Laatu luottamuksen rakentamisena
- laatukäsitys kansanopistossa

Päivi Tuomola-Karp

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Helsingin yliopiston valtiotieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston päärakennuksen auditoriumissa XIII, Unioninkatu 34, perjantaina maaliskuun 11. päivänä 2005 klo 12.

HELSINKI 2005

ISBN 952-91-8224-4 (nid.)
ISBN 952-10-2281-7 (PDF)

Helsinki 2005
Yliopistopaino

Kannen kuva: Markus Porthin

TIIVISTELMÄ

Tuomola-Karp, Päivi. **Laatu luottamuksen rakentamisena – laatukäsitys kansanopistossa.**

Laadun arvioinnista ja laatujohtamisesta on tullut organisaatioiden keskeinen ohjausväline ja keino erottautua kilpailijoista. Laki vapaasta sivistystyöstä vuodelta 1998 edellyttää myös itsearviointia oppilaitostasolla. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä kansanopistoissa työskentelevät ja opiskelevat laadulla ymmärtävät ja miten he laadun käsitteen selittävät ja tekevät ymmärrettäväksi. Tutkimuksen tarkoituksena on siis valottaa niitä merkityksiä ja tulkintamahdollisuuksia, joita kansanopistoväki laadulle ja sen arvioinnille antaa. Laatukäsitystä ei pidä ymmärtää staattiseksi, vaan alati liikkuvaksi ja yhä uudelleen muovattavissa olevaksi ja muovautuvaksi. Laatua on tässä tutkimuksessa lähestytty ihmisten kokemuksena ja puheena, mikä selittää myös aineistolähtöisen tutkimusotteen.

Tutkimuksessa tehtiin yhdeksän yksilöhaastattelua ja kolme ryhmähaastattelua. Haastateltavat olivat lähes päivittäisessä vuorovaikutuksessa olevia erilaisen työhistorian omaavia kansanopiston ammattilaisia sekä vuosikurssiopiskelijoita. Tutkimuksen taustaoletuksena on, että asioille ja ilmiöille annettavat merkitykset syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Siten päivittäiset vuorovaikutustilanteet muovaavat tulkintoja ja käsityksiä siitä, mitä laatu on. Tutkimus nojaa Grounded teoriaan. Se ei edellytä tutkijalta teoreettista ennakkositoutumista, vaan tutkija generoi empiriasta teoriaa.

Tämän tutkimuksen perusteella laatu kansanopistossa ymmärrettiin toiminnan laaduksi, jonka ydin on suorituskyvyn parantamisessa, henkilöstön muutosvalmiudessa sekä toiminnan kehittämisessä ja avoimuudessa. Opistotyön katsottiin olevan talouden ehdollistamaa ja laatutyön saavan oikeutuksensa ja tavoitteensa opistotalouden suotuisasta kehityksestä. Työntekijöiden hyvinvointi nähtiin osaksi laatua ja suorituskyvyn parantamisen edellytykseksi. Laatu tulkittiin asiakas- ja opiskelijalähtöisyydeksi ja markkinat nähtiin ehtymättömäksi uusiutumisen lähteeksi.

Koulutusympäristön ja kansanopistotyön ohjausjärjestelmän muuttuessa tarve rakentaa ja ylläpitää luottamus- ja kommunikaatiosuhteita opiston sidosryhmiin tuli esiin haastatteluissa tehden ymmärrettäväksi käydyn laatukeskustelun. Laatuajattelu tarjosi paradigman ja käsitteet yhteisten merkitysten ja odotusten eli luottamuksen rakentamiseen yhdessä sidosryhmien kanssa. Luottamuksen rakentamisen näkökohta oli vaatimassa opistoa ja työntekijöitä yhä kiinteämpään vuorovaikutukseen ja dialogiin niin talon sisällä kuin sidosryhmien ja toimintaympäristön kanssa.

Haastatteluissa keskustelua käytiin siitä, mikä paikka traditioille ja toisaalta uusille ajatuksille ja vaatimuksille opistotyössä tulisi antaa. Laatuajattelun uskottiin avaavan uusia toimintamahdollisuuksia samalla, kun sen ei otaksuttu tuovan juurikaan mitään uutta kansanopistoissa tapahtuvaan jatkuvaan kehittämiseen. Kun laatukäsitykseen tiivistyy viimekädessä toiminnan idea, tämän tutkimuksen perusteella kansaopistolaitoksen oikeutus näyttäisi lepäävän pitkälti sen mahdollisuudessa saattaa keskusteluun eri maailmat, näköalat, intressit ja kulttuurit.

Avainsanat: kansanopisto, laatu, luottamus, Grounded Theory, konteksti

ABSTRACT

Tuomola-Karp, Päivi. **Quality as a Building Block for Trust – The Concept of Quality in a Folk High School.**

Quality assessment and quality management have become essential management tools for organizations and a means for differentiation from competitors. The law on liberal adult education stipulates self-evaluation at the institution level. The aim of this study is to investigate how people working and studying in Finnish folk high schools perceive, understand and explain the notion of quality. The study sheds light on the various meanings and possible interpretations of quality, as given by the various stakeholder groups in the folk high schools. The concept of quality should not be understood as being static but more as being dynamically changing and malleable. In this study quality is considered from the viewpoint of experience and discourse, which also explains why a material driven approach was applied.

The interviews were collected from among persons involved in liberal adult education. There were nine individual and three group interviews. The interviewees represented different staff groups of the institution as well as the students, all of whom interact closely with each other. The basic assumption of the study is that meanings attributed to things and phenomena emerge from social interactions. Consequently, the interpretations and concepts of quality are shaped in daily encounters. The approach applied in the study is based on Grounded Theory. It does not require a theoretical precommitment, as the researcher generates the theory from the empirical material collected during the study.

This study shows that quality was associated with the requirement to improve performance, the willingness and ability of the staff to create change and add transparency and interaction with the stakeholders. The work in the folk high school was contingent on the financial viability of the institution and financial improvement legitimised the quality actions undertaken. The well-being of the employees was considered an element of quality and a necessary condition for improving performance. Quality was interpreted as a focus on customers and students and the market as the ultimate and inexhaustible source of renewal.

Following the evolution of the training and education environment at the turn of the new millennium, the need to build and maintain trust and good communication with the stakeholders appears in the interviews, explaining the discourse on quality. The adopted quality philosophy provided a paradigm and concepts for constructing common meanings and expectations with the stakeholders (i.e. trust). From the viewpoint of trust, the folk high school and its employees were being pulled into a more intensive interaction and dialogue both internally and externally.

During the interviews there was discussion of what position should be given to traditions, on the one hand, and new tendencies, on the other. Quality philosophy was thought to open new possibilities and options, although at the same time there were no expectations that it would bring in any new ideas for the continuous development being carried out in folk high schools. While ultimately the mission of the liberal adult education is crystallised in the concept of quality, the *raison d'être* of the folk high school system according to this study seems to lie in its potential to bring into discourse different worlds, views, interests and cultures.

Key words: folk high school, quality, trust, Grounded Theory, context

KIITOKSET

Tämän työn valmistumiseen ovat vaikuttaneet monet kohtaamani aikuisopiskelijat vuosien varrella. Palatessaan yhä uudestaan kansanopistoon he ovat osoittaneet minulle konkreettisesti vapaan sivistystyön merkityksen. Tutkimustyöhön ryhtymiseen ovat vaikuttaneet myös lukuisat keskustelut kansanopistotyön suunnasta lähimpien työtovereitteni kanssa.

Kiitän lämpimästi haastattelemiani kansanopiston ammattilaisia, jotka kiireittensä keskellä olivat valmiita keskustelemaan kansanopistotyöstä kanssani ja jotka osoittivat kiinnostusta ja tukea tutkijan työtäni kohtaan. Opiston johdolle esitän kiitokseni erittäin myötämielisestä suhtautumisesta tutkimustani kohtaan.

Väitöskirjan tekeminen on pitkä prosessi. Haluan kiittää ohjaajaani professori Synnöve Karvinen-Niinikoskea, joka on tukenut työni edistymistä matkan varrella innostamalla, tekemällä osuvia kysymyksiä ja kommentoimalla asiantuntevasti työtäni. Kiitokset kuuluvat myös professori Risto Eräsaarelle ja työni esitarkastajille, professoreille Kaj Ilmonen ja Kari E. Nurmi, joiden asiantuntevat kommentit työni viime vaiheissa ovat ohjanneet tutkimuksen valmistumista. Keskustelut professori Kari E. Nurmen kanssa kahvikupin äärellä Ekbergin kahvilassa syvensivät käsityksiäni monista asioista.

Tutkimustyötä tehdessäni minulla on ollut mahdollisuus keskustella tutkimuksestani sekä monista sitä sivuavista kysymyksistä ystäväpiirissäni. Haluan erityisesti kiittää Leena Jaakkolaa oikeakielisyyteen liittyvistä valaisevista keskusteluista ja Liisa Kososta, joka tarkisti englanninkielisen tiivistelmän kieliasun. Kansanopistoyhdistyksen tiedottaja Sari Virtanen ja verkkotiedottaja Larry Kärkkäinen ovat antaneet minulle ystävällisesti apuaan tarkistaessani tietojani. Heille siitä kiitos.

Omassa lapsuudenkodissani äitini ja isäni antoivat esimerkin elinikäisen oppimisen periaatteen toteuttamisesta, jota olen työssäni pyrkinyt edistämään ja henkilökohtaisessa elämässäni pyrkinyt jatkamaan. Oma perheeni on tukenut minua tutkimustyössäni monin eri tavoin. Ilman heidän tukeaan työni olisi jäänyt tekemättä. Kaikkia läheisiäni haluan sydämestäni kiittää.

Helsingissä joulukuussa 2004

Päivi Tuomola-Karp

SISÄLLYS

Johdanto **8**

1 Kansanopistot ja ohjausjärjestelmän muutos **11**

2 Tutkimustehtävä **23**

3 Tutkimusote ja tutkimuksen toteuttaminen **27**

3.1 Grounded teoria **30**

3.2 Tutkijan positio **34**

3.3 Aineiston hankinta **36**

3.4 Grounded teoria ja aineiston analyysi **40**

3.5 Tutkimuksen kirjoittaminen **43**

4 Laatukäsityksen rakentuminen – laadun viisi ulottuvuutta **46**

4.1 Muutosvalmius **46**

4.1.1 Laatu: oppimismahdollisuus 47

4.1.2 Laatu: lisääntyviä vaatimuksia 59

4.1.3 Laatu: dialektinen käsite 60

4.2 Organisaation läpinäkyvyys: avoimuutta ja yhdessä tekemistä **77**

4.2.1 Itsearviointi 77

4.2.2 Yhdessä tekeminen 97

4.3 Markkinalähtöisyys **102**

4.3.1 Asiakkaita ja opiskelijoita 103

4.3.2 Asiakaslähtöisyys 108

4.3.3 Opiskelijat asiakkaina ja opiskelijoina 112

4.3.4 Opiskelijalähtöisyys opettajien rakentamana 118

4.4 Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys **127**

4.4.1 Epävarmuuden maailma 128

4.4.2 Tausta-aate: kirkas vs. himmeä 133

4.4.3 Päätehtävä vs. uudet haasteet 137

4.4.4 Yhteisöllinen ja yksilöiden internaatti 139

4.5 Organisaation suorituskyvyn parantaminen **144**

4.5.1 Johtamisen haasteet 145

4.5.2 Työntekijöiden hyvinvointi 152

4.6 Kansanopistoväen laatukäsitys **160**

5 Laatu luottamuksen rakentamisena **167**

5.1 Sitoutuminen organisaation suorituskyvyn parantamiseen **170**

5.2 Sitoutuminen kehittämiseen ja muutokseen **173**

5.3 Avautumalla luottamusta 177
5.3.1 Luottamus, valta ja avautumisen retoriikka 177
5.3.2 Luottamuksen rakentaminen opetukseen 182
5.4 Luottamusta yhteisistä merkityksistä 197
5.5 Luottamus voimavarana ja toimintaperiaatteena 198
5.6 Kansanopisto luottamuksen rakentajana 203
5.7 Laatu luottamuksen rakentamisena: yhteisiä odotuksia ja arvoja 206
6 Laatukäsitys ideoiden ja järjestelmien maailmassa 209
6.1 Laatudiskurssi 210
6.2 Ohjausjärjestelmän muutos ja kansanopistoidea 217
6.3 Postmodernin haaste 221
7 Johtopäätökset 225
8 Lähteet 228
9 Liitteet 250
9.1 Koodilista 250
9.2 Laatu luottamuksen rakentamisena verkostokarttana 253
9.3 Luottamuksen käsitteestä 254

Johdanto

Suomalaisen yhteiskunnan ilmapiiri on koulutusmyönteinen ja aikuiskoulutukseen osallistutaan vilkkaasti. Koulutus nähdään lääkkeeksi lähes kaikkiin mahdollisiin ongelmiin. Koulutuksesta ja tiedosta on tullut yksi tärkeimpiä välineitä yritysten ja kansakuntien kilpailukyvyn nostamisessa ja ylläpitämisessä sekä sosiaalisen kehityksen ohjaamisessa (Delattre, 2000). Valtioneuvoston hyväksymissä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämislinjoissa vuosille 2003-2008 Suomen sivistysyhteiskuntana sanotaan rakentuvan osaamisen, tiedon ja luovuuden varaan (Opetusministeriö 2004, 15). Koulutus ei kuitenkaan sinänsä takaa menestystä, mutta se antaa mahdollisuuksia niin yksilö- kuin organisaatiotasollakin, kuten professori Raivola totesi Helsingin Sanomien (2000b) mukaan Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuutta tutkineen ohjelman tuloksia esitellessään. Koulutusmyönteisyydestä huolimatta koulutusta vaaditaan myös tilille sen tuloksista; koulutukseen uhratuille veromarkoille vaaditaan vastinetta.

Vuosituhannen vaihteen kynnyksellä Seppo Niemelä (1999, 6) kirjoitti lennokkaasti: ”Vapaa sivistystyö on aikuisopetusta enemmän prosessi, joka etsii tehtävänsä, ohjaa itseään, oppii kokemuksesta ja luo ennen kokematonta tavalla, jota kukaan ei voi ennakoida.” Kuitenkin myös vapaan sivistystyön kaikilla portailla arvioidaan, visioidaan, asetetaan tavoitteita ja luodaan strategioita. Jo itseymmärrys sinänsä edellyttää pysähtymistä ja arviointia, vaikka ajattelisimmekin Baumanin tavoin, ettei mikään hetkellinen tila ole sitä edeltävän tilan välttämätön seuraus eikä seuraavan tilan riittävä syy kehitykseen (Bauman 1996, 195).

Vapaalle sivistystyölle luotiin yhteinen lainsäädännöllinen perusta vuonna 1998. Laki edellyttää toiminnan arviointia ja itsearviointia oppilaitostasolla. Koulutuksen vaikuttavuuden käsitteen osaksi ja rinnalle nostettiin laadun käsite (ks. Raivola & Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 14-15). Suomen Akatemian rahoittaman koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusohjelma 1995 – 1998 poiki lähes 400 teosta, artikkelia, kirjoitusta tai esitelmää. Myös jokaisessa kansanopistossa on jouduttu etsimään sovelias itsearviointimalli. Opetushallitus toteutti vuosina 1995-2002 vapaan sivistystyön keskeisten työmuotojen arvioinnin. Tämän tutkimuksen alkumetreillä opetushallitus käynnisti kansanopistojen toimintaa arvioivan tutkimuksen, jonka tuloksena syntyivät tutkimusraportit Perinteen ja nykyajan puristuksessa (Määttä ja Yrjölä 2001) ja Valmiuksia, virikkeitä vai vaihtelua, kansanopisto-opiskelijan motivaatio ja opiskelukokemukset (Niemivirta 2002).

Tätä tutkimusta aloittaessani laatuajattelu ja itsearviointi olivat kansanopistoissa eräänlaisessa sisäänajovaiheessa. Ne olivat tuomassa kansanopistoihin uudet käsitteet ja uuden tarkastelunäkökulman. Tutkimuksen keskeisenä kannustimena oli pohdintani, mistä

kaikesta tässä oikeastaan oli ja on kysymys, kysymys, joka tuntui jäävän mittauskeskustelun ja -problematiikan varjoon. Tutkimukseni tavoitteet tiivistyivät kysymyksiksi, mitä kansanopistoväki laadulla ymmärtää, miten he sen selittävät ja mistä laatukeskustelussa ja –arvioinnissa oikeastaan on kysymys eli miten laatu selitetään ja tehdään ymmärrettäväksi. Tarkoituksena on ollut antaa puheenvuoro opistoväelle ja valottaa niitä merkityksiä, joita kansanopistoväki laadulle ja sen arvioinnille antaa. Tutkimuksen taustaoletuksena on, että asioille ja ilmiöille annettavat merkitykset syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Laatukäsitys nähdään tutkimuksessa kontekstisidonnaisena ja muuttuvana. Siten päivittäiset vuorovaikutustilanteet muovaavat tulkintoja ja käsityksiä siitä, mitä laatu on.

Tutkimus on aineistolähtöinen ja perustuu yhdeksään yksilöhaastatteluun ja kolmeen ryhmähaastatteluun. Haastateltavat olivat lähes päivittäisessä vuorovaikutuksessa olevia erilaisen työhistorian omaavia kansanopiston ammattilaisia sekä vuosikurssiopiskelijoita. Tutkimus nojaa Grounded teoriaan. Se on tutkimusote ja – malli, jonka mukaan teoria on rakennettava empiirisen aineiston pohjalta. Se ei välttämättä edellytä tutkijalta teoreettista ennakkositoutumista, vaan tutkija generoi empiriasta teoriaa. Tarkoituksenani oli laadun ulottuvuuksien identifiointi. Grounded teoriaa voidaankin käyttää ilmiön elementtien tunnistamiseen, kategorisointiin ja näiden välisten suhteiden tutkimiseen.

Tutkimusraportti koostuu seitsemästä pääluvusta. Tutkimuksen ensimmäisessä pääluvussa, Kansanopisto ja ohjausjärjestelmän muutos, olen selostanut kansanopistojen erityisluonnetta ja opistojen laatukeskustelun taustoja. Toisessa pääluvussa esittelen tutkimustehtäväni. Kolmannessa pääluvussa olen perustellut ja selostanut tutkimusotteeseen johtaneita tekijöitä sekä kuvannut tutkimusprosessia.

Neljännessä pääluvussa, Laatukäsityksen rakentuminen – laadun viisi ulottuvuutta, ovat tutkimuksen empiiriset löydökset. Siinä kuvaan laatukäsityksen rakentumista aineiston pohjalta ja esittelen syntynyttä laatukäsitystä, laatu luottamuksen rakentamisena, jonka ulottuvuudet ovat henkilöstön **muutosvalmius** (luku 4.1), **organisaation läpinäkyvyys** (luku 4.2), toiminnan **markkinalähtöisyys** (luku 4.3), kansanopistotyön mission punninta perinteen ja uusien vaatimusten puristuksessa eli **jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys** (luku 4.4) sekä **organisaation suorituskyvyn parantaminen** (luku 4.5). Luku kuvaa aineiston ja tutkijan välistä vuoropuhelua. Alaviitteissä osoitan haastatteluiden ja kirjallisuuden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä sekä tulkintamahdollisuuksia lähdeviittein tai kirjallisuudesta otetuin huomioin.

Viidennessä pääluvussa tarkastelen laatua luottamuksen rakentamisena luottamuskäsitteen näkökulmasta. Haastateltavien laatupuhe opistotyön legitimaatiopuheena avaa uuden näkökulman aineistoon. Vuoropuhelua haastatteluissa käydään laatuajattelun ja luottamuksen välillä organisaation toimintaperiaatteina. Niitä voidaan pitää toinen toisiaan täydentävinä tai

toisilleen vaihtoehtoisina organisaation ohjausmekanismeina. Luottamus on jotakin, jota ihmiset aktiivisesti rakentavat organisaatiossa ennustettavuuden lisäämiseksi (Grey & Garsten 2001, 229-231) ja se on keino aktiivisesti kohdata tuntematon tulevaisuus. Haastatteluista generoitu laatukäsitys sisältää lupauksen organisaation kehittämispotentiaalista ja yhä tehokkaammasta toiminnasta sekä lupauksen sidosryhmille ja asiakkaille mahdollisuuden päästä vaikuttamaan yhä enemmän opiston toimintaan.

Haastatteluissa laadun käsite sidotaan myös yleisempiin merkityksenantojärjestelmiin: yleisempään laatukeskusteluun, kansanopistojen ohjausjärjestelmän muutokseen, kansanopistoideaan, perinteen ja modernin asettamiin vaatimuksiin sekä ideologiseen keskusteluun. Kuudennessa luvussa, Laatukäsitys ideoiden ja järjestelmien maailmassa, tarkastelen kansanopistoväen laatupuhetta kontekstissaan. Ilmiön tarkasteleminen kontekstissaan syventää sen ymmärtämistä, antaa tutkimukselle perspektiivin ja asemoi tutkimuslöydökset. Kontekstin käsite kutoo yhteen situaalisen toiminnan ja toimintaympäristön. (Eräsaari 2004; ks. myös Layder 1998, 156.) Seitsemänteen lukuun, Johtopäätökset, olen koonnut keskeisimmät tutkimustulokset ja tutkimuksen synnyttämiä jatkotutkimusaiheita.

1 Kansanopistot ja ohjausjärjestelmän muutos

Varto kirjoittaa 1995 julkaistussa artikkelissaan, että ”jotta keskustelu koulutuksen ja kasvatuksen arvioimisesta voisi saavuttaa edes nollapisteensä ja päästä pois miinuksen puolelta, olisi uudelleen palattava kysymykseen kasvatuksen ja koulutuksen syystä” (Varto 1995a, 341). Laadusta ja arvioinnista puhuessamme puhumme itseasiassa siitä, miten hyvin tai huonosti opisto toimii tehtävässään ja täyttää tarkoituksensa. Mikä on sitten kansanopistotoiminnan tarkoitus?

Kansanopistot ovat osa suomalaista vapaata sivistystyötä, jota toteuttavat

- kansalais- ja työväenopistot
- kansanopistot
- opintokeskukset
- liikunnan koulutuskeskukset
- kesäyliopistot (Laki 632/98 § 2).

Suomessa toimii 92 kansanopistoa. Kansanopistoliikkeen juuret ovat 1800-luvun lopun yhteiskunnallisessa murroksessa ja tanskalaisen N. F. S. Grundtvigin ajatuksissa vahvistaa kansallisvaltion demokraattista kehitystä ja kansallista kulttuuria tarjoamalla koulutusta kansan laajoille piireille (Niemelä 1999, 26). Opistoliikkeen juuret ovat myös silloisen tanskalaisen koulujärjestelmän kritiikissä. Ensimmäinen kansanopisto aloitti toimintansa Tanskassa 1844. Opettaja ja naisasianainen Sofia Hagmanin perustama Suomen ensimmäinen kansanopisto aloitti toimintansa vuonna 1889 Kangasalla naisten koulutustarpeita tyydyttämään (Malviniemi 1992, 23).

Lain vapaasta sivistystyöstä (632/98) §:n 1 mukaan vapaan sivistystyön tarkoituksena on elinikäisen oppimisen[1] periaatteen pohjalta

- tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittymistä ja
- kykyä toimia yhteisöissä sekä
- edistää kansanvaltaisuuden, tasa-arvon ja moniarvoisuuden toteutumista suomalaisessa yhteiskunnassa.

[1] Elinikäisen oppimisen komitea määrittelee elinikäisen oppimisen ”monitasoiseksi periaatteeksi, jonka noudattaminen ohjaa ihmisten oppimisuraa, yhteisöjen toimintaa ja oppimisen edistämispolitiikkaa siten, että laaja ja jatkuva uusien asioiden omaksuminen yhteiskunnassa toteutuu”. Oppiminen halutaan tietoiseksi elämäntavaksi. Elinikäisen oppimisen strategian sisällöllisiksi tavoitteiksi komitea määrittelee 1) persoonallisuuden kehityksen tukemisen, 2) demokraattisten arvojen vahvistamisen, 3) toimivien yhteisöjen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ylläpitämisen ja 4) innovaatioiden, tuottavuuden ja kansallisen kilpailukyvyn edistämisen. Elinikäisen oppimisen periaate sisältää ajatukset koulutuksen ja työn vuorottelusta, kokemuksen merkityksestä oppimisessa ja formaalin koulutuksen ulkopuolella olevista oppimismahdollisuuksista mm. yrityksissä ja kansalaisjärjestöissä (Kom. 1997; vrt. myös Aspin & Chapman 2000, 3, 7, 17.) Elämänlaajuisella oppimisella taas viitataan erilaisissa elämäntilanteissa oppimiseen formaalin koulujärjestelmän ohella (Opetusministeriö 2002a, 5).

Vapaan sivistystyön tarkoituksena ei ole välittömästi palvella elinkeinoelämän tarpeita, vaan sen toiminta on nonformaalia[2], vapaatavoitteista opetusta ja koulutusta. Vapaan sivistystyön ja kansanopistolaitoksen erityisenä tehtävänä on oppimisen perustan vahvistaminen ja oppivan, kansalaisten omaan aloitteellisuuteen ja toimintaan perustuvan yhteiskunnan rakentaminen. Seppo Niemelä (1999, 29, 47) korostaa vapaan sivistystyön merkitystä toimivan kansalaisyhteiskunnan rakentamisessa, joka nykyään nähdään ei vain itseisarvona vaan myös suotuisan taloudellisen kehityksen edellytyksenä.

Kansanopistot ovat osallistuneet pohjoismaisen hyvinvointimallin lujittumiseen (vrt. Rinne & Salmi 1998, 159; Tuomola-Karp 2000, 150; Usher et al. 1997, 11, 32) kouluttamalla työvoimaa tämän tarpeisiin ja tukemalla sitä ideologisesti. Laki ei siis kuitenkaan suoranaisesti anna osaamisen kilpailukyvyn ylläpitämisen ja lisäämisen tehtävää vapaalle sivistystyölle. Toisaalta yhä vaikeammaksi on tullut vetää rajaa ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen välille, kun keskeisinä ammattitaitovaatimuksina esitetään mm. kielitaitoa, yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja, tietotekniikan osaamista, kulttuurista kompetenssia, kykyä oppia ja kykyä vastuun kantoon, kvalifikaatioita, jotka perinteisestikin ovat olleet vapaan sivistystyön ominta aluetta. (Gavigan et al. 1999, 30; Koivunen 2001, 176; Niemelä 1999, 75; Tasavallan presidentin työllisyystyöryhmä 1994, 23.)

Kansanopistoille on ollut tunnusomaista

- ideologinen vapaus
- vapaaehtoisuus
- internaatin suomat mahdollisuudet
- omaehtoinen tehtävähaku eli kyky reagoida joustavasti alati muuttuviin koulutustarpeisiin.

Kansanopistot ovat sisäoppilaitoksia, joiden tarkoituksena on edistää kansalaisten omaehtoista opiskelua siten, että kukin kansanopisto voi samalla painottaa arvo- ja aatetaustaansa ja kasvatustavoitteitaan (Laki 632/98). Kansaopistojen taustayhteisöt päättävät koulutuksen tavoitteista ja päämääristä. Opistot voidaan jakaa arvotaustaltaan kristillisiin, yhteiskunnallisiin, järjestötaustaisiin, sitoutumattomiin ja erityisopistoihin. Opistojen juuret ovat kansanliikkeissä ja kansalaisyhteiskunnassa. Ne paikantuvat kolmannelle sektorille, yritys- ja julkisen sektorin välimaastoon.[3] Osa opistoista toimii paikallisesti, osa valtakunnallisina opistoina, vaikka yhä useammin opistot palvelevat sekä paikallisia että

[2] Nonformaali koulutus on koulutusorganisaatiossa tapahtuvaa tavoitteellista, mutta ei tutkintotavoitteista opiskelua.

[3] Kansanopistojen ylläpitäjinä on yhdistyksiä, säätiöitä ja osakeyhtiöitä. Kansanopistoista kahdeksan on kunnan tai kuntayhtymän omistuksessa (Määttä & Yrjölä 2001, 37).

valtakunnallisia tarpeita.[4] Valtionosuuden määrä on 57 % opiskelijaviikkoihin perustuvista laskennallisista käyttökustannuksista (Vapaan sivistystyön valmistelutyöryhmän raportti 2003), joten opistot joutuvat hankkimaan resursseja myös koulutusmarkkinoilta, taustayhteisöiltään, projekteista ja muista lähteistä.

Kansanopistot ja niiden taustayhteisöt voidaan nähdä oppimisympäristöinä[5], joiden osaaminen ja toiminta ovat luoneet ja luovat edellytyksiä omaehtoiselle[6] oppimiselle (ks. Gavigan et al. 1999, 79). Kansanopistopedagogiikassa on totuttu korostamaan oppimista koko elämän pituisena projektina. Kansanopistot ovat tarjonneet useille varttuneemmalla iällä tien sosiaaliseen nousuun ja nuorelle koulutusvaihtoehdon, jossa tiedollisen kehityksen rinnalla on voinut tarvittaessa kuljettaa myös yleensä elämään ja olemiseen liittyvien kysymysten pohdiskelua. Kansanopistot ovat tarjonneet valmennusta jatko-opintoihin ja ”second chance”, muuta koulutusjärjestelmää täydentävää ja laajentavaa koulutusta. (Hjerppe 1997, 24, 27; Pantzar 1989; ks. myös Roos 1996.) Kun rahoitus tai opiskelijat ovat joltakin koulutustyypiltä ehtyneet ja rahoitusta ja opiskelijoita on jollakin toisella saralla ollut saatavilla, ovat opistot etsineet itselleen uusia tehtäviä ja suuntautuneet uudelleen. [7]

Internaattia on perinteisesti perusteltu pedagogisin premissein. Opiston kokonaisuudessaan on tuettava sen perustehtävää, ja yhdessä asumisen on katsottu olevan keskeinen kasvua tukeva elementti.[8] Myös henkilöstöä on perinteisesti asunut opistojen välittömässä läheisyydessä (ks. Määttä & Yrjölä 2001, 56). Kansanopistoissa opiskellaan, syödään, levätään ja nukutaan, ollaan ja tehdään asioita yhdessä, harrastetaan ja juhlitaan. Opistot ovat moniammatillisia yhteisöjä: työtä ovat tekemässä rehtori, päätoimiset opettajat, kirjasto- ja suunnitteluhenkilöstö, ravintola- ja keittiöpuolen osaajat, siistijät ja muut kiinteistön kunnosta huolehtivat, markkinoinnista, palvelujen myynnistä, talous- ym. hallinnosta vastaavat ja nyttemmin yhä useammin tuntiopettajat, vierailevat asiantuntijat ja alihankkijat.

Kasvava lyhytkurssitoiminta ja uudet koulutusalueet (esim. avoin yliopisto-opetus) ovat tuoneet opistoihin opiskelijoita, joita eivät enää yhdistä odotukset, tavoitteet ja kulttuuritausta.

---

[4] Kansanopistojen profiloitumistekijät Koskisen mukaan (2003, 106) ovat sitoutumattomuus, järjestösidos, kristillisyys, suomenruotsalaisuus, ekologiset kysymykset, yhteisöllisyys, paikallisuus ja yhteistyöhakuisuus.

[5] Manninen ja Pesonen (1997, 268) määrittelevät oppimisympäristön paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, joiden tarkoitus on edistää oppimista. Oppimisympäristö kattaa siten niin fyysiset ja teknologiset puitteet kuin pedagogiset ja organisaatiokulttuuriset toimintatavat.

[6] Aikuiskoulutus voidaan jakaa omaehtoiseen aikuiskoulutukseen, työvoimapoliittiseen aikuiskoulutukseen ja henkilöstökoulutukseen.

[7] Ville Marjomäen mukaan 1960- ja 1970-luvuilta lähtien kansanopistot ovat olleet ”annetun tehtävän suorittajia” ja suunta tuntuu jatkuvan. Kansanopistot ovat olleet ja ovat riippuvaisia yhteiskunnan tarjoamista ja rahoittamista koulutustehtävistä. Sekä kiinteätavoitteisessa että ammatillisessa koulutuksessa opetustavoitteet tulevat oppilaitoksen ja vapaan sivistystyön ulkopuolelta. (Toiviainen 2002, 71.) Siten puhe omaehtoisesta tehtävähausta on osin myytti, joskin opistot itse toki tekevät valintoja, mitä tehtäviä ottavat hoitaakseen.

Maaseudun nuorten ja työläisten opinahjoihin ovat tiensä löytäneet myös yliopistoihin pyrkivät tai jo siellä loppututkinnon suorittaneet. Vapaan sivistystyön ja kansanopistojen olemassaolon oikeutusta on aina perusteltu tasa-arvon edistämisellä ja syrjäytymisen ehkäisemisellä, kuten myös voimassa oleva laki tekee. Kansanopistoihin ovat hakeutuneet työttömät, ulkomaalaiset jne., vaikka lainsäätäjä ei aina ole kansanopistoväen toivomalla tavalla ja nopeudella luonut taloudellisia edellytyksiä kansanopistoille aukoa uusia teitä syrjäytyneille tai syrjäytymisuhan alaisille (vrt. Blomqvist 1998).

Monet kansanopistot järjestävät myös muuta kuin vapaasta sivistystyöstä annetun lain säätelemää koulutusta. Kansanopistossa voi harjoittaa ammatillisia opintoja ja suorittaa peruskoulun ja lukion oppimäärän.[9] Kansanopistot tarjoavat myös henkilöstökoulutusta ja työvoimapoliittista koulutusta. Kansanopistojen omistama verkostopohjainen Humanistinen ammattikorkeakoulu HUMAK aloitti toimintansa vakinaisena ammattikorkeakouluna 2000. Määttä ja Yrjölä (2001) luokittelevat opistot koulutusprofiililtaan yleissivistäviin (yleissivistävää koulutusta yli 70 %), monipuolisiin (sekä ammatillista että yleissivistävää koulutusta) ja ammatillista koulutusta pääosin (yli 70 %) antaviin oppilaitoksiin. Vuonna 2001 ensi mainittuja opistoista oli 52 %, monipuolisia 24 % ja ammatillista koulutusta antavia 13 %. Voidaankin sanoa, että kansanopistot ovat ”yhä tiiviimmin oksastuneet valtiolliseen koulutusjärjestelmään” (Rinne & Salmi 1998, 159; ks. myös Kaivola 2001a, 16). Useista kansanopistoista on kehittynyt monipuolisia koulutus- ja oppimiskeskuksia lyhytkursseineen, avoimen yliopiston koulutuksineen, monipuolisine kokous- ja liikuntapalveluineen jne..

Kaiken kaikkiaan Määttä ja Yrjölä (2001, 5-6) sanovat kansanopistojen toiminnassa olevan nähtävissä viisi usein myös päällekkäin toteutettavaa koulutustehtävää; 1) yleissivistävä, 2) ammatillissivistävä, 3) omaa taustaliikettä[10] palveleva, 4) syrjäytymistä ehkäisevä ja 5) alueellinen sivistystehtävä. Ne toteuttavat vapaaehtoisuuden, pedagogisen vapauden, omaehtoisen tehtävähaun periaatteita toiminnassaan samalla, kun ne täydentävät myös muuta koulutusjärjestelmää. Kansanopistojen erilaistuminen ja resurssien niukkuus ovat ylläpitäneet keskustelua ”oikeasta opistotyöstä”, ja yhteinen edunvalvonta ei siten ole aina ollut ongelmatonta.

---

[8] 63 % yli kolmen kuukauden koulutuksessa olleista opiskelijoista majoittui opistojen alueilla talvella 2000-2001 (Määttä & Yrjölä 2001, 55).

[9] Kansanopistossa voi opiskella kieliä ja kansainvälisyyttä, kasvatus-, sosiaali- ja hoitoalaa, kirjoittamista, musiikkia ja teatteria sekä kädentaitoja, seurakuntatyötä ja teologiaa, tietotekniikkaa ja kaupallisia aineita, viestintää, yhteiskunnallisia, humanistisia ja ekologisia aineita. Yleissivistävän, ammatillissivistävän ja avoimen yliopiston opetuksen lisäksi kansanopistossa voi suorittaa siis peruskoulu- ja lukio-opintoja ja saada lukuisia ammatillisia perustutkintoja. Opistot tarjoavat vuosittain n. 3000 lyhytkurssia (www.kansanopistot.fi). Kansanopistot toteuttavat siten useiden koululakien säänteleмää opetusta.

[10] Liikkeellä tässä tarkoitetaan organisaatiota, joka jonkun aatteen pohjalta pyrkii kollektiivisella toiminnalla saamaan aikaan sosiaalisia muutoksia tai pyrkii estämään niitä (Dekeyser 2001, 73).

Kansanopistojen kilpailuympäristö on muuttunut. Kansanopistot kilpailevat keskenään, muiden oppilaitosten ja sivistysjärjestöjen, koulutuskeskusten, konsulttien ja hotellien kanssa maksukykyisistä asiakkaista. Koulutus ei ole enää instituutiokohtaista, vaan eri instituutiotyypeissä saatetaan tarjota niin ammatillista, yleissivistävää kuin harrastustavoitteistakin koulutusta. Kansanopistot ovat aina hankkineet opiskelijansa itse, mutta koulutusmarkkinoiden kilpailu ja valtionosuuden perusteiden muutos[11] ovat entisestään kiristäneet kilpailua. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö VSY käynnisti 1999 VSOP[12]-kehittämishankkeen, jonka tarkoituksena on lujittaa vapaan sivistystyön asemaa yhteiskunnassa, kartuttaa toimijoiden osaamista ja pätevyyttä sekä käynnistää verkostoitumista.

Juha Suoranta kysyy Aikuiskasvatuslehdessä 1998 julkaistussa artikkelissaan, ”onko postmoderniksi luonnehditussa yhteiskunnassa enää tilaa elämänalueille, jossa ihmiset voisivat vailla välittömän hyödyllisyyden pakkoja miettiä elämänsä merkitystä ja yhteiskunnallisen muutoksen suuntaa”. Hän ihmettelee myös, onko vapaa sivistystyö artikuloitavissa rationaalisiksi tavoitteiksi. (Suoranta 1998, 23.) Vapaan sivistystyön piirissä on kannettu huolta myös siitä, että koulutuksen järjestämisen ehdot näyttäisivät pikemminkin suosivan jo pitkälle koulutettujen lisäkoulutusta kuin syrjäytyneiden tai syrjäytymisuhan alaisena olevien koulutusta (Blomqvist 1998, 9-13 ; vrt. myös Opetusministeriö 2002a, 106, 113). Yhteiskunnan rahoitusta on viime vuosina suunnattu enenevässä määrin työelämälähtöiseen koulutukseen, sen kehittämiseen ja tutkimukseen ja elinikäinen oppiminen nähdään keskeiseksi Suomen kilpailukyvyn vahvistamisen tekijöistä (Opetusministeriö 2002a, 6, 7). Silvennoinen ja Tulkki (1998, 19) otaksuvat, että kaiken koulutuksen valjastaminen yhä suuremmassa määrin palvelemaan elinkeinoelämän tarpeita tekee lopun ihmisten omakohtaisille oppimistarpeille rakentuneesta oppimisesta ja siten myös vapaasta sivistystyöstä nykymuodossaan (ks. myös Niemelä 2003). He viittaavat mm. Kansanopistoyhdistyksen puheenjohtajan lausuntoon, jonka mukaan kansanopistojen roolia ammatillisina täydennyskoulutuskeskuksina on viime vuosina vahvistettu, mikä näkyy mm. opistojen toiminnan, henkilöstörakenteen ja henkilöstön toimenkuvien muuttumisena.

[11] Valtion aikuiskoulutuspolitiikan yhtenä päälinjauksena on ollut 1980-luvulta lähtien koulutuksen markkinoistaminen (esim. Sihvonen 1999, 155; Varmola 1996 ja 2002). Kansanopistojen valtion rahoitusperusteet muuttuivat 1990-luvun alussa menoperusteisesta valtionosuudesta laskennallisiksi ja määrällisiin suoritteisiin perustuviksi, mikä johti opistojen keskinäiseen kilpailuun resursseista (Määttä ja Yrjölä 2001, 112).

[12] Vapaan sivistystyön osaaminen ja pätevyys-kehittämisohjelma.

Elinikäinen oppiminen nähdään kuitenkin myös keinoksi valtaistaa (empower[13]) kansalaisia, yrityksiä ja yhteisöjä kohtaamaan uudet haasteet (Gavigan et al. 1999, 23; Opetusministeriö 2004). Toisaalta elinikäisen oppimisen vaatimus voidaan nähdä myös keinoksi säädellä työvoiman tarjontaa kysynnän vaihtelujen mukaan ja eräänlaiseksi työttömän työvoiman ”päivähoidoksi”, kontrolliksi, työmarkkinakansalaisuuden ylläpitämisen takeeksi, työvoimaa kilpailuttavaksi ja valikoivaksi ideaksi (Silvennoinen & Tulkki 1998, 21; Rinne & Salmi 1998, 164). Taloudelliseen kasvuun ankkuroitua ja sivistystavoitteita omaavaa aikuiskoulutuspolitiikkaa ei yleensä ole problematisoitu, koska sivistys nähdään ristiriidattomasti osaksi kilpailukykyä (ks. kuitenkin Silvennoinen et al. 1998, 216 – 218). Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä (Opetusministeriö 2002a, 8) esittää mietinnössään aikuiskoulutuksen neljäksi perusperiaatteeksi ja haasteeksi

- yhä useamman suomalaisen jatkuvan ja määrätietoisen elämäntapaan liittyvän oppimisen
- nopealiikkeisen ja joustavan ammattitaitoisen työvoiman tuottamisen
- opetus- ja oppimismenetelmien laadun kehittämisen
- osallistuvan demokratian ja aktiivisen kansalaisuuden vahvistamisen sekä syrjäytymisen ehkäisemisen.

Vapaan sivistystyön lain (7§) mukaan ”oppilaitoksen tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin”. Arvioinnilla tarkoitetaan jonkin asian tai ilmiön hyödyn ja/tai arvon määrittämistä, joka perustuu kohteesta hankitun tiedon analysointiin. Arviointi – evaluation ja utvärdering - on arvottamista ja arvot taas intressejä, jotka ovat eri ihmisillä erilaisia. Se, mikä toiselle on arvokasta, hyödyllistä, ansiokasta ja merkittävää, saattaa toiselle olla arvotonta, hyödytöntä ja merkityksetöntä.[14] (Heinonen 2002, 21-22; Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 8; Laukkanen 1998, 32-33; Raivola 2000a, 22, 68.) Koulutuksen arviointi voidaan jakaa toimialan sisäiseen arviointiin, ulkopuoliseen arviointiin ja itsearviointiin. Oppilaitoksille osallistuminen

[13] Kirjoittajan valitsema käännös. ”Valtautuminen merkitsee toimimista menestyksellisesti olemassa olevissa valtarakenteissa, niissä äänen hankkimista ja niiden käyttämistä omien tavoitteiden ajamiseen” (Mäntysaari 1999a, 9; ks. myös Raivola 2000a, 186 –187). Usher et al. (1997) toteavat, että kriittisessä teoriassa ja freirelaisessa perinteessä valtautumisella tarkoitetaan tulemista tietoiseksi alistamisen taustalla olevasta vallankäytöstä ja mahdollisuuksista muutokseen. Toisaalta työelämässä valtaistaminen on välineellistä, ammatin ja kompetenssin tarkoin rajaamaa ja tuotannon intressejä palvelevaa. (Mt., 47,48,94,113; ks. myös Honkonen 2002, 48.) Puhuttaessa koulutuksessa yleisemmin valtautumisessa ja valtaistamisesta keskeiseksi kysymykseksi nousee, parantaako koulutus ja opetus elämää ja tuoko se vaihtoehtoja elämänvalintoihin.

[14] On kuitenkin huomattava, että eri tieteenfilosofisissa orientaatioissa arviointiin ja arviointimenetelmiin liittyy erilaisia odotuksia ja vaatimuksia. Voidaan myös puhua eri arviointiparadigmoista. (ks. Heinonen 2000, 32-44; Mäntysaari 1999b, 54-68; Patton 1997, 265-300.) Vuorenmaa (2002) tyypittelee arvioinnin epistemologisesti kahteen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat arvioinnit pyrkivät objektiivis-rationaalisuuteen ja lineaarisuuteen ja ovat luonteeltaan teknokraattisia ja manipulatiivisia. Toiseen ryhmään kuuluvat arvioinnit korostavat asioiden ymmärtämistä, tulkintaa, kontekstisidonnaisuutta, konsensusta ja dialogisuutta. (Mt., 38; ks. myös Schwandt 1997.)

ulkopuoliseen arviointiin ja itsearviointi ovat lakisääteisiä velvollisuuksia. Koska koulutuksen arviointi on lakisääteistä, se ei sinänsä opistotasolla vaadi erityisiä perusteluja. Koulutuksen arviointi on kuitenkin usein koettu vaikeaksi erityisesti vapaassa sivistystyössä ja kansanopistoissa näiden toiminnan luonteen vuoksi (Raivola 2000a, 212 – 214; Sihvonen 1999, 151 – 152; Vaso 1998, 33). Arvioinnista on kuitenkin tullut koululaitoksen lähes tärkeimmältä näyttävä osa-alue (Nurmi & Kontiainen 2000, 45; Raivola 2000a, 67; Virtanen 2002, 94-95, 295). Laki ei anna valmista arviointimallia, ainoastaan arviointivelvoitteen. Arviointi voi kohdistua mm. toiminnan taloudellisuuden, tehokkuuden, vaikuttavuuden, tuloksellisuuden, arviointikäytäntöjen ja laadun evaluaatioon. Se voi kohdistua koko toimintaan tai toiminnan osa-alueisiin.

Itsearvioinnilla - puhutaan myös oman toiminnan arvioinnista ja sisäisestä arvioinnista - tarkoitetaan yhteisön tai yksilön itse suorittamaa ja oman toiminnan kehittämiseen pyrkivää systemaattista ja jatkuvaa analysointia, joka kohdistuu mm. toiminnan rakenteisiin, toimintaedellytyksiin, tavoitteisiin, toimintaprosesseihin ja saavutettuihin tuloksiin. Itsearvioinnilla tavoitellaan itseymmärryksen syventämistä, oman tilan ja syiden tunnistamista sekä yksilö- että yhteisötasolla. Itsearvioinnin sanotaan perustuvan humanistiseen ihmiskäsitykseen ja itseohjautuvuuden periaatteeseen: ihminen on oman toimintansa subjekti ja säätelee omaa kehitystään. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 67; Lyytinen 1995, 39; Räisänen 1995, 16.) Itsearvioinnissa voidaan toki käyttää myös asiantuntijapalveluita ja arvioitsijoita. Vastuu itsearvioinnista on kuitenkin organisaatiolla itsellään. Vertaisarvioinnilla viitataan organisaatioiden keskinäiseen arviointiin, jolle on ominaista selkeiden kohteiden sopiminen ja yleensä vastavuoroisuus (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998,15).

Arvioinnilla pyritään tilivelvollisuuden täyttämiseen, kehittämistyön edistämiseen tai uuden tiedon tuottamiseen (Rajavaara 1999, 37). Arvioinnin juuret johtavat Yhdysvaltoihin 1960-luvulle pyrkimykseen lisätä julkisen sektorin vaikuttavuutta ja yhteiskunnallisten ohjelmien toimivuutta. (Patton 1997, 10-15; Rajavaara 1999, 42). Meneillään oleva arviointiaalto rantautui Pohjoismaihin 1980- ja 1990-luvuilla. Suomessa oppimisen tuloksia tosin ryhdyttiin arvioimaan osana kansainvälistä yhteistyötä jo 1950-luvulla. Nykyinen arviointiaalto näyttää tällä kertaa liittyvän deregulaatioon, päätöksenteon hajauttamiseen, siirtymiseen byrokraattisesta hallintokulttuurista palvelukulttuuriin, perustelutarpeisiin, kilpailun kiristymiseen, tehokkuusvaatimuksiin, tarpeeseen asettaa asioita kiireellisyys- ja tärkeysjärjestykseen ja managerialismin työntymiseen julkiselle sektorille (Albaek, 1997; Laukkanen 2000, 76 – 81).[15] Arviointikiinnostuksen taustalla nähdään myös pyrkimys saada pienemmillä koulutuspanoksilla aikaan enemmän ja mielellään myös parempaa ja laadukkaampaa oppimista (esim. Dill 1998, 7).

Aikuiskoulutuksen arviointistrategiassa (1998, 2) aikuiskoulutuksen keskeisiin arviointikohteisiin luetaan

- aikuiskoulutuksen tuloksellisuus (tehokkuus, taloudellisuus, vaikuttavuus)
- aikuiskoulutuksen laatu
- tasa-arvon toteutuminen aikuiskoulutuksessa: alueellinen saatavuus ja aikuiskoulutuksen kohdentuminen (mm. ikä, sosioekonominen tausta, työtön/työssä).

Aikuiskoulutusneuvoston käsityksen mukaan koulutuksen laadun kehitystä on seurattava jatkuvasti. Opetusministeriö on ryhtynyt jakamaan erityistä aikuiskoulutuksen laatupalkintoa, jonka tarkoituksena on kannustaa oppilaitoksia toimintansa arviointiin ja kehittämiseen, tekemään tunnetuksi onnistuneita aikuiskoulutuskäytänteitä, edistämään ylipäätään elinikäistä oppimista ja lisäämään aikuisopiskelun yhteiskunnallista arvostusta (http://www.minedu.fi/opm/koulutus/aikuiskoulutus/aiklaatupalkinto.html).

Laatu toimintafilosofiana ja johtamisena liitetään kirjallisuudessa yleisesti amerikkalaisen sota- ja tehdasteollisuuden kehitykseen ja tarpeisiin 1900-luvun alkupuolella. Kokoonpanotuotannon kehitys johti työtehtävien ositukseen, liukuhihnoihin, kustannuslaskentaan, tehokkuus- ja laatumittauksiin sekä laadunhallinnan organisointiin. Varsinainen laatujohtamisen läpimurto tapahtui kuitenkin toisen maailmansodan jälkeen Japanissa, jossa tavoitteeksi asetettiin teollisuuden nopea kehittäminen. Japanilaiset kutsuivat asiantuntijoikseen amerikkalaisen professori Edward Demingin ja myöhemmin myös professori Joseph M. Juranin esitelmöimään laadunvalvonnan tekniikoista. Laadun kehittämisajatukset levisivät nopeasti Japanin teollisuuteen, ja kun Japanin talous oli osoittautunut vahvaksi, alkoivat japanilaisten menetelmät herättää kiinnostusta ensin Yhdysvalloissa ja sittemmin myös Euroopassa. Yhdysvalloissa Demingin ja Juranin ajatukset saivat jalansijaa 1980-luvulla leviten ensin teollisuuteen ja sitten sekä yksityiseen että julkiseen palvelutuotantoon. Japanilainen Kaoru Ishikawa kehitti edelleen Demingin ja Juranin ajatuksia, ja tunnettuja laatuguruja ovat myös mm. Philip B. Crosby, Armand V. Feigenbaum ja Genichi Taguchi. Kukin laatuguru on tuonut oman painotuksensa laatuajatteluun ja esittänyt omat periaatteensa.

Laadulla tarkoitetaan Nykysuomen sanakirjan (1978) mukaan niitä – olennaisia tai tilapäisiä - ominaisuuksia, jotka tekevät jonkun siksi, mikä se on. Kansainvälisen standardisoimisjärjestön (ISO) mukaan laadulla tarkoitetaan tuotteen tai palvelun kaikkia piirteitä tai ominaisuuksia, joilla tuote tai palvelu täyttää sille asetetut tai oletetut vaatimukset. Kirjallisuudessa puhutaan kuitenkin laatuajattelusta eli erityisestä ajattelutavasta ja filosofiasta, jolla ei ole tarkkaa määritelmää ja muotoa. Laatuajattelu ymmärretään usein

[15] Laukkasen (1998, 44, 49) mukaan päätäntävallan keskittäminen tai hajauttaminen eivät kuitenkaan selitä arvioinnin ajankohtaistumista eri maissa.

laatujohtamiseksi, mutta toiset näkevät kyseessä olevan pikemminkin organisaatio- kuin johtamisteoria. Laatujohtamista ei myöskään voi pelkistää organisaation kehittämismalliksi, koska laatujohtamisessa yhdistyy toiminnan suunnittelu, visiointi ja missioiden asettaminen. (Garvin 1988, 3-20, 180-184; Lumijärvi & Jylhäsaari 2000, 20-24, 32-35, 38-46.) Laatu nähdäänkin yhä useammin ei niinkään laadun tarkastuksena, tilastollisena laadunvalvontana tai varmistamisena vaan toimintaan sisäänrakennettuna ja organisaation strategiseen johtamiseen liittyvänä kysymyksenä (Garvin 1988, 36). Laatutyön toteuttamiseen vaikuttavat organisaatioiden kulttuuriin liittyvät tekijät kuten asenteet, arvot ja toimintatavat. Laatukulttuurin merkitys korostuukin erityisesti palvelutuotannossa, johon ei ole sovellettavissa selväpiirteisiä laatustandardeja. (Tuominen & Lillrank 2000, 15.) Laamanen (1998, 19) sanoo, että ”laadun kehittämisessä on kysymys parhaiden johtamiskäytäntöjen ja toimintamallien tunnistamisesta ja soveltamisesta yhä paremman kilpailukyvyn saavuttamiseksi” ja ”tässä on jokaisen löydettävä oma tiensä”. Euroopan unionissa on julkilausuttu pyrkimys edistää laadun arviointikulttuuria koulutuksen kaikilla tasoilla lisäämällä yhteistyötä ennen kaikkea metodologisissa kysymyksissä, asiantuntijavaihtoa, yhteishankkeita ja vertaisarviointia (Report 2000, 25, 26, 30).

Yrjölä uskoo, että siirryttäessä normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen oppilaitoksen ylläpitäjä, opettajat ja opiskelijat joutuvat ottamaan enemmän vastuuta toiminnan kehittämisestä ja siten sitoutuvat paremmin tavoitteisiin (Yrjölä 1995, 67, 75). Rinne ja Salmi kiinnittävät huomiota siihen, että keskitetyn päätösvallan hajauttaminen, normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen siirtyminen ja samalla yhteisöllisyyden ja kansalaisjärjestöjen merkityksen korostaminen ”puhuu suoraa kieltään yrityksestä hallita yhteisöjen kautta” (Rinne & Salmi 1998, 148; vrt. myös Rajavaara 1999, 51).

Hämäläinen ja Jakku-Sihvonen (2000) toteavat, että koulutuksen laatupolitiikan ytimenä tulee olla oppimisen edellytyksistä huolehtiminen. Heidän mukaansa ratkaisevia ovat (1) koulutuksen tavoitteet ja vaatimustaso, (2) oppimisympäristö, opetushenkilöstön pätevyys ja tehokkaat yhteisön työtavat, (3) koulutuksen tuloksellisuuden ja oppimistuloksien riippumaton arviointi ja (4) koulutuksen ohjausjärjestelmän toimivuus ja riittävät taloudelliset resurssit. He huomauttavat myös, että oppilaitosten laatua ei voi määritellä yhdellä tavalla, koska eri oppilaitoksilla on hyvin erilaiset tavoitteet, toimintamallit, –käytännöt ja –mahdollisuudet. Hämäläinen ja Jakku-Sihvonen korostavat, että laatupolitiikan rakentamisessa mukana tulisi olla mahdollisimman monta osapuolta tasavertaisina kumppaneina. (Mt., 5-6, ks. myös Hämäläinen 1998, 30-34.) Laatutyön voidaan katsoa sisältävän organisaation koko toiminnan. Sillä tarkoitetaan tietoista, tavoitteellista ja suunnitelmallista toiminnan laadun parantamista.

Koululaitoksen tuloksellisuuskäsitteet ovat herättäneet kysymään, mihin niiden käyttö lopulta johtaa koulutusta (esim. Jarnila 1998, 95; vrt. myös Rinne 2002). Tulosjohtamisen ja

myös laatutyön juuret ovat teollisuudessa ja yritysmaailmassa, ja se jo pelkästään oikeuttaa epäilemään niiden käyttökelpoisuutta koulutuksen ohjaamisessa. Samanlaista keskustelua on käyty muuallakin hyvinvointipalveluiden tuottajien keskuudessa. ”Vapaassa sivistystyössä olennainen vaikuttavuusindikaattori on ilo ja hyöty, jonka ihminen saa oppiessaan. Mutta miten niitä mitataan?” (Yrjölä 1999,191.) Aloittaessani tätä tutkimusta laatuajatteluun tuntui sisältyvän ajatus kehittämisestä ja siten lupaus sysäyksestä uuteen kasvuun niin yksilö kuin organisaatiotasollakin, mutta samalla se tuntui liukkaalta, ristiriitaiselta, houkuttelevalta ja epäilyttävältä. Jäsentynyttä kuvaa laadusta ei tuntunut olevan helppo luoda (ks. kuitenkin esim. Garvin 1988, 39-68; Lillrank 1999).

Opetushallitus asetti 15.5.1992 kansanopistojen tulosjohtamisen kehittämiseksi sekä tuloksellisuuden arviointimallien ja itsearviointitoiminnan kehittämiseksi työryhmän, jonka työn tuloksena syntyivät muistiot Kansanopistojen itsearviointi (1993) ja Kansanopiston arvioinnin lähtökohtia ja sovelluksia (1993). Työn pohjalta opistoissa käynnistettiin useita hankkeita itsearvioinnin kehittämiseksi. Opetushallituksen työryhmän mukaan kansanopistojen työn arviointi on luonteeltaan aina laadullista. Työryhmä toteaa myös, että arviointijärjestelmässä tulee olla opistokohtaista vaihtelua, vaikka sen mielestä arviointijärjestelmän perusteiltaan ei tarvitse poiketa yrityksissä sovellettavista malleista. Erityisesti työryhmä korostaa kahta näkökohtaa: kansanopiston autonomisuutta etenkin suhteessa valtiovaltaan ja opiston erityispiirteiden ja mission vaalimista. Kuitenkin se toteaa, että tarvitaan kansanopistojen valtakunnallista vertailua. Kansanopisto on työryhmän mielestä oppimisyhteisön lisäksi myös työ- ja palveluyhteisö, jota voi paljossa verrata yritykseen ja tarkastella yrityksenä. Palvelujen tuottamisen hinta suhteessa muihin palvelujen tuottajiin määrittelee toimintaedellytysten raamit. Työnsä lähtökohtia pohtiessaan työryhmä korostaa, että sen työn tarkoituksena on avata itsearvioinnista käytävää keskustelua kansanopistoissa. Koko toimintaa koskevassa prosessin arvioinnissa sovelletaan Seppo Kontiaisen kehittämää dynaamista käsiteanalyysiä (Dynamic Concept Analysis). (Kansanopiston itsearviointi 1993, 2,3,8,9, 14, 42, 60, 62.)

Työryhmä katsoo, että oppiminen kansanopistossa kietoutuu monimuotoisesti fyysisiin, henkisiin ja taloudellisiin toimintaedellytyksiin, työyhteisön dynamiikkaan ja tapaan palvella. Niinpä se nimeää viisi arviointialuetta: oppimisprosessi, toimintaedellytykset, työyhteisö-dynamiikka, asiakaspalvelu ja talous, joiden kautta myös toiminnan vaikuttavuutta, tehokkuutta ja taloudellisuutta tarkastellaan. Näiden tiedonkeruualueiden kautta otaksutaan voitavan lisätä kansanopistojen itseymmärrystä ja vahvistaa niiden erityisluonnetta. Ryhmä käyttää opiskelijakäsitteen rinnalla asiakaskäsitettä ratkaisuaan sen enempää pohtimatta. Koko työyhteisöllä tulee olla yhteinen toiminnan tavoite ja liikkeelle paneva voima – asiakas. (Kansanopiston itsearviointi 1993, 10, 11, 16.)

Työryhmän kehittämässä arviointimallissa[16] käytetään prosessinäkökulmaa, jolla pyritään pikemminkin käynnistämään tulevaisuuteen suuntautuvia kehityskulkuja kuin sijoittamaan opistot nykyhetkeen. Itsearvioinnin tarkoituksena on tunnistaa vahvuuksia ja epäkohtia, mutta toiminnan tulos halutaan nähdä jatkuvana kehityksenä, joka ei koskaan tule valmiiksi. (Kansanopiston itsearviointi 1993, 48, 41.) Oppiminen nähdään opiskelijan itse itselleen asettamien tavoitteiden toteuttamisena ja opistotyön merkityksen ja vaikuttavuuden uskotaan paljastuvan viimekädessä opiskelijoiden omissa oppimistarinoissa.

Tarve kehittää itsearviointia on poikinut kansanopistokentässä useita kehittämishankkeita. [17] Myös eurooppalaisen laatupalkintomallin mukaista itsearviointia on käytetty hyväksi opistoissa.[18] Keväällä 2000 käynnistivät neljä kansanopistoa – Kiljavan opisto, Aktiivi-Instituutti, Hoikan opisto ja Siikaranta-opisto - ns. Laatuopisto-projektin (1.6.2000 – 31.12.2001), jonka tarkoituksena oli edistää eurooppalaisen laatupalkintokriteeristön pohjalta opistojen itsearviointia. Opetusneuvos Yrjölä varoittikin kuluttamasta voimavaroja erilaisiin itsearvioinnin ja laadun kehittämisjärjestelmien etsimiseen sekä istuttamasta vieraita toimintatapoja opiston arkeen. Hän peräänkuulutti arviointia, joka fokusoituu toiminnan ja tavoitteiden kannalta keskeisiin asioihin, on selkeä ja edullinen. Lisäksi hän muistutti, että jokaisessa opistossa on toimintasuunnitelma, talousarvio, toimintakertomus ja tilinpäätös, joihin itsearviointi tulisi liittää. (Yrjölä 1999, 190.)

Kansanopistoyhdistys on ollut mukana ”piiskaamassa” opistoja itsearviointiin (vrt. esimerkiksi syksyllä 1999 käynnistetty itsearvioinnin kehittämisprojekti ArKeA ja vuonna 2001 käynnistetty KOMIA-ohjelma itsearvioinnin kehittämiseksi). Kansanopistoyhdistyksessä laatuajattelusta ja siihen liittyvästä itsearvioinnista on nähty olevan pelkästään hyötyä koko opistokentälle. On korostettu, että itsearviointi on ensisijaisesti

---

[16] Arviointimalli on arvioinnin kokonaissuunnitelma, jossa ilmaistaan arvioinnin kohde, tiedonhankintamenetelmät ja raportointitapa (Heinonen 2001, 23).

[17] Itsearvioinnin onnistumiseen näyttäisi vaikuttavan myönteisesti arvioitsijoiden oma menetelmien kehittäminen (Kallio 2002, 5, 35, 37).

[18] Laatupalkintojen arviointiperusteet ovat arvioinnin ja laadun parantamisen työkaluja. Joissakin kansanopistoissa, kansalais- ja työväenopistoissa, ammattikorkeakoulussa ja ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa on itse rakennettu omista lähtökohdista käsin Suomen laatupalkintomallin pohjalta omia sovelluksia. Kriitikoiden mukaan kehitetyt laatupalkintomallit eivät kuitenkaan ota oppilaitosten erityisluonnetta riittävästi huomioon (Raivola 2000a, 132; Pehu-Voima 1999, 166 - 167). Lillrank (1999, 149-150) toteaa värikkäästi, että ”laatupalkinnossa on ehkä haistettu oiva byrokraattinen leikkikalu (ja hän viittaa erityisesti julkiseen sektoriin), itsetyydytyksen työväline ja luulosairaille loputon keskustelunaihe siitä, mistä milloinkin kivistää ja kovistaa”. Hän myös toteaa, että laatupalkintomallin jäykkä käyttö voi johtaa byrokratian kasvuun. Parhaimmillaan laatupalkinnot tarjoavat viitekehyksen toimintojen, prosessien ja organisaatioiden laadukkuuden johtamiselle, arvioinnille ja kehittämiselle. Ne mahdollistavat myös vertailut eri ajankohtien ja eri organisaatioiden välillä. Laatupalkintojen käyttöönottoa on perusteltu niiden yleisyydellä ja tunnettuudella, tulosten vertailtavuudella ja sillä, että ne liittävät oppilaitokset toimintaympäristöönsä ja lisäävät vuoropuhelun mahdollisuuksia. Lisäksi opiskelijoiden edellytetään usein oppivan työelämän laadunhallintamenetelmät. Amerikkalainen laatupalkinto, Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) on ollut Suomen laatupalkinnon ja eurooppalaisen mallin European Quality Award –palkinnon kehittämisen perustana. Malcolm Baldrige, Suomen ja Euroopan laatupalkintokriteeristöt vastaavat yli 90 prosenttisesti toisiaan (Silén 1998, 24).

ajattelu- ja toimintatapa, jota ilman ei voi olla systemaattista kehitystyötä. Lisäksi on korostettu, että järjestelmänä itsearvioinnin ei tarvitse olla monimutkaista ja varoitettu sen irrottamista itse toiminnasta. Arviointi on nähty myös mahdollisuudeksi nostaa kansanopistojen profiilia. Opistoille on vakuutettu, että ulkoinen arviointi ei vaaranna opistojen itsenäisyyttä ja erityispiirteiden olemassaoloa. (Pylvänäinen 1999, 28 –30; Pylvänäinen 2000, 10 – 11; vrt. kuitenkin Tuomisto 1999, 51.) Kansanopistojen virallisessa linjassa uskotaan opistojen autonomiaan ja siihen, että arviointi ja itsearviointi voidaan viedä läpi niiden omilla ehdoilla.

2 Tutkimustehtävä

Kansanopistojen laatua ja sen arviointia voidaan tarkastella monesta eri intressistä ja näkökulmasta käsin. Laadun käsite kansanopistotyön yhteydessä herätti useita kysymyksiä. Mitä kaikkea laatuajattelu itseasiassa oli muuttamassa? Oliko laatuajattelu omiaan muuttamaan vakiintuneita toimintatapoja vai koko kansanopistoideaa? Mihin kaikkeen kansanopistoissa oltiin sitoutumassa? Mikä merkitys laatukäsityksellä ja arvioinnilla tulisi olemaan kansanopistojen kannalta, puhutaanpa sitten opistojen asemasta koulutusinstituuttina, niiden erityispiirteistä, oppimisesta, opiskelijarakenteesta, koulutussisällöistä ja –tavoitteista, ohjaamisesta ja johtamisesta, kilpailu-asemasta, ammattitaitovaatimuksista, osapuolten välisistä suhteista ja henkilöstörakenteesta? Voitaisiinko itsearviointi nähdä modernin yhteiskunnan puolustusmekanismiksi epäjärjestyksen hallitsemiseksi vai postmodernin[19] reflektioksi? Olisiko itsearviointi nähtävä elinikäisen oppimisen, oppivan yhteiskunnan ja kansalaisyhteiskunnan rakentamisen välttämättömänä osa ja edellytyksenä? Miten ”ajan henki” ja traditiot olisivat yhteensovitettavissa?

Kaikilla opistoilla on oma erityinen tehtävänsä, ne toteuttavat jotain enemmän tai vähemmän tiedostettua pedagogista periaatetta, ne omaavat eri alojen asiantuntijuutta ja niiden toimintaa säätelevät lait, omistajayhteisöjen vaatimukset, traditiot ja resurssit. Tässä tutkimuksessa kansanopisto nähdään ensisijaisesti vapaata sivistystyötä toteuttavana instituuttina. Opistojen laatukeskustelu ja –työ on nähtävä kuitenkin myös osana laajempaa laatu- ja kansalaisyhteiskuntakeskustelua, koska kansanopistoväen laatukäsitykset eivät voi olla irrallaan muusta yhteiskunnasta ja keskustelusta. (Strauss & Corbin 1998, 185; ks. myös Aittola & Raiskila 2000, 216, 221; Berger & Luckmann 2000, 33-34, 56-57; Burr 1995, 50-57, 68-69 ja Eräsaari 2004.) Opistoissa on meneillään monia uudistuksia, joiden vaikutusten erottaminen laatutyöstä lienee lähes mahdotonta, mutta sitä, mihin laatu ja sen arviointi liitetään ja minkälaisia toimintamalleja sen sanotaan vaativan ja luovan, on mahdollista ja välttämätöntä tutkia. Tutkimuksen käynnistämisen taustalla on kokemus, että kansanopistoväen laatukeskustelu tuntui jäävän kaikista ponnistuksista huolimatta usein aika ohueksi, irralliseksi ja mittausproblematiikan varjoon. Mielestäni tarvittiin tutkimusta laatuajattelun saamista tulkinnoista ja laatutyöstä keskustelun syventämiseksi. Tämän tutkimuksen tarkoitus on ensisijaisesti herättää kysymyksiä vakiintuneista ajattelu- ja toimintamalleista sekä kannustaa pohtimaan toiminnan taustalla olevia periaatteita ja

[19] Postmoderni viittaa tässä uskoon modernin valistuksen rationaalisten totuuksien ja instituutioiden sekä auktoriteettien romahtamiseen. Se viittaa modernin kypsymiseen ja modernin synnyttämistä ongelmista ja sen rajoista tietoiseksi tulemiseen. Moderni unelma järjestyksestä – varmuudesta, järjestelmällisyydestä ja yhdenmukaisuudesta - on kääntynyt yksilölliseksi navigoinniksi epäjärjestyksessä. Postmoderni ja moderni viittaavat ajattelutapoihin, diskurssiin ja aikakausiin, jotka ovat toisiinsa vuorovaikutussuhteessa. (esim. Bauman 1996, 21-45 ja Edwards 1997, 13-19.)

rationaliteetteja. Se on mielestäni välttämätöntä kansanopistotyön ohjaamiseksi ja arkisten käytäntöjen arvioimiseksi. (Ks. Schwandt 1997, 79.)

