

”Sanotaan näin, että kevät oli niinku oppimista isolla oolla”: Jyväskylän avoimen yliopiston työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisesta etätyössä koronaviruspandemian aikana

Ida Halme

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Halme, Ida. 2021. "Sanotaan näin, että kevät oli niinku oppimista isolla oolla": Jyväskylän avoimen yliopiston työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisesta etätyössä koronaviruspandemian aikana. Aikuiskasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 71 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä työssä oppimisesta etätyössä. Tavoitteen saavuttamiseksi tutkimuksessa tarkasteltiin työssä oppimisen tapoja etätyössä sekä sitä, minkälaisia rajoittavia tai tukevia tekijöitä etätyö asettaa työssä oppimiselle. Tutkimusaihe on ajankohtainen maailmalla vallitsevan koronaviruspandemian vuoksi, jonka myötä myös Suomessa on ollut voimassa laaja etätyösuositus keväästä 2020 lähtien.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu. Aineisto kerättiin joulukuun 2020 aikana haastattelemalla kahdeksaa Jyväskylän avoimen yliopiston opetus-, tutkimus- ja muuhun henkilöstöön kuuluvaa työntekijää. Aineiston analysointiin käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tulosten mukaan etätyössä opitaan yhteisten keskustelujen, kysymisen, muiden seuraamisen ja opiskelijoilta oppimisen kautta, kuin myös itsenäisesti uuden työtehtävän ja ongelmanratkaisutilanteen sekä oman toiminnan tarkastelun kautta. Etätyössä oppimista koettiin tukevan autonomia, lisääntynyt yhteydenpito, koulutusten saatavuus ja työrauha, kun taas rajoittavan epävirallisen vuorovaikutuksen vähentyminen, hiljaisen tiedon jakamisen vaikeus, kysymisen kynnykset, viestinnän ongelmat sekä työn kuormitus ja yksitoikkoisuus.

Tulosten perusteella etätyön nähdään haastavan erityisesti vuorovaikutusta ja viestintää etätyössä. Tarve olisikin kehittää sellaisia käytänteitä, joilla kyetään parantamaan ja tehostamaan virtuaalista vuorovaikutusta organisaatioissa.

Avainsanat: Työssä oppiminen, Sosiaalinen konstruktionismi, Sosiokulttuurinen lähestymistapa, Etätyö, Koronavirus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TYÖSSÄ OPPIMINEN	8
	2.1 Työssä oppimisen käsite	8
	2.2 Työssä oppimisen tutkimus	10
	2.3 Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys ja sosiaalinen konstruktioismi.....	12
	2.4 Käytäntöyhteisöt	15
	2.5 Tietoa luovan organisaation malli	17
	2.6 Ekspansiivinen oppiminen.....	19
3	ETÄTYÖ TYÖSSÄ OPPIMISEN KONTEKSTINA	21
	3.1 Etätyö.....	21
	3.2 Etätyön hyödyt	22
	3.3 Etätyön haasteet	24
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
	5.1 Tutkimukseen osallistujat	27
	5.2 Aineiston keruu.....	29
	5.3 Aineiston analyysi	30
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	34
6	TULOKSET	37
	6.1 Työssä oppimisen tavat etätyössä	37
	6.1.1 Sosiaalinen oppiminen	38
	6.1.2 Itsenäinen oppiminen	40

6.2 Työssä oppimista rajoittavat ja tukevat tekijät etätyössä.....	42
6.2.1 Virtuaalinen vuorovaikutus.....	43
6.2.2 Työjärjestelyt.....	48
7 POHDINTA.....	51
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	51
7.1.1 Työssä oppimisen tavat etätyössä.....	51
7.1.2 Työssä oppimista rajoittavat ja tukevat tekijät etätyössä	54
7.2 Tutkimuksen luotettavuus	59
7.3 Jatkotutkimushaasteet.....	61
LÄHTEET	63
LIITTEET.....	71

1 JOHDANTO

”Räjähdysmäinen” on osuva sana kuvaamaan Suomessa tapahtunutta etätyön määrän kasvua keväällä 2020, jolloin koronavirus julistettiin maailmanlaajuiseksi pandemiaksi. Kun ennen koronapandemiaa vain 5,4 prosenttia suomalaisista työskenteli etänä päivittäin, koronapandemian leviämisen myötä etätyötä tekevien suomalaisten määrä nousi jopa 51 prosenttiin (Eurofound 2020). Vaikka etätyö on tunnustettu jo vuosia joustavaksi ja kustannustehokkaaksi työnteon muodoksi, Pyöriän (2004, 445) mukaan etätyön yleistyminen on ollut Suomessa perinteisesti hidasta. Koronapandemian vauhdittamaa etätyön yleistymistä voidaankin pitää merkittävänä muutoksena suomalaisessa työelämässä.

Laajaa etätyöhön siirtymistä maaliskuussa 2020 ei voida pitää ainakaan kaikkien organisaatioiden kohdalla harkittuna tai suunniteltuna muutoksena, vaan pikemminkin Valtioneuvoston asettamana pakkona. Koronapandemian myötä laajentunut etätyövaatimus onkin haastanut monien organisaatioiden toimintakulttuuria ja työskentelytapoja ennennäkemättömällä tavalla. Myös tämän tutkimuksen kohdeorganisaatio eli Jyväskylän avoin yliopisto joutui siirtymään etätyöhön sellaisella intensiteetillä, johon aikaisempi kokemus ei ollut valmentanut.

Tähän päivään tullessa etätyöstä on näyttänyt tulevan uusi normi. Helle (2004, 16) määrittelee etätyön joustavaksi, tietoliikenneyhteyksiin tukeutuvaksi työksi, jota tehdään sekä yksin että ryhmissä ja jota ei ole sidottu paikkaan tai aikaan. Etätyötä on tähän mennessä tutkittu pääosin työhyvinvoinnin, työstä suoriutumisen ja työhön sitoutumisen näkökulmista. Etänä tapahtuvan oppimisen tutkimus on puolestaan keskittynyt formaaleihin kursseihin koulutusinstituutioissa. Vähemmälle huomiolle onkin jäänyt työpaikalla, käytännön työtehtävien ohessa tapahtuvan informaalin oppimisen tutkiminen etätyössä. (Jia, Wang, Ran, Yang, Liao & Chiu 2010, 2-3.)

Työssä oppimisen kaksi tärkeintä tarkoituspäää ovat työntekijän henkilökohtaisen osaamisen kehittyminen sekä koko organisaation tehokkuuden, in-

novatiivisuuden ja tuottavuuden tehostaminen (Boud & Garrick 1999, 6). Työelämän jatkuvaa muutosta, tarvetta jatkuvaan oppimiseen sekä organisaatioiden toimintaympäristön kasvavaa kilpailua ajatellen työssä oppiminen onkin tärkeä, mutta vielä yllättävän vähän huomiota saanut tutkimuskohde etätöiden kontekstissa. Etätöitä ei myöskään voida nähdä välttämättä vain poikkeuksellisena tilana, vaan etätö saattaa olla yksi niistä asioista, jonka korona-aika jättää jälkeensä edes jossain määrin. Tarve olisikin lisätä tietoisuutta etätöistä työssä oppimisen kontekstina ja tuoda työssä oppiminen vahvemmin mukaan myös julkiseen keskusteluun etätöistä. Parempi ymmärrys ilmiöstä voi auttaa organisaatioita luomaan sellaisia käytänteitä ja olosuhteita etätöihin, joilla pystytään tukemaan työssä oppimista.

Yllä mainittuun tarpeeseen vastaamiseksi olen hahmotellut tutkimustehtäväkseni tarkastella sitä, minkälaisia kokemuksia Jyväskylän avoimen yliopiston opetus-, tutkimus- ja muuhun henkilöstöön kuuluvilla työntekijöillä on työssä oppimisesta etätöissä. Tavoitteenani on myös selvittää, minkälaisia rajoittavia tai tukevia tekijöitä työntekijät näkevät etätöiden asettavan työssä oppimiselle. Käsitän työssä oppimisen kokonaisvaltaisena prosessina, joka koostuu sekä formaalista, arkisten työtehtävien oheen sijoittuvasta oppimisesta (Collin 2007, 198) että formaalista oppimisesta, joka sijoittuu Fuchtenkortin & Harteisin (2007, 144) mukaan esimerkiksi organisaatioiden muodollisiin henkilöstökoulutuksiin.

Työssä oppimisen eri tutkimussuuntausten välillä on eroja siinä, keskitytäänkö enemmän oppijan kognitiivisten prosessien vai sosiaalisen vuorovaikutuksen rooliin oppimisessa (Tynjälä 1990, 21-22). Tässä tutkimuksessa nojaan työssä oppimisen tarkastelussa sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen ja sosiaaliseen konstruktionismiin, jotka molemmat näkevät Heikkilän (2006, 73-74) mukaan tiedonmuodostuksen ja oppimisen olemukseltaan sosiaalisina ilmiöinä. Vaikka olen kiinnostunut erityisesti oppimisen sosiaalisesta luonteesta, tunnistan kuitenkin oppimisen sekä yksilön kognitiivisena että sosiaalisena prosessina.

Tutkimusraportti alkaa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen avaamisella. Luvussa 2 määrittelen työssä oppimisen käsitteen ja tutustun työssä oppi-

misen tutkimuskenttään. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan sosiaalista konstruktionismia ja sosiokulttuurista oppimisteoriaa, jotka muodostavat tutkimuksen sosiaalisen lähestymistavan työssä oppimiseen. Suuntausten sovellutuksia lähestyn kolmen eri yhteisöjen oppimista tarkastelevan oppimisteorian kautta, joita ovat: käytäntöyhteisöjen-, tietoa luovan organisaation- ja ekspansiivisen oppimisen teorit. Luvussa 3 siirryn käsittelemään tutkimuksen kontekstia eli etätyötä. Aloitan määrittelemällä etätyön käsitteen sekä tutustumalla etätyön kehitykseen. Tämän jälkeen kuvaan aiempien tutkimusten pohjalta erilaisia etätyön hyötyjä ja haasteita. Tutkimuksen toteutusta kuvaan luvussa 4. Luvussa 5 esittelen tutkimuksen tulokset aineistosta esiin nousseista työssä oppimisen tavoista sekä työssä oppimista rajoittavista ja tukevista tekijöistä etätyössä. Lukuun 6 olen koonnut tutkimuksen tärkeimmät johtopäätökset, tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin sekä tutkimuksen myötä ilmenneet jatkotutkimushaasteet.

2 TYÖSSÄ OPPIMINEN

2.1 Työssä oppimisen käsite

Työssä oppimisen käsite on erittäin monimuotoinen ja sille on mahdotonta löytää yhtä yhtenäistä teoriapohjaa (Heikkilä 2006, 49). Aikuiskasvatustieteen kentällä työssä tapahtuvaa oppimista on perinteisesti lähestytty työssä oppimisen ja työssäoppimisen käsitteiden kautta. Kun työssä oppiminen kirjoitetaan erikseen, sillä viitataan autenttisissa työtilanteissa tapahtuvaan oppimiseen (Collin 2007, 131). Varilan ja Rekolan (2003, 16-17) mukaan työssä oppiminen tulee nähdä kouluoppimisen jatkumona, jonka vuoksi se on tärkeä erottaa työssäoppimisen käsitteestä. Kirjoittaessa työssäoppiminen yhteen, sillä tarkoitetaan puolestaan ammatilliseen koulutukseen ja osaksi ammatillista opetussuunnitelmaa sisältyvää työssäoppimisjaksoa (Collin 2007, 131). Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa työssä oppimista kuvataan useilla erilaisilla termeillä, kuten muun muassa workplace learning, learning at work tai learning in work life (Hulkari 2006, 26; Tikkamäki 2006, 32). Tutkittaessa ammatilliseen koulutukseen sisältyvää työssäoppimista, yleisiä termejä ovat puolestaan muun muassa work-based learning, on-the-job-learning tai work-related learning (Tikkamäki 2006, 32).

Työssä oppimisen käsitteen rinnalla tutkimuskentällä voidaan nähdä käytettävän myös esimerkiksi osaamisen- tai ammattitaidon kehittymisen ja asiantuntijuuden käsitteitä. Näitä käsitteitä ei ole kuitenkaan tarpeen erottaa toisistaan, sillä Varilan ja Rekolan (2003, 5) mukaan työssä oppimista voidaan nähdä ilmentävän juuri ammatillisen osaamisen kehittyminen substanssiosaamisen kehittämisestä lopulta oman alan hallintaan eli asiantuntijuuteen.

Collinin (2007, 133) mukaan kolme työssä oppimisen tärkeintä ominaispiirrettä ovat:

- 1) Oppimisen informaali ja satunnainen luonne sekä käytännönläheisyys

2) Pohjautuminen aikaisempaan työkokemukseen

3) Kontekstisidonnaisuus sekä sosiaalinen ja jaettu luonne

Collinin (2007) määritelmää voidaan pitää yleispätevänä, sillä se tuo esille oppimisen käytännönläheisyyden, kontekstisidonnaisuuden sekä oppimisen luonteen yksilön kognitiivisena sekä sosiaalisena prosessina. Collinin (2007) määritelmästä uupuu kuitenkin formaalin oppimisen ulottuvuus, jonka jotkut tutkijat liittävät myös työssä oppimiseen. Informaalinen ja formaalin oppimisen rooli osana työn kontekstissa tapahtuvaa oppimista onkin varmasti yksi kiistellyimmistä aiheista tutkijoiden keskuudessa. Joskus informaali ja formaali työssä oppiminen erotetaan kokonaan toisistaan. Tutkijakohtaisia eroja on kuitenkin paljon, eikä jaottelua pidetä aina tarpeellisena, sillä suurimman osan työssä oppimisesta nähdään olevan informaalia (Eraut 2004, 248). Colley, Hodkinson ja Malcolm (2003, 7) toteavat myös, että tieteen käsitteistöön ei ole muodostunut yhteistä sopimusta formaalin ja informaalin oppimisen määrittelemiseksi.

Formaalilla oppimisella viitataan strukturoituun, muodolliseen koulutukseen ja oppimiseen, joka tapahtuu usein työpaikan ulkopuolella kuten luokkahuoneessa tai vastaavissa olosuhteissa (Marsick & Watkins 1990, 2001; Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro & Morciano 2015, 4). Formaali oppiminen voi sijoittua esimerkiksi kouluihin, yliopistoihin ja työpaikkojen henkilöstökoulutuksiin. Formaalille oppimiselle ominaista onkin sen keskittyminen aina johonkin tiettyyn tapahtumaan, opettajan tai kouluttajan läsnäolo sekä oppimiseen kohdistuvat ulkoiset paineet (Eraut 2000, 12; Fuchtenkort & Harteis 2007, 144.) Työelämässä formaali oppiminen voidaan nähdä ammattispesifin tiedon ja taitojen kehittämiseen suunniteltuina oppimisaktiviteetteina tai -ohjelmina (Manuti ym. 2015, 4).

Informaali oppiminen voidaan nähdä puolestaan oppimisena, joka sijoittuu työpaikalle osaksi arkisten työtehtävien suorittamista (Collin 2007, 198). Yksi yleisimmistä informaalin oppimisen määritelmistä on Erautin (2004) teoria, jossa

informaali oppiminen on jaoteltu tiedostamattomaan, reaktiiviseen sekä tarkoitukselliseen oppimiseen. Tiedostamattomassa oppimisessa ei pyritä tietoisesti oppimiseen, jolloin oppiminen voi tapahtua esimerkiksi käytänteiden tai kirjoittamattomien sääntöjen huomaamattomana sisäistämisenä. Reaktiivinen oppiminen on oppimista, jossa oppija reagoi johonkin tilanteeseen, kuten virheeseen hyödyntäen jo olemassa olevaa tietoa ja kokemuksia. Reaktiivinen oppiminen on helpommin havaittavissa olevaa, mutta luonteeltaan spontaania. Tarkoitukselliselle oppimiselle on ilmeistä selkeä tarkoitus oppia jotain uutta, ja se voi sijoittua esimerkiksi kysymysten esittämisen tai palautteen saannin yhteyteen. Tarkoituksellinen oppiminen vaatii oppijalta aktiivista ongelmanratkaisua, reflektointia sekä päätöksen tekoa. (Eraut 2004, 250-251.)

Informaalissa työssä oppimisessa keskeinen tavoite kohdistuu työn tekemiseen ja oppiminen voidaan nähdä työskentelyn oheistuotteena (Collin 2007, 202-203). Formaali koulutus taas vastaa tiettyihin ennalta tarkoin määriteltyihin oppimisen tarpeisiin (Füchtenkort & Harteis 2007, 144). Informaali oppiminen on aikaisemmissa tutkimuksissa näyttäytynyt formaalia oppimista tehokkaampana oppimisen muotona erityisesti ammattitaidon kehittymisen näkökulmasta, sillä informaalia oppimista tapahtuu kokoaikaisesti työtä tehdessä ja osana ongelmanratkaisua. Formaalia oppimista ei tulisi kuitenkaan nähdä irrallisena työssä oppimisen prosessista. (Füchtenkort & Harteis 2007, 144-145.) Tässä tutkimuksessa käsitän työssä oppimisen kokonaisvaltaiseksi prosessiksi, joka pitää sisälleen informaalin oppimisen lisäksi formaaleissa koulutuksissa tapahtuvan oppimisen.

2.2 Työssä oppimisen tutkimus

Pedagogisesta ja kasvatuksellisesta näkökulmasta työssä oppimisen ilmiö nousi valokeilaan ensimmäisen kerran koulutuksen kehityksen myötä 1700-luvulla ja sitten systemaattisesti teollisen aikakauden kehittyessä (Stratmann & Schlösser 1990, Greinert 1999; Dehnbostel & Schröder 2017, 2). Työssä oppimista on alettu tarkastella metodologisten näkökohtien alla käsityötaidon oppimisen myötä.

Työssä oppimisen ilmiön kehityksen yhtenä tekijänä voidaan nähdä erityisesti koulutustyöpajat teollisuudessa. (Dehnbostel & Schröder 2017, 2.)

Merkittävin kehitys työssä oppimisen tutkimuksessa voidaan sijoittaa siirtymään tieto- ja osaamisyhteiskuntaan, joka nosti kiinnostuksen kohteiksi henkilöstön kehittämisen ja työntekijöiden ammattitaidon resursseina kohti parempaa organisaatioiden tuottavuutta ja kilpailukykyä. Työssä oppiminen nousikin tutkimuskentällä omaksi teoreettiseksi suuntausalakseen 1990-luvun loppupuolella. Työssä oppimisen tutkimuksen laajentumiseen 1990-luvulla vaikutti myös keskustelu elinikäisen oppimisen tarpeesta. (Collin 2007, 199-201.) Työssä oppimisen nouseminen tutkimuskohteeksi juontuukin uudennlaisia osaamistarpeita synnyttävistä muutoksista työelämässä.

2000-luvulla työssä oppimisesta on tuotettu yhä laajempaa ja monipuolisempaa tutkimustietoa. Vaikka laajempi kiinnostus työssä oppimiseen tutkimuskohteena on herännyt suhteellisen myöhään, on hyvä huomata, että työssä oppimisen tarkastelua on sisällytynyt aiemmin esimerkiksi asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen tutkimuksiin. (Collin 2007, 199-201.)

