

Mikko Johannes Lehtonen

OPPIMISEN KIELI BUSINESS-MIELEN TAVOITTELUSSA

Tulkintakehysanalyysi kasvatusalan henkilöstötyöntekijöiden  
työ- ja identiteettikokemuksista

JOENSUUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2009

## TIIVISTELMÄ

Tutkielmassa selvitetään, mikä henkilöstötyössä koetaan merkitykselliseksi ja kuinka kasvatusalan henkilöstöyöntekijät kokevat asiantuntijuutensa. Siinä keskustellaan henkilöstötyön ristiriitaisten tulkintojen kanssa, ja asiantuntijuus nähdään identiteetikokemuksena. Henkilöstötyö- ja identiteettitulkintoja verrataan henkilöstöresurssien johtamisoppiin, joka muodostaa työnkuvia, vastuita ja tavoitteita osaamisen ja oppimisen asiantuntijoille, kuten kasvatus- ja aikuiskasvatustieteilijöille. Tutkielma jäsentää henkilöstötyön merkityksiä vastaten, kuinka henkilöstötyö- ja identiteetikokemuksen saamat merkitykset suhteutuvat kasvatusalan asiantuntijuuteen ja henkilöstöresurssien johtamisoppiin.

Tutkimuskysymyksiin vastataan goffmanilaisella tulkintakehysanalyysillä. Kokemus- ja identiteettitulkintoihin sovelletulla tulkintakehysanalyysillä tarkoitetaan sekä menetelmällistä viitekehystä että analyysimetodia. Tarkoituksena on oppia puhumaan tutkittavien kieltä antamalla heidän kokemuksilleen mieli ja kieli. Aineistolähtöinen analyysitehtävä on rakentaa tulkintakehyksiä, joihin jäsenyneet merkitykset muodostavat yhtenäisiä suuntautumistapoja henkilöstötyöhön. Identiteettitulkinnat syntyvät tulkintakehyksittäisissä henkilöstöyöntekijä–henkilöstö-suhteissa. Tulkintakehyksiä verrataan identiteetteineen aiempaan teoreettiseen keskusteluun analyysin toisessa vaiheessa.

Tutkimusaineistoksi kerättiin kahdentoista kasvatusalan henkilöstöasiantuntijan ja -johtajan kielelliset kuvaukset tutkimushaastatteluin. Haastateltavat kuuluvat akavalaiseen ammatti- ja edunvalvontajärjestö Asiantuntijat ja ylemmät toimihenkilöt ry:hyn SPECIAan. Heiltä odotettiin kasvatusalan ylempää korkeakoulututkintoa ja noin viiden vuoden työkokemusta. Työnantajan edellytettiin olevan yksityisyrittäjä ja työtehtävien tuli pääsääntöisesti liittyä henkilöstön osaamisen kehittämiseen, henkilöstörekrytointiin tai -johtamiseen.

Henkilöstötyöhön suuntaudutaan osaamisen, johtamisen, toteuttamisen, huolenpidon ja yhteistoiminnan tulkintakehyksissä. Oppimista ja osaamista käytetään toiminnan keskeisinä perusteluina ja päämäärinä muiden tulkintakehysten merkityksissä. Myös toteuttaminen ja työehdot korostuvat. Tulkintakehysten merkityssuhteissa syntyy ominaisuus oppimisen kieli business-mielen tavoittelussa, jossa henkilöstötyö ja henkilöstöyöntekijäidentiteetti koetaan kyvykkyyden ja sekä oppimisen taloudellisen tarkoituksen että arvon kautta. Tulkintakehykset rinnastuvat henkilöstöresurssien johtamisen alkuperäismerkitykseen, toisaalta sen tasavertaisuutta, oppimishanteita ja yhteisöllisyyttä epäillään. Selkeää teoreettista tulkintakehystä ei muodostu, ja viisi suuntautumistapaa vahvistaa tulkinnan teoreettisesti hajanaisesta ammattikunnasta. Onko oppimisen kieli business-mielen tavoittelussa henkilöstötyössä opittava ammatillinen asenne vai kasvatusalan tutkinto-osaamista, jää avoimeksi.

Tutkielman luotettavuuden kriteereinä käytetään merkitysten keskusteltavuutta, ongelmallistamista ja keskeneräisten kysymysten tunnistamista. Analyysin toinen vaihe parantaa tulkintahavaintojen luotettavuutta. Tulkintakehysanalyttinen tutkimusasetelma ei vastaa uskottavasti tutkielman aikana syntyneisiin kysymyksiin asiantuntijakulttuurista, yhteisöllisyydestä ja tutkinto-osaamisesta. Kasvatusalan henkilöstöyöntekijöiden osaamisen avaaminen tai organisaation oppimisprosessien itsesääteilytutkimus ovat kysymyksiin soveltuvia jatkotutkimusaiheita.

*Avainsanat:* Henkilöstöresurssien johtaminen, henkilöstöyöntekijät, identiteetikokemus, merkitys, kasvatusala, goffmanilainen tulkintakehysanalyysi

## ABSTRACT

The aim of this thesis is to clarify, what is seen meaningful in working in human resources and how human resources personnel in educational branch experience their expertise. The thesis discusses with the contradictory interpretations of human resources, while the expertise is studied as an identity experience. Human resources management is considered as managerial doctrine creating job descriptions, responsibilities and goals for experts in learning and competence such as (adult) educators, and in which the work and identity experiences are compared to. The thesis analyses meanings given to human resources, answering how the meanings attached to work and identity relate to educational expertise and human resources management.

The research questions are answered from the methodological perspective known as The Goffmanian Frame Analysis. Applied to experience and identity interpretations, the Frame Analysis is simultaneously an empirical framework to study them and a method to analyse them. To learn to speak as the interviewed, by naming and framing their experiences, is the main aim of this thesis. The research material bounded analysis task is to construct frames, which consist of meanings that formulate coherent job orientations in human resources. The identities are constructed frame by frame and they are based on the relations between human resources experts and managers and the personnel they work with. The identities within the frames and the frames themselves are compared to previous theoretical discussion of educational expertise and human resources management as secondary analysis task.

The research material is collected by interviewing twelve human resources experts and managers. They are members of SPECIA – Experts and managerial professionals association, which is a member union of AKAVA. The interview criteria were masters degree in (adult) education and approximately five years of work experience, while the organization was expected to be in private sector and while the job was to consist mainly of human resources development, recruiting and management.

The job orientations found were categorized as frames of competence, management, implementation, care and cooperation. Learning and competence are used as reasons and goals in the meanings within other frames. The implementation and the terms and conditions of employment were also highlighted. The feature – Language of learning in seeking the business-mind – was constructed by cross-referencing the frame bound meanings. It means that the work and identity are experienced by the economical significance and value of learning. The frames come near the original interpretation of human resources management, although its democracy, learning ideals and uniformity are doubted. The lack of distinct theoretical frame and the five orientations mentioned confirm the image of human resources personnel as a scattered profession. It is not clear, if the language of learning in seeking the business mind is a professional attitude or distinctive educational competence.

The criteria of validation are dialogue of meanings and discovering unanswered problems within the interpretations. The secondary task of the analysis enhances validity of interpretations. Expertise as culture, uniformity and competence gained by studying in a certain academic field are to be seen as open-ended questions. Answering these questions requires research frameworks, such as how the educational competence is constructed and how the organizational learning processes are self-regulated.

*Keywords:* Human resources management, human resources personnel, identity as an experience, meaning, educational branch, the Goffmanian Frame Analysis

## **LUETTELO TAULUKOISTA JA KUVIOISTA**

<b>TAULUKKO 1.</b> Keiden kanssa keskusteltiin 25.3–19.5.2009	34
<b>TAULUKKO 2.</b> Goffmanilainen ja kulttuurinen tulkintakehysanalyysi	43
<b>TAULUKKO 3.</b> Analyyttinen tulkintamalli	52
<b>TAULUKKO 4.</b> Tulkintakehykset tutkimusaineistossa	53
<b>TAULUKKO 5.</b> Osaamisen tulkintakehysvariantit	55
<b>TAULUKKO 6.</b> Johtamisen tulkintakehysvariantit	60
<b>TAULUKKO 7.</b> Toteuttamisen tulkintakehysvariantit	62
<b>TAULUKKO 8.</b> Huolenpidon tulkintakehysvariantit	64
<b>TAULUKKO 9.</b> Yhteistoiminnan tulkintakehysvariantit	66
<b>TAULUKKO 10.</b> Tulkintakehysten ristiintaulukointi	68
<b>TAULUKKO 11.</b> Identiteetit tulkintakehyksissä	71
<b>KUVIO 1.</b> Tulkintakehysanalyysi kasvatusalan henkilöstötyöntekijöiden työ- ja identiteettikokemuksista	50

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

<b>1 HENKILÖSTÖTYÖN MERKITYSTEN MAAILMA</b>	1
<b>2 HENKILÖSTÖTYÖ JA HENKILÖSTÖVOIMAVAROJEN JOHTAMISEN KIELELLISET RESURSSIT</b>	5
2.1 Ohjattu ja suunnitelmallinen HR-työ tekijöineen	6
2.2 HRM-oppimispuhe organisationaalisen kielellisen käänteen lyhenteenä	8
2.3 HRM-oppimispuheen kolme käskyä	12
2.3.1 Osaamiskurssi henkilöstövoimavarojen kehittäminen	13
2.3.2 Oppiva organisaatio organisaatioteoreetikoiden ongelmana	14
2.3.3 Organisationaalinen oppimiskäsitys	16
<b>3 ASiantuntijaidentiteetti ja johtamispuhe</b>	20
3.1 Identiteettikokemus	20
3.2 Resursseja identiteettikokemuksen rakentamiseksi	23
3.3 Kasvatusalan asiantuntijuus HR-työssä	27

<b>4 TULKINTAKEHYSANALYYSI OPPIMISPROSESSINA</b>	30
4.1 Rajattu tapaus ja sitä edustava tutkimuskohde	32
4.2 Goffman kokemus- ja identiteettitulkkina	36
4.2.1 Goffman ohjaa identiteettien kulttuurisen näytelmän	37
4.2.2 Kulttuurinen tulkintakehysanalyysi	40
4.2.3 Tulkintakehys- ja diskurssianalyysin suhde	43
4.3 Keskusteluja HR-työntekijöiden kanssa	45
4.4 Tutkijan hyvät käytännöt	48
<b>5 KULTTUURINEN TULKINTAKEHYSANALYYSI</b>	51
5.1 Kuinka HR-työ kokemuksineen kehystetään	52
5.2 Kehystetty HR-työ	54
5.2.1 Osaaminen: "Ja niitten avulla ja niitten kehittäminen"	54
5.2.2 Johtaminen: "Jos ne on semmoset, mihin pystyy ite vaikuttaan"	58
5.2.3 Toteuttaminen: "Jotka tulee tuolta ylempää, ne pitää toteuttaa"	61
5.2.4 Huolenpito: "Irtisanominen on aina kova paikka"	63
5.2.5 Yhteistoiminta: "HR on se, ku muilla ei rahkeet riitä"	66
5.3 Tulkintakehyssuhteet	67
5.4 Tulkitut HR-identiteetit	70
5.5 Päätelmiä ja puheenvuoroja	76
<b>6 ERIKOISTUMINEN (HENKILÖSTÖ-)TYÖN KULTTUURIIN</b>	82
<b>KIRJALLISUUS JA LÄHTEET</b>	86
<b>LIITTEET (3 kpl)</b>	

## 1 HENKILÖSTÖTYÖN MERKITYSTEN MAAILMA

*Organisaation uudistaminen on esimiehen hommaa. Pitää katsoa, ketkä voivat innovoida ja huolehtia, että on niitä joilla silmät vilkkuvat ja niitä, joilla on kokemusta. Nythän suomalaisessa henkilöstöjohtamisessa painopiste onkin selvästi johtajien ja esimiesten kehittämisessä. Tulevaisuuden kannalta on tärkeää havaita ja tunnistaa, ettei organisaatiot ole pystyynkuolleita. He (joutilas henkilöstö) ovat usein niitä, jotka tekevät kyllä rutiinit, mutta uusi ei kiinnosta. Meillä on sovittu, että jatko-opinnot aloitetaan tekemään kohtuullisen ajan kuluessa tai muuten ihminen on todennäköisesti väärässä paikassa. (Rautiainen 2005, 27–28.)*

Muutosjohtaja, uudistava oppija, liiketoimintakumppani ja valmentaja ovat rooliominaisuuksia, joita PA Consulting Group Oy:n entinen toimitusjohtaja Kulla ja Teknillisen korkeakoulun Johtamisen ja työpsykologian laboratorion johtaja Teikari kaipaavat henkilöstötyöntekijöiltä ja joilla Ryan luonnehtii heitä (Ryan 2008, 33, 220–221, 231). Näiden henkilöstöjohtajien ja -asiantuntijoiden *odotetaan* räätälöivän organisaatioidensa työntekijöiden osaaminen myytäväksi hyödykkeiksi ja edistävän työyhteisönsä tuottavuutta (Schutze 1992, 70). Rooliominaisuudet määriteltiin ja odotukset syntyivät, kun henkilöstön osaamisesta ja kokemuksista muodostui hallittava, kehitettävä ja tuotteistettava resurssi (International labour office 1979, 79, 188).

Henkilöstötyöllä tarkoitetaan työntekijöiden hankintaan, osaamisen kehittämiseen, työhyvinvointiin ja yhteistoimintaan liittyviä organisatorisia tehtäviä. Siitä luotiin erityinen asiantuntijuuden ala, kun *henkilöstöresurssien johtaminen* – työntekijöiden ohjaaminen ja osaamisen kehittäminen – eriytyi omaksi johtamisopikseen 1970–1980-luvuilla. Se on esimerkki viimeaikaisesta henkilöstöjohtamisesta, joka erotetaan perinteisestä henkilöstöhallinnosta. Henkilöstöjohtaminen nähdään avustavien organisaatiotehtävien asemesta työyhteisön tuloksen, hyvinvoinnin ja osaamisen strategisena kilpailutekijänä. Henkilöstötyöntekijät ja -tutkijat ovat halunneet myös vahvistaa ammatillista asemaansa ja teoreettista uskottavuuttaan. Henkilöstöjohtaminen ei ole työnkuvana uusi, sillä sen perinteet ovat 1900-luvun johtamisopeissa, kuten tuotannon tehostamisessa työn tutkimuksin. (Jarvis 1986, 23; Vanhala 1999, 205–206.)

Henkilöstöjohtaminen jaetaan henkilöstöresurssien johtamiseen ja henkilöstöhallintoon, työyhteisöjen johtamiseen ja työelämäsuhteiden hoitamiseen. Organisaatio- ja työpsykologit jäsentävät henkilöstöresurssien johtamisen edelleen kolmeen tutkimusteemaan: henkilöstöresurssien johtamismuodot, henkilöstöjohtamisen yhteydet liiketoiminnan tuottavuuteen ja kyvykkyyssajattelu. (Vanhala 1999, 205; Viitala 2009, 19–20.) Kyvykkyyssajattelu loi henkilöstöjohtamisesta oppimispuheen, jossa henkilöstöön suhtaudutaan sen osaamisen kautta. Siihen sisältyy esimerkiksi lupaus työntekijän ja teon vapautumisesta organisatorisesta valvonnasta, ja mielikuvia työelämänlaajuisista oppimismahdollisuuksista ympäröivät lumous ja loisto. Argyriksen ja Sengen tulkinnat organisationaalista oppimisesta ja oppivista yhteisöistä *On Organizational Learning* (1999) ja *The Fifth Discipline: The Art and the Practice of the Learning Organization* (1994) ansaitsivat 1990-luvulla "bestseller"-aseman, ja kesti kauan ennen kuin heidän malliansa alettiin problematisoida käytännön henkilöstötyössä.

Henkilöstöjohtamisen jäsentäminen osoittaa sen olevan henkilöstötyötä ihmisten yhteisöjen kehittämiseksi. Siihen tiivistyvät myös henkilöstötyön 1970–1980-lukulaiset kehityspäämäärät. Henkilöstötyötä pidettiin pitkään organisaation sosiaalitoimena, joka erosi kielensä ja käytäntöjensä vuoksi muusta liiketoiminnasta. Käänteenä pidetään sitä, että henkilöstöresurssien johtamisesta alettiin puhua eri tavoin. (Vanhala 1999, 205–206.) Toisaalta henkilöstötyö kuvataan tekijöidensä ominaisuuksin ja alun lainausten kaltaisten osaamisodotuksin. Käytännön henkilöstötyön yhteyttä organisaatio- ja käyttäytymistieteelliseen teoretisointiin epäillään (Fenwick 2004, 195).

Näkökulmat kuvaavat sitä, kuinka henkilöstötyö on opittu tuntemaan. Tämän tutkielman tarkoituksena on vastata kysymyksiin, mitä henkilöstötyö on ja miten henkilöstötyöntekijä määrittelee itsensä työssään. Muiden muassa Peräkylä (1990, 76) huomauttaa työtä tutkitun usein sosiaalisten ryhmien ominaisuuksin, työ on (kokemuksena) harvoin tutkimuskohteena. <sup>1</sup> Tutkin sitä, mikä henkilöstötyössä koetaan merkitykselliseksi ja millaiseksi henkilöstötyöntekijäidentiteetti eli kokemus omasta asiantuntijuudesta <sup>2</sup> tällöin muotoutuu.

Kiinnostuin kokemustulkintoista pohtiessani henkilöstöjohtamispuheen muutosta ja kasvatusalan osaamista henkilöstötyössä. Minkälaisia välittäviä tekijöitä henkilöstöresurssien johtamisesta ja käytännöllisestä henkilöstötyöstä löytyy, entä kokevatko

<sup>1</sup> Työn tutkimus työajan mittauksena ja tuotannon työprosessien tehostamisena on sen sijaan laajasti sovellettu (International labour office 1979, 29, 79, 188).

<sup>2</sup> Käytän jatkossa käsitettä identiteettikokemus, jossa henkilöstötyöntekijäidentiteetti tarkoittaa asiantuntijuutta kokemuksena ja koettuna (Isopahkala-Bouret 2008, 85; Valkeavaara 1998, 533).



henkilöstötyöntekijät itsensä kasvatusalan vai henkilöstötyön asiantuntijoiksi? Kysymykset liittyvät Jarviksen tulkintaan tiettyyn koulutukseen ja teoreettiseen suuntautumiseen perustavasta henkilöstötyöntekijä-professiosta (1986, 21, 23). Esimerkiksi henkilöstöasiantuntijuutta tutkinut Valkeavaara (1998, 533–544) kuvaa henkilöstötyön teoriataustan olevan hajanainen ja vähintäänkin epäselkeä. Myös henkilöstötyöntekijäryhmän yhdenmukaisuutta epäillään, sillä henkilöstötehtävistä vastaavat niin kauppatieteen kuin tekniikankin asiantuntijat ja humanistit (Vanhala 1999, 206).

Silverman (1993, 49) arvioi, että kokemukset on tulkittava suhteessa kulttuuriin, koska viittaamme kulttuurisiin mielikuviin ja opittuihin merkityksiin kertoessamme kokemuksistamme ja itsestämme (Denzin 1985, 25, 133, 1992, 27–28). Valitsen henkilöstöresurssien johtamisen pohdintani teoreettiseksi viitekehyykseksi. Jaan sen Clarkin (1993, 6) tavoin käytännölliseen henkilöstötyöhön ja oppimispuheeseen. Kuvaan ensin mainittua HR-lyhenteellä (human resources) ja tiivistän jälkimmäisen HRM-etuliitteeksi (human resources management).

Koska HRM muodostaa oppimispuheena työnkuvia, vastuita ja tavoitteita osaamisen ja oppimisen asiantuntijoille, kuten kasvatus- ja aikuiskasvatustieteilijöille, se on mielekäs kulttuurinen ankkuri kasvatusalan HR-työkokemustulkintoihin (Clark 1993, 6; Silverman 1985, 133). Toisaalta se jäsentää ja luokittelee HR-työlle annettavia kulttuurisia merkityksiä ja siihen sitoutuneita mielikuvia (Ramlall & Sheppeck 2007, 223).

Valkeavaaran (1998, 533) mukaan henkilöstötyöntekijöiden identiteettikokemusta – kuinka henkilöstötyöntekijä tunnistaa itsensä ja kuinka henkilöstö ja yhteiskunta tunnustavat tämän asiantuntijaksi – on harvoin tutkittu. Koska se on sosiaalista, tutkin myös *henkilöstöidentiteettejä* ja henkilöstötyöntekijöitä ammattiryhmänä. Nimitän näitä yhteisesti HR-identiteeteiksi.<sup>3</sup> On kiinnostavaa verrata, minkä HR-työ ja HR-identiteetit jakavat HRM-oppimispuheen kanssa: Uusinnetaanko oppimispuhe työn tulkinnoissa, millaisia ominaisuuksia identiteeteille omistetaan ja millaiseksi henkilöstö koetaan – resurssiksi, oppijaksi vai kustannukseksi?

Aloitan tutkielmani kuvaten käytännön HR-työtä ja eritellen HRM-oppimispuhetulkintoja. Arvioin organisationaalista osaamisesta, kyvykkyydestä ja oppimisesta käytyä kriittistä ja idealistista keskustelua luvussa 2. Toisen luvun ankkuroituessa henkilöstöresurssien johtamiseen jatkan HR-työn merkitysten maailman jäsentämistä kolmannessa luvussa henkilöstöjohtamis- ja -asiantuntijuustulkinnoin.

<sup>3</sup> Kirjoittaessani jatkossa HR-identiteetistä tarkoitan henkilöstötyöntekijöitä ammattiryhmänä. En lyhennä henkilöstö- tai henkilöstötyöntekijäidentiteetti -käsitteitä HR-työn ja HRM-oppimispuheen tavoin käsitteellisen selkeyden vuoksi.

Koska henkilöstötyöntekijöille osoitetaan asiantuntija ja esimies -kaksoisrooli ja koska HR-työtä luonnehditaan asiantuntijasta esimieheksi, asiantuntijoiden esimies ja esimiehenä asiantuntija kaltaisiksi työsuhteiksi ja ominaisuuksiksi, henkilöstötyöntekijöiden identiteettikokemuksen tutkiminen edellyttää asiantuntijuus- ja johtajuuspohdintaa (Helsilä 2004, 114; Ryan 2008, 33; Sipilä 1991, 71–72).

Esittelen tutkimuskohteeni ja perustelen menetelmälliset valintani neljännessä luvussa. Kuvaan viidennen luvun alustukseksi, kuinka sovellan työ- ja identiteettikokemustulkintoihin käytettyä goffmanilaista tulkintakehysanalyysiä.<sup>4</sup> Ryhmittelen sen jälkeen HR-työlle ja HR-identiteeteille annettavia merkityksiä vertaillen niitä tutkielmani ensimmäisten lukujen tulkintoihin. Pohdin lopuksi kasvatustieteellistä HR-työtä, jäsenän oppimaani ja arvioin tutkielmaani työn kulttuurin tulkintana.

Päätän johdantoni HENRY – Henkilöstöjohton ryhmä – ry:n toiminnanjohtajan alkusaanoinhin yhdistyksen *Työn Tuuli* -lehdessä. Toivon tutkielmani kannustavan koettelemaan HR-työstä sanottua, kirjoitettua ja siinä koettua. Malin kaipaa henkilöstöjohtajilta, -asiantuntijoilta ja -tutkijoilta kykyä arvioida työtään ja taitoa suhtautua siihen näkökulmia vaihtaen. Vastaan oheiseen pyyntöön henkilöstötyöntekijöiden kokemuksia jäsentävällä ja pohtivalla puheenvuorollani.

*Tavallisestihan emme ole juuri työelämä- ja henkilöstöjohtamisasioista vitsailleet. Suhtaudumme asioihin vakavasti. Nyt vaihdamme näkökulmaa. Olemme puhuneet "velttoilun vastatuulesta", epäilleet, että ihmiset ovat toisinaan laiskoja, menevät yli siitä, mistä aita on matalin, pitävät tyhjää ja monimutkaista puhetta asioista, jotka ovat yksinkertaisia. Teemme sitä, mitä muut haluavat tai haluamme sitä, mitä muut tekevät silloin, kun oma merkityksen kokemus on hukassa. (Malin 2007, 2.)*

---

<sup>4</sup> Tulkintakehysanalyysillä tarkoitetaan sekä menetelmällistä viitekehystä että analyysimenetelmää, jotka Goffman esittelee teoksessaan *Frame Analysis* (1986, alkuperäisteos 1974) ja joita hän käyttää kokemusten ja identiteettien tutkimiseen.

## 2 HENKILÖSTÖTYÖ JA HENKILÖSTÖVOIMAVAROJEN

### JOHTAMISEN KIELELLISET RESURSSIT

Toinen lukuni kokoaa tulkintoja kyvykkyyssperustaisesta henkilöstöresurssien johtamisesta, mitä kutsutaan myös henkilöstövoimavarojen johtamiseksi. Kun ne tulkitaan HR-työn kulttuuriksi, ne muodostavat kielellisiä resursseja kokemusten merkityksellistämiseksi (Denzin 1989, 32). Lehtonen kutsuu sitä kokemusten selittämiseksi ja ymmärrettäväksi tekemiseksi merkityksin (Denzin 1992, 25; Lehtonen 2004, 17, 44–45).

Aloitan luvun tutustumalla HR-työn organisoitumiseen, lakisääteisyteen ja suunnitelmallisuuteen suomalaisissa yksityisyrittäjissä.<sup>5</sup> Luvun toinen osa erittelee HRM-oppimispuhetta ja sekä sen aikuiskasvatustieteellistä että organisaatiopsykologista kritiikkiä. Käytän jatkossa henkilöstövoimavara-käsitettä, koska se on osa HRM-oppimispuheeseen liitettyä kielellistä käännettä (ks. Burton 1992, 217).

Sitoudun Foucault'n määritelmään (HRM-oppimis-)puheesta diskurssina ja hänen tulkintaansa kielellisistä resursseista merkityksinä. Foucault määrittelee diskurssin kielenkäytöksi, joka muuttuu ja voi toistuessaan muodostua hallitsevaksi tavaksi puhua jostakin. Bilmes (1986, 206) ja Denzin (1989, 32) täydentävät diskurssien sisältävän oppittuja, tiedostamattomia ja tarkoituksenmukaisia ilmauksia ja esityksiä toimijasta, toiminnasta ja sen tarkoituksesta. Foucault on kiinnostunut diskursiivisten resurssien ryhmittymisestä ja kulttuurisista käyttötarkoituksista – niiden merkityksestä lausumistilanteessa ja lausujalleen. (Foucault 1974, 22, 26–28.)

---

<sup>5</sup> Rajaan yksityiset liiketoimintaorganisaatiot tarkastelukohteekseni, koska olen kiinnostunut kasvatustieteellisestä henkilöstöosaamisesta työympäristössä, jossa on perinteisesti arvostettu kauppa- ja taloustieteellistä osaamista. Päätöksenteko on julkisorganisaatioissa säädellympää kuin yksityisyrittäjissä, minkä vuoksi työn käytäntöjen tulkitaan vaihtelevan jälkimmäisessä ensin mainittua enemmän. (Vanhala 1999, 205–206; Viitala 2009, 344–346, 353–354.)

Diskurssia ja ideologiaa käytetään usein toinen toistensa synonyymeinä. Hall (1999, 100, 105) tunnistaa ideologisuuden ryhmätujen tavoitteluksi uskomusten retoriikalla. Ideologian ja diskurssin ero on ensin mainitun tavassa jakaa tieto tieteelliseen tosiasialliseen tietoon ja ei-tieteelliseen arkitietoon: Tieteelliseen tietoon oikeutuksena ja arkipuheeseen tutkimuskohteena. Foucault (1974, 27–28) ei esitä samankaltaista erottelua, vaan kysyy: ”Miksi jotakin toista väitettä käytetään toisten asemesta puhuttaessa jostakin?”

Suhtaudun diskursiivisiin resursseihin tutkielmassani Lehtosen tavoin. Hän selventää kulttuurista valittavan merkityksiä ja tapoja kuvata jotakin tärkeäksi koettua (Lehtonen 2004, 31–32; Sealey & Carter 2004, 27–29). Kun puhetapa eroaa totutusta, rakennetaan diskurssin rajoja. Selvennän sen vuoksi, kuinka henkilöstövoimavarojen johtaminen muodostui henkilöstötyötä hallitsevaksi diskurssiksi ja kuinka osaaminen, kyvykkyys ja oppiminen nimettiin organisationaalisiksi arvoiksi.

## **2.1 Ohjattu ja suunnitelmallinen HR-työ tekijöineen**

Suomen Työnantajain Keskusliiton vuonna 1989 julkaisema käsikirja *Henkilöstöhallintoa esimiehelle* esittää henkilöstötyön perustuvan yrityksen liiketoimintastrategiaan, henkilöstöpolitiikkaan ja työlainsäädäntöön erillislakeineen. Työn keskeisiä suunnanantajia ovat liiketoiminta-asiakirjat, henkilöstösuunnitelmat ja henkilöstön palvelussuhde-ehdot työehtosopimuksineen. Työtehtäviksi ja henkilöstörutiineiksi eritellään työntekijän rekrytointi ja perehdyttäminen, osaamisen kehittäminen, organisaatioviestintä, työsuojelu ja esimerkiksi yhteistoimintamenettely henkilöstöä koskevissa muutostilanteissa. (Finlex 2007; STK 1989, 23, 75, 107, 110, 144, 152, 174, 183, 202.)

STK:n julkaisun johdannossa todetaan, että henkilöstötyöntekijät työskentelevät liikkeenjohdon esimiesten rinnalla. Helsilän vuonna 2002 julkaisema *Käytännön henkilöstötyö* -kirja on työlainsäädäntöehtoineen ja -perusteluineen samankaltainen kuin STK:n käsikirja, mutta käytetyt käsitteet ovat muuttuneet ja lisääntyneet. Esimerkiksi henkilöstö*hallinto* korvattiin käsitteillä henkilöstöjohtaminen ja -työ, minkä lisäksi suoritusarviointien kaltaiset HR-prosessit ilmestyivät HR-oppaisiin (ks. esim. Clark 1993; Schuler 1994). Helsilä toteaa myös henkilöstörekrytointiyritysten alkaneen yleistyä 1990-luvun lopussa (2002, 22).

Aikuskasvatustieteen, -koulutuksen ja henkilöstön kehityksen siteitä ruotivat Gold ja Charner selventävät HR-prosesseja. HR-työ nähdään työmarkkinoille siirtyvän tukemisenä, työhön perehdyttämisenä ja uratäytyksen tarjoamisena. Haasteelliset tehtävät, joustavat eläkeratkaisut ja henkilöstökoulutus ovat keinoja huolehtia työntekijästä ja sekä tämän kokemusosaamisesta että työhyvinvoinnista. (Gold & Charner 1992, 194.)

Henkilöstöpolitiikaksi kutsutaan henkilöstöjohtamista ohjaavia organisaatiokohtaisia ja lakisäätteisiä periaatteita ja päämääriä. Esimerkiksi työaikakysymykset, lomakorvaukset ja henkilöstön edustajien kuuleminen irtisanomistilanteissa ovat lakeihin kirjattu henkilöstöpolitiikan osa. Henkilöstön määrällinen ja laadullinen suunnittelu, henkilöstökoulutuksen järjestäminen ja viestintäkanavat kuvaavat organisaatiokohtaista henkilöstöpolitiikan toteutumista. Siten henkilöstöpolitiikka osoittaa, kuinka organisaatio pyrkii tavoitteiseensa ja kuinka se saavuttaa Schutzen (1992, 44) henkilöstölle asettaman tavoitteen: "The ability to learn new ways of doing old things." (Helsilä 2002, 15; STK 1989, 58, 67, 100–101.)

Viitala (2009, 24, 59–69) yhdistää henkilöstöpolitiikan liiketoimintastrategiaan. Vaikka henkilöstöjohtajat luovat eriteltyjä henkilöstöstrategioita, -suunnitelmia ja -visioita osaamisen kehittämiseksi, ne noudattelevat usein liiketoimintastrategiaan kirjattuja kasvu- ja tuotantotavoitteita. Henkilöstö- ja liiketoimintasuunnittelun yhdistäminen vaihtelee kytkennättömyydestä vuorovaikutteiseen ja henkilöstövoimavaralähtöiseen suunnitteluun. Suunnittelun siteet paljastavat, kuinka henkilöstövoimavaroja hallitaan ja kuinka organisaation kulttuurisen, poliittisen ja taloudellisen toimintaympäristön vaikutukset huomioidaan HR-prosesseissa. (Viitala 2009, 63–65; Wall & Wood 2005, 430–431.) Liiketoimintakustannusten leikkaaminen henkilöstökuluja vähentämällä on yksi uutisnäkyvyyttä saanut esimerkki henkilöstösuunnittelun kytkeytymisestä muuhun liiketoimintaan. Schulerin mukaan henkilöstötyöntekijöillä on vastuu ja taito yhdistää HR-prosessit tuote- ja palvelukehityksen sekä asiakassuhteiden kaltaisiin liiketoiminnan rinnakkaisiin prosesseihin. (Schuler 1994, 147; Vanhala 1999, 206).

HR-työtehtävät ja ammattinimikkeet vaihtelevat tyyppillisesti henkilöstöpolitiikan, työnkuvien ja tutkinto-osaamisen mukaisesti. Esimerkiksi kasvatusalan asiantuntijan vastatessa osaamisen kehittämisestä, ekonomi johtaa organisaation palkkahallintoa. Tutkintojen ja henkilöstörekrytointien yhteys ei ole kuitenkaan selkeä. Palkatun henkilöstöasiantuntijan työtehtävät räätälöidään usein tämän osaamisen perusteella, eikä päinvastoin. (Viitala 2009, 69–70.)

Ammattinimikkeet ja työtehtävät kuvataan usein samoin lyhentein. HR-alkuliitteet ja ”generalist”-päätteet ovat yleistyneet, vaikka henkilöstöasiantuntijat vastaavat tyypillisesti yhdestä HR-prosessista. HRD (human resources development/training) henkilöstön kehittämisenä, HRA (human resources audit) henkilöstöjohtamisen arviointina ja SHRM (strategic human resources management) strategisena henkilöstöjohtamisena ovat osaamisvaatimuksiltaan eriytyneitä HR-prosesseja ja -vastuita (Burton 1992, 221).

Henkilöstöjohtamisella tarkoitetaan joko yhden HR-prosessin ja HR-työryhmän hallintointia tai vastuuta organisaation henkilöstö- ja HR-prosessikokonaisuudesta. Henkilöstöjohtajat osallistuvat myös päätöksentekoon johtoryhmäneuvotteluissa ja seuraavat vuosittain henkilöstösuunnitelmien toteutumista. Henkilöstöasiantuntijat ja -johtajat kootaan toisinaan omaksi osastokseen tai organisaatiokseen, joka ohjaa ja johtaa henkilöstöpolitiikan toteutumista esimerkillään. Henkilöstö on väljä kategoria, johon luokitellaan kaikki organisaation työntekijät, linjaesimiehet, johtokunta ja tukityövastaavat, kuten ATK- ja viestintätukihenkilöt. (Schuler 1994, 35–36, 42–43, 563–564; Viitala 2009, 258.)

## **2.2 HRM-oppimispuhe organisationaalisen**

### **kielellisen käänteen lyhenteenä**

Henkilöstövoimavarojen johtaminen tarkoittaa ilmaistua johtamistapaa ja henkilöstöfilosofiaa, joiden tarkoituksena on edistää organisaation ja sen henkilöstön hyvää sekä yhteisöllisyyttä. Ihmisjohtamisperinteeseen kuuluva HRM-oppimispuhe ja sitä organisaatioihin jalkauttanut henkilöstöpoliittinen viestintä alkoivat 1970–1980-luvuilla ennakoiduksi sosialisatioksi kutsutuista rekrytoinneista. (Claes et al. 2006, 318; Vanhala 1999, 205.) Henkilöstörekrytointi sai pian rinnalleen työtyytyväisyyden, osaamisen kehittämisen ja työntekijöiden sitouttamisen kaltaiset HR-prosessit (Viitala 2009, 87). Johtamisoppia kehittivät yksityistämisen luomat kansainväliset vienti- ja tuontimarkkinat sekä inhimillisen pääoman teorian ja elinikäisen oppimisen eetoksen siirtäminen koulutusyhteiskunnallisesta kansantalouden kasvattamisprojektista organisaatioteorioiden perusteiksi. Työntekijöiden osaamisen korottaminen tuottavuuden kriittiseksi menestystekijäksi oli myös merkityksellistä. (Burton 1992, 217–218; Mojab & Gorman 2003, 228–229; Verworn & Schwartz 2009, 153).

Clark (1993, 6, 215, 222) kutsuu henkilöstövoimavarojen johtamista ihmisten organisaatioiden kehittämiseksi ja henkilöstöpoliittiseksi valinnaksi määritellä käytännön HR-työ rooleineen, päämäärineen ja prosesseineen. Ramlall ja Sheppeck (2007, 223) tunnistavat henkilöstöpoliittisen viestinnän, esimerkinnäyttämisen ja työntekijöihin vaikuttamisen HRM-oppimispuheen siirtämiseksi HR-työhön.

Clarkin mukaan henkilöstöhallinto nähdään perinteisinä esimies-alais-valtasuhteina, jotka liitetään 1900-luvun ensimmäisiltä vuosikymmeniltä periytyneisiin byrokraattisiin ja hierarkkisiin organisaatioihin ja johtamiskulttuureihin. Henkilöstö ja sen osaaminen nähdään henkilöstövoimavaralähtöisissä tulkinnoissa kokonaisuutena ja tuottavuuden resurssina. Ne yhdenmukaistavat HR-työtä työnteon joustavuuden, laadun ja organisationaalisen yhteisöllisyyden saavuttamiseksi, esimerkiksi johtaminen palkkio- ja kannustejärjestelmin johdettiin HRM-henkilöstöpoliittisiksi päämääriksi. Palkitsemisen ja työhön sitoutumisen yhteyttä pidetään HRM-oppimispuheessa ilmeisenä. (Clark, 1993, 3–4, 6–9; Preece 1993, 101, 104, 106–107, 111.) Verworn ja Schwarz (2009, 151) ja Slagter (2009, 225) lisäävät innovatiivisuuden ja organisaation kyvykkyyden HRM-oppimispuheen tavoitteiksi ja seurauksiksi.

HR-työn ja HRM-diskurssin eroavaisuutta luonnehditaan retoriseksi muutokseksi henkilöstöpolitiikassa. Muutos esitetään vastinparein vertailemalla sitä, mistä puhuttiin aiemmin ja minkälaista kieltä käytetään nykyisin. Foucault'n (1974, 23, 25) mukaan puhetapoja perustellaan ja oikeutetaan toinen toistensa avulla. Lehtonen (2004, 68–69) selventää: Merkitykset syntyvät suhteessa toinen toisiinsa, ja siten puhuessamme tietyllä tavalla jätämme jotakin toista sanomatta. Esimerkiksi resurssi-käsite korvataan voimavara-käsitteellä, koska ihmisen vertaaminen materiaaliseen raaka-ainepääomaan ja -resurssiin saa voimavaraa kielteisemmän merkityksen (Burton 1992, 217–218).

