

TYÖHÖN PEREHTYMINEN DISKURSSEINA
Tulokkaan identiteetit, suhteet ja perehtymisen representaatiot
tutkimuskeskustelupuheessa

Heli Heiskanen
Psykologian pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Syyskuu 2003

TIIVISTELMÄ

TYÖHÖN PEREHTYMINEN DISKURSSINA.

Tulokkaan identiteetit, suhteet ja perehtymisen representaatiot tutkimuskeskustelupuheessa.

Heli Heiskanen

Ohjaaja: Jarl Wahlström

Psykologian pro gradu –tutkielma, syyskuu 2003

Jyväskylän yliopisto, Psykologian laitos

52 sivua, 2 liitettä

Tutkimustehtäväni oli tarkastella työhön perehtymisen sosiaalista rakentumista tutkimuskeskustelupuheessa. Muodostin diskursseja tulokkaiden puheesta ja tutkin, miten ne ilmenivät uusien työntekijöiden ohjaajien puheessa. Kukin diskurssi vastaa kolmeen kysymykseen: minkälaisia identiteettejä tulokkaalle muodostuu, miten muut organisaation jäsenet asemoituvat suhteessa tulokkaaseen ja minkälaisena työhön perehtyminen puheessa representoidaan. Aineistoni koostui kolmen teollisuusyrityksessä työskentelevän tulokkaan ja kahden ohjaajan kanssa käymistäni tutkimuskeskusteluista, jotka äänitin ja litteroin sanatarkasti. Teoreettinen lähestymistapani oli sosiaaliskonstruktivistinen ja analyysimenetelmänä käytin diskurssianalyysiä.

Rakensin neljä *työhön perehtymisen diskurssia* ja kaksi *palautteenannon diskurssia*, jotka nimesin niissä tulokkaalle muodostuvien identiteettien mukaan. Työhön perehtymisen diskurssit kuvaavat perehtymistä sekä tutkimuskeskustelun että sosiaalisten käytäntöjen konteksteissa ja selviytymistarinoina. *Taistelija-diskurssissa* muut organisaation jäsenet asemoituvat vastapelureiksi ja työhön perehtyminen on haasteiden voittamista. *Työkaveri-diskurssissa* muut asemoituvat vieraanvaraisiksi emänniksi ja isänniksi ja perehtyminen rakentuu työyhteisöön liittymiseksi. *Oppilas-diskurssissa* muut organisaation jäsenet asemoituvat opastajiksi ja työhön perehtyminen tuotetaan organisaatiossa olemassa olevien toimintatapojen oppimisena. *Kehittäjä-diskurssissa* muut asemoituvat yhteistyökumppaneiksi ja perehtyminen muodostuu uusien toimintatapojen luomiseksi. Palautteenannon diskurssit kertovat kielteisen palautteen antamisen tavoista tutkimuskeskustelujen kontekstissa. Ne kuvaavat perehtymistä perehdyttämistoimenpiteinä, joissa on ollut epäkohtia. *Kriitikko-diskurssi* mahdollistaa kielteisen palautteen antamisen ja *puolustaja-diskurssilla* pehmennetään annettua kritiikkiä. Ohjaajien puheessa diskurssit painoutuivat hieman eri tavoin kuin tulokkailla.

Tutkimukseni perusteella tulokkaan työhön perehtyminen ei etene portaittaisesti noviisista ekspertiksi. Sen sijaan tulokkaat käyttävät resursseinaan monenlaisia samanaikaisia diskursseja ja identiteettejä, joista kukin mahdollistaa eri asioita työhön perehtymisessä. Perehtyminen näyttäytyy työpaikan arkisissa käytännöissä tapahtuvana, jolloin viralliset perehdyttämistoimenpiteet ovat vain pieni osa-alue. Tuloksia voidaan käyttää pohjana ohjaajien koulutuksen ja tulokkaiden perehdyttämisen suunnittelussa sekä tukena uusille työntekijöille.

Avainsanat: sosiaalinen konstruktivismi, diskurssianalyysi, perehdyttäminen, ohjaaja, palaute, kritiikki

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	1
1.1. Työhön perehtymisen konstruktiot.....	2
1.1.1. Työhön perehtyminen organisaatioon sosiaalistumisena.....	2
1.1.2. Työhön perehtyminen työn oppimisena.....	4
1.1.3. Perehdyttämisoppaiden ideologia ja perehdyttämiskäytännöt.....	6
1.2. Organisaationaalisen vuorovaikutuksen tutkimus.....	8
1.3. Tutkimustehtävä.....	10
2. METODI.....	12
2.1. Aineiston tuottaminen.....	12
2.2. Aineiston analyysi.....	13
3. TULOKSET.....	16
3.1. Työhön perehtymisen diskurssit tulokkaiden puheessa.....	16
3.1.1. Taistelija-diskurssi.....	17
3.1.2. Työkaveri-diskurssi.....	19
3.1.3. Oppilas-diskurssi.....	21
3.1.4. Kehittäjä-diskurssi.....	23
3.2. Palautteenannon diskurssit tulokkaiden puheessa.....	26
3.2.1. Kriitikko-diskurssi ja puolustaja-diskurssi.....	26
3.3. Tulokkaiden puheesta analysoidut diskurssit ohjaajien puheessa.....	29
3.4. Yhteenveto tuloksista.....	33
4. POHDINTA.....	36
LÄHTEET.....	44
LIITE 1. Tutkimuskeskustelujen kysymyksiä ja teemoja.	
LIITE 2. Tekstiotteissa käytetyt merkintätavat.	

1. JOHDANTO

Koulutus ei enää riitä työn oppimiseksi, vaan työ opitaan paljolti vasta työssä (Järvinen, Koivisto & Poikela, 2000). Jokainen uusi työntekijä tarvitsee työhön perehdyttämistä ja määräaikaisten työsuhteiden synnyttävät työyhteisöihin usein toistuvaa perehdyttämistarvetta. Teknologisen kehityksen myötä työtehtävät monimutkaistuvat ja vaativat yhä monitaitoisempia työntekijöitä. Ikääntyneiden osuuden suhteellisesta kasvusta johtuvan työvoiman vähenemisen seurauksena organisaatioiden pitää ponnistella saadakseen ja pitääkseen nuoria ja kyvykkäitä työntekijöitä. Katson, että työelämässä on nousemassa entistä tärkeämmäksi tulokkaiden tarpeiden huomioiminen myös työhön perehdyttämisessä.

Tutkin työhön perehtymisen sosiaalista rakentumista tutkimuskeskustelupuheessa käyttäen diskurssianalyysia. Määrittelen perehtymisen tulokkaan työhön oppimisprosessiksi ja perehdyttämisen organisaation taholta tarjotuksi perehtymistä tukeviksi toimenpiteiksi. Kiinnostukseni työhön perehtymiseen pohjautuu lukuisiin omiin perehtymisen ja perehdyttämisen kokemuksiini ja muilta kuulemiini tarinoihin perehdyttämisen puutteista. Lisäksi aiheen pariin motivoi havaintoni, ettei työhön perehtyminen ole ollut kovin suosittu tutkimuskohde. Tehdyt tutkimukset ovat vastanneet lähinnä organisaatioiden tarpeisiin, tulokkaan näkökulmasta tutkimuksia on vain kourallinen ja diskurssianalyttisiä ei lainkaan. Tutkimusten, kuten myös perehdyttämisoppaiden, kiinnostuksen kohteet ja kannanotot vaikuttavat säilyneen samankaltaisina 1980-luvulta lähtien. Teoreettinen lähestymistapani on sosiaalinen konstruktionismi, jonka mukaisesti edellisen perusteella voidaan ajatella, että on muodostunut suhteellisen vakiintuneita työhön perehtymisestä puhumisen tapoja (ks. Gergen, 1999; Burr, 1995). Mielestäni tarvitaan uutta ymmärrystä työhön perehtymisestä. Tavoitteenani on tuoda tulokkaan ääniä kuuluviin ja tuottaa perehdyttämisen käytäntöön sovellettavia tuloksia.

Liitän tutkimukseni kahteen varsin erilliseen työhön perehtymisen tutkimusalueeseen. Psykologiaan painottuva suuntaus on tutkinut perehtymistä organisaatioon sosiaalistumisena ja kasvatustieteisiin keskittyvä trendi työn oppimisena. Kolmanneksi hahmottelen perehdyttämisoppaiden ideologiaa ja kuvaan perehdyttämiskäytäntöjä aiempien laadullisten tutkimusten perusteella. Lisäksi haluan kiinnittää tutkimukseni osaksi organisationaalisen vuorovaikutuksen tutkimusperinnettä. Johdannon lopuksi esittelen tutkimustehtäväni.

1.1. Työhön perehtymisen konstruktiot

Tutkimukseni perustuu sosiaalisen konstruktionismin oletuksille tiedon ja identiteettien sosiaalisesti kielenkäytössä rakentuvasta luonteesta (Antaki & Widdicombe, 1998; Burr, 1995; Gergen, 1999; Widdicombe, 1998). Tästä näkökulmasta katsottuna myös akateemisia tekstejä voidaan tarkastella sosiaalisesti – muun muassa tiedeyhteisöjen käytännöissä – rakentuneina totuuksina ilmiöistä (Talvitie, 1999; Luukka, 1995). Tässä luvussa esittelen aikaisempien työhön perehtymiseen liittyvien tutkimusten, perehdyttämisoppaiden ja laadullisten tutkimusten tuottamia työhön perehtymisen konstruktioita. Tarkastelen tekstejä sosiaalista konstruktionismia soveltaen konstruktioina, erilaisina tapoina merkityksellistää perehtymistä. Tällöin en pelkästään esittelen tutkimusten tuloksia, vaan pyrin tulkitsemaan ja arvioimaan tekstejä siitä näkökulmasta, minkälaisia merkityksiä niissä tuotetaan itsestään-selvyyksinä, arvostettavina ja ylipäättään olemassa olevina. Pyrin ymmärtämään, millä tavoilla työhön perehtymistä *tyypillisesti* eri alueilla tarkastellaan, koska näistä totunnaisiksi muodostuneista merkityksellistämisen tavoista muodostuu ajan kanssa yleisesti hyväksytyjä totuuksia (Gergen, 1999).

1.1.1. Työhön perehtyminen organisaatioon sosiaalistumisena

Työ- ja organisaatiopsykologian tutkijat ovat lähestyneet työhön perehtymistä organisaatioon sosiaalistumisena. Tutkimusmenetelmät ovat olleet tilastollisia ja näkökulmat palvelevat organisaatioiden intressejä, kun pyritään selvittämään tehokkaimpia ja taloudellisimpia perehtymisen keinoja (esim. Klein & Weaver, 2000). Tutkimusta kehystää psykologisen sopimuksen käsitteen avulla kuvattu työntekijän ja organisaation välisen suhteen muuttuminen. Sandra Robinsonin ja Denise Rousseau¹ (1994) mukaan psykologinen sopimus sisältää yksilöiden uskomuksia ja havaintoja vastavuoroisesti hyväksytyistä asioista yksilön ja organisaation välillä. Aikaisemmin suhde muodostui hierarkkiseksi ja työnantaja piti huolen työntekijästä, jonka työura tyypillisesti muodostui pitkäaikaiseksi saman organisaation palveluksessa (Robinson & Rousseau). Kirjallisuudessa puhutaan

¹ Leipätekstissä ja lähdeluettelossa käytän naistutkimuksessa vakiinnutettua käytäntöä ja esittelen tutkijat etunimien kanssa, jotta tekijöiden sukupuoli tulee esille.

uudesta psykologisesta sopimuksesta, jossa suhde rakentuu kumppanuudeksi. Marcie Cavanaughin ja Raymond Noen (1999) mukaan se kuvaa nykyajan työntekijän luovan uraa riippumattomana yhdestä työnantajasta, jolloin hän sitoutuu organisaation sijaan työn tyyppiin ja valmistautuu työsuhteen epävarmuuteen. Työnantaja puolestaan tarjoaa työntekijälle varman työpaikan sijaan työkokemusta, koulutusta ja kehittymismahdollisuuksia. Empiirisissä työhön perehtymisen tutkimuksissa on tarkasteltu runsaasti psykologisen sopimuksen rikkomisen seurauksia (Robinson & Morrison, 2000; Turnley & Feldman, 2000), työodotusten toteutumisen vaikutuksia (Buckley, Fedor, Veres, Wiese, & Carraher, 1998; Maier & Burnstein, 2001; Wanous, Poland, Premack & Davis, 1992) ja niin sanotun realistisen rekrytoinnin merkitystä odotusten toteutumiselle (Bretz & Judge, 1998; Hom, Griffith, Palich & Bracker, 1999; Phillips, 1998).

Työhön perehtymisen yhteydessä organisaatioon sosiaalistumisen tavoitteiksi määritellään yleensä tarvittavien tietojen, taitojen ja asenteiden omaksuminen, jotta uusi työntekijä sopeutuisi organisaation toimintatapoihin (Chan & Smith, 2000; Ochs, 1990). Kuitenkin John Wanousin (1992, 1993) mielestä työntekijän kykyjen on vastattava työn vaatimuksia ja organisaation ilmapiiriin oltava työntekijän tarpeiden ja työtoiveiden mukainen, jolloin on puhuttu työntekijän ja organisaation vastavuoroisesta yhteensopivuudesta. Nigel Nicholson ja John Arnold (1991) muistuttavat myös, että uuden työntekijän liiallinen mukautuminen organisaation toimintatapoihin ehkäisee hänen innovatiivisuuttaan työssä (Sternberg, 1996).

Tutkimuksissa sosiaalistuminen kuvataan pääasiassa tiedonhankinnaksi ja sosiaalinen liittyminen tuotetaan tiedonhankinnasta erillisenä ja ikään kuin sen tukitoimena. Sosiaalisten suhteiden esitetään parantavan sopeutumista organisaatioon, mutta niiden ei nähdä vaikuttavan työssä suoriutumiseen (Bauer & Green, 1998; Nelson & Quick, 1991; Ostroff & Koslowski, 1992; Van Vianen, 2000). Sosiaalisen tuen funktiona pidetään tulokkaan epävarmuuden ja alkuvaiheen stressin vähentämistä (Morrison, 1993a, 1993b; Saks & Ashforth, 2000; Wanous, 1992, 1993). Tutkimusten mukaan tulokkaiden hankkima ja saama tieto on yhteydessä sosialisointin seurauksiin, kuten sopeutumiseen, työasenteisiin ja työssä suoriutumiseen (esim. Morrison, 1993b). Talya Bauer ja Stephen Green (1998) kuitenkin esittävät, että pelkästään tiedonhankintaan keskittyvät tutkimukset eivät ota huomioon muita mahdollisia sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Elizabeth Morrisonin (1993b) mukaan suurin osa työssä tarvittavasta tiedosta on piiloista, epävirallista ja kompleksista, joten sitä on vaikea hankkia esimerkiksi kirjallisista lähteistä. Vaikka sosiaalisen liittymisen ei katsota vaikuttavan työssä suoriutumiseen, niin palautteen ja

neuvojen saaminen työtovereilta ja esimieheltä todetaan tulokkaan tärkeimmäksi tiedon hankkimisen lähteeksi (Bauer & Green; Morrison, 1993a).

Sosialisaatiotutkimuksissa työhön perehtymistä käsitellään siis psykologisen sopimuksen, tiedonhankinnan, sosiaalisen liittymisen, sosiaalisen tuen ja alkuvaiheen stressin käsitteiden avulla. Perehtyminen tuotetaan pääsääntöisesti organisaation olemassa oleviin käytäntöihin sosiaalistumisena. Tosin käsitteellisellä tasolla katsotaan tulokkaan olevan proaktiivinen oppija, joka ei vain vastaanota, vaan myös itse aktiivisesti etsii ja muokkaa tietoa (esim. Bauer & Green, 1998; Maier & Brunstein, 2001). Hankittava tieto rakentuu suurelta osin määrälliseksi ja organisaatiossa jo valmiina olevaksi, mutta Cheri Ostroff ja Steve Kozlowski (1992) painottavat tiedon soveltamisen oppimista, ja havainnoinnin sekä kokeilemisen kautta tapahtuvaa työn oppimista valmiina tarjotun tiedon sijaan. Viimeksi mainittu näkökulma on kasvatustieteellisissä työn oppimisen tutkimuksissa vallitseva.

1.1.2. Työhön perehtyminen työn oppimisena

Varsinaista työhön perehtymisen tutkimusta on kasvatustieteiden parissa tehty niukasti. Sen sijaan työn oppimista ja oppimisen ohjaamista on Suomessakin tutkittu ja teoretisoitu laajalti. Työhön perehtyminen on myös työn oppimista, koska käytännössä mikään koulutus tai aiempi työkokemus ei yksistään riitä uuden työn oppimiseksi, vaan työ on opeteltava työpaikalla (Mandl, Gruber & Renkl, 1996). Keskeinen työn oppimisen tutkimusta ja työelämää läpäisevä näkökulma 1990-luvulta alkaen on ollut oppimisen elinikäisyys (Järvinen ym., 2000; Paloniemi, 2002). Sen merkitys on korostunut nykypäivän koulutus- ja työelämässä ammattien ja työtehtävien jatkuvan muuttumisen vuoksi (Tuomisto, 1999). Nyt tavoitellaan oppivia organisaatioita ja yhteiskuntia, joissa elinikäinen oppiminen olisi sisäänrakennettu toimintaa ohjaava periaate ja joissa yritykset panostaisivat jatkuvaan henkilöstön kehittämiseen ja kouluttamiseen (Leppänen, 1999; Marsick & Watkins, 1990; Tuomisto). Paitsi että elinikäisen oppimisen ideologia tarjoaa ihmisille lisää oppimisen mahdollisuuksia, se asettaa myös paineita ja vaatimuksia jatkuvaan itsensä kehittämiseen (Billett, 2002; Kirjonen, 1997; Piper, 2000).

Aikuiskoulutuksessa vallitsee konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan yksilö konstruoi tietoa aikaisempien kokemustensa ja tietorakenteidensa pohjalta (Tynjälä & Nuutinen, 1997). Työn oppimisen osalta korostetaan kokemuksellisuuden ja käytännön-

läheisten oppimisympäristöjen merkitystä (Järvinen ym., 2000; Smith & Pourchot, 1998).² Aiemman kokemuksen on todettu olevan välttämätöntä asiantuntijuuden kehittymiselle (Paloniemi, 2002), mutta muualla hankittu työkokemus voi myös vaikeuttaa uusien käytäntöjen oppimista (Morrison & Brantner, 1992; Poikela, 1999).

Annikki Järvinen, Tapio Koivisto ja Esa Poikela (2000) jakavat työssä tarvittavan asiantuntijuuden ammatilliseen pätevyyteen ja organisationaaliseen tietämykseen, ja näin ollen työhön perehtyminen rakentuu ammatillisen osaamisen ja noviisiaseman yhteensovittamiseksi (Tynjälä & Nuutinen, 1997). Useimmiten asiantuntijaksi tuleminen esitetään kuitenkin erilaisten hierarkkisten vaiheiden kautta noviisista ekspertiksi kehittymisenä (Goodnow, 1996; Poikela, 1999). Tällaista näkemystä asiantuntijuuden polusta on kritisoitu oppimisen prosessia yksinkertaistavaksi (Azmitia, 1996; Launis, 1997). Kirsti Karila ja Eero Ropo (1997) tarjoavat asiantuntijuuden pystysuuntaisen kehittymisen sijaan rakentumisen käsitettä, joka kuvaa paremmin prosessin monitahoisuutta. Valtaosa tutkijoista tarkastelee asiantuntijuutta edelleen yksilön ominaisuutena, mutta yhä kasvava joukko puhuu sen sosiaalisesta rakentumisesta (Baltes & Staudinger, 1996; Gergen, 1990; Eräsaari, 1997; Kirjonen, 1997; Strube, Janetzko & Knauff, 1996). Tällöin ajatellaan, että esimerkiksi innovaatiot syntyvät käytännössä monitasoisten verkostojen vuorovaikutuksen ja yhteistyön tuloksena (Launis).

Jean Laven ja Etienne Wengerin (1994) tilanteisen oppimisen teoria kuvaa työn oppimista sosiaalistumisena organisaation kulttuuriin. Tulkitsen teorian perustuvan sosiaaliseen konstruktionismiin, koska siinä painotetaan oppimisen ja oppijan identiteettien sosiaalista rakentumista. Tulokkaan esitetään kehittyvän vähitellen yhä täysivaltaisemmaksi ammattilaiseksi osallistumalla työyhteisön sosiaalisiin käytäntöihin (ks. myös Lave, 1990). Kaiken kaikkiaan työn oppimisen tutkimuksissa työhön perehtyminen rakentuu elinikäisen oppimisen, asiantuntijuuden kehittymisen ja työssä oppimisen ympärille. Tyypillisesti perehtymistä kuvataan konkreettisen tekemisen kautta tapahtuvana työssä oppimisena.

² Käytännön kokemuksen korostaminen näkyy lukuisista työn oppimisen teorioista. David Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoria on yhä paljon käytetty ja se esittää työn oppimisen olevan luonteeltaan sosiaalinen ja käytännönläheinen prosessi. Victoria Marsickin ja Karen Watkinsin (1990) informaalinen oppimisen teoriassa työn oppiminen nähdään työn tekemisen sivutuotteena tapahtuvana satunnaisena oppimisena. Jack Mezirovin (1991) uudistavan oppimisen teorian mukaan kokemuksen ja tiedon lisäksi syvälinen oppiminen edellyttää oman toiminnan ja ajattelun kriittistä reflektointia. Paljon puhutaan myös hiljaisesta tiedosta, jolla tarkoitetaan ei-käsitteellisessä muodossa olevaa kokemuksen myötä karttunutta käytännöllistä osaamista (Torff & Sternberg, 1998; Järvinen ym., 2000).

