

VASTAVALMISTUNEEN TULOKKAAN OSALLISUUDEN
JA OPPIMISEN EDISTÄMINEN TYÖYHTEISÖSSÄ

Sanna Eronen

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Eronen, Sanna. VASTAVALMISTUNEEN TULOKKAAN OSALLISUUDEN JA OPPIMISEN EDISTÄMINEN TYÖYHTEISÖSSÄ. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2015. 91 sivua

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella vastavalmistuneiden uusien työntekijöiden osaamisen hyödyntämistä ja oppimista työyhteisössä. Tutkimuksessa keskityttiin kuvailemaan heidän kokemuksiinsa osaamisensa hyödyntämisestä ja oppimisesta työyhteisössä. Tutkimuskysymyksiin selvitettiin, millaiset työyhteisön tekijät edistävät vastavalmistuneen uuden työntekijän osallisuutta ja oppimista työyhteisössä ja millaiset tekijät puolestaan rajoittavat vastavalmistuneen uuden työntekijän osallisuutta ja oppimista työyhteisössä.

Tarkastelunäkökulma pohjautui Fullerin ja Unwinin ekspansiivis-rajoittavan oppimisen teoriaan ja Wengerin sosiaalisen oppimisen teoriaan. Fullerin ja Unwinin teoria tarkastelee vastavalmistuneen osaamisen hyödyntämistä oppimisen näkökulmasta ja Wengerin teoria näkee puolestaan osallisuutta edistävien tekijöiden työyhteisössä tukevan osaamisen hyödyntämistä. Wengerin määrittämällä käytäntöyhteisön käsitteellä tarkoitettiin tässä tutkimuksessa työyhteisöä, jota Fullerin ja Unwinin teoria tarkastelee oppimisympäristönä.

Tutkimuksen aineisto hankittiin haastattelemalla kahdeksaa vastavalmistunutta uutta työntekijää, jotka työskentelivät kahdessa suuressa yrityksessä. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Teemat johdettiin Wengerin käytäntöyhteisöjen ulottuvuuksista. Analyysi pohjautui Fullerin ja Unwinin sekä Wengerin teorioista johdettuihin teemoihin, joiden avulla aineistosta jäsennettiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisin tieto.

Tutkimuksen perusteella tärkein osallisuutta ja oppimista edistävä tekijä oli vuorovaikutus työyhteisön jäsenten välillä, joita edisti molemmissa yrityksissä työyhteisön jäsenten positiivinen vastaanotto ja ajanvietäminen yhdessä. Sen lisäksi auttamisen kulttuuri ja mielipiteisiin kannustava ilmapiiri tuki vastavalmistuneiden oppimista ja osallisuutta työyhteisössä sekä osaamisen hyödyntämistä. Osallisuutta ja oppimista rajoitti puolestaan molemmissa yrityksissä puutteellinen tiedonsiirto ja mielipiteiden heikko vaikuttavuus. Suurin ero yritysten välillä oli asteittaisen siirtymisen tukeminen, toisessa yrityksessä vastavalmistuneiden tuen määrää vähennettiin asteittain kuin toisessa yrityksessä tällainen tukimallin puuttui kokonaan.

Tutkimuksen johtopäätöksenä todettiin vuorovaikutuksen työyhteisön jäsenten välillä olevan tärkein ominaisuus osallisuuden ja oppimisen edistämisen näkökulmasta sekä vastavalmistuneelle uudelle työntekijälle että yritykselle. Myönteinen vuorovaikutus työyhteisön jäsenten välillä mahdollisti uuden työntekijän osallisuuden ja oppimisen ja näin hän pääsi tuomaan osaamistaan työyhteisön käyttöön. Tällöin myös yritys hyötyi vastavalmistuneen onnistuneesta integroitumisesta työyhteisöön. Sen lisäksi asteittaisen siirtymisen tukeminen osoittautui merkittäväksi vastavalmistuneen oppimista edistäväksi tekijäksi.

Hakusanat: käytäntöyhteisö, vastavalmistunut tulokas, ekspansiivis-rajoittavat piirteet, oppiminen, osallisuus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 OPPIMISNÄKÖKULMA TYÖYHTEISÖN JÄSENYYTEEN	6
2.1 Sosiaalisen oppimisen teorit	6
2.2 Työyhteisö osallisuutta edistävänä oppimisympäristönä	11
2.2.1 Ekspansiivinen oppiminen.....	11
2.2.2 Ekspansiiviset ja rajoittavat oppimisympäristöt.....	12
2.3 Työyhteisöt käytäntöyhteisöinä	19
2.3.1 Käytäntöyhteisöt sosiaalisen oppimisen perustana	19
2.3.2 Käytäntöyhteisön ”näkyvät” toimintatavat.....	21
2.3.3 Merkitysneuvottelut käytäntöyhteisössä	23
2.3.4 Käytäntöyhteisöjen kolme ulottuvuutta	25
3 TULOKKAANA TYÖYHTEISÖSSÄ.....	28
3.1 Tulokas työyhteisön käytäntöjen uudistajana.....	28
3.2 Tulokas: reuna-alueelta yhteisön täydeksi jäseneksi.....	32
3.3 Haasteita tulokkaan täydelle osallistumiselle	34
3.4 Työyhteisö osaamisen määrittäjänä.....	37
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	40
4.1. Tutkimuskysymykset.....	40
4.2. Tutkimusote ja tutkimuskohde	40
4.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	43
4.4 Aineiston analyysi	44
5 TULOKKAAN OSALLISUUTTA JA OPPIMISTA TUKEVAT JA RAJOITTAVAT TEKIJÄT	48
5.1 Työyhteisö ekspansiivisena oppimisympäristönä.....	48
5.2 Työyhteisö rajoittavana oppimisympäristönä	63
5.3 Yhteenveto: kahden eri yrityksen tulokkaiden kokemusten vertailua.....	70
6 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	75
LÄHTEET	85
LIITTEET.....	89

1 JOHDANTO

Nykyorganisaatioiden toiminta on jatkuvassa liikkeessä ja työelämässä tietoa luodaan jatkuvasti ihmisten välisessä vuorovaikutteisessa toiminnassa (Lämsä & Hautala 2008). Samanaikaisesti globaali taloudellinen kilpailu ja muutokset työorganisaatioissa ovat tehneet työpaikoista kilpailuhenkisiä ja epävakaita työntekijän näkökulmasta. Uranäkymät ja työvoimapolitiikka vaativat työntekijöiltä entistä suurempaa joustavuutta sekä liikkuvuutta, mikä tuo haasteita työpaikalla oppimiselle ja työidentiteetin muodostumiselle (Collin ym. 2008). Tarve luoda tietoa nopeasti ja kyky sopeutua joustavasti jatkuvaan epävarmuuteen ovat erityisesti tyypillisiä ominaisuuksia asiantuntijatyössä (Hytönen ym. 2011).

Nopea muuntumiskyvykyys ja kyky luoda uutta tietoa ovat nousseet nykytyöyhteiskunnassa yritysten tärkeimmiksi kilpailukyvyn ylläpitämisen keinoiksi. Uuden tiedon luomisen ja osaamisen näkökulmasta voidaan merkittävässä roolissa nähdä nuoret vastavalmistuneet asiantuntijat, joilla on paljon potentiaalista osaamista. Tällöin keskeistä on se, miten yritys onnistuu saamaan mahdollisimman paljon käyttöönsä tulokkaiden osaamista. Tutkimuksia vastavalmistuneiden työllistymisestä heidän omasta näkökulmasta on suhteellisen vähän (Dalgren ym. 2006, Johnston 200). Tässä tutkielmassa mielenkiinnon kohteena on nuoren vastavalmistuneen työntekijän osaamisen hyödyntäminen ja oppiminen työyhteisössä. Osaamisen hyödyntämistä ja oppimista tarkastellaan nimenomaan vastavalmistuneiden omasta näkökulmasta.

Hytönen ym. (2011) esittävät, että työyhteisössä olisi hyvä edistää sellaisia asiantuntijakäytänteitä, jotka tarjoavat tulokkaille suoran pääsyn olennaiseen tietoon ja avustavat luomaan vastavuoroisia verkostosuhteita, sitouttavat heitä jakamaan haasteita sekä antavat yksilöllistä vastuuta tulokkaille. Tulokkaiden organisaatioon ja asiantuntijuuteen sosiaalistumista tukee tehokkaasti ennen kaikkea osallistumisen kulttuuri (Hytönen ym. 2011). Työterveyslaitoksen teettämä tuore tutkimus nuorten työntekijöiden sosialisatiosta osoittaa, että vastatulleiden integroitumisen onnistuminen työyhteisöön on yhteydessä työssä suoriutumiseen ja siihen kiinnittymiseen, jolloin

puolestaan yritys saa vastatulleiden osaamista käyttöönsä (Jokisaari, Toppinen-Manner, Wallin, Varje, Hakanen & Vuori 2011).

Tässä tutkimuksessa tulokkaan osaamisen hyödyntämistä työyhteisössä tarkastellaan oppimisen näkökulmasta, erityisesti Fullerin ja Unwinin (2004a) ekspansiivis-rajoittavan oppimisen teorian avulla. Työyhteisön tarkastelu ekspansiivis-rajoittavan oppimisen viitekehyksessä kohdentaa huomion oppimiseen osallistumisena, mitä lähestytään myös Wengerin (1998) käytäntöyhteisön käsitteen avulla. Fullerin ja Unwinin (2004a) ekspansiivisen-rajoittava oppimisen teoria kytkee oppimisen ympäristöön, joka tässä tutkimuksessa on työyhteisö. Wengerin teoriassa keskeisenä on käytäntöyhteisössä toimiminen ja huomiota kiinnitetään erityisesti siihen, miten työyhteisö mahdollistaa tulokkaan osaamisen hyödyntämisen ja oppimisen.

Tutkimuksen empiirisessä osassa tutkittiin sitä, *millaiset työyhteisön tekijät edistävät vastavalmistuneen tulokkaan osallisuutta ja oppimista työyhteisössä ja millaiset tekijät puolestaan rajoittavat vastavalmistuneen tulokkaan osallisuutta ja oppimista työyhteisössä*. Tutkimuksen kohteena olivat kaksi erilaista yritystä, suuri asiantuntijapalveluita tarjoava organisaatio sekä suuri teollisuusteknologian yritys, joita tarkastellaan anonyymeinä yrityksinä A ja B. Vastavalmistuneella tulokkaalla tarkoitetaan työntekijää, joka on valmistunut 1-3 vuoden sisällä jostakin korkeakoulusta. Aineistoni keräsin teemahaastattelemalla kahdeksaa vastavalmistunutta tulokasta. Ensimmäisen osan aineistostani keräsin syksyllä 2012 ja toisen osan aineistostani keräsin kevään 2015 aikana.

Tutkimuksen taustassa luvussa 2 kuvataan työyhteisöä sosiaalisena oppimisympäristönä ekspansiivis-rajoittavan oppimisteorian sekä käytäntöyhteisön käsitteiden avulla. Luvussa 3 keskitytään työyhteisön jäsenyyteen oppimisena ja osallisuutena erityisesti tulokkaan näkökulmasta. Tutkimuksen toteutus kuvataan luvussa 4. Luvussa 5 esitellään tulokset ja päätäntäluvussa arvioidaan tuloksia, pohditaan luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä sekä esitetään jatkotutkimusaiheita.

2 OPPIMISNÄKÖKULMA TYÖYHTEISÖN JÄSENYYTEEN

2.1 Sosiaalisen oppimisen teoriat

Eri oppimisteoriat korostavat oppimisen moniulotteista problematiikkaa ja sisältävät erilaisia fundamentalistisia oletuksia tiedon luonteesta, tietämisestä ja oppijoista ja siitä, millä on merkitystä oppimisessa. Erilaisilla näkökulmilla oppimiseen on erilainen tarkoitus. (Wenger 2009, 210). Työyhteisöjen jäsenyyteen sosiaalistumisen ja osallisuuden tarkasteluun soveltuu sosiaalisen oppimisen teorioiden näkökulma, jossa otetaan huomioon sosiaalisen vuorovaikutus, mutta myös psykologinen näkökulma. Sosiaalisen oppimisen teoriat yhdistävät käyttäytymis- ja kognitiivisia teorioita oppimisesta. Sosiaalisen oppimisen teorioiden näkökulma tarjoaa kokonaisvaltaisen oppimisen mallintamista, missä otetaan huomioon oppimiskokemukset, jotka tapahtuvat arjessa ja työssä, ei siis vain koulutuksessa ja perinteisissä formaaleissa oppimiskonteksteissa.

Sosiaalisen oppimisen teorioista klassisimpia ja tunnetuimpia on Banduran sosiaalisen oppimisen teoria, joka painottaa ihmisten välisiä suhteita, jossa on läsnä jäljittelyä ja mallintamista, minkä vuoksi kognitiivisten prosessien tarkastelusta voi tulla oppimisen lähde. Niiden ymmärtäminen on tärkeää tarkastellessa informaatioprosessien mekanisme, joiden kautta sosiaaliset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat käytökseen. (Bandura 1977.) Bandura tiivistää keskeisimmät sosiaalisen oppimisen teorian seuraavasti:

- 1) Oppiminen ei ole puhtaasti muutoksia käyttäytymisessä vaan se on kognitiivinen prosessi, joka tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa.
- 2) Oppimista voi tapahtua havainnoimalla käyttäytymistä ja havainnoimalla käyttäytymisen seurauksia.
- 3) Siihen, miten yksilö vastaa tiettyihin ärsykkeisiin, vaikuttavat arvot, jotka hän antaa seuraukselle. Yksilö voi muuttaa käyttäytymistään vahvistettuun suuntaan, jos hän on tietoinen sen seurauksista ja arvostaa niitä. Jos hän ei arvosta

seurauksia, vaikka olisi niistä tietoinen, käyttäytyminen ei pysy vain samanlaisena vaan voi muuttua vastakkaiseen suuntaan. (Bandura 1971, 4)

- 4) Oppija ei ole informaation passiivinen vastaanottaja. Kognitio, ympäristö ja käyttäytyminen vaikuttavat keskenään toisiinsa. Tätä Bandura kutsuu vastavuoroiseksi determinismiksi.

Sosiaalisen oppimisen teorian *vastavuoroinen näkemys oppimisesta* sopii hyvin työyhteisön jäsenyyden tarkasteluun. Psykologinen toiminta nähdään jatkuvana vastavuoroisena vuorovaikutuksena yksilön, käyttäytymisen ja ympäristön välillä. Tässä prosessissa yksilöillä on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä heille tapahtuu yhteisön jäsenenä. Toisaalta vastavuoroisuus voi rajoittaa itseohjautuvuutta; yksilöä ei nähdä voimattomana ympäristön kontrolloimana objektina, mutta ei myöskään toimijana, joka voivat päättää tulevansa miksi tahansa. (Bandura 1977,194.) Yksilöä ei nähdä myöskään sisäisten viettien ajamaksi eikä puhtaasti ulkoisten vaikuttimien vietäväksi (Bandura 1991, 1). Sosiaalisen oppimisen teoria painottaa itsesäätelyprosesseja, jolloin yksilö ei vain reagoi ulkoisiin ärsykkeisiin vaan valikoi, järjestee ja muuttaa ärsykeitä, jotka vaikuttavat häneen (Bandura 1977,1). Havainnointi ja kokemus ovat avaintoimintoja oppimisessa ja käyttäytymisen muutoksessa. Sosiaalisen oppimisen teorian näkökulma tuo vastavuoroisuutta tulokkaan omiin vaikutusmahdollisuuksiin työyhteisön jäsenenä eikä tulokasta nähdä vain uuden ympäristön kontrollin ja vaikutusten kohteena.

Sisäiset yksilölliset tekijät ja käyttäytyminen toimivat vastavuoroisina tekijöinä toisilleen. Esimerkiksi ihmisten uskomukset vaikuttavat siihen, miten he käyttäytyvät ja käyttäytymisen tulos muuttaa heidän odotuksiaan. Isoin heikkous perinteisissä oppimisen malleissa on se, että niissä tarkastellaan käyttäytymisen luonnetta ja ympäristöä erillisinä asioina, kun itse asiassa ne määrittelevät toistensa toimintaan. Ympäristö ei ole jotain ulkoista, mikä väistämättä vaikuttaa yksilöön, vaan se voidaan nähdä potentiaalina, joka aktualisoituu toiminnan kautta. Samalla tavalla yksilön ominaisuudet ovat ainoastaan potentiaalia, jotka eivät toimi vaikuttimina ellei ne ole aktivoituna. Ihmiset, jotka osaavat keskustella asiantuntevasti jostain asioista, voivat vaikuttaa muihin vain, jos he puhuvat ja osallistuvat, mutta eivät jos he ovat hiljaa, vaikka heillä olisi intentio vaikuttaa. Sen vuoksi käyttäytyminen määrittää sitä, mitkä mahdollisista potentiaalisista ympäristön vaikutuksista tulevat merkitykselliseksi ja millaisen muodon ne ottavat. Ympäristön vaikutukset sen sijaan osittain määräävät sitä, millaista käyttäytymistä kehittyy ja

aktivoituu. Prosessissa korostuu kahdensuuntaisuus, jossa myös ympäristöön vaikuttaa yksilöiden käyttäytyminen. (Bandura 1977, 195.)

Käyttäytyminen voi siis luoda ympäristöolosuhteita sekä säädellä niin vaikutusta. Työyhteisö sosiaalisena ympäristönä tarjoaa suuren määrän mahdollisuuksia, jotka vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen. Ihmiset voivat keskustella monista aiheista, he voivat sitoutua erilaisiin toimintoihin ja heidän potentiaalinen vastaanottavuutensa vaihtelee monin tavoin. Yksilön käyttäytyminen säätelee sitä, mitkä osat heidän potentiaalisista ominaisuuksista aktivoituu ja mitkä pysyvät piilossa. Banduran teoria valottaa myös yhteisön rooleja. Roolikuvaukset, jotka tarkentavat miten ihmisten tulisi käyttäytyä tietyssä roolissa, tarjoavat rakenteen vastavuoroiselle toiminnalle. Odotukset yksilön käyttäytymiselle samassa kontekstissa vaihtelevat roolien mukaan, esimerkiksi töissä esimieheltä odotetaan eri asioita kuin työntekijältä. Siksi käyttäytymisen analysoinnissa on tärkeää huomioida käyttäytymisen vastareaktioita, välittömiä seurauksia, ennalta arvattavia tai keskinäisiä seurauksia, erilaisia vihjeitä tai sosiaalisesti rakennettu esteitä erilaisissa rooleissa toimimiselle. (Bandura 1977, 197-199)

Sosiaalisen oppimisen teorioiden näkemykset oppimisesta soveltuvat hyvin työyhteisön jäseneksi tuleminen oppimisprosessien ymmärtämiseen. Banduran teoriaa modernimpi sosiaalisen oppimisen teoria, *Wengerin* (1998) sosiaalisen oppimisen teoria tarkastelee oppimista integroituna osana jokapäiväiseen elämäämme. Teoria tarjoaa myös välineitä työyhteisöjen ymmärtämiseen oppimisympäristöinä. Wengerin mukaan oppiminen on osa osallistumista yhteisöihin ja organisaatioihin ja hänen teoriansa tarjoaa jäsenystään näiden prosessien jäsentämiseen. (Wenger 2009, 214.)

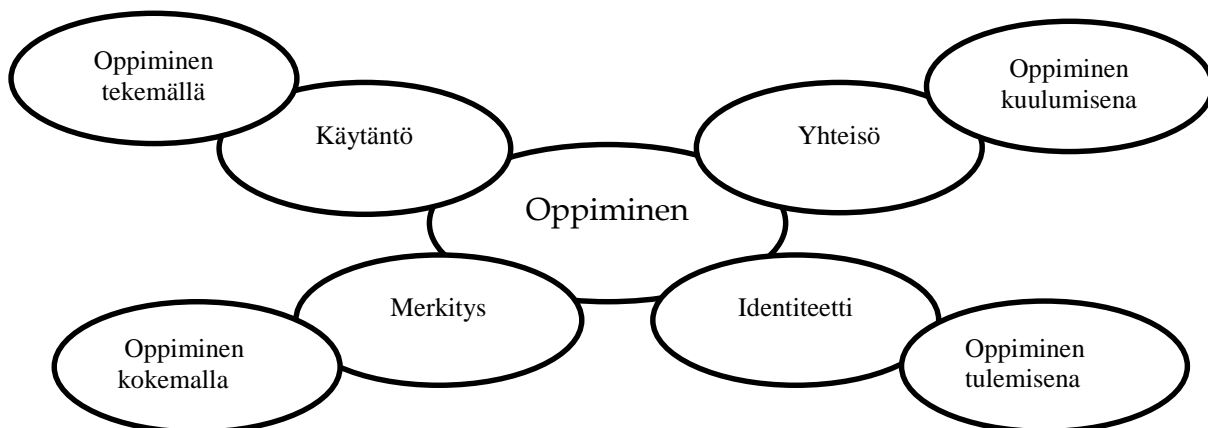
Wengerin (2009) sosiaalisen oppimisen teorian ei ole tarkoitus korvata muita oppimisen teorioita, jotka keskittyvät erilaisesta näkökulmasta oppimiseen, sen sijaan se tuo yhden uuden lähestymistavan tarkastella oppimista. Wengerin (2009,210) tiivistää sosiaalisen oppimisen teoriansa oletukset siitä, mikä on olennaista oppimisessa ja oppijoissa seuraavasti:

- 1) Ihmiset ovat perusluonteeltaan sosiaalisia ja tämä on tärkeä aspekti oppimisessa.
- 2) Tieto on sitä osaamista, mitä kyseisessä organisaatiossa arvostetaan esimerkiksi laitteiden korjaus, runojen kirjoittaminen, tieteellisten faktojen etsiminen jne.

- 3) Tietäminen on osallistumista ja tavoitteellista toimintaa sekä aktiivista sitoutumista ympäröivään maailmaan.
- 4) Merkitykset, kyky kokea maailmaa ja sitoutumisemme siihen merkityksellisesti, ovat oppimisen tuloksia.

Wengerin teoriassa oppiminen nähdään osallistumisena. Osallistumisella Wenger (1998, 3–7 & 2009, 210) tarkoittaa aktiivista osallistumista sosiaalisen yhteisön käytäntöihin ja oman identiteetin rakentamista suhteessa näihin yhteisöihin. Osallistuminen esimerkiksi leikkikerhoon tai työpaikan tiimin ovat molemmat toimintaa ja kuulumista johonkin yhteisöön. Tällainen osallistuminen ei muokkaa vain sitä, mitä teemme vaan myös sitä keitä olemme ja miten tulkitsemme omaa tekemistämme. Wengerin (2009, 210) mukaan sosiaalisen oppimisen teorian keskeisiä käsitteitä ovat merkitys, käytäntö, yhteisö sekä identiteetti (Kuvio 1):

- 1) merkitys: tapamme puhua muuntautumiskyvykkyydestämme- yksilöllisesti sekä yhteisöllisesti- miten koemme elämämme ja elämän merkityksellisyyden
- 2) käytäntö: tapamme puhua jaetusta historiasta, sosiaalisista resursseista ja näkökulmista, jotka voivat ylläpitää yhteistä sitoutumistamme toimintaa
- 3) Yhteisö: tapamme puhua sosiaalisista rakenteista, joissa yrityksemme tulkitaan merkitykselliseksi ja osallistumisemme tunnustetaan osaamisena/kompetenssina.
- 4) Identiteetti: tapamme puhua siitä, miten oppimamme muuttaa sitä keitä olemme ja tapamme luoda persoonallista historiamme yhteisömme kontekstissa



KUVIO 1. Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teorian osa-alueet

Laven ja Wenger (1991) laajentavat Wengerin sosiaalisen oppimisen teoriaa painottamalla sitä, että oppiminen on ymmärrettävä osallistumisena yhteisölliseen käytäntöön. Parhaimmillaan oppiminen ei ole erillinen prosessi, vaan siihen luonnollisesti kuuluva osa esim. oppipojan työskentelyä työpajassa. Tällöin oppimista eri tarvitse motivoida erillisillä rangaistuksilla ja palkkioilla vaan oppimisen hyödyt ovat välittömästi koettavissa. Tällaisissa yhteisössä voi esiintyä vähän suoranaista opettamista, mutta paljon oppimista ja sitä edistää kolme tekijää: Ensinnäkin se, että yhteisö tarjoaa uusille jäsenilleen monipuolisia mahdollisuuksia osallistua ja muodostaa kokonaiskuva toiminnasta etenemällä vähemmän tärkeistä tehtävistä ydintehtäviin. Toiseksi yhteisö käyttää yhteisöllisiä tarinoita ja kertomuksia turvaamaan vastasuuntaisen vuorovaikutuksen jäsenten välillä. Kolmantena tekijänä on yhteisön teknologioiden, sääntöjen ja organisaation ”läpinäkyvyys” ja avoimuus. Siten oppimista tapahtuu ensisijaisesti osallistumisen prosesseissa eikä vain yksilöllisenä kognitiivisena prosessina. (Engeström 1995, 78.)

Yksilön kannalta osallistumalla oppiminen tarkoittaa sitä, että oppiminen tapahtuu sitoutumalla ja osallistumalla työyhteisön toimintaan, jota Wenger kuvaa käsitteellä käytäntöyhteisöt. Työyhteisöjen näkökulmasta tällainen osallistumalla oppiminen tarkoittaa, että oppiminen uudistaa heidän käytäntöjään mutta myös ylläpitää toimintaa. Organisaatiolle tällainen uusi tapa ajatella oppimista osallistumisprosessina tarkoittaa sitä, että he ylläpitävät käytäntöyhteisöjä, joiden kautta organisaatio tietää mitä tietää ja tämän tiedon avulla siitä tulee tehokas ja arvokas organisaatio (Wenger 1998, 7-8). Wengerin teoria korostaa oppimisen läsnäoloa kaikessa toiminnassa. Oppiminen ei liity vain muodollisiin oppimis- ja koulutusympäristöihin. Wenger pohtii myös sitä, että emme välttämättä opi eniten tilanteissa, joissa oppiminen on keskeisessä asiassa vaan esimerkiksi arjen yllättävät ja dramaattiset tilanteet voivat aiheuttaa syvällisempää oppimista. Oppiminen on jotain mitä oletamme, näemme sitä tai emme, huolimatta siitä pidämmekö siitä, miten se tapahtuu vaiko onko oppimamme kertausta vaiko muokkaako se vanhoja käsityksiämme. Vaikka epäonnistuisimme oppimaan juuri sitä asiaa, mitä meiltä odotetaan, opimme usein silti jotain. (Wenger 2009, 213.) Työyhteisön oppimisen näkökulmasta tämä kohdentaa huomion siihen, miten työyhteisöt mahdollistavat tai rajoittavat työntekijöidensä oppimista ja osallisuutta. Seuraavassa kappaleessa siirryn tarkastelemaan työyhteisöä oppimisympäristönä, missä hyödynnän Fullerin ja Unwinin (2004) ekspansiivis-rajoittavan oppimisen teoriaa.

2.2 Työyhteisö osallisuutta edistävänä oppimisympäristönä

2.2.1 Ekspansiivinen oppiminen

Fuller ja Unwin (2004a) ekspansiivis-rajoittava oppimisen teoria tarjoaa analyttisen välineen tarkastella työyhteisöä oppimisympäristönä, jonka piirteet vaikuttavat tulokkaan oppimiseen. Fullerin ja Unwinin (2004a) ekspansiivis-rajoittavan oppimisen käsitteellisen viitekehyksen taustalla on Engeströmin (1995) ekspansiivisen oppimisen malli (Berragan 2013). Engeströmin (1995) ekspansiivisen oppimisen malli keskittyy ensisijaisesti organisatoriseen oppimiseen, kun puolestaan fokus ekspansiivisen-rajoittava lähestymistavassa on ihmisissä ja oppimisessa, etenkin juuri työyhteisön jäsenten kehittämisessä. Ekspansiivisen oppimisen teoria rikastaa Wengerin näkemyksiä osallisuudesta tulokkaan oppimisen hyödyntämisessä.

Ekspansiivis-rajoittavan oppimisen teorian tarkoituksena on tunnistaa ympäristöstä tai työtilanteesta merkkejä, jotka vaikuttavat siihen, missä määrin työpaikka kokonaisuudessaan luo mahdollisuuksia tai esteitä oppimiselle. (Fuller & Unwin 2004a, 131.) Tunnistamalla näitä piirteitä ja analysoimalla niitä, missä määrin niissä on ekspansiivisia ja rajoittavia piirteitä, Fullerin ja Unwinin (2004a, 131) tarjoaa konseptoidun ja analyttisen työkalun oppimisympäristöjen laadun arviointiin ja siihen, millainen lähestymistapa organisaatiolla on työyhteisön kehittämiseen. Tästä voidaan tehdä johtopäätöksiä myös tulokkaiden osaamisen hyödyntämiseen ja kehittämiseen työyhteisössä.

Fullerin ja Unwinin (2004a) mukaan ekspansiivisia piirteitä sisältävä ympäristö edistää työyhteisön jäsenten oppimista ja syventää sitä. Fullerin ja Unwinin (2004a) käsite pohjautuu Engeströmin (1995) ekspansiivisen oppimisen teoriaan. Engeströmin teoria taas linkittyy Engeströmin (1987) esittelemään toiminnan teoriaan (activity theory), joka painottaa muutosta pysyvyyden sijaan ja keskittyy dynaamiseen oppimiseen sen sijaan, että näkisi yksilön oppijana vakiintuneessa systeemissä. Toiminnan teoria tunnistaa linkin oppimisen ja työympäristön välillä ja korostaa, että oppimisen mahdollisuudet inspiroivat muutokseen, innovaatioihin ja uusien ideoiden syntyä. (Berragan 2013.)

Perinteisten oppimisteorioiden taustalla on oletus siitä, että opittavat asiat ovat valmiina tarjolla oppikirjoissa, kokeneempien ja taitavampien työntekijöiden työkäytännöissä tai

ylipäättänsä yhteiskunnan kulttuurivarannossa. Ekspansiivinen oppiminen tähtää työn laadulliseen muutokseen, jota ei voi ymmärtää pelkästään valmiina tarjolla olevan tiedon ja kokemuksen omaksumisena. Tällainen muutos pakottaa työyhteisön kirjaimellisesti oppimaan jotakin, mitä ei ole vielä olemassa. (Engeström 1995, 87)

Ekspansiivisen oppimisen tunnuspiirteenä on, että oppimisen kohteena on koko toimintajärjestelmä ja siinä tapahtuva laadullinen muutos. Organisaatiot ovat toimintajärjestelmiä ja ekspansiivinen oppiminen on toimintajärjestelmien sisäisten ja välisten ristiriitojen analysointia ja ratkomista. (Engeström 1995, 87; Engeström 2004, 62) Ekspansiivisesta oppimisesta puhutaan, kun yhteisö alkaa analysoimaan ja muuntamaan itseään eikä rajoitu ennalta määrättyihin sisältöihin ja tehtäviin. Organisaatio ei myöskään ainoastaan erittele ja arvioi uudelleen toimintansa pohjana olevia arvoja ja normeja vaan rakentaa uuden toimintamallin ja ottaa sen käyttöön.

Ekspansiivisen oppimisen tuntomerkki on myös se, että organisaation toiminnan kohde laajenee. Ekspansiivisen oppimisen prosessi on luonteeltaan kollektiivinen ja pitkäkestoinen prosessi, jossa uudelleen määritellään työpaikan objektit, välineet ja rakenteet. (Engeström 2001; Engeström 2004, 59.) Ekspansiivinen oppiminen on avoin sykli, jonka aikana ratkotaan ristiriitoja. Tätä kautta työyhteisön toiminta kehittyy, mikä johtaa toimintajärjestelmän laadulliseen muuttumiseen. (Engeström 1995,88; Engeström & Sannino 2010.)

Tulokkaan osallisuuden ja oppimisen näkökulmasta ekspansiivisen oppimisen teoria tarkoittaa sitä, että tietoa ei siirretä sellaisenaan uudelle työntekijälle. Kyse on enemmänkin siitä, miten tulokas pääsee osalliseksi työyhteisön tiedon tuottamisen ja muutoksen prosesseihin. Engeströmin ekspansiivisen oppimisen teoria suuntaa tarkastelemaan työyhteisöjä oppimisympäristöinä, jotka mahdollistavat tai rajoittavat uusien työntekijöiden osallisuutta työyhteisöissä.