HRM-diskurssin selkeimpänä muutoksena aiempaan henkilöstöjohtamiseen pidetään retorisen me-puheen syntymistä, minkä vuoksi henkilöstö-käsite korvaa alaiset ja esimiehet strategioissa, viestinnässä ja kiitospuheissa (Julkunen 2008, 64–65). Me-puhe syntyi, kun katse kääntyi organisaatiokulttuureihin ja tiedon hallintaan (Parviainen 2006, 155). Työntekijöiden omaa työtä koskevaa päätösvaltaa haluttiin kasvattaa ja työnkuvia muotoiltiin sitoutumisen vahvistamiseksi (Chang 2005, 524). Tavoitteet, osaaminen ja vastuu alettiin nähdä jaettuna, ja me-kulttuurista toivottiin organisaation yhteistä suurta arvo- ja identiteettikertomusta. (Slagter 2009, 227.)

Työntekijöiden ottaminen osaksi suunnittelu- ja strategiatyötä, yhteisten arvojen korostaminen ja henkilöstöä vastuuttava työ luovat ohjeellisia käyttäytymissääntöjä. Ne osoittavat yhteisistä arvoista ja identiteeteistä poikkeamisen leimaten työntekijän kypsymättömäksi ja työyhteisöön sopeutumattomaksi (Julkunen 2008, 189, 193). Muiden muassa Antonacopoulou arvostelee me-puhetta, sillä siihen liittyvät valtasuhteet, epätasavertaisuus ja kontrolli. HRM-oppimispuhe esimerkiksi oikeutetaan muutos- ja muutosherkkyys-käsittein, minkä vuoksi työntekijöiltä odotetaan joustavuutta ja oppimiskykyä. (Fenwick 2004, 195; Schuler 1994, 8–9, 81, 351, 369.)

Kielellistä käännettä kuvaavat myös kontrollin korvaaminen joustavuudella, henkilöstörajojen purkaminen yrityskulttuurin synnyttämiseksi, yksilökeskeisyydestä vapautuminen tiimijatteluun ja ennalta määritettyyn päätekyttäytymiseen tähtäävän henkilöstökoulutuksen katoaminen oppivien organisaatioiden tieltä. (Clark 1993, 7–9; Viitala 2009, 171.) HRM-oppimispuheen ja retorisen henkilöstöpolitiikan päämäärä on organisatorisen kilpailuedun kasvattaminen ja organisaatiomuutosten näkyvyys. Verwornin ja Schwartzin (2009, 151–153) mielestä HR-työksi tulkittu operatiivinen HRM ei ole organisaation kilpailuetu strategisten, henkilöstöpoliittisten ja diskursiivisten (S)HRM-valintojen tavoin.

Vaikka henkilöstölle uskottiin aiemmin henkilöstötyöntekijöille kuuluneita tehtäviä, henkilöstöasiantuntijat eivät ole vähentyneet, päinvastoin (Sewell & Wilkinson 1993, 137–138; Taatila 2004, 38). Claes ym. (2006, 318–319) tulkitsevatkin henkilöstötyöntekijän sosialisaatioagentiksi, joka avustaa henkilöstöä organisationaalisisessa sitoutumisessa, oppimisessa ja tiedon jakamisessa. Carnevalen (1992, 57) kaltaiset kirjoittajat alkoivat samanaikaisesti kritisoida HRM-ihanteita.

Huomattiin, ettei asiantuntija-autonomiaa myönnetty kaikille, eivätkä osaavien ja oppivien yhteisöjen mallit siirtyneet jokaiseen organisaatioon. Kun henkilöstön osaaminen tulkittiin organisaatiopääomaksi ja resurssiksi, kyvykkyyssajattelun havaittiin muodostuvan pienten (henkilöstö-)asiantuntijaryhmien ominaisuudeksi osaavien avainhenkilöiden ja -henkilöstön houkuttelemiseksi ja ”varastoimiseksi” organisaatioon. Oppimismahdollisuuksiakaan ei tarjottu kaikille. Demokraattiseksiin johtamisopiksi kuvattu henkilöstövoimavarojen johtaminen ei parantanut sen paremmin yksittäisen naisen kilpailuetua organisaatiossa kuin naisten ja miesten tai nuorten ja ikääntyvien työelämätasa-arvoa yleisestikään. (Ahonen 2002, 25; Dahlblom-Hall 2000, 17; Mojab & Gorman 2003, 230–231, 235; Viitala 2009, 40.)



Myös Legge kritisoi puhettavan muutosta sanoen, ettei työn laatu ole parantunut samassa suhteessa kuin HRM-käsitteistö on laajentunut ja sen mukainen henkilöstöpolitiikka on kehittynyt. (Hendry 1993, 79; Legge 1993, 31–33.) Schröderille (2009, 163) ajanhenki on läsnä nuorisokeskeisissä ja ikärasistisissa HR-käytännöissä ja oppimiskäsityksessä. Toisaalta 2000-lukulaiset HR-huolenaiheet ja kehitystehtävät ovat lisääntyneet: Työperäinen maahanmuutto, eläköitymisestä aiheutuvan tietokadon ja ikä- ja sukupuolisyrjinnän ennaltaehkäisy sekä kansainvälinen talouslama tunnistetaan esimerkeiksi. (Ahtela ym. 2006, 35; Claes ym. 2006, 318; Schuler 1994, 20, 91; Verworn & Schwarz 2009, 150.)

Ahonen luonnehtii ihmiskeskeisen henkilöstövoimavarojen johtamisen olleen diskursiivisesti hallitseva johtamisoppi 1980–2000-luvuilla (2002, 19–21). Hendry (1993, 80, 87) syventää länsimaisen HRM-diskurssin alkuperää lainatessaan japanilaista tyyliä tavoitellutta yritysjohtajaa. Japanilaisella tyyllillä viitataan muun muassa Nonakaan ja Takeuchiin, joiden tunnetuin tutkimuskohde on ollut hiljaisen tiedon siirtäminen työntekijältä toiselle. Hendryn (1993, 89, 94, 100) siteeraama yritysjohtaja pohtii, ettei henkilöstön autonomiaa kasvatettu, eikä johtamiskontrollia kavennettu humanistista syistä, vaan tuotannon edistämiseksi. Tuotannon taloudellisen hyötysuhteen kasvatamista kutsutaan työn rationalisoimiseksi (STK 1989, 227). Esimerkki viittaa HRM-oppimispuhekriittikkiin, joka kysyy: Ovatko henkilöstön todelliset vaikutusmahdollisuudet lisääntyneet puhettavan muututtua?

Collinsonin (1993, 156) mielestä HRM-henkilöstöpolitiikka on ongelmallista, koska organisaatiota halutaan kehittää, mutta uutta henkilöstöä ei haluta palkata. Tehokkuus, tuottavuus ja kilpailuetu ovat HRM-diskurssin kolme käskyä. Ramlall ja Sheppeck (2007, 217) kutsuvat neljänneksi käskyksi resurssiperustaisuutta ja inhimillisen pääoman kapitalisointia. Carnevalen (1992, 53) mukaan ihmisten osaamiseen ja oppimiseen sijoitetaan, koska ne nähdään loppumattomana resurssina.

Huolimatta siitä, kutsutaanko henkilöstön osaamista voimavaraksi vai resurssiksi, inhimillisen pääoman kohtelu muun organisaatiopääoman tavoin on ongelmallista. Toisaalta henkilöstökoulutus ja taitojen päivittäminen motivoivat työntekijää, toisaalta tiedon, osaamisen ja oppimisen on oltava arvokasta tuottaakseen (Lee 2005, 281; Taatila 2004, 41). On ymmärrettävää, ettei kannattamaton työ ole liiketoimintaetu, ja siten oppimisellekin tunnustetaan ennalta annettuja tavoitteita. (Carnevale 1992, 49.) Henkilöstö on vastaavasti alettu nähdä yhä useammin kustannuksena voimavaran tai resurssin asemesta.

Rationalisoidun työn ja humanien arvojen suhde on yksi organisaatiotutkimuksen klassisista kysymyksistä. Henkilöstöjohtaminen tulkitaan ihmisjohtamisperinteenä pehmeäksi, kun taas henkilöstöressurssien johtamista luonnehditaan kovaksi HR(M-)ksi (Vanhala 1999, 205). Tavoitetaanko HR-työn kasvu- ja kehityspäämäärien tehokkuus- ja tuottavuusnormit samanaikaisesti henkilöstön (työ-)hyvinvoinnin kanssa? Ahonen epäilee sitä määritellen 1900-lukulaiseksi tabuksi uskotella ihmisille, että jokaisella on yhtäläiset mahdollisuudet saada samat oikeudet, kyvyt ja ominaisuudet (2002, 25). Carnevale (1992, 57) muistuttaa esimerkiksi koulutuksen ja työmarkkinoiden työntekijöitä valikoivasta luonteesta. (Hendry 1993; Julkunen 2008, 88, 100; Saastamoinen 2008, 70–71.) Muiden muassa Vanhala (1999) arvioi artikkelissaan HR-etiikkaa edellä kuvattua laajempaa arvokeskusteluna.

Erittelen edellä, kuinka henkilöstövoimavarojen johtaminen loi henkilöstöstä ja osaamisesta organisaatiopääoman ja kuinka siitä toivottiin organisaatiodemokraattista ohjelmaa. Monet viittaamistani artikkeleista ovat sävyiltään normatiivisia, esittävät käytännöllistä HR-työtä koskevan huolensa ja pahoittelevat HRM-tutkimusten ja -käytäntöjen kohtaamattomuutta. Muiden muassa Wall ja Wood (2005, 432, 454–455) toteavat, ettei HRM-henkilöstöpolitiikan tehokkuutta ja toteutumista käytännössä osata tai ehditä mitata luotettavasti. Käytetyt HRA-mittarit ovat usein värittyneitä ja kielellisesti harhaanjohtavia, minkä lisäksi tutkimustuloksia yritetään sellaisenaan soveltaa organisaatiossa. Changin mielestä kehitystyö vaarantuu henkilöstökyselyiden vuoksi. Koska työntekijä osallistuu yleensä johonkin HR-prosessiin, HR-kokonaisuus voi jäädä vajaaksi. Ja siten esimerkiksi henkilöstökoulutusta koskeva pettymys saataan yleistää koko HR-työtä koskevaksi kielteiseksi arvioksi. (Chang 2005, 537.)

### **2.3 HRM-oppimispuheen kolme käskyä**

HRM-oppimispuheesta on erotettavissa kolme kielellisten resurssien, merkitysten, ryhmää. Seuraavassa esittelen henkilöstövoimavarojen johtamisen osaaminen, kyvykkyys ja oppiminen -näkökulmat. Osaamisesta muotoiltiin työntekijöiden luokittelu- ja arvoperuste, kyvykkyuden toivottiin edistävän yhteisöllisyyttä ja oppimiskyky tulkitaan uudistavaksi muutosvoimaksi. Henkilöstövoimavarojen kehittäminen, oppiva organisaatio ja organisaationaalinen oppiminen ovat ihanteellisia menestystarinoita, joiden soveltaminen organisaatiokehityksessä edesauttoi HRM-diskurssin hegemonisoitumisessa ja institutionalisoinnissa. Osaamisen, kyvykkyuden ja oppimisen tulkinnat eivät syntyneet yksin yrityksissä, vaan niitä muotoilivat, purkivat ja uudistivat muun

muassa organisaatiopsykologit ja -teoreetikot (Vanhala 1999, 204). Oheiset esimerkit alustavat lukua 2.3 kuvaten viimeaikaistakin suhtautumista HRM-oppimispuheeseen.

Gold ja Charner (1992, 197) kirjoittavat yritysten ja koulutusorganisaatioiden yhteistyöstä henkilöstön kehittämiseksi ja kansallisen kilpailukyvyn kasvattamiseksi. Kuittinen (2007a, 20, 23) kuvaa niin kauppa- kuin käyttäytymistieteidenkin teoretisoivan HR-työtä ja opettavan käsitteellisiä puhetapoja. Yoong ja Cervero (2005, 494–495) kehottavat kritisoimaan ekonomista oppimispuhetta ja ainaista kasvuoptimismia muodostamalla aiempaa työelämälähtöisempiä tutkimusasetelmia.

### **2.3.1 Osaamiskurssi henkilöstövoimavarojen kehittäminen**

Henkilöstövoimavarojen kehittäminen (HRD = human resources development) on poikkeuksellinen HR-työn osa-alue. Sillä tarkoitetaan henkilöstön osaamiseen, oppimiseen ja kehitykseen liittyviä käytäntöjä, ja se on korostunut muiden HR-työn osa-alueiden kustannuksella kasvatustieteellisissä opetusohjelmissa. Se pohtii ennen muuta yhteisöllisen osaamisen kehittämistä erotuksena henkilökohtaisista oppimispäämääristä, oman työn kehittämisestä ja oppimisen itsesäätelystä. Osaamisen kehittämisen eriytyminen keskeiseksi HR-prosessiksi johtunee HRM-diskurssin inhimillisen ja sosiaalisen pääoman sekä elinikäisen oppimisen kaltaisista painotuksista (ks. esim. Schutze 1992; Rubenson 1992). 1900-luvun puolivälin jälkeinen oppimiskäsityksen muutos mekanistisesta ja behavioraalista oppimisen ulkoa ohjattavuudesta konstruktionistiseen oppijälähtöisyyteen näkyy HRD-kielessä. Tiimit ja oppivat yhteisöt on esimerkiksi korotettu oppimisyksiköiksi. (Viitala 2009, 107, 174, 181.)

HRD-diskurssin kolme teemaa ovat koulutus, urakehitys ja organisationaalinen kasvu. Useissa organisaatioissa on oma HRD-osastonsa, oppimiskeskuksensa tai HRD-päällikkönsä, mikä kuvaa HRD:n vahvaa asemaa HRM:n suojissa. (Fenwick 2004, 193.) Sengen kaltaiset oppiva organisaatio -teoreetikot arvostavat organisaatiota ensisijaisena oppimisympäristönä. Viitala (2009, 196–199) kuitenkin täydentää, ettei arkipäiväinen satunnaisoppiminen riitä. Muodollinen täydennys- ja henkilöstökoulutus, verkko- ja verkosto-oppimisympäristöt sekä omaehtoinen aikuiskoulutus vapaan sivistystyön, luovan levon ja sydämen sivistyksen teemoin kuvaavat moninaista osaamisajattelua. On olennaista, että osaaminen vastaa työnantajan tarpeisiin.

Aikuiskasvatustieteilijä Fenwick edustaa kriittiseksi HRD:ksi kutsuttua suuntausta. Sen tehtävä on arvioida, vahvistuvatko organisatoriset epäkohdat HRD-toiminnassa, mitä organisaatiossa saadaan oppia ja miten organisaatiota voidaan kehittää (Yoong & Cervero 2005, 494). Fenwick varoittaa sokeasta kriittisyydestä, sillä akateemisen teoretisoinnin ja henkilöstön kehityksen välillä vallitsee kokemuksellinen kuilu. Hänen mielestään kritiikin perusteluksi soveltuvat työperustaiset tutkimukset, kriittinen työyhteisökasvatus ja valtapuhekritiikki, mikä helpottaa tutkimustulosten soveltamista. Hän syyttääkin henkilöstötutkijoita ajoittaisesta aktivismista heidän erottaessaan HRD- ja sitä laajemmin HRM-kritiikin HRD-käytännöistä. (Fenwick 2004, 205–206.)

Fenwick (2004, 197–198) kuvaa HRD:n kahta haaraa. Toisaalta tavoitellaan organisaatiomuutosta. Toisaalta haasteena on inhimillisen tiedon, yhteisöllisyyden ja kyvykkyyden kokemusten vastakkain asettaminen organisaation tuotantotaloudellisten päämäärien kanssa. Viitala (2009, 171) huomauttaa, että osaamisen kehittämistä on kyettävä arvioimaan tuotteena sen inhimillisestä luonteesta huolimatta. HRD-ajattelussa esiintyy edellä viitattu pehmeä ja kova HRM-jännite ja -käsitteistö. Pehmeäksi luokitellut henkilöstöpääoma, yhteistoiminnallisuus ja tilannesidonnaisuus asetetaan vastakkain rationalisoinnin, valvonnan ja henkilöstökustannusten kanssa. Viitala toteaa, etteivät ne sulje toinen toistaan pois, vaan henkilöstötyöntekijältä odotetaan kykyä vaihtaa näkökulmaansa työtään arvioidessa syyllistymättä. (Vanhala 1999, 205; Viitala 2009, 51.)

### **2.3.2 Oppiva organisaatio organisaatioteoreetikoiden ongelmana**

1990-luvun taitteessa syntynyt oppiva organisaatio -diskurssi ja sitä edelleen välittävä oppikirjallisuus käsittelevät henkilöstön sitoutumista työyhteisönsä ja yhteisöllisiä oppimistavoitteita (Kuittinen 2007a, 20). Puhetapa romantisoitui, ja siitä toivottiin konsulttien avulla käytännöllistä johtamismallia työntekijöiden tarpeiden ja työyhteisön rakenteiden yhdistämiseksi yhteisöllisin oppimismuodoin. Henkilökohtaiseksi merkityksenannoksi tulkittu organisationaalinen oppiminen, yksilöllinen osaaminen ja näiden yhteys organisaation kyvykkyyteen, rakenteisiin ja kilpailukyvyyn kasvuun muodostavat organisaatiotutkimuksen klassisen kysymyksen. (Kuusela 2008, 53.)

Organisaatiotutkimuksessa yleistyneet kriittiset puheenvuorot esittävät oppiva organisaatio -teoreetikoiden vieraantuneen HR-käytännöistä ja kuvaavat heidän keskustelunsa organisaatiotutkimuksen klassikosta hiljentyneen (Kuusela 2008, 53–54; Saas-

tamoinen 2008, 69). Esimerkiksi työpahoinvointi, tunne ammatillisesta riittämättömydestä, alipalkkaus, akateeminen työttömyys asiantuntijatyössä ja työuupumus ovat jääneet oppivien yhteisöjen ja yhtenäisen henkilöstön tarinoiden taa (Kuittinen 2006, 176–178; Kuittinen 2007b, 55–57). Voidaankin ajatella, ettei ongelmaa koskaan ratkaistu, vaan se siirrettiin sivuun halkaisemalla se kahtia yksilöä ja yhteisöä koskeviin organisaatiotulkintoihin. Yksilöllisen ja kollegiaalisen oppimisen yhteyttä ja välittäviä tekijöitä tutkiva Collin edustaa ryhmää, joka palaa tämän ongelmallisuuden pariin (ks. Collin 2005).

Sengen käytännöllisin esimerkein värittävä esitys työyhteisön ja työntekijän samanaikaisesta ja -suuntaisesta kehityksestä ja hänen tulkitsijansa määrittelevät oppivan organisaation tiedon luonnin ja jaon foorumiksi strategisen osaamisen ja kyvykkyyden saavuttamiseksi (Ruohotie 2000, 69; Sarala & Sarala 1996, 60; Senge 1994, 11, 367; Viitala 2009, 173). Oppivassa organisaatiossa luodaan oppimiskulttuuria ja kulttuurinen oppiminen kehittää työyhteisöä. Rutiinit ja uusintaminen eivät ole ekonomisen oppimispuheen vuoksi organisatorisia arvoja (Juuti 2001, 311; Kuusela 2008, 55).

Oppiva organisaatio -ajattelu seurasi teollistuvissa yhteiskunnissa alkanutta tieteellistä ja käytännöllistä keskustelua organisaatorakenteiden keventämisestä, vallanjaosta henkilöstön kommunikaatio-, kontrolli- ja koordinointisuhteissa ja liiketoiminnan kehityksen ennustamisessa (Sarala & Sarala 1996, 53–55). Oppivan organisaation ominaisuuksiksi luetaan: oppimisen kulttuurinen kontekstuaalisuus, merkityksenantoprosessit sekä työtä ja oppimista ohjaavien jaettujen visioiden ja oppimisen luovat jännitteet. (Peltokorpi 1997, 223; Senge 1994, 236–237; Viitala 2009, 176). Esimerkiksi Parviainen (2006, 155) kuvaa oppivan organisaatio -eetosta HRM-diskurssissa:

*Puhtaan kustannustehokkuuden ja talouden hyötynäkökohtia korostavan ajattelun tueksi tarvittiin yhteisöllinen me-näkökulma organisaatioon. Kun kasvatustieteilijät, psykologit ja organisaatiotutkijat innostuivat oppivasta organisaatiosta eetosenaan rakentaa työntekijöiden kannalta nykyistä oikeudenmukaisempi, hierarkioita purkava ja jatkuvasti omista virheistään oppiva työyhteisö, hyväksyttiin laajasti käsitys, että tiedon jakamisesta organisaatiossa hyötyvät kaikki. Alettiin puhua organisaatioista subjekteina, jotka oppivat, jotka ovat älykkäitä, jotka ovat eläviä ja luovia, ja jotka kykenevät käyttämään organisaatiotietoa.*

Ydinosaaminen eli organisaation kyvykkyys tarkoittaa strategista kilpailuetua ja erikoisosaamista, jotka eivät ole muiden yhteisöjen saavutettavissa samankaltaisena. Oppivan organisaation tavoite on tuottaa asiakkailleen ylivertaista arvoa. (Ruohotie 1985, 22, 1998a, 136, 1998b, 130; Taatila 2004, 13–14, 18, 72). Ydinosaaminen perustuu taitoon yhdistää erilaista kyvykkyyttä. Kyvykkyydellä tarkoitetaan sen sijaan resursseista muodostuvien prosessien ja rutiinien hallintaa, mikä syntyy työntekijöiden tietotaidoista ja kokemuksista organisaatiokulttuurissa. (Vartiainen 2002, 26–28.)

Kiinnostus oppivien (organisaatio-)kulttuurien rakentamiseen perustuu HRM-politiikan tavoitteisiin kehittää organisaatioiden kilpailukykyä *henkilöstöä* kehittämällä. Niitamo (2005, 58–59) kuitenkin varoittaa organisaatioiden kehitystyön epäonnistuvan, mikäli katsetta ei siirretä osaamiskuvauksista ja -hierarkioista osaamisen ohjaukseen. Erikson (2006, 141) pohtii yhteisen edun edellyttävän valtaa ja yksilöllisten päämäärien tukahduttamista, minkä oppiva organisaatio -teoreetikot hylkäävät ajattelussaan.

Esimerkiksi yhteisöjen kyvykkyyks- ja eriytymiskamppailu eivät koske ainoastaan organisaatioita, vaan myös henkilöstön osaamiskamppailua. Asiantuntijoiden välinen kilpailu työ- ja oppimismahdollisuuksista rajoittaa tiedon jakamista kilpailijakollegalle häviämisen pelossa. (Parviainen 2006, 157.) Carnevale (1992, 57) muistuttaa myös henkilöstörekrytoinneista, joissa tutkintokoulutuksella on keskeinen *valikointitehtävä*.

### **2.3.3 Organisaationaalinen oppimiskäsitys**

Julkunen kokoaa kirjaansa *Uuden työn paradoksit* (2008) keskusteluja 2000-luvun HR-työn ja työssä oppimisen haasteista. Työssä oppiminen ei tarkoita organisaationaalista oppimista, vaikka ne rinnastetaan usein toinen toisiinsa, ja ovat käytännöllisesti samankaltaisia. Molemmat oppimisprosessit tarkoittavat omasta työstä ja työyhteisöistä kumpuavaa kulttuurista oppimista. Työssä oppiminen kuvataan tiedostamattomaksi satunnaisoppimiseksi, jonka seurauksena tutut työtehtävät automatisoituvat ja ongelmanratkaisu nopeutuu. Oppimiskokemusten raportointi on hankalaa, eikä oppimista välttämättä osata määritellä. (Paloniemi 2008, 262, 271–272.) Organisaationaalinen oppiminen perustuu sen sijaan itseä tai organisaation toimintaa koskevien kokemusten arviointiin ja kokemuksille annettaviin merkityksiin (Ruohotie 1998a, 139). Muuttaessaan suhtautumistaan työhönsä työntekijä reagoi esimerkiksi työpanokselleen annettuun arvostukseen tai kokemukseen omasta kyvykkyydestään.

Työssä oppimiseen perustuva yhteisön kehittäminen koetaan tärkeäksi tutkimuskohteeksi, koska työntekijän sanotaan oppivan 80 % taidoistaan työssä ja viidenneksen tutkinto-opinnoissaan (Paloniemi 2008, 259; Toivonen & Asiakainen 2004, 12). Organisaationaalista oppimista tutkineiden mielestä vuorovaikutustilanteet, toimintavirheet tai oppimiskokemukset eivät opeta työntekijälle muuta kuin rutiineja, ellei oppimiseen sidota merkityksiä tai ellei opittua arvioida reflektiivisesti. (Paloniemi 2008, 262; Ruohotie 1999, 53; Viitala 2009, 184.) Rutinoitumiseksi tulkittu työssä oppimi-

nen on uhka oppivalle organisaatiolle, ja siten aliarvostettu oppimispäämäärä HRM-puheessa. Jako liittyy myös organisaatiokulttuurin tapojen ja tottumusten uusintamisesta ja uudistamisesta käytyyn kasvatustieteelliseen oppimiskeskusteluun.

Vuonna 2006 julkaistussa tutkimuksessa työmarkkinapoliittisesta mielipideilmastosta todetaan työn turvallisuusodotusten olevan kielteisiä. Huoli työpaikkojen pysyvyydestä, työn varmuudesta, sen kuormittavuudesta ja korkeakoulututkinnon kyvystä työllistää ovat kasvaneet. (Julkunen 2008, 60, 77.) Subjektivoituminen eli henkilökohtaistuminen tarkoittaa työnteon ja minuuden yhteenkuuluvuutta ja työn riippuvuutta tekijästään. Se ei viittaa yksilöllisyyteen, vaan tarkoittaa minuuden, identiteetin ja koulutuksen määrittelemistä toinen toistensa kautta. Julkunen esittää, etteivät epävarmat työntekijät enää tiedä, koskevatko organisaation käyttäytymissäännöt, kontrolli ja vaatimukset heitä henkilöinä vai heidän työroolejaan ja -identiteettejään – tapaansa tehdä työtä. (Williams 1998, 71–72.)

Työn henkilökohtaistuminen rinnastuu myös työttömyyskokemuksiin. Oman arvontunto ja kunnan kansalaisuus syntyvät työn kautta. Esimerkiksi työttömyys muuttui rakenteellisesta ongelmasta henkilökohtaiseksi epäonnistumiseksi viime talouslamassa. (Julkunen 2008, 121–122, 126–127.) Työ on siten aikuisuuden keskeinen konteksti ja sekä arjen että elämänkulun normittaja (Moore 2003, 45).

Organisationaalisen oppimisen tavoitteita ovat organisaatiossa saadut oppimismahdollisuudet, oman osaamisen korostaminen ja työntekijäaseman oikeuttaminen. Sitä rajoittavat toisten työntekijöiden päämäärät ja osakkeenomistajien tahto vastauksena Yoongin ja Cerveron (2005, 494) kysymykseen, mitä organisaatiossa saadaan oppia. Eristäytyminen työyhteisössä, työn kokeminen merkityksettömäksi ja voimattomuus ovat tunteita, jotka syntyvät työntekijän sitoutumattomuudesta, toisaalta siitä, ettei omaa työpanosta ja vaikutusta koeta arvostettavan organisaatiossa. (Hughes 1998, 225–227.)

Jotta työntekijä merkitsee jotakin, hänen on tunnettava organisaationsa arvot ja oltava sen osaamisen kannalta kriittinen. Organisationaalinen oppimiskäsitys, tulkinta työssä oppimisesta ja kasvatussosiologinen teoretisointi arvostelevat HRM-oppimispuhetta. Prekariaattiteoria tutkii toimeentulostaan ja tulevaisuudestaan huolissaan olevaa työvoimaa, mihin myös kasvatustieteilijät ja humanistit aika ajoin luetaan. Kasvatussosiologit kutsuvat koulutusta suhteelliseksi, arvoltaan laskeväksi ja tietylle ryhmälle myönnettäväksi hyödykkeeksi. Seibertin toteamus otsikoi tulkinnat:

Työssä menestyminen on suurempaa huolta toisten tavoitteista ja osaamisesta kuin omista oppimispäämääristä (Ruohotie 1998b, 79).

Organisationaalisen oppimisprosessin teoriat ryhmittäytyvät esimerkiksi yksilöpsykologiseksi, sosiokonstruktivistiseksi ja sosiologiseksi. Oppimisprosessin itsesäätely- ja -ohjausteoriat sekä kognitiivisten prosessien ja tiedon näkökulma kuuluvat oppimisen yksilöpsykologisiin tutkimuksiin (ks. esim. Kaartinen 2005; Zimmerman 2000). Merkityksenantoa korostava organisationaalisen oppimisen perinne on vahvistunut näissä tulkinnoissa. Sosiokonstruktivisuus tarkastelee yhdessä oppimista, oppimista edistävää vuorovaikutuksellisuutta ja sosiokognitiivisuutta (Malmivuori 2001, 182). Sosiologiset tulkintatavat ottavat kantaa kulttuurien, yhteisön ja sosiaalisen järjestyksen rakentumiseen oppimalla (ks. esim. Argyris 1999; Engeström 1986; Senge 1994).

Aikuiskasvatustieteellinen elinikäisen oppimisen eetos antaa organisationaalille oppimiselle muutosoppimisen merkityksen. Kun oppija selittää opittua, hän saa välineitä muuttaa oppimiskontekstiaan. (Sims & Sinclair 2008, 153.) Toisaalta malli kytkeytyy adaptiiviseen poisoppimiseen ja uudistavaan oppimiseen. Plant ja Turner (2005, 133) pitävät elinikäisen oppimisen tavoitteena kilpailukykyisen oppimisyhteiskunnan rakentamista. Se on kansallisen ja kansainvälisen koulutuspolitiikan kohde, aikuiskasvatustieteen lemmikki ja asiantuntijadiskurssien perusta. Aikuiskasvatuksen itseisarvoinen oppimisihanne on tuottavuudelle ja kilpailulle työmarkkina-asemasta alisteinen HRM-diskurssissa, mitä Schutze (1992, 46) pitää artikkelissaan elinikäisen oppimisen aikuiskasvatustieteellisenä aliarviointina. Hughesin (1998, 210, 221–223) mielestä alisteisuus johtuu kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta ja puhetavoista.

Hughes pohtii aikuiskasvatustieteen korostavan oppijan päämääriä, oppimisen tavoitteellisuutta ja myönteisyyttä. Oppimisympäristön laadun takeena pidetään hänen mielestään sitä, mitä enemmän vapaaehtoisuuden, henkilökohtaistamisen ja yhteistoiminnallisuuden kaltaisia arvostettuja ominaisuuksia siinä tunnistetaan. Hughes arvioi yleistyksiä ja aikuiskasvatustieteellisten ihanteiden ylikorostamista: Esimerkiksi ihanteiden teorialähtöinen etsintä kaikista oppimis- ja työympäristöistä on harhaista. Sen sijaan hän kannustaa osallistumaan yhteisöjen toimintaan, arvioimaan niitä ja kehittämään myönteisiä ominaisuuksia koetun perusteella. (Hughes 1998, 223–227.)

Hughesin kritiikki ironisoi aikuiskasvatustieteellisiä ihanteita, toisaalta hän on huolissaan organisaatio- ja henkilöstötutkimusten hyödyllisyydestä. Esimerkiksi organisaatioviestinnän parantamiseen ja hyvien käytäntöjen luomiseen sovellettua toimintatut-



kimusasetelmaa luonnehditaan käytännölliseksi työn kehittämiseksi. Kulttuuriset odotus- ja kokemustulkinnat nähdään merkityksellisinä työn tutkimisessa, kun ne ovat ongelmallistavaa ja esitutkimuksellista koettelua. (Kuula 1999, 52–56, 90–91; Zohar 1995, 104.) Mitkä ovat poikittaistutkimusten ja kokemustulkintojen mahdollisuudet, kun osallistuvaan havainnointiin tai työyhteisöä kehittävään toimintatutkimukseen ei ole mahdollisuutta (ks. esim. Burgess 1985; Tomal 2003)? Irtaannutaanko käytännöstä, entä antavatko työn merkitykset riittävät välineet arvioida työtä?

### **3 ASIANTUNTIJAI DENTITEETTI JA JOHTAMISPUHE**

Kolmas lukuni tarkastelee henkilöstötyöntekijöitä ja naisvaltaista HR-työtä asiantuntijuuteen, johtajuuteen ja työmarkkinasukupuoleen liitetyin kulttuurisin käsityksin ja tulkinnoin. Aloitan yleisestä asiantuntija- ja ammattiryhmämääritelmästä johdatellen asiantuntemuksesta ja johtamisesta teoretisoituun. Päätän luvun arvioiden, kuinka kasvatusala suhteutuu henkilöstöasiantuntijuuteen. Toinen ja kolmas luku ovat tulkintani ensiaskeleet osoittaen, miksei HR-työ tekijöineen ole yksiselitteistä ja miksi kokemusten merkityksellistäminen voi erota HRM-oppimispuheesta.

#### **3.1 Identiteettikokemus**

Sealey ja Carter (2004, 48–49) toteavat identiteettien yleistyneen organisaatio- ja aikuiskasvatustieteiden tutkimuskohteina. Identiteettikäsitys vaihtelee eheästä ja pysyvistä ominaisuudesta moninaiisiin, kielellisiin ja kulttuurisiin tulkintoihin itsestä ja toisista (Hall & Burns 2009, 51; Sveningsson & Alvesson 2003, 1163–1164). Identiteettisuuntaukset jaetaan esimerkiksi feminismiin, postmodernismiin ja sosiokulttuurisuuteen. Yhden tulkintatavan keskittyessä minän monikasvoisuuden kuvaamiseen kielessä, toiset perinteet pohtivat identiteetin kognitiivista rakentumista, kulttuurista sopimuksenvaraisuutta ja sukupuolta identiteettinä. (Hall & Burns 2009, 52.)

Kuittinen (2006, 176–178, 2007a, 19–20) ja Puusa (2008, 93) tunnistavat identiteettityön yhdeksi organisationaaliseksi oppimisprosessiksi, jossa sosiaalinen minä tunnistetaan merkityksin ja jossa sitä säädellään. Heidän tulkinnassaan ammatilliset identiteetit syntyvät työssä ryhmään samaistumalla ja työyhteisöön osallistumalla. Hall ja Burns (2009, 52) sekä Lehtonen (2004, 186) muotoilevat: Identifioidessaan itsensä ja

toisensa, ihmiset alkavat käyttäytyä tulkintojensa mukaisesti, mikä rakentaa identiteeteistä sosiaalisia esityksiä eli representaatioita.

Bekerman (2009, 77, 79) sitoo (organisaatio-)kulttuuriin kasvamisen ja sen oppimisen identiteettityöhön. Bekerman ja Kuittinen viittaavat kyvykkyyksiperustaiselle HRM-oppimispuheelle ominaiseen identiteettiluokitukseen: persoonalliset, sosiaaliset (interpersoonalliset) ja kollektiiviset minäkäsitykset. Persoonallinen identiteetti syntyy erotauduttaessa muista oman ainutlaatuisuuden perustein, kun taas sosiaalinen identiteetti määritellään ryhmässä ja ryhmäjäsenyydessä usein kollektiivisen ryhmäidentiteetin kautta. (Ruohotie 2004, 7–8; Saastamoinen 2008, 114.)

Kollektiivinen ryhmäidentiteetti on seurannut ammatti- ja asiantuntijaidentiteetin tarkastelua, ja sen keskeisiä kysymyksiä ovat: Mikä organisaatiossa on keskeistä, miten se eroaa muista vastaavanlaisista yhteisöistä ja miten organisaation kulttuuriperinne vaikuttaa sen oppimiskykyyn. Kollektiivinen ryhmäidentiteetti on alkuperäismerkityksessään organisaatiokohtainen metaidentiteetti eläen merkityksissä, jaetuissa mielikuvissa ja mielleyhtymissä tehden työstä ja työyhteisöstä tunnistettavaa ja hallittavaa (Kuittinen 2008, 109; Puusa 2008, 90–93; Sarala & Sarala 1996, 53; Senge 1994, 10, 182).

Ruohotie antaa ”mitä teet työkseesi” -tyyppisen kysymyksen identifioitumisesimerkiksi. Hänen mielestään vastaajat vetoavat ja sitoutuvat joko organisaatioonsa, ammatilliseen ryhmäänsä tai omiin kokemuksiinsa. Siten ”työskentelen Stora Enson henkilöstöpäällikkönä” sisältää viittauksen sekä organisaatioon että ammattiryhmään, mikä haastaa pohtimaan vastaajan arvostamia identiteettiominaisuuksia. (Ruohotie 2000, 206–208.) Ruohotien esimerkki havainnollistaa kollektiivisen ryhmäidentiteetin kahta merkitystä antaen myös mahdollisuuden persoonalliselle identiteettityölle.

Sitoudun tutkielmassani viitattuihin identiteettitasoihin seuraavissa merkityksissä. Määrittelen henkilöstö- ja henkilöstötyöntekijäidentiteetit sosiaalisiksi HR-ryhmäidentiteeteiksi, en persoonallisiksi identiteeteiksi. Tulkiten HR-työnkuvan ammattiryhmän ominaisuudeksi ja kollektiiviseksi HR-identiteetiksi. Vaikka asiantuntijakokemukselle omistetaan persoonallisia ja organisatorisia identiteettiipiirteitä, tutkin sitä identiteetin omistamisena ja kokemuksena, enkä niinkään erittele sitä.

Identiteettikokemusta pidetään kulttuurisena pääomana työ- ja asiantuntijaidentiteettien valikoimiseksi ja oikeuttamiseksi. Diskursiivisten identiteettitulkintojen yleistyessä, identiteettityötä on alettu tarkastella myös vallankäyttönä. Diskursiiviset resurssit

identiteettien rakentamiseksi ja myöntämiseksi eivät jakaudu tasavertaisesti. Toisaalta tiettyä identiteettiä ei myönnetä kaikille. (Alvesson & Sveningsson 2003, 1166; Kuittinen 2006, 180–183, 2008, 107–108.)

Isopahkala-Bouret (2008, 85) kirjoittaa, ettei asiantuntijuus ole tutkinnoin todennettava pysyvä ominaisuus, piirre tai asema, jollaiseksi se usein muotoillaan. Kokemus asiantuntijuudesta syntyy kulttuurissa, yhteisöön osallistumisessa ja sosiaalisin tunnustuksin. Tutkijat, henkilöstö tai esimies voivat mitätöidä henkilökohtaisen asiantuntijakokemuksen hetkessä kyseenalaistamalla työntekijän tietämyksen, toimintakyvyn tai varmuuden omasta asiantuntijuudestaan (Isopahkala-Bouret 2008, 88–89, 91.) Esimerkiksi Sipilän (1991, 19) mukaan asiantuntijaa saatetaan arvostella asiantuntijaryhmässä, mutta puolustaa ryhmän ulkopuolella.

Valkeavaara (1998, 545) pohtii, ovatko henkilöstötyöntekijät asiantuntijoita asiantuntijuuden kehitysmerkityksessä. Hän hyväksyy Tynjälän tulkinnan HR-työstä korkeakoulutukseen ja kokemuksellisuuteen perustuvana asiantuntijuutena. Henkilöstöasiantuntijuus henkilökohtaisena kasvuna ja kehityskokemuksina edellyttää hänen mielestään arviointia ja seuranta (Valkeavaara 1998, 533).