1.1.3. Perehdyttämisoppaiden ideologia ja perehdyttämiskäytännöt

Tutkimustiedot saattavat olla kaukana työhön perehtymisen ja perehdyttämisen käytännöistä organisaatioissa toisin kuin perehdyttämisoppaat, joiden on tarkoitus ohjeistaa suoraan perehdyttäjiä. Oppaita on julkaistu pääasiassa 1980- ja 1990 –lukujen taitteen molemmin puolin. Oppaiden näkemykset ovat hyvin yhdenmukaisia, minkä vuoksi katson niiden muodostavan eräänlaisen perehdyttämisoppaiden ideologian. Tämä ideologia määrittelee yhteisen käsityksen oppimisesta, perehdyttämisen tavoitteista, intresseistä ja ihanteista. Työhön perehtymisen laadullisissa tutkimuksissa on tyypillisesti tutkittu tulokkaan kokemuksia ja näkemyksiä perehtymisestään, joten ne edustavat tässä ideologian vastapainoksi perehdyttämiskäytäntöjä. Karkeasti ottaen oppaat ajavat työnantajien ja organisaatioiden intressejä, kun taas laadulliset tutkimukset on tehty tulokkaan tarpeiden näkökulmasta. Aiheen epämuodikkuudesta tutkijoiden keskuudessa kertoo kuitenkin se, että valtaosa löytämistäni laadullisista tutkimuksista on pro gradu –tutkielmia (Kotro, 1989; Manninen & Oinonen, 1988; Pylvänäinen, 1996). Seuraavaksi vertailen perehdyttämisen ideologiaa ja käytäntöjä huomioiden myös organisaatioon sosiaalistumisen ja työn oppimisen tutkimusten näkökulmia.

Perehdyttämisoppaiden ideologian mukaan perehdyttämisen tulisi pohjautua aikuisen oppimisen psykologiselle ymmärtämiselle. Oppaiden käsitys oppimisesta perustuu - työn oppimisen teorioita mukaillen - konstruktivismiin (Kangas, 1994; Lepistö, 1992; Pirnes, 1986³) ja/tai oppiminen esitetään asiantuntijuuden kehittymisenä ja kokemuksen kautta etenevänä prosessina (Lepistö; Pirnes; Työturvallisuuskeskus, 1989, myöhemmin TTK; Willberg, 1996). Puhutaan työnopastuksesta, jossa kokeneempi työntekijä opastaa tulokasta, jolloin tulokkaan oppiminen tulkitaan ensi sijassa yksisuuntaisesti. Työnopastukseen esitetään vaiheittaisia malleja (Kangas; Lepistö; Pirnes; STK-TVK/STL-koulutustyöryhmä, 1988, myöhemmin STK; TTK, 1989), joissa näkyy selvästi työn oppimisen teorioiden noviivista ekspertiksi -ajattelu. Uudemmissa oppaissa perehtymisen sanotaan olevan vastavuoroinen oppimisprosessi (Kangas; Kervinen & Varila, 2001; Willberg), minkä sosiaalisatutkimukset ilmaisevat puhumalla tulokkaan pro-aktiivisuudesta.

³ Perehdyttämisoppaat ovat useimmiten jonkun organisaation, kuten Työturvallisuuskeskuksen, tuottamia, mutta viittaen niiden kirjoittajiin silloin kun sellainen on oppaassa mainittu.

Perehdyttämisoppaiden ideologian käsitys perehdyttämisen päätavoitteesta on yksimielinen: työtehtävän opettaminen. Toiseksi keskeiseksi tavoitteeksi lausutaan työyhteisöön ja organisaatioon perehdyttäminen (Kangas, 1994; Kervinen & Varila, 2001; Lepistö, 1992; STK, 1988). Tutkimuskäsittein sanottuna perehdyttämisen keskeiset tavoitteet jaetaan siis työn oppimiseen, sosiaaliseen liittymiseen ja organisationaalisen tietämyksen hankkimiseen. Oppaissa perehdyttämisen katsotaan myös synnyttävän myönteistä asennoitumista työtä ja työyhteisöä kohtaan. Perehdyttämisen sanotaan vähentävän epävarmuutta, mihin laadullisissa tutkimuksissa on esitetty keinoksi tulokkaan myönteistä vastaanottoa (Kotro, 1989; Manninen & Oinonen, 1988; Pylvänäinen, 1996). Organisaatioon sosiaalistumisen tutkimuksissa puhutaan vastaavasti työn aloittamisvaiheeseen sisältyvästä stressistä.

Eräs perehdyttämisoppaiden funktio näyttää olevan organisaatioiden motivointi panostamaan enemmän perehdyttämiseen. Tätä varten kirjaimellisesti luetellaan hyvin hoidetun perehdyttämisen hyötyjä (Kangas, 1994; Lepistö, 1992; Pirnes, 1986; STK, 1988; TTK, 1989). Ensiksi hyötyjä esitetään organisaation tehokkuuden kannalta, kuten organisaatioon sosiaalistumisen tutkimuksissakin: tulokas oppii nopeammin, tekee vähemmän virheitä ja ohjaustarve vähenee. Toiseksi tuodaan esiin inhimillisiä hyötyjä, joista socialisaatiotutkimuksissa käytetään nimitystä työn seuraukset: onnistunut perehdyttäminen parantaa tulokkaan motivaatiota, vastuuntuntoa ja viihtyvyyttä sekä vähentää henkilöstön vaihtuvuutta. Perimmäisenä perusteluna perehdyttämislle oppaista on luettavissa organisaation taloudelliset säästöt, vaikka toki tulokaskin saa iloa esimerkiksi nopeasta oppimisesta ja työssä viihtymisestä.

Runsaan organisaatioiden motivoinnin perusteella voisi päätellä, että organisaatioiden ei katsota oikein ymmärtävän perehdyttämisen tärkeyttä. Tulkinta vahvistuu perehdyttämiskäytäntöjä selvittäneiden tutkimusten perusteella. Niissä hyötyjä on esitetty käänteisesti haittojen muodossa: perehdyttämisen puutteet aiheuttavat esimerkiksi tulokkaan oppimisen hidastumista ja tyytyväisyyden alenemista (Kotro, 1989; Pylvänäinen, 1996). Oppaissa ei tuoda esiin organisaation eri toimijoiden erilaisia tarpeita perehdyttämistä kohtaan. Päivi Mannisen ja Pirjo Oinosen (1988) tutkimuksessa kuitenkin tarpeet näyttäytyivät moninaisina: esimiehet korostivat työtehtäviin ja työyksikön toimintaan perehdyttämistä, vanhat työntekijät pitivät tärkeimpänä perehdyttämisen työnjaosta sopimista ja uudet työntekijät painottivat talon tapoihin perehtymisen merkitystä.

Ihanteellinen perehdyttäminen kuvataan oppaiden ideologiassa yksilöllisesti ja tarpeenmukaisesti räätälöitynä sekä etukäteen suunniteltuna toimintana (Aalto, Hätönen & Vaherva, 1998; Kangas, 1994; Kervinen & Varila, 2001; Lepistö, 1992; Pirnes, 1986; Willberg, 1996). Juuri suunnitelmallisuuden puute on kuitenkin esitetty perehdyttämisen käytännön ongelmana (Kervinen & Varila; Kotro, 1989; Manninen & Oinonen, 1988; Pylvänäinen, 1996). Toinen yleisesti tiedetty perehdyttämistä verottava ongelma on kiire, mutta oppaissa sen mainitsevat vain Kangas ja TTK (1989). Oppaiden mukaan perehdyttämisen vastuun tulisi jakautua siten, että esimies kantaa päävastuun, mutta delegoi perehdyttämistehtäviä koko työyhteisölle (Aalto ym.; Kangas; Lepistö; Pirnes; STK, 1988; TTK). Laadullisissa tutkimuksissa Manninen ja Oinonen sekä Pylvänäinen ilmaisevat työyhteisön osallistumisen tulokkaan perehdyttämiseen siten, että työtoverit paikkaavat organisaation tarjoamien virallisten perehdyttämistoimenpiteiden jäljiltä jääneitä aukkoja. Tällöin perehdyttämisen pääpaino sijoitetaan viralliseen perehdyttämiseen.

Perehdyttämisoppaiden ideologiaan näyttää tiivistyvän piirteitä sekä organisaatioon sosiaalistumisen että työn oppimisen tutkimuksista. Oppaiden pääfunktiona vaikuttaa olevan antaa ohjeita työn opettamiseen ja motivoida organisaatioita panostamaan enemmän perehdyttämiseen. Sosiaalisen liittymisen tukemiseen ei anneta neuvoja, joten sen merkitys jää oppaissa abstraktiksi. Oppaat muotoilevat ihanteellisen perehdyttämisen mallia, mutta ottavat niukasti huomioon perehdyttämisen käytännön ongelmia tai ylipäättään käytäntöön sovellettavuutta. Tämä näkyy laadullisten tutkimusten kuvaamissa perehdyttämisen kokemuksissa. Vaikka oppaat on suunnattu perehdyttäjille käytäntöön sovellettaviksi, niin ohjeet saattavat jäädä irrallisiksi toimintakäytännöistä, jolloin ideologia ei kohtaa käytäntöjä.

1.2. Organisaationaalisen vuorovaikutuksen tutkimus

Organisaationaalisten diskurssien ja käytäntöjen tutkimus on 1990-luvulla noussut tutkijoiden suosioon ja aluetta kutsutaan organisaationaalisen vuorovaikutuksen tutkimukseksi (Iedema & Wodak, 1999). Tutkimus on painottunut organisaatioissa luonnollisesti esiintyvään puheeseen, jota on tutkittu pääasiassa keskusteluanalyttisesti, mutta myös diskurssianalyysin keinoin. Erityisesti on tarkasteltu institutionaalista

vuorovaikutusta eli työn arkipäivässä tapahtuvia asiakkaan ja jotakin insituutiota edustavan työntekijän välisiä keskusteluja (Drew & Heritage, 1997; Iedema, 2000; Gunnarsson, Linell & Nordberg, 1997). Työhön perehtymistä ei ole aiemmin tutkittu kielenkäytön näkökulmasta. Sen sijaan organisaationaalisen vuorovaikutuksen tutkimusten aiheina ovat olleet esimerkiksi lääkärin ja potilaan väliset keskustelut (Heath, 1997; Ten Have, 1995), sosiaalityön asiakastapaamiset (Heritage & Sefi, 1997; Linell & Fredin, 1995) ja oikeussalikäsitteilyt (Atkinson, 1997; Drew, 1997). Lisäksi on tutkittu työpaikkojen arkipäiväisiä neuvotteluja (Mumby & Clair, 1997). Tällöin huomio on kohdistunut esimerkiksi puhelinkeskusteluihin (Firth, 1995), johtamiseen (Eskola, 1999; Iedema, 2000; Kesti & Tuura, 1997) ja keskustelutapojen kulttuurieroihin (Gumperz, 1997; Watanabe, 1993). Diskurssien tutkimisessa kiinnitetään usein huomiota vallankäyttöön. Kielenkäyttöä tarkastelemalla voidaan osoittaa, miten vallankäyttö rakentuu paitsi institutionaalisten roolien tai sosiaalisten asemien perusteella, niin myös tilanteisesti keskusteluissa (Gavruseva, 1995; Linell & Fredin; Linde, 1997). Seuraavaksi esittelen lyhyesti organisaationaalisen vuorovaikutuksen tutkimusten tuloksia siltä osin, kuin ne osoittautuvat mielenkiintoisiksi suhteessa oman tutkimukseni tuloksiin.

Japanilaiseen puhelukulttuuriin on liitetty kritiikin naamioiminen ja vastakkainasettelujen välttäminen, kun on analysoitu alaisen ja esimiehen välisestä keskustelua (Jones, 1995) ja ryhmäkeskustelua (Watanabe, 1993). Tiina Kesti ja Anneli Tuura (1997) sekä Katri Eskola (1999) ovat pro gradu –tutkielmissaan analysoineet johtajien puheesta vallankäyttöpuhetta, jota pehmentämään tuotettiin esimerkiksi yhteistyöpuhetta. Autoritaarisuus näyttää näin olevan sosiaalisesti epäsuotava tapa ilmaista johtajuutta. Maarit Alasuutarin (2003) tutkimuksessa suomalaiset vanhemmat puhuivat paljon syyllisyudentunteistaan vanhempina. Vaikka syyllisyyspuhe rinnastuu helposti valittamiseen, mitä pidetään kielteisenä kulttuurissamme, Alasuutari merkityksellisti sen myös myönteisesti. Itsereflektion avulla voi löytää uusia toimintatapoja ja näin syyllisyyspuhe voi osoittaa myös vastuunkantamista ja pyrkimystä olla mahdollisimman hyvä vanhempi. Mahdollisuus useisiin samanaikaisiin identiteetteihin sisältyy sosiaalisen konstruktionismin perusoletuksiin. Onkin tutkittu, kuinka identiteettejä tuotetaan kielenkäytössä. Esimerkiksi John Heritage ja Sue Sefi (1997) tutkivat tuoreiden äitien ja kotikäynnillä olevien sairaanhoitajien välistä keskustelua. Äidit tuottivat samanaikaisesti neuvoja tarvitsevan äidin sekä kokeneen ja osaavan äidin identiteettejä.

1.3. Tutkimustehtävä

Tutkimustehtäväni on analysoida työhön perehtymisen sosiaalista rakentumista tutkimuskeskustelupuheessa. Miellän edellä esittämäni työhön perehtymisen konstruktiot osaksi eräänlaista kulttuurisesti käytettävissä olevaa kielellistä resurssipankkia, josta ihmiset voivat lainata tapoja puhua työhön perehtymisestä. Juhani Ihanuksen (1999) mukaan ihmisten kertomuksissa kuvastuvat yhteisölliset ja kulttuuriset odotukset. Tämän vuoksi katson, että vaikka tutkimushenkilöni puhuvat omista yksityisistä kokemuksistaan, tulevat he kaiuttaneeksi ympäristönsä kertomuksia ja ääniä.

Tutkimukseni on tarkoitus tuottaa vaihtoehtoisia tulkintoja työhön perehtymisestä. Aikaisemmin työhön perehtymistä on tarkasteltu ensiksi organisaatioon sosiaalistumisena, jolloin tulokas tuotetaan noviisina, joka sosiaalistetaan organisaatiossa olemassa oleviin käytäntöihin muiden organisaation jäsenten ohjauksessa. Tällöin tärkeimpänä pidetään tiedonhankintaa ja sosiaaliset suhteet rakentuvat tiedonhankinnan välineiksi tai viihtyvyyden kannalta merkityksellisiksi sosiaalisen tuen kanaviksi. Toiseksi perehtymistä on lähestytty työn oppimisena, jolloin työhön perehtyminen tuotetaan työn arjessa kokemuksen kautta tapahtuvana noviisista ekspertiksi kehittymisenä. Kolmanneksi perehdyttämisoppaissa on annettu ohjeita työn opettamiseen, motivoitu organisaatioita panostamaan perehdyttämiseen ja tuotettu perehdyttämisen ihanteita. Laadullisissa perehtymisen tutkimuksissa on tarkasteltu tulokkaiden kokemuksia perehdyttämisestä ja vaikuttaa siltä, että oppaiden näkemysten soveltaminen käytäntöön tuottaa ongelmia. Kukin näistä alueista katsoo perehtymistä tietystä, melko kapeasta, näkökulmasta. Omalla tutkimuksellani pyrin avartamaan näkökulmia työhön perehtymisen ilmiöön.

Metodisesti tutkimukseni jatkaa omalta osaltaan organisationaalisen vuorovaikutuksen tutkimusperinnettä, johon tuon uutena aiheena työhön perehtymisen. Analyysimenetelmänä käytän diskurssianalyysiä, jonka avulla katson saavani tulokkaan ääniä kuuluviin. Sosiaalisen konstruktionismin näkemysten mukaisesti en tutki tutkimushenkilöideni yksilöllisiä ominaisuuksia, vaan ajan kanssa kulttuurisissa konteksteissa rakentuneita kielenkäytön tapoja, diskursseja (Suoninen, 1999). Tutkimukseni tuo ehkä jotain uutta näkökulmaa myös aineiston osalta, koska tyypillisesti organisationaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksissa on tarkasteltu organisaatioissa luonnollisesti esiintyvää puhetta. Tutkimuskysymyksiä on kaksi, joista ensimmäisen jaan kolmeen alakysymykseen.

1) Minkälaisia työhön perehtymiseen liittyviä diskursseja tulokkaiden puheesta on rakennettavissa?

A) Ensiksi olen kiinnostunut siitä, *minkälaisia tulokkaan identiteettejä uusille työntekijöille rakentuu tutkimuskeskustelupuheessa*. Tulokkaan identiteeteistä puhun suhteissa rakentuvina eli katson sitä, minkälaisiin identiteetteihin ja asemiin tulokas asettuu ja asetetaan kielenkäytön tasolla (Gergen, 1999; Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993). Katson tulokkaiden olevan diskurssien käyttäjiä, jotka käyttävät tutkimuskeskusteluissa erilaisia identiteettejä resursseinaan määritellesään itseään. Aiemmissa työhön perehtymisen tutkimuksissa tulokkaan identiteetti on nähty pääosin kovin yksiulotteisesti, esimerkiksi noviisiina, joka etenee asteittain kohti eksperttiyttä.

B) Toiseksi analysoin, *minkälaisiksi sosiaaliset suhteet kielenkäytössä muodostuvat eli miten tulokkaat asemoivat muut organisaation jäsenet suhteessa itseensä*. Muiden organisaation jäsenten asemoitumisella tarkoitan identiteettejä tai asemia, joihin tulokkaat heidät puheessaan olettavat (Suoninen, 1993). Tutkimuksissa ja oppaissa muut asemoituvat yleensä opastajiksi ja neuvojiksi, jotka organisationaalisen tietämyksensä vuoksi ovat hierarkkisesti tulokkaan yläpuolella.

C) Kolmanneksi *tarkastelen työhön perehtymisen representaatioita eli sitä, millä eri tavoilla perehtyminen esitetään puheessa*. Tutkimuksissa perehtyminen rakentuu yleensä selkeiksi portaiksi osaamattomuudesta kohti asiantuntijuutta. Tarkoitukseni on aineiston perusteella rakentaa diskursseja, jotka eroavat toisistaan kaikkien näiden kolmen kysymyksen osalta.⁴

2) Miten tulokkaiden puheesta muodostamani diskurssit ilmenevät ohjaajien puheessa? Analysoin sitä, *miten ohjaajat käyttävät tulokkaiden puheesta muodostamiani diskursseja puhuessaan tulokkaista ja työhön perehtymisestä*. Vertailu on kiinnostavaa, koska perehtymisen teksteissä ei yleensä painoteta perehdyttämisen osapuolten mahdollisesti erilaisia tarpeita ja näkökulmia.

⁴ Tutkimuskysymysteni sanallistamisessa olen soveltanut Norman Faircloughin (1997) käsitteitä: identiteetit (tulokkaiden identiteetit), sosiaaliset suhteet (muiden organisaation jäsenten asemoituminen) ja representaatiot (työhön perehtymisen representaatiot). Faircloughin keskeinen näkemys on, että kielenkäyttöä ei ole mielekäästä tutkia täysin erillään ympäröivistä sosiaalisista käytännöistä ja rakenteista. Representaation käsitteen osalta tulkintani eroaa Faircloughista siinä mielessä, että hän kuvaa sillä ”maailmassa” tapahtuvia sosiaalisia käytäntöjä, mutta omassa analyysissäni käytän käsitettä ensisijaisesti kielenkäytön tasolla esitetyn perehtymisen tarkasteluun.

2. METODI

2.1. Aineiston tuottaminen

Sosiaalisen konstruktionismin tiedonkäsityksen mukaisesti katson, ettei aineisto ole valmiina kerättävissä, vaan tutkija osallistuu sen tuottamiseen. Sen vuoksi en puhu aineiston keräämisestä, vaan aineiston tuottamisesta (Ramanzanoglu & Holland, 2002). Tutkimushaastattelusta käytän käsitettä tutkimuskeskustelu, jolla kuvaan tutkimustiedon rakentumista tutkijan ja tutkimushenkilön välisessä vuorovaikutuksessa (Holstein & Gubrium, 1995; Kvale, 1996). Käytännössä toimin tutkimuskeskusteluissa paitsi keskustelukumppanina, niin myös haastattelijan asemassa, koska esitin kysymyksiä.

Toteutin tutkimukseni eräässä suuressa teollisuusyrityksessä. Tarkoituksena oli tuottaa tietoa kyseisen organisaation perehdyttämiskäytäntöjen kehittämisen pohjaksi. Tutkimushenkilöt valittiin siten, että pyysin yrityksen henkilöstöasioista vastaavia henkilöitä valitsemaan eri osastoilta työntekijöitä, joilla heidän mielestään olisi halua ja sanavalmiutta keskustella omista perehtymis- ja perehdyttämiskokemuksistaan. Tutkimukseen osallistui kolme uudehkoa työntekijää, noin 30-vuotiaasta miestä, jotka olivat aloittaneet toimihenkilö- tai asiantuntijatehtävissä suurin piirtein vuotta aiemmin.⁵ Lisäksi tutkimushenkilöinä oli kaksi uusien työntekijöiden ohjaajaa, jotka olivat noin 40-50 vuotiaat nainen ja mies.⁶

Aineiston tuottamismetodinä käytin kahdenkeskisiä keskusteluja, jotka toteutin loka- ja marraskuussa 2002 tutkimushenkilöiden työpaikoilla. Tulokkaiden kanssa keskustelimme heidän kokemuksistaan kyseiseen työhön perehtymisestä ja ohjaajien kanssa heidän kokemuksistaan perehdyttäjinä.⁷ Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti en yrittänyt selvittää, mitä ”todella” oli tapahtunut (ks. Holstein & Gubrium, 1995). Sen sijaan määrittelin tutkimuskeskustelujen puheen muistamispuheeksi, jossa tutkimushenkilöt konstruoivat menneitä tapahtumia (Burr, 1995; Edwards & Potter, 1992). Se vastasi

⁵ Sukupuolten välillä on todettu eroja diskursiivisten keinojen käytössä ja valinnassa (Mille & McIlvenny, 2000; Tannen, 1994). Vaikka kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet tulokkaat olivat miehiä, rajaan sukupuolen merkityksen syvemmän pohtimisen tutkimustehtäväni ulkopuolelle.

