonnetta. (Passarelli & Kolb 2021, 106.)



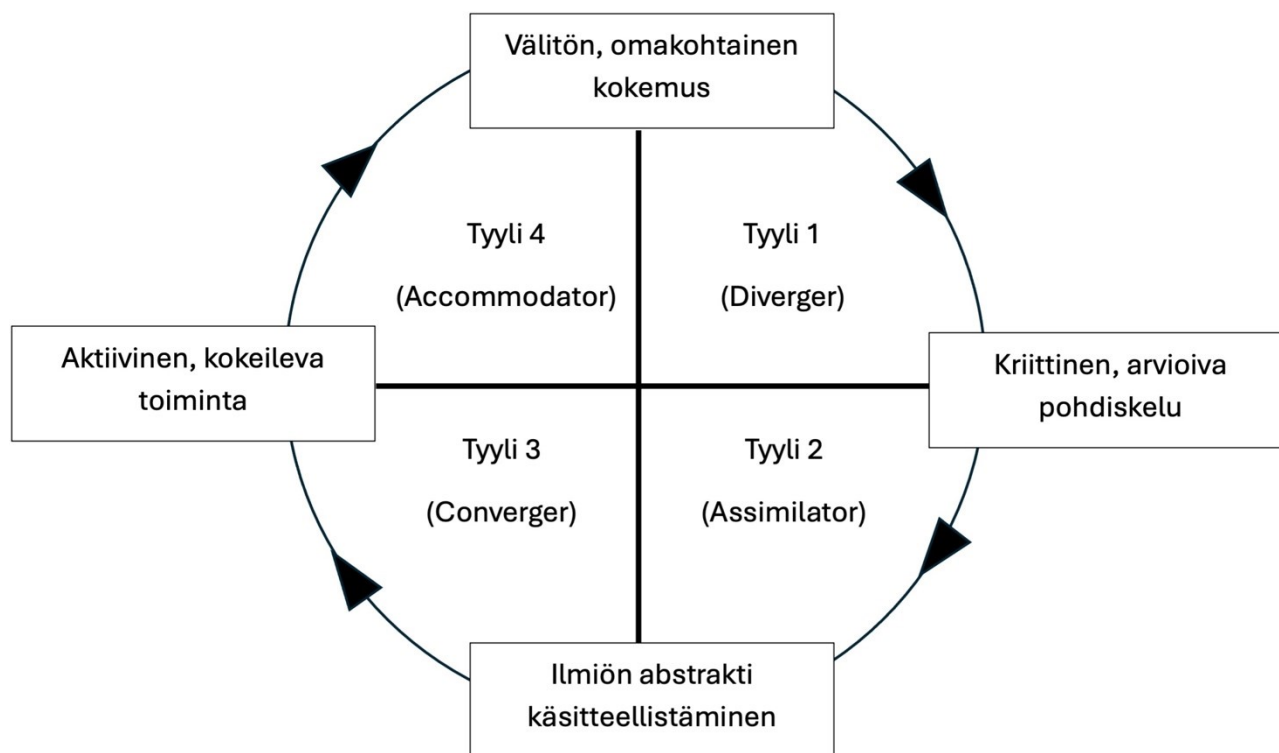
Kuvio 2 Kokemuksellisen oppimisen spiraali (Kolb & Kolb 2018, 9)

Kolbin teoriaan liittyy myös neljä erilaista oppimistyyliä. Oppimistyyliet perustuvat oppijan omakohtaisiin kokemuksiin syklin eri vaiheissa. Jokaisella oppimistyyllillä on mallissa oma sektorinsa, joten jokainen eri tyyli on yhdistelmä eri oppimisen osa-alueita. Kuvio 3 havainnollistaa oppimistyylien ja kokemuksellisen oppimisen mallin yhteyttä.

Kolb (2015) on antanut oppimistyylielle niiden erityispiirteitä kuvaavat nimet. Nimet on kirjoitettu myös kuvioon 3. Nimille on haasteellista löytää järkevää suomenkielistä vastinetta, joten käytän tässä tekstissä Kolbin alkuperäisiä englanninkielisiä nimityksiä. ”Diverger” oppijan vahvuuksiin kuuluu hyvä mielikuvituskyky ja merkitysten ja arvojen tiedostaminen. Painopiste on havainnoimisessa toiminnan sijaan ja esimerkiksi aivoriidet sopivat tämän tyyppin ihmisille loistavasti. ”Diverger” orientoituneet ihmiset ovat yleistäen ihmisläheisiä ja tunnehakuisia. ”Assimilator” oppijan vahvuuksiin lukeutuu hyvä päättelykyky ja valmiudet luoda teoreettisia malleja. Ihmisten sijaan ”assimilator” on kiinnostunut ideoista ja abstrakteista käsitteistä. Teorioiden käytännön sovellettavuudella ei ole kovin suurta merkitystä. Tärkeämpää on, että teoriat ovat loogisesti järkeviä sekä tarkkoja.

”Converger” oppijan suurimmat vahvuudet ovat ongelmanratkaisukyky ja päätöksentekovalmiudet. Tämän tyyppin ihmisille on myös luontaista toteuttaa ideoita käytännössä. ”Converger” ei mielellään

keskity ihmissuhteisiin, vaan hän on parhaimmillaan työskennellessään teknisten ongelmien ja tehtävien parissa. ”Accommodator” puolestaan loistaa suunnitelmien ja tehtävien toteuttamisessa sekä käytännön tekemisessä. Tämän tyylin oppijan toiminnassa korostuu myös uusien mahdollisuuksien etsiminen ja tietoisten riskien ottaminen. ”Accommodator” on nimensä mukaisesti myös helposti mukautuva erilaisiin tilanteisiin ja olosuhteisiin. (Kolb 2015, 114-115.)



Kuvio 3 Oppimistyyliä kokemuksellisen oppimisen mallissa (Loo 2004, 100)

Oppimistyyliä kuvaavat oppijoiden tyyppillisiä ominaisuuksia ja oppimistyyliä ovatkin artikkeleissa liitetty kiinteäksi osaksi peroonallisuutta (Kolb & Kolb 2013, 10). Tästä huolimatta Kolb ja Kolb (2013) väittävät oppimistyylien olevan vain osittain määriteltävissä persoonallisuuden avulla. Heidän mukaansa oppimistyyliin vaikuttaa enemmän ulkoiset ja ympäristölliset tekijät kuten koulutustausta, ura, työpaikka ja taidot. Kolb (2015) keskittyy kuvaamaan enemmän eri oppimistyylien ihmisten ominaisuuksia. Felder (1996) kuvaa puolestaan eri oppimistyylien käytännön oppimista tukevia rakenteita.

- Felder (1996) kuvaa ensimmäisen oppimistyylin (Diverger) olevan yhdistelmä konkreettista kokemusta ja arvioivaa pohdiskelua. Tämän tyylin ihmiset oppivat usein vastaamalla kysymykseen ”miksi?” Ensimmäisessä oppimistyyliä on tärkeää myös yhdistää opittavat asiat hänen omaan kokemukseen, mielenkiinnon kohteisiin sekä tulevaisuuteen.

- Kolbin mallin toinen oppimistyyli (Assimilator) on yhdistelmä arvioivaa pohdiskelua ja abstraktia käsitteellistämistä. Tässä tyyliissä oppijat lähestyvät opittavia asioita loogisesti ja heidän oppimisprosessiaan hyödyttää, jos oppimistilanteessa on varattu aikaa pohdiskeluun. Toiselle oppimistyyliille tyypillinen kysymys on ”mitä?”
- Kolmas oppimistyyli (Converger) on yhdistelmä abstraktia käsitteellistämistä ja aktiivista, kokeilevaa toimintaa. Tyypillinen kysymys tälle tyyliille on ”miten?” Oppijat oppivat parhaiten ympäristössä, jossa on turvallista tehdä virheitä. Oppiminen tapahtuu siis usein yrityksen ja erehdyksen kautta. Oppijat tarvitsevat tarkasti määriteltyjä tehtäviä, joiden parissa he voivat työskennellä aktiivisesti.
- Neljäs oppimisen tyyli (Accommodator) on yhdistelmä aktiivista, kokeilevaa toimintaa ja omakohtaista kokemusta. Neljännen tyylin oppija tarvitsee oppiakseen tilanteita, joissa hän voi soveltaa tietojaan ja oppimateriaaleja käytännön ongelmien ratkaisemiseksi. Tyypillinen kysymys tämän oppimistyylin prosesseissa on ”mitä jos?” (Felder 1996.)

Kolbin malli on vakiinnuttanut paikkansa kokemuksellisen oppimisen teoriassa perustavanlaatuisena esityksenä kokemuksellisen oppimisen lähestymistapaan. Siitä huolimatta malli on saanut osakseen paljon kritiikkiä. Ensinnäkin Kolbin luoma malli ei kerro koko totuutta oppimisen monimuotoisesta prosessista. Toisaalta ehkä juuri mallin yksinkertaisuus on ollut sen suurin vahvuus. (Jarvis & Parker 2005, 7.) Miettinen (2000) kritisoi Kolbin mallia muun muassa siitä, että hänen mielestään Kolb ei tulkitse oikein Deweyn alkuperäistä ajatusta kokemuksesta ja reflektiivisestä ajattelusta. Bergsteiner ym. (2010) arvostelevat Kolbin mallia, koska heidän mielestään Kolb ei määritä tarpeeksi selkeästi kuvaako hän mallissaan neljää oppimistyyliä vai neljää oppimisen vaihetta. He korostavat, että tämä käsitteellinen ero on merkittävä. Oppimistyyliä nähdään pysyvinä persoonallisuuden piirteinä kun taas oppimisen vaiheet kuvaavat prosessin peräkkäisiä toimintoja. (Bergsteiner ym. 2010, 31.)

2.2.3 Teorian soveltaminen käytäntöön

Kokemuksellisen oppimisen teorian soveltuvat mainiosti työperäisen oppimisen taustateoriaksi, koska ne selittävät ja tukevat oppimisen käytäntöjä (Chisholm ym. 2009, 333–334). Työpaikalla annetut tehtävät ovat luonnollinen osa työpäiviä, mutta ne ovat myös oivallinen tilaisuus oppia kokemuksellisen oppimisen kautta. Töiden asettamat haasteet ovat avainasemassa työuran aikana tapahtuvaan oppimiseen. Onnistumisen kokemukset ja selätetyt haasteet ruokkivat ihmisiä tarttumaan yhä vaativimpiin haasteisiin. Tätä käytöstä voidaan mallintaa käyttämällä oppimisen spiraalia. Haasteet eivät pelkästään tarjoa oppimismahdollisuuksia. Haasteiden ja vaativien tehtävien

suorittaminen on olennaisessa roolissa urakehityksen kannalta. Työpaikalla tapahtuvat rotaatiot ja työtehtävien vaihtuminen ovat myös tehokkaita oppimistilanteita. Tehtävien vaihtuminen auttaa hahmottamaan suurempia kokonaisuuksia ja luomaan asiayhteyksiä. (Larsen 2004, 491–493.)

Larsen (2004) yhdistää kokemuksellisen oppimisen myös organisaatioiden oppimiseen. Työuran käsitteen kautta voidaan tarkastella yksilöiden ja organisaatioiden välistä vuorovaikutussuhdetta. Työura kuvaa yksilöiden ja organisaatioiden keskinäistä riippuvuussuhdetta ja yhteistä oppimisprosessia. Tasapainoisessa vuorovaikutussuhteessa organisaatio helpottaa yksilöiden osalta sellaisten taitojen hankkimista, joita organisaatio todella tarvitsee. Uhkana tasapainolle yksilöiden ja organisaation välisessä vuorovaikutuksessa on se, että organisaatiossa tunnistetaan uusien taitojen tarve, mutta se edelleen kasvattaa ammattilaisia vastaamaan aiempia taitovaatimuksia. (Larsen 2004, 496.)

Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia on mahdollista käyttää johdon laskentatoimen muutoksen tutkimisessa. Giannetti ym. (2021) käyttävät kokemuksellisen oppimisen teoriaa ja oppimistyylejä tutkiessaan oppimisprosessia, joka tapahtuu laskentatoimen muutoksen aikana. Johdon laskentatoimen rutiinit muuttuvat oppimisprosessin seurauksena. Muutokset eivät ole yksittäisiä tapahtumia vaan oppimisprosessin syklejä, jotka sisältävät kokeiluja ja epäonnistumisia. Tutkimuksen mukaan johdon laskentatoimen muutokset eivät perustu pelkästään teknisiin ratkaisuihin vaan myös organisaation kykyyn oppia aikaisemmista kokemuksista. Merkittävässä roolissa on kyky mukautua uusiin vaatimuksiin. Tutkimuksessa korostetaan oppimistyylien merkitystä, jotta muutos voidaan ymmärtää täysin. (Giannetti ym. 2021, 511.) Schillerin (2010) tutkimuksessa johdon laskentatoimen muutosta tarkastellaan Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian ja oppimisympäristön käsitteen valossa. Oppiminen jaetaan kokonaisvaltaiseen ja analyyttiseen oppimiseen. Kokonaisvaltaisella oppimisella tarkoitetaan oppimisen konkreettista ulottuvuutta ja analyyttisellä oppimisella abstraktia ulottuvuutta. Oppiminen on tehokkainta, kun yhdistetään nämä kaksi ulottuvuutta mukautetun oppimisympäristön avulla.

Perinteiseen laskentatoimen yliopisto-opetukseen Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli soveltuu myös erinomaisesti. Laskentatoimi on soveltava oppiaine, jonka oppiminen on luontevaa käytännönläheisen opetuksen kautta. Kokemuksellisilla opetusmenetelmillä on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia opiskelijoiden sitoutumiseen. Sitoutuminen puolestaan tekee oppimisesta tehokkaampaa. Kokemuksellisen oppimisen opetusmenetelmät eivät rajoitu ainoastaan lähiopetukseen, vaan hyvin suunniteltu etä- tai verkko-opetus voi olla yhtä toimiva ratkaisu. (Yusof ym. 2020, 336.) Myös opiskelijoilta saatu palaute tukee kokemuksellisen oppimisen käyttöä

laskentatoimen opetuksessa. Opiskelijat kokevat usein kokemuksellisen oppimisen kiinnostavampana kuin perinteisen opetusmenetelmät ja sen takia he ovat motivoituneempia panostamaan opiskeluun. Opiskelijat siis kokevat kokemuksellisen oppimisen tehokkaana tapana oppia. (Sathe & Yu 2021, 205.)

Yrityksillä on suuri merkitys kokemuksellisten oppimisympäristöjen luomisessa opiskelijoille sekä vastavalmistuneille. Työharjoitteluiden ja trainee-jaksojen hyödyt ovat ilmeiset sekä oppijoille että yrityksille. Työnantajat pääsevät käsiksi hyviin opiskelijoihin aikaisemmin ja opiskelijoiden palkkaaminen rutiininomaisiin töihin on taloudellisesti järkevää. Toisaalta yritykset voivat myös arvioida opiskelijoiden potentiaalia ja taitoja ilman sitoutumista pitkäaikaisiin työsuhteisiin. Opiskelijoiden näkökulmasta suurimmat hyödyt ovat käytännön kokemuksen kerryttäminen ja pehmeiden taitojen, kuten sosiaalisten taitojen tai aikataulujen noudattamisen oppiminen. (Elijido-Ten & Kloot 2015, 209–210.)

Julkinen sektori sekä yritykset käyttävät merkittävästi varoja vuosittain henkilöstön kehittämiseen ja kouluttamiseen. Kokemuksellinen oppiminen on suuressa roolissa, koska sen avulla yksilöt oppivat tuntemaan itseään ja oppimistyyliään parhaiten. Kokemuksellista oppimista käytetään esimerkiksi tiimiytymisessä. Lewis ja Williams (1994) käyttävät termiä ulkoilmakoulutus puhuessaan fyysisistä aktiviteeteista, joita lähdetään suorittamaan tiimin kesken tavoitteena parantaa yhteishenkeä. Fyysiset aktiviteetit kannustavat riskinottoon, parantavat kommunikaatiota ja edistävät ryhmän tehokkuutta. Toisaalta ulkoilmakoulutus nostaa myös esille ryhmädynamiikan ongelmia. Usein ryhmällä on haasteita samoissa osa-alueissa riippumatta siitä tehdäänkö töitä aktiviteetin parissa ulkona vai tavanomaisesti toimistolla. (Lewis & Williams 1994, 13.)

2.3 Sosiaalinen oppiminen

Sosiaalisella oppimisella tarkoitetaan lyhyesti sanottuna oppimista, joka tapahtuu tarkkailemalla muiden toimintaa tai toisten kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen tuloksena (Hoppitt & Laland 2013, 4). McDowall-Longin (2004) mukaan sosiaalinen oppiminen on prosessi, jossa opitaan uutta tietoa, käyttäytymismalleja tai asenteita muilta. Sosiaalisen oppimisen teorian perustana toimii monet aikaisemmat oppimisen teoriat. Psykologisella ja pedagogisella tasolla sosiaalisen oppimisen teoriaa hahmottelivat ensimmäisen kerran Miller ja Dollard vuonna 1941. Heidän ajatuksensa oli kiteytettynä se, että yksilöt tarkkailevat muiden käytöstä ja toteuttavat vastaavanlaista käytöstä, jos siihen on havaittu liittyvän etuja, palkkioita tai muita kannustimia. Millerin ja Dollardin työ synnytti sosiaalisen oppimisen teorioiden tulvan. Syntyneistä uusista teorioista Albert Banduran teoriaa pidetään yleisesti laajimpana ja kattavimpana. Banduran kehittämä sosiaalisen oppimisen teoria korostaa muiden

käytöksen, asenteiden sekä tunnereaktioiden tarkkailua ja mallintamista. Tämän teorian ajatus on se, että oppiminen tapahtuu sosiaalisissa konteksteissa, kun olemme vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Toisten ihmisten käytöksen tarkkailemisen kautta ihmiset kehittävät itsellensäkin samantapaisia käyttäytymismalleja. Tarkkailun jälkeen henkilöt jäljittelevät muiden käytöstä ja toimintaa, mikäli heidän havaintokokemuksensa ovat myönteisiä tai niihin liittyy palkkioita tai kannustimia. (Muro & Jeffrey 2008, 327.)

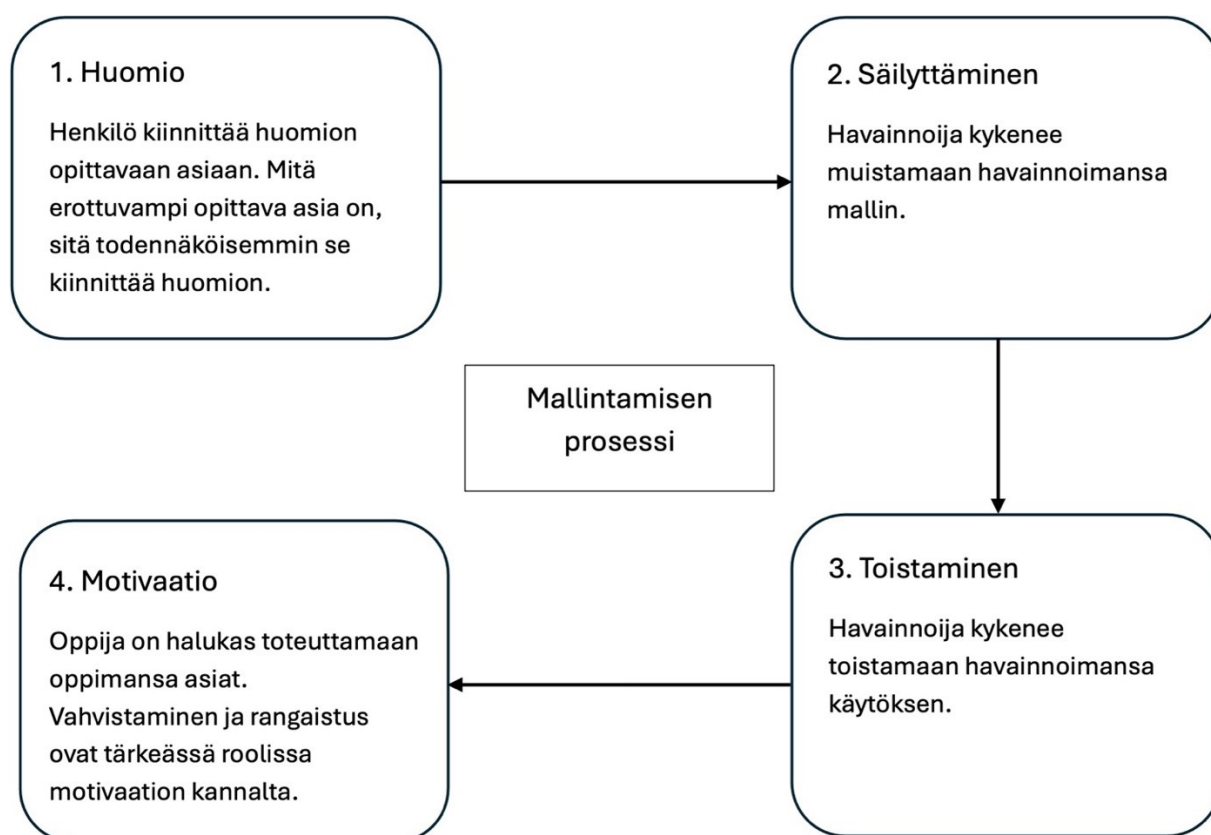
Banduran sosiaalisen oppimisen teorian pohjana on ajatus siitä, että ihmiset oppivat tarkkailemalla ja mallintamalla toisten käytöstä. Teoriassa yhdistyy sosiaalinen ja behavioristinen näkökulma ja sitä pidetäänkin usein teoreettisena siltana, joka yhdistää kognitiivisen ja behavioristisen ajattelun toisiinsa. Banduran teorian mukaisesta oppimisesta käytetään myös nimitystä sijaisoppiminen (vicarious learning). (Rumjaun & Narod 2020, 87.) Mayesin (2015) mukaan sijaisoppimisella tarkoitetaan oppimista, joka voi tapahtua tarkkailemalla muiden käyttäytymistä. Tarkkailun kohdetta ei ole rajoitettu teoriassa vain eläviin malleihin, kuten toisiin ihmisiin. Oppiminen voi tapahtua esimerkiksi kirjallisen materiaalin kautta, jossa kerrotaan erilaisista käyttäytymismalleista. Oppiminen voi tapahtua myös symbolisten mallien kautta. Symbolinen malli voi olla esimerkiksi kuvitettu hahmo kirjassa tai televisiossa. Sosiaalisen oppimisen teoriassa mallintaminen voi tarkoittaa joko tilannetta, jossa malli esittää käytöstä oppijalle tai tilannetta, jossa oppija tarkkailee ja imitoi esitettyä käytöstä. (Rumjaun & Narod 2020, 87.) Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan ihmiset voivat oppia toisiltaan kolmen eri prosessin kautta, jotka ovat tarkkaileminen, matkiminen ja mallintaminen (Edinyang 2016, 41).

Albert Bandura suoritti vuonna 1961 Bobo-doll kokeen tutkiessaan käytösmalleja. Kokeen tulokset olivat hyvin merkittävät ja ne muuttivat modernin psykologian suuntaa pysyvästi. Koe sai laajasti kiitosta siitä, että se siirsi psykologian tutkimuksen painopisteen puhtaasta behaviorismista enemmän kognitiivisen psykologian puolelle. Merkittävää tutkimuksessa oli se, että se poikkesi behavioristisen näkemyksestä, jonka mukaan kaikkea käyttäytymistä ohjaa vahvistaminen ja palkkio. Bobo-doll kokeessa lapset eivät saaneet rohkaisua tai palkkiota toiminnastaan, vaan he vain matkivat havainnoimaansa käytöstä. Bandura nimesi ilmiön tarkkailemalla oppimiseksi (observational learning). Bandura myös yksilöi kolme erilaista mallia tarkkailemalla oppimiselle. (Nabavi 2012, 8–9.)

1. Elävä esimerkki: tässä mallissa toista ihmistä ja hänen käytöstään tarkkaillaan.
2. Kirjallinen ohje: tässä mallissa käytöksen havainnointi tapahtuu kirjallisten ohjeiden ja selitysten kautta.

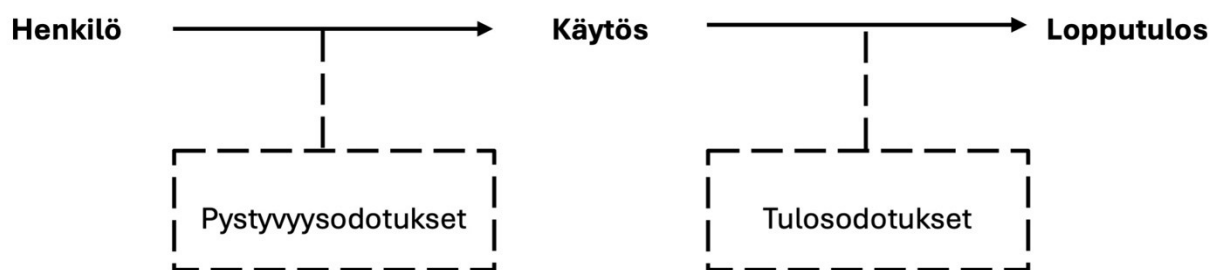
3. Symbolinen malli: tässä mallissa havainnoidaan hahmojen käytöstä. Hahmot voivat esiintyä kuvaruuduilla tai kirjojen kuvituksissa. Hahmot voivat olla fiktiivisiä tai aitoja.

Matkimisella tarkoitetaan prosessia, jossa henkilö kykenee jäljittelemään ja toistamaan havainnoimaansa toimintaa. Oppimisprosessin aikana tapahtuu kehittymistä. Kun opittavaa asiaa havainnoidaan jatkuvasti, on odotettavissa, että henkilö kykenee ajan kuluessa matkimaan ja toistamaan kyseistä käytöstä. (Edinyang 2016, 41.) Ihmiset eivät opi kaikkea, jota he ympärillään havainnoivat. Tämä johtuu siitä, että oppiminen on monimutkainen prosessi, jossa ei vain reagoida ympäristön luomiin ärsykkeisiin. Banduran teoria nostaa esille neljä vaihetta käytöksen mallintamisessa (kuvio 4), jotka määrittelevät opitaanko asia vai ei. Ensinnäkin henkilö kiinnittää huomiota opittavaan asiaan. Toiseksi havainnoija muistaa havainnoimansa käytöksen. Kolmanneksi oppija kykenee toistamaan havainnoidun käytöksen. Neljänneksi ja viimeiseksi oppija on motivoitunut ja haluaa toteuttaa oppimansa asiat. Toisin sanoen kolme ensimmäistä vaihetta määrittelevät sen, osaako oppija matkia mallia. Neljäs ja viimeinen vaihe on valinta siitä, haluaako oppija toteuttaa opitun asian vai ei. (O'Rourke 2006, 72.) Banduran mallin mukaan ihmiset eivät opi siis pelkästään mekaanisesti jäljittelemällä muita. Oppimiseen liittyy havainnoitujen käyttäytymismallien arviointi ja päätöksenteko siitä, kannattaako mallia imitoida vai ei.