Chalmers ja Keown jakavat asiantuntijakokemuksen sosiaaliseksi, persoonalliseksi ja professionaaliseksi. Asiantuntijuuden ydintaidot, sisältötieto ja ammatillinen etiikka ovat elämänlaajuisen asiantuntijuuden ensiaskeleet korkeakouluopetuksessa. Henkilökohtainen asiantuntijakokemus ja oman ammattikunnan sosiaalinen tulkinta rakentuvat työssä ja sosiaalisissa verkostoissa. (Chalmers & Keown 2006, 144.) Jarvis (1986, 35) määrittelee professionaalisuuden ymmärrykseksi, taidoksi ja asenteeksi työskennellä ammatin ja ammattiryhmän odottamalla tavalla. Vanhala (1999, 209) kyseenalaistaa HR-etiikan kirjoittaessaan, ettei sen käsitteistö ole yhtenäinen tai yhteisesti ymmärretty lääkäri- ja lakimiesprofessioiden tavoin. Hän kaipaa myös aiempaa enemmän laadullisia tutkimusasetelmia antaen tutkimusesimerkiksi henkilöstöjohtamisen ja ammattiyhdistysyhteistyön toteutumisen organisaatiossa. (Emt., 210.)

Valkeavaaran tutkimusartikkeli taustoittaa Viitalan (2009, 275) havaintoja, joissa henkilöstötyöntekijät nimetään asiantuntija-ammattikunnaksi, heidän työtehtäviään kuvataan vaativiksi asiantuntija- ja tietotöiksi ja heidän organisatorista merkitystään pidetään korvaamattomana. Valkeavaaran tutkimusartikkelia arvioiva Dukes vahvistaa HR-työn professionaalisen aseman vankistuneen tietotyön yleistyttyä, mitä Jarvis muotoili jo vuosikymmen aiemmin. (Valkeavaara 1998, 545–546.) Vaikka professionaalisuus viittaa uuden oppimiseen, Jarvis (1986, 21, 27) epäilee, tuntevatko asiantuntijat tie-

teenalansa viimeisimmän teoreettisen keskustelun. Se on ongelmallista HR-työssä, jolle ei voida esittää yhtä yhteistä teoreettista tai käytännöllistä suuntausta, kieltä ja suhtautumistapaa työhön (Ramlall & Sheppeck 2007, 216; Valkeavaara 1998, 533–544).

Diskursiivisin identiteettitulkinnoin pyritään vastaamaan kysymyksiin, kuka minä olen, mikä minusta on tullut, millainen olen tällä hetkellä. Asiantuntijakokemuksessa yhdistyvät tulkinnat itsestä ja toisista, erityisesti siitä, kuinka koemme toisten työtämme arvostavan. Lehtosen (2004, 17) mukaan identiteeteistä on keskusteltu ahkerasti 1980-luvulta lähtien, koska eheäksi kuvattu ja yhteisöllinen identiteetti nähdään arvoituksena yhteisten arvojärjestelmien ja tapojen kadottua postmodernistiseksi tulkitusta maailmankuvasta. Vaikka identiteetti-käsite on paljon tutkittu, se on Hallin mielestä edelleen ajankohtainen tutkimustapaus ja hyödyllinen käsite, koska minuutta ei kyetä kuvaamaan onnistuneesti toisin. (Hall 1999, 22–23, 227, 246–247, 250.)

Sveningsson ja Alvesson (2003, 1165–1166, 1186–1187) kirjoittavat sosiaalisen ja diskursiivisen yhteyksiä tutkitun laajasti persoonallisten ja organisationaalisten identiteettien rakentamisessa. Diskursiivinen identiteettitutkimus on heidän mielestään silti keskeneräinen. Esimerkiksi ”ei-koske-minua” -tunnistukset tai identiteettien pirstaleisuus puhetapojen pirstaleisuutena edellyttävät sekä teoreettista että empiiristä jatkopohdintaa. Sveningssonin ja Alvessonin mielestä diskursiivisten identiteettitutkimusten tieteellinen selitysarvo on haaste tutkijalle. (Emt., 1190.)

### **3.2 Resursseja identiteettikokemuksen rakentamiseksi**

Kokemuksellisuus on tapa tulkita asiantuntijuus ja johtajuus identiteettinä. Niiden taustalle jäävät asiantuntijatietoa, asiantuntijuuteen kasvamista, asiantuntijakulttuuria, -instituutioita, esimiespiirteitä ja johtamista käsittelevät näkökulmat ja teoriat. (Haapakorpi 2007, 114; Juuti 2001, 219–220). Organisaatioiden diskursiivisten käytäntöjen arviointi asiantuntijuuden, johtajuuden ja henkilöstösuhteiden näkökulmasta alkoivat yleistyä 1990-luvun taitteessa (Kuusela & Kejonen 2008, 23–24).

Muistin ja oppimisen yksilöpsykologiset ja kognitiotieteelliset tutkimusohjelmat käsittelevät tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisumenetelmiä ja tietotaidon kontekstuaalista organisoitumista (Hakkarainen & Paavola 2006, 214). Tynjälä havainnollistaa työprosessitiedon – teoreettisen tuntemuksen ja kokemustiedon yhdistämisen – asiantunti-

jan kehitystavoitteeksi. Asiantuntijaksi kasvaminen on tyypillinen kasvatus sosiologinen tutkimuskohde sosialisatio- ja kulturaatioteorioineen sekä noviisi–mestari-vertauskuvineen (Schaper & Sonntag 1998, 479, 496). Esimerkiksi mentoroinnin kaltaisten muodollisten (henkilöstö-)oppimishankkeiden seuranta havainnollistaa sitä, kuinka organisaatio- ja asiantuntijakulttuurin uusi jäsen siirtyy asteittain toimintakulttuurinsa täysivaltaiseksi jäseneksi. (Tynjälä 2003, 9–11.)

Engeström, Hakkarainen ja Wenger tutkivat asiantuntijakulttuureja, oppivia (käytäntö-)yhteisöjä ja niin kutsutun kollektiivisen asiantuntijuuden perusteita (Parviainen 2006, 165). Asiantuntijainstituutiotutkimuksin kerrataan sitä, kuinka asiantuntijuus eriytyi klassisesta professioiden ja suljettujen ammattikuntien sosiologiasta ja kuinka uudet asiantuntijaryhmät ja uusi työnjako syntyvät. (Eräsaari 2006, 30; Jarvis 1986, 21; Pöyriö 2006, 57).

Asiantuntijuus yhdistetään symbolianalyttisiin työtehtäviin, jotka edellyttävät visuaalista, kielellistä ja tietoteknistä kyvykkyyttä sekä kokonaisuuksien hallintaa. Sipilä (1991, 21, 28) arvioi asiantuntijan työskentelevän osin toteuttajan, osin suunnittelijan tavoin määritellesään asiantuntijatyön analysoinniksi, toteuttamiseksi ja ongelmanratkaisuksi. Asiantuntijatehtävien rinnalla puhutaan rutiinitehtävistä, suorittavasta työstä ja henkilöpalveluista. (Rissanen 2004, 17; Tynjälä & Virtanen 2005, 24–25.) Vaikkei asiantuntija, sen paremmin kuin henkilöstökään voi päättää siitä, millaista työtä tehdä, asiantuntijat haluavat vaikuttaa tapaansa työskennellä (Sipilä 1991, 65).

Rissanen rinnastaa tiedon ja asiantuntijoiden johtamisen asiajohtamiseen – management – jonka vastinpari on ihmisjohtaminen eli leadership-ajattelu. (Rissanen 2004, 17, 19; Vanhala 1999, 205). Kun katse käännettiin työtehtävistä työntekijöihin ja postmodernistiset diskursiiviset organisaatio- ja asiantuntijuusteoriat yleistyivät, johtamisesta muodostui esimiehen ja henkilöstön neuvottelu-, koordinointi- ja valtasuhde organisaatorakenteissa (Nikander 2004, 26–27; Ruohotie 2004, 4; Werth & Markel 2006, 107).

Diskursiivisten johtamistulkintojen ja sekä asia- että ihmisjohtamisen taakse kätkeytyvät lukuisat johtamisopit, kuten laatu-, laiha-, muutos-, saneeraus-, tiimijohtaminen ja niin edelleen (ks. esim. Juuti 2001; Ryan 2008; Sarala & Sarala 1996). Juutin mielestä johtamispuhe koostuu erilaisista asiantuntijuutta, osaamista ja yhteisöllisyyttä korostavista, ristiriitaisistakin, puhetavoista. Hän yhdistää kielen, identiteetin ja organisationaalisen vallan toinen toisiinsa. Esimerkiksi Sipilä tulkitsee johtajuuden suhteessa neuvotelluksi ja oikeutetuksi. Hänen mielestään ikä, asema, asiantuntemus ja

karisman kaltaiset ominaisuudet vaikuttavat siihen auktoriteetteinä ja perusteina. (Sipilä 1991, 69.)

Johtamispuheen iskulauseina kaikuvat innovatiivisuus, oppimiskyky ja näennäisautonomia. Keskeisenä vallan oikeuksina käytetään työ- ja yritysmarkkinoiden epävarmuutta. Erilaisuus, heikkous, tietämättömyys ja rutinoituminen eivät sisälly asiantuntijuuteen, eivätkä johtamispuheisiin. Toiseus nähdään uhkana itselle, minkä vuoksi yhtenäiskulttuurien ja oppivien yhteisöjen mahdollisuuksia epäillään (Värri 2002, 92). Juuti toteaaakin identiteettien erilaisuuden olevan sallittua, kunhan minä on yhteneväinen yhteisön kulttuuristen ja kollektiivisten odotusten kanssa. (Juuti 2001, 311–315, 357–361, 374–378.)

Asiantuntijuus *uhkaa* johtajuutta kahdesta suunnasta. Toisaalta asiantuntijasta esimieheksi siirtynyt työntekijä saattaa kaivata vanhoihin tehtäviinsä, kokea henkilöstöongelmat vaikeasti hallittaviksi ja olla epäpätevä esimies (Sipilä 1991, 150–151). Toisaalta asiantuntijan erityistietämys eroaa usein esimiehen osaamisesta, mikä saateen kokea uhaksi (Erikson 2006, 115; Rautiainen 2005, 25). Vaikkei pelkojohtamista pidetä HRM-oppimispuheelle tyypillisenä, Erikson huomauttaa pelon ja suomalaisen kovan henkilöstöjohtajuuden lähentyvän toinen toistaan 2000-luvulla yleistyneiden joukkoirtisanomisten, lomautusten ja kielteiseltä näyttäytyvien yhteistoimintaneuvotteluiden vuoksi. (2006, 119, 136).

Toinen HRM-oppimispuheelle vieras käytäntö on miesten ja naisten työelämätasarvon huomioiminen, vaikka henkilöstötyöntekijät kuvataan naisvaltaiseksi ammattiryhmäksi. Esimerkiksi MacDonald huomauttaa, ettei työ tarjoa naisille merkityksellisiä kyvykkyyden kokemuksia ja tunteita, mikäli heidän työkuvasa säilyy nykyisellään. Hänen muutosehdotuksena koskee sekä naisia että miehiä. Kun naiset hakeutuvat niin kutsutuille naisvaltaisille aloille, ne uusintavat sukupuolisesti jakautuneita työmarkkinoita. MacDonald vastuuttaa miehet osallistumaan aiempaa enemmän kotitöihin, mikä jakaa vastuun kodista, perheestä ja toimeentulosta. (MacDonald 1992, 114–115, 117.)

Naisliikkeiden, työmarkkinajärjestöjen ja suomalaisen oikeusjärjestelmän sanotaan kohdistaneen katseensa naisten yksilöoikeudelliseen asemaan ja syrjimättömyyteen vasta viime vuosina. Muodollinen yhdenvertaisuus työssä on sukupuolineutraalia: Sukupuolijärjestelmä uusinnetaan itsestään selvänä identiteettikategoriana. Hoivatyömerkitys syntyy vanhemmuudesta vaikuttaen naisten työmarkkina-asemaan. Oikeudellisesti ei esimerkiksi päätetä sitä, kuinka vanhemmat – puoliset tai kumppanit –

jakavat kasvatusvastuun kodissa, mutta eettinen hoivatyönormi liitetään äitiyteen ja oikeudellinen palkkatyönormi isyyteen. Kulttuuriset mielikuvat ovat kiinnostavia, koska esimerkiksi Pöyriö huomauttaa: Miehet toimivat naisia yleisemmin johtotehtävissä, vaikka naisten koulutuksellinen pääoma on yleisesti korkeampi kuin miesten. (Nousiainen & Pylkkänen 2001, 47, 121–122; Pöyriö 2006, 66–67.)

Dahblom-Hall tulkitsee johtamispuheen maskuliiniseksi ja patriarkaaliseksi kirjassaan *Mies naisten johtajana* (2000). Miehet ovat miehittäneet päättävät asemat. Johtajaidentiteetin normi on miehinen, minkä vuoksi naisjohtajuus mielletään usein "ole kuin mies" -malliin samaistumiseksi (Dahblom-Hall 2000, 22, 25, 31, 60, 87; Komulainen & Korhonen 2008, 196). Vahvaa naisjohtajaa myös pelätään, koska itsekkyyys, aggressiivisuus ja röyhkeys eivät vastaa perinteistä naiskäsitystä ja hoivaeettisyyttä. Sukupuolisidonnaisuus ei koske ainoastaan johtajuutta, vaan myös henkilöstösuhteita, joiden ideaalina näyttäytyy vahva ja määrätietoinen miesjohtaja ja ahkera naisalainen. Koulutytön tunnollisuus on identiteettioletus naisjohtajuuden ohella. Sen mukaan naiset kokevat käytöksensä epävarmaksi ja työmarkkinaosaamisensa keskeneräiseksi. (Dahblom-Hall 2000, 42, 56, 60, 87.)

Nousiainen ja Pylkkänen vastuuttavat työnantajat huolehtimaan tasa-arvolain toteutumisesta henkilöstörekrytoinnissa ja henkilöstösuunnittelussa (2001, 287). Tasa-arvosuunnitelmassa luodaan yhtäläisiä mahdollisuuksia. Positiivisen syrjinnän erityistoimilla halutaan poistaa sukupuolisia aliedustuksia työyhteisöissä, toisaalta avata sukupuolineutraaleja koulutusväyliä. Tasa-arvolainsäädäntö on yhdenmukainen HRM-oppimispuheen kanssa, koska molemmat tarkastelevat ryhmää. Kyvykkyysetoriikka oikeuttaa yksilölliset erot palvelussuhteissa, koska sukupuoli ei ole henkilöstörekrytoinnin kriteeri. (Ahtela ym. 2006, 240, 244, 258–259.)

Samapalkkaisuus on raskauteen perustuvien palvelussuhderistiriitojen ohella keskeisiä kysymyksiä miesten ja naisten työmarkkinatasavertaisuudessa. "Samapalkka samasta työstä" -pohdinta kuvataan ongelmalliseksi, koska esimerkiksi naisten työtä on verrattu kuvitteelliseen miesnormiin, eikä tosiasialliseen työntekijään, kuten Euroopan yhteisöjen tuomioistuin artiklassaan muotoilee. Palkka- ja palvelussuhde-epätasa-arvo perustuvat Nousiaisen ja Pylkkäsen mielestä kulttuurisiin käsityksiin mies- ja naisaloista, jotka erotetaan tyypillisesti työehtosopimuksin ja siten työ- ja palvelussuhde-etuuksin. Tällöin yhtäläinen koulutustaso- tai työkokemusvaatimus eivät takaa samasta työstä maksettavaa yhtäläistä palkkaa. Hyväksyttäväksi palkkaerosyiksi luetaan myös työntekijän henkilökohtaiset ominaisuudet ja osaaminen, kunhan työnantaja ei vetoa niihin epäasiallisesti, hypoteettisesti tai syrjien. (Ahtela ym. 2006, 106,



111, 129; Nousiainen & Pylkkänen 2001, 250–252, 279, 287.) Pohdittavaksi jää, millaisia seurauksia sukupuolikategorioilla ja identiteettisopimuksilla on naisvaltaisessa HR-työssä.

### **3.3 Kasvatusalan asiantuntijuus HR-työssä**

Yleinen kasvatustiede erotetaan suomalaisessa tutkinto- ja yliopistojärjestelmässä aikuiskasvatustieteestä. Ensin mainittu jaetaan edelleen kasvatopsykologiaksi, -sosiologiaksi, -historiaksi ja -filosofiaksi. Koulutusketjun, koulujärjestelmän ja opetuksen tematiikkaa käsittelevä yleinen kasvatustiede tutkii ennen muuta yleissivistäviä koulutusorganisaatioita. Aikuiskasvatustieteen tutkimuskohteita ovat koulutussukupolvet, vapaan sivistystyön merkitys ja esimerkiksi henkilöstökoulutus. Kasvatopsykologia yhdistelee tieteenaloja keskittyen oppimiseen ja kognitioon. (Hughes 1998, 207–209; Kivelä & Siljander 2008, 16.)

Yleinen kasvatustiede tarkoittaa kasvatusalan hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen koulutusohjelmaa. Vaikka aikuiskasvatustiede on yleisen kasvatustieteen tavoin osa yhteiskuntatieteellistä tutkimusperinnettä, se eroaa omaksi tieteenalaksi omat opituolinsa, tiedelehtensä ja tutkimusseuransa tunnuksinaan. Inhimillisen pääoman teoria, elinikäinen oppiminen, henkilöstökoulutuksen tuottavuus ja urakokemukset luetaan kasvatustieteellisiksi tutkimuskohteiksi ja niiden hallinnointi nähdään keskeisinä kasvatusalan asiantuntijatehtävinä. (Plant & Turner 2005, 123; Stokes & Wyn 2007, 500; Turner & Monk-Turner 2003, 45–47.)

HR-työstä kiinnostuneet kasvatus- ja aikuiskasvatustieteilijät suuntautuvat tyypillisesti henkilöstön osaamisen kehittäjiksi, ja heidän työtään kuvaavat suunnittelu-, projekti- ja hanketehtävät. Jakku-Sihvonen (2005, 125, 131–132) tulkitsee kasvatusalan asiantuntijuuden kyvyksi työskennellä itsenäisesti ongelmia ratkaisten ja tieteellistä tietoa soveltaen. Oppimiskyky ja -mahdollisuuksien tunnistaminen nähdään kasvatustieteilijöiden vahvuuksina omaa asiantuntijuutta kehitettäessä. Käsitteet itsestä ja toisista (aikuis-)oppijoina ovat kasvatusalan asiantuntijoiden haasteita ja mahdollisuuksia HR-työssä, kuten Ryan ja Viitala seuraavassa tulkitsevat.

Henkilöstötyöntekijöillä on strateginen, operatiivinen ja hallinnollinen rooli ylläpitää organisaation kilpailukykyä, hoitaa HR-prosesseja ja osallistua henkilöstösuunnitteluun. Ryan erottaa henkilöstöasiantuntijat -esimiehistä. Ensin mainittuja hän kuvaa

sisäisiksi konsulteiksi, jotka ohjeistavat, mahdollistavat ja tukevat henkilöstöä ja työntekijöiden oppimista. Jälkimmäiset hän näkee demokraatteina, valmentajina ja tahditajina riippuen siitä, arvostavatko ne työssään suoritusta, päätöksentekoa, osallistumismahdollisuuksia vai esimerkiksi ihmissuhteita. Ryan määrittelee myös HR:n roolin kollektiivisena työnkuvana. HR viestii, visioi ja vie asioita eteenpäin ihmisiä johtaen. Hän tunnistaa sen tehtäviksi ennakoivan suunnittelun, hallinnolliset haasteet ja rutiinit sekä työhyvinvoinnin edistämisen. (Ryan 2008, 6–7, 33, 73, 195, 220–221; Viitala 2009, 253, 267, 269, 273.)

Ryanin ja Viitalan henkilöstötyöntekijätulkinnat rinnastuvat Sipilän asiantuntijajohtajatulkiintoihin. Sipilän (1991, 71–72, 92, 115) mukaan henkilöstötyöntekijät ylläpitävät henkilöstön kiinnostusta, johtavat esimerkillään, säätelevät henkilöstön mahdollisuuksia ja osallistuvat työhön henkilöstön osana. Valkeavaara korostaa *henkilöstön* merkitystä henkilöstöasiantuntijuudessa ja -johtajuudessa. Hänen mielestään myös henkilöstön on tunnettava työtään koskeva teoreettinen keskustelu ja työnohjauksen teoriatausta, jotta HR-työ on sujuvaa, tuloksellista ja itseään kehittävää (Valkeavaara 1998, 535, 545).

Suunnittelun, oppimisen ja ongelmanratkaisun viive, kesto ja kontrolloimattomuus ovat henkilöstöasiantuntija- ja -esimiestyön haasteita. Julkunen (2008, 28) toteaa liikkeenjohdon odottavan selitystä, miten ja milloin inhimillinen pääoma alkaa kasvaa arvoa ja miksi siihen kannattaa sijoittaa (Vähämäki 2006, 110–112). Ryan tiivistää: Liikkeenjohto odottaa yksinkertaisia HR-prosesseja parempien tulosten aikaansaamiseksi, eivätkä he halua kuulla HR-oppimiskieltä. Kuusela ja Kejonen (2008, 22) arvioivat liiketaloudellisen syyn olevan helpommin perusteltavissa kuin esimerkiksi oppimiseen tai osaamiseen liittyvät mallit. ”Business-kieli ja -mieli” tulkitaan ajoittain kasvatusalan asiantuntijoiden oppimishaasteiksi. (Ryan 2008, 231; Sipilä 1991, 136–137.)

Päätän luvun havainnollistamalla, kuinka työn *kohde* vaikuttaa henkilöstöasiantuntija- ja johtajamääritelmiin ja kuinka koulutustausta luo henkilöstötyöntekijöistäkin käytetyn ylempi toimihenkilö -käsitteen suomalaisilla työmarkkinoilla. Johtajan päätökset koskevat työnantajaa ja hän vaikuttaa alaiensa työhön. Työnjohtaja vaikuttaa ainoastaan alaisiinsa. Asiantuntija on korkeakoulututkinnon suorittanut itsenäisen työn tekijä, jolla ei ole alaisia. Muiden muassa Wright arvioi noin 10 % suomalaisista palkansaajista työskentelevän asiantuntijoina. (Pöyriö 2006, 62.)

Toimihenkilöksi kutsutaan tyypillisesti henkilöstöä, joka erotetaan tilastollisesti, koulutuksellisesti ja ammattiyhdistyspoliittisesti tuntipalkkaisista työntekijöistä. Ylemmät

Toimihenkilöt YTN ry luonnehtii ylempää toimihenkilöä työssään erikoistietoja ja -taitoja soveltavaksi asiantuntijaksi, joka kuuluu yrityksen keskijohtoon. Itsenäisyys, vastuu ja korkea koulutustausta kuvaavat ylempää toimihenkilöä. Helsilän mukaan ylempään toimihenkilön työtehtävät edellyttävät ”kokonaisuuksien hallintaa, itsenäistä ja organisaation toimintapolitiikan mukaista päätöksentekoa ja opisto- tai korkeakoulutason teoreettiseen tietämykseen perustuvaa syvällistä asiantuntemusta”. (Helsilä 2004, 114.)

#### 4 TULKINTAKEHYSANALYYSI OPPIMISPROSESSINA

Henkilöstövoimavarojen johtaminen ja HR-työ tekijöineen ovat suosittuja keskustelun-aiheita ja puheenvuorojen alustuksia ammatti- ja opiskelijajärjestöjen työelämäpäivillä ja korkeakoulujen luentosaleissa. Henkilöstöasiantuntijoiden ja -johtajien osaamista, yhteistyötä ja yhteiskunnallista merkitystä halutaan myös vahvistaa. Esimerkiksi HENRY – Henkilöstöjohton ryhmä – ry järjestää säännöllisesti *Uudista ja uudistu* -messut, jossa henkilöstöosaajat, ammattiyhdistykset ja tutkijat kohtaavat. Kansainvälinen jo 250 000 jäsenen Society for Human Resources Management -yhteisö tarjoaa henkilöstötyöntekijöille väylän kehittää osaamistaan ja se myöntää todistuksen ammatillisesta pätevyydestä (Schuler 1994, 18–19). Esimerkiksi yhteisön verkko-osoite <http://www.shrm.org> kokoaa HR-työhön, -tutkimukseen ja -koulutukseen liittyvää ajankohtaista tietoa. Jarvis (1986, 50) sekä Ramlall ja Sheppeck (2007, 216–217) toteavatkin yhdistykset, yhteenkuuluvuuden ja asiantuntijatodistukset keinoiksi kehittää ammattikunta professioksi.

Tutustuin HR-työhön ensi kerran kasvatustieteilijätapaamisessa muutama vuosi sitten juuri yliopistoon päässeenä kasvatustieteiden ylioppilaana. Kiinnostukseni työn ja oppimisen kokemuksellisuuteen sekä organisaatioon oppimisympäristönä alkoi oppivaa organisaatiota arvioineesta kandidaatin tutkielmastani. Muotoilin tämän tutkielman ongelmaa reilun vuoden. Oppiva organisaatio -mallin kriittinen tarkastelu ja organisaationaalisten oppimisen itsesäätelyprosessien arviointi olivat suuntaa antavia tutkielma-aiheita. Tutkielman aiheeksi oli muotoutua henkilöstötyöntekijöiden oppimispäämäärät. Ongelmanasettelun viimeistelyyn vaikuttivat kuitenkin omat ammatilliset toiveet ja henkilöstötyöntekijät tutkintojen, etujärjestöjen ja työnantajien perusteella eriytyneenä ammattikuntana. Kasvatustieteellisen HR-osaamisen tunnistaminen henkilöstötyöntekijöiden kokemuksia tulkiten motivoi myös.

Muotoilin tutkimusongelmakseni, *mikä HR-työssä koetaan merkitykselliseksi ja millaisiksi HR-identiteetit muotoutuvat HR-työn tulkinnoissa*. Tutkin sitä seuraavien tutkimuskysymysten mukaisesti:

1. Kuinka henkilöstötyöntekijät merkityksellistävät työkokemuksiaan?
2. Minkälaisia henkilöstö- ja henkilöstötyöntekijäidentiteettejä HR-työn tulkinnoissa tuotetaan? Millaiseksi kollektiivinen kuva HR-ammattiryhmästä muotoutuu?
3. Kuinka HR-työkokemusten saamat merkitykset suhteutuvat kasvatusalan asiantuntijuuteen ja HRM-oppimispuheeseen?

HRM-oppimispuheen arviointi koetaan ajankohtaiseksi. Esimerkiksi Helsingin kauppa- korkeakoulun professori Liljan (2002, 4–5) mukaan osaamis- ja oppimisperustaisuus hallitsee edelleen johtamistutkimuksia ja määrittelee henkilöstötoimintoja. Aikuiskasvatustieteilijä Burton pitää kokemusten tulkintaa mielekkäänä tutkimuskohteena, koska ajattelutavat kehittyvät. Hänen mielestään kirjaimellisesta inhimillisten resurssien kehittäminen -tulkinnasta ollaan siirtymässä näkemukseen osaavien ihmisten kehittämisestä – ”From human resources to resourceful humans” – mikä haastaa HRM-oppimispuheeseen liittyviä asenteita, rooleja ja oppimiskäsityksiä. (1992, 217–218.) Myös yleistyneet kriittiset tutkimusasetelmat ja puheenvuorot uudistavat henkilöstövoimavarojen johtamisesta keskusteltua. Osallistumis-, oppimis- ja itseohjautumismahdollisuuksia epäillään, toisaalta kyvykkyyssajattelu on tunnistettu organisaationaalliseksi vallankäytöksi (ks. esim. Fenwick 2004; Kuittinen 2006; Slagter 2009).

Aloitan menetelmällisen viitekehykseni rakentamisen tutkimustapaus- ja -kohdekuvauskein. Havainnollistan sen jälkeen kokemusten tulkintaan soveltuvaa ja identiteettitutkimuksiin sovellettua tulkintakehysanalyysi-tutkimusasetelmaa (Denzin 1989, 10; Silverman 1993, 49–50). Kuvaan vuorovaikutteisen ja keskustelelevan tutkimushaastattelun tulkintakehysanalyttisenä aineistonkeruumenetelmänä luvun kolmannessa osassa (Silverman 1993, 97–99). Päätän neljännen luvun tutkijan hyviin käytäntöihin, joihin palaan kuudennessa, tutkielmani luotettavuutta ja päätelmiä arvioivassa, luvussa.

#### 4.1 Rajattu tapaus ja sitä edustava tutkimuskohde

Kuvaan edellä, kuinka yksityisyriyten HR-työtä luonnehditaan ja totean, ettei henkilöstötyöntekijöille esitetä yhtä yhteistä teoria- tai koulutustaustaa. Olen valinnut HRM-oppimispuheen Clarkin tavoin HR-työn kulttuuriksi ja jäsenystavaksi, jota vasten tulkiten henkilöstötyöntekijöiden kokemuksia (Silverman 1985, 133). Esimerkiksi yritysten avainasiakassuhteet, tuotantotaloudelliset prosessit ja sisäinen viestintä ovat oppimisen ja osaamisen rinnalla tunnistettavia tapoja tulkita HRM-käytäntöjä (Korunka ym. 2003, 27, 37–38). Teoreettinen rajautuminen yhteen henkilöstöjohtamisperinteeseen on mielekäs, koska se antaa kielen tutkia merkityksiä ja tulkita kokemuksia (Denzin 1992, 2). Tutkimustapaus ja -otanta ovat *menetelmällisiä valintoja*, jotka yhdistävät tulkintahavainnot ilmiöstä käytävään teoreettiseen keskusteluun (Gobo 2007, 405; Seale 2007, 380–383).

Tutkimustapaus tarkoittaa ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessia mielenkiintoisen ilmiön käsitteellistämiseksi (Flyvbjerg 2007, 390). Flyvbjerg kutsuu tutkimuskohdetta harkinnanvaraiseksi tapaustutkimusotannaksi, jonka avulla tutkitaan yleisenä pidetyn ilmiön vaihtelua erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa tutkimusongelman mukaisesti. Otanta voi siten olla tapauksen kannalta tyypillinen tai poikkeuksellinen, osoittaa tapauksen muutoksia tai havainnollistaa jotakin tutkimusongelmaan vaikuttavaa muissa tapauksissa. (Flyvbjerg 2007, 395–398.) Määrittelen tutkimustapaukseni: *HR-työ ja siinä tuotettavat identiteetit HRM-oppimispuheen näkökulmasta*. Tutkin sitä *HR-tehtävissä työskentelevien kasvatustieteiden maistereiden* kokemuksin, mikä rajaa muun muassa psykologian ja liiketalouden asiantuntijat pohdinnastani.

Gobon (2007, 422) mukaan tutkimuskohdetta valittaessa ja myöhemmin tutkielman luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava kohteen sosiaalinen edustavuus. Arvioin tavoittavani edustavimman joukon kasvatustieteellisen maisteritutkinnon suorittaneita henkilöstötyöntekijöitä SPECIA – Asiantuntijat ja ylemmät toimihenkilöt ry:n kautta. Yhdistys on akavalainen ammatillinen etujärjestö, joka keskittyy kasvatustieteiden alan asiantuntijoiden työ- ja palvelussuhde-edunvalvontaan. Sain luvan käyttää yhdistyksen sähköpostilistaa tutkimushaastattelukutsujen lähettämiseen ja taloudellista tukea tutkielmani tekemiseen. SPECIA hyötyy tutkielmastani saadessaan tutkittua tietoa jäsenistöstään ja voidessaan käyttää tutkielmaani jäsenpalveluidensa kehittämiseksi.

SPECIA ja specialaiset luonnehditaan seuraavasti yhdistyksen viestintästrategiassa (Lotsari ym. 2009) ja yhdistyksen verkkosivuilla:

*SPECIA ry on Akavan Erityisalat ry:n kautta Akava ry:hyn järjestäytynyt 6000 jäsenen ammattijärjestö. Specialaiset työskentelevät liike-elämän, hallinnon ja järjestöjen palveluksessa asiantuntija-, esimies- ja johtotehtävissä. Jäsenistön yleisin tutkintonimike on kasvatustieteiden maisteri (pääaineenaan yleinen kasvatustiede, -psykologia tai aikuiskasvatustiede) ja noin puolet jäsenistöstä työskentelee yksityissektorilla. Opiskelijajäseniä on noin 800.*

*Valtaosa specialaista asuu ja työskentelee pääkaupunkiseudulla. Puolet jäsenistöstä on alle 40-vuotiaita ja miehiä on noin neljännes. Erilaisia ammattinimikkeitä on satoja, joista yleisimpiä ovat projektipäälliköt, koulutussuunnittelijat ja toiminnanjohtajat. Henkilöstötyöntekijät muodostavat yhden yhdistyksen suurimmista ammattiryhmistä.*

Tutkimuskohteeni harkinnanvaraisuus perustui neljään tutkimushaastattelukutsussa mainittuun valintakriteeriin, mikä rajasi esimerkiksi julkisorganisaatioiden henkilöstötyöntekijät siitä. Osallistujalta odotettiin ylempää kasvatustieteellistä korkeakoulututkintoa: Pääainevaihtoehtoiksi nimesin yleisen kasvatustieteen, aikuiskasvatustieteen, kasvatopsykologian tai -sosiologian. Työnimikkeen tuli olla HR- tai henkilöstöalkuinen ja sopivan hakijan työn tuli pääsääntöisesti rakentua henkilöstötyöstä. Odotin työnantajan olevan yksityisyrittäjä tai konserni, minkä lisäksi haastateltavalta edellytettiin viiden vuoden HR-työkokemusta. Tutkimushaastattelukutsu valintakriteereineen on tutkielman liitteenä 1.

Sain kahdessa viikossa kuusitoista vastausta. SPECIAN tuki mahdollisti tutkimushaastattelujen sopimisen joustavasti ympäri Suomen. Sovin neljätoista tutkimushaastattelua ja vastasin kahdelle kieltävästi, koska koin tutkimuskohteen ja siten tutkimushaastatteluaineiston edustavuuden sopivaksi. Hain alun perin viittä kokenutta henkilöstötyöntekijää ja viittä alalle erikoistuvaa opiskelijaa seitsemästä Suomen kasvatustieteitä opettavasta tiedeyliopistosta.

Tarkensin tutkimusongelmaani aineistonkeruun aikana, koska tutkimukseen ei ilmoitautunut yhtään kasvatussosiologia. Toisaalta kolme alle viisi vuotta HR-työtä tehnyttä kasvatustieteilijää halusi osallistua tutkimushaastatteluun. Henkilöstötyöntekijöitä valikoitui siten kaksitoista suunnitellun viiden asemesta, koska mainittujen kolmen henkilöstötyöntekijän työtehtävät olivat tutkimustapauksen vaihtelun ja monipuolisuuden kannalta mielekkäitä. Koska ainoastaan kaksi opiskelijaa ilmoittautui mukaan, en kokenut opiskelija-tutkimuskohdettani edustavaksi, enkä täsmentyneen tutkimusongelmani vuoksi validiksi. Sen vuoksi en analysoinut kahden opiskelijan kanssa käymiäni tutkimushaastatteluja, mutta heidän kanssaan keskusteltu kehitti tutkimuskysymyksiä aineistonkeruun alussa. Alkuperäiset tutkimustavoitteeni ovat vertailun vuoksi tutki-

mushaastattelukutsussa ja liitteessä 2, joka kokoaa tutkimushaastattelukysymyksiä teemoittain.

Haastateltavat työskentelevät tunnetuissa kotimaisissa ja kansainvälisissä organisaatioissa, eivätkä sen vuoksi halunneet yritystensä nimeä, kokoa tai tarkkaa sijaintia mainittavan tutkielmassa. Haastateltavat edustavat sekä perinteistä että modernia (vienti-)teollisuutta, myynti- ja markkinointialoja sekä henkilöstövuokrausyrityksiä. Oheiseen taulukkoon 1 on koottu tutkimushaastatteluja koskevaa tietoa. Kuvaan henkilöstöyöntekijöitä lyhentein HT1, HT2 ja niin edelleen. Osa haastateltavista työskentelee asiantuntijoina, osa esimiehinä. Kaikki haastateltavat ovat naisia, minkä vuoksi tutkimuskohteeni on selkeästi sukupuolittunut. Käsittelen aihetta analyysiluvussa 5. Yksi haastatelluista on kasvatustieteiden lisensiaatti muiden ollessa kasvatustieteiden maistereita.

### TAULUKKO 1. Keiden kanssa keskusteltiin 25.3–19.5.2009

TUTKIMUSHAASTATTELUTIEDOT	TIETOJA HAASTATELTAVASTA	KESKUSTELUSSA HERÄNNEITÄ AJATUKSIA
HT1 72:32 min 50 liuskaa 30.3.2009	Ammattinimike: HRD asiantuntija  Koulutus: Kasvatustieteiden maisteri (Sosiaalipsykologia ja yrityshallinto sivuaineopintoina)  Maakunta: Pirkanmaa	Kansainvälisen henkilöstötyön kuvaus. Luottamus ihmisten kehittäjien tarpeellisuuteen, erityisesti talouskriisin jälkeen.
HT2 67:03 min 48 liuskaa 25.3.2009	Ammattinimike: Henkilöstökonsultti  Koulutus: Aikuiskasvatustieteen maisteri (Johtaminen ja organisaatiot, sosiaalipsykologia sivuaineopintoina)  Maakunta: Uusimaa	Urasuunnanmuutos ja alanvaihto edellyttävät työkokemusta. Henkilöstötyö on ohjausta, kannustamista ja tukemista.
HT3 55:40 min 34 liuskaa 18.5.2009	Ammattinimike: HRD Specialist  Koulutus: Kasvatustieteiden maisteri (Psykologia, yhteiskuntatiede ja koulutusteknologia sivuaineopintoina)  Maakunta: Pohjois-Pohjanmaa	Henkilöstön kehittäminen on organisaation kehittämistä.
HT4 94:39 min 71 liuskaa 2.4.2009	Ammattinimike: HR Manager/Henkilöstöpäällikkö  Koulutus: Kasvatustieteiden maisteri (Psykologia, kasvatustiede, monikulttuurisuus ja liiketaloustieteelliset opinnot sivuaineopintoina)  Maakunta: Uusimaa	Tutkinto on työuran alkusoitto, jonka jälkeen on rohkeasti lähdettävä kilpailemaan uramahdollisuuksista.



