

# Työssä oppimista ja oppimistyötä

ANU JÄRVENSIVU & PASI KOSKI

Artikkelissa työssä oppiminen linkitetään sekä yhteiskunnan tasoiseen työelämän tarkasteluun että työpaikkatason mikropolitiikkaan empiria-aineistona neljä erilaista työpaikkaa. Kirjoittajat tarkastelevat oppimista palkkatyöyhteiskunnan viimeisimpien muutosten ja työpaikoilla käytävien intressikamppailujen valossa. Erilaiset intressiasetelmat saavat oppimisen näyttäytymään kamppailujen sävyttämänä toimintana, jossa oppiminen, siihen liittyvät halut ja mahdollisuudet määrittävät työpaikan mikropolitiikassa.

**T**yössä oppimisen käsite muodostuu kahdesta sanasta. Koska työssä oppimisen tutkimus on etupäässä kasvatustieteellistä tutkimusta, on ymmärrettävää, että huomiota kohdistetaan erityisesti käsitteen jälkimmäiseen osaan, oppimiseen. Työ taas muodostaa kasvatustieteelliselle tutkimukselle kiinnostavan oppimisen kontekstin tai oppimisympäristön. Työssä oppimisen käsite ansaitsee kuitenkin myös kokonaisvaltaisemman yhteiskuntatieteellisen pohdinnan, jossa työssä oppimista valotetaan työn ja työelämän näkökulmasta sekä korostaen oppimisen kontekstin ja oppimista välittävien tekijöiden merkitystä oppimisprosesseissa. Tällaisista analyyseistä on toistuvasti kaivattu (vrt. Garrick 1998, Boud & Garrick 1999, Filander 2000, Forrester 2002, Contu & Willmott 2003; Varila & Rekola 2003; Collin 2005; Billet 2006; Fenwick 2006).

Tarkastelemme artikkelissa työssä oppimista kriittisesti sosiologian ja työelämän tutkimuksen suunnista. Määrittelemme työssä oppiminen laajasti siten, että se sisältää kaiken työpaikalla ja työyhteisössä tapahtuvan oppimisen. Lisäksi annamme painoarvoa oppimisen situationaalisuudelle ja käytäntöperustaisuudelle (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Valitusta näkökulmasta työpaikan koulutukset voidaan nähdä osaksi työntekijän työssä oppimista ja työpaikan käytäntöjä, jolloin työssä oppimista ja koulutusta ei ajatella kahdeksi kilpailevaksi oppimisen organisointitavaksi (Booram 2002). Koulutus todetaan yhdeksi tavaksi tuottaa työssä ja työmarkkinoilla tarvittavaa

osaamista ja toisaalta käytännöksi, jolla on työpaikan kokonaisuudessa ja mikropolitiikassa myös muita merkityksiä ja funktioita kuin tuottaa oppimista. (Järvensivu 2006.) Mikropolitiikan käsitteellä viitataan Burawoyn (1985) esitykseen työpaikkojen sisäisistä työpaikkapeleistä, valta- ja intressikamppailuista sekä näihin liittyvistä vaikuttamisen taktiikoista ja tekniikoista. (ks. myös Minett 1992).

Työssä oppiminen linkitetään artikkelissa sekä yhteiskunnan tasoiseen työelämän tarkasteluun että työpaikkatason mikropolitiikkaan. Selvitettävä kysymys kuuluu, mitä työssä oppimiselle merkitsee se, että oppiminen on osa työtä. Tarkastelussa käytämme analyysivälineenä työn sosiologista käsitteistöä, jonka nojalla tarkastelemme oppimista palkkatyöyhteiskunnan viimeisimpien muutosten ja työpaikoilla käytävien intressikamppailujen valossa. Valitut lähestymiskulmat työssä oppimiseen pohjaavat ensisijaisesti väitöskirjaan, jossa ne osoittautuivat keskeisiksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen sosiologisessa analyysissä. Tutkimuksen analyysi pohjasi Pierre Bourdieun teoriaan (esim. Bourdieu 1977, 1984 ja 1991; Bourdieu & Passeron 1990). Väitöskirjan aineiston muodostivat erilaisissa asemassa olevien työntekijöiden teemahaastattelut (13 kpl) ja palaverihavainnoinnit (6 palaveria) kahdelta työntekijältä vähentämässä olleelta työpaikalta: metallitehtaasta ja kuntoutuskeskuksesta. (Järvensivu 2006.)

Käytämme artikkelissa kyseisen tutkimuksen

lisäksi kahta muuta tutkimusta, joiden empiirisinä aineistoina oli kahdelta teollisuustyöpaikalta, ikkunatehtaalta ja rengastehtaalta, havainnoinnin, haastatteluin ja kyselyin kerätyt aineistot (ks. Järvensivu 2007; Koski 2007). Artikkelin pohjautuu siis neljällä työpaikalla tehtyihin tapaustutkimuksiin, joista ikkunatehtaan tutkimusta voidaan luonnehtia myös konstrukttiiviseksi interventiotutkimukseksi (Kalleberg 1995). Ikkunatehtaan tutkimusaineisto on koottu kaikille tuotannon työntekijöille järjestetyn valmennuksen yhteydessä. Toteutimme valmennuksen ja vietimme sen aikana noin 400 tuntia työntekijöiden kanssa. Osallistuimme lisäksi useisiin tehdaskierroksiin sekä ennen ja jälkeen valmennusta pidettyihin palavereihin. Ikkunatehtaalla toteutimme myös kyselyn, johon valmennuksiin osallistuneet, 95 prosenttia tehtaan tuotantotyöntekijöistä, vastasivat (ks. myös Järvensivu 2007). Rengastehtaan empiirinen aineisto koostuu henkilöhaastatteluista, nauhoitetuista ongelmanratkaisupalavereista, kehittämishankkeen valmistelua koskevasta taustamuistioista, arviointikyselyistä sekä lukuisten epävirallisten keskustelujen pohjalta tehdyistä muistiinpanoista.