Kuvio 4 Banduran käytöksen mallintamisen prosessi (Nabavi 2012, 10)

Banduran sosiaalisen oppimisen teoreettiseen viitekehykseen liittyy kiinteästi minäpystyvyyden (self-efficacy) käsite. Minäpystyvyyden tunteella tarkoitetaan yksilöiden uskoa omaan kykyihinsä suorittaa annetut tehtävät. Bandura (1977) jakaa minäpystyvyyden pystyvyyssodotuksiin ja tulosodotuksiin (kuvio 5). Tulosodotuksilla tarkoitetaan yksilöiden arviota siitä, minkälaisia lopputuloksia toteutetulla käytöksellä saavutetaan. Pystyvyyssodotuksilla puolestaan viitataan yksilöiden varmuuteen siitä, että he kykenevät toteuttamaan onnistuneesti tarvittavan käytöksen haluttujen lopputulosten saavuttamiseksi. Pystyvyyssodotukset ja tulosodotukset on eritelty omiksi käsitteiksi, koska yksilöt voivat uskoa tietyn käytöksen johtavan tiettyyn lopputulemaan, mutta samaan aikaan he saattavat kuitenkin kyseenalaistaa oman kyvykkyytensä toiminnan toteuttamiseksi. (Bandura 1977, 79.)



Kuvio 5 Pystyvyyssodotusten ja tulosodotusten eroavaisuus (Bandura 1977, 79)

Minäpystyvyys on monen eri tekijän summa. Banduran (1977) mukaan se rakentuu neljän päätekijän varaan. Minäpystyvyyteen vaikuttaa aiemmat onnistumiskokemukset (performance accomplishments), sijaiskokemukset (vicarious experience), verbaalinen suostuttelu (verbal persuasion) ja tunnetilat (emotional arousal). Onnistumiskokemukset ovat merkittävin lähde minäpystyvyyden vahvistamisessa. Yksilöiden henkilökohtaiset kokemukset menestymisestä nostavat pystyvyyssodotuksia. Toistuvat epäonnistumiset puolestaan vaikuttavat negatiivisesti käsitykseen omasta osaamisesta. Eriytyisen voimakas negatiivinen vaikutus ilmenee, kun epäonnistuminen tapahtuu aikaisessa vaiheessa. Tällöin yksilön minäpystyvyyden tunne ei ole vielä vakiintunut. Toistuvien onnistumiskokemusten vahvistama minäpystyvyys vähentää merkittävästi satunnaisten epäonnistumisten vaikutusta. Toisaalta epäonnistumisten kautta on mahdollista vaikuttaa myös positiivisesti pystyvyyden tunteeseen. Tämä vaatii sen, että epäonnistuminen muutetaan onnistumiseksi myöhemmin päättäväisen työn kautta. Esteiden voittamisen kokemukset motivoivat tarttumaan uusiin haasteisiin ja ne luovat uskoa omaan kykyihinsä. Onnistumiskokemuksiin liittyy myös riskejä erityisesti tilanteissa, jossa menestys on saavutettu helposti ilman suuria ponnisteluja. Yksilöiden odotukset tulevaisuudesta voivat olla epärealistisia ja sen seurauksena tulevat epäonnistumiset tuntuvat rajummilta ja ne lannistavat enemmän. (Bandura 1977, 81.)

Sijaiskokemuksilla (vicarious experience) Bandura (1977) tarkoittaa kokemuksia, jotka syntyvät sosiaalisten mallien avulla. Toisten onnistumisten seuraamisen kautta myös tarkkailija tulee vakuutetuksi siitä, että hänenkin on mahdollista suoriutua onnistuneesti. Sijaiskokemuksena voidaan nähdä myös toisten epäonnistumisten tarkkaileminen. Yksilöt voivat olla armollisempia omia epäonnistumisiaan kohtaan, kun he huomaavat muidenkin tekevän virheitä. Sijaiskokemuksissa merkittävässä roolissa on samaistuttavuus ja vertailukohdat mallin ja tarkkailijan välillä. Toisaalta myös se, että tarkkailijat näkevät monen erilaisen ihmisen suoriutuvan onnistuneesti luo perusteita oman minäpystyvyyden vahvistumiselle. Sijaiskokemus voi käytännössä tarkoittaa esimerkiksi tilannetta, jossa henkilö pääsee seuraamaan sivusta, kun kollega suorittaa haastavaa työtehtävää. Näin on mahdollista päästä konkreettisella tasolla näkemään, että tehtävä on suoritettavissa. Samalla on mahdollista oppia uusia toimintatapoja ja parantaa näin omaa suoriutumista.

Verbaalinen suostuttelu (verbal persuasion) on kolmas palanen minäpystyvyyden rakentumisessa. Sanallisella kannustavalla palautteella on suuri merkitys yksilöiden luottamuksessa omia kykyjään kohtaan. Kannustuksen vaikutus voimistuu, kun yksilö saa rohkaisua arvostetulta henkilöltä tai auktoriteetilta. Minäpystyvyyden vahvistuminen motivoi yksilöä tekemään kovemmin töitä tavoitteidensa eteen. Banduran (1977) mukaan verbaalisen suostuttelun positiiviset vaikutukset minäpystyvyyteen voivat kuitenkin jäädä heikoiksi tai lyhytaikaisiksi, jos kannustamisesta huolimatta yksilö epäonnistuu toistuvasti. Rohkaisun positiiviset vaikutukset kääntyvät negatiivisiksi, kun kannustamisen seurauksena synnytyt odotukset eivät täytykään. Esimerkki verbaalisesta suostuttelusta voisi olla tilanne, jossa esimies rohkaisee epävarmaa alaistaan ja kertoo, että hänen työnsä on arvokasta koko tiimin kannalta. Esimies voi myös kertoa, että hän luottaa alaisen taitoihin. Motivoinnin lisäksi esimiehen rohkaisevat sanat vahvistavat alaisen minäpystyvyyden tunnetta.

Tunnetilat (emotional arousal) on Banduran (1977) mukaan neljäs ja viimeinen palanen minäpystyvyyden rakentumisessa. Tunnetiloilla tarkoitetaan fyysisiä ja emotionaalisia reaktioita, jotka voivat vaikuttaa minäpystyvyyden tunteeseen. Stressireaktiot ja ahdistus heikentävät yksilöiden luottamusta omiin kykyihinsä. Fyysiset oireet, kuten väsymys tai kivut vaikuttavat myös tunnetiloihin. Toisaalta taas positiiviset tunnetilat kuten iloisuus, innostuneisuus tai energisyys vahvistavat minäpystyvyyden tunnetta. (Bandura 1977, 82.) Käytännössä tunnetilojen vaikutusta minäpystyvyyden tunteeseen voidaan havainnollistaa käyttämällä esiintymistilannetta esimerkkinä. Esiintymistilanne voi olla esimerkiksi tilanne, jossa laskentatoimen ammattilainen joutuu esittelemään taloudellisia analyysyjä ja raportteja tiimilleen tai asiakkailleen. Tässä tilanteessa yksilön tunnetilat voivat vaikuttaa merkittävästi minäpystyvyyden tunteeseen ja suorituskyykyyn. Hikoilevat kämmenet, korkea syke ja voimakas

ahdistus heikentävät minäpystyvyyttä. Sen sijaan hyvän valmistautumisen ja kokemuksen kautta saavutettu rauhallisuus ja varmuus vahvistavat luottamusta omaan kykyihin.

2.3.1 Mentorointi

Mentorointi voidaan nähdä osana sosiaalista oppimista. Mentorointisuhteen syvällisemmän ymmärryksen saavuttamiseksi on perehdyttävä sosiaalisen oppimisen prosesseihin. Sosiaalisen oppimisen teorioiden kautta on mahdollista tehostaa mentorointiohjelmien kehittämistä ja johtamista organisaatioissa. (McDowall-Long 2004, 520.) Banduran sosiaalisen oppimisteorian mukaan oppiminen tapahtuu tarkkailemalla toisia. Toisten työtapojen seuraaminen ja niistä oppiminen ovat onnistuneen mentorointisuhteen ytimessä. Mentoroinnilla tarkoitetaan vuorovaikutteista prosessia, jossa kokeneempi henkilö jakaa tietoa ja taitojaan kokemattommalle henkilölle. Jokelainen (2015) toteaa mentoroinnin olevan käsitteenä iäkäs ja sen ideana on tukeminen, kannustaminen ja uuden luominen.

Usein mentoroinnista nousevat mielikuvat saattavat kuitenkin olla hieman vanhahtavia ja ne vääristävät sen todellista luonnetta. Perinteisesti mentorointi on ollut yksipuolista tiedonsiirtoa kokeneemalta henkilöltä kokemattommalle henkilölle. Kokemattoman osapuolen passiivisen roolin takia tällaisessa mentoroinnissa uhkana on myös ei-toivottujen toimintatapojen siirtyminen seuraavalle sukupolvelle. Uusimmat näkemykset korostavat aktorin eli mentoroitavan henkilön aktiivista roolia oppimisprosessissa. Mentori ja aktori ovat tasavertaisessa asemassa ja heidän suhdettaan voidaan kuvata termillä oppimiskumppanuus. (Jokelainen 2015, 99–100.) Reinstein ym. (2012) painottavat, että mentoroinnilla ei tarkoiteta valmentamista, kouluttamista tai valvontaa, vaikka kaikkien edellä mainittujen toimintojen tavoitteena on myös opettaa.

Mentorointi saa osakseen paljon huomiota liiketalouden, organisaation ja psykologian tutkimuksessa. Toiminnalla on positiivinen vaikutus urakehitykseen ja yleiseen tyytyväisyyteen työpaikalla. Aryee ym. (1996) mainitsevat, että mentorin ansioista aktori saa lisää näkyvyyttä päätöksentekijöiden edessä. Usein nämä samaiset päätöksentekijät ovat vastuussa ylennyksistä ja näin ollen mentoroitavalla on paremmat mahdollisuudet edetä uralla. Onnistuessa mentorointi muovaa asenteita, uskomuksia ja sillä on myös positiivinen vaikutus minäpystyvyyden tunteeseen. Usein termi mentorointi sekoitetaan sanaan roolimalli. Tämä on kuitenkin hieman harhaanjohtavaa, koska mentoroinnilla tarkoitetaan vuorovaikutteista suhdetta. Roolimallista puhuttaessa sosiaalinen kontakti ei ole välttämätön. Roolimallina toimiminen on kuitenkin yksi osa mentorin tehtävistä, joten toisistaan termejä ei voida kokonaan erottaa. (McDowall-Long 2004, 519.) Onnistunut mentorointisuhde hyödyttää mentoroitavan lisäksi myös mentoria. Se lisää tyytyväisyyttä omaan työhön ja sen myötä sitouttaa

kokenutta henkilöstöä organisaatioon. Toisaalta mentorit voivat myös oppia opettamaan mentorointisuhteen kautta. (Reinstein ym. 2012, 42.)

Minkälainen on hyvä mentori? Tähän kysymykseen ei ole yhtä oikeaa vastausta, koska erilaisille ihmisille sopii hyvinkin erilaiset mentorointityylit. Greyn ja Smithin (2000) tutkimuksessa opiskelijat kuvailivat hyvän mentorin ominaisuuksia. Listauksessa korostuu sosiaaliset taidot, kuten kommunikaatiotaidot, tai se kuinka helppoa mentoria on lähestyä. Mentorin motivaatiolla ja kiinnostuksella mentoroitavaa henkilöä kohtaan on myös merkitystä, koska opiskelijat luonnehtivat hyvää mentoria välittäväksi, kärsivälliseksi ja ymmärtäväiseksi. Listasta löytyy myös huumorintaju ja innostuneisuus. Hyvällä mentorilla on myös vahvat ammatilliset taidot ja hän luottaa omiin kykyihinsä. Opiskelijat listasivat myös huonon mentorin ominaisuuksia. Huono mentori rikkoo lupauksia ja hänen ammattitaitonsa on puutteellinen. Opiskelijoiden mielestä huono mentori ei osaa opettaa ja hän delegoi ei-toivotut työtehtävät mentoroitavalle. Huonot mentorit eivät pidä työstään ja heistä ei myöskään pidetä työpaikalla. Huonolla mentorilla on myös puutteelliset sosiaaliset taidot ja motivaatio mentorointia kohtaan. Tämä näkyy usein välinpitämättömyytenä sekä etäisyytenä. Huono mentori on epäystävällinen ja saattaa jopa vaikuttaa pelottavalta opiskelijoiden mielestä. (Grey & Smith 2000, 1546–1547.)

Mentoroinnin hyödyt organisaation ja yksilöiden kehityksen kannalta ovat ilmeiset, mutta siitä huolimatta toimintaan liittyy myös haasteita ja mahdollisia haittoja. Haasteista ei McDowall-Longin (2004) mukaan kuitenkaan puhuta tarpeeksi, koska suurin osa mentoroinnin tutkimuksista käsittelee vain sen positiivisia puolia. Mentoroinnin käsite sisältää muodollisen mentoroinnin sekä epävirallisen mentoroinnin. Muodollisella mentoroinnilla ei välttämättä saavuteta tavoitteita, joita olisi mahdollista saavuttaa epävirallisen mentoroinnin kautta. Epävirallinen mentorointisuhde syntyy vapaaehtoisesti, kun henkilökemiat kohtaavat ja mentori ja mentoroitava löytävät toisensa. Mentoroitava voi näyttäytyä mentorille ikään kuin nuorempana versiona hänestä itsestään. Mentoroitavat puolestaan valitsevat mentorin heidän roolimallikseen. Mentori kokee usein merkityksellisyyden tunteita siitä, että hän kykenee siirtämään omaa tietoaan ja taitoaan uudelle sukupolvelle. Samalla mentoroitavan uran alkuvaiheen tarpeet tuesta ja ohjauksesta tulevat kohdatuiksi. Vapaaehtoisuuden takia epäviralliset mentorointisuhteet ovat luonteeltaan hyvinkin läheisiä.

Muodollisessa mentoroinnissa mentorointisuhde syntyy kolmannen osapuolen määräyksen kautta. Muodollisen mentoroinnin kautta on todennäköistä saada tunnustusta organisaation puolesta, mutta se ei ole henkisesti yhtä palkitsevaa kuin epävirallinen mentorointi. Muodollisessa mentoroinnissa mentorit eivät ole usein motivoituneita panostamaan ihmissuhteeseen, ja he ovat vähemmän kiinnostuneita mentoroitavan kehityksestä. (Ragins ym. 2000, 1179.) Reinstein ym. (2012) kritisoivat

epämuodollista mentorointisuhdetta rakenteen ja taustan puutteellisuuden vuoksi. Rakenteen puuttuminen epämuodollisessa mentorointisuhteessa voi estää toimivien palautemekanismien syntymisen, jolloin kummallakaan osapuolella ei välttämättä ole selkeää tapaa antaa tai vastaanottaa palautetta. Tämä voi johtaa esimerkiksi kokemukseen tunnustuksen ja arvostuksen puutteesta.

Mentorointisuhteen pituus luo myös omat haasteensa odotettujen lopputuloksien kannalta. Raginsin ym. (2000) mukaan epävirallinen mentorointisuhde kestää yleensä kolmesta kuuteen vuotta. Muodolliset mentorointiohjelmat puolestaan ovat pituudeltaan puolesta vuodesta vuoteen. Mentorin ohjauksella ei välttämättä ole pysyvää ja merkittävää vaikutusta mentoroitavan tulevaisuuteen ja taitoihin, mikäli vuorovaikutus kestää vain lyhyen ajan. McDowall-Long (2004) kertoo myös, että muodollisessa mentoroinnissa keskitytään usein vain organisaation lyhyen aikavälin tavoitteisiin ja pidemmän aikavälin tavoitteet jäävät huomioimatta.

2.3.2 Mentorointi laskentatoimen tutkimuksessa

Mentoroinnin yleistä merkitystä on tutkittu paljon, mutta esimerkiksi tilintarkastusyhteisöjen osalta tutkimusta on tehty vähemmän. Reinstein ym. (2012) tutkimus käsittelee mentorointiohjelman kustannuksia, hyötyjä ja komponentteja tilintarkastusorganisaatioissa. Heidän mukaansa mentoroinnilla voidaan muun muassa vähentää ei toivottua henkilöstön vaihtuvuutta. Scanduran ja Viatorin (1994) mukaan mentorointi hyödyttää mentoria, aktoria sekä organisaatiota. Heidän tutkimuksensa liittyy mentoroinnin funktioiden ja henkilöstön vaihtuvuuden välisiin yhteyksiin. Scanduran ja Viatorin (1994) jaottelevat tilintarkastusyhteisöissä tapahtuvan mentoroinnin kolmeen kategoriaan. Ensimmäkin mentoroinnilla on tärkeä rooli sosiaalisen tuen antamisessa. Mentorointi tukee työntekijän henkilökohtaista kasvua. Kasvun edellytyksenä on luottamuksellinen suhde mentorin kanssa. Toiseksi mentoroinnilla on suora yhteys urakehitykseen. Kolmantena mentoroinnin tehtävänä on toimia roolimallina. Roolimallilta mentoroitava oppii ammatillisten käytäntöjen lisäksi organisaation sisäisestä kulttuurista. Scanduran ja Viatorin (1994) tutkimustulokset ovat linjassa Reinsteinin ym. (2012) kanssa siitä, että onnistunut mentorointisuhde vähentää henkilöstön halua lähteä organisaatiosta.

Työnantajien keskuudessa on kasvanut huoli yliopistokoulutuksen työelämävastaavuudesta. Adler ja Stinger (2018) selvittivät, minkälainen vaikutus laskentatoimen opiskelijoiden mentoroinnilla on heidän ammatillisten taitojen kehittymisessä ja työelämävalmiudessa. Tutkimuksessa analysoitiin australialaisessa yliopistossa toimivaa mentorointiohjelmaa. Mentorointiohjelmaan osallistuneet opiskelijat kokivat mentoroinnin auttavan heitä yhdistämään yliopistossa opitut tiedot käytännön työelämän haasteisiin. Ohjelmaan osallistuneet opiskelijat olivat myös päässeet luomaan ammatillista verkostoa tulevaisuutta varten. Adlerin ja Stingerin (2018) tutkimustulokset osoittavat yhteyden mentoroinnin

ja minäpysyvyyden välillä. Mentorointiohjelmaan osallistuneet opiskelijat kokivat ohjelman kehittäneen heidän itseluottamustansa ja se myös lisäsi motivaatiota jatkaa alalla.

Tieto on organisaatioiden kilpailukyvyn kannalta merkittävässä asemassa. Usein tietoa ei kuitenkaan jaeta tarpeeksi yksilöiden välillä. Curtisin ja Taylorin (2018) tutkimustulokset osoittavat, että onnistuessaan mentorointi parantaa sitoutumista organisaatioon ja vahva sitoutuminen lisää työntekijöiden halukkuutta jakaa tietoa toistensa kanssa. Curtis ja Taylor (2018) tutkivat miten mentoroinnin avulla voidaan tehostaa tiedon jakamista tilintarkastajien keskuudessa organisationaalisen sitoutumisen kautta. Heidän mukaansa tieto ja taidot eivät jakaudu tasaisesti henkilöstön sisällä. Toinen haaste on se, että yksilöiden tieto ei siirry suoraan organisaation tasolle. Tiedon jakamisen täytyy tapahtua siis tietoisesti ja sen tarkoituksena on varmistaa, että tieto on helposti saatavilla ja siirrettävissä eteenpäin. Tiedon jakaminen on innovaation ja tehokkuuden lähde ja siksi siihen on tärkeää kiinnittää huomiota.

Guthrien ja Jonesin (2017) tutkimuksessa tarkastellaan, minkälaisia vaikutuksia mentorointisuhteen rakenteella on mentoroinnin laatuun tilintarkastusyhteisöissä. Rakenteella he tarkoittavat sitä, onko mentori samaa sukupuolta vai eri sukupuolta. Tutkimustulokset osoittavat, että sekä naiset että miehet hyötyvät eniten samaa sukupuolta olevasta mentorista. Tämän lisäksi naisille sopii paremmin muodollinen mentorointisuhte.

Yleisesti voidaan todeta, että mentorointi on kiinteässä yhteydessä sosiaalisen oppimisen teoriaan. Mentorointi on parhaillaan vuorovaikutteinen prosessi, jonka hyödyt ulottuvat yksilötasolta aina organisaatioiden tasolle asti. Mentorointi ei vain paranna yksilön taitoja ja itseluottamusta, vaan sen avulla on mahdollista vahvistaa organisaatioiden kilpailukykyä.

2.4 Tiedon luominen ja luonne

Perinteisesti tiedon määritellään olevan perusteltu tosi uskomus. Todenmukaisuuden merkitys korostuu länsimaisessa ajattelutavassa. Tämä näkemys ei kuitenkaan ota huomioon tarpeeksi tiedon suhteellista, dynaamista ja humanistista ulottuvuutta. Tietoa ei ole ilman kontekstia, koska ilman aikaa ja paikkaa se on vain informaatiota. Informaatio muuttuu tiedoksi, kun yksilöt tulkitsevat sen ja ankkuroivat sen omiin uskomuksiinsa. Tieto on suhteellista ja tässä valossa sitä ei voi verrata totuuteen. (Nonaka ym. 2000, 7.) Nonakan ym. (2000) lähtökohtana tiedon luomisen tutkimiselle on tiedon dynaaminen ja inhimillinen luonne.

Tieto on yksi merkittävimmistä kestävästä kilpailukyvyn luojista organisaatiotasolla. Menestyvät yritykset kykenevät tuottamaan uutta tietoa, jakamaan sen eripuolille organisaatiota ja muuttamaan sen uusiksi innovaatioiksi markkinoiden ja liiketoimintaympäristön muuttuessa. Nonaka (1991) käyttää

termiä tietoa luova yhtiö (knowledge-creating company) kuvaamaan organisaatioita, joiden liiketoiminnan ytimessä on innovointi ja tiedon luominen. Jatkuvan oppimisen teema liittyy tiedon luomiseen sekä yksilö- että organisaatiotasolla. Yksilöt ja yhtiö uudistuvat jatkuvan prosessin kautta. Tiedon luominen ei ole vain informaation prosessointia vaan siihen liittyy hyvin vahvasti hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon käsitteet. Goren ja Goren (1999) mukaan hiljainen tieto on avainasemassa tiedon luomisen prosessissa. Tiedon luomisen kautta oppimista on mahdollista käsitellä organisaatiotasolla. Prosessi on pohjimmiltaan kuitenkin yksilötasolla tapahtuvaa toimintaa, jossa tieto kehittyy yksilöiden ja ryhmien vuorovaikutuksessa. Tieto muuttuu yksilötason tiedosta koko organisaatiota palvelevaksi tiedoksi. (Nonaka 1991, 96–97.)

Nonakan ym. (2000) mukaan tieto voidaan jakaa kahteen kategoriaan, jotka ovat hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto. Hiljainen tieto on tietoa, jota on haastavaa kuvailla ja siirtää yksilöiden välillä. On mahdollista, että hiljaista tietoa käyttävä henkilö ei itse edes tiedosta omaavansa sitä. Hiljainen tieto syntyy tyypillisesti kokemuksen avulla ja muodostuu yleensä rutiinin omaiseksi toiminnaksi. Tämän lisäksi hiljainen tieto on hyvin henkilökohtaista, koska esimerkiksi oivallukset, intuitiot ja aavistukset kuuluvat tähän tietoluokkaan. (Nonaka ym. 2000, 7.) Eksplisiittinen tieto on luonteeltaan lähestulkoon hiljaisen tiedon vastakohta. Eksplisiittisen tiedon käyttäjät ovat tietoisia tiedon olemassaolosta, ja sitä on helppo jakaa yksilöiden välillä. (Chilton & Bloodgood 2008, 77–78.) Eksplisiittinen tieto voidaan ilmaista sanallisesti esimerkiksi kirjan muodossa. Eksplisiittinen tieto on myös helposti käsiteltävissä ja jaettavissa. (Nonaka ym. 2000, 7.) Hiljainen tieto on mahdollista jakaa vielä kahdeksi omaksi kategoriaksi. Hiljainen tieto sisältää teknisen ja kognitiivisen ulottuvuuden. Teknisellä ulottuvuudella tarkoitetaan tietotaitoa ja asiantuntijuutta. Kognitiivinen ulottuvuus puolestaan sisältää ajatusmallit, uskomukset ja asiat, joita henkilö pitää itsestäänselvyyksinä. (Gore & Gore 1999, 556.)

Organisaatiotasolla uuden tiedon luomista edesauttaa viisi organisatorista tekijää, jotka ovat Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan tavoitteellisuus (intention), autonomisuus (autonomy), muutos ja luova kaaos (fluctuation and creative chaos), tiedon runsaus (redundancy) ja riittävä moninaisuus (requisite variety). Tavoitteellisuudella tarkoitetaan organisaation pyrkimyksiä saavuttaa asettamansa tavoitteet. Tiedon luomisen kannalta tavoitteellisuus on usein kytkettynä organisaation strategiaan kirjattuihin tavoitteisiin. (Nonaka & Takeuchi 1995, 74.)

Toinen edellytys tiedon luomisen spiraalin edistämiseksi organisaatiotasolla on autonomia. Yksilöiden tulisi saada toimia itsenäisesti, koska Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan se kasvattaa yksilöiden ja tiimien motivaatiota innovoida. Autonomisuus kannustaa siis organisaation jäseniä uuden

tiedon luomiseen. Uudet ideat ja ajatukset siirtyvät yksilötasolta tiimitasolle ja sitä kautta aina organisaatiotasolle asti. (Nonaka & Takeuchi 1995, 75–76.)

Muutoksella ja luovalla kaaoksella tarkoitetaan rutiinien ja totuttujen ajatus- ja toimintamallien arviointia sekä kyseenalaistamista. Tämä saattaa johtaa vanhojen mallien hylkäämiseen, jolloin syntyy tila uuden tiedon luomiselle uusien toimintatapojen kautta. Totuttujen toimintamallien kyseenalaistamisen ja arvioinnin olisi hyvä tapahtua jatkuvana toimintana, jotta tiedon luominen olisi mahdollisimman tehokasta. Muutos ja luova kaaos voivat olla seurausta ympäristössä tapahtuvista muutoksista. Toisaalta muutoksen ja kaaoksen prosessi on mahdollista käynnistää tarkoituksella johtajien toimesta. Tarkoituksella luotu luova kaaos lisää organisaation sisäistä jännitettä ja se auttaa yksilöitä ja tiimejä määrittelemään ongelman ja keksimään siihen ratkaisun. (Nonaka & Takeuchi 1995, 78–79.)