2.2.2 Ekspansiiviset ja rajoittavat oppimisympäristöt

Fuller ja Unwin (2004b) lähestyvät tulokkaiden oppimista erityisesti oppimisympäristönäkökulmasta hyödyntäen Engeströmin ekspansiivisen oppimisen teoriaa. He tarkastelevat työyhteisön tulokkaiden oppimista oppimisympäristöä jäsentävän ekspansiivis-rajoittavan teoreettisen viitekehyksen kautta. Ekspansiivis-rajoittavan käsitteen avulla Fuller ja Unwin (2004a, 126-127) pyrkivät kuvailemaan

erilaisten oppimisympäristöjen piirteitä ja lähestymistapoja työyhteisön jäsenten kehittämiseen.

Fullerin ja Unwinin (2004a, 127) mukaan ekspansiivinen ympäristö edistää työssä oppimista paremmin kuin rajoittava ympäristö sekä yhdistää yksilöllisen kehittymisen ja organisaation kehittymisen. Ekspansiivisia piirteitä sisältävä oppimisympäristö luo vahvemman ja rikkaamman pohjan oppimiselle ja edistää syvällisempää oppimista kuin rajoittavia piirteitä sisältävä (Fuller & Unwin 2003). Ennen kaikkea ekspansiivisessa ympäristössä työntekijöillä on oppijan status ja he voivat käyttää hyväkseen ja siirtää aikaisemmin hankittuja taitojaan ja tietoaan uusiin tilanteisiin. (Fuller & Unwin, 2010, 2004b). Fuller ja Unwin (2003, 2004a) tarjoavat mahdollisuuden soveltaa ekspansiivisen oppimisen termiä käyttämällä sitä analyttisenä välineenä tuodakseen esille vuorovaikutuksen, institutionaalisen kontekstin, työssä oppimisen ja yksilöllisen kehittymisen välillä. He myös ehdottavat, että keskittymällä yrityksen tapoihin rakentaa harjoitteluohjelmia tarjoaa ikkunan tarkastella laajemmin oppimisen kulttuuria organisaatiossa.

Tulokkaan oppimisen mahdollisuuksia ja rajoitteita ei määritä pelkästään oppimisympäristö vaan yksilöllinen historia, aikaisempi koulutustausta, toiveet sekä tavoitteet vaikuttavat myös siihen, missä määrin yksilö sitoutuu oppimiseen ja siihen, miten hän reagoi ympäristöön (Fuller & Unwin 2004a, 127; Eraut 2004, 203). Yksi merkittävä tekijä, joka vaikuttaa siihen, kuinka ekspansiivinen oppimisympäristö on, on se, miten asiantuntijuus on ymmärretty ja miten sitä kehitetään työpaikalla. Toinen merkittävä tekijä on se, miten asiantuntijuus liittyy muiden organisatoristen tekijöiden kanssa kuten esimerkiksi työn organisoinnin kanssa. Se, missä määrin ihmiset auttavat toisiaan, on yksi tärkeä ulottuvuus ekspansiivis-rajoittavassa käsitteellisessä viitekehyksessä. (Fuller & Unwin 2004a, 35). Leen (1997) mukaan juuri organisaation säännöt, erityisesti säännöt individualismista ja yhteisöllisyydestä vaikuttavat siihen, miten todennäköisesti yksilöt hakevat apua (Rijt ym. 2012). Rijt ym. (2012) ovat tunnistanee piirteitä, jotka määrittävät sitä, keneltä työntekijät hakevat palautetta tai apua. Se, miten helposti henkilö on saatavilla, luottamus kyseiseen henkilöön ja tieto sekä arvostus henkilön tietämystä kohtaan vaikuttavat työyhteisössä siihen, keneltä apua pyydetään. Tutkimus osoittaa sen, miten merkittävässä roolissa ihmissuhteet ovat avun pyytämässä.

Taulukko 1. Organisaation oppimisympäristön ekspansiivis-rajoittavat piirteet (Fuller & Unwin 2004a, 130)

Ekspansiivinen	Rajoittava
Osallistuminen moniin käytäntöyhteisöihin sekä työpaikan sisällä että työpaikan ulkopuolella	Rajoitettu osallistuminen eri käytäntöyhteisöihin
Ensisijainen käytäntöyhteisö jakaa ”osallistuvan muistin”: kulttuurisen perimän työyhteisön jäsenten kehittymisestä	Ensisijaisella käytäntöyhteisöllä ei ole ”osallistuvaa muistia”: ei ollenkaan tai hyvin vähän perehdyttämisperinteitä
Laajuus: pääsy oppimiseen yli yrityksen rajojen	Kapea: pääsy oppimiseen on rajoitunutta liittyen työtehtäviään, tietoon ja sijaintiin
Pääsy/mahdollisuus hankkia pätevyyskäs, jotka kasvattavat asiantuntijuutta	Ei mahdollisuuksia hankkia pätevyyskäs, laajentaa omaa asiantuntijuutta
Suunniteltua aikaa työn ulkopuoliselle oppimiselle, esimerkiksi asiantuntijuutta/osaamista kehittäville kursseilla ja aikaa reflektiolle	Käytännössä oppimista: rajoitetut mahdollisuudet reflektiolle.
Asteittain siirtyminen täyteen osallisuuteen	Siirtyminen täyteen osallisuuteen niin nopeasti kuin mahdollista
Visio työssä oppimisesta: uralla eteneminen/kehittyminen	Visio työssä oppimisesta: ainoastaan työtehtävää varten, staattista oppimista
Organisatorinen hyväksyntä/tunnustaminen ja työntekijöiden tukeminen oppijoina	Organisatoristen hyväksynnän puuttuminen ja työntekijöiden oppimisen tukemisen puuttuminen
Työyhteisön jäsenten kehittyminen nähdään välineenä saavuttaa yksilöllisiä tavoitteita sekä lisätä organisaation kilpailukykyä	Työyhteisön jäsenten kehittyminen nähdään yksilön kyvykkyyden kartuttamista varten niin, että se vastaa organisaation tarpeeseen.
Työyhteisön jäsenten kehittyminen kasvattaa mahdollisuuksia laajentaa identiteettiä yli rajojen	Työyhteisön jäsenten kehittyminen rajoittaa mahdollisuuksia laajentaa identiteettiä: vähän rajojen ylittäviä kokemuksia
Työpaikan sääntöjen/ ”opintosuunnitelman” esineellistäminen pitkälle kehittyntä (dokumenttien, symbolejen, kielen ja välineiden kautta) ja ne ovat saatavilla tulokkaille	Rajoittunut ”työpaikan opintosuunnitelman” esineellistäminen, Hajanainen pääsy esineellistettyihin käytäntöihin
Laajasti jakautuneet taidot	Polarisoitunut jakauma taidoissa
Tekniset taidot arvostettuja	Tekniset taidot itsestäänselvyytenä
Kaikkien työyhteisön jäsenten taitojen ja tiedon arvostaminen ja niiden kehittäminen	Vain avainhenkilöiden taitoja ja tietoa arvostetaan ja halutaan kehittää
Tiimityötä arvostetaan	Ankarat/jyrkät asiantuntijaroolit
Rajojen ylittävää kommunikointia rohkaistaan	Rajoitettu kommunikaatio
Johtajan/esimiehen rooli työyhteisön jäsenten yksilöllisen kehittymisen tukeminen	Johtaja/esimies työyhteisön jäsenten yksilöllisen kehittymisen valvoja
Mahdollisuuksia oppia uusia taitoja/töitä	Esteitä uusien taitojen/töiden oppimiseen
Innovaatio tärkeää	Innovaatio ei tärkeää
Moniulotteinen käsitys asiantuntijuudesta	Yksisuuntainen ylhäältä-alas näkökulma asiantuntijuuteen.

Fullerin ja Unwinin (2004a, 127) tutkimukset ovat osoittaneet, että organisaatioita, osastoja tai kohdennettuja ryhmiä organisaatiossa voidaan analysoida ekspansiivisten ja rajoittavien piirteiden suhteen. Taulukkoon 1 on koottu tiivistetysti ekspansiivis-rajoittavia piirteitä, joiden kautta organisaatiota oppimisympäristönä voidaan arvioida.

Fuller ja Unwin tutkimuksissa (2003, 2004a, 2010) on tarkasteltu harjoittelijoiden oppimista ja heidän kehittymistään. Fuller ja Unwin (201) korostavat kuitenkin, että harjoittelujakson merkitystä tietointensiivisissä organisaatioissa ei saisi vähätellä, vaikka tulevilla työntekijöillä olisikin virallinen tai muodollinen pätevyys tullessaan organisaatioon. Myös asiantuntijaorganisaation tulokkaat sitoutuvat laajaan oppimisen matkaan, jossa on monia samanlaisia piirteitä harjoittelun kanssa. Fuller ja Unwin (2010) suosittelevat, että asiantuntijuuden muodostumista tietotyöläisillä olisi hyvä tarkastella harjoittelujaksona, sillä tällainen ajattelu rohkaisisi organisaatioita miettimään asiantuntijuuden muodostumista, sen tarkoitusta ja tukemista.

Fuller ja Unwin (2003) nostavat esille kolme laajaa ja osittain päällekkäistä teemaa, jotka vangitsevat alleen taulukossa 1 listatut ekspansiiviset ja rajoittavat piirteet. Nämä kolme teemaa ovat *osallistuminen, henkilökohtainen kehittyminen ja institutionaaliset järjestelyt*. Näiden teemojen avulla Fuller ja Unwin (2003) ovat analysoineet tutkimiansa yritysten oppimisympäristön piirteitä, sitä missä määrin ne tukevat harjoittelijan osallistumista ja edistävät hänen oppimista. Fullerin ja Unwinin (2003) mukaan tärkeimmät ekspansiiviset piirteet osallistumisen teeman näkökulmasta ovat seuraavat:

- 1) Tulokkaalla on mahdollisuus osallistua useisiin käytäntöyhteisöihin työpaikalla ja sen ulkopuolella
- 2) Tulokkaan ensisijainen käytäntöyhteisö jakaa ”osallistavan muistin”, käytäntöyhteisö omaa tietopohjan liittyen uusien tulokkaiden työyhteisöön tulovaiheesta, miten uudet tulokkaat kohdataan jne. (vrt. Wenger 1998, 238).
- 3) Työnkierto on suunniteltua, tulokkaalle annetaan mahdollisuus monipuolisiin kokemuksiin
- 4) Harjoitteluajalla/perehdyttämisaikalla pyritään asteittaiseen siirtymiseen täyspainoiseen ja täyteen osallisuuteen.

Henkilökohtaisen kehittymisen näkökulmasta Fuller ja Unwin (2003) nostavat esille seuraavat ekspansiiviset piirteet:

- 1) Annetaan mahdollisuuksia reflektointiin ja itsensä tutkiskeluun, myös työn ulkopuolella
- 2) Tehdään pidemmän aikavälin kehittämis/urasuunnitelmia. Esimerkiksi harjoittelun jälkeiselle ajalle on tehty kehittämissuunnitelma, visioidaan kehittämiskulkua ja pohditaan mahdollisia mentoreita
- 3) Mahdollisuus kehittää uusia identiteettejä osallistumalla ja kuulumalla moniin käytäntöyhteisöihin

Instituutionaalisten järjestelyjen näkökulmasta Fuller ja Unwin (2003) pitävät keskeisinä seuraavia piirteitä:

- 1) Mahdollisuus suorittaa pätevyksiä esimerkiksi ammatillinen tutkinto
- 2) Tulokkaan/harjoittelijan tunnustaminen sekä oppijana että työntekijänä
- 3) Pitkälle kehittynyt harjoitteluohjelman esineellistäminen, joka on kaikkien harjoittelijoiden/tulokkaiden käytettävissä

Ekspansiivinen-rajoittava viitekehys mahdollistaa erilaisten oppimisympäristöjen piirteiden tutkimisen ja samalla niiden tarkkailemisen ja kritisoinnin. Vaikka Fuller ja Unwin (2004a,133) keskittyvät kuvailemaan ja tarkastelemaan oppimisympäristöjen ekspansiivis-rajoittavia piirteitä, he ottavat huomioon sen, että yksilön oppimiseen työpaikalla vaikuttavat organisatoristen tekijöiden lisäksi yksilölliset tekijät. Näiden keskinäistä sidosta kuvaamaan he ovat luoneet käsitteen oppimisalue (learning territory). Oppimisalueen käsitteellä he tarkoittavat sitä, että jokaisella on yksilöllinen mahdollisuus päästä käsiksi erilaisiin oppimiskanaviin, jotka muodostavat heidän oppimisen alueensa. Fullerin ja Unwinin mukaan yksilön oppimisalueen piirteet sekä luonne ja sen laajuus vaikuttavat siihen, miten yksilö vastaanottaa ja sitoutuu työpaikan oppimismahdollisuuksiin sekä suhtautuu oppimisen esteisiin. Tässä korostuu yksilön rooli työssä oppimisessa ja siihen sitoutumisessa, vaikka pääroolissa Fullerin ja Unwinin (2004a) mukaan on se, missä määrin työyhteisö tarjoaa ja tukee oppimista.

Fox, Wilson ja Deaney (2010) ovat tutkineet noviisiopettajien tuloa työyhteisöön ja korostavat myös sitä, että jokaisen henkilökohtainen oppimisalue tulisi ottaa huomioon. Noviisiopettajat tuovat mukanaan sekä aikaisemmat merkittävät työpaikkakokemukset että opetussaaevutuksensa. Fox, Wilson ja Deaney (2010) painottavat sitä, miten tärkeää on huomioida nämä aikaisemmat kokemukset ja saavutukset. Heidän mielestään

aikaisempien kokemusten huomioiminen oppimisessa ansaitsisi suuremman huomion, koska se auttaisi ymmärtämään myöhempää osallistumista työpaikalla, joka on keskeisessä asemassa siinä, miten noviisit kokevat ja oppivat.

Fuller ja Unwin (2004a, 133–134) näkevät, että käytäntöyhteisöjä tarkastelevat Lave & Wenger (1991) eivät ota tarpeeksi huomioon erimuotoista osallistumista, kuten rajojen ylittämistä eri käytäntöyhteisöjen välillä, työn ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ja pätevoitymistä, mitkä voisivat laajentaa osallistumisen ja oppimisen muotoja. Ekspansiivisessa lähestymistavassa työyhteisön jäsenten kehittymiseen väljennetään liian tiukkaa ja kontekstisidonnaista tarkastelukulmaa osallistumiseen ja näin luodaan laajempia mahdollisuuksia oppimiseen. Esimerkiksi vain yhdessä käytäntöyhteisössä toimiminen voidaan nähdä rajoittavana tekijänä oppimiselle. (Fuller & Unwin, 2004a 133-134.) Fullerin ja Unwinin (2004b) mukaan tilaisuus opiskella työpaikan ulkopuolella ja hankkia pätevyksiä tarjoaa ekspansiivisen ulottuvuuden työyhteisön kehittämiseen. Tämä antaa mahdollisuuden työntekijöille olla jäsenenä useammassa käytäntöyhteisöissä ja rikkoa rajoja käytäntöyhteisöjen välillä ja tarkastella ”taka-alalta” työpaikan käytäntöjä ja reflektoida niitä sekä mahdollisuuden suorittaa asiantuntijuutta kasvattavia kursseja ja pätevoitymisiä.

Ekspansiivisen ja rajoittavan viitekehyksen mukaan on olemassa yhteys omaksutun asiantuntijuuden ja organisaation ominaisuuksien välillä. Moniulotteinen lähestymistapa asiantuntijuuteen edustaa ekspansiivista ympäristöä kun puolestaan yksisuuntainen ylhäältä-alas näkökulma asiantuntijuuteen edustaa rajoittavaa ympäristöä. Esimerkiksi muutoksilla työn suunnitteluun ja työn organisoimiseen voidaan helpottaa ekspansiivista oppimista asiantuntijuuden omaksumisessa, ja näin edistää työyhteisön jäsenten oppimista. (Fuller & Unwin 2004a, 136-137.) Ekspansiivisessa lähestymistavassa asiantuntijuuteen kaikille työyhteisön jäsenille annetaan mahdollisuus kehittää omaa asiantuntijuuttaan ja heidät nähdään tärkeinä organisaation kehittymisen näkökulmasta. Näin ollen myös vastavalmistuneet uudet työntekijät voidaan nähdä osaamisen tuojina työyhteisöön eikä vain noviiseina, joiden oppiminen on ylhäältä alaspäin eli kokeneemmilta kollegoilta oppimista.

Tarkastellessaan tulokkaan sosiaalistumista oppimisen näkökulmasta Eraut ym. (2000) nostavat esille työn haasteellisuuden ja arvostuksen, itseluottamuksen ja sitoutumisen sekä saadun palautteen että tuen määrän oppimiseen vaikuttavina tekijöinä. Erautin ym.

(2000) tutkimus vastavalmistuneiden oppimisesta ensimmäisten työssäolovuosien aikana osoitti, että sekä itseluottamus omiin kykyihin että sitoutuminen työn tärkeyteen ovat ensisijaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön oppimiseen. Itseluottamus riippuu siitä, miten onnistuneesti suoriutuu haastavista työtehtävistä, tämä puolestaan voi riippua kollegoilta saadusta epävirallisesta tuesta joko työtä tehdessä tai takautuvasti, jos työnteko on itsenäistä. Halukkuus sitoutua ja ottaa vastaan haastavia tehtäviä riippuu juuri itseluottamuksesta. Jos puolestaan tarjolla ei ole haasteellisia tehtäviä tai jos tulokasta ei rohkaista riittävästi etsimään tai ottamaan vastaan haasteita silloin itseluottamus heikentyy ja sen mukana myös motivaatio oppimiseen.

Sitoutuminen syntyy sosiaalisen inkluusion kautta tiimeissä, työn arvostamisen kautta. Huolet uralla etenemisestä, jotka ovat tulosta riittämättömästä palautteesta voi heikentää motivaatiota ja vähentää sitoutumista organisaatioon. (Eraut ym. 2000.) Siten oppimiseen vaikuttavat myös kontekstiin liittyvät tekijät kuten työn rakenne ja se miten työ on jaettu, suhteet muihin työpaikalla sekä yksilöllinen osallistuminen ja odotukset heidän suoriutumiselle ja edistymisellä.

Työn rakenne ja se miten työ on jakautunut, vaikuttivat olennaisesti Erautin ym. (2000) tutkittavien edistymiseen, koska ne vaikuttivat sekä työn haastavuuteen sekä siihen, missä määrin työ oli yksilöllistä vai yhteisöllistä. Työn rakenne ja jakautuminen vaikuttivat myös siihen, tarjosiko työ mahdollisuuksia tavata, havainnoida ja työskennellä sellaisten kanssa, joilla oli enemmän tai erilaista asiantuntijuutta ja tämä puolestaan vaikutti ihmissuhteiden luontiin, joiden kautta on mahdollista saada tukea ja palautetta. Jotta noviisit asiantuntijat edistyisivät työssään, merkittävä osa heidän työstään pitäisi olla riittävän haastavaa, mutta ei kuitenkaan liian haastavaa, ettei se heikennä heidän luottamusta itseensä. Heidän työmäärän tulisi olla sillä tasolla, että se antaa vastavalmistuneille aikaa reflektoida uusia haasteita sen sijaan, että he kehittäisivät selviytymismekanismeja, jotka myöhemmin osoittautuisivat tehottomiksi. Noviisit ovat tehokkaampia sellaisten tehtävien suorittamisessa, jossa heillä on tarpeeksi kokemusta, mutta joka sisältää myös laajan joukon tehtäviä, jotka kehittävät ja laajentaa heidän osaamistaan ja kokemuksia. Reflektoinnin merkitys korostui, sillä tutkittavat kokivat, että riittäviä oppimismahdollisuuksia ei ollut mahdollista hyödyntää liiallisen työmäärän takia ja vähäisen ajan vuoksi. (Eraut ym. 2000.)

Erautin ym. (2000) tutkimus osoitti, että työn organisoinnilla ja rakenteella on merkitystä. Osa heidän tutkittavistaan vastavalmistuneista asiantuntijoista pääsi tekemään heti ”oikeata” työtä, joka oli arvokasta ja heidän panoksensa siihen oli tärkeää. Sen sijaan osa tutkittavista teki osia toisten töistä eikä työtä ollut suunniteltu heitä varten, työtehtävät vaihtelivat satunnaisesti eivätkä tarjonneet oppimismahdollisuuksia.

2.3 Työyhteisöt käytäntöyhteisöinä

2.3.1 Käytäntöyhteisöt sosiaalisen oppimisen perustana

Tässä tutkimuksessa tulokkaan sosiaalistumista työyhteisöön lähestytään tarkastelemalla työyhteisöä oppimisympäristönä, jossa yksilön osaamista hyödynnetään yhteisöllisesti. Yksilön osaamisen yhteisöllistä hyödyntämistä jäsennetään Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teorian näkökulmasta. Wengerin (1998, 3–7) teorian perusajatuksena on, että oppiminen tapahtuu tietyssä kontekstissa ja osallistumalla jonkun yhteisön toimintaan. Teorian mukaan oppimista ei voi siis tapahtua eristettynä ulkomaailmasta. Osallistumisella Wenger ei tarkoita sellaista osallistumista, jossa sitoudutaan tiettyihin aktiviteetteihin tiettyjen ihmisten kanssa. Hän määrittelee pikemminkin osallistumisen prosessina, jossa osallistujat aktiivisesti osallistuvat yhteisön toimintaan ja rakentavat identiteettinsä suhteessa näihin yhteisöihin. Tällaisia yhteisöjä Wenger (1998) kutsuu *käytäntöyhteisöiksi* (communities of practice). Tieto ja tietäminen ovat tärkeä osa käytäntöyhteisöjä, mutta käytäntöyhteisöt ovat myös mahdollisuus olla yhdessä, tehdä asioista merkityksellisiä ja kehittää omaa identiteettiään (Wenger 1998, 135).

Elämänsä aikana ihminen on samanaikaisesti osallisena monissa eri käytäntöyhteisössä (Wenger 1998, 6). Aikuinen viettää suurimman osan päivittäisestä valveillaoloajastaan työyhteisössä, joten kiistatta voidaan todeta sen olevan yksi merkittävimmistä käytäntöyhteisöistä aikuisten elämässä. Fullerin ja Unwinin (2010, 2004b) mukaan työpaikan tulisikin tarjota työntekijöilleen mahdollisuus osallistua moniin eri käytäntöyhteisöihin, hankkia erilaisia kokemuksia niin organisaation sisällä kuin ulkopuolella, oppia haastavien asiantuntijatehtävien kautta ja omaksua laajalti asiantuntijarooleja.

Käytäntöyhteisöä yhdistää aina joku yhteinen tavoite (Wenger 1998, 77-85). Esimerkiksi työyhteisöllä yhteinen tavoite voi olla jonkun hankkeen läpivieminen. Pyrkinessään yhteiseen tavoitteeseen käytäntöyhteisön jäsenet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja oppivat toinen toisiltaan. Yhteisön täydeksi jäseneksi tuleminen vaatii tulokkaalta sitoutumista jokapäiväisiin käytäntöihin, mutta yhtä lailla osallistumista sosiaaliseen toimintaan, tuotantoprosesseihin ja muihin käytäntöyhteisön aktiviteetteihin (Lave & Wenger 1991, 101). Käytäntöyhteisön jäsenet voivat kehittää, neuvotella ja jakaa omia käsityksiään ja tulkintojaan maailmasta toistensa kanssa (Wenger 1998, 48). Monet käytäntöyhteisöt ovat keskeinen osa jokapäiväistä elämää sekä hyvin epämuodollisia ja siksi niihin harvemmin näkyvästi kiinnitetään huomiota (Wenger 1998, 7).

Hakkaraisen (2000) mukaan käytäntöyhteisöjen kautta asiantuntijuus ja osaaminen siirtyvät sen jäseniltä toisille, mikä mahdollistaa kehityksen. Oppimismahdollisuudet eivät ole vain yksisuuntaisia, vaan jokaisen tilanteen voidaan ajatella olevan mahdollisuus oppia ja keneltä tahansa voi oppia. Alaiset voivat ottaa oppia esimieheltään, mutta myös päinvastoin: organisaatio oppii uusilta työntekijöiltä ja uudet työntekijät oppivat kollegoiltaan (Ketola 2010, 53). Muuan muassa Fullerin ja Unwinin (2004b) ja Hytösen ym. (2011) tutkimukset ovat osoittaneet, että pedagoginen suhde ei ole yksisuuntainen vaan uudet tulokkaat käyttivät paljon aikaa sekä oman tasoisten kollegoiden että kokeneempien kollegoiden auttamiseen työpaikoilla. Fuller ja Unwin (2004b) kiinnittivät huomiota siihen, että tulokkaat sitoutuivat auttamaan toisiaan ja heidän toiminnassaan oli piirteitä, jotka useimmiten liitetään vanhempiin ja kokenempiin työntekijöihin. Myös Harris ym. (2014) tuovat esille sen, että tulokkaan sosiaalistumisprosessissa on hyvä huomioida työtehtävien suoriutumisen, roolien selvyuden ja työasenteiden lisäksi luovuuden ruokkiminen, sillä nämä kaikki vaikuttavat siihen, miten tulokas siirtyy ulkopuolisesta tarkkailijasta sisäpuolen toimijaksi. Harris ym. kollegoineen korostaa, että liiallinen keskittyminen vain ensimmäiseen kolmeen edellä mainittuun asiaan jättää huomioimatta tulokkaan merkittävän aseman uusien näkökulmien ja ajatusten tarjoajana organisaation toiminnassa. Fuller ja Unwin (2004b) haluavatkin kyseenalaistaa nykyisen käsityksen noviisista ja hänen asemastaan ja roolistaan työyhteisössä.

Vastavalmistunutta tulokasta ei voida tarkastella ainoastaan tiedon vastaanottajana vaan myös uuden tiedon tuojana. Oppiminen käytäntöyhteisöissä tapahtuu yhteisön jäsenten välisissä suhteissa, joten tarkastelun kohteeksi ei tulisi ottaa yksittäistä oppijaa vaan tarkastelun kohteena tulisi olla koko toimintayhteisöä (Ketola 2010, 60). Myös Collinin

ym. (2008) mukaan on hyvä kiinnittää huomiota sekä yksilöllisiin että sosiaalisiin tekijöihin tarkasteltaessa oppimista työyhteisössä. Collinin ym. (2008) tutkimuksen mukaan oppimista työpaikalla rajoittavat sekä yksilölliset tekijät että sosiaaliset tekijät. Yksilöllisistä tekijöistä nousi esille muun muassa yksilön kyky nähdä mahdollisuuksia kehittymiseen; pyrkiikö yksilö itse aktiivisesti löytämään uusia haasteita ja syventämään omaa oppimista (ks. myös Fox ym. 2011).

Sosiaalisista tekijöistä puolestaan nousi esille rakenteellisia sekä institutionaalisia esteitä sekä kulttuurillisia esteitä. Rakenteellisia rajoittavia esteitä oppimiselle olivat hektiset työtehtävät, kiire, työntekijöiden ja tiimien välinen kilpailu, epävarmuus oman työn jatkumisesta, tukiverkoston puute, jatkuva huoli organisaation tavoitteista, esimiehen heikko päätöksentekotaito ja tehoton työn organisointi. Kulttuuriset tekijät osoittautuivat merkittävimmiksi oppimista hidastaviksi tekijöiksi työpaikalla. Näistä esille nousivat informaation ja tiedon jakaminen sekä ongelmat yhteistyössä ja tiimityössä ja arvostuksen näyttämisen puute työntekijöille. (Collin ym. 2008.) Hytösen ym. (2011) tutkimuksessa työyhteisöön sosiaalistumista tukivat puolestaan sellaiset asiantuntijakäytänteet, jotka tarjoavat tulokkaille suoran pääsyn olennaiseen tietoon, avustavat luomaan vastavuoroisia ihmissuhteita, sitouttavat jakamaan haasteita kollaboratiivisesti ja antavat yksilöllistä vastuuta tulokkaille.

2.3.2 Käytäntöyhteisön ”näkymättömät” toimintatavat

Käytäntöyhteisöihin kuuluu sekä näkyviä että ”näkymättömiä” toimintatapoja. Käytäntöyhteisöt sisältävät tavan puhua, roolijaon, tietyt esineet ja dokumentit, säännöt ja määrätyt menetelmät, jotka ovat hyvin näkyviä ominaisuuksia. Käytäntöyhteisöihin kuuluu myös paljon implisiittisiä toimintatapoja, esimerkiksi äänettämiä sopimuksia, hienovaraisia vihjeitä, piileviä ennako-oletuksia ja jaettu maailmankuva. (Wenger 1998, 47.) Eraut (2004,202) kutsuu tällaista tietoa kulttuurilliseksi tiedoksi, se on tietoa, jota ei ole koodattu näkyväksi, mutta on hyvin keskeisessä roolissa suurimmassa osassa työhön liittyvissä käytännöissä ja aktiviteeteissa. Ajjawin ja Higgsin (2008) korostavat myös, miten keskeisessä asemassa asiantuntijuuteen sosiaalistumisessa on juuri oman ammatin (profession) sosiaalisten normien ja arvojen sisäistäminen. Nonaka ja Konno (1998) puolestaan puhuvat työyhteisön piilevän tiedon jakautuvan eksplisiittiseen ja hiljaiseen

tietoon. Eksplisiittinen tieto on helposti siirrettävissä yhteisön jäseneltä toiselle sanoin ja numeroin, mutta hiljaista tietoa sen sijaan on hyvin vaikea saada kiteytettyä muotoon, jossa se on helposti siirrettävissä yksilöltä toiselle. Hiljainen tieto on yksilön toimintaan ja kokemuksiin sidottua ja siksi sen muuttaminen siirrettävään muotoon on haasteellista. (Nonaka & Konno 1998.)

Perehdyttämistilanteessa vastavalmistunutta tulokasta perehdytetään yleensä näkyviin toimintatapoihin ja tiedonsiirto painottuu hyvin pitkälti eksplisiittisen tiedon jakamiseen. ”Näkymättömien” toimintatapojen ja hiljaisen tiedon siirtyminen tulokkaalle tapahtuu sosiaalistumisprosessin kautta. Nonaka ja Konno (1998) korostavat, ettei hiljaista tietoa voi vaihtaa kirjallisten tai suullisten ohjeiden kautta vaan hiljainen tieto siirtyy ainoastaan viettämällä aikaa yhdessä ja elämällä samassa toimintaympäristössä. Erautin (2004, 202) mukaan tätä hiljaista kulttuurillista tietoa hankitaan juuri osallistumalla epävirallisiin sosiaalisiin aktiviteetteihin ja suurin osa hiljaisesta tiedosta otetaan itsestäänselvyytenä niin, että ihmiset eivät edes tiedosta sen vaikutusta käytökseensä. Fuller ja Unwin (2004b) korostavat spontaaneiden oppimistilanteiden merkitystä kokeneen ja kokemattomamman työntekijän välillä, juuri hiljaisen tiedon siirtämisen vuoksi. Tällaisissa hetkissä erilaisia tietoa ja taitoja, joita työssä tarvitaan, siirtyy tulokkaalle.

Hytösen ym. (2011, 263–264) tutkimuksessa hiljaisen tiedon siirron näkökulmasta keskeiseksi oma tutor. Oma tutor koettiin tärkeänä tuenlähteenä, jonka kanssa pystyi jakamaan kokemuksia, jolloin hiljaista tietoa siirtyi vanhemmalta sukupolvelta nuoremmalle. Fullerin ja Unwinin (2010) tutkimassa yrityksessä uudet työntekijät tekivät 50 ensimmäistä päivää töitä hyvin läheisesti valvottuna kokeneemman kollegan läsnä ollessa, jotta he oppisivat mahdollisimman paljon työtä tehdessään. Tällä pyrittiin varmistamaan, että työntekijä oppisi kokonaisvaltaisesti oman työnsä, mutta tällainen järjestely edisti myös hyvin hiljaisen tiedon siirtymistä.

Se, että vastavalmistunut tulokas alkaa ymmärtää muiden yhteisön jäsenten tapoja ajatella ja kokea asioita, tapahtuu vähitellen ja kestää yleensä kauan. Sosiaalistuminen työyhteisöön eli käytäntöyhteisöön tapahtuu tarkkailemalla ympäristöä ja luomalla suhteita muihin sen jäseniin (ks. Hytönen ym. 2011; Fuller & Unwin 2003 & 2010, Ajjawi & Higgs 2008, Wenger 1998). Asiantuntijaksi tulemisen prosessi sisältää sosiaalisen osallistumisen virallisin tavoin sekä epävirallisin tavoin (Fox, Wilson & Deaney 2010).