⁶ Tutkimuskeskusteluihin osallistui yhteensä kahdeksan henkilöä yrityksen viideltä eri osastolta, joista tähän tutkimukseen valitsin samantyyppistä työtä tekevien, eli toimihenkilö- tai asiantuntijatehtävissä toimivien, tulokkaiden ja vastaaviin tehtäviin perehdyttävien ohjaajien tutkimuskeskustelut.

⁷ Lisäksi tutkimushenkilöt tekivät ennen tutkimuskeskustelua kirjallisen valmistautumistehtävän, jonka tarkoituksena oli auttaa sekä minua tutkijana että tutkimushenkilöitä orientoitumaan keskusteluun.

pyrkimykseni kuulla asioita, joita tutkimushenkilöt itse nostivat tärkeiksi perehtymisessä ja perehdyttämisessä. Sen vuoksi en myöskään halunnut noudattaa tarkkaan rajattua kysymysrunkoa, vaan laadin kysymykseni mahdollisimman avoimiksi. Kysyin esimerkiksi ”mikä yllätti/mikä onnistui/minkälaisia pettymyksiä tuli työn alkuvaiheessa (tulokkailta)/ tulokkaiden ohjaamisessa (ohjaajilta)”. Keskustelujen lopuksi saatoin ottaa esiin myös joitakin keskeisiä teemoja, jos asia ei ollut tullut esille spontaanisti. Teemat valitsin työhön perehtymisen kirjallisuuden ja tutkittavan organisaation henkilöstöasioista vastaavien henkilöiden kanssa käymieni keskustelujen perusteella. Kysymykset ja teemat ovat liitteessä 1. Kokemukseni mukaan keskustelujen ilmapiiri oli avoin ja myönteinen. Tutkimuskeskustelut kestivät kukin noin tunnin ajan ja litteroin ääninauhoitettut keskustelut sanatarkasti. Tekstiaineistoa kertyi 63 sivua (tulokkaat) ja 32 sivua (ohjaajat) 1:n rivivälillä.

2.2. Aineiston analyysi

Valitsin keskeiseksi tutkimuskohteekseni tutkimushenkilöideni kielenkäytön.⁸ Aluksi kokeilin erilaisia narratiivisen analyysin sovelluksia tavoitteenani muodostaa mallitarina uuden työn aloittamisen kokemuksista (esim. Riessman, 1993). Päädyin kuitenkin käyttämään diskurssianalyysiä, koska katsoin pystyväni sen avulla kattamaan aineiston laajemmin kuin narratiivisella menetelmällä, jonka koin edellyttävän hyvin kapeaa tutkimuskysymystä. Diskurssianalyysi on tutkimusmetodi, joka pohjautuu sosiaalisen konstruktionismin oletuksille (esim. Burr, 1995) ja jonka avulla tutkitaan sitä, minkälaisia diskursseja, puhumisen tapoja, käytetään tuottamaan sosiaalista todellisuutta (Suoninen, 1999). Diskurssi rakentuu usein yhden tai useamman avainmetaforan ympärille ja siitä on luettavissa esimerkiksi valtasuhteita, arvostuksia, oletuksia ja uskomuksia (Gergen, 1999). Kukin diskurssi esittää asian tietyssä valossa ja kertoo siitä yhden version, mutta jättää samalla joitain muita puolia asiasta varjoonsa (Burr; Suoninen). Saman keskustelun kuluessa käytetään useita diskursseja sen mukaan, mitä tarvitaan kyseisessä vuorovaikutustilanteessa (Gergen; Potter, 1996; Edwards & Potter, 1992). Tarkoitukseni on analysoida tutkimuskeskustelupuheen vaihtelevuutta, mistä käytetään diskurssianalyysissä

⁸ Ennen tätä luokittelin aineistoa laadullisesti tutkittavan organisaation tarpeisiin. Luokittelun pohjalta tein kyseiselle organisaatiolle kehittämisehdotuksia ja laadin käytännön ohjeistuksen perehdyttämiseen.

käsitettä puheen variaatio (esim. Jokinen ym., 1993).

Analysoin tulokkaille muodostuvia identiteettejä tilanteisesti kielenkäytössä rakentuvina (Jokinen ym., 1993). Kuten diskursseja, niin myös identiteettejä, voi rakentua useita yhden keskustelun aikana. Sosiaalisessa konstruktionismissa puhuminen ymmärretään toimintana, jolla on aina seurauksia (Gergen, 1999; Suoninen, 1999; Potter, 1996). Kielenkäytön seurauksista käytetään diskurssianalyyssissä käsitettä puheen funktiot. Käytän funktion käsitettä Suonista mukaillen (1993) kuvaamaan sitä, mitä kielenkäyttäjä tekee ja tulee tuottaneeksi puheellaan. Esimerkiksi identiteetti on jotakin, *jota tehdään* sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja jotakin, *jolla tehdään* asioita, kuten syytetään tai puolustetaan ja niin edelleen (Widdicombe, 1998). Ihmisillä on taipumus toimia vuorovaikutuksessa toistensa kanssa siten, että he tulevat määriteltyiksi sosiaalisesti kompetenteiksi ja tilannetajuisiksi diskurssien käyttäjiksi (Suoninen, 1999). Näin ollen katson tutkimushenkilöideni puhuvan tutkimuskeskusteluissa kulttuurisina toimijoina, jotka haluavat tuottaa itsensä sosiaalisesti hyväksyttävänä. Analyysissä käytän myös käsitettä institutionaalinen me, jolla kuvaan sitä, että tutkimushenkilö puhuu itsestään organisaation jäsenenä käyttäen me-sanaa (Drew & Heritage, 1997).

Diskurssianalyysi ei ole tarkkaan määritelty tutkimusmetodi, vaan teoreettinen viitekehys, jonka pohjalta tutkija voi räätälöidä omaan aineistoonsa sopivia menetelmällisiä sovelluksia (Jokinen ym., 1993). Metodikirjallisuuden lisäksi perehdyin diskurssianalyysiin tarkastelemalla aiemmissä tutkimuksissa käytettyjä analyyssitapoja. En käyttänyt analyyysiini valmiita malleja, vaan rakensin menetelmää aineiston erityispiirteiden mukaan. Analyysini perustana oli aineiston lukeminen läpi yhä uudelleen. Tarkempaa analyysia varten valikoin aineistosta kohdat, joissa puhuttiin nimenomaan työhön perehtymisestä. Tekstien avautumista helpotti se, että olin itse ollut keskusteluissa, joten lukiessani muistin myös miltä ne kuulostivat. Keskitin analyysini tutkimushenkilöiden puheen tarkasteluun, mutta tarpeellisilta osin arvioin myös tutkijan puheenvuorojen vaikutuksia.

Tutkimuskysymykseni muodostuivat seuraavasti. Lähtökohtaisesti olin kiinnostunut tulokkaille muodostuvista identiteeteistä työhön perehtymisessä, mistä tuli ensimmäisen tutkimuskysymykseni alakysymys. Identiteettien perusteella muodostamissani diskursseissa huomasin olevan eroja myös muiden organisaation jäsenten asemoitumisessa ja tavoissa puhua työhön perehtymisestä, jotka otin toiseksi ja kolmanneksi alakysymykseksi. Ohjaajien tutkimuskeskusteluaineistoa lukiessani sain vaikutelman, että siinä esiintyy saman tyyppisiä diskursseja kuin tulokkailla, mutta jotenkin eri tavoin. Toiseksi

tutkimuskysymykseksi valitsin siis sen, miten tulokkaiden puheesta muodostamani diskurssit ilmenevät ohjaajien puheessa. Aluksi analysoin kritiikin rakentumista tutkimuskeskustelupuheesta erillisenä työhön perehtymisen rakentumisesta, kunnes tulkitsin niiden molempien kertovan perehtymisestä, vaikkakin hieman eri tavoin.

Eri lukukerroilla keskityin kielen eri piirteisiin, kuten sanastoon, metaforiin ja sanontoihin, tekemistä kuvaaviin verbeihin ja ihmistoimijoista käytettyihin ilmaisuihin. Kirjoitin yhä uusia diskurssierittelyjä ja diskurssien piirteet ja rajapinnat suhteessa toisiinsa tarkentuivat vähä vähältä. Kokosin kunkin tulokkaan tutkimuskeskustelusta samaa diskurssia kuvaavia aineisto-otteita peräkkäin, jolloin niitä oli helpompi analysoida ja vertailla. Eero Suonisen (1993) mukaan kirjaimellisten merkitysten lisäksi diskurssi-analyttisesti voidaan analysoida näkymättömämpiä merkityksiä, joista hän käyttää esimerkiksi käsitettä miellelyhtymät. Näiden piiloisempien merkitysten ymmärtämiseksi käytin intuitiotani muun muassa kirjoittamalla aineisto-otteiden sisältöjä omin sanoin, mikä auttoi pääsemään ikään kuin tekstin rivien väliin. Vasta analyysin loppupuolella yhdistin kaikkien kolmen tulokkaan puheista analysoimani diskurssit ja lopullisiin tuloksiin valitsin niissä kaikissa esiintyvät diskurssit. Nimesin diskurssit niissä tulokkaille muodostuvien identiteettien mukaan hyödyntäen tulokkaiden puheesta esiintyneitä metaforia tai ilmaisuja.

Ohjaajien puheen analyysi ei ollut aineistolähtöistä, vaan ”etsin” ohjaajien puheesta niitä diskursseja, jotka olin muodostanut tulokkaiden puheesta. Käytännössä tein diskursseista taulukon, johon keräsin kyseisiä diskursseja kuvaavia otteita ohjaajien puheesta. Taulukon avulla diskurssien esiintymisen määriä ja keskinäisiä suhteita oli helpompi hahmottaa. Analyysin kannalta hedelmällisimmiksi osoittautuivat ohjaajien käyttämät metaforat ja verbit. Analyysin edetessä aineistosta muodostui niin moninainen kuva perehtymisen ilmiöstä, että perehdyin psykologisten organisaatioon sosiaalistumisen tutkimusten lisäksi kasvatustieteelliseen työn oppimisen kirjallisuuteen ja organisationaalisen vuoro-vaikutuksen tutkimuksiin. Tein diskurssianalyysia helmikuusta elokuuhun 2003 palaten aineiston pariin yhä uudestaan ja antaen tulkintojen välillä hautua mielessä.

3. TULOKSET

Esitän tulokseni kolmessa osassa. Työhön perehtymiseen liittyvinä diskursseina käsittelen ensin tulokkaiden puheesta rakentamani *työhön perehtymisen diskurssit* ja toiseksi *palautteenannon diskurssit*. Diskurssit esiintyvät jokaisen tulokkaan puheessa. Kussakin diskurssissa paitsi tuotetaan toisistaan poikkeavia tulokkaan identiteettejä, asemoidaan muut organisaation jäsenet eri lailla ja representoidaan työhön perehtyminen eri tavoin. Diskurssit eivät kuitenkaan ole toisistaan täysin erillisiä saarekkeita, vaan keskusteluissa ne vuorottelivat ja kietoutuivat toisiinsa joustavasti. Kolmanneksi tarkastelen, miten tulokkaiden puheesta muodostamani diskurssit ilmenivät *ohjaajien puheessa*. Lopuksi teen tuloksista yhteenvedon (taulukko 1).

Raportoin tulokset vuorottelemalla suoria aineisto-otteita ja tutkijan havaintojani. Päätin valita otteet niiden informatiivisuuden perusteella, jolloin niiden lukumäärä ei jakaudu aivan tasaisesti tutkimushenkilöiden kesken. Olen valinnut ja muokannut otteita siten, etteivät henkilöt ole tunnistettavissa. Organisaation nimen olen korvannut sanalla Organisaatio. Tulokkaista käytän koodinimityksiä T1, T2, T3, ohjaajista O1 (mies), O2 (nainen) ja tutkijasta H. Otteet on numeroitu juoksevin järjestysnumeroin, merkitty rivinumeroin ja otsikoitu niiden keskeisen sisällön mukaan. Aineisto-otteissa käytetyt merkintätavat on selitetty liitteessä 2.

3.1. Työhön perehtymisen diskurssit tulokkaiden puheessa

Analyysin perusteella muodostin tulokkaiden puheesta neljä työhön perehtymisen diskurssia ja nimesin ne tulokkaille niissä muodostuvien identiteettien mukaan: *taistelija-diskurssi*, *työkaveri-diskurssi*, *oppilas-diskurssi* ja *kehittäjä-diskurssi*. Työhön perehtymisen diskursseja on mahdollista soveltaa sekä työhön perehtymisen sosiaalisiin käytäntöihin että tutkimuskeskustelujen kontekstiin. Niissä työhön perehtyminen tuotetaan onnistuneena prosessina ja selviytymistä korostavina tarinoina.

3.1.1. Taistelija-diskurssi

Nimesin puheen, jossa korostetaan työn aloittamisen haasteellisuutta, taistelija-diskurssiksi tulokkaiden käyttämän metaforan mukaan. Taistelija-diskurssissa tulokas rakentaa itselleen taistelijan ja selviytyjän identiteettejä. Hänen on taisteltava itselleen arvostus ja paikka työyhteisössä ja todistettava pätevyytensä työssä. Toimijana on yleensä ”minä” (ei me) ja muut asemoituvat vastapelureiksi, erilaisiksi kuin itse tai ainoastaan ”niiksi/muiksi”. Taistelija-diskurssi esiintyi yleensä tutkimuskeskustelujen alussa ja sillä kuvattiin työn alkuvaiheen tunteita.

Ote 1. Pitää ruveta oikein tosissaan taistelemaan.

- | | | |
|----|----|--|
| 1 | H | <u>kuva</u> ilaisitko <u>ihan</u> et minkäläistä oli tulla (.) <u>Organisaatio</u> on töihin |
| 2 | T2 | (2) no (.) olihan se tietysti <u>isoon taloon</u> ku tulee ja <u>paljon ihmisiä</u> ympärillä ni (.) |
| 3 | | kyllä siinä <u>äkkiseltään</u> ni (.) ku pienestä firmasta on lähteny (.) ni sitä rupes kattoo |
| 4 | | et kyllä on (.) <u>paljo</u> on ihmisiä ja <u>paljo</u> on sitte (.) <u>hirvee määrä</u> uutta opittavaa (.) |
| 5 | | vaikka kuitenkin <u>periaatteessa</u> mulla oli jo ennestään tuttu tää puoli et oli |
| 6 | | ((työvälineet)) oli tuttuja ja kaikki tää ((työn osa-alue))-puoli sillee (.) aika hyvin (.) |
| 7 | | oli niinku hahmottunu itelle mut <u>kuitenki</u> ni (1) kyllä siinä niinku (.) <u>sillon</u> oli kyllä |
| 8 | | semmonen niinku <u>fiilinki</u> että (2) mitä mä nyt sanosin [...] mä <u>aattelin</u> silloin et kyllä |
| 9 | | se <u>nyt</u> ((oma sukunimi)) munat punnitaan että (.) että mihinkä se <u>pystyy</u> |
| 10 | H | (.) alussa? |
| 11 | T2 | <u>mm</u> (.) et nyt ne on niinku semmonen paikka (.) että nyt täytyy niinku tosiaan (.) |
| 12 | | ottaa niinku <u>niskasta</u> kii ja ruveta oikeen <u>tosissaan</u> (.) taistelemaan että (.) nyt on |
| 13 | | haastetta (.) ja sitä on riittäny kyllä tänne asti |

Työn aloittaminen asettaa vaativien haasteiden eteen. Oteessa 1 haasteellisuus tehdään itsestäänselväksi ja kenen tahansa työn aloittamisen kokemukseen kuuluvaksi esimerkiksi ilmaisuilla ”tietysti” ja ”kyllä siinä äkkiseltään” (rivit 2-3). Olosuhteita kuvataan hurjiksi määrällisten ääri-ilmaisujen avulla: ”kyllä on paljo on” ja ”hirvee määrä” (rivi 4). Työn aloittaminen asettaa tulokkaan näytön paikkaan, jossa ”munat punnitaan” ja jossa täytyy ”*tosiaan* ottaa niskasta kii ja ruveta *oikeen tosissaan* taistelemaan” (rivit 8-9,11-12). Viimeisellä rivillä kokemus sidotaan nykypäivään sanomalla, etteivät haasteet ole vielä loppuneet eli haasteellisuus sisältyy edelleen oman työn luonteeseen. Oteessa 2 taistelu kuvataan ihmissuhteisiin liittyvänä uskottavuuden rakentamisena.

Ote 2. Taistolaismeininkiä.

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | T3 | tuli sitten vähän semmonen olo että (.) että <u>perskele</u> että <u>näytänpäs</u> koko <u>porukalle</u> |
| 2 | H | nii ((hymähdys)) |
| 3 | T3 | että semmonen (.) vanha niinku <u>taistolaismeininki</u> että (.) että tota niin nyt täytyy |
| 4 | | <u>näyttää</u> koska (.) niin kaikki tosiaan <u>testit kaikki</u> sano että hyvä (.) <u>hyvin</u> niinku |
| 5 | | <u>menee</u> ja on ihan pätevä muuten mut sitte että (.) <u>uskottavuus</u> kärsii <u>jän</u> takia niin |

6 (.) silloin tuli vähän semmonen olo että näinköhän on ja (.) ja mut otin riskin että
 7 lähdin kattoon koska kaikki vastapelurit on kuitenkin tämmöstä (.) ei siel ainakaa
 8 nuorempia yhtään oo tuolla kentällä (.) maahantuojan edustajissakaa että (.) se on
 9 ollu että (.) mitenkä sitä sitten saa (.) rakennettua sitä uskottavuutta ni se on ollu
 10 oma haasteensa ja (.) ja en tiedä sitten että miten he kokee että onko uskottava vai
 11 ei mutta (.) kyllä yleensä jos jotain kysyy niin vastauksen saa että (.) en tiedä sitte

Lähtökohtana otteeseen 2 on tulokkaan 3 kertomus siitä, kuinka hän oli työpaikkaa hakiessaan pärjännyt hyvin soveltuvuustutkimuksessa, mutta hänen nuorta ikäänsä oli arveltu esteeksi uskottavuuden rakentumiselle. Ikäänsä kohdistuvista epäilyistä tulokas kuitenkin sisuuntui ja päätti ”näyttää koko porukalle” (rivi 1). Suomalainen sisu pääsee tässä oikeuksiinsa, kun vaikeudet antavat potkua eivätkä lannista. Peli-metaforaa käyttäen muut ihmiset asemoidaan ”vastapelureiksi” (rivi 7). Samaan tapaan kuin pelurit ovat vastapuolella, herättää metafora vanhasta taistolaismeiningistä mielleyhtymän, että taistellaan oman asian puolesta valtavirtaa vastaan (rivi 3). Tulokas tuottaa itselleen aktiivisen toimijan ja rohkean taistelijan identiteettejä, kun ”ottaa riskin” ja ”lähtee kattomaan”, miten selviää (rivit 6-7). Lopuksi luodaan itsestä kuitenkin vaatimaton ja vähään tyytyvä vaikutelma, kun sanotaan, että: ”*en tiedä sitten, että miten he kokee, että onko uskottava vai ei mutta, kyllä yleensä jos jotain kysyy niin vastauksen saa, että en tiedä sitte*” (rivit 10-11). Seuraavassa otteessa suoriutumispaineet tuotetaan itse luotuina.

Ote 3. Onko mun tämä kaikki hallittava heti.

1 H no mitäs vielä ku sanoit että (.) et oli aika (.) aika rankka se (.) alku (.) mikä siitä
 2 teki niin rankan (.) miten sä kuvailisit
 3 T2 no (.) siis rankka siinä mielessä että tietoa tulee ihan mahoton määrä
 4 H ~joo~
 5 T2 ja sillee että pitääkö mun tää kaikki nyt tietää tästä eteenpäin kaikki koska niinku (.)
 6 jotaki näitä vierailuja mitä tehtiin sitte (.) jonnekin öö (.) esimerkiks ((tehtaan
 7 nimi))tehtaalle ni siellä tuli niin paljon teknistä tietoa ja kaikkee tämmöstä näin että
 8 (.) onko mun tää hallittava heti ((naurhdus))
 9 H ((naurhdus)) niih
 10 T2 on eli ei (.) eli tajus että eihän tää oo ku tämmönen mutta (1) sen että hoksas senki
 11 että (.) pitää tässä niinku sillä lailla siivilöidä et mikä on tärkeätä ja mikä ei
 12 H ~niinpä niinpä (.) joo~
 13 [...]
 14 T2 mut silloin alussa oli tosiaan se että (2) aina lähin siitä että kaikki pitää kyllä
 15 muistaa mitä ~puhutaan ja mikä on~ (.) muistiinpanoja hirveesti ylös vaan

Otteessa 3 myönnetään työn alkuvaiheen olleen rankka, mutta vain siltä osin, että ”tietoa tulee ihan mahoton määrä” (rivi 3). Siitä huolimatta säilytetään selviytyjän identiteetti, koska rankkuus ei tarkoita sitä, etteikö tulokas olisi selvinnyt vaikeista olosuhteista.

Päinvastoin, vaikka tietoa tuli paljon ja hän luuli, että kaikki pitää heti hallita, niin hän itse tajusi ja ymmärsi tiedon ”siivilöinnin” ratkaisuksi tilanteeseen (rivit 5, 7-11). Tulokas tuotetaan aktiivisena toimijana ja toimijuutta rakennetaan yksilön mielentoimintoja kuvaavilla verbeillä, kuten ”tietää”, ”hallita”, ”hoksata”, ”siivilöidä” ja ”muistaa” (rivit 5,8, 10,11,15). Oteessa rankat kokemukset sijoitetaan menneisyyteen ja suhtaudutaan niihin ehkä hieman huvittuneestikin. Tulokkaan naurahdus (rivi 8), johon tutkija vastaa (rivi 9), saattaa viestiä jaetusta kulttuurisesta suhtautumistavasta, jossa avuttomuus tai epärealistisuus selviytymispyrkimyksissä on jotenkin nolottavaa.