<p>HT5</p> <p>82:32 min 56 liuskaa</p> <p>19.5.2009</p>	<p>Ammattinimike: Henkilöstöjohtaja</p> <p>Koulutus: Kasvatustieteiden maisteri (Psykologia, yritystiede, aikuiskasvatustiede ja työtiede sivuaineopintoina, PD-opintokokonaisuus, JET-tutkinto ja MBA-tutkinto täydentävinä opintoina)</p> <p>Maakunta: Pohjois-Pohjanmaa</p>	<p>Henkilöstötyötä tehdään liiketoimintastrategian mukaisesti ja siten liiketoiminnan tuloksellisuutta omalta osalta edistäen.</p>
<p>HT6</p> <p>96:10 min 64 liuskaa</p> <p>15.5.2009</p>	<p>Ammattinimike: HR Director</p> <p>Koulutus: Kasvatustieteiden maisteri (Sosiologia, sosiaalipsykologia, psykologia, tiedotusoppi ja julkishallinto sivuaineopintoina)</p> <p>Maakunta: Uusimaa</p>	<p>Henkilöstötyö kutsumuksena ja mahdollisuuksina.</p>
<p>HT7</p> <p>99:57 min 69 liuskaa</p> <p>30.3.2009</p>	<p>Ammattinimike: Henkilöstön kehittämisspäällikkö</p> <p>Koulutus: Kasvatustieteiden lisensiaatti (Työpsykologia sivuaineopintoina)</p> <p>Maakunta: Pirkanmaa</p>	<p>Henkilöstötyö on henkilöstöltä oppimista.</p>
<p>HT8</p> <p>42:09 min 31 liuskaa</p> <p>5.5.2009</p>	<p>Ammattinimike: Henkilöstön kehittämisspäällikkö</p> <p>Koulutus: Aikuiskasvatustieteen maisteri (Johtaminen ja organisaatiot, sosiaalipsykologia sivuaineopintoina)</p> <p>Maakunta: Uusimaa</p>	<p>Henkilöstötyö jäsentyy kovaan ja pehmeään.</p>
<p>HT9</p> <p>38:51 min 28 liuskaa</p> <p>5.5.2009</p>	<p>Ammattinimike: HR-konsultti</p> <p>Koulutus: Kasvatustieteiden maisteri (Työpsykologia ja naistutkimus sivuaineopintoina)</p> <p>Maakunta: Uusimaa</p>	<p>"Itte on oma käyntikorttinsa" – Henkilöstötyöntekijä ryhmänsä edustajana.</p>
<p>HT10</p> <p>68:48 min 34 liuskaa</p> <p>18.5.2009</p>	<p>Ammattinimike: Henkilöstökonsultti/Key Account Personnel Consultant</p> <p>Koulutus: Kasvatustieteiden maisteri (Kasvatustiede, johtaminen ja organisaatiot ja monikulttuurisuus sivuaineopintoina)</p> <p>Maakunta: Pohjois-Pohjanmaa</p>	<p>Urapolku asiantuntijasta esimieheksi on ongelmallinen ja usein sukupuolisidonnaisesti väritty.</p>
<p>HT11</p> <p>78:25 min 49 liuskaa</p> <p>3.4.2009</p>	<p>Ammattinimike: Human resources</p> <p>Koulutus: Kasvatustieteiden maisteri</p> <p>Maakunta: Varsinais-Suomi</p>	<p>Kuka omistaa sen, mitä organisaatiossa opitaan?</p>

<p>HT12</p> <p>77:34 min 52 liuskaa</p> <p>7.4.2009</p>	<p>Ammattinimike: Henkilöstöpäällikkö</p> <p>Koulutus: Kasvatustieteiden maisteri (Johtaminen ja organisaatiot, psykologia ja erityispedagogiikka sivuaineopintoina)</p> <p>Maakunta: Uusimaa</p>	<p>Henkilöstötyön glamour kiinnostaa opiskelijoita.</p>
---	---	---

## 4.2 Goffman kokemus- ja identiteettitulkkinna

Denzin (1989, 10–12) määrittelee: Tutkittaessa kokemuksia tulkitaan sitä, kuinka ihmiset selvittävät kokemuksensa eli merkityksellistävät ne. Kokemustulkinnoin pyritään ymmärtämään tutkittavaa tapausta (emt., 120). Denzin (1992, 82) esittelee Goffmanin sosiologisen ja sosiaalipsykologisen tulkintakehysanalyysin pohtiessaan, kuinka kokemukset analysoidaan ja kuinka niiden merkitykset tulkitaan. Goffman tutki ja havaitsi työn kaltaisia sosiaalisia tapahtumia, joissa koettuun sitoutui hänen mielestään tilannesidonnaisia merkityksiä (Silverman 1993, 49).

Seuraavassa tarkastelen, mitä Goffman tarkoittaa tulkintakehysanalyysillään ja sen peruskäsitteillä tulkintakehys ja itse-esitys. Yhdistelen hänen perusteoksiaan *Frame Analysis*<sup>6</sup> (1986) ja *Arkielämän roolit* (1971), joista ensin mainittu esittelee kokemustulkinnat jälkimmäisen pohtiessa minuutta ja minän esittämistä.<sup>7</sup> Arvioin sen jälkeen tutkimusasetelman soveltuvuutta HR-työn ja -identiteettien tutkimiseen. Pohdin luvun lopuksi, miten se suhteutuu diskurssianalyttiseen tutkimusasetelmaan, koska esimerkiksi Jokinen ja Juhila (1999, 69) rinnastavat ne toinen toisiinsa.

Peräkylän sosiologinen teos *Kuoleman monet kasvot: Identiteetin tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa* (1990), Puroilan kasvatustieteellinen väitösjulkaisu *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön* (2002) ja Goffmanin esseitä ruotiva *The Goffman Reader* (1997) ovat viittaamani perusteokset. Keskeiseksi menetelmäkirjallisuudeksi olen valinnut Denzinin kirjat *Interpretive Interactionism* (1989) ja *Symbolic Interactionism and Cultural Studies* (1992) ja Silverman-

<sup>6</sup> Esimerkiksi Puroila (2002, 17–18) suomentaa teoksen *Frame Analysis Kehysanalyysiksi*. Käytän *Kehysanalyysi* nimeä viitatessani Goffman-klassikkoon. Tulkintakehysanalyysillä tarkoitan Goffmanin rakentamaa viitekehystä ja analyysimenetelmää.

<sup>7</sup> Kehysanalyysiin (1986) sanotaan kootun teoreettisia otteita Goffmanin koko tuotannosta. Arvostelijoiden mukaan julkaisusta uupuu käsitteellinen jatkuvuus ja yhdenmukaisuus. Toiset Goffman-tulkinnat kehuvat *Kehysanalyysiä* systemaattiseksi esitykseksi itsen ja yhteiskunnan rajapinnassa, Lemert ja Jameson näkevät Goffmanin epäonnistuneen sekavassa teoksessaan täysin. Suhtaudun Goffmanin tuotantoon kuin Silverman, joka tunnistaa minän ja kokemuksen omaksi teemakseen, mutta joita Goffman kuljettaa rinnakkain *Kehysanalyysissään*. (Branaman 1997, lxxiv; Lemert 1997, xxxiv, xli; Silverman 1993, 49.)

nin teokset *Qualitative Methodology & Sociology* (1985) ja *Interpreting Qualitative Data* (1993), koska niissä pohditaan kokemusten tulkintaa menetelmällisine vaihtoehtoineen Goffman yhtenä esimerkkinään.

#### 4.2.1 Goffman ohjaa identiteettien kulttuurisen näytelmän

Goffman olettaa, että ihminen pyrkii selittämään kokemansa itselleen, koska toiminnan halutaan olevan ennustettavaa, ennakoitavaa ja ymmärrettävää. Ihmisten käytös eroaa hänen mielestään sen perusteella, kuinka kokemuksia tuottavat sosiaaliset tilanteet arvioidaan ja tulkitaan. Goffman luonnehtii kasvokkaista vuorovaikutusta tulkittavan tilannesidonnoisain mallein – skeemoin. Ihminen antaa merkityksen kokemuksilleen, itselleen ja vuorovaikutuskumppaneilleen pohtiessaan, *mitä tässä tapahtuu*. (Goffman 1986, 1–2, 8, 10, 30, 38.) Tilannetulkinnat jäsentyvät tulkintakehyksiksi, joiden määritelmän Puroila (2002, 35) suomentaa *Kehysanalyysin* johdannosta seuraavasti:

*Oletan, että tilanteen määrittelyt rakentuvat niiden organisoitumisen periaatteiden mukaisesti, jotka ohjaavat tapahtumia – ainakin sosiaalisia tapahtumia – ja omaa subjektiivista osallistumistamme tapahtumiin: Viittaa kehyksen käsitteellä näihin peruselementteihin, jotka pystyn tunnistamaan. Tämä on määritelmäni kehykselle.*

Tulkintakehys on opittu kielellisten ilmausten kokoelma, katsantokanta tai selkeärajainen sääntö (Goffman 1986, 21). Puroila (2002, 37) tarkentaa tulkintakehysten antavan kokemuksille mielen, kielen ja merkityksen. Alkuperäismerkityksiltään vakiintuneiden primäärien tulkintakehysten rinnalla esiintyy merkityksiltään muuntuneita sekundaareja tulkintakehyksiä. (Goffman 1986, 21.)

Tulkintakehykset erotellaan myös luonnollisiksi ja sosiaalisiksi. Luonnollinen tulkintakehys antaa merkityksen fyysisille ja ruumiillisille tapahtumille, jollaisiin ihmiset eivät voi Goffmanin mielestä vaikuttaa ja jollaisia ohjaavat luonnonlait. Sosiaalisia tulkintakehyksiä hän luonnehtii tahdon, tarkoituksen ja kontrollin ohjaamaksi toiminnaksi. Ne perustuvat tehokkuuden, rehellisyyden ja esteettisyyden kaltaisiin sopimuksenvaraisiin sääntöihin ja kulttuurisiin käytäntöihin. Sosiaaliset tulkintakehykset opitaan, koska ne vahvistetaan yhteisössä arvostettuina (rooli-)käytöstapoina. (Goffman 1986, 22–24.)

Goffman kokee alkuperäismerkitysten ja primäärien tulkintakehysten tunnistamisen arvokkaaksi, mutta toteaa sosiaalisten tulkintakehysten olevan herkkiä muutoksille erityisesti tutkittaessa työtä organisatorisine suhteineen. Monimerkityksellisyys on

haaste, koska sosiaaliset tulkintakehykset sopeuttavat valikoivaan havainnointiin ja merkityksellistämiseen. (Goffman 1971, 263, 1986, 83.)

Goffman kuvaa tulkintakehysmuutoksia keying-käsitteellä, joka suomentuu istuttamiseksi ja havaintomuutokseksi. Peräkylä havainnollistaa merkitysmuutoksen seuraavasti: Tappelu tulkitaan leikiksi näyttelemisen tulkintakehyksessä, se tulkittaisiin eri tavoin esimerkiksi selviytymisen, väkivallan tai urheilun tulkintakehyksissä. Fabrication-käsite eroaa harhautukseksi ja murtumaksi suomennettuna muutoksesta. Muutoksen rajat osoitetaan sosiaalisissa tilanteissa, ja Peräkylän esimerkkitapaus tunnistetaan. Harhautuksessa on keskeistä, ettei yksilö havaitse alkuperäismerkitystä tilanteessa. Jokin tapa, ihmisryhmä tai käytäntö pakottaa kaikki siirtymään tiettyyn tulkintakehykseen. Goffman kutsuu tilannevihjeitä, opittuja käytäntöjä ja tapahtuman tavallisuutta tilannetulkintoja ylläpitäviksi tekijöiksi. (Goffman 1971, 263–264, 1986, 45–47, 83–84; Peräkylä 1990, 22–23.)<sup>8</sup>

Ihminen on Goffmanille tilannetulkitsija. Hän olettaa ilmiöille ja tilanteille annettavan useita merkityksiä, koska tulkintakehysmuutokset ja -kerrokset luovat *merkitysten moniulotteisen maailman*, joka on yhtäältä monimerkityksellinen, toisaalta merkitysten kohteita kehittävä. (Goffman 1986, 11, 79, 82; Puroila 2002, 27, 41.) Peräkylän (1990, 147) mielestä se mahdollistaa ristiriitaisten näkemysten ja tulkintojen ymmärtämisen.

Moninaisuus koskee Goffmanin tuotannossa myös ihmisen kokemusta minuudestaan. Tulkintakehykset määrittelevät ominaisuuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia, jotka Goffman tulkitsee itse-esitysten, identiteettien, piirteiksi. (Peräkylä 1990, 23.) Goffman jatkaa tulkintakysymystään, *mitä tässä tapahtuu*, kysyen myös: *Millaisen vaikutelman henkilö tilanteessa antaa* (1971, 11–12)? Goffman (1971, 20) korostaa tulkinnan tärkeyttä:

*Kukin osallistuja pyrkii siis ottamaan huomioon muiden tavoitteet arvioidessaan omalta osaltaan tilannetta. Siksi yksilön kumppaneistaan alun perin omistama tai aluksi hankkima tieto on ratkaisevan tärkeää, sillä juuri tästä alkutiedosta käsin hän lähtee arvioimaan tilannetta ja hahmottelemaan omaa vastatoimintaansa.*

Goffmanin mukaan käytöksemme vaikuttaa muiden ihmisten käsityksiin itsestämme. Kun itse-esitys vaikutusten luontina toistuu riittävän usein, syntyy sosiaalinen julkisivu, joka ikään kuin velvoittaa toimimaan ja esiintymään siihen sitoutuneiden rooli- ja identiteettiodotusten mukaisesti. Kuka tekee, kenen kanssa ja ketä varten -tyyppiset kysymykset määrittävät tulkintakehyskohtaisia identiteettejä sitoen tietyt ihmiset tiet-

<sup>8</sup> Käytän edellä Peräkylän käsitesuomennoksia (1990, 22–23).

tyihin tilanteisiin. (Denzin 1989, 66, 80; Goffman 1971, 25, 32, 36–37, 60–61; Viitala 2009, 8–9.)

Merkitysten sitoutumista eli institutionalisoitumista voidaan luonnehtia harhautukseksi. Goffmanin kulttuurisidonnaisia rooliesimerkkejä ovat lääkärit, sairaanhoitajat ja soti-  
laat, joista jokaiseen liitetään hallitsevia merkityksiä ja tulkintatapoja. Kun ihminen tunnistetaan sotilaaksi, tältä odotetaan tietynlaista käyttäytymistä, ja vastaavasti tietty käytös tunnistetaan sotilaalliseksi. Goffman kutsuu tällaisten sosiaalisten kohtaamisten etikettisäännöstöä vuorovaikutusjärjestyksi. Hänen mukaansa ihmiset haluavat kohdatessaan säilyttää sosiaalisen, institutionaalisen minänsä. Sen, jota heidän odotetaan kulttuurissaan esitettävän, etteivät he joudu käytöksellään naurunalaisiksi tai loukatuiksi. Koska pyrkimys on molemminpuolinen, ymmärrys erilaisista minuuksista jaetaan. Goffman tiivistää: *Institutionaaliset* identiteetit ja käytöstavat siirretään osaksi vallitsevaa kulttuuria ja tällaiset ammattiryhmää koskevat esitykset yleistetään ominaisuuksineen helpommin koko ryhmää koskeviksi kuin esimerkiksi äiti- tai opiskelijaidentiteetin kaltaisissa tapauksissa. (Goffman 1971, 32, 65, 180–182, 261; 1986, 573, 575; Juuti 2001, 27–28; Peräkylä 2001, 353.)

Peräkylä ja Puroila osoittavat identiteettien vaihtelevan tulkintakehyksittäin, koska vuorovaikutusasetelma osanottajineen vaihtelee. Toiset kohtaamiset perustuvat vastavuoroisuuteen ja puhutteluun, toiset käskemiseen, ohjeistamiseen ja rajoittamiseen (Peräkylä 1990, 16–17, 22, 31). Peräkylä tunnistaa saattohoidossa lääketieteellinen, käytännöllinen, maallikko- ja psykologinen -tulkintakehykset, joiden vuoksi saattohoitohenkilöstö kykenee suhtautumaan työhönsä samanaikaisesti empaattisesti, asiantuntevasti ja kokemuksellisesti (1990, 23). Puroila nimeää opetuksellinen, hoiva-, hallinta, käytännöllinen ja persoonallinen -tulkintakehykset havainnoidessaan päiväkodin sosiaalisia tilanteita, ja toteaa hoitajan toimivan niin opettajana, hoivaajana, sääntelijänä kuin sopeutujanakin (2002, 61, 164).

Peräkylä ja Puroila koettelevat tulkinnoillaan tutkimiansa ammattiryhmien työntekijöiden sosiaalisia ja kollektiivisia identiteettejä. Niitä, joita ihmiset ovat oppineet saattohoitohenkilöstöstä ja varhaiskasvattajista käyttämään tulkitsessaan heidään työtään (Branaman 1997, lxxx–lxxxi; Puroila 2002, 41–43.) Goffman (1971, 267) muistuttaa *Arkielämän roolit* -kirjansa jälkisanoina tilannetulkintojen olevan myös henkilökohtaisesti merkityksellistä, ei ainoastaan institutionalisoituneita henkilöitymiä luovaa ja kehittävää:

*Lopuksi ehkä sallitaan moraalinen toteamus. Ilmaisuja on käsitelty pitämällä silmällä vain niiden viestintätehtävää sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, eikä esimerkiksi sitä laukaisevaa, jännittymiä purkavaa tehtävää, mikä niillä voi olla ilmaisijan*

*itsensä kannalta. Yksilön liittyessä muiden seuraan hän haluaa päästä perille tilanteen keskeisistä tosiseikoista.*

Edellä eritelty Goffmanin tulkintakehysanalyysi Peräkylän ja Puroilan esimerkein luo tutkimusasetelman, jossa

1. voidaan paljastaa tyypillisille ja itsestään selvänä pidetyille merkitysselityksille alisteisia tapoja tulkita HR-työ ja henkilöstötyöntekijät.
2. HR-työ voidaan jäsentää tulkintakehyksiksi tutkien sitä, kuinka henkilöstötyöntekijät selittävät (merkityksellistävät) työnsä tapahtumia ja kokemuksiaan.
3. tutkijan tehtävä on tulkita henkilöstötyöntekijöiden kokemuksia omasta ja toisten identiteeteistä tunnistettujen tulkintakehysten perusteella.

#### **4.2.2 Kulttuurinen tulkintakehysanalyysi**

Jäsennän edellä Goffmanin perusoletukset ja -käsitteet. Seuraavassa arvioin tulkintakehysanalyysiä tutkimusasetelmana, koska Goffmanin keskeinen oletus, *tulkintakehyksiin ei voida vaikuttaa*, askarruttaa tutkijoita. Goffman tarkastelee kehystämistä tulkintana ja tulkintakehystä sen tuloksena teksteissään rinnakkain, mikä luo Goffman-tulkitsijoiden mielestä ristiriitaisen vaikutelman (ks. Branaman 1997, xlvi–xlvii, xlix). Yksi tapa arvioida tulkintakehysanalyysiä on erottaa kehystäminen ja kehys toinen toisistaan, kuten Peräkylä (1990, 12) ja Puroila (2002, 36, 39) tekevät jäsentäessään vuorovaikutusjärjestyksen tulkintatilanteeksi ja kulttuurin ja kielen tulkintaresursseiksi kehyksissä.

*Kehysanalyysiä* arvioiva Silverman (1985, 130–131) pohtii Goffmanin tavoittelevan vuorovaikutusjärjestyksellään kulttuurista riippumatonta tapaa selittää jaettu ymmärrys ja sosiaalinen kokemus. Vuorovaikutusjärjestys velvoittaa Goffmanin mukaan käyttäytymään siten, että käytöksellä vahvistetaan yhteisön arvostamia ominaisuuksia ja että siten ylläpidetään jaettuja käsityksiä. Goffman (1986, 13) toivoi vuorovaikutusjärjestystä tutkittavan omana sosiaalisen todellisuuden muotonaan, eikä halunnut rinnastaa sitä sosiologiassa tyypillisiin sosiaalisten rakenteiden, järjestyksen ja kerrostumien tulkintoihin:

*This book (Frame Analysis) is about the organization of experience – something that an individual actor can take into his mind – and not the organization of society. I make no claim whatsoever to be talking about the core matters of sociology – social organization and social structure. I personally hold society to be first in*

*every way and any individual's current involvements second; this report deals only with matters that are second.*

Tulkintakehysten olemassaolo on Goffmanin mukaan determinististä, eikä kehystämisen prosessina riipu vallitsevasta kulttuurista. Ihmiset eivät hänen mielestään havainnoi todellisuutta vapaasti, vaan vuorovaikutusjärjestyksen perusteella. *Tulkintakehykset* ovat muutoksineen, harhautuksineen ja kehityksineen sen sijaan kulttuurisia. Puroila (2002, 36, 39) toteaa, etteivät tulkintakehykset ole henkilökohtaisia, vaan intersubjektiivisiä mahdollistaen kulttuurisesti jaetut tulkinnat. Siten vuorovaikutusjärjestys uusintaa itsensä prosessina ja sosiaalisen kokemuksen organisoijana, vaikka tulkintakehyksiä sisältöineen uudistettaisiinkin kulttuurisesti ja historiallisesti. (Branaman 1997, xlv–xlvii; Goffman 1971, 32, 1986, 5.)<sup>9</sup>

Goffman viittaa Garfinkelin etnometodologiseen ohjelmaan olettaessaan tulkintakehysten tunnistamisen edellyttävän niiden rakentumistavan yhdistämistä niiden merkitysisältöön (Button 1991, 5–6; Goffman 1986, 27). Esimerkiksi Peräkylä (1990, 159–160) yhdistää Goffmanin metodologisen käsitteistön pohdintaansa yksilöstä ja tämän identiteeteistä diskursiivisissa instituutioissa. Puroila tutkii, kuinka varhaiskasvattajat suuntautuvat työhönsä. Hän sitoutuu ennen muuta vuorovaikutusjärjestyksen analysointiin todeten, etteivät varhaiskasvattajien iän, sukupuolen tai työnantajan kaltaiset tekijät vaikuta tulkintoihin ja varhaiskasvatukseen työnä (Puroila 2002, 46–47). Kieli ja merkitykset kielellisinä resursseina ovat sekä Goffmanille että tätä soveltaneille teoreetikoille välineitä tavoittaa kokemuksia, toisaalta kehykset ovat selitys kysyttäessä, miten kokemukset tulkitaan (Denzin 1992, 2, 24).

Palaan tutkimusongelmaani ja -kysymyksiini. Olen kiinnostunut ammatillisista identiteeteistä, kasvatusalan asiantuntijuudesta ja HRM-oppimispuheesta HR-työssä. Ne osoittavat, ettei Puroilan soveltama puhdas goffmanilaisuus sovellu viitekehukseksi Peräkylän diskursseja, identiteettejä ja Goffmanin *metodologiaa* yhdistävän esityksen tavoin. Jälkimmäinen kannustaa analysoimaan kielenkäyttöä – kieltä ja merkitystä – tulkintakehysanalyttisesti tutkittaessa HR-työtä identiteetteineen (Foucault 1974, 27–28). Jäsennän edellisen luvun lopuksi, millaisen tutkimusasetelman goffmanilainen tulkintakehysanalyysi luo HR-työn tutkimiseksi. Päätän tämän luvun arvioiden, millaisia rajoituksia ja mahdollisuuksia Peräkylän tulkintaan viittaaminen luo.

---

<sup>9</sup> Vuorovaikutusjärjestyksen olemassaoloa ja siitä problematisoitua todellisuuskäsitystä arvioidaan yksityiskohtaisesti esimerkiksi Puroilan (2002) väitöksen toisessa, tulkintakehysanalyysin tieteenteoriaa tutkivassa, luvussa ja *The Goffman Reader* -kirjan toimittajien Branamanin (1997) ja Lemertin (1997) alustuksissa.

Puroilan Goffman-tulkinnan etu olisi, ettei kohdeorganisaatiolla ole merkitystä HR-työtä tai -identiteettejä tutkittaessa. En voi olettaa HR-työn olevan täysin samankaltaista kaikille henkilöstötyöntekijöille. Sitoutuessani Peräkylän malliin, hyväksyn kulttuuristen resurssien olevan aina jossain määrin institutionaalisia ja siten organisaationalisesti ja henkilökohtaisesti koettua. Toisaalta koen puhtaan goffmanilaisuuden tutkielmani kannalta ongelmallisena, koska kuten Goffman (1971, 51, 56) ohessa muotoilee, identiteeteissä on aina osin kyse *opitun* vaikutelman antamisesta:

*Pyrkiessään esityksellään ilmaisemaan ihannearvoja yksilö joutuu luopumaan kaikesta sellaisesta toiminnasta, joka olisi noiden arvojen kanssa ristiriidassa tai ainakin salaamaan sitä. Näitä ihannoivia vaikutelmia lujittaa koulutusretoriikka, jonka puitteissa työmarkkinajärjestöt, korkeakoulut ja muut toimielimet vaativat ammattinharjoittajia omaksumaan salaperäisesti määritellyn määrän koulutusta.*

Jotta voin ottaa kantaa kulttuurisesti annettuun ja jotta voin siten arvioida HRM-oppimispuhetta työn ja identiteettien merkityksellistämässä, minun on tunnettava sekä HR-työtä että henkilöstötyöntekijää (ammattiryhmänsä edustajana) koskeva keskustelu. Se liittyy myös tutkielman tarkoituksen säilyttämiseen. Peräkylä (1990, 153) huomauttaa ihmisten jäsentävän elämäänsä ja identiteettiään johdonmukaiseksi työ-, parisuhde- ja harrastuskokemuksiaan yhdistellen. Näin ollen se rajaa analyysini tutkimusongelmieni mukaisesti ankkuroituen HRM-kulttuuriin tai kuten Goffman (1971, 271) sen muotoilee: Identiteetin rakennuspalat ovat löydettävissä kulttuurisista kiintopisteistä ja sosiaalisista järjestelmistä, jotka auttavat tulkitsemaan, *kuinka ihmisen antama vaikutelma syntyy.*

Irtautuminen puhtaasta goffmanilaisuudesta ei tarkoita sitä, että analyysi ainoastaan uusintaisi HRM-oppimispuhetta. Oletus henkilöstötyöntekijöiden asiantuntijuudesta, sukupuolittuneista työmarkkinoista tai johtamistulkinnat voidaan kyseenalaistaa analyysin itsestään selvinä lähtökohtina. Esimerkiksi Denzin (1989, 58, 60) kehottaa irrottamaan kokemustulkinnat tapauksesta kirjoitetusta, analysoimaan ne ja sijoittamaan ne uudelleen tapauksensa osaksi. Hän tulkitsee Goffmanin kaltaisten interaktionistien – sosiaalisten kokemusten tulkkien – tutkimustehtäväksi oppia puhumaan tutkimuskohteidensa kieltä. Näin ollen esimerkiksi henkilöstöasiantuntija on HR-työssä tuotettava identiteetti, jos oletus vahvistuu analyysissä. (Denzin 1989, 60, 71–72.)

Seuraavassa luvussa vertaan tulkintakehys- ja diskurssianalyysiä toinen toisiinsa osoittaakseni niiden läheisyyttä, toisaalta epäselkeäksikin luonnehdittua suhdetta (ks. Heracleous & Marshak 2004, 1305; Peräkylä 1990, 159). Pohdinta alustaa aineistonkeruutani kuvaavaa lukua 4.3. Taulukko 2 tiivistää, millaisia oletuksia Puroilan soveltamaan ja Goffmanin luomaan tulkintakehysanalyysiin sisältyy ja kuinka se eroaa Peräkylän hahmottelemasta diskursiivisesta tulkintakehysanalyysistä, johon itse sitou-



dun. Kutsun jälkimmäistä kulttuuriseksi tulkintakehysanalyysiksi erotuksena ensin mainitusta.

## TAULUKKO 2. Goffmanilainen ja kulttuurinen tulkintakehysanalyysi

TEEMA	GOFFMANILAINEN TULKINTAKEHYSANALYYSI	KULTTUURINEN TULKINTAKEHYSANALYYSI
Tutkimusasetelman perusoletus	Tutkimusasetelma, jossa korostuu vuorovaikutusjärjestyksen perusteella syntyvän aineistolähtöisen havainnointi- ja haastatteluaineiston analyysi tutkittavien kielen oppimiseksi (Denzin 1989, 71).	Tutkimusasetelma, jossa tutkijan kulttuurisen pääoman sallitaan yhdistyvän tutkimusaineiston analyysiin. Valittu kulttuuri on ankkuri, jota vasten kokemukset tulkitaan ja joka antaa tutkijalle ja tutkittavalla osin yhteisen kielen jo ennen aineiston analyysiä (Denzin 1989, 71).
Etu	Mahdollisuus muotoilla tutkimuskysymyksiä analyysin aikana, aineistolähtöisyys.	Yhteisen kielen osoitus ennen analyysiä auttaa eksplikoimaan tutkijan mahdolliset esioletukset. Tutkimushaastattelun sujuvuus. Tulkintahavaintojen teorialähtöinen arviointi.
Kritiikki	Goffmanin tulkinta ei hänen omien sanojensa mukaan sovellu sellaisenaan kaikkien kulttuurien tai yhteisöjen tutkimiseksi (1971, 262). Goffman pohtii vuorovaikutusjärjestyksessään, kuinka kokemus syntyy, muttei ota luonnollisestikaan kantaa siihen, millaiseksi se muotoutuu eri tilanteissa, yhteisöissä ja kulttuureissa.	Tuodessaan kulttuurisen ankkurin tulkintaansa, tutkija vaarantaa analyysinsä puhtaan goffmanilaisen aineistolähtöisyyden, mikä tekee alkuperäisestä tulkintakehysanalyysistä erikoista ja piiloista paljastavaa. Aineistolähtöisyyden määrittäminen ja säilyttäminen edellyttää tarkkaavaisuutta analyysissä (Denzin 1989, 60).
Keskeiset käsitteet	Tulkintakehys, itse-esitys, vuorovaikutusjärjestys	Tulkintakehys, identiteetti, HRM-diskurssi

### 4.2.3 Tulkintakehys- ja diskurssianalyysin suhde

Heracleous ja Marshak (2004, 1305–1308) luonnehtivat diskurssianalyysiä metodologisesti hajanaiseksi viitekehyykseksi, josta uupuvat hyvät jaetut käytännöt. Diskurssianalyysi perustuu tunnetusti vahvaan teoreettiseen pohdintaan, mutta analyysi on tavallisesti työläs. Myös empiiristen havaintojen käytännöllisyys askarruttaa monia. (Juhila & Suoninen 1999, 241–242.) Diskurssianalyysiä tarkastellaan tulkintakehysanalyysin tavoin, koska merkitysten maailma ja identiteetit ovat molempien tutkimuskohteita. Molemmilla tarkoitetaan sekä menetelmällistä viitekehystä että analyysimenetelmää. Viitekehyykset eroavat kielikäsitteillään. Diskurssianalyytikoille kieli on sosiaalinen todellisuus, tulkintakehysanalyytikoille se on väline todellisuuden ja kokemusten tavoittamiseksi (Denzin 1992, 2, 97; Juhila 1999, 201).

Diskurssianalyysistä erotetaan sosiaalipsykologinen ja foucault'lainen suuntaus. Ensin mainittu pohtii todellisuuden kielellistä moninaisuutta, jälkimmäinen arvioi kieltä valtasuhteineen (Foucault 1974, 27; Pietikäinen 2000, 192–194). Kielen ja kulttuurin monipolviset suhteet ja *tulkinnat* ovat kummankin perinteen tutkimuskohde. (Jokinen ym. 2004a, 11; Suoninen 1999, 18.)

Tulkintakehys- ja diskurssianalyysi kohtaavat. Kumpikaan ei ensisijaisesti kohdistu yksilöön, vaan sosiaalisiin käytäntöihin ja tilanteisiin. Tulkintakehys rajaa havaintoja diskurssikontekstien tavoin. (Lehtonen 2004, 165.) Molempien identiteettikäsitelmä on pluralistinen ja sekä diskursseista että tulkintakehyksistä löydetään minän tuottamisvälineet. Tulkintakehysten kerrostuneisuus ja muutokset ovat Goffmanin tutkimuskohde, diskurssianalyytikot pohtivat interdiskursiivisia suhteita ja puhetapojen suhteutumista. Siten molemmat viitekehykset olettavat merkitysten syntyvän suhteessa muihin merkityksiin. Ne myös korostavat metodin ja sisällön – kielen ja merkityksen – yhdenaikaisuutta ja yhteenkuuluvuutta analyysinsä perusteluna. (Foucault 1974, 28; Jokinen ym. 2004b, 37–38; Juhila 2004, 183.)

Diskurssia ja tulkintakehystä nimitetään yhteisesti merkityssystemeiksi. Ne muodostavat pirstaleisesta, kirjoitetusta ja dokumentaarista tutkimusaineistosta analysoituina yhdenmukaisen kielenkäytön alueen samansukuisine ja -kaltaisine merkityksiineen. (Foucault 1974, 26–27; Suoninen 2004, 111). Tutkimusongelmasta riippuu, mitä käsitevaihtoehtoa käytetään (Jokinen & Juhila 1999, 69). Merkityssystemit rakennetaan tunnistamisen, koettelun, purkamisen ja vahvistamisen analyysiketjuin ja -vaihein. (Jokinen ym. 2004b, 50, 53–54.) Tulkintakehysanalyysin tavoitteena on tutkia, millaisiin sosiaalisiin representaatioihin, sopimuksiin ja resursseihin ihmiset viittaavat kertoessaan kokemuksistaan (Denzin 1989, 132–133).

Tulkintakehysanalyysi alistetaan metodikirjallisuudessa toisinaan diskurssianalyyttiseksi menetelmäksi semiotiikan, retoriikan ja etnografian tavoin. Semiotiikka tarkoittaa merkitysrakenteiden tulkintaa lauseissa, sanoissa ja niitä pienemmissä kielen yksiköissä. Retoriikan tutkimuskohteita ovat argumentaatio ja kielenkäytön sovittaminen tilanteen ja kohdeyleisön mukaan. Etnografia havainnoi kielenkäyttöä. (Jokinen 1999a, 42, 44–46, 47, 49, 1999b, 127.) Analyysimenetelmä riippuu tutkimuskohteesta, toisaalta siitä, kuinka kielen ja kulttuurin suhde seurauksineen määritellään. Semiotiikkaa kiinnostaa merkitysten tuottaminen, kun taas kulttuurin kielellinen rakentuminen on tyypillinen diskurssianalyyttinen tutkimusongelma. (Jokinen & Juhila 1999, 67, 69, 73.)

Tulkintakehys- ja diskurssianalyysi ovat samankaltaisia menetelminä, mutta eroavat toinen toisistaan tutkimusasetelminä. Koska diskurssianalyysi suhtautuu kieleen itsearvoisesti, tulkintakehysanalyysin välineellinen kielikäsitelmä tukee analyysiäni ensin mainittua paremmin. Denzin (1992, 90–91) muotoilee: tulkintakehysanalyysin haaste on verrata elettyä (kokemus) ja koettua sosiaalisiin representaatioihin ja kielellisiin merkitysresursseihin (esimerkiksi HRM). Diskurssianalyttikot eivät tee vastaavanlaista jakoa. (Alastalo 2005, 65.) Seuraavassa selvennän tutkimushaastattelun tulkintakehysanalyttisenä tekstilähteenä.

### 4.3 Keskusteluja HR-työntekijöiden kanssa

Goffmanin soveltaminen metodologisena viitekehysenä määrittelee mielekkään aineistonkeruumenetelmän. Puroila (2002, 57) rakentaa tutkimusaineistonsa pääsääntöisesti havainnoiden päiväkotiarkea. Tutkimushaastattelut ovat hänelle analyysiä täydentävää aineistoa. Tutkimushaastatteluun tuotetut tekstit ovat validi tutkimusaineisto Peräkylän soveltamassa tulkintakehysanalyysissä. Molemmat ovat tulkintakehysanalyysissä käytettyjä aineistonkeruun menetelmiä, esimerkiksi Goffman tutki itse mediaa ja sen tekstejä tulkintakehysanalyttisesti <sup>10</sup> (1986). Myös Denzin (1989, 42–43) huomauttaa tutkimushaastatteluaineiston soveltuvan kokemustulkintoihin, kun puhe ymmärretään sosiaalisten tapahtumien ja kokemusten *kuvaamiseksi*. Valintaani vaikutti myös tutkimusekonomisuus, sillä minulla ei ollut opintojen vuoksi mahdollisuutta pitkäkestoiseen osallistuvaan havainnointiin Puroilan tavoin. Koin myös tavoittavani sosiaalisesti edustavimman kohteen tutkimushaastatteluun.

Vuorovaikutuskuvaukset ovat goffmanilaisittain ongelmallisia. Puroila (2002, 53–55) siteeraa Goffmania sanoessaan kuvausten olevan aina osin ideologisia vastaten haastattelijan odotuksiin (Goffman 1971, 61). Toisaalta saatetaan haluta peittää omaan työhön, asemaan tai osaamiseen liittyvät epäkohdat, puutteet tai pettymykset. Kyvykkyyteen, osaamiseen ja asiantuntijuuteen liittyvissä tutkimuksissa oman osaamattomuuden paljastaminen on erityisen sensitiivinen, kivuliaskin, aihe. Kynnys osallistua tutkimushaastatteluun madaltunee, mikäli haastateltavalla on menestystarina kerrattavanaan. Toisaalta tutkijan oletetaan hyväksyvän, että hänen tulkintansa on vähintään kertaalleen tulkittujen kokemusten tulkintaa. Goffman (1971, 45) nimeää taipumuksen idealisoimiseksi eli ihannekuvan antamiseksi, minkä hän liittyy myös keskus-

<sup>10</sup> Goffman (1971, 256–259) esittelee kehys-ideansa tilannearvioinneissa jo *Arkielämän roolit* -kirjassaan.

teluun tutkintokoulutuksesta, -todistuksista ja pätevyyden osoittamisesta ammattikunnan edustajana. (Bilmes 1986, 32, 47–48; Denzin 1992, 25; Salner 1989, 66.)

Denzin (1989, 42–43) määrittelee kokemustulkintoihin soveltuvan tutkimushaastattelun vastavuoroiseksi. Hän haastaa tutkimushaastatteluasetelman perinteisine rooleineen. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 22) näkevät haastattelijan tietämättömänä ja passiivisena, kun taas haastateltava tulkitaan tietäväksi informantiksi. Haastateltava nähdään usein omien kokemustensa tulkkina, harvoin intersubjektiivisen organisaationsa tai asiantuntijaryhmänsä edustajana (Alastalo 2005, 59). Denzin kannustaakin keskustelemaan tutkimushaastatteluun, jossa avoimet kysymykset ja väljät teemat mahdollistavat erilaiset tulkintatavat ja jossa haastattelijan kokemuksia hyödynnetään tutkimusaineiston tuottamisessa. (1989, 19, 42–43).

Aineistonkeruumetodikseni valikoitui siten vuorovaikutteinen ja keskusteleva teema-haastattelu, jossa sekä haastattelija että haastateltava jakavat ajatuksiaan tasavertaisesti. Esimerkiksi HR-työodotuksistani ja käsityksistäni HR-työn arjesta muotoutui väitteitä, jotka haastateltavat hyväksyivät ja hylkäsivät tutkimushaastatteluissa ja mikä rohkaisi heitä kertomaan *työkokemuksistaan*. Koska haastattelija ja haastateltava toimivat usein erilaisissa sosiaalisissa kokemusmaailmoissa, näkemyserot ja kielelliset ristiriidat ovat yleisiä vaikuttaen tutkimusaineistoon. Haastattelija käyttää esimerkiksi usein tieteellis-teoreettista puhetapaa haastateltavan tukeutuessa kokemuseräisiin sanavalintoihinsa. Koin ennaltamääritellyt tutkimusteemat keinoiksi valmistautua tutkittavien puheeseen. (Denzin 1989, 72; Rastas 2005, 87; Silverman 1985, 162–163.)

Yhteisen kielen vaara on, että tutkimushaastattelu pelkistyy opittujen näkökulmien uusintamiseksi ja työyhteisöjen vertailuksi (Tienari ym. 2005, 104). Aineistonkeruuta pa koetaan metodioppaissa myös haasteelliseksi, koska haastattelijan osallistumisen, avoimuuden ja johdattelun pelätään vaikuttavan tutkimustulosten luotettavuuteen. Huolestuin aineistonkeruun aluksi, koska koin osallistuneeni liikaa keskusteluun ja sen johdatteluun. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 219.) Ruusuvuoren ja Tiittulan mielestä on kuitenkin olennaisempaa pohtia, mitä tutkimushaastattelussa syntyy kuin pelätä haastattelijan kommentteja ja kokemuksellisuutta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 37–38, 48, 51.)