2.3.3 Merkitysneuvottelut käytäntöyhteisössä

Käytäntöyhteisöjen toiminta koostuu erilaisista käytännöistä, joihin sen jäsenet ovat sitoutuneet. Käytäntö voidaan nähdä prosessina, jonka kautta voimme kokea maailman ja sitoutua siihen merkitysten avulla (Wenger 1998, 51). Käytännöt ovat siis jokapäiväisiä kokemuksia, joille annamme merkityksiä. Työyhteisössä esimerkkinä voisi olla kokoustilanteissa kännykän käyttö. Jokaisessa yrityksessä on erilainen käytäntö tämän suhteen ja vastavalmistunut tulokas antaa kokemuksensa perusteella tälle käytännölle merkityksen, missä määrin kännykän käyttö sallittua vai ehkä kiellettyä kokonaan. Merkitykselliset kokemukset (experience of meaning) eivät synny tyhjässä tilassa eivätkä vain rutiineja toteuttamalla vaan tuotamme uusia merkityksiä uudelleen tulkitsemalla, muokkaamalla ja hylkäämällä merkityksiä. Näin voidaan ajatella elämisen olevan jatkuvaa merkityksistä neuvottelua (negotiation of meaning). (Wenger 1998, 52–54.) Ajjawin ja Higgsin (2008) mukaan asiantuntijuuteen sosiaalistumisessa on kyse juuri merkityksien neuvottelusta ja uusien merkityksien luomisesta. Tähän sosiaalistumisprosessiin kuuluu heidän mukaansa oman ammatin sosiaalisten normien, arvojen ja uskomusten oppiminen vuorovaikutuksessa työpaikan ja sen kulttuurin kanssa. Tulokkailla on jo omia uskomuksia ja arvoja, jotka saattavat muuttua sosiaalistumisprosessiin kuuluvien merkitysneuvottelujen myötä. Nämä muutokset arvoissa voi puolestaan johtaa muuttuneeseen käytökseen ja asiantuntijaidentiteetin muodostumiseen. (Ajjawi & Higgs 2008.)

Merkitysneuvottelut pitävät aina sisällään tulkintaa ja toimintaa, jossa muuttuville tilanteita annetaan uusia merkityksiä. Tämä uusien tulkintojen ja merkityksien luomisprosessi vaikuttaa aina kaikkiin osallistujiin. Työyhteisössä jokainen yhteisön jäsenen vaikuttaa merkitysneuvotteluihin tuomalla omaa historiaansa mukaan käytäntöihin. Merkityksellinen sitoutuminen maailmaan ei siis ole pysyvä tila vaan käytäntöyhteisön jäsenet käyvät jatkuvasti keskenään merkitysneuvotteluja, muokaten vanhoja merkityksiä tai luomalla kokonaan uusia merkityksiä. (Wenger 1998, 54–55.)

Osallistuminen sosiaalisiin yhteisöihin muokkaa yksilön kokemuksia, mutta se myös muokkaa niiden yhteisöjen kokemuksia, joihin yksilö osallistuu. Yksilöt kuuluvat useisiin sosiaalisiin ryhmiin, joissa he sekä omaksuvat että tuovat tietoa. Ryhmän jäsenet omaksuvat vain osan olemassa olevasta tiedosta ja tulkitsevat sitä omasta henkilökohtaisesta kontekstistaan ja historiastaan käsin. Tämä on puolestaan

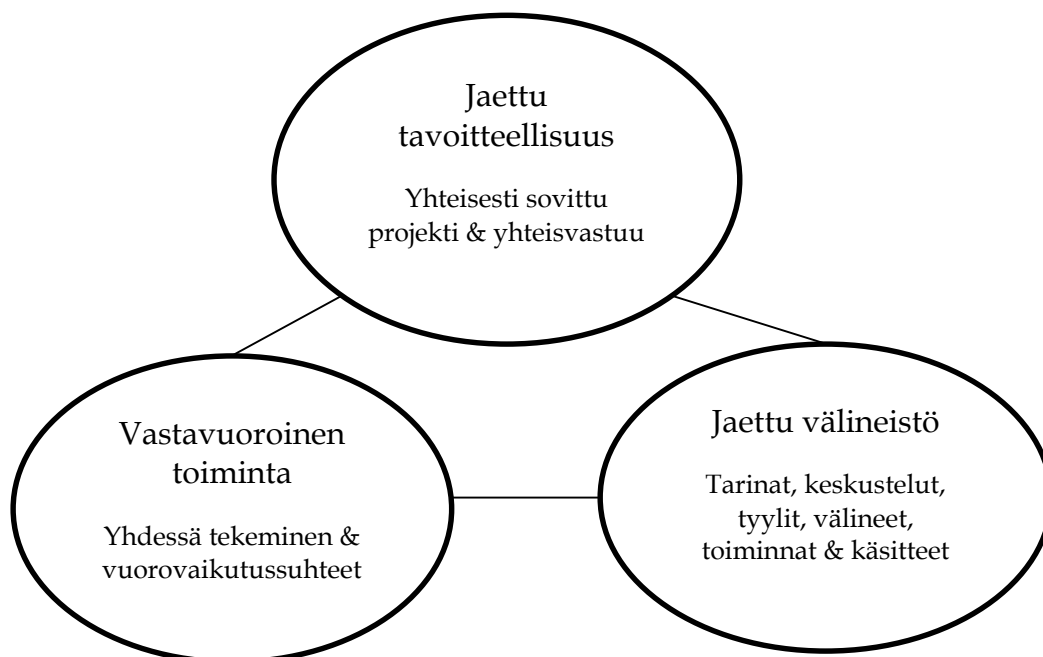
muotoutunut heidän kokemuksistaan eri ryhmissä – sekä aikaisemmista ryhmistä että nykyisistä. He tuovat myös osia omasta henkilökohtaisesta tiedosta, joka on puolestaan muodostunut ainutlaatuisista tilanteista, joihin yksilö on osallistunut. (Eraut 2004, 203.) Tämän vuoksi tulokkaat ovat erityisessä asemassa merkitysneuvotteluissa, koska heidän merkityksellinen sitoutuminen maailmaan on erilainen kuin työyhteisön vanhemmilla jäsenillä.

Uusi työyhteisö siis muokkaa vastavalmistuneen tulokkaan tulkintoja kokemuksistaan, mutta vaikutus on myös päinvastainen. Kun vastavalmistuneelle tulokkaalle annetaan mahdollisuus aitoon osallistumiseen, niin tällöin myös vastavalmistuneen tulokkaan aikaisemmat kokemukset vaikuttavat työyhteisön kokemuksiin. Foxin ym. (2010) tutkimus osoitti uusien opettajien yhteisöön tuloa helpottavan, jos koulu ottaa heidän aikaisemmat kokemuksensa huomioon eikä tuomitse erilaisia näkökulmia. Harris ym. (2014) korostavatkin, että tulokkaat voivat tarjota uusia ja hyödyllisiä näkökulmia jo uran alkuvaiheessa. Tähän vaikuttaa vahvasti esimiehen voimaannuttava johtamistapa, mikä lisää tulokkaiden itsetuntemusta uudessa työssä ja työtehtävissä. Organisaatio voi helpottaa tulokkaan luovaa ja itseohjautuvaa oppimista juuri voimaannuttavalla johtajuudella. Voimaannuttava johtaminen edistää tulokkaan luovuutta vain, jos konteksti ja sosiaalinen ympäristö vahvistavat sellaista käyttäytymistä. Tärkeää on, että tulokkaiden tulee tuntee olonsa turvalliseksi, kun he ilmaisevat omia näkökulmia, jotta he tulevaisuudessakin uskaltaisivat tuoda omia luovia ja uusia ajatuksia esiin. (Harris ym. 2014.) Jokisaaren ja Nurmen (2009) tutkimuksen mukaan esimieheltä saatu tuki on tärkeää tulokkaalle ja tulokkaat tarvitsevat tukea ja palautetta esimieheltään hyvin pitkään organisaation tulon jälkeen.

Yksilön kokemusta omasta osallisuudestaan määrittää kyky tai kyvyttömyys vaikuttaa käytäntöyhteisöön (Wenger 1998, 57). Työyhteisössä tulisi arvioida, minkälaisia vaikuttamismahdollisuuksia vastavalmistuneelle tulokkaalle tarjotaan. Kuunnellaanko tulokkaan ideoita ja annetaan hänelle mahdollisuus muovata käytäntöjä vai onko hän pikemminkin kohteena, jota muovataan työyhteisöön sopivaksi. Jos tulokkaalla ei ole mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa, ei hän pysty tuomaan uusia näkökulmia esille, jolloin toimintaa edistäviä käytäntöjä jää muodostumatta (Wenger 1998, 62).

2.3.4 Käytäntöyhteisöjen kolme ulottuvuutta

Wenger (1998, 73–85) on määritellyt kolme käytäntöyhteisöön liittyvää ulottuvuutta, jotka ovat *jaettu tavoitteellisuus* (joint enterprise), *jaettu välineistö* (shared repertoire) ja *vastavuoroiseen toimintaan sitoutuminen* (mutual engagement). Vastavalmistuneen tulokkaan oppimista ja osallisuutta voidaan tarkastella näiden kolmen ulottuvuuden kautta. Tullakseen käytäntöyhteisön täysvaltaiseksi jäseneksi vastavalmistuneen tulokkaan täytyy kyetä sitoutumaan vastavuoroiseen toimintaan, ymmärtämään yhteisön tavoitteet ja pyrkiä omalla toiminnallaan myötävaikuttamaan tavoitteen onnistumiseen. Vastavalmistuneen tulokkaan täytyy myös oppia käyttämään käytäntöyhteisön välineistöä niin, että se tukee hänen sitoutumistaan käytäntöihin.



Kuvio 2. Käytäntöyhteisön ulottuvuudet (Wenger 1998,73)

Vastavuoroisessa toimintaan sitoutumisessa lähtökohtaisena ajatuksena on, että käytäntöjä ei synny tyhjästä vaan ihmiset luovat niitä sitoutumalla toiminnan tavoitteisiin, joiden merkityksistä he keskustelevat keskenään. Vastavuoroiseen toimintaan sitoutuminen voidaan siis määritellä asioiden tekemiseksi yhdessä yhteisön muiden jäsenten kanssa ja tämä ei vaadi aina sitä, että kaikkien jäsenten täytyy olla

vuorovaikutuksessa keskenään vaan yhteisöjen käytännöt sitovat yhteisön jäseniä toisiinsa. (Hakkarainen, 2000.) Erautin ym. (2000) tutkimus osoitti, että yhdessä tekeminen kasvatti tulokkaiden sitoutumista kollegoihinsa sekä työhönsä. Yhdessä työskentelyn tuloksena tulokkaat sekä näkivät oman työnsä arvon että saivat arvostusta kokeneempien kollegoidensa silmissä, mikä puolestaan lisäsi heidän itseluottamusta ja sitoutumista oppimiseen tulevaisuudessa (Eraut ym. 2000).

Vastavuoroisessa toiminnassa käytäntöyhteisön jäsenet täydentävät omaa osaamistaan pyytämällä apua toisiltaan ja jakavat omaa osaamistaan muille jäsenille. Kenenkään käytäntöyhteisön jäsenen ei tarvitse siis tietää kaikesta kaikkea vaan tarvittava taito on osata jakaa ja vastaanottaa osaamista. Jotta vastavalmistuneen tulokkaan integroituminen työyhteisöön tapahtuisi mahdollisimman tehokkaasti tulisi häntä rohkaista kysymään ja päästää hänet yhteisön osaamiseen ”kiinni”. (Wenger 1998, 76.)

Myös Erautin ym. (2000) tutkimus osoitti, että yhteisöllinen ilmapiiri helpottaa noviisien avunpyytämistä ja tätä kautta oppimista. Tutkimuksessa korostui työyhteisön jäsenten avuliaisuus ja auttamisen halu noviiseja kohtaan. Noviiseja rohkaistiin pyytämään apua ja tulokkaille haluttiin viestittää selkeästi, että umpikujatilanteissa ei saa tuhlata aikaa vaan pitää kysyä saman tien apua. Ongelmia kohdatessaan tulokkaiden tuli pyytää apua kokeneemmilta kollegoilta. Lähes kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli määrätty mentori, mutta suurimmalta osin nämä viralliset auttajat olivat hyvin vähän yhteydessä tulokkaiden kanssa, vaikka moni tulokkaista oli ilmaissut tarvetta sellaiseen tukeen. Tulokkaat kuitenkin kokivat saavansa muilta apua ja monet heidän kollegoistaan oli omaksunut tukijan roolin. Erautin ym. (2000) tutkimuksessa avun ja tuen saatavuus sekä arvostuksen määrä vanhemmilta kollegoilta vaihteli kuitenkin eri ammattiryhmien välillä.

Hytösen ym. (2011) tutkimuksessa tulokkaat puolestaan hakivat apua uusiin asiantuntijatehtäviin asiantuntijoilta, jotka olivat aikaisemmin tehneet vastaavanlaisia tehtäviä sekä muilta vastavalmistuneilta tulokkailta. Muut tulokkaat koettiin tuen lisäksi tärkeinä informaation lähteitä ja heidän kanssaan oli helppoa keskustella mistä vain. Foxin ym. (2010) tutkimuksessa merkittävänä tuen ja avun lähteinä olivat myös muut vastavalmistuneet opettajakollegat.

Toinen käytäntöyhteisöihin liittyvä ulottuvuus on jaettu tavoitteellisuus. Jaettu tavoitteellisuus voidaan määritellä käytäntöyhteisön lähtökohdaksi. Yhteisön jäsenillä on joku yhteinen asia, jonka toteuttamiseen he sitoutuvat ja ottavat yhdessä vastuun

hankkeen toteutumisesta (Hakkarainen 2000). Esimerkiksi työyhteisöissä tiimeillä on projekteja, joiden toteuttamiseen he yhdessä sitoutuvat jakaen vastuuta tiimin jokaiselle jäsenelle. Yhteinen tavoite yhdistää heitä. Jaettu tavoitteellisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että käytäntöyhteisön jäsenten tulisi olla kaikesta samaa mieltä vaan erimielisyyksien voidaan nähdä olevan myös tuottava voima. Yhteisön jäsenten ei siis tarvitse olla samaa mieltä kaikesta ja uskoa samoihin asioihin, mutta heidän täytyy pystyä neuvottelemaan keskenään. (Wenger 1998, 77.) Yhteisön jäsenten tulee vain löytää keino työskennellä yhdessä niin, että heidän erilaisuutensa ja kunkin toiveet ovat osa jaettua tavoitteellisuutta. Voidaan siis ajatella, että jaettu tavoitteellisuus on prosessi, joka voidaan nähdä tuottava, mutta yhtä lailla rajoittavana. Se vie käytäntöjä eteenpäin, mutta toisaalta pitää niitä ennallaan. Se kannustaa toimintaan, mutta antaa samalla fokuksen. Se kannustaa uusiin ideoihin, mutta samalla erottelee niitä. (Wenger 1998, 83-84.) Työyhteisössä onkin hyvä muistaa myös tämä rajoittava puoli ja hallita sitä niin, ettei siitä tule estettä tuottavalle puolelle.

Jokainen käytäntöyhteisö tuottaa toimintaansa tukevaa välineistöä: symboleita, tarinoita, kaavioita ja malleja (Wenger 1998, 58). Kolmas käytäntöyhteisöön liittyvä ulottuvuus onkin jaettu välineistö, johon kuuluu käytäntöyhteisön rutiinit, tarinat, tavat tehdä asioita, tapa puhua, symbolit, välineet ja käsitteet. Jaettu välineistö on väylä, jonka avulla vastavalmistuneet tulokkaat alkavat ymmärtämään työyhteisön toimintaan. Esimerkiksi tarinat auttavat vastavalmistunutta tulokasta toimimaan sopivalla tavalla, sillä tarinoiden kautta tulokas saa tietoa miksi työyhteisössä toimitaan tietyllä tavoin ja miksi toiminta on syntynyt (Lämsä & Hautala 2008).

Hytösen ym. (2011) tutkimuksessa tärkeäksi tulokkaiden oppimista edistäväksi tekijäksi nousivatkin tarinat. Tutkittavat kokivat, että tarinoiden kuunteleminen, kokemusten jakaminen ja niistä keskusteleminen olivat olennaisia oppimisen lähteitä ja tärkeitä oman asiantuntijuuden kehittämisen näkökulmasta. Yhteisön välineistö voidaan nähdä myös lähteenä merkitysneuvotteluille. Käytäntöyhteisön jäsenet voivat tulkita välineistöä eri tavalla, mikä aiheuttaa erimielisyyksiä. Jos nämä erimielisyydet häiritsevät vastavuroista toimintaan sitoutumista syntyy merkitysneuvotteluja ja tässä prosessissa voi syntyä myös uusia käytänteitä uusineen merkityksineen. (Wenger 1998, 83-84.)

3 TULOKKAANA TYÖYHTEISÖSSÄ

3.1 Tulokas työyhteisön käytäntöjen uudistajana

Seuraavissa kappaleissa avaan tarkemmin erityisesti tulokkaan näkökulmaa työyhteisöön oppimisympäristönä sekä käytäntöyhteisönä. Jäsenän niin tulokkaan mahdollisuuksia työyhteisön uudistamisen näkökulmasta, osallisuuden ja osaamisyhteisöön kasvamista ja sen haasteita kuin työyhteisöä tulokkaan osaamisen määrittelijänä.

Tulokkaan näkökulmasta on hyvä huomata, että oppimiseen vaikuttaa aina merkittävästi konteksti ja puitteet, jossa oppiminen tapahtuu. Lisäksi konteksti ja puitteet ovat rakentuneet sosiaalisesti. Vaikka vain yksi henkilö olisi läsnä, kulttuuri vaikuttaa silti vahvasti fyysisen ympäristön kautta oppimiseen ja kulttuuristen artefaktien kautta. Tästä näkökulmasta voidaan argumentoida, että kaikki tieto on kulttuurillista tietoa ja sosiaalisesti sidonnaista. (Eraut 2004, 201.)

Oppimisenäkökulmasta käytäntöyhteisöjen voidaan ajatella jakavan yhteisen kontekstin ja puitteet ja tätä kautta yhteisen oppimishistorian, josta käytännöt ovat kehittyneet. Käytännöt ovat syntyneet ajan myötä siitä, kun käytäntöyhteisön jäsenet ovat käyneet merkitysneuvotteluja sen hetkisistä käytännöistä kokemuksiansa pohjalta tuottaen niille uusia merkityksiä, jotka sitten ovat konkretisoituneet esineellistymisen muotoon. Maailman ja tilanteiden muuttuessa jatkuvasti on myös käytäntöjä uudistettava. (Wenger 1998, 86–96.) Käytäntöyhteisöt eivät kuitenkaan ole riippuvaisia sen pysyvistä jäsenistä vaan olennainen osa pitkäaikaista käytäntöä ovat uudet yhteisön jäsenet. Ainoastaan uudistamalla käytäntöjä työyhteisö pysyy kilpailukykyisenä (Wenger 1998, 96–99).

Käytäntöyhteisön jäsenten on vastattava muutoksien aiheuttamiseen vaatimuksiin ja tässä vastavalmistunut tulokas voi nousta merkittävään rooliin. Kun tulokas liittyy uuteen käytäntöyhteisöön, se antaa mahdollisuuden käytäntöyhteisölle tarkastella omaa toimintaansa erilaisesta perspektiivistä, saada uusia ideoita ja ajatella luovemmin. Tämä mahdollisuus katoaa, kun tulokas samastuu käytäntöyhteisön toimintaan. (Cini 2001.) Myös Harris ym. (2014) tuovat esille, että organisaatiot tarvitsevat uusia ja luovia ajatuksia taatakseen pitkän aikavälin menestyksen ja selviytymisen. Yksi mahdollinen

vaihtoehto luovuuden lisäämiseksi on palkata uusia työntekijöitä. Kuitenkin monet aikaisemmat tutkimukset ovat todistaneet, että organisaation toiminnassa on monia esteitä, jotka hankaloittavat tulokkaan luovuutta ja rohkaisevat tulokkaita sovittamaan omaa luovuutta organisaation toimintamalleihin. Näin osa luovuudesta kadotetaan. (Harris ym. 2014.)

Vastavalmistuneella asiantuntijalla, joka saapuu työyhteisöön, ei välttämättä ole kokemusta työelämäkäytännöissä, etenkin juuri kyseisen tietyn työyhteisön käytännöistä. Tulokkailla on kuitenkin enemmän tai vähemmän ”kirjatietoa”, jolla tarkoitetaan, että tieto ei ole suoranaisesti yhteydessä käytäntöön (Wilkesmann & Wilkesmann 2011). Vastavalmistuneella tulokkaalla on yleensä hallussaan hyvin vahva teoriaosaaminen, josta voidaan muun työyhteisön avulla ammentaa käytäntöön kilpailukykyisiä toimintatapoja. Kirjatietokin voi olla vahvuus, jos työyhteisö osaa sitä vain oikein hyödyntää. Fuller ja Unwin (2004b) nostavat esille myös koulutustaustan ja sen, että monet nuoret tulokkaat ovat korkeammin koulutettuja kuin vanhemmat työntekijät ja tämän mukana heille on kertynyt erilaista kokemuspohjaa.

Eraut (2004,220) esittelee *jäävuorikäsitteen* konkretisoimaan ajatuksiaan tiedon siirrosta koulutuksen ja työpaikan välillä. Koodatun tiedon oppiminen, jota arvioidaan kokein, sijoittuu pinnan yläpuolelle. Tämä oppiminen on eksplisiittistä: oppimista oppikirjoista ja virallisesta opetuksesta. Pidemmälle viety oppiminen vaatii tämän koodatun tiedon muuttamista henkilökohtaiseksi tiedoksi, jota voidaan käyttää tilanteissa, jotka ovat jäävuoren pinnan alla. Tällä alueella toimimiseen kirjat antavat suoraan heikosti eväitä. Tieto siitä, miten teoreettista tietoa käytetään, on suurimmalta osin hiljaista tietoa, jonka oppimiseen käytetään liian vähän aikaa ja sitä tuetaan liian vähän. Varsin usein opiskelijat kokevat tällaisen oppimisen hyvin vaikeaksi jo koulutusvaiheessa ja Eraut (2004, 220) nostaa esille kysymyksen, miten paljon oppimista tarvittaisiin, jotta teoreettinen tieto siirtyisi akateemisesta ympäristöstä työyhteisön käytäntöihin.

Erautin (2004, 220) mukaan tulevaisuudessa tulisi myös perehdytyksessä huomioida käytäntöjen kehittämisen roolin keskeisyys ja panostaa käytäntöihin, jotka helpottavat jatkuvaa oppimista työpaikalla kokeneempien kollegoiden kanssa. Tämä on erittäin tärkeää, jotta koulutuksesta saatua tietoa saataisiin siirrettyä työpaikalle. Jos koulutuksen vaikutus työpaikan toimintaan pysyy vähäisenä ja työn laatu kärsii, koska käytössä on vain rajoitettu määrä olennaista tietoa. (Eraut 2004,220.)

Tärkeätä käytäntöjen kehittymisen kannalta on arvioida myös sitä, annetaanko vastavalmistuneelle tulokkaalle tarpeeksi mahdollisuuksia toteuttaa itseään osallistumisprosessissa. Fullerin ja Unwinin (2010) mukaan keskeisessä asemassa tiedonsiirtymisen näkökulmasta on se, miten paljon tulokkaat saavat rakentavaa palautetta ja miten hyvin esimiehet heitä tukevat. Panostamalla näihin asioihin luodaan kasvualusta, joka ravitsee asiantuntijuuden kasvua ja jossa tulokkaat tuntevat olonsa turvalliseksi. Fullerin ja Unwinin (2010) tutkimuksen mukaan tällaisessa ympäristössä on helppoa luoda mm. teknologisia innovaatioita, jotka ovat puolestaan keskeisintä ydintä tarkasteltaessa organisaation menestystä. (Fuller & Unwin 2010.)

Vastavalmistuneen tulokkaan tietämättömyys työyhteisön käytänteistä voi olla vahvuus myös siinä, että tulokas kykenee tarkastelemaan käytänteitä erilaisesta merkitysperspektiivistä. Mezirow (1997) tarkoittaa *merkitysperspektiivillä* (frame of reference) oletusten rakennelmaa, jonka kautta kokemukset tulkitaan. Ajan kuluessa yhteisön jäsenten arvot, tunteet ja käsitteet eli merkitysperspektiivit alkavat muotoutua samankaltaisiksi. Yhteisön kehittyminen ei kuitenkaan saisi jäädä paikoilleen, joten yhteisön jäsenten merkitysperspektiivejä tulee muuttaa. (Mezirow, 1997.) Bourdieu (1998) puolestaan käyttää käsitettä habitusta, jonka hän määrittelee kestävien ja muutettavien kykyjen systeemiksi, jonka kautta vastaanotamme ärsykeitä ympäröivästä maailmasta, tuomitsemme asioita ja joka ohjaa toimintaamme tässä maailmassa. Pitkään samassa työyhteisössä olevien jäsenten habitus alkaa muotoutumaan samankaltaiseksi ja tämän vuoksi erilaisen habituksen ja merkitysperspektiivin omaava vastavalmistunut tulokas mahdollisesti pystyy näkemään kehittämiskohteet selkeämmin kuin työyhteisössä pitkään työskennellyt.

On selvää, että kun yritys palkkaa uuden työntekijän, on sillä pyrkimys saada työntekijä toimimaan yhtä tehokkaasti kuin vanhat työntekijät. Miten yritys sitten voi tukea uuden tulokkaan integroitumista työyhteisöön niin, että saadaan tulokas sitoutumaan yritykseen ja tätä kautta yritys saa tulokkaan osaamisen käyttöönsä? Usein integroitumisen helpottamiseksi yritys järjestää perehdytystä uudelle tulokkaalle. Perehdyttämistä on harjoitettu yrityksissä pitkään, mutta varsinaiset asiantuntijaorganisaation perehdyttämisprosessit ja -käytännöt ovat muotoutuneet vasta 1990–2000-luvuilla (Ketola 2010, 136). Asiantuntijoiden perehdyttämisessä ei ole tarkoitus opettaa uudelle tulijalle hänen työtään vaan tarkoituksena on rakentaa yhteistyötä, jonka kautta tulija voi vaikuttaa omaan työhönsä (Ketola 2010, 75). Useat tutkimukset ovatkin osoittaneet,

miten tärkeätä on, että tulokas voi vaikuttaa omaan työhönsä (ks. Fox ym. 2010; Fuller & Unwin 2004b, Wenger 1998).

Perehdytyksessä voidaan parhaimmassa tapauksessa luoda uutta tietoa, sillä tieto ei siirry sellaisenaan tulokkaalle (ks. Eraut 2004, Fuller & Unwin 2004b, Fox ym. 2010) ja näin tiedonsiirrossa, jossa tulokkaan aikaisemmat kokemukset otetaan huomioon, voi syntyä uutta ja innovatiivista tietoa organisaation käyttöön (Krishnaveni & Sujatha, 2012).

Myös Wenger (1998, 99) näkee perehdyttämisen osana työyhteisöön integroitumisessa. Hän kuitenkin tuo esille, että usein tulijat kokevat perehdyttämisyksikön olevan liian lyhyt. Wenger ei usko ongelman olevan perehdyttämisyksikön lyhytkestoisuudessa vaan pikemminkin ongelma piilee vaikeudessa päästä sisälle uuteen yhteisöön eli hän korostaa vuorovaikutuksen tärkeyttä. Yhteisöön pääsy vaatii, että vastavalmistuneet tulokkaat pääsevät luomaan suhteita vanhoihin työntekijöihin (Hytönen ym. 2011). Vanhat työntekijät kyllä usein auttavat tulokkaita mielellään, mutta heillä on omat työtehtävänsä ja koska virallisesti heidän panostustaan auttaa tulokkaita huomioidaan hyvin vähän, ei tulokkaita pystytä tukemaan parhaimmalla mahdollisella tavalla (Wenger 1998, 99).

Eraut ym. (2000) tuovat esille, että mahdollisuuksiin tavata ja luoda ihmissuhteita työpaikalla ei vaikuta ainoastaan työn rakenne ja jakautuminen, vaan myös työntekijöiden fyysinen sijainti, tarve vastavuoroiseen konsultaatioon sekä epäviralliset tapaamiset ja sosiaaliset suhteet työntekijöiden kesken työssä ja työn ulkopuolella. Eraut ym. (2000) korostavatkin, että nämä tekijät vaikuttavat vastavalmistuneiden asiantuntijoiden työyhteisöön integroitumisessa ja sitä kautta siihen missä määrin tulokkaat rohkaistuvat ottamaan proaktiivisen roolin ja kyselemään ihmisiltä ja vastaanottamaan tukea sekä neuvoja.

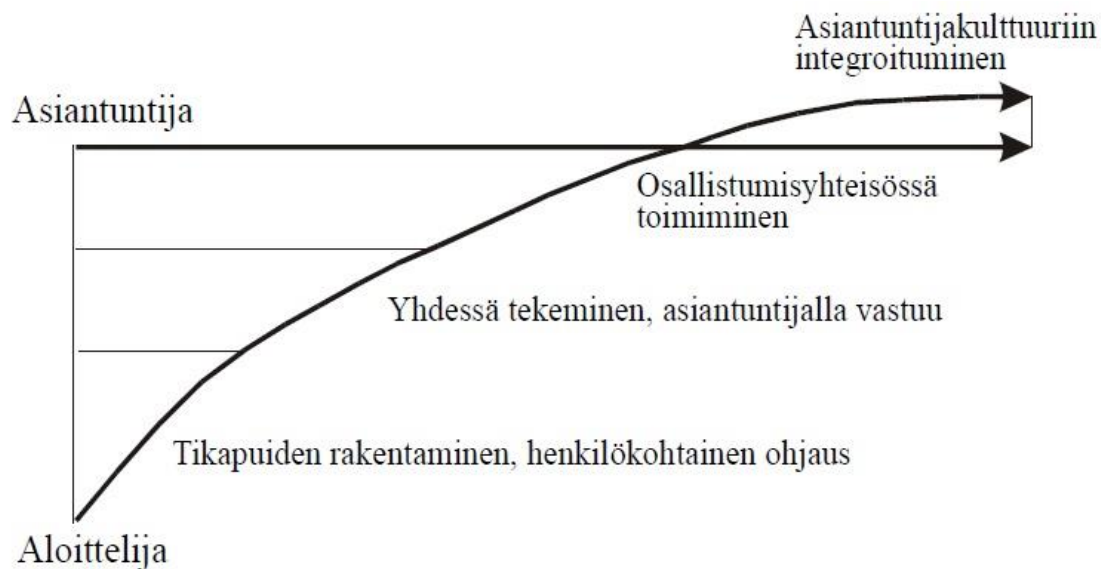
Uudelle työntekijälle on tärkeää, että organisaation rakenne helpottaa ja tukee ihmissuhteiden luontia työpaikalla. Työpaikan ilmapiiri tulisi olla yhteisöllinen, sillä työn oppiminen ja tekeminen on ennen kaikkea työn tekemistä yhdessä (Valleala & Collin 2004, 129–130). Wengerin (1998, 100) mukaan nimenomaan vuorovaikutukseen tulokkaiden ja vanhojen työntekijöiden välillä tulisi panostaa ja hän näkeekin tämän tehokkaampana keinona kiihdyttää integroitumista kuin sen, että esimerkiksi perehdyttämisaikaa pidennettäisiin.

3.2 Tulokas: reuna-alueelta yhteisön täydeksi jäseneksi

Wenger & Lave (1998, 100) kutsuvat *reuna-alueella osallistumiseksi* sitä prosessia, jonka kautta uusi tulokas pääsee osaksi käytäntöyhteisöä. Tämä näkökulma korostaa nimenomaan vuorovaikutuksellisuutta ja näin vaadittu oppiminen ei siis tapahdu niinkään konkreettisen suunnitelman kautta vaan sellaisten avointen käytäntöjen kautta, jotka ovat mahdollistavat uusien jäsenten osallistumisen (Wenger 1998, 100). Reuna-alueella osallistuminen tarjoaa mahdollisuuden vuorovaikutukselliseen toimintaan sitoutumisen muiden jäsenten kanssa heidän toimintaansa ja mahdollisuuden tutustua käytäntöyhteisön välineistöön. Yhteisöön kuulumisen ja osallistumisen ovat tärkeitä tekijöitä, jotka kehittävät oppimista ja toimivat lähteenä älylliseen kehitykseen (Hakkarainen 2000). Fuller ja Unwin (2004b) korostavat myös, että yksi tärkeimmistä piirteistä oppimisympäristössä on se, että ympäristö tukee *asteittaista siirtymistä täyteen osallisuuteen*.