Mielestäni oli kysyttävä, minkälaisina laatu ja aikuiskoulutuspolitiikka näyttäytyivät opiston arjessa? Miten laatuajattelu otettiin vastaan? Mitä laatuajatteluun liitettiin? Miten laatu ilmeni kansanopistotoiminnassa? Mistä hyvän toiminnan kansanopistoissa uskottiin syntyvän eri osapuolten näkemysten mukaan? Mitkä nähtiin eri osapuolten tehtäviksi laadunparantamisessa? Kenen tai minkä lopulta uskottiin tarvitsevan laatutyötä ja itsearviointia? Miten kansanopistotoiminnan nähtiin olevan puserrettavissa yritysmaailman tarpeisiin kehitettyihin käsitteisiin? Minkälaisia ajattelu- ja toimintamalleja itsearvioinnin sanottiin tukevan ja tuottavan kansanopistoissa?

Tutkimusongelma näytti tutkimusta aloitettaessa tiivistyvän kahteen kysymykseen

- mitä kansanopistoväki laadulla ymmärtää ja miten he sen selittävät
- mistä laatukeskustelussa ja –arvioinnissa oikeastaan on kysymys

eli miten laatu selitetään ja tehdään ymmärrettäväksi[20].

Laatuajattelu ja itsearviointi ovat tuoneet kansanopistoihin uudet käsitteet ja uuden tarkastelukulman (ks. Fairclough 1995, 40). Tarkoituksena tässä tutkimuksessa on ollut antaa puheenvuoro opistoväelle ja valottaa niitä merkityksiä, joita kansanopistoväki laadulle ja sen arvioinnille antaa. Kansanopistoväellä tässä tarkoitetaan opistojen henkilöstöä ja opiskelijoita, jotka kohtaavat lähes päivittäin. Tutkimusta tehdessäni olen moneen kertaan pohtinut ilmaisun osuvuutta. Olen miettinyt, minkälaisia ajatuksia käsite kansanopistoväki lukijoissa herättää. Voidaanko se kokea jotenkin vähättelevänä, vaikka luen itseni myös kansanopistoväkeen kuuluvaksi? Olisiko stakeholders trendikkäämpi ilmaisu? Sopisiko se kuitenkaan vieraskielisenä erityisen hyvin kansanopistotyötä (vrt. folkelig) käsittelevään tekstiin vai vastaisiko se sittenkin paremmin kansanopistoihmisten nykyistä identiteettiä? Päädyin kuitenkin puhumaan kansanopistoväestä ja –ihmisistä. Kansanopistoväki viittaa tässä moniammatilliseen yhteisöön ja sulkee piiriinsä myös kansanopistossa opiskelevat. Kyse on ihmisistä, jotka tietoisen valinnan perusteella yhtä hyvin kuin sattuman oikusta tai muiden mahdollisuuksien puuttuessa tekevät työtä tai opiskelevat kansanopistossa.

Tutkimus kohdistuu siis siihen, minkälaista laatukäsitettä kansanopistoväki rakentaa, miten he sitä perustelevat ja miten siihen suhtautuvat. Tarkoituksena ei ole ollut tutkia yksittäisten henkilöiden mielipiteitä tai opistojen tai jonkun opiston toiminnan laatua tai sen arviointia sinänsä, vaan kansanopistoväen ajattelu- ja toimintamalleja (ks. Strauss & Corbin 1998, 66, 128). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymys täsmentyy ja toisinaan jopa

[20] Vrt. kuitenkin Goffman (1971, 85): “me kaikki näyttelemme paremmin kuin tiedostamme”.

muuttuu tutkimuksen edistyessä (Glaser 2001, 109, 114, 134; Strauss & Corbin 1998, 40-41). Myös tässä työssä kysymyksenasettelut kehittyivät tutkimuksen edistymisen myötä. Lähdin liikkeelle kysymällä mitä kansanopistoväki laadulla ymmärtää. Kun tutkin, mistä kansanopistoväen laatupuheessa oikeastaan oli kysymys, nousi haastatteluista esille vahvana ajatus luottamuksen vahvistamisesta. Haastatellut sitoivat laadun parantamisen myös laajempiin merkityksenantojärjestelmiin. Siten tutkimusongelma kiteytyi lopulta kolmeen kysymykseen

- mitä kansanopistoväki laadulla ymmärtää ja mistä siinä on kysymys
- miten laatukäsitys loi edellytyksiä luottamussuhteiden vahvistumiseen
- mihin kansanopiston laatudiskurssi[21] liitettiin.

Tässä tutkimuksessa laatukäsitys[22] nähdään kontekstisidonnaisena ja muuttuvana. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää laatunäkemyksen rakentumista ja ”kääntää” se ymmärrettäväksi toimijoille itselleen ja myös muille (ks. Fook 2001, 126 ja Goffman 1971, 85). Tutkimus tulkitsee tulkittua maailmaa[23] ja on nähtävä yhtenä puheenvuorona muiden joukossa. Siten se osaltaan kirkastanee ja selkeyttää kansanopistojen kuvaa oppimisympäristönä ja osallistuu kansanopistotyöhön.

Keijo Pesonen vetoaa lukijoihinsa Aikuiskasvatuslehdessä (2000, 220), että ”nyt tarvitaan harkintaa ja sen selvittämistä, millainen tuloksellisuuden ja laadun tunnistamisjärjestelmä koulutusorganisaatioon soveltuu”. Tutkimus ei välittömästi ole vastaus esitettyyn haasteeseen, mutta se tuo aineksia laadunarviointiin, opistojen johtamiseen ja kansanopistoissa käytävään pedagogiseen keskusteluun (ks. Noro 2000, 325). Tutkimus osallistuu myös keskusteluun organisaatioiden kehittämisestä ja uuden ohjausmekanismin implementoinnista organisaatioon. (ks. Giddens 1990, 15; Orme 2000, 214) Kansanopistoja voidaan luonnehtia myös ns. non-profit (= voittoa tavoittelematon) organisaatioiksi, joiden ensisijainen tehtävä ei ainakaan julkituodusti olen tulon tuottaminen, vaan oman, ihmisen hyvään elämään liittyvän mission toteuttaminen (Toiviainen 2002). Tässä mielessä ja myös historiallisesti kansanopistotyöllä ja sosiaalityöllä on useita yhtymäkohtia (ks. Kantasalmi 2001). Siten uudet ajattelutavat, joiden juuret ovat talouselämässä, merkinnevät kummallekin toimintamuodolle hyvin samanlaista haastetta.

Tutkimus osallistuu myös yhteiskunnalliseen keskusteluun kansalaisyhteiskunnasta, keskusteluun järjestöjen ja näiden instituutioiden kyvystä ylläpitää, tuottaa ja uusintaa

---

[21] Suoninen et al. (1993, 27) määrittelevät diskurssin ”verrattain eheäksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemiksi, joka rakentuu sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentaa sosiaalista todellisuutta”.

[22] Käsitykset ja niiden muuttuminen kuvastavat sitä tapaa, jolla ihminen tulkitsee totuutta, jossa oleva itsensä ilmaisee. Käsitys on oivallus, jolla ilmiö otetaan haltuun. Käsitykset ovat muuttuvia ja kehittyviä. (Varto 1995, 59-60.)

[23] Vrt. double hermeneutic (Giddens 1990, 41-43).

sosiaalista pääomaa[24] ja luottamusta yhteiskunnassa. Kansanopistojen taustalla on institutionalisoituneita kansalaisjärjestöjä, jotka kilpailevat yhä kiivaammin median, mainonnan, uusien ei-muodollisten yhteenliittymien kanssa kollektiivisten tulkintakehysten tuottamisesta (ks. Siisiäinen 2000, 144, 153 – 154, 165). Tutkimus osallistuu niin ikään keskusteluun sivistys- ja hyvinvointipalvelujen ohjausmekanismeista.

Tutkimuksella on myös yhtymäkohtia sivistyksellisen tasa-arvon teemaan. Kansanopistot ovat, kuten edeltä käy ilmi, tarjonneet vaihtoehtoisia sivistyspalveluja ja lisänneet niiden saatavuutta erilaisille ryhmille maan eri osissa. Ne ovat tarjonneet rakennuspuita kansalaisyhteiskunnan kehittämiseen ja mahdollisuuden ihmisten omakohtaisten oppimistarpeiden tyydyttämiseen. Tutkimus kuuluu siten myös sosiaalipolitiikan tutkimustraditioon ja onkin poikkitieteellinen: tutkimuksella on sekä sosiologinen, sosiaalipoliittinen että kasvatustieteellinen ulottuvuutensa.

Tutkimus täydentää osaltaan muita laatukäsityksiä selvittäneitä tutkimuksia. Carita Tuominen ja Paul Lillrank (2000) ovat tutkineet survey-menetelmällä suomalaisten yritysten eri henkilöstöryhmien laatukäsityksiä. Väitöskirjassaan Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa Maire Mäki (2000) on tutkinut opetushenkilöstön käsityksiä yksikkönsä laadusta, laatutyöstä sekä ilmapiiristä ja näiden ilmiöiden välisistä yhteyksistä. Mäki korostaa tutkimuksensa lähtökohtana ja paradigmana olevan käsityksen henkilöstön aktiivisesta roolista laatutyössä ja perustelee tutkimustaan sillä, että laatutyön kehittämisen kannalta on tärkeää tuntea henkilöstön käsitykset. Tutkimuksen viitekehys rakentuu eri laatunäkökulmien analysoinnista ja laatutasomalleista. Tutkimuksen aineisto on kerätty strukturoidulla lomakkeella. Leena Tauriainen (1994) on väitöskirjassaan Kohti yhteistä laatua tutkinut päiväkodin henkilöstön ja lasten sekä vanhempien laatukäsityksiä tapaustutkimuksena pyrkimällä samalla hahmottamaan prosessia, jossa osapuolet voisivat tulla tietoisemmiksi toistensa laatunäkemyksistä ja niiden taustalla olevista merkityksistä. Hän on kehittänyt haastattelumenetelmää lasten laatukäsitysten tutkimiseksi. Sauli Sohlo (2000) on tutkinut yliopistojen rehtorien näkemyksiä laadusta ja sen kehittämisestä. Eija Syrjäläinen (1997) on tutkinut Oppi ja laatu hankkeeseen osallistuneiden helsinkiläisten opettajien ja rehtoreiden koulujen arviointitoiminnan muovaamaa laatuajattelua. Anyamele (2004) on tutkinut Suomessa ja Nigeriassa, minkälaisena yliopistojen johto näkee roolinsa laadun parantamisessa.

[24] Tässä järjestöllinen pääoma ymmärretään yhdeksi sosiaalisen pääoman osatekijäksi (ks. Siisiäinen 2000, 144).

3 Tutkimusote ja tutkimuksen toteuttaminen

Tarkoituksena on siis ollut tutkia kansanopistoväen subjektiivisia käsityksiä laadusta kansanopistokontekstissa. Jokainen meistä tarkastelee eri ilmiöitä omasta situaatiostaan ja horisontistaan käsin. Tässä tutkimustehtävänä on jäsentää käsityksiä laadusta ja avata laadun ulottuvuuksia ja moninaisuutta. Tutkimuksen lähtökohtana on lisätä ymmärrystä laadusta ja laatuajattelusta, mutta myös kansanopistotyöstä. Se, minkälaiseen tutkimusongelmaan haetaan vastausta, määrittelee pitkälti sen, minkälaista tutkimusotetta on tarkoituksenmukaista soveltaa. Kun tutkimuksen tarkoituksena on kuten tässä ymmärtää ilmiö taustoineen ja sidoksineen, vastata kysymykseen mistä on kysymys ja tarkastella asiaa toimijoiden näkökulmasta ja heidän kokemustensa ja tulkintojensa perusteella, on tutkimus yleisorientaatioltaan hermeneuttisfenomenologinen, jolloin kvalitatiivinen tutkimusote on luonteva ratkaisu (Eskola & Suoranta 1998, 14-15; Fook 2001, 123; Honkanen & Karila 1995, 135; Laitinen 1998, 50; Matikainen 1989, 53-66; Shaw & Gould 2001, 7-8; Sztompka 2002, 30-32; Strauss & Corbin 1998, 11, 39).

Kaikkonen (1999, 427, 431) toteaa, laadullisen tutkimuksen tutkimusasetelma on merkityksen paradigma. Merkitykset määrittyvät yhä uudestaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Aittola & Raiskila 2000, 226; Lehtonen 1996, 16, 18; Strauss & Corbin[25] 1998, 9). Merkitys viittaa johonkin, joka ymmärtäjän kannalta on olennaista. Siten merkityksessä on aina ilmiötä arvottava elementti. Merkitys viittaa myös tapaan, jolla jokin asia tulee ymmärretyksi suhteessa johonkin. (Varto 1995b, 78.) Merkityksissä on puhe siitä, kuinka todellisuus käsitetään ja mitä siitä voidaan sanoa (Lehtonen 1996, 25). Interaktionistiseen traditioon pitäytyen inhimillistä toimintaa ei voida ymmärtää irrallaan merkityksistä, jotka leimaavat vuorovaikutusta, syntyvät siitä ja ovat jatkuvan uudelleen arvioinnin kohteena. Juuri näihin merkityksiin interaktionistisen tutkimuksen tulisikin fokusoitua (Dey 1999, 26).

Organisaation laatua tarkastellaan usein systeemiteoreettisesta näkökulmasta käsin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkoitus tutkia kansanopiston laatua sinänsä vaan laatukäsityksiä. Laatu ja laadun arviointi nähdään usein myös ensisijaisesti johtamiseen liittyvänä kysymyksenä. Tässä tutkimuksessa halutaan ”antaa ääni niille”[26], jotka opistoissa

[25] Straussin ja Corbinin taustalta löytyy symbolisen interaktionismin koulukunta. Aittola ja Raiskila viittaavat fenomenologisesti suuntautuneisiin Bergeriin ja Luckmanniin konstruktionistisen tarkastelutavan edelläkävijöinä.

[26] Käytän ehkä kulunutta mutta käsittääkseni vakiintunutta ja kuvaavaa ilmaisua korostaakseni tutkimuksen aineistolähtöistä ja double hermeneutic –luonnetta ja sitä, että tarkoituksena on kuunnella herkästi, mitä haastateltavat sanovat (vrt. Strauss & Corbin 1998, 43). Orme (2000, 217) kiinnittää perustellusti huomiota siihen, ettei tutkija sinänsä “anna kenelläkään ääntä”. Glaser (2001, 11, 51, 157-158; ks. myös Strauss & Corbin 1998, 145) toteaa, että GT ei saavuta kenenkään ääntä: “GT is not their (participants’) voice: it is generated abstraction” ja “ GT uncovers many patterns the participants do not understand or are not aware of”.

ovat laatua tekemässä. Mäki toteaa Millardiin viitaten, että huolimatta laajasta laatukeskustelusta on vaikea havaita eksplisiittisiä sopimuksia laadun sisällöstä (Mäki 2000, 18). Keskustelun johtajuus ei välttämättä aina liity hierarkkiseen asemaan, ja työntekijöiden uskomukset eivät välttämättä ole sopusoinnussa instituution julkilausuttujen toimintaperiaatteiden kanssa. Tutkimuksen alkuoletuksena on, että kansanopisto ei liikkeenä eikä oppilaitoksena ole monoliittinen ja että kukaan ei voi jättäytyä laatukeskustelun ulkopuolelle, vaan jokainen osallistuu siihen ainakin työnsä kautta. (ks. Fairclough 1995, 40-42.) Laatukeskustelu voi siis saada eri opistoissa eri painotuksia, mutta myös eri opistoissa voi olla useita laatukäsityksiä ja diskursseja. Taustalla on myös ajatus, että koko kansanopistoyhteisö osallistuu oppimisen tuottamiseen. Uudistukset ja ajattelutavat muuttavat käytäntöjä, mutta uudet käytännöt muuttavat myös ajattelutapoja. Makrotason uudistukset saavat myös situaalisen tulkintansa. Hannu Simola (2001) toteaakin, että ”uudistukset kyllä muuttavat koulua, mutta harvoin siihen suuntaan kuin on aiottu”. Siksi olisi pikemmin tutkittava, ”miten koulut muuttavat uudistuksia kuin sitä miten uudistukset muuttavat kouluja”. (Mt., 294-295; ks. myös Burr 1995, 70 ja Newton 2002, 50.)

Tässä tutkimuksessa liikutaan ensisijaisesti mikrotasolla, ts. tutkimuksen kohteena ovat kansanopistoväen käsitykset laadusta, mutta tutkimuksella on yhtymäkohtia myös sekä makro- että mesotasoon[27], sillä ”kielenkäytön seurauksia pääteltäessä kyse ei ole vain mikrotason yksityiskohdista, vaan samanaikaisesti myös makrotason yhteiskunnallisten instituutioiden läsnäolosta” (Fairclough 1995, 28, 35, 38, 96; Strauss & Corbin 1998, 185-188; Suoninen 1999, 33). Tutkimusraportissa puhutaan opisto- ja kansanopistotoiminnasta synonyymeinä ja talon toiminta tai opistokonserni viittaavat instituutin koko toimintaan, koko koulutukseen, tilamyyntiin yms..

Tutkimuksen kohteena on siis jokapäiväinen maailma, jota kansanopistoväki tulkitsee sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakennetuin käsittein. Tutkimus on situaalista; se kohdentuu tiettyyn ajankohtaan ja paikkaan. Kieli mahdollistaa kokemusten keskinäisen jakamisen, ja subjektiivinen kokemusmaailma on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tiedon sosiaalisesta luonteesta seuraa, että käsitykset eroavat toisistaan eikä subjektiviteetti ole staattinen, vaan muuttuva ja kehittyvä. Laatukäsityksen ymmärretään perustuvan yksilöllisille kokemuksille ja ihmisten niille antamiin merkityksiin. Tutkimuksen tarkoituksena on avata ilmiö, asettaa se eräällä tavalla näytteille ja tuottaa uutta teoriaa, jäsennyksiä ja käsitteitä. Tutkimusta voidaan luonnehtia lähtökohdiltaan fenomenologiseksi. (Ks. Aittola & Raiskila 2000; Lash 2002, 164-166.)

[27] Makrotaso viittaa koko kansanopistolaitosta ja aikuiskoulututusta koskeviin hallinnollisiin ja koulutuspoliittisiin ratkaisuihin, mesotaso taas organisaatio- ja oppilaitostasoon.

Empiirisiä yhteiskunnallisia ilmiöitä ei suoraan voi selittää yhteiskuntateorialla, vaan siihen tarvitaan myös tutkimusteoriaa (Noro 2000, 322-325; Heiskala 2000, 206-210; vrt. Orme 2000, 214). Lähtiessäni suunnittelemaan tutkimuksen toteuttamista mielessäni väikkyi ajatus lähestyä tutkimusta Grounded teoriasta (Grounded Theory, myöhemmin myös GT) käsin. Grounded teorian mukaista lähestymistapaa on käytetty sekä sosiaali- että kasvatustieteissä (ks. myös Strauss & Corbin 1998, 9). Tutkimuksissaan sitä ovat käyttäneet mm. Timo Piirainen (1993), Outi Cavén (1999), Gustaf Molander (1999), Riitta Seppänen-Järvelä (1999) ja Juha Siitonen (1999).

GT:ssa mielenkiinto kohdistuu inhimillisiin ajattelu- ja toimintamalleihin ja siihen vuorovaikutukseen, joka liittyy tutkittavaan ilmiöön ja sen tulkintaan (Dey 1999, 1, 26; Glaser 2001, 5, 217). Päätin kuitenkin tutkia eri vaihtoehtoja syvällisemmin. Erityisesti minua askarrutti kysymys siitä, miten parhaiten tekisin oikeutta tutkimuskohteelleni; miten "antaisin äänen kansanopistoväelle" ja myöhemmin, miten rakentaessani laatukäsitystä samalla parhaiten säilyttäisin aineiston eri vivahteet ja ristiriidat ja miten lunastaisin haastateltavien luottamuksen[28].

Anselm Straussin ja Juliet Corbinin lähestymistapa herätti minussa kysymyksiä ja myös epäilyjä. GT näyttäytyi minulle hieman mekanistisena[29] ja se arvelutti minua. Tutkittava ilmiö alkoi myös näyttäytyä yhä voimakkaammin diskursiivisena, joten tutustuin mm. Arja Jokisen, Kirsi Juhilan, Eero Suonisen, Norman Fairloughin, Vivian Burrin, Jonathan Potterin ja Michael Billigin teksteihin. Martonin kehittämää fenomenografista tutkimusotetta tutkin myös yhtenä vaihtoehtona.

Sosiaalinen konstruktionismi tuntui valaisevan tutkimusongelmaani (ks. Fook 2001, 128). Konstruktionistisessa katsannossa käsitteet sinänsä eivät kuvaa mennyttä tai olemassa olevaa, vaan ovat pikemminkin ehdotuksia ja vaatimuksia siitä, kuinka meidän tulisi toimia vastedes. Ne siis toimivat toiminnan perustana. Käsitteet voidaan määritellä tiettyyn tarkoitukseen ja määritellä yhä uudestaan käyttötarkoituksensa mukaan. Puhe ei vain kuvaa kohdettaan, vaan se pikemminkin muodostaa version asiasta tai ilmiöstä; se järjestää, rakentaa, uusintaa ja muuntaa sosiaalista todellisuutta, sen rakenteita ja instituutioita. Vallitsevat merkitykset ja puheet voidaan aina haastaa. Niihin sisältyy aina potentiaalinen konflikti, sosiaalinen kamppailu, mikä merkitsee position ja vaikutusvallan säilyttämistä tai menetystä. Se,

[28] Vrt. laadullisen tutkimuksen luonnehdinta ja perustelu mm. Ian Shawn ja Nick Goulden toimittamassa teoksessa Qualitative Research in Social Work (2001, 7) ja Deyn (1999) pohdiskelu GT:sta (mt. 99-100; 111-112).

[29] Havaitsin sittemmin, että en ole ainoa, joka on nähnyt mekanistisia piirteitä Grounded teoriassa (Dey 1999, 14-15, 123-126; 257-258; Layder 1998, 147; Metteri 1999, 267, 269; Roos 1989, 142;) Dey (1999, 96) näkee Glaserin ja Straussin käsitteistön viittaavan kvantitatiiviseen tutkimukseen, jolla he ehkä hakivat oikeutusta kehittämälleen kvalitatiiviselle tutkimusotteelle. Väristyksiäni ei ainakaan vähentänyt Glaserin (2001, 217) vaatimus: "GT works best using the orthodox package."

minkälaiseksi laatukäsitys rakentuu, on neuvottelun ja kamppailun tulos. Valta on juuri mahdollisuutta määritellä todellisuus ja sen eri ilmiöitä. (Bacchi 2000, 45, 53; Burr 1995, 41, 64, 70; Fairclough 1995, 118; Gewirtz & Ball 2000, 265-266; Jokinen 1999, 39-40; Silverman 2001, 180.)

Konstruktionistisen käsityksen mukaan tieto ei perustu todellisuuden välittömään havainnointiin, vaan me rakennamme oman tulkintaamme todellisuudesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (vrt. GT:n mukainen tutkimusprosessi). Kaikki tieto määräytyy siitä perspektiivistä, josta ilmiötä tai asiaa tarkastelemme ja se palvelee paremmin toisten kuin toisten intressejä. Tieto on yksi tulkinta ilmiöstä, jota pidetään totena tietyn kulttuurin tietyssä kehitysvaiheessa. Puheen sosiaalisia seurauksia tutkittaessa sen totuudenmukaisuus ei ole keskeinen kysymys, sillä myös vähemmän totuudenmukainen puhe voi olla rakentamassa sosiaalista todellisuutta (Burr 1995, 6, 8; Eskola & Suoranta 1998, 142).

3.1 Grounded teoria

Tarkoituksenani oli siis tutkia toimijoiden itsensä antamaa tulkintaa uudelle toiminnan ohjausjärjestelmälle eli laatuajattelulle. Kansanopistoilla on erilaisia arvotaustoja, ja niiden nykytulkinta ja niistä johdetut toimintaperiaatteet vaihtelevat opistosta toiseen. GT:n sanotaan sopivan juuri uusien ilmiöiden tutkimiseen ja uusien näkökulmien etsintään. GT on tapa nähdä maailma ja sen ilmiöt ja se antaa välineet tämän vision toteuttamiseen. Sitä voidaan käyttää ilmiön elementtien tunnistamiseen, kategorisointiin ja näiden välisten suhteiden tutkimiseen. Tarkoituksenani oli laadun ulottuvuuksien identifiointi. GT on tutkimusote ja – malli, jonka mukaan teoria on **rakennettava**[30] empiirisen aineiston pohjalta. Tutkimus rakentuu ja täsmentyy aineiston ja tutkijan vuoropuheluna[31]. (Strauss & Corbin 1998, 6, 8, 12-13, 25). Luottamusta soveltaa tutkimuksessani Grounded teoriaa pitkälti Anselm Straussin ja Juliet Corbinin (1998) esittelemässä muodossa sain lopulta heitä kritisoivista teksteistä kuten teoksista Grounding Grounded Theory (Ian Dey 1999) ja Sociological Practice (Derek Layder 1998), joita tutkin Straussin ja Corbinin (1998) teoksen pohjalta. Kaikissa mainituissa teoksissa esitetään tutkimusote, joissa empiirisen tutkimuksen tarkoituksena on generoida teoriaa.

[30] Strauss ja Corbin (1998, 25) ovat lihavoineet sanan' rakentaa' omassa esityksessään.

[31] Glaserin edustamassa GT:n tulkinnassa tutkija nähdään enemmänkin ulkopuolisena (Metteri 1999, 267). Myös Straussia on arvosteltu tutkijan unohtamisesta tämän varhaisemmissa teksteissä (Dey 1999, 35, 43).

Deyn ja Layderin teoksissa oli pohdittu useita kysymyksiä, jotka olivat askarruttaneet minua tutustuessani Straussin ja Corbinin ja Glaserin teksteihin[32]. Tutkimuksia lukiessani havaitsin myös oikeaksi huomion, että GT:sta oli yhtä monta versiota ja tulkintaa kuin oli tutkijaakin (Dey 1999, 2, 17; Glaser 2001, 213-218; Metteri 1999, 267; ks. myös Strauss & Corbin 1997). Tutkijan ajattelu on myös aina kiinni ajassa, ja se näkyy myös Straussin ajan myötä kehittyneissä kirjoituksissa (Dey 1999, 2, 22-23; Siitonen 1999, 35). Outi Cavén väitöskirjassaan (1999, 178-184) kannustaa irrottautumaan GT:n ”teknisestä” lukemisesta kuuntelemaan omaa sisäistä ääntä tai seuraamaan omaa intuitiota, kuten hän asian ilmaisee. Myös Straussin ja Corbinin kirja Grounded Theory in Practice (1997) antaa rikkaan kuvan GT:n soveltamismahdollisuuksista (ks. myös Strauss & Corbin 1998, 14).

Dey pohtii teoksessaan mm. teoreettisen tiivistämisen ja ilmiön kompleksisuuden suhdetta, jota minäkin olin hiljaa mielessäni ajatellut. Olin pelännyt tiivistämisen rajaavan, pelkistävän ja peittävän ilmiön moninaisuuden ja rikkauden. Dey kirjoittaa kuitenkin viitaten Coffeihin ja Atkinsoniin, että koodaus ja kategorisointi[33] ei vain tiivistä aineistoa, vaan myös avaa uusia analyyttisiä mahdollisuuksia (Dey 1999, 43; 127, 130). Tämä avasi minulle uuden näkökulman GT: aan.

Syvällisempi tutustuminen Grounded teoriaa koskevaan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin auttoi minua tunnistamaan tutkimukseni lähtökohtia GT:n kehittämisen taustalla olevissa pyrkimyksissä ja ajatuksissa. Tavoitteenani oli tehdä aineistolähtöistä tutkimusta ja tutkia laadulle annettuja subjektiivisia merkityksiä ja variaatioita, jotka muotoutuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ovat siten muuttuvia. Tavoitteeni oli myös selvittää, mistä kansanopistoväen laatupuheessa oli kysymys. Strauss ja Corbin esittävät tiivistetysti kirjassaan (1998, 9-10) GT:n taustaoletukset, jotka juontavat juurensa pragmatismista ja symbolisesta interaktionismista. GT

- vastaa tutkimuskysymykseen ”what is really going on”, mitä on tekeillä
- generoi empiirisestä aineistosta siihen perustuvaa teoriaa sosiaalisen toiminnan perustaksi (induktiivinen tutkimusote)
- pyrkii tavoittamaan inhimillisen toiminnan kompleksisuuden ja sen variaatiot
- pitää ihmisiä aktiivisina toimijoina ongelmatilanteissa
- näkee ihmisten toimivan merkitysten pohjalta ts. ihminen toimii tekemiensä tulkintojen perusteella

---

[32] Anselm Strauss ja Barney Glaser julkaisivat 1967 teoksen Discovery of Grounded Theory, jossa GT:n perusajatukset esitettiin. Sittemmin Straussin ja Glaserin näkemykset erosivat. Vedenjakajaksi muodostui heidän erilainen näkemyksensä siitä, mitä induktiivinen tutkimusote tarkoittaa, ts. pääkysymys koskee teorian muodostumisen emergenssiä versus pakottamista kuten Siitonen (1999, 36) asian ilmaisee. Siitä seuraa erilaisia tutkimusmetodologisia käsityksiä, joita Siitonen on (1999, 28-34) yksityiskohtaisesti eritellyt väitöskirjassaan (ks. myös Silvonen ja Keso (1999).

[33] Dey pitää kategorisointi sanaa onnistuneempana kuin koodausta (Dey 1999, 130). Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin vakiintunutta Straussin ja Corbinin käyttämää koodaussanaa kuvaamaan aineiston analysointia.

- olettaa merkitysten määrittyvän yhä uudestaan vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin, instituutioihin, yhteisöön ja yhteiskuntaan
- käsittelee tapahtumia prosesseina
- tarkastelee ilmiöitä rakenteen ja edellytysten, toiminnan ja seurausten vuorovaikutuksena.

GT syntyi Straussin ja Glaserin spekulatiiviseksi kutsuman tutkimustradition (vrt. ns. suuret tai yleiset teoriat) ja deduktiivisen tutkimuksen kritiikiksi (Dey 1999, 12; Layder 1998, 14, 17; Strauss & Corbin 1998, 24). GT:ssa tutkijalla ei välttämättä ole valmiina teoriaa ja käsitteitä, vaan ne nousevat (”emerge” tai ”the data are being allowed to speak”) aineistosta[34] käyttäytymisen selittämiseksi tai, kuten Glaser sanoo, sosiaalisen perusprosessin paljastamiseksi (Glaser 2001, 100, 112, 160, 176-177; Strauss & Corbin 1998, 12). Se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella ilmiötä sisältäpäin. Juuri tämä oli myös ratkaiseva näkökohta tehdessäni päätöstä tutkimusotteeni valinnasta. Katsoin GT:n sittenkin tukevan tutkimusintressiäni parhaiten ja tavoitettani ”antaa kansanopistoväelle ääni” sekä mahdollistavan uuden näkökulman etsinnän ja ilmiön mahdollisten erityispiirteiden paljastamisen (ks. myös Glaser 2001,104).

GT edustaa induktiivista tutkimusotetta, ts. aineistoa ei ”soviteta” jo olemassa olevaan ”muottiin” tai teoriaan. Juuri tässä on ratkaiseva ero Layderin ja Straussin ja Corbinin välillä. Layderilla tutkimus kulkee yleinen teoria –> empiirinen tutkimus -> teoria –polkua pitkin näin kasvattaen sosiaalisen tutkimuksen varantoa empirian ollessa teorian suodattamaa ja teorian aineiston muovaamaa. GT:n mukainen tutkimusote mahdollistaa teorian generoinnin tai “rakentamisen” suoraan empiriasta vailla lukkoon lyötyä etukäteisorientaatiota. Tämä ero heijastuu sitten koko tutkimusprosessiin aina aineiston keruuta myöten. Kun adaptiivinen teoria, kuten Layder kutsuu kehittämäänsä tutkimusotetta, kehittää olemassa olevaa teoriaa, GT luo uutta, muuttaa tai hylkää olemassa olevaa teoriaa. (Glaser 2001, 41-42; Layder 1998, 6, 15, 20, 26-29, 36-38, 115-116, 153, 169-171; Strauss & Corbin 1998, 24, 145.) Sekä Deyn että Layderin tarkoituksena on ollut kehittää GT:aa eteenpäin, joten paljon yhteistäkin ajattelutavoilla on. En ole voinut myöskään välttyä vaikutelmalta, että eroja on myös osin haluttu alleviivata oman näkemyksen profiloimiseksi (ks. Layder 1998, 164).

Strauss ja Corbin (1998, 12-13, 17, 35, 47, 59, 65, 97, 99, 136-137, 144, 146; Dey 1999, 251) myöntävät kuitenkin tutkijan motiiveilla, taidoilla ja luovalla ajattelulla (esim. minkälaisia kysymyksiä aineistolle tekee) olevan vaikutusta aineiston ja tutkijan vuorovaikutuksessa. Itse asiassa Strauss ja Corbin sanovat, että analyysi on tutkijan ja

[34] Useat tutkijat eivät jaa käsitystä, että aineistosta sinänsä nousee jotakin, vaan ”kauneus on katsojan silmissä”, taidoissa, tiedoissa ja sensitiivisyydessä (esim. Silvonen & Keso 1999, 90; ks. myös Strauss & Corbin 1997, 64 ja Metteri 1999, 267).

aineiston vuorovaikutusta[35], mutta GT on hypoteesien ja teorian generointia, ei niiden testausta (vrt. hypoteettis-deduktiivinen tutkimus). Nähdäkseni karrikoiden voidaan sanoa, että adaptiivisessa teoriassa tutkimus on teorian ja empirian dialogia, GT:ssa taas aineiston ja tutkijan välistä vuoropuhelua (ks. Layder 1998, 27). Kun tutkija etenee aineistosta teoriaan käsitteellistäen ja esittäen hypoteeseja, mukana on aina myös tulkintaa, jota Strauss ja Corbin pitävät deduktion yhtenä ilmenemismuotona. Siten tutkimus on induktion ja deduktion yhteispeliä (Strauss & Corbin 1998, 136-137, 294). Straussilaista GT:aa voidaankin luonnehtia induktiivis-deduktiiviseksi erotuksena glaserilaisesta, korostetusti induktiivisesta tutkimuksesta. Honkonen ja Karila (1995, 139) toteavatkin, että GT:n yhteydessä pitäisi ehkä puhua abduktiivisesta tutkimuksesta, joka sisältää piirteitä sekä induktiivisesta että deduktiivisesta päättelystä (ks. myös Siitonen 1999, 37).

Straussin ja Corbinin mukaan tuotettu teoria on voimassa, kunnes tuotetaan paremmaksi koettu teoria todellisuudessa navigointiin. Teoria ei tule koskaan täydelliseksi eikä se koskaan myöskään tule valmiiksi. Tutkija näkee aineiston tutkimustehtävänsä ja oman taustansa valossa, joten ilmiöt näyttäytyvät eri tutkijoille erilaisina. Totuus on siten nähtävä suhteessa perspektiiviin. Layder taas sanoo totuuden olevan todellisuudesta paras saatavilla oleva approksimaatio (Layder 1998, 9, 130; Glaser 2001, 59, 146, 168; Senge 1990, 191; Strauss & Corbin 1998, 146-147). Kaikkonen (1999, 429, 433) toteaa, että ymmärtääkseen tutkimuskohdetta kvalitatiivisen tutkijan on pakko kietoutua siihen monin eri tavoin ja että aineiston luokittelu ja teemoittelu perustuu aina tutkijan antamiin merkityksiin ja ne voidaan siten aina riitauttaa (ks. myös Dey 1999, 125; Lehtonen 1996, 114-115, 126, 132, 152; Layder 1998, 174).

GT:ssa tutkijan tavoitteena on luoda tarkasti aineistoon pitäytyen malli tai teoria, jossa pienellä määrällä käsitteitä selitetään ilmiö. Strauss ja Corbin (1998, 48-53) pohtivat myös kirjallisuuden eli aiemman tutkimuksen merkitystä ja tehtävää tutkimusprosessissa. Mm. Layder (1998) kritisoi GT:aa siitä, että siinä lähdetään ikään kuin alusta joka kerta, ts. GT ei pidä sisällään tutkimukselle tyypillistä tiedon kumuloitumista[36]. Toisaalta Strauss ja Corbin (1998, 24) sanovat teorian rakentamisen olevan myös olemassa olevan teorian laajentamista ja syventämistä. Strauss ja Corbin ensisijaisesti varoittavat siitä, että kirjallisuutta ei saa päästää ikään kuin aineiston ja tutkijan väliin. He sanovat teoreettisen perspektiivin voivan peittää alleen jotakin uutta ja tärkeää ilmiöstä, vaikka he myöntävät asian voivan olla myös päinvastoin. Strauss ja Corbin pitävät kirjallisuuden merkitystä huomattavana tutkijan

[35] ”the interplay that takes place between data and researcher in both gathering and analyzing data. This interplay, by its very nature, is not entirely objective as some researchers might wish us to believe. Interplay means that a researcher is actively reacting to and working with data” (Strauss & Corbin 1998, 58).

[36] Kuitenkin mm. Senge (1990, 239) toteaa David Bohmiin viitaten, että tieteen tarkoitus ei ole niinkään tiedon kasaaminen, vaan mentaalisten karttojen luominen ohjaamaan ja muovaamaan havaintoja ja toimintaa.

luovuuden tukemisessa ja uusien kysymysten asettamisessa aineistolle. Kirjallisuus voi olla heidän mukaansa myös osa tutkimusaineistoa. He pitävät myös aineistosta ”nousevien” ja kirjallisuudesta löydettyjen käsitteiden vertailua hyödyllisenä, koska se mahdollistaa uusien käsitteiden spesifioinnin ja tuo myös uutta näkökulmaa olemassa olevaan teoriaan. Kirjallisuus ja aikaisemmat tutkimukset voivat vahvistaa syntyvää teoriaa, tai uusi tutkimus voi osoittaa vallitsevan teorian puutteellisuudet. He eivät myöskään sulje pois mahdollisuutta, että kvalitatiivinen tutkimus ”validoi” jo olemassa olevaa teoriaa, mutta varsinaisesta teorian testaamisesta ei koskaan voi olla kysymys. Tarkastelemalla tutkimusta aikaisemman tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa tutkimus validoi, laajentaa tai määrittelee uudelleen aikaisempaa teoriaa. (Strauss & Corbin 1998, 24, 48-53, 115; ks. myös Glaser 2001, 127, 133-137, 198.)

3.2 Tutkijan positio

En ole ainoa, joka näki uusia myönteisiä mahdollisuuksia tulosjohtamisen rinnalle nousseessa laatukeskustelussa. Uskoin ja uskon edelleenkin sen voivan tuoda uusia näkökohtia opistotyön kehittämiseen. Toisaalta keskustelun toisinaan saamat piirteet - normatiivisaffektiiviset painotukset – herättivät myös hämmästystä. Kiinnostukseni heräsi. Mainittava on myös Juha Vason (1998) väitöskirja Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu, jossa tutkimustehtävänä oli rakentaa ammatillisille aikuiskoulutuskeskuksille soveltuva laadun arviointiväline. Vason tutkimuksessa laadun arviointia tarkastellaan nimenomaan oppilaitoksen johtamisen näkökulmasta. Vason väitöskirja sai minut kiinnostumaan uudella tavalla arvioinnista ja laadusta. Mistä laatuajattelu tulee, miten se tulisi nähdä, mitä seurauksia sillä voi olla kansanopistotyölle? (Ks. Varto 1995b, 48.)

Kansanopistojen laatukäsityksiä tutkivana en koe lähtökohdiltani olevani ulkopuolinen tarkkailija (ks. Kaikkonen 1999, 431). Olen tehnyt pitkän päivätyön kansanopistossa. Katson olevani osa kansanopistoväkeä ja tarkastelen siten kansanopistotyötä sisältäpäin. Vapaa sivistystyö ja koko aikuiskasvatuksen kenttä ovat tulleet laajemminkin minulle eri tavoin tutuiksi, mikä antaa perspektiiviä myös kansanopistotyöhön. Tutkimuksen tekeminen sinänsä, siihen liittyvät keskustelut ja kirjallisuuteen tutustuminen ovat myös osaltaan auttaneet etäisyyden ottoon tutkimuskohteesta (ks. Strauss & Corbin 1998, 44, 46 ja White 2001, 103-114).

Laatuasiaan minulla on ollut mahdollisuus perehtyä jo ennen tutkimuksen tekemistä eri tavoin. Olin jäsenenä opetushallituksen 1992 käynnistämän itsearviointiprojektin kansanopistotyöryhmässä. Osallistuin 1990-luvulla Kansanopistoyhdistyksen kehittämistoimikunnan työskentelyyn, jonka yhtenä tehtävänä oli edistää itsearviointia opistoissa. Osallistuin niin ikään neljän opiston ns. Laatuopisto-projektin työskentelyyn sen alkumetreillä. Lisäksi minulla on ollut mahdollisuus osallistua arviointia ja laatua käsitteleviin

koulutustilaisuuksiin. Strauss ja Corbin (1998, 38) ehdottavatkin tai esittävät yhdeksi mahdollisuudeksi tutkimusongelman etsimisen omasta työstä tai kokemusmaailmasta ja pitävät sitä mm. tutkijan motivaation kannalta hyvänä vaihtoehtona. He pitävät myös tutkijan kokemusta arvokkaana mahdollisuutena, joka voi lisätä ymmärrystä tutkimuskohteesta (mt., 48). Strauss ja Corbin (1998, 47; Dey 1999, 251; Lash 2002, 164) toteavat myös osuvasti, että ”there is a difference between open mind and an empty head” (ks. myös tutkimukset teoksessa Strauss & Corbin 1998). Lash (2002, 15, 164-166) sanoo viitaten fenomenologiseen tutkimusotteeseen, että tietoa ja ymmärrystä ei saavuteta olemalla asioiden ulkopuolella tai yläpuolella, vaan kokemalla asioita, elämällä ja olemalla niiden kanssa opimme tuntemaan asioita itsessään.

Arviointi- ja laatuajattelun yhtenä yhteisenä kantavana ajatuksena on vakiintuneiden ajattelu- ja toimintatapojen kyseenalaistaminen. Myös tutkimusorientaatiotani voi luonnehtia kriittiseksi, koska pyrin täsmentämään usein epämääräiseksi jäänyttä laatukäsitettä, nostan aineistosta esiin ja pohdin käsitteen synnyttämiä ristiriitoja, sen tuomia mahdollisuuksia sekä pyrin olemaan avoin erilaisille tulkinta- ja merkitysrakenteille (ks. Burbules & Berk 1999, 46-59; Guba & Lincoln 1998, 195-218; Mäki 2000, 18; Noro 1994, 176, 177, 188; Tuckman 1995, 56). Kuten Eskola ja Suoranta (1999, 211) toteavat ”laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline”. Ymmärtäminen on aina sidoksissa siihen näkökulmaan ja situaatioon, josta asioita tarkastellaan - esiymmärrys on ymmärtämisen perusta (Matikainen 1989). Tästä tietoisena olen selostanut huolellisesti tutkimusintressini, ennakkokäsitykseni kansanopistoista ja laatutyöstä sekä tutkimuksen lähtökohtaoletukset ja tehtyjen ratkaisujen perustelut. Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus merkitsee avoimuutta ja halukkuutta kuulla tässä tapauksessa haastateltavien ääni tai ”antaa haastateltaville ääni”, joka tällä kertaa on myös keskeinen tutkimuksen tavoite. (Ks. Strauss & Corbin 1998, 43,146.)

Tällä työlläni liityn siihen vapaan sivistystyön traditioon, että asianosaiset itse tutkivat ja kirjoittavat toiminnastaan, toimintakentästään ja niihin liittyvistä ongelmista ja suuntaviivoista. Tässä toteutuu myös kansanopistotyön tehtävä kannustaa opiskelijoita tietoiseen reflektiiviseen otteeseen niin omassa työssä kuin muussakin toiminnassa. Tämä työ on tulosta myös jo lapsuudenkodissani omaksumaani elinikäisen oppimisen periaatteen toteuttamisesta henkilökohtaisessa elämässäni. Kansanopistossa työni erittäin keskeinen osa on ollut yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen tutustuminen ja miettiminen, mitä merkitystä eri tutkimuksilla mahdollisesti olisi opiskelijoille. Tähän projektiin olen siten kypsynyt vähitellen.

3.3 Aineiston hankinta

GT:n mukaista lähestymistapaa luonnehtii sen prosessinomaisuus alkaen aineiston hankinnasta ja päätyen raportin kirjoittamiseen. GT:n mukaan tutkimus alkaa aineiston hankinnalla käyttämällä, kuten Strauss ja Corbin sanovat, avointa otantaa, joka muistuttaa harkinnanvaraista otantaa. Sen tavoitteena on löytää tutkimustehtävän kannalta mahdollisimman relevanttia aineistoa. Kun keskeiset ilmiöt analysoinnin myötä alkavat muodostua, siirrytään teoreettiseen otantaan, jonka tarkoituksena on löytyneiden kategorioiden edelleen kehittäminen. Aineiston hankintaa jatketaan, kunnes on saavutettu saturaatio eli kunnes lisäaineisto ei enää tunnu tuottavan uutta tutkittavasta ilmiöstä, ts. kun kategoriat näyttävät vangitsevan ilmiön. (Strauss & Corbin 1998, 206-212.)

Teoreettisen otannan mahdollisuus on myös herättänyt keskustelua. Onko saturoitumispiste tai aineiston riittävyys sittenkin enemmän arvaus kuin mitään muuta, koska odottamaton voi odottaa tutkijaa aina kulman takana? Tämän Strauss ja Corbin tiedostavat ja toteavat, että teoria ja tutkimustulos voidaan aina haastaa. He myöntävät myös, että uuden aineiston hankinta on myös resurssikysymys. Dey korostaa systemaattisen ja huolellisen koodauksen merkitystä. (Dey 1999, 116-119: Strauss & Corbin 1998, 136-137.)

Tässä tutkimuksessa otin tarkastelun kohteeksi esimerkkiopistossa vallitsevat käsitykset laadusta ja sen arvioinnista. Tapaustutkimus etsii vastausta kysymyksiin ”miten” , ”miksi” ja ”mistä on kysymys”. Tutkimusta voidaan luonnehtia näiltä osin instrumentaaliseksi tapaustutkimukseksi (Dey 1999, 226; Stake 1998, 88).

Opistot erosivat ja eroavat toisistaan tehtäväalueeltaan, kulttuuriltaan, tavoitteiltaan ja itsearviointivaiheeltaan ja -tavoiltaan. Yhdessä kansanopistossa käytävä keskustelu antaa kuitenkin valaistusta niistä tulkintamahdollisuuksista, joita kansanopistoissa tehdään laadusta ja sen arvioinnista. Ymmärtämällä osa kokonaisuudesta lisätään myös kokonaisuuden ymmärtämistä, koska kokonaisuus sisältää osat, mutta myös osat kantavat kokonaisuutta (Dey 1999, 227-230). Teoria on myös aina tulkittava yhä uudestaan käyttötarkoituksensa mukaan, ja siten yhdessä opistossa käytävässä keskustelussa lienee muilla opittavaa (Dey 1999, 31; Strauss & Corbin 1998, 284-285).

Opiston valintaa ovat ohjanneet lähinnä käytännölliset syyt ja sellaiset tekijät kuten opiston aktiivinen osallistuminen laatutyöhön. Opiston myönteinen suhtautuminen tutkijan pyrkimyksiin osoittaa jo sinällään kiinnostusta laatukysymyksiin. Tälläkin opistolla on oma taustansa, toimintakulttuurinsa, puheavaruutensa ja erityispiirteensä, joten sitä ei voi pitää ”edustavampana” tai ”tyypillisempänä” kuin mitään muutakaan opistoa (ks. Fairclough 1995, 38-39).

Aineisto on kerätty teemahaastatteluin. Kirjallisen ja vapaamuotoisen aineiston hankkimisen eri opiskelija- ja työntekijäryhmiltä arvioin näiden kannalta vaikeaksi. Lomakehaastattelu olisi merkinnyt sitä, että keskeiset käsitteelliset parametrit olisi pitänyt lyödä lukkoon hyvin aikaisessa tutkimusvaiheessa (Layder 1998, 43). Toisaalta juuri ne kysymykset, joita en välttämättä olisi osannut kysyä, ovat tutkimuksen kannalta kiinnostavia. Haastattelu mahdollistaa keskustelun kasvokkain ja on siten omiaan auttamaan tutkijaa ymmärtämään haastateltavan viestiä. Hankamäki (2004, 162) toteaa, että ”toisia ihmisiä voidaan parhaiten ymmärtää persoonallisesti kohdattuina ja kuultuina”. Kasvokkainen keskustelu mahdollisti kummallekin osapuolelle tarkentavat kysymykset ja keskustelun haastateltavan kokemuksista, ajatuksista ja käsityksistä haastateltavan ehdoin ja käsittein. Haastattelija on kuitenkin aina rakentamassa yhdessä haastateltavan kanssa olemuksellaan, puheellaan ja kysymyksillään haastattelussa käytäviä keskusteluja, joissa uusinnetaan, muutetaan ja luodaan uusia merkityksiä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48-49; Strauss & Corbin 1998, 205).

Tekemäni teemahaastattelu jakaantui kolmeen aihealueeseen (ks. Fook 2001, 129; Strauss & Corbin 1998, 47-48):

- minkälaisia ulottuvuuksia ja sisältöjä haastateltavat antavat hyvälle kansanopistotyölle ja laadulle
- mitä laadunarvioinnilla ja itsearvioinnilla tavoitellaan ja mitä se edellyttää ja tuottaa
- minkälaisia ajattelu- ja toimintamalleja laatutyö organisaatiossa tuottaa ja tukee.

Tein haastattelut kahdessa vaiheessa siten, että ensimmäiset haastattelut tein marraskuussa 2000 ja toisen haastattelukierroksen tein keväällä 2001. Haastattelun ensimmäinen kierros sattui juuri kansanopistoja koskevan opetushallituksen ensimmäisen arviointikierroksen alle. Yksilöhaastatteluja on yhdeksän ja ryhmähaastatteluja kolme. Haastattelut kestivät 1- 2 tuntia. Nauhoitin haastattelut ja purin ne nauhoilta sanatarkasti tekstimuotoon. Ennen toista haastattelua olin litteroinut jo osan ensimmäisistä haastatteluista. En kuitenkaan analysoinut haastatteluja sitä mukaa kun ne oli suoritettu, kuten GT –lähestymistavassa suositellaan, koska oletin haastateltavieni tarkastelevan laadun käsitettä eri näkökulmista. Ajatuksenani oli tutkimuksen edetessä ja analysoinnin mahdollisesti nostamien kysymysten perusteella tehdä lisähaastatteluja. Moniulotteista aineistoa kertyi kuitenkin runsaasti ja pidin huolellisen koodauksen merkitystä tärkeämpänä kuin lisäaineiston hankintaa (Dey 1999, 116-119; Strauss & Corbin 1998, 136-137, 280-281). Nauhoitukset onnistuivat hyvin, joskin joissakin haastatteluissa oli myös jokunen yksittäinen teknisesti epäselvä kohta.

Haastattelin eri-ikäisiä, eri sukupuolta, eri henkilöstö- ja ammattiryhmistä[37] olevia ja eri työhistorian omaavia kansanopiston työntekijöitä ja vuosikurssilaisia, väkeä, joka kohtaa toisensa lähes päivittäin opiston arjessa. Haastatellut opettajat ja opiskelijat ovat vapaan sivistystyön piiristä. Eri henkilöstöryhmien haastattelu saa perustelunsa myös internaattipedagogiikasta ja yhteisöllisyydestä, joiden otaksutaan osaltaan edelleenkin erottavan kansanopistot muista oppilaitoksista. (Layder 1998, 46, 48, 72; Stake 1998, 102; ks. kuitenkin myös Yrjölä 2002, 111.) Näin uskon saaneeni rikkaan kuvan siitä keskustelusta, jota opistossa käytiin laadusta ja sen arvioinnista.

Sovin haastattelumahdollisuudesta talon johdon kanssa ja keskustelin mahdollisista haastateltavista ja siitä, koska haastattelut olisi talon työtilanteen puolesta parasta suorittaa (Fontana & Frey 1998, 59; Hirsjärvi & Hurme 2000, 59). Minulla oli mahdollisuus myös keskustella eri ihmisten kanssa talon laatupolitiikasta ja -keskustelusta varsinaisten haastatteluiden ulkopuolella. Yksittäisistä haastatteluista sovin asianomaisen henkilön, esimiehen tai kurssinvetäjän kanssa suoraan sähköpostitse tai puhelimitse. Haastattelut tehtiin kahdessa erässä haastateltavien aikataulujen vuoksi.

Yksilöhaastattelut saavat perustelunsa mm. siitä ajatuksesta, että laatu on aina subjektiivinen kokemus ja näkemys. Päädyin kuitenkin myös kolmeen ryhmähaastatteluun. Niillä pyrin luomaan haastateltaville mahdollisuuden ilmaista itseään oman työ- tai opiskeluryhmän jäsenenä. Taustalla oli ajatus, että kaikki eivät ehkä ole yhtä valmiita ja halukkaita verbalisoimaan pyrkimyksiään ja ajatuksiaan. Hirsjärvi ja Hurme toteavat myös, että ryhmähaastattelu on luonteva ratkaisu, kun tutkitaan kannanmuodostusta ja pienoiskulttuurin merkitysrakenteita. Toisaalta laatukeskustelua, mikäli sitä ylipäätään on, tapahtunee ensisijaisesti juuri ammatti- ja opiskeluryhmissä, joten ryhmähaastattelu oli tässäkin mielessä luonteva ratkaisu ja valaissee siten yleisemminkin ko. ryhmissä käytyä laatukeskustelua. Ryhmien koot vaihtelivat kolmesta viiteen henkeä. Ryhmiin koottiin joko kaikki työvuorossa olevat tai mahdollisimman erilaisen taustan omaavia ryhmän edustajia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61 -63).

Olin vieraillut tutkimusopistossa vuosien varrella jo aikaisemminkin ja tavannut henkilöstöä eri yhteyksissä. Talo ei siten ollut minulle täysin vieras ja opiston kulttuuri ja kieli olivat tuttuja. Siten yhteinen asia, yhteinen kieli ja keskinäinen kommunikaatio loivat edellytykset ymmärtämiselle (ks. Matikainen 1989, 56). Haastateltavia lähestyin kollegana, kansanopistoihmisenä, siis yhtenä heistä, jolla on haastatteluunsa ja tutkimukseensa akateeminen tiedonintressi ja halu oppia ymmärtämään lisää, mitä opistoissa oli tapahtumassa (Fontana & Frey 1998, 59, 68).

[37] Haastateltavat kuuluivat opetushenkilöstöön, hallintoon, kiinteistön huoltoon, keittiö- ja ravintolatoimintaan. Lisäksi haastattelin kolmea vuosikurssiopiskelijaa.

Jokainen haastateltava otti minut ystävällisesti vastaan ja kahta haastattelua lukuun ottamatta kertoi näkemyksiään kiireettömän oloisesti. Silti en voinut välttyä selvältä epäluulolta, ja jotkut haastateltavat suoraan kysyivätkin, voiko haastattelulla olla heille joitakin ikäviä seurauksia. Useat haastateltavat kokivat myös selvää epävarmuutta laatukysymyksen edessä, mutta kaikki ryhtyivät pohtimaan laadun ulottuvuuksia kanssani. Opetustehtävissä toimivat ovat taas retoriikan ammattilaisia (ks. Scourfield Jonathan 2001, 65). Jotkut haastateltavista kävivät lähes yksinpuhelua laadusta, siitä, mihin se liittyy ja mitä se lopulta on juuri hänen työssään. En voinut myöskään aina välttyä vaikutelmalta, että jotkut haastateltavista ”lähettivät terveisiä” joko tietoisesti ja mahdollisesti myös tiedostamattaan haastattelijan kautta eri suuntiin, johdolle, työtovereille jne.. Monet haastateltavista eivät kaihtaneet tuoda esiin kokemiaan ristiriitoja tai epäkohtia, mikä kielinee luottamuksesta haastattelijaan ja ehkä myös organisaation keskustelevasta kulttuurista. Osa haastateltavista oli myös selvästi hyvillään siitä, että joku oli kiinnostunut nimenomaan heidän ajatuksistaan. Yksi haastateltavista kysyi haastattelun loputtua, koska tutkimukseni on valmis ja mistä sen voisi saada luettavaksi. Kaiken kaikkiaan minut otettiin ystävällisesti, jopa lämpimästi vastaan, ja kaikki haastateltavat lupautuivat mahdollisiin lisähaastatteluihin.

Aloitin yleensä haastattelun pyytämällä haastateltavaa luonnehtimaan laadun käsitettä yleisellä tasolla, siitä keskustelu sitten eteni laatuun haastateltavan omassa työssä ja haastateltavan esiin ottamiin aiheisiin ja haastatteluteemoihin (ks. Giddens 1990, 41). Pyrin haastattelussa tekemään tilaa kullekin haastateltavalle, välttämään luottamusta horjuttavia kysymyksiä ja tukemaan kaikkia haasteltavan esiin nostamia näkökulmia. Jos huomasin, että haastateltava selvästi halusi välttää jotakin aihetta, en siihen takertunut. Pyrin tietoisesti siihen, että keskustelu kulki haasteltavan tai haastateltavien ehdoin. Ryhmähaastattelussa oli selvästi havaittavissa kyseisissä ryhmissä vallitseva ryhmädynamiikka ja valtahierarkia, toiset osallistuivat keskusteluun enemmän kuin toiset. (Ks. Hirsjärvi ja Hurme 2000, 63; Layder 1998, 52; Strauss & Corbin 1998, 205; Whitmore 2001, 95.)

Tarpeen tullen otin esiin teeman mukaisia aihealueita ja kysymyksiä sovittaen ne haastateltavan tai haastateltavien työhön ja tehtäväalueeseen. Teemahaastattelu siten läheni avointa haastattelua. Vaikka pyysinkin jokaista haastateltavaa mm. luonnehtimaan käsitystään laadusta, haastattelun teemoja lähestyttiin pikemminkin kunkin käytännön työn kuin abstraktien määritelmien kautta (ks. Bacchi 2000, 46). Osin intuitiivisesti pyrin Fookin kuvailemaan inklusiiviseen aineistonkeruuseen eli pääsemään käsiksi kokemuksiin pikemminkin kuin keräämään dataa.[38] Toisista haastatteluista tuli hyvinkin haastattelijavetoisia, toisista lähes haastateltavan yksinpuheluita. Siten jokaisesta

[38] Professori Jan Fook: ”I find it useful to talk about accessing experience rather than obtaining data”. 23.10.01 Helsingissä luentopäiväkirjani mukaan.

haastattelusta tuli hyvin oman näköisensä. (ks. Fontana & Frey 1998, 55, 69; Glaser 2001, 141.)

Haastattelun tarkoituksena ei ollut pureutua haastateltavien ”syvimpiin tuntoihin” vaan siihen, miten laatukäsitys ymmärrettiin ja rakennettiin, minkälaisia merkityksiä laadulle ja sen arvioinnille annettiin ja minkälaisin argumentein osallistuttiin laatukeskusteluun, jollaisena myös haastattelu toimi (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 49; Silverman 2001, 87, 97, 112, 113). Tutkimuksen kannalta ydinkysymyksiä olivat, minkälaisen sisällön ja merkityksen haasteltavat halusivat laadulle ja laatupolitiikalle antaa haastattelussa.

Laatukäsite olisi mahdollisesti saanut uusia ulottuvuuksia, mikäli haastattelut olisi ulotettu esimerkiksi koulutuksen ostajiin, useampiin opiskelijaryhmiin, johtokunnan jäseniin ja omistajayhteisön edustajiin. Tässä tutkimuksessa haastattelut kohdennettiin ryhmiin, jotka ovat lähes päivittäin toistensa kanssa tekemisissä.

3.4 Grounded teoria ja aineiston analyysi

GT:ssa aineistosta edetään teoriaan ns. jatkuvan vertailun menetelmällä etsien eroja ja yhtäläisyyksiä. Strauss ja Corbin (1998, 8) toteavat, että on epärealistista ajatella tutkijan käyttävän kaikkia heidän esittelemiään metodologisia mahdollisuuksia. GT:n ytimen muodostavat heidän mukaansa tutkimuksen aineistopohjaisuus, kysymysten tekeminen aineistolle, jatkuvan vertailun metodin käyttö ja pyrkimys teorian kehittämiseen analyysiprosessin seurauksena (Strauss & Corbin 1998, 46; Siitonen 1999, 33). Ne operaatiot, joihin aineiston tulkinta ja teorian rakentaminen perustuvat, halutaan rakentaa mahdollisimman tarkasti (Ruonavaara 2001, 151). Aineisto hajotetaan osiin tapahtumiksi, ajatuksiksi ja toimiksi, jotta se voidaan rakentaa uudelleen; analyysi etenee avoimen koodauksen kautta aksiaaliseen ja selektiiviseen koodaukseen. Työni tekemisessä käytin hyväksi Atlas/ti –tietokoneohjelmaa.[39]

Avoimessa koodauksessa teorian rakentaminen aloitetaan koodaamalla aineisto yhtäläisyyksien ja erilaisuuksien perusteella. Merkitsin sisällöltään ja merkitykseltään samanlaiset ajatukset samalla koodilla. Käsitteet abstrakteina representaatioina nimeävät tapahtumat, asiat, toiminnan ja vuorovaikutuksen. Analyysiyksikkönä oli tutkimustehtävän kannalta relevantti merkityskokonaisuus – lauseen, virkkeen tai useammankin virkkeen muodostama kokonaisuus. Jatkuvan vertailun menetelmä tarkoittaa sitä, että aineistosta löydettyjä käsitteitä verrataan aiemmin löydettyihin tapahtumiin ja koodeihin. Käsitteellisesti luonteeltaan ja merkitykseltään samanlaiset tapahtumat, asiat, toiminta ja vuorovaikutus

[39] On syytä huomata Ruonavaaran (2001, 147) tavoin, että ”GT ei ole välttämätön tietokoneavusteisen laadullisen analyysin lähtökohta, sillä koodaamisen idean voi yhdistää muihinkin tutkimusstrategioihin”.

yhdistetään kategorioiksi, joka vastaa kysymykseen mistä kaikesta tässä oikeastaan on kysymys. Kategorian ominaisuudet spesifioivat sen. Strauss huomauttaa, että käsitteet ovat kontekstisidonnaisia ja siten aineisto voidaan luokitella ja käsitteellistää usealla eri tavalla. (Strauss & Corbin 1998, 101- 110, 113- 116.) Tulkinta on siten läsnä koko tutkimusprosessin ajan (ks. Kaikkonen tulkinnan läsnäolosta yleensä laadullisessa tutkimuksessa 1999, 431). Olen yrittänyt pitää tarkoin tutkimusta tehdessäni mielessäni Eskolan ja Suorannan (1999, 219) huomautuksen, että ”miten ymmärrämme toisiamme, kun itsensäkin ymmärtäminen tuottaa joskus ylipääsemättömiä vaikeuksia”.

Aloitin analyysini käymällä huolellisesti läpi koko aineiston[40], ja koodeja kertyikin kolminkertainen määrä verrattuna lopulliseen määrään (vrt. liite 1 Koodilista). Toimintaani ohjasi pelko, etten vain kadottaisi mitään oleellista (ks. kuitenkin Layder 1998, 154) ja halusin olla avoin kaikille mahdollisille merkityssisällöille. Vaikka tapani tehdä analyysiä osoittautui työlääksi, loi se vahvan perustan niille käsitteille ja kategorioille, jotka koodauskierrosten jälkeen tiivistyivät tutkimustulokseksi. Koodien nimeämisessä käytin mahdollisuuksien mukaan haastateltavien omia ilmauksia, jotta haastateltavien ääni kuuluisi käsitteissä. Teorian rakentaminen kuitenkin merkitsee myös aina siirtymistä haastatteluiden kuvauksista abstraktimmalle tasolle.

Aksiaalisessa koodauksessa on kyse kategorioiden keskinäisestä erojen ja samankaltaisuuksien vertailusta, niiden abstrahoinnista, tiivistämisestä ja liittämisestä toisiinsa. Tutkija arvioi kategorioiden piirteitä jatkumona, sitä miten ne on tuotettu, mitkä ovat niiden seurauksia ja miten ne sijoittuvat muiden käsitteiden joukkoon. Alakategoriat selittävät kategoriaa. Työskentelyssäni avoin ja aksiaalinen koodaus sulautuivat lopulta yhdeksi prosessiksi käsitteiden ja kategorioiden tiivistyessä ja tarkistaessani, olinko kunnioittanut tekstiä ja tekstiyhteyttä kategorioita luodessani ja yhdistäessäni. (Orona 1997, 179; Dey 1999, 104-105, 147; Silvonen & Keso 1999, 90; Strauss & Corbin 1998,123, 225) Kategorioiden välisten suhteiden järjestämisessä käytin Atlas/ti –ohjelman tarjoamista mahdollisuuksista kahta

- x ja y liittyvät toisiinsa (= =)
- x on osa y:tä ([]).

Selektiivisen koodauksen tarkoituksena on löytää vastaus asetettuun tutkimuskysymykseen rakentamalla kategorioita yhdistämällä ja niihin perustuen aineistosta tarina, joka kiteytyy ydinkategoriassa. Ydinkategoria siis käsitteellistää sen ilmiön, josta tutkimuksessa on kysymys.

[40] Analyysin ulkopuolelle jäi ns. small talk –luonteiseksi tulkittavissa oleva puhe, yleensä nauhoituksen alussa tapahtunut yleinen keskustelu ja yleensä haastattelun keskeyttämiseen (esim. puhelu) liittynyt rupattelu haastattelun kuluessa.

Aineisto, sille tehtävät kysymykset, koodaus ja aineiston tiivistyminen kategorioiksi johti kohti kokonaisuutta, ja lopulta myös ydinkategoria tuntui valikoituvan luontevasti. Prosessia voisi kuvata sipulin avaamiseksi, yksi kysymys johti toiseen, joka johti kolmanteen ja lopulta myös sipulin ydin paljastui. Tutkimusprosessin edistyessä vähitellen diagrammiharjoitelmien ja pikku tarinoiden avulla tutkimus alkoi tiivistyä kategorioiden nauhoiksi, vuorovaikutussuhteiksi ja kehiksi, jotka kuvasivat teorian tiivistymistä ja ilmiön eri elementtien yhteyttä toisiinsa. Tutkimuksen kirjoitusvaihe vielä toi esiin näkökohtia, jotka pakottivat palamaan aineistoon ja tarkistamaan koodausta (Strauss & Corbin 1998, 144-146, 148, 246). Syntynyt laatumalli – laatu luottamuksen rakentamisena - on verkostokarttana esitetty liitteessä 2.

Seuraavassa esittelen esimerkin koodauksesta perusaineistosta ydinkäsitteisiin:

Tutkija: mut te tavallaan kaikki osallistutte siihen oppimisprosessiin?

Haastateltava: ***Niin, että jos on vilu, nälkä tai ei saa nukuttua, niin oppimisest ei tuu yhtään mitään.***

Tutkija: Niin. Kyllähän te sit myöskin ihmisii muutenkin tapaatte täällä?

Haastateltava: ***Joo. Joo. Silleen niin ku, no okei kurssilaisii tapaa siinä nii, että ruokajonossa, kahvijonossa (...). Ei niit oikeastaan muuten tapaa.***

Lihavoidun tekstin osan olen tulkinnut tarkoittavan sitä, että puhuja kokee internaatin luovan ennen kaikkea infrastruktuurin oppimiselle, ja olen nimennyt sen ”oppimisen infrastruktuuriksi”. Samaa tarkoittavat lausumat olen sitten yhdistänyt kategoriaan Internaatti: oppimisen infrastruktuuri. Internaattia perustellaan myös oppimisen syventämisellä, yhdessä olon ja yksilöllisen viihtymisen näkökulmasta. Alakategorian Yhteisöllinen ja yksilöiden internaatti, joka on yksi kansanopiston erityispiirre, olen liittänyt kategoriaan Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys, johon olen koonnut haastateltujen ajatukset kansanopiston luonteesta.

GT:aan kuuluu oleellisena osana, että tutkija dokumentoi ajattelunsa kehitystä ja myös ylipäätään tutkimukseen liittyviä asioita tutkimusprosessin kuluessa. Muistiinpanoja voidaan luonnehtia muistilapuiksi, mutta myös tutkijan eräänlaiseksi sisäiseksi puheeksi. Strauss ja Corbin (1998, 219-221) korostavat muistiinpanojen kirjoittamisen tärkeyttä ja systemaattisuutta. Kirjoitin tutkimuksen alusta lähtien luonteeltaan erityyppisiä muistiinpanoja. Käytin Atlas/ti -ohjelman tarjoamia mahdollisuuksia, mutta enemmän kuitenkin paperilappuja, marginaaliin kirjoittamista, alaviitteitä, kirjoitelmia ja esseitä.

Tutkimuskirjallisuutta tässä tutkimuksessa on käytetty aineistolle tehtävien kysymysten generointiin ja paikantamaan kansanopistoväen laatupuhetta. Tarkastelen aineiston tuottamia käsitteitä ja kategorioita myös kirjallisuuden valossa osoittaakseni eroavaisuuksia ja

yhtäläisyyksiä. Tutkimuksen päälöydöstä – laatu luottamuksen rakentamisena – tarkastelen, arvioin ja syvennän teoreettisesti luottamuskäsitteen varassa. Kirjallisuus on valikoitunut empiirisen aineiston esiin nostamien kysymyksenasettelujen perusteella, ja sen voidaan katsoa toteuttavan tutkimuksen poikkitieteellisyyden prinsiippiä.