3.1.2. Työkaveri-diskurssi

Työkaveri-diskurssissa korostuvat ihmisten väliset suhteet. Työhön perehtyminen tuotetaan ihmisiin tutustumisena ja työyhteisöön liittymisenä. Esimerkiksi käytetään runsaasti sosiaalista vuorovaikutusta kuvaavia verbejä: ihmetellä, luottaa, tutustua, esitellä (ihmisiä), auttaa ja väheksyä. Taistelija-diskurssissa tulokkaan pitää *hankkia* toisten hyväksyntä, mutta työkaveri-diskurssissa sen saa itsestäänselvästi. Tulokkaalle muodostuu paitsi työkaverin, niin myös myönteisen vastaanoton saaneen kyläilijän identiteetit. Organisaation muut jäsenet kuvataan luotettaviksi, avuliaisiksi ja hyväntahtoisiksi. He asemoituvat vieraanvaraisiksi emänniksi ja isänniksi. Tässä diskurssissa puheen sävy on äärimmäisen myönteinen. Adjektiivit ilmentävät tyytyväisyyttä: mukava, mahtava, ainutlaatuinen, suosiollinen, rakentava, avoin ja niin edelleen.

Ote 4. Minun paikka on tässä näin.

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | T2 | ja sitte siitä pikku hiljaa (2) siinä sitte käytiin (.) muutama <u>päivä</u> siinä oltiin en mä |
| 2 | | muista montako päivää se oli sitte ~niitä asioita siinä~ (.) käytiin tutustumassa |
| 3 | | <u>tehtaaseen</u> ja (.) ((paikkakunnan nimi)) ja (.) <u>tervehtimässä</u> ihmisiä eri puolilla~ |
| 4 | H | joo |
| 5 | T2 | ja siitä <u>pikku hiljaa</u> sitte ni rupes niinku (.) <u>suurinpiirtein</u> tietämään että <u>tuolta</u> |
| 6 | | suunnasta saa <u>tuota</u> apua ja <u>tuolta</u> suunnasta saa <u>tuota</u> apua ja (.) <u>täällä</u> tehään sitä |
| 7 | | ja <u>tuolla</u> tätä ja |
| 8 | H | ~joo~ |
| 9 | T2 | ja minun paikka on <u>tässä näin</u> (.) et täs on nää on mun työkavereita nämä |
| 10 | H | joo (.) mitkä asiat siis <u>vai</u> kutti et se <u>rupes selvi</u> mään sitte |
| 11 | T2 | (2) ~no en~ <u>minusta</u> se oli hyvästi <u>järjestetty</u> se homma et avoimesti (.) <u>mennään</u> |
| 12 | | heti sinne (.) otetaan niinku ihan <u>päätehtäväks</u> et meiat esitellään ja minut (.) |
| 13 | | kerrotaan että mitä mä <u>teen</u> ja mikä on mikä minä oon miehiään ja näin ja (.) |
| 14 | | käyään sanomassa <u>käsi</u> päivää ja vähän aikaa rupertellaan ni kyllä se siitä sitte |
| 15 | H | eli se oli just <u>ne ihmiskontaktit</u> jotka oli siinä sitte olennaisia |
| 16 | T2 | nii totta (.) kyllä |

Otteessa 4 työhön perehtymisen keinoiksi tuotetaan paikkoihin ”tutustuminen” ja ihmisten ”tervehtiminen” (rivit 2-3). Perehtyminen esitetään ”pikku hiljaa” etenevänä ja sosiaalisen tuen verkostojen muodostuminen muodostuu merkitykselliseksi. Tulokas alkaa tietää, mistä saa mitään apua ja missä tehdään mitään (rivit 5-7). Riveillä 11-14 tulokas 2 osoittaa tyytyväisyyttään työnantajan toimintaa kohtaan, kun oli otettu ”heti” ”päätehtäväksi” esitellä hänet (ja muut uudet tulokkaat), viety sanomaan ”käsipäivää” ja ”rupattelemaan”. Lopuksi tulokas 2 vahvistaa tutkijan tulkinnan siitä, että ”ihmiskontaktit oli olennaisia” (rivit 15-16). Työkaveri-diskurssissa työyhteisön jäsenet tuotetaan avuliaina ja sitä arvostetaan, kuten seuraavassa otteessa.

Ote 5. Autettiin hyvin auliisti.

1	T3	oli niinku <u>mukava huomata</u> et tääl ei väheksytty ketään ni (.) niinku vaikka oisit
2		nuorempi et tienny välttämättä niin <u>autettiin</u> kyllä hyvin auliisti ja (.) <u>aina</u> sait tietoo
3		ja <u>kukaan</u> ei naureskellu sulle jos et sä <u>tietäny</u> ja muuta että
4	H	joo
5	T3	sillai niinku positiivinen (.) positiivinen <u>henki</u> oli täällä että semmonen kauheen
6		<u>dynaaminen draivi</u> päällä niinku tuntuu että täällä (.) täällä niinku kaikki <u>meni</u>
7		aivan <u>sairaana lujaa</u> ja niinhän se näyttää <u>vielä</u> ki olevan ihan sama tilanne että (.)
8		vauhti on kova ja näin mutta (.) silti <u>kukaan</u> ei ollu kauheen <u>negatiivisella</u> asenteella
9		vaan (.) enemmänki <u>positiivisella</u> että (.) <u>hyvä</u> että saadaan nuorta väkee sisään ja
10		(.) ja tota niin-ni että nyt vaan <u>sille jepelle</u> tosta noin <u>lisää töitä</u> ja (.) ja-ja (.)
11		annetaan sille niinku <u>mahdollisuus</u> näyttää mitä se osaa että (.) se on kyllä ollu
12		<u>positiivinen</u> vastaanotto täällä oli

Tulokas 3 rakentaa työhön tulosta erittäin mukavan kokemuksen, kun ”ei väheksytty ketään”, ”autettiin auliisti”, ”aina sai tietoa” ja ”kukaan ei naureskellut” (rivit 1-3). Käänteisenä tästä voidaan lukea, että tulokkaan nuoruuteen ja tietämättömyyteen olisi voitu suhtautua väheksyenkin. Lisäksi työyhteisön ”dynaamisen draivin” ja ”kovan vauhdin” olisi voinut olettaa johtavan ”negatiiviseen asenteeseen”, mutta ”henki” ja ”asenne” osoittautuivatkin ”positiivisiksi” (rivit 5-9). Otteessa ”positiivinen vastaanotto” määritellään siten, että tulokkaalle annetaan ”lisää töitä” ja ”mahdollisuus näyttää mitä osaa” (rivit 9-11). Käänteisesti otteesta voisi tulkita, että kielteinen vastaanotto merkitsisi sitä, ettei annettaisi töitä eikä mahdollisuutta näyttää osaamistaan. Toisin sanoen otteessa 5 työkaveri-diskurssilla luodaan pohjaa ja edellytyksiä taistelija-diskurssille, jossa oma pärjääminen todistetaan. Kaiken kaikkiaan myönteinen vastaanotto rakentuu tässä lähes yllättäväksi yhteisön jäseneksi hyväksymiseksi.

Ote 6. Oli luotto että se tulee hoidettua.

1	T1	siinä niinku että olin tavallaan vähän erilainen <u>täällä</u> porukassa että eihän täällä
2		kellään <u>muilla</u> ollu tietenkään [semmosia
3	H	[mm
4	T1	((töitä)) eikä ole- <u>olekaan</u> ~varsinaisesti että se oli~ (.) mutta se nyt (.) <u>toisaalta</u>
5		siinä nyt ollu <u>täälläkään</u> kukaan sitä ihmetelly koska ne nyt ties- (.) <u>ties</u> tämän
6		kuvion <u>kaikki</u> niinku työkaverit ja muut että [(.)]että ei siinä [sillä lailla
7	H	[mm] [(yskäisy))
8	T1	~et se oli <u>ihan</u> niinku ne~ (1) ei <u>ei mitään</u> yllätystä et se oli semmonen niinku <u>oli</u>
9		<u>etukäteen</u> sovittu se ~homma~ [(.) se meni sillä lailla ja aika lailla se oli
10	H	[(yskäisy))
11	T1	(.) niinku ei sitä nyt mu- <u>muita murehuttanu</u> se että ku se homma tulee hoidettua
12		että hoidinko mä sen nyt <u>niin</u> ((tai näin)) taikka <u>miten mä</u> niin (.) ne niinku <u>luot-</u>
13		tavallaan oli niinku luotto [-että se~
14	H	[mm
15	T1	<u>tulee</u> hoidettua

Molemminpuolinen luottamus ja hyväksyntä ovat keskeisiä otteessa 6. Vaikka tulokas 1 oli ”tavallaan vähän erilainen” kuin muut työyhteisössä, niin ”*kukaan* ei sitä ihmetellyt”, ”*kaikki* tiesivät tämän kuvion” ja ”*muita* ei murehdittanut” se, miten hän työnsä hoiti (rivit 1,5-6,11-12). Kuten edelliseen otteeseen, myös tähän sisältyy käänteisesti oletus, että vastaanotto olisi voinut olla kielteisempikin. Muiden osoittama hyväksyntä selitetään luottamuksella: ”ei ollut *mitään yllätystä*”, homma oli sellainen kuin ”oli etukäteen *sovittu*” ja ”tavallaan oli niinku *luotto*, että se tulee hoidettua” (rivit 8-9,12-15). Sekä otteessa 5 että 6 vastaanoton myönteisyyttä korostetaan ääri-ilmaisuin: ketään, aina, kukaan, kaikki.

3.1.3. Oppilas-diskurssi

Oppilas-diskurssissa tulokaalle tuotetaan oppilaan ja opastettavan identiteettejä, jolloin organisaation muut jäsenet asemoidaan hierarkkisesti tulokkaan yläpuolelle ohjaajiksi ja opastajiksi. Yksilön (minän) toimijuuden sijasta puhutaan paljon normatiivisista periaatteista ja käytetään institutionaalista ”me”-ilmaisua. Silloin kun ”minä” on toimijana, se on yleensä yhteistyössä muiden kanssa, eikä eri leirissä, kuten taistelija-diskurssissa. Työhön perehtyminen representoidaan organisaatioon sosiaalistumisena eli valmiina organisaatiossa olevien toimintatapojen oppimisena.

Ote 7. Perimätiedon haalimista.

1	T1	kyl se varmaan niinku <u>sen</u> (1) sen tavallaan sen <u>perimätiedon</u> ja sen (.) <u>sen</u> (.)
2		<u>haaliminen</u> sitte [tietyltä <u>osin</u> ni kyllä näkisin että se (.) kuitenkin (1)

3 H [mm
 4 T1 kuitenkin niinku (.) pitää jostaki sitä kaivaa onko se sitten miten hyvin (1) se esimies
 5 antaa sen tehtävän-annon sitten tästä vai että ((yskäisy)) että sehän menee niinku
 6 pienestä isompi hommi kuitenkin sitten käytännössä se ura (.) ura menee sillee että
 7 se niinku kasvaa siinä ite (.) ite (.) samalla se (1) se tieto

Otteessa työhön perehtyminen tuotetaan ”perimätiedon haalimisena” (rivit 1-2). Tällöin tieto voidaan tulkita jossain jo olemassa olevana, kuten muualla aineistossa ilmaisuisia ”oppia talon tavoille”, ”ajaa sisään” (T2) ja ”nuoret imuroivat tietotaitoa vanhemmilta” (T3). Haalimisen ja imuroinnin lisäksi muualla aineistossa käytettiin samantapaisia tiedon kasautuvaa luonnetta kuvaavia verbejä, kuten ”rakentaminen” ja ”kasautuminen” (T2). Otteessa 7 tiedon löytäminen ei ole helppoa, koska se pitää ”kaivaa” jostakin (rivi 4). Pohdittuaan esimiehen vastuuta tiedon löytämisessä (rivit 4-5), tulokas 1 rakentaa normatiivisen tulkinnan siitä, miten ura ja tieto kasvavat sitä mukaa, kun hommat menevät pienemmistä isompiin (rivit 5-7). Toisin sanoen perehtyminen perustuu kokemuksen karttumiseen. Otteessa 8 työhön perehtyminen rakentuu jonkinlaiseksi mallioppimiseksi.

Ote 8. Kuljin askeleen perässä.

1 T3 tosiaan että mä lähdin ihan (.) ihan heti (.) heti oikeestaan näihin (.) käytännön
 2 rutiineihin opiskelemaan ja (.) seurasin niinku melkein (.) kuljin niinku askeleen
 3 perässä koko ajan mitä muut teki ja (kattosin) että (.) mitä täällä tapahtuu

Otteessa työhön perehtyminen tapahtuu käytännön työssä ja seuraamalla sitä, mitä muut tekevät. Tulokas 3 tuottaa tässä itsensä aktiivisena ja uteliaanakin oppijana, joka lähti heti alusta alkaen ”käytännön rutiineihin opiskelemaan” seuraamalla sivusta, mitä ympärillä tapahtuu (rivit 1-3). Toimijana on oppilas-diskurssille poikkeuksellisesti ”minä”, mutta suhteessa organisaation muihin työntekijöihin, eikä yksinäisenä sutena, kuten taistelija-diskurssissa. Ilmaisussa ”kuljin askeleen perässä” (rivit 2-3) voi kuulla kunnioitusta kokeneempia kollegoja kohtaan, koska siitä tulee miellelyhtymä arvojärjestykseen, jossa aloittelija seuraa johtajaa. Seuraavassa otteessa ohjaajan tuen tärkeys korostuu.

Ote 9. Kouluttajan pitää varmistaa.

1 T2 no joo (2) tietysti kyllähän siinä täytyy (.) sehän täytyy olla kyllä sillee että (2)
 2 ((huokaus)) se täytyy (.) se että sen kouluttajan täytyy kyllä (.) sillä täytyy olla
 3 varmasti (.) näkemys ja kokemus kokonaisuudesta (.) sen pitäis niinku pystyä
 4 tuomaan niinku miten (.) mikäki osasto ja miten mikäki toiminto liittyy toisiin
 5 toisiin toimintoihin (.) mikä vaikuttaa mihinki
 6 H (1) [joo
 7 T2 [on niin paljon asioita mihinkä ei vaikuta vaan (.) yks asia vaan siihen

- 8 vaikuttaa niin moni muuki asia ja (.) monella muullaki on siihen oma sanottavansa
 9 ja ketä on otettava huomioon että (1) ainaki tähän hommaan ni (4) ei sellasta asiaa
 10 oo mikä niinku (.) mihinkä niinku mikä koskettas vain yhtä (.) sidosryhmää vaan et
 11 se koskettaa niin montaa muutaki (2) kokonaisuuden tuominen
 12 H joo
 13 T2 ettei vaan jotaki (.) jotaki tiettyä alaa niinku (.) vaikka niinku mä sanoin äsken että
 14 taas niinku että pitäs niinku (.) yks asia kerrallaan oppia mut se että (.) sitte kuitenkin
 15 sen (.) kouluttajan tehtävä on että se sais niinku sen (.) koko- (.) niinku tai että se
 16 niinku sais varmasti sen (.) sen joka (.) siinä nyt istuu oppipenkillä ((vähän
 17 naurahtaa)) ni että se (.) tajuua (.) ja panostaa siihen että se varmaan tietää nyt sitte
 18 kuitenkin et miten (.) miten nää niinku palat loksahdelee kohilleen
 19 H ~joo~
 20 T2 ja varmistaa sen että ne palat (.) siellä sitte loksahtaa kohilleen

Vaikka tulokas 2 oli aiemmin tutkimuskeskustelussa sanonut, että tulokkaan pitää opetella yksi asia kerrallaan, niin kokonaisuuden oppimisen osalta ohjaajan tehtävä on varmistaa, että tulokas oppii. Tällöin normatiiviset periaatteet korostuvat. Kouluttajalla ”täytyy olla varmasti näkemys ja kokemus kokonaisuudesta” ja hänen ”pitäis niinku pystyä tuomaan” se tulokkaalle (rivit 1-4). Lisäksi kouluttajan pitää ”panostaa siihen että se varmaan tietää”, miten ”palat loksahdelee kohilleen” ja ”varmistaa”, että näin käy (rivit 15-20). Oletuksena on siis, että kouluttajalla on oikea tieto asioista, koska tiedon palat voivat loksahdelee (oikeille) kohdilleen. Tulokkaalle rakentuu tässä oppilaan identiteetti, ”oppipenkillä istuja” (rivi 16). Oppipenkki-metaforan kohdalla tulokas 2 hieman naurahtaa, mikä saattaa kertoa ilmaisen ristiriitaisuudesta suhteessa itseän aikuisena ihmisenä ja työntekijänä.

3.1.4. Kehittäjä-diskurssi

Kehittäjä-diskurssissa tulokkaalle rakennetaan kehittäjän ja asiantuntijan identiteettejä. Hän on pätevä työssään ja työhön perehtyminen muodostuu uusien toimintatapojen kehittämiseksi. Keskeinen toimija on ”minä” ja muut asemoituvat tasavertaisiksi kollegoiksi ja yhteistyökumppaneiksi. Kehittäjä-identiteettiin ei mahdu ajatus tulokkaan epävarmuudesta, vaan työ esitetään mielenkiintoisina haasteina. Poiketen taistelija-diskurssista haastavuutta ei tuoteta kuitenkaan rankkana. Työ esitetään jatkuvasti muuttavana ja kiireisenä, jolloin perehtyminen rakentuu jatkuvaksi prosessiksi.

Ote 10. Täällä on tämä jatkuva kehittäminen.

- 1 T3 joo että (.) tässä on vieläkin niinkun tuntuu et on niinku täydessä perehdyttämisessä
 2 et ((naurahtaa)) (.) että tota ni (.) et-et (.) sit mulla niinku työt on (.) on niin
 3 vaihtelevat ja muuttuu koko ajan ja (.) ja ja tota niinku yleensä tällä talolla ku tää
 4 rytmi on semmonen aika lailla kovavauhtinen ja hektinen ja muuttuu koko ajan ja

5 (.) ja tota niin (.) toimintamallit muuttuu niinku (.) jatkuvasti että ku (.) kehitetään
6 eri funktioita ja tulee enemmän sähköstä systeemiä ja sitä ja tätä ni koko ajan
7 niinku se (.) toimintamalli (.) se niinku liikkuu ja elää niin (.) niin tuota (.) ei se
8 niinku lopu se (.) perehtyminen (.) että meillä ei oo niinku nii että nyt ku mä teen
9 tän näin (.) nyt se on valmis ja nyt mul on niinku et tää on seesteistä kymmenen
10 vuotta eteenpäin että (.) näin tämä jatkuu ja tässä niinku hämähäkin verkot kasvaa
11 päälle että (.) et se ei oo ollenkaa niinku tätä että
12 H joo (.) joo
13 T3 tääl on tää jatkuva kehittäminen on niinku (1) niin kauhee vauhti että (.) ettei ei
14 tässä voi sanoo olleenkaa et ois niinku (.) jotenkin perehtyny (.) et sanotaan että
15 tietää asioista hirvittävästi ja (.) ja tota niin (.) sinänsä mutta (.) sitte justiin se että ei
16 se perehdyttä- mul ei oo kyllä tullu sitä ahaa-elämystä että nyt mä oisin valmis

Otteessa 10 kehittäjä-diskurssi rakentuu organisaation ja työn jatkuvan kehittämisen kontekstissa. Tulokas tuotetaan ”koko ajan” ja ”jatkuvasti” ”vaihtelevien/ muuttuvien/liikkuvien ja elävien” töiden ja toimintamallien sekä organisaation ”kovavauhtisen ja hektisen” rytmin kontekstissa toimivana oppijana (rivit 2-5). Kehittämistyö tapahtuu ”tässä talossa” ja ”täällä” (rivit 3,13) ja tulokas tuotetaan työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, jolloin muut organisaation jäsenet asemoituvat tasavertaisiksi kollegoiksi. Vertaamalla muihin oma työ(paikka) tuotetaan kehittyneempänä, kuin muut. Muualla saattaa olla ”seesteistä kymmenen vuotta eteenpäin” ja ”hämähäkin verkot kasvaa päälle”, mutta minulla/meillä ei ole ”ollenkaan” sellaista (rivit 8-11). Tulokas sanoo tietävänsä ”hirvittävästi”, eli hän on asiantunteva ja pätevä, mutta ”valmis” hän ei ole (rivit 14-16). Tässä yhteydessä valmis-sana saa merkityksen pysähtynyt tai ei-kehittyvä. Tässä mielessä on parempi, ettei ole valmis, koska on arvostettavaa olla jatkuvassa kehittymisen ja perehtymisen tilassa.

Kun oppilas-diskurssissa tulokas perehtyy talon tapoihin, niin kehittäjä-diskurssissa auktoriteettien antamaa tietoa ei niellä pureksimatta. Sen sijaan korostetaan tulokkaan oman ajattelun merkitystä: kykyä soveltaa olemassa olevaa tietoa sekä kehittää uusia toimintatapoja. Kehittäjä luo itse normatiiviset periaatteet, esimerkiksi: ”omaa päätä *pitää* pyrkiä käyttämään, että en mä niinku lähe siihen vaan lastuna tonne laineille” (T2) ja ”omaloitteinen *pitää* olla, *pitää* kysyä ja kyseenlaistaa koko ajan, miks mä teen näin ja voiko tän tehdä toisin, ja pyrkiä hakemaan se oma tapa, mikä on helpoin tapa tehdä omasta mielestä se homma” (T3). Kehittäjä tietää, miten pitää toimia ja voi näin samastaa ”oman tavan” ja ”helpoimman tavan”. Työhön perehtyminen tapahtuu silti sosiaalisten suhteiden avulla, niin kuin oppilas-diskurssissakin.