Denzin rohkaisee vertaamaan tutkimustarkoitusta aineistonkeruumenetelmän käyttötarkoitukseen. Hän esimerkiksi erottaa kaksi tulkintatasoa haastattelijan osallistumisen ja kokemusten perusteella. Emotionaalisen tulkinnan perustuessa jaettuihin ko-

kemuksiin ja kieleen, kognitiivinen tulkinta jäsentää merkityksiä ilman tunne- tai kokemussidettä tutkittavaan ilmiöön. Koen tutkimusaineistoni sopivan molempiin tulkintavaihtoehtoihin, mutta lähentyvän ensin mainittua aikuiskoulutus- ja koulutussuunnittelukokemusteni ja HR-työkiinnostukseni vuoksi. Analyysini ei ole tällöin pelkkää tilanneraportointia kognitiivisen tulkinnan tavoin, vaan tulkinnallani on tutkimusongelman suunnattu tavoite ja se sitoutuu aiemmin keskusteltuun. (Denzin 1989, 32–33, 63.)

Johdin kasvatustieteistä ja HRM-kirjallisuudesta viisi tutkimushaastatteluteemaa säilyttääkseni tulkintatavoitteeni. Nimesin teemat seuraavasti: HR-työnkuva, oppiva organisaatio ja organisaationaalinen oppiminen, kasvatustieteiden tutkinto-opinnot, henkilöstötyöntekijän asiantuntijaidentiteetti ja keskustelu HRM-mielikuvista. Keskustelin teemoista tutkielmani ohjaajan kanssa, minkä lisäksi niitä kommentoi psykologian lehtori Matti Kuittinen. Arvioin kysymyksiä myös opiskelijatoverini kanssa. Tutkielma-liitteessä 2 ovat teemoihin järjestetyt tutkimushaastattelukysymykseni. Ne on jäsennetty yleisiin keskustelunherättäjiin ja yksityiskohtaisiin tarkentaviin kysymyksiin (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 54; Silverman 1993, 148).

Tutkimushaastattelut aloitettiin vapaamuotoisesti tutustuen ja äänitys käynnistettiin usein kesken keskustelun. Muutama haastateltava pyysi väljän teemahaastattelurungon etukäteen. Noin puolet tutkimushaastatteluista alkoi ja noin puolet päättyi tutkimuksen tarkoituksen lyhyeen esittelyyn, mikä on Ruusuvuoren ja Tiittulan mielestä olennaista rakennettaessa luottamusta ja vastavuoroisuutta haastateltavan kanssa (2005, 25, 40, 43). Kysymysten muoto, määrä ja järjestys vaihtelivat tutkimushaastattelutilanteissa, esimerkiksi asiantuntijasta esimieheksi -aihe tarkentui ensimmäisten haastattelujen jälkeen. Tienari ym. (2005, 107, 110) kirjoittavat kerro omasta työstäsi -tyyppisten avointen tutkimushaastattelukysymysten kannustavan haastateltavaa paljastamaan erilaisia itse- ja työorientaatioita vastausrepertuaaristaan.

Vaikka tutkimushaastattelusta koostetun tekstin – litteraation – hyväksyttäminen haastateltavalla pienentäneen väärinymmärryksen riskiä, haastateltavat eivät kokeneet sitä tarpeelliseksi (Tomal 2003, 34–35). Tutkimushaastattelut nauhoitettiin rauhaisissa kahviloissa, haastateltavien työhuoneissa ja yrityksen neuvottelutiloissa digitaalisella nauhurilla. MP3-haastattelutiedostot purettiin SoundScriber (1.1) ja Microsoft Office Word (2003) -ohjelmilla. Litteraatio- ja tutkimushaastatteluesimerkki on tutkielman 3. liitteenä.

#### 4.4 Tutkijan hyvät käytännöt

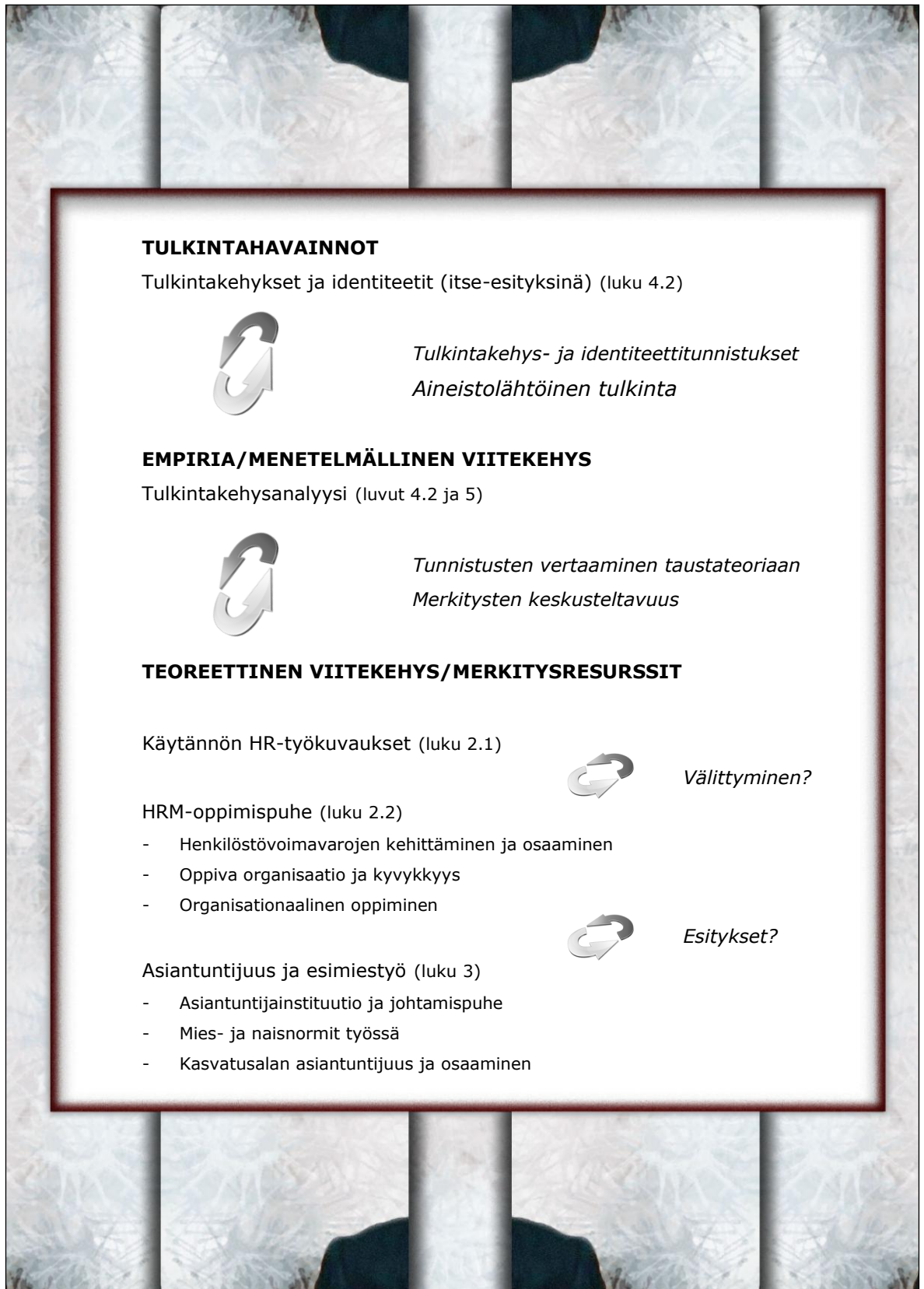
Ricouer (1976, 79) määrittelee kielen ja kokemusten analysoinnin valikoivaksi tulkinnaksi, mikä edellyttää tulkintahavaintojen uskottavuuden ja luotettavuuden perustelua ja koettelua. Denzin (1989, 63) kehottaa palaamaan tutkimus- ja tulkintatavoitteisiin analyysin lopuksi ja arvioimaan, avarsivatko tulkintahavainnot ymmärrystä vai jäikö tapauskuvaus edelleen keskeneräiseksi. Pohdin tutkielmani kuudennessa pääluvussa tulkintahavainnoista pääteltyä, tulkintakehysanalyysiä menetelmällisenä valintana ja omaa oppimistani tutkimustapauksesta. Seuraavassa alustan pohdintani esitellen arviointiperusteeni.

Tulkintahavaintojen luotettavuus – validiteetti – perustuu Salnerin (1989, 64) mielestä keskusteltavuuteen merkitysten maailmassa. Hän määrittelee tulkinnan yhteisölliseksi ja omat tulkintahavainnot on näin ollen kyettävä sitomaan tutkittavaan tapaukseen merkityksiä vertaillen, hyväksyen ja hyläten. (Emt., 66, 69.) Kvale (1989, 74–75) huomauttaa validiteetin siirtyneen ”totuuden perusteluna” luonnontieteistä sosiaalitytieteisiin, minkä vuoksi se on määriteltävä uudelleen. Myös hän rohkaisee tulkintojen vertailtavuuteen ja neuvoteltavuuteen. Kvale lisää ongelmallistamisen tutkimusta ohjaavaksi arvoksi, mikä viittaa Denzinin toiveeseen, *mitä opin, mitä en edelleenkään tiedä*. (Kvale 1989, 74, 89–90.)

Yleistäminen liitetään tapaustutkimuksiin haasteena. Totean tutkimustapausmääritelmän ja tutkimuskohteen sosiaalisen edustavuuden parantavan tulkintahavaintojen ja tutkimusongelman yhteensopivuutta. Koska tutkimuskohteeseeni kuuluu niin henkilöstöasiantuntijoita kuin -esimiehiäkin ja koska osa haastatelluista työskentelee henkilöstökrytointiyrityksissä, aineistonkeruu voi uhata analyysiä erilaisten ryhmien vuoksi (Tomal 2003, 84). Yleistäminen tai ryhmäerot eivät ole Goffmanille olennaisia, sillä hänen mallinsa käsittelee ensikäden kokemuksia (Denzin 1989, 19–21). Koska *kulttuurinen* tulkintakehysanalyysi arvioi myös tulkintakehysten rakentamisresursseja, suhtaudun yleistämiseen Gobon tavoin. Hän rohkaisee pohtimaan, mitä tulkinnat kertovat muusta kuin yksittäisestä tapauksesta. Suhtautumistapa sallii varovaiset esioletukset ja -tulkinnat kasvatustieteen ja HRM-oppimispuheen jäsentämää laajemmasta HR-työstä. Toisaalta se antaa välineitä kollektiivisen HR-työntekijäkuvan rakentamiseksi, jossa yhdistyvät eri alaryhmien kokemukset. Tämänkaltainen ongelmallistaminen luo perustan jatkokysymysten asettelulle. (Flyvbjerg 2007, 398–399; Gobo 2007, 422–432.)

Tulkintakehysanalyysin menetelmällinen arviointi on ongelmallista, koska samaa aineistoa ei tässä tutkielmassa arvioida monimenetelmällisesti. Henkilöstöjohtamista ja organisaatioita on tyypillisesti tutkittu työtä kehittävin ja kokemusmuutoksia paljastavien toimintatutkimusasetelmin havainnointimenetelmää hyödyntäen (Kelly 1985, 134, 139; Tomal 2003, 9). Sen tähden arvioin, mikä tulkintakehysanalyysissä toimi ja minä koin siinä ongelmalliseksi tutkielmani tarkoituksen kannalta. Päätän neljännen luvun tutkielmani jäsentävään kuvioon 1, joka alustaa analyysiäni ja pohdintaani.

## KUVIO 1. Tulkintakehysanalyysi kasvatusalan henkilöstötyöntekijöiden työ- ja identiteettikokemuksista





## 5 KULTTUURINEN TULKINTAKEHYSANALYYSI

Peräkylä (1990, 95) tulkitsee yksittäisen toiminnallisen episodin analyysiyksiköksi. Kun aktiivihoidon kaltaisesta teemasta keskustellaan ristiriitaisesti, siinä on läsnä useita tulkintakehyksiä. Peräkylän mukaan ihmiset eivät käytä sosiaalisia tulkintakehyksiä ohjelmoidusti, vaan he voivat suhtautua tilanteeseen eri tavoin tulkintakehystä vaihtamalla. (Emt., 98–99, 102.) Puroila (2002, 55–66) hyväksyy kielelliset kuvaukset tulkintakehysanalyysin kohteeksi, koska kokemukset kehystetään työn tulkinnoissa. Hän analysoi työhön *suuntautumista* ja *orientoitumista* Peräkylän tavoin. (Brown & Yule 1983, 40.) Vaikka sitoudun edellä Peräkylältä oppimaani menetelmälliseen viitekehukseen, suhtaudun analysointiin Puroilan tavoin, sillä hänen väitöksensä soveltuu oman analyysini mentoriksi.

Puroila lainaa Saloa kuvatessaan tulkintakehysanalyysiä muodikkaaksi, teoreettisesti kevyeksikin. Uskottavan menetelmällisen viitekehysten rakentaminen on haaste, koska tulkintakehysanalyysi on selkeärajaisen metodin asemesta tutkimuskysymysten johdattamaa induktiivista päättelyä ja heuristista tulkintaa. (Puroila 2002, 51–52.) Aineistolähtöisyyden säilyminen on kulttuurisen tulkintakehysanalyysin huolenaihe. Kuinka säilyttää kulttuurinen keskusteltavuus uusintamatta pelkästään opittua?

Analyysilukuni koostuu viidestä osasta. Alustan sen analyysikysymykselläni. Jäsennän HR-työmerkitykset sen jälkeen viideksi tulkintakehykseksi, joita havainnollistan tutkimushaastattelukatkelmin ja teoriavertauksin. Tulkintakehyssuhteiden arviointi edeltää HR-identiteettitulintoja. Osoitan lukujen aluksi, kuinka analysoin tulkintakehyssuhteet ja tulkintakehyskohtaiset identiteetit. Aineistolähtöisten tulkintakehys- ja identiteettitulintojen vertaaminen taustateoriaan osoittaa, onko henkilöstötyöntekijöiden kokemus HR-työ samankaltaista vai erilaista kuin HRM-kirjallisuudessa ja -työnkuviissa tulkittu. Päätän analyysini puheenvuoroon tutkimustuloksistani. Ne vastaavat aikaisem-

pia lukuja tiivistyen kysymykseen, kuinka HR-työlle annetut merkitykset suhteutuvat kasvatusalan asiantuntijuuteen ja HRM-oppimispuheeseen.

### 5.1 Kuinka HR-työ kokemuksineen kehystetään

Puroilan aineistolleen esittämät analyysi- ja tulkintakysymykset helpottivat tyhjän paperin kammoani. Viidennen luvun tulkintakehystaulukointi-esitystapa kumartaakin Puroilalle. Huomio kiinnittyy tulkintakehystaulukointi-analyysin aluksi siihen, kuinka haastateltavat ilmaisevat asian, ei niinkään siihen, mitä he sanovat. Esimerkiksi tutkimushaastattelukatkelmassa: "Ku munhan ei tarvii hirveen paljon tietää siitä, mitä meil joku asiantuntija X tekee projektissa X", ilmenee, että tietäminen/tietämättömyys (henkilöstön työstä) vaikuttavat HR-työhön.

Tulkintakehysten rakentaminen perustuu kielellisten ilmausten erittelyyn, kokoamiseen ja jäsentämiseen – kielen, mielen ja merkityksen yhdistämiseen – mitä seuraava esimerkkitaulukko 3 havainnollistaa (Puroila 2002, 56–57).

#### TAULUKKO 3. Analyttinen tulkintamalli

TUTKIMUSHAASTATTELUKATKELMA	ANALYYTTISET KYSYMYKSET	TULKINTA
HT4: "Varsinkin jos aattelee tämmöst henkilöstöpäällikön duunii, <i>ni täs on ihan turha miellyttää ihmisiä</i> . Se on ihan varma, että se ei onnistu kyllä. <i>Se on tavallaan aika rankkaa, et sit tulee sitä palautetta</i> , tulee aiheesta ja aiheetta, mutta toisaalta se on hauskaa, että et on aika paljon asioit, <i>jossa mä toimin muiden selän takana ja junailen asioita niitten hyväksi</i> . Esimerkiks lähimmän kahden viikon sisällä mä oon kolme ihmistä saanu siirretty parempi tehtäviin, mut ei ne sitä saa koskaan tietää. Et niiku tavallaan vähän tämmönen supermiehen duuni, <i>et kukaan ei tavallaan tiedä, joka sen teki</i> , et sitä ei tuu koskaan ilmi missään."	Mistä haastateltava puhuu?  Mistä perspektiivistä haastateltava tarkastelee asiaa?  Minkälaisia kielellisiä ilmauksia haastateltava käyttää puheenaiheesta?  Sisältyykö katkelmaan mitään implisiittistä tai jännitteistä?	Puheessaan haastateltava HT4 kertoo tekemästään työstä muiden hyväksi tulkiten myös rooliin.  Haastateltava HT4:n puheessa on erilaisia tapoja orientoitua työhön  HR-työssä toisilta saatu palaute on merkityksellistä  HR-työ herättää tunteita  HR-työ on toisten auttamista  HR-työ on näkymätöntä, persoonatonta  Näihin liittyvät kielelliset menetelmät on kursivoitu tutkimushaastattelukatkelmassa.

Kuinka HR-työhön suuntaudutaan – *kuinka se koetaan* – on kysymysmuodoltaan aineistolähtöinen, sillä se ei kiinnity kirjoitusasussaan mihinkään käsiteltyyn HRM-

teemaan, eikä se viittaa teemahaastattelurungon kaltaiseen jäsennykseen. Olen johanut taulukon 4 tulkintakehykset HR-työorientaatioineen tutkimushaastatteluaineistosta kielellisten ilmausten perusteella. Analyysin teoriasiteet näyttäytyvät sidottaessa tulkintahavainnot teoreettiseen keskusteluun. (Eskola & Suoranta 2005, 151–152.) Sovelsin Puroilalta oppimaani aineistolähtöistä analyysimetodia kolmeen tutkimushaastattelulitteraatioon (HT4, HT5 ja HT6) niiden edustavuuden vuoksi. Tällöin syntyi neljä tulkintakehystä. Muotoilin viidennen tulkintakehyksen analysoidessani esiluetun tutkimushaastatteluaineiston kokonaisuudessaan uudelleen ennen kuin vertasin tulkintahavaintojani taustateoriaan.

Tutkimani haastattelut muistuttivat toinen toistaan, sillä työn tulkinnat ovat rakenteeltaan, osanottajiltaan ja tarkoitukseltaan samankaltaisia (Denzin 1989, 32). Käytetty kieli esimerkkeineen ja merkityksineen vaihtelee, minkä vuoksi työorientaatiot jäsenyivät eri tavoin.

#### TAULUKKO 4. Tulkintakehykset tutkimusaineistossa

TULKINTAKEHYS	HR-TYÖORIENTAATIO	TOISTUVAT KIELELLISET ILMAUKSET
Osaamisen tulkintakehys	Suuntautuminen yksilöllisiin ominaisuuksiin, asiantuntemukseen ja oppimiseen työssä.	Kunnianhimoisuus, uskottavuus, tieto, opettajuus, työssä oppiminen, opitun osoittaminen, soveltaminen, menetelmällinen ja teoreettinen osaaminen  Suunnittelu, toisten osaamisen hyödyntäminen ja kehittäminen, tiedon hallinnointi, toisten toiminnan tunteminen
Johtamisen tulkintakehys	Suuntautuminen johtamiseen, kokonaisuuden hallintaan ja työn tarkoituksenmukaisuuteen.	Kriteerit, säännöt, omistussuhteet, ennakoitavuus, laaja-alaisuus, työn muotoilu, henkilöstösuunnittelu, kehityskeskustelut  Asia- ja ihmisjohtaminen, työntekijöiden omistaminen, seuranta, reagointi, rutiinien pyörittäminen, lupauksen antaminen ja pitäminen
Toteuttamisen tulkintakehys	Suuntautuminen noudattamiseen, ohjautumiseen ja työn kulttuurisiin muutoksiin.	Työlainsäädäntö, yhteistoimintalaki, laatu- ja johtamisjärjestelmät, henkilöstöstrategia, aikailaisuus, kova HR, business-ajattelu  Työ- ja palvelussuhdeasioiden hoitaminen, liikevoiton kasvattaminen, organisaation kehittäminen, vastuu työn sisällöstä, toimeksiantojen täyttäminen, ohjaaminen, totteleminen
Huolenpidon tulkintakehys	Suuntautuminen huolehtimiseen, tunteiden käsittelyyn ja avunantoon.	Ihmiset, pelko, odotukset, innostus, kutsumus, diplomatia, pehmeys, tilannetaju

		Ihmistä huolehtiminen ja heidän kanssa toimiminen, hyvinvoinnin edistäminen, ihmisten arvostaminen, pysyvyyden rakentaminen, uskoutuminen
Yhteistoiminnan tulkintakehys	Suuntautuminen yhteisöllisyyden säilyttämiseen, yhteistoimintaan ja keskusteltavuuteen organisaatioissa.	Yhteistyö, verkostot, luottamus, palaverit, neuvottelut, arvioinnit, palautteenanto, rekrytointi, pe-rehdyttäminen  Samaistuminen, kuuluminen, sitoutuminen, todistaminen, tutustuminen

## 5.2 Kehystetty HR-työ

### 5.2.1 Osaaminen: ”Ja niitten avulla ja niitten kehittämisen”

Asiantuntemuksen kehittyminen ja osoittaminen antavat HR-työlle merkityksen *osaamisen tulkintakehyksessä*. Osaamisessa korostetaan henkilökohtaisuutta, kokemuksellista kasvua ja omia saavutuksia, kyvykkyyttä, mikä vastaa Valkeavaaran (1998, 545) huoleen henkilöstötyöntekijöiden ammatillisesta kasvusta. Työprosessitiedon muoto ja muotoutuminen jäävät aineistossa epäselkeäksi, koska haastateltavat puhuvat pääsääntöisesti työkokemuksistaan, eivätkä tutkinto-osaamisestaan (Tynjälä 2003, 11). Tulkintakehyksessä annetut merkitykset rinnastuvat ennen muuta asiantuntijuuteen suunnitteluna, kulttuurina ja kyvykkyydellä vahvistettavana kokemuksena (Isopahkala-Bouret 2008, 85).

Osaamisen tulkintakehys kytkeytyy sellaisiin henkilöstötyöntekijän ja henkilöstön väliin työn tapahtumiin, joissa henkilöstö virittää henkilöstötyöntekijän ajattelua, oppimista ja osaamisen osoittamista. Osaamisen tulkintakehystä kuvaavat organisationaalisen oppimisen yksilöpsykologiset tulkinnat ja oppimisen jäsentyminen vuorovaikutuksessa (Hughes 1998, 225). Suuntautuminen osaamisen soveltamiseen ilmenee selkeästi.

*Joo, ja se on mun mielestä sellanen, mitä mä pidän ihan itelläni niiku ohjenuoranakin, et siis esimerkiks mä en koskaan kerro tuol missään, mikä mun pohjakoulutukseni on, et jos mä meen meidän työntekijöiden kanssa tekeen töitä, ni en taatusti mee sanoo, mikä mun pohjakoulutukseni on. Mul on siel farkut jalassa, mul on t-paita päällä ja turvakengät jalassa niiku muillakin. Mä vedän suojatakin päälle niiku kaikki muutkin. Sen mä kyl sanon: ”Et viittikö kertoo mulle, miten sä teet, ku mä en oo koskaan tehny tommosta.” Mut siis ei mul tulis mieleenkään, et minä tässä sit tulen niiku kasvatustieteen lisensiaattina teille kertoo jotakin. (HT7)*

Esimerkkilainauksessa puhutaan henkilöstön osaamisen kehittamisestä ja itsestä henkilöstön kehittäjänä. Katkelma osoittaa haastateltavan suhtautuvan nöyrästi tieteelliseen jatkokoulutukseensa. Toisaalta hän arvostaa henkilöstön tietoa ja sen tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Tietämättömyys koetaan HR-työn tulkinnoissa usein kielteisesti tai kielteiseksi.

Oman osaamisen osoittaminen ja kyvykkyys korostuvat toisissa tutkimushaastattelussa. Tulkitsen sosiokognitiivisuuden ja organisationaalisen oppimisen yhtäältä vastavuoroiseksi, toisaalta joko henkilöstön tai itsen kehittämiseen suuntautuneeksi. Osaamisen tulkintakehys jakautuu näin ollen useaan tulkintakehysvarianttiin, joita yhdistää oppiminen kokemuksellisenä suhteena (taulukko 5). Kysyttäessä, kuka osaa, millaista osaaminen on ja mitä siitä seuraa, syntyy kolme tulkintakehysvarianttia. Henkilöstötyöntekijän ja henkilöstön suhde sekä kehityspuheen aikakäsitys muodostuvat niiden eroiksi. Tulkintakehysvariantit vahvistavat ryhmän oppimisen tilaksi. HRM-oppimispuheen ja henkilöstövoimavarojen kehittämisen kuvaama ryhmä jaetun osaamisen oppimisyksikkönä on läsnä yhdessä vuorovaikutteinen osaaminen - tulkintakehysvariantissa ristiriitautuen kahden muun kanssa. (Clark 1993, 7; Fenwick 2004, 193.)

#### TAULUKKO 5. Osaamisen tulkintakehysvariantit

TULKINTAKEHYSVARIANTTI	HR-TYÖORIENTAATIO	OPPIMISSUHDE
Vuorovaikutteinen osaaminen	Suuntautuminen osaamiseen yksilön ja yhteisön jakamana omaisuutena, tavoitteena.	Henkilöstö ja henkilöstötyöntekijä muodostavat vastavuoroisen oppimissuhteen, jossa tiedon omistamista olennaisempaa on tiedon jaettu käyttötarkoitus.  Orientaatiossa korostuu nykyisyys ja tilannekohtaisuus.
Kyvykkyysperustainen osaaminen	Suuntautuminen osaamiseen henkilökohtaisena kyvykkyytenä ja oman erityisosaamisen kehittämisenä.	Henkilöstötyöntekijä kehittää itseään henkilöstön kautta.  Orientaatiossa ovat läsnä sekä mennyt että tuleva: organisaatiossa koettu ja valmistautuminen työssä mahdollisesti vastaan tulevaan.
Hallittu osaaminen	Suuntautuminen tiedon kokoamiseen ja yhteisen toiminnan kehittämiseen.	Henkilöstötyöntekijä osaa koota tiedon ja soveltaa sitä tuotannon työntekijöiden kehittämiseksi.  Orientaatio on luonteeltaan ennakkoivaa kohdistuen tuleviin työn haasteisiin. Oppimisen vertailukohteena on nykyinen suoritus-taso.

Mitä henkilöstötyöntekijän on työnsä vuoksi osattava, opittava ja tiedettävä, yhdistää tulkintakehysvariantteja. Vuorovaikutteinen osaaminen -tulkintakehysvariantissa osaaminen näyttäytyy jaettuna ja se syntyy työssä yhteistoiminnassa. Työ on sen seurauksena sujuvaa. Olennaista on, että suhteen osapuolet tietävät (yhteis-)työnsä toimivuuden kannalta riittävästi. Tulkintakehysvariantti tiivistyy seuraavaan tutkimushaastatteluesimerkkiin, jossa korostetaan tiedon omaksumista ja etsintää ja jossa aktivoituvat myös muut tulkintakehysvariantit. Katkelma on myös mielenkiintoinen esimerkki siitä, kuinka osaamisen kehittämistä perustellaan HRM-muutosretoriikalla (Schuler 1994, 81).

*Tiedonomaksumiskyky, sitä tässä työssä tarvitaan. Sitä tietoa tulee niin paljon, kaikki lainsäädäntö muuttuu koko ajan, ni mä myönnän, et en mä aina itsekään pysy perässä, et kyl mä sit jostain takavasemmalla meidän juristilta viimeistään sitten kuulen, et nyt on muuten tänne yhteistoimintalakiin tullu tämmönen muutos, et ootko pistäny merkille ja sit että: "Hups, en ole." Mut se, että onneks ei oo tapahtunu mitään peruuttamatonta, et olis sitte niiku oikeesti rikkonu pahasti lakia. (HT6)*

Esimerkkikatkelmassa yhteistoimintalain ja sitä laajemmin työlainsäädännön lainopillinen tulkinta ja soveltaminen määrittelevät HR-osaamiselle tarkoituksen. Osaamiskäsitys on opinpaikka kasvatustalouden henkilöstötyöntekijöille, jotka eivät ole opiskelleet työlainsäädäntöä (Viitala 2009, 50). Katkelma on myös esimerkki HR-työtilanteista, joissa henkilöstötyöntekijä saa tietoa pyytämättään. Se on tulkittavissa vuorovaikutteiseksi pyrkimykseksi työn yhteiseen tavoitteeseen huolimatta siitä, kenellä tieto on. Tulkintahavainto rohkaisee muotoilemaan HR-asiiantuntijakulttuuria ja kollektiivista HR-osaamista arvioivia tutkimusasetelmia (Parviainen 2006, 165).

Jo aiemmin esiintuotu huoli tietämättömyydestä vahvistetaan uudelleen: tietämättömyys näyttäytyy uhkana kyvykkyyssperustainen osaaminen -tulkintakehysvariantissa. Tulkitsen kyvykkyyssperustaisuuden henkilöstötyöntekijän oman asiantuntemuksen kehittämiseksi ja sisällöiseksi erityisosaamiseksi. Kun henkilöstötyöntekijä mainitsee työnsä olevan kokonaiskuvan muodostamista tai näkemistä, hän antaa työilleen merkityksen hallittu osaaminen -tulkintakehysvariantissa. Tällöin hänen osaamisensa on tuotannon työntekijöiden työn erityispiirteiden tuntemista ja menetelmällistä tietotaitoa näiden osaamisen kehittämiseksi ja kehitystyön suunnittelemiseksi. Työtilanneesimerkkejä ovat osaamisen avaamisprojektien, mentorointiohjelmien ja työyhteisökoulutusten kaltaiset suunnittelua edellyttävät HR-prosessit (Sipilä 1991, 21, 28).

Henkilöstötyöntekijän ja henkilöstön työsuhteeseen saa kahtalaisen merkityksen. Ihmisen tunteminen ja ihmisen osaamisen tietäminen erotetaan toinen toisistaan. Ihmistuntemus ja työntekijän kohtaaminen henkilönä ovat siten HR-työlle toisessa tulkintakehyk-

sessä annettavia merkityksiä. Esimerkkikatkelmat osoittavat henkilöstötyöntekijöiden suuntautuvan ristiriitaisesti tietoon henkilöstön osaamisesta, mikä kuvaa kyvykkyysperustainen ja hallittu osaaminen -tulkintakehysvarianttien jännitteisyyttä työssä.

*Et toi oli mulle semmonen ihan totaalinen yllätys, et kuinka vähän HR:llä on kosketusta niihin ihmisiin. – – Mutta tota yksittäisen asiantuntijan työstä, mä oikeestaan ymmärrän enemmän siitä, miten he tekee työtään, ku siit sisällöstä. (HT4)*

*Mut se, et mä en ymmärrä, mä oon sen verran tyhmä, et mä en ymmärrä, miten mä voisin niitä ihmisiä kehittää, jos mä en tunne niitä ihmisiä. Miten mä voin lähettää ne johonkin kurssille, jos en mä tunne sitä ihmistä ja mä en tiedä, mitä se osaa nyt ja mitä se osaa vuoden päästä. (HT7)*

Hallittu osaaminen -tulkintakehysvariantti erottuu osaamisen tulkintakehyksessä, koska vuorovaikutuskumppani on pääsääntöisesti tuotannon työntekijä, joka ei ole henkilöstötyöntekijän alainen. Mistä johtuu, että ainoastaan tuotannon työntekijät mainitaan tässä tulkintakehysvariantissa? Tulkitsen, että henkilöstötyöntekijä kykenee hallitsemaan ainoastaan tuotannon työntekijöiden kehitystä ja heidän työnsä muotoilua. Muut ryhmät näyttävät sulkeneen rajansa, ja sekä oppimis- että vuorovaikutussuhteen käynnistäminen asettavat ehtoja henkilöstötyöntekijän kyvykkyydelle ja tietämykselle. Toisaalta myös osaamisen rajat tunnustetaan mahdollisuuksineen. Perusteltavuus, konsultatiivisuus ja asiantuntijakokemus liittyvät siten HR-työhön osaamisen tulkintakehyksessä (Isopahkala-Bouret 2008, 85; Schuler 1994, 35–36; Viitala 209, 69–70).

*Aina ku mut on esitelty jossakin, ni olen kertonu, että mikä mun tutkinto on ja millä taustalla mä olen tullu tähän taloon. Ja se usein kiinnostaaki itse asiassa ihmisiä, et mä luulen, et se osittain kiinnostaa siks, et asiantuntijat on muutenkin vähän semmosia, et ne haluaa tietoa. Niiku: ”Kerro nyt sun taustat, ei me muuten sua kuunnella.” Et vähän sillee, et sun pitää olla uskottava, ni mä koen, et se (oman tutkinnon mainitseminen) antaa mulle uskottavuutta. (HT4)*

*No on siellä sekin puoli, et mä olen rajannut ammatillisen osaamiseni. Mä olen tehnyt sen aika tietoisesti, mä oon miettiny, et mikä mua niiku oikeesti kiinnostaa. En mä näkis itseäni henkilöstöpäällikkönä missään vaiheessa, henkilöstön kehittämispainoisena henkilöstöjohtajana, ehkä. Mun mielestä se on ihan oma ammatillinen osa-alueensa, jota tavallaan hoitaa parhaiten ne ihmiset, jotka on oikeesti perehtyny niihin asioihin. Toki mä sanoisin, et semmonen yleinen tietämys niistä asioista on hyväksi. (HT8)*

Vuorovaikutteinen tai kyvykkyysperustainen osaaminen -tulkintakehysvarianteissa oppia saadaan niin esimiehiltä, vertaisilta, muilta asiantuntijaryhmiltä kuin yleisesti koko organisaatioltakin, kuten haastateltava ohessa kuvaa. Lainauksen urapolkumetafora haastoi tarkastelemaan osaamisen ja sen seurausten ajallisuutta, mitä on eritelty tulkintakehysvarianteittain taulukossa 5. Osaaminen ei myöskään rajoitu yhden orga-

nisaation vuorovaikutustapahtumiin, vaan esimerkkikatkelma osoittaa HR-työn olevan verrattain samankaltaista ja organisaatioiden välillä siirrettävää (Goffman 1986, 11).

*Jos mä aattelen ihan sen oman urapolun kautta, ni tää tapa edetä on ollu mulle älyttömän hyvä, että mä oon erilaisissa asiantuntijatehtävissä niiku kasvanu ja tavallaan ne ammatilliset juuret hankkinu monien eri organisaatioiden kanssa toimimalla, et se on niiku semmosta laaja-alaisempaa näkökulmaa, et miten eri tavalla sitä samaa HR-työtä voidaan eri paikoissa tehdä ja sitte tietyssä työuran vaiheessa rauhottua yhteen organisaatioon ja ruveta täällä viemään käytäntöön kaikkea sitä matkan varrella opittua ja soveltaan. (HT5)*

### **5.2.2 Johtaminen: ”Jos ne on semmoset, mihin pystyy ite vaikuttaan”**

Henkilöstön työn muodostaman kokonaisuuden johtaminen tulkitaan henkilöstötyössä merkitykselliseksi tukeuduttaessa *johtamisen tulkintakehykseen*. Sille on ominaista, että oma työ määritellään suhteessa yrityksen liiketoimintatarkoitukseen ja henkilöstön työnkuviin, mikä rinnastuu Vanhalan (1999, 205–206) ja Viitalan (2009, 59–60) esitykseen HR-työn ja liiketoimintastrategioiden yhdenmukaisuudesta ja Rissanen (2004, 17) tulkintaan asiantuntijatyöstä kokonaisuuksien hallintana. Oman työn tulkinnoissa korostuvat myös aikalaisuus ja mielikuvat, toisaalta HR-työ sijoitetaan yhteiskunnalliseen työn kulttuuriin, kuten haastateltava seuraavassa kertoo.

*Mut täähän menee aina niin, et tietyt asiat on muotia ja sit niitä asioita on helppo viedä sinä aikana läpi, et täl ajal on niiku omat juttunsa ja sit taas kohta katsotaan seuraavaa. – – Et ainaki mä ite mielsin tämmösen henkilöstöpäällikön homman enemmän niiku hallinnolliseksi, ku se onkaan, et jotenki mä ajattelin, et mä en haluu tommosta hallinnon pyörittämistä, en mä tommosest tykkää. Mä olin enemmän kiinnostunu niiku tosta HRD-puolesta. (HT4)*

Johtamiseksi nimetty tulkintakehys on johtamista kahdessa merkityksessä. Se tarkoittaa perinteistä henkilöstöjohtamista henkilöstöhallinnollisina esimiestöinä, toisaalta se jäsentyy vaikutusmahdollisuudeksi oman työn johtamiseen, hallintaan ja ohjaamiseen (Viitala 2009, 19). HR-työn muoto ja kohteet vaihtelevat, mutta niitä yhdistää mahdollisuus vaikuttaa itsestä, henkilöstöstä ja organisaatiosta koostuvaan kokonaisuuteen. Kokonaiskäsitys kuvataan HR-työssä laadun, joustavuuden ja organisaation kilpailukyvyyn veturiksi (Clark 1993, 6–9; Senge 1994, 236). Toisaalta se kuvastaa asiantuntijatyön (asia-)johtamista, ja siten ihmisten välineellistä johtamista osaamisen kautta (Rissanen 2004, 19; Ryan 2008, 2). On yllättävää, että halu vaikuttaa kokonaisuuteen koskee myös tutkinto-opintoja ja tiedeyliopistoja. Seuraava esimerkkikatkelma osoittaa tieteellisen oppiaineen ja HR-työn suhteen, jossa pyritään hallitsemaan asioita työn ulkopuolella ja jossa tiede alistetaan.



*Jos mä mietin ite, mitä ne voimakkaammin tuo esille, ni se on tää tämmönen elinikäisen oppimisen teema, mun mielestä se on semmonen suosikki kasvatustieteiden semmonen juttu, mitä viedään työelämään. Ni sit kuitenkin, mitä se tarkoittaa, ni sitä ei mun mielestä kauheesti mietitä, et mitä se niiku sisältää. Edelleenki tosi moni mieltää sen: Ni sehän on sitä, et mennään taas kurssille ja tehdään sitä. Vaik sit me tääl työelämäs, et se on kaikkee muuta, koska se on se kaikkeist kallein ja sanotaanko huonosti tuottavin vaihtoehto. Et me ollaan saatu paljon parempia tuloksia mentoroinnilla tai jollain couchaus-systeemillä. Et tätäkin pitäis nyt miettiä, et se on aika suppee ajattelutapa. (HT4)*

Kun henkilökohtainen kyvykkyys, henkilöstön osaamisen tunnistaminen ja kokonaisuuden *näkeminen* nousevat olennaisiksi HR-työominaisuuksiksi osaamisen tulkintakehyksessä, omistaminen ja vaikuttaminen ovat hallitsevia HR-työn tulkintoja johtamisen tulkintakehyksessä. HR-työ ja sen tuntemus ovat saavutettu paikka ja ominaisuus vaikuttaa työn kokonaisuuteen ja sen toimijoihin. Neuvottelusuhteen asemesta se näyttäytyy sallivana, mahdollistavana ja rajoittavana johtajuutena (Juuti 2001, 311–315; Sipilä 1991, 69).