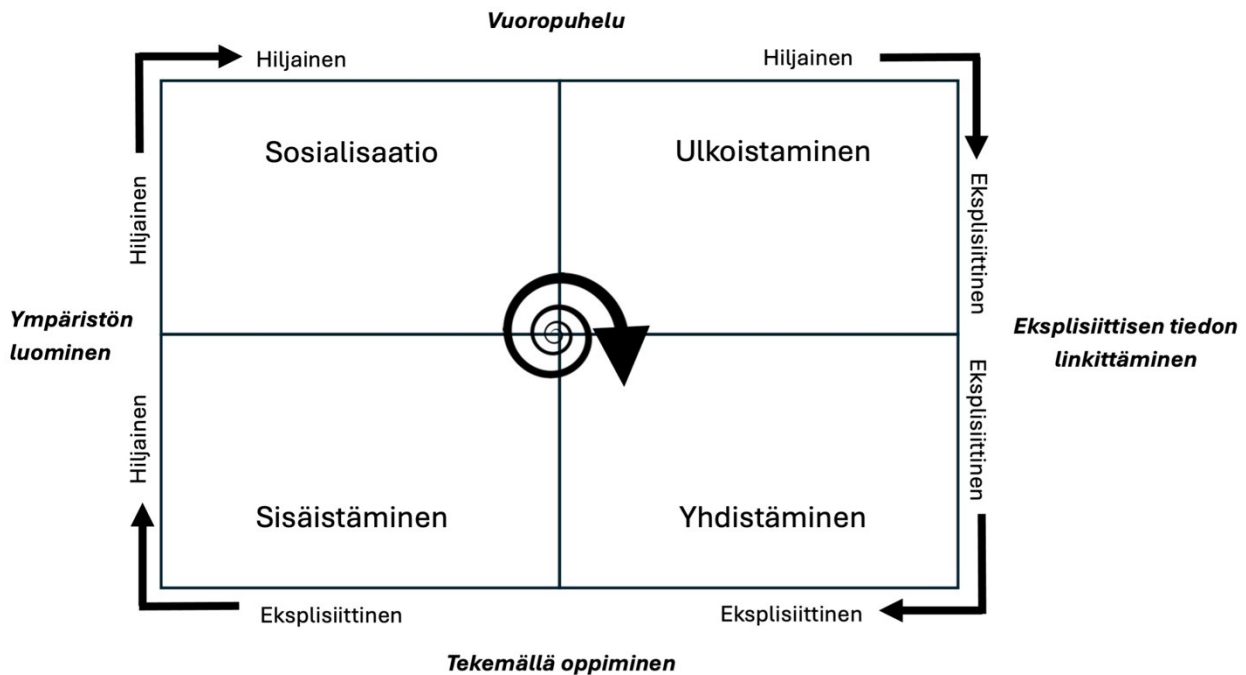
Neljäs ehto organisaation tiedon luomiselle on tiedon runsaus, jolla tarkoitetaan sitä, että yksilöillä on mahdollista saada tietoa laaja-alaisesti myös heidän oman vastualueensa ulkopuolelta. Tiedon luomisen kannalta eri osastojen välinen vuorovaikutus on keskeistä, koska se edistää hiljaisen tiedon jakamista ja näin ollen kiihdyttää uuden tiedon luomisen prosessia. Tiedon runsaus antaa uusia näkökulmia erityisesti projektien aikaiseen kehitysvaiheeseen. Haasteena tiedon runsaudessa on mahdollinen tiedon ylikuorma, joka on seurausta kasvaneesta tiedon määrästä. Informaation runsaus kasvattaa tiedon luomisen kustannuksia, koska prosessoitava tieto lisääntyy. (Nonaka & Takeuchi 1995, 80–82.)

Viides ja viimeinen ehto tiedon luomisen kannalta on riittävä moninaisuus. Termillä tarkoitetaan sitä, että organisaation jäsenten taitojen ja ominaisuuksien tulee vastata ympäristön moninaisuuteen. Moninaisuutta on mahdollista edistää esimerkiksi organisaatorakenteen avulla. Matala hierarkia ja joustava rakenne auttavat moninaisuuden edistämisessä, koska ne helpottavat eri osastojen välistä yhteistyötä ja tiedon jakamista. Toinen keino lisätä henkilöstön taitojen moninaisuutta on säännöllinen kiertäminen työtehtävien välillä. Uusissa työtehtävissä yksilöt kohtaavat erilaisia haasteita ja se auttaa heitä kehittämään ongelmanratkaisutaitoja. (Nonaka & Takeuchi 1995, 82–83.)

2.4.1 Tiedon luomisen prosessimalli

Tiedon luomisen jatkuvaa luonnetta kuvataan tiedon luomisen spiraalin avulla, joka on nähtävillä kuviossa 6 tiedon luomisen prosessimallissa (vrt. kuvio 2). Spiraali havainnollistaa uuden käsitteen luomista hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon jatkuvana vuoropuheluna. Käsitettä kehitetään ja selkiytetään, kun se leviää yhteisössä. (Nonaka 1994, 15.) Nonaka ja Takeuchi (1995) ovat kehittäneet tiedon

luomisen prosessimallin (SECI-malli) kuvaamaan tiedon luomisen jatkuvaa prosessia. Tiedon luomisen prosessimalli pitää sisällään tiedon luonnin neljä eri vaihetta. Tiedon luomisen perusajatus on se, että hiljaista ja eksplisiittistä tietoa muunnetaan neljän eri tiedon luontivaiheen kautta. Tiedon luomisen prosessimallin kansainvälinen nimi tulee vaiheiden englanninkielisistä nimistä ja ne ovat (1) sosialisatio (socialization), (2) ulkoistaminen (externalization), (3) yhdistäminen (combination) ja (4) sisäistäminen (internalization). (Nonaka & Takeuchi 1995, 62.)



Kuvio 6 Tiedon luomisen prosessimalli ja spiraali (Nonaka & Takeuchi 1995, 71)

Tiedon luomisen prosessimallin ensimmäinen vaihe on sosialisatio. Sosialisatiolla tarkoitetaan hiljaisen tiedon jakamista yksilöiden välillä. Tieto pysyy siis tässä prosessin vaiheessa hiljaisena tietona alusta loppuun asti. Hiljainen tieto voi olla ajatusmalleja tai teknisiä taitoja. Yksilö voi hankkia hiljaisen tiedon itselleen seuraamalla toista ilman kielellistä ulottuvuutta. Oppiminen tapahtuu silloin havainnoinnin, mallintamisen ja harjoittelun kautta. Työssä oppimisen avulla pyritään luomaan ympäristö, jossa sosialisatio olisi mahdollista. Jaetut kokemukset ovat hiljaisen tiedon omaksumisen ytimessä. Usein pelkkä informaation jakaminen yksilöiden välillä ei riitä tiedon siirtymiseen. (Nonaka & Takeuchi 1995, 62.) Sosialisatiossa työssä tarvittava hiljainen tieto opitaan käytännön kokemuksen kautta eikä oppikirjoista. Hiljaisen tiedon jakamista voi tapahtua myös epävirallisissa sosiaalisissa tapaamisissa työpaikan ulkopuolella. (Nonaka ym. 2000, 5.) Hiljaisen tiedon omaksumista sosialisatiossa voidaan tarkastella Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian avulla, koska oppiminen tapahtuu omakohtaisen kokemuksen kautta. Toisaalta sosialisatiossa hiljaista tietoa

jaetaan ja opitaan sosiaalisessa kontekstissa. Näin ollen prosessia on mahdollista tarkastella myös Banduran sosiaalisen oppimisen teorian kautta. Kolbin ja Banduran teorit yhdessä auttavat hahmottamaan tiedon luomisen prosessia ja sen kautta myös organisaation oppimisen prosessia.

Toinen tiedon luomisen prosessimallin vaihe on ulkoistaminen. Ulkoistaminen kuvaa tiedon luomisen vaihetta, jossa hiljainen tieto muuttuu eksplisiittiseksi tiedoksi. Hiljainen tieto muutetaan ymmärrettävään ja tulkittavaan muotoon, jolloin se on kaikkien käytettävissä organisaatiossa. Luotu eksplisiittinen tieto toimii uuden tiedon perustana. Eksplisiittinen tieto näyttäytyy metaforina, analogioina, konsepteina, hypoteeseina tai malleina. Houkuttelevan metaforan tai analogian käyttäminen on tehokas tapa lisätä sitoutumista luovaa prosessia kohtaan. Kirjoittamista voidaan pitää työkaluna, jonka avulla hiljaista tietoa on mahdollista muuntaa eksplisiittiseksi. (Nonaka & Takeuchi 1995, 64.)

Kolmannessa eli yhdistämisvaiheessa eksplisiittinen tieto pysyy eksplisiittisenä tietona. Tässä vaiheessa eksplisiittinen tieto kootaan laajemmiksi kokonaisuuksiksi esimerkiksi aiemman tiedon yhdistämisellä, analysoinnilla tai järjestämisellä. Eksplisiittistä tietoa kerätään organisaation sisältä ja ulkopuolelta. Controllereiden tehtävät liittyvät hyvin vahvasti tiedon luomisen yhdistämisvaiheeseen. Controllerit keräävät tietoa koko organisaatiosta ja kokoavat sen yhteen. Tieto yhdistetään yhdeksi kokonaisuudeksi esimerkiksi tilinpäätöksen muodossa. (Nonaka ym. 2000, 9–10.) Yksilöt vaihtavat ja yhdistävät eksplisiittistä tietoa dokumenttien palaverien ja keskusteluiden avulla. Koulutusten kautta tapahtuva tiedon luominen on eksplisiittisen tiedon yhdistämistä ja analysointia ja siksi sitä voidaan pitää esimerkkinä tiedon luomisen yhdistämisvaiheesta. Liiketoimintaympäristössä tapahtuvaa yhdistämisvaihetta on nähtävissä tilanteissa, joissa yrityksen keskijohto kommunikoi organisaation visiota tai tuotekonsepteja alaisilleen. (Nonaka & Takeuchi 1995, 67–68.)

Neljäs tiedon luomisen prosessimallin vaihe on tiedon sisäistäminen. Sisäistämisen vaiheessa eksplisiittinen tieto muuttuu hiljaiseksi tiedoksi. Tieto tulee osaksi yksilön henkilökohtaista osaamista ymmärtämisen kautta ja samalla tiedon määrä kasvaa. Sisäistämisen vaihe on hyvin läheisessä suhteessa tekemällä tapahtuvaan oppimiseen. Socialisaatiosta, ulkoistamisesta ja yhdistämisestä saadut kokemukset sisäistetään hiljaiseksi tiedoksi. Eksplisiittisen tiedon muuntumista hiljaiseksi tiedoksi helpottaa tiedon muuntaminen kirjalliseen tai sanalliseen muotoon. Dokumentoinnin avulla yksilöt voivat hahmottaa omia kokemuksiaan, ja hahmottaminen auttaa tiedon sisäistämisessä. (Nonaka & Takeuchi 1995, 69.) Eksplisiittistä tietoa voidaan myös konkretisoida simuloitujen tilanteiden avulla, koska simuloimalla luotu oppimisympäristö antaa mahdollisuuden hyödyntää tekemällä oppimista. (Nonaka ym. 2000, 10.)

2.4.2 Tiedon luomisen ympäristö ja konteksti

Tiedon luomisen prosessi tarvitsee otollisen ympäristön ja kontekstin onnistuakseen. Tästä ympäristöstä käytetään yleisesti termiä Ba. Ba luo paikan, jossa informaatiolle annetaan tulkinnan kautta merkitys ja se muuttuu tiedoksi. Ba voi olla luonteeltaan fyysinen tila kuten kokoushuone, mutta käsite pitää sisällään myös virtuaalisen ja henkisen tilan. Se on ympäristö, jossa tieto voi kehittyä tiedon luomisen prosessin mukaisesti. Organisaatiot voidaan hahmottaa yhdistelmänä Ba:n eri tasoja, joissa yksilöt ovat vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäristön kanssa. Yrityksen tarkasteleminen Ba:n kautta auttaa hahmottamaan minkälaista tietoa tulisi luoda ja ketkä tulisi ottaa mukaan tiedon luomisen prosessiin. (Nonaka & Toyama 2003, 6–7.) Ba kategorisoituu neljään eri Ba:n tyyppiin, jotka ovat alkuunpaneva Ba (Originating Ba), keskusteleva Ba (dialoguing Ba), järjestävä Ba (systemising Ba) ja toteuttava Ba (exercising Ba). Eri Ba:n tyypit linkittyvät tiedon luomisen prosessin eri vaiheisiin. Alkuunpaneva Ba luo ympäristön sosialisointiprosessille ja sillä tarkoitetaan tilaa, jossa on mahdollista jakaa kokemuksia, ajatusmalleja ja tunteita kasvotusten yksilöiden välillä. Toisin sanoen alkuunpaneva Ba on avainasemassa hiljaisen tiedon siirtymisessä henkilöiden välillä. (Nonaka ym. 2000, 16–17.)

Keskusteleva Ba luo paikan ulkoistamisen prosessille. Se on myös tila kasvokkain tapahtuvalle vuorovaikutukselle. Tavoitteena on jakaa henkilökohtaista hiljaista tietoa muille organisaation jäsenille. Keskusteleva Ba on tietoisesti rakennettu tila toisin kuin alkuunpaneva Ba. Tiedon luomisen kannalta avainasemassa on oikeiden henkilöiden valitseminen tiimeihin, joissa keskusteluja käydään. Tiimin jäsenten tulee omata tavoitteisiin nähden sopivaa tietoa ja taitoja. Tiedon luomisen prosessin yhdistämävaihetta tukee järjestävä Ba. Tämä tarjoaa tilan, jossa olemassa olevaa eksplisiittistä tietoa voidaan jakaa suurelle määrälle henkilöitä kirjoitetussa muodossa. Usein tiedon jakaminen tapahtuu virtuaalisten kanavien avulla. Toteuttava Ba luo ympäristön sisäistämisen prosessille. Eksplisiittisen tiedon muuntuminen hiljaiseksi tiedoksi tapahtuu toiminnan kautta. Reflektio ei siis liity niinkään keskusteluihin, kuten se tapahtuu keskustelevan Ba:n kontekstissa. (Nonaka ym. 2000, 16–17.)

Luvussa 2 on esitelty kolme teoriaa, joiden valossa voidaan tarkastella laskentatoimen uran alkuvaiheessa tapahtuvaa oppimista ja ammatillista kehittymistä. Jokainen teoria tuo esiin erilaisia näkökulmia oppimiseen ja yhdessä ne täydentävät toisiaan. Kolbin kokemuksellisen oppimisen syklinen malli kuvastaa prosessia, jossa opitaan tekemällä asioita. Uran alkuvaiheessa uudet työtehtävät ja järjestelmät tulevat tutuiksi, kun niitä pääsee itse käyttämään ja kokeilemaan. Banduran sosiaalisen oppimisen teoria puolestaan tuo esille vuorovaikutuksen merkityksen oppimisen kannalta. Teorian ajatuksena on se, että oppiminen tapahtuu tarkkailemalla ja mallintamalla toisten käytöstä. Laskentatoimen

ammateissa työskennellään hyvin usein tiimeissä ja työpaikalla tapahtuva oppiminen sisältää hyvin vahvasti sosiaalisen ulottuvuuden. Sosiaalinen oppiminen korostuu erityisesti mentorointisuhteessa. Tämän takia mentorointia on käsitelty melko laajasti sosiaalisen oppimisen yhteydessä. Nonakan ja Takeuchin kehittämä tiedon luomisen prosessimalli sisältää elementtejä sekä kokemuksellisen oppimisen teoriasta että sosiaalisen oppimisen teoriasta. Tiedon luomisen prosessi sekä kokemuksellisen oppimisen syklinen malli kuvaavat oppimista jatkuvana toimintana. Tiedon luomisen prosessimallin ideana on se, että hiljainen tieto muuttuu eksplisiittiseksi. Kuviosta 6 voidaan nähdä, että prosessimallin vastakkaisilla puolilla on vuoropuhelu ja tekemällä oppiminen. Tiedon luomisen prosessiin tarvitaan siis kokemuksellista sekä sosiaalista oppimista.

3 Ammatillinen osaaminen laskentatoimessa

3.1 Ammatillinen osaaminen käsitteenä

Osaaminen voidaan määritellä hyvin monella tavalla ja siitä käytetään monia eri ilmaisuja. Kirjallisuudessa ammatillisesta osaamisesta käytetään usein termiä kompetenssi tai ammattitaito. Hoffman (1999) on koonnut kirjallisuuden pohjalta kolme yleisintä tapaa määritellä kompetenssit. Kompetenssit voivat kuvata havaittavia suoritteita, yksilöiden suoritusten laatua tai henkilön tietotaitoa. Havaittavat suoritteet liittyvät oppimisprosessien tuloksiin. Suoritusten laatua voidaan tarkastella kompetensseina, kun halutaan parantaa tehokkuutta. Suoritusten laatu ja standardit viittaavat alimpaan hyväksyttävään suoritusasteeseen. Yleisimmin kompetenssit ymmärretään kuitenkin yksilöiden osaamisena, joka pitää sisällään tiedot, taidot ja kyvyt. (Hoffman 1999, 276.) Käytännön taitojen lisäksi ammatissa menestymiseen vaikuttaa henkilökohtaiset ominaisuudet sekä motivaatio.

Järvinen ym. (2000) kuvaavat ammatillista osaamista tiedon ketjuna, jossa teoretinen tieto, käytännöntieto, kokemustieto ja hiljainen tieto integroituvat yhdeksi kokonaisuudeksi. Ensin teoria- ja käytännöntieto yhdistyvät kokemustiedoksi. Seuraavaksi myös hiljainen tieto yhdistyy osaksi kokonaisuutta. Hiljaisen tiedon osuus kokonaisuudesta kasvaa ammatillisen harjaantumisen ja kokemuksen myötä. Eri tietolajien kokonaisuus muodostaa ammatillisen osaamisen. Ketjumaisen luonteen vuoksi ammattitaitoa ei ole mahdollista saavuttaa vain muodollisen koulutuksen kautta, vaan sen muodostuminen vaatii tehtyjä työtunteja ja käytännön kokemusta. (Järvinen ym. 2000, 72.)

Ammattitaitoa voidaan tarkastella myös työelämäkvalifikaatioiden avulla. Työelämäkvalifikaatioilla tarkoitetaan työssä suoriutumiseen vaadittuja taitoja ja valmiuksia. Ammattitaito pitää sisällään yleiset kvalifikaatiot, ammattikohtaiset kvalifikaatiot ja tehtäväkohtaiset kvalifikaatiot. Yleiset kvalifikaatiot pitävät sisällään ominaisuuksia, jotka ovat välttämättömiä työelämässä ammatista ja työtehtävistä riippumatta. Kyseisiä ominaisuuksia ovat esimerkiksi ongelmanratkaisutaidot, sosiaaliset taidot, paineensietokyky ja sopeutumiskyky. Ammattikohtaiset kvalifikaatiot ovat erilaiset riippuen alasta. Yleisesti puhutaan alakohtaisesta substanssiosaamisesta. Laskentatoimen alalla substanssiosaaminen pitää sisällään teoreettisen ymmärryksen sekä teknisen osaamisen. Tehtäväkohtaiset kvalifikaatiot puolestaan liittyvät hyvin rajatun työtehtävän suorittamiseen. (Viitala 2014, 145.)

Kvalifikaatioiden lisäksi Viitala (2014) nostaa esille asenteiden ja motivaation merkityksen ammatillisen osaamisen määrittelyssä. Suurin ero asenteiden ja motivaation välillä on niiden aikajänne ja konteksti. Asennetta voidaan pitää lähes pysyvänä ja sisäistettynä perusolotilana. Motivaatio puolestaan on lyhytaikaista ja usein myös vahvasti sidottuna tilanteeseen ja paikkaan. Motivaatio toimii

alkuun panevana ja suuntaavana voimana, kun taas asenne kuvaa yksilön arvoja ja ajatusmaailmaa. Asenteet ja motivaatio määrittelevät hyvin pitkälti sen, että miten yksilö kykenee hyödyntämään omaa osaamistaan työtehtävissään. Toisaalta osaamisen puute vaikuttaa negatiivisesti motivaatioon. (Viitala 2014, 146.)

3.2 Laskentatoimen ammattilaisen taitovaatimukset

Tässä tutkielmassa laskentatoimen ammattilaisilla viitataan controllerin tehtävässä toimiviin sisäisen laskennan työntekijöihin sekä tilintarkastajiin, jotka toimivat ulkoisen laskennan tehtävissä. Ulkoisen laskentatoimen tarkoituksena on tuottaa tietoa ulkoisten sidosryhmien tarpeisiin ja se on hyvin tarkasti lailla säädeltyä. Ulkoisia sidosryhmiä ovat esimerkiksi sijoittajat, verottaja ja lainanantajat. Ulkoisen laskentatoimen tuottamia raportteja ovat tuloslaskelma, tase, rahoituslaskelma ja veroilmoitus. Sisäisen laskentatoimen tehtävänä puolestaan on tuottaa tietoa yrityksen oman päätöksenteon tueksi. Sisäisen laskentatoimen tuottama tieto on vapaaehtoista ja sitä ei ole säädelty lailla. Tämän lisäksi sisäisen laskentatoimen tuottama tieto on harvoin julkista. Sisäisen laskentatoimen tuottamia raportteja ovat esimerkiksi budjetit, kustannuslaskelmat ja ennusteet. (Jormakka ym. 2015, 12–13.)

Controllerit ovat sisäisen laskentatoimen ammattilaisia ja heidän tehtävänkuvansa voivat vaihdella paljon riippuen esimerkiksi organisaation liiketoimintaympäristöstä tai koosta. Yleisellä tasolla controllereiden päivittäiset työtehtävät koostuvat taloudellisen informaation tuottamisesta organisaation johdon päätöksenteon tueksi. Raporttien ja analyysien lisäksi controllerit osallistuvat usein yrityksen talousjohtamiseen, joka pitää sisällään esimerkiksi talousohjausta, talouden tarkkailua, johdon konsultointia ja tavoitteiden asettamista. Sisäisestä laskentatoimesta käytetäänkin sen luonteen vuoksi myös nimitystä johdon laskentatoimi. Controllereiden rooli on perinteisesti ollut tuottaa talousohjauksen tarvitsemat raportit ja analyysit. Controllerin rooli kuitenkin muuttuu ja on muuttunut tiedontuottajasta enemmän liiketoimintaa tukevaksi strategiseksi rooliksi. (Neilimo & Uusi-Rauva 2005, 14–16.)

Tilintarkastajien tehtävänä on varmistaa yritysten laskentatoimen tuottaman informaation oikeellisuus. Tämä edellyttää sekä lainsäädännön hallintaa että kokonaisvaltaista ymmärrystä organisaation liiketoiminnasta. (Jormakka ym. 2015, 14.) Tilintarkastuksen tavoitteena on antaa lausunto osana tilintarkastuskertomusta, joka kertoo täyttääkö yrityksen tilinpäätös sille asetetut lakisääteiset vaatimukset, antaako tilinpäätös oikean ja riittävän kuvan yrityksen toiminnan tuloksesta ja taloudellisesta asemasta ja onko toimintakertomus laadittu säännösten mukaisesti. Tämän lisäksi lausunnossa otetaan kantaa siihen, että onko tilikauden toimintakertomuksen ja tilinpäätöksen sisällöt yhdenmukaisia. (TTL 3 luku 5 §.) Tilintarkastajalta edellytetään riippumattomuutta, korkeaa ammattitaitoa ja

salassapitovelvollisuutta. Tilintarkastuksessa tulee noudattaa hyvää tilintarkastustapaa ja noudattaa IFAC:in (International Federation of Accountants) laatimaa eettistä ohjeistusta. Hyvän tilintarkastustavan perustana toimii Suomessa ISA-standardit. (Tomperi 2018, 10–11.)

Laskentatoimen ammattilaisten taitovaatimuksista ja niiden muutoksesta on tehty paljon tutkimusta. Tutkimuksia löytyy sekä johdon laskentatoimesta että laskentatoimen ammasteista yleisesti. Johdon laskentatoimen alalla taitovaatimusten muutoksen taustalla on controllereiden muuttuva rooli niin sanotusta pavunlaskijasta liiketoimintaa tukevaksi strategiseksi kumppaniksi (Granlund & Lukka 1997; Malmi ym. 2001).

Työpaikkailmoitusten perusteella voidaan sanoa, että johdon laskentatoimen ammattinimike pitää sisällään hyvin monenlaisia työtehtäviä. Yleisimmin työpaikkailmoituksissa korostui kuitenkin raportointiin, kehittämiseen, budjetointiin, analysointiin ja ennustamiseen liittyvät työtehtävät. Näiden lisäksi controllereilta odotetaan ymmärrystä kirjanpidosta ja tilinpäätöksistä. Huomionarvoista on se, että controllereiden roolimuuotos (Granlund & Lukka 1997; Malmi ym. 2001) ei näy niin vahvasti kuin voisi olettaa Lepistön ym. (2016) tutkimissa työpaikkailmoituksissa. Johdon tukeminen tai strategiaan ja suoritusmittaamiseen liittyvät tehtävät eivät nouse esille tavanomaisissa työtehtävissä. Työpaikkailmoitusten perusteella controllereiden tavanomaiset työtehtävät ovat siis pysyneet melko samanlaisina ajan kuluessa. (Lepistö ym. 2016, 78–79.) Roolimuuotos ei välttämättä näy yhtä konkreettisesti työhakemuksissa ilmoitetuissa työtehtävissä kuin se ilmenee työnantajien odotuksissa hakijoita kohtaan. Tanin ja Laswardin (2018) tulokset korostavat sitä, että työnantajat nostavat esiin työpaikkailmoituksissa erityisesti pehmeitä taitoja. Heidän tulkintansa mukaan tiimityöskentelyä tukevat taidot heijastavat laskentatoimen ammattilaisten roolimuuotosta kohti liiketoimintaa tukevaa strategista roolia. (Tan & Lasward 2018, 420.)

Lepistön ym. (2016) tutkimuksen mukaan työnantajat asettavat tarkat ja vaativat kriteerit työpaikkaa hakevien henkilöiden taidoille ja ominaisuuksille. Yleisimmät vaatimukset ovat työtehtäviin sopiva koulutustausta ja työkokemus. Tämän lisäksi työpaikkailmoituksissa korostuu englannin kielen taito ja hyvät tietotekniset taidot sekä laaja oman alan substanssiosaaminen teknisten taitojen osalta. Teknisten taitojen lisäksi työnantajat odottavat hakijoilta sosiaalisia taitoja kuten kommunikointi- ja yhteistyötaitoja. Sosiaaliset taidot korostuivat erityisesti tutkimuksessa tehdyissä haastatteluisa. Haastatteluiden perusteella työnantajat etsivät henkilöitä, jotka kykenevät toimimaan itseohjautuvasti ja yli organisaatioiden rakenteiden. Työnantajat odottavat siis analyttisiä, sosiaalisia ja liiketoiminta-orientoituneita hakijoita tiimeihinsä, vaikka työtehtävät viittaavatkin enemmän perinteisiin laskentatoimen työtehtäviin. Työpaikkailmoituksissa ja haastatteluisa esiin nousevat taidot ja ominaisuudet

saattavat vaikuttaa hieman ristiriitaisilta. Työnantajien työpaikkailmoituksissa painotetaan analyttisiä taitoja ja kehittämisosaamista, mutta rekrytointiprosessin aikana työnantajat näyttävät muuttavan painopistettä ja kiinnittävän yhä enemmän huomiota hakijoiden vuorovaikutustaitoihin. (Lepistö ym. 2016, 80–81.)