Ote 11. Hakea tietoa, että mistä löydät tietoa.

- 1 T3 ja sehän piti sitten (.) niinku käydä (.) käydä läpi että (.) s- yrittää omalta
 2 lähimmältä esimieheltä saada tietoo tai (.) tai tota niin (.) osastonjohtajalta tai sitten
 3 vaan yksinkertasesi pikkuhiljaa (.) niinku että kukas tätä (.) tietääkö kukaan tästä
 4 asiasta mitään ja ei ja (.) sitte ruveta selvittää että kuka siitä tietää ja pikkuhiljaa sitä
 5 kautta niinku hakee sitä tietoo ja (.) että (.) tietoo että mistä löydät tietoo
 6 H mm mm
 7 T3 niin sitä kautta se on niinkun sitten lähti tää (.) oppiminen näihin muihin asioihin

Toisin kuin oppilas-diskurssissa, kehittäjä-diskurssissa tietoa ei kukaan anna valmiina, vaan perehtyminen tapahtuu omatoimisesti (rivit 1-4). Otteessa 11 perehtyminen muodostuu väitelauseiden avulla toiminnaksi, jossa tulokas tietää mitä tekee. Tiedonhankinta rakentuu vaivattomaksi, kun ”sehän piti sitten käydä läpi” tai ”sitten vaan yksinkertasesi” selvittää, ”kuka siitä (asiasta) tietää” (rivit 1-3). Epävarmuudessa toimiminen ei tuota tulokasta itseään epävarmana tai avuttomana, vaan aktiivisena ja kyvykkäänä. Työhön perehtyminen onnistuu, kun löytää oikeat henkilöt, joilta saa tietoa (rivit 1-5). Toisaalla aineistossa tulokas 3 kuvaa työhön perehtymistä seuraavasti: ”kaikki mikä tulee vastaan, ni jollain tapaa täytyy reagoida”. Tilanteita ei voi ennakoida, mikä ei kehittäjä-diskurssissa suinkaan aiheuta huolta tai mahdottomia tilanteita tulokkaalle, vaan hän tuosta vaan reagoi ja selviytyy. Otteessa 12 perehtyminen tapahtuu kokeilemalla.

Ote 12. Kokeilemalla ihan kylmästi.

- 1 H miten se toimenkuva sitte muotoutu käytännössä
 2 T2 se muotoutu käytännössä (.) sitä ruvettiin niinku (.) hahmottaa että (.) miten tää nyt
 3 miten me pelataan esimerkiks muitten miten pelataan myyjien kanssa (.) millä lailla
 4 (.) he suhtautuu meihin no (.) ja millä tavalla me suhtaudutaan niihin (.) miten tuota
 5 niin-ni (.) mitenkä kuka ottaa asiakkaisiin kontakteja ja (.) mitenkä siellä niinku (.)
 6 mitenkä sinne sulaudutaan siihen (.) ja sehän lähti ihan siitä et mentiin vaan (.)
 7 mentiin ruvettiin toimimaan (.) mentiin asiakkaan luo ja katottiin miten tää menee
 8 no (.) sit mentiinki ((tuotteen nimi))myyjän luo ja lähetettiin sen kanssa asiakkaan luo
 9 ja katottiin miten tää niinku rupee (.) se toimii eri lailla nyt eri puolilla
 10 H just
 11 T2 se on sen mukasesti mitä missäki on
 12 H ni te niinku kokeilemalla tavallaan
 13 T2 kokeilemalla ihan kylmästi

Otteessa perehtyminen sijoitetaan toisaalta mielessä tapahtuvaksi ”hahmottamiseksi”, ”suhtautumiseksi” ja ”katsomiseksi” (rivit 2,4,7,9) ja toisaalta konkreettiseksi toiminnaksi: ”pelaamiseksi”, ”kontaktien ottamiseksi”, ”toimimiseksi” ja ”menemiseksi” (rivit 3,5-8). Toimintatavat tuotetaan sellaisina, että ne pitää itse kehittää. Työhön perehtyminen tapahtui ”kokeilemalla ihan kylmästi” eri toimintatapoja (rivi 13). Kylmästi-sana synnyttää

mielleyhtymän metaforaan ”kylmäpäisesti”, jolloin kokeilemisesta tehdään järkiperaistä ja rohkeutta vaativaa toimintaa. Kokeileminen voitaisiin tuottaa myös pelottavana tai epävarmuuden tunteita herättävänä, mutta tässä ”mentiin vaan” ja ”ruvettiin toimimaan” (rivit 6-7). Asioissa edettiin rohkeasti tuulta päin ja lopputulos tuotettiin onnistuneena: ”se toimii eri lailla nyt eri puolilla” (rivi 9). Näin ollen tulokkaalle rakentuu rohkean kehittäjän identiteetti, jossa on mukana ripaus taistelijan tahtoa.

3.2. Palautteenannon diskurssit tulokkaiden puheessa

Analysoin tulokkaiden puheesta kaksi palautteenannon diskurssia ja nimesin ne niissä tulokkaille muodostuvien identiteettien mukaan. *Kriitikko-diskurssi* ja *puolustaja-diskurssi* kertovat tavoista, joilla tulokkaat antoivat kielteistä palautetta perehdyttämisestään. Palautteenannon diskurssit ovat sovellettavissa lähinnä tutkimuskeskustelujen kontekstiin. Käsittelen näitä diskursseja siltä osin kun ne esiintyivät aineistossa rinnakkain. Jätän tarkastelun ulkopuolelle tulokkaiden esittämät konkreettiset kehittämis ehdotukset, joita myöskin annettiin.

3.2.1. Kriitikko-diskurssi ja puolustaja-diskurssi

Kriitikko-diskurssissa tulokkaalle muodostuu kriitikon identiteetti ja muut organisaation jäsenet jäävät näkymättömiksi, koska ihmissubjekteja ei juuri mainita. Työhön perehtyminen representoidaan perehdyttämistoimenpiteinä, joissa on ollut epäkohtia. Kriitikko-diskurssi muistuttaa läheisesti taistelija-diskurssia, koska molemmissa kerrotaan perehtymisen haastavuudesta. Taistelija-diskurssissa kertomusta sävyttää kuitenkin sisukkuus ja selviytyminen, kun taas kriitikko-diskurssissa kritiikkiä⁹ ilmaistaan suoremmin ja epäkohtien muodossa. Kritiikkiä ei yleensä esitetty oma-alotteisesti, vaan kriitikko-diskurssi otettiin käyttöön tutkijan kysymyksestä, kuten ”mikä yllätti perehdyttämisessäsi” tai ”minkälaisia pettymyksiä tuli”. Kielteistä palautetta esitettiin lähinnä siitä, että perehdyttäminen oli hoidettu kovin nopeasti ja pinnallisesti. Ote 13 on tyypillinen esimerkki kriitikko-diskurssista.

⁹ Käytän kritiikki-sanaa synonyyminä kielteiselle palautteelle.

Ote 13. Kuitattiin, että saatiin asia näyttämään siltä, että homma on hoidettu.

1 H oliko sulla minkäänlaista niinku virallista perehdyttämishjelmaa tai koulutusta
 2 siinä alussa
 3 T3 no-o (.) virallinen perehdyttämishjelma jos puhutaan ni on tää laatu-kansioista
 4 löytyvä kaavake minkä pohjalta se virallinen perehdyttäminen pitäis toteuttaa (.) ja
 5 se tosiaan oli niin että (.) että kuitattiin niitä että täs on nämä ja täs on nämä ja
 6 H nii just
 7 T3 ja (.) sitten tehdaskierros oli et se käveltiin toi linja ohi ja (.) sanottiin et tossa se
 8 linja menee ja (.) sit sitä katto ai jaa mutta (.) kyllä mä nyt tiän mitä siellä tapahtuu
 9 mut sillon on niinku oli vaan et olis ollu kiva ihan tietää vähän tarkemminki et mitä
 10 siellä tapahtuu ja (.) ja näin että niin (.) et virallinen perehdyttäminen oli lähinnä
 11 vaan et keskusteltiin asiat nopeesti läpi ja kuitattiin et saatiin niinku (.) asia
 12 näyttämään niinku siltä että (.) on homma hoidettu

Jo aiemmin keskustelussa tulokas 3 oli kertonut yllättyneensä perehdyttämisen pinnallisuudesta. Oteessa 13 virallinen perehdyttäminen pelkistyy ”kaavakkeeksi”, jonka pohjalta perehdyttäminen ”pitäis” toteuttaa (rivit 3-4). Tutkijan kysymyksen ”virallinen”-sana houkutti ehkä seurakseen virallisen kuuloista ”kaavaketta”, mutta samalla kaavake-sana tekee perehdyttämisestä elotonta, kaavan mukaan toteutuvaa (rivit 1-4). Tulkinta vahvistuu tätä seuraavassa perehdyttämisen liukuhihnamaisuuden kuvauksessa: ”*kuitattiin* niitä, että *täs on nämä ja täs on nämä*”, ”käveltiin toi linja *ohi*”, ja ”keskusteltiin asiat *nopeesti*” (rivit 5,7,11). Kriitikki ilmaistaan verbien passiivimuodoilla, jolloin ihmissubjektit häivytetään. Tulokas rakentuu passiiviseksi toimijaksi, jolle sanottiin itsestäänselvyyksiä (”tossa se linja menee”) ja jonka mielestä ”olis ollu kiva ihan tietää vähän tarkemminki”, mutta joka jätettiin ja jättyä hieman heitteille (rivit 7-9).

Puolustaja-diskurssilla pehmennetään kriitikko-diskurssissa esitettyä kritiikkiä. Puolustaja-diskurssissa tulokkaalle rakentuu puolustajan identiteetti ja muut jäävät näkymättömiksi, koska tilanteet selitetään olosuhteista käsin. Työhön perehtyminen esitetään perehdyttämistoimenpiteinä, joissa toki oli puutteita, mutta joita ei kuitenkaan olisi ollut mahdollista tehdä paremmin. Puolustaja-diskurssi aktivoitui yleensä parannusehdotuksia pyytävistä kysymyksistä, kuten ”mikä olisi paras/ihanteellinen/kannattava tapa hoitaa perehdyttäminen”. Seuraava ote on tyypillinen esimerkki puolustaja-diskurssista. Otetta 14 edelsi tulokkaan kertomus siitä, kuinka häntä ei oltu ehditty kunnolla perehdyttää.

Ote 14. Se oli semmonen tilanne.

1 H joo (.) no mikä sun niinku ajatus siitä olis et miten se ois ollu (.) paras hoitaa se (2)
 2 [~alku siinä~
 3 T2 [jaa (.) jaa-pa jaa
 4 H tai ihan (.) ei tarvii olla taaskaa valmis suunnitelma [((naurahten)) (.) vaan ihan

5		mitä <u>ajatuksia</u> ((naurua))
6	T2	[[((naurahdus))] no joo (3)
7		<u>siinä</u> tietysti että ku se oli semmonen tilanne oli (.) niin ku oli (.) että se oli
8		tapahduttava äkkiä ja nopeesti ja (.) saatava se homma käyntiin ni ei mun mielestä
9		siinä muuta tapaa oo (.) ei siinä pysty niinku (.) ei niitä pysty (.) <u>opiskelemaan</u>
10		etukäteen niitä (.) nää tulee (.) nää tulee <u>nää</u> hommat nää tulee niinku (.)
11		<u>tapauskohtaisesti</u>
12	H	[~mm~
13	T2	[kukin on eri (.) ne menee kuitenkin sillä <u>suurinpiirtein samalla kaavalla</u> ja
14		<u>käytännön kautta oppiminen</u> on ainut tapa oppia näitä
15	H	~mm~
16	T2	ei oo (.) ei pysty

Tutkija kysyy tulokkaan ehdotuksia hoitaa perehdyttäminen paremmin (rivi 1). Miettimisen jälkeen tulokas ei ryhdy vastaamaan kysymykseen, vaan ottaa puolustaja-diskurssin käyttöön ja tuottaa tilanteesta johtuvia pakottavia syitä kokemilleen epäkohdille (rivit 7-14). Vaihtoehdottomuus tulee esiin sanoissa ”tietysti” ja verbien imperatiivimuodoissa ”tapahduttava” ja ”saatava” (rivi 8). Tilanteen pakottavuus ilmenee myös ilmaisuissa ”ei mun mielestä siinä *muuta tapaa oo*”, ”ei niitä *pysty* opiskelemaan etukäteen” ja ”käytännön kautta on *ainut* tapa oppia näitä”, mikä sinetöidään vielä viimeisellä rivillä: ”ei oo, ei pysty” (rivit 8-10,14,16). Tulkinta vaihtoehdottomuudesta tehdään omaksi mielipiteeksi rivillä 8: ”mun mielestä”. Muuten ihmissubjektit on häivytetty: ”tilanne” on semmonen, ”ei *siinä* (tilanteessa) *pysty*”, ”*nää* (hommat) tulee” ja ”*ne* (hommat) menee” (rivit 7,9-10,13). Otteen argumentointi sisältää pienen ristiriidan, koska ensin sanotaan, että hommat tulevat ”tapauskohtaisesti” ja sen jälkeen, että ”ne menee kuitenkin sillä suurinpiirtein *samalla kaavalla*” (rivit 10-13). Tämä näyttäisi palvelevan ensisijassa kritiikin poisselittämistä.

Lisäksi perehdyttämisen puutteita puolustetaan vähättelemällä perehdyttämisen arvoa esimerkiksi sanomalla: ”*en mä usko* et siitä olis *jalostunu* se meikäläisen osaaminen, vaikka nyt ois ollu, sanottu, että *kuukauteen ei suurinpiirtein tehä töitä* tai sanottu, et *tutustu tässä nyt vaan*” (T1). Tällöin perehdyttäminen esitetään ei-töiden-tekemisenä eli jonakin ylimääräisenä ja tutustumisena *vaan*. Aineistossa perehdyttämistä sanottiin myös ”kiertelemiseksi ja kaartelemiseksi” sekä ”tehtaan nurkissa huuhailemiseksi” (T3). Myös itse esitettyä kritiikkiä vähäteltiin: ”mä voisin olla *itsekin tosi huono* perehdyttämään” (T3), se (esitetty epäkohta) on ”ihan luontaista” ja ”kaiketi ihan yks’selitteistä” (T1) tai ”sehän on aivan itsestä kiinni” (T2).

3.2. Tulokkaiden puheesta analysoidut diskurssit ohjaajien puheessa

Tarkastelin edellä esittelemieni työhön perehtymisen ja palautteenannon diskurssien ilmenemistä ohjaajien puheessa. Ohjaajat puhuivat perehdyttämisestä ja perehtymisestä ohjaajan asemasta käsin, mutta pyrin tulkitsemaan puhetta siitä näkökulmasta, minkälaisena tulokkaan työhön perehtyminen siinä tuotetaan. Kaikki diskurssit esiintyivät kummankin ohjaajan puheessa ja keskenään hyvin samantapaisesti. Verrattuna tulokkaiden puheeseen ne kuitenkin painottuivat hieman eri tavalla. Ensin esittelen ohjaajien eniten käyttämän diskurssin.

Oppilas-diskurssi korostui ohjaajien puheessa selvästi enemmän kuin muut. Oppilas-diskurssia tuotettiin perehdyttämisen periaatteiksi: on ”opetettava talon tavoille” (O1) ja ”annettava lähtötiedot” (O1, O2). Tällöin tulokas rakentuu opettamisen kohteeksi ja perehtyminen näyttäytyy tietoina, joita voi antaa. Ohjaajien käyttämiä verbejä tarkastelemalla tuli esiin lukuisia oppilas-diskurssin puitteissa esitettyjä perehdyttämisen keinoja: ”läpikäynti, kertominen, kysyminen, katsominen, tekeminen, tutustuttaminen, esittely” (O1, O2) sekä ”näyttäminen, selittäminen ja kierrättäminen” (O2). Oppilas-diskurssi muodosti perehdyttämisen sydämen, mutta *kehittäjä-diskurssi* tuotettiin perehdyttämisen olennaisimpana tavoitteena. Molemmat ohjaajat esittivät keskeisimmäksi tehtäväkseen ohjaajina käynnistää omatoiminen oppiminen. Seuraava ote on hyvä esimerkki useiden diskurssien lomittumisesta toisiinsa, kun siinä tuotetaan sekä oppilas-, kehittäjä- että työkaveri-diskursseja.

Ote 15. Osoittaa jonkun kaverin, että häneltä voit kysyä sitten.

1 O1 justiin tän että kun rupeaa heti niinku tekemään jotakin jonkun (.) vaikka
2 vanhemman kollegan (.) tavallaan niinku osottaa jonkun kaverin että häneltä voit
3 kysyä sitten ~kun tulee ongelmia ni~ (1) mut (epäselvä sana) on aika vähän
4 semmosia hommia kuitenkin mitkä niinkun kukaan pystyy yksistään tekemään (.)
5 ihan alusta loppuun että tarvii niinkun yhteistyötä ja lisätietoja niin (.) voi olla että
6 tulee tämmönen (.) mahdollisimman nopeesti tulee semmonen jon- jonkunmoinen
7 verkosto josta voi niinku lähtee kyselemään lisää (.) koska ihmiset kuitenkin
8 perusluonteeltaan on (.) on auttavaisia ja haluaa (.) opastaa

Otteessa 15 ohjaaja 1 vastaa tutkijan kysymykseen siitä, miten hän käytännössä ohjaa tulokasta. Otteen mukaan työhön perehtyminen alkaa siitä, kun tulokas ”rupeaa heti tekemään jotakin” siten, että on osoitettu joku vanhempi kollega, jolta voi kysyä neuvoa (rivit 1-3). Tässä kollega asemoidaan opastajaksi, joten käytössä on oppilas-diskurssi.

Sitten esitetään, että on hommia, joissa tarvitaan yhteistyötä, minkä vuoksi perehtymisen tavoitteena on ”jonkunmoinen verkosto, josta voi niinku lähtee kyselemään lisää” (rivit 5-7). Nyt kollegat rakentuvat tulokkaan kanssa tasavertaisiksi yhteistyökumppaneiksi ja verkoston muodostuminen esitetään edellytykseksi omatoimiselle työskentelylle. Näin ollen tulkitsemme tämän kehittäjä-diskurssiksi. Lopuksi ihmiset tuotetaan ”perusluonteeltaan” auttavaisiksi, jolloin tuotetaan työkaveri-diskurssia (rivit 7-8). Ote 16 on vastaus tutkijan kysymykseen siitä, minkälaisia vinkkejä ohjaaja 2 antaisi vasta-alkavalle uusien työntekijöiden ohjaajalle.

Ote 16. Sitten sitä osaa kyseenalaistaa.

- | | | |
|----|----|--|
| 1 | O2 | (5) no mä sanoisin että (.) <u>opettele hommat ensin itse</u> ja (.) sillä lailla että osaat |
| 2 | | oikeesti <u>tehdä</u> (.) ja ymmärrät itse ja sitte (.) sitte vaan yrittää välittää se (.) välittää |
| 3 | | se <u>nimenomaan</u> (1) se puoli siitä asiasta myöski että <u>miksi</u> (.) ja miten se vaikuttaa |
| 4 | | niinku tästä meidän omasta työkentästä <u>eteenpäin</u> (.) ne on ne kaks (.) mistä se <u>tulee</u> |
| 5 | | (.) mitkä on ne <u>juuret</u> ja sitte mihin se <u>lähtee tästä</u> koska se on kuitenkin useimmiten |
| 6 | | aina joku <u>välivaihe jossakin</u> |
| 7 | H | nii |
| 8 | O2 | että tota (.) se <u>sitä</u> niinku minä (.) aina oon yrittäny (.) yrittäny pitää periaatteena |
| 9 | | että se henkilö ymmärtäis sen <u>ketjun</u> |
| 10 | H | joo |
| 11 | O2 | että sitten sitä osaa <u>kyseenalaistaa</u> jos joku tilanne niinkun (.) pikkusen poikkeaa |
| 12 | | että tää ai tää <u>ei välttämättä</u> meekään just näin että <u>kysynpä</u> |

Otteessa painotetaan työtehtävien ymmärtämistä, jonka tuotetaan rakentuvan miksi-kysymyksen avulla (rivit 2-4). Ohjaajan ja tulokkaan suhde rakentuu oppilas-diskurssissa, koska ohjaajan on yritettävä ”välittää” oma osaamisensa ja ymmärryksensä tulokkaalle (rivit 1-3). Sen sijaan tavoitteena on kehittäjä-diskurssi, koska kun henkilö ymmärtää ”sen ketjun”, niin hän ”osaa kyseenalaistaa” ja soveltaa ymmärrystä aiemmasta poikkeavissa tilanteissa (rivit 8-12). *Työkaveri*-diskurssia tuotettiin ohjaajien puheessa yleensä vain kysyttäessä. Kun oppilas-diskurssissa erilaisia ohjaamisen verbejä esitettiin lukemattomia, työkaveri-diskurssissa ei juurikaan kerrottu keinoja, lähinnä tavoitteita. Tulokas pitäisi ”liittää työyhteisöön” (O1) ja pitäisi ”saada yhteistyö muiden kanssa toimimaan” (O2), mutta miten, siitä ei puhuttu tai todettiin se hieman vaikeaksi. Poikkeuksena on seuraava ote, jossa työkaveri-diskurssin toteuttamiseen annetaan konkreettisiakin keinoja. Otetta edelsi tutkijan kysymys siitä, millä tavalla perehdyttäminen saattaisi epäonnistua.

Ote 17. Haluaisi tuntea, että on tervetullut ja tarpeellinen lisä.