Työssä oppimisen tutkimuksessa on myös painotettu erilaisia tutkimussuuntauksia aikojen saatossa. 1950- ja 1960- lukujen vaihteeseen saakka työssä oppimisen tutkimuksessa painottui behavioristinen tutkimussuuntaus, jossa oppimista pyrittiin selittämään puhtaana muutoksena ihmisen käyttäytymisessä. Tutkimus keskittyi taustatekijöiden ja oppimistulosten välisten syy-seuraussuhteiden löytämiseen. Oppimistulosten mittaamiseen käytettiin määrällisiä koe- ja testituloksia. 1960-luvulta lähtien tutkimuskentällä alettiin kiinnostua behaviorismin aiemmin sivuuttamista yksilöiden kognitiivisten prosessien roolista osana oppimista, kuten oppimisstrategioista ja oppijan sisäisistä tekijöistä. (Tynjälä 1990, 21-22.) Vuosituhannen lopussa tutkimuksessa siirryttiin puolestaan yksilöllisistä oppijakeskeisistä tutkimussuuntauksista oppimisen sosiaalista luonnetta korostaviin oppimiskäsityksiin (Tynjälä 1990, 21-22). Tällöin alettiin nähdä, että oppiminen rakentuu oppijasta ja häntä ympäröivästä sosiaalisesta, kulttuurisesta ja materiaalisesta ympäristöstä koostuvassa ulkoisessa vuorovaikutusprosessissa (Illeris 2003b, 398).

Illeriksen (2003b, 398) mukaan kumpaakin, joko oppimisen kognitiivista tai sosiaalista lähestymistapaa on mahdollista tutkia erikseen tunnustamalla kuitenkin sen, ettei näkökulma kata oppimista kokonaisuudessaan. Tässä tutkimuksessa painotankin erityisesti oppimisen sosiaalista näkökulmaa tarkastellessani työssä oppimista etätyössä. Illeristä (2003b, 398) mukaillen käsitän oppimisen kuitenkin sekä oppijan sisäisenä tiedonhankinnan- ja kehittelyn prosessina että ulkoisena sosiaalisena prosessina.

Seuraavaksi siirryn kuvaamaan sosiokulttuurista oppimiskäsitystä ja sosiaalista konstruktionismia, jotka yhdessä muodostavat tutkimuksen lähestymistavan työssä oppimiseen. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan suuntausten sovellutuksia kolmen eri yhteisöissä oppimista tarkastelevien oppimisteorioiden kautta, joita ovat käytäntöyhteisöjen-, tietoa luovan organisaation- ja ekspanstiivisen oppimisen teoriat.

2.3 Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys ja sosiaalinen konstruktionismi

Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys perustuu ajatukseen siitä, että tiedonmuodostus ja oppiminen ovat olemukseltaan sosiaalisia ilmiöitä (Heikkilä 2006, 73-74). Myös kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen oppiminen tapahtuu täten vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Vygotsky 1987, 57). Oppimista ja tiedonmuodostusta ei voida myöskään nähdä irrallisena niiden sosiaalisesta, kulttuurisesta tai historiallisesta kehyksestä (Tynjälä 1999, 44).

Sosiokulttuurisia teorioita on monia ja lähestymistavat työssä oppimiseen vaihtelevat eri teorioiden välillä. Esimerkiksi Billett (2001) on keskittynyt tarkastelemaan työpaikkoja oppimisympäristöinä. Billett (2001b, 39) näkee oppimisen osallistuvana toimintana, jonka mahdollistavat erilaiset työpaikan osallistavat käytänteet. Työn teon ohessa tapahtuvaa informaalia oppimista voikin tapahtua vasta silloin, kun oppimismahdollisuudet on onnistuttu sisällyttämään normeihin ja työkäytänteisiin organisaatiossa (Billett 2001a, 209). Työssä oppiminen ilmeneekin toiminnan kautta, joka on aina sidoksissa sosiaaliseen kontekstiin

(Billett 2004, 115). Työssä oppiminen onkin yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutteinen prosessi. Vuorovaikutuksen astetta säätelevät sekä se, millaiset mahdollisuudet työpaikka tarjoaa toimintaan osallistumiseen kuin myös se, missä määrin yksilö sitoutuu ja tarttuu työpaikan tarjoamiin oppimismahdollisuuksiin (Billett 2004, 115). Työssä oppiminen onkin yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutteinen prosessi.

Varmasti yksi tunnetuimmista sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen taustalla vaikuttavista teorioista on Vygotskyn (1978) oppimisen sosiaalista ja kulttuurisidonnaista luonnetta korostava teoria. Teorian keskeisiä käsitteitä sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen kontekstissa ovat sisäistämisen ja lähikehityksen vyöhykkeen käsitteet. Sisäistämisen käsite perustuu ajatukseen siitä, että oppiminen on aina kaksivaiheista koostuen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja yksilön sisäisestä psyykkisestä prosessista. Sisäistämisellä viitataan oppimisen ja kokemuksen kautta rakentuvaan prosessiin, jonka päämääränä on ihmisen ulkoisen toiminnan muuntuminen eli sisäistyminen sisäiseksi, henkiseksi prosessiksi. Esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta lapsi alkaa jo oppimaan kieltä, mutta käsitteiden omatoiminen käyttäminen alkaa vasta lapsen alkaessa käyttää kieltä itsekseen. Oppiminen voidaankin käsittää kulttuuristen välineiden sisäistämisenä. (Vygotsky 1978, 52-57.)

Lähikehityksen vyöhyke puolestaan ilmentää oppimista kognitiivisilta kyvyiltään eritasoisten yksilöiden välisenä vuorovaikutuksena. Tällöin oppimista tapahtuu, kun yksilö onnistuu saavuttamaan korkeamman osaamistason taitavamman yksilön avulla. Lähikehityksen vyöhyke sijoittuu aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välimaastoon. Aktuaalinen kehitystaso viittaa oppijan itsenäiseen kykyyn suoriutua jostakin tehtävästä, kun taas potentiaalisella kehitystasolla yksilö saavuttaa taidollisesti korkeamman osaamistason kehittyneemmän yksilön avustuksella. (Vygotsky 1978, 84-91.)

Sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen korostaa oppimisen kontekstisidonnaisuutta ja oppimisen yhteisöllisyyttä. Kontekstin näkökulmasta oppimista tarkastellaan kokonaisvaltaisena prosessina, jossa yksilö kasvaa osaksi

toimijayhteisön kulttuuria, toimintarepertuaalia ja arvopohjaa. Oppimisprosessin keskeisenä osana yhteisölle tarkoituksenmukaiset ajattelun ja toiminnan välineet siirtyvät yksilötasolle. (Lave & Wenger 1991; Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 12.) Säljö (2001, 232-233) liittyy tämän kehityksen ympäristön kanssa tekemisissä olemiseen, jonka synnyttää sosiaalinen vuorovaikutus ja joka johtaa yksilöiden osallisuuteen kulttuuriympäristölle ominaisiin ajattelu- ja toimintatapoihin. (Lave & Wenger 1991; Kumpulainen ym. 2010, 12).

Vaikka Vygotskyn teoria kohdistuu useimmiten lasten kehityksen tutkimiseen, se voidaan nähdä hyvin sovellettavaksi myös osana aikuisten oppimista ja työssä oppimista. Esimerkiksi työelämässä moniin kompleksisiin ongelmiin voidaan löytää vuorovaikutuksessa kollegojen kanssa sellaisia ratkaisuja, joita ei olisi yksin saatu aikaan.

Sosiaalinen konstruktioismi voidaan liittää sosiokulttuuriseen suuntaukseen. Vygotskylaisen ajattelun mukaisesti sosiaalinen konstruktioismi asettaa yhteisön ennen yksilöä ja on kiinnostunut yhteistoiminnallisista ja dialogisista prosesseista osana oppimista. Sosiaalinen konstruktioismi eroaa Vygotskylaisesta ajattelusta sen keskittyessä ihmisten välisiin suhteisiin, pikemminkin kuin psykologisiin prosesseihin. Konstruktioistien kiinnostus kohdistuu muun muassa yhteistyöhön, konflikteihin, neuvotteluihin ja rooleihin. (Tynjälä 1999, 57.)

Tunnetuimpia sosiaalisen konstruktioismin edustajia ovat Peter L. Berger ja Thomas Luckmann (1994), jotka näkevät todellisuuden yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tuotettuna sosiaalisena konstruktiona. Sosiaalinen konstruktioismi näkee tärkeässä roolissa osana oppimista kielen ja sosiaalisen tiedon rakentamisen, jonka vuoksi kiinnostus kohdistuu muun muassa sosiaaliseen vuorovaikutukseen, yhteistoiminnassa oppimiseen, keskusteluun tai merkityksistä neuvotteluun. (Tynjälä 1999, 55-61.)

Sosiaalinen konstruktioismi jakaa kaikille konstruktioismin suuntauksille ominaisen tiedonkäsityksen, jossa tieto ei ole siirrettävissä oleva objektiivinen to-

dellisuus ympäröivästä maailmasta, vaan yksilöiden aktiivisesti tuottamaa. Sosiaalisessa konstruktionismissa aktiivista tiedon tuottamista tapahtuu osallistumisena yhteiseen toimintaan ja diskursseihin. Sosiaalisessa konstruktionismissa kiinnostus kohdistuu sosiaalisten ryhmien yhteiseen oppimisprosessiin, pikemminkin kuin yksilön ”pään sisältöihin”. Konstruktivististen suuntausten välillä on kuitenkin eroja sen mukaan, minkä verran oppimista tarkastellaan yksilöllisistä aspekteista käsin. (Tynjälä 1999, 57-58.)

Seuraavaksi tarkastelen työssä oppimista kolmesta eri aikuisten oppimista käsittelevästä oppimisteoriasta, joiden voidaan nähdä olevan sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen ja sosiaalisen konstruktionismin sovellutuksia. Lähestyn oppimista erilaisissa yhteisöissä Laven ja Wengerin (1991) käytäntöyhteisöjen teorian, Nonakan ja Takeuchin (1995) oppivan organisaation teorian sekä Yrjö Engeströmin (1987) ekspansiivisen oppimisen teorian avulla.

2.4 Käytäntöyhteisöt

Käytäntöyhteisöllä viitataan erityisiä taitoja tai asiantuntijuutta omaaviin jollakin tietyllä tiedonalalla toimiviin ihmisiin, jotka ovat päivästä toiseen vuorovaikutuksessa keskenään joko muodollisesti tai epämuodollisesti päämääränään saavuttaa yhteisiä tietoon liitettyjä tavoitteita. (Lave & Wenger 1991; Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003, 5.) Käytäntöyhteisö voi muodostua mistä tahansa ihmisten pyrkimyksestä käsin lähtien koulukavereiden käytännöistä määritellä yhteinen identiteetti tai vaikka ilmastoprobleemien ratkaisemiseen liittyvistä käytännöistä. Oppiminen nähdäänkin sosiaalisena prosessina, joka tapahtuu sosiaaliin käytäntöihin osallistumisen kautta (Farnsworth, Kleanthous & Wenger-Trayner 2016, 2). Teorialle onkin keskeistä kytkeä oppiminen sitä ympäröivään kulttuuriseen ja historialliseen kontekstiin (Lave & Wenger 1991; Hakkarainen ym. 2003, 5).

Wenger (2000, 229) näki, että osallistuminen käytäntöyhteisöihin ja niiden sosiaaliin käytäntöihin on tärkeää oppimisen kannalta, sillä niiden avulla yksilöt kykenevät rakentamaan itselleen merkityksellistä tietoa. Käytäntöyhteisöissä

osaamisen muodostumisessa keskeisessä roolissa ovat kolme elementtiä: 1) ala, 2) yhteisö ja 3) käytäntö. Ala viittaa siihen tieteenalaan, ammattiin tai yhteisön jakamaan ongelmaan, joka muodostaa käytäntöyhteisön jäsenten identiteetin ja jonka ympärille jäsenten toiminta keskittyy. Käytäntöyhteisöjen ala muodostaa jäsenten yhteisen ymmärryksen toiminnan tavoitteesta ja ohjaa jäsenten toimintaa. Yhteisö muodostuu käytäntöyhteisön jäsenistä. Yhteisön muodostuminen vaatii jäsenten välistä aktiivista vuorovaikutusta. Yhteisön vuorovaikutukselle on myös asetettu normit ja se perustuu luottamukseen. Käytäntö puolestaan pitää sisällään yhteisesti määritellyt toimintatavat ja käytännöt, joita voivat olla esimerkiksi kieli, rutiinit, työkalut, tyyli, säännöt ja tavat. (Wenger 2000, 229.)

Käytäntöyhteisöjen teoria näkee myös identiteetin kehittymisen osana oppimisprosessia. Identiteetti kehittyy sellaisen toiminnan kautta, joka vahvistaa kuulumista yhteisöön, kuten tietäminen ja tiedon jakaminen. Kuuluminen yhteisöön puolestaan määrittää yksilön identiteettiä. Identiteetti puolestaan määrittelee sitä, keneen yksilö identifioituu, luottaa tai kenen kanssa jakaa tietoa. Teorian mukaan identiteetti on merkityksellinen oppimiselle, sillä se yhdistää osaamisen ja kokemuksen osaksi tietoa. (Wenger 2000, 238-239.)

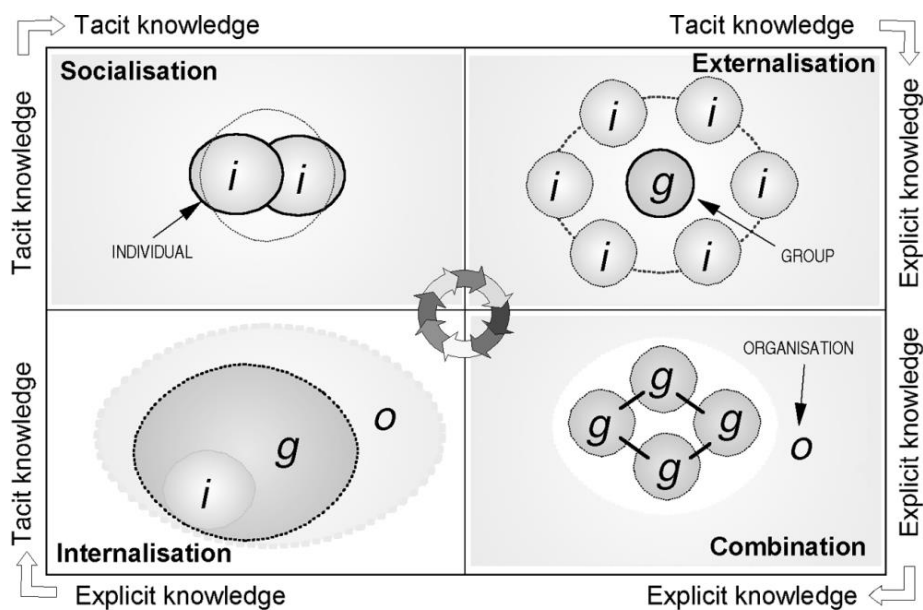
Vaikka käytäntöyhteisöjen teoria on sopiva tarkastelemaan myös työyhteisöjen toimintaa ja ymmärtämään oppimisen sosiaalista ulottuvuutta, se ei ole riittävä selittämään työyhteisöjen toimintaa nykypäivän muuttuvassa työelämässä. Käytäntöyhteisöt eivät olekaan erityisen innovatiivisia ja kulttuurit, joiden koulutuskäytäntöjä teoria syntyi alunperin hahmottamaan ovat luonteeltaan suhteellisen pysyviä ja muuttumattomia. Perinteisissä käytäntöyhteisöissä myös tieto oli kristallisoitunutta vakiintuneisiin käytäntöihin ja tiedon kritisointi tai uusien ajatusten esittäminen nähtiin rangaistavana. (Hakkarainen ym. 2003, 5.)

Seuraavaksi esitetyt kaksi mallia: tietoa luovan organisaation ja ekspansivisen oppimisen mallit kuvaavatkin paremmin tietoyhteiskunnalle tyypillisten yhteisöjen toimintaa. Tutkimuksen kohdejoukon toimiessa innovatiivisessa asiantuntijaorganisaatiossa, teoreettisen pohjan rakentaminen näiden mallien avulla on tärkeää.

2.5 Tietoa luovan organisaation malli

Nonakan ja Takeuchin (1995) tietoa luovan organisaation mallin taustalla on käsitys tiedon jakaantumisesta hiljaiseen ja eksplisiittiseen tietoon. Länsimaiselle perinteelle on ollut tavanomaista ylikorostaa eksplisiittistä (selväsanaisista, täsmällistä, käsitteellistä) tietoa. Eksplisiittinen tieto ei ole kyennyt vastaamaan innovaatioiden luomiseen, jossa tärkeämpään merkitykseen nousee hiljainen tieto (tacit knowledge). (Nonaka & Takeuchi 1995; Hakkarainen ym. 2003, 6.) Hiljainen tieto merkitsee ääneen lausumatonta tietoa, joka ei ole helposti käsitteellistettävissä tai automaattisesti valmista siirrettäväksi ihmiseltä toiselle (Huie, Casaberry & Rivera 2020, 36). Hiljainen tieto koostuu yksilön kokemuksesta syntyvistä henkilökohtaisista vaikutelmista, intuitiivisista käsityksistä, arvostuksista ja uskomuksista. Hiljainen tieto voi olla teknistä koostuen työssä opituista taidoista ja kyvyistä, tai kognitiivista koostuen syväänjuurtuneista skeemoista, uskomuksista ja havainnoista, jotka vaikuttavat käsitykseen todellisuudesta. Hiljaisen tiedon vahvan yksilöllisen luonteen vuoksi sen laajentuminen organisaation tasolle vaatii yksilön aloitteen ja ryhmän vuorovaikutuksen muodostaman prosessin. (Nonaka & Takeuchi 1995; Hakkarainen ym. 2003, 6.)

Kiinnostus hiljaisen tiedon merkitykseen osana organisaatioiden menestyksestä ja työntekijöiden osaamista on myös lisääntynyt merkittävästi ja aiheesta on tehty useita tutkimuksia. Jotta hiljaista tietoa voidaan hyödyntää organisaatioissa ja siirtää työntekijältä toiselle, se pitää kuitenkin muuttaa ymmärrettävään muotoon. Nonaka ja Takeuchi (1995) kuvaavat tätä prosessia ”tiedon spiraalin” (SECI-malli) kuvion avulla, jossa hiljaisen tiedon katsotaan leviävän organisaatiossa neljän eri vaiheen kautta (Nonaka & Konno 1998, 42).



KUVIO 1. SECI-malli

Lähde: Nonaka & Konno (1998)

SECI-mallissa eksplisiittinen ja hiljainen tieto nähdään toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevina koko tiedon spiraalin prosessin ajan. Malli näkee, että uutta tietoa syntyy, kun yksilöt jakavat toisilleen aikaisempaa tietoaan. Tiedon määrä kasvaa, kun tiedon spiraalissa on kuljettu kaikkien näkyvien eri kenttien läpi. Jokainen uusi kierros kasvattaa tiedon määrää entisestään.

Ensimmäinen eli sosiaalistamisvaihe kuvaa työn yhdessä tekemistä esimerkiksi mestari-oppipoikamallia noudattaen, jossa seuraaminen, matkiminen ja harjoittelu ovat osa hiljaisen tiedon jakamista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toinen eli ulkoistamisvaihe viittaa hiljaisen tiedon muuttamiseen näkyväksi eli eksplisiittiseksi toisille, jolloin myös muut voivat käyttää sitä. Tämä voi tapahtua esimerkiksi metaforien, konseptien tai mallien avulla dialogin tai kollektiivisen reflektoinnin kautta. Kolmas eli yhdistämistä sisältää uusien eksplisiittisten tietojen yhdistämistä olemassa olevaan esimerkiksi kokouksissa, jolloin tieto leviää koko organisaatioon. Ulkoistettua eksplisiittistä tietoa pyritään siis yhdistämään osaksi laajempaa kokonaisuutta. Neljännessä eli sisäistämistä sisältävällä vaiheella aiempien vaiheiden kautta saadun tiedon ymmärtämisen kautta tieto alkaa muuttua henkilökohtaiseksi hiljaiseksi tiedoksi ja yhteisen prosessin myötä koko

organisaation omaisuudeksi. Kierros alkaa tässä kohtaa alusta, kun yksilö alkaa jakaa hiljaista tietoaan muille. (Nonaka & Takeuchi 1995; Nonaka & Konno 1998, 62-70.)