Tässä artikkelissa on kyse kolmen erillään raportoidun tutkimuksen sekundaarianalysistä, jonka avulla pyrimme vastaamaan edellä esittämääme kysymykseen. Tällaisessa tapauksessa on vaikea luonnehtia analyysiprosessia lyhyesti ja kattavasti. Mainituissa julkaisuissa esitellään eri työpaikoilta kerättyjen aineistojen analyysi. Tässä yhteydessä esittelemme vain artikkelin kehiköna toimivan tutkimuksen (Järvensivu 2006) analyysin perusteet.

Tutkimuksessa analysoitiin puhetta ja puhekäytäntöjä tavalla, jolla on yhtymäkohtia diskurssi-analyysiin (Jokinen ym. 1993), mutta joka myös poikkesi siitä. Tutkimuksessa diskurssit ymmärrettiin käytäntöperustaisen tutkimusotteen mukaisesti vain yhdenlaisiksi käytännöiksi muiden joukossa, eli puhetta analysoitiin sekä omana käytäntönään että käytännöistä ja elämämaailmasta kertomisen ja vallan välineenä (Reckwitz 2002). Analyysi perustui teemoitteluun sekä tyypillisyyksien ja tyhjien luokkien etsimiseen (Järvensivu 2006). Kunkin sekundaarianalysissä käytetyn tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä on pohdittu alkuperäistutkimuksissa (Järvensivu 2006 ja 2007; Koski 2007).

## Oppiminen työnä ja tehokkuustekijänä

Työssä oppimista käsittelevissä tutkimuksissa tarkastellaan työn kontekstissa tapahtuvaa oppimista monista suunnista, työtä oppimisena ja oppimisen merkityksen lisääntymistä työssä. Oppimisen on havaittu muodostavan osan työtä tai se voidaan nähdä kokonaan uutena työn muotona (Zuboff 1990). On tullut kiinnostavaksi tutkia oppimista niin työtä tekevän yksilön kuin työpaikan teknis-organisatorisen tai sosio-kulttuurisen oppimisympäristönkin näkökulmista (Heikkilä 2006). Samoin keskeisiä kysymyksenasetteluja aiheeseen avautuu erottelemalla työhön oppiminen, työssä ja työstä oppimisesta (Pirkkalainen 2003). Yhtä perusteltua on kuitenkin pohtia, millainen ilmiö työn ja oppimisen entistä tiukempi yhteen kietoutuminen on palkkatyön näkökulmasta.

Palkkatyötä määrittää juridinen työ sopimus. Sen myötä työnantaja saa työoikeudellisen direktio-oikeuden työntekijän työhön, eli tietyin rajauksin työnantaja saa päättää, mihin työntekijä työaikansa ja työvoimansa käyttää. Jos oppiminen on työtä, saman oikeuden voidaan ajatella ulottuvan työntekijän oppimiseen. Tämän päivän työpaikoilla ja konsulttikirjallisuudessa puhutaankin runsaasti osaamisen johtamisesta (mm. Sydänmaanlakka 2000). Työssä oppiminen palkkatyön kautta määrittävänä on siis lähtökohteisesti varsin vahvasti normatiivisuutta ja pakkoja sisältävää toimintaa. Näin se asemoituu haasteellisesti suhteessa aikuiskasvatuksen emansipatorisiin ajatussuuntiin. Joissakin tutkimuksissa onkin nostettu esiin työssä oppimisen ”työläys”. Ronald Barnettin (1999, 29–44) mukaan oppiminen saatetaan kokea esimerkiksi uhaksi tai muuten vastenmieliseksi. Se on otettava vastaan annettuna, tietynlaisena eikä aina ollenkaan miellyttävänä. Äärimuodossaan tehokas työhön liittyvä oppiminen saattaa näyttäytyä työn menettämisen vaihtoehtona, kuten tapahtui irtisanomis- ja lomautusuhkatilanteessa olleilla työpaikoilla (Järvensivu 2006). Tällöin oppimisesta kieltäytymisen voidaan ajatella tuottavan saman lopputuloksen kuin työstä kieltäytymisen, joka on peruste työntekijän irtisanomiselle ja joskus jopa työ sopimuksen välittömälle purkamiselle.

Nykytyöelämän ilmiöihin kuuluu työn ja vapaaajan sekoittuminen ja töiden valuminen vapaaajalle. Tämän päivän työntekijät ovat aina valmiina ja tavoitettavissa (Antila 2004). Työaika ei enää

erotu selkeästi muusta ajasta ja työtehtäviä hoidetaan joustavasti muiden elämän toimintojen lomassa ja päinvastoin. Jatkuvilla oppimisvaatimuksilla on roolinsa töiden rajattomuusproblematiikassa, kuten kuntoutuskeskuksessa esimiestehtävissä toimiva nainen työpaikkakoulutuksia arvioiessaan linjaili.

*”Koulutus on ollut äärettömän hyvää. Mulla itsellä oli vähän sellainen olo, kun se tuli tähän kaikkeen kaaokseen, että vitsi, tääkin vielä. Mä en jaksa järjestää tätä tähän. Mistä niin kuin repee. Mutta tää kouluttaja on ollut erittäin taitava ihminen, äärimmäisen taitava. On ollut vähän sellainen olo, että me oltais tarvittu tätä jo monta vuotta sitten. Ainoa, mikä tässä on ongelma, on se, että nyt tää aiheuttaa mulla ainakin aika paljon ylitöitä. Mä en pysty muutenkaan tekemään töitäni työaikana, saati sitten, että on näin mittava koulutus. Siihen menee kokonaisia päiviäkin. Se tietää siten sitä, että mä tulen sitten viikonloppuna tekemään niitä omia töitäni. Mä olen kyllä valmis siihenkin. En mä ole sitä purnannut yhtään. Koulutus on kyllä sen arvoista.”* (kuntoutuskeskuksen esimies)

Naisesimiehen työt eivät olleet työpaikalla toteutettujen uudelleen organisointien jälkeen enää pysyneet työajan puitteissa kahdesta oppimiseen liittyvästä syystä: ensinnäkin työn sisältö oli muuttunut, mikä edellytti oppimista, ja toiseksi työpaikan muutostilanteeseen liittynyt työajalla järjestetty koulutus kulutti työaikaa ja siirsi työtehtäviä vapaa-ajalle. Työhön limittyväksi mielletty oppiminen ei välttämättä olekaan työajan sisään mahuttavaa oppimista ja siinä mielessä työssä oppimista, vaan oppiminen voi näyttäytyä yhtä hyvin (jopa korvauksettoman) ylityönä. Palkkatyöhön perustuvassa työelämässä on haasteellista puhua työssä oppimisesta, jos työhön liittyvät oppimisvaatimukset ovat osaltaan aiheuttamassa korvauksettomia ylitöitä. Oppiminen ei yksiselitteisesti tapahdu työssä, jolloin käsitteen ”työssä oppiminen” käyttäminen saattaa johtaa harhaan sosiologisessa mielessä. Käsitteen huolimaton käyttö saattaa sekoittaa työn ja siitä saatavan materiaallisen korvauksen välisen yhteyden. (Järvensivu 2006.)