Strauss ja Corbin (1998, 185) toteavat, että ilmiön tarkasteleminen mikro-, meso- ja makrotasolla syventää ilmiön ymmärrystä. Myös Eräsaari (2004) kirjoittaa ilmiön tarkastelemisen kontekstissaan syventävän sen ymmärtämistä, antavan tutkimukselle perspektiivin ja asemoiva tutkimuslöydökset. Hän (ks. Layder 1998, 156) sanoo myös kontekstinkäsitteen kutovan yhteen situaalisen toiminnan ja toimintaympäristön. Kansanopistoväen laatupuhetta tarkastellaan myös haastatteluiden esiin nostamassa kontekstissa.

3.5 Tutkimuksen kirjoittaminen

Tutkimuksen kirjoittaminen on GT:n mukaisessa lähestymistavassa keskeinen osa prosessia (ks. Eskola & Suoranta 1999, 244, 238). Tarkoituksenani on ollut avata lukijalle koko tutkimusprosessi ja kirjoittaa se siten arvioitavaksi. Tämä tarkoittaa myös sitä, että empiirisessä osassa on tiettyä toistoa. Tietyt asiat ja ilmiöt tulevat esiin yhä uudestaan eri asiayhteyksissä. Esimerkiksi laatu virheiden korjaamisena tulee haastatteluissa esiin laatua määriteltäessä, arvioinnista keskusteltaessa, laatupiirin toimintaa perusteltaessa ja oppimismahdollisuutena.

Erityisen tärkeäksi koin lähteä kirjoittamaan tutkimusta, ennen kuin viimeinenkin koodi ja kategoria olivat löytäneet paikkansa (Strauss & Corbin 1998, 110, 220, 217- 219, 227 , 246). Kirjoitusvaiheessa tutkija joutuu vielä ratkaisemaan useita kysymyksiä. Kuinka paljon sitten tekstissä tulisi käyttää lainauksia, on kysymys, johon jokainen tämän tyyppisen tutkimuksen kirjoittaja törmää. Kirjallisuudessa annetut neuvot eivät ole ristiriidattomia, ja jokaisen tutkimuksen tavoite edellyttää aina oman harkintansa. Tutkijan on itse tehtävä joka kerta ratkaisunsa ja perusteltava se. Strauss ja Corbin (1998, 283-284) suosittelevat suhteellisen niukkaa suorien lainausten käyttöä, vaikka sanovatkin tutkimuksen tarkoituksen ja luonteen viimekädessä ratkaisevan asian. Tämä tutkimus on lähtenyt liikkeelle ajatuksesta ”antaa ääni kansanopistoväelle”, joten olen halunnut myös tuoda lukijalle mahdollisuuden kuulla havainnollisesti tuo ääni. Lainauksia on siten kertynyt tekstiin aika runsaasti. Olen käyttänyt aineistosta suoria lainauksia kolmessa merkityksessä

- antamaan väriä ja autenttisuutta kuvatulle laatupuheelle
- syventämään lukijalle muodostuvaa kuvaa laatukäsityksestä
- luomaan mahdollisuuden arvioida kategorioiden perusteltavuutta
- mahdollistamaan lukijalle kirjoittajan johtopäätösten arviointi.

Koodeina olen siis käyttänyt usein haastateltavien omia ilmaisuja. Haastatteluiden luottamuksellisuus on vaikuttanut kuitenkin lainauksien käyttämiseen. Jokaisen laatu-ulottuvuuden kohdalla olen nimennyt haastatellut uudelleen. Aineisto-otteista olen jättänyt pois myös yksityiskohtia, joiden perusteella opisto tai yksittäinen henkilö voitaisiin tunnistaa. Lainauksissa olen korvannut joitakin sanoja yleisemmiksi, joista on aina huomautus alaviitteessä. Edelleen olen lainauksista jättänyt paikoin pois luettavuutta häiritseviä, puhekieleen kuuluvia täytesanoja (tota, niin ku jne.) ja muuttanut yleiskielelle selvimmät murreindikaattorit. Lainauksissa olen jättänyt pois myös tekstinosia, jotka katsoin merkitykseltään vähäisiksi kyseisessä kohdassa. Nämä kohdat olen merkinnyt.[41] Tutkimuksen raportoinnissa en ole yleensä laajemmin asemoinut sitaattia ts. selostanut, mihin mahdolliseen kysymykseen ja/tai minkälaisen järkeilyn tuloksena lausuma on syntynyt, ellei sillä ole ollut erityistä merkitystä. Tähän ratkaisuun johtivat jo pelkästään käytännölliset syyt, tutkimus olisi paisunut ja sen luettavuus olisi kärsinyt.

Tutkimuksen empiirisessä osassa (luku 5 Laatukäsityksen rakentuminen – laadun viisi ulottuvuutta) tutkimus on aineiston ja tutkijan välistä vuoropuhelua. Kuten edellä jo mainitsin, käytin tutkimuksen empiirisessä osassa kuitenkin myös kirjallisuutta herättämään kysymyksiä ja osoittamaan aineiston ja kirjallisuuden välisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä paikantamaan kansanopistoväen laatupuhetta. Jotta kirjallisuus ei vaientaisi haastateltujen ääntä, viittaukset kirjallisuuteen teen alaviitteissä tutkimuksen empiirisessä osassa. Ydinkategorioita selittävistä alakategorioista olen kirjoittanut yhteenvedon heti ko. luvun alkuun. Luku Opiskelijat asiakkaina ja opiskelijoina perustuu opiskelijahaastatteluihin ja luku Opiskelijalähtöisyys opettajien rakentamana perustuu opettajahaastatteluihin.

Laadullisessa tutkimuksessa kirjoittaminen on keskeinen tutkimuksen onnistuneisuuden kriteeri. Minulla on ollut mielessäni kirjoittaessani tätä tutkimusta ennen kaikkea kansanopistoväki ja muissa vastaavanlaisissa organisaatioissa työskentelevät henkilöt, vaikka samalla olen tietoisesti kirjoittanutkin akateemista opinnäytettä. Kirjoittaminen on aina hyvin henkilökohtainen asia ja prosessi. Kuten Eskola ja Suoranta toteavat, kvalitatiivisen tutkimuksen raportointiin ei ole olemassa minkäänlaista vakiintunutta, ainoaa oikeaa mallia. He kirjassaan esittelevät useita vaihtoehtoisia malleja, joita voidaan pitää perusteltuina. (Eskola & Suoranta 1999, 236- 245; ks. myös Salo 2001.)

Kirjoittaessani tutkimusta olen päätynyt ratkaisuun, jossa ensin esitellään aineiston ja tutkijan välinen vuoropuhelu eli tutkimuksen empiirinen osa, pääluku 5 Laatukäsityksen rakentuminen – laadun viisi ulottuvuutta, jota seuraa empiirisen osan esiin nostamien kysymysten teoreettinen tarkastelu. Tutkimuksen kirjoittaminen seuraa itse asiassa omaa ”kehityskertomustani”: ensin oli kansanopisto, sitten kansanopistojen itsearvioinnin

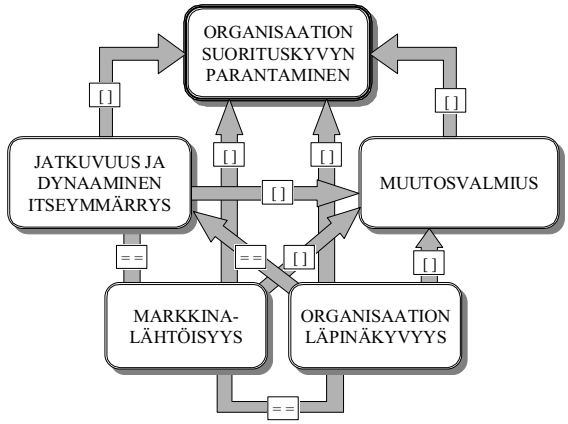
[41] Ilmaisun katkaisu sitaatissa on merkitty suluissa olevalla kolmella pisteellä.

kehittämistyö, lisätiedon tarve, haastattelut, haastatteluiden analysointi, tutkimustulos ja haastatteluiden esiin nostamien kysymysten ja merkitysten pohdiskelu kansanopistotyön näkökulmasta.

Tutkimuksessa muodostettu laatukäsitys jäsentyy viiden kategorian ympärille (vrt. liite 2; ks. myös koodit liitteessä 1). Empiirinen osa Laatukäsityksen rakentuminen – laadun viisi ulottuvuutta jakaantuu viiteen lukuun vastaten kategorioita (4.1) Muutosvalmius, (4.2) Organisaation läpinäkyvyys, (4.3) Markkinalähtöisyys, (4.4) Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys ja (4.5) Organisaation suorituskyvyn parantaminen. Pääluvun 4 päättää luku (4.6) Kansanopistoväen laatukäsitys, jossa esitellään rakennettu empiirinen tutkimustulos. Tutkimuksen teoreettinen osa jakaantuu kahteen päälukuun – (5) Laatu luottamuksen rakentamisena ja (6) Laatukäsitys ideoiden ja järjestelmien maailmassa.

4 Laatukäsityksen rakentuminen – laadun viisi ulottuvuutta

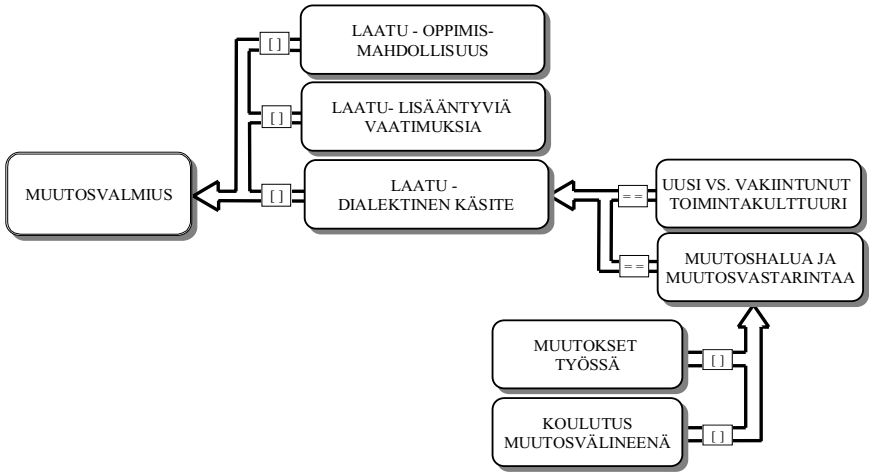
Tässä tutkimuksessa haetaan siis ensinnäkin vastausta kysymyksiin, miten kansanopistoväki ymmärtää laadun käsitteen, ts. minkälaista kansanopistoväen laatuajattelu on ja mistä laatuajattelussa ja -työssä kansanopistokontekstissa oikeastaan on kysymys. Tutkimuksen taustaoletuksena on, että asioille ja ilmiöille annettavat merkitykset syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Siten päivittäiset vuorovaikutustilanteet muovaavat tulkintoja ja käsityksiä siitä, mitä laatu on. Tutkimuksessa kansanopistoväen laatukäsitystä rakennetaan lähtien haastateltavien laatumääritelmistä. Tutkimuksen laatukäsitys tiivistyy viiden kategorian ympärille: Muutosvalmius, Organisaation läpinäkyvyys, Markkinalähtöisyys, Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys sekä Organisaation suorituskyvyn parantaminen (vrt. kuvio 1 ja liite 2, jossa laatukäsitys on esitetty verkostokarttana).



Kuvio 1. Kansanopistoväen laatukäsitys Laatu luottamuksen rakentamisena: Muutosvalmius, Organisaation läpinäkyvyys, Markkinalähtöisyys, Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys sekä Organisaation suorituskyvyn parantaminen. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä ja yhtäläisyysmerkeillä = = osoitetaan, että x ja y liittyvät toisiinsa.

4.1 Muutosvalmius

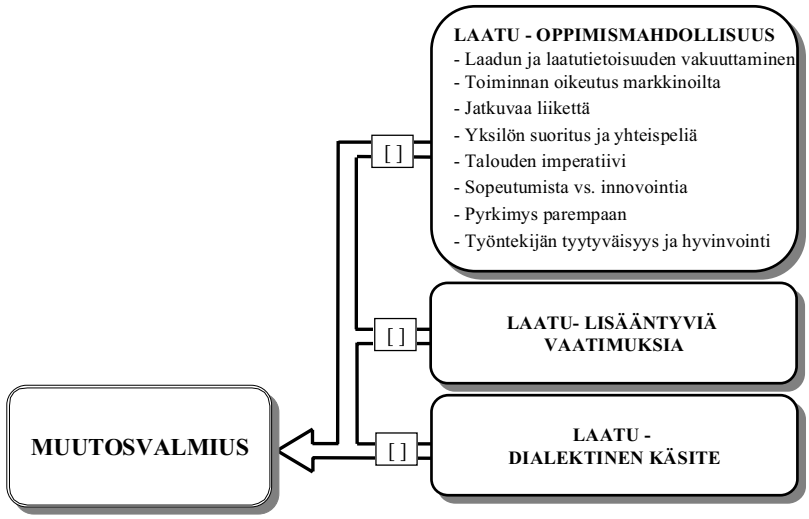
Muutosvalmius –kategoria on yksi laadun viidestä ulottuvuudesta. Lukuun Muutosvalmius on koottu keskustelut siitä, miten laadun käsite määriteltiin, minkälaista laatukäsitystä laatukoulutuksen katsottiin luoneen ja edistäneen sekä minkälaisia tulkintoja laadun kerrottiin saaneen talon laatukeskusteluissa. Muutosvalmiuskategoria sisältää kolme alakategoriaa: Laatu oppimismahdollisuus, Laatu lisääntyviä vaatimuksia, Laatu dialektinen käsite (vrt. kuvio 2), joiden sisältöä tässä luvussa tarkastellaan.



Kuvio 2. Muutosvalmiuskategoria alakategorioineen. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä ja yhtäläisyysmerkeillä = = osoitetaan, että x ja y liittyvät toisiinsa.

4.1.1 Laatu: oppimismahdollisuus

Laatu oppimismahdollisuus -luku sisältää keskustelun laadusta, jota käytiin yleensä haastattelun alussa kysyessäni, mitä haastateltava laadulla ymmärsi ja mitä sana ensimmäiseksi toi mieleen. Laadun käsitettä lähdettiin rakentamaan haastateltavien laadulle antamista määritelmistä kuten tässä raportissakin. Laatukäsitteen ydinviestiin saatettiin palata joko haastateltavan tai minun aloitteestani vielä haastattelun lopussa. Laatu oppimismahdollisuutena kertoo, miten haastateltavat selittivät haastattelijalle ymmärtävänsä laadun, mitä pidettiin tärkeänä tai laatuajattelun heikkoutena ja minkälaiseen toimintaan laatukäsitteen määrittelyt haastoivat opistolaiset (vrt. kuvio 3).



Kuvio 3. Laatu - oppimismahdollisuus on osa Muutosvalmiuskategoriaa. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

Yhteenvedonomaisesti voidaan sanoa, että laatuajattelun tulo kansanopistoihin on tuonut mukanaan uudet käsitteet ja uuden tarkastelukulman, ts. se merkitsee muutosta ja oppimishaastetta[42]. Haastateltavat laatua määritellessään samalla kertoivat odotuksista, joita he kokivat itselleen asetetun ja joita he itse asiassa haastattelussa itselleen ja talon toiminnalle asettivat. Odotukset pitivät sisällään sen, mitä pidettiin hyvänä ja oikeana ja mitä otaksuttiin arvostettavan. Ne muodostivat eräänlaisen toiminnan ohjenuoran, johon sisältyivät myös ne muutokset, joita haastateltavat pitivät laadun näkökulmasta tärkeinä.

Opistotyön laadun selitettiin syntyvän ihmisten toiminnasta, fyysisestä toimintaympäristöstä ja toiminnan edellytyksistä. Laatua tarkasteltiin vuorovaikutukseen liittyvänä, rakenteiden eli edellytysten laatuna, toimintaprosessien laatuna ja toiminnan tulosten laatuna. Laadun sanottiin olevan palvelun käyttöarvoa, johon liitettiin oleelliseksi osaksi käyttöarvolupaus. Toiminnan kehittämisen ei sinänsä vielä katsottu riittävän, vaan sidosryhmät oli saatava vakuuttuneiksi organisaation laatupyrkimyksistä.

Haastateltavien määritellessä laatua se sai monia ulottuvuuksia. Laadun käsite vei ajatukset virheiden korjaamisesta työn tekemisen orientaatioon, laadun valvonnasta koko toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi. Laatu määriteltiin kirjallisuudesta tutuin ulottuvuuksin[43]: toiminnassa tuli pyrkiä yhä parempaan ja parempaan, tavoitteena pidettiin toiminnan

[42] Baer ja Frese (2003, 45) puhuvat prosessi-innovaatioista, joilla he tarkoittavat uutta käsitystä organisaatiosta ja sen johtamisesta. Esimerkkeinä he mainitsevat mm. tiimityöskentelyn ja laatujohtamisen.

[43] Esim. Garvin 1988, 39-68; Lecklin 2003; Lillrank 1999; Sallis 1994, 21-33.

sujuvuutta, tasalaatuisuutta ja luotettavuutta, toiminnan tuli vastata asiakkaiden tarpeita ja se nähtiin talouden imperatiiviksi. Se haastoi myös jokaisen näkemään itsensä osana asiakas-tuottajaketjua. Toiminnan palveluluonnetta korostettiin. Laadun sanottiin lepäävän pitkälti yksittäisen työntekijän harteilla, joskin työn tekemisen ja laadun edellytyksistä huolehtiminen nähtiin johtamiskysymykseksi.

Laatuajattelun tuominen organisaatioon herätti kuitenkin myös epäilyä ja huolta, jotka nousivat laatufilosofian tayloristisista juurista ja käytännöistä; laatuajattelun koettiin lepäävän epäluottamuksessa työntekijän ammattitaitoon. Kriittiset huomautukset eivät kuitenkaan kohdistuneet sinänsä kehittämisen ja oppimisen ideaan, jonka voi katsoa olevan laatuajattelun ydinajatuksia[44], vaan pikemminkin päinvastoin, laatufilosofian ja –johtamisen ei katsottu antavan riittävää pohjaa ja tuovan mitään uutta toiminnan kehittämiseen. Sen sijaan sen pelättiin tuovan organisaatioon toimintaa kuristavat standardit, koulutukselle vieraaksi koetun optimointiajattelun ja sopeutumisen muutos- ja kehittämisorientaation tilalle. On huomattava, että kyseenalaistaminen sinänsä on osa oppimis- ja laatuprosessia.[45] Kun oppiminen ymmärretään toisaalta sopeutumiseksi toisaalta uusiksi toimintatavoiksi ja tuloksiksi, laatumääritelmissä laatu tiivistyi oppimiseksi, oppimiskyvyksi ja -haluksi ja muutostietoisuudeksi ja –hakuisuudeksi.

Laadun ja laatutietoisuuden vakuuttaminen

Haastatteluissa laadun sanottiin olevan jotakin, joka on "*hyvää*", koska "*kun puhutaan laadusta, puhutaan hyvästä asiasta*" *(P16: 32:50))*. Vaikka myönnettiin olevan myös huonoa laatua, spontaanisti laadun käsite kytkettiin hyvään ja erinomaiseen. Sen sanottiin herättävän "*semmosen positiivisen olon" ja " mää pidän kauheen tärkeenä tätä laatuasiaa* (...)" *(P10: (1934:1938))*. Sen lisäksi, että laatuasiaa sanottiin pidettävän tärkeänä, se tietenkin määriteltynä "*hyväksi*" ilmaisee asian tärkeän luonteen.[46] Pyyntööni määritellä laadun käsite suhtauduttiin myönteisesti, mikä tuli esille mm. siinä, että silloinkin kun kysymys tuntui kaukaiselta tai abstraktilta, vastausta lähdettiin rakentamaan.

Laadun käsite toi mieleen hyvän ja positiivisen ohella ensimmäiseksi sellaiset asiat kuten tasalaatuisuuden ja ennalta annettujen standardien, spesifikaatioiden ja lupausten täyttämisen

---

[44] Beckford (2002, 207; ks. Myös Raivola 2000a, 47, 65-66) toteaa, että koko laadun edistämisen perusta lepää oppimisessa, pyrkimyksissä vastata asiakkaiden tarpeisiin ja odotuksiin, virheiden korjaamisessa ja prosessien jatkuvassa hiomisessa. Oppiminen on laadun parantamista ja laadun parantaminen on oppimista. Laatu on halukkuutta kehittyä ja kehittää.

[45] Oppivan organisaation toimintatapa: kyseenalaista-käsitteellistä-kokeile ja liitä toimintaan (Beckford 2002, 201).

[46] Laatukäsitykset suomalaisissa yrityksissä –tutkimuksessa laatua pidettiin yrityksen tärkeimpänä menestystekijänä (Tuominen & Lillrank 2000, 39-43).

ja palvelun ja tuotteen virheettömyyden[47]. Opistotyön laatupohdintoihin kuljettiin mm. muistelemalla tavaratalon kahvion kehitystä ja valikoimia: ”*Ja huomasin, kuinka paljon se (kahvio) oli muuttunut, kuinka paljon siellä oli erilaista tarjottavaa. (...) Mä ajattelin, et täällä todella pidetään laadusta hyvin huolta, et on hauska nähdä ja hieno nähdä ja sitten mä hetken aikaa siinä mietin, et mitähän tää tarkoitais meijän oppilaitoksessa, jos kehittyy samallalailla kuin tää (...) Että tota ainakin sen tavallaan niin ku heti aistii ja näki sen, et täällä kiinnitetään erittäin paljon huomiota tähän laatuun. Että mulle tuli mieleen just se, että hyvin nopeasti havaitsee, et se on tärkee asia tuota, ja kyl mä olettaisin, et vieras kun tämmöseen oppilaitokseen vaikka niin ku sisään ensimmäisen kerran tulee tai sitten tulee toisen kerran jonkun viiveen jälkeen, kyllä hän heti havaitsee, että mitenkä täällä suhtaudutaan tähän laatukysymykseen. Tämmönen mulle tuli mieleen.” (P10: (199:225))* Laatu määrittyi havaittavaksi muutokseksi ja uudistuksiksi sekä intuitiivisesti tunnistettavaksi. Se määrittyi myös hyväksi ensivaikutelmaksi.[48] Kokemus uusiutuneesta kahvilasta oli johtanut haastateltavan pohtimaan, mitä laadun kehittäminen oppilaitoksessa voisi merkitä. Laatuajattelu oli kohdattu siten haasteena.

Mittavan tuotevalikoiman uskottiin kielivän hyvästä laadusta ja vakaasta laatupyrkimyksestä: *”No, mulle tuli mieleen niin ku valikoiman laajuus, sen näyt, esitteille pano (...) ja tuota sen houkuttelevuus, mielenkiintoisuus ja se, et tuota tulee semmonen tunnelma tälle asiakkaalle tai siis kurssilaiselle tässä tapauksessa, et tänne mä haluan palata uudestaan” (P10:(233:248)).* Kokemuksen hyvästä laadusta uskottiin syntyvän palvelun ja sen esitteille panon emotionaalisesta ja esteettistä vaikuttavuudesta. Laadun sanottiin sisältävän palvelun niin ”*sisällölliset*” kuin ”*ulkoisetkin piirteet*” eli niin palvelun käyttöarvon kuin käyttöarvolupauksenkin.[49] Laatu ymmärrettiin kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi, vaikka samalla korostettiin laatua osiensa summana ja ”*pienien elementtien*” merkitystä.

Palvelun tarkoituksenmukaisuuden (fitness for use or purpose[50]) ei siis sinänsä katsottu riittävän, vaan tärkeäksi nousi myös se, miltä toiminta näyttää.[51] Kerrottiin havahdutun siihen,

---

[47] Pyrkimys laatuun on historiallisesti ollut juuri pyrkimystä virheettömyyteen ja virheistä aiheutuvien kustannusten pienentämistä (Lillrank 1999, 29).

[48] Opistossa oli haastattelun aikoihin eteisaulan saneeraushanke meneillään.

[49] Usher et al. (1997, 4-5, 14-15) kiinnittävät huomion siihen, että postmodernissa oppiminen on osa kuluttamista ja erottautumista ja tekninen asiantuntemus tulee kiedotuksi esteettisiin ja kulttuurisiin piirteisiin. Fairholm (1994, 89, 91) kiinnittää huomiota siihen, että fyysiset artefaktat ja symbolit viestittävät myös, mitä organisaatio pitää tärkeänä. Ishikawa (1990, 27) toteaa, että virheettömyys sinänsä ei vielä tee hyödykkeestä haluttua ja myytävää, vaan hyödykkeen käyttöön yms. liittyvät kilpailijoihin nähden paremmat piirteet ”attractive qualities”.

[50] Joseph M. Juran (1992, 19; ks. myös Beckford 2002, 106) sanoo pyrkineensä tiivistämään kuuluisaan laatumääritelmäänsä kaksi ajatusta; hän viittaa sillä toisaalta hyödykkeen, tavaran tai palvelun piirteisiin ja virheettömyyteen, ts. “the better the product features, the higher the quality” ja “the fewer the deficiencies the better the quality”.

[51] Sallis (1993, 19) kiinnittää huomiota siihen, että oppilaitoksen on osoitettava kykynsä hoitaa tehtävänsä, ja kilpailussa juuri laatu voi olla se tekijä, jolla erottaudutaan muista koulutuksen tarjoajista. Kilpailu koulutusmarkkinoilla aktualisoi laadun merkityksen. (Garvin 1988, 36.)

että palvelun ja palveluympäristön on vakuutettava ja houkuteltava asiakas ja käyttäjä. Myös yhteisön sitoutuneisuus laatuajatteluun tulisi näkyä: *”Se halukkuus siihen kehittämiseen kaiken kaikkisesti ja samalla tavalla niin kun laadun kehittämisen, laadun tuottamisen sen pitäisi niin kun yhteisöllisesti näkyä” (P13:(52:56)).* Laatu tiivistyi toisaalta ihmisten toimintaan toisaalta kiinteistön kuntoon: *”(...) et kaikessa palataan siihen laatuun - toiminnalliseen, mitä ihmiset tekee ja sitten tähän tekijään, kiinteistön kuntoon*[52]*” (P 8: (94:97)).*

Laatu ymmärrettiin virheettömyydeksi, uudistuksiksi, valinnanmahdollisuuksiksi ja houkuttelevuudeksi, mutta sen ei vielä katsottu riittävän. Laatuun liitettiin myös pyrkimys ylittää asiakkaiden odotukset: *”No se on sitä, että pidetään kiinni siitä, mitä asiakkaalle on sovittu, ja kaikesta parasta on, jos pystyy toimittaa vähän enemmän kuin mitä asiakas odottaa. Se on niin ku tietysti parempaa kuin hyvää laatua.” (P 8: (118:122))* Kysymykseeni, eikö asiakkaiden odotusten ylittäminen kerta toisensa jälkeen käynyt ylivoimaiseksi, haastateltava vastasi, että “*pitää aliluoda*”.[53] Laatukokemusta uskottiin siis voitavan myös manipuloida: *”Niin et sä lupaat vähemmän kuin mitä sä tiedät ja pystytään toimimaan. Niin sitten se, mitä normaalisti pystytään toimittaa, niin se yllättää asiakkaan.” (P 8: 136:149))*

Laatua luonnehdittiin myös liike-elämästä tutuin, pienin liikelahjoin kanta-asiakkaista huolehtimisen osoittamisella. Ne voidaan nähdä talon laatutietoisuuden eräänlaisina symboleina, joilla pyrittiin vakuuttamaan asiakkaat talon laatupyrkimyksistä. Majoitushuoneen karkit ja käyntikortit myös lähensivät talon imagoa hotellien suuntaan. Kansanopistoon tullessaan kokousvieras oli ainakin tältä osin hotellinomaisessa ja siten tutussa ympäristössä.[54]

---

[52] Lillrank (1999, 79) puhuu palvelumaisemasta (service theatre). Haastatteluissa fyysiseen oppimisympäristöön kiinnitetään huomiota lähinnä esteettisenä ja kunnossapito kysymyksenä. Hämäläinen ja Jakku-Sihvonen (2000, 11) korostavat oppilaitoksen varustetason ja aktiivisia työtapoja mahdollistavien tilaratkaisujen olevan osa laadun turvaamista. Haastatteluissa varustetasoon viitataan ohimennen kolme kertaa, kun haastateltava sanoi toimintaolosuhteiden olevan yleisesti ottaen hyvät ja kun haastatellut opiskelijat kertoivat heidän käytössään olleiden tietokoneiden puutteista. Asiaan oli kuitenkin luvassa korjaus. Myös tiloista kerrottiin toisinaan olevan pulaan (vrt. Epävarmuuden maailma: opistokonserni ongelma vs. synerginen etu).

[53] Myös Beckford (2002, 150; ks. myös Lecklin 2003, 103 ja Lillrank 1999, 53) korostaa ennakko-odotusten merkitystä laadun kokemisessa.

Toiminnan oikeutus markkinoilta

Määritelmällinen laatu assosioitui haastatteluissa laadun valvontaan ja tarkastukseen, josta puhe kääntyi usein arviointiin. Laatukäsitys laajeni edelleen asiakaslähtöisyyteen[55] ja asiakaslaatuun[56], jossa koko talon idean katsottiin itseasiassa tiivistyvän. Asiakaslaatu määrittyy aineistossa toisaalta asiakastyytyväisyydeksi[57] toisaalta asiakkaan tarpeiden tyydyttämiseksi: ”*Tyytyväinen asiakas, sehän on tietysti laadun A ja O” (P16: 284:287)* ja *”myyntipalvelussa palvellaan asiakkaita hyvin ja heidän toiveittensa mukaan ja opetus on laadukasta, että asiakkaat, jotka tulee tänne oppimaan, saa sitä mitä ne hakee. Se on niin kun mun mielestä tän talon idea.” (P 1: (138:142))*

Laadun sanottiin siis olevan sitä, että asiakkaat ovat kokeneet saaneensa, mitä ovat tulleet hakemaan. Laatu määrittyi annettujen lupausten täyttämiseksi ja asiakkaan tarpeisiin vastaamiseksi. Asiakkaan [58], jolle työ sanottiin tehtävän, tunnistettiin voivan olla joko ulkoinen tai sisäinen. Asiakas-tuottajaketju jäsensi siten sekä ulkoiset että sisäiset vuorovaikutussuhteet haastatteluissa liikesuhteiksi (vrt. kuitenkin luku Markkinalähtöisyys: asiakkaita ja opiskelijoita). Siten myös yksittäisen työntekijän katsottiin saavan työnsä oikeutuksen sisäisen tai ulkoisen asiakkaan tarpeiden tyydyttämisestä.

Opistotyö nähtiin palveluna ja laatu kytkettiin siihen elimellisenä osana. Palveluun liitettiin koko opistotyö, “*tän tyyppisessä laitoksessa tai opistossa se (opetus) on aina palvelua*” *(P13: (234:251)),* tai toiminta jaettiin opetukseen ja palvelun tuottamiseen.[59]

---

[54] Esimerkiksi Holiday Inn -hotelliketjulla ja monilla muilla yrityksillä on yhtäläinen toimintakonsepti kaikissa toimipisteissä.

[55] Laatukirjallisuudessa asiakaslähtöisellä laadulla tarkoitetaan laadun subjektiivista puolta: miten hyvin palvelu tyydyttää käyttäjän vaateet ja tarpeet. Asiakas määrittää siis laadun. (Lecklin 2002, 17; Lumijärvi 1999, 52.) Raivolan (2000a, 42) mukaan on kuitenkin tärkeää tehdä ero asiakaskeskeisyyden ja asiakaslähtöisyyden välillä. Asiakaskeskeinen palvelutuotanto lopullisesti määrittelee asiakkaan tarpeet mahdollisesti kuultuaan asiakasta ja ohjaa tämän palvelujen luo. Asiakaslähtöinen palvelu ottaa tarpeen määrittelyssä ja toiminnan organisoinnissa asiakkaan näkökulman. Asiakassuuntautuneella, -lähtöisellä, -keskeisellä ja –ohjautuvalla organisaatiolla tarkoitetaan organisaatiota, jonka toiminnassa on otettu eri tavoin asiakkaan tarpeet mahdollisimman pitkälle huomioon (Storbacka & Lehtinen 1999, 16). Tässä tutkimuksessa käytetään asiakaslähtöisyyden käsitettä.

[56] Maire Mäen väitöskirjan (2000, 266-267) mukaan myös ammattikorkeakoulun henkilöstön julkilausutuissa käsityksissä painottuu asiakaslaatu. Samaten myös yrityksissä työskentelevien käsityksiä tutkittaessa tuli esiin, että laatu määriteltiin ensisijaisesti asiakkaan odotusten mukaiseksi palveluksi tai tuotteeksi (Tuominen & Lillrank 2000, 35).

[57] Asiakastyytyväisyys tarkoittaa sitä, kun hyödykkeen piirteet kohtaavat asiakkaan tarpeet (Juran 1992, 7).

[58] Sisäisellä asiakkaalla tarkoitetaan mm. työtovereita. Kukin työntekijä on edellisen palveluketjun vaiheeseen nähden asiakas ja seuraavaan nähden alihankkija, ts. jokainen työntekijä on palvelun tuottajan ja tarjoajan sekä asiakkaan rooleissa. Ulkoisilla asiakkailla tarkoitetaan palvelun ostajia ja käyttäjiä eli loppukäyttäjiä. (Juran 1992, 53, 390; Lumijärvi 1999, 53, 54) Lillrank (1999, 44) huomauttaa, että sisäisistä asiakkaista puhuttaessa ei useinkaan viitata varsinaiseen asiakkuuteen siirtohintoineen yms., vaan työorientaatioon; jokaisen työllä on tarvitsijansa, jokaisen työ edesauttaa ja palvelee jonkun työtä tai elämää. Tuckmanin (1995, 58, 66) tulkinnan mukaan sisäinen asiakaskäsite luo eräänlaiset organisaation sisäiset markkinat.

[59] Käsitys koulutuslaitoksista palvelun tuottajina on yleistynyt (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 11).

Asiakaslähtöisyyden sanottiin olevan sitä, että toiminnan kehittämisessä nojataan asiakkaisiin ja opiskelijoihin, *”et (...) pääosin meijän opettajakunta ja henkilökunta saa sen, mitä ne tarvii ja sen mitä ne ei edes viel tiedä tarvitsevansa ja myös sitten kurssilaiset (...)” (P17:(18:26)).*

Laadun sanottiin merkitsevän asiakkaiden kokemien tarpeiden ja puutteiden kartoittamista työn perustaksi, mutta se merkitsi myös asiakkaan tarpeiden ennakointia, ts. eräänlaista asiakkaan edellä kulkemisen pakkoa, kilpajuoksua, liikkeellä oloa tai vähintäänkin ajan hermolla olon pakkoa eli jatkuvaa muutosta ja oppimista. Asiakaslähtöisyys, asiakkaan myönteinen subjektiivinen kokemus ymmärrettiin toiminnan edellytykseksi ja tavoitteeksi, työn motiiviksi, eräänlaiseksi ohjenuoraksi. Toiminnan katsottiin siten saavan oikeutuksensa markkinoilta, asiakkaiden ja kurssilaisten toiveiden ja tarpeiden tyydyttämisestä. Toisaalta haastatteluissa virinnyt lähempi keskustelu asiakkuuden käsitteestä, asiakassuhteiden hoitamisesta ja opetuksesta syvensi asiakaslähtöisyyden ja asiakasnäkökulman ymmärtämistä ja toi esiin ymmärtämisen eroja ja variaatioita. Se, että asiakkaiden arviot ja vaatimukset saattavat olla työntekijän näkökulmasta mielivaltaisia, ei johtanut asian problematisointiin. Se ikään kuin otettiin tosiasiana, jonka kanssa oli elettävä tai se poisselitettiin tukeutuen omaan kokemukseen ja asiantuntijuuteen.

Etsimistä ja jatkuvaa liikettä

Laatu ymmärrettiin asiakkaan tarpeiden ennakoinniksi ja jatkuvaksi liikkeellä oloksi. Laadukkaaseen toimintaan sanottiin kuuluvan nopea reagointi niin asiakkaan ja opiskelijan toiveisiin kuin ongelmiinkin. Laatu määrittyi liikkeeksi myös siinä mielessä, “*että me ollaan opistona tavallaan pikkusen sitä aikaa edellä*” *(P13: (723:738)*). Haastateltava sanoi laadun olevan uusien palvelutuotteiden kehittämisen lisäksi pyrkimystä ja kykyä tuottaa opetuksessa uusia tai uusiksi koettuja tulkintoja ja näkökulmia.

Laatu ymmärrettiin myös oman olemassaolon oikeutuksen etsimiseksi ja perusteluksi: ”*(...) siitä laadusta, et sehän jos oikein ajattelee sehän tarkoittaa oikeastaan sitä, et se ois sitä tehtävän etsimisen prosessia. Mä en edes kauheesti painottais sitä, et pitää jotain löytää sielt loppupäästä, tiedät sä, sitä tavoitellaan, mutta se löydöshän ei oo pysyvä, että se on mun mielestäni olennainen juttu tässäkin talossa, et koko aika tietyllä tavalla ollaan hakemassa sitä puuhaa ja sitä olemassa olon tarkoitusta ja puhutaan siitä (...), mitä me tehdään, mitenkä se tehtäs ja näin. Itse asiassa siinä on se laatukysymys oikeastaan musta.” (P 7:(150:171))*

Laatu määrittyi jatkuvaksi muutokseksi toiminnan tavoitteissa ja prosesseissa[60]: "*mitä tehdään ja mitenkä se tehtäs*". Taustalla on ajatus, että hyvä prosessi tuottaa hyvää tulosta. Laatu on reagointikykyä, joustavuutta[61] ja jatkuvaa kehittämistä. Tämä näkökulma kaataa kaikki tukipilarit, joihin työntekijä voisi nojata. Mikään ei ole pysyvää. Joka päivä on enemmän tai vähemmän uusissa olosuhteissa lunastettava oman työn oikeutus. Kun laatu ymmärrettiin normien, spesifikaatioiden ja lupausten täyttämiseksi, ymmärrettiin se myös dynaamiseksi liikkeeksi ja liikkeelle panevaksi voimaksi.

Yksilön suoritus ja yhteispeliä

Laadusta puhuttiin kunkin työpisteen työn tuloksena ja myös yksittäisen työntekijän työn tuloksena: *" Se on tätä työn tulosta, että minkälainen jälki me jätetään omasta työstämme" (P 1: (75:92)).* Haastatteluista ei selviä, tarkasteltiinko erityisesti joitakin tehtäviä yksilö-, ryhmä- vai tiimikohtaisesti. Opiston toiminta nähtiin palveluketjuna, jota parhaimmillaan luonnehdittiin yhteispeliksi: *"(...) kaikkien pitäis oivaltaa, et se laatu myöskin koostuu jokaisen yksilön tuotoksesta. Se yhteisön tuottama laatu, et siit ei voi kukaan olla syrjässä tai pois tai ajatella, et mul ei oo mitään osuutta, et tehkööt muut. Et sillai mä sen näen." (P13:(32:56))*

Jokainen työntekijä oli lenkki palveluketjussa.[62] Laatu ymmärrettynä kokonaisvaltaisena kokemuksena sitoi yksilöiden suoritukset toisiinsa aivan uudella tavalla. Yhden työntekijän epäonnistumisen sanottiin romuttavan helposti koko palvelun onnistumisen. *" (...) että ne (=palvelut) kokonaisvaltaisesti myöskin kattaa niitten ihmisten (=opiskelijoiden ja asiakkaiden) tarpeet. Ja silloin siihen liittyy kaikki henkilöstöryhmät ja se nimenomaan se yhteistoiminta ja semmonen yhteinen näkökulma ja et oikeastaan siihen linkittyy myös jo se yhteisöviestintä sillä tavalla, et me viestitään asioista samalla tavalla ja et meil olis yhteinen näkemys ja tota sitä kautta myöskin turvautuu sekä tiedonkulku yhteisön sisällä, henkilöstön välillä että sitten suhteessa asiakkaaseen saman sisältöisenä." (P13: (166:176))* Laadun katsottiin merkitsevän läpinäkyvyyttä eli sitä, että toiminta tapahtuu ikään kuin näyttämöllä, jossa se on kaikkien katseltavana ja arvioitavissa ilman väliaikoja. Kukaan eikä mikään voi paeta näyttämöltä, ja laatunäkökulman katsottiin merkitsevän toiminnan tarkastelua koko

---

[60] Juran (1992, 219) määrittelee prosessin toimintojen systemaattiseksi sarjaksi, joilla tavoitellaan päämäärän saavuttamista. Huomion kiinnittäminen prosessiin ja sen laatuun on osa laatuajattelua. Laatuominaisuudet saavat erilaisia painotuksia riippuen siitä, tarkastellaanko tuotteen, hyödykkeen, prosessin vai koko tuotantojärjestelmän laatua. (Lillrank 1999, 26-28.) Tuomi (2000) puhuu prosessipohjaisesta laatujohtamisesta.

[61] Joustavuus tarkoittaa kykyä mukautua muuttuviin olosuhteisiin murtumatta. Joustavuus liittyy yritysten kilpailukykyyn ja tehokkuuspyrkimyksiin, joihin liittyy mm. työnjaon rajojen purkaminen ja nopea vanhan tiedon hylkääminen ja uuden omaksuminen. (Sennett 2002, 45; ks. myös Edwards 1997, 29-32 ja Honkonen 2002, 42-43.)

[62] Kun laatu nähdään laaduntarkastusta laajempana organisaation kulttuuriin liittyväksi asiaksi, kytkee se jokaisen työntekijän ja koko organisaation laatutyöhön (Ishikawa 1990, 3). Laatuajattelu pitää sisällään ajatuksen myös siitä, minkälaisena työntekijän tulisi nähdä itsensä tuotantoprosessissa (Townley 1998, 198, 201).

opistotoiminnan tasolla käyttäjien tarpeiden näkökulmasta. Opistotoiminta ei määrittynyt vain opetukseksi, vaan internaatti toi siihen mukaan myös talon muut toiminnat, kaikki henkilöstöryhmät ja näiden väliset suhteet. Laadun sanottiin edellyttävän jokaisen pyrkimystä laatuun ja samalla yhteistä näkökulmaa ja yhteispeliä, vuorosanojen ei katsottu voivan olla sattumanvaraisia.

Laadun sanottiin lepäävän yksittäisen työntekijän varassa myös siinä mielessä, että laatukokemuksen uskottiin syntyvän hienovaraisessa vuorovaikutussuhteessa, [63] jossa asiakkaan kohtelu värittää tämän kokemusta koko palvelusta: ”K*oska siitähän se on ihan kiinni, että kun esimerkiksi meilläkin asiakas tulee taloon, jos se saa huonon kohtelun, vaikka se olis kuinka hyvä se huone tai joku niin se, miten se on se ensimmäinen kohtaaminen, sehän on kaikista tärkeintä” (P16: (303:326)).*

Laatu määrittyi palveluksi, asiakkaan hyväksi kohteluksi ja tästä huolehtimiseksi.[64] Laatuajattelu näytti sälyttävän vastuuta työn onnistumisesta yhä enemmän yksittäisen työntekijän harteille samalla, kun se kutsui kaikkia yhteiseen projektiin.

Talouden imperatiivi

Taloudellisen kannattavuuden parantamisen tavoite siirsi katseen myös laatuun. *”(...) jos ei ole laatua, joka näkyy asiakastyytyväisyytenä ja tällaisena ja syntyis jotain kanta-asiakkuutta (...) miten saatas tuloja lisättyä, miten lähestytään uusia asiakkaita, miten pidetään vanhat. Laatu on hirveen sisällä nyt täs meijän kehittämishankkeessa monin eri säikein.” (P 7 : (60:69))* [65]

Opistossa oli meneillään kolmivuotinen kehittämisprojekti, jonka tarkoituksena oli opetuksen uudistaminen, asiakaspalvelun parantaminen, markkinoinnin tehostaminen ja “ehkä sitten myös” fyysisten puitteiden ehostaminen, sanalla sanoen tavoitteena oli talon suorituskyvyn parantaminen ja markkina-aseman vahvistaminen. Laadukkaaksi koetun palvelun uskottiin tuovan uusia asiakasryhmiä ja kanta-asiakkaita[66]. Tätä ketjua - tyytyväinen asiakas valitsee palvelun uudelleen, maksaa pyydetyn hinnan, keskittää hankintansa ja on

[63] Kuuluisaksi on tullut SAS-lentoyhtiön pääjohtajan Jan Carlssonin huomio 1980-luvulla, että SAS:n menestys ei riipu teknisestä osaamisesta, vaan asiakkaiden reaktioista. Asiakkaille käsitys SAS:sta muodostuu kohtaamisissa henkilökunnan kanssa, joita Carlsson kutsuu totuuden hetkiksi, jotka määräävät SAS-yhtiön menestyksen. (Lecklin 2002, 104). Giddens (1990, 83-88, 115, 147) puhuu ns. “access points” paikoista, joissa systeemin edustaja vahvistaa luottamusta systeemin toimivuuteen henkilökohtaisissa tapaamisissa.

[64] Raivola (2000a, 47) sanoo laadun olevan ennen kaikkea moraalinen käsite: vastuun ottamista omasta, organisaation ja asiakkaan hyvinvoinnista.

[65] On kuienkin huomattava, että laatujohdetut (laatupalkintojen voittajat) yritykset ovat menestyneet vaihtelevasti (Lillrank 1999, 146,149; Laamanen 1998, 13-15; Silén 1998, 21; ks. myös Baer & Frese 2003, 46).

[66] Kanta-asiakkuus viittaa pitkäaikaiseen asiakassuhteeseen (esim. Lumijärvi 1999, 52).

uskollinen - ei missään vaiheessa kukaan kyseenalaistanut tai problematisoinut[67], vaan laatu tulkittiin tässä mielessä talouden imperatiiviksi.

Sopeutumista vs. innovointia

Laatujohtamisen juurista, kehittämisen perimmäisistä tarkoituksista ja sen vaikutuksista on esitetty erilaisia käsityksiä. Useissa tutkimuksissa on laatujohtamisen todettu herättävän myös vastarintaa tai sen tulokset on osoitettu vähäisiksi ja kiistanalaisiksi. Uustayloristisesta näkökulmasta tarkasteltuna laatu on toiminnan optimointia, laadun ja kustannusten tasapainoa ja se edellyttää tiukkaa tuotantoprosessin kontrollia ja mallintamista. Haastattelussa laatuajattelun uustayloristiset juuret ja piirteet herättivät epäilyjä: *" (...) liian korkea tuotanto maksaa, ettei tehdä liian korkeata tuotantoa eikä liian alhasta tuotantoa niin tavallaan siis toimintojen järjestelmällinen käsittely siinä (=laatuajattelussa) on" (P 2:(82:91)).*

Optimoinnin vaatimuksen, pyrkimyksen tuottaa riittävän hyvää mahdollisimman tehokkaasti ja kannattavasti sanottiin olevan laatuajattelun ytimessä, siten myös tässä katsannossa laatu liitettiin erottamattomasti toiminnan kannattavuuteen. Tällaisen toimintaorientaation katsottiin kuitenkin sopivan huonosti koulutukseen ja tähdennettiin, että koulutuksessa toiminnan kehittämisen[68] tulisi olla kaiken toiminnan tausta-ajatuksena. Laatuajattelun heikkous nähtiin ensi sijassa siinä, että se näyttäytyi haastateltavalle pikemminkin säilyttävänä kuin uudistavana voimana: *" (...) uustaylorismia eli sehän on korjaavaa toimintaa, mut se ei ole kehittävää toimintaa. Se näkökulma puuttuu siitä." (P 2: (64:66).* Haastateltava otaksui laatuajattelun johtavan pikemminkin olemassa olevien käytäntöjen jäykkään kopiointiin, "*matkimiseen*" ja sopeutumiseen (vrt. adaptiivinen oppiminen) kuin omista lähtökohdista ponnistavaan, uusien ratkaisujen etsimiseen (vrt. creative, generative learning[69]). Virheiden korjaamisella ja erilaisilla tarkistuslistoilla nähtiin toki olevan merkityksensä, mutta niiden ei katsottu riittävän uusissa muuttuvissa olosuhteissa.[70] Laatuajattelun ymmärrettynä nimenomaan virheiden korjaamisena ei katsottu tuovan mitään erityistä lisäarvoa toiminnan kehittämiseen. Huomio tulisikin siten

---

[67] Storbacka & Lehtinen (1999, 99-102) kuitenkin tyrmäävät oletuksen pitkäaikaisten asiakkaiden kannattavuudesta itsestäänselvänä asiana.

[68] Tässä toiminnan kehittämisellä viitataan uusiin ajattelu- ja toimintatapoihin eli innovaatioihin.

[69] Oppimisen voidaan toisaalta nähdä lisäävän kykyä luoda uutta (creative and generative learning) ja lisätä kykyä sopeutua muuttuviin olosuhteisiin (survival learning) (Senge 1990, 14; ks. myös Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 144-146). Toisaalta on myös empiiristä näyttöä siitä, että laatujohtaminen tuottaa innovaatioita (Hill 1995, 47).

[70] Ishikawa (1990) korostaa, että laatu luodaan itse tuotannossa. Hän sanoo laadun parantamisen sisältävän eri tyyppistä toimintaa. Se on virheiden korjaamista (passive improvement), uusien tuotteiden ja uusien ominaisuuksien kehittämistä (active improvement), työympäristön parantamista (immediate vicinity improvement), toiminnan tavoitteisiin ja menetelmiin liittyvää kehittämistyötä sekä organisaation isojen ongelmien eliminointia (priority-based improvements). (Mt., 14, 202-205.)

haastateltavan mukaan suunnata koulutuksen vaikuttavuuteen ts. siihen, mitä muutoksia koulutuksella saadaan aikaan. [71]

Laatuajattelun ja –johtamisen katsottiin ilmentävän epäluottamusta työntekijän ammattitaitoon ja harkintakykyyn. Laadun käsite toi mieleen ”*mapitetut työvaiheet*” [72] ja dokumentoidut toimintamallit. Tarkkojen ohjeiden ja virheiden metsästämisen kulttuurin katsottiin tappavan luovuuden ja tilanneherkkyyden, joiden katsottiin olevan oleellinen osa opetus- ja palvelutehtäviä.[73] Huvittuneisuutta ja ehkä myös jossain määrin ärtymystä herättivät haastattelun aikoihin opetushallituksen tekemän arviointitutkimuksen ohjeet opistoille: *” Se on laatumappien perusteella tehty se ohje kuitenkin, koska siinä oli se oli niin pikkutarkka. X luki sen, siin oli niin pikkutarkasti kerrottu, mitä tehdään, muista antaa taukoja ja (...).” (P 2:(1763:1771))*

”Pyrkimys parempaan”

Jos laatu ymmärrettiin kustannusten ja tulosten optimoinniksi, määriteltiin se myös “*oikee aikaseksi ja oikee paikkaseksi*”. Tällöin laatu on optimointia asiakkaan näkökulmasta. Optimointi edellyttää silloin osaamista ja työn ja toiminnan erinomaista hallintaa ja taitoa. Laadun edellytyksenä pidettiin sitä, että jokainen ottaa omakseen laatuajattelun vaatimuksen “*jokainen työntekijä yrittää parastaan*” ja myönnettiinkin, että ”o*llaan ainakin parastamme yritetty” (P14: (946:947 ja 762)).*

Laatu nähtiin eräänlaiseksi erinomaisuuden tavoitteluksi. Työ haluttiin tehdä hyvin ja vielä paremmin: ”(*...) pitää aina pyrkii parempaan ja parempaan, laadukkaampaan duuniin” (P16: (291:292)) ja ”(...) teen työni niin hyvin kuin mä pystyn tekemään. (...) Yritän viedä sen niin kun ihan loppuun saakka. (...) et mää en jätä niin kun puolitiehen” (P15: (815:826)).* Myös

[71] van der Knaap (1995, 198) puhuu palautteeseen perustuvaa toimintaa uhkaavasta “tunnelinäöstä”, joka estää innovatiivisen toiminnan. Haastatteluissa ei otettu esiin Garvinin (1988) esittämää hyvän ja paremman ja suotavamman ja halutumman välistä eroa. Kuten Garvin toteaa, best-seller listan kärkisijoilla oleva kirja ei välttämättä edusta kuolematonta maailmankirjallisuutta, vaikka lukijat sitä ainakin hetkellisesti suosivat. (Mt., 44.) Koettiinko juuri tämä laatunäkökulma koulutustoimintaan sopimattomaksi, ei haastatteluista selviä.

[72] Mapeilla tässä viitataan toiminnan dokumentointiin ja tuotteiden, toimintojen ja käsitteiden standardeihin, laatu- ja tuotestandardeihin (vrt. Kansainvälisen standardisoimisjärjestön ISO 9000 –standardisarja). Laatujärjestelmän tarkoituksena on selventää toimintaprosessit ja dokumentoida ne. Standardit normittavat toiminnan ja hyödykkeiden halutut piirteet. Sertifiointi on vaatimusten mukaisuuden osoittamista. Siinä verrataan organisaation toiminnan dokumentointia standardin vaatimuksiin. Beckford (2002, 13) sanoo kuitenkin, että”…not give their best work to the organization because the organization does not want it. It simply requires them to follow the laid-down procedure.” Palvelujen yhteydessä olisikin pikemminkin puhuttava laatukulttuurista, kun taas toistuvaissisältöisissä toiminnoissa laatujärjestelmät ovat tärkeitä. Laatukulttuuria - sisältäen organisaation arvot ja toimintatavat - voidaan pitää organisaatiokulttuurin erityismuotona. (Tuominen & Lillrank 2000, 14-16.)

[73] Laatuajattelun katsotaan pitävän sisällään toisaalta jatkuvan parantamisen idean toisaalta toiminnan standardoinnin (Baer & Frese 2003, 46).

tässä katsannossa laatu määrittyi osaamiseksi, mutta myös työorientaatioksi ja -asenteeksi.[74] Laatuasian otaksuttiin olevan kunkin "*omassa päässä*"[75]: *" Kaikessa työssä suomalainen on vähän semmonen kunnianhimoinen työelämässä ja tietysti opiskelunkin osalta, että pitäis onnistua sataprosenttisesti" (P12:(216:220).* Työn tekemistä uskottiin siivittävän ihmiselle tai ainakin suomalaiselle tyypillinen kunnianhimo (vrt. kuitenkin luku Oppimaan innostamista), joten pyrkimyksen tehdä työ mahdollisimman hyvin sanottiin olevan sisäsyntyistä, ei ulkoa ohjattua. Onnistuminen työssä tuo osallisuutta ja arvokkuutta. Sen, että tekee työnsä hyvin, uskottiin merkitsevän myös konkreettisesti työn jatkuvuutta: *"Se (=laatu) ois semmosta työn jatkuvuutta, että kyl jollei laatua tai et tee työtä laadukkaasti, kyl se äkkiä loppuu se työ. Ei sitä kauan kestä kukaan katsella." (P12: (257:260)*

Työntekijän tyytyväisyyttä ja hyvinvointia

Laatu liitettiin myös työntekijän tyytyväisyyteen ja hyvinvointiin. Kokemus siitä, että työ oli hanskassa, tuotti iloa, hyvää mieltä ja koko työpaikka näyttäytyi kivana. Asiakastyytyväisyyden rinnalla koettiin tärkeäksi työtoverin tunnustus hyvästä suorituksesta ja se, että työntekijä itse voi olla tyytyväinen työhönsä[76] eli "*sekin on laatua, että oma väki on tyytyväistä sitten työhön" (P14: (943:944)).* Työntekijöiden hyvinvointi tulkittiin eräänlaiseksi organisaation resurssiksi. Työntekijän hyvinvoinnin näkökulma tuli esille itse haastatteluissa, mutta se oli myös jotakin niin tärkeää, että siihen saatettiin palata tai se saatettiin ottaa esiin nauhoituksen jälkeen hyvästelyn yhteydessä: *" Se (=laatu) voi olla sitä, et se on omien voimien mukaan ja sitten sen, mitä meillä on yleisesti täällä voimavarat. Et tota minkä verran on henkilökuntaa, koska se tuottaa laadullisempaa työtä tai ainakin toivotaan niin, eihän se aina oo sitä. Niin jos on useampi henkilö tekemässä, se jakautuu useammalle."(P16:(57:76))*

Sen lisäksi, että laatu nähtiin ihmisten tekemisenä ja toiminnan tuloksina, mahdollisuuksia laadun parantamiseen tarkasteltiin myös voimavarojen, ennen kaikkea henkilöstöresurssien, näkökulmasta.[77] Tämä kysymys nousi esiin useaan otteeseen haastatteluiden kuluessa. Työntekijän hyvinvointi, laatu ja resurssit liitettiin yhdeksi kokonaisuudeksi, ja siten laatu nähtiin johtamiskysymykseksi.

---

[74] Raivola (2000a, 47) kysyy, onko laatu ekselenssiä ja samaan aikaan sopeutumista ja jatkuvaa reagointia ympäristön ärsykkeisiin ja toteaa, että molempiin vaatimuksiin vastaaminen yhtä aikaa ei aina ole helppoa. Hän katsookin varmimmaksi nähdä laatu positiiviseksi asenteeksi jatkuvaa kehittymistä kohtaan.

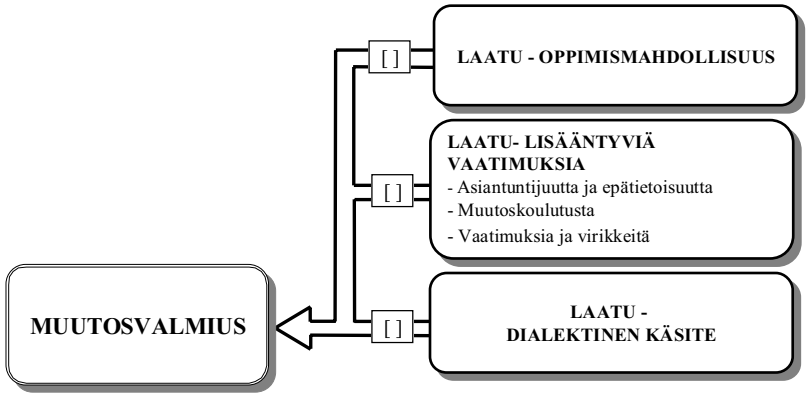
[75] Palvelun aukotonta valvontaa pidetään mahdottomana (ks. myös Ishikawa 1990, 14). Tässä onkin selvä viittaus eräänlaisesta itsevalvonnasta ja sisäistetystä valvonnasta (Faucoult 1980 ja Tuckman 1995, 75).

[76] Laatu ei ole tulosvastuuta, vaan vastuullisuutta itselle ja kanssaihmisille (Raivola 2000a, 47).

[77] Senge 1990, 334.

4.1.2 Laatu: lisääntyviä vaatimuksia

Organisaatiossa oli ollut laatukoulutusta ja se herätti kysymyksen, minkälaista laatukäsitystä laatukoulutuksessa oli rakennettu. Mitä pidettiin laatukoulutuksen antina? Kuinka laajalti laatukoulutukseen oli osallistuttu? (Vrt. kuvio 4.)



Kuvio 4. Laatu lisääntyviä vaatimuksia -kategoria on osa Muutosvalmiuskategoriaa. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

Laatuajattelun aineksia oli kuitenkin saatu myös muualta ja muissa yhteyksissä kuin pelkästään talon järjestämissä laatukoulutustilaisuuksissa. Laatuasiantuntemusta oli hankittu omaan asiantuntijuuteen liittyneenä ja edellisissä työsuhteissa. Yhteenvetona voidaan sanoa, että laatukoulutuksen tarkoituksena koettiin olleen työntekijöiden omakohtaisen vastuun lisääminen toiminnan laadusta. Laatu samaistui myös lisääntyviksi vaatimuksiksi. Toki laatukoulutuksen otaksuttiin toimineen myös hyödyllisenä laatuajattelun virittäjänä, ja koulutus oli tuottanut myös uusia, toivottuja toimintatapoja.

Muutoksia, vaatimuksia ja virikkeitä

Haastattelijan kysymys opiston laatukoulutuksesta herätti vastaajissa usein epävarmuutta: ”*sekin on vähän, mitä me katotaan laaduks*” *(P7: (746:754))* ja ”*en mielestäni.(...) ei meillä mun mielestä oo ollu semmosta varsinaista koulutusta*” *(P15: (516:522))*. Aina ei siis oltu varmoja, mikä nyt voitaisiin katsoa laatukoulutukseksi eikä aina laatukoulutusta tunnistettu järjestetyn. Kaiken henkilöstökoulutuksen tarkoituksena onkin tavalla tai toisella parantaa toiminnan laatua.[78] Laatukoulutukseen kuitenkin myös kerrottiin osallistutun. Muisteltiin, että opettajille oli tarjottu laatukurssi 90-luvun alussa. Laatukoulutukseksi tunnistettiin asiakaspalveluun liittyneet seminaarit, toimintaprosessien analysointi, myynti- ja markkinointikoulutus sekä kehittämisprojektiin liittyneet tilaisuudet. Eri henkilöstöryhmät ja

[78] Henkilöstökoulutuksen voidaan katsoa liittyvän työntekijän tehtäväkohtaisten valmiuksien parantamiseen ja uusien tehtävien edellyttämän osaamisen hankkimiseen sekä organisaation kehittämiseen ja muutostarpeisiin.

henkilöt olivat osallistuneet vaihtelevasti koko talolle suunnattuun koulutukseen ja vaihtelevasti myös tehtäväalueensa laatukoulutukseen.

Opiston tarjoamista laatukoulutukseksi[79] tunnistetuista tilaisuuksista ei paljoakaan muistettu tai osattu kertoa. Joistakin koulutustapahtumista olikin jo vierähtänyt vuosia. Puheet mm. sisäisestä asiakkuudesta kuitenkin paljastivat, että laatuun liittyvää koulutusta oli ollut. Laatukoulutuksen antina pidettiin mm. ”*hyllyssä joku kansio”(P10: (54:62))* ja *”käytiin näitä vaiheita läpi, ellen mä ihan väärin muista”(P15: (528:543))*. ”*Kauheeta, kun ei enää muista asioita, juuri ollu, eikä enää muista” (P14: 826:845))*. Joissakin koulutustilaisuuksissa laadun koettiin saaneen myös selviytymispakon ulottuvuuden: työntekijä ”*ei saa ajatella negatiivisesti”, ”kauheesti sanottiin, mitä pitäs tehdä” (P16: 227:245)), ”tilannetta pitää parantaa”* ja *”myöntää, että jotain pitää tehdä palvelun parantamiseksi ja kaiken niin kun parantamiseksi” (P15: 794:809)).* Myös hyvää laatukoulutuksesta etsittiin. Kerrottiin, että koulutustilaisuuksissa asioita oli toki viety myös eteenpäin, oikeaksi arvioituun suuntaan ja esimerkkinä mainittiin, että palautteet eivät enää kiertäneet talossa ennen kuin ne saavuttivat kohteensa.

Aineistosta syntyy kaksinainen kuva: toisaalta laatukoulutusta ei ollut koettu innostavaksi, vaan pikemminkin uusien vaatimusten esittämistilaisuuksiksi, toisaalta opistolla eli myös luottamus ajatukseen, että ”(...) *ne* (laatukoulutuspäivät) *toimii semmosena katalysaattorina lyhyetkin päivät, ettei ne hyödyttömiä ole” (P 7: (749:758)).*

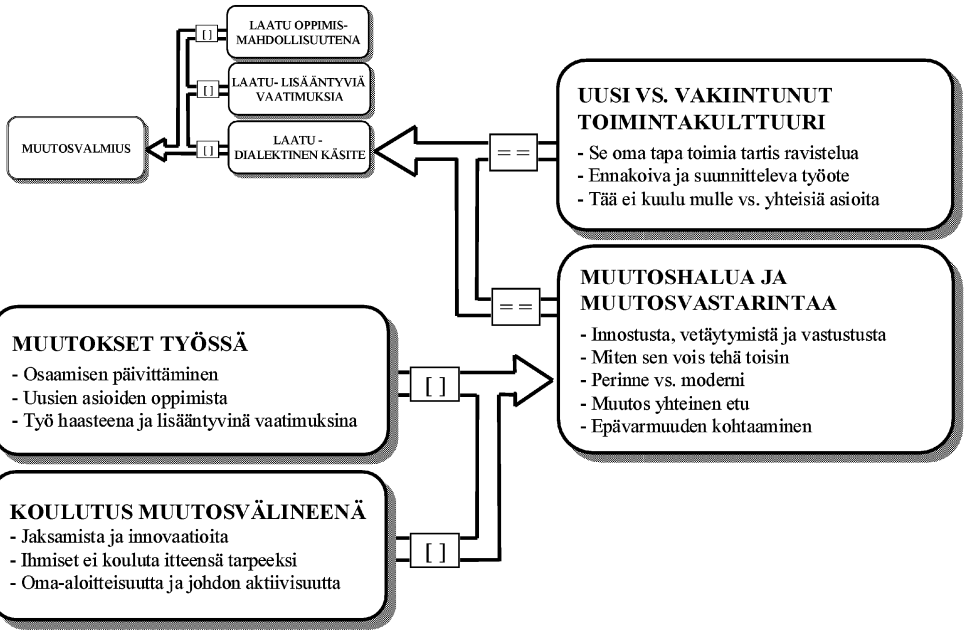
4.1.3 Laatu: dialektinen käsite

Laatu dialektinen käsite –kategoria kokoaa keskustelun, jota käytiin suhtautumisesta laatuun ja muutoksiin ja vastaa kysymykseen, minkälaisen tulkinnan laadun kerrottiin saaneen talon laatukeskusteluissa. Laatu dialektinen käsite -kategoriaan liittyy kaksi alakategoriaa: Muutoshalua ja muutosvastarintaa ja Uusi vs. vakiintunut toimintakulttuuri (vrt. kuvio 5).

Luvusta Laatu - dialektinen käsite yhteenvetona voidaan sanoa, että haastatteluissa kehittämisen eetokseen yksimielisesti yhdyttiin, vaikka kaikkien ei näkemystä uskottu organisaatiossa jakavankaan. Jatkuva kehittäminen liitettiin kansanopistoideaan ja organisaation kerrottiin tulvivan kehittämis- ja uudistusideoita. Laatuajattelu herätti toisaalta myönteisiä odotuksia muutoksista, toisaalta se nähtiin toimintaa rajaavana ja kahlitsevana uhkana. Haastatteluissa otaksuttiin, että osa väestä uskoi laatuajattelun tuottavan pikemminkin lumetoimintaa kuin syvällisiä toiminnallisia parannuksia. Laatukeskusteluun osallistuttiin, mutta siihen otettiin myös etäisyyttä. Henkilöstön koulutuksesta haettiin niin innoitusta, uutta

[79] Laatukirjallisuudessa korostetaan laatukoulutuksen merkitystä laatutyön onnistumisen edellytyksenä (esim. Ishikawa 1990, 68).

osaamista kuin muodollista pätevyyttäkin. Omassa työssä sanottiin olevan aina kehittämisen varaa ja ylipäätään työ sanottiin otettavan haasteena. Laatu määrittyi myönteiseksi asenteeksi uusiin asioihin ja tehtäviin.



Kuvio 5. Laatu - dialektinen käsite –kategoria ja siihen liittyvät alakategoriat. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä ja yhtäläisyysmerkeillä = = osoitetaan, että x ja y liittyvät toisiinsa.

Laatuajattelu sidottiin myös yleisempiin merkityksenantorakenteisiin, ja se haastoi omaan työhön ja kansanopistoon liitetyt arvot. Vastakkain laatukeskustelussa sanottiin olevan perinne ja moderni sekä idealismi ja realismi. Erilaisten suhtautumistapojen taustalla nähtiin yksilöllisten syiden lisäksi olosuhteiden epävarmuus. Laatu- ja muutospuheeseen koettiin tiivistyvän intressien ristiriidat ja taistelu omasta asemasta muutoksessa. Laatuajattelun uskottiin toteuttavan yhteisiä intressejä samalla, kun sen nähtiin tuottavan voittajia ja häviäjiä.

Laatukeskustelu haastoi myös vakiintuneen toimintakulttuurin. Laatu liitettiin saumattomasti arkiseen aherrukseen ja yhteistyössä tapahtuvaan puutteiden ja virheiden korjaamiseen sekä toiminnan hiomiseen, mutta uuden ajan katsottiin vaativan myös jyrkkää toimintakulttuurin muutosta, uudenlaista työ- ja toimintaorientaatiota sekä uusia toimintatapoja. Yksilökeskeinen palveluorientaatio sai rinnalleen puheen sisäisestä yhteistoiminnallisuudesta. Laatu määrittyi muutosvalmiudeksi, mutta myös osaamisen kehittämiseksi, ennakoivaksi työorientaatioksi, tilanneherkkyydeksi ja yhteisvastuuksi.

4.1.3.1 Muutoshalua ja muutosvastarintaa

Laatua määriteltäessä laatuajatteluun katsottiin sisältyvän oppimisen ja muutoksen vaatimus. Miten laatuajatteluun ja muutoksiin, oman työn muuttumiseen ja kehittämiseen sekä uuden tiedon hankintaan ja kehittymiseen suhtauduttiin? Käytiinkö organisaatiossa laatukeskustelua? Ketkä siihen osallistuivat? Mihin laatukeskustelu liitettiin? Koettiinko muutosvaatimukset myös omakohtaisiksi? Muutokset työssä ja Koulutus muutosvälineenä ovat Muutoshalua ja muutosvastarintaa –kategorian alakategorioita (vrt. kuvio 5 edellä).