Nonakan ja Takeuchin malli auttaa hahmottamaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä erityisesti tiedon ja osaamisen jakamista tukevana tekijänä oppimisessa. Malli on kohdannut kuitenkin myös kritiikkiä. Esimerkiksi Engeström (1987) on määritellyt yhdeksi Nonakan ja Takeuchin tietoa luovan organisaation mallin keskeisimmäksi puutteeksi sen, että malli jättää erilaiset konfliktit, kyseenalaistamisen ja ristiriidat ulkopuolelle uuden tiedon luomisessa. Seuraavaksi siirrynkkin tarkastelemaan kolmatta eli viimeistä mallia, Yrjö Engeströmin ekspansiivisen oppimisen mallia, jossa työssä oppimista nähdään synnyttävän erilaiset ongelmat, konfliktit ja ristiriidat.

2.6 Ekspansiivinen oppiminen

Yrjö Engeströmin (1987) ekspansiivisen oppimisen malli perustuu ajatukseen siitä, että akuuteista muutoksista koostuvassa nykyajan työelämässä työprosessit nähdään yhä monimutkaisempina, joita kukaan, edes johto ei pysty hallitsemaan kokonaisuutena (Engeström 1987; Engeström & Sannino 2010, 3). Perinteisistä oppimistavoista poiketen ekspansiivisen oppimisen teorian mukaan nykyajan työympäristössä myöskään sitä, mitä tulee oppia ei voida tietää etukäteen, sillä työprosesseja ja organisaatioita joudutaan jatkuvasti uudelleenmäärittelemään (Engeström 1999a; Engeström & Sannino 2010, 3). Ekspansiivisen oppimisen mallin perustana onkin se, että opitaan jotain sellaista joka ei ole vielä olemassa (Engeström & Sannino 2010, 2).

Ekspansiivinen oppiminen on tärkeä käsite erityisesti kehittävän työntutkimuksen kentällä, jossa ekspansiivinen oppiminen nähdään nykyiseen toimintaan kohdistuvien ongelmien ratkaisemisen kautta oppimisena ja työkäytäntöjen kehittämisenä. Prosessi tapahtuu sekä tietoisuuden rakentamisena työn tarkoituksen, kohteen ja tuoton tulkitsemisen kautta, mutta myös kehittämällä uusia

välineitä, ajattelumalleja, työnjakoratkaisuja sekä sääntöjä. (Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle 2001, 15.) Uudet mallit tulee puolestaan toteuttaa ja arvioida (Engeström & Sannino 2010, 8).

Engeström (1995) kuvaa ekspansiivista oppimista myös kolmannen asteen oppimisen käsitteen avulla. Kolmannen asteen oppiminen saa alkunsa oppijan kyseenalaistaessa oman toimintansa sen aiheuttaessa ristiriitoja alemman asteen oppimisessa. Kolmannen asteen oppimisessa oppija oppii lähestymään toimintaa tai työtehtävää minäkeskeisen ratkaisumallin sijaan tunnistamalla toiminnan yhteisöllinen merkitys. Ekspansiivisen oppimisen prosessia kuvaakin kollektiivisuus ja pitkäkestoisuus, sillä pyrkimyksenä on yleisimmin jonkin toimintajärjestelmän laadullinen muutos. (Engeström 1995, 85-87.) Ekspansiivisen oppimisen nähdään toteutuvan silloin kun yhdessä työskentelevät työyhteisön jäsenet onnistuvat ratkaisemaan erilaisia häiriöitä ja ongelmia tuottavia ristiriitoja (Engeström 2004, 19). Ekspansiivinen oppiminen vaatii toteutuakseen vuoropuhelua, jotta kaikkien työntekijöiden, johdon ja sidosryhmien intressit ja mielipiteet saadaan kuuluville (Engeström 1995, 98).

Ekspansiivisen oppimisen mallissa oppiminen nähdään selvästi sosiaalisena prosessina, jossa laadullinen muutos vaatii toteutuakseen koko organisaation työntekijöiden yhteistyötä. Vygotskyn teoriaan peilaten, lähikehityksen vyöhykkeen voidaan nähdä sijoittuvan yksilöiden välisiin ristiriitoihin tai konflikteihin, joiden pohjalta kehitetään ratkaisuja (Engeström 1987, 174; Launis & Engeström 1999; Tynjälä 1999, 49). Sosiaalisen konstruktivismin tavoin työyhteisön jäsenet rakentavat aktiivisesti tietoa, joka voi parhaimmillaan johtaa ekspansiivisen oppimisprosessin käynnistymiseen organisaatiossa ja lopulta koko toimintajärjestelmän muutokseen.

3 ETÄTYÖ TYÖSSÄ OPPIMISEN KONTEKSTINA

3.1 Etätyö

Ajatus etätyöstä syntyi öljykriisin seurauksena jo 1970-luvulla. Tällöin kotona työskentely nähtiin erityisesti työmatkoja vähentävänä investointina ilmastoon Yhdysvalloissa, jossa liikenteen haitat ilmanlaadulle olivat alkaneet käydä ilmeiseksi. (Ojala 2014, 51.) Ympäristölle koituvien hyötyjen lisäksi etätyö on alettu tunnistaa kustannustehokkaana työn organisoimisen muotona myös organisaatioiden näkökulmasta, sillä Vartiainen, Lönnblad, Balkin ja Jalosen (2005, 12) mukaan etätyön myötä esimerkiksi työtilojen käytön tarve ja täten kiinteistö kustannukset vähenevät.

Euroopassa kotona työskentely kantoi negatiivista kaikua vielä 1980-luvulle asti, sillä etätyö yhdistettiin perinteiseen kotiansiotyöhön, kuten naisilla mekaaniseen puurtamiseen pienellä palkalla yksityisissä tiloissa (Qvortrup 1998, 22; Salmi 1991, 8-11; Ojala 2014; 51). Etätyön kielteisen kuvan poistamisen ratkaisuksi keksittiin kuitenkin 1990-luvulla uusia käsitteitä kuvaamaan etätyötä, kuten "telework", "virtual work", "flexiwork", "distance workers" jne. Tähän päivään tultaessa etätyötä on kuvattu esimerkiksi käsittein mobiili työ, monipaikkainen työ, virtuaalinen työ sekä e-työ. (Ojala 2014, 51-52.)

Etätyö luetaan joustavaksi työn muodoksi osaksi joustavia työjärjestelyjä (Uhmavaara, Niemelä, Melin, Mamia, Malo, Koivumäki & Blom 2005, 27). Etätyön kokoonpanot ovat muuttuneet vuosien saatossa erityisesti internetin ja tietotekniikan vallankumouksen myötä. (Tremblay & Thomsin 2012, 101.) Modernimpi muoto etätyöstä yhdistettynä tietotekniikkaan on kehittynyt 1990-luvulta lähtien monissa Euroopan maissa ja Pohjois-Amerikassa (Bailey & Kurland 2002; Hafer 1992; Huws ym. 1990; Hill ym. 2003, 1998; Tremblay & Thomsin 2012, 101). Tremblay ja Thomsin (2012) viittaavat Sullivaniin (2003), jonka mukaan etätyö tulee määritellä työn luonteen mukaan, joka voi pitää sisällään esim. tieto- ja viestintätietotekniikan ohjaamat työjärjestelmät, työpaikan, etätyön laajuuden tai yhteisesti hyväksytyt työlle asetetut ehdot ja säännöt. Hyvin yleisellä tasolla etätyöllä

tarkoitetaan työtä, joka tapahtuu muualla varsinaisen työpaikan tiloista työnantajan ja työntekijän välisen sopimuksen nojalla. (Uhmavaara ym. 2005, 29.) Se, mikä etätyössä muuttuu, onkin työympäristö, eikä työn sisällöllinen luonne. Etätyön määritelmässä ei kuitenkaan rajata sitä, mikä luetaan työpaikan tilojen ulkopuoliseksi työympäristöksi. Etätyötä voidaan tehdä monesti eri paikasta käsin, kuten vaikka kotoa, kahvilasta, junasta, mökiltä jne. Tässä tutkimuksessa etätyön voidaan olettaa kuitenkin tapahtuvan työntekijöiden kotona, sillä tutkimuksen aineisto on kerätty koronaviruspanemian aiheuttamien poikkeusolojen aikana, jolloin kansalaisia on kehoitettu fyysisten kontaktien välttämiseen.

Etätyön yleisenä jaotteluna pidetään myös jakoa kokoaikaisen ja osittaisen etätyöskentelyn välillä. Kokoaikaista etätyöskentelyä paljon tyypillisempää on osittainen etätyö niin, että varsinaisen toimipisteen ulkopuolella työskennellään muutamia päiviä viikossa. Eurooppalaisessa survey -tutkimuksessa vakituisesti etätyöksi lasketaan työ, joka tapahtuu työnantajan fyysisten tilojen ulkopuolella vähintään yhtenä päivänä viikossa. (Hanhike 2007, 11.) Etätyötä voidaan tarkastella myös Gajedralin ja Harrisonin (2007) intensiteetin käsitteen kautta. Etätyö voidaan luokitella intensiteetiltään korkeaksi silloin, kun työntekijä tekee suurimman osan työstään eli 3 päivää tai enemmän työpaikan ulkopuolella. Matalan intensiteetin etätyössä etätyötä tehdään puolestaan vain 1-2 päivää viikossa. (Gajedran & Harrison 2007, 1529). Korkean intensiteetin käsite kuvaa hyvin tämän tutkimuksen osallistujien etätyöskentelyn astetta, sillä koronapandemian myötä valtioneuvosto julisti keväällä 2020 laajan etätyön suosituksen, joka on jatkunut yhä tähän päivään saakka. Tässä tutkimuksessa haastateltavani ovatkin henkilöitä, jotka tekevät kaiken työnsä pääosin kotoa käsin.

3.2 Etätyön hyödyt

Etätyön on liitetty aikaisempien tutkimusten pohjalta monenlaisia hyötyjä. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että etätyöskentelyllä on positiivisia vaikutuksia erityisesti työn tuottavuuteen (Allen ym. 2015; Bélanger 1999; Bloom ym. 2014;

Grandall & Gao 2005; Beauregard, Basile & Canónico 2019, 2). Työn tuottavuuden parantumisesta etätyössä on selitetty useilla eri tekijöillä. Ensinnäkin kotona työskentelyn on nähty parantavan työntekijöiden mahdollisuuksia keskittyä heidän työhönsä, kun työntekijöiden välinen kanssakäyminen vähenee (van der Lippe & Lippényi 2019, 62). Kotona työskentelyyn liittyykin aikaisempien tutkimusten mukaan vähemmän keskeytyksiä (Bailey & Kurland 2002, van der Lippe ja Lippényi 2019, 62). Toiseksi, etätyötä tekevillä nähdään olevan mahdollisuus käyttää enemmän aikaa työhön verrattuna toimistossa työskenteleviin. Työhön käytetyn ajan nousua etätyössä lisää erityisesti työmatkaan käytetyn ajan väheneminen (Beauregard, Basile & Canónico 2019, 3). Kolmanneksi, valvonnan vähäisyyden vuoksi etätyöntekijöillä on suurempi harkintavalta sen suhteen, kuinka, milloin ja millä ehdoilla he suorittavat työtehtäviään (Kossek & Thompson 2016; van der Lippe & Lippényi 2019, 62). Viimeiseksi etätyön myötä parantunut työntekijöiden autonomia voi myös edistää merkittävästi työhön liittyvien tavoitteiden ja vaatimusten saavuttamista (Gajendran ym. 2015; Beauregard, Basile & Canónico 2019, 4).

Samansuuntaisia tuloksia ilmeni Akava Worksin marraskuun 2020 alussa julkaistusta suuresta kyselytutkimuksesta, johon vastasi peräti 14 400 työssä käyvää akavalaista. Aineiston keruu toteutettiin 31.8.-16.9.2020 välisenä aikana ja siinä selvitettiin akavalaisten työelämän laatua syksyn koronatilanteen aikana. Tutkimuksessa havaittiin positiivinen yhteys etätyön ja työn kuormittavuuden välillä. Työn kognitiivinen kuormitus näytti vähentyneen 42 prosentilla sellaisista työntekijöistä, joilla etätyö oli lisääntynyt. Puolestaan niillä joilla etätyö ei ollut lisääntynyt, vain 12 prosenttia koki kuormituksen vähentyneen. Kuormituksen vähentymistä etätyössä selitti kyselyn mukaan erityisesti kiireen ja keskeytysten vähentyminen sekä monien asioiden samanaikaisen tekemisen vähentyminen. Yhteys havaittiin teollisuudessa, yksityisillä palvelualoilla ja julkisessa hallinnossa, mutta esimerkiksi opetusalailla etätyön ei nähty vaikuttavan työn kuormittavuuteen. (Miettinen 2020.)

Yhtenä etätyön merkittävänä hyötynä on myös nähty työn ja perhe-elämän yhteensovittamisen helpottuminen. Suuri osa etätyöntekijöistä kokeekin, että

etätyö antaa heille enemmän mahdollisuuksia viettää aikaa perheensä kanssa aamuisin ja iltaisin ja suoriutua erilaisista velvollisuuksista, kuten lasten valmistelusta kouluun lähtöön (Tremblay & Thomsin 2012, 104). Etätyö näkyikin joustavuutena hallita paremmin työn ja yksityiselämän vaatimuksia (Baruch 2000; Beauregard, Basile & Canónico 2019, 4). Etätyöllä voi olla kuitenkin myös toisensuuntainen vaikutus työn ja perhe-elämän yhteensovittamiseen. Työn tapahtuessa samassa fyysisessä tilassa perhe-elämän kanssa, toisinaan voi olla vaikea ylläpitää selkeää rajaa työn ja yksityiselämän välillä. Etätyötä ei voikkaan nähdä itsestäänselvänä lippuna parempaan työn ja perhe-elämän yhteensovittamiseen. (Beauregard, Basile & Canónico 2019, 18.)

Etätyöskentelyn on nähty olevan myös positiivisesti yhteydessä työtyytyväisyyteen. Työtyytyväisyyden parantumista etätyössä on nähty selittävän kasvava kontrolli ja autonomia omasta työstä, joka ilmenee joustavuutena työpaikan ulkopuolella työskentelyyn sekä vapautena määritellä itse omat työskentelyajat, -tavat ja -paikat (Kelliher & Anderson 2008; Tietze & Musson 2005; Beauregard, Basile & Canónico 2019, 11). Autonomian kasvu puolestaan parantaa työtyytyväisyyttä (Gajendran & Harrison 2007; Beauregard, Basile & Canónico 2019, 11). Etätyön ja työtyytyväisyyden yhteys tulee kuitenkin ilmi vain silloin, kun etätyötä tehdään pieniä määriä viikossa (korkeintaan 12 tuntia viikossa), jolloin etätyön haitat (kuten eristäytyminen ja turhautuminen) on mahdollinen minimoida (Feldman & Gainey 1998; Beauregard, Basile & Canónico 2019, 11).

3.3 Etätyön haasteet

Etätyön haasteet puolestaan liittyvät erityisesti työyhteisön jäsenten välisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen etätyössä. Tynjälä ja Häkkinen (2005, 326) nostavat yhdeksi etätyön haasteeksi yhteisöllisyyden ja hyvän tunneilmapiirin ylläpitämisen työyhteisössä. Tähän liittyen yhtenä virtuaalisen vuorovaikutuksen ongelmana voidaan nähdä tunteen puuttuminen yhteiselotilanteesta (Fischer ym. 2002; Gutwin ja Greenberg, 1999; Hakkinen ym., 2000; Tynjälä & Häkkinen 2005, 329). Kraut, Fussell, Brennan ja Siege (2002) näkevät tämän johtuvan erityisesti

siitä, että fyysisesti lähekkäin työskentelevillä on enemmän mahdollisuuksia rennoille kohtaamisille ja spontaaneille keskusteluille (Morrison-Smith & Ruiz 2020). Myös Cohen & Bailey (1997) ovat todenneet, että työntekijät kokevat vähemmän yhteenkuuluvuutta etätyössä, joka taas vähentää työntekijöiden suorituskykyä (van der Lippe & Lippényi 2019, 63).

Tutkimusten mukaan myöskin viestintä kohtaa haasteita etätyön kontekstissa. Esimerkiksi Berry (2011) toteaa, että virtuaaliryhmien viestintä on usein muodollisempaa kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa ja keskittyy enemmän työhön liittyviin asioihin. Tämä johtuu siitä, että etätyössä esimerkiksi käytävillä tai pysäköintialueilla tapahtuvan epävirallisen ja tahattoman tiedonvaihdon mahdollisuudet ovat rajalliset. (Berry 2011, 197.) Dubé ja Robey (2009) puolestaan nostivat tutkimuksessaan virtuaalitiimeistä esille etätyön yhteyden viestinnän selkeyteen. He totesivat, että videoneuvotteluista puuttuu tärkeitä sanattomia vihjeitä, jotka auttavat esimerkiksi tutkitsemaan, onko laitoksen johtaja kanssasi samaa mieltä jostain asiasta. Tällaisten sanattomien vihjeiden puuttuminen voi johtaa viestinnän epäselkeyteen ja mahdollisten väärinymmärrysten riskin kasvamiseen (Dubé & Robey 2009, 10).

Etätyön on todettu vaikuttavan negatiivisesti myös työntekijöiden keskinäiseen luottamukseen. Yksi keskeisimmistä haasteista luottamuksen luomiselle etätyössä näyttäisi olevan työntekijöiden etäisyys toisistaan, sillä Dubén ja Robeyn (2009, 18) haastateltavien mukaan ihmisiin tutustuminen ei ole yhtä helppoa etätyössä kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Fayn ja Klinen (2011, 143-148) mukaan juuri epävirallinen vuorovaikutus työntekijöiden kesken edistää merkityksellisten sosiaalisten suhteiden luomista. Niinkuin aiemmin todettiin, etätyö kuitenkin vähentää mahdollisuuksia epäviralliseen vuorovaikutukseen, joka vaikeuttaa sosiaalisten suhteiden kehittymistä, erityisesti uudempien työntekijöiden näkökulmasta. Tulokset ovat negatiivisia, sillä Chengin, Yinin, Azadeganin ja Kolfshotenin (2015) mukaan työyhteisön jäsenten välisen luottamuksen luominen vaatii työntekijöiden toisiinsa tutustumisen. Chengin ym. (2015) mukaan myös selkeä kommunikaatio toisten odotuksista on tärkeä luottamusta luova ja ylläpitävä väline. Luottamuksen rakentaminen kohtaakin myös

toisen haasteen etätyössä, nimittäin aiemminkin ilmi tulleen kommunikoinnin epäselvyyden erilaisten sanattomien vihjeiden puuttuessa. Luottamuksen puute voi vaikuttaa kielteisesti työntekijöiden osallistumiseen keskusteluihin muiden kanssa sekä tiedon jakamiseen työyhteisössä (Cheng ym. 2015).