Työn ja vapaa-ajan sekoittumisessa voidaan nähdä työorganisaatioiden ja työkuultuurien fyysisten ja symbolisten rajojen siirtymisiä ja häviämisiä, jolloin johdon kontrollin alue ja tila työnte-

kijöiden elämässä kasvaa (Fleming & Spicer 2004). Työasioiden valuminen vapaa-ajalle on tulkittavissa työnantajan kontrollin kiristymiseksi, vaikka toisaalta työn suora kontrolli on vähentynyt (Pyöriä 2001). Monille niin sanotuille uusille työn organisointitavoille on tyypillistä, että kontrolli asemoidaan pois työnjohdon välittömistä käytännöistä työryhmien ja työntekijöiden itsensä sekä asiakkaiden suorittamaksi. Lopputulokseksi toivotaan entistä tehokkaampaa ja oppimiseen kannustavampaa työprosessia. Oppimista tukevalla ja siihen kannustavilla käytännöillä ei tällöin niinkään edistetä humanistisia ajatuksia, vaan otetaan haltuun työntekijöiden hiljaista tietoa sekä asetetaan vaatimuksia jatkuvasta parantamisesta. (Contu ym. 2003, 937–941.)

Thompsonin & Warhurstin (1998, 10–11) mukaan ”uudessa tuotantomallissa” työntekijöiden osaamisen haltuunotto, hyödyntäminen ja kontrollointi ulottuvat nykyisin myös arvojen, asenteiden ja tunteiden tasolle. Instrumentaalinen myöntyväisyys työpaikan normeihin ei riitä, vaan kyse tulee olla todellisesta sitoutumisesta ja arvojen sisäistämisestä. Tämä pitää sisällään kaksi ulottuvuutta, tunnetyön ja normatiivisen kontrollin. Työntekijöiden tulee kyetä kontrolloimaan ja mobilisoimaan tunteitaan ollakseen itsenäisempiä, riskejä pelkäämättömämpiä, yrittäjäisempiä ja työllensä omistautuvia tiimipelajia. Työnantajan kontrollipyrkimysten kohteena on työntekijän koko identiteetti ja tavoitteena työntekijän oppiminen oikeanlaiseksi ”hyväksi tyypiksi”. Työntekijöiden tulisi antaa työlle ja työnantajalle ”kättensä” ohella ”järki” ja ”sydän”. Työnantajan tavoitteista pyritään tekemään työntekijän tavoitteita ja työntekijän henkilökohtainen kasvu kehystetään työpaikan menestyksellä sekoittaen samalla työ ja oppiminen selvittämättömäksi vyyhdeksi. Työntekijän odotetaan samaistuvan työnantajan tavoitteisiin, ajattelevan työnantajan asiakkaat omiksi asiakkaikseen ja palvelevan heitä kaikella fyysisellä, kognitiivisella ja emotionaalilla kapasiteetillaan aikaansa ja vaivaansa säästämättä. Menestyvän työnantajan on kyettävä luomaan työntekijöihin elinikäisen (työssä ja vapaa-ajalla) oppijan identiteetti ja autettava jokaista löytämään itsestään sisäinen kehittäjä (vrt. myös Filander 2000). Työntekijöitä vähennettäessä arvioitavana on koko työntekijän persoonallisuus, kuten kuntoutuskeskuksen naisiesimiehen sitaatista ilmenee:

*”Mä olen joutunut tänä aamuna toimittamaan esimiehelleni ranking-listan sähköpostilla, eli pistämään ihmiset numerojärjestykseen tärkeimmistä vähemmän tärkeään. Se on täysin mun arvomaailmani vastaista. Mä olen sitä koko viikonlopun työstänyt. En sitä ihan sellaisenaan halunnut toteuttaa, vaan laitoin ihmiset kolmeen eri ryhmään. Laitoin ihmiset toiminnan kannalta kolmeen eri ryhmään. Mutta väkisinkin siinä tullaan siihen tilanteeseen, että niiden ihmisten persoonallisuus jollain tavalla vaikuttaa. Yritin pysyä siinä ammatillisuudessa, mutta se on aika vaikeata, kun ihmiset on ammatillisesti aivan yhtä päteviä.”* (kuntoutuskeskuksen esimies)

Esimieheltä pyydettiin hänen arvojensa vastaista toimintaa, johon hän vastasi kehittelemällä vapaa-ajallaan kompromissin mielestään täysin siinä kuitenkaan onnistumatta. Sitaatissa näkyy moni työelämän ilmiö: töiden siirtyminen vapaa-ajalle, työn ja omien arvojen ristiriita ja tätä kautta kehkeytyvä henkinen raskaus, oppimisen ja luovuuden kehystäminen tehokkuustavoitteiden ja omien arvojen ristivedolla sekä työntekijöiden kokonaisvaltainen arviointi ja keskinäinen vertaaminen tavoitteena vain ”parhaiden tyyppien” jättäminen organisaatioon.

Kriittisessä valossa oppimiseen limittyvä työ on uudenlainen entistä tehokkaampi työn muoto, johon on sisällytetty jatkuvan parantamisen logiikka ja jossa työnantajan direktio-oikeus ja kontrolli ulottuvat työntekijän koko identiteettiin ja työajan lisäksi vapaa-ajalle. Oppiminen profiloituu työnantajan hallinnan kohteeksi ja välineeksi sekä keskeisimmäksi tuotannontekijäksi. ”Oppimista tukemalla” autetaan työntekijää kehittymään oikeat ominaisuudet, tiedot, taidot, kompetenssit, tunne maailman, arvot ja asenteet omaavaksi henkilöksi, joka käyttää säästelemättä fyysistä, psyykkistä, sosiaalista ja emotionaalista kapasiteettiaan työnantajan tavoitteiden saavuttamiseksi. Keskinäisen kilpailun kontekstissa tehty oppimistyö määrittyy palkkatyöhön perustuvassa yhteiskunnassa normatiiviseksi, säännellyksi ja tiukasti eri tahojen toimesta kontrolloiduksi. Se myös tunkeutuu työntekijöiden persoonaan ja vapaa-aikaan ja liukuu osittain palkattomaksi ylityöksi.