- 1 O1 no lähinnähän siin on aina (.) aina niinkun (.) sitä mietittävä että onko (.) onko
 2 niinkun panostanut riittävästi ~ja (.) ollut niin ku sillä~ tavalla (.) jos ei nyt
 3 ajallisesti mut kuitenkin niin ku läsnä siinä [(.) ~tilanteessa~
 4 H [mm (1) ~niinpä~
 5 O1 (1) että on niinku on kokenut tu- mm ittensä tervetulleeksi sehän siinä on kai se
 6 tärkein ~mun mielestä~
 7 H ~niin~ (.) nii sä laitoitki täällä ((valmistautumistehtävässä)) just tästä
 8 ensivaikutelmasta (.) mitä sun mielestä siihen kaikkea liittyy (.) miten siihen sun
 9 mielestä voi vaikuttaa
 10 O1 no lähinnä ainaki ite ite kuvittelisin et jos niinku menis uutena (.) uutena
 11 työntekijänä ni sitä niinku haluais (.) haluais tuntea ~että on~ (.) on tosiaanki terve-
 12 tervetullu ja (.) niinku tarpeellinen lisä ja (1) ja ois niinku heti sellanen (2) ~ei~ ei
 13 niinku heti ensiksi rueta niinku mistään aikataulusta (.) kuristamaan kurkusta ~ja
 14 tota~ (1) et annettas sitte semmonen (1) jotaki järkevää tekemistä jonka aikana (.)
 15 jonka aikana ~sitten ni~ oppij talon tavoille (1) et ainaki jos ite ite vaihtas
 16 työpaikkaa ~ni sitä niinku~ toivos tämmöstä käsittelyä
 17 H mm (.) et vähän niinku pehmeempi lasku (.) [tavallaan
 18 O1 [nii nii] et vähän niinku
 19 ekaluokkalaisilla koulussa
 20 H nii (.) ~nii just~
 21 O1 laulu- ja leikkipäiviä välillä ((naurahdus))

Otteessa 17 korostetaan sosiaalisen liittymisen ja tulokkaan vastaanoton merkitystä, joten katson sen edustavan työkaveri-diskurssia. Ohjaajan velvollisuuksia kuvataan riittävässä ”panostamisena” ja ”läsnä olemisena” tilanteessa (rivit 1-3). Puhe läsnä olemisesta herättää miellelyhtymän arkipsykologian tapaan puhua vanhemmuudesta, jonka mukaan vanhempien ”pitäisi olla läsnä” lapselleen. Muiden organisaation jäsenten asema vieraanvaraisina emäntinä ja isäntinä tulee selvästi esiin riveillä 5-6 ja 10-12, kun ohjaaja 1 tuo tärkeimmäksi asiaksi sen, että tulokas on kokenut itsensä ”tervetulleeksi” ja ”tarpeelliseksi lisäksi”. Tavoitteena on kuitenkin oppilas-diskurssin mukaisesti ”oppia talon tavoille” (rivi 15). Vastauksena tutkijan kysymykseen siitä, miten hyvän ensivaikutelman syntymiseen voi vaikuttaa, ohjaaja 1 määrittelee keinoiksi, että annetaan tulokkaalle ”järkevää tekemistä”, mutta ei aluksi liian kireää aikataulua (rivit 12-14). Keinot tuotetaan eläytymällä tulokkaan asemaan: ”ainaki jos ite, ite vaihtas työpaikkaa, ni sitä niinku, toivos tämmöstä käsittelyä” (rivit 15-16). Kun puhe läsnäolosta tuo mieleen vanhemmuuspuheen, niin otteen lopuksi puhutaan koulumaailman termein. Tutkijan tulkinnasta ”pehmeemmästä laskusta” seuraa ohjaajan vertaus ”ekaluokkalaisiin koulussa”, joilla on ”laulu- ja leikkipäiviä välillä” (rivit 17-21). Kokonaisuudessaan otteessa 17 luodaan kuva ihmissläheisestä ja tulokkaan tarpeita korostavasta tavasta ottaa tulokas vastaan.

Taistelija-diskurssi muodostui tulokkaiden puheessa haasteista selviytymiseksi ja näytön paikaksi. Tulkitsin ohjaajien puheessakin olevan viitteitä taistelija-diskurssiin, mutta ei siltä osin, että huomioitaisiin tulokkaan kokemus työn aloittamisesta taisteluna. Sen sijaan taistelija-tunnelmaa tuotiin esiin olosuhteiden haastavuuden kautta, kuten esimerkiksi otteessa 18.

Ote 18. Eihän niitä kukaan pysty sillä tavalla omaksumaan.

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | H | (3) no mitä nyt ku aattelet (.) <u>joko tätä</u> viimeisintä (.) ohjaamiskokemusta tai jotain |
| 2 | | muuta niin (.) mitä semmos- mitä on erityisesti jäänyt <u>mieleen</u> niistä (.) mikä on |
| 3 | | semmonen (.) <u>mieleenjäävä</u> asia |
| 4 | O1 | (1) no (.) jossakin määrin toivois semmosta suunnitelmallisuutta <u>enempi</u> (.) |
| 5 | | tavallaan että se informaatio(.)möykky mikä on sehän on niinku <u>valtava</u> ~mikä~ |
| 6 | | mikä niinku <u>annetaan</u> (1) mä en nyt viime aikoina kattonu minkäläinen se mappi on |
| 7 | | mihin näissä ~ohjeissa viitataan että kuinka paljon~ siellä on ~kaikennäköstä |
| 8 | | ohjetta mut että~ (1) että <u>joko</u> (.) joko sitä niinkun pitää pystyä niinku pienempiin |
| 9 | | (.) pienempiin <u>palasiin</u> jakamaan tai tavallaan niinku (.) <u>rytmittämään</u> jotenkin (1) |
| 10 | | eri tavalla koska mä ~epäilen ettei niitä kukaan ja~ <u>tiedänkin</u> että eihän niitä kukaan |
| 11 | | ~pysty sillä tavalla omaksumaan~ (epäselvä sana) ku lukee että <u>töihin</u> tullaan <u>näin</u> |
| 12 | | <u>ja näin</u> ja leimataan <u>näin ja näin</u> ja <u>pekkasia</u> (.) on sitte joskus ja |
| 13 | H | nii nii |
| 14 | O1 | bonuksia tulee ~ja niin päin pois~ |

Tutkijan avoimeen kysymykseen ”mieleenjäävästä asiasta” ohjaaja 1 tuottaa vastaukseksi huolensa tulokkaille ”*annettavasta* *valtavasta* *informaatiomöykystä*” (rivit 1-6). Tieto rakentuu tällöin oppilas-diskurssin mukaisesti *annettavissa* olevaksi. Muualla aineistossa käytettiin informaatiomöykkyä vastaavia ilmaisuja ”*informaatiotulva*” ja ”*tietomäärä tulee kertaryöppynä*” (O1). Tietomäärän omaksumisen aiheuttamat paineet muistuttavat taistelija-diskurssia. Siinä tulokkaat korostavat selviytymistä vaikeista haasteista, mutta tässä tilanne tuotetaan mahdottomana: ”*epäilen ettei niitä kukaan, ja tiedänkin, että eihän niitä kukaan pysty* sillä tavalla omaksumaan” (rivit 10-11). Kritiikki on suoraa, joten otteen voisi tulkita kriitikko-diskurssiksikin, vaikka puolustaja-diskurssin sijaan tuotetaan ratkaisuja epäkohtiin. Ilmaisussa ”*toivois* semmosta suunnitelmallisuutta *enempi*” toimijuus sijoitetaan silti itsen ulkopuolelle, ikään kuin suunnitelmallisuus olisi jotain, jota voitaisiin tuoda ulkopuolelta (rivi 4). Perehdyttämisen kehittämistarve rakentuu kuitenkin selkeäksi: tietoa pitää joko pystyä ”*jakamaan* *pienempiin palasiin*” tai ”*rytmittämään* *jotenkin eri tavalla*” (rivit 8-10). *Kriitikko-diskurssi* esiintyi ohjaajien puheessa myös *puolustaja-diskurssin* rinnalla, kuten tulokkaillakin.

Ote 19. Useimmiten ne tilanteet on sitten niitä tulipaloja.

1 H mites näiden henkilöiden (.) jos henkilöt vaihtaa työtehtävää niin (.) onko teillä
 2 siihen (.) tapana perehdyttää
 3 O2 no (1) sanotaan niin että se on useimmiten menny sillai (.) työn kautta ja (.) mä en
 4 missään nimessä pidä meidän osaston perehdyttämistilannetta hyvänä (.) siitä
 5 tietysti voi kattoo peiliin (.) että koska meillä useimmiten ne tilanteet ku niitä
 6 ihmisiä tulee ni ne on sitten niitä tulipaloja ((henkäys ulos)) jollon se aika ei
 7 kunnolla riitä ja sitä ei kerkee suunnitella että

Ohjaajat sijoittivat perehdyttämistä kohtaan esittämänsä kritiikin tulokkaita useammin ihmisten vastuulle, toisinaan itsensä, mutta usein myös käyttäen institutionaalista meilmaisua, kuten tässä otteessa rivillä 4: ”*meidän* osaston”. Otteessa ohjaaja korostaa tiedostavansa osastonsa perehdyttämistilanteen olevan ongelmallinen ja myöntää vastuun siitä olevan lisäksi hänellä itsellään, ”tietysti voi kattoo peiliin” (rivit 3-5). Nykyinen perehdyttämistilanne tuotetaan kuitenkin myönteisiä mielikuvia herättävällä ilmaisulla ”se on useimmiten menny sillai *työn kautta*” (rivi 3), koska käytännön tekemisen kautta tapahtuvaa oppimista on tapana arvostaa. Perehdyttämisen epäkohtia selitetään ajan riittämättömyydellä ja siitä johtuvalla suunnitelmallisuuden puuttumisella (rivit 6-7). Syy epäkohtiin sijoitetaan tilanteisiin - jotka ”on sitten niitä tulipaloja” (rivi 6) - kuten puolustaja-diskurssissa. Toinen mahdollinen tulkinta olisi, että ohjaaja liittää oman vastuunsa (peiliinkatsomisen) syntyviin tulipalotilanteisiin sanoilla ”että koska” (rivit 5-6). Tulipalo-metafora tuottaa tilanteet hallitsemattomina ja tuo mieleen taistelija-diskurssin, koska selviytymistä tulipalosta voisi kuvata esimerkiksi taisteluna tulipaloa vastaan.

3.3. Yhteenveto tuloksista

Tulokkaiden tutkimuskeskustelupuheen analyysin tuloksena muodostin *neljä työhön perehtymisen diskurssia*, jotka kuvaavat perehtymistä selviytymistarinoina, ja *kaksi palautteenannon diskurssia*, joita käytettiin annettaessa kielteistä palautetta perehdyttämisestä. Seuraavaksi vedän yhteen diskurssien keskeisimpiä piirteitä ja ilmenemistä ohjaajien puheessa (ks. taulukko 1).

Ensin käyn läpi työhön perehtymisen diskurssit. *Taistelija-diskurssissa* tulokkaalle rakentuu taistelijan ja selviytyjän identiteetit. Muut organisaation jäsenet asemoituvat vastapelureiksi ja tulokkaan pitää vakuuttaa heidät kyvyistään ja ansaita muiden

hyväksyntä. Työhön perehtyminen representoidaan haasteista selviytymisenä, mikä ohjaajien puheessa pelkistyi olosuhteiden kuvaamiseen, eikä tulokkaan kokemuksellista puolta tuotu esiin. *Työkaveri-diskurssissa* tulokkaalle muodostuu työkaverin ja kyläilijän identiteetit ja muut asemoituvat vieraanvaraisiksi emänniksi ja isänniksi. Perehtyminen rakentuu ihmisiin tutustumiseksi ja työyhteisöön liittymiseksi. Ohjaajien puheessa työyhteisöön liittämistä kuvattiin tärkeäksi, mutta sen edistäminen esitettiin hieman hankalana. *Oppilas-diskurssissa* tulokkaalle muodostuu oppilaan ja opastettavan identiteetit, jolloin muut organisaation jäsenet asemoidaan ohjaajiksi ja opastajiksi. Näin ollen työhön perehtyminen representoidaan olemassa olevien toimintatapojen oppimisena. Oppilas-diskurssi painottuu ohjaajien puheessa ja opastamiseen esitetään monenlaisia keinoja. *Kehittäjä-diskurssissa* tulokkaalle tuotetaan kehittäjän ja asiantuntijan identiteettejä. Muut asemoituvat tasavertaisiksi kollegoiksi ja perehtyminen tuotetaan uusien toimintatapojen kehittämisenä. Ohjaajien puheessa kehittäjä-diskurssi ilmenee perehdyttämisen tavoitteena. Perehdyttämällä pyritään siihen, että tulokas oppisi soveltamaan tietoa ja parantamaan toimintatapoja.

Palautteenannon diskurssit esiintyivät puheessa yleensä rinnakkain. *Kriitikko-diskurssi* mahdollistaa tulokkaalle kriitikon identiteetin ja kielteisen palautteen antamisen perehdyttämisen suhteen. Muut organisaation jäsenet asemoituvat näkymättömiksi siinä mielessä, että epäkohdista puhuttaessa ei mainita ihmistoimijoita, vaan käytetään verbeistä passiivimuotoa. Työhön perehtyminen representoidaan tällöin perehdyttämistoimenpiteiksi, joissa on ollut epäkohtia. *Puolustaja-diskurssissa* tulokkaalle rakentuu puolustajan identiteetti ja diskurssin tehtävänä on pehmentää kriitikon antamaa kielteistä palautetta. Kuten kriitikko-, myös puolustaja-diskurssissa, muut asemoituvat näkymättömiksi, koska tapahtumat tuotetaan vaihtoehdottomina, olosuhteista ja tilanteista johtuvina, eikä vastuuta epäkohdista sijoiteta ihmisiin. Perehtyminen oletetaan puutteellisiksi perehdyttämistoimenpiteiksi, kuten kriitikko-diskurssissakin, mutta puolustaja-diskurssin avulla osoitetaan, ettei asioita olisi mahdollistakaan hoitaa paremmin. Toisin sanoen palautteenannon diskurssissa esitetään kritiikkiä, joka kohta puolustamalla pehmenetään tai jopa mitätöidään. Ohjaajien puheessa kriitikko-diskurssia ei käytetty kuvaamaan tulokkaiden antamaa kritiikkiä, vaan kritiikki sanottiin omissa nimissä ohjaajan asemasta. Puolustaja-diskurssia käytettiin selittämään perehdyttämisen puutteita tilanteista johtuvina. Vastuu perehdyttämisen epäkohdista sijoitettiin kuitenkin tulokkaita useammin ihmisiin, yleensä itseän tai ”meihin” institutionaalisessa mielessä.

TAULUKKO 1. Yhteenvedo tuloksista.

Diskurssit		Tulokkaiden puheessa			Ohjaajien puheessa
		Tulokkaan identiteetit	Tulokkaan sosiaaliset suhteet	Perehtymisen representaatiot	
Työhön perehtymisen diskurssit	Taistelija -diskurssi	taistelija, selviytyjä; yksintyöskentelevä toimija vieraassa ympäristössä	muut organisaation jäsenet asemoituvat vastapeluiksi ja tulokkaan pitää vakuuttaa heidät kyvyistään ja ansaita muiden hyväksyntä	perehtyminen on haasteista selviytymistä ja työn aloittaminen on näytön paikka	huomioidaan olosuhteiden haastavuus, mutta ei tulokkaan kokemusta
	Työkaveri -diskurssi	työkaveri, kyläilijä; tyytyväinen saamaansa vastaanottoon	muut organisaation jäsenet asemoituvat vieraanvaraisiksi emänniksi ja isänniksi	perehtyminen on ihmisiin tutustumista ja työyhteisöön liittymistä	sanotaan olevan tärkeää, mutta hankalaa; keskeistä olisi työyhteisöön liittämisen; ei esitetä keinoja
	Oppilas -diskurssi	oppilas, opastettava; opettamisen kohteena; institutionaalinen me toimijana	muut organisaation jäsenet asemoituvat hierarkkisesti tulokkaan yläpuolelle ohjaajiksi ja opastajiksi	perehtyminen on organisaatiossa olemassa olevien toimintatapojen oppimista	tuotetaan perehdyttämisen sydämenä; esitetään monia keinoja; toimii pohjana kehittäjä-diskurssille
	Kehittäjä -diskurssi	kehittäjä, asiantuntija; itsenäinen ja yhteistyötä tekevä toimija	muut organisaation jäsenet asemoituvat tasavertaisiksi kollegoiksi tai yhteistyökumppaneiksi	perehtyminen on uusien toimintatapojen kehittämistä ja tiedon soveltamista	tuotetaan perehdyttämisen tavoitteena; <i>ymmärtämällä</i> työtä tulokas osaa parantaa toimintoja ja soveltaa tietoa
Palautteenannon diskurssit	Kriitikko -diskurssi	kriitikko; antaa kielteistä palautetta tutkimuskeskustelussa	muut jäävät näkymättömiksi, koska ihmissubjektien sijaan käytetään passiivimuotoa	perehtyminen on perehdyttämistoimenpiteitä, joissa on epäkohtia	käytettiin perehdyttämisen epäkohtien esittämiseen
	Puolustaja -diskurssi	puolustaja; pehmentää kriitikon puheita tutkimuskeskustelussa	muut jäävät näkymättömiksi, koska tapahtumat tuotetaan vaihtoehdottomina ja olosuhteista johtuvina, eikä vastuuta sijoiteta ihmisiin	perehtyminen on puutteellisia perehdyttämistoimenpiteitä, joita ei olisi mahdollista tehdä paremmin	käytettiin perehdyttämisen epäkohtien selittämiseen tilanteista johtuvina; lisäksi otettiin vastuuta itselle ja ”meille”

4. POHDINTA

Tutkimustehtäväni oli tarkastella työhön perehtymisen sosiaalista rakentumista tutkimuskeskustelupuheessa. Muodostin diskursseja tulokkaiden puheesta ja tutkin, miten ne ilmenivät ohjaajien puheessa. Rakensin neljä työhön perehtymisen diskurssia ja kaksi palautteenannon diskurssia, jotka nimesin niissä tulokkaalle muodostuvien identiteettien mukaan. *Työhön perehtymisen diskurssit* kuvaavat perehtymistä sekä tutkimuskeskustelujen että sosiaalisten käytäntöjen konteksteissa ja selviytymistarinoina. *Taistelija-diskurssissa* työhön perehtyminen representoidaan haasteiden voittamisena. *Työkaveri-diskurssissa* perehtyminen rakentuu työyhteisöön liittymiseksi. *Oppilas-diskurssissa* työhön perehtyminen tuotetaan organisaatiossa olemassa olevien toimintatapojen oppimisena. *Kehittäjä-diskurssissa* perehtyminen muodostuu uusien toimintatapojen luomiseksi. *Palautteenannon diskurssit* kertovat kielteisen palautteen antamisen tavoista tutkimuskeskustelujen kontekstissa. Ne kuvaavat perehtymistä perehdyttämistoimenpiteinä, joissa on ollut epäkohtia. *Kriitikko-diskurssi* mahdollistaa kielteisen palautteen antamisen ja *puolustaja-diskurssilla* pehmennetään annettua kritiikkiä.

Ohjaajien puheessa diskurssit painottuivat hieman eri tavoin kuin tulokkailla. Oppilas-diskurssi tuotettiin työhön perehtymisen sydämeksi, kehittäjä-diskurssi representoitiin perehtymisen tavoitteena ja työkaveri-diskurssia pidettiin tärkeänä, mutta hieman hankalana toteuttaa. Taistelija-diskurssi ei ilmennyt ohjaajien puheessa tulokkaan kokemuksen näkökulmasta, vaan lähinnä olosuhteiden kuvaamisessa. Kriitikko- ja puolustaja-diskurssien osalta ohjaajat sijoittivat vastuun perehdyttämisen epäkohdista tulokkaita useammin ihmisiin, itseensä tai ”meihin” organisationaalisessa mielessä.

Monitieteinen lähestymistapa työhön perehtymiseen osoittautui tarkoituksenmukaiseksi, koska diskursseinakin tarkasteltuna *työhön perehtyminen on ilmiönä moninainen ja eri tutkimusalueiden näkemyksiä integroiva*. Diskurssianalyysin avulla sain puetuksi sanoiksi työhön perehtymisen rakentumista tuoreella tavalla. Tulosten pohjalta pohdintaan tarjoutuu runsaasti polkuja, joista valitsen mielestäni olennaisimmat tulosten käytäntöön soveltamisen kannalta. Seuraavaksi pohdin työhön perehtymisen diskurssien mahdollisia funktioita sekä tulokkaiden tutkimuskeskustelujen että perehtymisen sosiaalisten käytäntöjen konteksteissa. Vaikka tutkimuskeskustelupuheesta analysoitujen diskurssien

soveltaminen työpaikan käytäntöihin ei ole ongelmaton, pohdin silti, minkälaisia tehtäviä diskursseilla *voisi olla* työhön perehtymisessä tulokkaan näkökulmasta. Tällöin nojaan Faircloughin (1997) näkemykseen diskurssien ja sosiaalisten käytäntöjen tiiviistä suhteesta.

Tutkimuskeskustelujen kontekstissa taistelija-diskurssin avulla rakennettiin selviytymis- ja sankaritarinaa omasta perehtymisestä. Taistelija-diskurssi tarjosi tulokkaalle tilan, jossa saattoi kertoa perehtymisen haastavuudesta ja siihen sisältyvistä paineista. Organisaatioon sosiaalistumisen tutkimuksissa puhutaan uuden työn aloittamiseen liittyvästä stressistä (esim. Wanous, 1992, 1993). Perehtymisen sosiaalisten käytäntöjen tasolla taistelija-identiteetti voidaan nähdä asemana, jossa on mahdollista käsitellä tätä alkuvaiheen epävarmuutta ja stressiä. Paineita aiheuttaa tulokkaan kokemus ”näytön paikassa” olemisesta, jolloin hän joutuu todistamaan muille organisaation jäsenille olevansa myös hyvä työkaveri ja asiantunteva kehittäjä, eikä pelkästään osaamaton oppilas. Ainoastaan taistelijan asemassa työskentely olisi kuitenkin raskasta ja uuvuttavaa.