Aiempien tutkimusten mukaan myös hiljaisen tiedon, kuten arvojen, käytäntöjen, jaettujen kokemusten ja kriittisen tiedon vaihdon asioiden toimimisesta organisaatiossa on nähty vaikeutuvan etätyössä. Tällaisen tiedon puuttuminen saattaa vaikeuttaa työntekijäryhmien toimintaa ja yksilöiden etenemistä kohti työhön liittyviä tavoitteita. (van der Lippe & Lippényi 2019, 63.) Etätyössä myös vastavuoroisia normeja voi olla vaikeampi määrittää sekä havaita toisten kohtamia ongelmia ja täten tarjota niihin tukea tarvittaessa. Jaettujen normien ja tiedon puute lisää konfliktien ja vastakkainasettelun todennäköisyyttä, mikä puolestaan vähentää työntekijöiden positiivista tiedon vaihtoa. Eroja on kuitenkin havaittavissa sen mukaan, kuinka monta päivää tai tuntia viikossa työntekijät työskentelevät etänä. (van der Lippe & Lippényi 2019, 63.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella työssä oppimista etätyössä Jyväskylän avoimen yliopiston opetus-, tutkimus- ja muuhun henkilöstöön kuuluvien työntekijöiden keskuudessa. Tavoitteenani on saada tietoa siitä, minkälaisia kokemuksia Jyväskylän avoimen yliopiston työntekijöillä on työssä oppimisesta etätyössä. Olen myös kiinnostunut siitä, minkälaisia rajoittavia tai tukevia tekijöitä työntekijät näkevät etätyön asettavan työssä oppimiselle. Tutkimustehtävän toteuttamiseksi on hahmoteltu seuraavat tutkimuskysymykset:

- 1) Miten työntekijät kokevat oppivansa etätyössä?**
- 2) Miten työntekijät kokevat etätyön rajoittavan tai tukevan työssä oppimista?**

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni toteuttamisen eri vaiheita. Luvun alussa esittelen tutkimukseen osallistujat ja kohdeorganisaation. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksessa käytettävät aineistonkeruu- ja analysointimenetelmät. Kuvaan myös vaihe vaiheelta tutkimuksen aineistonkeruu- ja analysointiprosessin etenemistä. Lopussa kerron, minkälaisiin eettisiin ratkaisuihin tutkimuksen teossa on päädytty.

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tämän tutkimuksen kohdejoukon muodostivat Jyväskylän avoimen yliopiston työntekijät. Jyväskylän avoin yliopisto on Jyväskylän yliopiston erillislaitos, jonka perustehtävänä on tarjota tiedettä, osaamista ja mahdollisuuksia kaikille. Jyväskylän avoimessa yliopistossa yliopisto-opintoja voivat suorittaa kaikki kiinnostuneet ikään, pohjakoulutukseen tai asuinpaikkaan katsomatta. (Jyväskylän avoin yliopisto 2021.) Avoin yliopisto onkin merkittävä toimija elinikäisen oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon edistäjänä.

Jyväskylän avoimessa yliopistossa on tarjolla yliopisto-opintoja kaikista Jyväskylän yliopiston tiedekunnista ja yhteensä yli 40 eri oppiaineesta (Huovinen & Talamo 2021). Jyväskylän avoimessa yliopistossa yliopisto-opintojen opiskeluun on käytössä monia eri suoritustapoja, kuten reaaliaikainen verkko- tai lähiopetus, verkkokurssi, verkko- tai lähitentti, oppimistehtävä, työssäoppiminen ja tutkielma. Jyväskylän avoimen yliopiston opintoja voi suorittaa myös yhteistyöoppilaitosten opetuksena, joita on yhteensä 23 kpl. (Jyväskylän avoin yliopisto 2021.) Avoimen yliopiston opinnot ovat maksullisia, mutta Jyväskylän avoin yliopisto tarjoaa myös maksuttomia yliopisto-opintoja lukio-opiskelijoille.

Jyväskylän avoin yliopisto on Suomen suurin avoin yliopisto, jossa opiskelee vuosittain noin 17 000 opiskelijaa. Jyväskylän avoimen yliopiston henkilöstö

koostuu noin 70 työntekijästä ja 270 tuntiopettajasta. (Huovinen & Talamo 2021.) Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston visio on olla ”yhteisöllisesti yksilöllinen, valtakunnallisesti vaikuttava, kansainvälisesti kestävä ja avoimista ajanmukaisin” (Jyväskylän avoin yliopisto 2021).

Laadullista tutkimusta tehdessä on tavanomaista käyttää harkinnanvaraista kohdejoukon valintaa, kun tavoitteena on yleistysten sijaan saada syvällisempi ymmärrys jostakin ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 58-59). Alkuun on hyvä tuoda esille henkilökohtaiset kontaktini, joiden vaikutusta juuri Jyväskylän avoimen yliopiston työntekijöiden valikoitumisessa tutkimukseeni ei voi kiistää. Työskennellessäni itse kohdeorganisaatiossa, samaan työyhteisöön kuuluvia henkilöitä oli luonteva ja helppo lähestyä tutkimuksesta. Saman työympäristön jakaminen tutkimukseen osallistuvien kanssa lisäsi myös tutkimuksen merkityksellisyyttä itselleni.

Henkilökohtaisia kontaktejani suurempi merkitys kohdejoukon valikoitumiseen oli kuitenkin myös sillä, että Jyväskylän avoimen yliopiston työntekijät työskentelevät asiantuntijaorganisaatiossa, jonka työskentelykulttuuria kuvaa vahva yhteisöllisyys (Jyväskylän avoin yliopisto 2021). Kohdejoukon valikoituminen olikin perusteltua tutkimuksen sosiokulttuurisen- ja sosiaalisen konstruktion lähestymistavan näkökulmasta. Kohdejoukon valikoitumista puolsi myös tutkimuksen kiinnostuksen kohdistuminen työssä oppimiseen tietoyhteiskunnassa toimivissa innovatiivisissa asiantuntijaorganisaatioissa ekspansiivisen oppimisen ja tietoa luovan organisaation teorioiden pohjalta. Avoimen yliopiston yksi strategisista päämääristä onkin olla avoimista ajanmukaisin ja pyrkiä toiminnan ketterään kehittämiseen (Jyväskylän avoin yliopisto 2021).

Tutkittavien hankinnassa lähestyin ensin esimiestäni, jonka kanssa kävimme yhdessä läpi kriteerejäni haastateltaville. Sain myös esimieheltäni listan, johon hän oli koonnut useampia mahdollisia haastateltavia, joita voisin kontaktoida. Esimiehen kanssa pidettävässä palaverissa tutkimuksen kohdejoukkoa ei rajattu esimerkiksi iän, koulutustaustan tai työkokemuksen mukaan. Kandidaattien valinnassa huomioitiin kuitenkin se, että tutkimukseen valikoituisi erilai-

sisä työtehtävissä toimivia työntekijöitä. Haastateltaviksi muodostuivatkin opetus-, tutkimus- ja muuhun henkilöstöön kuuluvat työntekijät, joiden työkokemus organisaatiossa vaihteli muutamasta kuukaudesta yli 20 vuoteen. Lopulta lähetin vapaamuotoisen sähköpostikutsun kymmenelle yllä mainitut kriteerit täyttävälle kandidaatille, joista 8 osallistui tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuvista opetushenkilöstöön kuuluvia oli 4, tutkimushenkilöstöön kuuluvia 1 ja muuhun henkilöstöön kuuluvia 3. Kaikki haastateltavat tekivät etätöitä kokoaikaisesti. Haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi haastateltavien yksityiskohtaisempi kuvaus tässä tutkimuksessa ei ole mahdollista.

5.2 Aineiston keruu

Aineistonkeruu toteutettiin 7.-18.12.2020 välisenä aikana. Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 9) perusajatuksen mukaisesti siksi, että paras tapa päästä selville ihmisten ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista on kysyä niitä suoraan. Myös Pattonin (2002, 341) mukaan haastattelun avulla pystytään selvittämään sellaisia asioita ihmisistä, joita ei voida esimerkiksi havainnoinnin kautta saamaan esille, kuten tunteet, ajatukset tai heidän asioille antamansa merkitykset. Tutkimuksessa halusin päästä selville tutkittavasta ilmiöstä juuri etätyöntekijöiden henkilökohtaisten kokemusten ja syvällisempien merkitysten antojen avulla. Haastattelu on myös oiva keino aiheen monipuoliseen tarkasteluun, antaen mahdollisuuden vastausten selventämiseen ja syventämiseen tarvittaessa (Hirjärvi & Hurme 2008, 34-35). Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä tarjosikin perusteltavaa joustavuutta, joka auttoi saamaan mahdollisimman relevanttia tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuksen haastattelumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teema-haastattelu (N=8). Tutkimushaastattelu voi olla strukturoitu, puolistrukturoitu tai strukturoimaton riippuen siitä, kuinka valmiita ja sitovia tutkimuskysymykset ovat (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11-12). Teemahaastattelulle on ominaista

ennalta sovitut, tutkimuksen kannalta oleellisena pidetyt teemat kysymyksenasettelun pohjalla (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Teemahaastattelun tutkimusasetelma antaa kuitenkin tilaa tutkittavien asioille antamille merkityksille, sillä vaikka teemat ovat tiedossa, kysymyksillä ei ole tarkkaa järjestystä ja muotoa (Patton 2002, 343). Haastattelumenetelmäni poikkesikin ehkä hiukan teemahaastattelun rakenteesta, sillä olin miettinyt valmiiksi kysymysrunгон, jonka mukaan tulen etenemään. Kysymysten järjestys kuitenkin vaihteli haastateltavien välillä, sillä joissakin tilanteissa haastateltavat saattoivat jo sivuta aikaisemmissa vastauksissaan jotakin edessä olevaa kysymystä. Kysymykset kuitenkin auttoivat pitämään keskustelun fokuksen tutkimuksen teemoissa.

Kaikki haastattelut toteutettiin Teams-verkkokokousjärjestelmän välityksellä. Kaikki haastattelut tallennettiin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisestä tiedekunnasta lainaksi saadulla tallentimella. Äänimuotoista haastatteluaineistoa oli kestoltaan yhteensä 381 minuuttia. Yksi haastattelu kesti lyhimmillään 37 minuuttia ja pisimmillään 56 minuuttia.

5.3 Aineiston analyysi

Toteutin aineiston analyysin laadullisin menetelmin. Laadullisen aineiston analyysin pääperiaatteena on selkeän kokonaisuuden muodostaminen aineistosta, jonka avulla tutkimusilmiöstä tuotetaan uutta tietoa. Tämän tutkimuksen analysoinnissa käytin laadulliselle tutkimukselle ominaista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysin käyttäminen on asianmukaista silloin, kun halutaan esittää aineiston sisältämä olennainen informaatio tiivistetyssä muodossa (Eskola & Suoranta 1996, 104). Sisällönanalyysi on myös hyvä väline aineiston johdonmukaistamiseen ja selkiyttämiseen (Patton 2002, 453).

Vilkan (2005, 141) mukaan sisällönanalyysi voi edetä aineisto- tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa tutkimusaineisto ohjaa toiminnan logiikan tai kertomusten etsimistä, kun taas teorialähtöisessä sisällönanalyysissa aikaisempi teoria ohjaa analyysin tekemistä (Vilkka 2005, 141). Tässä tutki-

muksessa muodostin esimerkiksi ylä- ja alateemat sekä käsitteet suoraan aineistosta, pikemminkin kuin teoreettisesta viitekehystä käsin. Päädyin käyttämään aineistolähtöistä analyysia, sillä vaikka työssä oppimiseen ja etätyöhön liittyvä aiempi tutkimus vaikutti käsityksen muodostumiseen tutkittavasta ilmiöstä, halusin mahdollistaa avoimen yliopiston työntekijöiden mahdollisimman aitojen subjektiivisten kokemusten esiin nouseminen.

Aineiston analyysin ensimmäisenä vaiheena oli haastattelujen äänitallenteiden puhtaaksikirjoittaminen eli litterointi. Litteroinnin tarkkuus vaihtelee tutkimustehtävästä ja tutkimusotteesta riippuen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 139). Kiinnostukseni kohteena oli nimenomaan haastatteluista nouseva asiasältö, pikemminkin kuin haastateltavien ilmaisu- ja puhutavat. Pyrinkin kirjaamaan litteroidun tekstin sanatarkasti niin, että merkitsin ylös kaikki sanat mukaan lukien täytesanat (mm. niinku, tavallaan) tai kesken jääneet sanat. Jätin litteroidusta tekstistä kuitenkin pois aineistossa esiintyvät tauot, huokaukset, tunteenilmaukset kuten naurun sekä äänenvoimakkuuden muutokset.

Analyysin seuraavana vaiheena oli lukea haastatteluaineisto useaan kertaan ja pyrkiä saamaan hyvä kokonaiskuva aineistosta. Lukiessani aineistoa läpi ensimmäisiä kertoja kirjasin jo aineistoon joitakin havaintoja ja omia muistiinpanoja, mikäli esimerkiksi jotkin ilmiöt toistuivat aineistossa tai havaitsin aineistosta mielenkiintoisia yhtymäkohtia.

Luettuani aineiston läpi useaan kertaan aloitin aineiston pelkistämisen eli redusoinnin Tuomen ja Sarajärven aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin liitettyjen periaatteiden mukaisesti. Ensimmäinen vaihe pelkistämisessä on aineiston tiivistäminen ja pilkkominen niin, että jäljelle jätetään vain tutkimustehtävän kannalta merkityksellinen tieto (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 123). Aloitinkin aineiston pelkistämisen etsimällä aineistosta sellaisia ajatuskokonaisuuksia, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiini. Korostin nämä ajatuskokonaisuudet eri värisillä korostustusseilla sen mukaan, mihin tutkimuskysymykseen ne vastasivat. Korostamaton teksti jäi tutkimuskysymysten kannalta epäolennaiseksi informaatioksi, joka karsittiin pois.

Seuraavana vaiheena aineiston pelkistämisessä on pelkistettyjen ilmaisujen

luominen kuvaamaan alkuperäisilmauksia (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 109). Pelkistettyjen ilmausten keksiminen oli aineiston pelkistämisen vaiheista haasteellisin ja aikaa vievin vaihe. Suurin haaste oli alkuperäisilmausten todellisen merkityksen säilyttäminen ja siitä huolehtiminen, etteivät pelkistetyt ilmaukset perustuisi liian vahvasti omaan tulkintaani. Alla olevaan taulukkoon olen koonnut esimerkkejä aineiston pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
’Sen tietää itekki että omassa työssä on paljon sellasta sälää mitä ei osais sanottaa jollekin, vaikka kuinka yrittäis perehdyttää. Sen sit toinen vaan näkee kun se on lähellä, et mitä mä teen.’	Oman työn sanoittamisen vaikeus
...’myös opiskelijoilta oppii et meil on aika osaava ja vahvalla kokemusperustalla varustettu opiskelijakunta, ne on aika kriittisiä ja kyselee paljon ja ihan heijän teksteistään saa paljon näkökulmia ja sillä tavalla oppii’.	Oppiminen opiskelijoiden tekstejä lukemalla
’...Et semmonen niinku kynnyks siinä kasvaa, että on eri asia kirjottaa vaikka oliskin pikaviesti nii se on eri asia kirjottaa se pikaviesti kuitenkin ku se, että jos olis vaan joku samassa huoneessa nii sit olis pienempi kynnyks kysästä et hei tiedätkö mitään tästä.’	Kysymisen kynnyksen kasvaminen
...’Et joku tällanen niinku pienessä ryhmässä kahden kolmen neljänki vielä, mut sit jos mennään isompaan suuryhmään nii se tuntuu kyllä tosi haasteelliselta, et saako kaikki sanottavansa sanottua tai jos ei olla vaikka kamerat päällä, nii on ihan sillein et puhunko mä yksikseni et onks siellä vielä joku toisessa päässä.’	Ryhmätyöskentelyn hankaloittuminen

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Pelkistettyjen ilmausten luomisen jälkeen aloin järjestää aineistoani etsimällä aineistosta pelkistettyjen ilmausten välisiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia aloittaen samalla aineiston luokittelun. Pyrin järjestämään ilmauksia tutkimuskysymyksittäin. Esimerkiksi toisen tutkimuskysymyksen: ”Miten työntekijät kokevat etätöön rajoittavan tai tukevan työssä oppimista?” pääluokaksi muodostui *työssä oppimista rajoittavat ja tukevat tekijät etätöössä*. Tämän jälkeen siirryin ryh-

mittelemään kyseiseen pääluokkaan sidoksissa olevia ilmaisuja Tuomen ja Sara-järven (2009, 110) periaatteiden mukaisesti luomalla samaa asiaa tarkoittaville tai samaan asiaan liittyville ilmauksille alaluokat, jotka nimettiin sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Esimerkiksi pelkistetyt ilmaukset *työn rytmittämisen hankaloittuminen* ja *ergonomian heikentyminen* kuuluivat alaluokkaan *työn kuormittavuuden lisääntyminen*. Pää- ja alaluokkien muodostamisen jälkeen nimesin vielä yläluokat, joihin alaluokat kuuluivat. Esimerkiksi *työn kuormittavuuden lisääntyminen* liitettiin yläluokkaan *työjärjestelyt*.

Luokittelussa haasteellisinta oli pyrkiä muodostamaan sellaisia luokkia, jotka sulkevat toisensa pois. Haasteita kohtasin erityisesti sellaisten alaluokkien kohdalla, jotka voisi sijoittaa useampaan kuin yhteen yläluokkaan. Jouduin myös pohtimaan paljon sitä, kuinka laajoja yläluokkia voin muodostaa, jotta epäselvyyksiä käsitteiden suhteen ei syntyisi. Luokkien nimeäminen vaati paljon pohdintaa ja päädyinkin muokkaamaan joillekin luokille alun perin antamiani nimiä myöhemmin paremmin luokan sisältöä kuvaavaksi. Taulukkoon 2 on koottu esimerkki aineiston ryhmittelystä luokkiin.

AJATUSKOKONAISUUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
<p>Sä myöskin keskityt niihin asioihin työpäivän aikana paremmin, kun se että välillä tuntuu et ku menee käymään siellä kopiokoneella toimistolla, nii siinä niinku jo kolme neljä ihmistä kerkee hihasta vetästä sua siinä matkalla</p> <p>No yks mikä auttaa nii sekin et ku on omaa rauhaa nii pystyy sit uppoutumaan johonki asiaan</p>	Työrauha	
<p>...Tässä etätyössä on ollu sillälaila kiva ku noi webinaarit on kivasti saatavilla, tota koulutusta on verkossa paljon tarjolla</p> <p>Tosiaan se verkkomateriaalin suuri etu on se et se dokumentoituu paremmin ja siihen voi parhaimmillaan palata</p>	Verkkokoulutusten saatavuus	Työjärjestelyt
<p>Ja sitte ehkä myöski vielä aiempaa vapaammin nii on mahdollisuus jotenki tuunata siitä omasta työstä ja ajankäytöstä omannäköstä ja kontrolloida sitä kokonaisuutena</p> <p>...sitä saa sitte itsenäisesti organisoida sitä työtä selkeemmin</p>	Työn autonomia	

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston luokittelusta.

5.4 Eettiset ratkaisut

Keskeisenä osana tutkijan roolia tehtävänäni oli ottaa huomioon myös erilaisia eettisiä näkökulmia tutkimuksen teon aikana. Hyvän tieteellisen käytännön (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012) mukaisesti hain tutkimuksen tekoa varten tutkimusluvan Jyväskylän avoimesta yliopistosta. Keräsin myös jokaiselta haastateltavalta kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta.

Tärkeänä eettisenä näkökohtana otin huomioon uuden tietosuojalain (1050/2018), joka edellyttää entistä suurempaa huolellisuutta henkilötietojen käsittelyssä. En kerännyt lainkaan tutkittavien suoria henkilötietoja, kuten nimeä, syntymäaikaa tai ikää. Tunnistettavuuden kannalta merkittäviksi tiedoiksi jäivät kuitenkin haastateltavien äänet ja koulutus- ja työskentelytausta. Aineiston pelkistämisenvaiheessa päädyin poistamaan tiedot tutkittavien koulutus- ja työskentelytaustasta, sillä koin ne epärelevanteiksi tutkimukseni kannalta, enkä halunnut säilyttää aineistossa turhaan tunnistettavuutta kasvattavia tietoja.