## Oppiminen mikropoliittisena kamppailuna

Edellä on piirretty työelämän muutosdynamiikan ja palkkatyöyhteiskunnan rakenteiden konteksti työssä oppimiselle. Tässä ja seuraavassa luvussa kohdennamme huomio työpaikkatasoon ja mikropoliittiseen. Työssä oppimisen tutkimusten on todettu tunnistavan heikosti työelämän intressi- ja valtarakenteita sekä kamppailuaselmia niin työnantajan ja työntekijöiden välillä kuin työntekijöiden keskenkin (esim. Findlay ym. 2000; Bratton 2001). Esimerkiksi työssä oppimisen tutkimuksessa paljon käytetyn käytäntöyhteisön (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) käsitteen heikko kohta on Contu & Willmottin (2003) mukaan sen yhteisöllisyyttä ja ristiriidattomuutta olettavassa luonteessa. Heikolle huomiolle jää, että käytäntöyhteisö ilmentää erilaisia valtasuhteita ja koostuu erilaisista intresseistä.

Ikkunatehtaassa sekä oppimisen että käytäntöyhteisöjen mikropoliittinen luonne tuli selkeästi esiin. Työnantaja pyrki panostamaan työntekijöiden monitaitoisuuden kehittämiseen sekä koulutusten että työtä tehdessä tapahtuvan oppimisen keinoin, mutta tulosta ei syntynyt. Tehtaan mikropoliittikan ja tehdaspelien (Burawoy 1985; Kortteinen 1992) analyysi paljasti, että monitaitoisuus oli monin tavoin työntekijöiden intressien vastaista. Monitaitoisuuden mahdollistama uusi työn organisointi ja työntekijöiden siirtely oli jopa ajateltavissa työnantajan vastastrategiaksi suhteessa työntekijöiden pyrkimykseen epäviralliseen työprosessin hallintaan. Tuo hallinta perustui tehdaspeleihin, joilla työntekijät pystyivät säätelemään työvoimansa käyttöä (mm. tauot, vapaat), osoittamaan työssä pärjäämistä, ammattitaitoa ja työn hallintaa toisille työntekijöille ja johdolle, pitämään yllä riittävää tuotteiden laatutasoa, valikoimaan miellyttävämpiä ja arvostetumpia tehtäviä sekä turvaamaan haluamansa sosiaalisen yhteisön ja vuorovaikutuksen. Monitaitoisuuden edistämistä haittasi ikkunatehtaassa useampi seikka. Tuotantomäärin (läpimenojen) painottuminen tuloksellisuuden mittarina ja työntekijöiden ja heidän muodostamiensa käytäntöyhteisöjen kilpailutilanne vaikeuttivat monitaitoisuuteen perustuvaan työn organisointia. Sama vaikutus oli keskinäisen kilpailun vuoksi erityisen tiiviiksi muotoutuneilla käytäntöyhteisöillä, joita oli vaikea hajottaa. Erityisen suuri merkitys oli myös sillä, että

palkkausjärjestelmää ei kehitty tukemaan monitaitoisuutta. Näiden tekijöiden lisäksi tulivat esiin haluttomuus opetella tiettyjä, esimerkiksi vähän arvostettuja tehtäviä ja toisaalta mahdollisuus opetella ylipäättään mitään, kun läpimenojen määrä ei saanut hetkeksikään vähentyä. Näin esimiehet kuin toiset työntekijätkin asettivat rajoja oppimiselle. (Järvensivu 2007.)

Ikkunatehtaassa, samoin kuin kuntoutuskeskuksessa ja metallitehtaassakin, oppimiseen liittyi myös taistelua ajasta. Työnantajat vaativat oppimista, mutta eivät olleet valmiita antamaan sille aikaa. Oppiminen oli keino tehostaa ja nopeuttaa toimintaa eikä ymmärrystä tästä syystä juuri herunut edes alkuvaiheen opettelulle, saati säännöllisten oppimisen ajallisten tilojen varaamiselle osaksi työprosessia. (Järvensivu 2006 ja 2007.)

Harmonisten ja yhtenäisten käytäntöyhteisöjen sijasta kuntoutuskeskuksesta, metallitehtaasta ja ikkunatehtaasta oli helposti löydettävissä dynaamisia ja jännitteiden sävyttämiä kenttiä. Löytyi heikosti arvostettuja ja palkattuja tehtäviä, joiden opettelu ei kiinnostanut ketään. Samoin oli tunnistettavissa työntekijöiden oppimispyrkimyksiä, jotka kohdentuivat arvostetumpiin ja paremmin palkattuihin tehtäviin. Niin ikään löytyi työntekijöitä, jotka varjelivat omaa tehtävänsä toisten oppimisaikeilta, sekä tehtäviä, joihin työnantaja olisi omaa asemaansa turvatakseen halunnut enemmän osaajia. Erilaiset intressiasettelmat saavat oppimisen näyttäytymään kamppailujen sävyttämänä toimintana, jossa oppiminen, siihen liittyvät halut ja mahdollisuudet määrittävät työpaikan mikropolitiikassa.