Tutkimuskeskusteluissa työkaveri-diskurssilla välitettiin myönteistä kuvaa omasta työnantajasta ja organisaatiosta. Lisäksi sillä pystyttiin ilmaisemaan kiitosta työkavereille ja ilmentämään humaania arvomaailmaa, jossa ihmissuhteita pidetään tärkeinä. Työhön perehtymisen käytännöissä työkaveri-diskurssi voidaan mieltää ikään kuin taistelija-diskurssin vastapainona. Työkaveri-diskurssissa muut organisaation jäsenet eivät ole vastapelureita, vaan vieraanvaraisia emäntiä ja isäntiä, jotka ottavat tulokkaan avosylin vastaan ja tarjoavat auliisti sosiaalista tukea ja hyväksyntää. Vähän samaan tapaan aiemmissa laadullisissa tutkimuksissa on esitetty, että myönteinen vastaanotto vähentää tulokkaan epävarmuutta (esim. Pylvänäinen, 1996). Tulokas tarvitsee työkaveri-diskurssia luodakseen sosiaalisia suhteita työyhteisössä, mutta pelkästään työkaverin asemassa työnteko jäisi pelkäksi sosiaalseksi kanssakäymiseksi.

Oppilas-diskurssi tuottaa sosialisatiotutkimusten perinteistä näkökulmaa työhön perehtymiseen: tulokas on organisaatioon mukautuva muiden opastuksen kohde. Näin ollen tutkimuskeskustelujen kontekstissa oppilas-diskurssi saatettiin tutkimushenkilöiden taholta olettaa jopa tutkijan odottamaksi puhettavaksi. Vaikka oppilas-diskurssin yksisuuntaista oppimiskäsitystä voitaisiin arvostella vanhanaikaiseksi, on silläkin tärkeä paikkansa perehtymisen sosiaalisissa käytännöissä. Oppilaalla on lupa olla osaamaton ja epävarma ja hänelle tarjotaan neuvoja ja tukea, mikä on aikuisen ihmisen elämänpiirissä poikkeuksellista. Uusi tulokas voidaan kokea työyhteisössä myös jonkinlaisena kilpailijana, jolloin oppilas-diskurssi mahdollistaa tulokkaalle ”nöyryyden” osoittamisen ja sitä myöten

ehkä helpottaa hyväksytyksi tulemistä yhteisössä. Kuitenkin kohtelun kapeuttaminen vain oppilaaseen estäisi tulokasta saamasta käyttöön kaikkea osaamistaan.

Tutkimuskeskusteluissa kehittäjä-diskurssissa tulokkaat osoittivat olevansa asiantuntevia ammattilaisia, vaikka keskusteltiinkin heidän perehtymisvaiheestaan. Kehittäjä-diskurssissa korostuvat elinikäisen oppimisen arvot, kun sanotaan, että työssä on pyrittävä jatkuvaan kehittämiseen heti alusta lähtien. Diskurssissa perehtyminen esitettiin työn oppimisen tutkimusten asiantuntijuuden määritelmien mukaisesti esimerkiksi osaamisen soveltamisena. Työhön perehtymisen käytännöissä kehittäjä-diskurssi antaa tulokkaalle mahdollisuuden tuoda esiin osaamista, jota tulokkaalla on ennestään. Yksistään kehittäjän asemaan asettaminen veisi kuitenkin tulokkaalta oikeuden ihmettelyyn ja opastukseen. Kehittäjä-diskurssissa perehtyminen on haastavaa ongelmanratkaisumielessä, kun taas taistelija-diskurssissa haasteet ovat rankkoja selviytymistehtäviä. Taistelija- ja kehittäjä-diskurssissa tulokas ei osoita epävarmuutta ja riippuvaisuutta muiden tuesta, minkä oppilas- ja työkaveri-diskurssit puolestaan mahdollistavat.

Organisaation sosiaalistumisen tutkimuksissa tehdään selkeä ero tiedonhankinnan ja sosiaalisen tuen välille. Molempia pidetään tärkeinä, mutta sosiaalisen tuen ei esitetä vaikuttavan työn oppimiseen ja työssä suoriutumiseen (esim. Van Vianen, 2000). Tutkimukseni perusteella *työtehtävien oppiminen ja sosiaalinen tuki eivät kuitenkaan näyntyä niin erillisinä, vaan tiukasti ja moninaisesti toisiinsa kietoutuneina*. Sosiaaliset suhteet tuotetaan keskeisiksi kaikissa työhön perehtymisen diskurssissa. Taistelija-diskurssissa ihmisiin on tehtävä vaikutus, työkaveri-diskurssissa liitytään sosiaaliseen yhteisöön, oppilas-diskurssissa muut ihmiset opastavat eteenpäin ja kehittäjä-diskurssissa ihmiset tuotetaan yhteistyökumppaneina. Näin tarkasteltuna sosiaalinen tuki on läsnä kokonaisvaltaisesti työhön perehtymisessä, vaikkakin monenlaisissa muodoissa.

Palautteenannon diskurssija on vaikeampi soveltaa työhön perehtymisen sosiaalisiin käytäntöihin, joten pohdin niiden funktioita lähinnä tutkimuskeskustelujen kontekstissa. Samaan tapaan kuin taistelija-diskurssi toimii stressin ja selviytymisen ilmaisun tilana, niin kriitikko-diskurssi antaa mahdollisuuden pettymysten ja epäkohtien esiin tuomiseen. Tutkimuskeskusteluissa kriitikko-diskurssin käyttäminen osoitti tarkoituksenmukaista toimintaa tilanteessa, jossa oli pyydetty kertomaan myös epäkohdista. Tähän suhteutettuna esitetty kritiikki oli kuitenkin yllättävän vähäistä ja silloin kun sitä ilmaistiin, sitä yleensä pehmentettiin monin tavoin puolustaja-diskurssilla. Pehmentäminen on aiemmin yhdistetty sekä vallankäyttöpuheeseen (Eskola, 1999; Kesti & Tuura, 1997) että kritiikin antamiseen

(Watanabe, 1993; Jones, 1995¹). Kritisointi saa kulttuurissamme herkästi valittamisen tai kiittämättömyyden merkityksiä, mutta tutkimuksessani merkityksellistä sen myönteisesti, muun muassa osoitukseksi kehittämisenhalusta - samassa hengessä kuin Alasuutari (2003) tulkitsi vanhempien syyllisyyspuheen voivan valittamisen sijasta osoittaa halua olla hyvä vanhempi. Työhön perehtymisen sosiaalisten käytäntöjen näkökulmasta mielenkiintoista oli, että *kriitikko-diskurssissa annettu kielteinen palaute näytti painottuvan ”virallisempiin” perehdyttämisen toimenpiteisiin* eikä niinkään työpaikan arkisissa käytännöissä tapahtuvaan perehtymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Työhön perehtymisen diskurssit kertovat perehtymisestä tulokkaan selviytymistä korostavaa tarinaa, joten niiden soveltaminen perehdyttämiseen on todennäköisesti hedelmällistä. Sen sijaan palauteannon diskursseissa kritiikki muodostuu kehämäiseksi, jolloin se ei välttämättä ole uutta rakentavaa tai johda muutokseen.

Luotettavuustarkastelua. Sosiaaliskonstruktivistisesti orientoituneessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus on mitattava eri kriteerein kuin tilastollisissa tutkimuksissa, koska käsitys tiedon luonteesta on erilainen (Holstein & Gubrium, 1995). Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkija käyttää hyödyksi myös kulttuurista pääomaansa ja siihen liittyviä tulkintaresurssejaan (Juhila, 1999). Lisäksi ylipäätään laadullisessa tutkimuksessa tutkija on erityisen merkittävässä asemassa tulosten tuottamisessa, koska hän käyttää omaa itseään, muun muassa intuitiotaan, analyysin välineenä (Parker & Burman, 1993). Tällöin luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi analyysin vaiheiden tarkan raportoinnin ja tutkijan tulkintojen uskottavuuden perusteella (Kvale, 1996). Tavoitteenani oli kuvata työhön perehtymisen sosiaalista rakentumista monipuolisesti ja rikkaasti tuoden esiin näkökulmia, joista *ainakin* perehtymistä voidaan tarkastella. Katson tulosteni kertovan yhdenlaisen totuuden ilmiöstä, mutta tilaa jää muunlaisillekin tulkinnoille. Olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta myös viemällä aineisto-otteita pienryhmään analysoitavaksi ja pyytämällä palautetta tutkimusraportistani useilta henkilöiltä tutkimusprosessin eri vaiheissa. Diskurssien ilmeneminen kaikissa tutkimuskeskusteluissa sekä niiden yhteiset piirteet aiempien perehtymisen tekstien kanssa puhuvat kuitenkin sen puolesta, että työhön perehtymisen diskurssit ovat kulttuurisesti melko vakiintuneita.

Tutkimuskeskusteluissa tuotettu aineisto soveltui mielestäni hyvin omaan tutkimustehtävääni, vaikka tyypillisesti organisationaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksissa

¹ Vaikka Suwako Watanaben ja Kimberly Jonesin tutkimukset on tehty japanilaisessa kulttuurissa esiintyvistä puheesta, on kritiikin ilmaisemisen tavoissa yhteyksiä tämän tutkimuksen tuloksiin.

analysoidaan luonnollisesti esiintyvää puhetta. Tutkimushenkilöiden kertoessa kokemuksistaan ulkopuoliselle, tutkijalle, he tulivat rakentaneeksi tilanteeseen sopivia sosiaalisesti suotavia tapoja kertoa työhön perehtymisen ja perehdyttämisen kokemuksista. Kielteisen palautteen osalta kritisoitavaa ilmaistiin olevan, mutta kritiikkiä pehmennettiin, mihin oli varmasti monia syitä. Ensinnäkin tutkimuskeskustelu on luonteeltaan enemmän esittämistilanne, kuin mitä esimerkiksi arkinen työpaikan kahvipöytäkeskustelu olisi ollut. Kritiikkiä saattoi hälventää myös se, että tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat niin identifioituneita organisaatioonsa ja lojaaleja työnantajalleen, etteivät he halunneet haukkua omaa työpaikkaansa. Lisäksi kulttuuriin puhetapoihimme taitaa kuulua ilmaista kritiikkiä hienotunteisesti. Näin ollen tutkimuskeskusteluaineisto tuotti todennäköisesti jossakin määrin erilaista puhetta, kuin mitä luonnollisesti esiintyvässä tilanteessa olisi ollut. Havainto on kiinnostava ajatellen yleisemminkin tutkimuskeskusteluissa hankitun tiedon luonnetta. Siihen ei voi suhtautua pelkinä faktoina ja autenttisina kuvauksina, mikä ei kuitenkaan sosiaaliskonstruktioonisesta näkökulmasta katsottuna tarkoita tällaisen tiedon olevan epäluotettavaa. Sen sijaan se nimenomaan osoittaa tiedon rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja tietyssä tilanteessa.

Diskurssieni kulttuurista yleistettävyyttä rajoittaa se, että tutkimushenkilöitä oli verrattain vähän, he olivat kaikki samasta yrityksestä, tietynlaisissa työtehtävissä ja kaikki, lukuunottamatta toista ohjaajaa, miehiä. Näin ollen muodostamani diskurssit kertovat paitsi suomalaisesta työkulttuurista, myös keskustelutilanteesta muodostuneista merkityksistä, kyseisen organisaation puhetavoista, toimihenkilö- ja asiantuntijatehtäville tyypillisistä piirteistä ja diskurssissa korostuvat mahdollisesti miehiset kielenkäytön konventiot. Lisäksi tutkimushenkilöiksi valikoitui ehkä perehdyttämisestä keskimääräistä kiinnostuneempia henkilöitä, koska valintaperusteena oli henkilöiden informatiivisuus tutkimustehtävän kannalta. Tulokkaiden tutkimuskeskustelujen ajoittaminen vasta noin vuoden päähän heidän työn aloittamisestaan varmastikin helpotti kokemuksista puhumista, koska niihin oli saanut ajallista etäisyyttä. Toisaalta diskurssit voisivat olla erilaisia aivan vasta-alkajien puheessa. Erityisesti kehittäjä-diskurssin osalta voidaan pohtia, kertoiko se tulokkaan työn aloittamisvaiheesta vaiko tutkimushenkilöiden jo karttuneesta ammattitaidosta keskustelun ajankohtana. Tutkimuskeskustelujen kerronnassa kehittäjä-diskurssi liitettiin kuitenkin heti työn alkuvaiheeseen ja kehittäjä-identiteettiä kuvattiin tarvitun esimerkiksi jo toimenkuvan muodostamisessa, suhdeverkostojen luomisessa ja omien työtapojen kehittämisessä.

Johtopäätöksiä. Keskeisenä johtopäätöksenä todettakoon, että tutkimukseni perusteella tulokkaan työhön perehtyminen ei etene portaittaisesti noviisista ekspertiksi. Sen sijaan *tulokkaat käyttävät resursseinaan monenlaisia samanaikaisia diskursseja ja identiteettejä, joista kukin mahdollistaa eri asioita työhön perehtymisessä.* Noviisista ekspertiksi –malleja paremmin tätä monitahoista prosessia kuvaamaan sopii Karilan ja Ropon (1997) ehdottama asiantuntijuuden rakentumisen käsite. Tynjälän ja Nuutisen (1997) sanoin tulokkaan on oltava yhtä aikaa noviisina ja eksperttina eli omien tulosteni termein oppilaana ja kehittäjänä, mutta lisäksi myös taistelijana ja työkaverina. Tutkimukseni mukaan perehtyminen näyttäytyy hieman erilaisena tulokkaiden ja ohjaajien näkökulmista. *Ohjaajien puheessa tulokkaan identiteettejä tuotettiin jokseenkin peräkkäisinä,* oppilaasta kehittäjään etenevinä, mikä muistuttaa noviisista ekspertiksi –malleja ja perehdyttämisoppaiden ideologian näkemyksiä.

Toinen keskeinen johtopäätös on, että *sekä tulokkaat että ohjaajat puhuivat työhön perehtymisestä painottaen työpaikan arkisia käytäntöjä,* kuten esimerkiksi Laven ja Wengerin (1994) tilanteisen oppimisen teoriassakin tehdään. Sen sijaan perehdyttämisoppaat ja monet tutkimukset tarkastelevat perehdyttämistä virallisten koulutusten ja toimenpiteiden näkökulmasta. Työhön perehtyminen on kuitenkin pitkäkestoinen oppimisprosessi, jossa viralliset toimenpiteet ovat vain yksi osa-alue. Näkemykseni mukaan hyvä perehdyttäminen lähtee tavasta suhtautua perehdyttämiseen ja kommunikoida uuden työntekijän kanssa. *Perehdyttämisessä on tärkeää pyrkiä toimimaan tulokkaan kanssa siten, että häntä kuullaan ja tuetaan kaikissa erilaisissa identiteeteissä ja rooleissa, mitä tulokkaana olemiseen sisältyy.* Tyypillisesti työhön perehtymisen teksteissä perehdyttämistä perustellaan organisaatioiden intresseistä käsin, minkä rinnalle haluan nostaa näkökulman, jossa perehdyttämistä pidetään *tulokkaan oikeutena.* Seuraavaksi teen työhön perehtymisen diskurssien pohjalta ehdotuksia siitä, miten tulokkaan perehtymistä voisi käytännössä tukea. Lisäksi on tietenkin huomioitava työtehtävä- ja organisaatiokohtaiset vaatimukset perehdyttämiselle.

Taistelija-diskurssissa tulokkaan on selviydyttävä haasteista yksin, koska muut näyttäytyvät silloin eri leirissä olevina. Tämän vuoksi ohjaajien ja kollegoiden tulisi esimerkiksi keskustelemalla pyrkiä tukemaan tulokasta alkuvaiheen paineiden kanssa. Tehtävien olisi hyvä olla haastavia, muttei liian vaikeita, jolloin mahdollistuvat sekä oman pätevyyden näyttäminen että onnistumisen kokemukset. Taistelija-diskurssin vastapainoksi tulokkaan sosiaalista liittymistä voidaan auttaa työkaveri-diskurssin avulla. Tulokkaiden

itse kuvaamia keinoja tähän olivat muiden taholta osoitettu luottamus, hyväksyntä ja avuliaisuus sekä mahdollisuus olla mukana työyhteisön sosiaalisissa käytännöissä. Tällöin työkaveri-diskurssin puitteissa tulokkaalle tarjotaan hyväksyntää sellaisena kuin hän on ilman erillisiä näytönpaikkoja. Oppilas-diskurssi kuvaa perehdyttämisen perinteistä asetelmaa, jossa vastuu perehtymisestä on organisaation ”vanhoilla” jäsenillä. Tulokkaan kannalta on tarpeellista saada mahdollisuus olla tietämätön ja pyytää muilta apua. Kehittäjä-diskurssissa tulokas on itse vastuussa sekä perehtymisestä että työtehtäviensä hoidosta. Tulokkaan kohteleva kehittäjänä alusta lähtien tukee hänen itsenäistä vastuunottoa ja aktiivista otetta työhön. Tällöin tulokkaalle annetaan tilaa vaikuttaa omiin työtapoihinsa ja häntä rohkaistaan kyseenalaistamaan olemassaolevia käytäntöjä.

Työmarkkinoilla syntyy uusia ammatteja ja organisaatiot luovat uudenlaisia toimenkuvia. Saattaa olla, että työelämän muutosten seurauksena työhön perehtymisen diskurssit ovat nykypäivänä moninaisempia kuin aiemmin. Kehittäjä-diskurssi on ehkä vahvistunut vastauksena muuttuneille työn vaatimuksille. Esimerkiksi asiantuntijatehtävissä on mahdollista, ettei organisaatiossa kukaan muu tee tulokkaan kanssa samanlaista työtä, joten kukaan ei myöskään pysty näyttämään, miten työ tulisi tehdä. Kuitenkin monissa tehtävissä uudelta työntekijältä odotetaan nopeaa töihin tarttumista ja vastuunottoa. Taistelija-diskurssi taas saattaa korostua juuri työhön sisältyvien jatkuvien kehittämis- ja oppimisvaatimusten vuoksi. Kehittäjä-diskurssi kommentoi myös uutta psykologista sopimusta siinä mielessä, että se kuvaa työntekijän ja työnantajan välille rakentuvaa entistä tasa-vertaisempaa kumppanuussuhdetta. Organisaatiot eivät voi enää itsevaltaisesti valita ja kouluttaa työntekijöitään, vaan osaavat ja monitaitoiset työntekijät valitsevat vastaavasti mielenkiintoisia organisaatioita työpaikoikseen. Suhtautuminen henkilöstöön, esimerkiksi perehdyttämiseen, on erottautumisen paikka organisaatioille kilpailtaessa hyvistä työntekijöistä.

Lopuksi pohdin aineistoni pohjalta mahdollisia syitä perehdyttämisen puutteisiin ja epäkohtiin, joita tässäkin tutkimuksessa tuotiin esille. Pidetäänkö työhön perehtymistä suomalaisessa kulttuurissa jonkinlaisena tulikasteena, jossa tulokkaan kuuluukin vähän kärsiä ja näyttää sisunsa? Taistelija-diskurssi antaisi viitteitä tällaisesta. Toiseksi henkilöstöasioita ei ehkä mielletä organisaatioissa perustoiminnoiksi, vaan ennemminkin tukitoimiksi, eikä perehdyttämiseen siksi panosteta niin paljoa. Kolmanneksi työhön perehtyminen on ohimenevä vaihe, koska työntekijä perehtyy työhönsä ohjataan häntä tai ei, ja huolellisen perehdyttämisen vaikutuksia ei työn arjessa usein tulla huomanneeksi tai

ajatelleeksi. Kiire työpaikoilla on varmasti myös yksi syy, jonka vuoksi työntekijä halutaan heti ”oikeiden töiden” pariin, vaikka hyvällä ohjauksella aikaa ja vaivaa säästyisi pidemmällä aikavälillä. Perehdyttäminen mielletään ehkä ”varsinaiselta työltä” aikaavievinä virallisina toimenpiteinä, vaikka laadukasta perehdyttämistä voitaisiin pitkälti toteuttaa joustavasti osana työnteon arkisia käytäntöjä. Lisäksi ohjaajien perehdyttämiskoulutuksen puute voi johtaa tahattomiin puutteisiin ohjauksessa. Käytännössä useimmat ohjaajista tekevät perehdyttämistä maalaisjärkensä ja omien perehtymiskokemustensa pohjalta.

Tämä tutkimus tarjoaa uudenlaista näkökulmaa työhön perehtymiseen ja tuloksia voidaan käyttää paitsi pohjana ohjaajien koulutuksen ja tulokkaiden perehdyttämisen suunnittelussa, myös tukena uusille työntekijöille. Työhön perehtymisen diskurssit kaipaisivat kuitenkin lisätutkimuksia, jotta tulosten voitaisiin esittää koskevan yleisemmin suomalaista työkuultuuria. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin varsinkin kritiikin rakentumista. Tutkimushaastattelut ja organisaatioiden kehittäminen pohjautuvat useimmiten tutkimushenkilöiltä kysytyyn palautteeseen asioista. Ymmärtämällä palautteenannon sosiaalista rakentumista voitaisiin kehittää tarkoituksenmukaisia tapoja kysyä palautetta ja suhtautua siten saatuun tietoon.