Mitä reuna-alueella osallistuminen sitten käytännössä tarkoittaa? Perusajatuksena reuna-alueella osallistumisessa on, että oppiminen tapahtuu asteittain syvenevän osallistumisen kautta niin, että oppijan ei tarvitse heti hallita koko toimintaa vaan sosiaalinen yhteisö tukee ja ohjaa aloittelijaa (ks. kuvio 3). Asteittain syvenevässä osallistumisessa tulokas osallistuu alusta asti asiantuntijan käytäntöihin ja näin hän asteittain omaksuu asiantuntijoiden hiljaista tietoa, tapoja toimia ja kasvaa asiantuntijakulttuurin jäseneksi. (Hakkarainen 2000). Sosiaalisen yhteisöön verkostoitumisen kautta vastavalmistunut tulokas pystyy helpommin hyödyntämään aikaisempaa osaamistaan ja liittämään sitä uuden organisaation tilanteisiin ja tarpeisiin (Ketola 2010, 72, Hytönen ym. 2011, Eraut 2004).

Vastavalmistunutta tulokasta tuetaan niin, että alussa hän saa vaikeisiin asioihin tukea ja hänen kehittyessä vähitellen kohti täyttä osallistumista tuen määrää vähennetään (Hakkarainen 2000). Työyhteisön onkin Hakkaraisen (2000) mukaan syytä kiinnittää huomiota siihen, avataanko osallistumiselle tarpeeksi mahdollisuuksia ja miten vastavalmistunutta tulokasta tuetaan täyteen osallistumiseen siirtymisessä.



KUVIO 3. Osaamisyhteisöön kasvamisen prosessi (Hakkarainen 2000)

Fullerin ja Unwinin (2003) mielestä Wengerin ja Lavenin (1991) kuvaus noviisin matkasta reuna-alueelta täyteen osallisuuteen antaa kuvan, jonka mukaisesti tämä matka tapahtuisi organisaatiosta riippumatta hyvin samalla tavalla. Fullerin ja Unwinin (2003) mukaansa kuitenkin se, onko oppimisympäristö ekspansiivinen vaiko rajoittava, vaikuttaa merkittävästi tulokkaan matkaan reuna-alueelta täyteen osallistumiseen. Fullerin ja Unwinin (2003) tutkimien yritysten välillä matka reuna-alueelta täyteen osallistumiseen tapahtui hyvin eri tavalla. Yrityksessä, jonka oppimisympäristö oli hyvin ekspansiivinen, siirtyminen reuna-alueelta oli hidas prosessi, jonka aikana tulokas pääsi tutustumaan moniin erilaisiin työtehtäviin sekä osallistumaan työn ulkopuolisiin kursseihin. Harjoittelujakson tarkoituksena oli aidosti tukea tulokkaan kehittymistä ja antaa hänellä hyvät ja laajat valmiudet toimia tulevassa työtehtävässään. Puolestaan toisessa yrityksessä, jonka oppimisympäristö oli hyvin rajoittava, reuna-alueelta siirtyminen täyteen osallisuuteen pyrittiin saavuttamaan mahdollisimman pian. Kyseisessä yrityksessä tulokas tutustui hyvin kapea-alaisesti yrityksen toimintaan ja hän perehtyi vain omaan työtehtävään eikä työnantaja nähnyt tarpeellisena kehittää tulokkaiden osaamista työn ulkopuolisilla kursseilla. Se, miten noviisien reuna-alueelta siirtymistä täyteen osallisuuteen tuetaan vaikuttaa siihen, tukeeko se noviisien kasvua kapealaiseen asiantuntijuuteen vaiko laaja-alaiseen asiantuntijuuteen. (Fuller & Unwin 2003.)

Myös Fox ym. (2011) tutkimus osoitti, että oppiminen kokeneilta opettajilta ja oppiminen heidän kanssaan oli arvokasta. Kuitenkin se osoittautui arvokkaaksi vain, jos tulokkaat saivat rakentavaa ja ajankohtaista palautetta sekä silloin kun noviisi-eksperti työskentely tarjosi uusille opettajille mahdollisuuden päästä soveltamaan myös omia kokemuksia käytäntöön.

Tutkimukset (esim. Hytönen ym. 2011, Fuller & Unwin 2004b) ovat osoittaneet, että tulokkaat eivät välttämättä aina ole reuna-alueella, mitä tulee oppimiseen ja tiedon siirtoon. Hytösen ym. (2011) tutkimus osoitti, että osa tulokkaista oli hyvin keskeisessä asemassa tiedonlähteenä, mikä oli yllättävää, koska yleisesti kokemattomat tulokkaat ovat reuna-alueella työyhteisössä keskeisen aseman sijaan (vrt. Lave & Wenger 1991). Toisaalta tämä on linjassa Fullerin ja Unwinin (2004b) löydösten kanssa liittyen siihen, että tulokkaiden ja asiantuntijoiden asemat eivät ole ennalta määrättyjä ja tiukasti rajoitettuja vaan ekspansiivisessa oppimisympäristössä noviisit voivat jopa olla aktiivisempia ja tärkeämpiä toimijoita kuin vanhat työntekijät, sillä he tuovat uutta tietoa ja taitoa työyhteisöön. Asiantuntijuus ei ole rinnastettu yksinomaan statukseen ja kokemukseen työpaikalla.

Tulokkaille on erityisen tärkeää, että vanhat työntekijät kohtelevat heitä potentiaalisina jäseninä, sillä jos he torjuvat tulokkaan, tulokkaan on jostain syystä hyvin vaikea oppia ja tulla osaksi yhteisöä. Uusien tulokkaiden arvostaminen on tärkeää, sillä sen kautta tulokkaat saadaan nopeasti sitoutumaan työyhteisöön ja myös heidän osaamisensa saadaan käyttöön. On kuitenkin hyvä muistaa, ettei kannata olettaa uudentyöntekijän tulon tapahtuvan ilman konflikteja, etenkin jos tulokkaat edustavat eri sukupolvea kuin yhteisössä työskentelevät. (Wenger 1998, 101.)

3.3 Haasteita tulokkaan täydelle osallistumiselle

Asiantuntijakulttuuriin sosiaalistuminen ja asiantuntijaksi tuleminen on matka yksilön asiantuntijuuden kehittymiseen sekä sosiaalinen ja kulttuurillisen sopeutumisen matka tietystä asiantuntijoiden ryhmässä ja kontekstissa (Ajjawi & Higgs 2008). Se on pitkä prosessi, joka sisältää sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä haasteita. Tulokkaat kokevat

epävarmuutta ja alussa he voivat kokea, että vanhat työntekijät eivät hyväksy heitä täysin työyhteisöön (Hytönen ym. 2011).

Fullerin ja Unwinin (2004a, 131) mukaan ekspansiivinen oppimisympäristö mahdollistaa tulokkaan aidon osallistumisen. He tuovatkin esille, että vaikka organisaatio tunnistaisi lähestymistapansa rajoittavaksi, se ei automaattisesti johda siihen, että organisaatio ryhtyy uudistamaan käytäntöjä. Yhtenä syynä Fuller ja Unwin (2004a, 131) nostavat strategiset ja käytännön syyt, joiden takia organisaatio saattaa vastustaa muutoksia.

Käytäntöyhteisöjen voidaan ajatella jakavan yhteisen oppimishistorian. Ajan myötä tämä yhteinen oppimishistoria luo eroja niiden välillä, jotka osallistuvat ja jotka eivät osallistua yhteisöön. Nämä erot tulevat hyvin esiin silloin kuin yksilö siirtyy käytäntöyhteisöstä toiseen. (Wenger, 1998, 103.) Käytännöt itsessään sisältävät rajoituksia, joihin ulkopuolisten voi olla vaikea päästä sisään. Näitä rajoituksia ovat käytäntöyhteisön jäsenten välillä vallitsevat ainutlaatuiset vuorovaikutussuhteet, heillä on myös monimuotoinen käsitys ja ymmärrys pyrkimyksistään. Näiden lisäksi he ovat yhdessä kehittäneet välineistön, joka eivät välttämättä aukene ulkopuolisille. (Wenger, 1998, 113.) Työyhteisöissä on voinut muodostua tietty termistö, jota vastavalmistuneen tulokkaan on lähes mahdotonta ymmärtää ilman, että joku yhteisön jäsen avaa hänelle käytettyjä termejä. On tavallista, että myös itse institutionaaliset järjestelyt aiheuttavat joidenkin käytäntöyhteisön jäsenten osallistumattomuuden. Esimerkkejä tällaisista järjestelyistä Wengerin (1998, 169) mukaan ovat alhainen status yrityksessä, huono palkka ja riittämätön rohkaisu oma-aloitteellisuuteen. Kaikki nämä vaikuttavat osallistumattomuuden kokemukseen.

Käytäntöyhteisöissä kokemukset osallistumattomuudesta ovat normaaleja ja näin on myös työyhteisöissä. Tärkeätä on huomioida, miten osallistumattomuus ja osallistuminen ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Reuna-alueella osallistumisen kuuluu luonnostaan myös osallistumattomuus, sillä tämä mahdollistaa osittaisen osallistumisen. Vastavalmistuneen tulokkaan saapuessa työyhteisöön ideaalitalanne on se, ettei tulokkaan tarvitse heti ottaa täyttä vastuuta omasta työstään. Häntä tuetaan ja ohjataan asteittain syvenevän osallistumisprosessin kautta. Tämän osittaisen osallistumisen tavoitteena on kuitenkin pyrkiä tekemään vastavalmistuneesta tulokkaasta yhteisön täysvaltainen jäsen. Tässä tapauksessa osallistuminen on se seikka, joka hallitsee ja määrittelee osallistumattomuuden mahdollistavana tekijänä osallistumiseen. (Wenger 1998, 165–

166.) Esimerkiksi Fullerin ja Unwinin (2003) tutkimuksessa yhdessä yrityksessä tulokkaat saivat osallistua asteittain toimintaan tuetusti ja päämääränä oli kasvattaa heistä laaja-alaisia osajia ja työyhteisön täysiä jäseniä. Hytösen ym. (2011) tutkimuksessa haasteeksi tulokkaiden näkökulmasta nousi se, että välillä vanhemmat työntekijät unohtivat, ettei tulokkailla vielä ollut laajaa kokemustaustaa ja tulokkaat toivovatkin, että heitä olisi ohjeistettu paremmin. Toisaalta he kokivat kuitenkin, että tämä antoi myös mahdollisuuden toimia itsenäisesti ja monimutkaisten asioiden parissa. Tulokkaat kokivat vastuun hyvänä asiana, mutta olisivat kaivanneet hieman enemmän tukea.

Tilanne on kuitenkin hyvin erilainen, jos osallistumattomuus on se, joka hallitsee ja estää näin täyden osallistumisen. Tätä Wenger (1998, 165-166) nimittää *marginaalisuudeksi* (marginality). Esimerkiksi organisaation rakenne voi estää täydellisen osallistumisen. Fullerin ja Unwinin (2010) tutkimuksessa nousi esille, kuinka yliopistolla työskentelevien sopimustyöntekijöiden matka reuna-alueelta täyteen osallisuuteen oli kaikkea muuta kuin suora, sillä he usein jäivät jumiin väittelyn jälkeiseen toimeen ilman, että lopullista kaikista tärkeintä siirtymistä tapahtuu. He kokivat jääneensä marginaaliin (Wenger 1998) ja tämä kokemus sai monia heistä uudelleen miettimään akateemista uraa ja pohtimaan ja etsimään muunlaisia uravaihtoehtoja. Fullerin ja Unwinin (2010) tutkimus osoittaa sen, miten negatiivisia seuraamuksia työntekijöiden osallistumattomuuden tunteella voi olla. Tulokset havainnollistavat, miten organisaation rakenteelliset tekijät (työsuhteen vakinaistamista ei tapahtunut) esti työntekijöiden täyden osallistumisen ja sai heidät miettimään muita vaihtoehtoja.

Myös vanhat työntekijät voivat käyttää omaa asemaansa valtana niin, ettei vastavalmistunut tulokas pääse osallistumaan yhteisön toimintaan lainkaan tai hyvin rajoitetusti ja kokee jäävänsä tämän vuoksi marginaaliin (Wenger 1998, 166). Moniin asiantuntijakulttuureihin liittyy vallankäyttöä, jonka avulla vastavalmistuneita tulokkaita ei haluta päästää täysvaltaisiksi osaamisyhteisön jäseneksi. Tällöin vastavalmistuneet tulokkaat eivät pääse käsiksi työyhteisössä olevaan tietoon ja osaamiseen (Hakkarainen 2000). Asiantuntijayhteisön näin toimiessa paljon potentiaalista tietoa kadotetaan.

Miksi sitten asiantuntijayhteisöt toimivat välillä näin? Wilkesmann & Wilkesmann (2011) tuovat esiin näkökulman, jossa uudet ratkaisut voivat johtaa valta -ja määräyssuhteiden muuttumiseen. Uusi tuote voi tehdä vanhasta tuotteesta hyödyttömän ja tämän vuoksi vanhemmat työntekijät eivät aina ole halukkaita siirtämään tietoa, koska

he pelkäävät sen kääntyvän heitä itseensä vastaan. Vastavalmistuneen tulokkaan pääsyä osaksi osaamisyhteisöön rajoitetaan siis välillä sen vuoksi, että pelätään oman aseman muuttumista ja pahimmassa tapauksessa sen muuttumista täysin hyödyttömäksi. Syynä tiedon jakamattomuuteen voi olla myös se, että työyhteisössä ajatellaan tiedon olevan valtaa ja tästä vallasta ei haluta luopua. Tiedon jakamisen lähtökohtana onkin luottamus yhteisöön ja organisaatioon. (Ketola, 2010, 65–66.)

3.4 Työyhteisö osaamisen määrittäjänä

Käytäntöyhteisön jäsenyyttä ei voi ansaita sattumanvaraisesti. Käytäntöyhteisö on määrittänyt tietyt edellytykset sille, minkälainen tulokkaan tulee olla, jotta hänet määriteltäisiin osaavaksi osallistujaksi tai mikä vuorostaan tekee yksilöstä ulkopuolisen. Käytäntöyhteisö on *neuvotellut osaamiskriteerit* (regime of competence) ja näiden säädösten kautta tietäminen ei ole vain määrittelemätön termi (Wenger, 1998, 137). Clark ym. (2011) huomauttavat, että yksilölliset vahvuudet tai suuri määrä muodollisia pätevyyskriteerejä ei välttämättä takaa onnistunutta sosiaalistumista asiantuntijuuteen, vaan organisaatiokulttuuri ja sen käytännöt ovat myös merkittävässä roolissa. Voidaan siis ajatella, että työyhteisössä vastavalmistuneelta tulokkaalta odotetaan tietynlaista osaamista ja tulokkaan tulisi kyetä vastaamaan näihin vaatimuksiin.

Jotta oppiminen käytännössä on mahdollista, tulee kokemusten merkityksellisyys olla yhteydessä osaamiskriteereihin. Kokemus ja osaaminen ovat molemmat olennaisia oppimisessa, ne eivät kuitenkaan määrittele toisiaan. Tällä Wenger (1998) tarkoittaa kaksisuuntaista vuorovaikutusprosessia kokemuksen ja osaamisen välillä. Joskus osaamiskriteerit ohjaavat kokemuksemme ja tällöin tulkintaa kokemuksesta muutetaan niin, että se on yhteensopiva osaamiskriteereiden kanssa. Tämän suuntaista vuorovaikutusta tapahtuu usein, kun vastavalmistunut tulokas yrittää saavuttaa yhteisön määrittelemää osaamista. Saavuttaakseen tämän osaamisen vastavalmistuneen tulokkaan tarvitsee muokata kokemuksiaan niin, että ne sopivat yhteisön vaatimiin osaamiskriteereihin.

Usein vastavalmistuneella tulokkaalla on hallussaan työyhteisöön tullessaan useita koulutuksestaan oppimiaan teoriamalleja, joita hän haluaisi soveltaa työyhteisön toimintatapoihin. Tulokas ei kuitenkaan pysty soveltamaan tätä osaamistaan suoraan,

koska tulokkaan merkityksellinen kokemus on liian kaukana työyhteisön osaamiskriteereistä. Erautin (2004, 220) mukaan koulutuksesta saadun tiedon siirtäminen työelämään on vaikeaa, koska koulutuksesta kertynyt osaaminen on erilaista kuin mitä työpaikalla tarvitaan eli voidaan ajatella, että tulokkaan merkitykselliset kokemukset ovat liian kaukana työyhteisön osaamiskriteereistä. Jotta tulokas pystyisi tuomaan osaamistaan työyhteisön käyttöön, tulee hänen muovata omia tulkintojaan kokemuksistaan osaamiskriteereihin sopiviksi (Wenger 1998, 137–139).

Eraut (2004, 212) määrittelee tiedon siirron oppimisprosessiksi, jonka kautta yksilö oppii käyttämään aikaisemmin omaksuttua tietoa/taitoja/osaamista/asiantuntijuutta uudessa tilanteessa. Omien kokemusten ja tiedon siirtäminen uuteen ympäristöön voi olla hyvin nopeaa ja helppoa, jos uusi tilanne on samanlainen kuin aikaisemmin kohtaamat, mutta hyvin haastava, jos uusi tilanne on monimutkainen ja tuntematon. Tässä prosessissa on ainakin neljä muuttujaa, jotka vaikuttavat tiedonsiirron prosessiin. Nämä ovat siirrettävän asian luonne, kontekstin erot, siirtäjän kyvyt ja aika ja pyrkimys, joka on osoitettu helpottamaan siirtoprosessia esimerkiksi perehdyttämisaika. Uusien ideoiden tai käsitteiden siirtäminen koulutuksesta työpaikalle on kuitenkin haastavaa, koska kontekstit ja kulttuuri ovat tulokkaalle useimmiten täysin vieraita. Organisaatioissa tulisikin pohtia, miten tulokkaan kokemuksia saataisiin lähemmäksi organisaation kokemuksia.

Erautin ym. (2000) tutkimus osoitti miten tärkeitä sen lisäksi, että tulokkailla on selkeä suunnitelma oppimiseen ja he saavat tukea ja palautetta suorituksista, olisi antaa tulokkaille palautetta heidän edistymisestään ja siitä, kohtaavatko ne työntäjän odotukset. Yrityksissä, joissa muuten oli vahva oppimisen tukemisen kulttuuri, annettiin silti heikosti palautetta yleisestä etenemisestä tai yksilöllisesti vahvuuksista tai heikkouksista. Tulokkaat kuitenkin kaipasivat palautetta ja kokivat tärkeäksi saada palautetta juuri siitä, kohtaavatko heidän käsityksen osaamisesta työntäjän osaamiskriteereihin

Välillä tilanne on kuitenkin toisin ja tällöin kokemusten pohjalta pyritään muuttamaan osaamiskriteereitä. Jotta käytäntöyhteisön asettamat osaamiskriteerit muuttuisivat käytäntöyhteisön jäsenten, jotka hakevat omalla kokemuksellaan muutosta, täytyy käydä merkitysneuvottelua muiden käytäntöyhteisön kanssa. Näiden merkitysneuvottelujen kautta muutokseen pyrkivät jäsenet yrittävät saada muita jäseniä samaistumaan tähän

kokemukseen. Muutosta kohti pyrkivän jäsenen täytyy olla tarpeeksi oikeutetussa asemassa, jotta muutos osaamiskriteereihin onnistuu. Osaamiskriteereiden muuttuessa luodaan myös uutta tietoa. (Wenger 1998, 139.)

Osaamiskriteerit siis määrittävät sitä, mitä käsite tietäminen on juuri kyseisessä käytäntöyhteisössä ja nämä kriteerit määritellään yhteisön sisällä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei näitä rajoja voisi rikkoa. Rajojen rikkominen vaatii sen, että osallistujat kykeneviä huomaaman toisten merkityskokemuksia ja kehittämään yhteisesti jaettua osaamista ja näin oppimaan yhdessä (Wenger, 1998, 140). Rajojen rikkominen vaatii myös edellä mainitun riittävän oikeutetun aseman työyhteisössä. Fullerin & Unwinin (2010, 2004b) mukaan juuri ekspansiivinen oppimisympäristö tarjoaa tällaisen aseman tulokkaalle, sillä ekspansiivisessa ympäristössä työntekijöillä on oppijan status ja he voivat käyttää hyväkseen ja siirtää aikaisemmin hankittuja taitojaan ja tietoaan uusiin tilanteisiin. Joten tässäkin kohtaa nousee merkittävään asemaan se, millaisen vastaanoton vastavalmistunut tulokas saa työyhteisössä. Ilman työyhteisön arvostusta ja hyväksymistä vastavalmistuneen osaaminen jää käyttämättä

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1. Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa tarkastellaan vastavalmistuneiden tulokkaiden kokemuksia siitä, millaiset tekijät edistävät vastavalmistuneen tulokkaan osallisuutta ja oppimista sekä millaiset tekijät puolestaan rajoittavat vastavalmistuneen tulokkaan osallisuutta ja oppimista työyhteisössä. Tarkastelunäkökulma pohjautuu Wengerin (1998) teoriaan, jonka mukaisesti osallisuutta edistävät työyhteisön toimintakäytänteet tukevat vastavalmistuneen tulokkaan osaamisen hyödyntämistä ja oppimista työyhteisössä. Tutkittavia yrityksiä jäsennetään oppimisympäristöinä Fullerin ja Unwinin (2004a) ekspansiivis-rajoittavan viitekehyksen kautta. Osallistuminen on myös keskeisessä roolissa ekspansiivis-rajoittavassa viitekehyksessä, erityisesti juuri sen ymmärtämisessä millaisia mahdollisuuksia ja rajoitteita oppimiselle työntekijät kohtaavat työssään. (Fuller & Unwin 2004a, 126).

Tässä tutkimuksessa keskitytään kuvailemaan vastavalmistuneiden tulokkaiden kokemuksia työyhteisöön tulovaiheesta: minkälaisia haasteita he kokivat, minkälaiset asiat saivat heidät tuntemaan olevansa osa työyhteisöä ja millaiset asiat edistivät heidän oppimistaan ja millaiset asiat puolestaan rajoittivat heidän oppimistaan. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Millaiset tekijät edistävät vastavalmistuneen tulokkaan osallisuutta ja oppimista työyhteisössä?
- 2) Millaiset tekijät rajoittavat vastavalmistuneen tulokkaan osallisuutta ja oppimista työyhteisössä?

4.2. Tutkimusote ja tutkimuskohde

Tutkimus toteutettiin vertailevana laadullisena tapaustutkimuksena. Tutkimuskohteena oli kaksi yritystä. Kahden yrityksen mukaan ottaminen tarjosi mahdollisuuden vertailla

eri kontekstissa työskentelevien tulokkaiden kokemuksia osallisuudesta ja työyhteisöstä oppimisympäristönä (ks. Fuller & Unwin 2010). Ensimmäinen yrityksistä oli suuri asiantuntijapalveluita tarjoava yritys. Toinen yrityksistä oli puolestaan suuri teknologiateollisuuden yritys. Molemmissa yrityksissä haastateltiin neljää vastavalmistunutta työntekijää eli yhteensä haastateltavia oli kahdeksan.

Molemmat yritykset työllistävät yli 250 työntekijää ja toimivat useassa eri maissa. Molemmissa yrityksissä suurin osa henkilöstöstä on korkeakoulutettuja. Teknologiateollisuuden yritys työllistää enimmäkseen insinöörejä ja diplomi-insinöörejä kun taas asiantuntijapalveluita tarjoavan yrityksen työntekijöistä suurin osa kaupallisen alan korkeakoulututkinnon suorittaneita. Yritysten toimialat poikkeavat toisistaan ja yritysten sukupuolijakauma on myös hyvin erilainen. Asiantuntijapalveluita tarjoavassa yrityksessä työntekijöistä hieman yli puolet ovat naisia kun taas puolestaan teknologiateollisuuden yrityksen työntekijöistä reilusti yli puolet ovat miehiä.

Vaikka kohdeorganisaatioiden toimialat poikkesivat paljon toisistaan, molemmille toimialoille on tyypillistä projektinomainen työskentely. Molemmissa organisaatiossa haastateltavat kertoivat työskentelevänsä pääasiallisesti asiakasprojekteissa. Asiantuntijapalveluita tarjoavassa yrityksessä projektityöskentely oli enemmän tiimityöskentelyä kun taas teknologiateollisuuden yrityksessä projektin jäsenet tekivät suunnittelutyötä itsenäisesti, mikä näkyi myös löydöksissäni. Toimialat poikkesivat myös työvoiman vaihtuvuuden näkökulmasta. Asiantuntijapalveluita tarjoavassa yrityksessä oli paljon vastavalmistuneita työntekijöitä, jotka työskentelivät yrityksessä keskimäärin muutaman vuoden, joten työvoiman vaihtuvuus oli suuri. Teknologiateollisuuden yrityksen vastavalmistuneiden työntekijöiden määrä oli vähäisempi ja työsuhteet pitkäaikaisempia, jolloin vaihtuvuus oli pienempi. Tämä ero oli myös selkeästi havaittavissa löydöksissäni.

Tutkimus toteutettiin vertailevana tapaustutkimuksena ja kyseiset yritykset valittiin niiden erilaisen toimialan vuoksi. Yritykset valittiin myös koon mukaan, jotta yritykset olisivat keskenään vertailukelpoisia. Tutkimuksen toteutettiin tapaustutkimuksena, koska haluttiin saada mahdollisimman kattavan käsityksen siitä, millä tavoin kunkin organisaation vastavalmistuneet tulokkaat kokevat työyhteisöön sosiaalistumisprosessin. Tässä tapaustutkimuksella, Pattonin (2002, 55) määritelmän mukaisesti, pyritään kuvailemaan kohdetta mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja kokonaisvaltaisesti

halutussa kontekstissa. Vertaamalla yritysten tuloksia pyrin tuomaan esille mahdollisia yhtenäisyyksiä ja eroavaisuuksia yritysten välillä.

Kyseiset yritykset valittiin tutkimuskohteeksi kokonsa vuoksi myös sen takia, että suurista yrityksistä uskottiin löytyvän riittävä määrä henkilöitä, jotka täyttivät tutkimustehtäväni asettamat kriteerit eli olivat valmistuneet viimeisen kolmen vuoden aikana jostakin korkeakoulusta. Ensimmäisenä oltiin yhteydessä molempien yritysten henkilöstöjohtajiin ja he valikoivat tutkittavat henkilöt annettujen kriteereiden perusteella. Tutkittavat on valittu harkinnanvaraisella kriteeriotannalla, jolla varmistettiin, että tutkittavat täyttävät kriteerit ja ovat näin todennäköisesti mahdollisimman informaatorikkaita kohteita, joiden avulla pystytään paremmin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä eli tässä tutkimuksessa oppimista ja osallisuutta työyhteisössä (ks. Patton 2002, 46). Tutkittavat henkilöt osallistuivat täysin vapaaehtoisesti tutkimukseen ja antoivat suullisen tutkimusluvan. Varsinainen tutkimuslupa lähetettiin yrityksen henkilöstöjohtajille (ks. liite 1).

Käytännössä kohderyhmäksi valikoitui kahdeksan 23–28-vuotiasta kolmen vuoden sisällä korkeakoulusta valmistunutta henkilöä. Heistä viisi oli valmistunut yliopistosta ja kolme ammattikorkeakoulusta. Valmistumisvuodet vaihtelivat vuodesta 2011 vuoteen 2015. Haastateltavista viisi olivat naisia ja kolme miehiä. Kaikille kyseinen työpaikka oli ensimmäinen oman alan työ valmistumisen jälkeen. Asiantuntijapalveluita tarjoavan yrityksen haastateltavien organisaatiossa oloaika vaihteli 1-1,5 vuoden välillä. Teknologiateollisuuden alan haastateltavien organisaatiossa oloaika vaihteli 1,5 vuodesta 3 vuoteen.

Teknologiateollisuus alan yritykseen kaikki tutkittavista olivat tulleet tekemään opinnäytetyön yritykseen, jonka jälkeen he olivat jääneet yritykseen töihin. Kaksi tutkittavista oli työskennellyt ennen opinnäytetyön tekemistä yrityksessä muissa kuin oman alan töissä. Asiantuntijapalveluita tarjoavaan yritykseen tutkittavat olivat tulleet trainee-ohjelman kautta muutama kuukausi ennen valmistumistaan. Trainee-ohjelmissa on kyse siitä, että sen aikana tulokas tutustuu yritykseen ja sen toimintatapoihin ja näin yritykset kasvattavat trainee-ohjelmien avulla nuorista osaajista ammattilaisia (opiskelupaikka/ trainee-ohjelmat 2012). Fullerin & Unwinin (2003) mukaan nykyiset trainee-ohjelmat/ harjoittelut voidaan käsittää instituutionaalisenä interventiona, joka

pitää sisältää yleiset prosessit, joita tarvitaan tulokkaan matkalla täyspäiväiseksi työyhteisön jäseneksi.

4.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna (ks. liite 2). Haastattelurungon teemat pohjautuivat teoriassa esiin tulleisiin Wengerin (1998) käytäntöyhteisön sosiaalisen oppimisen teorian ulottuvuuksiin, joista jäsensin seitsemän varsinaista haastatteluteemaa (ks. taulukko 2). Teemahaastattelu eteni näiden keskeisten teemojen avulla sen sijaan, että oltaisi edetty yksittäisten kysymysten kautta. Teemahaastattelussa otettiin huomioon tutkittavien tulkinnat ja heidän asioille antamansa merkitykset ja se, että nämä merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Nämä edellä mainitut asiat Hirsjärvi ja Hurme (2000, 47–48) nostavatkin teemahaastattelun tärkeimmiksi ominaisuuksiksi.

TAULUKKO 2. Teemojen operationaalistaminen Wengerin teorian pohjalta

Sosiaalisen oppimisen teoria (Wenger,1998)	Teoriasta nostetut teemat:
1. Vastavuoroinen toiminta	<ul style="list-style-type: none"> - Työyhteisöön tuleminen ja osallistumisen haasteet - Osallisuus työyhteisössä - Osaamisen hyödyntäminen - Tiedon siirto työyhteisössä -Yhdessä tekeminen
2. Jaettu tavoitteellisuus	-Erialaisten näkemyksien huomioiminen työyhteisössä
3. Jaettu välineistö	- Työyhteisön arjen keskustelutavat, tyyli ja tarinat

Jokaisen teoriasta nostetun teeman alle muotoilin apukysymyksiä, joita oli tarvittaessa mahdollista esittää, jos haastateltava kaipasi tarkennusta teemaan. Haastattelukysymysten

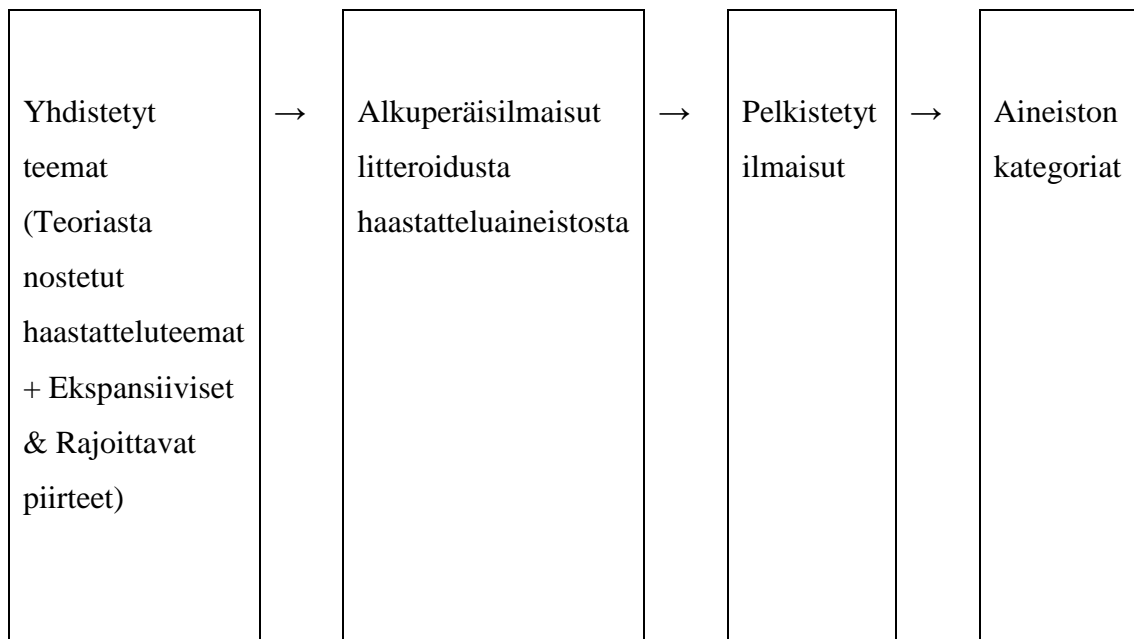
ja teemojen lisäksi tutkittavat saivat tuoda esiin haastattelun aikana heille merkityksellisiä asioita, jotka liittyivät työyhteisöön tulovaiheeseen. Jokaisen haastattelun alkuun kävimme läpi lyhyesti taustatiedot ja virallisen perehdytyksen, jonka jälkeen siirryimme varsinaisiin teemoihin. Teema-alueet olivat tiedossa, mutta teemojen läpikäyntijärjestys poikkesi jokaisessa haastattelussa hieman myötäillen haastateltavan puheita esimerkiksi kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuivat (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997,195–196). Etukäteen suunnitellut teemat ja kysymykset toivat haastatteluun selkeyttä ja varmistivat, että jokaiselta tutkittavalta osa-alueelta saatiin riittävästi informaatiota (ks.liite 2, teemahaastattelurunko).