Kuten edeltä voidaan havaita, mikropolitiikka ei rajoitu työnantajan ja työntekijän väliselle akselille, vaan kyse on kaikkien henkilöstöryhmien sisällä ja välillä vaikuttavasta dynamiikasta. Tämä tulee hyvin esille myös rengastehtaan uutta vuoronvaihtoon liittyvää käytäntöä koskevassa ongelmanratkaisuprosessissa. Ratkaisuun tarvittiin viisi kehittämisspalaveria, joihin ottivat osaa työntekijät tehtaan eri osastoilta, kaikkiaan noin 10 henkilöä kokousta kohti. Aiemmin työnjohtajina toimineet ja tehtaan tuotannon tiimiytämisen yhteydessä tiimien työntekijöille valtuuksiaan menettäneet ja toisiin tehtäviin siirretyt henkilöt eivät pyynnöistä huolimatta osallistuneet kehittämisspalaveriin eivätkä mitenkään kommentoineet tehtyjä ratkaisuesityksiä, vaikka heillä oli oma tärkeä roolinsa uudessa käytännös-

sä. Kaikesta päätellen valta-asemien horjuminen oli ratkaisevasti yhteydessä siihen, ettei motivaatiota tiimien työntekijöiden aloitteesta käynnistettyyn yhteiseen oppimiseen ollut olemassa. (Koski 2007.)

Viidennessä palaverissa mietittiin vuoropäällikön johdolla, miten suunniteltu ratkaisu saadaan muutettua käytännön toiminnaksi.

*”Viedään se (ratkaisuesitys) niin, että ylhäältä pudotetaan alaspäin. Kun viedään se tarpeeksi ylös ensin ja sitten pudotetaan alaspäin, niin menee paremmin sisään, kun yritetään alhaalta tuupata sitä ylöspäin.”* (vuoropäällikkö)

Alemman tason esimiesasemassa oleva vuoropäällikkö aikoi yhdessä työntekijöiden kanssa patistaa toimihenkilöt kehittämiseen ylempien esimiesten painostuksella ”pudottamalla ratkaisuesitys ylhäältä alaspäin” eli viemällä esitys ensin ylempien esimiesten arvioitavaksi. Odotuksena oli, että nämä kehottaisivat toimihenkilöitä ryhtymään toimenpiteisiin ratkaisun toteuttamiseksi. Kuvaus ilmentää esimiestasojen välillä vallitsevaa konfliktitilannetta ja sen ratkaisuyritystä.

## Oppiminen työpaikkapelinä

Henkilöstövähennysten kynnyksellä olleissa metallitehtaassa ja kuntoutuskeskuksessa työntekijöiden keskinäinen kamppailu oli perustavanlaatuisempaa kuin ikkuna- ja rengastehtaissa. Sekä metallitehtaassa että kuntoutuskeskuksessa työntekijät toivat varsin selvästi esiin epäilyjään toisten työntekijöiden huonommista oppimisvalmiuksista ja -haluista ja pyrkivät näin erottautumaan heistä (erottautumisesta ks. Bourdieu 1984). Erottautuminen oli tärkeää, koska työntekijät taistelivat työpaikoistaan työtovereidensa kanssa. Työntekijät eivät kuitenkaan juuri puhuneet keskinäisestä työpaikkakilpailustaan, koska se olisi ollut sosiaalisesti kiusallista. Alla siteerattu kuntoutuskeskuksen naistyöntekijä analysoi tilannetta kaikkien avoimimmin:

*”Meillä on hirveän hyvä porukka ja jos tulee jonkun yksilön kohdalla jotain ongelmia tai on se sitten iloa tai surua, niin koko porukka elää siinä mukana. Nyt se koskee tavallaan kaikkia. Kukaan ei tiedä, mitä tulee tapahtumaan. Onko työpaikkaa kesän jälkeen vai eikö*

*ole. Me ollaan siinäkin kohtaa ikään kuin samassa veneessä, mutta kukaan ei pysty siinä kohtaa tukemaan toista.”* (kuntoutuskeskuksen naistyöntekijä)

Työntekijöiden oli onnistuttava profiloimaan itsensä oppimismyönteisiksi hyväiksi tyypeiksi ja toisia työntekijöitä lupaavammiksi oppijoiksi, jotta he voisivat selviytyä voittajina työpaikkakamppailussa. Epävarmassa tilanteessa työntekijät näkivät varmimmaksi vaihtoehdoksi myönteisen suhtautumisen kaikkeen oppimistoimintaan ja sosiaalisesti sopivana pidetyn oppimispuheen tuottamisen (Järvensivu 2006). He kertoivat haastatteluissa ja palavereissa runsaasti koulutushaluistaan ja kehittymismyönteisyydestään. Esimerkiksi kuntoutuskeskuksen naisiesimies kertoi olevansa valmis opiskelamaan myös työn ulkopuolella ja omalla kustannuksellaan, kunhan työt jatkuvat:

*”Olen käynyt erikoistumiskoulutuksen, lymfaterapeutin koulutuksen ja lukuisan määrän erilaisia pieniä koulutuksia ja kursseja, myöskin yliopistolla, omatoimisesti perehtynyt myös. Tämä talo osallistuu kiitettävästi koulutukseen, mutta toki olen ihan omin neuvoinkin sitä koulutusta hankkinut. En ole aina työnantajan pussilla ollut. ... Jos mä jatkan ensi vuonna täysipäiväisesti, niin kyllä mä opiskelen jatkuvasti. En niinkään, että tää työnantaja välttämättä maksaisi, mutta erilaiset luentosarjat ja -päivät. Kauhean hyviä kirjoja on olemassa työyhteisön kehittämisestä, organisaatiopsykologiasta ja jaksamisesta. Kyllä mä yritän pitää itseäni ajan tasalla ja mielenkiintoa siihen löytyy. En nyt kuitenkaan mitään uutta ammattia tässä enää.”* (kuntoutuskeskuksen naisiesimies 57 v)

Metallitehtaassa työntekijöiden oppimishalua karotettiin henkilöstönkehittämispäällikön tekemin haastatteluin ennen lomautuksista päättämistä. Tavoitteena oli löytää henkilöt, jotka voisivat opetella monitaitoisiksi, eli voisivat tulevaisuudessa suorittaa useampia työvaiheita. Monitaitoisuudesta kiinnostuneiksi ilmoittautuville oli luvassa töitä, uuden oppimisesta kieltäytyville ei. Tämä oli myös työntekijöiden tiedossa.