Laskentatoimen ammattien taitovaatimukset ovat melko selkeät ja yksiselitteiset. Se mitä pidetään tärkeimpänä, vaihtelee kuitenkin hieman riippuen siitä, keneltä asiaa kysytään. Esimerkiksi tilintarkastusyhteisöt korostavat teknisiä taitoja, liiketoiminnan ymmärrystä ja henkilökohtaisia taitoja. Henkilökohtaisiksi taidoiksi luetaan muun muassa johtaminen, strateginen ajattelu ja vuorovaikutustaidot. Laskentatoimen työnantajat puolestaan korostavat sitä, että hakijoiden tulee olla motivoituneita ja kiinnostuneita työstään. (Bui & Porter 2010, 26.) Hassalin ym. (2005) tutkimustulokset osoittavat, että edellä mainittujen taitojen lisäksi työnantajat korostavat ryhmätyöskentelytaitojen ja ajanhallinnan merkitystä. Tutkinnon ja yliopistossa saatujen arvosanojen merkitys työnantajien kannalta ei ole yksiselitteinen. Simonsin ym. (1995) tutkimuksen mukaan työnantajat eivät pidä tutkintoa tai arvosanoja kovinkaan merkittävinä. Toisaalta Ahadiatin ja Smithin (1994) tutkimuksessa akateeminen suoriutuminen on nostettu tärkeäksi kriteeriksi työnantajien toimesta. Laskentatoimen ammattilaisten taitovaatimuksia on tutkittu myös valmistuneiden opiskelijoiden näkökulmasta. Carr ym. (2006) selvittivät mitkä ovat alumnien mielestä tärkeimmät kompetenssit laskentatoimen työuraa ajatellen. Alumnit korostivat vastauksissaan laskentatoimen teknisten taitojen ja kommunikaatiotaitojen lisäksi kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisutaidon tärkeyttä.

3.2.1 Pehmeät taidot

Pehmeille taidoille ei ole löydettävissä yksiselitteistä ja täysin selkeää määritelmää kirjallisuudesta. Eri määritelmistä löytyy kuitenkin riittävästi päällekkäisyyksiä, jotta termi voidaan ymmärtää yleisellä tasolla. (Matteson ym. 2016, 75.) Pehmeillä taidoilla tarkoitetaan kaikkia niitä kompetensseja ja taitoja, jotka eivät suoraan ole yhteydessä tiettyyn suoritettavaan työtehtävään. Perinteisesti ajatellaan, että pehmeät taidot täydentävät kovia taitoja, jotka puolestaan ovat välttämättömiä kykyjä tehtävässä suoriutumisen kannalta. Pehmeiden taitojen hallitseminen on tärkeää työpaikasta tai työtehtävistä riippumatta. Pehmeät taidot sisältävät sosiaaliset kyvyt, kielitaidon ja viestintävalmiudet ja ne liittyvät useimmiten ihmisten välisiin suhteisiin organisaation sisällä. Pehmeät taidot eivät ole kuitenkaan pelkästään sosiaalisia taitoja, vaan termillä on myös henkilökohtainen ulottuvuus. Henkilökohtaiset pehmeät taidot pitävät sisällään esimerkiksi kognitiiviset taidot kuten kyvyn ajatella kriittisesti. Toinen esimerkki henkilökohtaisista taidoista on jatkuvan oppimisen taito ja kyky suunnitella

ja saavuttaa tavoitteita. (Ciamatti 2016, 97–99.) Low ym. (2016) mainitsee myös tunneällyn olevan tärkeä osa henkilöiden pehmeitä taitoja.

Laskentatoimen alalla työnantajat korostavat yhä enemmän pehmeiden taitojen merkitystä. Usein pehmeät taidot priorisoidaan jopa kovien taitojen edelle työnantajien toimesta. Organisaatiot haluavat palkata vastavalmistuneita, jotka kykenevät työskentelemään tehokkaasti tiimeissä ja omaavat hyvät kommunikaatiotaidot. (Dolce ym. 2020, 70–71; Low ym. 2016.) Lowin ym. (2016) mukaan erityisesti rekrytointiprosessissa työnantajat etsivät organisaation kulttuuriin sopivaa henkilöä ja teknisten taitojen merkitys on vähäisempää. Jackling ja De Lange (2009) nostavat esille myös aikaisemman työkokemuksen merkityksen vastavalmistuneiden työnhaun kannalta, koska töiden kautta on mahdollista oppia ja kehittää yleisiä taitoja. Pehmeiden taitojen merkitystä korostaa myös Malanin ja Stegmannin (2018) artikkeli, jonka mukaan elinikäinen oppiminen on yksi laskentatoimen ammattilaisten tärkeimmistä kompetensseista tänä päivänä.

Pehmeät taidot ovat osa henkilön persoonaa. Tästä syystä pehmeitä taitoja ei voida tutkia pelkästään taitoina vaan tutkimuksissa tulee huomioida myös henkilöiden ominaisuuksia. Tan ym. (2004) selvittivät tutkimuksessaan mitkä ovat vastavalmistuneiden tärkeimmät taidot ja ominaisuudet opettajien sekä laskentatoimen ammattilaisten mielestä. Tutkimuksen molemmat osapuolet olivat yhtä mieltä siitä, että kolme vastavalmistuneiden tärkeintä taitoa ovat ongelmanratkaisutaito, ajatteleminen ja kuunteleminen. Vastavalmistuneiden tärkeimmiksi ominaisuuksiksi tutkimuksessa nousi mallisjärki, motivaatio, ammattimainen asenne ja älykkyys. (Tan ym. 2004, 61.) Buin ja Porterin (2010) tutkimuksessa haastatellut työnantajat nostivat esille älykkyyden lisäksi itseluottamuksen ja positiivisen suhtautumisen oppimista kohtaan osana toivottuja ominaisuuksia. Itseluottamus auttaa vastavalmistunutta suhtautumaan uusiin ja nykyisiin asiakkaisiin arvioivalla ja tehokkaalla otteella. Tämän lisäksi itseluottamus lisää asiakkaiden luottamusta yrityksen tarjoamia palveluita kohtaan. Positiivinen asenne oppimista kohtaan on avainasemassa elinikäisen oppimisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Halua oppia on kuitenkin äärimmäisen vaikeaa mitata ja arvioida. (Bui & Porter 2010, 35–36.)

Lowin ym. (2016) mukaan työnantajien odotuksissa työnhakijoita kohtaan ei ollut merkittäviä eroja huolimatta siitä, onko kyseessä pieni, keskisuuri tai suuri organisaatio. Buin ja Porterin (2010) tutkimustulokset poikkeavat Lowin ym. (2016) havainnoista. Buin ja Porterin (2010) mukaan pienissä ja keskisuurissa yrityksissä vastavalmistuneilta odotetaan nopeampaa kehittymistä kuin suurissa yrityksissä. Tämä johtuu siitä, että usein vastavalmistuneille annetaan vastuullisempia tehtäviä pienissä

y yrityksissä nopeammin. Vastuun nopea kasvu puolestaan johtuu siitä, että pienillä yrityksillä ei ole varaa pitkään koulutusjaksoon. (Bui & Porter 2010, 33.)

3.2.2 Kovat taidot

Kovilla taidoilla tarkoitetaan taitoja, jotka vaaditaan tietyn työtehtävän suorittamiseen. Esimerkkinä kovista taidoista voidaan pitää koneen tai tietokoneohjelman käyttötaitoa. Laskentatoimen alalla esimerkiksi kirjanpito- ja liiketoimintaymmärrys ovat osa kovia taitoja. Erityisesti vastavalmistuneiden kohdalla työnantajat antavat enemmän painoarvoa pehmeille taidoille kuin koville taidoille, mutta se ei tarkoita, että kovia taitoja ei arvostettaisi. Kovien ja pehmeiden taitojen välinen raja ei ole kuitenkaan täysin selkeä, koska useimmiten tehtävän suorittamiseksi henkilön tulee hyödyntää kovia ja pehmeitä taitoja yhdessä. (Ciamatti 2016, 97–98, 108.) Lowin ym. (2016) mukaan pehmeitä taitoja arvostetaan enemmän kuin kovia taitoja, koska kovat taidot ovat helpompi oppia. Työnantajat edellyttävät kuitenkin perustason teknisiä taitoja, jotka toimivat pohjana työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle. Suoritettu tutkimus usein riittää todistukseksi siitä, että hakijalla on riittävät taidot ja tiedot tulla valituksi.

Lepistö ym. (2016) tutkimuksen mukaan työnantajat odottavat johdon laskentatoimen työnhakijoilta vahvaa tietotaitoa taloudellisesta raportoinnista ja johdon laskentatoimen työstä. Usein työpaikkailmoituksissa vaaditaan laaja-alaista ja usean vuoden kestänyttä työkokemusta alan töistä. Työkokeemuksen jälkeen työnantajat korostavat erityisesti englannin kielen ja tietotekniikan taitoja. (Lepistö ym. 2016, 79–80.) Spaarkam ym. (2015) selvittivät tutkimuksessaan mitä tietoteknisiä taitoja työnantajat vaativat vastavalmistuneelta laskentatoimen opiskelijalta rekrytointiprosessissa. Heidän tutkimuksensa mukaan Microsoft Office järjestelmän osaamista pidetään tärkeimpänä. Erityisesti työnantajat korostivat Excelin merkitystä laskentatoimen työssä. Excel nousi myös Daffin (2021) tutkimuksessa tärkeimmäksi ohjelmaksi työn kannalta. Työnantajille ei aina riitä perustason osaaminen vaan he odottavat jopa edistyneen tason osaamista juuri Excel ohjelman osalta. Riittävä taso Excelin käytössä pitää sisällään muun muassa kaavojen, pivot-taulukoiden, kaavioiden ja sarakkeiden automaattisen täyttämisen hallitsemisen. Työnantajat eivät kuitenkaan odota makro-ohjelmoinnin osaamista.

Excelin lisäksi keskeisimmät Microsoft Officen ohjelmat ovat Word, PowerPoint ja Outlook. Daffin (2021) mukaan Outlookin osalta työnantajat odottivat sähköpostin hallitsemisen lisäksi kalenterin ja tapaamisten järjestämisen osaamista. Word ohjelmiston käytössä tavanomaiset taidot koettiin riittäviksi. PowerPoint ohjelmaa ei pidetty ratkaisevan tärkeänä työnantajien silmissä ja myös sen osalta tavanomaiset taidot olivat riittävät. (Daff 2021, 509–513.) Spraakmanin ym. (2015) tulokset poikkeavat aiemmasta kirjallisuudesta Access ohjelman osalta. Aiemman kirjallisuuden mukaan

laskentatoimen ammattilaisten olisi tarpeellista hallita tietokantaohjelmiston käyttö. Spraakmanin ym. (2015) mukaan työnantajat eivät pitäneet Accessin hallitsemista merkittävä taitona. Ymmärrys tietokannoista Excelin tai toiminnanohjausjärjestelmien kannalta katsottiin kuitenkin eduksi. Toiminnanohjausjärjestelmien osalta työnantajat odottavat edes jonkinlaista ymmärrystä. Mitään tiettyä toiminnanohjausjärjestelmää ei kuitenkaan suositeltu opeteltavaksi, koska ohjelmat on aina räätälöity organisaation tarpeisiin ja toisaalta kaikki toiminnanohjausjärjestelmät toimivat pitkälti samankaltaisella logiikalla. (Spaarkam ym. 2015, 415–417) Internetin käyttötaito korostuu erityisesti tiedonhaun näkökulmasta. Työnantajat odottavat, että hakijat osaavat käyttää internetin hakukoneita tehokkaalla tavalla. (Daff 2021, 511–512.)

Data-analytiikka on keskeisessä asemassa laskentatoimen ammattilaisten työnkuvassa. Työnantajat toivovat, että vastavalmistuneilla olisi valmiuksia suurten datamäärien käsittelemiseen ja analysointiin. Tulevaisuuden kannalta työnantajat korostavat tekoälyn käyttöön ja hyödyntämiseen liittyviä taitoja. Gambirin ja Bhattacharjeen (2022) mukaan tekoälyn on mahdollista suoriutua rutiininomaisista työtehtävistä kuten esimerkiksi kirjanpidosta ja joistain tilintarkastusprosesseista nopeammin ja tehokkaammin kuin ihmiset. Heidän mukaansa tulevaisuudessa esimerkiksi Power BI:n ja Tableaun kaltaisten data-analytiikka- ja visualisointityökalujen käyttö tulee yleistymään laskentatoimen työtehtävissä. (Gambirin & Bhattacharjeen 2022, 17–19.) Ideaalitulanteessa uusien ohjelmien ja teknologian oppiminen ei tuota vaikeuksia vastavalmistuneille. Työnantajat kuvaavat tarvittavaa tason kovan taitojen osalta siten, että vastavalmistuneen tulee tuntee olonsa mukavaksi numeroiden, datan, laskentatoimen menetelmien, teknologian ja uusien ohjelmien parissa. (Daff 2021, 513–514; 516.)

Tanin ym. (2004) mukaan työnantajat ja kouluttajat ovat yhtä mieltä siitä, että tärkeimpiin laskentatoimen osa-alueisiin erityisesti controllerin työtehtävässä kuuluu toimintoperusteinen laskenta, suorituksen arviointi, budjetointi, strateginen johdon laskentatoimi, asiakaskannattavuus- ja kustannuslaskenta. Työnantajien mukaan yksi tärkeimmistä laskentatoimen osa-alueista edellä mainittujen lisäksi on kassavirtojen hallinta. (Tan ym. 2004, 64.)

3.3 Koulutuksen työelämävastaavuus

Muuttuva maailma ja teknologian kehittyminen luovat omat haasteensa korkeakouluille. Korkeakoulujen tavoitteena on kouluttaa tulevaisuuden ammattilaisia, joiden taidot vastaavat työelämän vaatimuksia. Laskentatoimen alalla koulutuksen ja työelämän vaatimusten välistä kuilua on tutkittu paljon. Aihepiiriä voidaan tutkia kolmesta eri näkökulmasta, jotka ovat työnantajien näkökulma, opiskelijoiden näkökulma ja yliopistojen näkökulma.

Bui ja Porter (2010) ovat koonneet aikaisemman kirjallisuuden pohjalta syitä koulutuksen ja työelämän taitovaatimusten välisen kuilun selittämiseksi. He jakavat syyt neljään kategoriaan:

1. Erot laskentatoimen opettajien ja työnantajien näkemyksissä olennaisista asioista.
2. Opiskelijoiden käsitykset laskentatoimen koulutuksesta ja ammateista sekä heidän kyvyistään ja soveltuvuudestaan.
3. Institutionaaliset rajoitukset.
4. Yliopisto-opetuksen tehottomuus.

Prataman (2015) mukaan yliopistojen ja työnantajien välinen kuilu liittyy erilaisiin asenteisiin ja prioriteetteihin. Hänen tutkimustuloksensa kertovat, että laskentatoimen opettajat painottavat teoreettisten mallien omaksumista, kun taas työnantajat korostavat enemmän käytännön kokemuksen merkitystä. Tämän lisäksi opetuksessa saatetaan keskittyä mekaanisiin matemaattisiin taitoihin, jotka hoiutuvat työmaailmassa automaattisesti teknologian ansiosta. Francisin ja Minchingtonin (1999) mukaan yliopiston opettajat ja työnantajat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että edellä mainittujen matemaattisten taitojen opettaminen on tärkeää, jotta vastavalmistuneet kykenevät tulkitsemaan ja kyseenalaistamaan tulokset, joita on saatu teknologian avulla. Tuloksia on mahdollista tulkita ja ymmärtää vasta, kun syvälinen ymmärtäminen laskun teknisestä toteuttamisesta on saavutettu. (Francis & Minchinton 1999, 313.)

Toinen syy laskentatoimen koulutuksen ja työelämän taitovaatimusten väliselle kuilulle on laskentatoimen opiskelijoiden virheelliset käsitykset laskentatoimen koulutuksesta ja ammateista. Marriotin ja Marriotin (2003) tutkimuksessa tutkittiin laskentatoimen opiskelijoiden asennetta ja ajatuksia alaa kohtaan ensimmäisenä ja viimeisenä opiskeluvuotena. Tutkimustuloksista selvisi, että opiskelijoiden kiinnostus laskentatoimea kohtaan laski opintojen edetessä. Viimeisenä opiskeluvuotena opiskelijoiden mielestä ura laskentatoimen ammatissa ei vaikuttanut enää yhtä miellyttävältä ajatukselta kuin ensimmäisenä opintovuotena.

Kolmas syy kuilun selittämiseksi on institutionaaliset rajoitukset. Bui ja Porterin (2010) mukaan keskeinen rajoite on opetuksen ja tutkimuksen välinen ristiriita. Toisena suurena rajoitteena he pitävät riittämättömiä resursseja. Resurssivaje voi näkyä esimerkiksi yliopiston rahoituksessa, henkilökunnan määrässä tai tiloissa. Bui ja Porter (2010) nostavat myös yliopistojen rahoitusmallin yhdeksi institutionaaliseksi rajoitteeksi.

Buin ja Porterin (2010) mukaan neljäs syy laskentatoimen koulutuksen ja työelämän taitovaatimusten välisen kuilun selittämiseksi on koulutuksen tehottomuus. Koulutuksen tehottomuudella viitataan siihen, että opettajat pitäytyvät mielellään perinteisissä opetusmenetelmissä ja opetusta ei uudisteta riittävästi. Swainin ja Stoutin (2000) mukaan kyseistä ilmiötä voidaan selittää sillä, että opettamisen kehittäminen on hyvin pitkälti opettajan omalla vastuulla. Tutkimus painottaa, että vastuu opetuksen kehittämisestä tulisi jakaa eri sidosryhmien kesken parhaan lopputuloksen saavuttamiseksi.

Jacklingin ja De Langen (2009) tutkimus paljastaa, että yliopiston tarjoama koulutus ei täysin vastaa työnantajien taitovaatimuksiin vastavalmistuneiden näkökulmasta. Tämän lisäksi tutkimuksesta selviää myös, että uralla etenemiseen vaadittavat taidot eivät ole linjassa vastavalmistuneille suunnattujen taitovaatimusten kanssa. Vastavalmistuneiden ja työnantajien mielestä ainoastaan laskentatoimen ongelmien analysoinnin ja tavanomaisten laskentatoimen taitojen osalta koulutuksen sisältö vastasi työnantajien odotuksia vastavalmistuneiden ammattitaidoista. (Jackling & De Lange 2009, 378, 381.)

Kavanaghin ja Drennanin (2008) tutkimus tarkastelee koulutuksen ja työelämän taitovaatimusten välistä kuilua opiskelijoiden näkökulmasta. Työnantajat korostavat pehmeiden taitojen merkitystä teknisten taitojen lisäksi. Vastavalmistuneiden opiskelijoiden mielestä pehmeiden taitojen oppimiselle ei annettu riittävästi mahdollisuuksia laskentatoimen kursseilla yliopistossa. (Kavanagh & Drennan 2008, 295–296.) Toisaalta opiskelijat eivät ole täysin tietoisia siitä, mitä työnantajat pitävät tärkeinä taitoina hallita. Erityisesti tämä ilmiö korostuu pehmeiden taitojen kohdalla. Dolcen ym. (2020) tutkimuksen mukaan vastavalmistuneet esimerkiksi aliarvioivat sen, miten tärkeänä työnantajat pitävät ryhmätyöskentelytaitoja. Ryhmätyöskentelytaitojen lisäksi vastavalmistuneet aliarvioivat myös julkisen puhumisen taidon merkityksen verrattuna työnantajien näkemykseen. (Dolce ym. 2020, 69.)

Lowin ym. (2016) tutkimustulokset osoittavat, että koulutuksen ja työelämän välinen kuilu ei kuitenkaan välttämättä ole niin syvä kuin aikaisempi kirjallisuus antaa ymmärtää. Tutkijoiden mukaan suurin osa työnantajista ovat tyytyväisiä vastavalmistuneiden taitoihin. Tutkimuksesta selvisi myös se, että yli puolet tutkimukseen osallistuneista työnantajista uskovat yliopiston valmistavan opiskelijoita riittävän hyvin työuran alkuvaiheen haasteisiin.

4 Empiria

4.1 Aineistonkeruu ja menetelmät

Tutkimuksen empiirinen osio toteutettiin haastattelemalla yhteensä kuutta laskentatoimen ammattilaista. Haastateltavista kolme toimii sisäisen laskentatoimen tehtävissä controller nimikkeellä ja kolme toimii ulkoisen laskentatoimen tehtävissä tilintarkastajina. Controllereiden ja tilintarkastajien tasamäärä mahdollistaa niiden vertailun keskenään työuran alun oppimisen kannalta. Kaikki tilintarkastajat työskentelevät suurissa kansainvälisissä tilintarkastusyhteisöissä. Controllerit puolestaan työskentelevät pk- ja suuryrityksissä. Yritysten nimiä ei kerrota tietosuojan varmistamiseksi. Tärkeimpinä kriteereinä haastateltavien valinnassa korostui työkokemus ja työtehtävät. Tutkimuksessa on sallittu enintään viiden vuoden työkokemus laskentatoimen töistä, koska tavoitteena on syventyä työuran alun oppimisen prosesseihin. Työkokemuksella tarkoitetaan tässä kontekstissa kokoaikaista työskentelyä laskentatoimen ammatissa. Näin ollen työkokemukseksi ei lasketa esimerkiksi opintojen aikana tehtyä osa-aikaista työtä tai harjoittelua, vaikka ne olisivatkin pitäneet sisällään laskentatoimen työtehtäviä.

Koulutustaustaltaan haastateltavat ovat melko yhtenäinen ryhmä. Kaikki haastateltavat ovat opiskelleet kauppatieteitä. Tilintarkastaja 1 pääaine oli laskentatoimi ja rahoitus. Tilintarkastajan 2 pääaine oli puolestaan taloustiede. Tilintarkastaja 3 on lukenut pääaineena yritys juridiikkaa ja sivuaineena laskentatoimea ja rahoitusta. Kaikki controllerit ovat lukeneet pääaineena laskentatoimea ja rahoitusta. Controller 2 ja controller 3 ovat ainoat haastateltavat, jotka eivät haastatteluhetkellä ole vielä valmistuneet kauppatieteiden maistereiksi. He ovat kuitenkin työskennelleet jo useamman vuoden täyspäiväisesti controllereina, joten heidän työuran alkuvaiheen oppimista on mahdollista tarkastella.

Controller 1 työskentelee kansainvälisen konsernin suomalaisessa tytäryhtiössä ja hän kuvailee olevansa pääasiassa myynnin controller. Tämä tarkoittaa sitä, että hänen pääasialliset tehtävänsä koostuvat myyntiin liittyvän taloudellisen tiedon seurannasta, analysoinnista sekä raportoinnista. Controllerin 2 vastuulla on organisaation teknologiaosaston talouden seuranta ja raportointi. Hän työskentelee nimikkeellä projekticontroller suuressa teknologiayhtiössä. Controller 3 työskentelee keskisuuressa valmistavassa yrityksessä. Hän kuvailee rooliaan hyvin perinteiseksi controllerin rooliksi. Tämän lisäksi hän on työskennellyt useissa kehitysprojekteissa. Controller 1 on vaihtanut työpaikkaa työuransa aikana kerran, mutta muut haastateltavat ovat ensimmäisessä kokoaikaisessa laskentatoimen työpaikassa. Kaikki haastatteluun osallistuneet tilintarkastajat ovat auktorisoimattomia

tilintarkastajia. Alla olevassa taulukossa 1 on esitetty haastattelujen ajankohdat, haastatteluiden kestot sekä haastateltavien työkokemukset.

Taulukko 1 Toteutetut haastattelut

Haastateltava henkilö	päivämäärä	kesto	työkokemus
Tilintarkastaja 1	27.1.2025	48 min	3,5 v
Tilintarkastaja 2	28.1.2025	53 min	5 kk
Tilintarkastaja 3	2.2.2025	25 min	2 v
Controller 1	29.1.2025	32 min	3 v
Controller 2	31.1.2025	40 min	2 v
Controller 3	6.2.2025	48 min	2 v

Haastattelut toteutettiin pääosin etäyhteyksin hyödyntämällä Zoom-ohjelmaa. Ainoastaan yksi haastattelu toteutettiin kasvotusten ja se taltioitiin käyttämällä tietokoneen omaa nauhoitusohjelmaa. Haastattelujen toteutuksessa pyrittiin huomioimaan haastateltavien toiveet ja siksi yksi haastatteluista järjestettiin kasvotusten. Muiden haastateltavien aikataulujen kannalta oli helpoin järjestää tapaaminen etäyhteyksin. Haastattelut toteutettiin etukäteen laaditun teemahaastattelurungon mukaan (ks. liite 1) ja jokaista haastateltavaa haastateltiin kerran. Teemahaastattelurunko lähetettiin haastateltaville muutama päivä ennen haastatteluja, jotta heidän on mahdollista tutustua haastattelun aihepiiriin ja teemoihin rauhassa. Haastattelijalla oli haastattelutilanteissa käytössä muistiinpanot, joiden avulla haastattelun kysymyksiä oli mahdollista avata laajemmin tai esittää tarkentavia kysymyksiä. Tämän lisäksi haastattelutilanteessa esitettiin spontaaneja lisäkysymyksiä haastattelurungon ulkopuolelta. Lisä- ja täydentävien kysymyksien tavoitteena oli oikaista väärinkäsityksiä ja tarkentaa ja syventää vastausten sisältöä. Pääteemojen lisäksi haastattelurungon alussa oli neljä yleistä kysymystä, joiden avulla oli tarkoitus kartoittaa taustatietoja haastateltavista. Teemahaastattelurungon viisi pääteemaa ovat:

1. Uran alkuvaiheen oppiminen ja osaamisen kehittyminen
2. Työelämän vaatimuksiin valmistavat kokemukset
3. Ammattikuvaan liittyvä oppiminen
4. Poisoppiminen, oppimisen taso ja oppimaan oppiminen

5. Pohdinta ja kehitysehdotukset

Haastatteluissa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeistusta. Haastatteluun osallistuneille henkilöille kerrottiin haastattelun tarkoituksesta sekä haastatteluaineiston säilyttämiseen ja käyttämiseen liittyvistä seikoista. Haastattelun alussa varmistettiin, että haastateltavat ovat tietoisia oikeuksistaan. Aluksi korostettiin, että haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja se voidaan keskeyttää milloin vain ilman erityistä syytä. Haastattelujen aineisto tallennettiin tietokoneen kovalevyn lisäksi ainoastaan yhdelle ulkoiselle kovalevylle varmuuskopiona. Tietosuojan varmistamiseksi haastattelujen litterointiin ei käytetty tekoälyä hyödyntäviä ohjelmistoja, koska niiden pilvitallennustilojen sijainnista tai tietoturvallisuudesta ei ole tarkkaa tietoa. Haastattelun tallenteita säilytetään tutkijan tietokoneella ja ulkoisella kovalevyllä tutkielman hyväksymiseen asti, jonka jälkeen ne tuhotaan asianmukaisesti. Haastattelujen tekstimuotoista aineistoa säilytetään tutkijan henkilökohtaisella tietokoneella ja ulkoisella kovalevyllä viisi vuotta tutkielman hyväksymisestä lähtien. Tämän jälkeen aineisto tuhotaan asianmukaisesti. Tekstimuotoon muutetut aineistot eivät sisällä haastateltavien tunnistetietoja. Lisätietoja löytyy tietosuojailmoituksesta (kts. Liite 2).