Innostusta, vetäytymistä ja vastustusta

Tavoitteellista laatutyötä opistolla oli tehty ja se oli synnyttänyt eri yhteyksissä keskusteluja. Laatuasioista kerrottiin keskusteltavan arjessa usein ilman viittauksia mihinkään laatukäsitteeseen. Laatukeskustelut liitettiin työprosessien hiomiseen ja keskustelua kerrottiin käydyn niin laadun kuin asiakkuudenkin käsitteestä. Arvioinnista oli eri yhteyksissä keskusteltu, ja arviointia oli kehitetty. Talolle oli laadittu juuri vähän ennen ensimmäistä haastattelua itsearviointisuunnitelma, jonka sanottiin synnyttäneen keskustelua, jota sinänsä pidettiin hyvänä asiana ja "*ihan terveenä merkkinä".*

Laatukäsityksen organisaatiossa kerrottiin olevan "*hatara"*, eikä yhteistä laatukäsitystä myöskään tunnistettu olevan. Laatuajattelua pidettiin kuitenkin ajankohtaisena ja asiaan sanottiin aktivoidutun: "*Nythän on puhuttu tästä laatuajattelusta kauheen paljon*". *(P10: (1763:1764))* Laatuasiaa pidettiin myös uutena asiana: "*uus asia omalla tavallaan",* ja samalla koettiin, että "(...) *se keskustelu on tääl jotenkin käymättä*" *(P13: (96:99)).* Toisaalta koko laatuasiaa pidettiin jo vähän väljähtyneenä ja tärkeiden asioiden uskottiin olevan muualla. Laadusta oli ollut puhetta, "*kun se oli muotia*" *(P2: (27:29))*. Laatuasia tuntui siis läheiseltä ja kaukaiselta, ajankohtaiselta ja laimenneelta yhtaikaa. Eri yksilöiden ja eri henkilöstöryhmien sanottiin olevan hieman eriasteisesti mukana laatukeskustelussa, mikä myös selittänee ainakin osin erilaisia käsityksiä asian ajankohtaisuudesta ja keskustelun vilkkaudesta.

Talon ilmapiiriä luonnehdittiin osin "*innovatiiviseksi*"[80], osin paikalleen pysähtyneeksi. Arjen pakkojen – koulutuksen toteuttamisen – ja vähäisiksi luonnehdittujen resurssien kerrottiin rajoittavan mahdollisuuksia kehittämistoimintaan. Haastateltava näki ympärillään kuitenkin *"(...) paljon positiivisia ihmisiä, jotka näkee aina kaikkee hyvää siinä ja heittäytyy*

[80] Innovaatiolla tarkoitetaan uutta tuotetta, tuotantoprosessia tai uutta sovellusta. Seppänen-Järvelä (1999) kiinnittää huomion Osborneen viitaten, että kehittämisessä on kysymys vähittäisestä uudistamisesta ja muokkaamisesta, kun taas innovaatiossa on puhe muutoksen epäjatkuvuudesta. Tätä eroa haastateltava ei ainakaan erikseen eksplisiittisesti tee, vaan aineistossa innovaatiota ja kehittämistä käytetään toistensa synonyymeinä. Seppänen-Järvelä huomauttaa myös, että "innovatiivisuutta voidaan pitää myös eräänlaisena kehittämismantrana, jota käytetään moniin eri tarkoituksiin". (Mt., 80-81.)

mukaan (...). Kyl tuntuu, että tota et ois semmonen niin ku, ettei oltais ihan jalat maassa, mut asiat menee nyt näin." (P 1: (936:945)) Talon sanottiin suorastaan tulvivan ideoita ja kannanottoja: "*kannanottoja on vähän joka juttuun*" ja "*nyt alkaa olla niin kun aika show*" *(P7: (821:841)).* Laatukeskustelun uskottiin herättäneen toisaalta innostusta ja toiveita muutoksista, "*että todella tapahtuis jotakin",* toisaalta myös "*piilevää pelkoa*" *(P10: (1272:1288)),* "*hiljentymistä*", "*haluttas vetää verhoo eteen*" ja "*niin kun jonkunlaista ehkä vastustustakin*" *(P13: (356:367)).* [81]

Kaikki haastateltavat eivät kokeneet olevansa erityisen tiiviisti mukana laatutyössä, mutta innostustakin löytyi. Haastateltava sanoi olevansa "*jotenkin hourahtanut tohon arviointiin*" *(P13: 576:578)).* Hän halusi tehdä "*tällekin yhteisölle tiettäväksi* (...), *että toiminta* (=opistotyö) *on yhtälailla arvioitavissa*" ja "*laatuun kannattaa panostaa*" *(P13: (1721:1738)).* Vaikka "asiakas" sanaa pidettiin ainakin osin harhaanjohtavana, sitä kuitenkin käytettiin (vrt. luku Asiakkaita ja opiskelijoita): "*täytyy sitä* (asiakassanaa) *vähän käyttää*" *(P10: (496:502))* ja "*on se (*asiakassana*) silleen neutraalisti ajateltuna ihan käyttökelpoinen sana" (P17: (561:566)).* [82]

Jos arviointiin ja laatuajatteluun oltiin innostuneita, otettiin siihen myös etäisyyttä. Laatuajatteluun liittyviä käsitteitä korvattiin arkikielen käsitteillä tai niiden käytössä epäröitiin, mikä voi olla merkki halusta välttää tiettyjä käsitteitä tai siitä, että ne eivät arjessa olleet saaneet mitään sisältöä. Laatuasiaan otettiin myös etäisyyttä toteamalla, että *"laatuajattelu ei ole häirinnyt varsinaista työntekoa" (P2: (1615:1619)).* Aina kaikkia laatuasioita, kuten itsearviointisuunnitelmaa, laatupiirin toimintaa ja asiakastyytyväisyyden mittaamista, ei tunnettu kovinkaan hyvin. Itsearviointisuunnitelma[83] olikin hyvin tuore asia, ja kaikki eivät olleet ehtineet tutustua siihen. Laatukeskustelun ennakoitiin ja pelättiin kohtaavan vaikeuksia asioiden mennessä eteenpäin. Siitä, mitä laadun kehittäminen ja arviointi tekoina tulisivat merkitsemään, koettiin osin epätietoisuutta. Aina ei myöskään oltu läsnä siellä, missä asioita oli selvitelty, kuten seuraavat kaksi haastattelulainausta osoittavat: "M*ut se (laatukeskustelu) on heränny. Valitettavasti mää en ollut siin kokouksessa mukana, jossa tää laajempi keskustelu käytiin. Mää olisin halunnut olla sen kuulemassa." (P13: (64:71)) "Käviköhän siinä niin, että ai niin mää en ollu siinä päättötilaisuudessa mukana, mää en oo kaikista paras (...)" (P10: (1136:1146).*

Erilaiset käsitykset laatuajattelun ajankohtaisuudesta saattoivat osin johtua erilaisista laatukäsityksistä ja erilaisista näkemyksistä siitä, miten laatuasioita ylipäätään organisaatiossa

[81] Dey (1999, 201) nojautuen Archeriin erottaa neljä selviytymisstrategiaa: suojautuminen, vastustaminen, kompromissihakuisuus, toisten mielipiteiden eliminointi.

[82] Usher et al. (1997, 61-64) kuvaavat, kuinka "oikean" kielen avulla tehdään tietty toiminta mahdolliseksi ja kuinka se toteuttaa muutoksen.

[83] Opiston johtokunta oli hyväksynyt vähän ennen ensimmäisiä haastatteluja itsearviointisuunnitelman.

tulisi käsitellä (vrt. Johtamisen haasteet). Erilainen käsitys voi selittyä myös sillä, että kuvaamalla laatukeskustelu vilkkaaksi samalla voitiin haastattelija vakuuttaa organisaation laatutietoisuudesta. Keskustelun luonnehtiminen laantuneeksi taas saattoi viitata haastateltavan haluttomuuteen vastata haastattelijan mahdollisesti tekemiin lisäkysymyksiin.

”Miten sen vois tehdä toisin”

Laatukeskustelu tulkittiin myös osaksi arkisen aherruksen tiimellyksessä käytyä keskustelua, joka voi saada alkunsa palautteesta, hyvästä työsuorituksesta tai ongelman ratkaisemisesta. *”Niin kun ihan siis jatkuvastihan me jutellaan silleen tässä keskenään, et hyvä on, kun sä hoidit sen, et sä paikkasit sen, et mult oli unohtunut ja (...)” (P 8: (723:735)).*

Laatuajattelu tulkittiin vakiintuneiden ajattelu- ja toimintatapojen syventämiseksi. Tässä keskustelussa laatu ilmeni nimenomaan virheiden ja puutteiden korjaamisena ja yhteistyön ja yhteistyösuhteiden kehittämisenä ja ylläpitämisenä:*”(...) ei välttämättä mitään isoo virhettä, mut et se ois joustavampi juttu ja semmonen, et aina pyrittäs ajattelemaan, et miten sen vois tehdä toisin seuraavan kerran, et menis mukavemmin ja näin. Siitähän me ollaan keskusteltu aika paljon.” (P14:(218:236))* Laatupuheeksi tunnistettiin ei vain työntekijöiden keskinäinen lähinnä rupattelun[84] luonteinen laatupuhe, vaan myös työn ohjaamiseen ja valvontaan liittyvät keskustelut. Juuri työntekijöiden keskinäinen puhe ja sen ymmärtäminen osaksi laatutyötä on osoitus laatutietoisuudesta ja pyrkimyksestä jatkuvaan toiminnan korjaamiseen. Se on osoitus jatkuvan parantamisen idean omaksumisesta vähintäänkin puheen tasolla.

Ylipäätään tunnistettiin, että laatuajattelu, toiminnan varmistamisena ja korjaamisena, ei välttämättä ollut pelkästään uusi asia. Jo vakiintuneet ns. viikkopalaverit huomattiin itsearvioinniksi: ”*Ja kyllähän meillä jonkun verran tämmöstä itsearviointia, jos sitä nyt voi siihen luokitella, tavallaan koko ajan onkin.(...) Jos on edellisellä viikolla ollut jotain sitten semmosta, mistä olis huomautettavaa, niin siten kerrotaan, et se asia ei toiminukkaan, mikä oli syy, et sit ei kaikki ollu menny kohdalleen, että siinä tavallaan puretaan edellinen viikko, jos on jotain tämmöstä negatiivista ja toivottavasti myönteisetkin sitten keskustellaan ja sitten se tuleva viikko, mitä siinä tapahtuu, minkälaisia ryhmiä tulee ja (...).”(P 1: (748:765))* Viikkopalavereissa eri henkilöstöryhmien edustajat kävivät läpi menneen viikon tapahtumia ja alkavan viikon toimintaa ja rakensivat yhdessä palvelukokonaisuutta ja toiminnan sujuvuutta. Toiminta oli vakiintunut ja jatkui edelleen. Laatutyölle ymmärrettynä toiminnan jatkuvana hiomisena ja koordinointina oli siten perinteitä ja tarttumapintaa.

[84] Rupattelu ei tässä sisällä pienintäkään väheksyvää viittausta, vaan haluan tällä ilmaisulla korostaa laadun tekemisen kannalta ilmeisen merkityksellisen keskustelun epävirallista, spontaania, tasa-arvoista ja hyvähenkistä luonnetta.

”Perinne vs. moderni”

Laatukeskustelussa sanottiin kohtaavan erilaisten ihmisten, muutoshalukkuuden ja –vastarinnan sekä kahden eri maailman: vastakkain sanottiin olevan ”*perinne*”[85] ja ”*moderni*”: ”T*ässä jutussa on tietyllä tavalla tämmönen perinne vastaan moderni*[86] *ja sitten,(...) mä luulen, että jonkinverran ihmiset päätyy meillä, että tää laatupuhe on ihan, se et täs ei oo mitään järkee, että tää on taas joku tämmönen uus viritys, se menee ohi ja sitten palataan taas johonkin entiseen aikaan ja (...)” (P 7: (42:52)).* Haastateltava totesi työelämän kokeneen viime vuosina useita “*virtauksia*”, joihin osan väestä uskottiin lukevan myös laatuajattelun ja –johtamisen. Laatuasia yhdistettiinkin haastatteluissa ”*muotiin*”. On luontevaa ajatella, että kansanopistoväelle on tyypillistä otaksutun oman erityisyyden varjelemiseksi suhtautua varovaisesti “*virtauksiin*” ja arvioida huolellisesti niiden merkitystä kansanopistotyön kannalta. Oman organisaation kulttuuri ja tehtävä oli saatettu mieltää tavalla tai toisella valtakulttuurin kritiikiksi, joista oma työ ja omat toimintatavat saivat oikeutuksensa, vaikka opistotyön kriittisyyteen ei kukaan avoimesti missään yhteydessä viitannut. Tällöin uusi ajattelu saattaa synnyttää arvoristiriidan ja epäluottamusta.[87] Vai onko niin, että kaikkiin mahdollisiin “virtauksiin” tartutaan opistoissa kuin pelastavaan oljenkorteen kansanopiston pölyttyneeksi uskotusta maineesta irrottautumiseksi?[88] Tällainenkin ajatus saattoi olla organisaatiossa tiedostettu ja saattoi olla omiaan herättämään varauksellisuutta.

Laatukeskustelussa voidaan nähdä olleen vastakkain myös intellektuellisuus ja anti-intellektuellisuus.[89] Vaikka laatutyön konkreettisia saavutuksia ei pidetty vielä mittavina, niillä uskottiin kuitenkin olleen merkitystä laadun kehittämisen ensiaskelina. Osalle väestä laatutyön tulosten oletettiin olevan osoitus siitä, että laadun nimissä tehtävä työ on kosmeettista, eräänlaista lumetoimintaa. Haastateltava sanoi voivansa kuvitella, että ”*osa*

[85] Perinnettä ja traditiota käytetään tutkimuksessa synonyymeinä (Nykysuomen sanakirja 1978). Traditiota voidaan pitää modernin ”keksintönä”. Ne ohjaavat, antavat suunnan ja perustan toimintatavoille ja luovat yhteisöön jatkuvuutta. Ne ovat yhteisökohtaisia, joita yksilöt toiminnallaan ylläpitävät. Ne eivät kuitenkaan ole muuttumattomia, mutta niillä on omat tulkitsijansa. Giddensin mukaan traditioita tarvitaan niin kauan kun ne voidaan oikeutta itsensä ulkopuolelta. (Giddens 1999, 36-45.)

[86] Jukka Määttä ja Pentti Yrjölä (2001) ovat nimenneet kansanopistolaitoksen nykytilasta tekemänsä arvioinnin Perinteen ja nykyajan puristuksessa. Haastateltava viittaa modernilla tässä yhteydessä erilaisiin ajattelutapoihin, vanhaan ja perinteiseen vastakohtana uuteen ja nykyaikaiseen ja nykyajan vaatimukset täyttävään. Haastateltavan muussa yhteydessä tekemät huomiot antavat mahdollisuuden myös tulkintaan, että perinteellä ja modernilla viitattiin myös eri aikakausiin ja moderni viittaa tässä postmoderniin, modernin kypsymiseen ja sen tuomiin muutosvaatimuksiin.

[87] Ks. Sitkin & Stickel 1996, 207.

[88] Määttä ja Yrjölä (2001, 112) toteavat myös, että ”useat kansanopistot ovat tarttuneet lähes mihin tahansa taloudellisesti kannattavaan koulutushaasteeseen”.

[89] Tätä kirjoitettaessa Ranskassa sivistyneistö (opettajat, tutkijat, taiteilijat ja esimerkiksi Jacques Derrida ja entinen pääministeri Michel Rocard) on noussut barrikadeille vastustamaan hallituksen politiikkaa, jota he Weilin (2004) mukaan pitävät anti-intellektuellina. Vastalauseisiin liittyy tyytymättömyys mm. tutkimuksen rahoituksen kehitykseen, mutta myös politiikkaan, jota luonnehditaan asioiden kompleksisuuden välttämiseksi, pikavoittojen tavoitteluksi kaikilla elämän alueilla ja mediajulkisuuden tavoitteluksi.

meidänkin väestä jollakin tavalla saattaa sitä hieman väheksyä tai halveksua, että tää[90] *nyt on tämmöstä. No, just että tämä on jotain tämmöstä pinnallista laatua (...)" (P10:(298:309)).* Laadun kokonaisuutta, sen sisällöllisten, ulkoisten, esteettisten ja emotionaalisten ulottuvuuksien muodostamaa kokonaisuutta ei kaikkien oikein uskottu ymmärtäneen.[91]

Tieteen näkökulman sanottiin avaavan kriittisiä näkökohtia ja synnyttävän myös kriittisiä kysymyksiä. Hämmästeltiin "*kuinka ammattitaito voidaan mapittaa*" ja "*miten polkupyörän ajamista voidaan opettaa kirjallisesti*", kun ammattiosaamiseen liittyy aina kunkin "*omaa persoonaa* ja "*sitä hiljaista tietoa*" *(P2: (136:142)).* Viittaus omaan asiantuntijuuteen ja laatukysymyksiin perehtyneisyyteen kielii myös laatuajattelun lanseerauksen synnyttämästä arvoristiriidasta. Toisille elämän kuitenkin otaksuttiin olevan jotenkin suoraviivaista ja helppoa: filosofiat ja tiede olivat toisaalla, käytäntö ja toiminta toisaalla.

Perinteen ja modernin nähtiin kohtaavan myös yksilötasolla. Pitkäaikaisia työntekijöitä tai iäkkäitä työtovereita, työpaikan tradition kantajia, pidettiin muutoksen jarruina. Pitkäaikaisten työntekijöiden sanottiin tottuneen toimimaan tietyllä tavalla ja tapojen muuttamista pidettiin vaikeana ellei mahdottomana: "O*n aika iäkästä ja pitkän aikaa ollu, ne on sillee juurtunu siihen, niin ne ei sillai hyväksy sitä tavallaan sitä uutta hommaakaan, et kun ennen oli niin, niin nytkin se on niin" (P16:(845:849)).*

Iäkkäillä työntekijöillä[92] ei uskottu olevan nykyajan vaatimia asenteita. Ylipäätään aineistossa kokemus sai kolme kertaa myönteisen sisällön: haastateltava sanoi oman työnsä vaatimustason nousseen kokemuksen myötä ja opiston vahvuutena pidettiin sen kunniakasta historiaa sekä vuosien myötä rakennettua asiantuntemusta. Muutoin kokemus koettiin laadun esteeksi eli "kun kokemus karttuu sen merkitys vähenee"[93], mikä merkitsi vaatimusta useille

[90] Henkilökunnalle oli hankittu mm. nimilaput.

[91] Simmel (1999, 106): "Siksi jokainen, joka on halunnut vaikuttaa joukkoihin, on saavuttanut haluamansa vetoamalla niiden tunteisiin, hyvin harvoin teoreettisin tarkasteluin, olivat ne sitten miten ytimekkäitä tahansa. Tämä koskee aivan erityisesti tilassa koolla olevia joukkoja."

[92] Pitkä työsuhde tuotti puhetta iäkkäistä työntekijöistä, kun taas äskettäinen taloon tulo viittauksen pitkäaikaisista työntekijöistä kehityksen jarruna. Käytettiinkö käsitettä vanha työntekijä eräänlaisena lyömäaseena (vrt. käsite vanha Eurooppa kansainvälisessä keskustelussa suhtautumisesta Irakin sotaan keväällä 2003), eräänlaisena vaientamisen välineenä (ks. Sennett 2002, 62, 157)? Haluttiinko pitkään tehtäviään hoitaneet osoittaa epäonnistuneiksi kilpailtaessa uusista tehtävistä ja pidettiinkö tai olivatko he osoittautuneet sellaisiksi (ks. Sennett 2002, 92)? Oliko kysymys siitä, että vanhemmat työntekijät olivat kriittisiä ja vaativat eri asioille perusteluja (ks. Sennett 2002, 100; ks. myös Nakari 2003, 142)? Vai oliko yksinkertaisesti kyse siitä, että henkilökunnan ja toiminnan kehittäminen oli laiminlyöty ja aika oli auttamattomasti ajanut ikääntyneiden ja pitkään talossa olleiden ohi? Toisaalta koulutushalukkuudessa sanottiin olleen suuria eroja. Vai oliko kysymys yksittäisestä havainnosta tehty yleistys, ajattelumalli, jota toistettiin faktana, vaikka sitä ei oltu tarkistettu ja testattu (ks. Senge 1990, 175, 182, 193)? Onko puhe ikääntyneistä työntekijöistä luonnollista, ja se siten oikeuttaa tietyn puheen ja toimenpiteet (ks. Burr 1995, 65)? Laatujohtamiseen liitetään kirjallisuudessa myös työntekijöiden sitoutumisen vaatimus, joka edellyttänee työvoimalta ainakin jonkin asteista pysyvyyttä. Nakari (2003, 81-83, 189) arvelee, että näyttäisi olevan perusteltua puhua yksilön ja työn yhteensovittamisesta pikemminkin kuin kiinnittää huomio pelkästään työntekijöiden ikään.

[93] Sennett 2002, 63, 100.

työntekijöille kieltää oman elämänkokemuksensa arvo. Sinänsä lienee hämmentävää, että aikuisoppilaitoksessa, jossa luulisi elävän usko ihmisen haluun ja kykyyn jatkuvaan kasvuun, pitkäaikaisten ja vanhempien työntekijöiden kehitysvalmiuksiin ei aina luotettu. Ei vain vanhoja ja pitkäaikaisia työntekijöitä pidetty muutoksen jarruina, vaan osin myös talon vanhoja käyttäjiä. Heillä kerrottiin olevan aika ajoin vaikeuksia huomata tai hyväksyä toimintatapojen ja olosuhteiden muuttumista.

Laatukeskustelussa sanottiin olevan vastakkain perinne ja moderni, perinteeseen hirttäytyneet ja muutosvalmiutta omaavat. Laatu määrittyi opiston laatukeskustelun luonnehdinnoissa muutokseksi ja muutosvalmiudeksi, mutta myös toimintaa rajaavaksi, pinnalliseksi ja kosmeettiseksi lumetoiminnaksi. Haastateltavat kertoivat talossa olevan erilaisia laatukäsityksiä ja erilaista asennoitumista laatuasiaan. Oliko myös niin, että opistolla eli rinnakkain kaksi laadun kehittämisen maailmaa: toinen arkeen sekä jokapäiväiseen vuorovaikutukseen ja kokemukseen perustuva hiljainen toiminnan kehittäminen, jota laatuajattelun esiinmarssi ei ollut ”*häirinnyt*”, ja toinen toiminnan profiilia ylläpitävä laatutyö?

Muutos: yhteinen etu

Laatuajattelu koettiin eräänlaiseksi pakoksi, mutta myös yhteiseksi eduksi. Se tosiasia, että laadunkehittämisestä itsearviointeineen oli tullut opistojen ohjausväline, teki laatutyöstä eräänlaisen pakon.[94] Haastatteluissa tätä pakkoa ei sinänsä problematisoida. Laatuajattelussa nähtiin yhdistyvän talon ja yksittäisen työntekijän etu.[95] Organisaation suorituskyvyn nostamisen ja siihen liittyvän laadunparantamisen arveltiin nimittäin turvaavan muutoin vaarassa olevat työpaikat. Organisaation suorituskyvyn ja laadun parantaminen kytkettiin samaan kokonaisuuteen, joka nähtiin välttämättömäksi talon olemassaolon turvaamiseksi. Haastateltava arvioi, että jos irtisanomisiin ajauduttaisiin suurin osa työntekijöistä ei tulisi saamaan muualta töitä. [96] Oliko todella niin?

Organisaation suorituskyvyn parantamisen tavoitetta ei haastatteluissa suoranaisesti asetettu kyseenalaiseksi, vaan pikemminkin korostettiin sitoutuneisuutta siihen, vaikka suhtautumistavoissa oli toki havaittu myös aste-eroja. Epäiltiin, oliko tilanteen vakavuus ja tosiasiat sittenkään kirkastuneet kaikille ja oliko ymmärretty, että opiston toiminta edellytti vankkaa taloudellista perustaa.

---

[94] Määttä & Yrjölä (2001,102-103) toteavat kansanopistoissa osin itsearviointivelvoitteen koetun tulleen ulkopuolelta ja se koettiin siten myös jossain tapauksissa arvioinniksi arvioinnin vuoksi.

[95] Bauman (2002, 47) tosin kysyy kirjassaan, että mitä tarkoitetaan yhteisellä edulla ja ehdottaa sen tarkoittavan sitä, että kunkin sallitaan ajaa omaa etuaan.

[96] Sengen (1990, 154-155, 225) mukaan käsitys, että muutos edellyttää uhkaa, on väärinkäsitys. Hän sanoo negatiivisten visioiden (vrt. työttömyyden uhka) viestittävän organisaation heikkoudesta, siirtävän huomion puolustukseen uusien vaihtoehtojen etsimisen sijaan ja olevan aina lyhytaikaisia. Kun uhka haihtuu, on etsittävä toiminnalle uusi motivaatio.

Epävarmuuden kohtaaminen

Suhtautumista muutoksiin yleensä ja laatutyön edellyttämiin muutoksiin selitettiin pitkälti yksilöllisillä tekijöillä ja eroilla: ”*semmosia henkilöitä*”, “*tämmösellä perinteisellä muutosvastarinnalla*”, [97] ja kehittämisajatukset ja -mahdollisuudet tempaavat mukaansa “*positiivisesti ajattelevia ihmisiä*”. ”*Uutta kun tulee, siihen on vaikea jonkunmoinen vastarinta heti. (...) Meillä on heti paljon semmosia ihmisiä, jotka miettii, miksi se ei ole mahdollista eikä niinkään, miten se on mahdollista, mitä hyötyä mä saan.” (P 2: (1619:1625))* Toisten sanottiin vastustavan ylipäätään muutoksia, toisten taas kerrottiin suhtautuvan positiivisesti uusiin asioihin. Toisaalta taloudellisen pakon ja epävarmuuden talon toiminnan jatkuvuudesta sekä instituutti- että yksilötasolla katsottiin selittävän kehittämishalua ja alttiutta uusiin ajatuksiin.[98] Haastatteluista ei selviä yksiselitteisesti, tulkittiinko laatukeskustelun yhteydessä kriittisyys, halu keskustella laadusta tai epäilevät kannanotot muodollisen laatuajattelun vastustamiseksi.

Laatukeskustelussa tiivistyi suhtautuminen muutoksiin. Muutosvastarinnan taustalla uskottiin yleisen epävarmuuden ohella olevan epäluottamusta myös omiin taitoihin. Muutosten uskottiin synnyttävän epävarmuutta siitä, mikä olisi oikein ja hyvin uudessa tilanteessa ja samalla pelkoa uusista vaatimuksista. Organisaatiossa tunnistettiin vallitsevan myös irrationaalista nostalgiaa ja toiveita palaamisesta aikaan, johon kuuluivat selkeät toimen- ja tehtävänkuvat: ”*Osa jengistä toivois (...) just sitä, et jos ikään kuin tahdottais, kyl se (=entinen aika) tulis takaisin, vähän siel on taustal myöskin sitä, semmosta romanttista (...)” (P 7:(649:663)).*[99]

Kielteistä suhtautumista muutoksiin selitettiin myös sillä, että uudistuksissa uskottiin nähtävän piirteitä, joiden ei katsottu tukevan opiston päätehtävän toteuttamista ja suuntavan resursseja tästä näkökulmasta oikeisiin kohteisiin. Mielipide-erojen taustalla nähtiin ideologisia erimielisyyksiä: ”O*n ne tuonu sen esillekin jotain tämmöstä ideologista vastarintaa, et se (= laadun parantamiseen liitetty uudistus) ei heidän mielestään ole tän opiston ideologian tai jonkinlaisten perusperiaatteiden mukainen” (P 9: (616:630)).* Suhtautumistapojen taustalla nähtiin vastakkain realismi ja idealismi. Erilaiset käsitykset opistotyön kehittämisen linjoista tulkittiin myös eräänlaiseksi reviiritaisteluksi ja saavutettujen

---

[97] Kekäle (1998) jakaa laatutyön vastustamisen kolmeen kategoriaan: 1) laatuajattelua ja siihen liittyviä laatutyökaluja vastustetaan, koska kaikkia muutoksia vastustetaan, 2) laatuajattelun arvoperustan ei nähdä tukevan organisaation ja omaan työhön liittyviä arvoja ja 3) laatutyöhön ei katsota olevan resursseja (mt., 44, 120). Newton (2002, 50-55) erottelee kahdeksan erilaista yliopisto-opettajien suhtautumistapaa laatuun - tinkimätön (intransigent), ulkokohtaisesti suhtautuva (colonised), käännynnäinen (convert), rationaalinen sopeutuja (rational adapter), rationaalinen epäilijä, töihinsä hukkuva (sinking), selviytyjä (coping), uudelleen rakentava (reconstructing).

[98] Dey (1999, 200) sanoo, että oma etu saa toiset puolustautumaan toiset taas haastamaan vallitseva tilanne.

[99] Ks. Bauman 1999, 22.

etujen puolustamiseksi: ”*(...) tääl on hyvin erilaisia ammattiryhmiä ja ammattiryhmien välisiä ristiriitoja. Varsinkin sitä, et on myös semmosia ajatuksia, että miten tätä lähinnä tän opiston kehittämiseen liittyviä ristiriitoja. On erilaisia ajatuksia, miten pitäis kehittää ja (...) luotetaan siihen vanhaan. Tääl tietenkin yks on se, et tää on ollu hyvä työpaikka.” (P 9:(573:602))*

Opistossa sanottiin vallitsevan vahva organisaatiokulttuuri, joka nähtiin pikemminkin heikkoudeksi kuin vahvuudeksi uudistuksia toimeenpantaessa: ”*(...) Tääl on paljon ihmiset ollu pitkään töissä, ja niil on muotoutunut semmonen oma tapa toimia, ja tääl on hyvin sisäänlämpiävä. Toisaalta tää työympäristö tääl on tehty paljon töitä, puhutaan jostain hengestä tai jostain kansanopistohengestä. Varmaan jokaisella on oma henkensä ja täälläkin on se. Toisaalta se on hyvä asia, mut sit sil voi olla monta kertaa erittäin huonojakin piirteitä, et just siltä osiltaan, että se rajoittaa jotain kehittymistä tai uusien asioiden (...).” (P 9:(573:602))* Muutosten vastustamisessa nähtiin myös pitäytymistä perinteisessä työnantaja-työntekijävastakkainasettelussa ja vastustamisen saavan siitä oikeutuksensa. Muutoksissa nähtiin yhteisiä etuja, mutta myönnettiin niiden saattavan merkitä myös uhkaa joillekin työntekijöille. Suhtautumisessa muutoksiin ei välttämättä ollutkaan kyse pelkästään hankalista versus luovista yksilöistä tai vanhoista, pitkäaikaisista versus uusista työntekijöistä vaan *“omasta asemasta siinä kuviossa*”. Käsityksen omasta asemasta muutoksissa katsottiin siis selittävän pitkälti, miten muutoksiin suhtauduttiin ja muutosten uskottiin tuottavan sekä voittajia että häviäjiä[100]: ”*mut onhan se varmaan, jotkut saattaa kokee sen uhkanakin riippuen siitä omasta asemasta siinä kuviossa” (P17: (846:862)).* Laatu- ja muutospuhe osoittautui siten osaksi taistelua ja kilpailua omasta asemasta ja resursseista. Epävarmuuden ja epäluottamuksen omiin taitoihin, asemaan ja talon tilanteeseen ja kehityssuuntaan nähtiin vaikuttavan suhtautumisessa muutoksiin ja laatuajatteluun.

Muutokset työssä (vrt. kuvio 5) herättivät huolta, mutta myös motivoivat ja lisäsivät työn kuormittavuutta. Haastateltavat kertoivat, että opistotyön rutiinit[101] eivät olleet enää rutiineja ja **”***että se käyttäjäpäivitys kanssa, niin pitäis tehä ihan jatkuvasti” (P 1:(1075:1092)).* Työmenetelmien ja työn edellyttämän osaamisen katsottiin edellyttävän jatkuvaa päivittämistä. Työn muuttumista pidettiin luonnollisena, koska kun elämä muuttuu, kysymyksenasettelujen, käsitysten ja tulkintojenkin on muututtava. Hyvä ruokakaan ei ollut enää sitä, mitä se oli vielä joitakin aikoja sitten ollut - “*Ei kermaa enää lotrata”*. Toimintaympäristön muutosten sanottiin sekä haastavan että pakottavan muutokseen. Työhön

[100] Seppänen –Järvelä (1999, 70-72) pohtii väitöskirjassaan kehittämisen ja muutoksen välistä suhdetta. Kehittäminen tai kuten hän sanoo kehittämistyö ja muutos rinnastetaan toisiinsa usein synonyymeina kuten tässäkin. Hän toteaa, että kehittämistyö tuottaa muutoksia, mutta sitä käytetään myös muutoksen hallitsemiseksi. Hän herättää kysymyksen, onko kehittämistyön tulos aina muutos ja vastaa, ettei aina. Hän toteaa myös, että kehittämistoiminnassa tuotetuilla muutoksilla on aina voittajansa ja häviäjänsä, mutta kehittämiskulkujen negatiivisia kulkuja tai häviäjiä ei ainakaan tutkimuksessa juurikaan ole paikallistettu, vaan positiivinen kehittämis- ja muutosretoriikka on ollut vallitseva.

liittyvät muutokset sidottiin toimintaympäristössä tapahtuneisiin ja tapahtuviin muutoksiin ja siten tietyllä tavalla elämänmenoon kuuluviksi, kuten haastateltava asian ilmaisee: ”*Työ on muuttunut ja muuttuu edelleen, että se kuitenkin elämä muuttuu koko ajan” (P 2: (1488:1489)).*

Kaikki eivät kuitenkaan nähneet työnsä lopultakaan muuttuneen kovinkaan paljon. Kysymys lienee myös tulkinnasta, sillä toisille uuteen atk-ohjelmaan siirtyminen “*on ihan vain opettelukysymys eikä siin oo sen kummempaa*” *(P17: (578:586)).* Näin varmaan voidaan sanoakin, sillä työn perusfunktio oli säilynyt entisellään, vaikka sen toteuttaminen edellytti uusia taitoja.

Kansanopistotyön sanottiin perustuvan jatkuvalle kehittämiselle ja uusien koulutustuotteiden suunnittelulle: ” (…) *meillehän ei kukaan esitä mitään komentoa tai jotain opetusohjelmaa tai lukujärjestystä, vaan meidän täytyy itse se luoda. Sitten ihan tää, mikä must on kauheen tärkeetä tää uusien tuotteitten innovointi, niitten jalostaminen (...).” (P10:(1494:1500))* Uusiin projekteihin oli “*uskaltauduttu*”. Vauhtia, kokemusta ja osaamista oli haettu myös talon ulkopuolisista projekteista, *”et just se on mun mielestä hieno juttu, et projekteihin on uskaltauduttu ihan, et nyt on monta pyörimässä. (...) ihmiset on mahdollisimman laaja-alaisia ja ottaa joustavasti uusia asioita haltuun ja (...) seuraa mitä maailmalla tapahtuu ja nuuhkii sitä ja eikä pitäydy vaan jossain vanhassa. Kyl sitä aika paljon on semmostakin.” (P17: (806:828))*

Opettamiseen sinänsä katsottiin kuuluvan jatkuva oman työn reflektointi[102]. Siihen sanottiin sisältyvän tai siihen ainakin tulisi sisältyä “*semmonen kehitysnäkökulma*”, “*jonkunlainen pysäytys*”[103], ts. oman opetuksen, koulutuskokonaisuuden ja omien yhteistyövalmiuksien arviointi ja kehittäminen. Voi sanoakin, että juuri jatkuva kehittäminen on tehnyt ja tekee kansanopistosta kansanopiston. Kautta kansanopistolaitoksen historian opistot ovat joutuneet muuttamaan toimintaansa vaihtuvien koulutustarpeiden mukaan. Uusiutumiskyky ja *”innovaatiot”* ovat olleet opistojen elinehto.[104]

Ammatillista laaja-alaisuutta pidettiin arvokkaana, tehtävästä toiseen oltiin valmiita siirtymään eikä haluttu identifioitua kapea-alaisiksi. Sen lisäksi, että työhön oli tullut uusia vaatimuksia, yhä vaativampien tehtävien perään myös haikailtiin. Työstä sanottiin pidettävän

---

[101] Tässä rutiinilla tarkoitetaan toistuvaa työtä.

[102] Usher et al. (1997, 144) toteavat, että reflektio on asioiden uudelleen nimeämistä ja uudelleen raamittamista. (ks. myös Burbules & Berk 1999, 59-61; Karvinen 1996 ; Leino & Leino 1997, 78-79; White 2002, 102.)

[103] Soini et al. (2003, 288) toteavat, että omien kysymysten herääminen eli rutiinien kyseenalaistaminen vaatii pysähtymistä. Miten sitten luoda kiireessä näitä pysähtymisen ja ”ihmettelyn” paikkoja ja miten luoda riittävän hyväntahtoinen ilmapiiri myös konfrontoivan palautteen käsittelyyn on osoittautunut keskeiseksi joskin haasteelliseksi tehtäväksi organisaation oppimisen kannalta.

[104] Ks. Määttä & Yrjölä 2000, 82.

juuri siksi, koska se oli haasteellista ja koska siinä oli ollut vaihtelevuutta: *”(...) mielekästä se työ, tavallaan vaihtelevaa, ettei se oo ihan vuostolkulla sitä samaa perusjuttua, et mul on tullu vaihtuvuutta, et silleen se on ollu hirveen hyvä, että mielenkiinto pysyy tallella” (P15: (238:244)).* Haastatteluissa työn vaikeutta tai hankaluutta ei juuri valitettu. Jos joku oli aikeissa ruveta harmittelemaan, että joskus “*tuol* (=työn ääressä) *vääntäminen*” ottaa päähän, hänet vaiennettiin nopeasti toteamalla, että asiakkaan kiitos korvaa vaivannäön.[105] Hankalasta asiakkaasta sanottiin pyrittävän ottamaan ote myönteisellä asenteella: *”Mä koen haastavana sen, et kun tulee hankala asiakas, et tulee semmonen (...) ja jaa no, mitäs sitten jos hoidetaan tää asia näin. Mulle se on niin ku kiitos siitä, et mä saan semmosen ärrimöykyn tost hymyilemällä lähteen pois. Et sekin on, se on mun mielestä työvoitto.” (P 8: (504:514))* Työhön kerrottiin suhtauduttavan asenteella vaikeudet ovat voittamista varten. Haastateltava tähdensi myös ottavansa uudet tehtävät kehittämishaasteina, joihin hän halusi jättää oman puumerkkinsä: ”*Mä en oo ottanu tehtävää sellasena, et se pysyy sellasena kuin se on ollu, vaan päinvastaisena” (P10: (23:25)).*

Kehittäminen määrittyi muuttamiseksi, joka ei muita perusteluja kaivannut ja muuttaminen sinänsä koettiin välttämättömäksi ja arvokkaaksi. Toisaalta koettiin myös riittämättömyyttä vaatimusten ja resurssien epäsuhteen vuoksi. “*Joustaa ja hyppää ja olla silleen valmiina*” *(P:16: (760:766))* koettiin talon uudeksi toimintaperiaatteeksi. Tuntui, et meiltä “*vaadittais tavallaan niin kun vielä laadukkaampaa*” *(P16: (746:750)).* Omien vaatimustenkin koettiin kasvaneen kasvamistaan: ”*Ne siis, ne koko ajan tulee vaativimmiks ja vaativimmiks tai siis työt ja tehtävät tulee koko ajan niin kun vaikeutuuu tavallaan tai siis pitää osata enemmän ja paremmin ja vuosivuodelta ja sitä itseltäänkin varmaan odottaa ja vaatii ja edellyttää enemmän ja enemmän” (P10: (1466:1473)).*

Työtehtävien laaja-alaisuus koettiin ei vain motivoivaksi vaan myös taakaksi. Laajojen tehtäväkokonaisuuksien hallinnan tunnustettiin edellyttävän jatkuvaa opiskelua. Esimerkiksi laajan opetusalueen haastateltava sanoi olevan “*hirvittävä tiedonhallinnan ja hakemisen paikka*” ja ”*(...) meil on valmiita aineistoja, aineistoja hyödynnetään hyvin paljon yhdessä, mut et sitten kun aattelee opettajan työtä kuitenkin niin, sehän on sellasta, että haluaa myöskin tuottaa uutta itse, ajatella itse, et mää ainakin, mun on hirveän vaikeeta ottaa esimerkiksi toisen kalvoja, joita mä näyttäsin tai käyttäsin suoraan” (P41: (1302:1324)).* Ennen kuin opettaja on niin syvällä asiassa, että hän voi tarjota kulloinkin relevantin ja tuoreen näkökulman opiskelijoille, koettiin sen edellyttävän jatkuvaa opiskelua työn ohella ja asian hyvää hallintaa. Uuden kehittämisessä ja työn persoonallisessa otteessa oli kysymys selvästi myös ammattiylpeydestä.

[105] Etenkin pienissä organisaatioissa asiakkaan tyytyväisyydellä on todettu olevan motivoiva vaikutus (Tuominen & Lillrank 2000, 45). Toisaalta haastateltavat myös hieman hämmästyneinä kertoivat, että läheskään aina asiakkaat eivät selvästikään olleet kokeneet saaneensa huomaavaisuutta. Tämä oli tullut esiin asiakaspalautteista.

Naapuritehtävien hallinta oli johtanut työmäärän lisääntymiseen. Työntekijän laaja-alaisuus mahdollisti työaikojen ja sijaisuuksien joustavan järjestelyn, mutta johti yksittäisen työntekijän kohdalla myös työmäärän kasvuun. Sen sijaan haastatteluissa ei käsitellä sitä, mahdollistivatko päällekkäiset kompetenssit myös työntekijöiden keskinäisen kilpailuttamisen.

Koska laatu ymmärrettiin oppimiseksi, koulutus on avainasemassa pyrittäessä kehittämään organisaatiota ja koulutus nähtiinkin haastatteluissa muutoksen hallinnan strategiaksi. **Koulutus muutosvälineenä** –kategoria kokoaa haastatteluissa käydyn keskustelun henkilöstökoulutuksen merkityksestä sekä yksilö että organisaatiotasolla (vrt. kuvio 5). Henkilöstön kerrottiin osallistuvan vilkkaasti työn ohella koulutukseen. Koulutuksesta kerrottiin haettavan innostusta, jaksamista, ideoita, perustaa kehittämishankkeille, ”*että mä innostun taas uudestaan. Sit mä jaksan paremmin. Tulee uusii ideoita.” (P 8: (1637:1639))* Omalle asiantuntijuudelle haettiin koulutuksesta myös kaivattua vakuuttavuutta, ”*että on jotain kanttii sit niin kun* (...)” *(P 17: (618:639)).* Samalla voitiin tietenkin parantaa omaa työmarkkinakelpoisuutta. Talon tarjoamia koulutusmahdollisuuksia pidettiin yksimielisesti myönteisenä asiana ja yhtenä laadun edellytyksenä ja takeena.[106] Yksilölliset toiveet ja selviytymisstrategiat kohtasivat opiston tarpeessa kehittää uusia koulutustuotteita.

Erityisesti opettajia pidettiin innokkaina ja kunnianhimoisina kouluttautujina, vaikka myös muu henkilökunta kouluttautui ja koki saavansa koulutuksesta uusia voimia. Joillakin haastateltavista oli runsaasti tuoreita koulutuskokemuksia, toiset eivät juuri äskettäin olleet osallistuneet henkilöstökoulutukseen. Ylipäätään organisaatio kokonaisuudessaan koettiin koulutusmyönteiseksi, mikä mahdollisti ja ehkä myös tavallaan pakottikin ja imaisi opiskelemaan. Opiston koulutusmyönteisyyttä kuvattiin usein omilla henkilökohtaisilla kokemuksilla: ”*Mää oon ainakin päässy. Mää oon ihan liikaakin päässy. Mä en edes pysty niit kaikkii hoitaa.” (P10:(1186:1192))*

Organisaatiossa tunnistettiin olevan koulutustarpeita, mutta samalla nähtiin, että arjen pakot estivät joidenkin henkilöiden ja henkilöstöryhmien koulutukseen hakeutumisen ja osin siitä johtui, että “i*hmiset ei kouluta itteensä tarpeeksi*” *(P8: (1582:1596)).* Erilaista koulutusaktiivisuutta selitettiin myös työntekijöiden erilaisella aktiivisuudella, ”*et kyl se on paljon ihmisest kiinni, et joku ei halua niin ku se vaan haluaa tehdä sen työnsä eikä yhtään sen enempää. Niitäkin on joka paikassa.” (P 9: (953:966))* Oman opiston toiminta koettiin myös sillä tavoin erityiseksi, että koulutusmahdollisuudet olivat rajoitetut. Erilainen osallistuminen selittynee myös siitä, että koulutukseen osallistuminen lepäsi pitkälti työntekijöiden omilla harteilla. Haastatteluiden perusteella henkilöstöllä itsellään oli pitkälti

[106] Beckfordin mukaan 2002, 78.

vastuu oman ammattitaitonsa ylläpitämisestä[107] ja kehittämisestä, ”*et kun sä teet aloitteen, et mul olis tämmönen kurssi, mihin mä haluaisin mennä, esimies*[108] *sanoo, et mee vaan, jos työtilanne antaa periksi” (P 8: (1601:1604)).* Aloitteet tulivat usein työntekijöiltä itseltään ja niiden toteuttaminen edellytti myös työntekijältä uhrauksia. Kaikki eivät katsoneet jaksavansa kouluttautua vielä työpäivän jälkeen omalla ajallaan.[109] Koettiin myös, että kaikista tehtävistä ei työmäärän ja sijaisten puuttumisen vuoksi voinut irrottautua koulutukseen. Kun siis opiston väkeä luonnehdittiin toisaalta koulutusaktiiviseksi toisaalta vähemmän aktiiviseksi, siihen näytti vaikuttavan koettu koulutustarve sekä koetut ja tosiasialliset mahdollisuudet osallistua koulutukseen.[110]

Opiston johdolla katsottiin kuitenkin olevan myös aktiivinen rooli koulutukseen ohjailussa: budjettiin oli varattu “*ihan mukavat summat*” vuosittain koulutukseen käytettäviksi, opettajille oli tehty suulliset koulutussuunnitelmat ja johto myös aktiivisesti oli esittänyt koulutusmahdollisuuksia, mikä koettiin innostavaksi. Sitä, että sai mahdollisuuden tuoda uutta osaamista organisaation, arvostettiin. Koettiin, että koulutukseen ohjaamisella johto toi julki myös luottamuksensa ja arvostuksensa.[111] Henkilöstön koulutus poiki uusia koulutustuotteita, ja siten henkilöstön ja erityisesti opettajien kouluttaminen oli myös osa opiston uusiutumisstrategiaa.[112]

4.1.3.2 Uusi vs. vakiintunut toimintakulttuuri

Laatukeskustelussa vuoropuhelua käytiin vakiintuneiden toimintatapojen ja uusien vaatimuksien välillä (vrt. kuvio 5): *”Se oma tapa toimia (...) tartis vähän isompaakin ravistelua*”. Haastatteluista nousee esiin kokemus kahdesta toimintakulttuurista, joiden juurien sanottiin olevan työntekijöiden iässä, erilaisessa koulutuksessa, koulutustasossa, työhistoriassa ja -orientaatiossa. Erilaisten toimintakulttuurien sanottiin näkyvän arkisessa puheessa, kannanotoissa, käytöksessä sekä toimintatavoissa.

Uudessa toimintakulttuurissa asiakkaan kanssa kiistely tai tämän vaivaaminen ja sotkeminen tuotannon ongelmiin koettiin kiusallisena. Haastateltava koki asiakaspalvelussa sellaisen kielenkäytön, jota vähän aikaa sitten luultavasti pidettiin kotoisana välittömyytenä, epäkohteliaana. Asiakaspalvelun uskottiin edellyttävän aivan uudenlaista asiakkaan

---

[107] Mäki (2000, 94) huomauttaa, että asiantuntijan ulkopuolelta tapahtuva kehittäminen voi johtaa odotusten vastaisiin seurauksiin. Henkilöstö haluaa itse kehittää osaamistaan tavoitteittensa suuntaisesti.

[108] Sana muutettu yleisemmäksi.

[109] Suurin yksittäinen aikuiskoulutukseen osallistumisen este on väsymys (Opetusministeriö 2002a, 110).

[110] Ks. Tuomisto 2002, 28.

[111] Fairholm (1994, 54) pitää johdon keskeisenä tehtävänä yksittäisten työntekijöiden ja organisaation tavoitteiden yhteensovittamisen.

[112] Määtän ja Yrjölän arviointiraportissa (2000, 82) todetaan myös henkilökunnan osaaminen yhdeksi vahvuusalueiden luomisen perustaksi.

kohtaamista, uskallusta ja kykyä antautua keskusteluun asiakkaan ehdoin, koska laatu uskottiin luotavan asiakkaan kohtaamisissa.[113]

Palvelun tarkastelun tuotannon näkökulmasta sanottiin saaneen rinnalleen puheen palvelun järjestämisestä asiakkaiden näkökulmasta. Laatukeskustelussa asiakaslähtöisyys – asiakkaiden tarpeiden huomioon ottaminen, heidän kuuntelemisensa ja palvelun jäsentäminen asiakkaiden näkökulmasta nähtiin osin uutena avauksena, uutena toimintaorientaationa, vastakohtana tuotantokeskeiselle toimintatavalle, ”*(...) et hetkinen nehän on meidän tärkeitä kontakteja ja meidän asiakkaita, jotka meidän täytyy todella tarkkaan ottaa huomioon, kuunnella ja keskustella heidän kanssaan” (P10: (1821:1834)).*

Työntekijöiden keskinäiset erot kielitaidossa, yleistiedoissa ja it-valmiuksissa muovasivat työnjakoa ja toimintatapoja, mikä saattoi olla omiaan vahvistamaan käsitystä uudesta ja vanhasta toimintakulttuurista. Liioiteltiinko uusia vaatimuksia ja uusien toimintatapojen merkitystä? Viimeiset tiedot eivät sittenkään aina olleet ehtineet niin nopeasti näyttöruudulle kuin ilmoitustauluille, joista ne olivat kaikkien luettavissa vaivattomasti. Kielitaitoa ei tarvittu kuin satunnaisesti ja yleistietoja mittaavaa kanssakäymistä asiakkaiden kanssa oli kuitenkin aika vähän (vrt. Yhteisöllinen ja yksilöiden internaatti: oppimisen infrastruktuuri). Laatu määrittyi kuitenkin yhä laajemmaksi osaamiseksi.

Ennakoiva ja suunnitteleva työote

Haasteeksi ja ongelmaksi koettiin tiedonkulku asiakkaan ja opiston välillä. Laatukirjallisuudesta tuttu käsitys, että palvelutuotannossa laatu on varmistettava etukäteen, saa vahvistuksen haastatteluissa kuten myös se, että palvelun sisältöä ei ole aina helppo kuvata tilaajalle tai asiakkaalle.[114] Ongelmilta ei voida välttyä, jos tilaaja ei tunne tilaisuutta, jota varten palveluita varaa, tilaisuuden toteuttamisesta vastaava henkilö ei tiedä, mitä on tilattu, eikä tilaisuuden vetäjä ole kertonut osallistujille, mitä on tilattu ja mistä palveluja kulloinkin on saatavilla. Jos vielä tilaajaorganisaation nimi on ehtinyt vaihtua tilauksen tekemisen ja toteuttamisen välillä ja siitä ei ole informoitu palvelun tuottajaa, sekasotku on valmis. Haastateltavan kertomasta ja jo jälkeenpäin naurua irrottavasta episodista oli opittu, ”(...) *että mitä enemmän yhteyshenkilöitä on sen tulevan tilaisuuden osalla, sen yksityiskohtaisemmin joka ikinen juttu täytyy niin ku jauhaa (...)” (P 8:(445:457)).* Työn sanottiin ylipäätään vaativan ennakoivaa työotetta. Asiakkaalle on osattava tehdä ne oikeat kysymykset tämän tarpeiden kartoittamiseksi, ja on huomattava asioita, joita tilaaja, asiakas

[113] Ilmonen & Jokinen (2002, 185) kiinnittävät huomiota Catherine Caseyhin viitaten, että modernit yritykset ovat luonteeltaan yhä enemmän diskursiivisia. Jopa huonosti palkatuissa tehtävissä työntekijältä ”edellytetään kykyä tehdä työtä persoonallaan, huumorintajua, sosiaalista miellyttävyyttä, hengenheimolaisuutta muiden työyhteisön jäsenten kanssa ja kommunikatiivisia valmiuksia”.

[114] Esim. Beckford 2002, 13 ja Sallis 1993, 30.

tai opiskelija itse ei osaa ennakoida ja kysyä. Palvelun onnistuminen edellyttää, että varmistetaan kaikilla osapuolilla olevan samansisältöiset tiedot ostetusta palvelusta. Laadukkaan palvelun sanottiin vaativan tekijöiltään myös joustavuutta ja tilanneherkkyyttä korjata ja muuttaa palvelujen sisältöä tilanteen niin vaatiessa. Muuttunut ja erilaistunut asiakasrakenne ja erilaiset, asiakaskohtaiset palvelupaketit korostivat ennakoivan työotteen ja tilanneherkkyyden merkitystä.

Työn tahdin kerrottiin muuttuneen, kiireen sanottiin leimaavan arkea. Tärkeänä pidettiin työn näkymistä asiakkaalle vaivattomana ja kiireettömänä, vaikka kiirettä olisi riittänytkin. Kiire on selitys monille työelämän ilmiöille. Haastatteluissa sitä lähestyttiin työntekijöiden hyvinvoinnin, työn hallinnan ja asiakkaan näkökulmasta. Kiire liitettiin henkilöstöresurssien vähenemiseen, työn luonteeseen ja organisointiin sekä työmäärän lisääntymiseen: *”Sanotaan, että hyvin harvoin menee silleen, kuin me ollaan ajateltu. (...) Ajan puutteesta ja ihmisten puutteesta (...)” (P16: (204:210))* ja ”*niitä tekijöitä on vähemmän ja sitten et ihmiset ja ne tekee aina sen päällimmäisen, kiireellisemman pois ja antaa eteenpäin. Alla on odottamassa paljon muuta.” (P 1: (293:314))* Myös työn ennakoimattomuus saattoi lisätä kiireen tuntua. Aamulla ei voinut tietää, mitä päivä toisi tullessaan. Työn organisointi lisäsi myös kiirettä. Esimiehen työskentelytavan sanottiin heijastuvan omaan työhön. Tehtäväkokonaisuuksia järjestettäessä kaikkea työtä ei välttämättä myöskään ollut otettu huomioon, vaikka jokin tehtävä saattoi olla nopeastikin laajeneva. Osan opettajista kerrottiin työskentelevän ajoittain luokassa aamusta iltaan viikko toisensa perään. Työvuorojen kierrättämisen sanottiin supistavan mahdollisuuksia tehdä sitä työtä, jonka tekijä koki päätyökseen ja ns. “*omaksi työkseen*”.

Vaikka kiire nähtiin etupäässä resurssi- ja johtamiskysymykseksi, liitettiin se myös elämään kuuluvaksi asiaksi. Kiireeseen oltiinkin valmiita alistumaan, tunnustamaan osaksi työtä, jonka kanssa oli vain opittava elämään (vrt. kuitenkin Työntekijän hyvinvointi: meidän täytyy jaksaa). Kiirettä oli kuitenkin myös opittu hallitsemaan. Kerralla pöytä puhtaaksi -periaate, joka oli luontevaa työmäärän ollessa pienempi, oli saanut rinnalleen töiden pitkäjänteisempää suunnittelua, ja tehtäviä priorisoimalla kerrottiin asioiden kulkevan jouhevasti eteenpäin.

”Tää ei nyt kuulu mulle” vs. ”yhteisiä asioita”

Työ oli organisoitu tiimeihin. Asiaa ei syvällisemmin perustella tai pohdita haastatteluissa. Organisaatiota luonnehdittiin kuitenkin tyypilliseksi lokeroituneeksi asiantuntijaorganisaatioksi, jossa jokainen hoiti omat asiansa: ”*Se on vähän lukkiutunut. Toimisto on toimistona ja siivoustytöt on siivous ja ei meillä paljon yhteisiä (...).” (P35: (536:546))*

Organisaatiossa sanottiin olevan myös kahden kerroksen väkeä, opettajat ja muut[115]. Opiston ja talon liiketoimintayhtiön välillä kerrottiin olevan ristivetoa. Eri ammattiryhmät muodostivat omat ryhmänsä ja eri työpisteet omansa. Eriytyneisyyttä korostivat vielä erilaiset työajat. Yhteisössä kerrottiin olevan lukkiutuneita ihmissuhteita. Ikääntyneet ja pitkän työsuhteen omaavat koettiin myös sellaiseksi ydinryhmäksi, johon mukaan pääseminen ja jossa vaikutusvallan saaminen oli työlästä, vaikka kokemusta eivät suinkaan kaikki jakaneetkaan. Toisaalta voidaan kysyä, eikö tietynlainen lokeroituneisuus ollut luonnollista. On aika luontevaa myös ajatella, että ihmissuhdetyön lomassa ja tiimin jäsenenä haettiin rentoutusta ja tukea juuri läheisiksi koetuilta työtovereilta.[116]

Ongelmia ja asioiden hoitoa ei aina koettu yhteisiksi, ja asenne johti myös siihen, että tiedon kulussa sanottiin olevan selviä puutteita. Etenkin entisinä aikoina omaa tehtäväaluetta kerrottiin vaalitun. Haastatteluissa laatuongelmaksi ja haasteeksi nostetaan asenne, "*et tää ei nyt kuulu mulle*" *(P9: (134:138))* ja "*sit semmonen kokonaisvaltainen näkemys, et tehdään omia juttuja ja näin. Siin on kehittämisen varaa et nähdään se kokonaisuus, et kyl nää on kaikki meijän yhteisiä asioita." (P 9: (905:909))*

Haastatteluista nousee kuitenkin voimakkaana esiin myös huolehtimisen ja siihen sitoutumisen kulttuuri. On kertomuksia siitä, kuinka oma työ koettiin osaksi kokonaisuutta ja ymmärrettiin sen vaikuttavan siihen, kuinka muut selviytyvät tehtävistään. On kertomuksia siitä, kuinka ollaan valmiita auttamaan, neuvomaan ja opastamaan niin työtovereita kuin asiakkaitakin (vrt. Yhdessä tekeminen; Asiakaslähtöisyys: palvelujen saatavuus). Ei haluttu profiloitua kapea-alaisiksi, vaan oltiin valmiita ottamaan vastaan uusia tehtäviä ja joustavasti siirtymään tehtävästä toiseen (vrt. Muutokset työssä). Useissa haastatteluissa mainittu ongelma, "*et tää ei nyt kuulu mulle*" –asenne, herättää siten kysymyksen, mistä haastateltavat oikeastaan puhuivat. Liittyikö puhe menneen maailman asenteisiin, joille ei itseasiassa enää ollut todellisuuspohjaa? Kuvastivatko puheet yksilöllisestä työorientaatiosta puutteita, joiden ei katsottu kuuluvan omaan toimintaan ja joista haluttiin selvästi irtisanoutua? Vai haluttiinko joustavuutta viedä vielä pidemmälle?[117] Muutosvaatimukseksi ja uuden toimintakulttuurin keskeiseksi periaatteeksi ja laatutyön haasteeksi haastateltavat kuitenkin nimesivät asioiden näkemisen yhteisiksi.

---

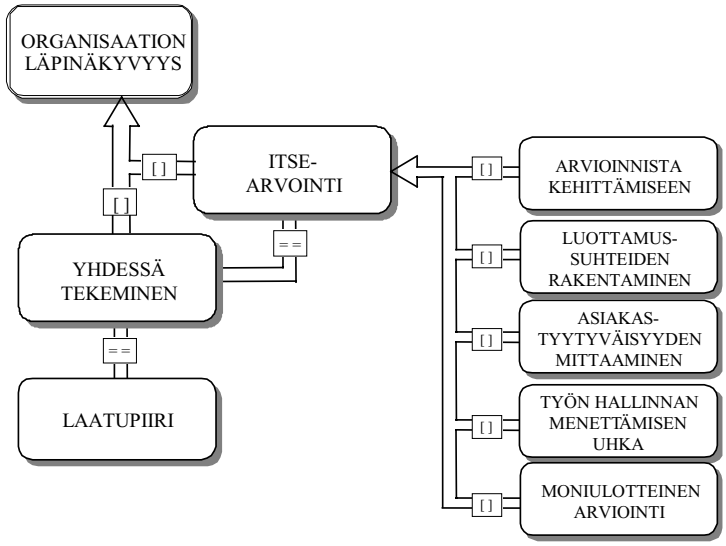
[115] Asiaa ei sen kummemmin aineistossa perustella. Kuvataideakatemian rehtori Erkki Soininen toteaa mm., että hänen johtamassaan laitoksessa opettajien ja muun henkilökunnan yhteistyö ei toimi. Siihen hän otaksuu olevan monia rakenteellisia syitä kuten se, että opettajat ovat fyysisesti yliopistolla vain pari päivää viikossa. Tämä saattaa hänen mukaansa aiheuttaa hallinnon piirissä katkeruutta. (Sohlo 2000, 115.) Myös tutkimusopistossa eri henkilöstöryhmien välisiin suhteisiin saattoi vaikuttaa eri henkilöstöryhmien työn erilainen luonne. Opettajat joutuivat liikkumaan talon ulkopuolella eri tehtävissä jne..

[116] Toisaalta Fairholm (1994, 93) kiinnittää kuitenkin huomiota siihen, että kenelle puhutaan, kenen kanssa syödään jne. tulkitaan usein myös viestittävän arvostuksista.

[117] Mäki (2000, 266) kuitenkin myös huomauttaa, että työroolin selkeys – oman aseman ja tehtävän tunteminen, työhön liittyvät tavoitteet ja vastuut – on tärkeää pyrittäessä kehittämään laatua.

4.2 Organisaation läpinäkyvyys: avoimuutta ja yhdessä tekemistä[118]

Laadun yhdeksi ulottuvuudeksi määrittyi organisaation läpinäkyvyys. Haastatteluissa organisaation läpinäkyvyyden vaatimus manifestoituu vaatimuksissa toisaalta itsearvioinnista ja monipuolisesta arvioinnista toisaalta yhdessä tekemisestä (vrt. kuvio 6). Toimintaan sanottiin saatavan "*...semmonen avoimuusaspekti, et tehdään yhdessä ja arvioidaankin yhdessä ja uskalletaan tuoda myös se oma tuotos toisten tarkasteltavaksi*" *(P25: (385:410)).* Organisaation läpinäkyvyys sisältää keskustelun, miten läpinäkyvyyttä tuotettiin, mitä se tuotti, mitä sen odotettiin tuottavan ja mitä ongelmia siihen liittyi.



Kuvio 6. Organisaation läpinäkyvyyskategoria alakategorioineen. Kuvassa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä ja yhtäläisyysmerkeillä = = osoitetaan, että x ja y liittyvät toisiinsa.

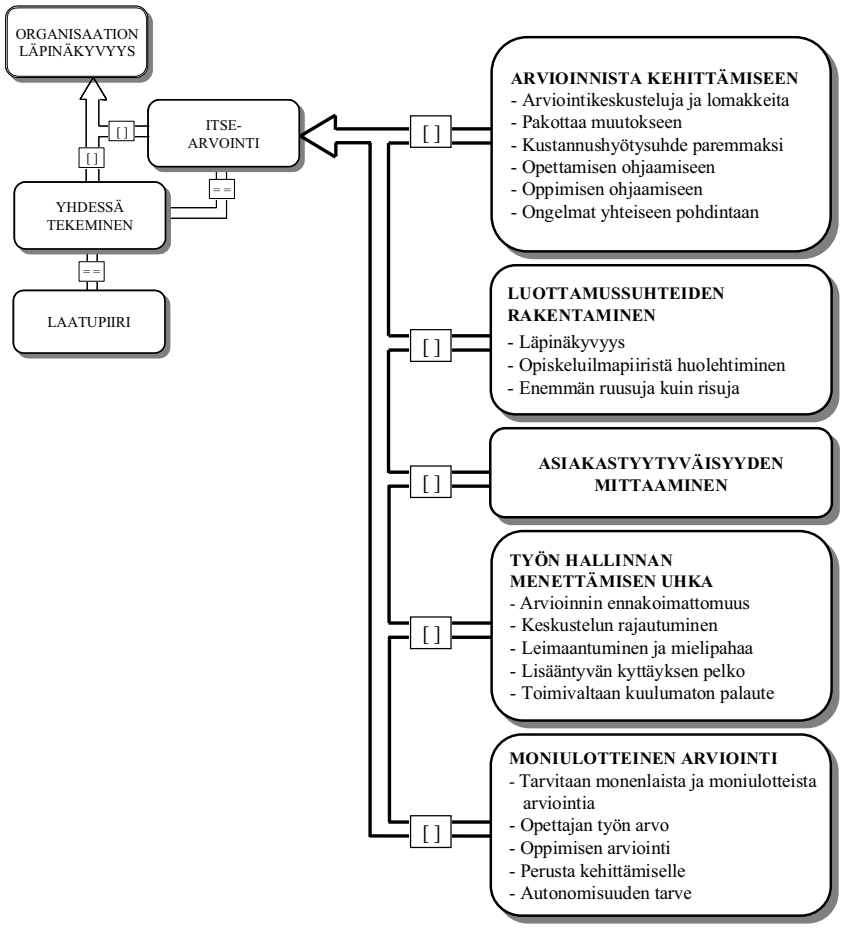
4.2.1 Itsearviointi

Arviointi liitettiin haastatteluissa kiinteäksi osaksi laatuajattelua. Arvioinneilla luodaan merkityksiä ja rakennetaan todellisuutta. Jatkuvan parantamisen ideaan sisältyy implisiittisesti ajatus itsearvioinnista, ja arviointiin sisältyy muutoksen vaatimus.[119]Minkälainen opiston itsearviointikäytäntö oli? Mihin arviointia katsottiin tarvittavan? Mikä arvioinnissa oli

[118] Vuorovaikutus on toimintaa, jossa osapuolet suhteuttavat oman toimintansa toisen toimintaan tiedostaen suhteen luonteen (Mönkkönen 2001b, 435). Beckford (2002, 201) sanoo, että organisaatiota ei ole ilman sen jäsenten vuorovaikutusta. Avautumisella taas tarkoitetaan henkilökohtaisen tiedon ja toiminnan kommunikoimista toisille, mikä edellyttää ja manifestoi luottamusta toiseen ja toisiin. Avautumiseen sisältyy viesti – minä luotan sinuun. (Vesala 1998, 67.) Senge (1990, 284) sanoo avautumisen olevan halukkuutta jakaa oma ajattelu ja alttiutta antaa toisen vaikuttaa ajatteluunsa. Läpinäkyvyyden käsite on luonteeltaan yleisempi ja sen englanninkielinen vastine – transparency merkitsee myös mm. piirtoheitinkalvoa.

[119] Ks. Raivola 2000a, 66.

tärkeää? Mitä ongelmia arviointiin koettiin liittyvän ja mihin suuntaan arviointia oltiin valmiita kehittämään? Itsearviointi sisältää viisi alakategoriaa: Arvioinnista kehittämiseen, Luottamussuhteiden rakentaminen, Asiakastyytyväisyyden mittaaminen, Työn hallinnan menettämisen uhka ja Moniulotteinen arviointi. (Vrt. kuvio 7.)



Kuvio 7. Itsearviointi ja sen osana olevat alakategoriat. Kuvassa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

Yhteenvetona Itsearviointi -luvusta voidaan sanoa, että kun laatu määrittyi muutosvalmiudeksi, oppimiseksi ja kehittämiseksi, itsearviointi tottumuksen kyseenalaistamisena koettiin jatkuvan muutoksen ja oppimisen lähteeksi ja osaksi laatua. Toiminnan kehittämisen perustaksi sanottiin tarvittavan monenlaista, monipuolista arviointia koko toiminnasta. Sitoutumalla arviointiin sitouduttiin myös asiakkaiden ja sidosryhmien mahdollisuuksiin vaikuttaa opiston toimintaan. Asiakastyytyväisyyden mittaaminen yhdessä laatupiiritoiminnan kanssa muodostivat laadun parantamisen työkaluparin. Asiakastyytyväisyyden mittaamisella ei pyritty ohjaamaan opetusta.

Itsearvioinnilla uskottiin voitavan rakentaa luottamusta niin talon sisällä kuin ulkopuolellakin. Sen avulla oletettiin voitavan saada esiin tietoa toiminnan merkityksestä ja vaikutuksista, mutta myös työntekijöiden ääni kuuluville. Tärkeänä pidettiin arvioinnin huomion siirtämistä yksittäisistä koulutus- ja palvelutapahtumista laajempiin kokonaisuuksiin ja toiminnan strategisiin valintoihin. Haastatteluissa palautteisiin vedoten haastattelijalle rakennettiin kuvaa laadukkaasta talosta, mutta myös keskinäistä luottamusta omaan osaamiseen. Ylipäätään arviointeja sanottiin tarvittavan osoittamaan talon työn tuloksia.

Itsearvioinnin tuodessaan puutteet ja virheet päivänvaloon sanottiin luovan uusia kehittymismahdollisuuksia tekemällä niistä yhteisiä, ja siten sen uskottiin tukevan myös yksittäistä työntekijää. Vaikka arviointia, itsearviointia ja ulkopuolisten suorittamaa arviointia vaadittiin lisää ja sen merkitystä ja erityisesti myönteistä antia korostettiin, haastatteluissa tulee esiin myös arvioinnin kielteisiä piirteitä: arviointi oli koettu myös loukkaavaksi, leimaavaksi, se pakotti ottamaan vastuuta yli toimivaltarajojen ja laadun kvantifiointi herätti enemmän kysymyksiä kuin antoi vastauksia. Itsearvioinnin oli koettu myös rajoittavan keskustelua ja vievän asioita keskustelun ulottumattomiin. Laatuajattelun ja itsearvioinnin pelättiin kaventavan toimintamahdollisuuksia ja lisäävän työn valvontaa, vaikka samalla läpinäkyvän organisaation katsottiin tekevän valvonnan tarpeettomaksi.

Itsearvioinnin uskottiin istuttavan organisaatioon tehokkuutta parantavan uuden toimintatavan, PDCA–kehän[120]. Arvioinnin vapaamuotoisuutta ja dialogisuutta kuitenkin myös korostettiin ja arviointi integroitiin osaksi opetusta ja oppimisprosessia. Siis toisaalta arvioinnin uskottiin sinänsä paljastavan tosiasioita ja tuottavan toiminnalle ohjenuoran, toisaalta arvioinnin hermeneuttista ja dialogista luonnetta korostettiin ja arviointien uskottiin avaavan uusia näköaloja osapuolille.