LÄHTEET

- Aalto, Liisa, Hätönen, Heljä & Vaherva, Tapio (1998). *Henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen. Käsikirja*. Vantaa: Julkaisupu Oy Delta.
- Alasuutari, Maarit (2003). *Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (1998). Identity as an achievement and as a tool. Teoksessa Antaki, Charles, & Widdicombe, Sue (toim.), *Identities in talk* (s.1-14). Lontoo: Sage.
- Atkinson, Maxwell, J. (1997). Displaying neutrality: formal aspects of informal court proceedings. Teoksessa Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work: interaction in institutional settings* (3.painos) (s.199-211). Cambridge: University Press.
- Azmitia, Margarita (1996). Peer interactive minds: developmental, theoretical and methodological issues. Teoksessa Paul B. Baltes & Ursula M. Staudinger (toim), *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (s.133-162). New York: Cambridge University Press.
- Baltes, Paul, B. & Staudinger, Ursula, M. (1996). Interactive minds in a life-span perspective: prologue. Teoksessa Paul B. Baltes & Ursula M. Staudinger (toim), *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (s.1-34). New York: Cambridge University Press.
- Bauer, Talya, N. & Green, Stephen, G. (1998). Testing the combined effects of newcomer information seeking and manager behavior on socialization. *Journal of Applied Psychology* 83 (1), 72-83.
- Billett, Stephen (2002). Critiquing workplace learning discourses: participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults* 34 (1), 56-68.
- Bretz, Jr., Robert, D. & Judge, Timothy, A. (1998). Realistic job previews: A test of the adverse self-selection hypothesis. *Journal of Applied Psychology* 83 (2), 330-337.
- Buckley, Ronald, M., Fedor, Donald, B., Veres, John, G., Wiese, Danielle, S. & Carraher, Shawn, M. (1998). Investigating newcomer expectations and job-related outcomes. *Journal of Applied Psychology* 83 (3), 452-461.

- Burr, Vivien (1995). *An introduction to social constructionism*. Lontoo: Routledge.
- Cavanaugh, Marcie, A. & Noe, Raymond, A. (1999). Antecedents and consequences of relational components of the new psychological contract. *Journal of Organizational Behavior* 20 (3), 323-340.
- Chan, David & Schmitt, Neal (2000). Interindividual differences on intraindividual changes in proactivity during organizational entry: a latent growth modeling approach to understanding newcomer adaptation. *Journal of Applied Psychology* 85 (2), 190-210.
- Drew, Paul (1997). Contested evidence in courtroom cross-examination: the case of a trial of rape. Teoksessa Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work: interaction in institutional settings* (3.painos) (s.470-520). Cambridge: University Press.
- Drew, Paul & Heritage, John (1997). Analyzing text at work: an introduction. Teoksessa Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work: interaction in institutional settings* (3.painos) (s.3-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, Derek & Potter, Jonathan (1992). *Discursive psychology*. Lontoo: Sage.
- Eräsaari, Risto (1997). Mistä asiantuntijuus on kotoisin? Teoksessa Juhani Kirjonen, Pirkko Remes & Anneli Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s.62-72). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Yliopistopaino.
- Eskola, Katri (1999). *Esimiespuhe organisaatiomuutosprojektissa*. Jyväskylän yliopisto. Psykologian pro gradu –tutkielma.
- Fairclough, Norman (1997). *Miten media puhuu*. Alkuteos *Media Discourse* (1995). Tampere: Vastapaino.
- Firth, Alan (1995). Introduction and overview. Teoksessa Alan Firth (toim.), *The discourse of negotiation*. *Studies of language in the workplace* (s.3-40). Lontoo: Pergamon.
- Gavruseva, Lena (1995). Positioning and framing: Constructing interactional asymmetry in employer-employee discourse. *Discourse processes* 20 (3), 325-345.
- Gergen, Kenneth (1990). Social understanding and the inscription of self. Teoksessa James W. Stigler, Richard A. Shweder & Gilbert Herdt (toim.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (s.569-606). Cambridge: University Press.
- Gergen, Kenneth (1999). *An invitation to social construction*. Lontoo: Sage.
- Goodnow, Jacqueline, J. (1996). Collaborative rules: how are people supposed to work

- with one another? Teoksessa Paul B. Baltes & Ursula M. Staudinger (toim.), *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (s.163-197). New York: Cambridge University Press.
- Gumperz, John, J. (1997). Interviewing in intercultural situations. Teoksessa Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work: interaction in institutional settings* (3.painos) (s.302-330). Cambridge: University Press.
- Gunnarsson, Britt-Louise, Linell, Per & Nordberg, Bengt (1997). Introduction. Teoksessa Britt-Louise Gunnarsson, Per Linell & Bengt Nordberg (toim.), *The construction of professional discourse* (s.1-12). Language in social life series. Lontoo: Longman.
- Heath, Christian (1997). The delivery and reception of diagnosis in the general-practice consultation. Teoksessa Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work: interaction in institutional settings* (3.painos) (s.235-267). Cambridge: University Press.
- Heritage, John & Sefi, Sue (1997). Dilemmas of advice: aspects of the delivery and reception of advice in interactions between Health Visitors and first-time mothers. Teoksessa Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work: interaction in institutional settings* (3.painos) (s.359-417). Cambridge: University Press.
- Holstein, James, A. & Gubrium, Jaber, F. (1995). *The active interview*. Qualitative research methods, volume 37. Lontoo: Sage.
- Hom, Peter, W., Griffith, Rodger, W., Palich, Leslie, E. & Bracker, Jeffrey, S. (1999). Revisiting met expectations as a reason why realistic job previews work. *Personnel Psychology* 52, 97-112.
- Iedema, Rick (2000). The language of administration: organizing human activity in formal institutions. Teoksessa Frances Christie & J.R. Martin (toim.), *Genre and Institutions. Social processes in the workplace and school* (2.painos) (s.73-100). Lontoo: Continuum.
- Iedema, Rick & Wodak, Ruth (1999). Introduction: organizational discourses and practices. *Discourse and Society*, 10 (1), 5-19.
- Ihanus, Juhani (1999). Minäkertomukset. Teoksessa Juhani Ihanus (toim.), *Kulttuuri ja psykologia* (s.241-256). Helsinki: Yliopistopaino.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993). Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, Juhila & Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset* (s.17-47). Tampere: Vastapaino.

- Jones, Kimberly (1995). Masked negotiation in a Japanese work setting. Teoksessa Alan Firth (toim.), *The discourse of negotiation. Studies of language in the workplace* (s.141-158). Lontoo: Pergamon.
- Juhila, Kirsi (1999). Tutkijan positiot. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s.201-232). Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, Annikki, Koivisto, Tapio & Poikela, Esa (2000). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Juva: WSOY.
- Kangas, Pirkko (1994). *Työnopastus ja perehdyttäminen*. Siivoustietopalvelu Oy. Tietopaketti 10.
- Karila, Kirsti & Ropo, Eero (1997). Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa Juhani Kirjonen, Pirkko Remes & Anneli Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s.149-157). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Yliopistopaino.
- Kervinen, Anu & Varila, Juha (2001). *"Lopputulos plussan puolella"*. Ministeriöiden uuden henkilöstön perehdyttämisohjelman arviointiraportti. Valtiovarainministeriö. Valtion työmarkkinalaitoksen julkaisuja 2. Helsinki.
- Kesti, Tiina & Tuura, Anneli (1997). *"On mullaki yks mielipide tästä"*. *Diskurssianalyttinen tutkimus johtajuudesta*. Jyväskylän yliopisto. Psykologian pro gradu –tutkielma.
- Kirjonen, Juhani (1997). Johdanto. Teoksessa Juhani Kirjonen, Pirkko Remes & Anneli Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s.11-27). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Yliopistopaino.
- Klein, Howard, J. & Weaver, Natasha, A. (2000). The effectiveness of an organizational-level orientation training program in the socialization of new hires. *Personnel Psychology* 53, 47-66.
- Kolb, David (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kotro, Minna (1989). *Valmet Paperikoneet Oy:n uusien toimihenkilöiden perehdyttämistoiminnan ja –koulutuksen evaluointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Kvale, Steinar (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Lontoo: Sage.
- Launis, Kirsti (1997). Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa

- Juhani Kirjonen, Pirkko Remes & Anneli Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s.122-133). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Yliopistopaino.
- Lave, Jean (1990). The culture of acquisition and the practice of understanding. Teoksessa James W. Stigler, Richard A. Shweder & Gilbert Herdt (toim.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (s.309-327). Cambridge: University Press.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1994). *Situated learning: legitimate peripheral participation* (3.painos). Cambridge: University press.
- Lepistö, Irma (1992). *Työpaikan aikuiskoulutus: perehdyttäminen, työnopastus*. Työturvallisuuskeskus. Forssa: Auranen.
- Leppänen, Anneli (1999). Työn muutos ja työntekijä – stressi, kriisi vai oppimismahdollisuus. Teoksessa Pekka Sallila & Jukka Tuomisto (toim.), *Työn muutos ja oppiminen* (3. painos) (s.56-76). Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Saarijärvi: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Linde, Charlotte (1997). Evaluation as linguistic structure and social practice. Teoksessa Britt-Louise Gunnarsson, Per Linell & Bengt Nordberg (toim.), *The construction of professional discourse* (s.151-172). Language in social life series. Lontoo: Longman.
- Linell, Per & Fredin, Erik (1995). Negotiating terms in social welfare office talk. Teoksessa Alan Firth (toim.), *The discourse of negotiation. Studies of language in the workplace* (s.299-318). Lontoo: Pergamon.
- Luukka, Minna-Riitta (1995). *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin*. Jyväskylä studies in communication 4.
- Maier, Günter, W. & Brunstein, Joachim, C. (2001). The role of personal work goals in newcomers' job satisfaction and organizational commitment: a longitudinal analysis. *Journal of Applied Psychology* 86 (5), 1034-1042.
- Mandl, Heinz, Gruber, Hans & Renkl, Alexander (1996). Communities of practice toward expertise: social foundation of university instruction. Teoksessa Paul B. Baltes & Ursula M. Staudinger (toim.), *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (s.394-412). New York: Cambridge University Press.
- Manninen, Päivi & Oinonen, Pirjo (1988). *Uusien työntekijöiden perehdyttäminen*

- organisaatioon sosiaalistumisen välineenä. Tutkimus Jyväskylän kaupungin sosiaalitoimen ja terveydenhuollon uusien työntekijöiden perehdyttämistarpeista ja perehdyttämisestä.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Marsick, Victoria, J. & Watkins, Karen, E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace.* Lontoo: Routledge.
- Mezirow, Jack (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Mille, Katherine, Wyly & McIlvenny, Paul (2000). Sosiaalinen sukupuoli ja suullinen vuorovaikutus: feministiset teoriat ja sosiolingvistinen tutkimus. Teoksessa Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* (s.257-298). Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2.
- Morrison, Elizabeth, W. (1993a). Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization. *Journal of Applied Psychology* 78, 173-183.
- Morrison, Elizabeth, W. (1993b). Newcomer information seeking: exploring types, modes, sources and outcomes. *Academy of Management Journal* 36, 557-589.
- Morrison, Robert, F. & Brantner, Thomas, M. (1992). What enhances or inhibits learning a new job? (A basic career issue.) *Journal of Applied Psychology* 77 (6), 926-940.
- Mumby, Dennis, K. & Clair, Robin, P. (1997). Organizational discourse. Teoksessa Teun A. van Dijk (toim.), *Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction 2* (s.181-205). Newbury Park: Sage.
- Nelson, Debra, L. & Quick, James, C. (1991). Social support and newcomer adjustment in organizations: attachment theory at work? *Journal of Organizational Behavior* 12 (6), 543-554.
- Nicholson, Nigel & Arnold, John (1991). From expectation to experience: graduates entering a large corporation. *Journal of Organizational Behavior* 12 (5), 413-429.
- Ochs, Elinor (1990). Indexicality and socialization. Teoksessa James W. Stigler, Richard A. Shweder & Gilbert Herdt (toim.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (s.287-308). Cambridge: University Press.
- Ostroff, Cheri & Kozlowski, Steve, W.J. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology* 45, 849-874.
- Paloniemi, Susanna (2002). *Ikä, osaaminen ja oppiminen. Työntekijöiden käsityksiä osaamisesta ja sen kehittämisestä sekä iän ja ikääntymisen merkityksestä työelämässä.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus.

- Phillips, Jean, M. (1998). Effects of realistic job previews on multiple organizational outcomes: A meta-analysis. *Academy of Management Journal* 41 (6), 673-690.
- Piper, Alison (2000). Some have credit cards and others have girocheques: 'individuals' and 'people' as lifelong learners in late modernity. *Discourse and society* 11 (3), 515-542.
- Pirnes, Unto (1986). *Järjestelmällinen työnopastus*. Kirkkonummi: Johtamistaidon opisto.
- Poikela, Esa (1999). *Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus*. Acta Universitatis Tamperensis 675. Aikuiskasvatuksen väitöskirja.
- Potter, Jonathan (1996). *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. Lontoo: Sage.
- Pylvänäinen, Ruut (1996). *Organisaatioon sosiaalistuminen ja perehdyttämistoiminta tulokkaiden kokemana. Uutena työntekijänä oy Shell ab:ssä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Ramazanoglu, Caroline & Holland, Janet (2002). *Feminist methodology and choices*. Lontoo: Sage.
- Riessman, Catherine Kohler (1993). *Narrative analysis*. Quantitative Research Methods ohSeries (30). Newbury Park, California: Sage.
- Robinson, Sandra, L. & Morrison, Elizabeth, W. (2000). The development of psychological contract breach and violation: a longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior* 21 (5), 525-546.
- Robinson, Sandra, L. & Rousseau, Denise, M. (1994). Violating the psychological contract: not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior* 11 (2), 245-259.
- Saks, Alan M. & Ashforth, Blake, E. (2000). The role of dispositions, entry stressors, and behavioral plasticity theory in predicting newcomers' adjustment to work. *Journal of Organizational Behavior* 21 (1), 43-62.
- Smith, M., Cecil & Pourchot, Thomas (1998). What does educational psychology know about adult learning and development? Teoksessa M. Cecil Smith & Thomas Pourchot (toim.), *Adult learning and development. Perspectives from educational psychology* (s.3-14). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, Robert, J. (1996). Styles of thinking. Teoksessa Paul B. Baltes & Ursula M.

- Staudinger (toim), *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (s.347-365). New York: Cambridge University Press.
- STK-TVK/STL-koulutustyöryhmä (1988). *Perehdyttämisen ja työnopastuksen järjestäminen*. Tampere: Teollisuuden kustannus.
- Strube, Gerhard, Janetzko, Dietmar & Knauff, Markus (1996). Cooperative construction of expert knowledge: the case of knowledge engineering. Teoksessa Paul B. Baltes & Ursula M. Staudinger (toim), *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (s.366-393). New York: Cambridge University Press.
- Suoninen, Eero (1993). Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset* (s.48-74). Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, Eero (1999). Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s.17-36). Tampere: Vastapaino.
- Talvitie, Vesa (1999). Mielen kielellistyminen ja puhumisen evoluutio. Teoksessa Juhani Ihanus (toim.), *Kulttuuri ja psykologia* (s.77-95). Helsinki: Yliopistopaino.
- Tannen, Deborah (1994). *Gender and discourse*. New York: Oxford University Press.
- Ten Have, Paul (1995). Disposal negotiations in general practice consultations. Teoksessa Alan Firth (toim.), *The discourse of negotiation. Studies of language in the workplace* (s.319-344). Lontoo: Pergamon.
- Torff, Bruce & Sternberg, Robert, J. (1998). Changing mind, changing world: practical intelligence and tacit knowledge in adult learning. Teoksessa M. Cecil Smith & Thomas Pourchot (toim.), *Adult learning and development. Perspectives from educational psychology* (s.109-126). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tuomisto, Jukka (1999). Työelämän uudet oppimisvaatimukset – lähtökohdat, haasteet ja ongelmat. Teoksessa Pekka Sallila & Jukka Tuomisto (toim.), *Työn muutos ja oppiminen* (3. painos) (s.11-55). Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Saarijärvi: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Turnley, William, H. & Feldman, Daniel, D. (2000). Re-examining the effects of psychological contract violations: unmet expectations and job dissatisfaction as mediators. *Journal of Organizational Behavior* 21 (1), 25-42.
- Tynjälä, Päivi & Nuutinen, Anita (1997). Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen

- korkeakoulutuksessa. Teoksessa Juhani Kirjonen, Pirkko Remes & Anneli Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s.182-195). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Yliopistopaino.
- Työturvallisuuskeskus, Kuntaryhmä (1989). *Uusi työ – uudet haasteet. Perehdyttämisen opas kunta-alan esimiehille*. Forssa: Auranen.
- Van Dijk, Teun, A. (1998). The study of discourse. Teoksessa Teun A. van Dijk (toim.), *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction I* (3.painos) (s.1-34). Lontoo: Sage.
- Van Vianen, Annelies, E.M. (2000). Person-organization fit: the match between newcomers' and recruiters' preferences for organizational cultures. *Personnel Psychology* 53, 113-149.
- Wanous, John, P. (1992). *Organizational entry. Recruitment, selection, orientation and socialization of newcomers* (2. painos). USA: Addison-Wesley.
- Wanous, John, P. (1993). Newcomer orientation programs that facilitate organizational entry. Teoksessa Heinz Schuler, James L. Farr & Mike Smith (toim.), *Personnel selection and assessment: individual and organizational perspectives* (s.125-139). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Wanous, John, P., Poland, Timothy, D., Premack, Stephen, L. & Davis, K., Shannon (1992). The effects of met expectations on newcomer attitudes and behaviors: a review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology* 77 (3), 288-297.
- Watanabe, Suwako (1993). Cultural differences in framing: american and japanese group discussions. Teoksessa Deborah Tannen (toim.), *Framing in discourse* (s.176-209). New York: Oxford University Press.
- Widdicombe, Sue (1998). Identity as an analysts' and a participants' resource. Teoksessa Antaki, Charles, & Widdicombe, Sue (toim.), *Identities in talk* (s.191-206). Lontoo: Sage.
- Willberg, Bengt (1996). *Työnopastus laatujärjestelmän osana*. Työturvallisuuskeskus. Alfabox Oy.

LIITE 1. Tutkimuskeskustelujen kysymyksiä ja teemoja.

Tulokkaiden tutkimuskeskustelujen kysymyksiä ja teemoja:

- | | |
|-------------------|--|
| 1. TYÖHÖN TULO | minkälaista oli tulla tänne töihin? |
| 2. JÄÄNYT MIELEEN | mitä alkujajoista on erityisesti jäänyt mieleen? |
| 3. YLLÄTYS | mikä yllätti työn alkuvaiheessa? |
| 4. OSASI ODOTTAA | mitä osasit odottaa? |
| 5. ONNISTUMINEN | mikä onnistui? |
| 6. PETTYMYKSET | minkälaisia pettymyksiä tuli? |
| 7. TEHDYN TOISIN | mitä olisi voinut tehdä toisin? |

Teemoja, jotka esille vain jos eivät tulleet puheeksi spontaanisti:

- | | |
|-------------------|---|
| 8. TYÖODOTUKSET | minkälaisia odotuksia sinulla oli ja miten niihin vastattiin? |
| 9. TYÖN OPPIMINEN | miten opit työsi? |
| 10. OHJAUS | minkälaista ohjausta/perehdyttämistä sait työhösi? |

Lopuksi:

- | | |
|-----------------------|--|
| 11. VINKKI UUDELLE | jos olisi mahdollisuus antaa vinkki uudelle tulijalle, mitä hänen olisi ainakin hyvä pitää mielessä? |
| 12. VIESTI OHJAAJALLE | mitä toivoisit uusien työntekijöiden ohjaajalta? |

Ohjaajien tutkimuskeskustelujen kysymyksiä ja teemoja:

- | | |
|----------------------|--|
| 1. OHJAAMINEN | minkälaista on ollut ohjata uusia työntekijöitä? |
| 2. YLLÄTYS | mikä on yllättänyt ohjaamisessa? |
| 3. OSANNUT ODOTTAA | mitä olet osannut odottaa? |
| 4. ONNISTUMINEN | missä olet kokenut onnistuviasi? |
| 5. PETTYMYKSET | minkälaisia pettymyksiä on tullut? |
| 6. KESKEISIN TEHTÄVÄ | mitä pidät keskeisimpinä tehtävinäsi ohjaajana? |
| 7. TOIMIA TOISIN | miten olisit voinut toimia toisin? |

Teemoja, jotka esille vain jos eivät tulleet puheeksi spontaanisti:

- | | |
|--------------------------|---|
| 8. TEHTÄVÄT | koetko tietäväsi riittävästi mitä ohjaajan tehtäviisi kuuluu? |
| 9. TIETOA JA TUKEA | mistä saat tietoa ja tukea ohjaajana? |
| 10. TYÖN OPETTAMINEN | miten pyrit edistämään työn oppimista? |
| 11. PORUKKAAN PÄÄSEMINEN | miten olet auttanut tulokkaita pääsemään porukkaan? |
| 12. OMA TYÖHÖN TULO | mitä muistat omasta työhön tulosi alkujasta? |

Lopuksi:

- | | |
|-----------------------|--|
| 13. VINKKI OHJAAJALLE | jos voisit antaa vinkin ohjaajaksi ryhtyvälle, mitä hänen olisi ainakin hyvä pitää mielessä? |
| 14. TOIVE TULOKKAALLE | mitä toivoisit uudelta työntekijältä? |

LIITE 2. Aineisto-otteissa käytetyt merkintätavat.

(.)	lyhyt, puheen rytmistä erottuva tauko
(2)	pidempi tauko, jonka kesto ilmoitettu sekunneissa
[päällekkäispuheen alkukohta
]	päällekkäispuheen loppukohta
~hiljaa~	hiljaisella äänellä sanottu kohta
<u>äänekäs</u>	kovalla äänellä tai painokkaasti sanottu kohta
?	nouseva intonaatio
kat-	tavuviiva merkitsee, että sana on sanottu vain osittain
(epäselvä)	epäselvästi kuuluvat kohdat nauhalla on merkitty sulkujen sisään
((naurahdus))	kaksoissulkeissa on analysoijan huomioita, esimerkiksi naurahdus tai yskäisy nauhalla, sekä tunnistettavuuden ehkäisemiseksi tehdyt muutokset
[...]	kolme pistettä hakasulkujen sisällä tarkoittaa, että siitä kohdin otteesta on jätetty pois tekstiä