Tutkimuksen empiirisen aineiston analyysissä käytettiin laadullista sisältöanalyysiä. Ennen analysointia haastattelut litteroitiin, eli haastateltujen vastaukset muutettiin kirjoitettuun muotoon. Litteroinnissa pyrittiin säilyttämään vastausten alkuperäinen puhekielinen muoto. Vastaukset kirjoitettiin kuitenkin puhtaaksi, jotta lauserakenteet olisivat sujuvampia. Tämä sisälsi esimerkiksi toiston sekä ylimääräisten täytesanojen poistamista. Haastatteluaineisto analysoitiin haastattelurungon teemojen mukaisesti. Haastattelujen vastaukset sijoitettiin haastattelurungon kysymysten luomien kategorioiden alle. Analyysin viimeinen vaihe toteutettiin Excel-tiedostossa, johon kaikki haastattelun aineisto oli koottu teemoittain. Vastausten sisältö pyrittiin muotoilemaan tiiviisti ja samankaltaiset vastaukset värikoodattiin teemoittain. Tämän jälkeen värikoodatut luokiteltiin yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi. Tutkimuksen tulokset esitetään analyysissä käytetyn Excel-tiedoston pohjalta.

4.2 Tutkimuksen tulokset

4.2.1 Uran alkuvaiheen oppiminen ja osaamisen kehittyminen

Uran alkuvaiheen oppimisen ja osaamisen kehittymisen kannalta haastateltavat korostivat tekemisen merkitystä. Tekemällä oppiminen on auttanut heitä yhdistämään koulussa opitut tiedot ja taidot käytännön työelämään sekä sisäisen että ulkoisen laskennan tehtävissä. Oppiminen on tehokkainta tilanteissa, joissa on päästy tekemään muutakin kuin yksinkertaisia ja toistuvia työtehtäviä. Haastavien työtehtävien kautta on ollut mahdollista hahmottaa ja ymmärtää kokonaisuuksia.

”No siis varmaan kaiken a ja o on ollut se, että pääsee tekemään. Ihan sama mitä se tekeminen on mutta pääsee tekemään ja pääsee tutustumaan. Se että jos kursseilla on ollut jotain asioita mitä on käsitelty, niin ne on käsitelty hyvin pintapuolisesti ja ne asiat pitää nähdä käytännössä, jotta pystyy oppimaan ne oikeasti ja että voi sanoa, että asian osaa. Niin, mä sanoisin vaan sen, että on päässyt tekemään erilaisia asioita monipuolisesti ja sitten, että saa rohkeasti vastuuta on varmaan ollut se kaikkein keskeisin asia.” – Controller 1

”No kyllä parhaiten auttoi se, että pääsee ihan ekasta tai tokasta päivästä alkaen tekemään itse. Ja sitten meillä on semmoisia kummeja aluksi eli joku kenen kanssa käyt tarkastuksia läpi ja sitten hän neuvoo sua. Mutta se, että pääsi itse tekemään saman tien ja sitten siinä on aina joku keneltä voi kysyä neuvoa ja sitten se opettaa, että miten asiat menee ja sitten just selittää asioita auki auttoi eniten.” – Tilintarkastaja 3

Haastateltavat tunnustivat itselleen parhaiten sopivat oppimistyyliä. Tekemällä oppiminen oli selvästi yleisin tapa oppia. Tämän lisäksi omien muistiinpanojen ja kysymysten kirjoittaminen nousi esiin vastauksissa. Haastateltavat ovat kiinnittäneet huomiota omaan oppimiseen vuosien mittaan ja reflektion ja kokemuksen kautta löytäneet itselleen tehokkaimman tavan oppia.

”Joo kyllä mä oon huomannut sen, että semmoiset koulutusvideot tai luennot mitkä pidetään zoomissa tai vaikka paikan päällä niin ne ei oo mun mielestä niin hyviä ja sitten semmoinen itse tekeminen on se missä parhaiten oppii.” – Tilintarkastaja 3

”Sen mä oon ainakin huomannut, että mä opin tekemällä asioita. Se että mä vaan katson, kun joku tekee jotain niin mä en siitä välttämättä opi. Mulla jää siitä muistijälki joo, mutta sitten se on hyvä, että mä teen sen saman asian itse tai kirjoitan ainakin ylös. Mulla on kirjoittaminen se mistä mä jo opinnoissa opin tehokkasti.” – Controller 2

Roolin vaihtumiset tai vastuun kasvaminen ovat myös avainasemassa osaamisen kehittämisessä. Näissä tilanteissa joutuu osittain pakon edessä mukauttamaan omaa ajatteluaan uuden roolin mukaiseksi.

”Kun syystä tai toisesta joutuu vähän pakotettuna uuteen rooliin tai muuta, että ehkä nyt isoinpana sanotaan vuosi puolitoista sitten rupesi tulemaan ekaa kertaa semmoisia toimeksiantoja missä oli itse sitten vastuullisemmassa roolissa sitä toteuttamassa, niin siinä joutuu sitten heti eri tavalla miettimään oikeasti, että mitä kaikkea pitää tehdä ja miksi mitäkin tehdään. Sitten kun joutuu tai pääsee semmoiseen vastuullisempaan rooliin niin siinä sitä sitten

on pakotettu ajattelemaan asioita vähän eri tavalla kuin aiemmin ja tekemään vähän duunii sen eteen, että pysyt kartalla ja sulla on kokonaiskuva hallinnassa.” – Tilintarkastaja 1

Viidellä haastatelluista henkilöistä on työpaikallaan mentori. Controller 1 oli ainoa, jolla ei ole varsinaista mentoria. Haastatteluissa korostui mentoroinnin rooli erityisesti työuran alun oppimisprosesseissa. Tilintarkastaja 3 kuvailee mentoroinnin, tuen ja sosiaalisuuden merkitystä erittäin tärkeinä osa-alueina oppimisen kannalta. Myös tilintarkastaja 2 nostaa mentoroinnin oman motivaation ja perehdytysjakson lisäksi tärkeimpien oppimista tukevien asioiden joukkoon. Mentoroinnin rinnalla tavallisten työkavereiden tuki ja apu voi olla tehokkain tapa oppia. Työkavereiden tarjoaman tuen ja avun korostuminen vastauksissa viittaa siihen, että haastateltavilla olisi muodostunut muodollisten mentoreiden lisäksi epävirallisia mentorointisuhteita työpaikoillaan. Vapaaehtoisuuteen perustuvat epäviralliset mentorointisuhteet ovat luonteeltaan erittäin läheisiä ja se takaa avoimen ilmapiirin, jossa avun pyytämisen kynnyks madaltuu entisestään.

”Se oppiminen on tullut ihan omasta mielenkiinnosta ja sitten täällä paikan päällä just perehdytyksestä ja just mentoroinnista täällä työpaikalla.” – Tilintarkastaja 2

”Ja sitten totta kai se auttaa paljon, että on ollut hyviä työkavereita keneltä sitten voi kysyä, että ehkä no semmoinen työkavereiden tuki ja jeesi tuossa on ollut ihan ylivoimaisesti se isoin, että kyllähän firmakin kouluttaa koko ajan, vaikka miten paljon, mutta että semmoisessa konkreettisessa hommassa niin kyllä duunikaverit on ollut se ihan ylivoimaisesti isoin tekijä mikä on auttanut pääsemään hommiin kiinni ja auttaa edelleenkin ihan päivittäin kaikessa mitä vastaan tulee.” – Tilintarkastaja 1

Tilintarkastajilla mentorointi on järjestetty hyvin samalla tavalla organisaatiosta riippumatta. Kaikille uusille nimetään mentori, joka ei ole esihenkilö. Hänen tehtävänä on toimia tukena ja auttaa jokapäiväisten työtehtävien hoitamisessa. Työtehtävissä auttamisen lisäksi mentorit opastavat käytännön asioissa ja auttavat uusia työntekijöitä pääsemään sisään työyhteisöön. Haastateltavat nostavat muodollisen mentoroinnin hyödyksi sen, että mentorointisuhteeseen kuuluu säännöllisiä tapaamisia vapaamuotoisen kanssakäymisen lisäksi. Muodollisen mentorointisuhteen rakenne varmistaa sen, että työuran alussa oleva työntekijällä on mahdollisuus antaa tai vastaanottaa palautetta säännöllisesti.

”Meillä on ekat sanottaa pari kuukautta sellainen kummi, joka yleensä istuu sun lähellä ja sä voit kysyä mitä vaan häneltä liittyen töihin. Esimerkiksi, että miten tää homma tehdään tai muuta. Hän on kai yleensä joku seniori tai juniori silloin kun on itse trainee vielä.” – Tilintarkastaja 3

”Meillä on täällä traineelle nimetty buddy nimellä tällainen mentori, joka ei ole esihenkilö vaan on just tällainen apukäsi. Se on meillä ketkä aloitti silloin syyskuussa henkilö, joka on täällä ollut nyt puolitoista vuotta töissä.” – Tilintarkastaja 2

”Meille nimetään aina kaikille kummit ketkä sitten jeesii niihin työtehtäviin sisään pääsemisessä, että sitten ihan silleen yleisesti kaikissa käytännön asioissa mitä sitten duuniin ja työyhteisöön ja kaikkeen tällaiseen liittyy.” – Tilintarkastaja 1

Haastateltavien mentorointisuhteissa oli yhtenäistä keskenään se, että mentorit olivat melko nuoria. Haastateltavien mielestä melko samanikäistä mentoria on paljon helpompi lähestyä verrattuna iäkääseen ja kokeneeseen mentoriin. Helposti lähestyttävältä henkilöltä uskaltaa kysyä pienemmällä kynnyksellä hieman typeriäkin kysymyksiä ja se vahvistaa työyhteisön ilmapiirin avoimuutta.

”Työuran alun oppimisessa autto myös se, että oli tää mentori ketä oli suht saman ikäinen kun mä, kokeneempi tietenkin. Hän sitten auttoi tällaisessa ihan perusjutuissa. Jotenkin se [saman ikäinen mentori] myös helpotti oppimista, koska jos hän [mentori] olisi ollut todella kokenut, niin ehkä olisi ollut semmoinen tilanne, että ei olisi välttämättä kehdannut kysyä jotain ihan perusjuttuja alussa.” – Controller 2

Uran alkuvaiheen oppiminen ja osaamisen kehittäminen ei ole yksin organisaation vastuulla. Organisaatio voi tukea oppimista ja luoda sille otolliset olosuhteet, mutta oppiminen on harvoin tehokasta ilman motivaatiota ja halua kehittyä. Työtehtävien vaativuus vaikuttaa omalta osaltaan oppimisen tehokkuuteen. Vastuun saaminen aikaisessa vaiheessa tehostaa oppimista ja se tekee myös työskentelystä mielekkäämpää. Liiallinen vastuu ja liian suuret odotukset aloittelevaa työntekijää kohtaan voivat kuitenkin vaikuttaa negatiivisesti motivaatioon ja työhyvinvointiin.

”Ehkä sellainen, miten se nyt sanoisi, itseohjautuvuus ja tällainen että oli itsellä motivaatiota tehdä hommansa hyvin ja selvitti itsenäisesti asioita ja koitti näyttää pomolle, että juu mä oon ihan hyvä tekijä. Mulla on ainakin sellainen nimenomaan itsellä halu kehittyä siellä työpaikalla niin se oli varmaan tärkein asia oppimisen kannalta.” – Controller 3

”No varmaan semmoinen oma motivaatio ja halu oppia, että se nyt kaikkein tärkeimpänä. Ja sitten myös perehdytysjakso oli aika hyvä... Sitten myös se, että pääsi suoraan aika hyviin tehtäviin missä sitten kehitty nopeasti niin tällaiset jutut päällimmäisenä.” – Controller 2

Suurin osa haastateltavista ei tiedostanut täysin, mitä heiltä odotetaan työpaikalla. Aloitteleville tilintarkastajille on yhteistä se, että heiltä ei odotettu niin paljon kuin he aluksi luulivat. Vaatimustaso on noussut taitojen karttuessa ja kehittymiselle on annettu riittävästi aikaa.

”Ennen kuin työt alkoi, niin oli tietty semmoinen ajatus tai oletus, että mitä pitäisi osata. Mulla oli semmoinen ajatus, että se oma osaaminen ei ole riittävä, kun ei ole sitä laskentatoimen ja rahoituksen taustaa, mutta sitten oikeasti se ei ihan niinkään mennyt. Ei täällä ainaakaan silleen oikeasti vaadittu eikä vaadita kovin syvällistä osaamista mutta tietty vaaditaan sitä halua oppia ja opetella ja kehittyä, mutta näin jälkikäteen koen, että taidot on ollut kyllä ihan riittävän hyvät.” – Tilintarkastaja 2

”Ei kukaan odota, että ovesta sisään kävellessä on valmis. Ehkä se tulee siinä pikkuhiljaa, että alkaa muodostamaan paremmin käsitystä, mitä pitäisi tietää ja mitä kaikkea ei nyt välttämättä ihan voi suoraan tietää.” – Tilintarkastaja 1

Controller 2 korostaa sitä, että on myös yksilön omalla vastuulla kysyä odotuksista, jos on vaikeaa hahmottaa roolin taitovaatimuksia. Sama pätee myös uralla etenemiseen. On tärkeää tietää, mitä tulee tehdä, jotta voi kiivetä seuraavalle tasolle organisaation hierarkiassa.

”Oon itse vaatinut, että mä haluan selkeän polun, että mitä mä teen menestyäkseni täällä. Mun mielestä se on myös paljon itsestä kiinni, että osaa vaatia sitä.” – Controller 2

Hiljaisen tiedon osalta haastateltavien vastaukset poikkesivat melko paljon toisistaan. Muutamat haastateltavista eivät ole kiinnittäneet hiljaisen tiedon oppimiseen yhtään huomiota. Osassa vastauksista kuitenkin korostui hiljaisen tiedon merkitys esimerkiksi asiakastapaamisia tai organisaation kulttuuria koskien. Usein hiljaista tietoa opitaan työtehtävien suorittamisen lisäksi epävirallisissa tilanteissa kuten kahvitauolla tai lounaskeskusteluissa. Kokoneiden työntekijöiden tai johtoportaan kanssa käydyt keskustelut ovat auttaneet haastateltavia erityisesti hahmottamaan isompaa kuvaa yrityksen kokonaisvaltaisesta toiminnasta ja johtamisesta.

”No sanotaan, että ei välttämättä itse työhön liittyen mutta muita seuraamalla on tässä työssä oppinut enemmän just organisaation toimintatavoista. Esimerkiksi kun on asiakaskäyntejä niin ei meillä kauheasti mitään perehdytyksiä ole missään vaiheessa pidetty niihin liittyen, että miten asiakkaan tiloissa työskennellään tai ollaan tai mimmoinen pitää olla käytös tai tälleen. Sen on oppinut sitten seuraamalla, miten muut tekee. En sanoisi, että kauheasti tuollaista [hiljaista tietoa] olisi työtehtävissä opittu. Onhan nyt tietty asioita oppinut seuraamalla muita mutta kyllä muuten täällä perehdytetään aika hyvin hommaan.” – Tilintarkastaja 2

”No siis sitähan [hiljaisen tiedon oppimista] toi periaatteessa on vähän niinku koko ajan, että sitä kun juttelee jengin kanssa ja on vaan toimistoilla tai käy safkaamassa ja muuta niin sieltä sitä aina tulee asioita puheeksi ja saa semmoisia tärppejä melkein jatkuvasti, mitä ei ole tajunnut itse miettiä tai miten asiat voi tehdä. Periaatteessa vastaus on, että koko ajan tuossa muilta poimii kaikennäköisiä juttuja liittyen ihan mihin tahansa. On se sitten johonkin Excelin käyttämiseen tai mihin muuhun tällaiseen vaan saati sitten ihan oikeasti käytännön duunin tekemiseen. Mitä kaikkea pitää miettiä ja miten sitten firman toimintatapojen mukaisesti asiat pitää tehdä tai näin, että käytännössä koko ajan.” – Tilintarkastaja 1

”Ja sitten noista kahvitauoista mä muistan, että firman toimitusjohtajalta oon oppinut aika paljon kaikkea sellaista vähän isomman kuvan juttua esimerkiksi yrityksen johtamisesta ja kaikesta, miten asiakkaiden, toimittajien ja yhteistyökumppaneiden kanssa niin kun olisi hyvä toimia.” – Controller 3

Monille haastatelluille työpaikan tarjoama konkreettinen tuki työuran alkuvaiheen oppimiselle liittyy perehdytykseen sekä vapaaehtoiisiin ja pakollisiin koulutuksiin. Uran edetessä vapaaehtoisten koulutuksien merkitys korostuu, koska muutaman vuoden työkokemuksen pohjalta työntekijä osaa itse tunnistaa oman osaamisen puutteet. Itsetutkiskelun havaintojen pohjalta työntekijän on mahdollista hakeutua omatoimisesti koulutuksiin, joiden avulla on mahdollista paikata osaamisen aukkoja.

”Ja sitten voi koittaa itsekin poimia semmoisia koulutuksia mistä on hyötyä, että kyllä osaamista ylläpidetään ihan koko ajan.” – Tilintarkastaja 1

Toisaalta haastateltavien vastauksissa korostui myös organisaatiokulttuuriin ja rakenteeseen liittyvät seikat. Osa haastateltavista koki avoimen ilmapiirin ja tiimirajoja ylittävän yhteistyön konkreettisena tukena, jota työpaikka tarjoaa omaa oppimisen kehittämiseksi. Kokemus yhdessä tekemisestä ja joukkoon kuulumisesta koetaan positiivisena voimavarana ja oppimista tukevana ominaisuutena.

”Poikkeuksellisen hyvin on traineet ja muut uudet otettu kyllä vastaan. Ei ole odotettu mitään ihmeitä ja oikeasti kyllä autetaan. Ja kun täällä tehdään tiimeissä hommia niin voi tiimin sisältä ja sitten ihan tiimin ulkopuoleltakin käydä kyllä oikeastaan keneltä vaan kyselemässä niin siihen oon kyllä ollut tyytyväinen.” – Tilintarkastaja 2

Yksilöiden kokemukset omista valmiuksistaan työelämää ajatellen valmistumisen jälkeen poikkiesivat melko paljon toisistaan. Haastattelun vastausten perusteella on mahdotonta tehdä johtopäätöksiä esimerkiksi koulutuksen työelämävastaavuudesta, koska vastaukset ovat ristiriidassa keskenään. Puolet haastateltavista eivät kokeneet olleensa valmiita työelämään valmistuttuaan. Esimerkiksi

tilintarkastuspuolella käytännön kokemuksen puuttuminen vaikutti haastateltavien kokemukseen omasta valmiudestaan. Haastateltavat luottivat kuitenkin omiin kykyihinsä omaksua työn tekemiseen vaadittavat taidot työuran edetessä. Yksi haastateltavista oli jopa sitä mieltä, että ei ole edes mahdollista olla valmis työelämään suoraan koulun penkiltä. Hänen mielestään eniten merkitystä on yksilön asenteella ja halulla oppia.

”Mihinkään tehtävään ei voi olla valmis koulunpenkiltä. Sieltä saa ne työkalut ja sitten se ratkaisee, että miten sä lähdet niitä [työkaluja] hyödyntämään ja oppimaan työmaailmassa.”
– Controller 1

Yhdistävänä tekijänä haastateltujen vastauksissa korostui kuitenkin se, että monet opintojen alussa opituista asioista kerkesivät jo unohtumaan ennen työelämään siirtymistä.

”Jos miettii kauppakorkeakoulun ensimmäisiä vuosia, niin enhän mä muistanut semmoisista kursseista mitään missä oli ulkoista laskentatoimea, että niissä asioissa en kyllä ollut kovin valmis ja se olikin sellainen hiukan haastavaa asia alussa.” – Controller 2

”Kaikki tällaiset just kirjanpitoon liittyvät asiat, kun ne on opiskeltu joskus, mutta niistä on niin paljon aikaa. Välillä tulee jotain hyvin yksityiskohtaisia juttuja mitä varmaan pitäisi tietää, mutta ei välttämättä muista.” – Controller 3

Kirjanpidon osaaminen yleisesti auttaa tosi paljon, että vaikka sä et siinä koulun lopussa siten enää muistakaan sitä niin hyvin.” – Tilintarkastaja 3

Pehmeiden taitojen osalta haastateltavat kokivat olevansa riittävällä tasolla työelämän vaatimuksiin nähden. Pehmeiden taitojen hallitsemisesta ei kuitenkaan annettu kiitosta koulutukselle, vaan enemmän oli kyseessä luonteenpiirteet, jotka helpottivat sosiaalisissa tilanteissa toimimista. Osassa haastatteluita kritisoitiin koulutusta siitä, että se ei anna riittävästi mahdollisuuksia pehmeiden taitojen oppimiselle.

Epäonnistumisten rooli haastateltujen oppimisessa on ollut hyvin vähäinen. Epäonnistumiset ovat olleet lähinnä pieniä huolimattomuusvirheitä, joiden korjaaminen on ollut nopeaa ja suurta vahinkoa ei ole syntynyt. Oppimista on toki tapahtunut siinä mielessä, että harvoin haastateltavat ovat toistaneet samat huolimattomuusvirheet uudelleen. Toisaalta työelämä on opettanut olemaan armollisempi itselleen. Esimerkiksi controller 2 on huomannut työelämässä sen, että kaikki tekevät ajoittain virheitä. Tilanne on hyvä esimerkki siitä, miten toisten epäonnistumisten havaitseminen voi toimia sijaiskokemuksena ja vaikuttaa siten yksilön minäpystyvyyteen.

”Sen oon oppinut, että kyllä niitä virheitä tulee myös jo kokeneemmilla henkilöillä.” – Controller 2

Epäonnistumisilla on suuri vaikutus ammatilliseen kehittymiseen, vaikka niistä ei noussut esille juurikaan konkreettisia esimerkkejä haastatteluissa. Haastateltavat tiedostavat epäonnistumisten olevan luonnollinen osa oppimisprosessia. Tämän lisäksi kokemukset omista sekä muiden epäonnistumisista ovat muokanneet haastateltavien käsityksiä työelämästä realistisemmaksi.

4.2.2 Minäpystyvyys ja tärkeimmät taidot työuran alussa

Haastateltavat olivat yksimielisiä itseluottamuksen ja minäpystyvyyden roolista työssä. Jokaisen haastateltavan vastauksessa korostui itseluottamuksen tärkeys päivittäisissä työtehtävissä menestymisen kannalta. Ensinnäkin itseluottamusta tarvitaan siihen, että kykenee työskentelemään itsenäisesti. Toiseksi itseluottamusta tarvitaan tilanteissa, joissa joutuu vastailemaan välillä hyvin haastaviinkin kysymyksiin koskien omaa työtään. Kolmanneksi itseluottamusta tarvitaan epäonnistumisten selättämisessä. Epäonnistumisten ja virheiden jälkeen ei saa alkaa pakoilemaan vastuuta ja välttelemään työtehtäviä. Tämän lisäksi tilintarkastaja 1 pitää tärkeänä oman itseluottamuksen kehittämistä.

”Iso rooli [itseluottamuksella], kyllähän se on ihan kaikki kaikessa, että sä luotat itsees tai sitten vaan uskallat tehdä, että ei sitä kauheasti voi jäädä mietiskelemään tai ajattelemaan, että mitä jos tääkin nyt menee vihkoon ja se on semmoinen asia minkä kanssa oon tietoisesti tehnyt tosi paljon hommia, että siihen on päässyt, että ei nyt ihan niin paljon jännitä kaikkea tai pelkää jotain virheitä.” – Tilintarkastaja 1

”Tosi tärkeänä ja toi just itseluottamus ja semmoinen tunne, että mä pystyn tai osaan niin on tosi tärkeää. Alkuvaiheessa uraa se on itse asiassa yllättävän tärkeää, että sä oot itsevarma, kun sä sanot jotain, ettei siitä tule kysyjälle sellaista oloa, että no tota mä kysyinkin tuolta kokeneemmalta esihenkilöltä tätä asiaa, koska hän [uran alussa oleva työntekijä] vaikutti niin epävarmalta. Siitä ei tietenkään puhutaan ääneen mutta kyllä mä koen, että se on näin.” – Controller 2

Tilintarkastaja 2 puolestaan korostaa sitä, että mikäli itseluottamus on matala niin vähintään pitää löytyä rohkeus kysyä apua. Yleisesti tilintarkastajien vastauksissa korostui avun pyytämisen tärkeys useiden eri teemojen kohdalla haastatteluissa.

”Jos ei ole itsevarma niin pitää kuitenkin olla niin rohkea, että kysyy sitä apua koska muuten tällaisesta hommasta [tilintarkastuksen työtehtävistä yleisesti] ei tule kyllä yhtään mitään.”

– Tilintarkastaja 2

Suurin yksittäinen tekijä itseluottamuksen vahvistamiseksi haastattelujen perusteella on positiivinen palaute. Toisaalta liika kehuminen ja positiivinen palaute voivat vaikuttaa negatiivisesti ja tuntua turhautavalta. Banduran (1977) mukaan verbaalisen suostuttelun vaikutukset voivat jäädä heikoiksi tai lyhytaikaisiksi tilanteissa, joissa yksilö epäonnistuu jatkuvasti kannustamisesta huolimatta. Tämän lisäksi rohkaisun positiiviset vaikutukset voivat kääntyä negatiivisiksi, kun kannustamisen seurauksena synnytetty odotukset eivät täytykään. Haastatteluiden perusteella Banduran (1977) mallia voidaan tarkastella myös siten, että sanallinen suostuttelu voi kääntyä itseään vastaan tilanteissa, joissa positiivinen palaute tuntuu yksilöstä liialliselta tai teennäiseltä.

Toinen merkittävä tekijä itseluottamuksen vahvistamisessa on onnistumisen kokemukset. Liian haastavat työtehtävät, epäonnistumiset ja virheiden korostaminen puolestaan vaikuttavat negatiivisesti itseluottamukseen. Kehittävää ja rakentavaa palautetta toivottiin enemmän haastateltujen toimesta, koska se mahdollistaa oppimisen ja kehittymisen. Tilintarkastaja 1 nostaa esille myös sen, että sijaiskokemukset voivat vaikuttaa omaan itseluottamukseen. Toisten tekemät virheet poistavat illuusiota siitä, että muut työntekijät olisivat virheettömiä superammattilaisia.