Kun arviointi usein katsoo juuri taaksepäin ja saa siten kontrollin luonteen, haastatteluista tulee selvästi esiin pyrkimys itsearvioinnilla parantaa nykyisyyden ja tulevaisuuden hallintaa. Arviointikeskustelussa oppimisen, opettamisen ja oppisisällön arviointikriteeriksi nousi koulutuksen relevanssi ja käyttökelpoisuus opiskelijoiden omassa toimintaympäristössä. Arvioinnilla vaalittiin oppimisprosessia ja ohjattiin opiskelijaa aktiiviseen osallistumiseen ja pohtimaan opiskelun merkitystä tämän omassa elämässä. Kansanopiston vaikuttavuuden sanottiin olevan laatua ja sitä, mitä opiskelijat itse kokivat oppineensa. Oppiminen ymmärrettiin yksittäisen oppimistapahtuman ylittäväksi prosessiksi, ja tätä prosessia opiskelijan kokemana haluttiin arvioida.

Itsearviointi näyttäytyy aineistossa osana laatua ja laatutyötä ja vuorovaikutuksen ja avoimuuden lisäämisen välineenä, mutta myös piiskana, joka pakottaa muutokseen.

[120] Plan-do-check-act –kehä.

Organisaation läpinäkyvyys on sitä, että toiminnasta tiedetään yhä enemmän ja arvioinnilla tätä tietoa voidaan saada. Työntekijän autonomisuuden rajoja oltiin arvioimassa uudelleen.

4.2.1.1 Arvioinnista kehittämiseen

Arvioinnista kehittämiseen -kategoria sisältää sen keskustelun, jota käytiin talon itsearviointikäytännöistä toiminnan kehittämisen näkökulmasta. Itsearviointi ymmärrettiin nimenomaan kurssilaisten antamana kirjallisena palautteena kurssin tai koulutusjakson päättyessä[121]. *"Kyllä musta tuntuu, et meijän talossa tätä arviointia harrastetaan tai on harrastettu varmaan aikojen alusta" (P 20: (334:337)).* Sen lisäksi, että arviointia arveltiin harjoitetun laitoksessa kautta aikojen, lähes kaikki haastateltavat sanoivat omaavansa jonkinlaisen kosketuksen arviointiin. Arviointituloksia kerättiin, käsiteltiin, suodatettiin, levitettiin ja niiden merkitystä analysoitiin.

Koulutustilaisuuksissa jaetut arviointilomakkeet keskittyivät nimenomaan opettamisen ja oppimiskokemuksen arviointiin, mutta niihin oli mahdollista tehdä myös muita huomioita.[122] Nämä arviointilomakkeet olivat opettajien laatimia. Arviointilomakkeiden käyttöä koulutusjakson päättyessä luonnehdittiin "*puoliautomaattiseks*i" ja "*papereita kertyy*". Arviointikeskusteluja opiskelijoiden kanssa sen sijaan luonnehdittiin antoisiksi. Niiden sanottiin tuovan esiin asioita ja näkökulmia, jotka lomakearvioinnissa jäivät pimentoon: "(...) *ainahan käydään keskustelu siitä (...) sisällöstä ja samoin kuin meillä myös kysellään, mut se kysely on aina vähän, voiskohan sanoa puoliautomaatti, että ihmiset ei välttämättä siihen niin, keskustelut ovat minusta aina antoisampia" (P 11: (115:131)).*

Palautteita oli kerätty kautta aikojen, mutta niiden keräämisen muodot olivat monipuolistuneet ja palautejärjestelmä kattoi myös opetuksen lisäksi muita toimintoja. Majoitushuoneissa oli asiakaspalautelomakkeet ja kurssien ja ryhmien vetäjille jaettiin omansa. Erilaisten lomakearviointien lisäksi palautetta sanottiin saadun myös jonkun verran spontaanisti. Asiakkailla, toimeksiantajilla ja tilaajilla saattoi olla vielä omat arviointilomakkeensa ja joskus oli tehty erityisiä työpistekohtaisia arviointeja. Lisäksi tutkittiin asiakastyytyväisyyttä (vrt. Asiakastyytyväisyyden mittaaminen). Haastateltavat korostivat arvioinnin olevan monipuolista ja lähes päivittäistä.

Opistossa oli käytetty myös ns. Otavan arviointimallia (Kansanopistojen itsearviointi 1993 ja Linturi 1995). Sen sanottiin jakaneen väkeä puoltajiin ja vastustajiin. Malli oli koettu kovin työlääksi "*et on liian täydellisesti koetettu tehdä*" ja sen ei ollut koettu oikein muutoinkaan "*istuvan*" haastateltavien opistoon: "*(...) osa äänekkäästi vastusti sitä ja sit siin oli kai se, et*

---

[121] Ks. Kallio 2002, 19.

[122] Anyamelen tutkimuksessa (2004, 207) laadun kehittämisen yhdeksi keskeiseksi perustaksi mainitaan opiskelijoiden antama palaute.

nämä kurssisihteerit eivät ehtineet niitä käsittelemään tai laskemaan niitä tuloksia. Et siin oli jotain tällastakin. Must se oli ihan kiva. Ei mul ollut mitään sitä vastaan." (P5: (920:926)) Otavan malli oli osoittautunut myös herkäksi väärinymmärryksille, ja kysymyksetkään eivät olleet tyydyttäneet aina kaikkia: *"Oliks siinä vääriä kysymyksiä vai (...) Niin se (asteikko) ymmärrettiin jotenkin väärin,(...) Tota täsmentämistä olisi tarvinnut tehdä. Sitten tuota jotkut halus välttämättä erilaisia kysymyksiä, erilaisia asioita kysyä." (P5: (930:942))* Opiskelijat täyttivät arviointilomakkeet yleensä nimettöminä ja perusteluna oli, että siten opiskelijat "*uskaltaisivat*" paremmin sanoa mielipiteensä. Näkemys on ristiriidassa sen kanssa, että keskusteluja kuitenkin luonnehdittiin lomakearviointeja rikkaammiksi ja suorasukaisemmiksi.

Erityyppisillä ja eripituisilla kursseilla arviointikäytännöt vaihtelivat ja olivat myös opettajakohtaisia: "*Mä teetän tän kirjallisen arvioinnin, mut mä teetän kurssin aikana, jos mul on esimerkiksi verkkokurssi, niin me tehdään oppimispäiväkirjaa. Joka päivä ne kirjaa sinne keskeiset jutut, onnistumisen kokemukset ja ajatukset ja sit taas sillai vapaamuotosemmin. Siel on joitakin ohjattuja kysymyksiä. Mä kerään, jos ei oo siellä tätä oppimispäiväkirjaa, mä saatan kysyä fiiliskierroksia viikon aikana ja sitten viel viikon lopuks sellasen, et mä teen jonkun sellasen yleisarvioinnin joko taululle tai sitten ihan näin suullisena palautteena ja sitten mä teen myös niin, että mä annan ryhmälle palautteen." (P25:(578:592))* Arvioinnin tarkoituksena sanottiin olevan saada lähes reaaliaikaista tietoa siitä, minkälaisena opiskelija koki opiskelun. Oppimista arvioitiin opiskelijan oman kokemuksen perusteella. Arviointi oli fiiliksen tunnustelua, oppimispäiväkirjojen kirjoittamista ja yleistä ja henkilökohtaista keskustelua opettajan ja opiskelijan välillä. Se oli myös opettajan antamaa palautetta erityisesti ryhmän osallistumisesta yhteiseen työskentelyyn. Ylipäätään keskustelua opiskeluun liittyvistä asioista sanottiin käytävän opetuksen lomassa ja koulutuksen kuluessa. Arviointia koettiin olevan jopa liikaakin, mutta lukuisat arviointi- ja keskustelumahdollisuudet koettiin myös välttämättömiksi: "*Kyllä se hyvä kokonaisuutena on. Jos ei koko aikana tapahtuis mitään, kun keväällä sitten heitettäs kaikki moskat silmille, et miks sää noin oot tehny, parempi se on näin (...)." (P38: (1213:1238))*

Arviointikäytäntöjen vapaamuotoisuutta, mm. avoimia kysymyksiä ja ennen kaikkea kasvokkaista keskustelua pidettiin tärkeänä. Keskusteluja luonnehdittiin antoisiksi ja ristiinauditointia ja vertaisarviointia odoteltiin innostuneena juuri niiden hedelmällisiksi otaksuttujen keskustelujen vuoksi. Myös oppimispäiväkirjakäytäntöä, "*ihan omaa tekstiä sinne saa suoltaa*", pidettiin hyvänä, koska se mahdollisti opettajan ja opiskelijan vapaamuotoisen kahdenkeskisen keskustelun.

Se, miten kirjallisten arviointien viestit levisivät taloon, tuntui olevan jossain määrin epäselvää. Toisaalta myös tähdennettiin, että palautteen välittämisestä asianomaisille huolehdittiin, jotta nämä saisivat tietää heitä koskevista asioista (vrt. myös Työn hallinnan menettämisen uhka). Palautenippuja kierteli talossa niihin tutustumista varten. Osa

opiskelijoiden ja asiakkaiden palautteista ja viesteistä päätyi viikkopalavereihin, jossa niiden perusteella tarkistettiin käytäntöjä.

Se, mitä palautteista kerrotaan ja miten ne välitetään, avaa palautteen välittäjälle uuden mahdollisuuden asemoida itsensä organisaatiossa. Palautteen välittäjä sanoessaan "*suodattavansa*" ne *(P39: (1308:1322))* asettautui keskeiseen tehtävään ja asemaan, jota hänellä ei välttämättä ennen ollut ollut. Siten laatutyö avasi uusia toimintamahdollisuuksia, mutta uusi asema myös haastoi tehtävien väliset ja eri asemassa olevien suhteet.

Miksi sitten erityisesti opettajat ja opiskelijat korostivat arviointikeskustelujen ja kasvokkaisen arvioinnin merkitystä? Siksikö, että arviointi liitettiin kiinteäksi osaksi omaa reflektiota ja jokapäiväistä opetusta ja oppimista (vrt. Opettamisen ohjaamiseen)? Haluttiinko näin myös korostaa arviointia ennen kaikkea opettajan ja opiskelijan välisenä asiana? Voitiinko keskusteluilla myös vaalia ryhmän "*fiilistä*" ja/tai luoda ja ylläpitää mielikuvaa "*asiakas on kuningas*" (vrt. Luottamussuhteiden rakentaminen)?[123] Mahdollistiko keskustelu myös opettajan vaikuttamisen arviointiin? Mahdollistiko se myös eräänlaisen vaihtokaupan, minä arvioin sinua myönteisesti ja sinä arvioit minua myönteisesti? Vai oliko taustalla sittenkin käsitys arvioinnin mahdollisuuksista ja ongelmien luonteesta?[124] Vaikka haastattelut eivät kaikkiin kysymyksiin anna vastausta, arvioinnin dialogista[125] luonnetta pidettiin tärkeänä.[126]

Pakottaa muutokseen

Arvioinnin ja jo pelkästään tiedon arvioinnista sinänsä uskottiin piiskaavan muutokseen, kehittämiseen ja kehittymiseen, "*että sitä (=arviointia) niin kun tehdään, siihen kiinnitetään huomiota, sillä on jo paljon vaikutusta talon toimintaan. (...) Että sillä tiedolla itseasiassa*

---

[123] Näennäisen avoimessa keskustelussa ei kuitenkaan välttämättä sanota yhtään mitään, vaan tuotetaan miellyttävää yhdessä oloa (Ilmonen & Jokinen 2002, 186; Raivola 2000a, 24).

[124] Arvioinnin dialogisuutta korostettaessa lähestyttiin hermeneuttista ajatusta siitä, että kehitymme ja saamme tietoa itsestämme ja käytännöistämme dialogisissa kohtaamisissa. Schwandt (1997) kutsuu Shotteriin viitaten tällaista tietoa "knowing-from" –tiedoksi erotuksena kuvailevasta ja selittävästä "knowing- that" – ja "knowing how" –tiedosta. Hänen mukaansa "knowing-from" –tieto kehittyy valinnan, harkinnan, neuvottelun ja eettis-käytännöllisen arvioinnin tuloksena. Arvioinnin merkityksen ei uskota niinkään olevan sen kyvyssä erotella ja rajata ongelmia ja tuottaa ratkaisuja, vaan se parhaimmillaan nähdään välineenä oppia ymmärtämään konkreettisia, tiettyyn henkilöön tai henkilöihin tai tapahtumiin, aikaan ja paikkaan liittyviä "mysteerioitä". Arvioinnin tarkoituksena on paljastaa ja parantaa toiminnan taustalla oleva rationaliteetti ja siten luoda edellytyksiä työntekijöille arvioida uudelleen käytäntöjä. (Mt.)

[125] Keskeneräisyys, kontekstisidonnaisuus ja jatkuva mahdollisuus näkökulmien tarkistamiselle tekee vuorovaikutussuhteesta dialogisen (Mönkkönen 2001b, 438). Keskustelu ja dialogi ovat Sengen mukaan (1990, 10, 240-249) diskurssin kaksi eri muotoa. Dialogissa lopputulos rakennetaan osapuolten vastavuoroisen osallistumisen pohjalta, se merkitsee merkitysten vapaata virtaa, eri näkökohtien ja oletusten punnintaa ja se johtaa omien ajatusten arviointiin. Siten dialogissa tuotetaan merkityksiä, jotka muutoin eivät aukenisi yksilölle. Keskustelussa osapuolet suostuttelevat muita omien näkemystensä taakse ja siinä on aina lopulta voittajia ja häviäjiä. (ks. myös Warren 1999, 340-341).

[126] Ks. Eräsaari 1999, 151, 162; Lindqvist 1999, 113 ja Linturi 1995, 130.

saatta olla enemmän merkitystä kuin itse niillä tuloksilla." (P5:(1647:1659)) Tiedon arvioinnista uskottiin siten sinänsä toimivan eräänlaisena työn valvontana terästämällä työntekijän itsevalvontaa. Arvioinnin uskottiin pakottavan jatkuvaan uudistumiseen niin, että kukaan ei voi jäädä lepäämään laakereillaan, vaan organisaatio ja yksittäiset työntekijät joutuvat alati tarkistamaan toimintaansa: "(...) *aina tuota suuntaa-antavaa kuitenkin niissä on joka keskustelussa ollu (...)(työntekijät) joutuvat varmasti pohtimaan tuolla omassa keskuudessaankin sitten ja ajattelemaan vähän uusia toimintamalleja ja kuvioita" (P38: (1320:1324)).*

Voi tietysti myös pohtia, edellyttääkö uudistuminen pakkoa ja minkälaiseen ihmiskäsitykseen tällainen näkemys perustuu (vrt. Laatu oppimismahdollisuus: pyrkimys parempaan).

Kustannushyötysuhde paremmaksi

Itsearvioinnin uskottiin istuttavan organisaatioon uuden toimintatavan: suunnittele-tee-arvioi-korjaa -kehän,[127] joka ohjaisi toimintaa myös kustannushyötysuhteen näkökulmasta katsottuna "*oikeaan suuntaan*". "*Kyllä se (itsearviointi) palvelee tätä laadunkehittämistä ja pidemmällä tähtäimellä ja jo lyhyemmälläkin tähtäimellä ja kyllä se palvelee myöskin sitä, että tämä kustannushyötysuhde tulee paremmaksi erilaisissa asioissa (...) Tämmönen prosessi (itsearviointi) paljastaa sen, et tää on hölmö juttu ja sit kehitetään joku ratkaisu siihen ja arvioidaan sitä toimiiks se ratkaisu, niin jossei se toimi, niin sitten kehitetään uus, mutta kuitenkin, että siin on semmonen ongelmien ratkaisemisen niin kun tavallaan se toimintatapa on olemassa,(...)." (P 20: (447:470))* Laatuajattelun otaksuttiin johtavan vaihtoehtojen etsintään, niiden kokeiluun ja arviointiin. Itsearvioinnin odotettiin paljastavan pullonkaulat ja "*torvesti*" järjestetyt toiminnot ja parantavan siten myös organisaation suorituskykyä. Laadun parantaminen nähtiin siten rationaalisena, johdonmukaisena toimintana, eräänlaisena parempien toimintatapojen iterointina.[128]

Opettamisen ohjaamiseen

Arvioinnilla katsottiin olevan merkitystä koko oppimisprosessin ohjauksessa. Se antoi perusteita opettamisen, oppimisen ja opetustilanteen ohjaukseen, tuki opettajaa ja sen

---

[127] Ks. kuuluisa Demingin kehä plan-do-check-act (PDCA) (Beckford 2002, 79, 82,201; Kolb 1993, 138-155; Ishikawa 1990, 37-38). Huotari (2000) sanoo arvioinnin olevan sukua ratkaisukeskeiselle yhden ongelman poistamisen toimintalinjalle: arviointi paljastaa ongelman, ts. tapahtumat nähdään yksittäisinä ongelmina, johto määrittelee sen ja toimenpide (aina löytyy ratkaisu) poistaa sen. Hän myös sanoo, että arviointi kuitenkin osoittaa vain epäkohtia, ei ratkaisuja (haastatteluissa kuitenkin palautteiden odotettiin myös ratkaisevan ongelmia). Arvioinnin taustalla on pyrkimys nähdä kaikki asiat välittömästi ja sijoittaa ne sitten paikoilleen. Tästä näkökulmasta arviointi näyttää modernin yhteiskunnan insinööriteknologian välineeltä järjestyksen saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi. (Mt., 216.)

[128] Bedkford 2002, 263.

uskottiin tuottavan oppimiselämyksiä. Vastaavan opettajan kerrottiin keräävän opiskelijoiden antamat palautteet ja hänen uskottiin tutustuvan niihin, kuten haastateltavat itse kertoivat tekevänsä: *”Kyllähän mää ne (kirjalliset kurssiarvioinnit) käyn läpi tossa noin ja sitten ne jonnekin päätyy, (...) En mää niin kun oleta, että ilman muuta se heidän palautteensa sopii tälle seuraavalle porukalle.” (P5:(1320:1342))* Arviointien sanottiin muodostavan perustan opettajan omakohtaiselle pohdiskelulle, itsearvioinnille ja reflektoinnille. Arviointien merkityksen katsottiin olevan siinä, että niiden tulokset analysoituina ohjasivat opetuksen suunnittelua ja toteutusta.

Opettaja suhteutti arvioinnit omaan kokemukseensa ja asiantuntijuuteensa ja teki sitten tarpeellisiksi tekemänsä johtopäätökset ja muutokset. ”*(...) niin kun puhutaan perinteisesti laadusta, niin ne perinteiset mapit saadaan tästä (=arvioinnista), mutta mistä se ammattitaito saadaan, se on vähän kyseenalaista.(...) siinä (ammattitaidossa) on niin paljon sitä omaa aina kaikkien persoonaa, siin on sitä hiljaista tietoa ja kaikki tämmönen, jota ei missään nimessä voi kuitenkaan saada julki” (P11: (114:131)).* Opettamiseen nähtiin kytkeytyvän kuitenkin tilannesidonnaisuutta, opiskelija-opettajasuhde tulkittiin hienovaraiseksi vuorovaikutussuhteeksi ja opettamisen taito kytkettiin opettajan persoonallisuuteen ja kokemuksiin. Siten opettamisen ajateltiin sisältävän sekä ”tieteellisen ja taiteellisen” ulottuvuuden[129], joita arvioinnit eivät voi koskaan vangita, ”*että sillä tavalla voidaan ne virheet korjata, mutta se, että siitä sais myös tommosen kehittämisen näkökulman, niin se on sitten se tärkein. Ei virheitäkään sillai pahana pidä pitää, virheet kuuluu itse toimintaan (...) virheistä oppiminen, mutta nimenomaan että niistä oppii kans.” (P11: (867:882))* Arviointien sanottiin kuitenkin voivan paljastaa mahdollisia koulutuksen sisällöllisiä puutteita koettuihin tarpeisiin nähden ja koulutuksesta annetun etukäteisinformaation eli ”tuoteselosteiden” virheellisyydet. Arvioinneilla sanottiin voitavan tuottaa “*laatumapit*”.

Kirjallisista palautelomakkeista kerrottiin kerättävän myös ideoita: ”*sitten me plokataan niistä ideoita, mitä ne haluis. Ei suoraan tietenkään, vaan katotaan (...) kantavuutta sitten ja haistellaan sitten, ketä opettajii on haukuttu ja yleensä mitä puutteita muitakin on ihan käytännön puutteita. Ne sit pistetään eteenpäin (...).” (P21: (706:716))* Arvioinneista sanottiin löytyvän jatkojalostukseen kelpaavia ideoita, mutta myös täysin epärealistisia toiveita niin fyysisistä puitteista kuin opetusvälineistäkin. Palautteiden sanottiin vaikuttavan myös opettajien valikoitumiseen. Arviointien merkitys ilmeisesti ainakin jossain määrin oli erilainen eri koulutustyyppien kohdalla, joskaan haastattelut eivät mahdollista selvien johtopäätösten tekemistä.

Haastatteluissa ei erikseen pohdita, mitä merkitystä oppimiseen ja opiskeluun liittyvillä erilaisilla ja usein ristiriitaisillakin näkemyksillä on arvioinnissa, arviointien tulkinnassa ja

opettajan työssä.[130] Mitä erilaisemmista ympäristöistä opiskelijat tulevat, sitä erilaisempia odotuksia heillä on. Haastatteluissa ei pohdita sitä mahdollisuutta, että koulutuksen tilaajalla voi olla varsin erilainen käsitys koulutuksen tarkoituksesta ja tavoitteista kuin opiskelijalla itsellään.

Oppimisen ohjaamiseen

Koulutusjaksojen arvioinnin kärki kohdistui opetukseen ja opetuksen kehittämiseen eli pitkälti opettajan työhön ja koulutuksen sisällöllisiin ja menetelmällisiin kysymyksiin.[131] Opettajan kuitenkin katsottiin palautteellaan voivan ohjata opiskelijoiden ja kurssilaisten osallistumista yhteiseen oppimiseen, ”*et mää ohjaan myös opiskelijoita arvioimaan, ei paitsi sitä mitä opettaja tuottaa, vaan sitä omaa osallistumista” (P25: (591:601)).*[132] Arviointikeskusteluilla pyrittiin myös siihen, että ne ohjaisivat opiskelijoita pohtimaan oppimiskokemuksiaan ja opitun merkityksiä eli ”*mitä tästä tuntuu jäävän itselle*” *(P25: (601:606)).* Arvioinnin tarkoituksena katsottiin olevan ohjata opiskelijoita pohtimaan koulutuksen antia suhteessa heidän omaan elämäänsä ja toimintaansa koulutuksen jälkeen. Jokaisen lähiopiskelujakson päätteeksi sanottiin pyrittävän puntaroimaan, mitä uusia näkökulmia opiskelu oli tarjonnut ja mitä sen odotettiin kunkin kohdalla merkitsevän omassa toimintaympäristössä ja omassa toiminnassa. Oppimisen, opettamisen ja oppisisällön arviointikriteeriksi nousi siten koulutuksen relevanssi ja käyttökelpoisuus opiskelijoiden toimintaympäristössä. Opiskelijan kokeman ja kertoman ajattelun ja toiminnan muutoksen uskottiin osoittavan, että koulutuksella oli ollut jokin merkitys opiskelijalle. Oppiminen ymmärrettiin prosessiksi, joka jatkui parhaimmillaan vielä lähiopiskelujakson päätyttyäkin (vrt. Moniulotteinen arviointi: oppimisen arviointi).

Opetuksen vaikuttavuus ymmärrettiin kahdella eri tavalla: Ensinnäkin opetuksen laatu liitettiin vaikuttavuuden käsitteeseen, jolla viitattiin opiskelijan subjektiiviseen oppimiskokemukseen ja toiseksi laatu ja vaikuttavuus erotettiin toisistaan käsitteellisesti

---

[129] Leino ja Leino 1997, 16-20.

[130] Raivola (2000a, 46) ja Squires (1998, 22-27) kiinnittävät huomiota erilaisiin odotuksiin ja Squires toteaa, että opettajan ammattitaito tulee esiin tämän kyvyssä varioida opetusta ryhmän koostumuksen, elinkaaren, opetettavan tietoaineksen yms. tekijöiden mukaan.

[131] Paljolti arviointi mittaa koulutuksen osanottajien asenteita itse koulutukseen, ei niinkään oppimista (Nurmi & Kontiainen 2000, 34) ja arviointi on opetuksen osalta keskittynyt opettajan suoriutumiseen opetustilanteessa ja opetusmenetelmien arviointiin.

[132] Juuri opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen näyttäisi edistävän oppimista. Oppisisältöjen omaksumista tapahtuu todennäköisimmin silloin, kun (1) opiskelijat ovat aktiivisesti mukana opiskeluprosessissa, (2) opetussuunnitelma tarjoaa yhtenäisen, jäsentyneen kokemuksen, jossa opiskelijoilta vaaditaan oppimiensa asioiden integroimista ja (3) oppimisyhteisöllä on yhteiset arvot, vilkasta vuorovaikutusta ja keskustelua oppimisesta. (Dill 1998, 10; Squires 1998, 23, 24; Sihvonen 1999, 157.) Oppimisen kannalta tärkeää on myös se, että opiskelijalla on mahdollisuus oppimisprosessin aikana arvioida opitun seurauksia omaan elämään ja toimintatapoihin (Bourgeois 2002, 147-148).

viitaten vaikuttavuudella opiskelijan ajattelussa ja toiminnassa tapahtuneeseen (havaittavaan) muutokseen.[133]

Ongelmat yhteiseen pohdintaan

Haastatteluissa tuli esiin monessa eri yhteydessä, että kritiikkiä ei pidä ymmärtää pelkästään negatiivisena[134], vaan siinä piilee usein myös oppimisen ja kehittämisen mahdollisuus: ”*Mulle on monesti tullu sellanen mieleen, että tai oikeastaan mä oon kuullu tän hienon viisauden jostain radio-ohjelmasta, että minkätakia opettaja tekee niin, että se opettaa päivän ja menee kotia murehtimaan, miten se päivä meni. Miksei samantien voi keskustella sitä auki niitten opiskelijoitten kanssa, miltäs teistä tää päivä tuntui, ja mä varmaan oon lähteny omassa työssä aika pitkälle sitä noudattaakin, että mää keskustelen paljon opiskelijoiden kanssa ja mä toivon et se palaute, minkä mä saan, et mulle ei jää semmosta fiilista, (...) et mä oon saanu huonon palautteen, et mä luen sen paperista. Tavallaan mä olen pystyny keskustelemaan myöskin opiskelijoiden kanssa, et jos heist on joskus tuntunu, et joku asia ei oo toiminut, niin jutellaan se asia ja (...) .” (P25:(1052:1085))* Opiskelijoiden kanssa käytävien keskustelujen uskottiin syventävän keskinäistä ymmärtämystä ja varmistavan sen, että opettaja ei jää yksin itselleen ehkä käsittämättömien palautteiden kanssa. Tällaisten keskustelujen koettiin tuoneen esiin uusia kehittämisvaihtoehtoja, ja ne mahdollistivat myös eri toimintavaihtoehtojen punninnan yhdessä opiskelijoiden kanssa. Arvioinnilla ja ennen kaikkea arviointikeskustelulla katsottiin olevan myös opettajan työtä kannatteleva merkitys.

Ylipäätään arvioinnin uskottiin myös voivan helpottaa yksittäisen työntekijän taakkaa tuomalla yhteisen pohdinnan piiriin eri asioita ja ongelmia, sillä ”*arviointihan tekee näkyväksi jotain semmostakin, joka voi taas sitä taakkaa vähentää, ettei enää tartte piilotella niitä asioita, ja se kyl tuodaan jotenkin porukalle tietoon, et täs nyt yhdessä haetaan ketään tosiaan syyllistämättä, sormella osoittamatta niin semmosia asioita, joista meille löytyy niitä yhteisiä alueita, joita yhdessä lähdetään tekemään. (...) Sitä todellakin just kaipaa esimerkiksi jonkun kehityskeskustelun kauttakin sitä, et on näitä arviointien kohteita ja nähdään, missä nyt olis sit niitä asioita, joissa ne kehittämisen paikat on. Sit voidaan näitten yksilöllisten toimenpiteiden avulla tavallaan tarttuu johonkin, et kyl mää näen sen (=arviointi) välineenä. Et ehkä mää oon henkilökohtaisesti vaan liiankin sellanen fanaattinen sille, et mä toivon, et*

[133] Raivio et al. (2000,12) erottavat toisistaan välittömät oppimisvaikutukset ja oppilaitoksen ulkopuoliset vaikutukset. Nurmi ja Kontiainen (2000, 37) määrittelevät koulutuksen yksilöllisen vaikuttavuuden tunnusmerkeiksi 1) kokemuksen ja ammattitaidon lisääntymisen, 2) vastuunalaisempien tehtävien saamisen, 3) toiminta- ja vaikutusalueen kasvun ja 4) toisinaan oppijan näkyvyyden lisääntymisen. He sanovat myös, että varsinkin oppijan oma viivästetty arviointi antaa usein realistisen kuvan koulutuksen vaikuttavuudesta. Kuitenkin koulutuksen ohella oppijan elämänkulkuun vaikuttavat monet muut tekijät, joiden eristäminen koulutuksen yksilöllisen vaikuttavuuden mittaamiseksi on mahdotonta. (Mt., 37.)

[134] Haastatteluissa palautteen käsite sai kuitenkin myös kielteisen merkityssisällön, ts. se ymmärrettiin ensisijaisesti moitteeksi.

kaikki on näkyvää, kaikki on arvioitavissa. Se on kuitenkin semmosta reilun pelin henkee." (P25: 1694:1716) Kehityskeskustelujen odotettiin paljastavan kuitenkin myös yksilöllisiä kehittämistarpeita, joihin sitten voitaisiin "*tarttua*". Mitä tällä oikeastaan tarkoitettiin? Tarkoitettiinko, että arvioinnilla tuli tai voitiin kiinnittää huomio myös yksilöön ja tämän osaamiseen eikä vain ongelmien ratkaisuun? Ymmärrettiinkö työntekijä ei vain resursseja omaavaksi, vaan itse resurssiksi? Näihin kysymyksiin haastattelu ei anna selvää vastausta. Arvioinnin odotettiin rakentavan myös "*reilun pelin henkee*". Kaikki haluttiin näkyväksi, ja kaikki haluttiin arvioitavaksi, johon aina sisältyy kyseenalaistamisen mahdollisuus.

4.2.1.2 Luottamussuhteiden rakentaminen

Arvioinneilla sanottiin olevan keskeinen merkitys toiminnan ohjauksessa, mutta niillä myös rakennettiin sidosryhmien, opiskelijoiden ja asiakkaiden luottamusta opistoon ja sen opetukseen. Vaikka arvioinneilla nähtiin olevan välineellistä merkitystä toiminnan tehostamisen, parantamisen ja työntekijöiden hyvinvoinnin näkökulmasta katsottuna, vuorovaikutuksen, yhdessä tekemisen ja avoimuuden merkitystä sinänsä korostettiin myös itseisarvona:[135] " (...) *opetuksessa nyt ollaan käytetty jonkun verran myöskin pariarviointia, eli me ollaan tehty muutamia parivetoja näiden hankkeiden yhteydessä, suunniteltu yhdessä, arvioitu toistemme työtä, saatu sellaista keskustelua aikaan, mikä sinänsä on must todella hedelmällistä, eli siin samalla siihen työhön tulee semmonen avoimuusaspekti, et tehdään yhdessä ja arvioidaankin yhdessä ja uskalletaan tuoda myös se oma tuotos toisten tarkasteltavaksi" (P25: (385:410)).*

Arvioinnin tuoman avoimuuden sanottiin vievän myös kontrollin tarpeelta pohjan pois: *"Siis sanan sellaisessa merkityksessä se ei oo kontrollia, se ei oo valvontaa, mut siihen liittyy myöskin sitä terveellisellä tavalla, et niin kuin mä sanoin jossain vaiheessa, et toiminnan pitää pystyy olemaan myös näkyvää ja jos me aidosti annetaan toiminnan olla näkyvää, niin siin ei oo mitään, mitä pitäis kontroloida" (P25:(1608:1621)).* Arvioinnin ja avoimuuden katsottiin palvelevan ei vain talon sisäistä kehittämistä, vaan arviointi "*palvelee paitsi meitä, jotka tuotamme sitä palvelua, palvelee tietysti meidän asiakkaita, sidosryhmiä sen kautta, et me mahdollisesti kehitetään sitä palvelua ja se, että palvelee sillä tavalla, että heille on tärkeetä, et he tulevat huomatuiksi, et heil on mahdollisuus vaikuttaa meijän toimintaan" (P25: (1591:1597)).* Arvioinnin katsottiin tekevän näkyväksi laadukkaan ja vaikuttavan toiminnan ja siten rakentavan luottamusta eri osapuolien välille. Arviointikäytännöillä katsottiin voitavan osoittaa myös kunnioitusta asiakkaita ja heidän mielipiteitään kohtaan. Haastateltava piti myös tärkeänä, että koulutuksen tilaaja ja rahoittajat voivat saada ylipäätään viestiä toiminnasta, sen tuloksista ja koetuista merkityksistä. Kurssiarviointeja kerrottiin

[135] Ks. myös Suoninen 1993, 144-145.

lähetettävän useille asiakkaille ja toimeksiantajille tiedoksi, joissa haastateltava uskoi näkyvän opetuksen vaikuttavuuden eli opiskelijan oppimiskokemuksen.

Opiskeluilmapiiristä huolehtiminen

Arvioinneilla ei tavoiteltu vain opiskelijan käsityksiä opetuksen sisällöstä ja menetelmistä, vaan myös sitä kokonaisvaltaista kokemusta, joka kulloinkin oli opiskelijalle kyetty tarjoamaan: "*Mikä on ollut se tuntuma täällä olemiseen*" ja "*tuntunut hyvältä ja mennyt hyvin*". Opiskelijan kokonaisvaltaista tuntumaa, emotionaalista kokemusta etsittiin erilaisilla fiiliskierroksilla eli viikko- ja aamukeskusteluilla: "(...) *jokaisesta aiheesta niin saa sanoa sanottavansa siihen arviointiin, että onks tuntunut hyvältä ja menny hyvin (...) ja sitten kun niil on ryhmätöitä hyvin paljon, et onks ne sujunut hyvin ryhmätyöt siinä ryhmässä, että (...) miten ryhmä on kannustanut, miten et onko oppimista kannustettu ja tuettu ohjaajien ja kouluttajien osalta ja sitten myöskin ryhmän osalta ja sitten tää, et onks opiskelijoiden ja vetäjien välinen vuorovaikutus sujunu hyvin ja tai huonosti." (P42: (168:211))*

Luottamuksen ilmapiiriä rakennettiin ennaltaehkäisemällä tyytymättömyyden purkautumista kontrolloimattomasti ja osoittamalla erityistä huolenpitoa opiskelijoiden kulloisistakin tuntemuksista. Toisaalta kiinnitettiin huomiota myös siihen, että "*kurssi on voinut tuntua hyvältä, vaikka ei olisi mitään oppinutkaan*" *(P11: (209:215)).* Kaikilta osin ei siis yhdytty ajatukseen, että onnistuneeksi koettu prosessi eli miellyttävä opiskelukokemus takaisi myös onnistuneen lopputuloksen eli oppimisen. [136] Sen sijaan kukaan haastatelluista ei ottanut esiin Dr. Fox-vaikutusta eli opettajan viehätysvoiman ja opetuksen viihteellisyyden vaikutusta arviointeihin.[137]

Opiskelijoiden kanssa käydyistä arviointikeskusteluista oli muodostunut joissakin tapauksissa eräänlaisia paineenpäästötilaisuuksia. Kun oli ollut jotakin ponnistusta vaativaa, väsymyksen sanottiin purkautuneen "*kiukutteluna*". "*Mä koen ne (=arviointikeskustelut) kyllä ihan myönteisinä, koska siel tulee joskus sanottua semmosia asioita, joita ei välttämättä oo niin kauheesti miettinyt, mut siellä ne putkahtaa esille. Se puhdistaa mun mielestä ilmapiiriä aina välillä. Jos rupee tuleen semmosta vähän kireetä tunnelmaa, niin siel pystyy sit aina vähän juputtaa." (P38:(1253:1260))* Arviointikeskusteluissa kerrottiin sanotun myös asioita, joita ei ollut niin "*kauheesti*" harkittu. Siihen, miten opettajat näihin "*kiukutteluihin*"

[136] Heinonen (2002, 192) toteaa Nurmeen ja Kontiaiseen viitaten, että oppijan oma tuntuma koulutuksen hyvyydestä muodostuu tekijöistä (esim. olosuhteet, yhteishenki jne.), joista vain osa liittyy todelliseen vaikuttavuuteen ja lisää tutkimuksensa osoittavan, että opiskelu saatetaan kokea mielenkiintoiseksi ja mielekkääksi, vaikka sillä ei koeta olevan oppimisvaikutuksia. Myös Mäki (2000, 31) toteaa, että asiakkaiden tyytyväisyys oppilaitoksessa ei välttämättä merkitse korkeatasoista toimintaa.

[137] Myös Sallis (1993, 41) toteaa, että laatu on muutakin kuin miellyttämistä, se on antautumista dialogiin. Ilmonen ja Jokinen (2002, 186-187) toteavat, että kivankulttuuri voi saada ylioitteen oppitunnista. He eivät kuitenkaan puntaroi sen pitemmälle, mistä tällainen johtuu tai saattaisi johtua. (Ks. myös Parjanen 2002, 215; Lehtinen 1995, 100.)

suhtautuivat, mikä vaikutus niillä oli koulutuksen ja opettamisen kehittämiseen tai miten ne vaikuttivat opettajan työssä jaksamiseen, ei aineistossa perusteellisesti käsitellä. Ihmissuhteisiin niillä todettiin olleen ainakin joissakin tapauksessa kielteinen vaikutus.

Opiskelija- ja asiakasarviointeihin ja palautteisiin suhtauduttiin vakavasti ja niiden sanottiin tuottavan ideoita, muutoksia ja asioiden uudelleen arviointia. Arviointien ohella kuitenkin tähdennettiin tärkeänä palautteena yhä uudestaan koulutukseen palaavaa opiskelijaa tai asiakasta. Tällaisen asiakkaan, kurssilaisen ja kanta-asiakkaan sanottiin tuovan tullessaan myös muita ja vahvistavan siten uskoa toiminnan oikeutukseen.

Enemmän ruusuja kuin risuja

”Yleensä se on ollut hyvää palautetta, että en muista, milloin olis ollut kielteistä” (P27:(51:52)). Vaikka haastattelijalle todettiinkin, että kirjalliset palautteet antoivat talosta jopa liioitellun hyvän kuvan ja myönnettiin myös joskus saadun huonoakin palautetta, haastattelijalle korostettiin asiakkaiden ja opiskelijoiden olleen tyytyväisiä ja palautteiden olleen voittopuolisesti hyviä: ruoka oli maittavaa, talon yleisilme siisti, henkilökunta ihanaa ja palvelu hyvää. Luottamuksesta talon asiantuntijuuteen kertoivat myös lukuisat ulkopuolelta tulleet luentopyynnöt. Ikävät ja ikäviksi koetut terveiset tulivat usein talon sisältä.

Oli myös koettu, että kun asiat olivat kunnossa, ei tullut moitteita, jos ei sitten aina kiitostakaan. Palautetta kuitenkin kerrottiin saatavan, kun sitä osattiin pyytää kertomalla sen olevan tärkeää. Kiitokset vahvistivat työmotivaatiota ja yhteishenkeä, ja ne tuottivat iloista mieltä, josta palautteen välittäjä sai osansa. Palautteista haettiin ja saatiin tukea myös omille käsityksille. Haastatteluissa palautteisiin vedoten haastattelijalle rakennettiin kuvaa laadukkaasta talosta, mutta myös keskinäistä luottamusta omaan osaamiseen.

4.2.1.3 Asiakastyytyväisyyden mittaaminen

Asiakastyytyväisyyden mittaamisessa oli käytetty ulkopuolista konsulttiapua. Asiakastyytyväisyyttä oli mitattu kaksi kertaa ennen haastatteluja. Siitä ei aina osattu paljoakaan kertoa. Mittauksessa käytettyjen kysymysten laadinnasta oli osin epätietoisuutta, tai asiaa ei tunnettu lainkaan. Mittausindeksin mukaan asiakkaat olivat melko tyytyväisiä talon toimintaan: ”*No ne (asiakastyytyväisyysmittaukset) on otettu ihan positiivisesti sillai tietysti, kun siel on sillai positiivista kehitystä ollu (...), mut kyl me siinäkin ollaan viel hirveesti alkutekijöissä (...)” (P40: (127:130)).* Mittauskerrat eivät tosin asiakasrakenteeltaan olleet vastanneet toisiaan.

Asiakastyytyväisyyden mittaustuloksiin oltiin tyytyväisiä, ja ne osoittivat kehitystä tapahtuneen. Samalla kuitenkin painotettiin edessä olevan runsaasti työtä. Vaikka asiakastyytyväisyyden mittaamiseen liittyi epätietoisuutta, mittauksella uskottiin kuitenkin

olevan tärkeä merkitys. Haastateltava otaksui osan opistolaisista voivan jopa samaistaa laatuajattelun ja asiakastyytyväisyyden mittaamisen.[138] Asiakastyytyväisyydellä ei ollut tarkoitus ohjata opetusta, vaikka yhden kysymyksen kerrottiin koskettelevan myös sitä. Haastattelijalle huomautettiin myös, että opiskelijat ja kurssilaiset eivät olleet asiakkaita, joten siinäkään mielessä ei voinut olla kyse opetusta ohjaavasta arvioinnista. ”*Siin on vain yksi kysymys opetuksesta, että se ei opetuksenpuolelle sehän onkin asiakastyytyväisyyttä ja eikä - ja täytyy aina muistaa, että meillä on asiakkaat erikseen ja kurssilaiset erikseen” (P11: (268:280)).* Huomiota kiinnitettiin siihen, että asiakastyytyväisyys ei kerro oppimisesta mitään ja korostettiin, että pelkkä numero, kun kysymyksistäkään ei ollut tietoa, ei paljon voinut ohjata työn tekijää (vrt. Työnhallinnan menettämisen uhka: keskustelun rajautuminen).

Voidaankin kysyä, että jos ymmärrämme oppimisen enemmänkin kriisien kautta tapahtuvaksi muutoksesi kuin harmoniseksi kehitykseksi[139], miten oleellisesti oppimisprosessiin ylipäätään voi liittyä asiakastyytyväisyys, oppimiseen kun näyttäisi kuuluvan ilon ja oivalluksen ohella myös pettymys ja raivo (vrt. edellä Opiskeluilmapiiristä huolehtiminen).

Asiakastyytyväisyysmittauksen tuloksia eivät kaikki selvästikään osanneet arvostaa. Johtuiko se siitä, että mittauksen ja tulosten merkitys ja tarkoitus oli jäänyt hämäräksi? Vai eikö toiminnan ohjaamiseen asiakastyytyväisyyden perusteella luotettu? [140]

4.2.1.4 Työnhallinnan menettämisen uhka[141]

Arviointiin liitettiin kuitenkin myös ongelmia, vaikka arviointia pidettiin tärkeänä toiminnan kehittämisen perustana niin yksilö- kuin yhteisötasollakin. Arvioinnissa nähtiin

---

[138] Mittaukseen liittyi myös asiakkaan haastattelu.

[139] Ks. Ahteenmäki-Pelkonen (1997, 132); Juhila (1998); Shor (1993, 29).

[140] Asiakastyytyväisyyden mittaamista ja sen perusteella johtamista on kirjallisuudessa kritikoitu. Lillrank (1999) kiinnittää huomiota siihen, että asiakastyytyväisyyden mittaamisella pyritään ennakoimaan asiakkaiden tulevia valintoja. Markkinaosuuden ja liikevaihdon kehitys kertovat menneestä, ne eivät sinänsä luo tulevaisuutta koskeville päätökseille vankkaa perustaa. Toisaalta asiakastyytyväisyys eli subjektiivinen tyytyväisyys ei kuitenkaan yksioikoisesti ennusta tulevia valintoja. (Mt., 36.) Asiakastyytyväisyyden mittaamisen käsitteellistä perustaa onkin moitittu heikoksi. Ihmiset ovat usein samanaikaisesti sekä tyytyväisiä ja tyytymättömiä. Erilaiset kysymykset, kysymyksen tekijä ja kysymysympäristöt saattavat vaikuttaa siihen, miten kysymyksiin suhtaudutaan ja miten niihin vastataan. Usein vertailutietoa, esimerkiksi tietoa odotuksista kysellään vasta palvelutapahtuman jälkeen. Tyytyväisenä – ja miksei myös tyytymättömänä - oleminen on eri asia kuin tyytyväisenä/tyytymättömänä esiintyminen. Tyytyväisyyttä/tyytymättömyyttä ei myöskään pitäisi irrottaa toiminnallisesta kontekstista ja asiakkaan yleisemmistä kokemistavoista ja elämäntaustasta. Salmela (1996, 32–38) epäilee myös tyytyväisyystutkimusten johtavan konservatiivisuuteen. Tähän päätyvät myös Storbacka ja Lehtinen (1999, 17) puhuessaan yritysten johtamisesta. Heidän mukaansa pinnallinen asiakaslähtöisyys jäykistää toiminnan ja pysäyttää kehityksen, ja he alleviivaavat vielä, että asiakastyytyväisyysjohtaminen voi olla suorastaan vaarallinen kehityksen jarru. Se voi johtaa myös siihen, että organisaatio ajelehtii ja poukkoilee asiakkaiden toivomusten ja oletettujen toivomusten mukaan ilman omaa selkeää linjaa.

[141] Työn hallinnalla tässä viitataan mahdollisuuteen hallita työtä ja työympäristöä ja osallistua työtä koskevaan päätöksentekoon (ks. myös Mäki 2002, 136).

piirteitä, jotka voivat johtaa oman työn hallinnan menettämiseen. Asiakkaan tuomio, kiitos tai moite, ei läheskään aina ollut ennakoitavissa.[142] Asiakkaiden arviot vaihtelivat, olivat subjektiivisia, niissä ei välttämättä nähty selkeää toimintaohjetta.

Kova yrittäminenkään ei välttämättä vielä sinänsä tuo kiitosta ja arviointi voidaan kokea mielivaltaisena ja siten alistavana. Tietenkin arvioinnin subjektiivisuuden taakse on myös helppo kätkeytyä ja selittää sen sanoma ikään kuin olemattomaksi. Määritelmällisestikin laadulla on sekä subjektiivinen että objektiivinen ulottuvuutensa, joiden välissä yksittäinen työntekijä joutuu tasapainottelemaan.

Keskustelun rajautuminen

”Jos jostakin kyselystä tulee huono (numero), niin se on huono, mutta mitä sitten. Mitä minä sillä teen? Mitä sitten tehdään? Minkä takia se on ?” (P11: 1799:1820) Kysymykset ovat kuin suoraan Financial Timesissa olleesta Michael C. Feinerin artikkelista.[143] Inhimillisen toiminnan puristaminen ja tiivistäminen numeroiksi hämmensi ja nosti esiin enemmän kysymyksiä kuin antoi vastauksia. Numeroilla voidaan ehkä osoittaa sidosryhmille talon kehityksen suuntaa, mutta ne eivät välttämättä lisää asioiden keskusteltavuutta. Numero[144] ei välttämättä paljasta niitä arviointikriteereitä, perusteluja ja olosuhteita, joita siihen kytkeytyy, kun sen sijaan keskustelussa ainakin teoriassa asiat voidaan selvittää perusteellisesti. Myöskään aina ne asiat, jotka ovat helposti mitattavissa, eivät ole toiminnan onnistumisen ja kehittämisen kannalta kaikkein tärkeimpiä. Kun itsearvioinnin sanottiin tuovan keskustelun piiriin yhä useampia kysymyksiä ja ylipäätään lisäävän asioiden keskusteltavuutta, itsearvioinnin koettiin siis myös supistavan keskustelun mahdollisuuksia.

Juuri arvioinnin vuorovaikutuksellisuuden merkitys nousi useaan otteeseen esiin haastatteluissa. Vastuullisesti tehtäväänsä suhtautuva työntekijä haluaa ymmärtää saamansa palautteen ja pohtia sen merkitystä oman toimintansa kannalta.[145] Käsittämätön arviointi on alistavaa, vieraannuttavaa ja jättää kohteensa yksin. Tietenkin yhteinen keskustelu mahdollistaa myös keskustelun ohjailun, vakuuttamisen ja jopa manipuloinnin, sillä vuorovaikutukseen liittyy aina myös valta ja vallan käyttö.

---

[142] Kukaan haastatelluista ei ottanut esiin näkökohtaa, että on eri asia kiittää tai moittia esimerkiksi ruokaa kuin arvioida sen terveellisyyttä. Kukaan ei myöskään problematisoinut asiantuntijapalveluiden oikeellisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden arvioinnin edellytyksiä tai siihen liittyviä mahdollisia ongelmia avoimesti.

[143] Feiner (2002) sanoo arvioinnilla ja palautteella olevan merkitystä vain, jos se perustellaan ja jos se viitoittaa tietä eteenpäin.

[144] Lillrank (1999, 43) toteaa, että laatupalkintojen ongelmallisin ja vaikein kohta on pisteytys. Ensinnäkin malli (Suomen laatupalkinto) perustuu ajatukselle, että on olemassa maksimipistemäärän mukainen absoluuttinen idea, ihanneorganisaatio ja toisaalta pisteiden jakauma lepää mielivaltaisella oletuksella asioiden keskinäisestä tärkeysjärjestyksestä. Silén toteaa myös, että ” laatupalkintokriteerien arviointikäytäntö ei täytä edes vaatimattomampia tieteellisen luotettavuuden kriteereitä” (Silén 1998, 22; ks myös Raivola 2000a, 24).

[145] Ks. Feiner (2002).

Leimaantuminen ja mielipahaa

Arvioinnin kerrottiin voivan leimata kohteensa "*ikuisiksi ajoiksi*". Siitä poltinmerkistä saattoi olla vaikea päästä eroon, koska uusia mahdollisuuksia ei ehkä koskaan enää annettu tai anneta: " (...), *vaikka se aikansa eläny se tilanne, ei oo annettu sellasta kehittymismahdollisuutta ihmiselle, et annettas uutta näytönpaikkaa, et tavallaan on kielletty,(...) Nää on hirveen ikävii." (P25: (1098:1125))* Epäonnistumisen taustalla saattaa olla täysin epäonnistujan ulottumattomissa olevia tekijöitä, joita ei nähdä tai ei haluta nähdä, koska silloin saatettaisiin joutua arvioimaan myös omaa toimintaa.

Arvioinnin sanottiin myös loukanneen ja synnyttäneen mielipahaa, ja huonoksi koetun palautteen sanottiin jäävän painamaan mieltä: "*kyllä mää jään miettii sitä, kyllä se valvottaa" (P25: 1047:1051)).* [146] Haastatteluissa loukkaantumista ei kuitenkaan läheskään aina hyväksytty, sitä pidettiin kummallisena ja tällaista ihmistä "*porsliininherkkänä*". Karkeaankin arviointiin oli sopeuduttava (vrt. myös Ilmapiirin puhdistaminen). "*(...) sai niin kun sitten semmosen jonkunlaisen kummallisen kohtauksen siitä asiasta ja osoitti mieltään sitten jälkeenpäin, niin tuli vähän semmonen olo, et voiks tonkin tason ihminen sortua tämmöseen käyttäytymiseen, että (...).*" Haastattelija: *"Loukkaantuks hän?" – "Joo, mun mielestäni." (P38: (1262:1274))*

Erityisen kipeältä tuntui omalta väeltä saatu ja epäoikeudenmukaiseksi koettu palaute. Myös tunne siitä, että kielteinen arviointi saattoi kiertää talossa ja olla ehkä yleisenä keskustelunaiheena jo ennen kuin se oli saavuttanut asianomaisen ja "*hirveän haloon nostaminen*" pikkujutusta herättivät mielipahaa. "*Et sen kerran ku se palaute saadaan, niin koko talo sen tietää*" *(P36: (568:586)).*

"Lisääntyvän kyttäyksen pelko"

Työn kontrollilla voidaan viitata työn prosessin ja tuloksen valvontaan ja tarkastukseen ja työntekijän autonomian ja toimintavapauksien rajaamiseen.[147] Haastatteluissa opiskelijoiden arviointiin liittyvä kontrolli tai valvonta oltiin valmiita hyväksymään osaksi työtä. Tilaajan tai

---

[146] Arvioinnissa ei ole kyse ihmisten, vaan toiminnan arvioinnista, eikä kyse syyllisten, vaan parannusta vaativien asioiden löytämisestä. Arvioinnissa on kuitenkin lopulta kyse aina jonkun ihmisen työstä ja ammattiylpeydestä. Arvioinnilla on aina vaikutusta asianosaisten motivaatioon, minäkuvaan ja henkilökohtaisiin suhteisiin. Kuten Raivola sanoo "arviointi lisää näkyvyyttä ja valvottavuutta sekä näin yksilön haavoittuvuutta". (Raivola, 2000a, 67-68; Mäntysaari 1999b, 65.)

[147] Ishikawa (1990) määrittelee laatukontrollin laadun ja prosessin hallinnaksi. Sillä varmistetaan, että työ vastaa asiakkaiden vaatimuksiin. Kontrollin tarkoituksena on varmistaa toiminnan sujuminen suunnitelmien mukaisesti. Kontrolli ei ole Ishikawan mukaan pelkkiä epämääräisten määräysten antamista ja lisääntyviä sääntöjä, vaan työntekijöille on annettava välineet kontrollin toteuttamiseksi. Hänen mukaansa on myös väärin ajatella, että kontrolli olisi ihmisten kahlehtimista työhönsä. Laatu rakennetaan hyödykkeeseen aina suunnittelusta lähtien, ja PDCA toimintatapana toimii laadun kontrollina. (Mt., 36-37, 55, 89, 288, 301.)

ulkopuolisten valvontana arviointeja ei haluttu nähdä.[148] Arvioinnin tuoman läpinäkyvyyden uskottiin pikemminkin vähentävän kontrollin tarvetta (vrt. Luottamussuhteiden rakentaminen: läpinäkyvyys). Arvioinnin sanottiin kuitenkin herättävän myös pelkoja valvonnan tiukentumisesta eli ”kyttäyksen” lisääntymisestä, [149] ”*että monilla tai joillakin tuntuu olevan pelkoja, että kysymys on tämmösestä valvonnasta, että niin ku henkilökunnan lisääntyvästä valvonnasta, tavallaan vähän tämmösestä kyttäyksestä” (P5: (1261:1274)).*

Kuitenkin asiakaspalvelun parantamista toteutettiin päivittäisjohtamisen ja työn valvonnan tehostamisella (vrt. Asiakaslähtöisyys: Asiakaspalvelu erotettu asiajohtamisesta). Puhe “*mapeista*” kertoo huolesta ammatillisen liikkumavapauden rajoittamisesta (Laatu oppimismahdollisuus: sopeutumista vs. innovointia). Samaten vaatimus arvioinnin tehokkuudesta sisältää huolen arvioinnin muuttumisesta itsetarkoitukseksi ja lisääntyvästä byrokratiasta (Moniulotteinen arviointi: tarvitaan monenlaista ja moniulotteista arviointia).). Arvioinnin tai jo tiedon sen mahdollisuudesta uskottiin vaikuttavan yksittäisten työntekijöiden toimintaan, mikä viittaa käsitykseen arvioinnin sisältämästä valvonnasta (vrt. Arvioinnista kehittämiseen: pakottaa muutokseen). Lisääntyvän itsekontrollin ohella määrittäminen työntekijöiden keskinäiset suhteet asiakas-tuottajasuhteiksi ja tiimityöskentely lisäsivät eittämättä työntekijöiden keskinäistä valvontaa. Kukaan tuskin halusi leimaantua myöskään heikoksi lenkiksi asiakas-tuottajaketjussa, mikä myös lisäsi itsekuria.

Toimivaltaan kuulumaton palaute

Haasteltavat kertoivat, että aiheettomaksi tai epäoikeudenmukaiseksi koetun arvioinnin lisäksi palaute saattoi toisinaan olla myös omaan toimivaltaan kuulumatonta. Niskaan saatettiin kaataa muiden tekemiset tai tekemättömät työt. Ongelmia aiheutti se, että koulutustapahtuman järjestämiseen kytkeytyi usein runsaasti väkeä eikä tiedonkatkoksilta aina voitu välttyä. Tämä saattoi aiheuttaa sekaannuksia ja ns. turhia valituksia, joiden kanssa henkilökunta sitten joutui painiskelemaan ja tekemään tehtäviä, joita ei virallisesti ollut tilattu ja jotka eivät kuuluneet toimenkuvan lievealueillekaan. Yksittäiset työntekijät eivät myöskään kokeneet olevansa vastuussa mm. tilojen kunnosta yms.. Toisaalta nurinaa oli opittu myös välttämään. Ei luvattu asioita, joihin usein jouduttiin tekemään muutoksia. Toimivaltaan

[148] Kuitenkin ainakin joissakin tapauksissa arvioinnit lähetettiin mm. tilaajalle ja yhteistyökumppaneille tiedoksi ja tilaajalla saattoi olla myös oma palautelomake. Ainakin joissakin tapauksissa tilaaja tai asiakas voivat myös vaikuttaa esim. koulutuksen asiantuntijavalintoihin.

[149] Tuckman (1995, 75) kiinnittää huomiota siihen, että laadunarviointi voidaan nähdä myös lisääntyvänä työnvalvontana. Laadunarviointi lisää tietoja organisaatiosta ja toiminnasta ja helpottaa sen johdettavuutta.

kuulumaton palaute ja valitukset kuitenkin lisäsivät työtä ja saivat aikaan myös syyllisyyden tunteita. [150]

Ristiriitaista haastatteluissa on se, että vaikka tunnistettiin arvioinnin saattavan loukata ja muodostua saajalleen taakaksi, samalla kuitenkin ihmeteltiin arviointiin liittyviä pelkoja.

4.2.1.5 ***Moniulotteinen arviointi***

Arviointitoiminnan kehittämiseksi ja vaikuttavuuden lisäämiseksi arvioinnin kehittämishankkeita oli vireillä ja haasteltavilla oli erilaisia näkemyksiä ja toiveita, mihin suuntaan arviointia yleensä ja itsearviointia tulisi kehittää. Kaivattiin monenlaista ja moniulotteista arviointia. Yhteenvetoja kurssiarvioinneista ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä[151] tarvittiin talon ohjaukseen ja tiimeihin koulutuskokonaisuuksien suunnittelun perustaksi. Haastatteluissa esitettiin vaatimuksia monipuolisesta arvioinnista: "*tehdään usealla rintamalla, monella tavalla" (P5: (1647:1659)*, "*tommonen arviointisysteemin täytyis olla kauheen nopea ja joustava, tehokas" (P5: (949:957))*, "*yksinkertainen ja sitten vastauksia antava*" ja "*mittaus ei saa olla suurin osa sitä kurssia*"[152] *(P11: (655:676))*. Osin todettiin näiden vaatimusten olevan vaikeasti yhteensovitettavissa, mutta selvästikin haluttiin välttää arvioinnin muuttumista raskaaksi hallintotehtäväksi. Miten laadunarvioinnista saataisiin toiminnan kehittämistä tukevaa, herätti kuitenkin epäilyjä: " *(...) aina tulee uusia asioita ja miten ne otetaan mukaan ja miten saadaan kehitettyä sitä toimintaa, se kehittämispuoli siinä. (...) Niin se pitäis jotenkin saada täällä mukaan. En oikeastaan ole missään nähny semmosta mallia (=laadunarviointimalli), että siinä olis se kehittäväpuoli, korjaava kyllä on (...)." (P11: (1701:1722))*

Haastateltava katsoi talon kokonaisanalyysin edellyttävän itsearvioinnin lisäksi myös ulkopuolista arviointia. Vertailua muihin opistoihin pidettiin toisaalta kiinnostavana, toisaalta sitä ei koettu tärkeäksi tai ainakin sen otaksuttiin olevan vaikeaa, koska oma opisto koettiin erityiseksi ja muista poikkeavaksi.

---

[150] Laatuajattelun yksi johtavista hahmoista Juran on painottanut sitä, että työntekijöitä ei voi vaatia vastuuseen asioista, joihin heillä ei ole toimivaltaa eikä kontrollia (Beckford, 2000; Hill 1995, 37; Juran 1992, 283-288, 381-382). Tätä ei kuitenkaan aina voida välttää etenkään asiakaspalvelussa, vaan työntekijät talon edustajina joutuvat usein ottamaan vastaan myös asiakkaiden muiden toimintaan liittyvän tyytymättömyyden.

[151] Ks. Kallio 2002, 37.

[152] Myös tämän tutkimuksen ulkopuolella olevasta opistosta minulla kerrottiin, koska tiedettiin minun tekevän laadusta tutkimusta, opetushallituksen vuonna 2000 kansanopistoissa teettämän arviointitutkimuksen vaatiman ajan aiheuttaneen opiskelijoiden keskuudessa tyytymättömyyttä. Lyhytkurssilla (2-3 päivää) olleet kurssilaiset olivat kokeneet tutkimuksen vieneen kohtuuttomasti kurssiaikaa. (Ks. myös Lehtinen 1995, 100).

Opettajan työn arvo

Haastattelussa heitettiin ajatus, että myös opettajan työn taloudellista arvoa voitaisiin mitata. Esityksen takana oli ajatus, että opettajan työn arvo ja merkitys näkyy opiskelijoiden oppimisena ja toiminnan kannattavuutena. Osalla opettajista oli tehtävänä markkinoida talon asiantuntemusta ja koulutuspalveluja. Ajatuksena oli siis, että opetus markkinoi itse itseään. Sidosryhmien tapaamiset koettiin myös myyntitilaisuuksiksi. Yhteistyösuhteet olivat ainakin osin muuttuneen liikesuhteen suuntaan, sillä ”*vaikka ne (sidosryhmätapaamiset) eivät tavallaan julkituodusti ole myyntitilaisuuksia. Koko ajanhan siinä myydään opistoa, itseä ja meidän palveluksia, meidän koulutus-, kehittämistuotteita ja ylläpidetään uskoa meihin luotettavina, laadukkaina yhteistyökumppaneina, (...).” (P5: 771:790))*

Haastattelusta ei käy ilmi, minkälaisia arviointikriteereitä opettajan työn taloudelliselle arvioinnille ajateltiin voitavan asettaa. Esityksen arveltiin kohtaavan vastarintaa ja voivan osoittautua vaikeaksi toteuttaa ja ehkä jopa tarpeettomaksi, mutta haastateltava piti ajatusta kokeilun arvoisena. Myynti nähtiin keskeiseksi osaksi opettajan työtä ja ylipäätään haastattelussa oli eräänlainen sisäisen yrittäjyyden henki. Millä tavoin myyntityö vaikutti opiston sisäisiin suhteisiin? Loiko se kilpailua asiakkaista? Kavensiko yhteistyösuhteiden luonteen muuttuminen mahdollisuuksia avoimeen yhteistyöhön?

Oppimisen arviointi

Oman oppimisen arvioinnin sanottiin osoittautuneen opiskelijoille vaikeaksi heti koulutustilaisuuden päätyttyä.[153] Koulutuksen päättyminen oli koettu ainakin pitemmillä kursseilla sekavaksi tilanteeksi ja siten huonoksi hetkeksi arviointiin. ”M*e ollaan huomattu, et oman oppimisen arviointi lyhyellä aikavälillä on kauheen vaikeeta. (...) Antaa ajan vähän mennä ja tasoittua ja rauhoittua, niin sitten sitä ehkä pystyy arvioimaan sillai täsmällisemmin.” (P5: (614:633))* Myös oppimisprosessin määritteleminen oli osoittautunut ongelmalliseksi. Oppimisen ei toivottu päättyvän yksittäisen koulutustilaisuuden loppumiseen, ja arvioinnin keskeiseksi haasteeksi tulikin sen seuraaminen, miten oppi toimi opiskelijan arjessa ja mitä kurssista oli jäänyt elämään. Palautetietoa oppimisesta katsottiinkin olevan viisasta kerätä vasta jonkin ajan kuluttua koulutustilaisuuden päättymisestä.[154] Tätä ei ollut kokeiltu, mutta asia oli vireillä. Arvioinnin tulisi siten kohdentua nimenomaan opitun pätevyyteen ja siirrettävyyteen. Oppiminen ymmärrettiin kuitenkin myös “*tietojen*

[153] Jos kansanopistotyön tehtävänä on persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen, oppimisen ja opistotyön arviointi on vaikeaa (ks. Buckley & Hurley 2001, 563, 565, 571). Käsitteellisen muutoksen aikaan saaminen on hidas prosessi ja useimmiten koulutuksessa on kyse entisten käsitysten rikastamisesta (Tynjälä 2000, 76-80).

[154] Puhutaan myös ns. koulutuksen pitkäaikaisvaikutuksista ja perimmäisestä (ultimate) ja viivästetystä arvioinnista, jolla juuri tarkoitetaan sen selvittämistä, onko opittu jotain sellaista, jolla on merkitystä työssä, johon on koulutuksen jälkeen palattu (Lehtinen 1995, 53-54).

sisäistämiseksi", jota tulisi "*testata*" heti päivän päätyttyä. Siten opiskelija saisi heti palautteen suoriutumisestaan, ja "*testaus*" tukisi tietoista oppimisprosessia.

Arviointikeskustelujen luonne vaihteli koulutuskokonaisuudesta toiseen. Niissä katsottiin olevan myös kehittämisen varaa. Haastateltava kertoi pohtineensa, miten palautekeskusteluja tulisi kehittää, "*ettei niistä (arviointikeskusteluista) tulis semmosia kamalia tilaisuuksia, missä me vaan vaahdotaan ja haukutaan, ja ne (=opettajat) kuuntelee siel korvat punaisina, et se olis semmosta, et keskustellaan ja sovitaan asioista ja sitten, jos on jotain ongelmia niin (...)" (P38: (1283:1314)).*

Perusta talon koko kehittämistyölle

Opiskelijoiden ja asiakkaiden suorittamat arvioinnit olivat yksi keskeinen arkisen toiminnan ohjauksen perusta. Kurssilaisten ja talon käyttäjien palautteet tai ainakin puutteiksi havaitut asiat tulivat esille viikoittaisissa henkilöstöryhmien yhteispalaverissä. Niissä pohdittiin mahdollisuuksia korjata tai vastaisuudessa ennakoida ongelmaksi havaittu asia. Laatupiirissä oli käsitelty asiakkailta saatuja "*signaaleja*". Arvioinnin sanottiin lomittuvan oppimisprosessiin monin eri tavoin ja siten opettajan arvioimana ohjaavan opetusta. Arviointi koettiin yhdeksi vuorovaikutuskanavaksi asiakkaiden, opiskelijoiden ja henkilöstön välillä ja tämä vuorovaikutus koettiin yhdeksi toiminnan kehittämisen perustaksi. Arvioinnin ja siihen liittyvän vuorovaikutuksen uskottiin siten olevan jatkuvan muutoksen ja oppimisen lähde.

Itsearvioinnille organisaatiotasolla asetettiin kuitenkin myös laajempia odotuksia. Se haluttiin nähdä talon koko toiminnan tasolla, pitkällä aikajänteellä käsittäen kaikkien henkilöstöryhmien työn ja näiden välisen yhteistyön. *"(...) mä näkisin siin, et se (itsearviointi) on samanlainen työkalu kun toi asiakaspalvelumittaus. Et sillä pystytään suuntaamaan töitä semmoseen, mitkä meillä mahdollisesti on huonosti, mitkä meidän pitää hoitaa ja sit taas toisaalta on se, et mitkä meil on hyvin, niin ne annetaan olla hyvin. (...) Plus sitten se, että toivottavasti sillä pystytään myös sitten katsomaan sitä ja poistamaan semmosta haihattelua, et me ehditään ja pystytään tekeen nää kaikki." (P40: 1164:1180))* Itsearvioinnin uskottiin palvelevan eri strategia- ja toimintavaihtoehtojen kehittämistä ja arviointia. Sen odotettiin tuottavan enemmänkin tietoa toiminnan vahvuuksista ja heikkouksista kuin tietoa yksittäisistä kursseista, siis "*isoja kaaria*", "vahvuus- ja kehittämisalueita" sekä "*haihattelun poistamista*" toiminnan eteenpäin viemiseksi. Arvioinnilla uskottiin voitavan kiinnittää huomio myös työn inhimillisiin puoliin: "*Mä toivon, et sitä (itsearviointia) todella lähdettäs tekemään, et sitä tehtäs myös sillä tasolla, et me lähdettäis miettimään vaihtoehtoja, käytetäänkö tuntiopettajia, palkataanko ehkä vakituista työntekijää enemmän, mikä on se säästö, todella säästö siitä, onko sitten sairaslomii vähemmän vai ei, mistä se tulee se tulos. (...) että ehkä ne pystyttäis todentamaan jotenkin julkisesti yhdessä, (...) et menis jotakin faktaa myös talon johdolle." (P25: (1007:1043))* Arvioinnin odotettiin paljastavan selkeästi tosiasioita, joiden tulisi olla

johdon tiedossa ja päätösten perustana. Arvioinnin uskottiin antavan äänen myös henkilöstölle.[155]

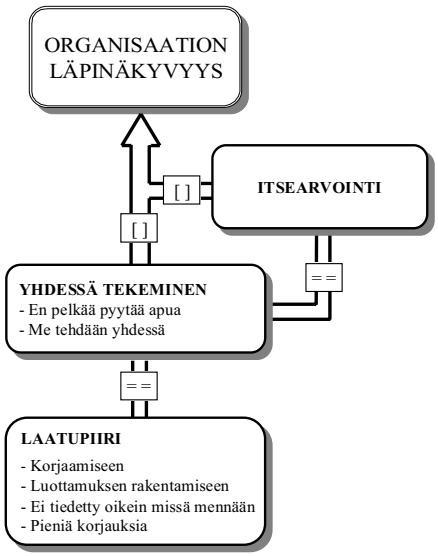
Vaikka laadunarvioinnin yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi asetettiinkin tuotantoprosessin läpinäkyvyys ja "*piiloteltujen asioiden*" esiin kaivaminen, myönnettiin rankan ihmissuhdetyön vaativan myös yksityisyyttä:[156] "*Et se on tietysti ihan ymmärrettävää ja täs kun joutuu tosiaan paljon lataamaan, satsaamaan henkistä panostusta siihen, et tekee ihmisten kanssa töitä ja yhteistyötä, niin sä tarviit myös yksityisyyttä sen rinnalle" (P25: (1764:1772)).* Haastattelut herättivät kysymyksen, että missä määrin yksilöllä ja yhteisöllä on oikeus ylipäätään yksityisyyteen. Mitä kaikkea työnantaja tai työyhteisö voi edellyttää yhteisöllisyyteen tai sitoutuneisuuteen vedoten yksittäiseltä työntekijältä?