Ensimmäiset neljä haastattelua toteutettiin Helsingissä ammattikorkeakoulu Metropolian neuvottelutiloissa kahtena eri päivänä lokakuun 2012 aikana. Loput neljä haastattelua toteutettiin toisen yrityksen neuvottelutilassa kahtena eri päivänä maaliskuun 2015 aikana. Haastatteluympäristönä neuvottelutilat olivat rauhallisia ja eivätkä ulkopuoliset henkilöt pystyneet kuulemaan käytyä keskustelua. Yksityisyys antoi haastateltaville mahdollisuuden puhua vapaasti, myös arempiluontoisista asioista pelkäämättä ulkopuolisten niitä kuulevan. Haastattelujen kesto vaihteli haastateltavasta riippuen 55 minuutin ja tunti 15 minuutin välillä. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Aineistoa kertyi yhteensä kahdeksan tuntia ja 32 minuuttia.

4.4 Aineiston analyysi

Nauhoitetut haastattelut litteroitiin asiasisällön mukaan, jättäen pois ainoastaan täysin asiaan kuulumattomat kommentit. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 124 sivua. Haastateltavista käytetään anonymiteetin säilyttämiseksi tutkimuksen raportoinnissa koodeja H1,H2,H3,H4,H5,H6,H7,H8 kuitenkin niin etteivät koodit kerro haastattelujärjestystä. Kuvioon 4 on tiivistetty analyysin kulku eri vaiheittain.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa yhdistettiin Fullerin ja Unwinin (2004a) ekspansiivisen- rajoittavan viitekehyksen (ks. taulukko 1 luvussa 2.2.2) ja Wengerin (1998) teorian pohjalta tehdyt haastattelu-teemat (ks. taulukko 2).



KUVIO 4. Analyysin eteneminen

Samalla taulukon 1 ekspansiiviset ja rajoittavat piirteet jaettiin Fullerin ja Unwinin (2003) esittämien kolmen laajemman teeman alle, jotka olivat osallistuminen, henkilökohtainen kehittyminen ja institutionaaliset järjestelyt. Seuraavassa vaiheessa luotiin yhdistetyt teemat (ks. Taulukko 3).

Analyysin alku oli teorialähtöinen, sillä haastatteluteemat perustuivat Wengerin (1998) teoriaan ja ekspansiiviset ja rajoittavat piirteet olivat peräisin Fullerilta ja Unwinilta (2004a). Nämä kaksi teoriaa yhdistettiin ja niiden perusteella poimittiin aineistosta alkuperäisilmaukset, jotka kuuluivat analyysirunkoon (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 113).

TAULUKKO 3. Esimerkki yhdistämisestä osallistumisen ja vastavuoroiseen toimintaan sitoutumisen teeman kohdalla

Osallistuminen & Vastavuoroiseen toimintaan sitoutuminen Ekspansiivinen	Yhdistetty teema	Rajoittava
1. Osallistuminen moniin käytäntöyhteisöihin sekä työpaikan sisällä että työpaikan ulkopuolella	Osallisuus työyhteisöissä (1,2 3, 4 & 5)	Rajoitettu osallistuminen eri käytäntöyhteisöihin
2. Laajuus: pääsy oppimiseen yli yrityksen rajojen (access to learning fostered by cross-company experiences)		Kapea: pääsy oppimiseen on rajoittunutta liittyen työtehtäviään, tietoon ja sijaintiin
3. Asteittain siirtyminen täyteen osallisuuteen		Siirtyminen täyteen osallisuuteen niin nopeasti kuin mahdollista
4. Osallisuus työyhteisössä		
5. Ensisijainen käytäntöyhteisö jakaa ”osallistuvan (participative) muistin”: kulttuurisen perimän työyhteisön jäsenten kehittymisestä		Ensisijaisella käytäntöyhteisöllä ei ole ”osallistuvaa muistia”: ei ollenkaan tai hyvin vähän perehdyttämisperinteitä
6. Laajasti jakautuneet taidot	Osaamisen hyödyntäminen (6,7 & 8)	Polarisoitunut jakauma taidoissa
7. Moniulotteinen käsitys asiantuntijuudesta		Yksisuuntainen ylhäältä-alas näkökulma asiantuntijuuteen
8. Osaamisen hyödyntäminen		
9. Rajojen ylittävää kommunikointia rohkaistaan	Tiedonsiirto ja kommunikointi työyhteisössä (9 & 10)	Rajoitettu kommunikaatio
10. Tiedon siirto työyhteisössä		
11. Työyhteisöön tuleminen ja osallistumisen haasteet	Osallisuuden haasteet ja rajoitteet (11)	
12. Yhdessä tekeminen		
13. Tiimityötä arvostetaan	Yhdessä tekeminen (12 & 13)	Ankarat/jyrkät asiantuntijaroolit

Analyysin toisessa vaiheessa aineisto luokiteltiin yhdistettyjen teemojen mukaisesti, joita oli yhteensä 11 (ks. taulukko 4).

TAULUKKO 4. Yhdistetyt teemat

Osallistuminen & Vastavuoroiseen toimintaan sitoutuminen	Jaettu tavoitteellisuus, ja henkilökohtainen kehittyminen	Institutionaaliset järjestelyt & Jaettu välineistö
Osallisuus työyhteisöissä Osallisuuden haasteet ja rajoitteet Tiedonsiirto ja kommunikointi työyhteisössä Osaamisen hyödyntäminen Yhdessä tekeminen	Erilaisten näkemysten huomioiminen työyhteisössä Henkilökohtaisen kehittymisen tukeminen	Pätevyyksien hankkiminen Työyhteisön jäsenet oppijoina Työpaikan ohjeistukset esineellistetty Työyhteisön arjen keskustelutavat, tyyli ja tarinat

Analyysin kolmannessa vaiheessa kaikki alkuperäisilmaukset pelkistettiin (ks. taulukko 5) ja pelkistettyjä ilmauksia tuli kaiken kaikkiaan 495, ensimmäisestä aineistosta 217 ja toisesta aineistosta 278. Molemmat aineistot analysoitiin itsenäisinä kokonaisuuksina, jotta yritysten välinen vertailu olisi mahdollista. Analyysiprosessi toteutettiin täysin samanlaisena molempien aineistojen kohdalla.

TAULUKKO 5. Esimerkki analyysirungosta

Teema (ks. taulukko)	Alkuperäisilmaisu	Pelkistetyt ilmaukset
Yhdessä tekeminen	Joo,mulla on periaatteessa aika itsenäistä työtä, mutta kyllä mä päivittäin teen myös töitä muiden kanssa, meidän oman tiimin kanssa ja paljon oon yhteistyössä parin muun tiimin kanssa, et kyllä tulee päivittäin tehty muiden kanssa jokatapauksessa töitä (BH5)	Itsenäisen työskentelyn lomassa muiden kanssa työskentely
Osaamisen hyödyntäminen	Totakin mä oon pohtinut mä ikinä nää itteeni minää kehittäjänä tai tämmösenä mut itseasiaassa mä oon uudistanut aika monta juttua sinä aikana ku mä oon ollu ja mä en ees tajunnu sitä ite niinkään niin kyl mä sanoisin et mä oon tuonut jotain uutta (AH3)	Kokemus oman osaamisen tuomisesta työyhteisöön

Analyysin neljännessä vaiheessa pelkistetyt ilmaukset luettiin läpi ja niistä hahmoteltiin mahdollisia aineistosta löytyviä kategorioita. Tämän jälkeen lähdettiin kokomaan aineistosta löydettyjen kategorioiden alle sopivia pelkistettyjä ilmauksia. Ensimmäisessä aineistossa pelkistetyt ilmaukset jaettiin lopulta 17 kategorian alle ja toisessa aineistossa 16 kategorian alle. Analyysin viimeisessä vaiheessa nämä 17 alakategoriaa jaettiin kahden pääkategorian alle sen perusteella edustiko kategoria ekspansiivista vai rajoittavaa tekijää oppimisen tai osallisuuden suhteen. Saman tehtiin toisen aineiston kanssa eli 16 alakategoriaa jaettiin kahden pääkategorian alle sen perusteella edustiko kategoria ekspansiivista vai rajoittavaa tekijää. Analyysivaiheessa nämä kaksi aineistoa pidettiin erillään koko ajan.

5 TULOKKAAN OSALLISUUTTA JA OPPIMISTA TUKEVAT JA RAJOITTAVAT TEKIJÄT

5.1 Työyhteisö ekspansiivisena oppimisympäristönä

Tarkasteltaessa kahta yritystä oppimisympäristönäkökulmasta tutkittavien haastatteluissa tuli esille monia tulokkaan osallisuutta ja oppimista tukevia ekspansiivisen oppimisympäristön piirteitä Näitä olivat: *yhdessä työskentely, työkavereiden myönteisyys ja kiinnostus, avoin ja mielipiteisiin kannustava keskustelukulttuuri, auttamisenkulttuuri, osaamisen arvostus, perehdyttäminen käytäntöjen siirtäjänä, vaikutusmahdollisuus omaan työhön, tarinat sosiaalistajana, vertaistukikokemukset, kehittymisen tukeminen, asteittaisen siirtymisen tukeminen sekä tulokkaat oppijoina ja vastuun saaminen.* (Kuvio 5).



KUVIO 5. Haasteltavien näkemykset tulokkaan osallisuutta ja oppimista edistävästä ekspansiivisista oppimisen tekijöistä

Seuraavassa luvassa kuvataan tarkemmin tutkittavien yritysten ekspansiivisen oppimisen piirteitä, joita haastateltavat toivat esille kokemuksissaan työn aloittamisvaiheesta. Yrityksistä käytetään nimityksiä yritys A ja B. Yritys A kuvaa asiantuntijapalveluita tarjoavaa yritystä ja yritys B puolestaan teknologiateollisuuden yritystä.

Yhdessä työskentely

Molemmissa yrityksissä tutkittavat kertoivat työskentelevänsä yhdessä työkavereiden kanssa. Tällaisen *yhdessä työskentelyn* työkavereiden kanssa on havaittu olevan olennainen ekspansiivisen oppimisen tiimityötä. Yrityksen A tutkittavat työskentelivät paljon yhdessä, lähes päivittäin, ja he arvioivat, että noin puolet työajasta kuluu yhdessä tekemisen merkeissä. Puolestaan yrityksessä B tutkittavat työskentelivät yhdessä jonkin verran, mutta pääasiallisesti tutkittavien työ oli hyvin itsenäistä. Yrityksessä B itsenäinen työskentely oli hyvin itsenäistä, mutta yrityksen A tutkittavat kokivat itsenäisen työskentelynkin olevan melko vuorovaikutteista, sillä samassa tilassa työskenteleviltä kollegoilta on helppo pyytää apua tarvittaessa. Kuitenkin yrityksen B tutkittavat mainitsivat yhdessä työskentelyn parhaimmaksi anniksi myös avun saamisen. Molemmissa yrityksissä tärkeimmäksi tiimityöskentelyn muodoksi mainittiin palaverit, joissa asioiden yhdessä suunnittelu oli keskeisessä asemassa. Sen lisäksi yrityksessä A projektityöskentely mainittiin tärkeänä tiimityöskentelyn muotona ja yrityksessä B tutkittavat työskentelivät myös projekteissa, mutta toisten kanssa työskentely tapahtui pitkälti sähköpostin välityksellä. Seuraavat haastattelulainaukset kuvaavat tutkittavien kokemuksia yhdessä työskentelystä:

No yleensä mun päivästä on puolet palaverreja tai kokouksia, joissa yhdessä suunnitellaan jotain juttuja, työtetään juttuja eteenpäin et niissä on koko ajan sitä vuorovaikutusta, mutta sitten lisäksi ku istuu omalla koneella ja tekee niitä omia juttuja niin siinä kanssa tulee toki kysyttyä jotain kaverii sillee niinku neuvoo. (AH4)

Joo,mulla on periaatteessa aika itsenäistä työtä, mutta kyllä mä päivittäin teen myös töitä muiden kanssa, meidän oman tiimin ja paljon oon yhteystyössä muiden tiimien kanssa, et kyllä tulee päivittäin tehty muiden kanssa joka tapauksessa töitä... Oikeestaan aika usein sellasia pikapalavereita käydään vaan...ihan mennään vaan toisen luo työpisteelle ja katotaan siinä yhdessä jotain esitystä tai mikä nyt onkaan, kysytään ja vaihdellaan mielipiteitä, että mitä mieltä oot miltä tää näyttää miten tätä vois kehittyä, et ihan sellasta peruskommunikointia sit tietenkin välillä lähetetään sähköpostilla vaan laitetaan, että katotko läpi tän. (BH5)

Yrityksen A tutkittavien mielestä pääseminen mukaan projekteihin tekemään yhdessä töitä alusta asti edisti osallisuutta:

No pääsee mukaan ihan treiniinäkkin tota ihan tälläsii asiakastiimeihin ja toimeksantoihin ja näkee ihan oikeesti mitä tehdään. Oikeestaan ihan samaa hommaa mä tein treiniinä mitä mä teen nytten et se oli jees. (AH2)

Molemmissa yrityksissä yhdessä työskentelyn lisäksi tutkittavilla oli kokemuksia epävirallisesta vuorovaikutuksesta työkavereiden kanssa, kuten yhteisistä lounaista. Yrityksen A tutkittavat pitivät tärkeänä, että lounaalle tulevat myös vanhemmat työntekijät, koska juuri vanhempiin työntekijöihin tutustuminen nähtiin merkittävänä tekijänä työyhteisöön sosiaalistumisessa. Yrityksen B tutkittavat pitivät yhdessä kahvitaukoja ja yrityksessä A käytiin paljon yrityksen järjestämässä työn ulkopuolisissa tapahtumissa. Tutkittavien mukaan yhdessä ajanviettäminen epävirallisimmista merkeissä helpotti tutustumista työkavereihin ja edisti työyhteisöön sopeutumista. Seuraavat katkelmat kuvaavat tutkittavien kokemuksia epävirallisemmasta yhteisestä tekemisestä:

No meil on tälläsii perjantaipubeja ja sit oli tota heti ku mä tulin oikeestaan viikon sisällä sellanen skumppatasting niin heti pyydettiin kaikkiin tälläsii, vaikka siitä oli kutsut laitettu kauan sitten. Tälläset yhteiset illanvietot niin ne on musta paras tapa päästä mukaan tähän yhteisöön ja niit oli silloin, ku mä alotin niin ihan kiitettävästi. (AH2)

Meil oli tossa ihan meidän tiimissä usein tota me usein syödään yhdessä, et se lähti kun istuttiin saman pöydän ääressä syömässä ja siinä pikku hiljaa aina juteltiin ja loppujen lopuksi oppi tuntee jotkut hyvinkin. (BH6)

Perehdyttäminen käytänteiden siirtäjänä

Molempien yritysten tutkittavat kertoivat *perehdytyksen* auttaneen heitä tutustumaan työyhteisön jäseniin ja hahmottamaan yrityksen toimintaa sekä helpottaneen käytänteiden oppimista ja tätä kautta myös auttanut työyhteisöön sopeutumista. Seuraavat katkelmat kuvaavatkin hyvin perehdytyksen hyötyjä tulokkaiden näkökulmasta:

Mun mielestä mulla sattuu silloin hyvin, et mulla alko ne perehdytyspäivät, jotka järjestetään kaks kertaa vuodes ja mun eka työpäivä oli ne niin se oli tosi jees siinä vähän niinku näki ketä täällä talossa on töissä ja minkälainen organisaatio tää on. (AH2)

No kyl se oli kun mä tulin, et kun mä tulin en tiennyt yrityksestä muuta kun nimen, kyllähän siinä paras anti oli et oppi siitä toiminnasta, mitä tää firma tekee, sen perusajatuksen, se siitä virallisesta perehdyksestä jäi mieleen. (BH5)

Yritysten perehdyttämiskäytänteet poikkesivat toisistaan jonkin verran, mutta yhteistä olivat perehdytyspäivät ja perehdytyksen jatkuvuus. Yrityksessä A merkittävämmäksi perehdytyskäytänteeksi mainittiin nimetyt perehdyttäjät ja perehdytyksen pitkäkestoisuus. Nimetyt perehdyttäjät nähtiin tärkeänä tukena työyhteisöön integroitumisessa. Tulokkailla kyseisessä työyhteisössä nimetään kaksi perehdyttäjää: ”kamu” ja ”uraohjaaja”. Kyseisten henkilöiden viralliseen työkuvaan kuuluu tulokkaiden perehdyttäminen. Uraohjaajan työkuvaan kuuluu uraneuvonnan lisäksi kehityskeskustelut ja suurempien asiakokonaisuuksien hahmottamisen auttaminen. Uraohjaaja on kokeneempi kollega kun taas kamu tarjoaa vertaistukea ja on melko lähellä omaa ikää ja tasoa. Kamun toimenkuvaan kuuluu käytännön työssä auttaminen ja tutkittavat kokivat kamun saman tasoisuuden hyväksi käytännöksi, koska kamu oli tehnyt samaa työtä hetki sitten, joten työtehtävät olivat hyvässä muistissa ja heidän oli helppo neuvoa tulokkaita. Tutkittavat toivat myös esille, että talon kiertäminen ”kamun” kanssa helpotti työyhteisön jäseniin tutustumista. Perehdyttäjiä ja perehdytyksen pitkäkestoisuutta kuvaa kaksi tutkittavista seuraavasti:

Meille jokaisella valitaan oma kamu, joka perehdyttää käytännönasioihin ja tutustuttaa taloon ja tän tyyppisiä juttuja ja se on kiva tosiaan et se ei oo sitä kolmee päivää vaan häneltä voi kysyä sitten myöhemminkin neuvoa ja apua. (AH3)

Yrityksen A tutkittavat mainitsivat myös tärkeinä tiedonsaannin kannalta perehdytyspalaverit ja ennakkomateriaalin, jonka tutkittavat olivat saaneet muutamaa viikkoa aikaisemmin töiden aloittamista. Vastaavasti yrityksessä B perehdyttämiskäytänteistä tuotiin esille perehdytyskansio, perehdytysinfot, erilaiset materiaalit ja koulutukset. Tärkeimmäksi perehdyttämisessä nousi esimiehen rooli. Kaikki haastatellut mainitsivat esimiehen tärkeänä osana perehdytystä. Heidän puheistaan kävi ilmi myös perehdyttämisen jatkuvuus sen sijaan, että alussa olisi ollut selkeätä perehdytysjaksoa:

...joo mun esimiehen kanssa lähinnä katottiin aina kun tuli joku asia eteen kysyn ja katoittiin miten se homma toimii. (BH6)

...tää vähän erilaista sehän nyt vielä kestää että ei se vielääkään ohi oo, että vaikka laitteet on tuttuja, mutta menee siihen pidempi aika saa niiden kanssa touhuta, että tietää niistä oikeesti paljon. (BH8)

Huomattavaa on, että vaikka molempien yritysten tutkittavat mainitsivat perehdytyksen olleen jatkuvaa, yrityksen A tutkittavat kokivat perehdytyksen olleen riittävä, kun taas yrityksen B tutkittavien mielestä perehdytys oli ollut vähäistä.

Työkavereiden myönteisyys ja kiinnostus

Molemmissa yrityksissä haastateltavat kuvailivat työyhteisön vastaanoton olleen hyvin myönteinen, erityisesti vanhemmat työntekijät olivat *suhtautuneet positiivisesti ja olleet kiinnostuneita tulokkaista*. Tämän oli koettu vahvistaneen osallisuutta työyhteisössä. Työyhteisön jäsenet olivat kyselleet tulokkaan kuulumisia ja olivat olleet kiinnostuneita tulokkaan taustoista. Kuulumisten kysyminen ja kiinnostus tulokkaita kohtaan saivat heidät tuntemaan olevansa osa työyhteisöä. Erityisesti juuri vanhempien työntekijöiden positiivinen suhtautuminen helpotti työyhteisöön integroitumista ja lisäsi osallisuuden tunnetta. Seuraavat katkelmat kuvaavat työyhteisön aktiivista kiinnostusta tulokasta kohtaan:

...se oli heti sellanen et kaikki koko ajan jutteli ja otti mukaan et ei tarvinnu lähtee sillee ettii sieltä ittellensä kavereita muuta et se saman tien aika pääs siihen mukaan. (AH1)

Aika hyvin itseasiassa suhtautui, tai ihan alkuun kyl ne vähän vanhemmat oli ensin niitä, jotka tuli juttelemaan ja kyselemään mitä mä tulin tänne tekemään ja tälle että.... Se on vaan sellanen tunne, että on siinä mukana. Ehkä se on ihan se perus, että kysytään moi miten meni viikonloppu, mitäs teit ihan normaali kanssakäyminen siitä se ehkä eniten tulee se tunne, ettei oo niinku ulkopuolinen muusta porukasta. (BH6)

Osaamisen arvostus

Työyhteisöjen oppimisympäristöjen ekspansiivisia piirteitä oli myös se, että haastateltavat kokivat voineensa *tuoda omaa osaamistaan työyhteisöön*. Molempien yritysten tulokkaat kertoivat tuoneensa työyhteisöön uudenlaista näkökulmaan ja päässeensä hyödyntämään vuorovaikutustaitojaan. Yrityksen A tulokkaat mainitsivat uudistaneensa erilaisia prosesseja sekä päässeensä hyödyntämään kielitaitoaan.

Voisin aatella sen kahesta eri näkökulmasta eli jos eka ajattelee työtehtävien ja prosessien sen käytännön tekemisen kautta mä oon uudistanut meillä tosi eri monta prosessia... niin mä oon niinku uudistanut ne yksinkertaisemmiksi eli ehkä liittyen siihen byrokratian vähentämiseen ja ehkä semmonen yhteistyön lisääminen. Ja sit niin ehkä siihen tuonut näkökulmia et tehdään näitä juttuja yhdessä, semmonen ihmisläheinen näkökulma siihen yhdessä tekemiseen... (AH4)

Seuraava lainaus hahmottaa sitä, miten yrityksessä B tulokas oli kokenut, että hän oli päässyt hyödyntämään tietoteknistä osaamistaan ja ongelmanratkaisutaitojaan:

Kyllähän nyt tietysti koulussa on kaikki ihan yleishyödyllistä ja aika paljon siellä on sellasta mitä pystyy hyödyntämään tässä. Kyllähän nää kaikki tietotekniset

taidot ja vuorovaikutustaidot, tietysti kaikista varmasti on hyötyä, kyllähän periaatteessa kaikesta mitä on aikaisemmin oppinut on hyötyä työelämässä. (BH8)

Molempien yritysten tutkittavat kokivat, että työyhteisössä kannustettiin käyttämään omaa osaamista. Yrityksen A tutkittavien mukaan muun muassa vastuun antaminen, haastavampien työtehtävien saaminen, mielipiteiden kysyminen ja vakituinen työsopimus rohkaisi ja kannusti heitä käyttämään omaa osaamistaan. Tästä eräs haastateltava kertoo seuraavasti:

No ehkä se et ensinnäkin se et mä sain ehkä eka hetki se ku mun treinii jakson piti jatkuu kesäkuun loppuun asti niin mä sain kuitenkin jo vakkari paikan huhtikuussa niin se oli tällänen et oikeesti jotain arvostusta on ja sitten nyt on no ehkä tää liittyy siihen luottamukseen et on päässyt tekee ehkä vähän tälläisiä hommia mitä annetaan vähän kokeneemmille, joilla on jonkun näkönen peruskäsitys asiasta niin sitä kautta ja sitten niinku valitaan projekteihin niin...(AH2)

Vastaavasti yrityksen B tutkittavia kannustettiin käyttämään omaa osaamistaan muun muassa antamalla vapaat kädet tehdä töitä, hyödyntämällä heidän vahvuuksiaan sekä antamalla hyvää palautetta. Näiden lisäksi yrityksen B tutkittavat toivat esille käytössä olevan ”toimintatonni” järjestelmän kannustavan oman osaamisen käyttöön. Järjestelmän kautta voi jättää kehitysideoita ja niistä parhaimpia palkitaan. Tutkittavat kuvailet seuraavan laisesti työyhteisön kannusta oman osaamisen käyttöön:

kyllä mulla sellanen olo on että kannustetaan, kyllähän täällä on noita mikäs se nyt on jos tulee keksintöjä tai ideoita, meillä on ihan järjestelmä mihin niitä saa laittaa ja onkohan se, en mä muista onks se enää sillä nimellä, mutta ennen oli toimintatonni nimellä sitten sieltä voi saada pienen palkkion, jos kehittää toimintaa parempaa suuntaan keksii jotain olennaisesti kehittävä. (BH8)

Molemmissa yrityksessä esimies oli eniten kannustusta antava henkilö työyhteisössä, sen lisäksi lähimmät kollegat sekä yrityksessä A nimetyt perehdyttäjät kannustivat käyttämään omaa osaamistaan. Yrityksen A tutkittavat toivat kuitenkin esille, että henkilöittäin oli eroja sen suhteen, missä määrin heitä rohkaistaan käyttämään omaa osaamista. Yleisesti vanhemmat työntekijät rohkaisivat heidän mielestä enemmän kuin nuoremmat työntekijät. Seuraavat katkelmat kuvaavat työyhteisön kannustajien roolista tulokkaan osallisuuden ja oppimisen edistämisessä:

...ne, jotka on kauemmin ollut niin kyl ihan selkeesti ne sellasia, jotka kannustaa siihen ajatteluun itse, mut tietty siellä on henkilöittäin myös, mut niin se vaihtelee, mut kyl se ehkä menee enemmän niin et se vanhempi sukupolvi enemmän kannustaa siihen uuden luomiseen. (AH1)

Kyllähän toi meidän oma esimies on sellanen, joka kannustaa aina tekemään. Kyl se melkeen että se, jos esimerkiksi kysyy jotain miten mä voisin tän tehdä niin yleensä vastaus on, että päätä ite et se antaa tavallaan vapaat kädet tekemiseen et

se samalla kannustaakiin käyttämään sitä omaa osaamista siinä että ei tarvii aina kopioida vanhasta. (BH6)

Molemmissa yrityksissä haastateltavat toivat esille sen, miten tärkeitä on, että työyhteisö tiedostaa tulokkaiden olevan mitä parhaimmassa asemassa kyseenalaistamaan käytäntöjä ja tuomaan uusia näkökulmia, koska hänen ajattelutapa ei ole vielä mukautunut organisaation tapaan ajatella. Seuraavat katkelmat kuvailet tutkittavien ajatuksia tulokkaasta uuden tuojana:

...tosi tärkeä asia, mikä pitäisi aina tiedostaa, että uusi työntekijä on parhaassa mahdollisessa asemassa just siitä näkökulmasta kyseenalaistaa niitä juttuja ja tuo sitä uutta näkökulmaa, ku ei oo jotenkin niin integroitunut siihen ajattelutapoja mikä siellä organisaatiossa on niin näkee paljon helpommin kehittämiskohteita, niitä juttuja mitkä ei toimi. (AH4)

Mun mielestä se, että nykyään pitää oppia ajattelemaan et kuinka paljon nuorista saadaan hyvää tämmösiin firmoihin, missä on just paljon pitkiä työsuhteita ja vanhoja ihmisiä, niin se pitää oppii ottamaan positiivisesti se et saadaan nuoria ihmisiä, joilla on uusia näkemyksiä tänne. (BH5)

Avoim ja mielipiteisiin kannustava keskustelukulttuuri

Molempien yritysten tulokkaat kuvailivat työyhteisön *keskustelukulttuuria avoimeksi ja vapaamuotoiseksi*, mikä osaltaan rakentaa työyhteisöä ekspansiivisen oppimisympäristönä. Haastateltavat kokivat, että työkavereiden kanssa voi puhua vapaasti sekä työasioista että työn ulkopuolisista asioista. Yrityksen A tulokkaat toivat esille, että yrityksen matala hierarkia on tärkeä osa avointa keskustelukulttuuria. He kokivat, että kaikkien kanssa voi vapaasti jutella eikä tarvitse miettiä statuksia. Yrityksen A tulokkaat kuitenkin toivat esille, että keskustelukulttuuri on erityisen avointa tiimin sisällä, mutta keskustelukulttuurin olevan jäykempää eri osastojen välillä, kun taas yrityksen B tulokkaat eivät kokeneet keskustelukulttuuria jäykemmäksi yli oman tiimin rajojen. Näitä tekijöitä kuvattiin seuraavasti:

Tiimin sisällä meillä tosi avointa niinku kaikki asiat pystyy jakaa ihan riippumattomatta, onko se työ asia vai henkilökohtainen asia mut sitten tiimistä ulospäin niin se on ihan eri, jotenki sitä semmosta keskustelu tosi paljon enemmän et meil vähän on omat tontit et tuolla istuu toi osasto ja siellä ne jotain keskenään et jotenkin siihen kaipais enemmän vuorovaikutusta hmm... (AH4)

Se on sellanen aika vapaa, et kyl tossa ihan melkein voidaan jutella mistä vaan milloin vain. Se tuntu alussa itseasiassa hyvältä kun huomasi että kaikki ei oo siinä oman tietokoneen ääressä tälle et ei saa tulla puhumaan et tavallaan sellanen hyvä olo tuli siitä, että huomasi et pysty ihan hyvin vaan juttelemaan kaikille. (BH6)

Molempien yritysten tutkittavien puheissa korostui myös *vapaus ilmaista omia mielipiteitä*. He kokivat, että omien mielipiteiden esille tuomiseen kannustettiin ja niihin suhtauduttiin positiivisesti. Esimerkiksi yrityksessä A pyritään tuomaan esille erilaisia näkemyksiä luomalla työpareja mahdollisimman eri tavalla ajattelevista ihmisistä. Seuraavissa katkelmissa tutkittavat kuvailevat keskustelukulttuurin avoimuutta ja sitä, miten omia mielipiteitään voi rohkeasti tuoda esille ja ne hyväksytään:

...jossain tiimipalaverissa et sano sit heti jos tulee joku mitä sä et ymmärrä tai niinku sano ihmeessä sano oma mielipide, jos tulee mieleen jotain tämmösii juttui niin se on et otetaan vastaan ja kuunnellaan sitä näkemystä vaikka sitä kokemusta ei hirveesti ookkaan vielä. (AH3)

No kyl mun mielestä aika hyvin et annetaan on se mahdollisuus tosiaan että kun kysytään niin hyväksytään myös se et jos on eriävä vastaus ja sitten mietitään että miten sitä lähetään sitten ratkaisemaan sitä erimielisyyttä. (BH7)

Molemmissa yrityksissä tutkittavat kokivat, että erityisesti oma tiimi rohkaisee kertomaan omia mielipiteitä. Yrityksessä A puolestaan nimetyt perehdyttäjät ja vanhemmat työntekijät olivat niitä, jotka kannustivat kertomaan omia mielipiteitä. Yrityksessä B omalla esimiehellä oli selkeästi tällainen kannustajan rooli. Tämä käy hyvin ilmi yrityksen B tulokkaan kommentista:

oma enemmänkin esimies rohkaisee paljon enemmän kuin yritys sit yleistasolla mun mielestä, mikä on tietysti hyvä näin mutta koko työyhteisön kannalta, en mä sanois et hirveesti rohkaistais mut omassa tiimissä kyllä. (BH5)

Yrityksen B tutkittavat näkivät kuitenkin, että esimiesasemassa olevien henkilöiden välillä oli kuitenkin eroja, toiset kannustivat enemmän kuin toiset. Molempien yritysten haastateltavat kokivat, että alussa omia mielipiteitä ei uskaltanut tuoda niin helposti esille ja luovutti paljon helpommin oman mielipiteen suhteen kuin työsuhteen edetessä. Haastateltavat uskoivat tämän johtuneen ensisijaisesti oman pohjatiedon kapea-alaisuudesta ja osaamisen karttuessa he kokivat myös itse helpompana tuoda omia mielipiteitä esiin. Yrityksen B tutkittavat kokivat myös, että omien mielipiteiden kertomiseen ei kannustettu ihan yhtä paljon alussa kuin tällä hetkellä. Tällainen osallisuuden reuna-alueella oleminen kuuluu myös ekspansiivisen oppimisympäristön piirteisiin osana työyhteisöön tulemisen alkuvaihetta. Seuraavista lainauksista ensimmäinen katkelma kuvaa sitä, miten alussa omien mielipiteiden tuominen jännitti, sillä tulokkaana koki vanhempien työntekijöiden tietävän asioita niin paljon paremmin, mutta niistä käy hyvin ilmi myös, miten luottamuksen kasvaessa omaa osaamista kohtaan

omien mielipiteiden ilmaisu helpottui. Jälkimmäinen katkelma puolestaan kuvaa hyvin miten pohjatiedon puuttuminen hankaloitti omien mielipiteiden kertomista.