Hyviä tietosuojakäytänteitä edistäen keräsin aineiston kasvatustieteen tiedekunnasta saatavalla tallentimella, enkä esimerkiksi omalla älypuhelimella. Nauhoitetun aineiston siirsin henkilökohtaiselle työkoneelleni käyttäjätunnuksen ja salasanan taakse suojatuksi sekä tulostin aineiston. Pseudonymisoin aineiston nimeämällä haastattelutiedostot ja -tulosteet haastateltavien pseudonyymeillä (H1 = haastateltava 1). Hävitin sähköisen ja tulostetun aineiston asianmukaisesti tutkimuksen valmistuessa, eli huhtikuun 2021 lopussa.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita noudattaen pyrin kunnioittamaan tutkittavien itsemääräämisoikeutta kertomalla tutkimukseen osallistuville, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Osallistumisen vapaaehtoisuuden painottaminen korostui erityisesti tässä tutkimuksessa, sillä tutkittavilla oli voimassa oleva työsuhde tutkimuksen kohdeorganisaatioon. Tällöin erityistä huomiota tulee kiinnittää siihen, ettei tutkittavalle synny pelkoa kielteisistä seurauksista, jos hän kieltäytyy osallistumasta tutkimukseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8). Tiedotinkin tutkittavia siitä, että tutkimukseen osallistumisen voi perua tai keskeyttää ilman erityistä syytä missä vaiheessa tutkimusta tahansa.

Tutkittavien riittävästä tiedottamisesta tutkimuksen sisältöön, tarkoitukseen, aineiston- ja henkilötietojen käsittelyyn sekä tutkimuksen käytännön toteutukseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019) pidin huolen toimittamalla tietosuojailmoituksen jokaiselle tutkittavalle luettavaksi paria päivää ennen

haastattelua. Lisäksi kertosin vielä suullisesti ennen haastattelun alkua keskeisimmät tietosuojailmoitukseen kirjatut tiedot.

Hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen olen myös kunnioittanut muiden tutkijoiden työtä ja saavutuksia asianmukaisella tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Sisällytinkin tutkimukseeni kaikki relevantit aiemmat tutkimukset ja tutkimustulokset ja viittasin niihin asianmukaisesti. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvien muiden periaatteiden, kuten esimerkiksi rehellisyyden ja avoimuuden (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6) toteutumista tutkimustyössäni kuvaan tarkemmin luvussa 7.2. Tutkimuksen luotettavuus.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksestani ilmenneitä tuloksia. Etätyössä ilmenneisiin oppimisen tapoihin paneudun ensimmäisessä alaluvussa, jossa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Miten työntekijät kokevat oppivansa etätyössä? Toisessa alaluvussa puolestaan tulen vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen: Miten työntekijät kokevat etätyön rajoittavan tai tukevan työssä oppimista? Tulosten havainnollistamiseksi olen poiminut tutkimusaineistosta sitaatteja, joita käytän osana tulosten kuvaamista. Tutkimukseen osallistuvista käytän seuraavanlaisia lyhenteitä: H1 (haastateltava 1), H2 (haastateltava 2) jne.

6.1 Työssä oppimisen tavat etätyössä

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: ”Miten työntekijät kokevat oppivansa etätyössä?” vastaamiseksi muodostin kaksi eri yläluokkaa, jotka ovat: sosiaalinen oppiminen ja itsenäinen oppiminen. Aineistosta esiin nousevat työssä oppimisen tavat olen koonnut luokittain alla olevaan kuvioon. Ylimmäiset, tummennetut luokat ovat yläluokkia, joiden alle olen kirjannut alaluokat. Sulkeissa oleva luku kuvaa sitä, kuinka monta kertaa kyseinen luokka on mainittu aineistossa.

Sosiaalinen oppiminen (8)	Itsenäinen oppiminen (7)
Yhteiset keskustelut (5)	Uusi työtehtävä tai ongelmanratkaisu (7)
Formaalit koulutukset (5)	Oman toiminnan tarkastelu (3)
Kollegoilta kysyminen (5)	
Muiden seuraaminen (2)	
Opiskelijoilta oppiminen (3)	

KUVIO 2. Työssä oppimisen tavat etätyössä luokittain.

6.1.1 Sosiaalinen oppiminen

Ensimmäinen aineistosta syntynyt yläluokka oli sosiaalinen oppiminen, josta muodostui vielä viisi eri alaluokkaa: Yhteiset keskustelut, formaalit koulutukset, kollegoilta kysyminen, muiden seuraaminen ja opiskelijoilta oppiminen.

Haastateltavien puheesta esiin nousevat oppimistilanteet liittyivät hyvin usein erilaisiin työyhteisön kanssa pidettäviin keskusteluihin. Yhteisten keskustelujen merkitys tunnistettiin erityisesti osana tiedon ja osaamisen jakamista, ongelmanratkaisua, suunnittelua sekä asioiden kehittämistä:

”Mut sitte täytyy sanoa et paljon oon oppinu kollegoilta ja semmosen suunnittelutyön ohessa saanu paljon ideoita ja esimerkkejä ja tämmöstä yhdessä on pohdittu ja keskusteltu.” (H7)

”Kyllä semmonen mistä eniten kiksejä saa siitä oppimisesta, on semmoset missä niinku tehdään sitä tuumintaa yhdessä jonkun tai joidenkin kanssa ja sitten niinku ne oivallukset mitä niistä keskusteluista syntyy ’et vitsi meillä on tää ongelma ja nyt tää pitäs ratkasta’. Sitte sitä niinku pyöritellään ja mietitään vaihtoehtoja. Nii ne on mun mielestä se, mistä saa niinku parhaimmat onnistumisen kokemukset.” (H2)

Yhteiset keskustelut koettiin todella opettavaisiksi niiden tarjotessa uusia ajatuksia ja auttaessa löytämään ratkaisuja ja keinoja ongelmiin. Yhdessä käydyt keskustelut nähtiin kaikista hedelmällisimmiksi silloin, kun niihin osallistui useamman eri ammattiryhmän edustajia mahdollistaen moninäkökulmaisen lähestymistavan asioihin. Yhteisillä keskusteluilla viitattiin nimenomaan ei-strukturoituihin vapaamuotoisempiin palavereihin, joiden osallistujamäärä ja kesto vaihtelevat. Esimerkkejä tällaisista palavereista olivat erilaiset työryhmät, tiimipalaverit tai muut akuutit työhön liittyvät palaverit.

Yhteisten keskustelujen rinnalla myös formaaleissa koulutuksissa nähtiin tapahtuvan työssä oppimista. Formaalien koulutusten merkitys tunnistettiin erityisesti ajantasaisen ja hyödyllisen tiedon tarjoamisessa. Formaalit koulutukset

kuitenkin tunnistettiin enemmänkin oppimista tukeviksi, kuin välittömiksi työssä oppimisen kanaviksi:

”Jos lähetään vaikka uuteen järjestelmään perehtymään niin usein sen oppii toki jos on jossain koulutuksessa nii saa mielikuvan jostain asiasta, mut sitten kun sen niinku tekee käytännössä nii tuntuu et sitte aina mieltää sen et nyt oikeesti olen oppinut tämän” (H4)

Yllä olevasta sitaatista voidaan tulkita, että formaalit koulutukset onnistuvat luomaan erityisesti pohjan ymmärrykselle jostain asiasta, jota lähdetään lopulta jaostamaan käytännön työssä.

Yhdessä käytyjen keskustelujen ja formaalien koulutusten lisäksi haastateltavat kertoivat oppivansa usein myös puhtaasti kollegoilta kysymisen kautta: *”Semmosta nii kyl on aika paljon työssä oppinu et paljon oon kollegoilta kyselly asioita, et se on ollu ehdottomasti yks mitä teen paljon.”* (H6) Haastateltavat mainitsivat useimmiten kyselevänsä kollegoilta asioita joko sähköpostin tai Teams-chatviestin kautta, mutta tarvittaessa myös puhelimitse.

Pari haastateltavaa nostivat yhtenä oppimistilanteena esille myös muiden seuraamisen, jota kuvattiin esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”Mä opin myös sellaisissa kohdissa, missä mä saan seurata muita. Esimerkiksi ihan joku mejän yhteinen henkilöstötilaisuus missä oli koko avoimen porukka, nii joku oli koneenkäyttäjänä ja joku puhu, nii se on ihan sallittua että sitä jaetaan sitä työtä, eikä yhen ihmisen tarvi hanskata sitä työtä.” (H1)

”On vähän sitte seurannut että miten muut niinku kommunikoi esimerkiksi tämmöset, että mikä on tapa mihin kaikkiin viesteihin tarvii vastaila, tai että mikä se on se normaali määrä mitä ihmiset keskustelee sähköpostitse ja se virallisuuden aste ja niinku tämä yleinen sähköpostikulttuuri täällä.” (H3)

Yllä olevien sitaattien perusteella muiden seuraamisen kautta onnistutaan omaksumaan esimerkiksi uusia työskentelytapoja kollegojen välitöntä toimintaa

seuraamalla, kuin myös laajempaa organisaation sähköpostikulttuuria vähitellen sähköpostiviestintää havainnoimalla.

Viimeisenä sosiaalisena oppimisen muotona aineistosta nousi esille opiskelijoilta oppiminen, jota korostivat luonnollisesti opetushenkilöstöön kuuluvat työntekijät. Ensinnäkin, opiskelijat nähtiin tukena omalle työlle, sillä heidän palautteensa avulla kyettiin kehittämään opetusta, tehtävänantoja ja kurssien sisältöjä. Merkittävin opiskelijoilta oppiminen näytti kuitenkin tapahtuvan opiskelijoiden tekstien lukemisen kautta, joiden nähtiin kehittävän omaa ajattelua:

”Se on ollu varmaan upeinta niinku tässä päästä lukemaan, ku on tosi erilaisia opiskelijoita erilaisilla taustoilla ja niitä soveltavia tehtäviä ratkoo sen lähdekirjallisuuden pohjalta mikä mulle on tuttu, nii sieltä tulee kokoaika asioita ja näkökulmia, joita mä en tietenkään voi tietää. Se on niinku tosi opettavaista hirveen monella tavalla.” (H8)

6.1.2 Itsenäinen oppiminen

Vaikka haastateltavat sijoittivat monet oppimiskokemuksensa sosiaalisiin tilanteisiin, työssä oppimisen nähtiin olevan myös itsenäistä. Toiseksi yläluokaksi aineistosta muodostuikin itsenäinen oppiminen, joka jakautui kahteen alaluokkaan: uusi työtehtävä tai ongelmanratkaisu sekä oman toiminnan tarkastelu.

Itsenäiset oppimistilanteet liitettiin usein jonkin uuden työtehtävän opetteluun. Uusista työtehtävistä puhuttaessa erityisesti opettajahenkilöstöön kuuluvat työntekijät nostivat esille uusien kurssien ja tehtävänantojen suunnittelun, joka on merkittävä osa opettajien päivittäistä työtä. Kaikista vahvimmin itsenäisistä oppimistilanteista nousi kuitenkin esiin uuden tekniikan tai järjestelmien käytön opettelu, jonka lähes kaikki haastateltavat mainitsivatkin keskeisenä edellytyksenä omalle työlle sekä merkittäväksi osaksi työssä oppimista: *”No just not tekniset systeemit, ne pakottaa oppimaan uutta, koska se on vaan opittavaa et selvi.”* (H1)

Vaikka järjestelmien käyttöön mainittiin olevan tarjolla koulutuksia, niiden todellinen opettelu tapahtui käytännön työssä itsenäisesti harjoittelemalla. Järjestelmien ja ohjelmien käytön itsenäinen opettelu ei kuitenkaan näyttäytynyt

haastateltaville pakon sanelemana tai vastenmielisenä asiana, vaan pikemminkin jonkin uuden järjestelmän tai ohjelman kohdalla nähtiin luontevammaksi lähteä opettelemaan ensin itse:

”Jos on et tämmönen juttu tapahtuu Zoomissa, nii kyl mä sit mielummin ite tutkin ja selvitän ku et ’näytäs mulle mitä tää on’. Et sen verran koen et no tässä nyt on niin paljon sähköset työkalut kuitenkin käytössä, että tommonen käyttäjäystävällinen ohjelma ei mua nii paljon pelota ettenkö ite mielummin opettelis.” (H6)

Uusiin työtehtäviin liitettiin myös usein ongelmanratkaisutilanteet, joiden parissa työssä oppimista koettiin tapahtuvan. Esimerkiksi opettajat kertoivat kohtaavansa ongelmanratkaisua osana opetuksen suunnittelua, jolloin ongelmanratkaisussa nähtiin korostuvan erityisesti luovuus ja teorian tiedon soveltaminen käytäntöön:

”Ja ongelmanratkaisun tyyppistä kun pitää olla tavallaan luova. Kai se on tämmöstä uuden oppimista et tekee näitä sopivia tehtäviä minkälaiset sisällöt ja miten ne kannattaa soveltaa ja kääntää sopiviksi tehtäviksi opiskelijoille et ne oppii mahdollisimman tehokkaasti ja pystyy arvioimaan.” (H7)

Kohdatessaan ongelmanratkaisutilanteen, työntekijät pyrkivät ensin selviytymään tilanteesta omin avuin esimerkiksi etsimällä tietoa. Mikäli ratkaisu ei itsenäisellä selvittelyllä ja kokeilulla löydy, haastateltavat kertoivat kääntyvänsä kollegojen puoleen: *”Siinä on semmonen vähän selvittelyvaihe, että niinku kattonu miten on aiemmin tehty joku homma ja jos se ei selvittelyllä ratkea, nii sitten kysyn joltain joka todennäköisesti tietää miten homma toimii.”* (H3)

Muutamassa haastattelussa nousi myös esille työssä oppiminen oman toiminnan tarkastelun kautta. Oman toiminnan tarkastelu liittyi erityisesti työskentelytapojen kehittämiseen, jota yksi haastateltavista kuvasi seuraavasti:

”Mä en aluks myöskään hallinnu riittävästi omaa kalenteria tai älynny jättää tarpeeks valmisteluaikaa, et mä kerkeen valmistella kokouksia. Se on ihan olennaista, koska tää etätyö on tuonut sen että palaverit on lyhyempiä ja jos ei niitä oo valmistellu, nii niistä ei oo mitään hyötyä ja jotta niistä saadaan teho irti, niin kukaan ei sais mennä valmistelematta.” (H1)

Yllä olevasta esimerkistä tulee ilmi, että oman toiminnan tarkastelun kautta haastateltava on oppinut valmistautumaan palavereihin paremmin ja täten myös mahdollistamaan tehokkaan ajankäytön niissä. Tämän taas on nähty lisäävän palaverien laatua.

Oman toiminnan tarkastelun kautta oppiminen kohdistuu myös vahvasti esimerkiksi työn rytmittämiseen ja työtahdin sääntelyyn:

”Helposti ajautuu johki putkeen ja tekee vaa ja huomaa et on iha jumissa ja niinku joutu vähän opettelemaan sitä, miten tää nyt pitää tehdä ja kuuntelemaan just itseensä aiempaa herkemällä korvalla. Et sitä on varmaa oppinu et aiempaa paremmin pystyy säätelemään sitä, et se työ sujuis ja ois mielekkäämpää itsellekki.” (H5)

Oman toiminnan tarkastelun kautta oppiminen onkin liittynyt myös työstä suoriutumisen ja työhyvinvoinnin turvaamiseen etätyössä.

6.2 Työssä oppimista rajoittavat ja tukevat tekijät etätyössä

Toinen tutkimuskysymykseni oli: ”Miten työntekijät kokevat etätyön rajoittavan tai tukevan työssä oppimista?”. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla muodostin aineistosta jälleen kaksi eri yläluokkaa, jotka ovat: Virtuaalinen vuorovaikutus ja työjärjestelyt. Aineistossa esiintyvät työssä oppimista tukevat ja rajoittavat tekijät etätyössä olen koonnut alla olevaan kuvioon luokittain.

Virtuaalinen vuorovaikutus (8)	Työjärjestelyt (7)
Epävirallisen vuorovaikutuksen vähentyminen (7)	Työn kuormittavuus (2)
Kysymisen kynnyksen kasvaminen (4)	Työn yksitoikkoisuus (3)
Hiljaisen tiedon jakamisen vaikeutuminen (2)	Verkkokoulutusten saatavuus (2)
Etäviestinnän ongelmat (3)	Työn autonomian parantuminen (1)
Yhteisöllisyyden heikentyminen (5)	Työrauha (4)
Lisääntynyt yhteydenpito verkon kautta (5)	

KUVIO 3: Työssä oppimista rajoittavat ja tukevat tekijät etätyössä luokittain

6.2.1 Virtuaalinen vuorovaikutus

Ensimmäinen toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistosta muodostuva yläluokka oli virtuaalinen vuorovaikutus, joka jakautui kuuteen alaluokkaan: Epävirallisen vuorovaikutuksen vähentyminen, kysymisen kynnyksen kasvaminen, hiljaisen tiedon jakamisen vaikeutuminen, etäviestinnän ongelmat, yhteisöllisyyden heikentyminen sekä lisääntynyt yhteydenpito verkon kautta.

Aineistosta kaikista voimaikkaimmin esille nousi epävirallisen vuorovaikutuksen vähentyminen, jonka lähes kaikki haastateltavista nostivat esille puhuttaessa etätyön vaikutuksista työssä oppimiseen. Epävirallisen vuorovaikutuksen vähentyminen näkyy haastateltavien mukaan erityisesti spontaanien, kuten käytävillä, parkkipaikoilla, kahvihuoneessa tai kopiokoneella tapahtuvien kohtaamisten ja keskustelun puuttumisena. Tällaiset kohtaamiset koettaisiin tärkeiksi työssä oppimisen näkökulmasta siksi, että ne mahdollistaisivat sellaisista asioista keskustelun, joista ei ole ollut aikaa laittaa sähköpostia. Yksi haastatelta-

vista myös näki tällaiset kohtaamiset kanavina satunnaisoppimiselle: *”Kyllä tämä-möset spontaanit käytäväkeskustelut on tärkeitä, et niissä huomaa et saattaaki tulla monta ahaa-elämystä.”* (H4)

Ei-spontaanien kohtaamisten lisäksi epävirallista vuorovaikutusta nähtiin myös sisältyvän etätyössä aiempaa vähemmän erilaisiin palavereihin. Alla olevassa sitaatissa yksi haastateltavista kuvaa kokemustaan palaverien virallisuuden asteen noususta:

”Teamseihin tullaan silleen minuuttia vaille tai tasalta ja mä oon sitä mieltä että tästä jää hirveen suuri palanen pois, mitä mä ainakin kaipaen et ’olipa hirveen vaikee saada parkkipaikka tai huh mikä keli’. Et se toimii niinku ice breakerinakin hirveen hyvin semmonen pikku jutustelu siinä. Mut nyt se on oikeestaan monesti sitä, et mennään vaan suoraan asiaan. (H1)

Vaikka haastateltavien mukaan työyhteisössä järjestetään esimerkiksi viikoittain kahvihetkiä vapaamuotoisemman ja rennomman jutustelun mahdollistamiseksi, etänä pidettävät kahvihetket koettiin jokseenkin keinotekoisina niiden suunnitelmallisuuden vuoksi.