4.2.2 Yhdessä tekeminen

Aineistossa vuorovaikutukseen liittyvät näkökohdat ovat hyvin keskeisesti esillä. Yhdessä tekeminen, avoimuus ja "*yhteishomma*" nähtiin osin päällekkäisinä ilmiöinä ja tavoittelemisen arvoisina osana työntekijän hyvinvointia, laatua ja toiminnan resursseja (vrt. kuvio 8).

[155] Tauriainen (1994, 201) toteaa, että päiväkodeissa tunnistetaan laadukkuuden ja tuloksellisuuden ristiriidat: esimerkiksi sijaisia ei palkata ja lapsia siirretään ryhmästä toiseen. Tauriainen kysyykin, että voisiko laadunarvioinnin esiintuoma vanhempien ääni muuttaa päättäjien käsityksiä resurssien riittävyydestä, kun työntekijöiden ääni ei sinne asti kanna. Laatuajattelun ja laadun arvioinnin uskottiin kuitenkin edistävän myös omien intressien ja myös tehtävän toteuttamista.

[156] Myös laadukkaan työn edellytyksenä voidaan pitää työntekijän autonomisuutta. Sallis (1993, 89) vaatii opettajille autonomisuutta toteuttaa opettajuutta, suurempaa mahdollisuutta päätöksentekoon ja vastuun ottamiseen. Ihmisen arvokkuus sinänsä vaatii tiettyä autonomisuutta ja oikeutta piirtää yksityisyyden rajat (Seligman 1997). Ylipäätään kirjallisuudessa mahdollisuutta säädellä omaa työtään pidetään työn tuloksellisuuden edellytyksenä (ks. Mäki 2000, 261-262). Fairholm (1994, 11) sanoo, että organisaatiossa luottamuksen rakentaminen edellyttää myös yksilöllisyyden tunnustamista.



Kuvio 8. Organisaation läpinäkyvyys ja sen alakategoria Yhdessä tekeminen ja siihen liittyvä Laatupiirikategoria. Kuvassa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä ja yhtäläisyysmerkeillä = = osoitetaan, että x ja y liittyvät toisiinsa.

Yhteenvetona Yhdessä tekemisen luvusta voidaan sanoa, että pyrkimys tuottaa tehokkaasti yhä parempia ja erilaisia palvelukokonaisuuksia teki ajankohtaiseksi aivan uudella tavalla myös yhdessä tekemisen vaatimuksen. Sen sanottiin edellyttävän tehokasta tiedonkulkua, uutta itseymmärrystä osana palveluketjua, mutta myös oman osaamisen, kiitoksen ja myötätunnon jakamista. Yhteistyötä oli, sitä vaalittiin, sitä arvostettiin ja sen syventäminen nähtiin yhdeksi laatutyön haasteeksi. Laatupiiri, jonka toiminta kuitenkin jäi lyhytaikaiseksi, oli perustettu tehostamaan yhteisiä korjaustalkoita ja tehostamaan organisaation sisäistä tiedonkulkua ja johtamista. Virheet haluttiin nähdä oppimismahdollisuuksina. Laatupiirissä konkretisoitui käsitys laadusta toisaalta asiakaslähtöisyytenä toisaalta palvelun ja prosessin virheettömyytenä. Talon ulkopuolisten hankkeiden kerrottiin rikastuttaneen myös talon sisäistä kommunikaatiota ja yhteistyösuhteita. Avautuminen ja yhdessä tekeminen olivat omiaan vahvistamaan ja luomaan uusia mahdollisuuksia vuorovaikutteisesti kehittyvän asiantuntemuksen kehittymiselle ja vahvistamaan organisaation sisäistä koheesiota. Laatu määrittyi yhdessä tekemiseksi, joka myös koettiin laadun edellytykseksi.

Keskinäistä apua ja yhdessä tekemistä

Työtä kerrottiin tehtävän toinen toistaan tukien. Haastatteluissa tuotiin esiin, että koettiin mahdolliseksi pyytää apua ja neuvoja työtovereilta: ”*Tietenkin sitten jos joku pyytää neuvoa, niin sähän annat sen oman neuvos. Emmä tiedä, onko se paras neuvo, mutta sää yrität sen mukaan, että sitten hän voi sen sitten muodostaa jotenkin muuten, mutta (...).” (P27: (727:731))* Apua rohjettiin pyytää yli tehtäväaluerajojenkin, ”(*...) et jos mult pyydetään apua,*

niin mä annan omaa apuani, kun mul on aikaa ja tällee näin ja sit taas päinvastoin, oli se sit ihan mitä vaan, ettei aina tarvii sanoa, että tää ei kuulu mun alueeseen. (...) Mä voin mennä ihan suoraan kysymään esimieheltä[157]*, (...) ettei oo niin ku semmosta, et mun tarveis yksin pähkäillä. Just se vaikuttaa kans hirveesti, et tai oli se keltä tahansa, yleensä voi mennä kysymään (...).” (P42: (244:283))* Apua ja neuvoja rohjettiin kysyä myös esimiehiltä.[158] Avoin vuorovaikutus toimi siten eräänlaisena resurssina.[159] Se, ettei tarvinnut olla ongelmien kanssa yksin, koettiin suureksi avuksi ja helpotukseksi ja asiat saatiin hoidettua jouhevasti. Apua kerrottiin siis myös annettavan. Neuvoa ei annettu ainoana oikeana ratkaisuna, vaan yhtenä mahdollisuutena. Siten apu ja avun vastaanottaminen muodostivat myös mahdollisuuden vastavuoroiseen oppimiseen. Muiden ongelmiin ja huoliin sanottiin myös osallistuttavan ellei muutoin niin kuuntelemalla myötätuntoisesti. Työtoverin toiveita oli myös yritetty edistää, vaikka asiat usein menivät luotetun toimivallan ulkopuolelle. Asioiden sanottiin jäävän kahdenkeskisiksi, luottamus synnytti luottamusta.

Useissa kohdin haastatteluissa tulee esiin käsitys siitä, että mikäli halutaan tuottaa laadukkaita palvelukokonaisuuksia, työ tulisi nähdä asiakas-tuottajaketjuna, jossa yksikään lenkki ei saa pettää. Haastatteluissa korostettiinkin tietoisuutta siitä, että omaa työtä tehtäessä ja suunniteltaessa oli kaiken aikaa pidettävä mielessä, mitä seurauksia sillä oli muiden työhön, palveluketjun seuraaviin lenkkeihin - “*jos mää en hoida hommaani, niin ne kärsii” (P39: (1943:1956)).* Tämän sanottiin edellyttävän ennakoivaa työorientaatiota ja tiedonkulusta huolehtimista (vrt. Vakiintunut vs. uusi toimintakulttuuri).[160]

Yhdessä tekeminen mahdollisti yhteisen paneutumisen havaittuihin ongelmiin. Jos unohduksia, virheitä tai pullonkauloja havaittiin, niistä keskusteltiin yhdessä ja sanottiin haettavan yhdessä sujuvampia käytäntöjä: ”*Eiks menny ihan hyvin ja tällai näin, ja ketäs meit muuten sit niin kun, jos me ei itte sit mietittäis sitä asiaa niin ja jos tulee jotain semmosia asioita, et vast sit huomataan jälkeenpäin, ettei muistettu sitä tai jotain, niin siitäkin keskustellaan, että täytyy muistaa, ettei seuraavalla kerralla tee sitä (...)” (P27: (224:236)).* Yhdessä iloittiin myös onnistumisista, ja keskinäistä kiitosta kerrottiin jaettavan.

Opetuspuolella tiimeissä suunniteltiin koulutuskokonaisuuksia. Opiskelijoiden tarpeita ja sisältöalueita oli yhdessä pohdittu, menetelmiä kehitetty, aineistoja kerrottiin käytetyn ja kehitetyn yhdessä, pariarviointia oli kokeiltu. Yhdessä tekemiseen myös tietotekniikka toi

---

[157] Ilmaisu muutettu yleiseksi.

[158] Mäki (2002, 127- 128) kiinnittää huomiota Leeniin viitaten, että apua ei työpaikoilla useinkaan haluta pyytää, koska ei haluta epäpätevän, avuttoman toisista riippuvaisen leimaa. Toisaalta avun hakeminen tietyssä tilanteessa ei turvaa vain asioiden sujumista, vaan tarjoaa myös mahdollisuuden oppimiseen. Tieto, että voi pyytää ja saada apua, muodostaa myös eräänlaisen tukiverkon yksittäisen työntekijän ympärille.

[159] Mäki mm. toteaa (2002, 127), että organisaation tehokkuudelle on tärkeää, että organisaation kaikilla tasoilla saadaan kommunikoida vapaasti ja luonnollisesti ja että voidaan osallistua organisaation kehittämiseen.

luontevan lisämahdollisuuden (vrt. sähköposti, yhteiset tiedostot yms.). Avautuminen näytti merkitsevän sellaisen osaamisen ja asiantuntijuuden mahdollisuuden vahvistumista, joka olisi yhteisöllisesti jaettua, työssä tapahtuvan oppimisen ja reflektion kautta vuorovaikutuksellisesti kehittyvää.

Haastattelijalle kerrottiin sisäisen ja ulospäin suuntautuvan avautumisen olevan vuorovaikutuksessa. Mm. projektien kautta taloon saatiin rahan lisäksi uutta räätälöityä osaamista, uusia yhteistyösuhteita ja "*ihmiset saa semmosia innostavia uusia tehtäväkokonaisuuksia ja erilaiset ihmiset sit muodostaa sen projektikombinaation*" *(P21: (813:828))*. Ulkopuoliset kontaktit rikastuttivat asiantuntijuutta ja myös sisäisiä yhteistyösuhteita. Projektiin osallistuminen saattoi johtaa toisilleen ennestään melko vieraat työtoverit yhteistyöhön. Kehittämiselle, kehittymiselle, muutokselle ja siten siis laadun parantamiselle ja uudelle vuorovaikutteisesti kehittyvälle asiantuntijuudelle syntyi uusia mahdollisuuksia.

Kun sai työskennellä ryhmässä, johon oli hakeuduttu vapaaehtoisesti ja jonka jäsenillä oli yhteinen kiinnostuksen kohde ja jotka vielä "*pärjäsivät keskenänsä*", tuloksiakin sanottiin syntyneen. "*Et tulee ymmärretyks. Se on ihmisille tärkee asia.*" *(P21: ((416:433))*) Siten tultiin myös korostaneeksi henkilökemian tärkeyttä tavoiteltaessa erilaisten työryhmien ja tiimien tehokkuutta. Avautumisen sanottiin tuottavan niin iloa kuin hyviä tuloksia.

4.2.2.1 Laatupiiri kehittämiskokeiluna

Epäkohtien korjaamiseksi, parannusehdotusten laatimiseksi ja *"yhteishomman"* parantamiseksi oli perustettu laatupiiri[161] (vrt. kuvio 8 edellä). Sen toimintaa ei kuitenkaan kovin hyvin tunnettu, vaikka laatupiirissä oli edustus talon kaikista henkilöstöryhmistä. Epätietoisuus kielinee siitä, että laatupiiri ei ollut vielä pystynyt vakiinnuttamaan asemaansa työyhteisössä ensimmäisen haastattelukierroksen aikana. Toisella haastattelukierroksella se ei nimittäin enää toiminut. Syyt sen toiminnan lopettamiseen eivät selviä haastatteluista tyhjentävästi.

Laatupiirin perustaminen kuvastaa käsitystä ja luottamusta siihen, että henkilöstöllä on osaamista ja arvostelukykyä, joka ehkä juuri laatupiirin kautta saadaan entistä paremmin yhteiseen käyttöön. Samalla laatupiiritoimintaa voidaan pitää myös yhtenä osallistamisen muotona[162]. Laatupiirin tehtäväksi ymmärrettiin palautteiden ja "*herätteiden*" kerääminen

---

[160] Tässä yhteydessä voitaisiin puhua myös prosessiorientaatiosta (ks. Tuomi 2000, 249).

[161] Laatukirjallisuudessa laatupiirillä tarkoitetaan eri henkilöstöryhmien edustajista kokoonpantua ryhmää, jonka tehtävänä on identifioida ongelmia ja esittää ratkaisuehdotuksia (esim. Beckford 2002, 97-99; Ishikawa 1990, 78; Juran 1992, 394-398). Po. ryhmällä oli myös oma erityinen nimensä, mutta tässä tutkimuksessa käytetään yleisnimeä laatupiiri.

[162] Kaoru Ishikawa pitää laatupiiriä keskeisimpänä osallistamisen muotona (Beckford 2002, 97).

talon sisältä ja asiakkailta. Laatupiiri ”n*äyttää olevan muutaman viikon välein kasassa, ja ne kartottaa kaikkii epäkohtii ja sit tekee korjausesityksiä; osa menee johtoryhmälle ja osa on semmosii, mitä ne korjailee ite, että kaikki korjauksethan ei maksa mitään” (P50: (404:414)).*[163] Oleellisena pidettiin sitä, että negatiivisiin palautteisiin ei sinänsä takerruttaisi, vaan niistä etsittäisiin parannusehdotuksia uuden toimintatavan luomiseksi.[164] Ajatus virheet oppimisen lähteenä tulee esiin aineistossa eri yhteyksissä (vrt. Muutoshalu ja muutosvastarinta: miten sen vois tehdä toisin ja Arvioinnista kehittämiseen: opettamisen ohjaamiseen).

Laatupiirillä pyrittiin tiedonkulun parantamiseen, johon katsottiin olevan edellytyksiä, koska kaikki henkilöstöryhmät olivat siinä mukana ”*ja se yhteishomma, et siin (laatupiirissä) on tommonen poikkileikkaus, et siel on ainakin ne ihmiset, jotka siel tiimissä on. Ne kattoo asiaa monipuolisemmin, ettei oo todellakaan kiinni siitä, jos mä teen homman hyvin, jos se tieto ei multa mee toiselle ja se klikkaa ja sit se näkyy asiakkaalla huonona palveluna.” (P30: (271:278))* “*Yhteishomma*” nähtiin nimenomaan liukkaana tiedonkulkuna ja työntekijän tehtävänä huolehtia palveluketjun seuraavan osan toimintaedellytyksistä. Laatupiirissä virheitä sanottiin tarkasteltavan pikemminkin systeemin tasolla kuin yksittäisen työntekijän tasolla, vaikka laatutyössä yksilöllistä vastuuta laadusta tuotantoketjun osana korostettiinkin.[165] Laatupiirin jäsenten velvollisuus oli viedä korjaus- yms. päätökset tiedoksi omaan tiimiinsä.

Laatupiirin tehtäväksi koettiin myös keskinäisen ymmärtämyksen ja luottamuksen lisääminen. Laatupiirin kerrottiin toimineen eräänlaisena paineiden purkamisvälineenä – “*on purettu tuntoja*” *(P66: (1124:1130))*.[166] Laatupiirin toiminta haluttiin saada myös ”*julkisen keskustelun piiriin”*. Ei katsottu riittävän, että tiedettiin minkälaista palautetta oli saatu, vaan tärkeänä pidettiin myös tietoja siitä, minkälaisia pohdintoja, vastauksia ja muutoksia ne olivat aiheuttaneet. Laatupiirin toimintaa myös puolusteltiin sanomalla sen tiedottaneen ”*ihan kivasti*” sähköpostitse kokousasioista. ”*Mut nyt se, mitä mä olisin ehkä kaivannut, säännöllisin väliajoin palattaisiin siihen, miten se toimii, koska nyt täst helposti tulee semmonen toiminta, et niin hyvä kuin se onkin, se jää taas ihan omaks toiminnakseen, jossa henkilöstö ei koe olevansa mukana ja (...)” (P41: (194:213)).* Läpinäkyvyyden vaatimuksella tarkoitettiin palaamista aika ajoin laatupiirin toimintaan, toimintaperiaatteisiin ja koko

[163] Voidaan tietysti kysyä, voiko organisaatiossa ylipäätään olla sellaisia asioita, jotka eivät maksa jotain tai jotka eivät näy joko tulojen lisäyksenä tai menetyksenä.

[164] Laatukirjallisuudessa juuri laatupiirin jäsenten ongelmien ratkaisuorientaatiota pidetään tärkeänä, jotta ei juututtaisi taivastelemaan ongelmia (Beckford 2002, 98).

[165] Mm. Beckford (2002, 29) korostaa sitä, että virheet luovat oppimisen mahdollisuuksia. Juuri syyllisten etsimiskulttuuria hän pitää laadun esteenä, koska virheet eivät useinkaan ole palautettavissa yksittäisen työntekijän suoritukseen.

[166] Ishikawa (1990, 78-81) sanoo, että laatupiirin tehtävänä on a luoda “cheerful workplaces that make life worthwhile and where humanity is respected”.

yhteisön aktivointia laatuasian ympärille. Läpinäkyvyyden vaatimuksen katsottiin koskevan myös itse laatutyötä, koska vasta avoimuuden ja osallistamisen kautta uskottiin voitavan luoda luottamusta ja sitoutuneisuutta laadun parantamiseen (vrt. Johtamisen haasteet: laatuajattelun implementointi). Ylipäätään korostettiin välittömän viestinnän merkitystä eli sitä, että asiat ja palautteet "*välittömästi siirtyy asianomaiselle henkilölle tai henkilöstöryhmälle" (P41: (239:274)),* jotta kenenkään ei tarvitsisi pelätä joidenkin ikivanhojen asioiden pullahtamista esiin jossakin täysin toisessa yhteydessä. Tunnettiin pelkoa tai mahdollisesti oli saatu kokemusta siitä, että edellytykset vastata omasta työstä ja tehdä korjauksia olivat valumassa itse tekijöiltä toisten käsiin.

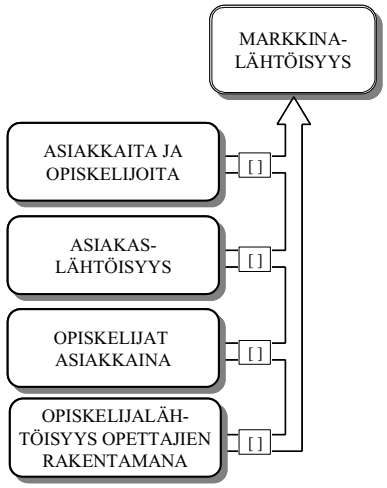
Laatupiirissä toimiminen edellyttää harjaantumista, selkeitä pelisääntöjä, selvää käsitystä sen roolista ja tehtävistä.[167] Oli koettu, "*ettei (...)päästy kun hyvään alkuun, kun ei tiedetty oikein missä mennään ja miten se lähtee toimimaan, et (...) ei ollenkaan päästy siin niin kun toteuttamaan niitä (...) ja (...) tuli niin valtavasti sitten sitä palautetta, josta olis tarvinnu vastata, ettei sitä hetkessä pysty semmosiin korjauksiin" (P64: (167:180).* Epätietoisuus, suuret odotukset, asioiden paljous ja resurssien niukkuus olivat vaivanneet laatupiirin toimintaa. Laatupiirin ei myöskään koettu nauttineen sitä arvostusta, jonka sen katsottiin ansainneen. Toisaalta ajatusta laatupiiristä jatkossa ei tyrmätty, vaikka "*siitähän tulee kovasti työtä ja siinä tulee aina sitten se taloudellinenkin kysymys vastaan" (P64: (199:200)).*

Monet laatupiirin pyrkimykset olivat ensimmäisen haastattelukierroksen aikana "*työstön alla*". Laatupiirin toteuttamia "*semmosia pieniä korjauksia*" pidettiin kuitenkin tärkeinä avauksina. Laatupiirin työn tuloksia ei kuitenkaan aina haluttu arvioida, koska toiminnan katsottiin jääneen sisäänajovaiheeseen: "O*n vaikee sanoo senkin takia, että kun se ei nyt päässyt viel toimimaan" (P64: (188:189)).*

4.3 Markkinalähtöisyys

Haastateltavat puhuivat asiakkaista ja asioita perusteltiin asiakkaiden tarpeilla ja toiveilla. Laadun parantaminen oli ymmärretty asiakaslähtöisyyden ja markkinalähtöisyyden syventämiseksi ja avautumiseksi kuuntelemaan asiakkaiden tarpeita ja toiveita. Asiakasnäkökulma ja –lähtöisyyden -periaate ovat keskeisesti esillä haastatteluissa. Tutkimuksen Markkinalähtöisyys luvussa tarkoituksena on tarkastella, keitä asiakkailla lopultakin tarkoitettiin ja minkälaisen sisällön markkinalähtöisyys haastatteluissa saa. Onko kansanopisto-opiskelijoista ja kurssilaisista tullut asiakkaita? Markkinalähtöisyys muodostuu neljästä alakategoriasta: Asiakkaita ja opiskelijoita, Asiakaslähtöisyys, Opiskelijat asiakkaina ja Opiskelijalähtöisyys opettajien rakentamana (vrt. kuvio 9).

[167] Ks. esim. Ishikawa 1990, 97-99.

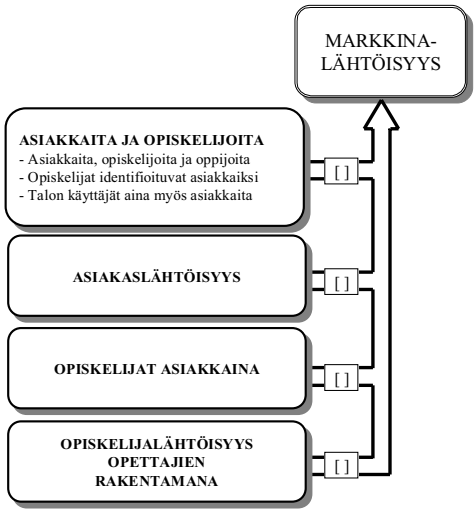


Kuvio 9. Markkinalähtöisyyskategoria alakategorioineen. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

4.3.1 Asiakkaita ja opiskelijoita

Markkinalähtöisyyden rakentumista lähdetään tutkimaan tarkastelemalla, keitä pidettiin asiakkaina (vrt. kuvio 10).

Yhteenvetona tästä luvusta voidaan sanoa, että haastatteluiden mukaan organisaatiossa oli erilaisia näkemyksiä siitä, keitä pidettiin talon asiakkaina. Käsitysten erilaisuutta ei selvästikään haluttu kuitenkaan paisutella. Opetushenkilöstölle opiskelijoiden kutsuminen asiakkaiksi oli tuntunut erityisen vaikealta. Opiskelija-opettajasuhdetta ei pidetty ainakaan puhtaana liikesuhteena, eikä siihen oikein osattu istuttaa osapuolinäkökulmaa. Asiakaskeskusteluun näytti tiivistyvän puhe opettajien ja asiantuntijuuden asemasta sekä opettajien ja opiskelijoiden välisistä suhteista. Opiskelija–opettajasuhteen erityisyyttä perusteltiin toisaalta opiskelijan aktiivisella roolilla oppimisprosessissa toisaalta sillä, että opetuksen tavoitteet eivät voineet lähteä yksittäisen opiskelijan vaatimuksista, vaikka toisaalla haastatteluissa opiskelijoiden tarpeita sanottiin pidettävän opettamisen lähtökohtana. Myös opetushenkilöstö kuitenkin luonnehti asiakassanaa käyttökelpoiseksi, jota oli jossain määrin syytä käyttää. Samalla kun korostettiin toiminnan opinnollisuuden luonnetta tähdentämällä opiskelijoiden erityisasemaa, osallistuttiin osin myös asiakasdiskurssiin. Opiskelijat sen sijaan korostivat identifioituvansa asiakkaiksi ja kokivat myös tulleensa kohdelluiksi asiakkaina. Asiakkuuteen he kytkivät oikeuden ja mahdollisuuden esittää vaatimuksia.



Kuvio 10. Asiakkaita ja opiskelijoita –kategoria osana Markkinalähtöisyyskategoriaa. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

Koulutuksen maksajaa pidettiin sen sijaan yksimielisesti asiakkaana. Muun kuin opetustoiminnan (kiinteistönhuollon, ravintolatoiminnan, jne.) näkökulmasta kaikkia talon käyttäjiä pidettiin asiakkaina, joskin tunnistettiin opiskelijoiden muodostavan yhden erityisen asiakassegmentin. Eri henkilöstöryhmien näkökulmasta asiakkuuden sisältö siten vaihteli. Opiskelijoita kerrottiin arjessa kutsuttavan kuitenkin yleisesti kurssilaisiksi tai opiskelijoiksi. Sen, mikä luontevasti tuntui istuvan yhteen toimintalohkoon, ei oikein katsottu ainakaan kaikilta osin sopivan toiseen.

Asiakkuuskäsitteeseen tiivistyivät myös toiminnan laajenemisesta syntyneet haasteet; kansanopistotoiminnan rinnalle oli tullut ja tulossa muita koulutus- ja toimintamuotoja, joten talon käyttäjät olivat yhä useammin muita kuin perinteisiä asiakkaita (= taustayhteisöihin kuuluvia).

Asiakkaita, opiskelijoita ja oppijoita

Asiakas ymmärretään taloudelliseksi toimijaksi, jolle vaihtosuhteen vastapuoli toimittaa korvausta vastaan tavaran tai palvelun. Lähtökohtana on ajatus, että asiakas on pätevä tekemään perusteltuja valintoja. Kyseessä on liikesuhde, jossa vaihdon osapuolet pyrkivät maksimoimaan oman hyötynsä. Koska asiakasta pidetään laatuajattelussa yleisesti laadun viimekätisenä arvioitsijana, on asiakkaan määrittely keskeinen kysymys. Koulumaailmassa asiakkaiksi määritellään usein lähes kaikki sidosryhmät: niin oppilaiden vanhemmat, opiskelijat, elinkeinoelämä ja julkinen sektori työnantajina, yhteiskunta veronmaksajineen,

jatkokouluttajat ja järjestäytyneet intressiryhmät.[168] Voidaan tietysti myös kysyä, että jos olemme asiakkaita synnytyslaitokselta hautaukseen, onko käsitteen selitys- ja erottelukyky käymässä kyseenalaiseksi.

Erityisesti opetushenkilöstölle kysymys, ovatko opiskelijat ja kurssilaiset asiakkaita, oli ollut hankala. Keskustelua asiakkuuden käsitteestä oli käyty, ja kysymystä oli lähestytty eri suunnilta. Ensinnäkin asiakas nähtiin nimenomaan maksajana, palvelun ostajana.[169] Kansanopistoissa on opiskelijoita, jotka eivät maksa itse lainkaan tai maksavat vain osan välittömistä koulutuskustannuksista. Opettajakunnassa yleiseksi oli tunnistettu käsitys, että koulutuksen ostaja on asiakas. Haastattelussa herätetään kuitenkin myös kysymys, mikä erottaa opiskelijan asiakkaasta: ”O*n ollu paljon keskustelua ja (...) varsinkin opettajakunta kattoo, ettei oppilas voi olla asiakas tai siis sillai. Monta kertaa siin tulee tää ristiriita, voiko oppilas olla asiakas. Kun puhutaan siitä, voiko vanhus olla asiakas tai voiko potilas tai sit vois kysyä, jos poliisi sakottaa mua ylinopeudesta, että olenko mä asiakas sille poliisille, et tää on se ristiriita eikä se välttämättä ihan täysin voi ollakkaan asiakas, koska opetuksessa pitää olla myös niitä määrättyjä tavoitteita ja se oppilas voi olla, että sen tavoitteet siihen nähden, mitä siel opetukseen on annettu (...), ne ei ookkaa aina samat ja ei voida, jos puhutaan asiakkaasta et asiakas tyydytetään ja muuta, niin aina ei välttämättä voida tehdä niin.” (P30: (761:781))* Toiseksi opiskelijan tai oppilaan erityisyyttä suhteessa asiakkaaseen perusteltiin siis sillä, että yksittäinen opiskelija ei voi määritellä yksipuolisesti opiskelun tavoitteita. Näin ollen asiakkuuden ja siihen liitetyn näkemyksen asiakkaan tarpeiden tyydyttämisestä ja tämän odotusten täyttämisestä ei katsottu sopivan täysin koulutus- ja opiskelutoimintaan.[170]

Kolmanneksi asiakaskeskusteluissa tähdennettiin oppimisen vaativan nimenomaan opiskelijan omia ponnistuksia ja osallistumista: ”*Jotenkin mä näen sillä tavalla, että asiakas kokee tai odottaa, että häntä palvellaan asiakkaana ja opiskelija taas tai hänen pitäisi lähteä*

---

[168] Nikki 1993, 65 – 66; Lillrank 1999, 55-56.

[169] Laatujohtamisajattelussa asiakassuhde on aina olemassa, kun asiakkaalla on kontakti organisaatioon (Juran 1992, 8, 11; Lecklin 1997, 87). Asiakas on ”person or organization actually making the purchasing decisions not necessarily the consumer or user. Legally, a party to a contract for the sale of coods” (Norman & Stapleton 1992). Lillrank (1999) sanoo asiakkaan voivan esiintyä kolmessa eri roolissa – hyödykkeen valitsijana, maksajana ja käyttäjänä. Toimeksiantaja määrittelee toiminnan tavoitteen, mutta ei sen tekotapaa. Sallis (1996, 31-32) nimeää opiskelijat ensisijaisiksi asiakkaiksi, toiseen kategoriaan hän lukee mm. vanhemmat, sponsoroivat työnantajat ja kolmanteen kategoriaan yhteiskunnan kokonaisuudessaan.

[170] Tässä viitattiin ilmeisesti opiston ja mahdollisesta oppiaineesta johdettuihin tavoitteisiin sekä mahdollisesti myös tilaajan kanssa neuvoteltuihin tavoitteisiin, jotka saattavat erota opiskelijoiden ilmaisemista tarpeista ja toiveista. Lumijärvi ja Jylhäsaari (2000, 111) kuitenkin huomauttavat, että asiakasnäkökulmalla voidaan ajatella täydennettävän erityisesti julkisella sektorilla poliittisen päätöksenteon ja ammattiryhmien ohjaaman palvelutuotannon toimintaa ja kehittämistä. Konstruktivistisessa katsannossa oppimisen tavoitteen asettelussa on opiskelijoiden omat lähtökohdat otettava huomioon ja tavoitteen asettelussa ei voida rajoittua vain oppimissisällöistä luotavien tavoitteiden asettamiseen (Leino & Leino 1997, 80; ks. myös Usher et al. 1997, 95 ja Shor 1993, 27).

siitä, että millä tavalla mä opin kaikista eniten (...). Ja mitä se edellyttää multa niin kun itseltä. (...) Eli, eli tota just jonkun viisauden mä luin tuolta jostain, että opettaja avaa oven, mutta opiskelijan on itse astuttava sisään. (...) Kyllä he ovat meidän opiskelijoita, ja se edellyttää heiltä kauheen paljon omaa panosta, omaa osallistumista ja omaa tekemistä, että päästään niihin tavoitteisiin, jotka tälle opiskelulle on asetettu." (P22: (530:566)) Opiskelun tulokseen katsottiin siis vaikuttavan ratkaisevasti opiskelijan oma motivaatio ja tavoitteet. Opettajan sanottiin avaavan opiskelijalle oven uuteen maailmaan, mutta opiskelijan on omalla toiminnallaan se kuitenkin itse tutkittava, hylättävä tai hyväksyttävä. Asiakkaan rooli nähtiin passiivisena: asiakkaan huomio on siinä, mitä muut tekevät hänen hyväkseen, kun sen sijaan oppimisessa opiskelija on itse keskeinen toimija. Vasta-argumenttina voidaan kuitenkin esittää, että esimerkiksi potilas-asiakkaan paraneminen on usein lopultakin sidoksissa juuri potilaan omasta panoksesta.

Neljänneksi asiakassanan epäiltiin hämärtävän sitä, mistä oikeastaan oppilaitos-opiskelija-opettajasuhteessa on kysymys, "*et kyllähän mä näen, et me ollaan oppilaitos. Että tärkeintä on, et me saadaan ne oppimaan, et oppimista niin kun tapahtuu ja silloin jos me nähdään heidät pelkästään asiakkaina, niin silloinhan siinä se ydinprosessi tai ydintehtävä vähän niin ku hämärtyy. Eli silloin, jos me mennään tonne markettiin, niin sehän on puhdas asiakassuhde (...), mut silloin kun tullaan oppilaitoksiin, niin he eivät ole pelkästään asiakkaita, vaan he ovat jotain muuta." (P22: (501:518))* Opiskelija-opettajasuhteen uskottiin olevan jotakin muuta, jotakin enemmän kuin vain "*pelkästään*" asiakas- tai liikesuhde.[171] Opetushenkilöstö näki opiskelija-asiakkaassa ensisijaisesti oppijan, vaikka he myös jossain määrin käyttivät haastatteluissa asiakassanaa ja puolustelivat sen käyttöä (vrt. Muutoshalua ja muutosvastarintaa). Asiakassanan ei katsottu kuitenkaan suuntaavan keskustelua ja huomiota oikeaan suuntaa, *"mutta et on se ihan käyttökelpoinen käsite silleen neutraalisti ajateltuna, mut kyl me kurssilaisista puhutaan noin keskuudessamme siis näistä, jotka täällä vaeltaa ja on kurssilaisina, ei me niistä sillä tavalla asiakkaana puhuta, vaan kurssilaisina (...)" (P58: (555:572)).* Asiakassanan käyttö todettiin "*semmosen pitkän oppimisprosessin ja vaikean oppimisprosessin tulokseksi" (P58: (541:546))*. Jäin ihmettelemään, minkä ihmeen takia asiakassanaa olisi ainakin "*vähän*" syytä käyttää ja mitä ihmettä tällä "*neutraalisti*" ajattelulla

[171] Haastatellut opiskelijat kaipasivat läheistä henkilökohtaista suhdetta opettajien ja opiskelijoiden välille. Tätä ja asiakassuhdetta ei emotionaalisessa mielessä aineistossa problematisoida, vaan työntekijöiltä vaaditaan työhönsä myös emotionaalista sitoutuneisuutta. Bauman (1999) rinnastaa opettaja-opiskelijasuhteen mm. kaupankäyntiin ja pitää suhdetta luonteeltaan funktionaalisena, johon ei kummankaan henkilökohtainen maailma ulotu. Kyse on tietyn palvelun vaihtamisesta. Bauman myös kirjoittaa, että kun tarkastelemme vaihtoon perustuvaa asiakassuhdetta osapuolten huomio kiinnittyy ensisijaisesti vaihdettavaan esineeseen. Hän jatkaa, että "viimeisin mitä liikekumppanin mieleen juolahtaisi olisi vastapuolen hellät tunteet tai henkinen kaipuu (paitsi jos kumppanin tuntemuksilla olisi merkitystä liiketoimen saattamisessa onnelliseen päätökseen)". Molemmat osapuolet käyttäytyvät liikesuhteessa itsekkäästi. Vaihdon pohjalta toimittaessa ei Baumanin mukaan mitään tehdä pelkästään toisen vuoksi. Asiakaskäsite siten voisi vahvistaa opettaja-opiskelijasuhteen osapuolinäkökulmaa. Vaihtosuhde kaipaakin sitovaa sääntöä, lakia, joka takaa osapuolten oikeudet ja velvollisuudet. (Mt., 50, 130-134.)

oikeastaan tarkoitettiin. Oliko puhe retoriikkaa[172], johon katsottiin olevan viisasta osallistua kaikesta huolimatta, jotta ei leimaantuisi paikalleen jämähtäneeksi?[173]

Opiskelijat identifioituivat asiakkaiksi

Opiskelijat sen sijaan identifioituvat asiakkaiksi: "*Ollaan me asiakkaita*" *(P43: (942:951)* ja "*meil on tuota oikeus ja velvollisuuskin vaatia myöskin sitä asiakkuutta" (P43: (1061:1071)).* Asiasta oli keskusteltu myös opettajien kanssa. Haastatteleman opiskelijat kuitenkin vakuuttivat yhteen ääneen olevansa asiakkaita, joskin he haastattelun kuluessa kutsuivat itseään myös "*oppilaiksi*" (vrt. Opiskelijat asiakkaina: oppiminen yhteistoimintaa). Opiskelijat kokivat myös tulleensa kohdelluiksi asiakkaina. Lyhytkurssien kurssiarviointilomakkeiden kysymykset, miten on kokenut kurssilla olonsa jne., toivat opiskelijoiden mieleen minkä tahansa yrityksen asiakaskyselyn: "N*e aina antaa semmosia kurssiarviointia, miten itse on kokenut, onko nyt oppinut mitään, niin siinä tulee vähän semmonen, et ahaa tää on semmonen asiakaskysely suurin piirtein ja sitä on ittekin pikkusen ruvennu suhtautumaan siihen, että on asiakas" (P43: (1000:1010)).*[174]

Opiston taustayhteisöön kuuluvina he olivat myös yhteisön jäseniä ja tavallaan opiston omistajia, minkä he kuitenkin katsoivat edelleen vahvistavan heidän oikeuksiaan asiakkaina: "*Kaikki me ollaan (omistajia) sitä kautta, ja meil on tuota siinäkin suhteessa meil on tuota oikeus ja velvollisuuskin vaatia myöskin sitä asiakkuutta ja asiakkaana niitä palveluja" (P43: 1045:1071)).* Kuuluminen opiston taustayhteisöön toi siis mukanaan asiakkuuden, ei kollegiaalisuutta. Samaten opiskelijoiden mukaan heidän oma henkilökohtainen panostuksensa opiskeluun vielä korosti heidän asiakkuuttaan, johon katsottiin kuuluvan oikeus esittää vaatimuksia. Opiskelijat odottivat opiston vastaavan heidän vaatimuksiinsa, koska he panostivat opiskeluunsa.

Talon käyttäjät aina myös asiakkaita

Yksimielisyys haastatteluissa oli siitä, että kansanopiston ulkopuolisessa toiminnassa kuten tilojen myynnissä talon käyttäjät olivat asiakkaita. "N*e ovat tietenkin asiakkaita, jotka tulevat tänne ulkopuolelta ja joilla ei ole oikeastaan meijän opiston kanssa mitään tekemistä" (P45: (313:318))* tai "*kävijöitä ehkä*".

---

[172] Retoriikka voidaan ymmärtää yleisön vakuuttamiseksi jonkin argumentin pätevyydestä ja pyrkimykseksi saada yleisö sitoutumaan siihen (Jokinen 1999, 46).

[173] Ilmonen ja Jokinen (2002, 186; ks. myös Saarinen 1999, 67, 71; Sennett 2001, 45, 50, 88-89) toteavat, että ajan hengestä omaksutaan vaikutteita uskottavuuden rakentamiseksi, jotta koulussa tai työpaikalla tultaisiin muiden kanssa toimeen.

[174] Tämä opiskelijoiden esiin tuoma näkökohta paljastaa sen, että oppilaitoksen ohjusta ei voi ainakaan täysin irrottaa sen ydintoiminnasta eli opetuksesta. Tuckman (1995, 77; ks. myös Marshall 1999, 157, 163) toteaa, että kansalaisuus nähdään yhä useammin asiakkuudeksi ja nimenomaan verojen maksun katsotaan oikeuttavan tiettyihin palveluihin.

Opiskelijoita saatettiin kuitenkin pitää asiakkaina hallinnon, majoituksen ja ravintolatoiminnan näkökulmasta tarkasteltuna: ”(...) *just näissä siis (...) kahviossa ja noissa keittiössä ja siivouksessa, niin niille ne (=opiskelijat) kyllä ovat selkeesti asiakkaita” (P58: (546:549)).* Osalle haastatelluista opiston kaikki käyttäjät olivat asiakkaita ja laatukysymykset kytkettiin juuri asiakkuuteen: ”K*aikki meidän täällä talossa olevat asiakkaat tai ihmiset ovat asiakkaita jossain suhteessa ja mitä me niille tarjotaan, niin siel tulee laatukysymyksiä” (P30: (796:800)).* Kun kaikki talon opiskelijat ja käyttäjät määriteltiin asiakkaiksi, asiakaskunnassa nähtiin olevan eri asiakassegmenttejä. Tästäkin näkökulmasta tarkasteltuna laatu koettiin ei vain opetuksen asiaksi, vaan koko organisaation asiaksi.[175] Asiakassanan käytön voi nähdä myös täysin käytännöllisenä ratkaisuna tilaaja- ja asiakasrakenteen erilaistumisen myötä. Tätä näkökohtaa ei haastatteluista kuitenkaan otettu esiin.

4.3.2 Asiakaslähtöisyys

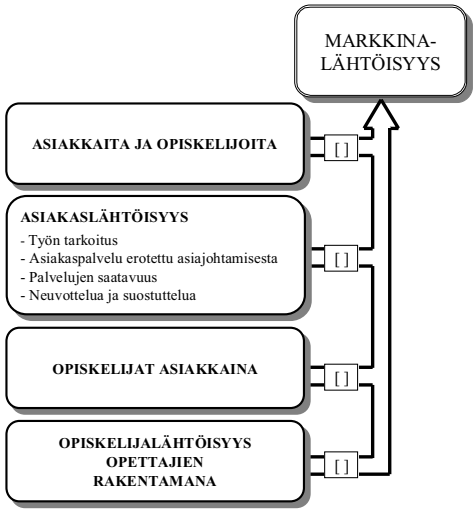
Asiakaslähtöisyys, asiakkaan tarpeiden ja toiveiden tyydyttäminen ja täyttäminen, tuli keskeisesti esille heti laatua määriteltäessä (vrt. kuvio 11).

Yhteenvetona luvusta Asiakaslähtöisyys voidaan sanoa, että laadun kehittämisen nimissä tapahtuneet uudistukset, kuten asiakastyytyväisyyden mittaaminen, laatupiiri ja asiakaspalvelun johtamisen tehostaminen syvensivät toiminnan markkinaohjausta. Asiakkaan odotusten täyttäminen, palveleminen ja auttaminen koettiin työn tarkoitukseksi niin yksilö- kuin organisaatiotasollakin.

Vaikka asiakaslähtöisyys tulkittiin toiminnan ohjenuoraksi, se ymmärrettiin myös asiakasjohtamiseksi, suostutteluksi ja neuvotteluksi. Asiakkuuden ymmärtäminen asiakkaan oikeudeksi esittää vaatimuksia pakotti opiston arvioimaan uudelleen toimintaperiaatteensa erityisesti suhteessa toiminnan kannattavuuteen. Opistossa ei enää niinkään luotettu opiskelijoiden ja asiakkaiden oma-aloitteisuuteen, vaan palvelua tuli olla saatavilla yhä enemmän.

Asiakaslähtöisyys oli tasapainottelua yhteistyö- ja asiakassuhteiden välillä. Se oli palvelualttiutta, mutta myös asiakkaiden odotusten ja vaatimusten sekä kannattavan tuotannon vaatimusten yhteensovittamista. Se oli osa uutta avautumisen toimintakulttuuria, joskin sillä sanottiin olevan myös juurensa vakiintuneissa yhteistyömuodoissa.

[175] Mäki väitöskirjassaan (2000, 30) huomauttaa, että asiakkuuden korostamisessa voi käydä niin, että laadusta vastuullisina koetaan vain opetushenkilöstö. Johdolle jää kontrolloijan rooli ja opiskelijoille kuluttajan rooli.



Kuvio 11. Asiakaslähtöisyyskategoria on osa Markkinlähtöisyyskategoriaa. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

Työn mielekkyyttä ja tehokkuutta

Asiakaslähtöisyys ymmärrettiin asiakkaiden vaatimusten ja toiveiden täyttämiseksi. Asiakaslähtöisyys kiteytyy haastateltavan huudahduksessa: ”*Niille (=asiakkaille) sitä työtä tehrään tavallaan” (P64: (97:97)).* Työ sai sekä työntekijä- että organisaatiotasolla mielekkyytensä asiakkaiden ja opiskelijoiden palvelemisesta ja auttamisesta, mikä näkemys leimaa kaikkia haastatteluja.

Asiakaspalvelua[176] haluttiin parantaa ja siihen oltiin valmiita panostamaan. ”*Mun mielestä tämmösen ihmisen, siis täysin uus titteli ja uus ihminen valittiin tämmöseen tehtävään (= asiakaspalvelun johtaminen), niin kyllähän se jo kertoo kauheen paljon, et tuota, että tähän asiakaspalvelupuoleen ja varmaan myös tähän laatupuoleen kiinnitetään nyt erityistä huomiota, aikaisempaa suurempaa huomiota” (P22: (1063:1078)).* Se, että laadun keskeiseksi ulottuvuudeksi ymmärrettiin asiakaslähtöisyys ja asiakaspalvelu, näkyi toiminnan tasolla asiakaspalvelun irrottamisena substanssi-johtamisesta ja asiakaspalvelukysymysten nostamisena erityisenä toimintalohkona johtoryhmän tasolle. On myös ilmeistä, että laatutyön painottuminen asiakaspalvelun parantamiseen näkyi myös haastateltavien laatukäsityksissä.

[176] Asiakaspalvelun käsitettä haastatteluissa käytetään monissa eri yhteyksissä. Hallinnollisesti ja työnjohdollisesti sillä viitattiin koko opiston toimintaan opetusta lukuunottamatta. Toisaalta opetushenkilöstö ainakin osin itse mielsi opetuksen palveluksi. Asiakaspalvelulla tarkoitettiin myös itse konkreettista asiakkaiden kohtaamista ja vuorovaikutusta heidän kanssaan. Konkreettisia toiminnallisia ja fyysisiä muutoksia perusteltiin myös asiakaspalvelulla, ja ne nähtiin asiakaspalveluksi.

Johtoryhmän jäsen johti ja valvoi asiakaspalvelua lukuunottamatta opetusta. Työn johtamisen terävöittäminen konkretisoitui johdon läsnäololla, asiakkaiden keskuudessa kulkemisena, ongelmien nopeassa ratkaisemisessa, arkisten asioiden priorisoinnissa, ts. päivittäisjohtamisen ja työn valvonnan tehostumisena,[177] minkä uskottiin lisäävän organisaation joustavuutta ja reagointikykyä valitun linjan suuntaisesti. Vaikka opiston työn tekemisen kulttuuria luonnehdittiin määrätietoiseksi ja joskus itsepäiseksi, koettiin organisaatio myös kankeaksi ja hidasliikkeiseksi hajautetuksi sanotusta päätöksentekojärjestelmästä huolimatta. Laatupiirin ja työnvalvonnan tehostamisella pyrittiin nopeuttamaan epäkohtien korjaamista. Esimiehen välittömän palautteen uskottiin myös viitoittavan tietä tulevaisuudessakin.

Asiakaspalvelun erottaminen substanssijohtamisesta ja päivittäisjohtamisen tehostaminen otettiin haastatteluissa tapahtuneeksi tosiasiaksi. Sitä saatettiin pitää kaivattuna uudistuksena tai sitä ei sen kummemmin perusteltu, pohdittu tai problematisoitu. Uusi järjestely asetti esimiestyön uuden tilanteen eteen.

Palvelua, neuvottelua ja suostuttelua

Asiakaslähtöisyys ymmärrettiin myös palvelun saatavuudeksi ja asiakkaan käytettävissä olemiseksi. Palvelupaketit sisälsivät yhä enemmän räätälöityjä ja ryhmäkohtaisia erityispalveluja[178]. Asiakkaan kohtaaminen, palveleminen, erilainen auttaminen ja neuvominen koettiin tehtäviin kuuluviksi silloinkin, kun ne eivät muodollisesti kuuluneet työtehtäviin. Katsottiin, että tehtävärajat eivät saaneet näkyä asiakkaalle, ”*että mää en pompota niitä asiakkaita, vaan mä otan asioita omalta osaltani sen verran hoitaakseni kuin järjellistä on oman työmäärän lisäks tai että mä osaan ohjata oikeelle henkilölle ja varmistan, et se asia siirtyy oikealle henkilölle” (P41: (430:438).*

Opiston tilojen muuttamista ja uusien tehtäväkokonaisuuksien muodostamista perusteltiin kustannusten säästöllä, mutta myös palveluiden saatavuuden parantumisella: ”(...) *tullaan säästämään siinä henkilöstömenoja, mutta erityisesti se parantaa palvelua. Sen (=vastaanoton) muoto tulee toisenlainen, meil on aina ihminen pidempään töissä täällä, ja meil on aina joku, joka niin ku vastaa täst asiasta ja muusta (...).” (P30: (606:618))* Enää ei haluttu niinkään luottaa opiskelijoiden ja asiakkaiden oma-aloitteisuuteen ja -toimisuuteen, vaan tärkeänä pidettiin, että asianmukaista, ammattitaitoista palvelua olisi yhä useammin tarjolla.

---

[177] Walsh (1995, 94, 100) kiinnittää huomiota siihen, että asiakaslähtöisyyttä korostamalla saatetaan demonstroida myös johtamisen ja toiminnan tehokkuutta.

[178] Ruokavaliosta kirjaston henkilökohtaisiin palveluihin ja sänkyjen petaamisesta kahvien viemiseen opiskelutiloihin jne..

Arviointi on eräänlaista vuoropuhelua opettajan ja opiskelija-asiakkaan, palvelun tilaajan ja toimittajan, palvelun käyttäjän ja tuottajan, opiskelijan palautteen ja kokemuksen ja ammattitaidon välillä. Asiakaslähtöisyys on asiakasnäkökulman ja tuotannon vaatimusten yhteensovittamista. Asiakkuusjohtamisesta[179] ei tosin kukaan puhunut, mutta ajatus tulee selvästi esiin haastatteluissa, ”*et on tietyt kriteerit, minkä mukaan hommat hoidetaan eikä voida jokaisen pillin mukaan juosta ihan älyttömästi (...)” (P66: (516:523)).* Vaikka asiakkaiden tarpeiden tyydyttämisen sanottiin olevan johtava toimintaperiaate, joidenkin asiakasryhmien vaatimusten kyltymättömyys oli johtanut pohdiskeluihin, missä palvelujen rajan tulisi kulkea. Asiakaslähtöisyyttäkin arvioitaessa mielessä kun oli pidettävä taloudellisen suorituskyvyn parantamisen tavoite ja siihen nähden optimaalisten ratkaisujen hakeminen. Kaiken aikaa etsittiin tasapainoa toiveiden ja resurssien sekä autonomian ja riippuvuuden välillä. Asiakaslähtöisyys oli myös jatkuvaa neuvottelua asiakkaiden kanssa palvelun sisällöstä. Opettajien tehtäväksi katsottiin perustella asiakkaille näiden puutteiksi havaitsemien asioiden oikeutus ja epärealististen vaatimusten ja tavoitteiden purkaminen.

Asiakaslähtöisyyttä oli koulutuksessa toteutettu siten, että koulutusta oli suunniteltu ja toteutettu tiiviissä vuorovaikutuksessa useiden koulutuksen tilaajien ja koulutuksen kohderyhmien edustajien kanssa.[180] Keskusteluyhteyden tiivistämiseksi oli tehty erityisiä vierailuja koulutuksen tilaajien ja sidosryhmien luokse. Haastattelijalle tähdennettiin, että “*emme voi toimia asiakkaista riippumatta” (P45: (1146:1181)).* Yhteistyön asteen kerrottiin kuitenkin vaihtelevan koulutustyypistä toiseen. Yhteistyötä tausta- ja asiakasyhteisöjen kanssa oli organisaation eri tasoilla yksittäisestä opettajasta johtoon. Kanta-asiakkaille järjestettiin myös tilaisuuksia, joissa heitä kestityksen lomassa informoitiin, mitä talossa oli meneillä ja mitä muutoksia oli odotettavissa. Asiakkaille luotiin siten myönteisiä odotuksia opiston valmisteilla olevista uudistuksista, vaikka myös niihin liittyvistä mahdollisista väliaikaisista hankaluuksista kerrottiin.

Asiakaslähtöisyydellä oli perinteensä, vaikka ne uusissa olosuhteissa tuntuivat ainakin jossain määrin riittämättömältä. ”(...), *että me tuotetaan täällä toivottavasti laadukasta koulutusta omistajayhteisölle ja muille liikkeille*[181] *ja muille ryhmille, jotka täällä kouluttautuu plus sitten, että opistokonsernin muu toiminta*[182] *tukee sitä. Nimenomaan se, että*

---

[179] Asiakkuusjohtamisessa halutaan sanoutua irti ostajan ja myyjän vastakkainasettelusta ja asiakkuussuhde halutaan nähdä yhteistyösuhteena, eräänlaisena win-win –periaatteen ilmentymänä, yhteisenä hyödyn tavoitteluna. Liikesuhteelle siis halutaan antaa uusi sisältö. Tämä edellyttää osapuolten yhteistä ”käsikirjoitusta” – koulumaailmassa tämä tarkoittanee yhteistä kurssisuunnitelmaa ja/tai henkilökohtaista oppimissuunnitelmaa, joka ohjaa sekä asiakkaan että yrityksen/organisaation toimintaa. Kuten Storbacka ja Lehtinen toteavat, aina on kuitenkin erikseen päätettävä se, kuinka paljon halutaan asiakkaan osallistuvan käsikirjoituksen tuottamiseen. (Storbacka & Lehtinen 1999, 20-22, 76,79.)

[180] Tässä ei välttämättä puhuta talon koko koulutuksesta.

[181] Käsite muutettu yleisemmäksi.

[182] Käsite muutettu yleisemmäksi.

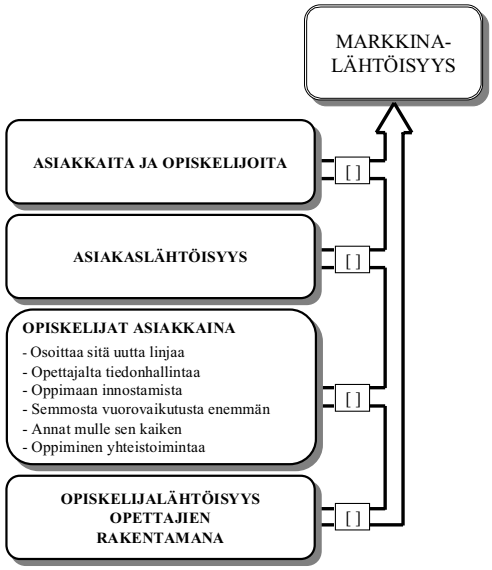
me ollaan, me tehdään mittatilaustyönä tavallaan sitä koulutusta." (P41: (651:658)) Opistotyön haasteeksi asetettiin siis erilaisille asiakkaille koulutuspalveluiden tuottaminen "*mittatilaustyönä*". Mitä tarkalleen ottaen mittatilauskoulutuksella tarkoitettiin, ei haastattelusta selviä. Neuvotteluja asiakkaiden ja opiskelijoiden kanssa kuitenkin haluttiin vielä tiivistää ja kaiken aikaa etsittiin uusia keskustelumahdollisuuksia[183], "*että me avattas tää meidän suunnitteluprosessi meijän asiakkaille. (...) et me voitetaan hiton paljon, jos niin kun tää asiaks osallistuu tähän suunnitteluprosessiin alusta alkaen ja näkee kaikki ne vaikeudet myöskin mitä on. (...) Ei tää oo niin helppoo touhua ja sitten voi olla ihan mukana, ideoimassa." (P50: (677:707))* Yhteistyösuhteen ja liikesuhteen yhteensovittamista oli arvioitu. Voidaan tietysti kysyä, mikä on sitten se lisäarvo, jonka opisto tuo prosessiin, jos asiakkaan tai koulutuksen tilaajan on tuotava ideoita, koettava kaikki suunnittelun kiemurat ja "*vaikeudet*" ja annettava asiantuntija-apua vielä koulutusta toteutettaessa. Asiakkaan ja toimeksiantajan vaikutusmahdollisuudet kuitenkin edelleen lisääntyisivät.

4.3.3 Opiskelijat asiakkaina ja opiskelijoina

Minkälaiseksi opiskelijat kokivat roolinsa[184] opistolla? Minkälaiseksi asiakkaan rooli rakentui heidän puheissaan? Aineistossa opiskelijoiden rooli piirtyy esiin heidän hahmotellessaan oppimisen ja opetuksen suhdetta ja kertoessaan, mitä he odottivat opetukselta ja opettajilta (vrt. kuvio 12).

[183] Juran (1992) korostaa, että toimintaa tulisi tarkastella tuotannon, asiakkaiden ja kilpailun näkökulmasta. Hän korostaa myös asiakkaiden ja sidosryhmien informoinnin tärkeyttä laadun suunnittelussa. (Mt., 81, 96-97, 174-175, 197, 223.)

[184] Sosiaalinen rooli tarkoittaa yksilön käyttäytymistä, joka toteuttaa tiettyyn asemaan kuuluvat oikeudet ja velvollisuudet (Goffman 1971, 26). Roolit ovat toimijatyyppejä, eräänlaisia sosiaalisessa tietovarannossa olevia roolisuoritusten vakiomalleja, joissa instituutiot todellistuvat, ts. roolit edustavat instituutioita (Berger & Luckmann 2000, 85-93; ks. myös Seligman 1997, 19).



Kuvio 12. Opiskelijat asiakkaina –kategoria on osa Markkinalähtöisyyskategoriaa. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

Yhteenvetona voidaan todeta, että jos asiakkuus ymmärretään oikeudeksi esittää vaatimuksia, opiskelijat olivat omaksuneet ja sisäistäneet asiakkaan roolin.[185] Asiakkuuden käsitteeseen tiivistyi opiskelijoiden käsitys asiantuntija-auktoriteetin murtamisen oikeutuksesta. Opiskelija-asiakkaat kokivat olevansa toivomusten ja vaatimusten esittäjiä, johon koko toiminnan tulisi nojata, jotta koulutus uusiutuisi ja täyttäisi myös taustayhteisön tarpeet. Opiskelijoilla oli selvä kuluttajaorientaatio[186], opistotyön kokonaisuudessaan oli täytettävä heidän vaatimuksensa.

Opiskelijat kokivat voivansa asettaa vaatimuksia opettajille ja odottivat näiltä näköalojen avaamista, tietoaineksen hallintaa, oppimaan innostamista ja opiskelun tukemista mutta myös henkilökohtaista ohjausta ja vuorovaikutusta.[187] Opettajan odotettiin myyvän sekä itsensä että asiansa; hänen odotettiin vakuuttavan opiskelija-asiakkaat omasta asiantuntemuksestaan ja tekevän asiansa ymmärrettäväksi.

---

[185] Aineistossa ei ole yhtään viittausta siihen, että sillä minkälaisia opiskelijoita opisto rekrytoi ja sai, olisi ollut merkitystä laadun kehittämiselle (ks. esim. Laatu polttopisteessä 2000, 116). Eri koulutusmuotojen rahoituksella on merkitystä kysynnän ohella siihen, minkälaista koulutusta opistoissa annetaan ja minkälaisia opiskelijoita ja asiakkaita palvellaan. (ks. myös Määttä & Yrjölä 2001, 84-85, 97). Tämäkään näkökohta ei kuitenkaan varsinaisesti tule haastatteluissa esille.

[186] Mäki (2000, 29) myös toteaa, että korkeakouluihin voi kehittyä kuluttajaorientaation omaava opiskelijakunta, joka odottaa kuten muiltakin organisaatioilta parempaa palvelua, alempia kustannuksia, korkeampaa laatua ja heidän odotustensa mukaisia tuotteita.

[187] Kansanopisto-opiskelijoiden odotukset sinänsä eivät sanottavasti yleisellä tasolla poikenneet muiden oppilaitosmuotojen opiskelijoiden odotuksista (Ilmonen & Jokinen 2002, 189-190; Leino & Leino 1997).

Toisaalta haastattelussa tuli esiin myös opiskelijoiden omaksuma opiskelijarooli, jossa painotettiin omien tavoitteiden ja panostuksen merkitystä oppimisessa sekä oppimisen vuorovaikutteista luonnetta. Opiskelun tavoitteista ja sisällöistä keskusteltiin, ja oppimisprosessin kerrottiin etenevän opiston, opettajien ja opiskelijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Voidaan tietysti pohtia, oliko opiskelijoiden vaatimusasenteen takana epävarmuus omasta opiskelijan roolista ja omasta oppimisesta. Kuvastiko se pikemminkin itsenäisen, omasta oppimisesta vastuunkantavan opiskelijaroolin omaksumisen vaikeutta kuin uutta sisäistettyä asiakkaan tai kuluttajan roolia?

”Osoittaa sitä uutta linjaa”

Opiskelijat odottivat opettajilta oppimistyöskentelyn ohjausta: “(…) *nämä vetäjät huomaa sit kans tökkiä ja ojentaa ja osoittaa sitä uutta linjaa*” *(P43: (375:389)).* Oppimisen ohjaaminen ymmärrettiin oleellisten asioiden osoittamiseksi, kokonaisuuksien ja näköalojen avaamiseksi ja palautteeksi opiskelijan edistymisestä. Opettajilta opiskelijat odottivat jatkuvaa palautetta: ”*(...) Kyllä se varmaan tässä aikuisopiskelussa on yks tärkeimpiä tekijöitä se, että pystytään palautetta myöskin saamaan ja oman oppimisen kannaltahan se on kyllä tärkeää. Kun se vaan oikeassa suhteessa tulee ja tuota aina oikeassa tilanteessakin. Kyllä se silloin tukee sitä opiskelua, ja että tietää sitten tuota mihin panostaa, jos joltakin kohtaa on heikko. Kun me kaikki kuitenkin olemme erilaisista lähtökohdista tänne tultu. On sellanen eritasoinen porukka iältään kuin kaikilta muiltakin taustoiltaan. Siinäkin suhteessa se on hirvittävän tärkeää, jos siinä on pätevä palautteenantaja, niin se tuota kyllä tukee sitä opiskelua.” (P43: 483:506)* Aikuisopiskelun heterogeenisten ryhmien arveltiin erityisesti edellyttävän kiinteää opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta ja palautetta. Juuri tarve saada opettajalta palautetta olikin yksi polttava kysymys – ”*sitä palautetta (...) enempi sais sieltä (=opettajilta) tulla*” *(P43: 483:506))*.[188] Haluttiin varmistus siitä, oliko joku kurssi varmasti suoritettu, oliko asiat osattu ja ymmärretty. Oppimistyöskentelyyn suhtauduttiin siten tavoitteellisesti. Arviointi ja muodollinen todistus suorituksesta erotettiin selvästi toisistaan, mikä kielii sisällöllisestä opiskelumotivaatiosta: “(…) *en ole tullut tänne minkään paperin perässä*”

[188] Myös Niemenvirran tutkimuksessa (2002, 46-47) opiskelijat pitivät opettajan antamaa palautetta ja tukea tärkeimpänä oppimisympäristön piirteenä. Sallis (1993, 42) toteaa, että opetuksessa laatu on sitä, että opiskelijalla on mahdollisuus ohjata omaa oppimistaan ja että arviointitulokset opettajan tulisi keskustella opiskelijan kanssa.

(P43: (546:551)).[189] Olisiko tarpeeseen saada palautetta liittynyt myös tarve tulla huomatuksi, tarve oman autonomisuuden tunnustamisesta?[190]

Opiskelijat odottivat tehtäväksiantojen olevan täsmällisiä ja yksiselitteisesti muotoiltuja: ”K*auhee ongelma just täs tehtävän annossa, et jos se ei oo tarpeeks täsmällinen ja silleen hyvin muotoiltu se juttu (...)” (P43: (599:614)).* [191] Omasta oppimisesta vastuun ottavan, itsearviointia tekevän opiskelijan rooli tuntui ainakin osin vieraalta: ”O*man itsensä arviointia mä henkilökohtaisesti en pidä tärkeenä, koska mää en halua itse itseäni arvioida tässä opiskelukysymyksessä. Siihen on oikein palkatut henkilöt, jotka sen tekee.” (P43: (451:455))* Metakognitiivisten taitojen oppimista voitaneen kuitenkin pitää oppimaan oppimisen yhtenä keskeisenä tavoitteena. Liian usein aikuisopiskelussa pidetään näitä taitoja myös eräällä tavalla itsestäänselvinä.[192]

Opettajalta odotettiin tiedonhallintaa ja oppimaan innostamista

Opiskelijat asettivat opettajille suuria vaatimuksia[193], ja opettajan merkitystä oppimisessa korostettiin, mutta tämän toiminnalle haluttiin antaa selvät ehdot ja opiskelun perustaksi opiskelijan omat toivomukset ja vaatimukset. Opettaja ei ollut enää opettaja, ei ohjaaja eikä facilitator, vaan opettajaa luonnehdittiin ”*avustajaksi”* tiedon hankinnassa. Opetettavan tietoaineksen hallinta – ”*et se tietää*” - teki opettajasta opettajan. [194] Voidaan tietysti myös pohtia, mitä lopultakin opettajan tietämisellä tarkoitettiin. Oliko kohdattu selitysten ristiriitaisuus tai olemassa olevan tiedon aukot samalla, kun koettiin yhä suurempaa riippuvuutta asiantuntijatiedosta?[195]

Substanssin hallinta sinänsä ja oppimisen ohjaaminen eivät vielä riittäneet vakuuttamaan opettajan asiantuntijuudesta, vaan opettajaa vaadittiin myös myymään itsensä, asiantuntemuksensa ja asiansa: ”(...) *ja välillä on ollu jotain tämmösii aineita, jotka kuullostaa*

---

[189] Kun koulutukselta odotetaan selvää vaikutusta työllistymiseen, “paperilla” on opiskelijoille itseisarvoista merkitystä (Heinonen 2002, 147). Tällaista tarvetta ei näyttäisi olevan tämän aineiston mukaan ainakaan kaikilla vapaan sivistystyön opiskelijoilla. Toisaalta kansanopistolaitoksen viime vuosien huolenaiheita on ollut kansanopistossa opitun tunnustaminen muissa oppilaitoksissa, formaalissa koulutuksessa ja työelämässä (Määttä 2003).

[190] Ilmonen & Jokinen (2002, 176) kiinnittävät huomiota siihen Beckiin ja Gernsheimiin viitaten, että kokemus eri konteksteissa siitä, että “minäkin olen täällä”, on tärkeä osa oman elämän jäsentämistä nomadikulttuurissa.

[191] Kuitenkin esim. ongelmalähtöisessä oppimisessa yhtenä peruselementtinä on myös kyky muotoilla ongelmia (ynjälä 2000, 167).

[192] Heinonen 2002, 114, 142, 156, 166; Malinen 2002, 63, 69; Tynjälä 2000, 62.

[193] Ks. myös yhdeksäsluokkalaisten tukioppilaiden odotukset opettajille (Ilmonen & Jokinen 2002, 189).

[194] Asiantuntijuus on opiskelijoiden mielestä tärkeä osa opettajuutta (Ilmonen & Jokinen 2002, 191). Honkonen (2002, 47) kiinnittää huomiota siihen, että postmoderni antaa suuren arvon monista lähteistä hankitulle tiedolle ja tällöin opettaja ei ole enää tiedon ja maun määrittäjä, vaan tiedon hankinnan helpottaja.

[195] Giddens (1995) sanoo, että yhden totuuden hylkääminen sekä vapauttaa että ahdistaa. Se kaataa yhden totuuden auktoriteetit, mutta samalla kaataa myös elämän peruspilarit. (Mt. 121-123; ks. myös Beck 1995, 19-22.)

kauhean kuivilta (...) ja sit ne onkin yllättävän mielenkiintoisia, et sitä niin kun ihmettelee jotenkin, et oi herran jestas, miten se toikin ukko saa tästä näinkin nuivasta aiheesta noinkin mielenkiintoisen, et ihan se tyyli esittää niitä asioita, et jos sinne tulee joku puolinukuksissa itekkin ja iskee jotain todella suttusia kalvoja, niin ei siitä kukaan mitään irti saa.(...) Sen niin kun haistaa jo aika kaukaa, koska se on semmosta ihan kun (...).” (P43: (428:440)) Opettajan “*tyylin*”, kyvyn ottaa yleisönsä sanottiin vaikuttavan siihen, kuinka asia otettiin vastaan, motivoiduttiin ja ryhdyttiin opiskelemaan. *”Kyllä sen näkkee opettajasta, koska se on se homma sillä hanskassa” (P43: (690:691)).* Opettajan osaamisen sanottiin haistettavan jo kaukaa. Opettajan ammatillisuuden sanottiin olevan herkkyyttä “*aistia*” ryhmän tarpeet ja valmiudet. Opetustapahtuma ymmärrettiin hienovaraiseksi, ainutkertaiseksi ja tilannesidonnaiseksi vuorovaikutustapahtumaksi, jossa opettajan on kerta toisensa jälkeen pystyttävä voittamaan yleisönsä puolelleen.[196] “*Se niin pienillä asioilla saadaan kyllä se tehtävä kanssa tuota pilattua. Saadaan pienillä asioilla tehtyä siitä hyväkin kokonaisuus*.” *(P43: (643:673))*

”Semmosta vuorovaikutusta enemmän”

Opiskelijat odottivat opettajilta ja erityisesti ryhmän vastaavilta opettajilta henkilökohtaista vuorovaikutussuhdetta, eräänlaista ryhmään kuulumista: ”*Kyllä mä sen ymmärrän, että kun he on kuitenkin opettajia ja sillai jotain aikataulullistakin aina täytyy hirveen tarkkaan sopia, et ne on kiireisiä ihmisiä, niin just se, että ne niin kun sillai vetäytyy, että ne haluaa pitää semmosen jonkunlaisen hajuraon. Mä olisin odottanu, et ne olis enemmän, et he kuuluis tähän ryhmään myöskin.” (P43: (1392:1414))* Opiskelijat ymmärsivät opettajien olevan kiireisiä, ja jonkinlainen “*hajurakokin”* oltiin hyväksymässä. Toisaalta korostettiin asiakkuutta, toisaalta odotettiin läheistä, tasavertaista ja henkilökohtaista suhdetta opettajaan. Voidaan myös kysyä, että ovatko opiskelijat sittenkään valmiita hyväksymään ainakin jossain määrin molemminpuolista emotionaalista sitoutuneisuutta edellyttävää kanssakäymistä ainakaan lyhyillä koulutusjaksoilla. Onko luokasta ja ryhmästä toiseen kiitävällä opettajalla siihen minkäänlaisia tosiasiallisia mahdollisuuksia?