*Tiedän esimerkiksi ihmisiä, jolla niiku yrityksessä ei välttämättä oo sellasta funktioo, ku HR, ni sit sä yrität selittää, mikä se HR on. Et ei se kyl aukee ollenkaa. Täytyy olla jo vähän siinä tieteessä jollain tavalla sisällä tai semmosessa yrityksessä, missä on HR-funktio, ni sit sä voit tietää. (HT12)*

Miten paikka rakennetaan tutkimushaastattelussa? Haastateltavat vetoavat usein päällikkö- tai johtajanimikkeisiinsä vieraskielisine variaatioineen halutessaan korostaa omia vaikutusmahdollisuuksiaan. Sitä vastoin asiantuntija- ja tutkintonimikkeet esiintyvät tutkimushaastattelupuheessa harvoin auktoriteettiosoituksina, joilla oma asema muun muassa Sipilän (1991, 69) mielestä perustellaan. Toinen haastateltavien käyttämä tapa on osoittaa tieteellisiin tutkintoihin liittyvän kulttuurisen keskustelun tuntemus.

*Mulla jossakin vaiheessa oli hirviän vahvasti semmonen olo, että tottakai mun pitää niiku se väitöskirja tehdä. – – Mulla tuli niiku semmonen olo, et ketä varten ja mitä varten mä niiku sitä väitöskirjaa tässä haaveilen. – – Väitöskirja ei sinällään, tottakai siitäkin tulee uutta ja lisäarvoa, en niiku vähättele sitä, mut tähän nykyiseen työhön: Se ei edistä mun urakehitystä, se ei lisää mun palkkaa, mä en tässä organisaatiossa, enkä niiku tavallaan muussakaan organisaatiossa pääse tämän korkiammalle olin mie tohtori eli en. Ja tuota se mun osaaminen on tullu todennettua tai täytyy todentaa koko ajan tässä arjessa. Et jos mä kertaluontoisesti teen väitöskirjan, okei kiva siitä tulee glooriaa, mainetta ja kunniaa hetkellisesti, mut ihan oikeesti sitte: Mikä on se lisäarvo tälle mun työlle? (HT7)*

Käsittelen edellä kolmea johtamisen tulkintakehyksen tunnuspiirrettä a) HR-työ on kokonaisuuden hallintaa ja sen johtamista saavutetusta paikasta käsin, b) ammatinimikkein vakuuttaminen on kehyksessä keskeistä kielenkäyttöä ja c) johtaminen on monimerkityksellistä jakautuen kolmeen varianttiin (taulukko 6).

## TAULUKKO 6. Johtamisen tulkintakehysvariantit

TULKINTAKEHYSVARIANTTI	HR-TYÖORIENTAATIO	JOHTAMISEN TARKOITUS
Rakennejohtaminen	Suuntautuminen organisaatio-käytäntöjen johtamiseen ja ohjaamiseen.	Työhön vaikuttavien tekijöiden seuranta ja reagointi niiden muutoksiin.
Henkilöstöjohtaminen	Suuntautuminen henkilöstön ja henkilöstöryhmien työn johtamiseen.	Työtehtävien osoittaminen ja henkilöstön työhön vaikuttaminen.
Minäjohtaminen	Suuntautuminen oman työn johtamiseen.	Oman työn laadun säätely ja mahdollisuus muotoilla omaa työnkuvaa.

Vaikuttaminen ja henkilöstön *osaamisen* johtaminen yhdistävät kaikkia tulkintakehysvariantteja. Ammattinimikkeen muutos toimintaympäristön muuttuessa – toimintaympäristöä vastaavaksi – on konkreettinen esimerkki rakennejohtamisesta. Muiden muassa kansainvälisyys ja kansainvälistyminen saavat muutosmoottori-merkityksen rakennejohtaminen-tulkintakehysvariantin kielellisenä kuvauksena. Henkilöstöjohtaminen – toisten työn ja toiminnan ohjaaminen – ei koske ainoastaan tuotannon työntekijöitä, vaan henkilöstötyöntekijä pyrkii työssään vaikuttamaan myös linjaesimiehiinsä ja liikkeenjohtoon.

*Jossain välissä mä oon ollu tuotepäällikkö, kun oli semmonen aikakausi, että kaikki koulutukset oli tuotteita ja sitten kun taas tehtiin jo niiku selkeesti eurooppatasoisesti, ni taas koulutustoimittajien kanssa oli tietyl tapaa helpompaa tehdä sopimuksia, kun täälläkin oli vastapuolella manageri. Muuten he ei ymmärtäny, et meil on valtuudet tehdä vaikka koulutus sopimukset ja lyödä lukkoon kaikkee ehtoja ja muita niin – ja sit on taas palattu siihen, että Manager-titteli on vaan niillä, joilla on esimiesvastuu ja sitten on oltu hetki taas konsultteina. (HT1)*

Minäjohtaminen-tulkintakehysvariantti on henkilöstötyöntekijän puolustuspuhe. Siinä tulkitulle on yhteistä henkilöstövoimavarojen ja -resurssien, erityisesti tuotannon työntekijöiden, mainitseminen tilanteissa, joissa oman työn johtaminen ja ohjaaminen vaikeutuvat tai estyvät. On mielenkiintoista, että onnistumisen määrittelijä on paikan omistamisen ja vaikutushalun vuoksi henkilöstötyöntekijä kokemuksineen, eikä esimerkiksi työyhteisöstandardit tai liiketoiminnan tuloksellisuus. (Fenwick 2004, 197; Viitala 2009, 51, 171.) Kun ryhmään samaistumista käytetään rakennejohtaminen-tulkintakehysvariantissa, minäjohtaminen-tulkintakehysvariantissa erottaudutaan siitä (Ruohotie 2004, 7; Saastamoinen 2008, 114). Tulkintahavainto alustaa identiteettitulointaa, sillä suhtautuminen omaan johtajuuteen vaihtelee.

*Tää työelämä on opettanu kantapään kautta, että on pakko sitä rimaa laskea, et ei voi niiku niitä täydellisiä suorituksia tehdä koko ajan, vaikka kuinka haluaisi. Ja vaikka kuinka kipiää se itsestä tuntuis, et joku juttu pitää omasta mielestä päästää puolivalmiina liikkeelle. Organisaatio on ihan tyytyväinen, ei ne osaa niiku aatella-*

*kaan, et se olis jotenkin erilainen tai et sen pitäis olla jotenki parempi tai viilatumpi. Mut ku sulla itellä on joku tavoitekuva, että minkälainen tää pitäis olla parhaimmillaan ja sit ku sä paat sen keskeneräisenä jonnekki, ni voi jummi jammi. (HT5)*

Johtamisen tulkintakehyksen HR-prosesseja ovat henkilöstöä koskevat sopimus- ja palkkaneuvottelut, työehtoasiat, esimies-alais-keskustelut ja henkilöstöjärjestelmän rakentaminen, kuten henkilöstökäsikirjan koostaminen. Sukupuolisidonnaiset johtamis- ja työmarkkina-asetamulkinnat korostuvat johtamisen tulkintakehyksen merkityksinä, ja palkkauksen kaltaiset HR-työn arkiset kohtaamiset uusintavat johtamisen miehisen normin. Miehet ovat HR-vähemmistö, mutta heidän organisatorinen roolinsa tulkitaan korkeaksi. Päätöksenteko ei ole johtamisen tulkintakehyksessäkään täysin omavaltaista. Se vihjaa oman työn autonomisuutta rajoitettavan, mitä pohdin seuraavassa luvussa. (Dahlblom-Hall 2000, 22; Hughes 1998, 207–209.)

*On, mutta sitten se manageri on monesti mies. Et se on niin jännä, et kuin se tavallaan menee, et henkilöstöhallinnon puolella, no siel vois varmaa sanoo, et kymmentä naista vastaa yksi mies, mut todennäköisesti se mies on se, joka vastaa siit organisaatiosta. (HT1)*

### **5.2.3 Toteuttaminen: ”Jotka tulee tuolta ylempää, ne pitää toteuttaa”**

*Ja sitte sen mä nyt oon huomannu, ku tää on todella siis hirveen iso organisaatio, niin oon monesti sanonu, et iso laiva kääntyy hitaasti, elikkä se kertoo aika paljon, minkälaista se työ täällä on. Ja sitte täällä on hirveen vanhat perinteet, tiettyjä käytäntöjä halutaan noudattaa – -. (HT3)*

Toiminnan käytännöllisyys, toteutuksen rajoitukset ja syiden selittäminen ovat yhteistä *toteuttamisen tulkintakehyksessä* annetuille tulkinnoille. Tuotantotaloudellisten resurssien vähyys, työlainsäädäntö sekä organisaatio esimiehineen ja asiakassuhteineen nimetään useimmin rajoittajiksi. Yllättäen henkilöstöresurssien puutetta ei mainita, minkä esimerkiksi Collinson (1993, 156) kokee HR-työn uhaksi. Suuntautumistavat (taulukko 7) vaihtelevat sen mukaisesti, kuinka toteutettavaan työhön suhtaudutaan. Osaamisen, johtamisen ja toteuttamisen tulkintakehykset osoittavat näkökulmaa vaihdettavan henkilöstöpääoman ja tuottavuuden välillä Viitalan (2009, 171) ja Hendryn (1993, 100) kaipaamalla tavalla. Tulkintakehyksen merkitykset rinnastuvat pehmeän ja kovan HR-työn jännitteisyyteen ja käytännöllisyyteen.

## TAULUKKO 7. Toteuttamisen tulkintakehysvariantit

TULKINTAKEHYSVARIANTTI	HR-TYÖORIENTAATIO	TOIMINTA- JA TOTEUTUS-KUVAUKSET
Hyväksyvä toteuttaminen	Suuntautuminen työn tekemiseen, ei sen perusteisiin.	Rajoitukset rauhoittavat työtä, minkä vuoksi niitä ei kyseenalaisteta.
Soveltava toteuttaminen	Suuntautuminen työn perusteiden arviointiin ja soveltavaan työn tekoon.	Rajoitukset hyväksytään osaksi työtä, mutta toimintaan niiden raameissa vaikutetaan. Näkökulmaa kyetään vaihtamaan.
Puolustautuminen	Suuntautuminen työn toteutuksen esteisiin ja rajoituksiin, syyselittäminen.	Rajoituksilta puolustaudutaan ja vastuu jaetaan.

Koska HR-työ tulkitaan käytännölliseksi, sääntöihin perustuvaksi ja erilaisin mittarein seurattavaksi, toteuttamatta jättäminen ei esiinny yhdessäkään orientaatiossa. Sen sijaan rajoituksia kierretään, ja henkilöstötyöntekijä soveltaa työehtoja tilanteessa parhaaksi katsomallaan tavalla. Toteuttavan HR-työn muotoja ovat muun muassa palkanlaskenta, henkilöstöraporttien laadinta ja henkilökohtaisiin formaaleihin työtavoitteisiin pyrkiminen.

HR-työlle annetaan toteuttamisen tulkintakehyksessä kovuuden merkitys. Rajoittavuus ja pakottavuus yhdistetään kovaan HR:ään, joka erotetaan vastinparistaan pehmeä. (Vanhala 1999, 205; Viitala 2009, 51.) Tulkintakehysanalyysissä korostuu, millaisina kielellisinä ilmauksina pehmeää ja kovaa käytetään. Kovuuden yhdistyessä toteuttamisen tulkintakehykseen pehmeys kytkeytyy osaamisen, huolenpidon ja yhteistoiminnan tulkintakehyksiin: Ensin mainittuun kehittämismenetelmänä, keskimmäiseen välittämisenä ja jälkimmäiseen keskusteltavuutena.

Kovuuden ja pehmeiden jännite kuvaa selkeästi, kuinka HR-työn tulkinnat vaihtuvat tulkintakehysten vaihtuessa. Vaikka kova HR-työ kuvataan raskaaksi ja toisinaan ahdistavaksi, se liitetään myös pehmeiksi tulkittuihin piirteisiin ja välittämiseen. Tällöin esimerkiksi yhteistoimintamenettely saa yhteisöllisyyttä rakentavan merkityksen yhteistoiminnan tulkintakehyksessä, jollaiseksi se myös yhteistoimintalaissa muotoillaan (Finlex 2007). Tulkintahavainnot ovat mielekkäitä myös sen vuoksi, että ne jäsentävät tulkintakehyssuhteita.

Pehmeitä tulkintakehyksiä on eniten ja ne korostuvat tutkimushaastatteluuissa. Sen sijaan yksittäisen kovan tulkintakehyksen vaikuttavuus osoittanee yhden HR-työn keskeisimmistä ristiriidoista. Toteuttamisen tulkintakehys hallitsee muita tulkintakehyksiä ollen sivulauseena muiden merkityksissä.

Toisaalta toteuttamisen tulkintakehys haastaa pohtimaan HR-työtä HRM-oppimispuhetta laajemmin. Esimerkiksi puolustautuminen-tulkintakehysvariantti aktivoituu seuraavassa esimerkissä, vaikka HR-työtä tulkitaan ensisijaisesti huolenpidon tulkintakehyksessä. Havaitsen katkelmassa myös piirteitä henkilöstökustannusten ja -hyödyn suhteesta (STK 1989, 227). Annettaanko osaamiselle ja oppimiselle hinta seuraavassa esimerkissä? Muiden muassa Parviaisen (2006, 155) mukaan oppivia työyhteisöjä ei kuvata ainoastaan talousarvoin, mutta uusinnetaanko katkelmassa arvojärjestys?

*Mut mä oon kyl ollu aina yritysmaailmasta kiinnostunu, mutta sitten mä oon ollu myös ihmisistä kiinnostunu ja sitten semmonen asia, mikä mua on ärsyttäny sa-noin kuvaamattomasti, et kaikki katellaan jonku tuloksen tai taseen ja tämmösten kautta, eikä niistä ihmisistä. Tai jos haetaan laatuvirheitä, ni etsitään ohjelmistovirheitä ja etsitään virheitä tekniikasta ja rakaa-aineista ja materiaaleista. Eikä niiku lähdetä miettii sitä, että mites nää ihmiset on perehdytetty siihen hommaansa, et onks niillä ylipäänsä edellytyksiä tehdä sitä työtä, mitä niiltä odotetaan. Et tavallaan mulla on ollu aina semmonen pikkusen kapinahenki sitä kohtaan, et kaikki arvotetaan euroina, mikä niiku yritysmaailmassa on aika. Mut sit tavallaan sekin on aina pitäny kääntää, ku esimerkiks sillon, ku mä sitä kokemusprojektia vedin tai tein sitä lisuriani, niin kyllä siinä puhelajahjat sain niiku ihan oikeesti ottaa kaikki käyttöön, et sä pääset niiku yritykseen ja sanot, että kolmen ja puolen vuoden aikana yli 250 ihmistä kävis tämmösen yhden jutun läpi, että tää olis niiku luokkaa 35 per henkilö, et tehdäänkö diili. (HT7)*

#### **5.2.4 Huolenpito: ”Irtisanominen on aina kova paikka”**

Toteuttamisen tulkintakehys muistuttaa henkilöstöpolitiikkaa ja organisaatiokohtaisia HR-käytäntöjä ollen järkevää, perusteltua ja rationaalista (STK 1989, 58; Verworn & Schwartz 2009, 151–152). Tulkintakehys on käytännöllinen. *Huolenpidon tulkintakehyksessä* HR-työn merkitykset syntyvät tunteista ja ihmisten tuntemisesta. Inhimillisuus, välittäminen, hyvinvointi ja avunanto ovat keskeisiä kielellisiä ilmauksia, kun taas irtisanominen, vaikeiden asioiden kohtaaminen ihmisten kanssa ja henkilöstöongelmat ovat tyypillisimpiä HR-työnkuvia. Kuvaava esimerkki ovat epäonnistuneet henkilöstörekrytoinnit, joissa ihmisen tunnistaminen ja tunteminen eivät ole onnistuneet toivotusti, eikä työntekijä siten saavuta työlleen asetettuja tavoitteita. Rekrytointi saa erityisosaamiseen perustuvan HR-prosessin merkityksen osaamisen tulkintakehyksessä.

Tutkimushaastatteluissa erottuu useita tunteita, mutta tunneryhmiä mielenkiintoisempia ovat tulkinnat tunteiden ilmaisusta ja tuntijasta. HR-työorientaatiot (taulukko 8) eroavat sen perusteella, kenen tunteista ja tuntemisesta puhutaan sekä millaista toi-

mintaa tulkinta luo. Esimerkkikatkelmassa haastateltava kuvaa, kuinka hän auttaisi työnhakijaa auttamaan itse itseään.

*Toisaalta mä nään meidän kaltaiset yritykset, meil on hyvä niiku. Täähän (henkilöstörekrytointiyritys) on yks työnhakukanava tänä päivänä. Ja meidän kautta just se sun on edes mahdollisuutta päästä haastatteluun siihen yritykseen, kun me voidaan, me ollaan jo sut tavattu ja me voidaan niiku markkinoida sua paremmin. Et semmosta tukemista, neuvomista. – – Kyl mä oon jollekin saattanu sanoa ihan että, tiiätkö: Nyt sä oot menossa, et tää pankki- ja vakuutusala, et tiiätkö, et nyt sit se bleiseri ja suorat housut päälle, kun sä meet asiakkaalle haastatteluun. (HT2)*

Kun HR-työ tulkitaan toisten auttamiseksi heidän itsensä vuoksi, aktivoituu toisista huolehtiminen -tulkintakehysvariantti. Itsestä huolehtiminen -tulkintakehysvariantissa huolehditaan itsestä omia tunteita, jaksamista ja hyvinvointia säädellen. Kutsun kolmatta tulkintakehysvarianttia tarpeista huolehtimiseksi. Sille on ominaista tehdä työtä, koska se tyydyttää henkilöstötyön(-tekijän) ulkopuolisia tarpeita. Tulkintakehysvariantti havainnollistaa johtamisen tulkintakehystä. On ristiriitaista, että kokonaisuuden hallitsijat ovat huolissaan HR-työmielikuvista. Toisaalta kokemus siitä, että omaa työtä arvioidaan organisaation ulkopuolella, voi aikaansaada tunteen hallinnan tarpeellisuudesta ja ryhmän puolustamisesta (Isopahkala-Bouret 2008, 91; Sipilä 1991, 19).

### TAULUKKO 8. Huolenpidon tulkintakehysvariantit

TULKINTAKEHYSVARIANTTI	HR-TYÖORIENTAATIO	HUOLENPIDON ILMAISU
Toisista huolehtiminen	Suuntautuminen toisten tunteisiin ja tuntemiseen työssä.	HR-työ avunantona ja henkilöstön tukemisena.
Itsestä huolehtiminen	Suuntautuminen tunteiden itsesääätelyyn ja -ilmaisuun työn hoitamiseksi.	HR-työ tunneristiriitojen poistamisena ja elämänhallintana.
Tarpeista huolehtiminen	Suuntautuminen tunteiden ja tarpeiden tyydyttämiseen työllä.	HR-työ henkilöstötyön imagon parantamisena.

Tarpeista huolehtiminen -tulkintakehysvariantissa tehdään HR-työnkuvaa tunnetuksi, kun taas toisista huolehtiminen -tulkintakehysvariantissa korostuu toisten työntekijöiden ja henkilöstön tunteminen ja kohtaaminen. Itsensä epäileminen on merkityksellistä itsestä huolehtiminen -tulkintakehysvariantissa. Tulkintakehysvarianttien rajoja koetellaan oheisissa tutkimushaastatteluesimerkeissä, joissa katse vaihdetaan itsestä asiakkaisiin ja HR-työmielikuviin.

*Edellytti tosi paljoa. Siinä (henkilöstörekrytointityö) piti osata kuunnella ja piti osata aistia, piti osata kuunnella asiakkaan toiveita ja sitten näitten työnhakijoiden toiveita. Että asiakastyöstä oli aika paljon, piti edustaa ja ikään kuin myydä itensä sinne asiakkaan suuntaan, että meidän kautta kannattaa ottaa työntekijä. Me ollaan päteviä etsimään ne työnhakijat. – – Piti kovasti yrittää markkinoida ja olla vakuuttava siinä roolissa. – – Ja sitte vuorovaikutustaidot hyvin konkreettisesti, että pystyy olee semmonen asiakaspalveluhenkinen koko prosessin ajan sekä sinne*

*asiakkaaseen että työnhakijaan, että kaikilla jää semmonen positiivinen kuva sitte siitä työnhakuprosessista. Myöski semmosta silmää se vaati, et pystyy löytää niistä hakijoista helmet ikään kuin. (HT10)*

*Jotenkin semmonen niiku neuvottelut ja tämmöset asiat, ni olis niiku kiinnostavia ja sitte tota sit yks ois niitten hankalien tilanteiden käsittely, ku ei oo ollu sellasissa tilanteissa, ni ei yhtään tiedä, miten aikuisten kanssa ollaan. Et jos sul nyt on joku riitapukareita pöytä täynnä, ni mitä sä niiku sanot. Et se on mulle ihan hämärän peitossa vielä. Itte on ehkä kommunikoinnissa vähän liianki suora, ni sit semmosissa tilanteissa joutuu varmaan mieltii niiku oikein hyvin mitä sanoo. Ni sen puolen opetteleminen on kyl edessä sitte. (HT9)*

Huolenpidon tulkintakehyksessä kysymys on tuntemisesta emotionaalisuutena ja sekä itsen että toisten tarpeiden tiedostamisena. Vaikeiden työsuhdetilanteiden hoitaminen saattaa käynnistää kriisin henkilökohtaisessa hyvinvoinnissa. Ihmisten kohtaaminen henkilöinä uupuu HRM-kirjallisuudesta, sillä ihmiset piilotetaan usein kasvottomiin ryhmiin, kustannuksiksi tai niitä ohjataan milloin tiedon, milloin osaamisen välityksellä. Se, *tunnetaanko* ihminen, ei ole kyvykkyyssperustaisessa HRM-oppimispuheessa olennainen kysymys (vrt. Carnevale 1992, 53; Julkunen 2008, 64–65; Ramlall & Sheppeck 2007, 217.)

Ihmistä huolehtiminen ilmaistaan tutkimushaastatteluissa värikkäin kielikuvin. Yhdelle haastatelluista HR-työ on isosiskona olemista, toinen niistä on henkilöstön uskottu nainen. Yksi haastateltavista mainitsee kiltin tytön syndrooman. Neljäs kutsuu HR-työtä kutsumukseksi. Vahvistuuko huolenpito naisellisuuden konnotaationa tai tuotetaanko naisvaltaisesta HR-työstä tunnollisuuden kulttuurinen kuva, jää epäselkeäksi.

Tulkinta on mahdollinen verrattaessa HR-työn toisista huolehtiminen -merkityksiä kulttuurisiin merkityksiin huolenpidosta, mutta kokemustulkinnat eivät sitä vahvista. (Dahlblom-Hall 2000, 42; Pöyriö 2006, 61.) Esimerkiksi henkilöstö- ja -rekrytointiongelmia ei jaeta tulkinnoissa sukupuolittuneesti, eikä huolenpitoon suuntautumisen osoiteta siten olevan sukupuolisesti merkitty. Vaikka miehet ovat tulkintojen marginaalissa, ei voida olettaa, ettei miehisen kulttuurin merkityksiin viitattaisi tulkittaessa HR-työtä mainituin kielikuvin. Oheiseen kokemustulkintaan tiivistyy HR-työn merkitys miehille, minkä vaarana on naisvaltaisiin aloihin liittyvien mielikuvien uusintaminen kulttuuristen merkitysten avulla (MacDonald 1992, 114–115).

*Meidän henkilöstöjohtaja on nainen ja sitte jos meidän laajennettu HR-tiimi on koolla, ni meit on, onks meit kymmenen vai kaksitoista. Ni niist on kaksi miehiä. Et kylhän se miehille on vähän niiku rangaistus, jos he joutuu tämmösii pehmosii henkilöstöhommi. (HT7)*

HR-työ on työntekijän hyvinvointia tukevaa ja uhrautuva. Huolissaan ollaan myös HR-mielikuvista. Se laajentaa osaamisen tulkintakehyksessä esiintuotua ja asiantunti-

jakokemukseen rinnastuvaa havaintoa oman roolin perustelusta ja hyväksynnän hakemisesta. Erotuksena osaamisen tulkintakehyksessä haettavaan organisationaaliseen tunnustukseen, huolenpidon tulkintakehyksessä huoli kohdistuu HR-työhön yhteiskunnallisena instituutiona (Eräsaari 2006, 30; Isopahkala-Bouret 2008, 85; Jarvis 1986, 21, 23). Haastateltavat esimerkiksi toteavat, ettei HR:n merkitys johtoryhmätyöskentelyssä ole itsestään selvä tai yleinen, kuten Viitala (2009, 19–21) sen kuvaa.

### 5.2.5 Yhteistoiminta: ”HR on se, ku muilla ei rahkeet riitä”

Yhteisöllisyyden rakentaminen, säilyttäminen ja kehittäminen tulkitaan merkitykselliseksi *yhteistoiminnan tulkintakehyksessä*. Vuorovaikutuksen tunnistaminen osoittaa osaamisen tulkintakehyksessä, kuka oppii ja keneltä. Yhteistoiminnan tulkintakehyksessä vuorovaikutus on työnteen konteksti ja työmuoto. Selkein orientaatioero on, että ensin mainitun vaikutukset kohdistuvat vuorovaikutussuhteeseen, kun taas jälkimmäisen vaikutukset eivät jakaudu ainoastaan kahdelle vuorovaikutuskumppanille. Tulkintakehys tukee yhteisöllisen me-puheen olemassaoloa, mutta sen merkitys ei rajoitu ainoastaan organisaation sisäisiin suhteisiin (Julkunen 2008, 65). Kokemustulkinat saavat merkityksensä henkilöstön yhteisöllisyyden rakentamisesta ja organisaattorien roolien kautta (Parviainen 2006, 9; Ryan 2008, 6–7).

Työyhteisö- ja organisaatiovuorovaikutus kuvataan usein asteittain paranevaksi yhdessätoimimisen kulttuuriksi. Yhdessätyöskentelyn opettelusta siirrytään yhdessätyöskentelyyn ja yhteisiin tavoitteisiin. (Senge 1994, 4; Sarala & Sarala 1996, 60.) Yhteistoiminnan tulkintakehyksessä tämänkaltainen HRM-työyhteisöyhteistyö kuuluu henkilöstövuorovaikutus-tulkintakehysvarianttiin (Parviainen 2006, 9). Toinen suuntautumistapa on verkostovuorovaikutus, jossa yhteistyöllä tavoitellaan organisaatioiden välistä yhteistoiminnallisuutta. Sen muotoina ovat esimerkiksi organisaation tytäryhtiöt, joiden HR-työstä vastaa keskitetty henkilöstöosasto ja -johto. Kutsun kolmanneksi HR-työorientaatioksi legitimizeettivuorovaikutusta, jota selvennän kahden edellä mainitun kanssa oheisessa taulukossa 9.

### TAULUKKO 9. Yhteistoiminnan tulkintakehysvariantit

TULKINTAKEHYSVARIANTTI	HR-TYÖORIENTAATIO	KONTEKSTI
Henkilöstövuorovaikutus	Suuntautuminen yhteisön kehittämiseen yhteisön resurssein.	Organisaation oma henkilöstö.
Verkostovuorovaikutus	Suuntautuminen yhteistyöhön,	Organisaation henkilöstö ja ulko-



	jonka tulos on ensisijaisesti organisaatioiden välistä, ei organisaation sisäistä.	puoliset toimijat.
Legitimiteettivuorovaikutus	Suuntautuminen oman työn perustelemiseen, vakuuttamiseen ja hyväksynnän hakemiseen.	Henkilöstötyöntekijä, oma henkilöstö, yhteiskunta.

Legitimiteettivuorovaikutus-tulkintakehysvariantti poikkeaa muista tulkintakehysvarianteista, koska keskusteltavuuteen liittyy kielteisiä merkityksiä. Työn perustelu, tarkoituksen osoittaminen ja resurssien pyytäminen ovat työn tarkoituksia. Tulkintakehysvariantin nimi on lainattu tieteen ja myös henkilöstötyöntekijä-profession käymästä yhteiskunnallisesta asiantuntijakeskustelusta oman tehtävänsä vakuuttamiseksi (Eräsaari 2006, 30; Jarvis 1986, 21, 23; Pöyriö 2006, 57). Tulkinnoille on ominaista, että keskustelun kohde on HR-työ tehtävineen oman toiminnan asemesta. Sillä, jolle perustellaan tai jolta haetaan hyväksyntää, on valta vaikuttaa henkilöstötyöntekijän työhön, mikä on ristiriitaista johtamisen tulkintakehyksessä. Vaikka tulkinnat ovat säilyttään ymmärättäviä ja humoristisiakin, ne purkavat jännitteitä työssä.

*Mul on semmonen kokemus, et varsinki tämmösis insinööripohjaisissa, painotteisissa firmas, ni HR on aina vähän niiku sanotaan puol leikillään se paha, joka asettaa rajoituksia ja määrää ja sanoo, mtä ei saa tehdä siis tavallaan ihan työnantajan oikeuksia tai velvollisuuksia, työntekijän oikeuksia ja velvollisuuksia. Ei saa palkankorotuksia näin ja näin paljon, budjetti on tämä ja tota tätä ja tätä ei saa tehdä, ei saa rekrytoida ja tavallaan vähän semmonen, et nää on taas näitä HR-juttuja. Ni esimiesten asenne on niiku leikillään se semmonen, mut tota tavallaan mä koen, et se on oikeesti tosi tiivistä yhteistyötä jonku HR:n ja esimiesten kanssa, et mitä niiku mietitään ja tehdään. (HT11)*

Jännitteet liittyvät ennen muuta HR-työn merkitykseen organisaatiossa, minkä vuoksi sillä on legitimiteettivuorovaikutus-tulkintakehyksessä keskusteltavuutta ja yhteistoiminnallisuutta ylläpitävä ja jatkava tehtävä. Se täydentää Ryanin (2008, 33) tulkintaa HR:stä viestintänä. Tulkinnoissa kuvastuvat tilanteet, joissa astutaan henkilöstötyöntekijän varpaille, tai ne sivuutetaan esimerkiksi henkilöstörekrytoinnissa. Legitimiteettivuorovaikutus-tulkintakehysvariantissa korostuu vuorovaikutus, koska henkilöstötyöntekijöineen ei pysty itse legitimoimaan itseään, mikä viittaa Jarvisen (1986, 24) muotoilemaan ”pyrkimykseen muuttaa ammattikunta professioksi”. Siten yhteistoiminnan tulkintakehyskin on alisteinen toteuttamisen tulkintakehykselle.

### 5.3 Tulkintakehyssuhteet

Jäsennän edellä HR-työn merkityksiä rinnastaen niitä taustateoriaan. Osa tulkintakehyksistä tukee aikaisempia tulkintoja ja osa niistä haastaa HR-työstä kirjoitettua. Seu-

raavassa arvioin tulkintakehyssuhteita. Goffman (1986, 112, 153) kutsuu niitä toinen toistaan tukeviksi ja jännitteisiksi merkityssuhteiksi. On mielekäästä verrata tulkintakehyksiä keskenään ennen kuin merkitykset suhteutetaan kasvatusalaan ja HRM-oppimispuheeseen.

Puroila muotoilee tulkintakehyssuhteista analyysikysymyksiä. Hän ristiintaulukoi tulkintakehykset keskeisine ominaisuuksineen ja kysyy aineistoltaan, millaisia ”näköaloja” jännitteet avaavat varhaiskasvatustyöhön. (Puroila 2002, 152.) Viittaaan Puroilan valintaan ja kokoan taulukkoon 10 tutkimushaastatteluaaineistossa korostuvia jännitteisiä tulkintakehyssuhteita.

### TAULUKKO 10. Tulkintakehysten ristiintaulukointi

	OSAAMISEN TULKINTAKEHYS	JOHTAMISEN TULKINTAKEHYS	TOTEUTTAMISEN TULKINTAKEHYS	HUOLENPIDON TULKINTAKEHYS	YHTEISTOIMINNAN TULKINTAKEHYS
OSAAMISEN TULKINTAKEHYS		Rutinoituminen		Tunteellisuus	
JOHTAMISEN TULKINTAKEHYS			Vastuullisuus		
TOTEUTTAMISEN TULKINTAKEHYS	Kasvatusala viiteryhmänä				
HUOLENPIDON TULKINTAKEHYS			Pehmeys ja kovuus		
YHTEISTOIMINNAN TULKINTAKEHYS	Ammatillinen kasvu				

Henkilökohtaista kyvykkyyttä ja oppimisen vuorovaikutuksellisuutta korostava osaamisen tulkintakehyksinä näyttäytyy yksilöllisinä päämäärinä ja kokemuksellisuutena muissa tulkintakehyksissä. Osaamisen ja yhteistoiminnan tulkintakehyssuhde-esimerkkejä ovat verkostoituminen, vaihtoehtoihin oppimisympäristöihin hakeutuminen ja työsuhteiden hyödyntäminen *ammattillisessa kasvussa*.

Ammatillinen kasvu -merkitys liittyy *työn rutinoitumisen* osaamisen ja johtamisen tulkintakehyssuhteeseen. Ensin mainittu antaa sille kehitysesteen merkityksen, jälkim-

mäinen käytännön HR-työ -painotuksen. Tulkintahavainto sitoo organisaationaalisen oppimisen osaamisen tulkintakehykseen ja yhdistää työssä oppimisen johtamisen tulkintakehykseen. (ks. Paloniemi 2008, 262; Rissanen 2004, 17; Ruohotie 1999, 53; Viitala 2009, 184.)

Toiminnan epäonnistuminen osaamisen tulkintakehyksessä perustuu rutiineihin ja rutinoitumiseen. Ammatillisen kasvun ongelmallisuus ei tarkoita työssä – työn oppimisen, hallinnollisen työn ja johtamisen – epäonnistumista, vaan se koetaan oman työn, suunnittelun ja toisilta oppimisen uhaksi. Juutin (2001, 311) ja Kuusela (2008, 55) tulkinta, rutinoituminen ei kuulu oppimispuheeseen, vahvistuu. On mielenkiintoista, että tulkintakehyssuhteen kehitys–rutinoituminen–jännitteeltä puolustaudutaan oman ihmistieteellisen *kasvatusalan viiteryhmän* avulla. Tällöin astutaan pois johtamisen tulkintakehyksestä, jossa tutkinto-opiskelu määritellään työn kautta. Missä tulkintakehyksessä oheinen kokemus saa merkityksensä?

*En tietenkään nähny kaikkee ja oppinu kaikkee, mut rupes tulla semmonen tunne, et nyt mä teen asioita jo hirveen paljon rutiinilla. Et siin on se vaara, et mä niiku urauduin niihin rutiineihin ja mulla tuli semmonen olo, et nyt pitää löytää joku uus näkökulma, uus perspektiivi siihen työhön. – – Taas se tunne: Et hitsi, että tässä nyt alkaa olla liian paljon rutiini-rutiinia. Että siinä ei ollu niiku paljon semmosta uusiutumisen mahdollisuutta. – – Yleensä niiku ihmistieteilijätaustaiset henkilöstöihmiset on niitä, jotka niiku tuota, miten mä sanoisin, et samassa paketissa organisaatio saa sekä sen kehittäjän että sitte sen rutiinien pyörittäjän elikkä sen henkilöstöhallintoihmisen ja sitte sen henkilöstökehittäjätyypin. Ja yleensä tällä taustalla olevat ihmiset pystyy ihan sujuvasti pyörittää sitä molempia, niiku molempia ja se homma hoituu. Mut sitte taas, jos sulla on se juristi tai sitte ekonomistaustainen henkilöstöihminen, niille rekrytoidaan sitte työpariksi kehittämisspällikkö tai kehittämisjohtaja. Siel on kaks ihmistä, jotka toinen tekee sitä samaa työtä vähän toisesta näkökulmasta ja toinen toisesta. (HT5)*

Vastuullisuus ja tunteellisuus ovat myös merkityksellisiä tulkintakehyssuhteissa. Henkilöstön osaamisen kehitys perustuu osaamisen tulkintakehyksessä asiantuntemukseen, mutta huolenpidon tulkintakehyksessä liittyy siihen tunneperäiset valinnat. Huolenpidon tulkintakehyksessä vastataan ihmisistä vastuun ollessa annettu toteuttamisen tulkintakehyksessä. Se saa saavutuksen merkityksen johtamisen tulkintakehyksessä. Osaamisen ja johtamisen tulkintakehykset muotoilevat HR-työn *vastuulliseksi toiminnaksi*, huolenpidon tulkintakehyksessä antaa merkityksen *vastuun kohteelle*, ihmiselle. Merkitykset ovat toisilleen alisteisia seuraavissa esimerkkilainauksissa.

*Ne ei voi olla semmosia mutujuttuja, et tehdään, ku se tuntuu tältä, et tää vois olla kiva tehdä näin. Vaan aina täytyy niiku tässä työssä tarkistaa se, että mikä on, miten se lainsäädäntö rajaa tätä työtä ja tekemistä. Ja sitte vielä, mitä työehtosopimus sanoo ja sen jälkeen on niiku niitä vapausasteita, ku ensin katotaan ne reunaehdot. Ni sitten voi ruveta tekemään kaikkia niitä kivoja sovelluksia täällä omassa organisaatiossa. (HT5)*

*En mä nyt sinänsä halunnu päällikön paikkaa, mut mä halusin semmosen niiku, missä niiku vastuut ja valta kohtaa. Koska edellisessä työssä mulla oli vastuuksia ihan kauheesti, mutta ei valtuuksia päättää mistään, ja se oli tosi turhauttavaa. – – Ehkä mun ongelma onki ollu se, et mä en oo koskaan ollu kauheen kiinnostunu rahasta, et mä en oo myöskään kiinnostunu tommosist statusasioista. Ehkä se on tämmöst, mä luulen, et aika monet käyttäytymistieteilijät ja humanistit on. Et ei niiku ensimmäisenä olla pyytämässä lisää palkkaa tai vaatimassa oikeuksiamme jollakin tavalla. (HT4)*

Ammatillinen kasvu, rutinoituminen, kasvatusala viiteryhmänä, vastuullisuus ja tunteellisuus ovat tulkintakehyssuhteiden merkityksiä. Tulkitsen toteuttamisen tulkintakehyksen ja kovuuden merkityksen edellä hallitsevaksi. Luonnehdin merkityssuhdetta *henkilöstöresursseiksi työehtona*. Resurssimerkitys omistetaan henkilöstölle, toisaalta henkilöstöresurssi-prosesseille. Molemmille on yhteistä, että niiden koetaan rajaavan omaa työtä ja niihin on sitoutunut jotakin taloudellisesti arvostettavaa, joiden hallinnasta henkilöstötyöntekijä on vastuussa. Myös osaamisen tulkintakehys korostuu merkityksineen tulkintakehyssuhteissa (taulukko 10).