...hän vaan olis halunnu et ne tehään niin kun hän haluaa niin sitten ehkä siinäkin mä olin sillee okei ja sitten mä tein ne sillee niinku se sano, mut nykyään ku me tehään yhdessä töitä niin sitten mä vaan naurahan vaan ja sanon, että voi kuule kyllä tän voi tehdä tälleenkin ja mä tein tän viime viikollakin tälle ja tää meni tosi hyvin ja jotenki ehkä uskaltaa ku on enemmän luottamus siihen omaan tekemiseen ja osaamiseen ja tapaan tehdä niin sitten uskaltaa ehkä myös vähän sanoo vastaan sitten siinä ja luottaa siihen omaan tekemiseen niin se on ehkä muuttunut. (AH4)

Ei sitä siinä alussa en mä kyl hirveesti uskaltanut olla erimieltä, kyl sitä oli enemmän semmonen sivustakuuntelija silloin aluksi, kuuntelen mitä muut puhui kyllähän siinä meni aikaa ennen kun sit uskaltas tuomaan niitä, kyllä ehkä semmosia työn ulkopuolisia asioissa uskalsi sanoa nopeammin mielipiteitä mut kylhän siinä meni aikaa ennen kuin kun sellasii työhön liittyviä, jotenkin siinä alussa tietysti ajatteli et toihan on ollut täällä paljon kauemmin et kylhän se tietää paljon paremmin et enhän mä tiedä vielä mistään mitään, kyllähän siinä meni aikaa ennen kun uskalsi alkaa tuomaan ilmi niitä omia näkemyksiä ja näin. (BH5)

Vaikutusmahdollisuus omaan työhön

Yksi tutkittujen yritysten ekspansiivisen oppimisympäristöjen piirteitä oli haastateltavien kokemus vaikutusmahdollisuuksista omaan työhön. Molempien yritysten tutkittavat kokivat, että he pystyvät vaikuttamaan omaan työhönsä ja pitivät tätä myös hyvin tärkeänä asiana. Yrityksen B tulokkaat toivat esille vaikutusmahdollisuuden omaan työhön olevan merkittävä syy omaan työviihtyvyyteen. Haastatteluissa korostui juuri se, että tehtäviä ei anneta ylhäältä päin ja suorina käskyinä, että tämän tulee olla valmis tähän mennessä, vaan esimerkiksi aikatauluihin voi vaikuttaa itse ja vastuualueista voi keskustella esimiehen kanssa. Seuraava lainaus kuvaa näitä vaikutusmahdollisuuksia oman työn suhteen sekä sitä, miten tärkeäksi koettiin se, että pystyy vaikuttamaan omaan työhön:

No ihan täysin voin vaikuttaa omaan työhön, että koska se on se mitä mä teen siihen, tietysti sen verran vaikuttaa että totta kai kysyn muiltakin, mutta käytännössä se on niin, että teen sen alusta loppuun. Se on niinku tosi hyvä, et sen takia mä oon tosi paljon tykännytkin olla täällä, ei oo sitä että sun täytyy olla ylihuomenna kello kolmeen mennessä just valmis vaan että mä pystyn itse niitä kattomaan ja suhteuttamaan omaa tekemistä niihin aikatauluihin, et jos välissä tuleekin joku muu homma niin pystyn ite sumplimaan ja sanomaan aikataulun. (BH6)

Molempien yritysten tutkittavat kertoivat isompien linjojen tulevan korkeammalta tasolta, mutta siihen, miten työn haluaa tehdä voi vaikuttaa. Yrityksen A tutkittavat toivat myös esille, sen, miten eri projektien välillä on eroja vaikuttamisen suhteen. Seuraava katkelma kuvaa osuvasti yhden tulokkaan vaikutusmahdollisuuksia omassa työssään:

Kyl nyt ainakin on ollu niissä projekteissa missä on ite ollu mukana niin on tuntunut et on päässy ihan vaikuttamaan siihen et saa vaikuttaa muuhunki ku siihen ulkonäköön mitä sieltä tuotetaan tuloksia ihan sisällöllisiin juttuihin, mut sitten on tietty näitä vähän, jos meil on isompia projekteja tai hankkeita mitä tehään sittenhän se on sellasta se on hyvin määrättyä mitä sä teet siel ei ihan hirveen paljon varaa siihen sooloiluun vaaan se menee sen tietyn mallin mukaan. (AH3)

Yrityksen A haastatellut mainitsivat myös henkilöittäin olevan eroa vaikuttamisen suhteen, toiset esimiehet antavat enemmän vapauksia kuin toiset. Molemmissa yrityksissä osa tutkittavista oli kokenut, että alussa omaan työhön pystyi vaikuttamaan vähemmän kuin nyt, mihin vaikutti se, että alussa työt olivat olleet enemmän avustavia tehtäviä ja rutiininomaisia, joita yksi tutkittavista nimitti ”hanttihommiksi”.

Auttamisen kulttuuri

Molempien yritysten tutkittavat kokivat, että työyhteisössä suhtauduttiin todella positiivisesti avunpyytämiseen ja tulokkailta odotettiin, että he pyytävät apua kun tarvitsevat sitä. Tietoa myös jaettiin mielellään. Yrityksissä näyttäisi siten olevan ekspansiivista oppimista edistävä *auttamisen kulttuuri*. Yrityksen A tutkittavat toivat esille, että alkuun heitä hämmästytti se, miten ihmiset eivät ärsyntyneet avunpyytämisestä, sillä monilla heistä oli aikaisemmista työpaikoista ollut tällaisia kokemuksia. Seuraava katkelma kuvaa tällaista auttamisen kulttuuria:

Tosi hyvin, se oli tavallaan hämmästyttävää alussa koska oli ollut sellasessa työyhteisössä jossa saatto olla et se ärsyttääki ihmisii jos sä meet pyytää apua mut tuolla se niinku ihmiset oli oikeesti sit oi vitsi et mä saan auttaa et joo totta kai että mä oon just tehny tällästä, et tosta vois olla apua ja sit se tavallaan se menee aika hyvin sitten ympyrää ku ihmiset tekee niin eri projekteja et se on mun mielestä se auttamisen kulttuuri tosi hyvä täällä et se on se yks ehdottomasti positiivisista puolista täällä. (AH1)

Yrityksen B tutkittavat korostivat sitä, että eritoten vanhemmat työntekijät jakavat mielellään tietoa ja kertovat miten asioita on tehty talossa. Seuraavassa katkelmassa yksi tulokkaista kuvailee suhtautumista avunpyyntöön ja vanhempien työntekijöiden tiedon jakamisen halua:

Kyl täällä tosi hyvin autetaan, et pääosin siis tosi positiivista se on, mä kokenut et erityisesti sellaiset vanhemmat ihmiset niin kokee sen tosi positiivisenakin, et ne voi jakaa sitä omaa tietoa, ne on ollu täällä pitkää, kymmeniä vuosia jotkut, mä oon kokenut, et tosiaan monet tykkää siitä. että ne saa kertoo siitä, miten tää tehty täällä niinku opastaa, et tosi positiivisesti se otetaan vastaan. (BH5)

Yrityksessä A nähtiin, että työyhteisössä oli panostettu siihen, että apua on koko ajan saatavilla: muun muassa nimetyt perehdyttäjät ja avotilat edistivät avun saamista. Haastateltavat painottivat, että lähes kaikilta pystyi pyytämään apua, vaikka apua sai eniten nimetyiltä perehdyttäjiltä ja lähimmiltä kollegoilta. Myös yrityksen B tulokkaat saivat eniten apua työkavereilta ja esimieheltä ja he kertoivat, miten osallisuuden tunne oli helpottanut avunpyytämistä. Toisaalta yrityksen B haastateltavat toivat esille, että työyhteisössä oli yksittäisiä henkilöitä, joilta ei mielellään pyydä apua. Näitä henkilöitä kuvailtiin vaikeasti lähestyttäviksi sekä etäisiksi:

Joo, no on se varmaan että mitä niinkun, ku on sellanen fiilis muutamasta henkilöstä, että ne on vähän etäisiä, ei oo suoraan sanottuna kauhean helposti lähestyttäviä ihmisiä niin ei tietysti niiltä mee kysyy, jos ei oo pakko kysyä jotain, et jos sulla on työhuone et sulla on ovi siinä ja sä pidät sitä ovee aina kiinni ja näytät et hei älkää nyt mielellään tulko tänne niin totta kai siitä tulee sellanen olo, et sä sit mee mielellään kysymään siltä ihmiseltä ensimmäisenä ainakaan neuvoa, mut niitä ei oo tosiaan paljon, mut joitakin on sellasia henkilöitä et mieluummin kysyy joltain muulta et sit jos tarvii niin tietysti kysyy niiltäkin. (BH5)

Molempien yritysten tulokkaat kertoivat, että hyvin pian myös heiltä itseltään alettiin pyytää apua, mikä oli tuntunut mukavalta ja saanut tuntemaan kuuluvansa työyhteisöön. Tulokkailta apua olivat pyytäneet myös korkeamman tason henkilöt. Tulokkaat kokivat, että avun pyytäminen heiltä oli osoitus heidän osaamisensa arvostamisesta.

Tarinat työyhteisöön sosiaalistajana

Molempien yritysten tulokkaiden mielestä työyhteisössä kerrottiin paljon tarinoita. Niitä kerrottiin erityisesti epävirallisimmissa paikoissa kuten esimerkiksi lounaalla, kahvipöydässä, tiimin palavereissa ja illanistujaisissa. Yrityksessä A tarinoita kerrottiin usein ns. henkilölegendoista, joita tutkittavat nimittivät ”legendatyypeiksi”. Tällaisia olivat esimerkiksi aikaisemmat esimiehet. Yrityksessä B tarinat kerrottiin usein erilaisista työmatkoista ulkomaille. Molempien yrityksissä tarinoita kerrottiin tulokkaalle lähes heti ja he kokivat, että tarinat auttoivat sopeutumisessa. Niiden kautta pääsi tutustumaan työyhteisöön ja sen jäseniin. Yrityksen A haastateltavat mainitsivat, että tarinoiden kautta tulokkaat saivat tietoa aikaisemmista käytänteistä, mikä lisäsi heidän ymmärrystä yrityksen toiminnasta. Seuraavat katkelmat kuvaavat työyhteisön tarinankerronta kulttuuria ja niiden sopeutumista edistävää roolia uuden työntekijän näkökulmasta:

Milloinkohan me ollaan ekan kerran lähetty yksille töiden jälkeen... se on varmaa ollu samalla viikolla, ku mä oon alottanut työt, koska me ollaan käyty heti mun

kamun tossa paikallisessa sillee pientä tutustumista ja muuta, niin sit on heti ollu sellanen että tiedäksä mitä täällä on niinku et minkätyyppisiä ihmisiä täällä on tai mitä täällä tapahtuu ja sit sielt on tullu tälläsii ja tälläsii et niin siellä on tullut sit ekat tarinat. (AH1)

...varmaan ensimmäisenä päivänä, kun mä tänne tulin, et alettiin kertoa kauhutarinoita noista reissuista, et totta kai se auttaa sitä tänne sopeutumista tosi paljon. (BH6)

Yrityksen A: n tutkittavien mukaan tarinoita kertoivat kaikki ja useimmiten niitä kerrottiin samalla tasolla oleville työkavereille kun taas yrityksessä B tarinoita kertoivat useimmiten ne työntekijät, jotka reissaavat enemmän ja tarinoita kerrottiin kaikille. Kaiken kaikkiaan yrityksessä A vallitsi vahvempi tarinankerrontakulttuuri kuin yrityksessä B.

Asteittaisen siirtymisen tukeminen

Yrityksen A haastateltavat kertoivat perehdyttämisen pitkäkestoisuuden ja nimettyjen perehdyttäjien tukevan tulokkaiden *asteittaista siirtymistä täyteen osallisuuteen*. Nimetyt perehdyttäjät tukivat tulokasta muun muassa työnhallinnassa ja auttoivat ongelmatilanteissa. Tutkittavat korostivat juuri sitä, miten tärkeätä oli, että tuen saanti ei loppunut viralliseen perehdytykseen vaan tukea sai uuden tehtävän kohdalla ja aina tarvittaessa.

Virallinen perehdytys niin mä en sanois et meil olis sellasta ollenkaa et sitten sieltä tuli niitä pieniä tehtäviä aina ja sitä mukaan niitä niinku opeteltiin ...mut uraohjaaja, on se joka ohjaa sitä päivittäistä työnhallintaa ja muuta et sille pystyy nostamaan jos on jotain ongelmii meil on staffaus on sellast ku sut kiinnitetään sut tiettyihin projektin niin se uraohjaaja valvoo et sulla on homma hallussa tai sua ei oo ylibuukattu tai ei oo mitää vaikeuksia tai jos on kuullu palautetta muualta niin pystyy keskustelea saman tien sitten et onks kaikki kunnossa, ku on tullut tällästä palautetta. (AH1)

Haastateltavat korostivat myös sitä, miten tärkeätä heille oli oppimisen näkökulmasta, että heillä oli joku kokeneempi kollega lähellä, jonka kanssa pystyy käymään omia tehtäviään läpi ja saamaan palautetta niistä. Seuraava katkelma kuvaa sitä, miten tärkeätä tällainen tuki on tulokkaalle:

Musta tuntuu et mä opin enemmän, jos siinä on joku esimies, koska sen kanssa pystyy oikeesti keskustella niistä aiheista ennen ku mä annan sen, mitä mä oon tehny ku sit taas jos siinä ei oo ketään välissä, niin sitten mä yleensä teen jotain ja laitan sen sit sinne päällikölle ja mä en oo saanu sitä tarvittavaa tukea siinä ja se niinku oppimisenkin kannalta se olis parempi et siinä oli joku välissä. (AH2)

Tällainen asteittainen siirtymä toteutui osana ekspansiivista oppimisympäristöä erityisesti yrityksen A haastateltavien kokemuksissa. Yrityksen B haastatteluissa ei tullut esille tällaista asteittaisia osallisuuteen siirtymisen kokemuksia.

Vertaistukikokemukset

Yrityksen A tutkittavat toivat esille useaan otteeseen *vertaistuen* merkityksen, mitä ei esiintynyt yrityksen B haastateltavien kokemuksissa. Saman ikäiset ja samalla tasolla olevat työkaverit olivat tärkeitä tiedonlähteitä ja heidän kanssaan oli mahdollista vaihtaa kokemuksia. Yksi tutkittavista kuvaili vertaistuen merkitystä seuraavan laisesti:

Joo, meille tuli silloin tiimin uusi ihminen silloin marraskuun aikana, joka tuli niinku assistenttitehtäviin niin hän sitten auttoi mua niissä tosi paljon ja yhdessä pohdittiin mitä me nyt tehään ja se oli niin tosi tärkeä se vertaistuki siinä. (AH4)

Vertaiset auttoivat jaksamaan myös kovassa työtahdissa ja helpottivat tulokkaiden sopeutumista työyhteisöön. Seuraava katkelma kuvaa yhden tutkittavan kokemuksia vertaistuen merkityksestä jaksamisen näkökulmasta:

...ku meillä työmäärät paukkaa ja kaikki muu on vähän tällästä ei välttämättä aina niin hyvällä mallilla toi on kyl semmonen että se ikään kuin auttaa siinä jaksamista ku meil on aika nuorta porukkaa et tosi hyvä hengi ollu siel se kans auttaa. (AH1)

Kehittymisen tukeminen

Verrattuna yrityksen B haastateltavien kokemuksiin, vain yrityksen A:n tutkittavat nostivat esille kokemukset siitä, että heidän *kehittymistään tuettiin* monin eri tavoin. Tutkitut tulokkaat pitivät henkilökohtaista tukea merkityksellisenä. Henkilökohtaisen tuen saamisen näkökulmasta pari kertaa vuodessa pidettävät kehityskeskustelut ja kahden keskeiset palaverit pari kertaa kuussa olivat tulokkaille tärkeitä:

... sitten on kahdenkeskeisiä palavereja pari kertaa kuussa niin mietitään omia työtehtäviä, missä kaipaa tukea ja mitkä on vahvuuksia, et semmosta on meillä on tosi paljon... (AH4)

Kahdenkeskeisten palaverit antoivat tulokkaalle mahdollisuuden rauhassa keskustella omista tuntemuksistaan ja he saivat myös palautetta omasta työstään, mikä heidän mukaansa auttoi ymmärtämään omia heikkouksia ja vahvuuksia. Sen lisäksi, että nimetyt perehdyttäjät ovat kehittymisen tukena, apua ja tukea sai myös vertaisryhmältä, muilta tiimin jäseniltä, projektipäälliköiltä ja omalta esimieheltä. Tutkittavat kokivat myös, että

palautteen anto, osittain myös vastuun ja haastavimpien tehtävien saaminen, olivat tärkeässä roolissa oman osaamisen kehittämisessä. Seuraava katkelma kuvaa hyvin sitä, miten vanhemman kollegan antama palaute, sekä negatiivinen että positiivinen, osoittaa tulokkaalle, että hänen kehittämisestään ollaan kiinnostuneita:

Siis on kyllä sanonut monesti niinku tai hän on sellanen, että niinku ei pelkästään vaan mun kohdalla vaan tuntuu et sitä kiinnostaa kaikkien kehittyminen niin kyl se niinku antaa siis sillee positiivista palautetta mutta myös negatiivista niin sitä kautta oppii ja puhuu kuitenkin positiivisesti. (AH2)

Vastuun saaminen

Yrityksestä A poiketen yrityksen B haastatteluissa tuli esille erityispiirteenä riittävän ja hyvin monipuolinen, vaihteleva vastuu muun muassa eri projektien vetämistä ja erilaisia suunnittelu- ja kehittämistehtävistä. Haastateltavat kuvailivat seuraavasti vastuutaan:

Niin no tietysti muutama projekti tuli osaksi mun vedettäväksi, että se oli sellanen selkee vastuu... (BH7)

Yrityksen B tulokkaat kokivat myös pääosin, että heidän saamansa vastuu on ollut oikeassa suhteessa heidän osaamiseensa. Muutama tutkittavista mainitsi, että välillä vastuuta oli ollut hieman liikaa, mutta eivät varsinaisesti pitäneet tätä huonona asiana. Haastatteluista kävi myös ilmi, että vastuun saaminen riippuu hyvin paljon tehtävistä, joissakin tehtävissä vastuuta saa liian vähän kun taas toisten tehtävien mukana tulee liikaakin vastuuta. Alla olevat katkelmat kertovat tutkittavien kokemuksista vastuun saamisesta ja sen suhteesta omaan osaamiseen:

Kyl mä pääosin oon kokenut joo, että vastuu on oikeessa suhteessa osaamiseeni, mut välillä on ollut semmosia asioita, mä yritän miettiä sellasia konkreettisia esimerkkejä, välillä vaikka, jos tulee haastavii koneella tehtävii juttuja, hei en mä osaa tällästä, sit ihan joutuu alkaa googlettelee ja opettelee, mut en mä tiää onko se huonokaan asia, et en mä odotakkaan, että aina on helppoo, et joo mä osaan tän suoralta kädeltä tehdä. Kaikkee ei osaa aina, mut kyllä mä koen et se vastuu on sillee oikeassa suhteessa, et mulla on kuitenkin mahdollisuus pienellä lisätyöllä opetella se asia, et kyl mä sanoisin et se on ihan sopiva. (BH5)

On se aika oikeassa suhteessa. No niin, joskus tuntuu, että vastuuta on liikaakin ollut, joskus alussa tuntu ettei oo mitään vastuuta. (BH7)

Vaikka vastuun saaminen alussa oli myös jännittänyt tulokkaita, he pitivät vastuun saamista tärkeänä luottamuksen osoituksena ja toivoivatkin, että saisivat myös tulevaisuudessa lisää vastuuta osaamisen karttuessa. Tästä kertoo seuraava haastattelukatkelma:

Joo, alkuun se hirvitti se vastuu, et miten tästä kaikesta selvii, mut tavallaan sen tunteen sai aika helposti pois kun alko vaan tekemään niitä hommia sit se tuntuu tosi hyvältä, että se vaikka mä oon nuori ja suht uus niin muhun luotetaan ja uskotaan niin totta kai se tuntuu hyvältä. (BH6)

Tulokkaat oppijoina

Yrityksen B tulokkaiden puheista oli kaiken kaikkiaan havaittavissa, että työyhteisössä työntekijät sekä tulokkaat nähdään myös oppijoina. Tutkittavat kertoivat, että alussa heitä jännitti kovasti virheiden tekeminen, mutta varsin nopeasti he huomasivat, että virheiden tekeminen on inhimillistä eikä siitä kukaan moittinut. Yksi haastateltava kuvaili tätä seuraavasti:

...sitten kyl ne aika nopeesti korjataankin sitten, se ei ollu että sieltä tulee toimitusjohtaja huutamaan vaan, että joku tuli vaan sanomaan, että täällä on tällänen, että voitko korjata sen, et se tavallaan aika luontevasti tuli se virheiden korjaus, ja sitten kun mitä pidempää on ollu täällä, niin huomaa et kyllä sitä sattuu kaikille muillekin. Huomaa et se ei oo aina niin vakavaa, koska suurimman osan niistä pystyy korjaamakin eikä ei oikeastaan ei oo tullukkaan vakavia mokia ei oo tullu tai aika pienellä parilla puhelin soitolla on selvitty näistä. (BH6)

Lisäksi työntekijöiden lisäkoulutautumiseen suhtauduttiin tutkittavien kertomusten perusteella positiivisesti. Yksi tulokkaista kertoi pyytäneensä esimieheltä lupaa osallistua työpaikan ulkopuolisen tahon järjestämään koulutukseen, jolloin esimies oli suhtautunut pyyntöön erittäin positiivisesti ja ollut iloinen työntekijän osaamisen lisääntymisestä. Seuraava katkelma kuvaa hyvin työntekijän suhtautumiseen lisäkoulutusta kohtaan:

...mä kävin semmosessa koulutusfirmassa sellaisen parin päivän koulutuksen pariin eri työkaluun, niin sen sit tosiaan työnantaja makso, ihan mielellään niinku makso kun saa uutta osaamista sitten, et ite otin sen puheeks, että tällänen olis nyt olemassa ja osaan jotenkin käyttää mut olis kiva osata käyttää paremmin et ihan kyllä helposti sai sen ajatuksen läpi, et mee vaan sinne niin saadaan se työkalu hallintaan. (BH5)

Yrityksessä A tulokkaat nähtiin myös oppijoina, mikä näkyi esimerkiksi asteittaisen siirtymisen tukemisen ja kehittymisen tukemisen kautta. Yrityksen A tulokkaat eivät kuitenkaan maininneet lisäkoulutautumisen mahdollisuuksista toisin kuin yrityksen B tulokkaat.

5.2 Työyhteisö rajoittavana oppimisympäristönä

Haastatteluista analysoitiin myös tulokkaiden osallisuutta sekä oppimista rajoittavia tekijöitä. Sekä yrityksen A että B haastatteluista voitiin tunnistaa molemmissa yrityksissä rajoittavia tekijöitä, joita olivat *haasteet osallisuudelle, mielipiteiden heikko vaikuttavuus, puutteellinen tiedonsiirto ja alan sanasto*. Yrityksen A tulokkaat toivat haastatteluissa esille myös *vahvuuksien heikon hyödyntämisen ja kirjoittamattomat säännöt* osallisuutta ja oppimista rajoittavina piirteinä. Yrityksen B tulokkaat puolestaan kokivat osallisuutta ja oppimista rajoittavina piirteitä *alkuvaiheen itsenäisyyttä, selkärakenteisen perehdytyksen puuttumista ja statuksen merkitystä kommunikaatiossa*. Kaikki rajoittavat tekijät on koottu kuvioon 6.



KUVIO 6. Haasteltavien näkemykset tulokkaan osallisuutta ja oppimista rajoittavista tekijöistä

Haasteita osallisuudelle

Osallisuutta ja oppimista rajoittavina tekijöinä haastateltavat toivat esille joukon asioita, jotka hidastivat työyhteisöön tuloa ja näyttäytyivät *osallisuuden haasteena* alussa. Vaikka molempien yritysten tulokkaat olivat kokeneet, että heidän osaamistaan arvostetaan yleisesti, he olivat kokeneet joidenkin ihmisten kohdalla myös epäilystä heidän osaamistaan kohtaan. Seuraavassa katkelmassa yksi yrityksen B tulokkaista kuvailee osan työyhteisön jäsenten suhtautumista häneen:

Totta kai me ollaan sellasessa firmassa missä keski-ikä on reippaasti yli sen mitä oon et kylhän semmosta, sanotaan et mitä korkeammassa asemissa olevista henkilöistä on kyse niin kylhän siellä oli siellä semmosta, kylhän se on ottanut aikansa ennen kun pääsee osaksi työyhteisöä, kylhän semmosta oon kokenut välillä vähän katotaan et sä oon nyt tommonen nuori, et mitäs sä nyt tuut tänne tekemää totta kai semmosia ihmisiä täälläkin on ollut, mutta se on kuitenkin ihan murto-osa noi ihmiset, et pääosin mut otettiin tosi hyvin vastaan. (BH5)

Avunsaantiin liittyen osa yrityksen A tutkittavista oli kokenut, että apua ei ollut aina saanut tarpeeksi kiireen vuoksi. Osa työtehtävistä oli sellaisia, joihin tutkittavat kokivat, ettei oma osaaminen riittänyt ja tämä hankaloitti työntekoa. Seuraava katkelma kuvaa avunsaannin ongelmaa kiireen vuoksi ja tulokkaan kokemusta oman osaamisen riittämättömyydestä:

...no ehkä se, että ku nää tehtävät on kuitenkin siis sellasii mitä ei oo koskaan tehny ku mä tulin tänne niinen mä tienny mitä mä tulin tänne tekee niin tarvii edelleenki tosi paljon neuvoa ja nää varsinkin tietyt projektit niin on hirveen kiireisii niin sit ku tarvii sitä neuvoa ja sit ku sitä ei oo saatavilla koska nää työnhajaajat ovat todella kiireisiä välillä niin se on ehkä se haaste, mikä on ettei ku ei pärjää viel yksin. (AH2)

Muista osallisuuden ja oppimisen haasteita yrityksen A tutkittavat mainitsivat valtavan tietomäärän ja suorasanaiseen palautteeseen tottumisen. Koska töitä oli paljon ja aikataulut olivat tiukat, tutkittavat kokivat alun haasteena myös oman osaamisen rajallisuuden hyväksyminen. Alkuun tulokkaat kertoivat pyrkineensä tekemään kaiken alusta loppuun täydellisesti ja kokeneet raskaana sen, jos eivät olleet jotain asiaa osanneet. Kuitenkin ajan kanssa he olivat oppineet, että on hyväksyttävää, ettei kaikkea tiedä tai osaa, ja jotkut asiat voi tehdä puoliteholla. Yrityksen B tutkittavat mainitsivat muina haasteina vaikeuden hahmottaa omaa työkuvaan sekä oman tiimin roolia koko organisaation toiminnassa. Myös suuri määrä uutta tietoa ja uudet ohjelmistot toivat haasteita alkuun.

Puutteellinen tiedonsiirto ja tiedon dokumentointi

Molempien yritysten tulokkaat olivat kokeneet tiedonhankinnan olleen erityisen haastavaa alussa eikä se ollut tavoittanut tulokkaita. Yrityksessä A yleisimmät tiedonjaon kanavat olivat sähköposti, intra, yhteiset tiedostot sekä työkaverit. Myös yrityksessä B tietoa jaettiin monien eri kanavien avulla, muun muassa sähköposti, intra, lync ja työkaverit olivat keskeisiä tiedonsiirrossa. Vaikka molemmissa yrityksissä tietoa jaettiin useamman kanavan kautta, tulokkaat kokivat silti tiedon siirron olevan puutteellista. Eritoten tulokkaat kokivat, että tieto tavoitti heidät alussa huomattavasti huonommin kuin nykyään. Seuraavista katkelmista käy ilmi tiedonkulun haasteita: muun muassa miten tulokkaan tuli etsiä tietoa sähköpostiketjuista ja se, että alussa moni työyhteisön jäsen ei edes tiennyt tulokkaan olemassaolosta:

Tiedonjakaminen, meillä on sille tosi erikoinen jotenki toi organisaatio meillä melkein kaikki tieto on oikeesti sähköpostissa, mikä on tosi outoo. mutta esimerkiksi perehdytyksetkin niin mulle vaan lähetettiin kaikki vanhoja viestiketjuja, missä on hoidettu tiettyjä asioita ja sitten mun piti niiden perustella opetalla niitä juttuja ja sitten meillä on toki paljon yhteisiä tiedostoja ja tällöisiä, joista näkee et miten menee ja intrassa kaikki toimintaohjeet koko henkilöstölle. (AH4)

Silloin uutena oli tietysti se ku yli puolet tiennyt kuka mä olen ja mitä mä täällä tein et se oli tietysti aika vähän sai suoraan tietoa, tietysti jos ite meni kysymään niin sitten sai, mutta tosiaan ei ees tiennyt että täällä on tällanen henkilö, joka tekee tätä työtä tietysti eihän ne voinu osatakkaan ottaa, mut sitten pikku hiljaa kun kuuli et mä oon täällä ja teen tällästä työtä niin pikku hiljaa alkoi olemaan postituslistoilla itekkin aina mukana. (BH6)

Yrityksen B haastateltavat myös toivat esille, että tiedon etsiminen vei paljon aikaa, mikä aiheutti turhautumista. Seuraavassa katkelmassa yksi tutkittavista kuvailee heikkoa tiedon liikkuvuutta ja sitä, miten paljon aikaa tiedon etsimiseen kuluu:

...se on vähän tieto ei liiku ja siirry, ei virallisesti tai epävirallisesti oikeen, että tiedonhankkimiseen menee siihen menee hirmusesti aikaa ja sit se kumminkin vastaus saattais löytyä kun menis tietyiltä henkilöltä mutta eka kysyy viideltä henkilöltä että ei he tiedä ei he tiedä ja ei he tiedä sit ku ite löydät sen jostakin ootkin, että tää kaveri olis tiennyt sen ku ois vaan käynyt kysymässä ja et on turhaan käyttänyt puol päivää. (BH7)

Yrityksen B tutkittavat toivat esille alun tiedon hankintaa hidastaneen myös joidenkin työyhteisön jäsenten haluttomuus kertoa tulokkaalle tarvittavaa tietoa. Yrityksen A kohdalla ongelmaksi oli koettu tiedon huono dokumentointi ja se, että virallisia ohjeistuksia on hyvin vähän. Suuri osa tiedosta on hiljaista tietoa ja on siis joillakin tietyillä ihmisillä ja alussa haasteena olikin, että täytyi tietää keneltä tietoa lähtee

kysymään. Haasteena oli myös se, että jos kyseinen ihminen ei ole tavoitettavissa niin työt keskeytyvät ja odotteluun kului turhaa aikaa.

Joo se just tuntu vaikeelta silloin,ää ku aikasemmissa organisaatioissa oli tottunut siihen et hei mul on asia mitä mä en tiää et mä katon sen nyt paikasta x meillä se ei oo juurikaan mahdollista mun pitää kysyä se ihmiseltä x ja jos se ihminen ei ole paikalla niin mä en saa sitä tietoa mistää. (AH4)

Alussa ohjeistuksien heikko esineellistäminen hankaloitti myös oman työnkuvan sekä organisaation toimintakäytänteiden hahmottamista. Yrityksen A tutkittavat toivat kuitenkin esille, että tiedonkulkuun on alettu panostamaan. Virallisia työohjeita on alettu laatimaan ja avotilamuutoksella pyrittiin myös helpottamaan tiedonkulkua, eritoten eri tiimien välillä.