*”Kyllä koulutus merkkasi tosi paljon siinä, kuka sai lomautuslapun. Monitaitoiset ja sellaiset, jotka haluaa kehittyä, sai jäädä.”* (metallitehtaan luottamusmies)

Ellei ollut aiemmissa oppimiseen liittyvissä kamppailuissa onnistunut oppimaan myös niitä tehtäviä, jotka ovat työpaikalle tulevaisuudessa tärkeitä, jäljellä oli mahdollisuus vakuuttaa oppimishalujensa olevan vastaisuudessa kohdallaan. Erityisen tärkeää tämä oli metallitehtaassa, jossa metallimiesten kulttuuriin liittyi olennaisesti työnantajan lanseeraamien oppimistehtävien vastustaminen ja välttely (vrt. Kortteinen 1992). Työntekijöitä vähennettäessä työnantajalla oli tilaisuus karsia paikalleen jämähtäneiksi vanhoiksi jääriksi profiloituvat kehittymiskykyisten hyvien tyyppien joukosta. Karsintahaastattelussa annettiin kaikille vielä viimeinen mahdollisuus osoittaa oikeaa asennetta oppimiseen.

Yhteiskunnan kentillä pärjäämisessä onkin keskeiseksi havaittu puhe ja puhetaivat eli diskursit (Bourdieu 1991). Paremmat aseman saavuttamiseksi on tärkeää oppia puhumaan oikein, eli oppia sopiva puhetapa ja omaksua relevantit puhekäytännöt. Oikea puhe on yhteisön tunnustamaa puhetta, jonka välityksellä on mahdollista osoittaa osaamista ja päästä käsiksi uusiin oppimisen mahdollisuuksiin. (vrt. Lave & Wenger 1991, 108–109.) Myös oppimisesta puhuminen määräytyy ja kontrolloituu sosiaalisesti. Alessia Contu, Christopher Grey ja Anders Örténblad (2003) ovat ottaneet käyttöön käsitteen oppimisdiskurssi, jolla he pyrkivät valottamaan oppimistematiikan laajempia yhteyksiä. Oppimisdiskurssilla viitataan oppimiskäsitteen laajentumiseen ja käsitteeseen liittyvien positiivisten konnotaatioiden tarkoitushakuiseen käyttöön. Oppiminen on tutkijoiden käsityksen mukaan mobilisoitu legitimoimaan ja vahvistamaan uusliberalistista eetosta välttämättömänä vastauksena tietoyhteiskunnan ja globaalin talouden aiheuttamiin muutoksiin. Oppimisdiskurssin maailmanvalloitus on Contun ym:n mielestä edennyt pisteeseen, jossa kriittikittömästi oletetaan oppimisen eri yhteyksissä olevan kakkien kannalta hyvä asia. (Contu ym. 2003, 932–934; ks. myös Shelley 2005.)

Oppimiskäsitteen mukanaan kantamia positiivisesti varautuneita merkityksiä ovat esimerkiksi emansipaatio, sosiaalinen inkluusio, itsensä toteuttaminen, itsensä kehittäminen, työkyky ja -kelpoisuus, valtuuttaminen, tasa-arvo ja puolueettomuus. Kuitenkin oppimista ja koulutusta käytetään tänä päivänä ennen muuta tehokkaan taloudelliseen toimintaan liittyvinä välineinä. (Contu ym. 2003, 934; ks. myös Vuorikoski 2003, 30.) Tällöin osa oppimiseen historiallisista syistä

kiinteästi liittyvistä merkityksenannoista (oppiminen valistumisena ja emansipaationa) asettuu suorastaan vastakkaisiksi suhteessa tehokkuuspyrkimyksiin (oppiminen yrityksen menestystekijänä). Vastakkaisuudet kuitenkin peitetään esimerkiksi puhumalla sekä työntekijöiden että organisaatioiden oppimisen kautta saavuttamista yhteisistä eduista, ikään kuin olisi olemassa jopa pelkästään asioita, joiden oppiminen on itsestään selvästi kaikkien yhteinen etu. Oppimisesta puhuttaessa ja sen tärkeyttä korostettaessa tullaan joko tietoisesti tai tiedostamatta käyttäneeksi hyväksi emansipaatioon, itsensä kehittämiseen, itseohjautuvuuteen, valtaistamiseen, voimaantumiseen ja valistukseen kytkeytyviä positiivisia liittännäismerkityksiä ja kielen valtaa (vrt. Bourdieu 1991; myös Garrick 1998, 81).

Oppimisinnon vakuuttelu ei aina ole suorassa yhteydessä todelliseen oppimistoimintaan aktivoitumiseen. Metallitehtaasta löytyi oppimis- ja koulutushaluisia huomattavasti enemmän ennen lomautettavista päättämistä kuin näiden päätösten julkaisemisen jälkeen (Järvensivu 2006). Ikkunatehtaalla taas työnantajan toivomaa monitaitoisuutta vastaan asetuttiin hiljaisen vastarinnan keinoin. Vaikka keskusteluissa suurin osa työntekijöistä puhui monitaitoisuudesta myönteisenä asiana, jonka kautta työn yksitoikkoisuus ja fyysinen rasitus vähenisivät, samat työntekijät tekivät tyhjiksi monitaitoisuuden kehittämishankkeet. (Järvensivu 2007.)

Oppiminen onkin mahdollista nähdä toisaalta työnantajan keinona työn tehostamiseen ja toisaalta työntekijän keinona pärjätä työpaikkapelissä. Työnantaja määrittää pitkälti oppimispelin säännöt. Se kertoo, mistä puhutaan ja miten, sekä linjaa direktio-oikeuden avulla pitkälle työssä oppimisen sisällöt, suunnat, tilat ja määrät. Yhteiskuntaan muodostunut positiivinen oppimisdiskurssi on omiaan auttamaan työnantajaa tässä tehtävässä. Työntekijän näkökulmasta työpaikkapelissä pärjääminen on tullut vaikeaksi, koska oppimistyölle ei välttämättä määrity rajoja eikä ole mahdollista tunnustaa riittävää työn suoritusastoa oppimisen toimiessa keskeisimpänä tuotannon tekijänä ja jatkuvan parantamisen logiikan ohjatessa toimintaa (ks. myös Docherty ym. 2002). Työntekijään kohdistuu rankkoja identiteettiä ja arvomaailmaa koskevia oppimisvaatimuksia eikä oppimiselle edes avaudu samassa määrin tilaa työprosessista. Tästä huolimatta työntekijöillä on työssä oppimistoiminnassakin ääni ja vaikutta-

misen mahdollisuus, joka saa ilmentymänsä työpaikan tasolla mikropolitiikassa.