”Sinä siinä nyt annat mulle sen kaiken”

Opettajan tai ”*avustajan*” toiminnalle katsottiin voitavan asettaa vaatimuksia asiakkaina ja sitä enemmän, mitä läheisempi side oli palvelun käyttäjän ja palvelun tuottajan välillä.[197] Omistajan roolissa vaadittiin rahoille myös vastinetta. Opettajasta ja tämän osaamisesta

[196] Kuitenkin opiskelijan valmius oppia näyttäisi pikemminkin olevan sidoksissa opiskelijan oman identiteetin rakentamiseen ja elämän pyrkimyksiin kuin oppimistilanteisiin (Bourgeois 2002, 141-149; ks. myös Bron 2002, 164).

[197] Fairholm (1994, 26,68) sanoo, että organisaatiot törmäävät yhä useammin siihen, että sen sisäisten ja ulkoisten sidosryhmien jäsenet ovat omaksuneet asiakkaan roolin ja asiakkuuteensa vedoten esittävät yritykselle/organisaatiolle vaatimuksia; he haluavat itse valita, itse päättää mitä ja mistä ostavat.

kerrottiin haluttavan ottaa kaikki mahdollinen irti: ”(...) *ja välillä lähtee johonkin jäähylle ja siis semmosta, et jotenkin sysää sen kaiken, sinä siinä nyt annat mulle sen kaiken ja minä en tykkää tästä ja (...)” (P43: (718:735)).*

Opettajien kanssa ei vain haluttu neuvotella ja keskustella asioista, vaan heille haluttiin “*tehä selväksi, mikä niitten (=opettajien) kuvio on tässä*”, koska ”*eihän tänä päivänä sovi edes enää kulttuuriin sellanen niin kuin ennen vanhaan (...) koululaiset kuunteli ja oli hiljaa ja jos ei totellu ja menny kaikki kaavan mukaan kuin opettaja oli aatellut, niin karttakepistä tuli ja siel ei ollu kellään sanomisen mahdollisuuttakaan eikä kukaan tohtinut mitään sanoa. Sehän on ollu semmonen suomalaisessa kulttuurissa yks peikko, josta ollaan pääsemässä ulos. Nuoret on ottanu sen oikeastaan ensin käyttöön ja tuonu meille aikuisopiskelijoillekin sen mallin (...).” (P43: (1329:1342))* Asiakkuuden tuomassa oikeudessa esittää vaatimuksia on kyse pitkälti opettajien auktoriteetin murtamisesta, joka koettiin eräänlaiseksi välttämättömäksi kulttuurivallankumoukseksi ja vallanvaihdokseksi, jonka koko koululaitos oli läpikäynyt tai oli läpikäymässä. Jos opettaja joskus oli ollut etäinen ja jalustalla, nyt hänet sieltä ainakin oli pudotettu. [198]

Oppiminen yhteistoimintaa

Asiakkaan roolissa opiskelijat olivat kärkkäitä esittämään opetukselle ja opettajille erilaisia vaatimuksia, mutta aineistossa puhuvat myös opiskelijat, jotka kokivat oppimisen yhteistoimintana: ”M*e kaikki koulutamme toisiamme. Siit tulee se hyvä paketti.” (P43: (358:365))* Koettiin, että opisto monine valinnanmahdollisuuksineen ja keskustelutilaisuuksineen mahdollisti henkilökohtaisten ja koulutukselle asetettujen tavoitteiden integroimisen ja ylipäätään koettiin, että “*oppilailta*” etsittiin tukea opetuksen ja toiminnan kehittämiseen.[199] ”(...), *niin ne (=opettajat) yrittää onkia sitä tietoa meiltä oppilailta, että mitä me ootetaan ja mitä pitäis saada uutta ja kehittää tätä koulutusta ja sehän on kaikki sitä laatuun liittyvvää ja kyllä se täälläkin yhtenä tärkeä seikkana tuntuu kuitenkin olevan” (P43: (234:253)).*

---

[198] Nikin (1994, 66,72) mukaan asiakkuuskäsitteen käyttöön näyttää sisältyvän pyrkimys murtaa asiantuntijavalta ja pyrkimys päästä irti byrokraattisesta hallintoalamaisasenteesta. Toisaalta se näyttäisi liittyvän myös koulutuksen yksilöllistymiseen (vrt. henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat, voucherit jne.) ja tavoitteeseen asettaa opiskelijat vastuuseen omasta oppimisestaan. Myös terveydenhuollossa potilaita on yleisesti alettu kutsumaan asiakkaiksi. Tuorila (1997, 35, 36, 38, 149) pohtiessaan onko terveyspalvelujen käyttäjä potilas vai kuluttaja päätyy puhumaan potilaskuluttajista. Hänelle potilas näyttäytyy asiantuntijan päätösvaltaan sidotuksi passiiviseksi hoidon vastaanottajaksi, kun taas kuluttajan hän mieltää aktiiviseksi toimijaksi, jolla on valinnanvapautta ja määräysvaltaa. Hän yhtyy Lars Fallbergin käsitykseen, että kuluttajuuteen liittyviä käsitteitä käytettäessä sosiaalistetaan palvelusten käyttäjät kuluttajan rooliin niin, että on mahdollista irrottautua terveydenhuollossa piilevästä sosiaalisesta kontrollista ja terveydenhuollon professioiden ja asiantuntijuuden riippuvuudesta. (Ks. myös Walsh 1995,87, 94-95.)

[199] Sallis (1996) pitää laadukkaana opetusta, jossa otetaan huomioon erilaisten opiskelijoiden erilaiset tavoitteet ja tarpeet sekä erilaiset oppimistyylit. Oppimisen arvioinnin yhdessä opiskelijan kanssa hän katsoo tukevan opiskelijan analyyttisten taitojen kehittymistä. (Mt., 41-42.)

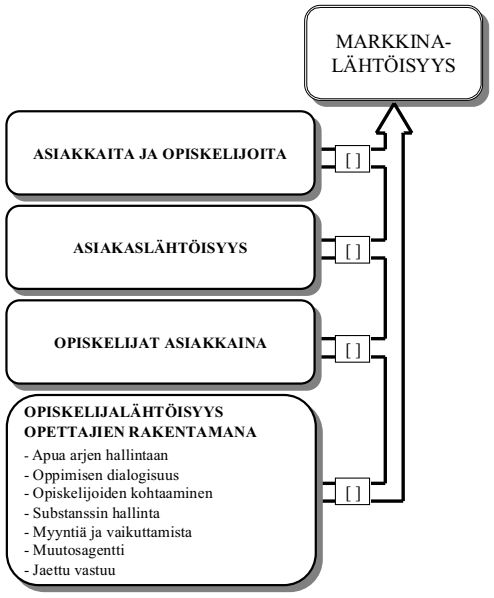
Erityisesti ryhmän sisäinen vuorovaikutus ja keskustelu koettiin oppimisen perustaksi (vrt. Yhteisöllinen ja yksilöiden internaatti), mutta oppimisen ymmärrettiin edellyttävän myös aina opiskelijan omaa panosta, motivoitumista ja työntekoa tavoitteen saavuttamiseksi. Sen sijaan vieraalta tuntui ajatus, että opiskelijat voisivat vaikuttaa opettajan motivoitumiseen ja innostuneisuuteen. Erikseen kysyttäessä haastateltavat myönsivät vastuun oppimisesta olevan sekä opettajalla että opiskelijoilla itsellään. Oppiminen ja opetus nähtiin siten ainakin jossain määrin myös vastavuoroisena prosessina: ”*Se on kaikista pienistä tekijöistä kiinni, et tota mitenkä opetetaan, minkälaiset materiaalit, miten sä ite omaksut ne asiat ja yleensä, onks sulla motivaatiota omaksua niitä asioita, mutta kaikista niistä kerääntyy se, että siit tulee laadukasta” (P43:(358:365)).*

Opiskelijat tiedostivat myös tarpeen poisoppia passiivisesta opetuksen vastaanottamisesta: ”S*e ei oo aina semmosta, että ylhäältä annetaan alaspäin, vaan odotetaan, että opiskelijat itte etsii sitä tietoa, mut siinä täytyy olla aika taitava sen opettajan, (...) Et se just, että oppis itte pois siitä semmosesta, että tieto tulee ylhäältä alas ja että osais sitä tietoa ittekin etsiä (...).” (P43: (599:614))* [200] Muutokset siinä, miten oppiminen ja opiskelijan rooli ymmärretään, edellyttää tietysti myös muutoksia opettamisessa ja opettajan roolissa.

4.3.4 Opiskelijalähtöisyys opettajien rakentamana

Minkälaisena opettajat näkivät roolinsa suhteessa opiskelijoihin? Miten opetushenkilöstön ymmärtämä opettajuus toteutti opiskelijalähtöisyyttä (vrt. kuvio 13)?

[200] Aikuisopiskelijat kaipaavat myös luento-opetusta perusasioista (Stenström 2002, 240).



Kuvio 13. Opiskelijalähtöisyys opettajien rakentamana -kategoria on osa Markkinalähtöisyyskategoriaa. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä

Opettajahaastatteluiden mukaan opettajatkin näkivät itsensä eräänlaisessa avustajan roolissa, jonka tehtävänä oli tukea ja tuottaa opiskelijan autonomisuutta. Opettajien puheissa opiskelijalähtöisyys kiteytyi opiskelijan autonomian ja tahdonvaltaisuuden kunnioituksen korostamisena. Opetuksen perustaksi asetettiin opiskelijan toimintaympäristö ja opiskelijan tarpeet. Opetuksen keskeiseksi tehtäväksi nähtiin jatkuvaan oppimiseen innostaminen ja ohjaaminen ja uusien näkökulmien avaaminen. Oppimisen, opettamisen ja oppisisällön kriteeriksi nousi koulutuksen relevanssi ja käyttökelpoisuus opiskelijoiden toimintaympäristössä. Opetuksen tehtäväksi nähtiin eräänlainen opiskelijoiden valtaistaminen (empowerment): opetuksella pyrittiin tukemaan opiskelijoiden ihmisenä olemista sekä oppimisen, kommunikaation ja elämän laadun paranemista.

Oppiminen ymmärrettiin prosessiksi, jossa opiskelijan kokemusten ja opettajan asiantuntemuksen välillä käydään dialogia. Opiskelijalähtöisyys ymmärrettiin vastuun ottamiseksi omasta oppimisesta, mutta opettajat olivat valmiita myös ottamaan vastuuta tietojen relevanssista, oppimisprosessin sujumisesta ja valmiita sovittelemaan työssään erilaisia näkökohtia.

Oppisisällöistä ja opetusmenetelmistä sanottiin vallitsevan erilaisia käsityksiä. Keskustelua kerrottiin käydyn

- paikallisen, erityisen ja yleisen tiedon (universaali tieteellinen tieto)
- tieteellisen ja arkitiedon

- yleisestä yksityiseen vs. yksityisestä yleiseen –lähestymistapojen
- tiedonvälityksen vs. opetuksen välillä.

Näihin keskusteluihin ja ristiriitoihin sisältyi myös käsitys opettajan ja opiskelijan välisestä suhteesta, josta käytiin neuvottelua sekä luokissa että opettajainhuoneessa. Opettajuuden kovaksi ytimeksi ja erityisyydeksi muodostui opettajan kyky tuottaa uusia tulkintarakenteita. Dynaaminen asiantuntijuus nähtiin laadun perustaksi.

Opettajien puheissa voi kuulla vanhan kansanopisto- ja aikuiskasvatusperinteen ääniä: opiskelijoiden autonomisuutta opetuksen lähtökohtana ja tavoitteena korostettiin, opetuksen dialogisuutta, oppimaan innostamista, ihmisenä olemisen ja kasvamisen tukemista ja uusien mahdollisuuksien avaamista painotettiin. Opetus nähtiin kuitenkin myös asioiden ja ideoiden myynniksi.

Apua arjen hallintaan

Opetuksen katsottiin olevan laadukasta silloin, kun se vastaa opiskelijoiden tietotarpeisiin ja auttaa opiskelijaa tämän arjessa. [201] *”(...) sehän on hyvin tärkeätä, että ihmiset saavat vastauksen niihin kysymyksiin, mihin tulevat hakemaan” (P 45: (234:237)).* Siten laatu tuli määritellyksi koulutuksen annin käyttökelpoisuudeksi. Haastatteluissa painottuu yksiselitteisesti ajatus siitä, että opiskelijoiden toimintaympäristön ja niissä ilmenevien ilmiöiden ja opiskelijoiden kokemien tietotarpeiden tulee olla koulutuksen ja opetuksen lähtökohtana. Talon opettajien käsityksissä todettiin kuitenkin olevan painotuseroja: joidenkin opettajien sanottiin korostavan opetuksen yleissivistävää merkitystä ja tietoaineksen laajempia yhteyksiä ja merkityksiä, kun taas joidenkin muiden sanottiin painottavan opiskelijoiden toimintaympäristössä olevien asioiden ensisijaisuutta. Vastakkain asetettiin mm. kansainväliseen solidaarisuuteen liittyvät kysymykset ja arjen ongelmat. Humanististen perusajatusten toki sanottiin myös ansaitsevan paikkansa täsmäkoulutukseen sisäänrakennettuina tai sen oheisantina.

Sen lisäksi, että talossa sanottiin olevan erilaisia käsityksiä sisällöllisistä kysymyksistä, erilaisia käsityksiä oli myös siitä, miten opetettavaa aihetta tulisi lähestyä. Joidenkin opettajien sanottiin korostavan yleisiä periaatteita ja käynnistävän opetuksen ja aiheen tarkastelun makronäkökulmasta. Tällä taas toiset katsoivat olevan opiskelijaan vieraannuttavan vaikutuksen ja epäilivät, että yhteys opiskelijan arkeen saattaa jäädä kokonaan syntymättä. He korostivat, että opetuksen tulee lähteä opiskelijan omasta toimintaympäristöstä.[202] Toisaalta myönnettiin, että eri koulutuskokonaisuuksilla oli erilaiset

[201] Haastatellut opiskelijat eivät kuitenkaan painottaneet tätä seikkaa, vaan he sanoivat olevansa kiinnostuneita enemmänkin eri asioiden yhteyksistä ja makrotason asioista.

[202] Freiren temaattinen tutkimus ja opiskelun eteneminen sekä konstruktivistisen oppimiskäsitys tukevat ko. näkemystä (Hannula 2000, 126; Tynjälä 2000, 61, 64).

tavoitteet, niihin hakeutui eri tavoin motivoituneita opiskelijoita ja siten opetuksen lähestymistavat ja sisällöt perustellusti erosivat toisistaan. Myönnettiin myös, että mikrotason ja makrotason erottaminen ei ehkä ole mahdollista, vaan esimerkiksi yhteiskunnan valtarakenteet ulottuvat kaikkialle ja että kyseessä on sittenkin enemmän painotusero.[203] Siitä, mikä on sisällöllisesti tärkeää opetuksessa ja koulutuksessa, sanottiin käytävän kuitenkin "*rankkojakin keskusteluja*". Keskustelua opetuksen lähtökohdista ja tavoitteista siis käytiin, niitä ei ohitettu itsestään selvyyksinä.

Opetuksen tavoitteena sanottiin olevan "*täsmällisen avun" (P45: (234:237))* antaminen opiskelijalle. Se, mitä kaikkea lopulta tarkoitettiin ns. "*täsmällisellä avulla*", ei kuitenkaan täysin haastattelusta selviä. Ymmärrettiinkö opetuksen asiantuntemus neuvontakyvyksi? Tarkoitettiinko opiskelijan kysymyksiin vastaamisella nimenomaan koulutuksesta annettujen lupausten täyttämistä? Ymmärrettiinkö opisto tavarataloksi, jonka hyllyiltä tulisi olla poimittavissa koulutustuotteita kuin kahviosta erilaisia wienereitä (vrt. Laatu oppimismahdollisuus: laadun ja laatutietoisuuden vakuuttaminen)? Vai tarkoitettiinko tarvetta kiinnittää opetus haastateltavien maailmaan ja etsiä yhdessä periaatteita, joilla on relevanssia opiskelijoiden arkisten ja alati muuttuvien, niin tiedostettujen kuin ehkä vielä tiedostamattomienkin ongelmien ratkaisemisessa? Joka tapauksessa opiskelijan arkea ja kokemusmaailmaa haastateltavat pitivät opetuksen legitimisyyden perustana ja takeena. Oppimisen, opettamisen ja oppisisällön arviointikriteeriksi nousi koulutuksen relevanssi ja käyttökelpoisuus opiskelijoiden toimintaympäristössä (vrt. Arvioinnista kehittämiseen: oppimisen ohjaamiseen).[204]

Tiedonvälityksen ja opettamisen eroista kerrottiin sen sijaan keskustellun runsaasti. Helposti irralliseksi jäävän sirpalekoulutuksen[205] sijaan opiskelijoita oli tarkoitus ohjata valitsemaan sisällöllisesti loogisesti eteneviä koulutuskokonaisuuksia.

Dialogia ja kohtaamisia

Opettajan tehtäväksi nähtiin ensisijaisesti erilaisia oppimisvalmiuksia omaavien opiskelijoiden oppimisen ohjaaminen: "*Lähinnä mun mielestä opettajan taito tai opettajana oleminen on itseasiassa muuta kuin substanssin tämmöstä täydellistä hallintaa. (...) Entistä*

[203] Beck (1995, 32-37, 70-72) kiinnittää huomiota siihen, että politiikkaa löytyy muualtakin kuin vain niille varatuilta paikoilta. Tarkastelemalla politiikan areenoita vain niille varatuilla paikoilla, huomiotta saattaa jäädä poliittisiksi muodostuneet alapolitiikan (=vaikuttamista alhaalta ylös) areenat kuten tiede, arkielämä jne..

[204] Puhutaan myös koulutuksen siirtovaikutuksesta, jolla tarkoitetaan opitun siirtymistä hyödyksi opiskelijalle itselleen ja tämän ympäristölle.

[205] Sirpalekoulutus koostuu yksittäisistä, irrallisista koulutus- ja tiedotustilaisuuksista. Leinonen (2002) sanoo, että tietäminen voi olla yksittäisten väitteiden hallitsemista, kun taas ymmärtämisen taustalla on jäsentävinä tekijöinä näkemykset, yleistykset ja teoria. Ymmärretty tieto auttaa yksilöä hänen mukaansa näkemään paremmin oman tilanteensa, toimintavaihtoehtonsa ja vaihtoehtojen seuraukset. Yksittäisiä tapauskohtaisia väitteitä voidaan pitää ns. sirpaletietona. (Mt., 475; ks. myös Burbules & Berk 1999, 47.)

enemmän mun mielestä korostetaan näitä tällasii taitoja niin kuin oppimisprosessin ohjaamisen taitoja." (P22: (1475:1489)) Opettaminen nähtiin opiskelijoiden uusiutumishalun ja heidän ihmisenä olemisensa tukemisena pikemminkin kuin erilaisen ns. faktatiedon välityksenä, joskin opettamisen myönnettiin olevan myös sitä: "*Opetuksen kohteena on saada aikuiset kiinnostumaan oppimisesta. Kiinnostumaan itsensä kehittämisestä, kiinnostumaan niistä asioista, omasta perustehtävästään. (...) Mä toivon et se mun opetukseni on sellasta, että (...) mä voin antaa jotain, antaa jotain avaimia siihen, että löytys semmosta intoo, nimenomaan intoo heille itselleen tutkia lisää, hakea lisää tietoa, (...) ja kaikkein tärkeintä on se, et ne ihmiset ajattelee, miettii ja pystyy myöskin suhteuttamaan sitten sitä omaa toimintaansa niihin omiin voimavaroihin. Hyvin semmosta avarakatseista, sellasta kiinnostusta, uusiutumishalua, jollain tavalla virittää aikuisessa ihmisessä kaiken kaikkisesti tukemaan niitten ihmisten olemista, jaksamista ja hirveen kokonaisvaltaista sekin." (P41: (1520:1547))* [206] Opettamisen ei toivottu lisäävän vain opiskelijoiden toimintakykyä omassa ympäristössään, vaan opetuksessa sanottiin myös pyrittävän avarakatseisuuteen ja opiskelijoiden uusiutumishalun ja ihmisenä olemisen tukemiseen. Tässä on kuultavissa perinteisen kansanopistomission - kokonaispersoonallisuuden kehityksen ja kasvun tukemisen ääniä.

Opettaminen nähtiin jatkuvaan oppimiseen ohjaamiseksi. Se, miten opettaminen ymmärrettiin, voidaan nähdä myös eräänlaiseksi opiskelijan valtaistamispyrkimykseksi (empowerment), koska opetuksen tarkoituksena oli antaa "*avaimia"*[207] opiskelijan itsensä "*tutkia lisää ja hakea lisää tietoa*" ja "*suhteuttaa sitten sitä omaan toimintaansa*" *(P41: (1520:1547)).* Samalla korostui oppimis/opettamisprosessin ymmärtäminen dialogiseksi: "*et kun he (opiskelijat) tuo meille hyvin rankasti ja voimakkaasti kokemuksensa*[208]", "*me tuotetaan heille pikkuisen uusia asioita*", ja "*se tutkiminen tapahtuu täällä ja se tapahtuu taas, kun mennään takaisin*" *(P41: (720:735)).* Oppiminen ja tieto nähtiin dialogisesti etenevänä ihmisten ja asioiden vuoropuheluna jatkuvana prosessina, eräänlaisena tiedon luontina.[209] Opiskelijalle jäi opiskeltavan aineksen arviointi, hyväksyminen tai hylkääminen. Siten opiskelijan tahdonvaltaisuus oli opetuksen kolmas kantava pilari. Opetuksessa kerrottiin tuettavan opiskelijan autonomisuutta tunnustamalla tämän tahdonvaltaisuus, asettamalla tämän tarpeet ja toimintaympäristö opiskelun perustaksi ja ymmärtämällä oppimisprosessi dialogiseksi. Opiskelijoiden autonomisuutta tähdennettiin vielä puhumalla aikuisista ihmisistä useissa yhteyksissä.

---

[206] Haastateltava lähestyy tässä konstruktivistista oppimiskäsitystä, josta seuraa, että faktatkin opitaan parhaiten silloin, kun ne kytketään opiskelijoiden aikaisempaan tietoon, laajempiin mielekkäisiin kokonaisuuksiin ja aitoihin todellisen elämän tilanteisiin ja ongelmiin (Tynjälä 2000, 63).

[207] Myös esim. Giroux 2001, 205-206; Shor 1993, 17; Tynjälä 2000, 40; Usher et al. (1997, 195).

[208] Kokemuksen merkitystä opetuksessa ja oppimisessa ei tämän enempää aineistossa problematisoida. Vrt. kuitenkin McLaren & Tadeu da Silva 1993, 49, 60-63, 72.

Opiskelijat toivoivat henkilökohtaista suhdetta opettajaan ja opettajatkin näkivät työnsä ihmissuhdetyönä. Opettajana olemisen ei katsottu merkitsevän vain oppimisen teknistä ohjaamista, vaan sen katsottiin vaativan myös aitoa kiinnostusta niistä ihmisistä, joiden kanssa työtä tehtiin: ”(...) *et sä suhtaudut heihin paitsi ryhmänä myöskin henkilökohtaisesti ja jaksat sitä kontaktia luoda ja ylläpitää. (...)et täälläkin tapahtuu se niin, et kurssilaiset tulee seuraaville kursseille ja sä tapaat niitä, et tavallaan jatkaa sitä yhteistyötä ja kysyy ja on kiinnostunut niistä ihmisistä.” (P41: (420:430))* [210] Tässä puheenvuorossa voi kuulla aitoa kiinnostusta opiskelijoista yksilöinä.[211] Kansanopistopedagogiikan ytimen on uskottu olevankin juuri ihmissuhteiden merkityksessä oppimisessa (vrt. Yhteisöllinen ja yksilöiden internaatti).

Substanssin hallinta

Vaikka opettajuus ymmärrettiin ensisijaisesti ihmissuhdetyöksi ja oppimisen ohjaamiseksi, koettiin substanssin hallinta kuitenkin opettajan työn perustaksi. Laajat opetusalueet ja paikallisen tiedon hallinta edellyttivät opettajalta jatkuvaa oppimista ja opiskelua. Opettaminen ja sen kehittäminen edellyttivät myös asian syvällistä hallintaa ja omakohtaista suhdetta ja otetta asiaan. Opettamisen katsottiin edellyttävän muutakin kuin ”*mapin”* ottamista hyllystä. Vaikka siis opetusta ei ymmärretty “*valmiin tiedon jakamiseksi*” eikä opettajaa eläväksi tietosanakirjaksi, aihepiirin syvällinen hallinta ainakin osin ymmärrettiin resurssiksi, joka loi opetukselle ja sen kehittämiselle perustan.[212]

Opiskelija- ja asiakaspalautteet ohjasivat kiinnittämään huomion myös opetuksen ulkoisiin piirteisiin: ”*Siitä tulee helposti palautetta, että perkele, vanhat kalvot aina sama kun 20-vuotta sitten, ei me tulla enää tänne ja muuta sitten tulee kaikkee niin justiinsa tämmöstä” (P50: (641:644)).* Opetushenkilöstö oli pannut merkille, että substanssin hallinnan lisäksi opetusta vaadittiin myös näyttämään asiantuntevalta. Laatu liitettiin niin ikään tarpeeseen antaa itsestä eräänlainen käyttöarvolupaus: ”(...) *antaa itsestään positiivisen kuvan niin työyhteisön sisällä kuin ulkopuolelle” (P41: (415:417))*. [213]

---

[209] Ks. Burr 1995, 8.

[210] Ammatillisesta tunnetyöstä puhutaan, kun tunteiden säätely on osa työtä. Mm. opettaminen, sosiaalityö ja hoitotyö ovat aloja, joilla työskentely edellyttää tekijältään huomattavaa tunnepanosta (Ahokas 1998, 126-128).

[211] Määtän & Yrjölän (2001, 58; ks. myös Kaivola 2001a, 20 ja Reuhkala 2001, 125-126) mukaan kansanopistojen opettajat luonnehtiessaan kansanopistopedagogiikkaa korostivat oppijan huomioimista yksilönä ja tämän kasvun tukemista. Jarvis (1999, 83-88) sanoo, että tapa, jolla opettajat ovat vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa, on oppimisen kannalta tärkeämpää kuin käytetyt opetusmetodit. Sallis (1996, 30) huomauttaa opiskelijoista huolehtimisen vaikuttavan oppilaitoksen maineeseen. Siten sitäkin voidaan pitää yhtenä laadun ulottuvuutena.

[212] Myös Malinen (2002, 66) sanoo oppiaineksen sisällön hallinnan olevan opettajuuden välttämätön ehto.

[213] Ilmonen & Jokinen (2002, 186) Mestroviciin viitaten toteavat, että “jokaista kehotetaan esittämään sydämellistä mainosmiestä, joka osaa markkinoida itseään ja luoda ympärilleen positiivisuutta. Arki kaventuu itsensä esittämiseksi ja hyvien tyyppien iloisuudeksi, itsetuntoisuudeksi ja tehokkuudeksi”.

Opettajat eivät pitäneet “tietämistä” sinänsä välttämättä arvokkaana, vaan “tietäminen” loi perustan vastata opiskelijoiden kysymyksiin ja uudenlaisten näkökulmien tuottamiseen. Silläkin siis katsottiin olevan eräänlainen palvelufunktio. Opiskelijoiden opettajille ja opettajien itselleen asettamat vaatimukset olivat pitkälti yhteneväiset: läheinen vuorovaikutussuhde opettajan ja opiskelijoiden välillä, substanssin hallinta ja oppimisen ohjaaminen.

Opettaja muutosagenttina

Vapaa tehtävähaku ja siihen kiinteästi liittyvä koulutuskokonaisuuksien suunnittelu ja kehittäminen katsottiin kuuluvan kansanopistotyöhön (vrt. Muutokset työssä: uusien asioiden oppimista).[214] Opettaminen ymmärrettiin “*pikkuisen uusien asioiden tuottamiseksi*” opiskelijoille. Haastatteluissa korostui ajatus, että opetuksen tehtävänä on tuottaa uusia näkökulmia asioihin. Mitä uudella tarkoitettiin ei kuitenkaan yksiselitteisesti selviä haastatteluista. Tarkoitettiinko opiskelijan näkökulmasta uusien asioiden tuottamista vai tarkoitettiinko, että dialogissa opiskelijoiden kanssa pyrittiin löytämään ennen dokumentoimattomia ratkaisuja vai tarkoitettiinko ehkä molempia?

Opetuksen yhdeksi arviointikriteeriksi haastatteluista nousi kysymys, muuttiko opetus opiskelijan maailman.[215] Oppimista ei pelkästään ymmärretty opiskelijan maailman kohtaamiseksi uudesta näkökulmasta, vaan opetuksen tarkoituksen sanottiin olevan myös toiminnan muuttaminen ja kehittäminen tai muutosmahdollisuuden synnyttäminen: ”(...), *kun ne (=opiskelijat) kertoo, miten toimitaan ja miten he ajattelee toisella tavalla ja tietää, (...) Jos ajattelukaan ei muutu, ei muutu toimintakaan sitten.” (P45: (1546:1569))* [216]

Oppiminen nähtiin myös todellisuuden käsitteellistämisenä, ts. todellisuuden haltuun ottamisena käsitteiden avulla.[217] *”Mä oon itse silleen ajatellut sitä, että oppiminen on hyvin paljon, se edellyttää tuota ajattelun kehittymistä. Et se lähtee ajattelun kehittymisestä ja jotta ajattelu vois kehittyä niin tarvitaan uusia käsitteitä, elikä se, se on ehkä siellä sisällä aika voimakkaasti mukana kuitenkin. Esimerkiksi tätä mä aina ihmettelen, kun meidän kurssilaiset*

---

[214] Tutkintotavoitteisen koulutuksen ohella monet kansanopistot toteuttavat mm. avoimen yliopiston opetusta, jonka yhteydessä osasta opettajia on tullut tutoreita ja valmiiden, ohjattujen opetusohjelmien toteuttajia.

[215] Burbules & Berk (1999, 59-62) esittävät kriittisen ajattelun olevan juuri vaihtoehtoisten ja uusien ajattelutapojen etsimistä ja dialogia ristiriitaisten käsitysten välillä, niiden perustelua ja arviointia. Aineistossa ei yksikään haastatelluista ottanut esiin suoranaisesti sitä, että opetuksen tarkoituksena olisi ollut kriittisyyteen kasvattaminen.

[216] Nykyisessä opettajadiskurssissa opettajuus rakentuu reflektiivisyydestä, itsearvioinnista ja markkinaorientaatiosta (McLaren & Tadeu da Silva 1993, 52). Koulutuksen ongelmat ovat redusoituneet opiskelijoiden ja opettajien välisiksi psykologisiksi ongelmiksi (Aronowitz 1993, 9 ja Usher et al. 1997, 189, 195; ks. myös Simola et al. 1998, 80). Tässä kuitenkin on myös selvä freirelainen painotus; oppiminen on sitoutumista muutokseen ja sanaa ja toimintaa ei voida erottaa toinen toisistaan. Oppiminen ymmärrettiin oppijan kasvuksi objektista subjektiksi, sosiaaliseksi toimijaksi. (ks. Hannula 2000, 64-65, 81.)

[217] Todellisuuden nähdään tässä olevan siis tietyllä tavalla “ulkopuolella”.

tuota joskus älähtää, kun heille käytetään vieraita sanoja, sivistyssanoja. Et viimeks mä vähän kivahdin ja sanoin, et kyl me osataan jo sanoa, et perkele ja lyödä nyrkkiä pöytään, mutta me ei opita sillä tavalla mitään, et oppimisessa on nimenomaan kysymys siitä, että ajattelu kehittyy ja että jotta ajattelu kehittyy, pitää oppia uusia käsitteitä." (P22: (790:806)) Opettamisen katsottiin olevan ohjaamista oman toimintaympäristön käsitteellistämiseen, ilmiöiden tekemiseksi siten mahdollisiksi ja näkyviksi.[218] Ihminen rakentaa käsitteiden varassa tietorakenteita ja eri ilmiöiden selitysmalleja, joiden avulla hän ohjaa toimintaansa. Oppiminen ymmärrettiin ajattelumallien muuttumiseksi ja opettaja siten muutosten edellytysten luojaksi, eräänlaiseksi muutosagentiksi. Käsitteitä sanottiin tarvittavan myös eri ilmiöiden verbalisoimiseen. Koulutuksen uskottiin voivan tarjota nyrkin tilalle mahdollisuuden perustella ja neuvotella eli "äänen hiljaisuudelle". [219]

Opetuksessa näytti ns. arkitieto ja tieteellinen tieto olevan ainakin jossain määrin törmäyskurssilla. [220] Johtuiko opiskelijoiden tyytymättömyys siitä, että opetus oli erilaisten ns. sivistyssanojen ulkokohtaista, vailla sisältöä olevaa opettelua vai ymmärsivätkö opiskelijat sen sellaiseksi? Kokivatko opiskelijat uusien käsitteiden ja uusien tarkastelukulmien kuuluvan maailmaan, johon he eivät olleet valmiita identifioitumaan?[221] Vai oliko kyse oman uskomusjärjestelmän järkkymisestä ja siten oppimisen sekä käsitteellisesti että psykologisesti kivuliaasta prosessista?[222] Opetus oli kuitenkin törmännyt arkitietoon ja käsitteisiin, jotka heijastelivat ehkä median ylläpitämiä ajattelutapoja, arkikokemuksista ja omasta identiteetistä kumpuavia ajattelutapoja, joita ei oltu onnistuttu nivomaan uuden tiedon kasvualustaksi ja rakennuspuiksi. [223]

Opettaja muutosagenttina pitää sisällään kolme ulottuvuutta: sillä viitattiin ensinnäkin opetuksen tavoitteeseen tarjota opiskelijoille uusia näkökulmia, toiseksi pyrkimykseen saattaa opiskelijat arvioimaan omaan toimintaansa sekä kolmanneksi opiskelijoiden ajattelu- ja toimintatapojen muuttumisen mahdollisuuteen.

---

[218] Ks. Burr 1995, 33, 90.

[219] Freire: reading the word, reading the world (Burbules & Berk 1999, 52-52).

[220] Tynjälä (2000, 62) huomauttaa, että juuri näiden ristiriitojen tulisikin olla avoimesti esillä oppimisprosessi, koska se auttaisi opettajaa ymmärtämään opiskelijoiden ajattelua ja opiskelijoiden omaa oppimista.

[221] Ks. Bourgeois 2002, 141-142.

[222] Shor (1993, 29) sanoo, että aikaisemmin opittujen tietojen, main stream ajattelutapojen ja arvojen haastaminen voi tuntua kivuliaalta prosessilta.

[223] Käytettyjen käsitteiden relevanssi on kuitenkin keskeinen osa oppimisprosessia (ks. esim. Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 190).

Jaettu vastuu

Asiakaslähtöisyyden idean tuomisessa koulutukseen voi nähdä ajatuksen siitä, että opiskelijat nähdään itse vastuullisina omasta oppimisestaan.[224] Jos kohta opiskelijoilla itsellään katsottiin haastatteluissa olevan vastuu siitä, mitä nämä omaksuvat opiskelusta, olivat opettajat myös valmiita omalta osaltaan ottamaan vastuuta oppimisprosessista. ”*Mutta kyllähän tää opettajan työ luonteeltaan on sellasta, et vaikka tää ei oo mitään tyypillistä opettajan työtä, mitä me täällä tehdään. Tässähän on pakko olla valmiudet vaikuttaa omaan työhönsä, miten sen tekee ja tehdä siel päätöksiä, ainakin valintoja joutuu tekemään jatkuvasti suunnattoman paljon.” (P22: (1452:1459))* Koska kansanopiston koulutustuotteet ja -opetus suunniteltiin pitkälti opistossa, opettajan työn katsottiin eroavan ns. normaalista opettajan työstä. Sen sanottiin edellyttävän kykyä tehdä valintoja ja päätöksiä “*suunnattoman paljon*”. Opettajat[225] ovat kansanopistoissa useissa tapauksissa perinteisestikin olleet oppilaitoksen kehittäjiä, opetussuunnitelmien laatijoita, toteuttajia ja arvioitsijoita, rooleissa, jotka vasta äskettäin ovat tulleet tutuiksi muiden koulumuotojen opettajille. Haastatteluissa korostuva muutoksen ja uusien näkökulmien jatkuva kehittäminen viittaa siihen, että opettajat kokivat olevansa vastuussa myös tietojen relevanssista ja ajanmukaisuudesta.

Vastuunottamiseksi voidaan katsoa myös suhtautumista opiskelijapalautteisiin, joihin sanottiin suhtauduttavan avoimesti, mutta niitä sanottiin peilattavan omaa kokemusta ja asiantuntemusta vasten: ”(...) *ja joku siel saattaa olla ryhmässä, että kymmenen ryhmästä yhdeksän kirjoittaa sinne, että on ollu hyvää ja yks kirjoittaa, et on täysin eri mieltä. Et täs tulee pikkusen sillai, et oikeastaan sun pitäis verrata siihen omaan kokemukseen, tuntumaan siit ryhmästä. Ainahan ryhmäs on niitä, jotka suhtautuu kriittisemmin tai jotka jostain syystä ei oo saanu siitä opetuksesta sitä mitä (...).” (P41: (532:540))*

Opettaja sanoi myös huokaisten ja naurahtaen kokevansa vastuuta ”*moneen suuntaan”*: *”Mä näen, että (...) mä oon vastuussa niille ihmisille, joiden kanssa mä teen työtä. Et jos mä opetan ryhmää, niin mä oon vastuussa sillä tavalla vastuussa terveellisesti vastuussa niissä rajoissa kuin mä voin olla vastuussa niille asiakkaille eli mä yritän parhaani. Teen sen, mitä mä pystyn ja kykenen ja osaan ja taidan ja myöskin osallistan heitä mahdollisimman paljon. Se, että siitä jää hyvä tunnelma ja hyvä fiilis niille ihmisille tai että ne asiat käydään sitten läpi ainakin jollain tasolla, että miten se on koettu. (...) olen tietysti vastuussa myös esimiehilleni siitä, mitä mä teen. Olen vastuussa jopa jossain määrin sitten vielä sinne sidosryhmiin (...).” (P41: (1480:1510))* Opettaja sanoi olevansa vastuussa työstään niin työtovereilleen, opiskelija-asiakkaille, tilaajille, esimiehelle ja myös sidosryhmille.

---

[224] Ks. Nikki 1994, 66, 72.

[225] Joissakin opistoissa on myös erityistä suunnitteluhenkilöstöä, mutta usein suunnittelu ja toteutus limittyvät onpa nimike mikä tahansa.

Tähdennettiin, että opettaja on vastuussa opiskelijoiden osallistamisesta ja hänen tehtävänään on varmistaa, että opiskelijoilla on mahdollisuus tuoda julki kokemuksensa oppimisesta ja opetuksesta. Opettaja oli valmis ottamaan vastuun myös koulutustapahtuman hyvän *”fiiliksen*” syntymisestä. Ylipäätään opettajat kokivat tehtäväkseen ottaa työssään huomioon monia, ehkä osin ristiriitaisiakin näkökohtia ja odotuksia. Asiaa suoraan kysyttäessä, opettaja katsoi oman onnistumisensa olevan lopulta kiinni ensisijaisesti hänen omasta työpanoksestaan – “*pääsääntöisesti kyllä se on ittestä kiinni*”. Työstä oltiin valmiita ottamaan vastuu henkilökohtaisesti.[226]

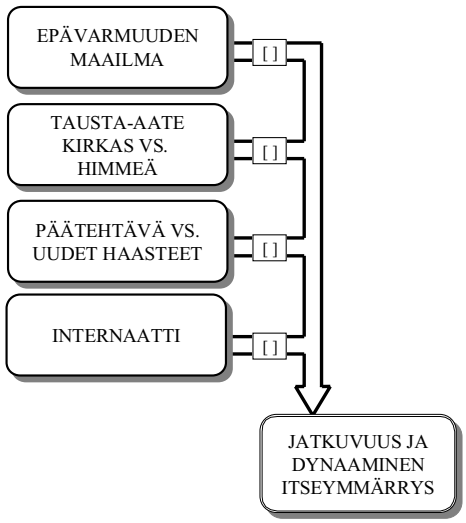
4.4 Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys

Laadun kehittäminen alkaa organisaation mission[227] määrittelystä ja jatkuu palvelun laatuprofiilin ja asiakkaiden määrittelyllä. Kun puhutaan laadusta, puhutaan siitä, mitä pidetään arvokkaana ja tavoittelemisen arvoisena. Määritellessään laatua ja hahmotellessaan sen edellyttämiä toimia haastateltavat tulivat samalla kertoneeksi, minkälaista kansanopistoa ja kansanopistotyötä he olivat tai halusivat olla rakentamassa. Laatukeskustelussa puhe siirtyi helposti siitä, mitä laatu on, siihen, miten asiat ovat, miten niiden tulisi olla, minkälaisia esteitä laadun tiellä nähtiin olevan ja minkälaisia vaatimuksia laadun parantaminen asetti niin työntekijöille kuin organisaatiollekin.

Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys –kategoria kokoaa haastatteluissa käydyn keskustelun opiston päätehtävästä, tausta-aatteesta ja internaatista sekä käsityksen siitä, mitkä eri tekijät olivat haastaneet tradition. Jatkuvuus vs. dynaaminen itseymmärrys – kategoria pitää sisällään alakategoriat: Epävarmuuden maailma, Tausta-aate kirkas vs. himmeä, Päätehtävä vs. uudet haasteet ja Yhteisöllinen ja yksilöiden internaatti (vrt. kuvio 14).

[226] Ilmonen ja Jokinen (2002, 192) toteavat, että auktoriteetti eli vastuun ottaminen omasta työstä, emotionaalinen läsnäolo, vuorovaikutustaidot ja kaikkinainen omaan ammattialaan liittyvä tietämys kietoutuvat erottamattomasti yhteen opettajan työssä.

[227] Organisaation missio kertoo toiminnan tarkoituksesta vision toteuttamiseksi, ts. se vastaa kysymykseen, miksi yritys on olemassa. Visio on taas organisaation tulevaisuuden kuva, ja se vastaa kysymykseen, mitä organisaation halutaan olevan tulevaisuudessa. (Lecklin 2002, 38- 40.)



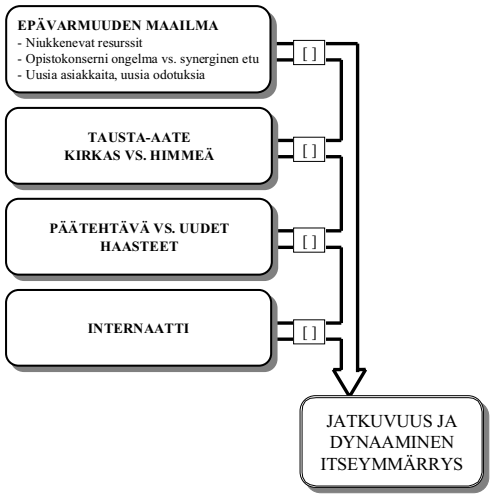
Kuvio 14. Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys –kategoria alakategorioineen. Kuvassa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

4.4.1 Epävarmuuden maailma

Haastateltava sanoi 1990-luvulla laman myötä herätyn "*tällaiseen epävarmuuden maailmaan*". Minkälaista epävarmuutta koettiin? Mihin epävarmuus liitettiin? (Vrt. kuvio 15.)

Yhteenvetona luvusta Epävarmuuden maailma voidaan sanoa, että haastatteluissa vanhat varmuudet törmäävät epätietoisuuden ja -varmuuden maailmaan. Epävarmaksi koettiin niin opiston asema kuin sitä ympäröivä maailmakin. Laatuajattelu synnytti epätietoisuutta. Myös vanhat varmuudet – valtionosuus, solidi tausta-aate, taustayhteisöön kuuluvat asiakkaat, tehtäväalue, odotukset työlle ja vakiintuneet roolit – olivat liikkeessä. Asema koulutusmarkkinoilla oli muuttumassa. Omaa asemaakaan ei voitu pitää enää varmana.

Niukkenevat resurssit herättivät huolta ja epävarmuutta niin omasta kuin opistonkin asemasta. 1990-luvun laman jälkeiset kokemukset olivat vielä hyvin muistissa. Monipuolistuvaa toimintaprofiilia pidettiin opiston vahvuutena, vaikka opistokonsernin sisäinen yhteistyö herätti myös epävarmuutta ja monia kysymyksiä. Uudet asiakasryhmät toivat uusia vaatimuksia, mutta ne koettiin myös eräänlaiseksi henkireiäksi ja resurssiksi. Erilaisten asiakassegmenttien edessä oltiin kuitenkin myös osin hämillään: työntekijät tasapainottelivat hyvän palvelun, kannattavuusvaatimusten ja erilaistuvien palveluodotusten keskellä. Oli "*herätty (...) epävarmuuden maailmaan" (P59: (1839:1846))*.



Kuvio 15. Epävarmuuden maailma osana Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys –kategoriaa. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

Niukkenevat resurssit

Opistotyö sekä organisaatio- että yksilötasolla ei tuntunut enää varmalta: ”(...) *koko ajan kiristetään, työntekijöitä vähennetään, jostainhan ne rahat pitää ja lämmitetään ja pidetään yllä kaiken tämmönen epävarmuus, että ei oo sillä tavalla luottamusta, että tää nyt on tässä sitten seuraavat viiskymmentä vuotta”. - Haastattelija: ” Opiston tehtävistä vai ihan henkilökohtaisesti?” – ” Sekä että.” (P49: (948:960))* Koetun epävarmuuden taustalla oli käsitys kysynnän vähittäisestä laskusta päätehtäväalueella, niukentuneet resurssit, uudet tehokkuusvaatimukset (vrt. Johtamisen haasteet: tää laivan kelluttaminen) ja kokemukset resurssien vähenemisen seurauksista.

Epäilys, että taustayhteisön edustama maailmankuva ja kansanopistolaitos sinänsä olivat menettäneet vetovoimaansa, eli opistolaisten mielissä.[228] Kysynnän pieneneminen päätehtäväalueella merkitsisi vähäisempiä taloudellisia resursseja.[229] Kun vielä talon valtionosuuksien sanottiin pienentyneen 1990-luvun valtionosuusuudistuksen yhteydessä, ei ole ihme, “*et talous on tullut hirveen tärkeeks asiaksi*” *(P57: (508:521*)). Varmuuksien ja tukipilareiden koettiin hävinneen: ”*ja silloin (aika ennen lamaa) oli sitä rahaa ja valtionapua millä mällätä. Tavallaan kaikki pyöri vanhaan malliin eikä ollut mitään pelkoa. Sitten kun*

[228] Toisaalta on huomattava, että kansanopistojen opiskelijamäärät olivat olleet kasvussa (Määttä & Yrjölä 2001, 76-77, 143-145).

[229] Sennett (2002) kiinnittää huomiota siihen, kuinka yrityksille jatkuvan muutosvalmiuden ja kyvyn osoittamisesta on tullut elinehto. Taustalla on kysynnän muutokset, joihin sopeutumisesta on tullut yritysten elinehto. Kysynnän muutokset ovat omiaan tekemään yritysten jatkuvista muutoksista myös ymmärrettäviä ja hyväksyttyjä. Kuitenkin se kuinka paljon joustavuutta vaaditaan ja kuinka paljon sitä siedetään, on viimekädessä poliittinen valinta. (Mt., 50-52.)

lama räjähti päälle, niin herättiin tämmöseen epävarmuuden maailmaan, jossa kuitenkin kaikki on kiinni siitä omasta osaamisesta ja onnistumisesta." (P59: (1839:1846)) 1970-luvun kasvuoptimismin sanottiin tulleen tiensä päähän. Varmuuden maailman ja sen toimintatapojen ja uuden epävarmuuden maailman ja sen edellyttämien toimintatapojen nähtiin olevan ristiriidassa. Vanhojen toimintatapojen sanottiin perustuneen täysin epärealistisille oletuksille toimintaympäristön kehityksestä.

Niukkenevat resurssit[230] 1990-luvulla olivat merkinneet sitä, että "*meilt on henkilökuntaa vähennetty*".[231] Henkilöstöä oli järjestelty määräaikaisin ja väliaikaisin ratkaisuin, ja työntekijät olivat saaneet hoidettavakseen uusia tehtäviä. Ainakin osin haastatteluhetkellä koettiin elettävän edelleenkin eräänlaisessa välitilassa. Myös eri työntekijäryhmien väliset tehtävärajat olivat liikkeessä, ja niitä oltiin muuttamassa järjestettäessä palveluja uudelleen oletettujen uusien asiakasvaatimusten mukaisiksi. Tilannetta selitettiin ja lohtua saatiin käsityksestä, että *"meil on vähän samanlainen systeemi kuin joka puolella muuallakin, että kiristetään ja kiristetään vaan, ja jos ihmiset jää eläkkeelle, niin tilalle ei oteta. Se on ihan sama systeemi täällä kuin joka puolella muuallakin." (P63: (598:610))*

Uusia asiakkaita – uusia odotuksia

Talon asiakasryhmät voitiin jakaa kolmeen ryhmään: opiskelija-asiakkaisiin, opistotoiminnan ulkopuolisiin asiakkaisiin ja koulutuksen toimeksiantajiin tai tilaajiin. Näissä ryhmissä oli erotettavissa vielä kanta-asiakkaat. Uudet tehtäväalueet olivat tuoneet mukanaan taustayhteisöön kuulumattomia opiskelijoita ja asiakkaita uusin vaatimuksin. Näkemykset eri asiakasryhmien vaatimustasosta vaihtelivat, mutta joka tapauksessa eri asiakasryhmillä otaksuttiin olevan hieman erilaiset odotukset. Asiakkaiden sanottiin haluavan erilaista panostusta myös eriluonteisiin tilaisuuksiin.

Opistossa oli runsaasti lyhytkurssitoimintaa. Koulutustilaisuuksien keston vaihtelut ja kurssien lyheneminen olivat tuoneet erilaistuneet palvelupaketit ja uuden työrytmin: "*Se oli*

---

[230] 1990-luvun alussa valtiontalouden säästöjen saamiseksi ja kansanopistotyön tehostamiseksi käynnistettiin kansanopistoverkoston kehittämis- ja saneeraushanke, jota ei kuitenkaan sellaisenaan toteutettu. Säästötoimien lisäksi vuoden 1993 (1218/93) kansanopisto-lainsäädännön uudistuksessa siirryttiin menoperusteisesta valtionapujärjestelmästä suoriteperusteiseen. Uudistus toi opistoille mahdollisuuden käyttää resurssejaan haluamallaan tavalla.

[231] Määtän ja Yrjölän (2001) arviointiraportin mukaan kansanopistot ovat kokonaisuutena selvinneet hyvin 1990-luvun lamasta. Toisaalta voidaan nähdä taloudellisesti erittäin hyvin menestyneitä opistoja toisaalta opistoja, joiden taloutta rasittavat suuret velat. Raportin mukaan opistojen rakennuskanta on hyvää vauhtia vanhenemassa ja opistot ovat joutuneet viimeisen vuosikymmenen ajan tekemään investoinnit omalla rahallaan. Talouden kiristyminen on kuitenkin merkinnyt palvelujen ulkoistamista ja eri tehtäväalueilla irtisanomisia. Myös opettajien toimia on vähennetty ja tehtäviä hoidetaan tuntiopettajavoimin. Tämä kehityksen voidaan katsoa vaarantavan internaattipalvelujen asianmukaisuuden ja se on merkinnyt opistojen suunnitteluresurssien vähenemistä ja siten kilpailukyvyn heikkenemistä. (Mt., 98-101; Vapaan sivistystyön valmistelutyöryhmän raportti 2003.)

semmonen selkeempi se jakso, et ne tuli aina maanantaina ja lähti perjantaina. Sit oli viikonloput erikseen ja nykyään se on ihan sanotaan, et vaihtuu hirveen usein viikolla ja viikonloppusin ja (...).” (P63: (105:113)) Haastattelun aikoihin opiskelijat ja asiakkaat viipyivät talossa päivästä lukuvuoteen, osa kävi koulutuksessa kotoa käsin, osa käytti internaatin palveluita. Lähiopiskelujaksot olivat lyhentyneet ja siten muuttaneet talon rytmiä, vaikka suurin osa koulutuksesta oli kuitenkin sovitettu talon ennalta määräämiin aikatauluihin (vrt. lounasaika, kahvitauko jne.).

Päätehtäväalueen kurssilaisia luonnehdittiin “*lungeiksi*”: ”*Olettaisin näin, että heillä (perinteisen tehtäväalueen ulkopuoliset asiakkaat) on tää vaatimustasokin paljon korkeampi kuin tota sitten meillä näillä peruskurssilaisillä. Ne on paljon lunkimpia kavereita, kun ne tulee tänne, että ei ne oo niin viimesenpäälle vaativia, mitä on sitten taas nää muut*[232]*. (...) Silloin se on paljon läheisempi ja tuttavallisempi se ihminen, kun se on täällä kaks viikkoo. Se on ihan eri asia, kun on kaks päivää.” (P49: (204:235))* Kuitenkin myös suhde ns. vanhoihin asiakasryhmiin ja kurssilaisiin oli muuttunut etäisemmäksi ja ehkä enemmän liikesuhteen luonteiseksi lähiopiskelujaksojen lyhenemisen myötä. Haastatteluissa on vahvana käsitys opistotoiminnan ulkopuolisista asiakasryhmistä vaativina, vaikka esimerkiksi tilojen myynnin tunnustettiin olevan selkeää ja toimintatapojen ja asiakkaiden odotusten siten standardoituja, ettei uusienkaan asiakasryhmien palveleminen ollut osoittautunut erityisen vaikeaksi.[233] Talon luonteen nähtiin osin olevan kehittymässä hotellitoiminnan suuntaan niin hengeltään, fyysisiltä puitteiltaan kuin asiakasrakenteeltaankin.

Asiakkaiden segregoituminen koettiin myös jollain tapaa hämmentäväksi: *”(...) ja jos tämmöstä sanaa saa käyttää, ne on kuitenkin lainausmerkeissä eri tasosii aina vähän, että (...) ne vaatii eri asioita et (...)” (P63: (105:113))*. Kuitenkin *”kyllä me on ainakin yritetty pitää niit silleen samanarvosina, mutta siihen mitä me joudutaan tekemään niille, kai siinä aina vähän näkyy, että rahakkaampi asiakas*[234]*, joka tuo rahaa vähän enemmän, niin sitten sille tehdään vähän enemmän” (P63: (117:145))*. Kaikkia asiakkaita ja opiskelijoita haluttiin palvella samanarvoisesti, ja ajatus siitä, että raha ratkaisee, tuntui ilmeisen vulgääriltä.[235]

On tietenkin selvää, että jatkuva uusien koulutustuotteiden suunnittelu, yhä useampien koulutusryhmien rekrytointi ja suurien opiskelija- ja asiakasvirtojen palvelu ja hallinnointi asetti koko organisaatiolle suuret vaatimukset. Uudet asiakasryhmät eivät tuoneet kuitenkaan

---

[232] Sana vaihdettu yleisemmäksi.

[233] Farrell (2001) kiinnittää artikkelissaan huomiota siihen, että kaavamaisesti määritellyt asiakassegmentit eivät suinkaan postmodernissa ole homogeenisia ryhmiä, mihin viittaavat myös haastatteluissa esiintyneet osin ristiriitaiset käsitykset. Kohderyhmän ja sen mieltymysten määrittely on vaikeaa, koska perinteisten ryhmien sisällä diversiteetti on kasvanut.

[234] “Rahakkaampi asiakas” merkitsee tässä asiakasta, jonka “palvelupaketti” on vaativampi.

vain epävarmuutta ja uusia vaatimuksia, vaan myös väriä, vaihtelua ja niitä pidettiin myös resurssina: ”S*ekin on jotenkin henkireikä ulkomaailmaan, et sieltäkin tulee aika paljon, et semmosta, et pystytään nuuhkimaan, mitä ihmiset haluaa (...), mitä sitten tavallaan sitä kautta voi niit sisältöjä lanseerata tähän muuhun opetukseen*[236] *jossakin muodossa” (P57: 526:537)).*

Opistokonserni ongelma vs. synerginen etu

Talon koulutuksen sanottiin olevan taustayhteisöjä palvelevaa ja pääosin koostuvan vapaan sivistystyön lain alaisesta toiminnasta. Opistokonserni tarjosi koulutuksen lisäksi mm. koulutus- ja kokoustiloja asiakkaiden käyttöön. Erilaiseen toimintalogiikkaan perustuvien tehtävien hoitaminen ei aina ollut osoittautunut ongelmattomaksi.[237] Tämän ennakoitiin vaikeuttavan myös laatutyötä ja arvioinnin kehittämistä. Oli koettu, että se, mikä palveli yhtä tehtäväaluetta, siirsi helposti syrjään muiden ryhmien tarpeet. Asioita valitettiin tarkasteltavan usein pelkästään omasta toimintalohkosta käsin.

Eri toimintalohkojen kesken oli koettu myös kitkaa arkisessa aherruksessa: ”*Ei minun mielestä siinä mitään silleen varsinaista ongelmaa oo. Muuta kun, että se on kummaa, et kun on täyttä kurssipuolella niin silloin tulee täyttä myöskin sitten tuolla esimerkiksi kokoustilapuolella (...), että kauhee sovitteleminen näitten tilojen takia. Ei se siis mulle varsinaisesti mikään ongelma oo.” (P23: (622:631))* Tilojen riittävyydestä esitettiin haastatteluissa ristiriitaisia käsityksiä eikä ongelmaa selvästikään haluttu paisutella. Luokkatiloja eivät jakaneet esimerkiksi kurssisihteerit vaan tilojenmyynti.[238] Kilpailua resursseista ja ainakin tiloista kerrottiin olevan eri toimintalohkojen välillä. Talossa sanottiin olevan pelkoja siitä, että eri toiminnot voisivat syödä toimintaedellytyksiä toinen toisiltaan. Kuitenkin haastateltavan mukaan ”*samassa veneessä me ollaan. Pääasia on, että toiminta on kannattavaa (...), kunhan se raha tulee kassaan” (P52: (857:870)).*

Monipuolistuva toiminta- ja koulutusprofiili synnytti epävarmuutta ja monia kysymyksiä, vaikka se koettiin myös haasteeksi ja vahvuudeksi, ”*mut et onhan se tietenkin sen lisäksi, et se*

---

[235] Useissa opistoissa on jouduttu pohtimaan monia käytännön kysymyksiä, jotka ovat syntyneet erilaisen statuksen omaavien asiakasryhmien samanaikaisesta palvelemisesta.

[236] Ilmaisu muutettu yleisemmäksi.

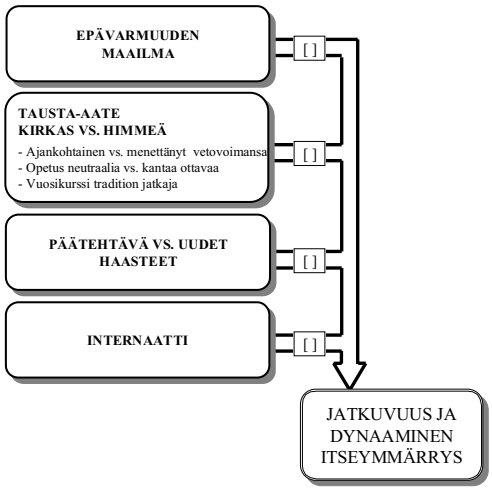
[237] Se, minkälaista koulutusta ja toimintaa kansanopistoissa tulisi olla, on jatkuvaa puhetta sekä opistojen että kansanopistoliikkeen historiassa. Keskustelu ei ole kuitenkaan ajankohtainen vain kansanopistoissa, vaan myös kansainvälisillä foorumeilla käydään edelleenkin keskustelua mm. yliopistojen tehtävistä ja rahoituksesta. Tästä esimerkkeinä mm. Harvardin yliopiston entisen presidentin Derek Bokin kirjoittama kirja Universities the Marketplace. The Commercialization of Higher Education 2003. Princeton University Press: Princeton. (Baltimore 2003.) Oppilaitoksissa eri yksiköiden ja osastojen välinen yhteistyö ei myöskään aina ole itsestäänselvää (Mäki 2000, 200).

[238] Tiloja kerrottiin jaettavan kurssikoon mukaan. Eri kurssien pedagogisten järjestelyjen luulisi myös vaikuttavan tilojen tarpeeseen. Voitiinko tämä näkökohta ottaa huomioon tiloja jaettaessa, ei selviä haastatteluista.

on vahvuus, et on monenlaista, mut et kylhän se semmosta sekavuutta ja semmosta, et onhan se vaikee yhtälö ihan oikeesti vaikee yhtälö, (...)" (P57: (875:884). [239] Haastatteluissa voi nähdä kaksi painotusta: toisaalta korostettiin laadun olevan oikeiden asioiden tekemistä toisaalta ensisijaisesti asioiden tekemistä oikein.

4.4.2 Tausta-aate: kirkas vs. himmeä

Mikä merkitys sitten nähtiin ja haluttiin antaa opiston tausta-aatteelle[240] pyrittäessä laadukkaaseen toimintaan epävarmoiksi tulkituissa olosuhteissa (vrt. kuvio 16)?



Kuvio 16. Tausta-aate kirkas vs. himmeä on osa Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys –kategoriaa. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

Yhteenvetona luvusta voidaan sanoa, että haastatteluissa opistotyötä kannattelevaksi eetokseksi asiakaslähtöisyyden rinnalla nousi jatkuva kehittäminen: muutosvalmius, toiminnan ja opetuksen kehittäminen ja opetuksen viitekehyksen jatkuva arviointi. Aatteellisuuden ja opetuksen arvopohjan merkityksen tarkastelu paljasti kolme eri käsitystä kansanopistotyöstä. Ensinnäkin opiston arvopohja nähtiin keskeiseksi arkisen aherruksen perustaksi. Opetus nähtiin kannanottona, ja opetusta tuli harjoittaa taustayhteisön arvojen

[239] Ylipäätään opistojen rahoitusrakenne on monipuolistunut viime vuosina (Määttä & Yrjölä 2001, 93-98). Monipuolinen koulutusprofiili on oppilaitokselle myös eräänlainen sosiaaliturva. Se höllää yhden asiakasryhmän otetta opistosta, ja se avaa useita rahahanoja, jotka tuskin kaikki ainakaan yhtaikaa sulkeutuvat ja jotka siten myös voivat kompensoida toinen toisiaan vaikeissa tilanteissa. Toimiminen aikuiskoulutuksen useilla rintamilla tuonee talolle myös arvostusta ja uskottavuutta.

[240] Osa opistoista määrittelee itsensä sitoutumattomaksi, jolla viitataan siihen, että oppilaitoksen taustalla ei ole organisatorisesti vaikuttamassa mitään erityistä ideologiaa tai liikettä. Sitoutumattomissa opistoissa eri toimijoiden välityksellä vaikuttaa siten monia yhteiskunnallisia ideologioita. (Koskinen 2003, 105.) Ahti Valke taas luonnehtii sitoutumattomuutta jatkuvaksi oppositiossa oloksi (Kajanto, 2003, 108).

pohjalta, ja sitä perinteisten asiakasyhteisöjen sanottiin myös odottavan. Tausta-aatteen ja sen tulkinnan ajankohtaisuutta ei katsottu tarpeelliseksi erityisesti problematisoida.

Toiseksi olemassaolon turvaaminen ja organisaation taloudellisen suorituskyvyn nostaminen tunnistettiin toiminnan ylimmäksi arvoksi, johon asiatavoitteiden ja koulutustehtävän sitten katsottiin sekoittuvan. Käytännön kysymykset ja talon kehittäminen haluttiin irrottaa filosofisista pohdinnoista erilleen ja siirtää omaksi sfäärikseen. Tausta-aatteen ei katsottu asettavan erityisvaatimuksia opetukselle.

Kolmanneksi elävän tausta-aatteen katsottiin edellyttävän jatkuvaa dialogia, arviointia ja uudelleen tulkintaa, jotta se ja opiston työ ja imago voisivat vastata uusiin haasteisiin. Tässä katsannossa myös tausta –aate oli liikkeessä. Kansanopistodiskurssi sai uusia vivahteita: *”että tää talo pysyis pystyssä”, ”että asiakkaat (...) saa mitä ne hakee. Se on (...) tän talon idea”, ”niille asiakkaille työtä tehrään” ja ”ajan hermolla oleminen ja asiantuntemus on se (...) mitä me ollaan*”.

Ajankohtainen vs. menettänyt vetovoimansa

Arvoperustan merkitys opiston arjessa nähtiin kirkkaana ja elävänä, mutta siihen otettiin myös etäisyyttä. Toisaalta tausta-aatteen merkityksen sanottiin oikeastaan viime aikoina vain korostuneen ja vedottiin taustayhteisön ja sidosryhmien piirissä tehtyyn selvitykseen. Toisaalta tausta-aate nähtiin lähes taakkana: ”*Se (=joidenkin koulutuskokonaisuuksien kysynnän vähentyminen) varmaan johtuu just tästä, koska nykyajan nuoret ei oo niin hirveen kiinnostuneita tästä meidän arvoperustasta*[241] *(...)” (P51: 885:886)).* Opiston arvopohjan korostamisen pelättiin ja uskottiin myös karkottavan asiakkaita ja opiskelijoita, mikä osin selittänee tarvetta ottaa etäisyyttä tausta-aatteeseen (vrt. Epävarmuuden maailma: niukkenevat resurssit).

Haastateltujen erilainen asennoituminen voi osin saada selityksen siitä, että osa haastateltavista puhui tausta-aatteesta enemmänkin koko opistokonsernin tasolla ja osa taas pikemminkin yksittäisen koulutustehtävän tasolla, vaikka asia ei yksiselitteisesti haastatteluista selviä. Eri asia on sitten, voidaanko tarkastelukulmat erottaa toisistaan. Vaikka siis toisaalta korostettiin talon arvoperustan ajankohtaisuutta ja merkitystä toiminnan perustana, toisaalta tausta-aatteella ei enää nähty olevan sellaista merkitystä kuin joskus aiemmin, ja ylipäätään korostettiin talon depolitisoitumista.[242]

---

[241] Ilmaisu muutettu yleisemmäksi.

[242] Määttä ja Yrjölä (2001, 49) toteavat, että taustayhteisöjen arvomaailman ajatellaan opistoissa karkottavan potentiaalisia opiskelijoita ja he siteeraavat yhtä haastateltua rehtoria: “Kun rahat loppuu, niin aatteet katoaa.”

Kun pyysin haastateltavia luonnehtimaan, mikä teki opistosta sen mitä se oli, herätti kysymys viittauksia päätehtävään, mutta myös opiston fyysisiin puitteisiin, sijaintiin, uusiutumiskykyyn, kunniakkaaseen historiaan, ydintehtävään, omistajayhteisöön sekä pitkäaikaisiin työntekijöihin ja "*silloinhan tullaan tähän laatuun aika nopeasti*" *(P59: 469:487)).* Aina ei voitu nähdä toiminnan taustalla arvoja, jotka ohjaisivat arkipäivää – "*koko paketti on vähän semmonen hämärä" (P31 (236:251)).* Olemassaolon turvaaminen ja organisaation taloudellisen suorituskyvyn nostaminen tunnistettiin toiminnan ylimmäksi arvoksi[243], johon sitten katsottiin asiatavoitteiden ja koulutustehtävän liittyvän. Toiminnan ylimmäksi lähtökohdaksi naulattiin siten organisaation suorituskyvyn parantaminen.