Se on läsnä HR-työn tulkinnoissa, kun työn koetaan kehittyvän ja edellyttävän omaa osaamista. Oppimiselle tunnustetaan taloudellinen arvo tuottaa jotakin, toisaalta sitä käytetään onnistuneen toiminnan mittarina. Tulkinta vahvistetaan kasvatusalan viiteryhmällä. Kutsun toista jäsentyvää merkityssuhdetta *oppimiskulttuuriksi*. Se ei viittaa HRM-kulttuuriseen oppiva organisaatio -eetokseen, vaan oppimisen ja osaamisen käyttöön muiden merkitysten perusteluina, puolustuksena ja päämäärinä (Senge 1994, 236–237; Slagter 2009, 225; Verworn & Schwartz 2009, 151).

## 5.4 Tulkitut HR-identiteetit

Tulkitsen seuraavassa, millaisia henkilöstö- ja henkilöstötyöntekijäidentiteettejä tulkintakehyksissä tuotetaan. Alustan tulkintani taulukossa 11, johon olen järjestänyt tulkintakehyksittäin vaihtelevia identiteettejä. Kävin läpi jokaisen tulkintakehyksen *mitä tässä tapahtuu* -selityksenä ja tunnistin useita identiteettisuhteita ja -ominaisuuksia. Kun HR-työ tulkitaan esimerkiksi huolenpidoksi, tulkintakehys antaa kokemukselle merkityksen ja tarkoituksen. Kysyttäessä vaikutelmanantamisesta, *kuka huolehtii, kenestä ja kenen kanssa*, tuotetaan huolehtijan ja huolenpidonkohteen kaltaiset identiteetit. (Denzin 1989, 66, 80; Goffman 1971, 25, 32, 36–37, 60–61; Viitala 2009, 8–9.) Vertaan identiteettejä ennen muuta Ryanin (2008), Sipilän (1991) ja Viitalan (2009) HR-identiteettitulkitointoihin.

**TAULUKKO 11. Identiteetit tulkintakehyksissä**

TULKINTAKEHYS	HENKILÖSTÖTYÖNTEKIJÄ	HENKILÖSTÖ
<i>Osaamisen tulkintakehys</i>	<i>Oppimisen asiantuntija</i>	<i>Kehittyvä taitaja</i>
Vuorovaikutteinen osaaminen	Osaaja	Kumppani, subjekti yhdessä henkilöstötyöntekijän kanssa.
Kyvykkyyssperustainen osaaminen	Työssä oppija	Malli, kehityksen lähde ja resurssi
Hallittu osaaminen	Kehittäjä	Kehityksen kohde, jonka kehitys on riippuvaista kehityksestä.
<i>Johtamisen tulkintakehys</i>	<i>Vaikuttaja, organisoija</i>	<i>Vaikutettava tekijä</i>
Rakennejohtaminen	Rakentaja	Rakenteiden vaikutuksen alainen
Henkilöstöjohtaminen	Ohjaaja	Ohjailun kohde
Minäjohtaminen	Määrittelijä, oikeuden haltija	Työn este
<i>Toteuttamisen tulkintakehys</i>	<i>(Työn) tuottaja</i>	<i>Kontrolloija</i>
Hyväksyvä toteuttaminen	Marionetti	Rajoittaja, subjekti
Soveltava toteuttaminen	Tilanteiden tulkitsija	Tilannemuuttuja, kohde
Puolustautuminen	Selittäjä, uhri	Tuloksen ja selityksen odottaja
<i>Huolenpidon tulkintakehys</i>	<i>Säätelijä</i>	<i>Tarvitsija</i>
Toisista huolehtiminen	Huolehtija/avunsaaja	Huolenpidon ja avunannon kohde
Itsestä huolehtiminen	Tunteiden käsittelijä/tunteiden kohde	Tunteiden käsittelijä/tunteiden kohde
Tarpeista huolehtiminen	Kulttuurin tuottaja	Kulttuurin kuva
<i>Yhteistoiminnan tulkintakehys</i>	<i>Keskustelija</i>	<i>Keskustelija</i>
Henkilöstövuorovaikutus	Tilaisuuksien järjestäjä	Kehityksen kohde/kehittävä subjekti
Verkostovuorovaikutus	Verkon kutoja	Verkostoituja, omistaa jotakin haluttua
Legitimiteettivuorovaikutus	Pyytämä	Hyväksyjä
<i>Tulkintakehyssuhteet</i>	<i>Toiminnan kohde</i>	<i>Toimija</i>
Osaamisen ja johtamisen tulkintakehys	Rutiinien pyörittäjä, byrokraatti	Kriittinen menestystekijä
Osaamisen ja huolenpidon tulkintakehys	Uskovainen	Oman elämänsä subjekti
Toteuttamisen, johtamisen ja huolenpidon tulkintakehys	Vastuunottaja/vastuunsaaja	Vastuuttaja

Osaamisen tulkintakehyksessä tuotetaan *oppimisen asiantuntijan* ja *kehittyvän taitajan* identiteetit. Kun HR-työ on ammatillista kasvua, henkilöstötyöntekijä näyttäytyy oppijana. Identiteetti tarkentuu työssä oppijaksi, koska HR-työssä kehittyminen perustuu oppimiseen HR-prosesseissa (Paloniemi 2008, 259). Henkilöstö määrittellään tuot-

tavan työn tekijöiksi. Vaikka ne näyttäytyvät oman työnsä taitajina, heidän työssä kehittymisensä riippuu kehittäjän työstä. Kehittäjä tietää, millaista oppimista ja osaamista tuottavuuden parantaminen edellyttää osoittaen henkilöstölle kehitysobjektin ominaisuuden.

*– – jotka kuitenkin niiku arvostaa ja näkee sen sijoituksena, jolloin puhutaan ihan eri ajattelumalleista, kun se, että koulutus on kuluerä. Puhtaasti. Et se on niiku tämmönen filosofinen ero, kumpaa kautta, kummasta lähestymiskulmasta siihen tullaan sisälle ja meil kuitenkin tulla ehkä sen investoinnin kautta enemmän. (HT8)*

Kun henkilöstötyöntekijän osaaminen ei yksin riitä, syntyy kumppani-identiteetti. Henkilöstöidentiteetti on tällöin työnsä subjekti, joka työskentelee henkilöstötyöntekijästä riippumatta. Identiteetit kohtaavat, kun henkilöstötyöntekijän tieto on työhön nähden puutteellista.

Oppimisen ja osaamisen identiteettinäytelmä institutionalisoituu tulkintakehyksen hallitsevuuden vuoksi. Työn henkilökohtaistuminen ja henkilökohtaisuus vahvistuvat yksilöllisinä, oppimiskulttuurisina identiteettioletuksina. Ryanin (2008, 219, 221) ja Viitalan (2009, 253, 267) käsitys henkilöstötyöntekijästä muiden oppimisen tukijana ja tulkkina vahvistuu. Vaikka kasvatusala jää epäselkeäksi HR-työssä, oheiset katkelmat vihjaavat jotakin tutkintoon suhteutuvasta identiteettityöstä HR-työssä.

*Mulle on siit etua, et mulla ei oo kauppatieteen tutkinto, koska sitä vähän ehkä niiku jossain tapauksissa saatetaan kokea tietyl taval, miten mä osaisin sen sanoo, mun tutkinto ei ikään kuin hyökkää millään tavalla ketää vastaan. (HT4)*

*Ihmisiähän me ollaan niiku jokainen. Se tutkinto siellä taustalla, se on vaan pieni osa sitä, mitä on ja mitä on tehny. (HT12)*

HR-työ määrittäytyy johtamisen tulkintakehyksessä organisatorisen kokonaisuuden hallinnaksi rinnastuen strategiseen HRM:ään ja henkilöstöasioiden johtamiseen (Ryan 2008, 2). Tulkintakehyksessä ei johdeta ihmistä, vaan tämän työtä ja osaamista. Henkilöstötyöntekijä kokee voivansa vaikuttaa henkilöstön työhön ja yhteisöönsä oman työnsä ohella. Siten syntyy *vaikuttaja ja vaikutettava tekijä* -identiteetit.

Kun HR-työ tulkitaan paikan saavuttamiseksi, henkilöstötyöntekijäidentiteetille omistetaan oikeus määritellä kokonaisuutta ja omaa työtä sen osana. Kun määrittelyssä epäonnistutaan, eikä paikkaa saavuteta, henkilöstöstä muodostuu työn este ja kustannus sen ollessa (oppimis-)resurssi osaamisen tulkintakehyksessä (Julkunen 2008, 100; Saastamoinen 2008, 70–71).

Kun henkilöstön toimintaa ohjataan, lähestytään Sipilän (1991, 71–72) kuvailemaa säätelijäidentiteettiä mahdollisuuksien luontina ja rajoittamisena. Vaikka henkilöstötyöntekijä liitetään henkilöstökokonaisuuteen, hänellä on sen rakentajana mahdollisuus erottautua siitä. Suorittava työ ja henkilöpalvelut vahvistuvat henkilöstötekijöiden piirteinä, ja henkilöstötyöntekijälle omistetaan oikeus muotoilla näiden työtä (Risänen 2004, 17; Tynjälä & Virtanen 2005, 24–25).

Johtamisen tulkintakehyksen tuottamat henkilöstöidentiteetit ovat passiivisia ja välineellisiä ollen yhdenmukaisia me-puhekritiikin kanssa (Fenwick 2004, 195). On huomattava, että myös henkilöstötyöntekijäidentiteettiin sisältyy esimerkkikatkelman kaltaisia kielteisiä havaintoja, jotka uupuvat HRM-kielestä, mutta joista esimerkiksi Sipilä (1991, 150–151) asiantuntijaesimiehiä varoittaa.

*Miten raadollista se työ oikeesti on, joo, et moni ajattelee, et on hienoo olla henkilöstöihminen, et se on jotenkin niiku fashionable. Et sul on niiku tämmönen työ tai sul on henkilöstöjohtajan titteli. Tai että sulla lukee käyntikortissa joku titteli, mutta ei se niiku, raakaa työtähän tää on. – – Mä oon nähny paljon ihmisiä, jotka on polttanu itsensä melkee loppuun, et täytyy kuitenkin osata tehdä semmonen ero työn ja vapaa-ajan välille. Et mä oon ite yrittäny sillai, et mä en ole 24 tuntii päivässä available. (HT6)*

Toteuttamisen tulkintakehyssanastoa ovat käytännöllisyys, rajoitukset ja ulkoa ohjautuminen, minkä vuoksi syntyvät *passiivisen tuottajan* ja *aktiivisen kontrolloijan* identiteetit. Henkilöstöidentiteetti varioi ja työtä rajoittavat esimerkiksi esimiehet ja asiakkaat. Henkilöstötyöntekijäidentiteetiksi muodostuu tällöin marionetti, joka tekee työtä käskettyä. On huomattava, että passiivinen identiteetti hyväksytään ja vahvistetaan työssä, koska sitä pidetään työn sujuvuuden ja liiketoiminnan kannattavuuden kannalta välttämättömänä. Muiden muassa Ryan (2008, 172–173, 220–221) luonnehtii HR-työtä toiveiden suuntaamaksi, eikä henkilöstötyöntekijäidentiteetti pelkisty siten rajoitusten noudattamiseksi.

Toteuttavan HR-työn kohteena ovat niin henkilöstötyöntekijät, vertaiset kuin tuotannon työntekijätkin. Kun rajoituksia kierretään työehtoja soveltamalla, HR-työ on tilanetulkintaa. Tällöin henkilöstötyöntekijä on henkilöstön näkökulman tulkki. Koska toteuttamatta jättäminen ei ole toimintavaihtoehto, henkilöstötyöntekijä kokee velvollisuudekseen kertoa toimintatapansa. Tuloksen ja selityksen odottaja - henkilöstöidentiteetti ei koske ainoastaan esimiehiä tai tuotannon työntekijöitä, vaan henkilöstötyöntekijä puhuu myös mielikuville ja kulttuurisille odotuksille.

*Mun mielestä se (henkilöstötyön tulevaisuus) on valosa, koska niin kauan ku yrityksissä on ihmisiä töissä, niin siellä tarvitaan henkilöstöasioiden hoitajia. Et varmasti tehtäväkuvat muuttuu – – mut kyl mä näkisin, et sille olis tarvetta. (HT1)*

Huolenpidon tulkintakehys kokoaa välittämiseen, hyvinvoinnin tukemiseen ja avunantoon liittyvät HR-työn tulkinnat. Ne tuottavat *säätelijän* (antajan) ja *tarvitsijan* (saa-  
jan) identiteetit. Identiteetit kuuluvat sekä henkilöstötyöntekijälle että henkilöstölle, poiketen aiemmista identiteettitulkinnoista. Syntyvät identiteetit ovat samanaikaisesti tuntevia subjekteja ja tunteiden kohteita. Henkilöstö ei jakaudu erityisiin ryhmiin työn tulkinnossa, vaan me tarkoittaa tässä tapauksessa *ihmisten* organisaatiota Viitalan (2009, 19) antamassa merkityksessä. Henkilöstötyöntekijäidentiteetti voidaan rinnastaa henkilöstön hyvinvoinnin tukijaan, mitä Ryan luonnehtii perinteiseksi HR-rooliksi (2008, 220).

Kun HR-työ on imagosta huolehtimista, henkilöstötyöntekijäidentiteetiksi muodostuu kulttuurin tuottaja ja henkilöstöidentiteetiksi kulttuurin kuva. Kulttuurin kuva viittaa ajatukseen työyhteisön organisoitumisesta ihmissuhteiden, muodollisten neuvottelu- ja koordinoitaisuhteiden sekä epämuodollisten käytäntöjen perusteella (Nikander 2004, 26–27; Ruohotie 2004, 4). Kulttuurinen muutos on toivottu, ja Ryan tunnistaa sen rakentamisen henkilöstötyöntekijöiden haasteeksi. Säätelijä-identiteetti on mahdollistaja-HR-roolin kaltainen. (Ryan 2008, 6–7, 221.)

*Mut mä niiku nään HR:n tavallaan semmosena pehmeänä puolena, ehkä sitte kuitenkin siitä yritysmaailmasta. Et mä ainakin koen sen niiku olevan tosi tärkeä puoli, että HR:n edustajan pitää olla semmonen helposti lähestyttävä ja tavallaan läsnä. Mutta tota ehkä sen takia, et mä vähän oon semmonen humanisti. – – Vähän semmosena pehmeämpänä osa-alueena, et se on ainaki se, mitä mä haluaisin, et se on. (HT11)*

Identiteetit syntyvät yhteisöllisyyden rakentamisesta yhteistoiminnan tulkintakehyyksessä. Sekä henkilöstötyöntekijä että henkilöstö saavat tällöin *keskustelija*-identiteetin, minkä ominaisuudet vaihtelevat. Henkilöstötyöntekijä mahdollistaa yhteisyyden rakentumisen kootessaan henkilöstön – kehityssubjektit – yhteen. Verkon kutoja -identiteetti täsmentää keskustelija-identiteetin tarkoituksenmukaisten suhteiden luomiseksi. Se, kenen kanssa verkostoidutaan, omistaa jotakin haluttua, mikä on yhdenmukaista myös kyvykkyyssajattelun kanssa (Lee 2005, 281; Taatila 2004, 41). Keskustelijaidentiteettiä voidaan luonnehtia henkilöstösuunnittelijaksi, jonka tehtävänä on ylläpitää henkilöstön jatkuvuutta ja taitavuutta (Viitala 2009, 22, 63–65). Keskustelu ei ole siten itsearvoista, vaan sillä on tunnistettava tarkoituksensa.

*Henkilöstöidentiteetti* johtaa hieman harhaan, koska keskustelija voi olla tutkimus- haastatteluaineiston perusteella yrityksen asiakas, liiketoimintakumppani tai ulkoinen konsultti. Kolmas keskustelija-identiteetin ominaisuus on pyytäminen. Henkilöstötyöntekijä kokee oman työnsä perusteltavaksi. Kohteena on hyväksyjä, jonka vahvistusta



odotetaan. Johtamisen tulkintakehyksen itsevarma identiteetti saa rinnalleen hyväksynnän hakijan.

Keskustelija-itse-esitykset ovat arkkityyppejä HRM-oppimispuheessa edistäessään henkilöstön hyvää ja yhteisöllisyyttä (Parviainen 2006, 9). Säilytetäänkö yhteisyys hyväksyntää hakien, saako yhteisöllisyys olla kielteistä, entä kuuluvatko yksilölliset päämäärät yhteisöllisyyteen? Tulkintakehys- ja identiteettikysymykset ovat vieraita HRM-filosofiassa, mutta näyttäytyvät olennaisena tutkimushaastatteluisissa. (Schuler 1994, 5, 91).

*HR:n tehtävä on ikään kuin saada sitte liimattua se työntekijä sinne, että täällä kannattaa olla töissä. – – Mutta sitte on tietenkin niitä organisaatioita, joissa se on hoidettu hienosti ja ollaan näytetty konkreettisesti se, mitä se henkilöstöhallinto siellä tekee ja heidän merkitys. Niin sillan sillä on sitouttava vaikutus. (HT10)*

Tulkintakehyssuhteet muodostavat kolme identiteettiä HR-työntekijöille ja henkilöstölle. Henkilöstötyöntekijäidentiteetit ryhmittyvät *toiminnan kohteiksi*, joihin henkilöstöidentiteetit – *toimivina subjekteina* ja olemassa olevina ehtoina – vaikuttavat. Henkilöstön osaaminen tunnistetaan kriittiseksi menestystekijäksi ja resurssiksi, jonka organisatorinen olemassaolo, seuraukset ja kehitystarpeet muodostavat rutiinien pyörittäjä -henkilöstötyöntekijäidentiteetin. Suhde samaistuu henkilöstöhallintoon, jossa lakisääteinen ja henkilöstöpoliittinen HR-työ edellyttävät hoitajaansa (Ryan 2008, 220). Suhteelle on ominaista, ettei omassa työssä välttämättä kehitytä, vaikka henkilöstöä kehitetäänkin. Siten se eroaa osaamisen tulkintakehyksestä.

Tiedon, tunteellisuuden ja vastuullisuuden jännitteessä syntyvät uskovainen ja vastuunottaja -henkilöstötyöntekijäidentiteetit sekä oman elämänsä subjekti ja vastuuttaja -henkilöstöidentiteetit. Usko viittaa siihen, että huolenpidon tulkintakehys ylittää hallitsevana näyttäytyvät osaamisen ja toteuttamisen tulkintakehykset. Tutkimushaastattelupuheessa siihen sisältyy aika ajoin ”iloista kapinahenkeä”. Henkilöstö koetaan tuntevina ihmisinä. Vastuuttaja-identiteetti tarkoittaa sekä konkreettista vastuunantajaa, usein esimiestä, että henkilöstöä, tuotannon työntekijöitä, joille ollaan vastuullisia työssä. Tulkintakehyssuhteet koskevat myös pehmeyttä ja kovuutta, minkä haastateltava kääntää ohessa mielikuvia herättävään muotoon joustavuudesta (Preece 1993, 106–107).

*Ja sit ku me ollaan persoonallisuuksia, ni sehän on pelkästään rikkaus. Kyl niitä on melko paljonki sitte sellasia, et välil täytyy olla ihan napakkakin, mut pääsääntöisesti mä aina meen niiku pehmeen kautta sisälle. Että kokeillaan ensin hyvällä ja sit konahdetaan, jos mikään muu ei mee perille. (HT7)*

## 5.5 Päätelmiä ja puheenvuoroja

Määrittelen edellä tulkintakehykset ja -kehysuhteet sekä näissä tuotettavat henkilöstö- ja henkilöstötyöntekijäidentiteetit. Päätän analyysini tiivistäen lukujen 5.2–5.4 tulkintaa. Vastaan siten tutkimuskysymyksiini, millaiseksi kollektiivinen kuva HR-ammattiryhmästä muotoutuu ja kuinka HR-työkokemusten saamat merkitykset suhteutuvat kasvatusalan asiantuntijuuteen ja HRM-oppimispuheeseen.

HR-työn merkitykset jäsentyvät viideksi tulkintakehykseksi. Vaikka osaamisen ja toteuttamisen tulkintakehykset hallitsevat, ne eivät estä kokemasta HR-työtä ja suhtautumasta siihen eri tavoin.<sup>11</sup> Toteuttamisen tulkintakehys korostuu käytännöllisenä ja liiketaloudellisesti suuntautuneena HR-työnä, mikä rinnastuu ohjattuun ja suunnitelmalliseen HR-työhön (Helsilä 2002; STK 1989). Siihen tukeudutaan muun muassa henkilöstö- ja työongelmia sekä muutosta perusteltaessa. Kysymys HRM-oppimispuheen siirtymisestä HR-työn tulkinnoiksi valottuu hieman.

Tulkintakehyskohtaisina merkityksinä käytetään ammatillista kasvua ja henkilöstön osaamisen kehittämistä (vrt. HRD-diskurssi), kokonaisuuksien johtamista (vrt. kokonaisuuden hallinta asiantuntijaominaisuutena), avunantoa ja ihmisten tuntemista (vrt. oppiva organisaatio demokraattisena jakamisena) sekä työyhteisövuorovaikutusta (vrt. oppivat kulttuurit). (Fenwick 2004, 193; Parviainen 2006, 155; Tynjälä & Virtanen 2005, 24–25; Viitala 2009, 19–29.) Tulkintakehykset eivät ainoastaan rinnastu HRM-merkityksiin, oheisen esimerkin tavoin, vaan myös ne antavat merkityksiä HRM-tulkinnoille (ks. Goffman 1986, 79).

*– – soveltavaa psykologiaa ihan varmasti, ihan tällaisissa asioissa, kun henkilökohtainen motivaatio, työnohjaus, organisaatioiden kulttuuri. Nää on kaikki psykologisia juttuja. Muutoshan on täysin psykologinen, muutosmallit. Mitä tahansa muutosta sä läpiviet, ni sun pitää vaikuttaa ihmisen psyyk-, psykologiaan – Siihen käsitykseen niiku olemisesta ja tulevaisuudesta. (HT12)*

Teikari arvostelee rutinoitumista johdannossa. Uuden ja uudistavan oppimisen merkitys vahvistuu rutinoitumisen vastakohtana tulkintakehyssuhteissa. Rutinoitumista ei koeta ainoastaan ongelmalliseksi, mikä haastaa pohtimaan, pelätäänkö rutinoitumista liikaa. Kaivattu ja kritisoitu työn autonomisuus saa tulkintakehyksissä odotusten toteuttamisen ja ohjattavuuden merkityksen. Valvonnalle ei omisteta kielteistä merkitystä toteuttamisen tulkintakehyksessä. Se muuttuu ongelmalliseksi, kun se tulkitaan HRM-ihantein tai muin tulkintakehyksmerkityksin. Toteuttaminen voidaan esimerkiksi

<sup>11</sup> Osaamisen, johtamisen, toteuttamisen, huolenpidon ja yhteistoiminnan tulkintakehykset (vrt. Johdantoon kirjattu kaipaus näkökulmien vaihtamisesta).

tulkita huolenpidossa epäonnistumiseksi. Merkityssuhteet ja kulttuuriset merkitykset kokemustulkkeina *arvottavat* HR-työtä ja siten siinä tunnistettuja tulkintakehyksiä.

Siten myös rutinoitumiseen omistetaan vahva kielteinen merkitys. Se on goffmanilainen esimerkki vaikutelmasta, joka ei vaihdu ainoastaan tulkintakehyksittäin, vaan joka saa merkityksensä myös *tavoitellussa* tilanteenarvioinnissa (1971, 99). Goffmanin päätelmä liittyy annetun merkityksen ja merkitysmahdollisuuksien jännitteeseen, minä Foucault on kääntänyt muotoon, miksi toinen väite valitaan toisen asemesta (Foucault 1974, 27–28). Seuraava päätelmä liiketoimintatajasta – business-mielestä – havainnollistaa jännitettä.

Vanhala viittaa HR:ään liiketoiminnasta irrallisena sosiaalitoimena. Liiketoimintataju HR-työn merkityksenä osoittaa kielenkäytön ja HR-työn luonteen muuttuneen aiempaa liiketoimintalähtöisemmäksi. Jää avoimeksi, onko osin väheksytty sosiaalitoimimarkitys hävinnyt vai edelleen valittavissa, haastateltava lähentyy jälkimmäistä jo aiemmin mainitussa lainauksessa ”– – esimiesten asenne on niiku leikillään semmonen – –.” Osittaisesta liiketoiminnallisesta irrallisuudesta kertonee myös se, ettei kilpailukyky tai -etu korostu merkityksellisenä kokemuksena. Se vihjaa muiden merkitysten korostuvan henkilöstötyöntekijöiden identiteettikokemuksessa.

Kun tulkintakehyksin tuotetut HR-identiteetit ymmärretään identiteettikokemukseksi<sup>12</sup> – asiantuntijatyön tulkinnaksi ja sen vahvistamiseksi – HR-työtä ei koeta perinteisinä esimies–alais-suhteina. Se saa oppimis-, vaikuttamis-, vastuunantosuhteen kaltaisia merkityksiä. Vaikka sekä henkilöstö että henkilöstötyöntekijä toimivat ja ovat vuoroin toiminnankohteita, merkitykset eivät rinnastu henkilöstöjohtajuuteen työroolien neuvoteltavuutena. Valkeavaaran mielestä henkilöstön on tunnettava työnsä ohjaus. Kun henkilöstön koetaan omistavan työssä oppijan, tilanteiden tulkitsijan, tunteiden kohteen ja byrokraatin kaltaisia henkilöstötyöntekijäidentiteettejä, henkilöstön kokemus jää pohdittavaksi. Tunnistaako henkilöstö, millaisia kokemuksellisia asemia HR-työssä on ja kuinka ne vaikuttavat henkilöstötyöntekijän tulkintaan, ja siten käyttäytymiseen. Oheinen katkelma tukee pohdittua avaten keskustelun tulkintaa laajemmasta henkilöstösuhteiden arvioinnista.

*Mulla ei oo yhtää suoraa alaista, et mul on 261 ihmistä. Ne on kaikki mun ihmisiä. – – Mul on omia ihmisiä siellä ja mä koen, et mun vastuullani on huolehtia niistä ihmisistä, että heitä kohdellaan hyvin, että heidän työhyvinvointinsa on kunnossa.*

<sup>12</sup> Tulkitsen HR-työn asiantuntijatyöksi, sillä tulkintakehysanalyysi vahvistaa henkilöstötyöntekijät oppimisen asiantuntijoiksi ja organisoijiksi, jotka toteuttavat työssään organisaatiotavoitteita (ks. Helsilä 2004, 114; Ryan 2008, 220–221). Hallitsevat osaamisen ja toteuttamisen tulkintakehykset kehittäjä- ja organisoija-identiteetteineen rinnastuvat Sipilän (1991, 21) *asiantuntijatulkintaan* suunnittelu- ja toteutusosaamisen yhdistämisenä. Rutinoitumista ei koeta tässä suhteessa ongelmallisena.

*– – Mut se oli niiku aivan mahtavaa. Yks työntekijä sieltä meidän tuotannosta sanoi mulle näin: "Että aja nyt varovasti ja hyvää viikonloppua." Nii, mulle tuli hyvä mieli siitä, että mä aattelin, et just tähän mä haluan pyrkiä. (HT7)*

Jos HRM-oppimispuhe on *yhteisöllisyys*-merkityksessään läsnä tulkintakehyksissä ja jos asiantuntijakokemukselle annetaan *me*-merkitys henkilöstön ja henkilöstötyöntekijän kohtaamisena jaetun tarkoituksen takia, ovatko HRM-piirteet osa myös tulkintakehyssuhteiden merkityksiä? Kutsun tulkintakehyssuhteissa jäsenyviä merkityssuhteita edellä oppimiskulttuuriksi ja henkilöstöresursseiksi työehtona. Oppimisen asiantuntijuus vahvistuu henkilöstötyöntekijän identiteettiominaisuutena, ja vastaavasti henkilöstö koetaan oppimisresurssiksi, muun muassa tulkinnassa "Ja niitten avulla ja niitten kehittäminen". Vaikka oppiminen ja osaaminen ovat tyypillisiä HRM-tulkintoja, niiden merkitys on henkilöstötyöntekijöille erilainen kuin HRM-diskurssissa.

Myönteinen ja yhteisöllinen oppimiskulttuuri ovat keskeistä oppiva organisaatio - tulkinnassa. Henkilöstötyöntekijät tulkitsevat sen sijaan työnsä esteitä ja kokevat sen henkilökohtaistuneesti. Oppimista ja osaamista käytetään muun toiminnan perusteluna ja päämääränä, kun taas HRM-diskurssissa se on merkityksellistä prosessina, yhteisöllisenä projektina ja yhteisön ominaisuutena. (Julkunen 2008, 60, 77; Parviainen 2006, 9; Sarala & Sarala 1996, 53–55.) Goffman näkee vastaavanlaisen päätelmän tulkintakehysanalyttisesti mielekkääksi. Jos kasvatustieteen henkilöstötyöntekijä haluaa näyttäytyä oppimisen asiantuntijana ja sellaisena kuin hänet on opittu tuntemaan, yleistyksen taakse jää erilaisia vaatimuksia, jotka henkilöstötyöntekijä huomioi säädellensä antamaansa vaikutelmaa. (Goffman 1971, 66.)

Henkilöstön ja henkilöstötyöntekijän suhteen organisoituminen osoittaa HRM-oppimispuheen – oppimisen asiantuntijuuden sen merkityksessä – liian kokonaisvaltaiseksi tulkinnaksi. Keskustelukyvyn, perustelun ja mahdollistamisen kaltaiset identiteettiominaisuudet ovat myös merkityksellisiä. Vaikka oppiminen ja sen kehittäminen korostuvat henkilöstötyöntekijöiden erikoisosaamisena, asiantuntijaryhmänä henkilöstötyöntekijöiltä odotetaan sosiaalisia taitoja, sosiaalista kyvykkyyttä ja toisten asemaan asettumista. Identiteettisuhteet korostavat vuorovaikutusominaisuuksia ammattillisten tai tieteellisten taitoalueiden asemesta. Se ei tarkoita sitä, etteivätkö tulkintakehyksin eritellyt henkilöstörekrytointi-, yhteistoiminta- ja henkilöstösuunnitteluprosessit edellyttäisi ammattitaitoa. Pikemminkin se konkretisoituu oheisessa tutkimushaastattelulainauksessa, jossa *tapa* tehdä työtä korostuu työn teknisen sisällön asemesta.

*Mielekkäintä on ehkä, et on aika laajoja kokonaisuuksia, et tota ainakaan ei tarvii näperrellä mitään. Sitte ihan oikeesti pystyy vaikuttaa asioihin, mut sitte haasta-*

*vinta ja tavallaan vaikeinta on oikeestaan semmonen ihmissuhdetyö. Että miten niiku, ku tulee vaikeitakin tilanteita, ni miten niitä hoitaa ja miten, kun ei oo aikasempaa kokemusta hirveesti jostain hankalista työyhteisötilanteista, ni miten niitä jotain kiusaamistapauksia lähtee hoitamaan. Tai jos ihmisillä on huonot kemiat ja ne toivoo HR:ltä apua siihen, ni semmoset on ihan uusia tilanteita, mitä pitää sit opiskella kollegoiden tuella. (HT9)*

Oppimiseen suuntaudutaan HR-työssä liiketaloudellisena arvona, sillä se saa tulkintakehyksissä tarkoituksenmukaisuuden, tavoitteellisuuden ja taloudellisuuden merkityksen. Tulkinta on yhdenmukainen inhimillisen pääoman teorian ja henkilöstöresurssien johtamisen alkuperäismerkityksen kanssa (Carnevale 1992, 53). Se rinnastuu myös HRM-kritiikkiin. Esimerkiksi Yoong ja Cervero (2005, 494–495) luonnehtivat HR-työtä vallankäytöksi kehottaen kysymään, mitä henkilöstö saa oppia organisaatiossa, kun heidän osaamisensa odotetaan tuottavan jotakin.

Toteuttamisen tulkintakehys horjuttaa kyvykkyysskeskeistä HR-työtä viitaten Jarviksen (1986, 75) tulkintaan osaamisen ja toiminnan ristiriidasta asiantuntijatyössä: "To know how, but not to be able." Oppimiskulttuuri ja henkilöstöresurssit työehtoina saavat tulkintakehysanalyysin merkityssuhteissa ominaisuuden *oppimisen kieli businessmielen tavoittelussa*. Oppimista ei koeta itsearvoiseksi, vaan toimintavalinnat ja esimerkiksi toimimatta jättäminen sitovat kyvykkyyden muuhun liiketoimintaan. Oppimisen kieli vahvistaa oppimispuheen merkitykselliseksi HR-työn tulkinnoissa, mutta luku- ja 3 teoretisointia laajempaa kielenkäyttönä. Esimerkiksi oma oppimiskyky korostuu kilpailukykyä enemmän, minkä vuoksi osaamiselle annetaan arvo henkilökohtaistuneessa työssä.

Kun kasvatustieteen asiantuntijat ymmärretään oppimisen asiantuntijoiksi, sama merkitys voidaan omistaa ja vahvistaa kasvatustieteen henkilöstötyöntekijöille (Ryan 2008, 220–221). Kun HR-työ ja henkilöstötyöntekijäidentiteetti koetaan kyvykkyyden ja sekä oppimisen taloudellisen tarkoituksen että arvon kautta, minkä merkityksen tutkimus saa henkilökohtaistuneessa HR-työssä (Goffman 1971, 56; Julkunen 2008, 60)? Miksi kasvatustieteen jää tutkimusosaamisineen tutkimushaastatteluaikoinaan reunahuomioiksi, vaikka noin viidennes tutkimushaastattelukysymyksistä viritti keskustelunaihetta. Esimerkiksi Peräkylä erottaa analyysissään *lääketieteellinen*, teoreettinen, ja maallikko-tulkintakehykset (1990, 23–24). Tulkintani eroaa hänen havainnoistaan, koska HR-työlle annetut merkitykset eivät muodosta selkeää *teoreettista* tulkintakehystä.

Kasvatustieteen viitataan viiteryhmänä yhdessä tulkintakehyssuhteessa, minkä lisäksi sitä pyritään hallitsemaan johtamisen tulkintakehyksessä. Kun tulkintakehys nähdään teoreettisena suuntauksena, Valkeavaaran tutkimushavainto teoreettisesti hajanaises-

ta ammattiryhmästä vahvistuu (1998, 533). Työkokemukset eivät jäsenyksi esimerkiksi kasvatusalan tulkintakehys -tyyppisesti. Muodostuuko henkilöstötyöntekijöistä Jarviksen (1986, 21, 23) kuvaama professionaalinen ryhmä?

Haastateltavat toteavat työtehtävien ja -roolien limittyvän ja tutkintorajojen hälvenevän työssä ja työnkuvien räätälöinnissä. Wall ja Wood (2005, 454–455) esittävät tutkimustuloksenaan HR-työn, joka on HRM:ään kiinnittyneenä akateemisesti ja liiketaloudellisesti laaja-alaista. Ramlall ja Sheppeck korostavat tutkimusartikkelissaan HR-osaamista ja sen laadukkuutta. Perinteisten teoreettisten mallien asemesta taito kehittää itseään korostuu. Kirjoittajat tulkitsevat myös liiketoimintatuntemuksen organisatorisesti arvokkaaksi. (2007, 219, 224.)

Vaikka kollektiivinen HR-työnkuva sitoutuu HRM-oppimispuheeseen, se jää keskenräiseksi tutkimustehtäväksi. Kun tulkintahavainnot verrataan mainittuihin aikaisempiin tutkimuksiin, voitaneen perustellusti kysyä, onko tutkintokoulutus merkityksellistä HR-työssä ja henkilöstötyöntekijöiden kokemukseissa. Onko oppimisen kieli business-mielen tavoittamisessa tiettyyn tutkintokoulutukseen sidottu ammatillinen asenne vai seurausta organisationallisesta oppimisesta merkityksenantona. Onko se siten HR-työlle annettu merkitys, jota ei tutkinto-opinnoissa tavoiteta?

Ohessa ovat tulkintakehysanalyysini keskeiset tulkinnot ja avoimeksi jääneet kysymykset, joihin palaan seuraavassa, tutkielmani päättävässä luvussa.

1. Henkilöstötyöntekijät merkityksellistävät työkokemuksensa viiden tulkintakehysen kautta. Nämä tulkintakehykset muodostavat henkilöstö- ja henkilöstötyöntekijä -identiteettisuhteita. Kasvatusalan tulkintakehystä ei muodostu. Syntyykö siten luotettava tulkinta siitä, mitä *henkilöstötyö* on?
2. Vaikka vain yksi viidestä tulkintakehysestä koskee oppimista ja osaamista, sitä käytetään oppimiskulttuurisena ja liiketaloudellisena perusteluna ja päämääränä muissa merkityksissä. Henkilöstöresurssi on vastaavasti muiden merkitysten syy, oikeutus ja puolustus. Tulkittaisiinko tulkintakehyssuhteet painoitukseen eri tavoin tutkimuskohdetta vaihtamalla?
3. Kasvatusalan asiantuntijuus ei korostu HR-työn ja -identiteettien merkityksellistämässä. Rinnastuuko oppimisen asiantuntijuus kasvatusalan HR-työksi vai onko oppimisen kieli business-mielen tavoittamisessa akateemisesti laaja HR-ammattiryhmän ominaisuus?

4. Tulkintakehyksiin jäsentyneet merkitykset riitautuvat tulkintakehyssuhteissa ja luettaessa niitä kulttuuristen merkitysten kautta. HR-työn ja HRM-diskurssin eroavaisuus ja samankaltaisuus ohjaavat kysymään, miksi.

## 6 ERIKOISTUMINEN (HENKILÖSTÖ-)TYÖN KULTTUURIIN

Päätän neljännen luvun kuvaten tutkielmani arviointiperiaatteet. Tulkintahavaintojen luotettavuus perustuu merkitysten keskusteltavuuteen. Osoitan edellisessä luvussa, kuinka HR-työn tulkinnat suhteutuvat HRM-oppimispuheeseen ja kuinka henkilöstötyölle tekijöineen osoitetut merkitykset uusinnetaan ja uudistetaan tulkintakehyksittäin. Koska rakensin taustateoriani organisaatio-, kauppa- ja käyttäytymistieteellisestä (HRM-)kirjallisuudesta, tulkintani eivät rinnastu ainoastaan yhden tieteen tulkintatapoihin ja merkityksiin. Koen onnistuneeni tutkimustehtävässäni ja vastanneeni kysymykseen, mitä henkilöstötyö on.