”Kun tulee positiivista palautetta niin kyllähän se buustaa sitä itseluottamusta. Se on toki ihan päivänselvää, että niin tapahtuu, mutta se on toki sitten eri asia, jos on ihan joku pikku juttu ja sitten siitä kauheasti kiitellään niin sitten se on vähän sellainen, että no olipas nyt vaikea homma, että ei nyt tarvitse noin paljon kiitellä.” – Controller 3

”Se on lohdullista, että ei sitä nyt mitään superammattilaisia kaikki muutkaan ole.” – Tilintarkastaja 1

Työuran alkuvaiheen kannalta tärkeimpinä taitoina haastateltavat pitivät tietoteknisiä taitoja, sosiaalisia taitoja ja kykyä pyytää tarvittaessa apua. Tietoteknisistä taidoista nousi esille erityisesti Excelin osaaminen. Haastatteluissa painotettiin myös kirjanpitoaidon merkitystä erityisesti työuran alussa. Kokemus kirjanpidosta antaa paljon paremmat lähtökohdat työn tekemiselle laskentatoimen työtehtävissä. Tämän lisäksi oman työn johtaminen ja työmoraali ovat tärkeitä asioita uran alussa. Joustavuus esimerkiksi työajoissa nähdään myös tärkeänä ominaisuutena, vaikka se ei varsinaisesti taito olekaan.

”No tärkeintä on vaan se, että sä käytännössä uskallat kysyä tosi paljon ja sitten se, että pitää kanssa jaksaa itse tehdä pidempiä päiviä. Joskus joutuu jäämään töihin ja sitä pitää vaan kestää.” – Tilintarkastaja 3

”Tämä ei välttämättä semmoinen tekninen taito ole, mutta siis se, että uskaltaa kysyä apua, koska täälläkin on välillä tosi kiire niin se, että oikeasti heti vaan kysyy, kun epäilee jotain niin siitä hommasta pääsee heti eroon ja pääsee eteenpäin ja pääsee seuraavaan hommaan.” – Tilintarkastaja 2

”Sellaisesta kokonaisuuden hahmottamisesta on paljon hyötyä. Se että pystyy jollain tavalla muodostamaan jonkinlaisen kokonaiskäsityksen, varsinkin sitten kun pääsee vähän eteenpäin ja saa vastuuta, on hyödyllistä. Se, että sä pystyt hahmottamaan kokonaisuuksia johtamaan omaa työtä, on tärkeää. Toi on kuitenkin aika itsenäistä hommaa, vaikka porukassa tehdäänkin, että kukaan ei loppupeleissä ehdi määräänsä enempää katsoa sen perään, että sä hoidat hommas ja tuleeko kaikki tehtyä.” – Tilintarkastaja 1

”Mä sanoisin, että sosiaaliset taidot on tosi tärkeitä siinä vaiheessa, kun sulla ei välttämättä ole vielä niitä kovia taitoja tai on jotain rippeitä niistä taidoista mutta ne ei ole vahvat. Mun mielestä silloin ne pehmeät taidot ovat tosi tärkeitä ja se, että sä opit tuntemaan ihmisiä.” – Controller 2

Sosiaalisten taitojen merkitys korostuu erityisesti työuran alussa. Uudet ihmiset sekä ympäristö vaativat yksilöiltä sopeutumiskykyä. Tämän lisäksi haastateltavat korostavat, että usein laskentatoimen alalla töitä tehdään ryhmissä. Sopeutumista helpottaa hyvät sosiaaliset taidot. Sosiaaliset taidot kehittyvät haastatteluiden perusteella tehokkaimmin vapaa-ajalla. Jokaisella haastatteluun osallistuneella oli melko paljon sanottavaa merkityksellisistä kokemuksista, jotka ovat kehittäneet ammatillisia taitoja ja luonteenpiirteitä koulutuksen ulkopuolella. Keskeiseksi teemaksi nousi esiin harrastusten vaikutus erityisesti sosiaalisten taitojen kehittymisessä. Erityisesti haastatteluissa painotettiin joukkueurheilusta saatuja oppeja tiimityöstä ja paineen alla suoriutumisesta. Nämä taidot ovat tärkeässä roolissa työuran alkuvaiheessa.

”No siis täälläkin tehdään kaikki hommat tiimityönä niin totta kai joukkueurheilu tausta auttaa siihen. Täällä on käytännössä pakko tehdä yhteistyötä ja ryhmätyötä ja siltä ei voi vältyä niin kyllä ne ryhmätyötaidot on kehittynyt ihan futiksen kautta.” – Tilintarkastaja 2

”Siis kyllä mä sanoisin niin, että joukkueurheilu, kun sitä nyt oon kuitenkin kerennyt kaksikymmentäviisi vuotta pelaamaan, futista ja kaikkea muuta, niin kyllä se on ihan ylivoimainen

opettaja. Parhaimmillaan on ollut 9 tapahtumaa viikossa ja pyörityt ihmisten kanssa ihan pienestä asti, niin kyllä siinä oppii semmoista vuorovaikutusta. Tää [työ] on vuorovaikutustaitoja, ryhmässä olemista ja elämistä, niin kyllä se on ihan ylivoimaisesti isoimpia asioita, mistä on ollut apua työelämässä.” – Tilintarkastaja 1

Tämän lisäksi muutamissa haastatteluissa mainittiin varusmiespalvelus hyvänä kouluna erilaisten ihmisten kanssa toimimiseen. Toisaalta varusmiespalvelus ja erityisesti puolustusvoimien tarjoama johtajakoulutus on kasvattanut stressinsietokykyä ja se on myös opettanut mukautumaan vaihtuvaan ympäristöön ja olosuhteisiin.

”Kai tuosta reserviupseerikurssista jotain käytännön hyötyä varmasti on ollut ehkä sellaisen stressinsietokyvyn kannalta. Välillä näissä munkin työtehtävissä on vähän hiljaisempaa ja sitten yhtäkkiä on taas kova kiire, että se vaatii vähän sellaista stressinsietokykyä ja että osaa fokuoitua just niihin oikeisiin juttuihin.” – Controller 3

Yhteenvedon voidaan todeta, että tärkeintä haastateltavien mielestä työuran alkuvaiheessa on omat hyvät sosiaaliset taidot. Sosiaaliset taidot rakentuvat monipuolisten elämäkokemusten ja käytännön tilanteiden kautta. Nämä taidot ovat tärkeässä roolissa erityisesti uran alkuvaiheessa, sillä ne mahdollistavat sujuvan yhteistyön, oppimisen kollegoilta ja helpottavat soputumista muuttuviin tilanteisiin. Tämän lisäksi itsenäisyys ja oman työn johtamisen taito korostuvat työuran alussa. Taitojen lisäksi minäpystyvyyden rooli on merkittävä työuran alussa. Minäpystyvyyden tunne ja itseluottamus helpottavat itsenäistä työskentelyä ja auttavat selättämään epäonnistumiset.

4.2.3 Ammattikuvaan liittyvä oppiminen ja kehitysehdotukset

Mielenkiintoien havainto controllereiden ja tilintarkastajien uran alkuvaiheen oppimisessa on se, että tilintarkastajien vastauksissa korostui avun pyytämisen tärkeys paljon enemmän kuin controllereiden vastauksissa. Tilintarkastajien vastauksissa avun pyytämisen teema toistui useasti haastattelutilanteissa eri konteksteissa. Avun pyytämisen korostuminen tilintarkastajien vastauksissa voidaan tulkita ammattikohtaiseksi eroksi, joka heijastaa työn luonnetta ja ennen kaikkea työuran alun oppimisprosessia. Tilintarkastajien työssä on erityisesti kiirekaudella tiukat aikataulut ja asiakasprojektit vaativat nopeita ratkaisuja. Työn rytmistä ja paineesta johtuen avun pyytäminen voi olla ainoa keino suoriutua työtehtävistä aikataulussa. Tämän lisäksi tilintarkastajien toimeksiannot voivat olla hyvinkin erilaisia riippuen asiakkaasta. Eri toimialat pitävät sisällään erilaisia riskejä ja kokonaisuuksien hahmottaminen vaatii usein kokeneempien tilintarkastajien näkemyksiä. Toisaalta avun pyytämällä voidaan myös ainakin osittain varmistaa ja parantaa työn laatua. Controllereiden työ on puolestaan yleisesti

luonteeltaan jatkuvampaa ja ennakoitavampaa ja se mahdollistaa asioiden selvittämisen rauhallisemmin omaan tahtiin. Controllerit työskentelevät yhden organisaation palveluksessa ja työtehtävien itsenäistä suorittamista helpottaa se, että tilanteet ovat toistuvia niiden monimutkaisuudesta huolimatta.

Tilintarkastajat työskentelevät osana tiimejä, joissa on selkeät roolijaot. Tiimeissä on työntekijöitä organisaation eri tasoilta. Tämä luo ympäristön, jossa avun pyytäminen on osa uran alussa olevien työntekijöiden työprosessia. Avun pyytämiseen kannustetaan ja sitä ei nähdä heikkoutena vaan osana oppimista ja töiden suorittamista. Avun pyytäminen voidaan siis lopulta nähdä osana tilintarkastusalan kulttuuria.

Perehdytyksen osalta haastateltavilla on hyvin erilaisia kokemuksia riippuen roolista, johon he aluksi menivät. Trainee-ohjelman kautta työuran aloittaneilla työntekijöillä on hyvin samankaltainen perehdytysjakso riippumatta työnantajasta. Trainee-ohjelmien perehdytys oli hyvin systemaattista ja se alkoi kaikkien haastateltujen mukaan yleisillä koulutuksilla, joiden jälkeen siirryttiin kuitenkin melko nopeasti oikeisiin töihin mentorin tukemana. Suurin osa kaikkien haastateltujen perehdytyksestä oli käytännön työn tekemistä ja sen kautta oppimista. Perehdytysjakson perusteella ei ole mahdollista tehdä kunnollista vertailua tilintarkastajien ja controllereiden välillä, koska suurimmat eroavaisuudet riippuivat siitä, onko henkilö käynyt läpi trainee-ohjelman vai ei.

Haastateltujen roolit ovat myös hyvin samankaltaiset riippumatta työnantajasta. Yksi selittävä tekijä on varmasti se, että haastateltavien työkokemukset ovat hyvin samanlaiset. Kukaan haastateltavista ei ole vielä kerennyt ylentyä merkittävästi korkeampaan asemaan kuin toiset ja sen seurauksena päivittäiset työtehtävät koostuvat suorittavista työtehtävistä. Uran alussa olevien controllereiden päivittäiset työtehtävät sisältävät paljon raportointia. Tämän lisäksi controllerit ovat usein mukana erilaisissa projekteissa ja tiimeissä.

”Mä oon junnu, että siihen voi kuulua erilaisia tehtäviä riippuen tosi paljon toimeksiannoissa. Joskus sä siinä vähän neuvot sitten näitä traineita tai uudempia junnuja mutta sitten sä oot myös siinä suorittamassa asemassa.” – Tilintarkastaja 3

”Mä oon suurimmassa osassa tiimeistä se juniorein eli mulle tulee vähän tämmöistä simppeä hommaa mikä voi olla aika yksitoikkoista.” – Tilintarkastaja 2

Ylivoimaisesti tärkein ohjelma päivittäisten työtehtävien hoitamisessa sekä ulkoisen että sisäisen laskennan tehtävissä on Excel. Haastatteluaineiston perusteella voidaan todeta, että pääsääntöisesti controllereiden tulee hallita enemmän eri ohjelmia kuin tilintarkastajien. Controllereiden vastauksissa korostui toiminnanohjausjärjestelmien sekä business intelligence työkalujen osaamisen merkitys.

Business intelligence ohjelmista mainittiin erikseen Power BI. Yleisesti jokapäiväisessä työnteossa tarvitaan myös tavanomaisia IT-taitoja, joihin voidaan lukea Teamsin, sähköpostin ja kalenteriohjelmien käyttö.

Haastattelussa kysyttiin tarkentavana kysymyksenä, millä tasolla Excel osaamisen tulisi olla. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että hyvä perusosaaminen riittää. Perusosaamisen katsottiin pitävän sisällään tavanomaisten kaavojen käyttämisen. Makrojen ja VBA-ohjelmointikielen osaamista ei nähty tarpeellisena. Datan visualisointi tapahtuu usein muiden ohjelmien avulla, joten myös visualisoinnin osa-alueella perustaidot ovat riittävät.

”Makroja ei tarvitse osata. Tärkeimpiä funktioita ovat vlookup ja summa ja xlookup ja kaikki tällaiset. Mä luokittelen ne perustason Excel osaamiseen, kun mieltii mitä controllereilta odotetaan. Kai se jollekin voi olla sitten edistynyttä, mutta mun mielestä aika perustason juttuja kuitenkin loppuviimein.” – Controller 3

”Se mitä meidän (Excel) peruskursseilla on opittu niin se riittää.” – Tilintarkastaja 3

Työkalujen lisäksi sekä controllerit että tilintarkastajat antoivat hyvin samankaltaisia vastauksia, kun heiltä kysyttiin, mitä erityisiä taitoja juuri heidän ammatissaan tarvitaan. Jokaisen vastauksessa korostui sosiaalisten taitojen merkitys. Sosiaaliselta vuorovaikutukselta asiakkaiden, kollegoiden tai muiden sidosryhmien kanssa ei voi siis välttyä laskentatoimen ammateissa. Mahdollinen etätyöskentely vaikuttaa kuitenkin yksilöiden kokemukseen työn sosiaalisuudesta. Todellisuudessa myös etätyöskentely voi olla erittäin sosiaalista päivittäisten palavereiden ja jatkuvan viestinnän ansiosta. Työn sosiaalisuus ei suoraan tarkoita sitä, että työntekijänkin tulisi olla todella ulospäinsuuntautunut ja sosiaalinen. Usein se riittää, että sietää sosiaalisia tilanteita, vaikka niihin ei välttämättä vapaaehtoisesti hakeutuisikaan.

”En koe, että pitäisi olla todella ulospäinsuuntautunut, mutta jonkun verran se mun mielestä sitä vaatii ja ainakin se, että pitää pystyä sietämään sitä, että nyt täytyy olla sosiaalinen esimerkiksi seuraavat kolme tuntia eteenpäin.” – Controller 2

Tekoäly ja sen hyödyntäminen eivät olleet ensisijaisena tutkimuksen kohteena haastatteluissa. Tekoälyn ymmärtäminen ja osaaminen nousivat kuitenkin esille osassa haastatteluista. Tekoälyn hyödyntäminen on usein vielä melko paljon yksilöiden vastuulla. Tekoälyä koskeva koulutus on kertonut lähinnä sen, miten tekoälyä ei saa käyttää ja mitä tietoja sinne ei saa syöttää.

”Esimerkiksi meilläkin käytetään paljon tekoälyä niin sekini on kyllä taito, että osaa nopeuttaa omia hommiaan sen avulla.” – Tilintarkastaja 2

”Tekoälyn käyttöä ohjataan sillain, että justinsa älkää laittako sinne mitään arkaluontosta. Ei ole mitään sellaista yhtiön linjaa tai koulutusta ollut siihen tekoälyn käyttöön ainakaan vielä, että todennäköisesti sitten jossain vaiheessa tulevaisuudessa.” – Controller 3

Tilintarkastajat ja controllerit pitävät myös erittäin tärkeänä kirjanpidon ymmärtämistä ja osaamista. Huolimatta siitä työllistyykö sisäisen vai ulkoisen laskennan tehtäviin on kirjanpitotaidoista paljon hyötyä ja sen osaaminen katsotaan tarvittavaksi erityistaidoksi ammatin suorittamien kannalta. Tilintarkastajien tulee kirjanpitolain lisäksi omata laaja substanssiosaaminen tilintarkastusstandardeista.

”Kirjanpitoymmärrys on yllättävän tärkeää, että en ehkä odottanut silloin kun tähän tulin, että se olisi niin isossa osassa.” – Controller 2

Eri ammattikuvien henkistä kuormittavuutta pyrittiin selvittämään haastatteluissa, jotta niitä voitaisiin verrata keskenään. Stressinsietokyky ja kokemus työn kuormittavuudesta ovat hyvin yksilöllisiä ja riippuvaisia henkilön luonteesta. Vastauksien perusteella ei voi tehdä lopullisia johtopäätöksiä, mutta haastattelujen havaintojen mukaan tilintarkastajat kokivat työnsä stressaavammaksi kuin controllerit. Tutkimustulokseen voi vaikuttaa toki se, että haastattelut toteutettiin keväällä, joka on tunnetusti kiireisin aika tilintarkastajilla. Suurin syy työn stressaavuudelle on aikapaine ja töiden runsaus. Tilintarkastajat korostivat, että työympäristö ei ole aiheuttanut ylimääräistä stressiä, koska työkaverit ovat mukavia ja työpaikat ovat hierarkialtaan matalat.

”Kyllä se aika stressaavaa on, että käytännössä nytenkin on joutunut tosi paljon tekemään. Ei kauheasti ole aikaa muulle elämälle. Työympäristö itsessään on hyvä koska ne työkaverit siellä on ihan asematasosta riippumatta hyviä tyyppejä ja kaikilta voi kysyä ja kaikki on suht mielellään auttamassa, että se on hyvä. Sitten taas se työ on vähän mitä on, että siinä on pakko tehdä tosi pitkiä päiviä ja sitten semmoinen, että se työ itsessä on jonkun verran stressaavaa kyllä.” – Tilintarkastaja 3

”Kiire on ja töitä on paljon, että kyllä stressaa ja on stressannut hyvinkin paljon välillä. Sitä mukaan, kun tekee pidempään töitä niin sitä [stressiä] vähän oppii kanssa sietämään ja tietää milloin on oikeasti kiire ja mitkä on realistiset aikataulut ja sitten kokemuksen myötä sitä sitten oppii itse sitten just aikatauluttamaan ja jaksottamaan sitä työtä ja sitä tekemistä. Varsinkin alkuvaiheessa niin kyllä toki on luonteestakin kiinni, että miten hyvä on ressaamaan kaikesta.” – Tilintarkastaja 1

”No aika harvoin mä oon tosi stressaantunut, että ehkä se riippuu niin paljon siitä työn määrästä, että jos on paljon hommia siinä to do -listalla ja tiukat deadlinet niin kyllähän se kasvattaa ihan suoraan stressin tasoa, mutta jos keskimääräisesti miettii niin en mä tätä niin kovin stressaavana pidä.” – Controller 3

Controllereiden ja tilintarkastajien työuran alkua yhdistää verrattain nopea vastuun kasvaminen. Vastuuta oikeista töistä aletaan saamaan heti alusta asti ja vastuu kasvaa taitojen kehittyessä. Omien työtehtävien vaativuuteen on toki mahdollista vaikuttaa, mikäli vaativuustason nousu tuntuu liian nopealta.

”No kyllä sitä [vastuuta] tuolla jos oikein halua ja intoa on niin varmasti saa hyvinkin nopeasti. Mä oon ehkä enemmän sitten sitä toista laitaa. Mä oon koittanut vähäsen jarrutella ja ottaa mahdollisimman rauhassa. Mä en tykkää joutua syvään päätyyn sen enempää kuin on pakko. Mä tykkään mennä rauhassa eteenpäin ja sitten kun on semmoinen olo, että hanskaa nykyiset hommat, niin sitten voi pikkuhiljaa ottaa lisää.” – Tilintarkastaja 1

”Yllättävän nopeasti ja sillai aika nousujohteisesti. Huomaa koko aika, että luotetaan enemmän ja se tulee tosiaan sen oman toiminnan kautta niin yllättävän nopeasti joo.” – Controller 2

Haastateltavat ovat olleet työelämässä melko vähän aikaa. Poisoppimiseen liittyvät vastaukset liittyivät oletettavasti tästä syystä pääasiassa opittuihin toimintatapoihin tai arvoihin. Ne eivät suoraan liittyneet työtehtävien tekniseen suorittamiseen. Tilintarkastajien keskuudessa yleisin poisopittava asia on ollut liiallinen tarkkuus. Riittää, että raportit ja tilinpäätökset on laadittu tarpeeksi oikein. Pieniin virheisiin, jotka eivät vaikuta liikaa isoon kuvaan ei saa jumittua liian pitkäksi aikaa. Ennakkokäsityksillä ja mielikuvilla tilintarkastajien ammatista ja ammatti-identiteetistä on ollut vaikutusta omaksettuihin toimintatapoihin. Toinen merkittävä tekijä on yksilöiden luonteet. Luonteelta tarkan henkilön voi olla aluksi vaikea tehdä töitä asenteella, että kaiken ei tarvitse olla täysin oikein.

”Ehkä isoin asia tilintarkastuksessa on just se, että kaiken ei tarvitse olla sentilleen oikein käytännössä. Siihen kuuluu se, että kaiken ei tarvitse olla ihan täysin sataprosenttia just näin.” – Tilintarkastaja 3

”No ehkä selkein on se, että kun on luonteeltaan semmoinen, että tekisi mieli ymmärtää mahdollisimman huolellisesti kaikki ja tsekata kaikki ja olla aika pikkutarkka välillä, niin siihen ei ole oikein varaa eikä mahdollisuuksia eikä se ole tarkoitukseen. Ehkä sellaista tiettyä asioiden priorisointia on ollut pakko oppia. Tarkoitus on saada varmuus siitä, että raportit tai tilinpäätökset on tarpeeksi oikein, että siellä ei ole mitään tosi väärin tälleen kärjistetyksi.” – Tilintarkastaja 1

”No siis kai se tulee ihan vaan siitä yleiskäsityksestä mitä tilintarkastuksesta esimerkiksi ajatellaan, helposti ajatellaan, että se on semmoista sentilleen katsomista ja kaikki korjaan ja tämmöstä mutta sitten se ei kumminkaan todellisessa maailmassa ole ihan sitä.” – Tilintarkastaja 3

Controllerit kohtaavat samanlaisia tuntemuksia työn laadun ja tarkkuuden osalta. Controller 2 nostaa vastauksessaan esille kaksi tärkeää teemaa. Perfektionismista irrottautuminen ja työtehtävien kesken-eräisyyden hyväksyminen ovat avainasemassa työn kuormittavuuden hallinnassa. Samoin kuin tilintarkastajat myös controllereiden työ vaatii jatkuvaa tasapainoilua riittävän hyvän ja täydellisyys-tavoittelun välillä. Erityisen haitallista perfektionistinen ajattelutapa on silloin, kun työmäärä on suuri. Prosessien jatkuvuuden vuoksi controllerit kokevat vain harvoin asioiden tulevan täysin valmiiksi. Työpäivän aikana työtehtävät voivat vaihdella hyvinkin paljon ja työpäivän päätteeksi voi tuntua siltä, ettei mitään yksittäistä asiaa saanut kokonaan valmiiksi. Controllerin työ vaatii siis usein asennemuutosta perfektionismia kohtaan. Tämän lisäksi controllereiden tulee hyväksyä se, että työt jäävät usein kesken.

”Tosiaan perfektionismi kyllä polttaa loppuun mun mielestä controllerin työssä ja toinen mikä hiukan liittyy tohon niin on sellainen, että koen ettei tässä työssä asiat usein tule sinänsä valmiiksi. Prosessit on jatkuvia ja voi olla semmoinen päivä, että teet vaikka 4 eri asiaa ja oot sitten muutamassa palaverissa siinä välissä sitten kun sä mietit iltapäivällä, että mitä sä oot tehnyt tänään niin et välttämättä edes muista kaikkea. Usein tunnistat sen, että ainakaan mikään niistä ei sinänsä tullut valmiiksi, joku ehkä eteni.” – Controller 2

Haastateltavilla oli selkeitä näkemyksiä siitä, miten heidän omaa oppimistaan olisi mahdollista kehittää työkontekstissa. Yleisenä teemana kehitysehdotuksissa oli se, että haastateltavat kaipasivat enemmän aikaa itse tekemiselle ja asioihin perehtymiselle. Vastauksissa korostui myös motivaation merkitys ja se, että loppujen lopuksi oppiminen on jokaisen yksilön vastuulla.

”Se nyt ei ole tietenkään suoraan mun käsissä, mutta ehkä se, että olisi enemmän aikaa just perehtyä joihinkin asioihin. Mä pyrin olemaan aika aktiivisesti monessa mukana mutta se, että olisi mukana tällöisissä tärkeissä jutuissa, niin siinä oppii parhaiten, että pääsee tekemään.” – Controller 2

”No varmaan paras olisi se, että olisi vähän enemmän aikaa sille tekemiselle ja asioihin perehtymiselle. Se, että käy ne tosi hyvin läpi olisi paras tapa.” – Tilintarkastaja 3

”Jos saisi keskittyä vaan yhteen juttuun syvällisemmin edistäisi mun mielestä sitä oppimista. Nyt kun fokus pitää olla vähän siellä sun täällä ja välissä menee niin pää pyörälle ja ei muistakaan enää, että mitä piti tehdä, niin se haittaa oppimista.” – Controller 3

Perehdytyksen osalta haastateltavat toivoivat mahdollisimman paljon resursseja, jotta kynnys pyytää apua on mahdollisimman pieni. Toisaalta perehdytykseltä toivottiin monipuolisuutta ja esimerkiksi pitkiä etäluentoja kritisoitiin.

”No perehdytyksessä ehkä just se, että kun viikon istuu jossain huoneessa katsomassa Teamsia niin ei niistä ekan päivän jälkeen jää kauheasti käteen. Ei semmoiseen jaksa keskittyä. Ne pitäisi ripotella pidemmälle ajalle tai jotenkin ainakin tiivistää.” – Tilintarkastaja 3

Viimeisenä kysymyksenä haastateltavilta pyydettiin vielä vinkkejä tuleville laskentatoimen ammattilaisille työuran alkua ajatellen. Vastauksissa korostui asenteen ja motivaation merkitys. Tämän lisäksi monissa vastauksissa painotettiin sitä, että kaikki työkokemus on arvokasta ja tärkeää.

”Joo no ehkä se, että jos ei vielä ole sitä ensimmäistä oman alan duunia niin se, että sen ei tarvitse olla se unelmaduuni tai edes sillä toimialalla mihin sä haluat. Omasta kokemuksesta voin sanoa, että talon sisällä yleneminen tai siirtyminen muille osastoille ja muihin tehtäviin on paljon helpompaa kuin se, että sä haet yleisissä hauissa missä on satoja hakijoita ja koitat siellä erottua.” – Controller 2

”Pitää olla asenne kunnossa, se on isoin asia. Menee sinne työpaikalle ja haluaa oppia ja tehdä ne hommat niin hyvin kuin osaa.” – Tilintarkastaja 3

Haastateltavat kehottivat ajattelemaan niin, että ensimmäisen oman alan työn ei tarvitse olla unelmatyö. Perusteena tälle ajatukselle mainittiin se, että talon sisällä yleneminen tai työtehtävien vaihtamien nähdään usein paljon helpommaksi kuin avoimien hakujen kautta työpaikan saaminen. Haastatteluiden perusteella työelämässä pärjää parhaiten tekemällä työnsä mahdollisimman hyvin ja osoittamalla oman halukkuutensa oppia.