## Johtopäätökset ja aikuiskasvatuksen käytännöt

Työssä oppimiseen liittyen työpaikoilla käydään monenlaisia kamppailuja. Niitä käydään yhtälailla työntekijöiden kesken kuin työntekijöiden ja työnantajien välilläkin. Osa oppimismitteloista tapahtuu alueellisilla tai viime kädessä globaaleilla työmarkkinoilla. Osa taas asemoituu työyhteisöjen sisään. Niin työntekijöiden keskinäisten kuin työnantajien kanssa käytävienkin kamppailujen kohteina ovat oppimisen mahdollisuudet, määrät, suunnat ja sisällöt. Työssä oppiminen ja sen edellyttäminen on toisinaan työnantajalle keino tehostaa työprosessia ja sellaisena usein työntekijän intressien vastaista. Työssä ja työaikana tapahtuva oppiminen voi kuitenkin olla myös työntekijän tavoitteena ja työnantaja taas saattaa nähdä toiminnan resurssien tuhlauksena ja tehokkaan työajan hukkaamisena tai työntekijöiden pyrkimyksenä jättää huonosti arvostetut tehtävät vaille tekijöitä. Työntekijöille oppiminen onkin muun ohella etenemisen väline matkalla vähemmän arvostetuista tehtävistä kohti arvostetumpia asemia yhden työpaikan tai työyhteisön sisällä, mutta myös laajemmin työmarkkinoilla. Molemmilla markkinoilla työntekijöillä tai työssä oppijoilla on vastuksenaan toisia työntekijöitä, eli työssä oppijoita. Karuimmillaan oppiminen kytkeytyy osaksi työntekijöiden työpaikoista ja niiden säilyttämisestä käymiä kamppailuja (vrt. Bourdieu 1998). Tätä kautta työssä oppiminen käsitteenä ja toimintana määrittävät erittäin intressiladatuiksi ja yhtä aikaa sekä paikallisesti työpaikkojen mikropolitiikasta että yhteiskunnallisesta viitekehuksesta merkityksiä ja tulkintoja saaviksi asioiksi.

Tässä artikkelissa käytettyjen tutkimusten perusteella työssä oppimisen analysointiin näyttäisi soveltuvan konfliktiteoreettinen ja mikropolitiikan huomioiva lähestymistapa. Situationaalista oppimisenäkemyttä ja käytäntöyhteisöjen käsitettä voidaan värittää Pierre Bourdieuin teorialla, joka kuvaa sosiaalista toimintaa ja rakenteita erilaisilla kentillä käytävien kamppailujen kautta (Järvensivu 2006). Bourdieuin mukaisesti voidaan todeta, että suhteessa oppimiseenkin sosiaalinen ilmenee, paitsi yhteisönä, käytäntönä ja oppimisen konteksteina, myös tietynlaisena sosiaalisena

järjestyksenä, säännönmukaisuuksina ja inhimilliselle toiminnalle puitteita asettavina reunaehtoina.

Vaikka työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa näkyy yksilöllisiä suuntauksia, karkealla tasolla työpaikkatason analyyseissä voidaan piirtää tiettyjä keskuksia, joihin oppimispyrkimykset kohdistuvat, sekä erityisen perifeerisiä asemia, joista halutaan oppimalla poistua ja joihin ei juuri kohdistu kentällä toimivien oppimispyrkimyksiä. Kun käytäntöyhteisöjä painottavassa situationaalisessa teoriassa tärkeintä on osallistuminen, Bourdieun teoriassa keskeistä on, ellei nyt aivan voitto, niin ainakin kamppailu ja siinä pärjääminen. Bourdieun teoria tuo käytäntöyhteisöjen merkitystä korostavaan teoriaan koherentissa muodossa sosiaalisen järjestyksen, valtasuhteiden ja -rakenteiden lisäksi ennen muuta kenttien moninaisuuden, liikkeen ja dynaamisuuden.

Toisena mahdollisuutena aukeaa työprosessiteorian ja työn sosiologian systemaattinen hyödyntäminen työssä oppimista tutkittaessa (Järven-sivu 2007; Koski 2007). Tätä kautta työväliseksi saadaan hyvin pitkälti Bourdieun kenttäteoriaa vastaava sosiologinen käsitteistö. Yhteiskunnan ja työelämän tasolla voidaan hyödyntää esimerkiksi tuotantomallikeskustelua (esim. Boyer et al. 1998; Belanger ym. 2002; Koski 2007), jonka kautta on mahdollista linjata jäsennellysti työelämän keskeiset muutokset. Työpaikan tasolla taas lisäarvoa tuottaa erityisesti mikro- tai organisaatiopolitiikan käsite, jonka avulla voidaan työssä oppimiseen kytkeä sosiaalinen dynamiikka.

Suunniteltaessa aikuiskasvatuksen käytäntöjä lienee hedelmällistä ottaa huomioon edellä esitetty työssä oppimiseen liittyvä problematiikka. Sen lisäksi, että on tietenkin analysoitava ja ymmärrettävä työpaikkojen organisatoriset rakenteet, työprosessi ja työtehtävät, on tärkeää myös tuntea yleiset työelämän rakenteet ja muutossuunnat sekä kohdetyöpaikan tilanne ja sen sisäiset mikropoliittiset asetelmat, ennen kuin työpaikalla ryhdytään kehittämistoimiin. Näin voidaan välttää tilanne, jossa aikuiskasvattajaa ja hänen toimintaansa käytetään aseena joidenkin ryhmien intressien ajamisessa.

Työpaikan ”peliasetelmien” ymmärtäminen on aikuiskasvattajalle tärkeää myös hänen toimintansa tuloksellisuuden kannalta. Mikropoliittisten voimien olemassaoloa ja merkitystä voi tosin olla vaikea tunnistaa organisaatioiden jokapäiväisen työn puitteissa, koska ne ovat kytkeytyneet osaksi arjen toimintatapoja ja rutiineja ja ne nousevat esiin

vasta, kun käytäntöjä yritetään muuttaa. Työpaikan kehittäjän tai kouluttajan on olennaista niin ikään ymmärtää ja tunnistaa mikropoliittika luonnollisena osana organisaatioiden arkipäivää sekä se, että politiikan rooli oppimisessa ei ole lähtökohtaisesti negatiivinen (vrt. esim. Argyris & Schön 1996). Mikropoliittikan alueelle kuuluvat ilmiöt voivat yhtä hyvin olla oppimisen näkökulmasta positiivisia ja oppimista voi merkittävästi edistää aikuiskasvattajan kyky tasapainoilla erilaisten intressien kentällä sekä kyky mobilisoida intressejä.