Mielipiteiden heikko vaikuttavuus

Rajoittavia tekijöitä oli myös haastateltavien kokema omien mielipiteiden heikko vaikuttavuus. Molempien yritysten tutkittavien mukaan työyhteisö kyllä kannusti omien mielipiteiden ilmaisuun ja hyväksyi eriävät mielipiteet, mutta toisaalta tulokkaat kokivat, että omien mielipiteiden vaikuttavuus oli heikkoa. Yrityksen B tulokkaat kokivat, että omaan työhön liittyen omat mielipiteet vaikuttivat enemmän, mutta muissa asioissa mielipiteitä ei huomioida niin paljon. Seuraava katkelma kuvaa tulokkaiden mielipiteiden heikkoa vaikuttavuutta:

...Kyl mun mielestä meillä ihan hyvin, kyl meillä tosi paljon kuunnellaan työntekijöitä, mutta tavallaan et miten se sitten oikeasti vaikuttaa asioihin niin mä en tiää onks se niin hyvä välttämättä kuin hyvin se oikeasti vaikuttaa, mut kyl mä oon aina kokenut, et jos on joku näkemys tai joku mielipide et kyllä sitä kuunnellaan, mut se että ei se tietysti aina vaikuta sinne lopputulokseen (BH5)

Molemmissa yrityksissä tutkittavat kokivat, että asema ja status yrityksessä vaikuttavat siihen, missä määrin omat mielipiteet vaikuttavat lopputulokseen. Tutkittavien mukaan korkeammassa asemassa oleva henkilö on se, joka päättää ja helposti ”jyrää” oman kantansa lopputulokseen. Seuraavat katkelmat havainnollistavat sitä, miten korkeammassa asemassa oleva henkilö saava mielipiteensä läpi:

Se on just tää ku joillakin on se et nää meilit pitää olla tälläsiä ja näin niin niin jotkut ei sitä huomioi yhtään et sen asian voi kirjoittaa myös toisella tavalla niillä on se yks näkemys ja se on niinku näin. Tietenkin niistä asioista pystyy keskustella siis niinkun tälläsistä substanssiasioista ihan hyvin et kyl mä voin hyvin sanoo et mä oon erimieltä et sen kanssa ei oo mitään ongelmaa mut sit sinne raporttiin

saattaa managerin toimesta olla muutettu jotain, et asia on pysynyt samana, mut miten se on sanottu, niin se on sit muuttunut. (AH2)

...siis jossakin palaverissa niin siellä voi olla että joku juntaa tahto läpi vaikka neljä kaverii väittää vastaa, mut jos joku on periaatteessa organisaatiossa korkeammassa asemassa tai määräävämmässä asemassa niin siellä juntataan näkemys vaikka kaikki muut väittää vastaan. (BH7)

Tällainen myös turhautti haastateltavia, etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa he kokivat heillä itsellään olevan enemmän tietämystä asiasta tai ainakin oman näkemyksen olevan yhtä potentiaalisesta otettava kuin pidempään talossa olleen tai korkeammassa asemassa olevan kollegan.

Alan sanasto

Molempien yritysten tulokkaat mainitsivat alan sanaston olleen haasteena alussa. Molemmissa yrityksissä oli paljon toimialalla tyypillisiä kirjainyhdistelmiä ja spesifejä termejä, jotka eivät välttämättä aukene ulkopuolisille. Tulokkaat kokivat että kirjainyhdistelmiä oli alkuun vaikea oppia ja ne hankaloittivat sopeutumista alkuun. Alla olevat katkelmat kuvaavat, miten se, ettei alussa ymmärtänyt mistä puhuttiin, oli aiheuttanut ulkopuolisen tunteen sekä miten alan sanasto aiheutti hämmennystä ja vaikeutti organisaation sekä oman työnkuvan hahmottamista.

...no mä kyl annoinki palautetta sillon, se oli aika paljon sellasta et tosi paljon ohi, koska siellä puhuttiin tosi paljon lyhenteillä et kaikkee muuta siinä ei välttämättä heti päässyt kiinni siit mitä mä oon tullu tänne tekemään mihin mä sijotun ite tuolla tai muut...(AH1)

Olihan siinä vähän kysymysmerkinä mitä näillä tarkoitetaan ja sellasta hakemista siinä että oppi niitä mutta toisaalta sit tosiaan niit niin paljon käyttää tosi paljon itekkin siinä työssä et ne tuli tosi nopeesti, et en tietenkään vieläkään kaikkea ymmärrä mitä täällä jutellaan, olihan se aluksi tuli sellanen tunne, että ei kuulu nyt tähän yhteisöön, kun ei ymmärtänyt niitä juttuja mutta sitten kun pääsi sisään niin ei se sen jälkeen oo tuntunut siltä (BH5)

Niin kuin viimeisestä katkelmastakin käy ilmi, että alan sanaston kuitenkin oppi nopeasti kuuntelemalla, tarvittaessa kysymällä ja intraa lukemalla. Molempien yritysten tulokkaat kokivat, että alan termistönkin oppi loppuen lopuksi varsin nopeasti työn ohessa.

Vahvuuksien heikko hyödyntäminen

Vaikka yrityksen A tulokkaat kokivat, että työyhteisö arvostaa ja rohkaisee heitä käyttämään osaamistaan, tulokkaat kuitenkin kokivat, että työyhteisö hyödyntää heikosti

tulokkaiden vahvuuksia. Tutkittavat olisivat toivoneet, että olisivat päässeet enemmän sellaisia työtehtäviä, joissa olisi päässyt käyttämään omia vahvuuksia. Seuraava katkelma kuvaa yhden tulokkaan kokemuksia vahvuuksien hyödyntämisestä:

tämmöset ihmisläheiset jutut on ne omat asiat, niin musta tuntuu että jos mä oisin alusta asti saanut tehdä niitä niin mä olisin saanut aikaan vielä enemmän ku mitä mä oon nyt saanu aikaa sillä että ku mä oon tehny jotain laskelmia excelissä... (AH4)

Haastateltavat mainitsivat myös, että alkuun työtehtävät olivat melko rutiininomaisia, joten sekin hankaloitti omien vahvuuksien käyttämistä. Sen lisäksi he mainitsivat, että tarvittavan substanssiosaamisen puuttuminen hankaloitti oman osaamisen ja vahvuuksien hyödyntämistä. Ajan myötä myös tiedon soveltamiskyky kehittyi, jolloin omaa osaamista ja vahvuuksia oli hieman helpompi hyödyntää.

Kirjoittamattomat säännöt

Yrityksen A tulokkaat mainitsivat useita erilaisia kirjoittamattomia sääntöjä työyhteisössä. Tutkittavat kertoivat, että alkuun moni niistä tuli yllätyksenä, esimerkiksi se, että kahvitaukojen pitäminen ei ollut suotavaa. Monille toimintavoille, miten puhutella korkeamman tason henkilöitä ja miten kohteliaasti vastata sähköpostiviesteihin, oli olemassa hiljaiset säännöt, jotka tulokkaat oppivat vähitellen käytännön kanssa. Esimerkiksi yhtenä kirjoittamattomana sääntönä oli se, että jollekin ihmisille piti ilmaista asiat tietyllä tavalla, jos haluaa asian edistyvän. Tällaisten kirjoittamattomien toimintamallien oppiminen oli tärkeää, jotta sai omia näkemyksiään edistettyä. Yksi tulokkaista kuvailee tilannetta seuraavasti:

no ekana mulle tulee mieleen semmonen ku näihin johtotasolla oleviin viittaa niin on paljon semmosia kirjoittamattomia sääntöjä että millä tavalla tietyille ihmisille tuodaan ne asiat et ne menee läpi tai sillee että liittyy ehkä siihen että joku johtotason henkilö saattaa olla sellanen haihattelija tyyppi et joo joo ihan sama ja kaikki käy taas ja näin ja sitten joku on taas tosi pedantti ja hermostuu hirveen helposti jostain ihan jos mmm... no ihan vaikka jostain pilkkuvirheestä varsinkin meidän lakimiehet niin siihen vaan sopeutuminen että ok et no nyt on kyseessä tää henkilö nytpä mä teenkin näin... (AH2)

Yrityksen A tulokkaat kokivat, että kirjoittamattomien sääntöjen oppiminen vie aikaa ja alkuun hidasti työntekoa, koska heillä ei ollut kaikkea samaa tietoa, mitä vanhemmilla työyhteisön jäsenillä oli. Yrityksen B haastateltavat eivät tuoneet esille tällaisia alkuvaiheen haasteita kirjoittamattomien sääntöjen oppimisesta.

Alkuvaiheen itsenäisyys

Yrityksestä A poiketen yrityksen B kaikki tutkittavat kokivat, että heidän työnsä oli ollut alusta asti hyvin itsenäistä ja he työskentelevät paljon yksin, vaikka heidän tarvitsikin usein konsultoida muita omaan työhön liittyen. He kuvailivat yksin työskentelyn olleen välillä haastavaa ja aikaa vievää, vaikka toki he mainitsivat positiivisena asiana sen kasvattaneen varmuutta omaa osaamistaan kohtaan. Seuraavat katkelmat kuvaa osuvasti tutkittavien työtä:

....se mitä teen omalla koneella suunnittelen, et se suunnittelu on oikeestaan aika itsenäistä kuitenkin tietysti on lähtötiedot ja kyselee muilta mutta se itse suunnittelutyö on aika itsenäistä. (BH8)

Tulokkaat kertoivat myös saaneensa tulovaiheesta lähtien paljon vastuuta, jonka he kokivat osittain hyväksi asiaksi, mutta joka aiheutti alussa myös jännitystä ja stressiä. Seuraava katkelma kuvaa erään tutkittavan tuntemuksia vastuun saamisesta ja myös alun yksintyöskentelyn epävarmuutta ja hitautta:

Alussa sitä tietty ajatteli että siinä on kuitenkin itellä aika iso vastuu siitä et mitä sä suunnittelut että ne alkaa tekemään sitä tossa vierässä sitä ajattelin kauheesti, yritti tehdä miten sen nyt sanois , mahdollisimman hyvin ja sillee ja hienosti, käytti aika paljon aikaa siihen alkuvaiheessa sit tietysti teki sitä alkua ja kyseli tietysti se nopeutu koko ajan se tekeminen ja nyt tässä vaiheessa tietää jo etukäteen miten ne tekijät tuol haluaa miten tietty asia suunnitellaan. (BH6)

Selkeärakenteisen perehdytyksen puuttuminen

Yrityksen B tulokkaat kokivat saaneensa perehdytystä ja se edisti jossain määrin työyhteisön käytänteiden oppimisessa, mutta heidän mielestään perehdytyksestä oli puuttunut järjestelmällisyys ja sen vuoksi osa tärkeistä tiedoista tuli ilmi liian myöhään. Seuraavasta katkelmasta käy ilmi, että tärkeitä asioita käytiin vasta myöhemmin läpi, vaikka niiden läpikäynti olisi ollut tarpeellista heti alussa:

...mut siin ois voinu olla vähän säännöllisempi systeemi, mä muistan ite miettineeni et siihen meni aika kauan ennen kun oli se perehdytysinfo niinku se oli aika kaun sen jälkeen kun ite olin tullut, ku siellä opeteltiin työn raportointi, et kun työt raportoidaan joka kuukausi ja siellä opeteltiin niitä asioita, tietysti olis hyvä, et se olis heti siinä (BH5)

Haastateltavat kokivat myös, että perehdytys oli hyvin kapea-alaista. Perehdytykseen tulokkaat olisivat kaivanneet järjestelmällisyyden lisäksi tarkempaa perehdytystä yleisiin käytänteisiin ja työtehtäviin, mikä välittyi seuraavan haastateltavan kokemuksista:

...niin silloin oli jonkin näköinen hyvin olematon, työtehtävään lähinnä, että tässä on materiaali käy lukemaan lävitse, et ehkä olis voinut vähän paremmin perehdyttää yleisiin käytäntöihin, mä tein ensimmäisen matkalaskun niin siihenkään ei ollu ollut mitään perehdytystä että oli aika heikoin puoleinen (BH7)

Statuksen merkitys kommunikaatiossa

Yrityksen B tutkittavat toivat esille, että status ja asema työyhteisössä vaikuttivat siihen, mitä voi sanoa. Korkeammassa asemassa tai pitkään talossa olevat voivat tuoda vapaammin esille negatiivisia asioita kuin esimerkiksi uudet työntekijät, mistä kertoo eräs haastateltava seuraavassa:

Kyllä ihan ehdottomasti vaikuttaa, etenkin meillä. Kyllä sen näkee, että aika menee siinä suhteessa mitä korkeammalla sä oot sitä enemmän ainakin mun mielestä niillä ihmisillä on semmonen mielikuva itestään että ne voi sanoa asioita, että kyllä mä nään, että meillä ainakin toimii ehdottomasti just niin. (BH5)

Vaikka tulokkaat kokivat keskustelukulttuurin hyvin avoimeksi ja vapaamuotoiseksi, he toivat esille, että siihen vaikuttaa se, kenen kanssa keskustele. Ylempien toimihenkilöiden kanssa keskustelu on rajoittuneempaa ja heidän kanssa kommunikoidessaan ei tule ilmaista kaikkein negatiivisimpia asioita. Alla oleva katkelman kuvaa yhden tutkittavan kokemusta:

Ehkä niitä ihan kaikista negatiivisimpia, mitä joskus tulee mieleen tossa työn teossa ei sano ääneen, ei ainakaan sellaisessa muodossa kun sen sanois mulle. Esimerkiksi, jos vaikka noissa projekteissa on tullut selkeitä epäonnistumisia jossain, niin niitä ei ehkä ihan niin värikkäästi kuvaile tossa sitten jos huomaa että joku selkeesti päättävässä asemassa oleva on siinä mukana niin ei ehkä ihan niin suoraan sano, mitä ajattelee siitä työstä (BH6)

Kuitenkin kaikki tutkittavat toivat esille, että oman esimiehen kanssa voi keskustella niin kuin muidenkin kanssa ja tuoda esille myös negatiivisia mielipiteitä.

5.3 Yhteenveto: kahden eri yrityksen tulokkaiden kokemusten vertailua

Yritysten A ja B haastateltavien kokemukset tulokkaan osallisuutta ja oppimista edistävästä tekijöistä on koottu taulukkoon 6. Taulukossa haastatteluista analysoituja piirteitä peilataan ekspansiivis-rajoittavien oppimisympäristön piirteiden lisäksi myös Wengerin käytäntöyhteisöjen ulottuvuuksiin. Peilaamalla haastateltavien kokemuksia tutkimusaineiston keräämisen ja analyysin taustalla oleviin teoreettisiin lähtökohtiin

tulkitaan tutkittuja yrityksiä oppimisympäristönäkökulmasta tulokkaiden osallisuuden ja oppimisen edistäjinä.

Yrityksien A ja B haastateltavien kokemukset työyhteisön ekspansiivisista piirteistä olivat suurimmalta osin yhteneviä. Molemmissa yrityksissä ekspansiivisina piirteinä ovat yhteinen työskentely työkavereiden kanssa, työkavereiden myönteisyys ja kiinnostus, avoin ja mielipiteisiin kannustava keskustelukulttuuri, auttamiskulttuuri, osaamisen arvostus, perehdyttäminen käytäntöjen siirtäjänä, vaikutusmahdollisuus omaan työhön ja tarinat sosiaalistajana. Yrityksessä A näiden lisäksi ekspansiivisina piirteinä olivat vertaistukikokemukset, kehittymisen tukeminen ja asteittaisen siirtymisen tukeminen. Puolestaan yrityksessä B ekspansiivisina piirteinä olivat lisäksi tulokkaat oppijoina ja vastuun saaminen.

Rajoittavien piirteiden suhteen yritykset erosivat hieman enemmän, mutta yhteisiäkin piirteitä löytyi, kuten taulukosta 6 voidaan havaita. Yhteisiä rajoittavia tekijöitä ovat haasteet osallisuudelle, mielipiteiden heikko vaikuttavuus, puutteellinen tiedonsiirto ja alan sanasto. Yrityksen A rajoittavia piirteitä oli lisäksi vahvuuksien heikko hyödyntäminen ja kirjoittamattomat säännöt. Yrityksen B puolestaan rajoittavia piirteitä oli puolestaan alkuvaiheen itsenäisyys, selkeärakenteisen perehdytyksen puuttuminen ja statuksen merkitys kommunikaatiossa.

Taulukosta 6 on havaittavissa, että haastateltavien kokemuksissa on paljon käytäntöyhteisön toimintaan liittyviä piirteitä: vastavuoroisuutta, jaettu tavoitteellisuutta ja jaettu välineistöä. Vastavuoroista toimintaa ja osallisuutta molemmissa yrityksissä edisti yhdessä työskentely, perehdytys, osaamisen arvostus, työkavereiden myönteisyys ja auttamisen kulttuuri. Yrityksessä A vastavuoroisuutta ja osallisuutta edisti lisäksi vertaistuki ja asteittaiseen siirtymisen tukeminen.

Jaetun tavoitteellisuuden näkökulmasta tulokkaiden osallisuutta edistivät molemmissa yrityksissä avoin ja mielipiteisiin kannustava ilmapiiri ja vaikutusmahdollisuus omaan työhön. Wengerin mukaan yksi tärkeimpiä ominaisuuksia onkin jaetun tavoitteellisuuden näkökulmasta se, että työyhteisön jäsenet pystyvät olemaan asioista eri mieltä ja keskustelemaan erimielisyyksistä. Sen lisäksi yrityksessä A jaetun tavoitteellisuuden näkökulmasta tulokkaiden osallisuutta edisti tulokkaiden kehittymisen tukeminen ja yrityksessä B puolestaan vastuun saaminen.

Molemmissa yrityksissä tarinat tukivat tulokkaiden sopeutumista ja edistivät heidän osallisuutta jaetun välineistön näkökulmasta. Vastavuoroisen toiminnan, jaetun tavoitteellisuuden ja välineistön näkökulmasta löytyi myös osallisuutta heikentäviä ja sitä hidastavia tekijöitä. Vastavuoroista toimintaa molemmissa yrityksissä heikensi puutteellinen tiedonsiirto.

TAULUKKO 6. Yritykset A ja B tulokkaan osallisuutta ja oppimista laajentavina ja rajoittavina oppimisympäristöinä

Käytäntöyhteisön ulottuvuudet	Ekspansiivinen/rajoittava oppimisympäristö	YRITYS A	YRITYS B
OPPIMISTA JA OSALLISUUTTA EDISTÄVÄT EKSPANSIIVISET TEKIJÄT			
Vastavuoroinen toiminta	Osallistuminen		
	Tiimityön arvostaminen	Yhdessä työskentely	Yhdessä työskentely
	Ensisijainen käytäntöyhteisö jakaa ”osallistuvan muistin”: kulttuurisen perimän ja työyhteisön jäsenten kehittymisestä	Perehdytys käytäntöjen siirtäjänä	Perehdytys käytäntöjen siirtäjänä
	Laajasti jakautuneet taidot	Osaamisen arvostus	Osaamisen arvostus
	Rajojen ylittävän kommunikoinnin rohkaiseminen	Työkavereiden myönteisyys ja kiinnostus Auttamisen kulttuuri Vertaiskokemukset	Työkavereiden myönteisyys ja kiinnostus Auttamisen kulttuuri
	Asteittain siirtyminen täyteen osallisuuteen	Asteittaisen siirtymisen tukeminen	
Jaettu tavoitteellisuus	Henkilökohtainen kehittyminen		
	Mahdollisuuksia oppia uusia taitoja/töitä	Kehittymisen tukeminen	Vastuun saaminen
	Johtajan/esimiehen roolina työyhteisön jäsenten yksilöllisen kehittymisen tukeminen		
	Visio työssä oppimisesta: uralla eteneminen/ kehittyminen		
Innovaatio tärkeys	Avoin ja mielipiteisiin kannustava keskustelukulttuuri	Avoin ja mielipiteisiin kannustava keskustelukulttuuri	
Kaikkien työyhteisön jäsenten taitojen ja tiedon arvostaminen ja niiden kehittäminen	Vaikutusmahdollisuus omaan työhön	Vaikutusmahdollisuus omaan työhön	

Jaettu välineistö	Institutionaaliset järjestelyt		
		Tarinat työyhteisöön sosiaalistajana	Tarinat työyhteisöön sosiaalistajana
	Pääsy/mahdollisuus hankkia pätevyyksiä, jotka kasvattavat asiantuntijuutta Organisatorinen hyväksyntä/tunnustaminen ja työntekijöiden tukeminen oppijoina		Tulokkaat oppijoina
OPPIMISTA JA OSALLISUUTTA RAJOITTAVAT TEKIJÄT			
Vastavuoroinen toiminta	Osallistuminen		
		Haasteita osallisuudelle	Haasteita osallisuudelle
	Siirtyminen täyteen osallisuuteen niin nopeasti kuin mahdollista		Alkuvaiheen itsenäisyys
	Ensisijaisella käytäntöyhteisöllä ei ole ”osallistuvaa muistia”: ei ollenkaan tai hyvin vähän perehdyttämisperinteitä		Selkeärakenteisen perehdytyksen puuttuminen
	Yksisuuntainen ylhäältä-alas näkökulma asiantuntijuuteen	Vahvuuksien heikko hyödyntäminen	
	Rajoitettu kommunikaatio Ankarat/jyrkät asiantuntijaroolit	Puutteellinen tiedonsiirto	Puutteellinen tiedonsiirto Statuksen merkitys kommunikaatiossa
Jaettu tavoitteellisuus	Henkilökohtainen kehittyminen		
	Vain avainhenkilöiden taitoja ja tietoa arvostetaan ja halutaan kehittää	Mielipiteiden heikko vaikuttavuus	Mielipiteiden heikko vaikuttavuus
Jaettu välineistö	Institutionaaliset järjestelyt		
		Alan sanasto	Alan sanasto
	Rajoittunut ”työpaikan opintosuunnitelman” esineellistäminen	Kirjoittamattomat säännöt Tiedon heikko dokumentointi	

Molempien yritysten tulokkaat kertoivat myös joukon erilaisia haasteita osallisuudelle muun muassa jonkin tasoisen epäilyksen heidän osaamistaan kohtaan sekä valtavan tietomäärän. Näiden lisäksi yrityksessä A vahvuuksien heikko hyödyntäminen ja yrityksessä B selkeärakenteisen perehdytyksen puuttuminen, statuksen merkitys

kommunikaatiossa ja alkuvaiheen itsenäisyys heikensivät vastavuoroista toimintaa ja siten osallisuutta. Eritoten alkuvaiheen itsenäisyys esti yrityksen B asteittaisen siirtymisen täyteen osallisuuteen. Jaettua tavoitteellisuutta heikensi molemmissa yrityksissä mielipiteiden heikko vaikuttavuus. Jaetun välineistön näkökulmasta molemmissa yrityksissä alan sanasto hidasti työyhteisöön pääsyä. Sen lisäksi yrityksessä A kirjoittamattomat säännöt ja tiedon heikko dokumentointi vaikeuttivat tulokkaiden alun osallisuutta työyhteisössä.

Tuloksista on havaittavissa se, että käytäntöyhteisön ulottuvuudet eivät sisällä puhtaasti pelkästään oppimista ja osallisuutta edistäviä ekspansiivisia tai rajoittavia piirteitä. Esimerkiksi jaetun tavoitteellisuuden näkökulmasta yrityksessä B ekspansiivisena piirteenä oli vastuun saaminen, mikä edisti tulokkaiden oppimista ja osallisuutta. Nopea vastuun saanti kuitenkin johti liian nopeaan täyteen osallistumiseen, joten toisaalta tämä piirre oli rajoittava. Toinen esimerkki on mielipiteiden kannustus, molemmissa yrityksissä niihin kannustettiin, mutta tulokkaiden mielipiteiden vaikutus oli heikko eli sama piirre toimi sekä oppimista edistävänä, että rajoittavana.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vastavalmistuneiden tulokkaiden oppimista ja osallisuutta edistäviä tekijöitä työyhteisössä kahden yrityksen työntekijöitä haastatteleamalla. Tuloksien perusteella on havaittavissa, että yrityksen ekspansiivisen oppimisympäristön piirteet edistävät myös vastavuoroista toimintaa, jaettua tavoitteellisuutta ja jaettua välineistöä. Tarkasteltaessa yrityksiä Fullerin ja Unwinin (2004a) ekspansiivis-rajoittavan teoreettisen viitekehityksessä molemmat tutkituista yrityksistä osoittautuivat suuremmilta osin ekspansiivisiksi oppimisympäristöiksi, mutta molemmista yrityksistä löytyi myös rajoittavia tekijöitä.

Osallistuminen on keskeisessä roolissa sekä Fullerin ja Unwinin (2004a) ekspansiivis-rajoittavassa oppimisen teoriassa että Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoriassa. Myös monien muiden aikaisempien tutkimuksien tavoin (Ajjawi & Higs 2008; Eraut ym. 2000; Fuller & Unwin 2003; Fuller & Unwin 2010; Hytönen ym. 2011) tutkimukseni vahvisti osallisuuden merkitystä vastavalmistuneiden tulokkaiden oppimis- ja sosiaalistumisprosessissa. Vastavalmistuneiden tulokkaiden oppimista ja osallisuutta edistivät molemmissa yrityksissä parhaiten työyhteisön positiivinen vastaanotto ja ajan viettäminen yhdessä niin virallisemmissa kuin epävirallisimmissa merkeissä, mikä tuki tulokkaiden mahdollisuutta tutustua työkavereihin. Tutkimuksen tulokset osoittavat aiempien tutkimuksen tavoin (esim. Eraut ym. 2000; Rijt ym. 2012), että yhteisöllinen ilmapiiri ja työyhteisön jäsenten positiivinen suhtautuminen helpottavat avunpyytämistä ja näin myös edistävät tulokkaan oppimista ja osallisuutta työyhteisössä.

Tutkimukseni vahvisti myös Fullerin ja Unwinin (2004b), Hytösen ym. (2011), Foxin ym. (2010) ja Harrison ym. (2014) tutkimusten havaintoja siitä, että pedagoginen suhde tulokkaiden ja vanhempien työntekijöiden välillä ei ole vain yksisuuntainen vaan myös tulokkaat auttavat vanhempia työyhteisön jäseniä. Tulokkaiden mielipiteiden ja aikaisempien kokemusten huomioiminen osoittautui aikaisempien tutkimusten tavoin tärkeäksi ja tutkittavat kokivat, että heidät tulisi nähdä avaintekijöinä muutokseen (ks. myös Cini 2001; Ketola 2010).

Molemmissa yrityksissä merkittävin oppimista hidastava tekijä oli informaation ja tiedonjakamisen ongelmat Collinin ym. (2008) tutkimuksen havaintojen suuntaisesti. Hankaluudet tiedonsaannissa ja olennaiseen tietoon käsiksi pääsemisessä hidastivat tulokkaiden oppimista ja työntekoa. Wenger (1998) on todennut, että työyhteisön jäsenet voivat käyttää asemaansa hyväkseen ja rajoittaa tulokkaiden pääsyä olennaiseen tietoon ja yrityksessä B jotkut tulokkaat olivat kokeneet tällaista vallankäyttöä, mikä näkyi myös statuksen voimakkaana merkityksenä kommunikaatiossa. Tiedonsaannin vaikeudet johtuivat kuitenkin eniten tiedon ja ohjeistuksien heikosta dokumentoinnista, mikä Fullerin ja Unwinin (2004a) mukaan on yksi olennainen tulokkaiden oppimista rajoittava tekijä. Molemmissa yrityksissä oli paljon hiljaista tietoa ja niin kuin aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, (Eraut ym.2000; Fuller & Unwin 2004b; Hytönen ym. 2011) keskeiseksi tekijäksi nousi tällöin mahdollisuus työskennellä vanhempien työntekijöiden kanssa ja oma tutor, jota yrityksen B tulokkaat ilmaisivat kaivanneensa.

Suurin ero tutkittujen yritysten välillä oli se, miten tulokkaiden täyteen osallistumiseen siirtyminen tapahtui. Fullerin ja Unwinin (2003; 2004a) ja Wengerin (1998) mukaisesti yrityksessä A asteittaisen siirtymisen tukemisella annettiin vastavalmistuneille mahdollisuus kasvattaa omaa asiantuntijuuttaan vähitellen saaden samanaikaisesti tukea omalta tutoriltaan. Vaikka yrityksen A tutkittavat olivat välillä kokeneet saaneensa liikaa vastuuta, yrityksen tarjoama tuki asteittaiseen siirtymiseen oli auttanut heitä selviämään tilanteista. Myös yrityksen B tulokkaille annettiin mahdollisuuksia kehittyä ja he saamansa vastuu sai heidät tuntemaan, että heidän osaamistaan arvostetaan (ks. Eraut ym. 2000; Hytönen ym. 2011). Vastuun saaminen koettiin myös stressaavana, koska tukea ei ollut saatavilla riittävästi.

Tutkimuksessani vastavuoroisen toiminnan tukeminen oli Wengerin (1998) teorian mukaisesti tärkeää tulokkaille ja edisti osallisuutta. Erityisesti yrityksessä A erilaiset palaverit ja projektit mahdollistivat tulokkaiden sitoutumisen vastavuoroiseen toimintaan. Tekemällä asioita yhdessä he saivat tukea kokeneemmilta kollegoilta ja pääsivät myös jakamaan osaamistaan. Käytännön ratkaisuna avotilat helpottivat molemmissa yrityksissä yhdessä työskentelyä ja työkavereiden kanssa ajan viettäminen epävirallisemmissa yhteyksissä edisti työkavereihin tutustumista. Nämä löydökset vahvistavat myös Erautin ym. (2000) tutkimuksen havaintoja työntekijöiden fyysinen sijainnin ja epävirallisen toiminnan merkityksestä ihmissuhteiden luonnissa työpaikalla.

Vaikutusmahdollisuudet omaan työhön ja vastuun saaminen kuvaavat molemmissa tutkimassani yrityksissä jaetun tavoitteellisuuden tärkeyttä tulokkaan osallisuuden edistämiseksi. Sen lisäksi tutkimustulokseni vahvistavat Wengerin (1998) teoriassa esitettyä merkitysneuvottelujen tärkeää roolia tulokkaan mielipiteiden ja näkemysten kuuntelemisessa. Merkitysneuvottelut mahdollistivat tulokkaille oman osaamisen esille tuomisen ja omaan työhön vaikuttamisen. Merkitysneuvottelujen tärkeimpänä lopputuloksena Wenger näkeekin käytäntöjen uudistamisen, joka ylläpitää yrityksen kilpailukykyä. Myös tulokkaan erilainen merkitysperspektiivi/habitus eiintyi tutkimuksessani mahdollisuutena uudistaa työyhteisön toimintatapoja (vrt. Mezirow 1997 & Bourdieu 1986). Tutkimissani yrityksissä vastavalmistuneita tulokkaita kannustettiin esittämään omia näkemyksiään, mutta he kokivat omien mielipiteiden vaikuttavan heikosti yleisiin tavoitteisiin. Tämä koettiin osallisuutta heikentävänä tekijänä. Kaiken kaikkiaan tulokkaat kokivat päässeensä mukaan merkitysneuvotteluihin ja heidän mielestään se lisäsi osallisuuden tunnetta. Nämä tulokset ovat yhdenmukaisia Wengerin (1998) esittämään ajatukseen siitä, että yksilön kokemusta osallisuudestaan käytäntöyhteisöön määrittää kyky tai kyvyttömyys vaikuttaa käytäntöyhteisön toimintaan.

Wengerin (1998) jaetun välineistön näkökulmasta tarinat tukivat molempien yritysten tulokkaiden työyhteisöön tuloa. Samansuuntaisesti kuin Hytösen ym.(2011) tutkimuksessa, tarinat olivat tutkittaville tärkeitä oppimisen lähteitä ja niiden kautta saatiin tietoa työyhteisön toimintatavoista. Lisäksi ne edistivät työkavereihin tutustumista. Jaetun välineistön näkökulmasta tutkittavat kokivat aluksi osallistumisen haasteeksi työyhteisön tavan puhua. Yrityksen A tulokkaat mainitsivat myös kirjoittamattomat säännöt. Nämä molemmat myös Wenger (1998) tuo esiin mahdollisina haasteina vastavalmistuneelle tulokkaalle. Jaetun välineistön ymmärtäminen on Wengerin mukaan välttämätöntä, jotta työyhteisön toimintaan voi osallistua. Jaetun välineistön ymmärtäminen nousikin tutkimuksessani asemaan, joka määrittä merkittävästi tutkittavien tulokkaiden kokemuksia osallisuudesta työyhteisössä.