4.3 Pohdintaa

Tutkimuksen empiirisen osion tulosten mukaan tekemällä oppiminen on tehokkain tapa sisäistää työtehtäviin vaadittavat taidot sekä käytännöt. Tekemällä oppiminen auttaa myös yhdistämään koulussa opitut teoreettiset tiedot käytännön työelämään. Illerisin (2007) mukaan tekemällä oppimisella viitataan usein työpaikalla tapahtuvaan kokemukselliseen oppimiseen, joten voidaan todeta, että haastateltujen mielestä kokemuksellisella oppimisella on suurin merkitys ammatillisen osaamisen

kehittymiselle työuran alussa. Kolb (2015) itse määrittelee kokemuksellisen oppimisen oppimisena, jossa oppija on käytännön tasolla tekemisissä opittavan asian kanssa. Organisaatioiden on siis mahdollista tehostaa uusien työntekijöiden oppimista luomalla mahdollisimman motivoivan kokemuksellisen oppimisympäristön, jossa pääsee itse tekemään. Haastateltavat tiedostivat oman oppimisensa vastaustensa perusteella. Tällöin liikutaan Kolbin kokemuksellisen oppimisen syklisessä mallissa tiedostetun oppimisen ulottuvuuden alueella. Haastateltavilla oli kuitenkin selkeitä näkemyksiä siitä, että miten heidän oppimistaan olisi mahdollista kehittää työkontekstissa. Haastateltavat toivoivat enemmän aikaa, jotta opittaviin asioihin olisi mahdollista perehtyä syvällisemmin. Tämä havainto on linjassa kokemuksellisen oppimisen teorian kanssa. Beardin ja Wilsonin (2002) mukaan kokemuksellinen oppiminen edellyttää tilaa ja aikaa reflektiolle. Tämä tulisi ottaa huomioon erityisesti työuran alussa, jossa tavoitellaan mahdollisimman jyrkkää oppimiskäyrää.

Haastatteluiden perusteella motivaation ja erityisesti oppimisen kannalta olisi tärkeää, että heti työuran alussa organisaatio tarjoaisi monipuolisesti erilaisia työtehtäviä sekä antaisi rohkeasti vastuuta taitojen karttuessa. Vastuun kasvaminen tai roolin vaihtuminen pakottavat henkilön aloittamaan uuden syklin oppimisen spiraalissa (Kuvio 2). Näin ollen oppija ei vain kierrä kokemuksellisen oppimisen kehää ympäri, vaan siirtyy aina kierroksen jälkeen uudelle korkeammalle tasolle, jossa uudet tiedot ja taidot rakentuvat edellisten kokemusten ja oppimisen päälle. Larsenin (2004) artikkeli tukee näkemystä siitä, että työpaikalla tapahtuvat rotaatiot ja työtehtävien vaihtuminen ovat tehokkaita oppimistilanteita, jotka auttavat erityisesti hahmottamaan kokonaisuuksia ja luomaan asiayhteyksiä.

Tutkimuksen empiirisen osion vastauksissa korostuu myös mentoroinnin merkitys uran alun osaamisen kehittämisessä. Empiirisen aineiston pohjalta tehdyistä havainnoista voidaan päätellä se, että las kentatoimen organisaatioissa ilmenee usein sekä muodollista että epävirallista mentorointia. Muodollista mentorointia on esimerkiksi kummit, joita aloittelevat tilintarkastajat saivat itselleen. Epävirallisesta mentoroinnista ei suoraan kysytty haastatteluissa, eikä sitä myöskään kommentoitu suoraan. Rivien välistä on kuitenkin mahdollista lukea, että monille työkaverit toimivat epävirallisina mentoreina. Kaikki työkaverit eivät ole mentoreita, mutta vastauksista voi päätellä, että työkavereihin muodostuneet suhteet eivät ole samantasoisia, vaan osa suhteista on kehittynyt aina epävirallisen mentoroinnin tasolle asti. Tutkimustuloksista nousee esille mielenkiintoisena yksityiskohtana se, että haastateltavien mentorit ovat melko nuoria ja heidän ikänsä ovat melko samat mentoroitavien kanssa. Haastateltavat kokevat tämän positiivisena asiana. Melko samanikäistä mentoria on empiirisen tutkimuksen mukaan paljon helpompaa lähestyä ja häneltä uskaltaa kysyä pienemmällä kynnyksellä myös niin sanottuja tyhmiä kysymyksiä.

Organisaation tarjoaman tuen ja koulutuksen lisäksi haastatteluiden vastauksissa painotettiin yksilöiden omaa motivaatiota ja halua kehittyä oppimisen kannalta. Oppiminen on siis tehokkainta, kun oppija sitoutuu oppimisen prosessiin ja haluaa aidosti omaksua opeteltavat asiat. Havaintoa tukee Banduran käytöksen mallintamisen prosessi (kuvio 4). Mallin mukaan oppiminen edellyttää neljän eri kohdan toteutumista, jotka ovat huomion kiinnittäminen, huomioidun asian muistaminen, kyvykyys toistaa havainnoitu käytös sekä motivaatio ja halu toteuttaa opitut asiat. Motivaatio ei oikeastaan liity pelkästään neljänteen kohtaan mallintamisen prosessissa vaan se liittyy hyvin kiinteästi jo ensimmäiseen kohtaan. Henkilön motivaatio vaikuttaa siihen, että miten hyvin ja keskittyneesti hän ylipäätään kiinnittää huomionsa opittavaan asiaan mallintamisen prosessin alussa. Organisaation vastuulla on luoda ympäristö, jossa henkilön on mahdollista kiinnittää huomio opittaviin asioihin. Haastatteluissa nousi esille se, että pitkät luennot eivät ole paras tapa ylläpitää henkilön keskittymistä sekä tarkkaavaisuutta. Keskittyminen on entistä haastavampaa, kun luennot järjestetään etänä. Organisaatioiden kannattaa huomioida tämä erityisesti perehdytystä suunniteltaessa ja pyrkiä luomaan mahdollisimman osallistava ja monipuolinen perehdytysjakso.

Hiljaisen tiedon käsite ei ollut tuttu kaikille haastateltaville. Nonakan ym. (2007) mukaan hiljaiselle tiedolle on ominaista se, että sitä hallitseva henkilö ei välttämättä itse edes tiedosta omaavansa sitä. Itse työn tekniseen suorittamiseen liittyvän hiljaisen tiedon osalta vastaukset jäivät hyvin vaisuiksi, mutta organisaation toimintatapoihin ja käytäntöihin liittyen haastateltavat tunnistivat hiljaista tietoa. Esimerkiksi se, että miten asiakkaan tiloissa asiakaskäynneillä toimitaan ja käyttäytyään, siirtyy usein hiljaisena tietona, koska siihen ei ole erikseen perehdytty. Hiljaista tietoa välittyy myös usein kahvi- ja lounastauoilla käytyjen vapaamuotoisten keskustelujen ansiosta.

Yleisesti voidaan todeta, että hiljaisen tiedon omaksuminen tapahtuu sosiaalisen oppimisen ja kokemuksellisen oppimisen yhteistuloksena. Hoppitt ja Laland (2013) määrittelevät sosiaalisen oppimisen oppimiseksi, joka tapahtuu tarkkailemalla muiden toimintaa tai toisten kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen seurauksena. Haastateltavien vastaukset osuvat todella hyvin yhteen tämän määritelmän kanssa. Toisaalta esimerkiksi asiakaskäynnin toimivat oppimistilanteena, jossa Kolbin kokemuksellisen oppimisen syklinen malli (kuvio 1) pääsee toteutumaan. Asiakastapaaminen toimii omakohtaisena kokemuksena, jossa oppija kohtaa uuden tilanteen käytännössä. Tilanteen jälkeen oppija pohtii ja analysoi kokemusta. Uudet toiminta- ja käytösmallit syntyvät käsitteellistämävaiheen kautta. Mallin neljäs ja viimeinen vaihe on aktiivinen kokeileva toiminta. Tämä vaihe toteutuu tulevilla asiakaskäynneillä, jossa opittua testataan käytännössä uusissa tilanteissa.

Empiirisen tutkimuksen tulokset ovat linjassa aikaisemman kirjallisuuden kanssa siitä, että laskenta-toimen alalla pehmeiden taitojen osaaminen korostuu kovien taitojen kustannuksella uran alussa. Dolcen ym. (2020) ja Lowin ym. (2016) artikkelit painottavat, että organisaatiot haluavat palkata vasta valmistuneita, joilla on hyvät valmiudet toimia tehokkaasti tiimeissä. Haastatteluiden perusteella puutteita kovissa taidoissa on mahdollista osittain korvata pehmeiden taitojen avulla. Haastateltavien mukaan he ovat oppineet pehmeitä taitoja erityisesti joukkueharrastuksissa. Vapaa-ajan merkitystä ei siis voida vähätellä tai jättää täysin tutkimuksen ulkopuolelle, kun mietitään mitkä asiat valmistavat henkilöitä työelämän vaatimuksiin.

Pehmeät taidot eivät ole ainoastaan taitoja, vaan ne ovat myös hyvin vahvasti sidoksissa yksilöiden ominaisuuksiin. Tanin ym. (2004) tutkimuksen mukaan arvostetuimmat ominaisuudet laskentatoimen vastavalmistuneilla ovat maalaisjärki, motivaatio, ammattimainen asenne ja älykkyys. Motivaatio ja ammattimainen asenne nousivat esiin myös haastatteluissa useissa eri kohdissa. Bui ja Porter (2010) nostavat esille myös itseluottamuksen osana tärkeitä ja arvostettuja ominaisuuksia.

Haastatteluissa selvitettiin minäpystyvyyden ja itseluottamuksen merkitystä työuran alun kannalta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että luottamus omaan tekemiseen ja osaamiseen on tärkeää vastavalmistuneen ja työelämään siirtyneen henkilön näkökulmasta. Banduran (1977) malli jakaa minäpystyvyyden neljään päätekijään. Haastatteluiden tulosten perusteella minäpystyvyyteen vaikuttaa eniten verbaalinen suostuttelu (verbal persuasion). Haastateltavat korostavat positiivisen palautteen merkitystä itseluottamuksen ja minäpystyvyyden tunteen rakentumisessa. Toiseksi tärkeimpänä palasena haastateltavat pitivät onnistumiskokemuksia (performance accomplishments). Myös sijaiskokemukset (vicarious experience) nousivat esille haastatteluissa. Toisten tekemien virheiden huomaa minen auttaa olemaan armollisempi itseään kohtaan. Tunnetilojen (emotional arousal) vaikutusta minäpystyvyyteen haastateltavat eivät nostaneet esille vastauksissaan.

Luonteenpiirteet nousivat mukaan keskusteluun poisoppimisen aihepiirissä. Poisopittavat asiat eivät niinkään liittyneet tekniseen suorittamiseen vaan enemmän totuttuihin toimintatapoihin. Tilintarkastajat kertoivat vastauksissaan, että aluksi oli vaikeaa tottua ajatukseen, että asioiden ei tarvitse olla aina täysin oikein. Heidän mukaansa riittää, että raportit ja tilinpäätökset on laadittu riittävän oikein. Haastatellut tilintarkastajat kuvailivat, että suurin vastustus edellä mainitulle toimintatavalle nousee heidän huolellisesta luonteestaan. Luonteen lisäksi he tunnistivat, että ennakkokäsitykset tilintarkastuksesta ja tilintarkastajien ammatti-identiteetistä vaikuttivat heidän suhtautumiseensa alaa kohtaan. Ennen töitä tilintarkastajat näyttäytyivät heille henkilöinä, jotka varmistavat, että kaikki on sentilleen

oikein. Kuva tilintarkastajien ammatista ja ammatti-identiteetistä on kuitenkin muovautunut työuran aikana.

Yleisellä tasolla tarkasteltuna controllereiden ja tilintarkastajien uran alkuvaiheen oppiminen on hyvinkin samanlaista. Suurimmat erot riippuvat lähinnä siitä, että miten kyseisessä organisaatiossa on järjestetty perehdytys ja onko työntekijä tullut organisaatioon sisään trainee-ohjelman kautta. Trainee-ohjelman kautta aloittaneilla työntekijöillä oli hyvin samankaltaiset kokemukset perehdytyksestä työnantajasta riippumatta. Myös vastuun saaminen aikaisessa vaiheessa on merkittävä yhtäläisyys työuran alun kannalta tulosten perusteella. Näin ollen perehdytysjaksojen perusteella ei ole mahdollista tehdä kunnollista vertailua tilintarkastajien ja controllereiden välillä, koska suurimmat eroavaisuudet riippuvat siitä, onko työntekijä käynyt läpi trainee-ohjelman vai ei. Myös urakehitys on ollut hyvin yhteneväistä haastateltujen kesken, eikä kukaan erottunut joukosta.

Sekä controllerin että tilintarkastajan roolissa tärkein työkalu päivittäisten työkalujen hoitamisessa on Excel. Myös tutkimukset (Spaarkam ym. 2015; Daff 2021) tukevat tätä havaintoa. Ero controllereiden ja tilintarkastajien välillä on kuitenkin se, että tutkimuksen perusteella controllerit käyttävät arjessaan useampia ohjelmia ja järjestelmiä, joista merkittävimmät ovat toiminnanohjausjärjestelmät ja BI-järjestelmät. Excel taitojen osalta sekä sisäisen että ulkoisen laskennan tehtävien suorittamiseen riittää perustason osaaminen, joka sisältää tavanomaisien kaavojen käyttämisen. Gambirin ja Bhattacharjeen (2022) mukaan tekoälyn avulla on mahdollista suoriutua rutiininomaisista työtehtävistä ihmisiä tehokkaammin. Tekoäly ei kuitenkaan noussut keskeiseksi teemaksi haastatteluissa. Haastatteluiden perusteella tekoälyn käyttäminen sekä tilintarkastuksessa että controllereiden päivittäisissä työtehtävissä on vielä hyvin vähäistä.

Yksi merkittävä ero controllereiden ja tilintarkastajien haastatteluiden perusteella liittyy työn henkiseen kuormittavuuteen työuran alussa. Tulosten perusteella tilintarkastajat kokivat työnsä stressaavammasi kuin controllerit. Suurin syy stressille on töiden runsaus ja aikataulupaine. Vastausten perusteella controllereiden kiireiset jaksot eivät kestä yhtäjaksoisesti yhtä kauan kuin tilintarkastajien kiireinen kevät. Haastattelut toteutettiin keväällä, joten tilintarkastajien vastaukset voivat hyvin heijastella sen hetkistä stressin tasoa.

Kokemukset omista valmiuksistaan työelämää ajatellen poikkesivat melko paljon toisistaan. Vastauksista ei voi tehdä johtopäätöksiä, koska kysymys on hyvin yksilöllinen. Suurin osa haastateltavista ei myöskään täysin tiedostanut, mitä heiltä odotetaan työpaikalla. Vastaukset kuitenkin poikkeavat Dolcen ym. (2020) tutkimustuloksesta, jonka mukaan vastavalmistuneet aliarvioivat

ryhmätyöskentelytaitojen merkityksen. Vastausten perusteella haastateltavat olivat enemmän huolissaan teknisten taitojensa riittävydestä.

Empiirinen tutkimus tukee Lowin ym. (2016) tutkimustuloksia siitä, että koulutuksen ja työelämän välillä ei ole niin suurta kuilua kuin aikaisempi kirjallisuus antaa ymmärtää. Haastateltavat olivat kokonaisuudessaan tyytyväisiä saamaansa koulutukseen. Kehitysehdotuksena haastatteluissa nousi kuitenkin esille yhteenvetävän kertauskurssin järjestäminen laskentatoimen peruskursseista.

5 Yhteenveto

5.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, miten henkilöstön osaaminen ja ammattitaito kehittyvät työuran alussa laskentatoimen alalla. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, joka sisälsi yhteensä kuusi teemahaastattelua. Puolet haastateltavista toimivat tilintarkastajina ja puolet controllereina. Yhteistä haastateltaville oli kuitenkin se, että jokainen oli työuran alkuvaiheessa haastatteluhetkellä. Tutkimuksen teoriapohjana toimi Kolbin (2015) kokemuksellisen oppimisen teoria, Banduran (1977) sosiaalisen oppimisen teoria sekä Nonakan ja Takeutchin (1995) tiedon luomisen prosessimalli. Tämän lisäksi laskentatoimen ammattilaisten taitovaatimuksia tarkastellaan teoriaosuudessa aikaisemman kirjallisuuden pohjalta.

Tutkimuksen empiirisen osion tarkoituksena oli kerätä aineisto yksilöiden henkilökohtaisista kokemuksista oppimisesta ja peilata niitä oppimisen teorioihin. Tutkimuksen keskeisimmät tulokset voidaan jakaa kolmeen teemaan. Ensimmäinen teema käsittelee uran alkuvaiheen oppimista ja osaamisen kehittymistä. Toinen teema pitää sisällään minäpystyvyyden sekä tärkeimmät taidot työuran alkuvaiheen kannalta. Kolmas teema liittyy eroihin ja yhtäläisyyksiin tilintarkastajien ja controllereiden uran alkuvaiheen oppimisprosesseissa. Teemojen pohjalta pyritään vastaamaan tutkielman kahteen tutkimuskysymykseen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät ja prosessit nousevat osaamisen ja ammattitaidon kehittymisen kannalta keskeisiin rooleihin työuran alussa. Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on löytää yhtäläisyyksiä ja eroja tilintarkastajien ja controllereiden kokemuksista työelämään siirtymisestä.

- Mitkä tekijät ja prosessit tukevat laskentatoimen ammattilaisen osaamisen kehittymistä uran alussa?

Haastatteluiden pohjalta voidaan todeta, että laskentatoimen alalla osaaminen kehittyy uran alussa tehokkaimmin tekemällä. Organisaation on mahdollista edistää oppimista luomalla kokemukseen perustuva oppimisympäristö, jonka avulla vastavalmistunut pääsee heti käytännön tasolla tekemisiin työtehtävien kanssa. Kolbin (2015) mallin mukaan oppiminen on jatkuva spiraalimainen prosessi. Tämän takia on tärkeää, että työuran alussa annetaan uusia vaativampia työtehtäviä yksilöiden kehittymisen mukaan. Haastatteluiden perusteella laskentatoimen alalla työuran alun perehdytys mukailee tätä ajatusta. Haastateltavien mukaan oikeita töitä alettiin tehdä hyvin aikaisessa vaiheessa ja vastuuta sai myös hyvin nopeasti. Uusia työtehtäviä ei kannata antaa silti liikaa tai liian nopeasti.

Haastattelujen mukaan uran alussa olevat henkilöt toivoisivat enemmän aikaa ja mahdollisuuksia pohtia ja sisäistää opitut asiat kunnolla.

Haastatteluissa nousi esiin myös organisaation tarjoaman tuen merkitys työuran alun osaamisen kehittymisen kannalta. Koulutusten lisäksi vastauksissa käsiteltiin paljon sosiaalisen tuen ja mentoroinnin tärkeyttä. Lähes kaikilla haastateltavilla on ollut mentori, joka on ollut avainasemassa työtehtävien oppimisessa. Mentorin rooli ei rajoitu pelkästään työtehtävien oppimiseen vaan sillä on suuri vaikutus siihen, että uusi työntekijä pääsee sisälle työyhteisöön ja oppii organisaation kulttuurin ja toimintatavat. Haastattelun tulokset ovat linjassa Scanduran ja Viatorin (1994) tutkimuksen kanssa. Scanduran ja Viatorin (1994) mukaan mentorointi tukee työntekijän henkilökohtaista kasvua. Tämän lisäksi he korostavat mentorin roolia organisaation kulttuurin sisäistämässä. Muodollisen mentoroinnin lisäksi vastauksissa korostui työkavereiden merkitys oppimisen kannalta. Työkavereista voi muodostua epävirallisia mentoreita, jolloin suhde on hyvin läheinen. Läheinen suhde madaltaa kynnystä pyytää apua ja edesauttaa myös hiljaisen tiedon siirtymistä yksilöiden välillä.

Mentorointi luo parhaimmillaan otollisen ympäristön ja kontekstin (Ba) tiedon luomisen prosessia varten. Mentorointi tarjoaa mahdollisuuden jakaa kokemuksia, mahdollisuuksia sekä tunteita kasvo- tusten yksilöiden välillä. Näin ollen mentorin kanssa käydyt keskustelut kuvaavat alkuunpanevaa Ba:ta. Alkuunpaneva Ba luo ympäristön sosialisointiprosessille, jolla tarkoitetaan tiedon luomisen prosessimallissa hiljaisen tiedon jakamista yksilöiden välillä. (Nonaka ym. 2000.)

Organisaation tuen lisäksi yksilöiden oman motivaation merkitys on suuri työuran alkuvaiheen oppimisen kannalta. Ilman motivaatiota oppiminen ei ole tehokasta organisaation tarjoamasta tuesta huolimatta. Sosiaalisten taitojen merkitys korostuu myös työuran alun oppimisessa. Uusi ympäristö ja uudet tehtävät vaatimat sopeutumista. Hyvät sosiaaliset taidot helpottavat sopeutumista. Sosiaalisten taitojen tärkeys näkyy myös rekrytointiprosesseissa. (Low ym. 2016; Dolce ym. 2020, 70–71.)

- Mitä yhtäläisyyksiä ja eroja uran alkuvaiheen oppimisen prosesseissa on tilintarkastajien ja controllereiden välillä?

Tilintarkastajien ja controllereiden uran alkuvaiheen oppimisessa on paljon yhtäläisyyksiä. Molemmissa rooleissa oppiminen tapahtuu ennen kaikkea kokemuksen kautta. Sekä controllerit että tilintarkastajat korostavat mentoroinnin, organisaation tuen sekä perehdytyksen merkitystä oppimisen kannalta. Tämän lisäksi erityisesti minäpystyvyyden tunteen ja itseluottamuksen rooli työuran alun työtehtävissä korostui molemmissa ammattiryhmissä. Edellä mainitut tekijät auttavat työntekijää omaksumaan työtehtävät sekä organisaation kulttuurin tehokkaammin.

Yhtäläisyyksistä huolimatta tutkimuksessa nousi esille myös muutama eroavaisuus. Merkittävin niistä liittyy siihen, että tilintarkastajien vastauksissa korostui avun pyytämisen tärkeys erityisesti työuran alussa. Tämä teema toistui haastattelutilanteiden eri vaiheissa. Havainnon pohjalta voidaan pohtia tilintarkastajien ja controllereiden ammattikohtaisia eroja. Tämä eroavaisuus tilintarkastajien ja controllereiden välillä kuvaa työn luonnetta sekä oppimisprosessia. Tilintarkastajien ammatissa korostuvat asiakkaiden vaihtuvuus sekä sesonkiluonteinen kiire. Controllerit työskentelevät yhden organisaation sisällä. Sen seurauksena ainakin osa työtehtävistä ovat luonteeltaan toistuvia ja se tukee itsenäisempää työskentelyä. Avun pyytäminen voidaan nähdä myös osana tilintarkastusalan työkulttuuria. Avunpyytämiseen kannustetaan tilintarkastusalalla ja se nähdään osana työtehtävien suorittamista.

Toinen ero controllereiden ja tilintarkastajien välillä liittyy päivittäisissä työtehtävissä tarvittaviin ohjelmiin. Controllereilla on käytössään useampia ohjelmia ja järjestelmiä verrattuna tilintarkastajiin. Tämä luo ohjelmien osalta enemmän opittavaa controllereiden työuran alkuun. Yhteistä tilintarkastajien sekä controllereiden tietoteknisen osaamisen kannalta on kuitenkin se, että Excel on tärkein työkalu päivittäisten työtehtävien hoitamisessa. Excelin merkitys korostuu myös aikaisemmassa kirjallisuudessa (Spaarkam ym. 2015; Daff 2021).

Tutkimuksen mukaan tilintarkastajat kokevat työnsä henkisesti kuormittavammaksi työuran alussa verrattuna controllereihin. Havaintoa selittää tilintarkastusalan syklinen luonne, jossa kiireellinen kausi kestää useamman kuukauden ajan. Tilintarkastajien on siis opittava työuran alussa sietämään pitkiä työpäiviä ja pitkään jatkuvaa kiirettä. Haastateltavat kertoivatkin suurimman syyn stressiin olevat töiden runsaus ja aikataulupaine. Controllereillakin on toki ajoittain kiireistä, mutta kiireiset jaksot ovat huomattavasti lyhyempiä verrattuna tilintarkastajien kiireellisiin kausiin.

Yhteenvedona voidaan todeta, että osaamisen kehittyminen työuran alussa laskentatoimen alalla on monimutkainen prosessi, johon vaikuttavat sekä organisaation tarjoama tuki että yksilön ominaisuudet ja valmiudet. Tutkimuksen mukaan kokemuksellinen oppiminen on tehokkain tapa oppia ammatissa tarvittavat taidot. Tämän lisäksi organisaatioiden kannattaa panostaa mentorointiohjelmiin, koska haastatteluiden mukaan mentorointi on yksi tärkeimmistä asioista, miten organisaatio voi tukea uran alussa olevan oppimista.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että yhtäläisyyksistä huolimatta tilintarkastajilla ja controllereilla on omat erityispiirteensä, jotka vaikuttavat oppimiseen ja ammattitaidon kehittymiseen työuran alkuvaiheessa. Erityispiirteiden ymmärtämisen kautta organisaatioiden on mahdollista

räätelöidä perehdytys eri ammattikuntien tarpeiden mukaan ja tehdä uran alun oppimisesta mahdollisimman tehokasta.

5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset

Laadullinen tutkimus käsittää useita erilaisia tutkimusperinteitä. Tämän takia laadullisen tutkimuksen piiristä löytyy myös useita erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin osalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158.) Tutkimusten luotettavuutta on mahdollista arvioida tarkastelemalla sen objektiivisuutta. Objektiivisyys sisältää sekä validiteetin että reliabiliteetin käsitteet. Reliabiliteetti tarkoittaa sitä, kuinka johdonmukaisesti tutkimus tuottaa saman tuloksen riippumatta siitä, milloin se toteutetaan. Toisin sanoen reliabiliteetti kertoo, kuinka toistettavissa tutkimus on. Validiteetti puolestaan viittaa siihen, kuinka oikean tuloksen käyttetty tutkimusmenetelmä antaa. (Kirk & Miller 1986.) Validiteetti voidaan määritellä myös siten, että tutkimuksessa on tutkittu sitä mitä on luvattu. Validiteettia on mahdollista tarkastella sisäisenä ja ulkoisena validiteettina. Laadullisen tutkimuksen piirissä reliabiliteetin ja validiteetin käyttöä on kritisoitu, koska ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia varten ja ne vastaavat lähinnä määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.)