Arvioin tutkielmaani myös ongelmallistaen sitä ja pohtien jatkotutkimusaiheita. Kasvatustalan ja HR-työn välittävät tekijät jäävät keskeneräisiksi. Vaikka haastan tutkintokoulutuksen merkityksen HR-työssä, tulkintahavainnot oppimisen kielestä ja businessmielestä eivät oikeuta päättelemään, mihin ne työhön suuntautumisena perustuvat. Onko kyse työn luonteesta, onko oppiminen työssä yhtä merkityksellistä esimerkiksi kauppatieteilijöille tai tradenomeille? Kysymys on goffmanilaisittain pätevä, ja kuten hän ohessa lausuu, se kuinka suhtaudumme ihmiseen vaikuttaa hänen antamaansa identiteettivaikutelmaan (Goffman 1971, 183):

*He pyrkivät osoittamaan olevansa sitä, minä esiintyvät. Kaikki vuorovaikutukseen osallistujat pyrkivät saamaan selville ja muistamaan paikkansa ja säilyttämään vuorovaikutusta varten saadun muodollisuuden. Samalla kumpikin yrittää tukahduttaa puolueettoman näkemyksensä itsestään ja vastapuolesta ja heijastaa sellaista käsitystä kummastakin, että myös vastapuoli voi hyväksyä sen.*

Yhtäältä menetelmälliset valintani osoittavat työn luonteeseen, toisaalta ne kehottavat epäilemään oppimisen yleistä merkityksellisyyttä. Analyysikysymykset rajautuvat työkokemuksiin ja -orientaatioihin, eikä esimerkiksi kasvatustieteen opetusohjelmiin. Haastateltavia puhutellaan ennen muuta HR-työn, eikä kasvatustieteiden edustajina, mikä puoltaa ensin mainittua ja heidän työhön suuntautumistaan. HRM-perustainen teema-haastattelurunko hämärtäneen tutkinto-osaamisen ja työkokemuksen eroteltavuutta



vaikuttaen mahdollisesti jälkimmäiseen. Monet haastateltavista ovat opiskelleet sekä kasvatusalaa, johtamista että kaupallisia oppiaineita, minkä vuoksi tulkinta kasvatustalan HR-työstä jää avoimeksi. Luen tutkimuskohteen eduksi monitieteellisyyden, toisaalta se saattaa olla samanaikaisesti syynä, miksi tulkinta HR:n akateemisesta laajuudesta vahvistuu.

Haastateltaviin suhtauduttiin tässä tutkielmassa informanttien asemesta keskustelukumppaneina. Rajautuminen yhteiseen aiheeseen tutkimushaastattelussa oli tutkimusongelman kannalta mielekästä. Yhteisen kielen taa jäävät kysymykset, kuinka HR-työ ja henkilöstötyöntekijät nähdään HR(M)-kulttuurin ulkopuolella ja millaisia ominaisuuksia esimerkiksi organisaation asiakkaat omistavat henkilöstötyöntekijöille.

Koen kulttuurisen tulkintakehysanalyysin vastanneen tutkimustarkoitustani. Se vastaa, *miten* henkilöstötyöntekijät merkityksellistävät kokemuksensa yhdistäen *kielen ja merkitykset* toinen toisiinsa tulkintakehyksissä. Tulkintahavaintoon – Taitoa, muttei toimintaa – liittyy kulttuurisen tulkintakehysanalyysin keskeinen ongelma. Analyysi on toiminut menetelmällisesti lupaamallaan tavalla paljastaen, *kuinka* kokemukset tulkitaan. Sen sijaan sen keinoin ei voida luotettavasti vastata kysymykseen, miksi tietty ilmaus tai väittäjä valitaan toisen asemesta. Tämän vuoksi foucault’lainen diskurssi-analyysi tai organisaatiorakenteita arvioiva HRA-tutkimus saattaisi tarjota tulkintakehysanalyysia monipuolisemman tulkinnan kielenkäytöstä toiminnallisine rajoituksineen ja mahdollisuuksineen. Oppimisen kieli business-mielen tavoittelussa antaa osaamiselle merkityksen henkilökohtaistunut, ja oppimista koetaan rajoitettavan.

Tulkintakehysanalyysin etu on, että se auttaa *ymmärtämään* henkilöstötyötä. Havaitaan, ettei esimerkiksi henkilöstö ole yksiselitteinen, eikä henkilöstötyöntekijä koe työtään ainoastaan yhdestä näkökulmasta. Koska tulkintakehysanalyysi ei *selitä* merkityksellistämistä, sitä ei voida arvottaa. Voidaan epäillä, onko merkitysten jännitteisyys HR-työn todellisuuden ristiriitaisuutta. Epäselväksi jää myös, millaisia merkitysmahdollisuuksia jää sanotun taa, kun oppimisen kieli business-mielen tavoittelussa tulkitaan halutun vaikutelman antamiseksi.<sup>13</sup>

Koen tulkintakehysanalyysin tutkimusongelmani kannalta toimivaksi, mutta pidän sitä ongelmallisena organisaatitutkimuksellisenä viitekehysenä. Koen myös, ettei kasvatustalan henkilöstötyöntekijöihin rajautuva aineisto ole yhtä edustava kuin arvioin sen olevan ennen tulkintaa. Vaikka kulttuurinen tulkintakehysanalyysi tuottaa toivotusti

<sup>13</sup> Kysymys merkitysten jännitteistä todellisuuden ristiriitoina syntyy Goffmanin kielikäsitteistä. Kun kieli ymmärretään välineeksi tavoittaa kokemuksia, ei olla varmoja siitä, vastaako kielenkäyttö todellisuutta (Silverman 1993, 107).

identiteettejä sekä henkilöstölle että henkilöstötyöntekijälle, tutkimuskohteessa on tulkintani heikkous. Henkilöstöä yhteisöllisenä ja organisatorisena yksikkönä koskevat havainnot ovat kolminkertaista tulkintaa suhteessa tulkintakehysanalyysissä tyyppillisesti tutkittavaan ja havainnoitavaan ensikäden kokemukseen. Vaikkei organisaatiokontekstilla koeta olevan merkitystä tulkintakehysanalyysissä, sosiaalinen kyvykyys ja yhteisö korostuvat työn tulkinnoissa. Analyysin aikana syntyneet kysymykset henkilöstön kokemuksesta ja henkilöstötyöntekijän työtä koskevien tulkintojen tiedostamisesta ahdistavat, sillä tulkintakehysanalyttinen tutkimusasetelma ei vastaa niihin uskottavasti.

*Mitä henkilöstötyö on?* Koen puheenvuoroni olleen hyvä keskustelunavaus sen jäsentämiseksi. Havaitseen kasvatustutkimuksen kapeaksi väyläksi HR-työhön, joka edellyttää monipuolista osaamista, vastuunottokykyä ja vuorovaikutustaitoja. Opitaanko asenne ja sosiaaliset kyvyt kasvatustutkimusopinnoissa, mahdollisesti. Oppimiskyvyn ja kehittymishalun kokeminen merkitykselliseksi vihjaa kasvatustutkimuksen olevan hyvä työssä oppimisen alusta. Mielenkiintoiseksi jatkokysymykseksi muotoutuukin, onko organisationaalinen oppiminen merkityksenantona ja arviointikykyä opittu kasvatustutkimusopinnoissa ja onko se työssä oppimisen ja henkilöstötyön välittävä tekijä, mihin HRM-oppimispuheena vaikuttaa.

Pohdittaessa oppimisen ja liiketoimintataajun suhdetta HR-työssä ja sen tulkinnoissa tarvitaan myös vaihtoehtoisia tutkimusasetelmia, kuten Tynjälän hahmottelemaa, kehittävään työn tutkimukseen rinnastuvaa viitekehystä. Työprosessitietoa – kasvatustieteellisen tutkimuksen siirrettävyyttä HR-työhön – ei tunnustettu selkeästi, mikä kannustaa kasvatustutkimusalan henkilöstötyöntekijöiden osaamisen avaamisprojekteihin ja oppimisprosessin itsesäätelytutkimuksiin.

Tutkielma opetti tutkittavien kielen haastaen sitä, kuinka HR-työ on opittu tuntemaan. Peräkylän ja Puroilan tulkintakehysanalyysivalinnat soveltuivat henkilöstötyöntekijöiden työ- ja identiteettikokemustulkintoihin. Koen HR-työn kulttuurin tuntemisen ja tutkimisen edellyttävän kuitenkin työkokemusta osallisuutena ja havainnointina. Liian moni kysymys tuntui jäävän keskeneräiseksi, erityisesti kasvatustutkimusalan HR-työn pohdinta.

Halusin haastaa henkilöstön osaamisen kehittämisestä oppimaani ja tutustua sitä laajempaan henkilöstötyöhön. Tutkimusaihe tuntui laajalta kirjallisuuskatsauksen aluksi ja HRM-oppimispuheen jäsentäminen vei aikaa. Tulkintahavaintojen arviointi ja tutkimuspolun kertaaminen osoittivat kiusallisesti, kuinka pieni kallonkokoiselta tuntunut

tulkintakehysanalyysini on työn kulttuurissa. Haluan työllistyä henkilöstöasiantuntijaksi ja edetä henkilöstöesimieheksi saaden kehystä HR-kokemukseni monipuolisesti. Löydän itsestäni useita tulkintakehyksissä tuotettuja identiteetti- ja samaistun erityisesti keskustelijan ja kehittäjän kaltaisiin identiteetteihin. Toivon myös työskenteleväni ja joskus johtavani esimerkillä.

Tutkiiko puheenvuoroni HR-työn kulttuuria vai tuottaako se sitä? Millaisen merkityksen se antaa esimerkiksi oheiselle Kullan ja Teikarin toteamukselle – kertooko se jotain myös henkilöstötyöntekijöistä? Onko siinä HRM-oppimispuheen seuraavan käänteen ensimerkitykset vai uusinnetaanko HR-työn kulttuurisia merkityksiä?

*Tiimien ja ryhmien muodostuksessa on syytä ottaa huomioon asiantuntijayhteisössä kolme asiaa: ensinnäkin siis se, että osallistujat ovat eri tieteenaloilta, on tasaisesti miehiä ja naisia ja että heitä on kaikista ikäryhmistä. Tällainen rakenne itsessään edistää yhteistyötä. Kun toimitaan yhdessä, löytyy erilaista osaamista, ihmiset syttyvät. Luovuuden ja uudistumisen kannalta on oltava tiukka ja varmistauduttava, ettei kukaan jämähä paikoilleen ja ala kuivua pystyyn. Virhe on jo päässyt tapahtumaan, jos näin käy. (Rautiainen 2005, 28–29, 32.)*

## KIRJALLISUUS JA LÄHTEET

- Ahonen, A. 2002. Johtamisajattelun tuloksellisuus ja edistyvyys – arvoerimielisyydet jarruna. *Työn Tuuli: Johtajuus – Tuloksia lyhyellä vai pitkällä tähtäimellä?* (1), 18–27.
- Ahtela, K., Bruun, N., Koskinen, P., Nummijärvi, A. & Selo, J. 2006. *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus*. Helsinki: Talentum.
- Alastalo, M. 2005. Tutkimushaastattelun historia yhteiskuntatieteissä. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 57–77.
- Argyris, C. 1999 (alkuperäisteos 1978). *On organizational learning*. Oxford: Blackwell.
- Bekerman, Z. 2009. Identity versus peace: Identity wins. *Harvard Educational Review*, 79 (1), 74–83.
- Bilmes, J. 1986. *Discourse and behaviour*. New York: Plenum press.
- Branaman, A. 1997. Goffman's social theory. Teoksessa C. Lemert & A. Branaman (eds.) *The Goffman reader*. Malden: Blackwell, xlv–lxxxii.
- Brown, G. & Yule, G. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge university press.
- Burgess, R. (ed.) 1985. *Issues in educational research. Qualitative methods*. Thame: Imago.
- Burton, L.E. (ed.) 1992. *Developing resourceful humans. Adult education within the economic context*. London: Routledge.
- Button, G. (ed.) 1991. *Ethnomethodology and the human sciences*. Cambridge university press.
- Button, G. 1991. Introduction: Ethnomethodology and the foundational respecification of the human sciences. Teoksessa G. Button (ed.) *Ethnomethodology and the human sciences*. Cambridge university press, 1–9.
- Carnevale, A. 1992. Human capital: A high-yield investment. Teoksessa L.E. Burton (ed.) *Developing resourceful humans. Adult education within the economic context*. London: Routledge, 48–70.

- Chalmers, L. & Keown, P. 2006. Communities of practice and professional development. *International Journal of Lifelong Education* 25 (2), 139–156.
- Chang, E. 2005. Employee's overall perception of HRM effectiveness. *Human Relations* 58 (4), 523–544.
- Claes, R., Hiel, E. & Smets, J. 2006. Socializing Hungarians in Transylvania, Romania: A case of international organizational socialization. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 15 (3), 300–321.
- Clark, J. (ed.) 1993. *Human resource management & technical change*. London: Sage.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice: Design engineers' learning at work. *University of Jyväskylä, Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 261.
- Collinson, D. 1993. Introducing on-line processing: Conflicting human resource policies in insurance. Teoksessa J. Clark (ed.) *Human resource management & technical change*. London: Sage, 155–174.
- Dahlblom-Hall, B. 2000. *Mies naisten johtajana*. Helsinki: Yliopistopaino. Suomentanut Annala, K.
- Daniels, H. (ed.) 2005. *An introduction to Vygotsky*. London: Routledge.
- Denzin, N.K. 1989. *Interpretive interactionism*. Newbury Park: Sage.
- Denzin, N.K. 1992. *Symbolic interactionism and cultural studies*. Massachusetts: Blackwell.
- Edwards, R., Harrison, R. & Tait, A. (eds.) 1998. *Telling tales. Perspectives on guidance and counselling in learning*. London: Routledge.
- Engeström, Y. 1986. The zone of proximal development as the basic category of educational psychology. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 8 (1), 23–42.
- Erikson, M. 2006. Pelko, johtaminen ja asiantuntijatyö. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampereen Yliopistopaino, 115–151.
- Eräsaari, R. 2006. Objektiivisuus, asiantuntijat ja instituutiot. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampereen Yliopistopaino, 19–54.
- Eskola, J. ja Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fenwick, T. 2004. Toward a critical HRD in theory and practice. *Adult Education Quarterly. A Journal of Research and Theory* 54 (3), 193–206.
- Finlex. 2007. Laki yhteistoiminnasta yrityksissä. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2007/20070334> [luettu 15.9.2009]
- Flyvberg, B. 2007. Five misunderstandings about case-study research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & J. Silverman (eds.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 390–404.

- Foucault, M. 1974. *The archaeology of knowledge*. London: Tavistock. Ranskasta englantiin kääntänyt Sheridan Smith, A.M.
- Gobo, G. 2007. Sampling, representativeness and generalizability. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & J. Silverman (eds.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 405–426.
- Goffman, E. 1986 (alkuperäisteos 1974). *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern university press.
- Goffman, E. 1971 (alkuperäisteos 1971). *Arkielämän roolit. Oikeille jäljille rooliviidakkossa*. Porvoo: WSOY. Suomentanut Puranen, E.
- Gold, G. & Charner, I. 1992. Higher education partnership: Practices, policies and problems. Teoksessa L.E. Burton (ed.) *Developing resourceful humans. Adult education within the economic context*. London: Routledge, 184–213.
- Haapakorpi, A. 2007. Matkalla asiantuntijaksi? Asiantuntija-aseman kehittymisprosessi ja sen ehdot uusmediayrityksessä. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 27 (2), 114–126.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – Kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampereen Yliopistopaino, 214–272.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino. Suomentanut ja toimittanut Lehtonen, M. & Herkman, J.
- Hall, L. & Burns, L. 2009. Identity development and mentoring in doctoral education. *Harvard Educational Review* 79 (1), 49–70.
- Helsilä, M. 2002. *Käytännön henkilöstötyö*. Helsinki: Tammi.
- Hendry, C. 1993. Personnel leadership in technical and human resource change. Teoksessa J. Clark (ed.) *Human resource management & technical change*. London: Sage, 78–100.
- Heracleous, L. & Marshak, R. 2004. Conceptualizing organizational discourse as situated symbolic action. *Human relations* 57 (10), 1285–1312.
- Hughes, C. 1998. Practicum learning: Perils of the authentic workplace. *Higher Education Research & Development* 17 (2), 207–227.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, M. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- International labour office. 1979. *Introduction to work study*.
- Isopahkala-Bouret, U. 2008. Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 84–93.
- Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 2005. *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjauja*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kotoperäiset tutkinnot eurooppalaiseen kehykseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–18.
- Jarvis, P. 1986. Professional education. London: Croom Helm.
- Jokinen, A. 1999a. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A. 1999b. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 126–159.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) 2004. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2004. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17–42.
- Josselson, R. 1995. Imagining the real. Empathy, narrative and the dialogic self. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (eds.) Interpreting experience. The narrative study of lives. London: Sage, 27–44.
- Josselson, R. & Lieblich A. (eds.) 1995. Interpreting experience. The narrative study of lives. London: Sage.
- Juhila, K. 1999. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 201–232.
- Juhila, K. 2004. Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 151–188.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 233–264.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit: Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Kaartinen, T. 2005. Itsesäätelyvalmiudet musiikin opiskelussa. Tampere university press. Acta Universitatis Tamperensis 1125.
- Kelly, A. 1985. Action research: What is it and what can it do? Teoksessa R. Burgess (ed.) Issues in educational research. Qualitative methods. Thame: Imago, 129–151.

- Kivelä, A. & Siljander, P. 2008. Kohteena kasvatustiede. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Suomen kasvatustieteellinen seura, 9–30.
- Komulainen, K. & Korhonen, M. 2008. Myyttinen sukupuoli ja yrittäjyys tarinatutkimuksessa. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: UNIPress, 190–214.
- Korunka, C., Frank, H., Lueger, M. & Mugler, J. 2003. The entrepreneurial personality in the context of resources, environment and start-up process – A configurational approach. *Entrepreneurship Theory and Practice* 28 (1), 23–42.
- Kuittinen, M. 2006. Johtaminen psykologisena vallankäyttönä. *Psykologia* 11 (3), 176–184.
- Kuittinen, M. 2007a. Kontrollista sitouttamiseen – Uudet kontrollimuodot ja niiden vastustamiskeinot organisaatioissa. *Hallinnon tutkimus* 28 (4), 19–29.
- Kuittinen, M. 2007b. Tiimit ilman tiimityötä eli mihin kariutui tiimien suuri lupaus? *Psykologia* 12 (1), 55–61.
- Kuittinen, M. 2008. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: UNIPress, 105–121.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus: Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino
- Kuusela, P. 2008. Kriittinen realismi, organisaatiotutkimus ja muutos. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: UNIPress, 47–68.
- Kuusela, P. & Kejonen, M. 2008. Interaktionismi ja diskursiiviset kehykset organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: UNIPress, 19–46.
- Kuusela, P. & Kuittinen, M. (toim.) 2008. Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: UNIPress.
- Kvale, S. (ed.) 1989. *Issues of validity in qualitative research*. London: Chartwell Bratt.
- Kvale, S. 1989. To validate is the question. Teoksessa S. Kvale (ed.) *Issues of validity in qualitative research*. London: Chartwell Bratt, 73–92.
- Lee, C.D. 2005. Signifying in the zone of proximal development. Teoksessa H. Daniels (ed.) *An introduction to Vygotsky*. London: Routledge, 253–284.
- Legge, C. 1993. The role of personnel specialists: Centrality or marginalization? Teoksessa J. Clark (ed.) *Human resource management & technical change*. London: Sage, 20–42.
- Lehtonen, M. 2004. *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.
- Lemert, C. 1997. Goffman. Teoksessa C. Lemert & A. Branaman (eds.) *The Goffman reader*. Malden: Blackwell. ix–xliii.



- Lilja, K. 2002. Silmäyksiä osaamisen johtamisen oppihistoriaan. *Työn Tuuli: Osaamisen johtaminen* (2), 4–5.
- Lotsari, S., Iho, M., Huldén, S. & Lehtonen, M.J. 2009. Viestintästrategia. SPECIA – Asiantuntijat ja ylemmät toimihenkilöt ry.
- MacDonald, L. 1992. Women, work and learning. Teoksessa L.E. Burton (ed.) *Developing resourceful humans. Adult education within the economic context*. London: Routledge, 108–119.
- Malin, L. 2007. Vitsit vähissä? *Työn Tuuli* (1), 2.
- Malmivuori, M.-L. 2001. The dynamics of affect, cognition, and social environment in the regulation of personal learning processes: The case of mathematics. University of Helsinki. Department of Education, research report 172.
- Mojab, S. & Gorman, R. 2003. Women and consciousness in the learning organization. Emancipation or exploitation? *Adult Education Quarterly. A Journal of Research and Theory* 53 (4), 228–241.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu ylioppilastutkinto ja koulutuksellisen elämänsä muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61.
- Niitamo, P. 2005. Osaamisen polkupyörä. *Työn Tuuli: Henkilöstöpäällikön agendalta* (1), 58–62.
- Nikander, L. 2004. Johtajuuden ulottuvuudet ammattikorkeakoulussa esimiesten käsityksistä konstruoituina. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6 (1), 26–34.
- Nousiainen, K. & Pylkkänen, A. 2001. Sukupuoli ja oikeuden yhdenvertaisuus. *Forum Iuris*. Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan julkaisut.
- Paloniemi, S. 2008. Hiljaisen tiedon jakaminen työyhteisössä – Työssä oppimisen rajapinnalla. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 255–274.
- Parviainen, J. (toim.) 2006. *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampereen Yliopistopaino.
- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampereen Yliopistopaino, 155–187.
- Peltokorpi, M. 1997. Organisaation toiminnan kulttuurinen muutos sairaalan huoltopalveluyksikössä. Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka (toim.) *Osaamisen kehittämisen organisaatiossa*. Seinäjoki: Consulting team, 221–262.
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot: Identiteetin tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Jyväskylä: Vastapaino.
- Pietikäinen, S. 2000. Kriittinen diskurssitutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. *Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* 2, 191–217.
- Plant, P. & Turner, B. 2005. Getting closer: Workplace guidance for lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education* 24 (2), 123–135.

- Preece, D. 1993. Human resource specialists and technical change at Greenfield sites. Teoksessa J. Clark (ed.) Human resource management & technical change. London: Sage, 101–115.
- Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae rerum socialium 51.
- Puusa, A. 2008. Keitä me organisaatiossa oikeastaan olemme? Tarkastelua organisaatioidentiteetistä. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: UNIPress, 89–104.
- Pöyriö, P. 2006. Tietoyhteiskunta, tietotyö ja asiantuntijuus. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampereen Yliopistopaino, 55–81.
- Ramlall, S. & Sheppeck, M. 2007. Educating highly competent and principled HR professionals is the 21<sup>st</sup> century. International Journal of Human Resources Development & Management 7 (3/4), 215–226.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 78–102.
- Rautiainen, R. 2005. Joutilaat hommiin ja mukavuusrajojen ylityksiä kaikille. Työn Tuuli: Luovuus ja innovaatiot arjen työssä (2), 24–34.
- Ricouer, P. 1976. Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning. Fort Worth: The Texas christian university press.
- Rissanen, R. 2004. Tiedon johtamisen haasteet asiantuntijatyössä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 6 (1), 16–25.
- Rubenson, K. 1992. Human resource development. A historical perspective. Teoksessa L.E. Burton (ed.) Developing resourceful humans. Adult education within the economic context. London: Routledge, 3–30.
- Ruohotie, P. 1985. Ammatillisen kasvun turvaaminen koulutus- ja työprosessia kehittämällä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 1.
- Ruohotie, P. 1998a. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1998b. Vuorovaikutteinen oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi (toim.) Työssä oppiminen: Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos – esteitä ja edistäjiä. Helsinki: Opetushallitus, 75–96.
- Ruohotie, P. 1999. Palkitseva ja kannustava johtaminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P. 2004. Minäkäsityksen ja minäidentiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 6 (1), 4–15.
- Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) 1997. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: Consulting team.

- Ruohotie, P. & Kulmala, J. & Siikaniemi, L. (toim.) 1998. Työssä oppiminen: Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos – esteitä ja edistäjiä. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ryan, R.K.C. 2008. Leadership development. A guide for HR and training professionals. London: Elsevier.
- Saastamoinen, M. 2008. Organisaatioista organisoitumiseen – Kompleksisuus ja toimijaverkot organisaatiotutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: UNIPress, 69–88.
- Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) 2000. Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2.
- Salner, M. 1989. Validity in human science research. Teoksessa S. Kvale (ed.) Issues of validity in qualitative research. London: Chartwell Bratt, 47–71.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio – Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Schaper, N. & Sonntag, K. 1998. Analysis and training of diagnostic expertise in complex technical domain. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 7 (4), 479–498.
- Schröder, H. 2009. HRM and the employment of older workers: Germany and Britain compared. *International Journal of Human Resources Development and Management* 9 (2/3), 162–179.
- Schuler, R. 1994. Managing human resources. Minneapolis: West.
- Schutze, H. 1992. Human resource development: Education and the world of work. Teoksessa L.E. Burton (ed.) Developing resourceful humans. Adult education within the economic context. London: Routledge, 31–47.
- Seale, C. 2007. Quality in qualitative research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & J. Silverman (eds.) Qualitative research practice. London: Sage, 379–389.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. & Silverman, D. (eds.) 2007. Qualitative research practice. London: Sage.
- Sealey, A. & Carter, B. 2004. Applied linguistics as social science. London: Continuum.
- Senge, P. 1994. The fifth discipline – The art and practice of the learning organization. New York: Currency doubleday.
- Sewell, G. & Wilkinson, B. 1993. Human resources management in surveillance companies. Teoksessa J. Clark (ed.) Human resource management & technical change. London: Sage, 137–153.

- Siljander, P. & Kivelä, A. (toim.) 2008. Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Silverman, D. 1985. *Qualitative methodology and sociology*. Aldershot: Gower.
- Silverman, D. 1993. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Sims, L. & Sinclair, A. 2008. Learning through participatory resource management programs: Case studies from Costa Rica. *Adult Education Quarterly. A Journal of Research and Theory* 58 (2), 151–168.
- Sipilä, J. 1991. *Asiantuntija ja johtaja. Miten hallitsen nämä kaksi roolia?* Espoo: Weilin+Göös.
- Slagter, F. 2009. HR practices as predictors for knowledge sharing and innovative behaviour: A focus on age. *International Journal of Human Resources Development and Management* 9 (2/3), 223–249.
- SPECIA – Asiantuntijat ja ylemmät toimihenkilöt ry:n verkkosivut. <http://www.specia.fi> [luettu 3.9.2009, uusitut verkkosivut korvaavat olemassa specia.fi -sivuston loppuvuonna 2009.]
- STK: Suomen työnantajain keskusliitto. 1989. *Henkilöstöhallintoa esimiehille*.
- Stokes, H. & Wyn, J. 2007. Constructing identities and making careers: Young people's perspectives on work and learning. *International Journal of Lifelong Education* 26 (5), 495–511.
- Straka, G.A. (ed.) 2000. *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*. Münster: Waxmann.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Suoninen, E. 2004. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 48–74.
- Sveningsson, S. & Alvesson, M. 2003. Managing managerial identities: Organizational fragmentation discourse and identity struggle. *Human Relations* 56 (10), 1163–1194.
- Taatila, V. 2004. The concept of organizational competence – A foundational analysis. University of Jyväskylä. *Jyväskylä studies in computing* 36.
- Tienari, J., Vaara, E. & Meriläinen, S. 2005. Yhteisyyden rakentuminen haastattelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 103–124.
- Toivonen, V-M. & Asikainen, R. 2004. *Yrityksen hiljainen osaaminen – Kehittämisen uusi taso*. Helsinki: Ai-ai.
- Tomal, D.R. 2003. *Action research for educators*. Lanham: Scarecrow.

- Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) 2008. Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Turner, C. & Monk-Turner, E. 2003. The returns to education and degree. *Educational Research Quarterly* 26 (3), 45–53.
- Tynjälä, P. 2003. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5 (3), 8–20.
- Tynjälä, P. & Virtanen, A. 2005. Mitä taitoja työssä opitaan? Opiskelijoiden kokemuksia työpaikalla oppimisesta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (1), 24–33.
- Valkeavaara, T. 1998. Exploring the nature of human resource developers' expertise. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 7 (4), 533–547.
- Vanhala, S. 1999. Henkilöstöjohtaminen eettisten haasteiden edessä. *Liiketaloudellinen Aikakauskirja* (2), 203–211.
- Vartiainen, M. 2002. Miten osaamista palkitaan? *Työn Tuuli: Osaamisen johtaminen* (2), 24–35.
- Verworn, B. & Schwartz, D. 2009. Changing workforce demographics: Strategies derived from the resource-based view of HRM. *International Journal of Human Resources Development and Management* 9 (2/3), 149–161.
- Viitala, R. 2009. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.
- Vähämäki, J. 2006. Älyn kollektiivisuus ja sen hallinta. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampereen Yliopistopaino, 82–114.
- Värri, V.-M. 2002. Kasvatus ja ajanhenki. Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. *Aikuiskasvatus* 22 (2), 92–104.
- Wall, T. & Wood, S. 2005. The romance of human resource management and business performance and the case for big science. *Human relations* 58 (4), 429–462.
- Werth, L. & Markel, P. 2006. The role of subjectivity theories for leadership evaluation. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 15 (1), 102–127.
- Williams, J. 1998. What is a profession? Experience versus expertise. Teoksessa Edwards, R., Harrison, R. & Tait, A. (eds.) 1998. *Telling tales. Perspectives on guidance and counselling in learning*. London: Routledge, 70–78.
- Yoong, K. & Cervero, R. 2005. Learning the boss's way: ownership, power and learning in practice and in workplaces. *International Journal of Lifelong Education* 24 (6), 489–506.
- Zimmerman, B. 2000. Self-regulatory cycles of learning. Teoksessa G.A. Straka (ed.) *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*. Münster: Waxmann, 221–234.
- Zohar, A.H. 1995. Developmental pattern of mathematically gifted individuals as viewed through their narratives. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (eds.) *Interpreting experience. The narrative study of lives*. London: Sage, 100–115.

## LIITE 1. Sähköinen tutkimushaastattelukutsu

---

Mikko Lehtonen

Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, aikuiskasvatustieteen maisteriopinnot

SPECIA – Asiantuntijat ja ylemmät toimihenkilöt ry:n hallituksen opiskelijavastaava

Sepänkatu 49 A 2, 80100 Joensuu

Puh. 050 516 0771

Sähköposti: [mikkole@cc.joensuu.fi](mailto:mikkole@cc.joensuu.fi)

SPECIA – Asiantuntijat ja ylemmät toimihenkilöt ry, [www.specia.fi](http://www.specia.fi), [toimisto@specia.fi](mailto:toimisto@specia.fi)

---

### TUTKIMUSHAASTATTELUPYYNTÖ

Olen aikuiskasvatustieteen opiskelija Joensuun yliopistosta, kirjoitan pro gradu - tutkielmaani specialaisista henkilöstöyöntekijöistä, yleisen kasvatustieteen maisterien työllistymisestä henkilöstöhallintoon ja heidän työssä oppimisen haasteista. Haastattelen tutkielmaani varten viittä henkilöstöyöntekijää ja -hallintoon erikoistuvaa, specialaista yleisen kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen tutkinto-opiskelijaa heidän odotuksistaan, työtoiveistaan ja yliopisto-opiskelustaan.

Tämän lisäksi etsin viittä specialaista henkilöstöyöntekijää keskustelemaan kansani kasvatustieteellisen osaamisen merkityksestä henkilöstöhallinnossa ja asiantuntijuiden kehittämisessä. Olette hakemani henkilö, jos

1. Teillä on yleisen kasvatustieteen ylempi korkeakoulututkinto: Pääaineena joko kasvatustiede, aikuiskasvatustiede, kasvatussosiologia tai kasvatopsykologi
2. työnimikkeenne on HR-, kehittämis- tai henkilöstöalkuinen ja/tai jos arvioitte työnne *pääsääntöisesti* rakentuvan henkilöstön kehittämisestä, kouluttamisesta, rekrytoinnista, hallinnoinnista tai johtamisesta – henkilöstötyöstä. Työtehtävänne voivat siten vaihdella harjoittelijaohjelmista sekä yliopisto- ja koulutusyhteistyöstä vastaamisesta henkilöstöosaston johtoon, -viestintään tai koulutus suunnitteluun.
3. työskentelette yksityissektorilla; organisaation tai työyhteisön koolla ei ole merkitystä.
4. Teillä on työkokemusta alan työtehtävissä vähintään 5 vuotta. Työsuhteiden lukumäärällä ei ole merkitystä.

Teen lopputyöni yhteistyössä SPECIA – Asiantuntijat ja ylemmät toimihenkilöt ry:n kanssa. Yhteisenä kiinnostuksen kohteena on pohtia sitä, miksi opiskelijat mainitsevat henkilöstötyön usein toivetyökseen ja millaisia valmiuksia yleisen kasvatustieteen opinnot työhön antavat. Tutkielmani on myös osa specialaista edunvalvontaa ja gradupankkipalvelua: Keräämme tietoa jäsenistöstä ja hyödynnämme sitä palveluidemme ja koulutusohjelmien kehittämiseksi ja tiedon jakamiseksi. Yksityissektoria koskevia pro gradu -tutkielmia on valmistunut gradupankissa vähän.

Tutkimushaastattelun kestoksi arvioin 30 minuutista puoleentoista tuntiin. Tarkoitukseni on tehdä kaikki tutkimushaastattelut maaliskuu-toukokuun aikana, jotta tutkielmani valmistuisi elo-syyskuun vaihteessa. Juna-aikataulujen ja työaikane vuoksi haastatteluajankohdaksi soveltunee parhaiten alkuiltapäivä. Tutkimushaastattelutilaksi olen ajatellut rauhaisaa kahvilaa, mutta arvostan mahdollisuutta keskustella työhuoneessanne. Käsittelen tutkimusaineiston luottamuksellisesti, anonyymisti ja haastateltavan toiveita kunnioittaen. Yhteys- tai tunnistetietoja ei mainita tutkielmaraportissa.

Keskustelen mielelläni lisää tutkielmastani ja vastaan mahdollisiin kysymyksiinne sen näkökulmasta, toteutuksesta ja tarkoituksesta. Toivon Teidän olevan yhteydessä sähköpostitse tai puhelimitse tutkimushaastatteluajankohdan ja -paikan sopimiseksi.

Joensuussa 6.3.2009, ystävällisin terveisin MIKKO LEHTONEN

## LIITE 2. Teemahaastattelurunko

---

Mikko Lehtonen

Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, aikuiskasvatustieteen maisteriopinnot, pro gradu -tutkielma (6.3.2009)

Alkuperäiset tutkimuskysymykset ja otsikkoaiho:

*Minkälaiset oppimispäämäärät ohjaavat henkilöstön kehittäjiä ja henkilöstön kehittäjiksi? Pro gradu -tutkielma oppimispäämäärien syntymisen ja vaikutuksen merkityksistä organisaatio- ja yliopisto-oppimisympäristöissä.*

---

### I TAUSTAKYSYMYKSET: HR-TYÖNKUVA 2000-LUVULLA

Ammattinimike, koulutustausta, työnantaja ja organisaation luonne?

Keitä ovat tyypilliset työtoverinne, mitä ammattialoja he edustavat?

Mikä on työssänne haastavinta?

Minkälainen työnantaja yksityissektori on?

### II OPPIVA ORGANISAATIO JA ORGANISATIONAALINEN OPPIMINEN

Millaisia neuvoja antaisitte henkilöstötyöntekijäksi haluavalle tutkinto-opiskelijalle?

Miten päädyitte nykyiseen työtehtäväänne?

Millaiseksi kuvittelitte henkilöstötyön tutkinto-opintojenne aikana?

Kuvaillkaa organisaationne viestintää?

Milloin henkilöstötyö on yllättänyt Teidät?

Työhön perehdyttämisen järjestäminen?

### III KASVATUSTIETEIDEN TUTKINTO-OPINNOT

Kuka on tyypillinen kasvatustieteilijä?

Millaiseksi tulkitsette yliopistojen ja työelämän suhteen?

Mitkä tutkintonne osa-alueista valmentavat henkilöstötyöhön?

Millaisia työtehtäviä odotitte tekevänne korkeakoulututkinnon jälkeen?

Millainen ympäristö edistää oppimistanne?

Kuinka markkinoisitte omaa tutkinto-osaamistanne työnhakutilanteessa?

### IV HENKILÖSTÖTYÖNTEKIJÄN ASiantuntijaidentiteetti

Millaisin kriteerein valitsette henkilöstötyöntekijän organisaatioonne?

Milloin kuulitte HR-/henkilöstö-käsitteen ensikerran?

Mitä organisaationne saa Teiltä?

### V Keskustelu HRM-mielikuvista

Millaisena näette henkilöstötyön/HR:n tulevaisuuden?

Pohtikaa polkua asiantuntijasta esimieheksi?

Henkilöstötyö ja kasvatustiede – Sukupuolisesti väritynyt?

Tarvitaanko henkilöstötyössä opettajan pedagogisia opintoja?



### LIITE 3. Tutkimushaastatteluesimerkki

---

Mikko Lehtonen

Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, aikuiskasvatustieteen maisteriopinnot, pro gradu -tutkielma (2.4.2009)

Standardimuotoisen litteroinnin muotoiluohjeet: Fontti Courier New 12pt, riviväli 2 riviä, sivun marginaalit vasen 2cm, oikea 3,5cm ja sekä ylhäällä että alhaalla 2cm. (Sivun asettelu on mukautettu esimerkissä tutkielmaraportin ohjeiden mukaiseksi, minkä vuoksi myös vasemman marginaalin rivinumerointi ei juokse).

Merkkien selvennökset:

**ML:** ... = Osoittaa puhujan vaihtumisen, sisältää lausahduksen, kysymyksen tai vastauksen – toiminto keskustelussa.

((...)) = Litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta.

(0:04) = Tauko ja tauon pituus sekunteina.

[...] = Pälletkäsipuhunnan alku ja loppu -merkit sekä sisältö.

– = Tavuviiva, sana jää kesken.

He he = Osoittaa naurun.

Hmm... ja Mm... = Mietiskelyä.

**Ei** = Lihavointi, voimakkaasti painotettu sana, alku- tai lopputavu.

03:04–05:34 = Haastattelukatkelman kesto, merkitään minuutteina ja sekunteina puheenvuoron perään.

1 HT4: Voi taivas, mä muistan ne omatki litterointini... = Osoittaa, millä rivillä puheenvuoro sijaitsee tutkimushaastattelulitteraatiassa.

---

## ESIMERKKIKESKUSTELU HAASTATELTAVAN HT4 KANSSA

**ML:** Kyllä, koska siin ollaa tekemisis henkilöstön kanssa, varsinkin jos on esimerkiks pienempi talo. Ni kylhän varmast henkilöstöpäällikkö tai henkilöstön kehittäjä [Mm...] luulis ainakin kohtaavan työntekijöit päivittäin, jos sielt on esimerkiks noussu ja ollu arjes mukana. [Mm...] Ni kyl siin on varmasti jonkunlaista tuntumaa taskussa, et mitä sinne kaivataan. 32:00-32:21, rivit 646-652.

**HT4:** Kyllä joo, mut toi on yks asia, mihin oikeestaa vois vähän puuttua. Et toi oli mulle semmonen ihan totaalinen yllätys, että kuinka vähän henk- HR:llä on kosketusta niihin ihmisii, [Aah?] mitä on. Et se on niiku todella sulkeutunut yhteisö, et se oli mulle semmonen, et miten tää voi pitää paikkansa, et ku mä olin ite [Mm...] konsulttimaailmasta ja siel oli niiku ihan erilainen meininki: Et mehän oltii niiku tekemisissä kaikkien kanssa ja se oli niiku ihan edellytys [Mm...] ja oli asiakkaita, minkälaisia tahansa, ni ei siinä paljon rutistu. Että oikeestaa mä oon ruvennu huomaamaan täs ajan myötä semmosta asiaa, tän vuoden aikana mä oon miettiny paljon sitä, mä alan näkee ihmisistä, ketkä työskentelee HR:ssä, et ketkä niist on niiku ollu alusta asti töissä hallinnossa ja ketkä niist on tehny jotain liiketoimintalähtöistä duunii aikasemmin. 32:21-33:01, rivit 654-668.