Toisena etätyön asettamana haasteena työssä oppimiselle nähtiin kysymisen kynnyksen kasvaminen. Yllä jo esiin nousseella epävirallisen vuorovaikutuksen vähentymisellä nähtiin olevan suuri vaikutus kysymisen kynnyksen nousuun sen kautta, että palaverien virallisuuden koettiin jättävän vähemmän tilaa *”tyhmien kysymysten”* esittämiselle. Kysymisen kynnyksen nousu liitettiin voimakkaasti myös etätyön myötä kysymisen hankaloittumiseen, jota yksi haastateltavista kuvasi seuraavasti:

”Mä uskon että ehkä niinku tässä etätyöskentelyssä on semmonen, että jos oltais ihan niinku paikan päällä nii ois pienempi kynnyks kysyä jotain asioita toisilta, koska se on huomattavasti nopeampaa kun tässä tilanteessa joutuis laittaa sähköpostia tai odottamaan koska hän on Teamsissa vapaana ja pistää chattia sille.” (H2)

Kysymistä näyttäisikin hankaloittavan eniten kysymisen hidastuminen. Haastateltavat mainitsivat useimmiten kysyvänsä asioita sähköpostin tai Teams-cha-tissa lähetetyn viestin kautta. Oli yllättävää, miten harvoin haastateltavat mainitsivat esimerkiksi soittavansa kollegalle kysyäksään jotain asiaa, jonka luulisi olevan tehokas tapa saada tarvittava informaatio. Kysymisen kynnyksen kasvamisen myötä haastateltavien puheesta saattoi tulkita, että työntekijät päätyvät siemään epävarmuutta työssään useammin: *”Et nyt ku on täällä periaatteessa yksin, nii hyvin paljon siitä sun työajasta on semmosta et sä et voi kokoajan kysyä neuvoa et pitää olla aika iso asia että sitä lähtee kysymään, koska se kysymisen vaiva on paljon suurempi.”* (H3)

Kolmanneksi, kasvokkaisen vuorovaikutuksen muuttumisen virtuaaliseksi etätyössä nähtiin myös vaikeuttavan hiljaisen tiedon jakamista työyhteisössä. Yksi haastateltavista kuvasi hiljaista tietoa seuraavalla tavalla: *”Omassa työssä on paljon sellasta säläää mitä ei osais sanottaa jollekkin, vaikka kuinka yrittäis perehdyttää. Sen sit toinen vaan näkee kun se on lähellä et mitä mä teen.”* (H8) Hiljainen tieto liitettiin useimmiten juuri työskentely- ja toimintatapoihin. Yksi haastateltavista liitti hiljaisen tiedon myös esimerkiksi strategiaan ja erilaisiin suunnitelmiin liittyvään käytännölliseen tietoon.

Työskentelyä tukeva tekniikka koettiin mahdollistajana etenkin työskentelytapoihin liittyvän hiljaisen tiedon välittämiseen etätyössä, sillä esimerkiksi Teamsissa pystyy jakamaan näytön ja näyttämään työvaiheita omalta ruudulta toiselle. Joka tapauksessa hiljaisen tiedon välittämisen ongelmaksi etätyössä nähtiin juuri työntekijöiden tiedonkäsittelyn monikanavaisuus:

”Vaikka töitä tehdään koneella, niin sitten samaan aikaan niinku ihmiset sanoo että ’mulla on näitä lippusia ja lappusia täällä’, et heillä on sitte paljon ajatuksia niinku itelläki ku on muistikirja, missä saattaa jotain ajatusjuttuja ja prosesseja ja muuta käydä läpi. Niin niinku tästä jää vähänniinku pois asiat mitkä ei oo teknisiä tai mahdollisia jakaa tietokoneella, mitkä on just ehkä niinku niitä työskentelytapoja.” (H3)

Yllä olevasta sitaatista voidaan tulkita, että työntekijältä toiselle koetaan jäävän etätyössä välittymättä juuri sellaista kollegojen ajatteluun ja työskentelytapoihin liittyvää tietoa, joka on muiden havaitsemattomissa.

Neljänneksi työssä oppimista rajoittavaksi tekijäksi etätyössä tunnistettiin etäviestinnän ongelmat, joista yhdeksi haastateltavat asettivat sähköisen viestinnän epäselkeyden. Haastateltavat kokivat, että erityisesti asioiden monimerkityisyys voi lisätä sähköpostiviestien aiheuttamia väärinymmärryksiä ja ohituskintoja:

”Et kyllähän jonkun asian voi saman lauseen sanoa monella eri tavalla ja se voi tarkoittaa montaa eri asiaa, et jossain sähköpostissa se ei tuu ilmi tai jossain tämmösessä sähkösen median kautta läheskään.” (H7)

Viestinnän selkeyttä nähtiin myös vähentävän sanattoman viestinnän, kuten ilmeiden ja eleiden puuttuminen sekä pyrkimys mahdollisimman tehokkaaseen ja nopeaan viestintään esimerkiksi sähköpostiviestinnässä. Etäviestintä koettiin erityisen ongelmallisena erilaisissa konflikti- ja ristiriitatilanteissa:

”Et samat ihmiset mä oon nähny, kyllä hyvinki napakasti voi vaikka argumentoida pöydän ympärillä jostaki asiasta ja ihan asiallisesti, mut sit ku ollaanki tällä tavalla nii sit se jotenki jäätyy ihan eri tavalla se tilanne.” (H8)

Yllä olevasta sitaatista voi tulkita, että ongelmanratkaisu- ja konfliktitilanteiden ei nähdä etenevän yhtä tehokkaasti tai vuorovaikutteisesti kuin kasvokkain. Etänä tapahtuvien ristiriitatilanteiden merkittäväksi ongelmaksi koettiin erityisesti vaikeus ilmaista toisten mielipiteistä poikkeavia mielipiteitä ilman kasvokkaista kontaktia: ”Jos tulee semmonen ristiriitatilanne näin, nii se on ihan hirveetä. Ja sitte niinku ajattelee sitä, et jos se ois semmonen paikka et joku haluis sanoa et ‘älä tee noin vaan tee toisella tavalla’, niin mun on vaikee kuvitella että miten sen joku nyt niinku sanois ku mä en nää edes ketään.” (H8)

Viides virtuaaliseen vuorovaikutukseen liittyvä työssä oppimista rajoittava tekijä oli yhteisöllisyyden heikentyminen, jonka nostivat esille erityisesti uudemmat työntekijät. Työntekijät kokivat, ettei etätyöstä välity niin vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta, kuin normaaleissa toimisto-olosuhteissa. Yhteenkuuluvuuden tunnetta nähtiin laskevan juuri kontaktien puute ja ihmisiin tutustumisen vaikeutuminen. Myös vuorovaikutuksen virallisuuden nähtiin laskevan yhteisöllisyyden kokemusta sen vähentäessä työntekijöiden mahdollisuuksia rakentaa ja ylläpitää henkilökohtaisesti merkittäviä suhteita. Alla olevasta sitaatista voidaan myös tulkita, että etätyö vähentää mahdollisuuksia verkostoitumiseen:

’Kyllähän mahdollisuudet yhteistöihin katoaa täysin et kuulen et on keksitty et ’hei onks teillä meneillään se projekti ja se projekti’ ja siitä tulee jotain puheenaihetta, ja keksitäänki siitä että ’hei te voisitte tulla puhumaan tästä’. Et kyllä se semmonen niinku verkostoituminen ja niiden verkostojen mukana tulevat vaikka ne oppimisresurssit sitte, nii kyllähän ne tuntuu haastavilta ja mahdottomilta etänä järjestää.” (H6)

Etätyön nähdäänkin tarjoavan vähemmän mahdollisuuksia sellaisiin verkostoihin pääsemiseen, jotka voisivat vahvistaa työntekijöiden kokemaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Erilaiset verkostot nähdään myös tärkeinä uuden oppimisen paikkoina, jonka myötä verkostoihin mukaan pääsemisen väheneminen nähdään myös työssä oppimista rajoittavana.

Vuorovaikutuksen näkökulmasta etätyötä ei kuitenkaan nähty ainoastaan työssä oppimista rajoittavana. Positiiviseksi työssä oppimista tukevaksi tekijäksi etätyössä aineistosta nousikin erityisen voimakkaasti esille lisääntynyt yhteydenpito verkon kautta. Etätyömoodin kuvattiin tuovan mukanaan uusia työssä oppimista mahdollistavia vuorovaikutustilanteita, joista haastateltavat mainitsivat esimerkiksi johtajan maanantaiset viikonavaukset ja säännölliset Leo-kahvit, joissa tiedotetaan ja keskustellaan ajankohtaisista asioista. Useampi haastateltavista myös mainitsi, että etätyön myötä omien oppiainetiimien tapaamiset ovat tihentyneet aiemmista kuukausittaisista tapaamisista viikoittaisiin tapaamisiin etätyössä.

6.2.2 Työjärjestelyt

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi muodostettu toinen yläluokka oli työjärjestelyt, josta muodostui viisi alaluokkaa: työn kuormittavuus, työn yksitoikkoisuus, verkkokoulutusten saatavuus, autonomian parantuminen ja työrauha.

Yhdeksi työjärjestelyihin lukeutuvaksi työssä oppimista rajoittavaksi tekijäksi haastateltavat nostivat työn kuormittavuuden. Työn kuormittavuutta etätyössä nähtiin lisäävän erityisesti työn rytmittämiseen liittyvät haasteet. Haastateltavat jakoivat käsityksen siitä, että etätyössä esimerkiksi työpäivät saattavat venyä useammin ja myös taukojen pitäminen unohtua. Yksi haastateltavista kuvasi työn rytmittymisen haastetta seuraavasti:

”Jollaki tavalla semmonen et se on vielä enemmän semmosta rajatonta. Johtuukohan sit siitä et ennen sitä kuitenkin tuli sinne työpisteelle ja teki sit päivän niinku, et se jollakin tavalla virallisesti rytmitty aiemmin.” (H5)

Haastateltavan puheesta tulee esille se, että työn rytmittäminen ei enää tule ikäänkuin ulkopuolelta annettuna. Rajoja työlle ja vapaa-ajalle koetaankin vaikeammaksi luoda, kun molemmat sijoittuvat samaan fyysiseen tilaan.

Aineistosta nousi esille myös etätyön fyysinen kuormittavuus. Pari haastateltavaa nosti esille työskentelyergonomian huononemisen sen vuoksi, ettei etätyössä ole mahdollisuutta esimerkiksi sähköpöydän käyttöön. Tätä vasten yksi haastateltavista puolestaan koki työskentelyergonomian kotona vastaavan työpaikan ergonomiaa. Riippuukin varmasti työntekijöiden kotiolosuhteista, kuten käytettävissä olevasta tilasta, miten hyvät työskentelyvälineet kotiin on mahdollista ottaa käyttöön. Fyysistä kuormittavuutta etätyössä nähtiin nostavan myös esimerkiksi silmien rasittuminen jatkuvan ruudun tuijottamisen johdosta.

Työn kuormittavuuden rinnalla toiseksi työjärjestelyihin liittyväksi työssä oppimista heikentäväksi tekijäksi koettiin myös työn yksitoikkoisuus:

”Että lähinnä ku on ja voi vuorovaikuttaa muillakin tavoilla tai ottaa niinku vaikka tulosten tai jotaki et on monikanavaista se työskentely, nii kyllä se mulla syventymistä heikentää ku kaikki syventyminen pitää jak-saa tehdä tähän ruutuun.”(H8)

Työn yksitoikkoisuutta nähtiin nostavan juuri se, että kaikkien työtehtävien tekeminen on muuttunut sähköiseksi, eikä koneesta ulkoisia työvälineitä, kuten tulosteita tai kasvokkain pidettyjä palavereja tule käytettyä. Työssä oppimisen näkökulmasta yksitoikkoinen työskentelytapa nähtiin myös vaikuttavan negatiivisesti ajattelun tehokkuuteen.

Työjärjestelyihin etätyössä liittyi myös työssä oppimista tukevia tekijöitä, joista yhdeksi aineistosta nousi verkkokoulutusten saatavuus:

”Just niinku tässä etätyössä on ollu sillälaililla kiva kun noi webinaarit on kivasti saatavilla, ja tota koulutusta on verkossa paljon tarjolla. Se on semmonen mikä on noussu aiempaa vahvemmin. Niihin on helppo osallistuu, niitä voi vähän sivukorvallakin kuunnella ja tehdä jotain muita työtehtäviäki samalla ja niistä voi aina saada jotain uusia ajatuksia.” (H5)

Erilaisia koulutuksia nähdään siis olevan paitsi hyvin saatavilla, mutta etätyössä myös niihin osallistuminen koetaan käytännöllisesti helpoksi, kun osallistuminen ei vaadi esimerkiksi luentosaliin menemistä.

Verkkokoulutusten suurena hyötynä nähtiin myös verkkomateriaalien saatavuus: *”Kun että on portaaleissa videoilla asioita nii niihin on mahdollista palata, kun ennen piti aina mennä johonkin luentosaliin ja kuunnella mikä se on se juttu. Onhan se ihan hyöä et voi mennä uudelleen et en mä muistakkaan ja kattoo videon. Sillä tavalla se et ei kaikki oo kirjoitettu tekstinä, tai oo vaan kerran jossain tiedotustilaisuudessa.”* (H8)

Työjärjestelyihin liittyen työssä oppimista nähtiin tukevan etätyössä myös työn autonomian parantuminen:

”Ja sitte ehkä myöski vielä aiempaa vapaammin nii on mahdollisuus joutenki tuunata siitä omasta työstä ja ajankäytöstä omannäköstä ja kontrolloida sitä kokonaisuutena.” (H5)

Autonomian kasvun etätyössä nähtiin antavan vapautta erityisesti määritellä vapaammin omia työaikoja. Etätyön nähtiinkin parantavan mahdollisuuksia siirtää työtä halutessaan esimerkiksi iltoihin tai viikonloppuihin. Haastateltavien puheesta tuli kuitenkin ilmi, että työtä tehdään pääosin toimistotyöaikoina erilaisen toimistotyöaikaan sijoittuvien palaverien ja myös opettajien kohdalla opettajien saavutettavuuden parantamisen vuoksi.

Viimeinen työjärjestelyihin lukeutuva alaluokka oli työrauha, jonka nähtiin parantuneen huomattavasti etätyön myötä. Työrauhaa nähtiin nostavan erityisesti työpäivän sisäisten sosiaalisten kontaktien vähentyminen, joka näkyy keskeytysten harventumisena ja työhön keskittymisen parantumisena: *”Sä myöskin keskityt niihin asioihin työpäivän aikana paremmin, kun se että välillä tuntuu et ku menee käymään siellä kopiokoneella toimistolla, nii siinä niinku jo kolme neljä ihmistä kerkee hihasta vetästä sua siinä matkalla.”* (H2) Parempi työrauha nähtiin työssä oppimista tukevana asiana sen tehostaessa syvällisempää asioihin paneutumista ja yhteen asiaan keskittymistä, kun keskeytysten aiheuttamat siirtymät asiasta toiseen vähentyvät.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen avulla on pyritty selvittämään Jyväskylän avoimen yliopiston opetus-, tutkimus- ja muuhun henkilöstöön kuuluvien työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisesta etätyössä. Tällä luvulla tulen päättämään tutkimusraporttini tarkastelemalla tärkeimpiä tutkimuksesta esiin nousseita tutkimustuloksia koskien työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisesta etätyössä. Tulosten perusteella voidaan todeta, että työssä oppiminen on merkittävä osa Jyväskylän avoimen yliopiston työntekijöiden päivittäistä työtä, jossa tarvetta jatkuvalle uuden oppimiselle synnyttää erityisesti asiantuntijatyön luonne, erilaiset innovaatiot ja kehittämistoiminta sekä tietenkin etätyö ja sen mukana tulevat uudet käytänteet.

7.1.1 Työssä oppimisen tavat etätyössä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”Miten työntekijät kokevat oppivansa etätyössä” kohdalla selkeä aineistosta esiin noussut aikaisempia tutkimuksiakin (esim. Eraut 2004) mukaileva huomio oli se, että työssä oppiminen liitettiin useimmiten informaaleihin, arkisen työn ohella tapahtuviin oppimistilanteisiin. Informaalinen oppimisen teoreettista jaottelua peilaten aineistosta esiin nouseva oppiminen oli useimmiten tarkoituksellista, joka voi Erautin (2004, 251) mukaan tapahtua esimerkiksi kysymysten esittämisen tai palautteen saannin kautta. Tarkoituksellista oppimista näytti tapahtuvan ainakin sosiaalisissa oppimistilanteissa, joita olivat esimerkiksi yhteiset keskustelut tai kollegoilta kysyminen. Tarkoituksellisen oppimisen vaatiessa aktiivista ongelman ratkaisua ja reflektointia (Eraut 2004, 251) sen pystyi tunnistamaan myös silloin, kun oppimista kuvattiin tapahtuvan oman toiminnan tarkastelun sekä uuden työtehtävän tai ongelmanratkaisutilanteen kohtaamisen kautta.

Aineistosta nousi puolestaan vähemmän esille kokemuksia esimerkiksi reaktiivisesta informaalista oppimisesta, jossa Erautin (2004, 250) mukaan oppiminen tapahtuu reagoimalla johonkin tilanteeseen, kuten juuri virheeseen. Ehkä hiukan yllättävää oli, että haastateltavat eivät sanallistaneet yhdeksi oppimisen tavaksi juuri virheistä oppimista, vaikkakin ongelmanratkaisutilanteissa tapahtuvaa oppimista koettiin tapahtuvan. Haastateltavien puheesta voidaan kuitenkin tunnistaa myös reaktiivinen informaalinen oppimisen muoto ainakin silloin, kun oppimisen kuvattiin tapahtuvan oman toiminnan tarkastelun kautta. Harteisin, Bauerin ja Haltian (2007, 119-122) mukaan virheistä oppiminen vaatiikin myös yksilön reflektiota suhteessa omaan käytökseensä. Esimerkiksi yksi haastateltavista oppi säätelemään omaa työtään mielekkäämmäksi huomatessaan ajautuvansa putkeen ja olevansa ihan jumissa. Tällöin oppimisen voidaan nähdä tapahtuvan virheen eli putkeen ajautumisen ja jumiutumisen seurauksena, itse-reflektion kautta.

Informaalinen oppimisen rinnalla haastateltavat nostivat esille formaalit koulutukset osana työssä oppimista etätyössä. Formaalien koulutusten merkitys osana työssä oppimista tunnistettiin etenkin uuden ja työn kannalta hyödyllisen tiedon tarjoamisessa. Näyttäisi kuitenkin siltä, että formaalit tilaisuudet luovat pohjaa työssä oppimiselle pikemminkin, kuin toimivat suorina oppimisen kanavina. Formaaleista tilaisuuksista saatua tietoa tullaankin soveltamaan osaksi työtä vasta käytännön työtä tehdessä. Tulosten perusteella näyttäisikin siltä, että myös tässä tutkimuksessa Fuchtenkortin & Harteisin (2007) ajatusten mukaisesti varsinaisen ammattitaidon kehittymisen nähdään tapahtuvan tehokkaammin informaalinen oppimisen myötä. Formaalisella oppimisella on kuitenkin tärkeä rooli työssä oppimisessa, sillä ilman koulutusten tarjoamaa tietoa työntekijät eivät saisi valmiuksia päästä oppimaan jotakin uutta taitoa käytännössä. Ainakaan tämän tutkimuksen perusteella ei voidakaan yhtyä Manutin ym. (2015, 4) näkemykseen siitä, että formaalisen oppimisen konteksti voidaan erottaa varsinaisesta työssä oppimisesta.

Haastateltavat kuvasivat oppivansa etätyössä sekä itsenäisesti että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vaikka haastateltavat kokivat etenkin etätyön myötä

oppivansa enenevissä määrin myös yksin esimerkiksi kohdatessaan uusia työtehtäviä tai ongelmanratkaisutilanteita sekä tarkastellessaan omaa toimintaansa, kaikista eniten mainintoja haastateltavien keskuudessa saivat sellaiset oppimisen tavat, jotka tapahtuvat vuorovaikutuksessa muun työyhteisön kanssa. Siispä myös sosiaalinen konstruktioismi ja sosiokulttuurinen oppimiskäsitys saavat tukea haastateltavien kokemusten perusteella.