## Lähteet

- Antila, J. (2005). *Veteen piirretty viiva? Työn ja yksityiselämän välisen rajapinnan tarkastelu*. Työpoliittinen tutkimus 272. Helsinki: Työministeriö.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II. Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Barnett, R. (1999). Learning to work and working to learn. Teoksessa Boud, D. & Garrick, J. (toim.) *Understanding learning at work*. Routledge, 29–44.
- Belanger, J., Giles, A. & Murray, G. (2002). Towards a new production model: Potentialities, tensions and contradictions. Teoksessa Murray, G., Belanger, J., Giles, A. & Lapointe, P.-A. (toim.) *Work & employment relations in the high-performance workplace*. Continuum, pp. 15–71.
- Billett, S. (2006). Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture and Activity* 13 (1), 53–69.
- Boreham, N., Samurcay, R. & Fischer, M. (2002). *Work process knowledge. Routledge studies in human resource development*. Routledge.
- Boud, D. & Garrick, J. (1999). *Understanding learning at work*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *The distinction. A social critique of the judgement of taste*. Routledge. (alkup. 1979.)
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of resistance. Against*



- the tyranny of the market*. The New Press.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Boyer, R., Charron, E., Jürgens, U. & Tolliday, S. (1998). *Between imitation and innovation: The transfer and hybridization of productive models in the international automobile industry*. Oxford University Press.
- Bratton, J. (2001). Why workers are reluctant learners: the case of the Canadian pulp and paper industry. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 13 Number 7/8 2001, 333–344.
- Burawoy, M. (1985). *The politics of production. Factory regimes under capitalism and socialism*. Verso.
- Collin, K. (2005). *Experience and shared practice – Design engineers' learning at work*. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 261.
- Contu, A., Grey, C. & Örtenblad, A. (2003). Against learning. *Human Relations*. Vol. 56(8): 036986, 931–952.
- Contu, A. & Willmott, H. (2003). Re-embedding situatedness: The importance of power relations in learning theory. *Organization Science*. 2003 Informs. Vol. 14, No. 3, May-June 2003, 283–296.
- Docherty, P., Forslin, J. & Shani, A.B. (Rami) (2002) (eds.) *Creating sustainable work systems. Emerging perspectives and practice*. Routledge.
- Fenwick, T. (2006). Tidying the territory: questioning terms and purposes in work-learning research. *The Journal of Workplace Learning*. Vol. 18, No 5, 2006, 265–278
- Filander, K. (2000). *Kehittämistyö murroksessa*. Acta Universitatis Tamperensis 777. TAJU.
- Findlay, P., McKinley, A., Marks, A. & Thompson, P. (2000). "Labouring to learn": organisational learning and mutual gains. *Employee Relations*. Vol. 22, No 5, 485–502.
- Fleming, P. & Spicer, A. (2004). "You can checkout anytime, but you can never leave": Spatial boundaries in a high commitment organization. *Human Relations*, 57 (1), 75-94.
- Forrester, K. (2002). Work-related learning and the struggle for employee commitment. *Studies in the Education of Adults*. Vol. 34, Issue 1, pp. 42–56.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in work-place: unmasking human resource development*. Routledge.
- Heikkilä, K. (2005). *Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena*. Tampere University Press.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Vastapaino.
- Järvensivu, A. (2007). *Työprosessitieto, avainmonitaitoisuuteen*. Tampere University Press.
- Järvensivu, A. (2006). *Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä*. Acta Universitatis Tamperensis 1199. Tampereen yliopisto.
- Kortteinen, M. (1992). *Kunnan kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona*. Hanki ja Jää.
- Kalleberg, R. (1995). Action research as science and profession in the discipline of sociology. Teoksessa Toulmin, S. & Gustavsen B. (eds.) *Beyond theory: Changing organizations through participative action research*. John Benjamins.
- Koski, P. (2007). *Työ ja oppiminen rengastehtaassa. Organisaatorinen oppiminen sekä sitä edistävät ja ehkäisevät tekijät teollisessa oppimisympäristössä*. Acta Universitatis Tamperensis 1219. Tampereen yliopisto.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Minett, S. (1994, first published 1992). *Power, politics and participation in the firm*. Avebury.
- Pirkkalainen, J. (2003). *Työhön, työssä ja työstä oppiminen. Toimijuus ja työn muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 978. Tampereen yliopisto.
- Pyöriä, P. (2001). Tietoyhteiskunnassa työelämän vaatimukset kiristyvät. Teoksessa Blom, R., Melin, H. & Pyöriä, P. *Tietotyö ja työelämän muutos*. Gaudeamus, 101–121.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices. A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory* 5 (2). Sage, 243–263.

- Shelley, S. (2005). *The quiet revolution? or Understanding attitude as useful learning. Towards a radical agenda for skills and knowledge through trade union learning*. Paper presented at the 23 rd Annual International Labour Process Conference.
- Sydänmaanlakka, P. (2000). *Älykäs organisaatio: tiedon, osaamisen ja suoritusten johtaminen*. Kauppakaari.
- Thompson, P. & Warhurst, C. (1998). *Workplaces of the future*. MacMillan.
- Varila, J. & Rekola, H. (2003). *Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 83. Joensuun yliopisto.
- Vuorikoski, M. (2003). Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. ja Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Vastapaino, 17–54.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zuboff, S. (1990). *Viisaan koneen aikakausi. Uusi tietotekniikka ja yritystoiminta*. Otava.
- Artikkelin kirjoittamista ovat tukeneet Suomen Akatemian Liike2-ohjelman hanke 1112015 sekä Työsuojelurahasto. Kiitokset näiden tahojen ohella artikkelia kommentoineille henkilöille!
- Artikkeli saapui toimitukseen 31.7.2008. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 3.12.2008.