McKinnonin (1988) mukaan neljä suurinta uhkaa tutkimuksen validiteetille sekä reliabiliteetille ovat:

1. Havainnoijan aiheuttamat vaikutukset
2. Havainnoijan puolueellisuus
3. Tietojen saatavuuden rajoitukset
4. Ihmismielen monimutkaisuus ja rajoitukset

Havainnoijan aiheuttamilla vaikutuksilla tarkoitetaan tilanteita, joissa tutkijan läsnäolo voi muuttaa tutkittavan ilmiön luonnetta. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt saattavat muuttaa käyttäytymistään ja puheitaan tutkimustilanteissa, jolloin tutkijan havainnot eivät kuvaa ilmiöiden luonnollista tilaa. Havainnoijan puolueellisuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkijan tausta, odotukset sekä ennakkokäsitykset voivat siihen, mitä hän havaitsee ja miten hän tulkitsee tilanteita. Tietojen saatavuuden rajoitukset liittyvät siihen, että tutkijalta saatetaan rajoittaa pääsyä tiettyihin asiakirjoihin tai henkilöihin. Tämän lisäksi tutkijan ei ole mahdollista havaita asioita, jotka ovat tapahtuneet ennen hänen saapumistaan tai lähtemisensä jälkeen. Ihmismielen monimutkaisuudella ja rajoituksilla tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt saattavat unohtaa asioita tai vääristellä antamia tietoja.

Tämän lisäksi myös heillä on ennakkoluuloja ja oletuksia, jotka vaikuttavat heidän mielipiteisiinsä. (McKinnon 1988, 37–39.)

Tutkijalla itsellään ei ole työkokemusta sisäisen tai ulkoisen laskennan tehtävistä. Tämän ansioista tutkijalla ei ollut vahvoja ennako-oletuksia, jotka olisivat voineet heijastua tutkimuksen tulokseen. Tutkimuksen johtopäätökset on siis tehty aineiston pohjalta eikä ennakkokäsitysten perusteella. Päätelemät on perusteltu konkreettisin esimerkein ja havainnollistettu suorilla lainauksilla haastatteluista. Tutkija on itse opiskellut laskentatoimea ja aihepiiri on hänelle tuttu. Tämä auttoi haastatteluissa nousseiden ilmiöiden ymmärtämisessä ja erityisesti haastattelutilanteissa spontaanien tarkentavien kysymysten esittämisessä. Tutkimuksessa käytetty teemahaastattelurunko osoittautui toimivaksi ja se pysyi samana kaikkien haastatteluiden ajan. Teemahaastattelurunkoa olisi kuitenkin kannattanut kekeillä käytännössä ennen ensimmäistä haastattelua, jotta sen toimivuus olisi varmistettu ja toisaalta haastattelija olisi saanut haastattelukokemusta. Tutkimuksen sisäistä validiteettia parantaa se, että haastateltaville annettiin mahdollisuus tutustua ja kommentoida tutkielmaa ennen sen julkaisemista. Tämän tarkoituksena on varmistaa, että tutkimuksen tulokset vastaisivat mahdollisimman tarkasti tutkittavan ilmiön todellisuutta.

Reliabiliteetin osalta suurin uhka tutkimuksessa on haastatteluiden määrä. Toisaalta tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yksilöiden henkilökohtaisia kokemuksia ja yksilöllistä oppimista, eikä niinkään tarkastella osaamisen kehittymistä yleisellä tasolla. Haastatteluun osallistui kuusi henkilöä. Kaikki haastateltavat olivat miehiä ja suurin osa heistä oli opiskellut samassa yliopistossa melko samaan aikaan. Tutkimuksen tuloksia voi siis olla haasteellista yleistää yli ajan tai suuremmalle maantieteelliselle alueelle. Haastattelut eivät olleet ajallisesti yhtä pitkiä, joten osassa haastatteluista päästiin syvemmälle tasolle kuin muissa. Haastatteluiden vastauksista löytyi kuitenkin selviä yhteyksiä aikaisempaan kirjallisuuteen ja vastauksia on mahdollista tarkastella tutkimuksessa esitelyjen teorioiden valossa. Tutkimuksen toistettavuutta parantaa se, että sen vaiheet on dokumentoitu yksityiskohtaisesti. Tutkielmassa myös kerrotaan aineiston keräämisestä, analysoinnista sekä tulkinnoista.

Turun Yliopiston tekoälyä koskevan linjauksen mukaan opiskelijan tulee kertoa, miten tekoälyä on hyödynnetty opinnäytetyön tekemisessä, mikäli niin on tehty. Linjauksen mukaan tekoälyä käytettäessä käyttäjä on aina vastuussa tiedon oikeellisuudesta sekä sisällöstä. Tässä tutkielmassa on hyödynnetty Open AI:n ChatGPT:tä, Microsoft Copilotia sekä Scopus AI tietokantaa. ChatGPT -ohjelmaa on käytetty selvästi eniten kolmesta tekoälyohjelmasta. Sitä on käytetty enimmäkseen käännöstyökaluna ja apuna aiheen ideoinnissa. Ohjelmalla on myös tehty satunnaista kieliasun tarkistamista. Microsoft Copilotia käytettiin samalla tavalla kuin ChatGPT -ohjelmaa, mutta paljon vähemmän.

ChatGPT osoittautui tutkijan mielestä paremmaksi työkaluksi ja siitä syystä Microsoft Copilotin käyttämistä käytännössä vain kokeiltiin. Scopus AI -tietokantaa hyödynnettiin tieteellisten artikkeleiden etsimisessä, mutta sen käyttö jäi lopulta myös hyvin vähäiseksi. Tutkijan mielestä oli helpompaa ja nopeampaa löytää tieteellisiä artikkeleita perinteisistä tietokannoista. Suurin osa artikkeleista löytyi joko Turun Yliopiston Volter-tietokannasta tai Google Scholarin avulla. Tekoälyn tuottamaa tekstiä ei ole käytetty sellaisenaan. Tekoälysovelluksilla ei ole myöskään ollut pääsyä tutkimusaineistoon, jotta tietosuojasetukset täyttyvät.

Tutkimus herättää monia kiinnostavia jatkotutkimusehdotuksia. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää miten ammattitaito ja osaaminen kehittyvät erityisesti työuran alkuvaiheessa laskentatoimen alalla, ja mitkä tekijät sekä prosessit tukevat oppimista. Tutkimuksen pohjalta olisi mielenkiintoista selvittää, miten osaaminen kehittyy ja oppiminen muuttuu uran edetessä pidemmällä aikavälillä. Tutkimus voitaisiin toteuttaa esimerkiksi pitkittäistutkimuksena, jossa seurattaisiin samoja henkilöitä useamman vuoden tai jopa koko työuran ajan. Mahdollisia eroja sukupolvien tai sukupuolien välillä olisi myös mielenkiintoista selvittää osana pitkittäistutkimusta tai erillisenä tutkimuksena.

Toinen mielenkiintoinen aihe liittyy työympäristön muutokseen perinteisestä toimistotyöskentelystä kohti hybridi- tai etätöitä. Tutkimuskysymykset voisivat liittyä siihen, että minkälaisia vaikutuksia digitaalisella työympäristöllä on perehdytykseen, ammattitaidon kehittymiseen tai ammatillisten verkostojen muodostumiseen. Tämän lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, miten digitaalinen työympäristö vaikuttaa tiedon luomisen prosessiin ja erityisesti hiljaisen tiedon jakamiseen organisaation sisällä. Tutkimuksessa voitaisiin myös selvittää minkälainen digitaalinen ympäristö ja konteksti (Ba) toimii parhaiten tiedon luomisen prosessien kannalta. Ajankohtaista jatkotutkimusta olisi mahdollista tehdä myös teknologian ja erityisesti tekoälyn vaikutuksesta laskentatoimen ammattilaisten oppimisprosesseihin ja tulevaisuuden osaamisvaatimukseen liittyen.

Lähteet

- Adler, R. – Stringer, C. (2018) Practitioner mentoring of undergraduate accounting students: helping prepare students to become accounting professionals. *Accounting & Finance*, Vol. 58 (4), 939-963.
- Ahadiat, N. – Smith, K. (1994) A factor-analytic investigation of employee selection factors of significance to recruiters of entry-level accountants. *Issues in Accounting Education*, Vol. 9 (1), 59-.
- Akella, D. (2010) Learning together: Kolb's experiential theory and its application. *Journal of Management and Organization*. Vol. 16 (1), 100-112.
- Argyris, C. (1977) Double loop learning in organizations. *Harvard business review*, Vol. 55 (5), 115-125.
- Aryee, S. – Chay, Y. – Chew, J. (1996) The motivation to mentor among managerial employees: An interactionist approach. *Group & Organization Management*, Vol. 21 (3), 261-277.
- Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beard, C. – Wilson, J. (2002) *The Power of Experiential Learning: A Handbook for Trainers and Educators*. Kogan Page, London.
- Bergsteiner, H. – Avery, G. – Neumann, R. (2010) Kolb's experiential learning model: critique from a modelling perspective. *Studies in Continuing Education*, Vol. 32 (1), 29-46.
- Bui, B. – Porter, B. (2010) The Expectation-Performance Gap in Accounting Education: An Exploratory Study. *Accounting Education*, Vol. 19, (1-2), 23-50.
- Carr, S. – Chua, F. – Perera, H. (2006) University Accounting Curricula: The Perceptions of an Alumni Group. *Accounting Education*, Vol. 15 (4), 359-376.
- Chilton, M. & Bloodgood, J. (2008) The Dimensions of Tacit & Explicit Knowledge: A Description and Measure. *International Journal of Knowledge Management*, Vol. 4 (2), 75-91.
- Chisholm, C. – Harris, M. – Northwood, D. – Johrendt, J. (2009) The Characterisation of Work-Based Learning by Consideration of the Theories of Experiential Learning. *European Journal of Education*, Vol. 44 (3), 319-337.
- Cimatti, B. (2016) Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, Vol. 10 (1), 97-130.
- Cowan, J. (2006) *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action*. 2nd ed. Society for Research into Higher education & Open University Press, Berkshire, England.

- Cunningham, I. (1999) *The Wisdom of Strategic Learning: The Self Managed Learning Solution*. 2nd ed. Routledge, Oxford.
- Curtis, M. – Taylor, E. (2018) Developmental mentoring, affective organizational commitment, and knowledge sharing in public accounting firms. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 22 (1), 142–161.
- Daff, L. (2021) Employers' perspectives of accounting graduates and their world of work: software use and ICT competencies. *Accounting Education*, Vol. 30 (5), 495–524.
- De Holan, P. – Phillips, N. (2012) Organizational Forgetting. In *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (pp. 433–451), John Wiley & Sons, Inc, Hoboken, NJ.
- Dolce, V. – Emanuel, F. – Cisi, M. – Ghislieri, C. (2020) The soft skills of accounting graduates: perceptions versus expectations. *Accounting Education*, Vol. 29 (1), 57–76.
- Drewery, D. – Sproule, R. – Pretti, T. (2020) Lifelong learning mindset and career success: evidence from the field of accounting and finance. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, Vol. 10 (3), 567–580.
- Edinyang, S. (2016) The significance of social learning theories in the teaching of social studies education. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*, Vol. 2 (1), 40-45.
- Elijido-Ten, E. – Kloot, L. (2015) Experiential learning in accounting work-integrated learning: a three-way partnership. *Education + Training*, Vol. 57 (2), 204–218.
- Eriksson, P. – Kovalainen, A. (2016) *Qualitative methods in business research*. 2nd edition, SAGE, London.
- Felder, R. (1996) Matters of Style. *ASEE prism* Vol. 6 (4), 18–23.
- Francis, G. – Minchington, C. (1999) Quantitative skills: is there an expectation gap between the education and practice of management accountants? *Accounting Education*, Vol. 8 (4), 301-319.
- Gambhir, B. – Bhattacharjee, A. (2022) Embracing the role of artificial intelligence in accounting and finance: contemplating the changing skillset expectations. *Development and Learning in Organizations*, Vol. 36 (1), 17–20.
- Giannetti, R. – Cinquini, L. – Miolo Vitali, P. – Mitchell, F. (2021) Management accounting change as a learning process: a longitudinal analysis. *Qualitative Research in Accounting & Management*, Vol. 18 (4/5), 484-515.
- Gittings, L. – Taplin, R. – Kerr, R. (2020) Experiential learning activities in university accounting education: A systematic literature review. *Journal of Accounting Education*, Vol. 52.

- Gore, C. & Gore, E. (1999) Knowledge management: The way forward. *Total Quality Management & Business Excellence*, Vol. 10 (4/5).
- Granlund, M. – Lukka, K. (1997) From Bean-Counters to Change Agents: The Finnish Management Accounting Culture in Transition. *Liiketaloudellinen Aikakauskirja*, Vol. 46 (3), 213–255.
- Gray, M. – Smith, L. (2000) The qualities of an effective mentor from the student nurse’s perspective: findings from a longitudinal qualitative study. *Journal of advanced nursing*, Vol. 32 (6), 1542-1549.
- Guthrie, C. – Jones, A. (2017) Maximizing mentoring in public accounting: The effects of structure on outcomes for male and female protégés. *Journal of Managerial Issues*, 137-154.
- Hassall, T. – Joyce, J. – Arquero Montaña, J. – Donoso Anes, J. (2005) Priorities for the development of vocational skills in management accountants: A European perspective. *Accounting Forum*, Vol. 29 (4), 379–394.
- Hirsjärvi, S. – Hurme, H. (2022) *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. 2. p. Gaudeamus, Helsinki.
- Hislop, D. – Bosley, S. – Coombs, C. – Holland, J. (2014) The process of individual unlearning: A neglected topic in an under-researched field. *Management Learning*, Vol. 45 (5), 540–560.
- Hoffmann, T. (1999) The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 23 (6), 275–286.
- Hoppitt, W. – Laland, K. (2013) *Social learning: an introduction to mechanisms, methods, and models*, Princeton University Press, Princeton.
- Illeris, K. (2007) What Do We Actually Mean by Experiential Learning? *Human Resource Development Review*, Vol. 6 (1), 84-95.
- Jackling, B. – De Lange, P. (2009) Do accounting graduates’ skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education: an international journal*, Vol. 18 (4-5), 369-385.
- Jarvis, P. – Parker, S. – Stein, J.– Viens, J. – Kallenbach, S. – Zhang, L., ... Gorard, S. (2005) *Human learning: an holistic approach*. London: Routledge.
- Jokelainen, M. (2015). Mentorointi välineeksi osaamisen ja yhteistyön kehittämiseen organisaatioissa. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, Vol. 52 (2).
- Jormakka, R. – Koivusalo, K. – Lappalainen, J. – Niskanen, M. (2015) *Laskentatoimi* (4. uud. p.), Edita, Helsinki.
- Järvinen, A. – Koivisto, T. – Poikela, E. (2000) *Oppiminen työssä ja työyhteisössä* (1. p.). WSOY.

- Kananen, J. (2014) *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, Suomen Yliopistopaino Oy, Juvenes Print.
- Kavanagh, M. – Drennan, L. (2008) What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, Vol. 48 (2), 279-300.
- Keating, P. (1995) A framework for classifying and evaluating the theoretical contributions of case research in management accounting. *Journal of Management Accounting Research*, Vol. 7, 66–82.
- Kirk, Y. – Miller, M. (1986) *Reliability and validity in qualitative research* (1st ed., Vol. 1). Beverly Hills, Calif. u.a: Sage.
- Kolb, D. – Kolb, A. (2013) *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Application*. Experience based Learning systems.
- Kolb, D. – Kolb, A. (2018) Eight important things to know about The Experiential Learning Cycle. *Australian Educational Leader*, Vol. 40 (3), 8-14.
- Kolb, D. (2015) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (second edition). Pearson Education, Inc, Upper Saddle River, New Jersey.
- Koskinen, I. – Alasuutari, P. – Peltonen, T. (2005) *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä*, Vastapaino, Tampere.
- Larsen, H. (2004) Experiential learning as management development: Theoretical perspectives and empirical illustrations. *Advances in Developing Human Resources*, Vol. 6 (4), 486-503.
- Lepistö, L. – Järvenpää, M. – Ihantola, E. – Tuuri, I. (2016) The Tasks and Characteristics of Management Accountants: Insights from Finnish Recruitment Processes. *Nordic Journal of Business*, Vol. 65 (3–4), 76–82.
- Leppilampi, A. – Piekkari, U. (1999) *Opitaan yhdessä!: Aikuiskoulutusta yhteistoiminnallisesti*. Asko Leppilampi Oy.
- Lewis, L. – Williams, C. (1994) Experiential learning: Past and present. *New directions for adult and continuing education* Vol. 62, 5-16.
- Lieberman, D. (2021) *Learning and memory* (Second edition.). Cambridge University Press, Cambridge.
- Loo, R. (2004) Kolb's learning styles and learning preferences: is there a linkage? *Educational Psychology*. Vol. 24 (1), 99-108.

- Low, M. – Botes, V. – De La Rue, D. – Allen, J. (2016) Accounting employers' expectations-the ideal accounting graduates. *e-journal of business education & scholarship of teaching*, Vol. 10 (1), 36-57.
- Lukka, K. (1998) Total accounting in action: reflections on Sten Jönsson's Accounting for Improvement. *Accounting, Organizations and Society*, Vol. 23 (3), 333–342.
- Malan, M. – Stegmann, N. (2018) Accounting students' experiences of peer assessment: A tool to develop lifelong learning. *South African Journal of Accounting Research*, Vol. 32 (2–3), 205–224.
- Malmi, T. – Seppala, T. – Rantanen, M. (2001) The Practice of Management Accounting in Finland--A Change? *Liiketaloudellinen Aikakauskirja*, Vol. 50 (4), 480–501.
- Marriott, P. – Marriott, N. (2003) Are we turning them on? A longitudinal study of undergraduate accounting students' attitudes towards accounting as a profession. *Accounting Education*, Vol. 12 (2), 113–133.
- Matteson, M. – Anderson, L. – Boyden, C. (2016) "Soft Skills": A Phrase in Search of Meaning. *Portal (Baltimore, Md.)*, Vol. 16 (1), 71–88.
- Mayes, J. (2015) Still to learn from vicarious learning. *E-Learning and Digital Media*, Vol. 12 (3–4), 361–371.
- McDowall-Long, K. (2004) Mentoring relationships: implications for practitioners and suggestions for future research. *Human Resource Development International*, Vol. 7 (4), 519–534.
- McKinnon, J. (1988) Reliability and Validity in Field Research: Some Strategies and Tactics. *Accounting, Auditing, & Accountability*, Vol. 1 (1), 34–54.
- Miettinen, R. (2000) The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, Vol.19 (1), 54–72.
- Morris, T. (2020) Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28:8, 1064-1077.
- Muro, M. – Jeffrey, P. (2008) A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. *Journal of environmental planning and management*, Vol. 51 (3), 325–344.
- Nabavi, R. (2012) Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, Vol. 1 (1), 1-24.
- Neilimo, K. – Näsi, J. (1980) *Nomoteettinen tutkimusote ja suomalainen yrityksen taloustiede: Tutkimus positivismin soveltamisesta*. Yrityksen taloustieteen ja yksityisoikeuden laitoksen julkaisuja, Sarja A 2: Tutkielmia ja raportteja 12. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Neilimo, K. – Uusi-Rauva, E. (2005) *Johdon laskentatoimi* (6. uud. p.), Edita, Helsinki.

- Nonaka, I. – Takeuchi, H. (1995) *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press, New York.
- Nonaka, I. – Toyama, R. – Konno, N. (2000) SECI, Ba and Leadership: A Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, Vol. 33 (1), 5–34.
- Nonaka, I. (1991) The Knowledge-Creating Company. *Harvard business review* Vol. 69, (6), 96–104.
- Nonaka, I. (1994) A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, Vol. 5 (1), 14–37.
- Nonaka, I. & Toyama, R. (2003) The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process. *Knowledge Management Research & Practice*, Vol. 1 (1), 2–10.
- O’Rorke, K. (2006) Social learning theory & mass communication. *ABEA journal*, Vol. 25 (4), 72–74.
- Passarelli, A. – Kolb, D (2021) *The Learning Way: Learning from Experience as the Path to Lifelong Learning and Development*. The Oxford Handbook of Lifelong Learning. Oxford University Press, United States.
- Pratama, A. (2015) Bridging the gap between academicians and practitioners on accountant competencies: an analysis of international education standards (IES) implementation on Indonesia's accounting education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 211, 19-26.
- Ragins, B. – Cotton, J. – Miller, J. (2000) Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of management journal*, Vol. 43 (6), 1177-1194.
- Reinstein, A. – Sinason, D. – Fogarty, T. (2012) Examining Mentoring in Public Accounting Organizations. *Review of Business*, Vol. 33 (1).
- Rumjaun, A. – Narod, F. (2020) Social learning theory—Albert Bandura. *Science education in theory and practice*, Springer International Publishing.
- Sathe, R. – Yu, W. (2021) Experiential learning in the classroom: An accounting cycle simulation project. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, Vol.21 (7), 193-210.
- Scandura, T. – Viator, R. (1994) Mentoring in public accounting firms: An analysis of mentor-protégé relationships, mentorship functions, and protégé turnover intentions. *Accounting, Organizations and Society*, Vol. 19 (8), 717-734.
- Schiller, S. (2010) Management accounting in a learning environment. *Journal of Accounting & Organizational Change*, Vol. 6 (1), 123-148.

- Simons, K. – Higgins, M. – Lowe, D. (1995) A profile of communication apprehension in accounting majors: Implications for teaching and curriculum revision. *Journal of Accounting Education*, Vol. 13 (2), 159–176.
- Spraakman, G. – O’Grady, W. – Askarany, D. – Akroyd, C. (2015) Employers’ Perceptions of Information Technology Competency Requirements for Management Accounting Graduates. *Accounting Education*, Vol. 24 (5), 403–422.
- Swain, M. – Stout, D. (2000) Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations. *Journal of Accounting Education*, Vol. 18 (2), 99–113.
- Tan, L. – Fowler, M. – Hawkes, L. (2004) Management accounting curricula: striking a balance between the views of educators and practitioners. *Accounting Education*, Vol. 13 (1), 51–67.
- Tan, L. – Laswad, F. (2018) Professional skills required of accountants: what do job advertisements tell us? *Accounting Education*, Vol. 27 (4), 403–432.
- Tomperi, S. (2018) *Tilintarkastus: Normeista käytäntöön* (4. uud. p.), Edita, Helsinki.
- Tuomi, J. – Sarajärvi, A. (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. uud. p. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Tuomi, J. – Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettiseneuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Tynjälä, P. (1999) *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Viitala, R. (2014) *Henkilöstöjohtaminen: strateginen kilpailutekijä* (4. p.). Edita, Helsinki.
- Vince, R. (1998) Behind and Beyond Kolb’s Learning Cycle. *Journal of Management Education*, Vol. 22 (3), 304-319.
- Wijenayake, R. – Fernando, P. – Nilesh, S. – Diddeniya, M. – Weligodapola, M. – Shamila, P. (2021) Impact of Lifelong-Learning Mindset on Career Success of Professionals in the Field of Accounting. *Asian Journal of Economics, Business and Accounting*, Vol. 21 (17), 54-74.
- Yusof, R. – Yin, K. – Norwani, N. – Ismail, Z. – Ahmad, A. – Salleh, S. (2020) Teaching through experiential learning cycle to enhance student engagement in principles of accounting. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 19 (10), 323-337.

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Taustatiedot:

- Koulutustausta ja pääaine
- Kuinka pitkään olet työskennellyt laskentatoimen alalla?
- Nykyinen työtehtäväsi
- Kuinka päädyit nykyiseen tehtävääsi?

Teema 1, Uran alkuvaiheen oppiminen ja osaamisen kehittyminen

- Mitkä tekijät mielestäsi tukivat osaamisesi kehittymistä urasi alkuvaiheessa?
- Miten työpaikka tuki oppimistasi ensimmäisinä työvuosina?
- Tiedostitko ja pohditko omaa oppimistasi uran alussa?
- Minkälainen oppija koet olevasi?
- Miten valmis koit olevasi työelämään opintojen jälkeen?
- Kuvaile projekti tai työtehtävä, jossa koet oppineesi eniten
- Millaisia epäonnistumisia olet kohdannut töissä ja oletko oppinut niistä jotain?

Teema 2, Työelämän vaatimuksiin valmistavat kokemukset

- Kerro kokemuksista, jotka ovat mielestäsi kehittäneet sinun ammatillisia taitoja tai luonteenpiirteitä
- Millaisia taitoja pidät tärkeimpänä uran alussa?
- Miten nämä taidot ovat kehittyneet ja olisiko niitä voinut kehittää tehokkaammin?
- Miten hyvin tiedostit/tiedostat taidot mitä sinulta odotetaan työpaikalla?

Teema 3, Ammattikuvaan liittyvä oppiminen

- Kerro perehdytysjaksostasi
- Kuvaile rooliasi yrityksessä
- Mitkä ovat tärkeimmät työkalusi päivittäisten työtehtävien hoitamisessa?
- Mitä erityisiä taitoja ammatissasi tarvitaan?
- Kuinka sosiaalisena pidät työtäsi ja oletko oppinut sosiaalisia taitoja töissä?
- Miten stressaavana koet työympäristösi ja työtehtäväsi?

- Miten nopeasti sait vastuuta?

Teema 4 Poisoppiminen, oppimisen taso ja oppimaan oppiminen

- Oletko kokenut tilanteita, joissa olet joutunut luopumaan vanhoista tavoista tai ajattelumal-leista työssäsi? Voisitko kuvata jonkin esimerkin?
- Miten yleensä lähestyt ongelmia työssäsi? Keskitytkö ensisijaisesti virheiden korjaamiseen vai tarkasteletko myös niiden taustasyitä?
- Oletko huomannut, että tietyt tavat oppia toimivat sinulle paremmin kuin toiset? Miten?
- Miten oppimistasi voisi kehittää?

Teema 5, Pohdinta ja kehitysehdotukset

- Minkälaisia vinkkejä antaisit uusille laskentatoimen vastavalmistuneille?
- Miten kehittäisit laskentatoimen koulutusta tai työpaikan perehdytystä?
- Onko jotain mitä haluaisit vielä sanoa haastattelun teemoihin liittyen?

Liite 2. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Laskentatoimen työntekijöiden kokemuksia ammatillisen osaamisen kehittymisestä työuran alussa
2. Rekisterinpitäjä	Leevi Ahonen Turun Kauppakorkeakoulu, Turun yliopisto
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	llahon@utu.fi
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään laskentatoimen työntekijöiden kokemuksia ammattitaidon kehittymisestä työuran alussa. Haastatteluissa kerätään tietoa työntekijöiden kokemusten lisäksi myös heidän koulutustaustastaan ja työhistoriasta. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 e-kohta)
5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin tallennetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: koulutustausta, työkokemus, nykyinen työtehtävä, kokemuksia ammattitaidon ja osaamisen kehittymisestä
6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle
7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle
8. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhoataan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään viisi vuotta tutkielman hyväksymisen jälkeen. Tämän jälkeen aineisto hävitetään tietoturvalisesti.
9. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä.
10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.
11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.