Haastateltavat kokivat oppivansa työssä erityisesti yhteisten keskustelujen kautta. Yhteisten keskustelun kohdalla aineistosta voitiin tunnistaa ekspansiivisen oppimisen teoriaa mukaileva oppiminen, jolloin Engeströmin (2004, 19) mukaan uutta tietoa synnyttävät esimerkiksi ristiriidat tai konfliktit ja oppiminen nähdään ongelmien ratkaisemisen kautta oppimisena tai työkäytäntöjen kehittämisenä. Haastateltavien mukaan, että yhteiset keskustelut liittyivät usein jonkin ongelman ratkaisuun tai kehittämiseen. Yhteisistä keskusteluista nousi myös vahvasti esille ekspansiivisen oppimisen vaade dialogisuuteen (Engeström 1995, 98), sillä kaikkien äänten kuuluville saaminen nähtiin yhteisten keskustelujen, ongelmanratkaisun ja parhaaseen lopputulokseen pääsemisen edellytyksenä.

Yhteisten keskustelujen voidaan nähdä ilmentävän myös Vygotskyn määritelmää oppimisen lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa yksilö onnistuu ylittämään oman kehitystasonsa muiden ryhmän jäsenten tuen avulla (Vygotsky 1987, 84-91). Yhteisten keskustelujen kautta työntekijät pystyivätkin kehittämään omaa ajatteluaan tai löytämään ratkaisun ongelmaan, jota he eivät olisi yksin pystyneet ratkaisemaan. Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan oppimisen voi tunnistaa kuitenkin myös muista aineistosta nousevista oppimistilanteista. Haastateltavien mukaan esimerkiksi kollegoilta kysyminen tai opiskelijoiden palauttamien oppimistehtävien lukeminen mahdollistaa sellaisen tiedon vastaanottaminen, joka kehittää omaa osaamista ja ajattelua.

Haastateltavien työssä oppimisen tavoista voidaan tunnistaa nousevan esiin myös piirteitä Nonakan ja Takeuchin (1995) tietoa luovan organisaation teoriaan kuuluvasta tiedon spiraalin mallista (SECI-malli), joka kuvaa hiljaisen tiedon leviämistä organisaatiossa. Tämä tuli esille haastateltavien kuvatessa työssä oppimista tapahtuvan myös muiden seuraamisen kautta. Aineistosta voidaankin

tunnistaa tiedon spiraalin mallin sosiaalistamisvaiheelle ominainen mestari-oppipoikamalli, jossa oppiminen tapahtuu Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan "mestarin" fyysistä tekemistä havainnoimalla ja sen kautta omaksumalla hiljaista tietoa, jota havainnoinnin kohteena oleva henkilö ei oppimistilanteessa pysty sanoittamaan. Haastateltavat kertoivatkin esimerkiksi omaksuvansa toisten työskentelytapoja havainnoidessaan kollegojensa toimintaa palavereissa tai yleistä sähköpostikulttuuria vastaanottaessaan sähköpostiviestejä työkavereilta. Esimerkiksi sähköpostiviestin lähettäminen voi tuntua työntekijöistä niin itsensänselvältä ja "arkiselta" asialta, ettei sitä välttämättä osata edes tunnistaa tärkeänä kanavana hiljaisen tiedon välittämiseksi. Tiedon spiraalin mallin ulkoistamisvaiheelle onkin ominaista se, että "mestari" ilmaisee käytänteitään "oppijalle" usein täysin tiedostamattaan (Nonaka & Takeuchi 1995).

Aineistosta esiin nousevien työssä oppimisen tapojen tarkastelussa painotui sosiaalinen näkökulma oppimiseen, sillä tuloksia peilattiin vahvasti tutkimuksen taustateoriaan sosiaalisesta konstruktivismista ja sosiokulttuurisesta oppimiskäsityksestä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei voida kuitenkaan tehdä johtopäätöstä siitä, että oppiminen olisi kohdeorganisaatiossa enemmän sosiaalinen kuin yksilön kognitiivinen prosessi, vaan pikemminkin molempia. Haastateltavat näyttivät kuitenkin jakavan käsityksen siitä, että etätyön myötä työskentely ja oppiminen ovat muuttuneet aiempaa itseohjautuvammiksi. Etätyössä ehkä monet työvaiheet, jotka olisivat normaaleissa toimisto-olosuhteissa sosiaalisia, ovat muuttuneet itsenäisiksi: *Ja nyt etätyössä jotenki niihi järjestelmiinkin menee itseksensä nii se on ollu semmonen myös niinku haastava oppimistilanne.*" (H8)

7.1.2 Työssä oppimista rajoittavat ja tukevat tekijät etätyössä

Toiseen tutkimuskysymykseen "Miten työntekijät kokevat etätyön rajoittavan tai tukevan työssä oppimista?" saatiin laaja vastauskenttä. Työssä oppimisen näkökulmasta etätyön nähtiin rajoittavan erityisesti työyhteisön vuorovaikutusta. Virtuaalisen vuorovaikutuksen tunnistettiin pitävän sisällään vain yksi työssä oppimista tukeva ominaisuus, joka oli lisääntynyt yhteydenpito verkon kautta.

Vuorovaikutuksen muuttuminen virtuaaliseksi nähtiinkin huomattavasti enemmän työssä oppimista rajoittavana, kuin tukevana.

Virtuaalisen vuorovaikutuksen nähtiin kasvattavan erityisesti kysymisen kynnystä, johon vaikutti ei-kasvokkaisen kysymisen hitaus. Vuorovaikutuksen muuttuminen virtuaaliseksi heikensi haastateltavien mukaan myös yhteisöllisyyttä, joka näkyi aikaisempia tutkimuksia mukailleen (van der Lippe & Lippényi 2019, 63) erityisesti yhteenkuuluvuuden tunteen vähentymisenä. Yhteisöllisyyttä nähtiin vähentävän etenkin kasvokkaisten kontaktien puuttuminen ja vuorovaikutuksen virallisuus. Yhteisöllisyyden kokemuksen on useissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä myös työssä oppimiseen. Vahva yhteisöllisyys edistää osaamisen ja tiedon jakamista, avointa keskustelua sekä ongelmanratkaisua työyhteisössä (Lerssi-Uskelin, Vanhala & Vähätiitto 2011, 18). Yhteisöllisyyden heikentyminen etätyössä palauttaa myös mieleen Laven ja Wengerin käytäntöyhteisöjen teorian, joka näkee juuri identiteetin kehittymisen tärkeänä osana oppimisprosessia. Identiteetin kehittyminen puolestaan vaatii toimintaa, joka vahvistaa kuulumista yhteisöön. (Wenger 2000, 238-239.) Yhteisöllisyyden näkökulmasta etätyö näyttäisikin asettavan haasteita erityisesti uudemmille työntekijöille, jotka eivät ole vielä rakentaneet identiteettiään suhteessa työyhteisöön. Vaikka en keskittynyt tässä tutkimuksessa vertailemaan työntekijöiden kokemusten eroavaisuuksia suhteessa työkokemuksen pituuteen, tämä päätelmä saa kuitenkin tukea omasta tutkimuksestani, sillä etätyön negatiiviset vaikutukset yhteisöllisyyteen ilmenivät juuri uudempien työntekijöiden kohdalla.

Virtuaalisen vuorovaikutuksen nähtiin rajoittavan työssä oppimista kaikista voimakkaammin epävirallisen vuorovaikutuksen vähentymisen kautta. Epävirallista vuorovaikutusta etätyössä koettiin vähentävän Berryn (2011, 197) tutkimuksen mukaisesti vuorovaikutuksen keskittyminen enemmän työasioihin sekä ei-spontaaniin kasvokkaisten kohtaamisten puuttuminen. Haastateltavat myös jakoivat van der Lippen ja Lippényin (2019, 63) käsityksen siitä, että epävirallisen vuorovaikutuksen vähentyminen rajoittaa sattumanvaraista informaalia oppimista. Haastateltavat kuvasivatkin, että etätyössä tapaamiset ovat monesti

etukäteen sovittuja, eikä spontaaneja kohtaamisia esimerkiksi kopiokoneella tai kahvihuoneessa ole.

Mielenkiintoinen oli myös aineistosta noussut tulos hiljaisen tiedon jakamisen vaikeudesta etätyössä. Tarkasteltaessa haastateltavien kuvaamia työssä oppimisen tapoja etätyössä esille kuitenkin nousi mestari-oppipoika-malli, jossa toisia seuraamalla työntekijät onnistuvat omaksumaan hiljaista tietoa. Tätä vastoin pari työntekijää kuitenkin näki työnsä sisältävän paljon sellaista tietoa, jonka välittämisen mahdollistaisi vain sama fyysinen tila. Hiljaisen tiedon jakamisen kohdalla yksi haastateltavista nosti esiin myös haasteen esimerkiksi strategiaan liittyvän käytännöllisen tiedon välittymisestä. Strategia voi kätkeä sisälleen paljon hiljaista tietoa esimerkiksi yhteisistä arvoista, uskomuksista sekä kokemuksista, jotka auttavat van der Lippen ja Lippenyyn (2019, 63) mukaan ymmärtämään miten asiat toimivat organisaatiossa. Tällainen tieto onkin varmasti näkymättömämpää, kuin esimerkiksi työskentelytavat ja luettavissa enemmän tai vähemmän rivien välistä.

Täysin aikaisempia tutkimuksia (Dubé & Robey 2009) mukaileva oli myös aineistosta esiin noussut tulos etäviestinnän epäselkeydestä, jota nähtiin aiheuttavan erityisesti sanattoman viestinnän puuttuminen ja jonka nähtiin lisäävän riskiä väärinymmärryksiin ja ohitulkintoihin. Nordlingin (2021) mukaan ilmeistä ja eleistä koostuvalla sanattomalla viestinnällä onkin yhtä suuri merkitys viestin vastaanottamisessa ja tulkinnassa kuin sanallisella viestinnällä. Etäviestintä nähtiin kaikista haasteellisimpana erilaisissa koflikti- ja ristiriitatilanteissa, joissa haasteeksi nousi esimerkiksi tapa ilmaista toisten mielipiteistä poikkeavia mielipiteitä. Tämä tulos saa tukea myös aiemmista tutkimuksista, sillä Nordlingin (2021) mukaan sanattoman viestinnän puuttuminen nousee ongelmallisimmaksi tilanteissa, joissa kyse on tunnepitoisemmasta asiasta, pikemminkin kuin tilanteissa, jossa välitetään puhdasta asiatietoa. Nordlingin (2021) mukaan sanattoman viestinnän puuttuminen antaa enemmän tilaa ihmisten asioista tekemille mielikuville ja tulkinnoille. Mikäli esimerkiksi eriävän mielipiteen tueksi ei pystytä esittämään pientä sanatonta vihjettä, kuten hymyä perään, viestin vastaanottaja voi päätyä tekemään asiasta negatiivissävytteisen tulkinnan. Nordlingin

(2021) mukaan ristiriitatilanteiden selvittäminen etäyhteyksien kautta voikin johdattaa jopa ristiriitojen pahentumiseen. Yksi tutkimuksen haastateltavista totesikin, että ristiriitatilanteiden ilmetessä ratkaisu on ollut joskus jopa tavata kasvotusten. Viestinnän näkökulmasta etätyö näyttäisikin merkittävästi yhteistä ongelmanratkaisua ja sen kautta oppimista rajoittavana tekijänä.

Virtuaalisen vuorovaikutuksen lisäksi aineistosta tunnistettiin sellaisia työssä oppimista rajoittavia ja tukevia tekijöitä, jotka liittyivät erilaisiin työjärjestelyihin. Aikaisemmista tutkimuksista (Miettinen 2020) poiketen etätyön nähtiin esimerkiksi nostavan työn kuormittavuutta. Työn kuormittavuutta nähtiin lisäävän huonon työergonomian aiheuttaman fyysisen kuormituksen ja aikapaineiden lisäksi erityisesti työn rytmittämisen vaikeus, joka näkyy työpäivien venymisenä ja tauottamisen unohtumisena, kun työtä tehdään samassa fyysisessä ympäristössä muun elämän kanssa. Työn kuormittavuuden nousu voi näkyä juuri oppimisen ongelmina, toiminnan hidastumisena ja muistamisen heikentymisenä (Jabe 2012, 76; Manka ja Manka 2016, 110).

Etätyön nähtiin lisäksi lisäävän työn yksitoikkoisuutta kaiken työnteon kohdistuessa koneelle. Työssä oppimisen näkökulmasta tämän koettiin heikentävän esimerkiksi oman ajattelun tehokkuutta. Työn yksitoikkoisuuden voidaan ajatella myös laskevan työn mielekkyyttä, joka tuli esille yhden haastateltavan kuvatessa työskentelymoodia ”*vähän tylsäksi välillä*” (H3). Alasoinin (2014, 86) mukaan juuri työn monipuolisuuden ja mielekkyyden lasku voi heikentää myös merkittävästi työssä oppimista.

Työjärjestelyihin liittyvät työssä oppimista edistävät tekijät mukailivat voimakkaasti aikaisempaa tutkimusta. Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa (van der Lippe & Lippeñyi 2019, Bailey & Kurland 2002) myös tässä tutkimuksessa etätyössä työssä oppimista nähtiin edistävän erityisesti työrauha, joka näkyi haastateltavien mukaan keskeytysten vähentymisenä ja parempana työhön keskittymisenä. Työssä oppimisen näkökulmasta paremman työrauhan etätyössä nähtiin edistävän syvällisempää asioihin paneutumista ja helpottavan yhteen asiaan keskittymistä. Lisäksi etätyössä suureksi eduksi nähtiin verkkokoulutusten saataavuus. Kuten aiemmin tuli ilmi, oppimista koettiin tapahtuvan myös formaaleissa

koulutuksissa. Koulutusten digitaalinen muoto mahdollisti paremman osallistumisen niihin, kun koulutuksia pystyi katsomaan myös myöhemmin tallenteelta.

Aikaisempia tutkimuksia mukaillen (Kossek & Thompson 2016; van der Lippe & Lippéney 2019), myös tässä tutkimuksessa autonomia nähtiin lisäksi yhtenä työssä oppimista edistävänä tekijänä etätyössä. Autonomian kasvu näkyi haastateltavien mukaan lisääntyneenä vapautena määritellä omia työaikoja. Työaikojen määrittelyn vapaus ei kuitenkaan näyttäytynyt kovin merkittävänä, sillä suurin osa haastateltavista kertoi esimerkiksi erilaisten palaverien pakottavan työskentelyn ajoittamista toimistotyöaikojen sisälle. Haastateltavien kuvauksista pystyi kuitenkin tunnistamaan yleisen kokemuksen lisääntyneestä mahdollisuudesta kontrolloida ja organisoida omaa työtä. Työn vaikutusmahdollisuuksiin voidaan Joensuun (2019) mukaan lukea juuri esimerkiksi päätäntävalta oman työnsä tavoitteista, työn tavasta tai tekemisen rytmistä. Hyvillä vaikutusmahdollisuuksilla suhteessa omaan työhön on myös useiden tutkimusten mukaan todettu työssä oppimista tukeva vaikutus (esim. Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen 2014).

Aineistosta esiin nousseista työssä oppimista rajoittavista ja tukevista tekijöistä etätyössä nähdään, että työssä oppimista tukevat tekijät painottuvat työjärjestelyihin, kun taas etätyön nähdään haastavan erityisesti vuorovaikutusta, tiedon jakamista ja yhteisöllisyyttä etätyössä. Tulokset ovatkin samassa linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Haasteet erityisesti vuorovaikutuksessa ovat huolestuttavia, sillä Collinin (2007, 139) mukaan työpaikoilla tapahtuvalla vuorovaikutuksella on tärkeä rooli osana työssä oppimista. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta näyttäisi myös siltä, että etätyön nähdään ennen kaikkea haastavan työssä oppimista pikemminkin, kuin tarjoavan otolliset olosuhteet oppimiselle. Tulosten pohjalta onkin selvää, että etätyöhön olisi tarvetta kehittää käytänteitä, joilla organisaatiot onnistuvat parantamaan virtuaalista vuorovaikutusta ja etenkin tukemaan työssä oppimista.

Lopputulena etätyön negatiivisten vaikutusten korostuminen suhteessa työssä oppimiseen on erittäin mielenkiintoinen huomio siihen nähden, että val-

taosa aiemmasta tutkimuksesta on näyttänyt argumentoivan sekä etätyön puolesta että vastaan. Tästä tutkimuksesta nousi myös esimerkiksi esille joitain tuloksia, jotka olivat päinvastaisia aikaisempaan tutkimukseen nähden. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi kuormituksen nähtiin lisääntyvän etätyön myötä, kun taas esimerkiksi Miettinen (2020) totesi tutkimuksessaan kuormituksen vähentyneen enemmän etätyötä tekevien työntekijöiden keskuudessa.

Etätyön negatiivisten vaikutusten korostuminen tässä tutkimuksessa voi selittyä Virickin, Dasilvan ja Arringtonin (2010, 148) määrittämänä etätyön kriittisellä kynnyksellä, joka saavutetaan työskentelemällä tarpeeksi monta päivää etänä viikossa. Tämän kynnyksen ylittäminen voi johtaa tilanteeseen, jossa etätyö ei enää lisää työtyytyväisyyttä (Virick, Dasilva ja Arrington 2010, 148). Valtioneuvoston asettaman laajan etätyön suosituksen myötä myös tutkimuksen osallistujat työskentelivät etänä kokoaikaisesti. Koronapandemian aikana etätyöskentelyyn siirtyneet työntekijät voivatkin kokea etätyön vaikutukset negatiivisempina, kun osittainen etätyöskentely ei ole useimmiten ollut mahdollista, vaan etätyötä tehdään pääosin kokoaikaisesti.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tekoon kuuluu myös oleellisena osana tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuuden oleellisena kriteerinä voidaan pitää sitä, että koko tutkimusprosessi on kuvattu mahdollisimman tarkasti. Laadullisen tutkimuksen luotettavuusarvioinnin tuleekin kohdistua niin tutkimuksen teon vaiheisiin, tutkijan toimintaan ja rooliin kuin tutkimuksen osallistujiinkin. Lisäksi on arvioitava sitä, onko tutkimuksella onnistuttu vastaamaan tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163-164.)

Pyrin vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta ensinnäkin tarkan raportoinnin avulla, jolla pystytään Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 214) mukaan viestimään lukijalle tutkimuksen uskottavuudesta. Tutkimusraportin kirjoittamisen taustalla pyrin noudattamaan läpinäkyvyyden periaatetta, joka

merkitsee Saarasen, Kauppisen ja Puusniekan (2006) mukaan tutkimusprosessin, mukaan lukien analyysin mahdollisimman selkeää kuvausta. Pyrinkin lukijajyvällisyyteen esimerkiksi aineiston analysoinnista kertoessani käyttäen mahdollisimman käytännönläheistä kuvaamistapaa. Arvioin myös kriittisesti käyttämiäni aineistonkeruu- ja analysointimenetelmiä. Avoimuus näkyi myös tulosten kuvaamisessa, joihin sisällytettiin myös paljon haastateltavien omaa ääntä aineistositaattien myötä. Läpinäkyvyyden periaatteesta huolimatta pidin huolen siitä, ettei tutkimukseen osallistujien anonymiteetti asetu riskinalaiseksi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää myös tunnistaa se, että tutkija on tutkimuksen keskeisin tutkimusväline (Eskola ja Suoranta 2008, 210). Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa onkin tärkeä ottaa huomioon myös tutkijan suhde tutkimukseen osallistuviin, sillä tutkija työskentelee itse samassa organisaatiossa tutkittavien kanssa. Tutkijan jakaessa saman työyhteisön tutkittavien kanssa on hyvä huomioida, että myös tutkija on ainakin jossain määrin omaksunut työyhteisön vakiintuneet puhutavat sekä valitsevan ilmapiirin. Lisäksi on hyvä tunnustaa, että tutkijalla on kustakin tutkittavasta riippuen enemmän tai vähemmän tietoa esimerkiksi tutkittavien työskentelytavoista ja -asenteista. Tutkijan mahdollisimman objektiivisen roolin säilyttämiseen onkin pyritty kiinnittämään vahvasti huomiota ja jättämään aineiston analysoinnin ja tutkimuksen ulkopuolelle tutkijan omat näkemykset ja kokemukset työyhteisöstä. Tutkijan roolinkin vuoksi kaikkia tutkimuksen eri vaiheissa tehtyjä valintoja on pyritty kuvaamaan huolellisesti perustellen.