Tutkimukseni tulokset osoittavat myös, että sekä Fullerin ja Unwinin (2004a) ekspansiivisen oppimisympäristön teoria että Wengerin (1998) käytäntöyhteisön sosiaalisen oppimisen teoria kuvaavat onnistuneesti tulokkaan osallisuuden ja oppimisen tukemisen haasteita. Tutkimuksessani ei ollut löydettävissä aiemmissä tutkimuksissa tunnistamattomia piirteitä. Sen sijaan tutkimukseni tuloksista kuitenkin puuttui joitakin

piirteitä, jotka Fuller ja Unwin (2004a) ovat määrittäneet tärkeiksi ekspansiivisiksi piirteiksi. Tulokkaat eivät esimerkiksi osallistuneet työpaikan ulkopuolisiin käytäntöyhteisöihin eikä heillä myöskään ollut kokemuksia suunnitellusta työnkierron toteutuksista. Tulokkaiden kokemukset kiireestä viittasivat myös siihen, ettei heillä ollut paikkoja pohtia ja reflektoida omaa oppimistaan, minkä Fuller ja Unwin (2004a) toteavat olevan tärkeä osa ekspansiivista oppimisympäristöä.

Kehittämisehdotuksia tulokkaiden osallisuuden ja oppimisen edistämiseen

Tutkimuksen tulokset kuvaavat monipuolisesti tulokkaan sosiaalistumisprosessia, osallisuuden ja oppimisen kokemuksia. Kahden yrityksen vertailu osoitti hyvin, miten tärkeää tulokkaan asteittainen tukeminen on. Toisessa yrityksessä asteittaisen tukemisen puuttuminen näkyi tulokkaiden oppimisessa ja työviihtyvyydessä. Tämä osoittaa, että jokaisessa yrityksessä tulisi kiinnittää huomiota uusien työntekijöiden kohdalla nimenomaan siihen, millaista tukea ja kuinka pitkään sitä on tarjoilla tulokkaille.

Tulokkaiden sosiaalistumisprosessia tarkasteltaessa olisi hyvä havaita, ettei tulokasta sosiaalisteta suoraan ja ainoastaan talon tavoille, huomioimatta heidän aiempaa osaamistaan ja kokemustaan. Näin olisi mahdollista saada tulokkaiden osaamis- ja oppimispotentiaali yrityksen käyttöön. Aiemmat tutkimukset ovatkin osoittaneet tulokkaiden aseman uusien käytänteiden tuojia ja innovaatioiden edistäjiä (esim. Cini 2001; Fox ym. 2011; Fuller & Unwin 2004a; Hytönen ym. 2011; Ketola 2010; Wenger 1998). Myös tässä tutkimuksessa tulokkaat kokivat erityisen tärkeänä mahdollisuuden ilmaista omia näkemyksiään, vaikka käytännössä heidän mielipiteensä eivät vaikuttaneet kovinkaan paljoa työyhteisön käytänteisiin. Työyhteisöissä olisikin hyvä pohtia, missä määrin tulokkaiden mielipiteiden parempi huomioon ottaminen voisi tukea yrityksissä uusien käytänteiden muodostumista ja näin vaikuttaa myönteisesti yrityksen kilpailukykyyn. Yrityksen innovatiivisuuden ja kilpailukyvyn kannalta ei siten ole välttämättä kannattavinta pyrkiä sosiaalistamaan tulokasta työyhteisön vallitseviin käytänteisiin hyödyntämättä tulokkaiden aiempien kokemusten ja näkemysten uudistavaa vaikutusta.

Tulosten perusteella tutkittaville yrityksille voisi ehdottaa seuraavaa: Tulokkaiden oppimisen ja osallisuuden edistämiseksi molemmissa yrityksissä

- tiedonsiirtämiseen tulisi kiinnittää huomiota tulokkaiden ajankäytön tehostamiseksi,
- tulisi kehittää käytänteitä, jotka edistävät tulokkaiden näkemysten ja mielipiteiden vaikuttavuutta tulokkaiden osaamisen hyödyntämiseksi sekä
- antaa tulokkaille aikaa reflektoida ja pohtia oppimistaan

Tämän lisäksi yrityksessä A (asiantuntijapalveluita tarjoava yritys) tulisi

- kiinnittää huomiota tulokkaiden vahvuuksien hyödyntämiseen, jotta tulokkaiden osaamis potentiaali tulisi yrityksen käyttöön tehokkaasti ja
- tunnistaa työpaikalla vallitsevia piileviä käyttäytymisnormeja, jotka heikentävät vuorovaikutusta työyhteisössä.

Yrityksessä B (teknologiateollisuuden yritys) tulokkaiden osallisuuden edistämiseksi sekä osaamisen hyödyntämiseksi

- tulokkaita tulisi tukea asteittaisesti siten, että tuen määrä vähenee vähitellen suhteessa tulokkaan tarvitsemaan tukeen,
- tulokkaille voisi rakentaa selkeämmän oppimissuunnitelmapolun perehdytyskäytänteisiin ja
- työyhteisön vuorovaikutuksen hierarkioihin voitaisiin kiinnittää enemmän huomiota tulokkaiden osaamisen ja ideoiden esille tulemisen vahvistamiseksi.

Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista arvioida eri näkökulmista tutkimusprosessin ja tiedontuotannon vaiheen mukaan. Yksi tapa on tarkastella tutkimuksen ulkoista ja sisäistä validiteettia. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, miten hyvin teoria ja käsitteet mittaavat aineistossa niiden tarkoittamia asioita. Ulkoisella validiteetilla puolestaan arvioidaan sitä, kuinka hyvin haastateltavat edustavat perusjoukkoa tai haluttua tutkimuskohdetta, ja näin ollen tuottavat tutkittavaa ilmiötä koskevaa tietoa (Brualdi 1999). Tutkimukseni sisäisen validiteetin arvioinnissa tarkasteltiin yleisellä tasolla sitä, miten hyvin haastatteluteemat on onnistuttu luomaan sekä miten systemaattisesti analyysivaiheessa on aineistoa tulkittu. Itse haastattelutilanteeseen ja haastateltaviin liittyen pohdittiin haastateltavieni sopivuutta tutkimuksen informanteiksi sekä sosiaaliseen suotavuuden vaikutuksia haastattelutilanteeseen. Läpi aineiston

analyysin tulkinnot on tehty samalla tavoin, sama asia on tulkittu aina samasta näkökulmasta, riippumatta henkilöstöstä. Tämä vähentää tutkimuksessa satunnaisvirhettä (vrt. reliabiliteetti). (ks. Cohen ym. 2013, 200-202.)

Tutkimuksen sisäinen validiteetti on varmistettu johtamalla haastatteluteemat Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoriasta. Tällä varmistettiin myös se, että haastatteluilla kyettiin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Haastatteluteemojen teorialähtöisyys tukee luotettavuutta, ja tutkimukseni tulokset ovat ilmiötasolla hyvin sopusoinnussa aiemman tutkimuksen ja teorian kanssa (esim. Eraut 2000; Eraut 2004; Fox ym.2011; Fuller & Unwin 2003; Hytönen ym. 2011, Wenger 1998). Analyysivaiheessa tulkitsin aineistoa Fullerin ja Unwinin (2004a, 2004b) teoriasta nostettujen teemojen avulla ja analyysin aikana yhdistettiin Wengerin teoria Fullerin ja Unwinin ekspansiivis-rajoittavan oppimisen teoriaan. Fullerin ja Unwinin (2004a, 2004b) ekspansiivis-rajoittavassa oppimisen teoriassa on monia yhtymäkohtia Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teorian kanssa, joten validiutta lisää se, että aineistoa voitiin analysoida ristiin tarkastella näiden teorioiden käsitteitä.

Tutkimukseni ulkoista validiteettia voidaan arvioida myös siitä näkökulmasta, ovatko haastateltavat hyviä informantteja ilmaisemaan vastavalmistuneiden työelämään sosiaalistumisesta. Haastateltavien valinnassa käytettiin ns. kriteeriotantaa (Patton 2002, 172–174), jossa kriteerinä olivat valmistuminen korkeakoulusta enintään kolmen vuoden sisällä sekä se, että kyseinen työpaikka oli ensimmäinen valmistumisen jälkeinen oman alan työpaikka. Lisäksi kaikkien tutkittavien tuli olla alle 30-vuotiaita, millä pyrittiin varmistamaan, etteivät tutkittavat olleet ennättäneet työskennellä omalla alallaan pitkään ennen tutkinto-opiskelua. Tutkittavien aiempaa koulutuksia tai työkokemuksia ei otettu huomioon.

Tarkasteltaessa haastateltavien valintaa, luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan nähdä se, että kaikki haastateltavista olivat työskennelleet kyseisissä yrityksissä ainakin vuoden verran. Tämä mahdollisti haastateltavien kyvyn arvioida haastattelukysymyksiä kahdesta eri näkökulmasta: siitä, kun he olivat tulleet yritykseen ja siitä, oliko tilanne muuttunut työsuhteen aikana. Kokemusten vertailu kahdesta eri aikaperspektiivistä monipuolisti keräämääni aineistoa.

Tutkimuksen luotettavuutta mahdollisesti heikentävä tekijänä voidaan pitää sosiaalista suotavuutta. Henkilöstöosaston tietoisuus siitä, ketkä haastateltavani olivat ja

haastateltavien tietoisuus toisistaan mahdollisesti vaikuttivat siihen, mitä haastateltavat kertoivat haastattelutilanteesta. En usko kuitenkaan tämän vaikuttaneen suuresti tutkimukseni luotettavuuteen, sillä kaikki haastateltavista arvioivat reflektiivisesti ja kriittisesti työyhteisön toimintatapoja. Arvioiden absoluuttista totuudellisuutta minun ei ole mahdollista toki ulkopuolisena arvioida.

Vaikka otannalla saatiin kriteereiltään samankaltainen joukko tutkimukseen, pyrittiin tutkimusjoukon valinnalla yritysten eri osastoilta saamaan vaihtelua ja kokonaisvaltaisempaa kuvaa tulokkaiden osallisuudesta ja oppimisesta työyhteisössä. Eri osastoilta olleiden tutkittavien jakamat kokemukset olivat kuitenkin varsin samankaltaisia, mikä kuvaa osaltaan aineiston luotettavuutta. Toisaalta myös eroja löytyi, joten haastateltavien sosiaalistuminen työyhteisöön ei ole ollut samanlaista ja aineiston voidaankin ajatella antavan laajemman kuvan uusista työntekijöistä sosiaalistamisesta työyhteisöön. Tässä on syytä huomioda se, että tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena ja näin ollen tarkoituksena ei ollut lähtökohtaisesti pyrkiä yleistettävyyteen. Tapauskohtaisesti kuitenkin on mahdollista arvioida tulosten siirrettävyyttä vastaavanlaiseen kontekstiin (esim. Eskola & Suoranta 1998).

Tutkimustuloksissa erityisen hyvin siirrettävänä tekijänä voidaan pitää havaintoa osallisuuden merkitystä vastavalmistuneiden tulokkaiden oppimis- ja sosiaalistumisprosessissa. Myös monet aikaisemmat tutkimukset ovat havainneet tämän tekijän (esim. Eraut ym. 2000; Fuller & Unwin 2003; Fuller & Unwin 2010; Hytönen ym 2011; Wenger 1998). Tällaisia havaitsemiani osallisuuden tunnetta lisääviä tekijöitä olivat muun muassa työyhteisön positiivinen vastaanotto ja ajan viettäminen yhdessä niin virallisemmissä kuin epävirallisimmissä merkeissä. Havainto mahdollisuudesta päästä osaksi merkitysneuvotteluja eli mahdollisuus ilmaista omia mielipiteitä ja näkemyksiä työsuhteen alusta asti, olisi niin ikään mahdollisesti siirrettävissä muihin konteksteihin (esim. Fox ym. 2011; Fuller & Unwin 2004a, Hytönen ym.2011; Wenger 1998). Sen lisäksi jokaisessa työyhteisössä tarinoihin sisältyvä tieto yrityksen toimintavoista ja siellä aiemmin työskennelleistä henkilöistä voidaan nähdä merkittävänä osallisuuden ja oppimisena edistäjänä lähes jokaisessa työyhteisössä (esim. Hytönen ym. 2011).

Nyt saadut tulokset ovat luonteeltaan tulokkaiden osallisuutta ja oppimista laadullisesti kuvailevia. Laadullisesti samansuuntainen arvio olisi ollut ehkä mahdollista saada tarkastelemalla vastavalmistuneiden kokemuksia työelämään siirtymisestä ja

sosiaalistumista käyttämällä tarinallisia dokumenttiaineistoja. Tällöin ongelmaksi olisi saattanut muodostua aineistojen tarkoitushakuinen luonne, jos esimerkiksi tietoa olisi hankittu erilaisista keskustelufoorumeista. Jos tutkimuksessa olisi pyritty saamaan kattava kuvaus työyhteisöstä vastavalmistuneiden tulokkaiden kokemuksista, ei laadullisilla menetelmällä olisi sitä saatu aikaiseksi. Tällöin olisi ollut tarkoituksenmukaista toteuttaa tutkimus survey-tutkimuksena tai pienimuotoisempana kyselytutkimuksena. Näin olisi ollut mahdollista saada kattava kuvaus esimerkiksi tekijöistä, jotka edistävät tai rajoittavat vastavalmistuneen tulokkaan osallisuutta ja oppimista työyhteisössä.

Tutkimusprosessin onnistumista on syytä tarkastella myös tutkimuseettisestä näkökulmasta eli millä tavoin tutkimuksen menettelyt ottavat huomioon tutkittavien aseman informanttina. (Pietarisen, 2002, 59–66.) Tällaisia seikkoja ovat esimerkiksi edellä kuvaamani teorian huomioiminen haastattelurunkoa muodostaessa, kuinka tutittavat voivat avoimesti ja ilman ulkopuolista ohjausta ottaa niihin kantaa sekä tutkittavien toiminnan sosiaalinen suotavuus haastattelutilanteessa suhteessa työyhteisöjen kirjoittamattomaan normistoon tai solidaarisuuteen.

Pietarinen (2002, 59–66) tuo esille eettisyyden tarkastelussa myös informaation välittämisen, kuinka sen on noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä ja rehellisyyttä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu huolellisuus ja tarkkuus, muiden tutkijoiden työn ottaminen huomioon, omien tulosten esittäminen oikeassa valossa sekä avoimuuden. Tutkimuksessa on noudatettu näitä esimerkiksi kirjoittamalla tarkasti vaihe vaiheelta auki tutkimusaineiston analysointiprosessi sekä tulokset. Kahdessa eri vaiheessa kerätty aineisto asetti tutkimuseettisestä näkökulmasta haasteeksi aineistoanalyysin yhdenmukaisuuden, jotta aiemmin kerätty aineistonanalyysi ei ohjannut myöhemmin kerätyn analyysiä ja tulkintaa. Tätä ennaltaehkäistiin jättämällä lukematta aiemmin tehtyä analyysiä ja keskittymällä analysoimaan aineistoja uuden yhdistetyn teorian mukaisesti. Analysointivaiheessa on tuotu tutkittavasta ilmiöstä kaikki tutkimuksen kannalta olennaisimmat löydökset, huolimatta siitä, olivatko ne yrityksen toimintaa kritisovia tai ei (ks. Pietarinen 2002, 65; Karjalainen & Saxen 2002, 221). Näiden lisäksi tutkimuksessa on asianmukaisesti vertailtu ja arvioitu muiden tutkijoiden tekemiä havaintoja ja saamia tutkimustuloksia.

Yksi tutkimusetiikan tärkeimmistä kysymyksistä on tutkittavien tietoisuus tutkimuksesta ja sen eri vaiheista. Näitä kysymyksiä ovat tutkittaville tiedottaminen siitä, mitä tutkitaan, miten tutkimusprosessi etenee ja millä tavoin tutkittavat saavat tietoa tutkimustuloksista. (Cohenin ym. 2013, 102–108.) Tässä tutkimuksessa yrityksiltä hankittiin kirjallinen tutkimuslupa, kaikki tutkittavat antoivat suostumuksensa haastateltaviksi. Näiden lisäksi ennen haastattelua tutkittaville jaettiin tiedot tutkimuksen keskeisimmistä aihepiireistä, aineistonkeruumenetelmästä ja anonymiteetistä tutkimuksessa. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa huolehdin siitä, ettei yrityksiä eikä yksittäisiä haastateltavia ole mahdollista tunnistaa esimerkiksi tulososion aineistokatkelmista. (Cohen ym. 2013, 116–117). Edellä mainittujen asioiden lisäksi Cohen ym. (2013,118) mainitsevat yhtenä osana eettisyyttä, että tutkijan tulisi pyrkiä toteuttamaan tutkimus sen kohdetta hyödyttävällä tavalla. Tutkimusraportti jäsentää tulokkaiden sosiaalistumisprosessin tavalla, joka antaa yritykselle mahdollisimman kokonaisvaltaisen ja syvällisen kuvan uusien vastavalmistuneiden työntekijöiden osallisuudesta ja oppimisesta työyhteisössä. Tällainen kuva on laajempi ja teoreettisesti perustellumpi kuin mitä arkisessa henkilöstön kehittämisessä olisi mahdollista havaita.

Jatkotutkimushaasteita

Tutkimukseni perusteella voi nostaa esille kolme jatkotutkimusaihetta. Yksi mahdollisuus olisi kartoittaa vastavalmistuneiden tulokkaiden kokemuksia kyselytutkimuksen keinoin. Koska haastattelututkimukseni perustui kummassakin yrityksessä vain neljän tulokkaan kokemusten kartoittamiseen, yleistettävää kokonaiskuvaa ei ole mahdollista tämän tutkimuksen puitteissa muodostaa. Nyt saadun tiedon perusteella tulokkaiden kokemukset näyttävät varsin yhteneväsiltä, myös aiemmankin tutkimuksen suhteen, jolloin olisi mahdollista laatia määrällinen mittari käytettäväksi myös useampiin yrityksiin ja työyhteisöihin. Näin olisi mahdollista kuvata ja tuottaa vertailevaa tietoa esimerkiksi koulutus-, toimi- ja ammattialakohtaisesti.

Toiseksi tämän tutkimuksen pohjalta olisi mahdollista toteuttaa kehittämistutkimustyyppisiä interventioita tulokkaiden osaamisen hyödyntämiseksi ja heidän oppimisensa ja osallisuutensa tukemiseksi. Interventiot voisivat pohjautua erityisesti ekspansiivisen oppimisympäristön piirteiden vahvistamiseen. Kolmantena olisi kiinnostavaa tutkia tulokkaiden näkökulmien lisäksi johdon, esimiesten sekä

henkilöstöhallinnon näkemyksiä uusien vastavalmistuneiden tulokkaiden oppimisesta ja heidän osaamispotentiaalin hyödyntämisestä. Tällöin tutkimus voitaisiin toteuttaa laadullisena haastattelututkimuksena tai kyselytutkimuksena ja näistä saatuja tuloksia olisi mahdollista vertailla tulokkaiden omiin näkemyksiin.

LÄHTEET

- Ajjawi, R., & Higgs, J. 2008. Learning to Reason: A Journey of Professional Socialisation. *Advances in Health Sciences Education* 13, 133-150
- Bandura, A. 1971. *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. United States of America: Prentice-Hall.
- Berragan, L. 2013. Conceptualizing Learning Through Simulation: An Expansive Approach for Professional and Personal Learning. *Nurse Education in Practice* 13, 250-255
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. Teoksessa: Richardson, R. G. (toim.): *Handbook of theory and research for the sociology of education*. London: Greenwood.
- Brualdi, A. 1999. Traditional and modern concepts of validity. *ERIC/AE Digest*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. [Viitattu 22.12.2012]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.ericdigests.org/2000-3/validity.html>](http://www.muodossa.org/2000-3/validity.html).
- Cini, M.A. 2001. Group Newcomers: From Disruption to Innovation. *A Research and Applications Journal* 3, 3-13
- Clark, M., Zukas, M., & Lent, N. 2011. Becoming an IT Person: Field, Habitus and Capital in the Transition From University to Work. *Vocations and Learning* 4, 133-150
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison. K. 2011. *Research Methods in Education*. London & New York: Routledge
- Collin, K., Paloniemi, S., Virtanen, A., & Eteläpelto, A. 2008. Constraints and Challenges on Learning and Construction of Identities at Work. *Vocations and Learning* 1, 191-210
- Dalgren, M., Hult, H., Dalgren, L., Segerstad, H., & Johansson, K. 2006. From Senior Student to Novice Worker: Learning Trajectories in Political Science, Psychology and Mechanical Engineering. *Studies in Higher Education* 31 (5), 569-586.
- Edmonson, A. 2008. The Competitive imperative of learning. *HBS Centennial Issue. Harvard Business Review* 86 (7/8), 60-67
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työtutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Engeström, Y. 2001. Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14 (1), 133-156
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

- Engeström, Y., & Sannino, A. 2010. Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and Future Challenges. *Educational Research Review* 5, 1-24
- Eraut, M., Maillardet, F.J, Miller, C., Steadman, S., Ali, S., Blackman, C., & Furner, J. 2000. Learning During the First Three Years of Postgraduate Employment The LiNEA Project.
- Eraut, M. 2004. Transfer of Knowledge Between Education and Workplace Setting. Teoksessa: Rainbird, H., Fuller, A., Munro, A. (toim.): *Workplace Learning in Context*. London: Routledge, 201-221
- Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Fox, A., Wilson, E., & Deaney, R. 2011. Beginning Teachers' Workplace Experiences: Perceptions of and Use of Support. *Vocations and Learning* 4, 1-24
- Fuller, A., & Unwin, L. 2003. Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: Creating and Managing Expansive and Restrictive Participation. *Journal of Education and Work* 16 (4), 407-426
- Fuller, A., & Unwin, L. 2004a. Ekspansive Learning Enviroments: Integrating Organizational and personal development. Teoksessa: Rainbird, H., Fuller, A., Munro, A. (toim.): *Workplace Learning in Context*. London: Routledge, 126-144
- Fuller, A., & Unwin, L. 2004b. Young People As Teachers and Learners in the Workplace: Challenging the Novice-Expert Dichotomy. *International Journal of Training and Deveploment* 8, 32-42
- Fuller, A., & Unwin, L. 2010. ' Knowledge Workers' As the New Apprentices: the Influence of Organizational Autonomy, Goals an Values on the Nurturing of Expertise. *Vocations and Learning* 3, 203-222.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 2/20, 84-98.
- Harris, B., Ning, L., Roswell, W., Zhang, X., & Xie, X. 2014. Getting What's New from Newcomers: Empowering Leadership, Creativity, and Adjustment in the Socialization Context. *Personnel Psychology* 67, 567-604
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu - teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsingin Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Hytönen, K., Hakkarainen, K., & Palonen, T. 2011. Young Diplomats' Socialization to the Networked Professional Cultures of Their Workplace Communities. *Vocations and Learning* 4, 253-273
- Johnston, B. 2007. The Shape of Research in the Field of Higher Education and Graduate Employment: Some Issues. *Studies in Higher Education*, 28 (4), 413-426

- Jokisaari, M., & Nurmi, J-E. 2009. Change in Newcomers' Supervisor Support and Socialization Outcomes After Organizational Entry. *Academy of Management Journal* 52 (3), 527-544
- Jokisaari, M., Toppinen-Manner, S., Wallin, M., Varje, P., Hakanen, J., & Vuori, J. 2011. Nuorten socialisaatio työpaikoilla: Sosiaalisten suhteiden, hyvinvoinnin ja perehdytyksen merkitys. Työympäristötutkimuksen raporttisarja 67. Helsinki: Työterveyslaitos
- Karjalainen, S., & Saxen, L. 2002. Vilppi tieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa: Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R., & Pietarinen, J. (toim.): Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 221-245.
- Ketola, H. 2010. Tulokkaasta tuottavaksi asiantuntijaksi. Perehdyttäminen kehittämisen välineenä eräissä suomalaisissa tietualan yrityksissä. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden väitöskirja.
- Krishnaveni, R., & Sujatha, R. 2012. Communities of Practice: 'An Influencing Factor for Effective Knowledge Transfer in Organizations. *The IUP Journal of knowledge management* X (1).
- Lave, J., & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lämsä, A-M., & Hautala, T. 2008. *Organisaatiokäyttäytymisen perusteet*. Helsinki: Edita.
- Mezirow, J. 1997. Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* 74. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Nonaka, I., & Konno, N. 1998. The concept of "ba": Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review* 40/3, 40-54 .
- Opiskelupaikka/ trainee-ohjelmat. 2012. [Viitattu 1.12.2012]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.opiskelupaikka.fi/Tyopaikkaharjoittelu/Tyonhaku/Trainee-ohjelmat](http://www.opiskelupaikka.fi/Tyopaikkaharjoittelu/Tyonhaku/Trainee-ohjelmat).
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa: Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R., & Pietarinen, J. (toim.): Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 58-69
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi
- Valleala, U-M., & Collin, K. (2004). Työntekijöiden välinen vuorovaikutus. Teoksessa: Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.): *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä: pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 129-150.

- Van der Rijt, J., Van den Bossche, P., Van de Wiel, M., De Maeyer, S., Gijsselaers, W., & Segers, M. 2012. Asking for Help: A Relational Perspective on Help Seeking in the Workplace. *Vocations and Learning* 6, 259-279
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2009. *A Social Theory of Learning*. Teoksessa: Meris, K., Jarvis, P., Kegan, R., Engeström, Y., Elkjaer, B., Mezirow, J., Gardner, H., Alheit, P., Heron, J., Tennant, M., Bruner, J., Usher, R., Ziehe, T., Lave, J., Wenger, E., Wildemeersch, D. & Stroobants, V. : *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... in Their Own Words*
- Wilkesmann, M., & Wilkesmann, U. 2011. Knowledge transfer as interaction between experts and novices supported by technology. *VINE* 41 (2), 96-112.

LIITTEET

Liite 1 Tutkimuslupa

Tutkimusluvun kohde:

Kasvatustieteen kandidaatti Sanna Erosen Jyväskylän yliopistoon tehtävä pro gradu-tutkielma, työn ohjaajana toimii KT Kaija Collin. Yhteystiedot: kaija.m.collin@jyu.fi, gsm 040 024 8058 tai 7675

Tutkimusaihe:

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella vastavalmistuneiden uusien työntekijöiden osaamisen hyödyntämistä työyhteisössä. Tutkimuksessa keskitytään kuvailemaan nuorten työntekijöiden kokemuksia työyhteisöön sosiaalistumisesta, mm. perehdyttämisestä, työpaikan ilmapiiristä ja vuorovaikutuksesta sekä tulokkaan saamasta tuesta ja kannustuksesta. Tavoitteena on selvittää, minkälaiset työyhteisön toimintakäytänteet edistävät vastavalmistuneen tulokkaan osallisuutta työyhteisössä ja vastaavasti minkälaiset toimintakäytänteet saattavat heikentää osallisuutta työyhteisössä. Tarkastelunäkökulma pohjautuu sosiaalisen oppimisen teoriaan, jonka mukaan uusien työntekijöiden osallisuutta edistävät toimintakäytänteet tukevat tulokkaiden osaamisen hyödyntämistä työyhteisössä.

Tutkimusaineisto:

Työntekijöiden haastattelut (4 vastavalmistunutta 1-3 vuotta työelämässä ollutta työntekijää). Haastattelut tehdään kevään 2015 aikana.

Tutkimusluvassa pyydetään seuraavaa:

antamaan KK Sanna Eroselle luvan haastatella uusia vastavalmistuneita (1-3 vuotta valmistumisesta) työntekijöitä näiden työhön perehdyttämisestä ja kokemuksista uuteen työpaikkaan kotiutumisesta.

KK Sanna Eronen sitoutuu haastattelujen tekemisessä ja niiden analysoinnissa luottamuksellisuuteen ja anonyymisyyteen sekä yrityksen että haastateltavien osalta yleisten tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimusraportissa ei myöskään mainita organisaation nimeä ja muutetaan mahdolliset muut tunnistettavat seikat sekä organisaation että haastateltavien henkilöiden osalta. Ääninauhoitettua aineistoa tullaan käyttämään vain tutkimustarkoituksiin ja Sanna Eronen sitoutuu säilyttämään tutkimusaineiston huolellisesti siten, ettei se päädy kenenkään ulkopuolisen käsiin sekä tuhoamaan aineiston, kun tutkimusprosessi on loppuunsaatu.

Allekirjoitukset:

KK Sanna Eronen

gsm 040-8274047

Henkilöstöjohtaja

Liite 2 Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

- Ikä, Koulutus, valmistumisajankohta
- Työhistoria
- Nykyinen työ: milloin aloitit ja mitä teet?

Virallinen perehdyttäminen

- Kauanko virallinen perehdyttäminen työtehtävääsi kesti?
- Mihin asioihin perehdyttämisessä keskityttiin?
- Mikä perehdytyksen paras anti?
- Oliko perehdyttämisjakso mielestäsi tarpeeksi riittävä?

Työyhteisöön tuleminen ja osallistumisen haasteet

- Mitä sulle jäi mieleen erityisesti sun ensimmäisistä viikoista tässä työpaikassa?
- Minkälaisia haasteita koit työyhteisöön tullessasi?
- Miten vanhat työntekijät suhtautuivat sinuun?
- Minkälaiset työyhteisön toimintatavat/käytänteet tukivat työyhteisöön pääsyä?

Osallisuus työyhteisössä

- Mitä asioita teet päivittäin yhdessä sun työkavereiden kanssa? Työtehtävät!
- Koetko olevasi osa tätä työyhteisöä? Mikä saa sut tuntemaan niin?
- Milloin susta alkoi tuntua, että olet osa tätä yhteisöä? Miten se näkyy/tuntuu?
- Pystytkö/pystyitkö uutena työntekijänä vaikuttamaan yhteisiin tavoitteisiin?
- Entä koetko pystyväsi vaikuttamaan omaan työhösi?

Osaamisen hyödyntäminen

- Mitä omaa osaamista olet saanut/päässyt käyttämään työssäsi? Missä tilanteessa, milloin?
- Kannustaako/kannustiko työyhteisösi käyttämään osaamistasi, etenkin silloin kun tulit työyhteisöön uutena työntekijänä? Jos niin millä tavoin?
- Koitko tuovasi uutta työyhteisöön?
- Arvostetaanko osaamistasi työyhteisössä?
- Millaista vastuuta sulle on annettu?

Tiedon siirto työyhteisössä

- Miten teidän työyhteisössänne jaetaan tietoa? Viralliset ja epäviralliset!
- Miten hyvin tieto tavoittaa/tavoitti sinut uutena työntekijänä?
- Miten muu työyhteisö suhtautuu, kun pyydät apua?

Erilaisten näkemysten huomioiminen työyhteisössä

- Millaisista asioista teillä on erimielisyyksiä työyhteisössänne?
- Miltä susta uutena työntekijänä tuntuu nämä erimielisyydet?
- Rohkaistaanko teidän työyhteisössä olemaan eri mieltä?
- Ootko sä itse ollut joskus eri mieltä ja tuonut sen esille? Milloin tämä tapahtui? Miten muu työyhteisö suhtautui tähän?

Työyhteisön arjen keskustelutavoista (tyyli ja tarinat)

- Millainen keskustelukulttuuri teidän työpaikalla on?
- Miltä tämä keskustelukulttuuri tuntuu/tuntui uutena työntekijänä?
- Vaikuttaako sun mielestä asema työyhteisössä siihen, mitä voi sanoa?
- Onko sun mielestä teidän työyhteisössä jotain juuri sille ominaisia puhetapoja tai jotain omaa slangia, jotka ei helposti aukene ulkopuolisille?
- Muistatko sellaisia kokemuksia, ettet ymmärtänyt mistä muut työyhteisön jäsenet puhuivat? Miltä susta tuntui ja miten selvisit tilanteesta?
- Kerrotaanko teillä tarinoita/juttuja teidän työyhteisöstä tai sen jäsenistä? kuka kertoi, missä tilanteessa, ketä läsnä, kenelle kerrottiin? Ketkä tietävät tarinat?
- Muistatko, milloin ja missä ensimmäisen kerran kerrottiin jotain tällaisia tarinoita?
- Oletko itse kertonut eteenpäin? Kenelle, missä tilanteessa?
- Tuleeks sulle mieleen joitakin kirjoittamattomia sääntöjä, jotka ovat tyypillisiä teidän työyhteisölle? Jotain juttuja/asioita, jotka aluksi tuntui oudolta?
- Miten sä uutena työntekijänä opit nämä?