Laadullisella tutkimuksella ei pyritä tulosten yleistettävyyteen, vaan pikemminkin löytämään tutkimusilmistä sellaisia merkityksiä, jotka saattaisivat esiintyä myös yleisemmän tason tarkastelussa (Hirsjärvi ym. 2004; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Pienen otoskoon (N=8) vuoksi tästä tutkimuksesta esiin nousseita kokemuksia työssä oppimisesta etätyössä ei voidakaan yleistää koko Jyväskylän avoimen yliopiston henkilöstöä koskeviksi. Yleistettävyyden sijaan voidaan kuitenkin pohtia tulosten siirrettävyyttä, jolla arvioidaan mahdollisuutta siirtää tuloksia toiseen, tutkimuksen ulkopuoliseen kontekstiin

(Eskola & Suoranta 1998, 66-68; Saaranen, Kauppinen & Puusniekka 2006). Arviotaessa tulosten siirrettävyyttä on hyvä huomioida se, tästä tutkimuksesta saatua aineistoa voidaan pitää monipuolisena sen koostuessa eri henkilöstöryhmiin kuuluvien työntekijöiden haastatteluista, joiden työkokemuksen pituus kohdeorganisaatiossa vaihteli. Tuloksia voidaankin pitää hyvin siirrettävissä myös muihin vastaaviin olosuhteisiin - eli etänä tehtävään asiantuntijatyöhön eri organisaatioissa. Tilanne olisi eri, jos olisi tutkittu esimerkiksi vain opettajien kokemuksia.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa tuotettiin tietoa työssä oppimisen tavoista ja työssä oppimiseen kohdistuvista haasteista ja mahdollisuuksista etätyössä. Vaikka tutkimuksesta saatiin hyvää osviittaa työssä oppimisesta etätyössä, pienen otoskoon vuoksi tulokset eivät kuitenkaan ole yleistettävissä suurempaan joukkoon. Ilmiötä olisikin erittäin mielenkiintoista tutkia laajemmalla otannalla määrällisen tutkimusotteen avulla, joka voisi tarjota tutkimusilmiöstä kattavampaa, joskaan ei välttämättä niin syvällistä tietoa.

Vaikka tässä tutkimuksessa oli mukana sekä uudempia että jo pidempään kohdeorganisaatiossa työskenteleviä henkilöitä, tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tarkastelu sitä, eroavatko kokemukset työssä oppimisesta etätyössä riippuen työntekijöiden työkokemuksen pituudesta. Työntekijöiden työkokemuksen pituus voisikin olla hedelmällinen vertailukohde tutkittaessa työssä oppimisen kokemuksia etätyössä. Aiheen mielenkiintoisuutta puoltavat aiemmat tutkimustulokset siitä, että etätyössä esimerkiksi ihmisiin tutustuminen ei ole yhtä helppoa kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa (Dubé & Robey 2009, 18). Mielenkiintoa aiheen tutkimiseen nostaa myös tämän tutkimuksen tulokset esimerkiksi yhteisöllisyyden heikentymisestä etätyössä, joka asettaa haasteita myös työyhteisöön identifioitumiseen. Identiteetti puolestaan on merkityksellinen oppimiselle, sillä se yhdistää osaamisen ja kokemuksen osaksi tietoa. (Wenger 2000, 238-239). Varsinkin yhteisöllisyyden näkökulmasta etätyö näyttäisikin asettavan

haasteita erityisesti uudemmille työntekijöille, jotka eivät ole vielä rakentaneet identiteettiään suhteessa työyhteisöön. Työssä oppimisen rinnalla huomiota tulisikin kiinnittää myös yhteisöllisyyden kehittämiseen ja ylläpitämiseen etätyössä.

Aikaisempien tutkimusten mukaisesti tästä tutkimuksesta nousi selvästi esille myös erilaisia vuorovaikutukseen ja viestintään liittyviä haasteita etätyössä, joiden nähtiin rajoittavan työssä oppimista. Näyttäisikin siltä, että tutkimusta voisi olla tarpeen kohdistaa erityisesti teknologiavälitteiseen vuorovaikutukseen ja sen kehittämiseen organisaatioissa. Mielenkiintoisen näkökulman tähän toisi esimerkiksi Waltherin (1992) sosiaalisen informaation prosessoinnin teoria, jossa teknologiavälitteisen viestinnän nähdään saavuttavan ajan myötä sama taso kasvokkaisen vuorovaikutuksen kanssa. Voisiko vuorovaikutukseen liittyvien työssä oppimisen haasteiden nouseminen tästä tutkimuksesta johtua tutkimukseen osallistuvien hiljattaisesta siirtymisestä etätyöhön? Tätä käsitystä tukisi koronapandemian kautta voimaan tullut äkillinen laaja etätyösuositus, jonka myötä tutkimuksen kohdeorganisaatio joutui siirtymään etätyöhön sellaisella volyyymilla, johon aikaisempi kokemus ei ollut valmentanut. Voisikin olla mielenkiintoista selvittää, tapahtuisiko myös työssä oppimisen kokemuksissa muutoksia pidemmällä aikavälillä ottaen huomioon se, kuinka suuri rooli vuorovaikutuksella on osana työssä oppimista.

Tästä tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan hyödyntää käytännössä ainakin erilaisissa jatkotutkimuksissa tai sellaisissa organisaatioissa, joissa halutaan kehittää erilaisia työssä oppimista tukevia käytänteitä etätyössä. Tutkimuksen tulokset antavat työkaluja etenkin tutkimuksen kohdeorganisaatiolle työssä oppimisen tukemiseen kohdistuvaan kehittämistyöhön etätyössä.

LÄHTEET

- Alasoini, T. 2014. Suomen työelämä vuonna 2025 tutkijoiden silmin. *Työelämän tutkimus* 12 (1), 81-87.
- Beauregard, T. A., Basile, K. A. & Canónico, E. 2019. *Telework: Outcomes and Facilitators for Employees*. Teoksessa: Landers, R. N. (toim.) *The Cambridge handbook of technology and employee behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, GR. 2011. Enhancing effectiveness on virtual teams: understanding why traditional team skills are insufficient. *Journal of Business Communication* 48(2):186-206. Viitattu 30.9.2020.
<https://doi.org/10.1177/0021943610397270>
- Billett, S. 2001a. Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214. Viitattu 9.5.2021. DOI:10.1108/EUM00000000005548
- Billett, S. 2001b. *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows: Allen & Unwin.
- Billett, S. 2004. *Learning through work. Workplace participatory practices*. Teoksessa: Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A. (toim.) *Workplace learning in context*. London: Routledge.
- Boud, D. & Garrick, J. 1999. *Understanding Learning at Work*. London: Routledge.
- Camargo-Borges, C. & Rasera, E.F. 2013. Social Constructionism in the Context of Organization Development: Dialogue, Imagination, and Co-Creation as Resources of Change. *SAGE Open*. 2013: 1-7. Viitattu. 21.10.2020.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244013487540>
- Cheng, X. Yin, G., Azadegan, A. & Kolfschoten, G. 2015. Trust evolvment in hybrid team collaboration: a longitudinal case study. *Group Decision and Negotiation* 25(2):267-288. Viitattu 8.10.2020. DOI: 10.1007/s10726-015-9442-x

- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcom, J. 2003. Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. London: The Learning and Skills Research Centre. Viitattu 9.10.2020.
DOI:10.13140/RG.2.1.1297.3924
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa: Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa: Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Dehnbostel, P. & Schröder, T. (2017). Work based and Work related Learning Models and Learning Concepts, issue 9, 1-16. Viitattu 7.10.2020.
https://www.researchgate.net/publication/332042688_Work-based_and_Work-related_Learning_-_Models_and_Learning_Concepts
- De Grip, A. 2015. The importance of informal learning at work. IZA World of labor, 162: 1-10. Viitattu. 13.10.2020. DOI: 10.15185/izawol.162
- Dubé, L. & Robey, D. 2009. Surviving the paradoxes of virtual teamwork. In formation Systems Department 19(1): 3-30. Viitattu 8.10.2020.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2575.2008.00313.x>
- Eurofound. 2020. Living, working and COVID-19. COVID-19 series. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Viitattu 7.4.2021.
<https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2020/living-working-and-covid-19>
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. Educational Research review 5(1): 1-24. Viitattu. 21.10.2020. DOI: 10.1016/j.edurev.2009.12.002
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

- Eraut, M. 2004. Informal learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education* 26(2):247-273. Viitattu. 24.11.2020. DOI:10.1080/158037042000225245
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S., & Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Farnsworth, V., Kleanthous, I. & Wenger-Trayner, E. 2016. Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*. 1-12. Viitattu. 13.10.2020. DOI:10.1080/00071005.2015.1133799
- Fay, M. J. & Kline, S. L. 2011. Coworker Relationships and Informal Communication in High-Intensity Telecommuting. *Journal of Applied Communication Research* 39(2): 144-163. Viitattu. 10.11.2020. DOI:10.1080/00909882.2011.556136
- Füchtenkort, A. & Harteis, C. 2007. Professional competence and the role of informal learning. Teoksessa: Gruber, H. & Palonen, T. (toim.) *Learning in the workplace- new developments*. Turku: Painosalama Oy.
- Gajendran, R.S. & Harrison, D.A. 2007. The Good, the Bad, and the Unknown About Telecommuting: Meta-Analysis of Psychological Mediators and Individual Consequences. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 92, No. 6. 1524-1541. Viitattu. 14.4.2021. DOI: 10.1037/0021-9010.92.6.1524
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 23(1), 4-13. Viitattu. 14.10.2020. <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/a/0358-6197/23/1/kaytanto.pdf>
- Hanhike, T. 2007. Etätöyön soveltaminen käytännössä. Julkaisussa: Pekkola, J. & Uskelin, L. (toim.) *Etätöyöopas työnantajille*. Työministeriö. Helsinki: Yli

opistopaino. Viitattu. 4.11.2020.

https://www.motiva.fi/files/1996/Etatyopas_tyonantajille.pdf

Harteis, C., Bauer, J. & Haltia, P. 2007. Learning from errors at the workplace – insights from two studies in Germany and Finland. Teoksessa: Gruber, H. & Palonen, T. (toim.) Learning at the workplace – new developments (pp. 119-138). Turku: Finnis Educational Research Association.

Helle, M. 2004. Etätyö. Helsinki: Edita.

Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Huovinen, M. & Talamo, A. 2021. Oppiminen ja kehittäminen Avoimessa yliopistossa. [Luento 16.4.2021]. Oppiminen ja kehittäminen työssä -kurssi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta.

Huie, C.P., Cassaberry, T. & Rivera, A. 2020. The Impact of Tacit Knowledge Sharing on Job Performance. International Journal on Social and Education Sciences 2(1), 34-40. Viitattu. 14.10.2020.

<https://www.ijonses.net/index.php/ijonses/article/view/27/pdf>

Illeris, K. 2003b. Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. International Journal of Lifelong Education, vol 22 (4), 396–406. Viitattu 20.4.2021. DOI: 10.1080/0260137032000094814

Jafari Navimipour, N. & Zareie, B. 2016. The effect of electronic learning systems on the employee's commitment. The International Journal of Management Education 14: 167-175. Viitattu. 13.10.2020. <https://isidl.com/wp-content/uploads/2017/07/E4527-ISIDL.pdf>

Järvenpää, S.L. & Leidner, D.E. 1998. Communication and trust in global virtual teams. JCMC 3(4):791–815 124.

Jia, H., Wang, M., Ran, W., Yang, S.J.H., Liao, J. & Chiu, D.K.W. 2010. Design of

- a performance-oriented workplace e-learning system using ontology. *Expert Systems with Applications*, 38(4), 3372-3382. Viitattu. 13.10.2020.
<http://hub.hku.hk/bitstream/10722/135600/1/Content.pdf>
- Joensuu, M. 2019. "Hyvät vaikutusmahdollisuudet työhön" - mitä ne tarkoittavat? Verkkolehti työpiste. Työterveyslaitos. 1.10.2019. Viitattu 1.4.2021.
<https://www.ttl.fi/tyopiste/hyvat-vaikutusmahdollisuudet-tyohon-mitane-tarkoittavat/>
- Jyväskylän avoin yliopisto. 2021. [Verkkosivu]. Viitattu 20.4.2021.
<https://www.avoin.jyu.fi/fi/avoin-yliopisto>
- Kaplan-Leiserson, E. 2002. E-learning glossary. Viitattu. 13.10.2020.
- Khawam, A.M., DiDona, T. & Hernández, B.S. 2017. Effectiveness of Teamwork In the Workplace. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 32(3), 267-286. Viitattu. 25.11.2020.
<https://core.ac.uk/download/pdf/249335744.pdf>
- Koschmann, T. 1996. Paradigm shifts and instructional technology: an introduction. Teoksessa: Koschmann, T. (toim.) *CSCIL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-23.
- Kraut, R., Fussell, SR., Brennan, SE. & Siegel, J. 2002. Understanding effects of proximity on collaboration: implications for technologies to support remote collaborative work. Viitattu 8.10.2020.
<http://www.psychology.sunysb.edu/sbrennan-/papers/kraut.pdf>
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Yliopistopaino: Helsinki. Viitattu. 17.3.2021. <http://hdl.handle.net/10138/15628>
- Lerssi-Uskelin, J., Vanhala, A. & Vähätietto, H. 2011. *Kohti innostunutta työyhteisöä*. Helsinki: Työterveyslaitos. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.julkari.fi/handle/10024/114843>
- Manka, M-L. & Manka, M. 2016. *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum pro.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A-F., Giancaspro, M-L. & Morciano, D. 2015. Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development* 19(1). Viitattu 1.10.2020.

DOI:10.1111/ijtd.12044

- Miettinen, J. 2020. Koronapandemia ja akavalaisten työelämä syksyllä 2020. Selvityksen tulokset. Akava Works.
- Morrison-Smith, S. & Ruiz, J. 2020. Challenges and barriers in virtual teams: a literature review. *SN Applied Sciences* 2:1096. Viitattu 20.10.2020.
<https://doi.org/10.1007/s42452-020-2801-5>
- Nordling, E. 2021. Etätyössä pitäisi tietoisesti panostaa kommunikointiin – työpaikan ristiriitailanteet voivat jopa pahentua, jos niitä selvitellään etähyteyksien kautta. *Yle Uutiset* 6.4.2021. Viitattu. 7.4.2021.
<https://yle.fi/uutiset/3-11870795>
- Nokana, I. & Konno, N. 1998. The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*, 40(3): 40–54. Viitattu. 15.10.2020. <https://doi.org/10.2307/41165942>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Ojala, S. 2014. Ansiotyö kotona ikkunana työelämään. Kotona työskentelyn käsitteet, piirteet sekä yhteydet hyvinvointiin. *Acta Universitatis Tamperensis* 1941. Tampere: Tampere University Press. Viitattu. 4.11.2020.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95290/978-951-44-9468-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pyöriä, P. 2004. Kaivattu tietopaketti etätyöstä. *Yhteiskuntapolitiikka* 69(4): 445–446. Viitattu 26.4.2021. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209117040>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranta*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 1.4.2021. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2_3.html
- Sutinen, T. 2021. "Etätyöapatia" näkyy työterveysyritysten mukaan sairauspoissaoloissa - stressi ja uupumus ovat lisääntyneet. *Helsingin sanomat* 11.1.2021. Viitattu 14.4.2021. <https://www.hs.fi/talous/art->

[2000007733083.html](https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20181050)

- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Tietosuojalaki 1050/2018. Finlex. Säädökset alkuperäisinä. Viitattu 19.4.2021. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20181050>
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografisen löytöretki työssä oppimiseen. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Tremplay, D-G. & Thomsin, L. 2012. Telework and Mobile Working: Analysis of Its Benefits and Drawbacks. International Journal of Work Innovation 1(1): 100-113. Viitattu 28.10.2020. DOI:10.1504/IJWI.2012.047995
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Viitattu 19.4.2021. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 19.4.2021. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tynjälä, P. & Häkkinen, P. 2005. E-learning at work: theoretical underpinnings and pedagogical challenges. The Journal of Workplace Learning 17 (5/6):318-336. Viitattu 8.10.2020. DOI:10.1108/13665620510606742
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Uhmavaara, H., Niemelä, J., Melin, H., Mamia, T., Malo, A., Koivumäki, J. & Blom, R. 2005. Joutaako työ? Joustavien työjärjestelyjen mahdollisuudet ja todellisuus. Työpoliittinen tutkimus 277. Helsinki: Työministeriö. Viitattu. 4.11.2020. <http://docplayer.fi/15559053-277-joutaako-tyo-joustavien-tyojarjestelyjen-mahdollisuudet-ja-todellisuus.html>

- van der Lippe, T. & Lippenéyi, Z. 2019. Co-workers working from home and individual and team performance. *New Technology, Work and Employment* 35(1): 60-79. Viitattu 27.10.2020. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12153>
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen? Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 83. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Vartiainen, M., Lönnblad, J., Balk, A. & Jalonen, K. 2005. Mobiilin työn haasteet. Työpoliittinen tutkimus 269. Helsinki: Työministeriö. Viitattu. 4.11.2020. <https://www.yumpu.com/fi/document/read/19907942/mobiilin-tyon-haasteet-pdf-molfi>
- Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi
- Virick, M., Dasilva, N. & Arrington, K. 2010. Moderators of the curvilinear relation between extent of telecommuting and job and life satisfaction: The role of performance outcome orientation and worker type. *Human Relations*, 63 (1),137-154. Viitattu 14.4.2021. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0018726709349198>
- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. 2001. MUUTOSLABORATORIO: Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Helsinki: Edita. ISBN 951-735-400-2
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walther, J.B. 1992. Interpersonal Effects in Computer-Mediated Interaction: A Relational Perspective. *Communication Research* 19 (1): 52.
- Wenger, E. 2000. Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*. 7(2): 225-246. Viitattu. 13.10.2020. DOI: 10.1177/135050840072002

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Taustatiedot (haastateltava ja etätyö)

- Työskentelytausta (Työkokemus nykyisessä organisaatiossa, työnkuva sekä työtehtävät)
- Etätyöskentely (Kauanko olet tehnyt etätyötä ja kuinka monta tuntia teet etätyötä viikossa?)
- Autonomia (Saatko itse määritellä työskentelyajat etätyöpäivinä?)

Teema 1. Työssä oppiminen

- Minkälainen osaaminen/ asiantuntijuus on tärkeää nykyisessä työssäsi ja mistä olet sen hankkinut?
- Millainen merkitys uuden oppimisella on nykyisessä työssäsi?
- Millaisissa tilanteissa opit uutta tai kehität asiantuntijuuttasi työssäsi/kerro yksi tai useampi konkreettinen esimerkki tilanteesta, jossa on tapahtunut oppimista.
- Millaisen merkityksen näet työyhteisöllä työssä oppimisen kannalta?

Teema 2. Etätyön tuomat haasteet ja mahdollisuudet työssä oppimiselle

- Miten etätyö on mielestäsi vaikuttanut työssä oppimiseen?
- Millaisissa tilanteissa olet oppinut uutta etätyössä/kerro yksi tai useampi konkreettinen esimerkki tilanteesta etätyössä, jossa olet oppinut uutta.
- Millaiset käytännöt koet etätyössä työssä oppimista rajoittaviksi asioiksi? Entä työssä oppimista tukeviksi?