Opisto nähtiin myös ennen kaikkea koulutusalan yrityksenä, vaikka samanaikaisesti myös puhuttiin oppilaitoksesta.[244] *"Eli mä oon nähny siinä aina sen vaaran, että hirttäydytään sitten näihin juhlallisiin perusjulistuksiin. Kuitenkin kun toimintaympäristö, edellytykset, puitteet, asiakaskunta, työelämä, koko yhteiskuntaelämä muuttuu niin kovaa kyytiä ja mä näen myös meidät ja koko koulutusalan yrityksenä, meidän pitää kyetä, pystyä reagoimaan paljon nopeemmin toimintaympäristön muutoksiin ja odotuksiin, että liika tuijottelu tämmösiin pyhiin julistuksiin, niin musta se ei sovi tähän maailmaan kauheen hyvin. Mää itse henkilökohtaisesti en kaipaa tällaista selkänojaa tälle toiminnalle." (P59: (424:464))* Tausta-aatteen tuomaa selkänojaa ei kaivattu omalle työlle ja sen sotkemista talon toiminnan kehittämiseen pidettiin vahingollisena. Talon arvoperusta ja toiminnan kehittäminen haluttiin osin pitää erillään. *"Hirttäytyminen" "pyhiin julistuksiin*" voisi olla esteenä tehokkaalle toiminnalle koulutusmarkkinoilla. "*Ylevien tavoitteiden*" ja niihin "*tuijottelun*" pelättiin voivan jopa estää "*järkevän toiminnan*" ja sopeutumisen markkinoiden vaatimuksiin. Ongelmaksi siis nähtiin, että "*ideologinen, filosofinen ja poliittinen tausta-ajattelu*" sotkettiin talon kehittämiseen ja että osa opiston väestä vierasti *"bisnes-maailmaan*" kuuluvia ajatuksia*. (P59: (1681:1713)); (P26: (579:590))*

Vuosikurssia luonnehdittiin talon tradition ja hengen ylläpitäjäksi ja itseasiassa sen yhdeksi tehtäväksi koettiin perinteiden säilyttäminen ja jatkaminen: "*Niin ja minä ainakin näen henkilökohtaisesti tämä vuosikurssi, se on kuitenkin yks semmonen tärkee tekijä tälle olemassaololle. Jos täältä tää vuosikurssi olisi lakannut(...) tämä olisi muotoutunut paljon toisenlaiseksi täälläkin tämä oppilaitos ja toiminta." (P51: (1556:1568))* Kurssin jatkon sanottiin kuitenkin olevan vaakalaudalla. [245] Tausta-aate tulkittiinkin menneeseen maailmaan kuuluvaksi, kadotetuksi ilmapiiriksi: "*tääl oli semmonen (...), et ihmiset (...) on tullu tänne*

[243] Organisaation arvot luovan perustan sille, miten eri ilmiöt ymmärretään, mikä koetaan oikeaksi ja tavoittelemisen arvoiseksi ja mikä vääräksi sekä miten organisaatiossa eri osapuolia kohdellaan (Fairholm, 15, 33-34, 68).

[244] Ks. Rinne 2002, 108.

[245] Määttä ja Yrjölä (2001, 59, 70, 73, 111) huomauttavat kansanopistoidean olevan vaarassa rehtori- ja opettajasukupolvien vaihtuessa.

semmoseen lämpimään kotoiseen" *(P63: (700:727))* ja "*omanlaiseksi toimintakulttuuriksi*" sekä hyvässä että pahassa mielessä (*P57: (475:483)).* Talon hengen, toimintatapojen ja imagon muuttumisen, jotka liitettiin asiakasrakenteen muutokseen ja talon symbolien muuttamiseen, toiset kokivat menetyksenä, kun taas toiset pitivät sitä tervetulleena edistysaskeleena.

Opetus neutraalia vs. kantaa ottavaa

Opetuksen tehtäväksi katsottiin myös taustayhteisön edustaman maailmankatsomuksen uskottavuuden ylläpito, edistäminen ja levittäminen: "*Ne perusarvot ne siinä (=opetuksessa) mukana täytyy tulla" (P24: (512:534)).* Opetuksen siis sanottiin sisältävän "*perusarvot*". Opetusta ei ymmärretty neutraaliksi toiminnaksi, vaan kannanotoksi ja luonteeltaan poliittiseksi[246]. Taustayhteisöjen tavoitteiden ja toiminnan tuntemisen varsinaisen substanssiosaamisen rinnalla katsottiin olevan osa opettajan asiantuntijuutta. Taustayhteisön arvojen sitominen opetukseen voidaan tulkita myös asiakaslähtöisyyden yhdeksi toteuttamismuodoksi.

Opettajayhteisön sanottiin jakautuvan kuitenkin myös toisaalta "*vähemmän ja toisaalta enemmän kyseenalaistaviin*" *(P59: (384:402)).* [247] Kyseenalaistaminen kyseenalaistettiin, kun kerran ei katsottu olevan tarjottavissa uusia vaihtoehtoja. Opetuksen tehtäväksi koettiin siten pikemminkin vastausten antaminen kuin kysymysten tekeminen ja herättäminen. Irtisanoutuminen kyseenlaistamisesta herättää lukuisia kysymyksiä, joihin haastattelu ei anna selviä vastauksia. Oliko siis tyytyminen yhteiskunnassa yleisesti vallitseviin ajattelu-, toiminta- ja ratkaisuvaihtoehtoihin ja siten myös valtarakenteiden uusintamiseen?[248] Kun haastatteluissa elää vahvana muutoksen vaatimus, miten voidaan tuottaa uutta kyseenalaistamatta olemassa olevaa? Eikö opettajan tehtävänä ole kysyä ja saattaa opiskelijat tekemään kriittisiä kysymyksiä tiedosta ja ympäröivästä maailmasta? [249] Ajateltiinko, että kansanopistolaitoksen tulee palvella ainoastaan habermasilaisittain teknistä tiedonintressiä? Viittaako kyseenalaistaminen tässä kuten arkikielessä usein negatiiviseen arviointiin? Ajateltiinko, että kriittisyys vailla suuntaa jättää opiskelijan yksin ja johtaa lopulta konservatismiin?[250] Kyseenalaistamiseen ja kriittisyyteen sisältyy kuitenkin myös reflektiivisyyden, vaihtoehtojen ja muutoksen mahdollisuus. Haastatteluissa oppimista

---

[246] Opetuksen poliittisuudella viitataan tiedon kytkeytymisestä sosiaalisiin suhteisiin ja siten valtaan ja valtarakenteisiin (Torres 1999, 102). Postmodernissa katsannossa tieto on kontekstisidonnaista ja jo havainnot sinänsä teorian ja arvojen painamia (Usher et al. 1997, 207; ks. myös Burr 1995, 6).

[247] Määtän & Yrjölän arviointiraportissa (2001, 48) todetaan, että opistojen nuoremmat opettajat olivat toki tietoisia opistonsa arvotaustasta, mutta eivät kaikissa tapauksissa olleet siihen sitoutuneita.

[248] Foucault (1980, 131-133) ja myös Giroux (2001, 167), joka sanoo, että suuret kertomukset eivät kyseenalaista itseään ja niissä on siten nähtävissä hallinnan ja valvonnan piirteitä.

[249] Ks. Shor 1993, 25.

[250] Ks. Miedema & Wardekker 1999, 75, 81.

luonnehdittiin dialogiseksi prosessiksi ja internaattia perusteltiin juuri sen mahdollistaessa vilkkaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja asioiden monipuolisen punninnan.

Opiston arvoperusta ja tausta-aate haluttiin myös jatkuvan arvioinnin kohteeksi. Kun eräänlaisena toiminnan eetoksena ja perustana nähtiin toiminnan jatkuva kehittäminen ja ajan hermolla oleminen, haasteeksi nähtiin perinteiden ja uusien vaatimusten yhteensovittaminen myös opetuksessa, ”*et sitä näkemistä koko ajan keskustellaan täällä talon sisällä siitä, et mikä on tavallaan se, en puhu ideologiasta niinkään,(...) mut et se, että minkälainen tausta-ajatus meijän opetuksella on, mikä on se viitekehys, mikä on meidän näkemys. (...) Mä näkisin, että täällä talossa kuitenkin, täällä tutkitaan asiaa paljon ja täällä luetaan paljon, täällä keskitytään siihen aiheeseen hyvin laajamittaisesti ja tällä talolla on kuitenkin hyvät verkostot paitsi taustayhteisöihin*[251] *niin myöskin ulkopuolle.” (P18: (668:686))* Haastateltava ei halunnut puhua niinkään ideologiasta[252], vaan hän sanoi puhuvansa kernaammin opetuksen “*viitekehyksestä*”. Sen suuntaa tulisi hakea ja sen suuntaa sanottiin haettavan jatkuvassa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden ja taustayhteisöjen kanssa. Talolla sanottiin olevan laajat verkostot, jotka edistivät myös uudistumista. Elävän tausta-aatteen oletettiin edellyttävän jatkuvaa uudelleen arviointia ja uudelleen tulkintaa. Kun talossa eli epäilys opiston arvoperustan vetovoiman ehtymisestä, sitä ei voitane pitää kansanopistotyön epäonnistumisena.[253] Opistotyö voi parhaimmillaan kuitenkin olla rakentamassa eri osapuolten kanssa ajankohtaista tulkintaa tausta-aatteesta.

4.4.3 Päätehtävä vs. uudet haasteet

Itseymmärryksen keskeiseksi kysymykseksi nousi muutoksen tulkinta, ts. mitä uusia avauksia toimintaympäristön epävarmuus, niukkenevat resurssit ja kasvavat vaatimukset edellyttivät. Mikä ymmärrettiin talon missioksi (vrt. kuvio 17)?

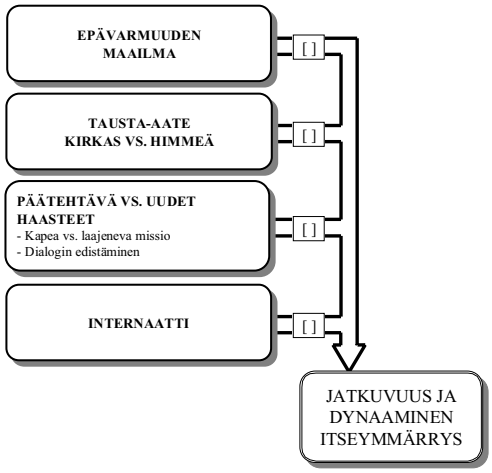
Yhteenvetona voidaan sanoa, että talo nähtiin ensisijaisesti oppilaitoksena ja kansanopistona, jolla oli oma yleissivistävä päätehtäväalueensa, mutta se nähtiin myös viimekädessä koulutuspaikkana. Opisto nähtiin myös eräänlaiseksi ihmisten ja ajatusten kohtauspaikaksi, jossa perinne, nykyisyys ja tulevaisuus sekä käytäntö ja teoria kohtasivat. Opiston vahvuuden katsottiin olevan sen kyvyssä generoida keskustelua ja dynaamisessa itseymmärryksessä. Laatua oli olla liikkeessä ja tuottaa liikettä, ja sen katsottiin edellyttävän jatkuvaa "*silmät auki kulkemista*" ja ”*ajan hermolla olemista*”.

---

[251] Sana muutettu yleisemmäksi.

[252] Ideologian käsitettä ei haastattelussa lähdetty purkamaan lähemmin. Käsite voi saada eri yhteyksissä erilaisen merkityssisällön, mutta tässä se kuitenkin viitannee opiston arvopohjaan sen rationaaliseen ytimeen ja suhteeseen valtarakenteisiin sekä sen emotionaaliseen ulottuvuuteen (Torres 1999, 104-108). Marxilaisessa perinteessä sillä viitataan valheelliseen ja vääristyneeseen tietoisuuteen (Aittola & Pirttiä 1989, 39).

[253] Ks. Larsson 2001, 163.



Kuvio 17. Päätehtävä vs. uudet haasteet on osa Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys –kategoriaa. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

Kapea vs. laajeneva missio

Opiston missio ja kohderyhmät nähtiin joko laajemmasta tai kapeammasta näkökulmasta käsin. Kapeampi näkemys korosti yleissivistävän päätehtävän ja taustayhteisön palvelemisen merkitystä ja laajempi korosti uusien asiakasryhmien ja uusien tehtävien ja toimintojen merkitystä kehitettäessä opistoa ja koko taloa. Näkökulmien välistä eroa ei kuitenkaan välttämättä pidetty suurena, vaan pikemminkin painotuserona. [254]

Taustayhteisöjä palveleva vapaan sivistystyön lain mukainen toiminta oli talon kivijalka ja sellaisena se myös nähtiin tulevaisuudessa ”*(...) kuitenkin sillai, että ottaen huomioon nykyisen yhteiskunnan muutokset ja sen laajentumisen, et on tullut uutta koulutusta*[255] *lisää ja kaikkee tällasta. (...) Meille on myös tietenkin aika paljon muutakin sitten. Se on yks osa, mut on se perusosa, totta kai se opetus ja kouluttaminen. Se on se kivijalka ja sit sen päälle pitää niin ku rakentaa muut.” (P4: (379:393))* Toisaalta myös kiiruhdettiin huomauttamaan, että opetus oli laajentunut uusille tehtäväalueille palvelemaan uusia opiskelija- ja asiakasryhmiä. Asiakaskunta ja opetuksen tehtävä- ja sisältöalueet haluttiin nähdä entistä laajempana. Taloudellisten tekijöiden ja ylipäätään yhteiskunnan muutosten, jotka näkyivät koulutuksen kysynnässä, katsottiin pakottaneen ja pakottavan tehtäväalueen jatkuvaan uudelleen arviointiin. Samalla muutokset myös toivat uusia mahdollisuuksia talolle.

[254] Raivola (2000a, 228) kiinnittää huomiota siihen, että ”kaikkien pakottaminen samaan toiminta-ajatukseen tarkoittaa kaikkien indoktrinoimista samoihin arvoihin ja arvostuksiin” ja että ”jos kyseenalaistamista ei sallita, organisaatio voi sairastua ja ajautua kriisiin kenenkään huomaamatta”.

[255] Käsite muutettu yleisemmäksi.

Opisto nähtiin myös viimekädessä koulutuspaikkana, joka tarjoaa erilaiselle koulutukselle ensisijaisesti fyysiset tilat. *”Kait se pitäis olla se opetustoiminta.(...) Et siis niin kun opetustyö, ettei se, et mitä ruokaa tuol tehdään tai mitä tiloja (...) myydään, vaan nimenomaan se, että kurssitoiminta. (...) Koska nehän ihmiset, jotka tulee tänne, niin nehän tulee kouluttamaan porukkaansa, vaikkei ne käytäkkään meidän opettajien palveluita.” (P52: (1962:2000))*

Dialogin edistäminen

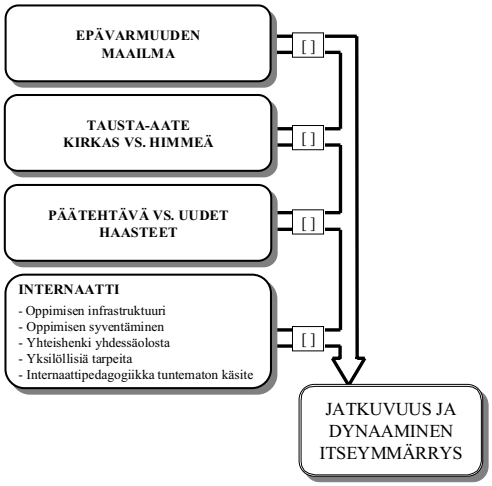
Opiston arvon sanottiin olevan asiantuntemuksessa, joka perustui työntekijöiden pitkäaikaiseen työhön: tutkimustoimintaan, lukeneisuuteen ja vuorovaikutukseen toimintaympäristön kanssa. Se loi perustan uudenlaisten näkökulmien tarjoamiseen ja sen sanottiin viimekädessä legitimoivan opiston olemassaolon ja “ *se olis sit sitä laatuu*” *(P18: (658:741)).*

Opisto nähtiin kohtauspaikaksi, jossa toisaalta menneisyys, nykyisyys, tulevaisuus, toisaalta opiskelijoiden kokemusmaailma, opiston asiantuntemus ja ympäröivä maailma kävivät dialogia, jonka sanottiin luovan perustan oppimiselle ja sen viitekehykselle. Asiantuntemusta ei nähty staattisena, vaan liikkeessä olevana. Oppiminen ja opettaminen ymmärrettiin vuorovaikutteiseksi prosessiksi, jossa uusien näkökulmien avautuminen perustuu dialogiin (vrt. Opiskelijalähtöisyys opettajien rakentamana: oppimisen dialogisuus). Talon toiminta, opetus ja sen perusta ymmärrettiin avoimiksi ja alati testattavana ja testattavissa oleviksi.

4.4.4 Yhteisöllinen ja yksilöiden internaatti

Internaatissa konkretisoituu kansanopiston erityisyys ja sen pedagoginen näkemys tai niin ainakin on haluttu uskoa.[256] Voi tietysti olettaa, että mm. sellaisilla tekijöillä kuten opiskelijoiden ikärakenteella, koulutuskokonaisuuksien kestolla, opiston ulkopuolelta käyvien opiskelijoiden suhteellisella osuudella on vaikutusta internaatin muotoutumiseen. Miten internaatti tässä tapauksessa nähtiin? Mitä tarpeita internaatin katsottiin palvelevan? (Vrt. kuvio 18.)

[256] Juuri internaatin usein sanotaan tekevän kansanopistosta kansanopiston. Se on kaikkia opistoja yhdistävä tekijä, joka sitoo opistot myös ”uuteen” oppimisteoriaan. (Kaivola 2001a, 19; ks. myös Grönroos et al. 2001, 60; Määttä & Yrjölä 2001, 60; Koivunen 2001, 174 ja Siebert 2002 konstruktivismista.) Kansanopistoissa ja kansanopistoyhdistyksessä on ollut viime vuosien aikana hankkeita (Joutsen-projekti, ITUA-Internaatti uuteen arvoon) ja koulutusta, joiden tarkoituksena on ollut terävöittää internaattipedagogista keskustelua ja kehittämistyötä (esim. www.kansanopistot.fi/extrahank/).



Kuvio 18. Yhteisöllinen ja yksilöiden internaatti –kategoria osana Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys –kategoriaa. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että internaatin oikeutuksen katsottiin syntyvän siitä, että se luo infrastruktuurin opiskelulle, tukee ja rikastuttaa oppimista, mahdollistaa kokemuksen kuulumisesta yhteisöön ja tarjoaa palveluja viihtymiseen ja tekemiseen. Haastatteluiden mukaan ihmiset eivät tulleet kansanopistoon vain ratkoakseen uuden tiedon perusteella erilaisia ongelmia, vaan myös lepäämään, olemaan ja etsimään vaihtelua. Kansanopisto ymmärrettiin kohtauspaikaksi, jossa opiskelijat voivat tavata toisiaan ja jossa opiskelijat voivat luoda uusia kontakteja ja verkostoja. Kokemusta kuulumisesta omaan opiskeluryhmään pidettiin sinänsä arvokkaana ja internaatin uskottiin myötävaikuttavan myös taustayhteisöön sitoutumiseen.

Henkilöstön tehtäväksi katsottiin luoda edellytykset kansanopisto-opiskelulle. Parhaimmillaan kansanopiston sanottiin voivan tuottaa elämyksen ja kokemuksen, jossa opistolla olemisen kaikki elementit yhdistyisivät. Koulutuksen tulisi olla riittävän huokoista niin, että luokkaopetuksen ja ohjattujen tehtävien ulkopuolelle jäisi tilaa.

Opiskelijoiden ja asiakkaiden preferenssien uskottiin eriytyneen: osan uskottiin kaipaavan erilaista toimintaa ja elämyksiä, osan keskusteluja samanhenkisten kanssa ja osan etsivän opiskelurauhaa, lepoa ja hiljaisuutta. Ylipäätään puhe yhteisistä asioista ja yhdessäolosta sai haastatteluissa rinnalleen puheen opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden tyydyttämisestä, johon internaatilla uskottiin olevan erityisiä edellytyksiä.

Internaattia pidettiin haastatteluissa tärkeänä osana kansanopistotyötä, ja sen opinnollisia mahdollisuuksia oltiin kehittämässä eteenpäin. Internaatti on perinteisesti saanut oikeutuksensa osana koulutusta, oppimista ja kasvamista yhteisön jäseneksi. Haastatteluissa

on kuitenkin selviä viitteitä siitä, että internaatilla nähtiin olevan yhä enemmän itsenäinen ja myös viihteellinen tehtävä eriytyneiden opiskelija ja asiakasodotusten ja -tarpeiden tyydyttämisessä.

Oppimisen infrastruktuuri

Internaatin katsottiin tarjoavan paikan irrottautua opiskeluun: *"(...) ja sitten vielä se, että varsinkin nuoret, joilla on lapsia vielä ja perhettä silleen, että siihen perheen keskelle menis kotiin (...). Kun aattelee lapsiperheellisiä ihmisiä, jotka kotoa päin kulkis, niin kyllähän siel ei sitä omaa rauhaa oo, pysty eikä oo mahollista ottaa tai ne (=koti-/iltatehtävät) jäis tekemätä osa." (P51: (863:878))* Opiston ravintola-, majoitus-, yms. palvelujen sanottiin luovan edellytykset opiskelulle ja siten mahdollistavan opiskelun vapaana arkirutiineista. *"Jos on vilu, nälkä tai ei saa nukuttua, niin oppimisest ei tuu yhtään mitään (...)" (P52: (2005:2006)).* Kun internaatissa oleva opiskelijaryhmä koki olevansa "*yhtä suurta perhettä*", viitattiin sillä nimenomaan opiskelijaryhmän muodostamaan ryhmään. Siihen ei siis liitetty spontaanisti talon henkilökuntaa, jonka tehtäväksi katsottiin palveluiden tuottaminen asiakkaiden ja opiskelijoiden toiveiden mukaisesti.

Henkilökunnan kokemukset siitä, kuinka paljon oltiin tekemisissä talon käyttäjien ja opiskelijoiden kanssa vaihtelivat. Opettajia lukuunottamatta muu henkilökunta ei välttämättä henkilökohtaisesti ollut paljoakaan tekemisissä talon käyttäjien kanssa. Asioiden hoitaminen tapahtui ostajien, tilaisuuksien vetäjien ja vastuuhenkilöiden kanssa. Talon käyttäjiä tavattiin heitä palveltaessa, ruoka- ja kahvijonoissa ja ongelmien ilmaantuessa. Juhliakin sanottiin jätetyn väliin. Haastateltavat, opettajia lukuunottamatta, eivät osanneet selittää internaattipedagogiikkakäsitettä sitä erikseen kysyessäni.[257]

Oppimisen syventäminen

Oppimisen vuorovaikutteisen luonteen korostaminen eri yhteyksissä on haastatteluissa silmiinpistävää. Oppiminen kansanopistossa ymmärrettiin dialogiseksi prosessiksi ja tieto ja asiantuntijuus vuorovaikutteisesti kehittyväksi. Kansanopistoperinne näytti ainakin tältä osin elävältä.

Internaatin sanottiin saavan oikeutuksensa ohjatuista (ryhmätyötehtävä yms.) ja "*vapaista*" iltakeskusteluista: "*siihen (=opiskeltavaan aiheeseen) voidaan antaa töitä, miettimistä,*

[257] Määtän & Yrjölän (2001) mukaan opettajat luonnehtivat kansanopistopedagogiikkaa yhteisöllisyyden käsitteellä, jolla he tarkoittivat koko kansanopistoyhteisön toimimista yhdessä jonkun tavoitteen saavuttamiseksi. Toisaalta osa opettajista kuitenkin asetti kyseenalaiseksi, oliko olemassa mitään erityistä kaikkia kansanopistoja yhdistävää internaatti- tai kansanopistopedagogiikkaa. (Mt., 57-58.) Kansanopistopedagogiikkaa on luonnehdittu myös kokonaisvaltaiseksi oppimiseksi, jolla viitataan elinikäiseen oppimiseen, elämän taitojen harjaantumiseen ja kasvamiseen yhteisön jäseneksi. Taustalla on myös näkemys, että koko opiston henkilökunta osallistuu kasvamisen prosesseihin. (Kaivola 2001a, 17-18; ks. myös Grönroos et al. 2001, 61-62.)

pähkäilyä ja vaikka ei annettaisikaan, ihmiset kuitenkin puhuvat (...)" (P24: (720:756)). Iltakeskustelujen ja -tehtävien uskottiin tukevan oppimista merkittävällä tavalla. On selvää, että puheenvuoroissa kuulsi myös virallinen kansanopistoretoriikka, kuten yksi haastateltavissa vihjaisikin. Opistorakennuksille ja internaatille oli löydyttävä perustelut, mutta samalla myös vedottiin omiin myönteisiin oppimiskokemuksiin, joissa opetus ja koettu todellisuus olivat kohdanneet "*iltakeskusteluissa*" laajentaen ja syventäen oppimista: *"(...) sillai sen tietää omasta kokemuksesta, et ollaan oltu yhdessä jossain seminaarissa, missä tahansa ja sitten tulee joku porukka, joka alkaa puhumaan sitä samaa asiaa ja jatkamaan sitä juttuu, niin ne on hirveen hedelmällisiä tilanteita" (P31: (871:884)).* Tärkeänä pidettiin sitä, että opetus on järjestetty niin, että omaehtoiselle keskustelulle, kokemusten vaihtoon ja omalle asioiden työstämiselle oli ohjelmassa tilaa. Internaatin ja oppituntien ulkopuolisen toiminnan katsottiin olevan oleellinen osa koko oppimisprosessia ja vaikuttavan siihen, mitä koulutuksesta ylipäätään voitiin saada.[258] Internaattielämän sinänsä myös koettiin kehittävän monenlaisia sosiaalisessa kanssakäymisessä tarvittavia valmiuksia, ja siten se laajensi oppimismahdollisuuksia.[259]

Internaatissa oli tarjolla myös opiskeluvälineet kaikille ja telematiikkaa uskottiin voitavan käyttää ja kehittää juuri internaattipedagogiikkaa rikastuttavalla tavalla: *"Ensimmäiseksi mulle tulee mieleen se, et kun me ollaan pari vuotta nyt suunnilleen kehitetty tämmöstä tietokone-, tietoverkkopohjaista opetusta nimenomaan internaattipedagogiikkana, elikkä se tapahtuu täällä internaatin sisällä eikä niin ku etäopetuksena. (...) mut kun me käytetään tietokonetta, niin me korostetaan just sitä, et miten niitä käytetään pedagogisesti oikein internaatissa eikä etänä. Se mulle tuli niin ku ekana siitä (=internaattipedagogiikasta) mieleen." (P59: (642:658))* Internaattipedagogiikan ja sen kehittämisen uskottiin tarjoavan myös aivan uusia mahdollisuuksia opiskeluun ja oppimiseen.

Yhteishenki yhdessä olosta

Internaatin voiman otaksuttiin olevan sen tarjoamissa mahdollisuuksissa erilaiseen vuorovaikutukseen: *"Totta kai luokkatilanteissa koetetaan koko ajan alusta asti viritellä sitä yhteishenkeä. Et sehän on kurssin onnistumisen kannalta ihan tärkeimpiä asioita, että fiilisjutut, ilmapiirikysymykset, et syntyy semmonen myönteinen, luottavainen, ystävällinen henki. (...) Tavallaan siinä porukan sisällä herää tämmönen hyvä ilmapiiri, opettajan ja porukan välillä ja sitten tätä kautta myös tuota myönteinen perusasennoituminen myös taustayhteisöä[260] kohtaan. Että eihän monet meidän opiskelijoista[261] tiedä taustayhteisöstä*

[258] Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä (Opetusministeriö 2002a, 18) huomauttaa mietinnössään sisäoppilaitosmuotoisen opetuksen luovan hyvän perustan oppimisvalmiuksien ja –motivaation kehittymiselle.

[259] Niemivirran tutkimuksen (2002, 34-35; ks. myös Grönroos 2001, 63) mukaan kansanopisto-opiskelun tärkeimmäksi "sivutuotteeksi" opiskelijat kokivat sosiaalisten taitojen ja luovuuden kehittymisen.

[260] Alkuperäinen sana vaihdettu yleisempään käsitteeseen.

yhtään mitään."(P59: (877:899)) Internaatin nähtiin tarjoavan mahdollisuuden tiiviiseen yhdessäoloon, ja sen uskottiin tukevan "*luokkatilanteissa*" syntyneen hyvän ja oppimiselle otollisen ilmapiirin kehittymistä. Hyvän tunnelman, yhteishengen sekä opettajan ja "*porukan*" välisen luottamuksellisen suhteen uskottiin olevan omiaan synnyttämään ei vain suotuisat olosuhteet oppimiselle vaan myös myönteisen perusasennoitumisen taustayhteisöön. Internaatissa kuuluminen yhteisöön, jolla on yhteiset arvot, tavoitteet ja kieli, ylläpitää yhteisön todellisuuskäsityksen edellyttämää uskottavuusrakennetta ja siten internaatilla on tärkeä ideologinen tehtävä.[262]

Yhteishengen sanottiin olevan puolet koko asiasta eli opiskelusta kansanopistossa. Kysyessäni opiskelijoilta, mitä he pitivät arvokkaimpana asiana opiskelussaan kansanopistossa, minulle vastattiin, että "*ihaninta on minun mielestäni ollu se, että me tullaan toimeen toistemme kanssa ja ollaan ryhmänä, että ei oo mitään semmosia ristiriitoja (...) minusta me tullaan tosi hyvin toimeen ja se on mukavaa." (P51: (1700:1749))* Yhdessäolo ja hyvä yhteishenki sinänsä olivat osoittautuneet arvokkaiksi asioiksi, mikä on merkittävää aikana, jolloin yhä enemmän korostetaan yksilöllisten oppimismahdollisuuksien tarvetta ja etäopiskelua.[263] Koulutuksen sirpaloitumisen lyhyiksi lähiopiskelujaksoiksi tosin katsottiin uhkaavan yhteishengen syntymistä, koska uudelle lähiopiskelujaksolle tultaessa oli vastassa usein uusi ryhmä.

Opettajan katsottiin voivan tukea eri tavoin yhteishengen syntymistä ja haastateltava kertoikin viettävänsä aikaa opiskelijoiden kanssa myös iltaisin. Se saattoi myös auttaa opettajaa orientoitumaan yhä paremmin opiskelijaryhmän pulmiin ja asioihin.

Yksilöllisiä tarpeita

Varsinaisten oppituntien ulkopuolinen vilkas kulttuurielämä ja -toiminta on ollut perinteisesti leimallista monille kansanopistoille. Tällaiseen perinteeseen ei kuitenkaan haastatteluissa viitattu. Oppituntien ulkopuolisiin vapaa-ajanviettomahdollisuuksiin sanottiin ruvetun kiinnittämään lisääntyvää huomiota haastattelun aikoihin ja vapaa-ajanpalvelujen kehittäminen liitettiin myös laadun parantamiseen, "*että sit myös se ilta-aika ja se on sillai laadukasta, ettei se oo sitä sitten, et ihmiset vaan linnoittautuu tonne noihin omiin huoneisiinsa ja on omissa oloissa ja kokee vielä vaikka vähän koti-ikävää tai muuta, että aika ei kulu ja muuta, et se on tärkeä asia" (P4: (743:749)).* Oppituntien ulkopuolista toimintaa ei katsottu välttämättömäksi perustella pelkästään oppimisella ja sivistystarpeilla, vaan katsottiin, että opiston tuli tarjota myös mahdollisuudet virkistäytymiseen ja lepoon.

---

[261] Alkuperäinen sana vaihdettu yleisempään käsitteeseen

[262] Ks. Berger & Luckmann 2000, 172-179.

[263] Ks. Larsson 2001, 147-149.

Internaatille oltiin selvästi hakemassa omaa itsenäistä oikeutusta. Laadukkaiden vapaa-ajanviettomahdollisuuksien tulisi taata se, että koti-ikävä ei pääsisi yllättämään, aika kuluisi rattoisasti ja ylipäätään asiakkaat ja opiskelijat viihtyisivät opistolla. Erilaisen tekemisen uskottiin myös ylläpitävän hyvää mieltä ja henkeä.

Jos toisaalta internaattia puolusteltiin oppimisen tehostamisella, toisaalta iltojen täyttämistä opinnollisilla tehtävillä yms. myös arvosteltiin: ”*Meillä ehkä vähän liiankin tuhdisti on se opettaminen tässä päällä, että päivät on pitkiä ja viikot on kohtalaisen täysiä ja muuten ja sitä mää oon vähän ajatellut, et työskentelyy on hirveen paljon ja sitä tavaraa, sitä tietopuolista tavaraa on kyllä tosi paljon” (P31: (860:884)).* Tavoitteena sanottiin olevan ennen kaikkea tuottaa opiskelijoille “*elämys tai kokemus, joka tuntuu hyvältä*” *(P 18: (1558:1573)).* [264] Haastateltava kiinnitti huomiota myös siihen, että ”*joku saattas haluta tulla rauhoittumaan, hiljentyyn tänne, niin se ei saa olla sillä tavalla pakkotahtista”(P18: (1578:1586)).*

Ohjelmatarjonta koettiin toisaalta riittämättömäksi - “*se tuntuu kuitenkin, ettei se oikein riitä” (P49: (713:743)),* toisaalta riittäväksi - “*et sit tääl on hirveen hyvin kaikkia tommosia niin kun harrastusmahdollisuuksia” (P51: (805:811)).* Huomiota oli kiinnitetty myös asiakkaiden ja opiskelijoiden erilaistuneisiin mieltymyksiin ja odotuksiin: “*Kaikki ei haluu mennä elokuviin jne.*” *(P49: (713:743))*. Käsitykset siitä, minkälaista varsinaisten oppituntien ja opiskelun ulkopuolelle jäävän vapaa-ajantoiminnan tulisi olla, erosivat painotuksiltaan, joskaan niitä ei voi pitää välttämättä ristiriitaisina. Ensiksikin kaivattiin ohjattua, ei pelkästään opiskelijoiden omatoimisuuden varaan rakennettua monipuolista vapaa-ajantoimintaa, toiseksi kuitenkin myös muistutettiin internaatin mahdollisuuksista tarjota paikka hiljentymiseen ja kolmanneksi korostettiin internaatin edellytyksiä yhdessäoloon.[265]

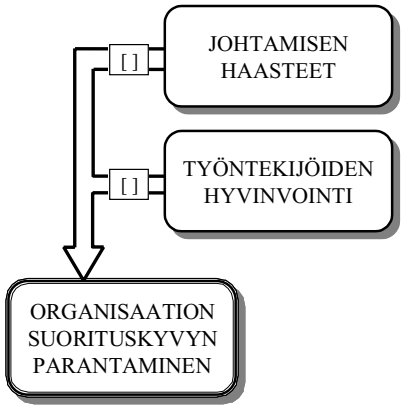
4.5 Organisaation suorituskyvyn parantaminen

Laadun parantaminen kytkettiin opistotalouden kehitykseen ja laatu sekä talouden kehitys nähtiin toisiinsa moni eri tavoin kietoutuneina. Toiminnan laadun parantamisen odotettiin tuovan lisää kanta-asiakkaita ja siten lisäävän tuloja ja laadun arvioinnin uskottiin paljastavan toiminnan pullonkaulat ja epätarkoituksenmukaisuudet ja siten vähentävän kustannuksia.

---

[264] Elämyksellä viitataan vaikuttavaan kokemukseen (Nykysuomen sanakirja 1978). Tuomisto (2002) kiinnittää huomiota kritikoidessaan Elinikäisen oppimisen komitean ajatuksia oppimisen ilosta, että ”oppiminen ei kuitenkaan aina ja kaikille ole iloista”. Hän jatkaa, että “toki tällaisia hetkiä ja ahaa-elämyksiä voi sisältyä itse kunkin elämään, mutta useimmiten systemaattinen uuden opiskelu on työtä ja joskus jopa tuskaa”. (Mt., 23-25) Kansanopistoihin tullaan ainakin periaatteessa vapaaehtoisesti ja siten opiskelu on omaan uteliaisuuteen perustuvaa kokemusten keräämistä, joten sinänsä iloiselle oppimiselle ja onnistumisen kokemuksille opistoissa toki on olemassa edellytykset. Elämys saatetaan opistotyössä liittää myös opiston aatteelliseen perintöön opetus- ja julistus tarkoituksessa (Reuhkala 2001, 127).

Laadun yhdeksi tärkeäksi ulottuvuudeksi määriteltiin myös työntekijöiden hyvinvointi: jaksaminen, hyvä mieli ja kehittyminen. Työntekijöiden hyvinvoinnista huolehtiminen nähtiin niin ikään johtamiskysymykseksi. Miten laadukasta johtamista luonnehdittiin? Mitä johtamiselta odotettiin ja miten johtamiselle asetettuihin tavoitteisiin suhtauduttiin? Organisaation suorituskyvyn[266] parantaminen -kategoria kokoaa käsitykset siitä, minkälaista johtamista laadun parantamisen uskottiin edellyttävän. Kategoria koostuu kahdesta alakategoriasta: Johtamisen haasteet ja Työntekijöiden hyvinvointi (vrt. kuvio 19).



Kuvio 19. Organisaation suorituskyvyn parantaminen –kategoria alakategorioineen. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

4.5.1 Johtamisen haasteet

Kun laatu nähdään organisaation strategisena kysymyksenä, liittyy se myös organisaation missioon, tavoitteiden ja toimintatapojen määrittelyyn.[267] Silloin johdon rooli laatutyössä tulee keskeiseksi, vaikka sen vaikutus ei kirjallisuuden mukaan olekaan yksiselitteinen. Monet laatugurut kuitenkin tuovat selkeästi esiin johdon ja johtamisen ratkaisevan merkityksen pyrittäessä parantamaan laatua ja johdon vastuun laadusta.[268] Myös haastatteluissa puhe

---

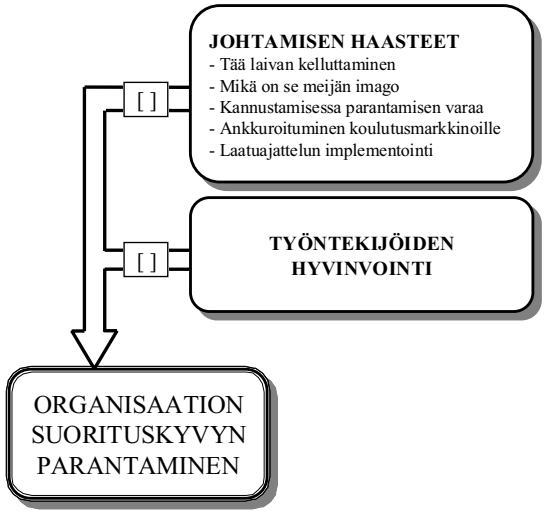
[265] Usher et al. (1997, 29) huomauttavat, että yksilöllisyys ja sosialisaatio eivät ole toisilleen vastakkaisia, vaan toisiinsa sidoksissa.

[266] Suorituskyvyllä tässä tarkoitetaan organisaation kykyä tuottaa sidosryhmien odotuksia vastaavia tuloksia.

[267] Ks. Juran 1992, 299-300.

[268] Näyttäisi siltä, että korkea laatu saa johdon tukemaan ja kannustamaan laatua ja siten motivoimaan työntekijöitä ja ylläpitämään positiivista laatukierrettä. Epäselvempää on, miten tällainen positiivinen laatukierre saadaan syntymään (Mäki 2000, 29). Laatukirjallisuudessa kuitenkin yleensä korostetaan johdon ja johtamisen merkitystä pyrittäessä parantamaan toiminnan laatua, vaikka vaikutusmekanismeista vallitsee erilaisia käsityksiä (Anyamele 2004, 108-109, 133, 223-228; Creed & Miles 1996, 19, 23; Juran 1992, 428; Winn & Cameron 1998, 508-510).

laadusta kääntyi helposti suoranaisesti tai epäsuorasti siihen, minkälaisia haasteita laatuajattelun ja -työn koettiin asettavan johdolle[269] ja johtamiselle. (Vrt. kuvio 20.)



Kuvio 20. Johtamisen haasteet –kategoria osana Organisaation suorituskyvyn parantaminen – kategoriaa. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että kehittämisprojekti ja taloudellisen suorituskyvyn nostamisen tavoite asettivat opistotyölle, sen johtamiselle, laatutyölle ja koko toiminnalle lähtökohdan. Taloudellisen suorituskyvyn parantamisen tavoite merkitsi pakkoa lisätä tuloja, mutta sen uskottiin merkitsevän myös tarvetta vähentää menoja. Haastatteluissa vuoropuhelua käyvät kaksi lähestymistapaa: toisaalta tuloja pyrittiin nostamaan organisaation uudella strategisella asemoinnilla, toisaalta välttämättömäksi nähtiin myös operatiivisen kilpailuedun eli kustannustehokkuuden parantaminen. Uusien ovien avaaminen, mutta samalla myös arvokkaan perinteen säilyttäminen nähtiin keskeiseksi johtamisen haasteeksi. Viiteryhmän laajeneminen asetti opiston uusien laatutavoitteiden eteen, joihin suhtauduttiin haasteina. Toiminnan laajentuminen ja laatuajattelu herättivät myös keskustelun siitä, mikä oli opiston ja siten myös eri henkilöstöryhmien sekä yksittäisten työntekijöiden paikka perinteen ja tulevien haasteiden valossa. Toisaalta modernin maailman rationaalisuuden vaatimuksen ja tulos- ja tavoitejohtamisen toisaalta postmodernin maailman epävarmuuden välillä nähtiin ristiriita. Toiminnan joustavuuden, muutoksen ja muutosvalmiuden vaatimukset sen sijaan liitettiin postmoderniin epävarmuuteen.

[269] Haastateltavien puhuessa johtamisesta ja johdosta, he vaihtelevasti viittaavat sillä esimieheen, koko operatiiviseen johtoon, johtokuntaan ja omistajayhteisöön.

Opistotyön palveluorientaatiota oltiin syventämässä päivittäisjohtamista tehostamalla ja ankkuroitumisen koulutusmarkkinoille katsottiin edellyttävän markkinatuntemuksen lisäämistä ja sen toimintatapojen oppimista. Vaikka haastatteluissa ei puhuta sisäisestä yrittäjyydestä, sen aineksia tai ainakin henkeä oltiin puhaltamassa organisaatioon: kannustavalle palkkausjärjestelmälle näytettiin osin varovaista vihreää valoa, toiminta jäsennettiin asiakas-tuottajaketjuksi, opetus markkinoi itseään ja palveluitaan ja uusien tehtäväalueiden odotettiin hankkivan toiminnan edellyttämät resurssit. Ylipäätään laatu määriteltiin olemassaolon oikeutuksen lunastamiseksi tehtävä ja toiminto toiminnolta. Laatutyö nähtiin välineeksi, jolla voitaisiin osoittaa ja oikeuttaa markkinoiden edellyttämät muutostarpeet ja -toimet. Sisäisen yrittäjyyden ja "*yhteishomman*" keskinäistä suhdetta ei millään tavoin haastatteluissa problematisoitu.

Johtamiselta odotettiin toisaalta selkeitä linjauksia toisaalta keskustelevan organisaatiokulttuurin luomista ja ylläpitämistä. Sitoutumisen muutoksiin ja laatuajatteluun uskottiin edellyttävän yhteistä työstämistä, toisaalta luotettiin organisaation kykyyn hoitaa asia.

"Tää laivan kelluttaminen"

Tietoinen ja suunniteltu laatutyö oli haastatteluhetkellä "*opiskelu- ja suunnitteluvaiheessa"*.[270] Tavoitteena sanottiin olevan edetä pienin, mutta päättäväisin askelin[271] ja ottaa tarkastelun kohteeksi siivu (=toimintalohko) kerrallaan. Juuri ennen haastatteluja johtokunnan hyväksymään laadunarviointisuunnitelmaan[272] oli kirjattu "*aika paljon erilaisia, tietyllä tavalla lähtökohtia tälle touhulle*" *(P46: (223:230))*. Kuten jo aiemminkin on tullut esille haastatteluja tehtäessä talossa oli meneillään kolmivuotinen kehittämisprojekti, jonka vuosikohtaiset tavoitteet loivat toiminnalle kehykset: "*Joo, sen kehityssuunnitelman puitteissa meil on vuodeks kerrallaan, et ens vuodeks on jo tavoitteet, mut se ei, oli tiimikohtaisestikin kyllä, oli, mutta yleistavoitteet siin nyt oli ainakin. Siin ei ehkä oltu määritelty, et kuka just mitäkin, et tiimit sit aika itsenäisesti niitä (...)." (P 29 (676:703))* Laatutyön katsottiin liittyvän kiinteästi kehittämisprojektiin ja olevan koko talon

[270] Määttä & Yrjölä 2001, 102-103. Erityisesti Juran on korostanut laadun parantamisen edellyttävän kokonaisvaltaista, suunnitelmallista ja tavoitteellista otetta, jotta toiminta vastaisi asiakkaiden tarpeisiin (Juran 1992, 13.25; Beckford 2002, 106-109, 111).

[271] Sallis (1993, 36) toteaa, että pienistä toteuttamiskelpoisista muutoksista syntyy kestävä perusta laatutyölle. Liian suuren palan haukkaaminen vie aikaa ja voimia ja saattaa siten nakertaa koko asian uskottavuutta.

[272] Erityisesti Juran (1992, 13-25; Beckford 2002, 106-111) on painottanut laadun parantamisen edellyttävän kokonaisvaltaista, suunnitelmallista ja tavoitteellista otetta.

kehittämishankkeen sisällä.[273] Siten laatutyö ymmärrettiin osaksi organisaation suorituskyvyn parantamisen tavoitetta (vrt. Laatu oppimismahdollisuus: talouden imperatiivi).

Haastatteluissa puhuttiin eri vivahtein taloudellisen suorituskyvyn nostamisen tavoitteesta. Tavoite selitettiin eräänlaiseksi pakoksi, *"et me nyt pysyttäs pystyssä tulevaisuudessakin"(P 46: (72:81*)). Se esiteltiin myös ikään kuin ymmärrettävänä ja luonnollisena: *"hommasta tulis taloudellisesti myös semmosta itsekannattavaa" (P 46: (72:81))*. Se esiteltiin myös toimintarationaliteetin muutokseksi: "*pitäisi saada aikaan tulosta"* ja *"tulos on saatava positiivisemmaksi" (P 44: (753:768)).* Joka tapauksessa *"tää laivan kelluttaminen on keskeisin kysymys" (P 46: (607:608)).* Tärkeimpänä tavoitteena sanottiin olevan *"(...) tulon lisäys tai menojen vähentäminen. (...) kuinka paljon se on sitten (...) tiedostettu, se on sitten jo toinen asia. Et kyllä se ihan selvä on, tää on iso laitos ja tää on vanha laitos ja tää rupee oleen remontin tarvetta ynnä muuta niin (...), mut et kyl se on huomattu, et kyl se hirveen tosi vaikeeta on se tulojen lisääminen, et kyl menoja on pakko ruveta kattomaan. Se ei yksinomaan sillä tulojen lisäämisellä onnistu. Siihen liitty kuitenkin aika paljon kaikennäköistä markkinointia ja muuta, joka taas lisää menoja ja tuleeko se sitten takaisin, et se on just se, että ideoita tulee ja ideoita on, on niin ku tulossa ja tarvitaan, mutta ei se sillä kyl, niit menoja tarvii myös kattoo." (P26: (1067:1094))* Kiinteistön remonttitarpeiden sanottiin myös lisäävän taloudellisia paineita[274] ja selittävän myös tuloksen parantamisen tarvetta ja tavoitetta. Kaikki eivät uskoneet ideoiden ja innostuksen tai tehtäväalueen laajentamisen riittävän vielä taloudellisen suorituskyvyn parantamiseen. Tulojen lisäämisen ohella tavoitteiden saavuttamisen katsottiin edellyttävän myös menojen vähentämistä. Panoksen pienentämisen ajatusta toki myös kavahdettiin: *"toivottavasti ei paljon pienemmällä panoksella, mutta* (tavoitteena oli*) kuitenkin enemmän rahaa" (P44: (753:768)).*

Vaikka johtokunnan asettamat vuosittaiset tulostavoitteet todettiinkin toimintaa ohjaavaksi imperatiiviksi, haastateltava katsoi tulostavoitteiden ja –johtamisen sinänsä kuuluvan maailmaan, jota ei enää ollut. Muuttuneissa, äärimmäisen epävarmoissa olosuhteissa olisi "*illusorista*" ajatella, että maailma olisi hallittavissa ja iso talo olisi kuin juna ohjattavissa: *"Se tulee täältä 70-luvulta, kun suunniteltiin ja otettiin kaikki hallintaan, maailma on kone ja tarvitaan vaan hyvät insinöörit, jotka pyörittää sitä" (P46: (431:446)).* Sen sijaan organisaatiossa "*täytyy joka päivä reagoida uusiin asioihin*", joskin "*peruskaavan*"

---

[273] Laatuajattelua pidetään myös tulosjohtamisen syventämisenä (esim. laatupalkintojen kokonais-pistemäärästä yli 50% muodostuu tuloksista). Laatunäkökulma tuo kuitenkin tarkastelun kohteeksi myös toimintaprosessit, jotka jäävät tuloksellisuuskäsitteistön ulkopuolelle. (Ks. myös Lehtinen 1995, 49 ja Lumijärvi & Jylhäsaari 2000, 226-230.)

[274] Kansanopistojen valtionosuuden yksikköhinta on suoriteperusteisen lainsäädännön voimassa ollessa heikentynyt säästötoimien ja suoritekilpailun vaikutuksesta arviolta viidenneksen. Investointirahoituksen puuttuminen on pakottanut opistot uudis- ja kunnossapitoinvestointeihin velkapääomalla ja käyttötalouden varoista, mitä ei voi pitää lain tarkoituksena Vapaan sivistystyön valmistelutyöryhmän raportin (2003) mukaan.

noudattaminen tuo kaivattua vakavuutta toimintaan *(P46: (502:512) ja (517:531))*. Joustavuus katsottiin kuitenkin avaimeksi selviytymiseksi pyörteisillä koulutusmarkkinoilla.[275]

”Mikä on se meijän imago ja mikä on se paikka”

Opisto oli avautunut ja yhteistyötä oli yhä enemmän muiden oppilaitosten kanssa (esim. projektiyhteistyö) ja verkottumista pidettiin yhä tärkeämpänä. Talon viiteryhmä nähtiin kansanopistolaitosta laajempana ja myös laatua tarkasteltiin silloin laajemmassa kontekstissa. Avautuminen teki ajankohtaiseksi traditioiden ja tulevaisuuden vaatimuksien yhteensovittamisen laajentuneessa viiteryhmässä. Se merkitsi sopeutumista uusiin vaatimuksiin, myös uusiin laatuvaatimuksiin, *”että tavallaan astuminen tämmöseen uuteen[276] kouluympäristöön, sehän asettaa tälle opiston ja opetuksen laadulle myös ihan uusia vaatimuksia” (P59: (123:158))*. Tavoitteeksi ei asetettu vain sopeutuminen vaan edellä kulkeminen ”*suhteessa muihin opinahjoihin*”.

Tavoitteeksi asetettiin myös, että *”se koulutus on, sillä on jotakin sellaista arvoa, jota ei mikään muu paikka pysty tuottamaan tälle kohderyhmälle (...)” (P44: (647:661))*. Puheenvuorossa ilmaistaan selvä pyrkimys ainutlaatuisuuteen, eräänlaiseen ekselenssiin, erinomaisuuteen. Eikö pyrkimys ainutlaatuisuuteen välttämättä tarkoittanut myös ponnistamista omasta perinteestä, ts. talon kulttuurisen kompetenssin ja osaamisen tulkitsemista yhä uudelleen asiakkaiden kielelle? Tässä mennyt tulkittaisiin silloin myös resurssiksi, ei kohtaloksi.

Yhdeksi koko talon kehittämisen ja laatuajattelun peruskysymykseksi nousi, miten kytkeä toisiinsa nykyisyys, tulevaisuus ja perinne: ”M*ikä on se meijän imago, ja mikä on se paikka ja tämmöset, et siin pitää edetä hienosti, mutta systemaattisesti toimia, mut kuitenkin sillä tavalla, ettei murreta semmosta perinnettä, mikä on tärkeetä” (P44: (771:791))*. Tähän liittyi myös läheisesti kysymys käytännön työn järjestämisestä siten, että eri toiminnot ja niiden erilainen toimintalogiikka saataisiin yhteensovitettua, täydentämään ja ruokkimaan toinen toisiaan: [277] ” *se on sitten, et siinä tulee sitten semmosta sovittelemista, et se on ihan selkeesti, ihan selvä juttu (...) ” (P29: (602:612))*.

Kannustamisessa parantamisen varaa

Vaikka haastatteluissa kukaan ei työntekijöiden rahallista kannustamista ottanut oma-aloitteisesti esiin, asiasta oli organisaatiossa toki keskusteltu. Yksilökohtaisesta rahallisesta kannustamisesta oli kokemuksia. Rahallisten korvausten hyvin tehdystä työstä sanottiin

[275] Ks. myös Koskinen 2003, 114.

[276] Sana muutettu yleiseksi.

[277] Ks. Porter Liebeskind & Oliver (1998) kaupallisen ja akateemisen maailman yhteensovittamisesta.

herättäneen kateutta - "*piikkejä kahvipöydässä*" - ja pahaa mieltä *(P48: (1132:1159))* ja sen arvioitiin jatkossakin herättävän "*enemmän riitaa*". Sekä työntekijän että tuotannon näkökulmasta tarkasteltuna kannustavaan palkkausjärjestelmään suhtauduttiin ainakin osin empien,[278] "*mut millä se pystytään, kun kuitenkin täälläkin tehdään päällekkäin niitä asioita (...), et se on aika hankala, mut että se on yhteistyötä aika pitkälle ja siitä kyllä varmaan saadaan aikaan vielä enemmän riitaa, mut kyllähän sielt vois löytyä jotain puittei (...).*" *(P26: (1140:1158))* Kannustavan palkkausjärjestelmän sijaan kaivattiin yhteisöllisyyttä ja yhteissysteemiä tukevia toimenpiteitä ja "*korkeimmalta johdolta saatua välitöntä palautetta*" *(P37: (263:284))* eli kiitosta ja tunnustusta hyvin tehdystä työstä.

Työn projektiluonteisuuden katsottiin kuitenkin luovan edellytyksiä myös tietystä suorituksesta maksettavalle kannustejärjestelmälle: "T*oivoisin ehkä toisaalta sitä yhdenvertaista tasavertaista työyhteisöä vielä pikkusen tarkistamisen varaa sillä puolella ja sitten se, että olis yhteiset pelisäännöt sille, et miten kannustetaan niitä, jotka jotenkin kunnostautuu erityisesti" (P44: 1139:1168)).* Varovaista vihreää valoa näytettiin myös palkkausjärjestelmän muuttamiseksi kohti yksilöllistä sopimuspalkkajärjestelmää. Kun laatu rinnastetaan tavoittelemisen arvoiseen hyvään, laatua on myös siis työntekijöiden tasavertainen kohtelu. Asian toinen puoli on se, että ajatukset palkkausjärjestelmän uudistamisesta kyseenalaistivat vanhoja rakenteita.

Ankkuroituminen koulutusmarkkinoille

Talon asemaa oltiin vahvistamassa "*laajentamalla sitä osaamista sen oman osaamisen vierestä. Tuoda tietyllä tavalla myöskin sen olemassaolon edellytykset ja ne rahat, mitä siihen olemassa oloon tarvitaan." (P46: (194:197))* Edellytyksenä uusien tehtäväalueiden liittämiseen opiston toimintaan pidettiin sitä, että ne loisivat ja hankkisivat itselleen toimintaedellytykset. Kun toisaalta talon yhtenä vahvuutena pidettiin kykyä ottaa vastaan uusia tehtäviä, yksittäisten työntekijöiden laaja-alaisuutta (vrt. Muutokset työssä: uusien asioiden oppimista) ja uskallusta lähteä mukaan uusiin projekteihin, toisaalla herätettiin myös kysymys, oliko viisasta hajottaa voimia moniin eri suuntiin. Myös "*perustuotoksen*" kehittämisen katsottiin olevan välttämätöntä kanta-asiakkuuden lisäämiseksi ja kasvun turvaamiseksi, ja arjen sujumisesta ja koulutuksen toteuttamisesta oli huolehdittava niukkenevien resurssien maailmassa, kuten haastateltava tähdensi: *"tääl on hirveen paljon kaikkii projektei ja lähdetään projekteihin ja muihin mut, että joskus tuntuu, et onks se unohtunut se perusasia sit kuitenkin. Miten meillä arkipäivänä nää hommat menee, minkälaiset resurssit meillä on, et mitä me niil tehdään (...).*" *(P 26: (1055:1060)).*

[278] Mäen (2002, 21) mukaan tutkimuksissa on osoitettu, että korrelaatio työtyytyväisyyden ja tuottavuuden välillä on korkeampi niissä organisaatioissa, joissa hyvät työsuoritukset palkitaan kuin niissä, joissa ei palkita.

Laatutyö nähtiin välineeksi arvioida jokaisen tehtävän mielekkyys talokokonaisuudessa sekä yksilö- että tiimitasolla, koska henkilöstöresurssien ei arvioitu lisääntyvän vaan pikemminkin vähenevän: ”L*aatutyössä mun mielestä täytyis kattoo sit sitä, mitä asioita me voidaan tehdä edullisemmin ja mitkä asiat on taas sit sellasii, et nää ei oo meille tärkeitä, nää on sellasii töitä, mitkä (...) ei tähän meijän juttuun sovi ja jätetään pois et sillai pitäis analysoida. Jokaisen omaa henkilökohtaista työtä, mut sit ihan tiimikohtaisesti ja työpaikkakohtaisesti ja sillai kattos. Sillä sitä laatuu saadaan, koska resurssit ei kuitenkaan, jos puhutaan henkilöstöresursseista, ei varmasti tuu nousemaan, et on elettävä koko ajan pienemmillä resursseilla, niin silloin pitää ruveta miettimään sitä, et millä me saadaan laadukkaampaa ja mitkä on ne sit, mitä me tehdään, missä me ollaan hyviä, mitä me pystytään tekemään, mitä meijä ei kannata edes haihatella, mis on semmonen kilpailu, ettei meijän kannata lähtee mukaan sinne ollenkaan, et nää on ne, mitä me osataan ja ne me tehdään ja nää vois olla sit semmosii kehittämishankkeita, et näitä voitas lähtee viemään eteenpäin.” (P26: (1100:1123))* Laatutyön merkitys nähtiin siis myös siinä, että se paljastaisi toiminnan vahvuudet ja kehittämisalueet ja tavoitteeksi asetettiin kaiken ”*haihattelun poistaminen*” eli eräänlainen back to basics -ajattelu. Sillä ei kuitenkaan ensisijaisesti viitattu talon perustehtävään ja siihen liittyvien periaatteiden uudelleen kirkastamiseen tai vakiintuneisiin, “*normaaleihin periaatteisiin*”, joihin laatutyön myös haluttiin perustuvan, vaan toiminnan tarkasteluun organisaation kaikilla tasoilla kannattavuuden ja markkinoiden näkökulmasta.[279]

Laatuajattelun implementointi: osallistamista vs. delegointia

Yhteistä käsitystä laadusta ei uskottu syntyvän ilman keskustelua ja laatukeskustelu koettiin tärkeäksi edistettäessä laatutietoisuutta: ”*(...) onko esimerkiksi yhtenäistä kantaa siitä, et mitä se laatu on, mikä se meillä se laatu on, ei varmaan. Se on, et sitä (=keskustelua) varmaan tarvittais lisää” (P26: (88:92)).*[280] Asioista oli usein toki tiedotettu, mutta syvällistä keskustelua edelleen myös kaivattiin: *”Todettu oikeastaan, että (itsearviointisuunnitelma) nähty, ei ymmärretty. (...) Kun muutenkin suurin osa ihmisistä haluais nähdä, mitä se tekoina tarkoittaa.” (P33: (1673:1686))* Haastateltava pohdiskeli myös, että ”*(...) miten me saatas se (=laatuajattelun implementointi) vietyy niin, että kaikkien mielipiteet tulee kuulluksi (...) ja ettei tää jää johonkin sellaseen niin kun kahden välisiin keskusteluihin ja sellaseen, että tehdään jotakin käsikirjaa tai tehdään suunnitelmia, tehdään mittareita, joita ei oo yhteisesti työstetty tai hyväksytty. Sitä kautta se sitoutuminen vasta niin kun tapahtuu.” (P44:*

Sen sijaan useat laatuajattelun gurut suhtautuvat rahalliseen yksilökannustukseen torjuvasti (Beckford 2002, 47, 63).

[279] ”If we had it could we sell it” (Juran 1992, 215).

[280] Senge (1990, 25): “When was the last time someone was rewarded in your organization for raising difficult questions about the company’s current policies rather than solving urgent problems?”

(1729:1760)) Yhteistä sitoutumista laatutyöhön ei uskottu syntyvän ilman yhteistä työstämistä, ja siten koko yhteisö tulisi aktivoida laatuasian ympärille. [281] Oli vaikea olla mukana sellaisessa, jonka sisältö ja todelliset tarkoitusperät olivat epäselvät. Ylipäätään keskustelua laatuasioiden ympärillä kaivattiin ja tärkeäksi koettiin, että myös palautetieto kulkee organisaatiossa "*ylhäältä alas*", mutta myös "*alhaalta ylös*". Arvioinnin katsottiin edellyttävän myös selkeitä päätöksenteko-, valta- ja vastuusuhteita.

Toisaalta haastattelijalle kerrottiin, että syvimmät laatukeskustelut käytiin "*pienissä kokoonpanoissa*", jotka oli "*valjastettu tän homman eteenpäin viemiseen*". "*Yleisimmillä foorumeilla lausutaan sitten jotain*". *(P19: (1293:1304))* Vaatimusta, että "*kaikkien pitäsi päästä sanomaan ja vastustamaan ja kritisoimaan*" haastateltava piti "*yltiödemokratiana*" *(P19: (1381:1408))*. Vaikka keskustelua ja dialogia kaivattiin, hyvänä pidettiin kuitenkin myös sitä, että laatuasia oli delegoitu sitä varten perustettuihin työryhmiin.

4.5.2 Työntekijöiden hyvinvointi

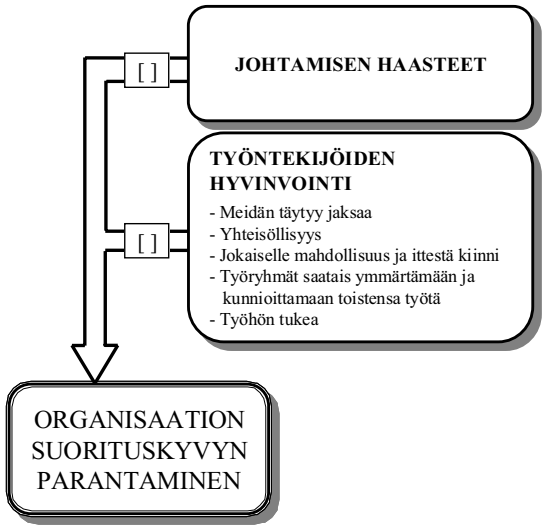
Haastatteluissa taloudellisen suorituskyvyn rinnalle nostettiin käsitys, että palvelulaitoksessa henkilöstön kyky tehdä tulosta perustuu työntekijöiden hyvinvointiin. Laaduksi ja laadun edellytykseksi tulkittiin yksilöitten kehittymistarpeista ja jaksamisesta sekä organisaation yhteisöllisyydestä huolehtiminen (vrt. kuvio 21).

Yhteenvetona voidaan sanoa, että työntekijöiden hyvinvointi ja hyvinvoinnista huolehtiminen nähtiin osaksi laatua ja laadun parantamisen edellytykseksi sekä yhdeksi keskeiseksi laatujohtamisen haasteeksi. Ylipäätään odotettiin johdon kiinnittävän huomiota ja tunnustavan henkilöstön hyvinvoinnin merkityksen konkreettisin toimenpitein, minkä katsottiin olevan osa laatutyötä. Henkilöstön hyvinvointia tarkasteltiin ja perusteltiin nimenomaan tuotannon tehokkuuden näkökulmasta. Hyvinvoinnilla tarkoitettiin fyysistä ja psyykkistä jaksamista, mutta myös keskinäistä arvostamista ja mahdollisuuksia itsensä ja siten myös yhteisön jatkuvaan kehittämiseen. Jaksamisen, kehittymisen, yhteisön koheesion ja työntekijöiden osallisuuden katsottiin edellyttävän mahdollistavaa johtamista, mutta samalla toiminnalle kaivattiin myös tukea ja eräänlaista selkänojaa. Päätöksenteon tueksi kaivattiin tosiasioihin perustuvaa tietoa henkilöstön tilasta. Tavoitteeksi asetettiin sellaisen laadukkaan yhteisön rakentaminen, joka kannustaisi yksilöitä aloitteellisuuteen, kehittämiseen ja riskinottoon.[282] Laadukkaaseen johtamiseen siis liitettiin henkilöstön hyvinvoinnista

[281] Senge (1990, 191), joka sanoo erilaisten käsitysten sietämisestä syntyvän yhteistä toimintaa. Mäki (2000, 258) toteaa myös, että esimiesten ja henkilöstön väliset keskustelut toiminnan arvoista, linjauksista ja toimintatavoista rakentavat myönteistä laatukäsitystä organisaation toiminnasta, mikä sinänsä luo laadun parantamiselle suotuisan lähtökohdan ja että keskustelut koetaan myös esimiesten taholta tulevana arvostuksena.

[282] Iivonen ja Harisalo (1997) kirjoittavat luottamuksen rakentuvan mm. avoimuuden, keskinäisen tuen, yhteistyön, ristiriitojen ratkaisun, oppimisen ja mahdollistavan johtamisen varaan.

huolehtiminen, mutta samalla haastateltavat kuitenkin jakoivat pitkälti käsityksen, että monet asiat olivat lopulta itsestä kiinni.



Kuvio 21. Työntekijöiden hyvinvointi –kategoria osana Organisaation suorituskyvyn parantamisen kategoriaa. Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä.

Laatuajattelu ja siihen liittyvä asioiden kyseenalaistaminen ja uusi arvottaminen toivat liikettä toimijoiden välisiin suhteisiin: toiset osallistuivat keskusteluun, toisten sanottiin pysyttelevän syrjässä ja eri tehtävien ja asemien väliset suhteet olivat liikkeessä, koska eri toimintojen välisiä suhteita oltiin arvioimassa uudelleen. Ei siis ihme, että myös työnjaollisia ja palkkaukseen liittyviä kysymyksiä nähtiin tarpeellisiksi ja mahdolliseksi arvioida uudelleen. Laatuajattelu oli muuttamassa pelisääntöjä.[283]

”Meidän täytyy jaksaa”

Työntekijöiden hyvinvointia, ymmärrettynä fyysisenä ja psyykkisenä jaksamisena ja tyytyväisyytenä, pidettiin etenkin palvelulaitoksen resurssina. Sen katsottiin luovan perustan laadukkaalle työlle ja palvelulle.[284] ”(...) *kun puhutaan tuloksesta, niin se tarkoittaa myöskin*

[283] Ks. Beck (1999), 57.

[284] Kirjallisuudessa yhteyttä tuottavuuden ja työntekijöiden tyytyväisyyden välillä ei pidetä yksiselitteisenä. Kuitenkin eräänä lähtökohtana voitaneen pitää sitä, että tuloksellisen työn perusedellytyksenä on henkilöstö, joka jaksaa olla kiinnostunut työnsä ja työympäristön kehittämisestä. Erityisesti itsensä ilmaiseminen ja kehittäminen työssä, siis luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri ovat laadun kehittämisessä tärkeitä, koska silloin voidaan kehittää uusia toimintatapoja ja tuotteita (Mäki 2000, 155). Mäki tuo esiin väitöskirjassaan (2000, 158; ks. myös Baer & Frese 2003) Scheideriin viitaten, että asiakkaaseen kohdistuvaa käyttäytymistä voidaan palveluyrityksessä pitää ilmapiirin ketjun lopputuloksena; mitä paremmaksi organisaation ilmapiiri kehittyy, sitä parempaa asiakaspalvelua asiakkaat saavat osakseen. Haastatteluaineisto saa suoranaista tukea Sengeltä (1990, 333), joka toteaa palveluyrityksen laatuun vaikuttavan ratkaisevasti työntekijän hyvinvoinnin ja tyytyväisyyden työhön. Myös Nakarin (2003, 86, 182-184) mukaan työpaikan ilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja tuloksellisuus liittyvät toisiinsa.

sitä, että tuloksen rinnalla yhteisön pitää olla hyvinvoiva. (...) se nimenomaan toimii myöskin, sen pitää toimia tämmösessä palveluorganisaatiossa, jossa me ollaan. Et tota meidän tulosvaikuttavuus on myös sitä, et kun me pistettään persoonaa peliin, me ollaan koko ajan ihmisenä tekemässä sitä työtä, meidän täytyy jaksaa." (P44: (941:974)) On tietenkin mahdollista, että jossakin muussa yhteydessä työntekijöiden hyvinvointi olisi saanut myös muita merkityksiä ja perusteluja.

Laadukkaan toiminnan, kehittämistyön ja kasvaneen työtahdin ja –määrän katsottiin edellyttävän kasvavaa huomiota työntekijöiden jaksamiseen. Työtahdin uskottiin kuitenkin kiihtyneen muuallakin, ja se vähän lohdutti – "*varmaan se on joka paikassa se tahti*"[285] *(P35: (650:659)).* Kiireessä tehdyt työt jäivät kuitenkin usein vaivaamaan tekijäänsä vielä jälkeenpäinkin ja pienien työvoimaresurssien ja työn luonteen tunnistettiin saattavan aiheuttaa myös henkistä uupumusta, joka oli omiaan myrkyttämään työilmapiiriä. Kiristynyt työtahti oli myös johtanut siihen, että enää ei ollut aikaa kohdata työtovereita eikä ollut aikaa vaalia, juhlin, retkin yms. työpaikan henkeä ja yhteistyösuhteita: "*Meil on kaikki niin kun pikkusen jääny vähemmälle, ehkä senkin takia, kun on niin kun pääasia, et tulee asiakkaita sisälle ja ne pitää hoitaa (...) se on mun mielestä suurin, jos miettii taaksepäin asioita (...) Monta tilaisuutta on peruuntunut tai jouduttu peruuttamaan sen takia et (...)." (P35: (551:575))* [286] Jos ei ollut aikaa retkien järjestämiseen tai mahdollisuutta lähteä niille, myös työmäärästä johtuva väsymys johti siihen, ettei haluttukaan osallistua mihinkään ylimääräiseen: "*Päivän tekee duunii, sitten sen jälkeen lähdetään juhliin, ei sitä sit enää jaksa ketään" (P47: (451:462)).*

Aika ei tahtonut riittää yhteiseen pohdintaan, ongelmien ja uusien oivallusten jakamiseen. Lisääntynyt työmäärä oli johtanut siten myös työn yksilöllistymiseen, sillä *"jos jotain uutta oivaltaa niin tavallaan sellainen sosiaalinen hyväksyminen muilta jää aina hakematta. Ennenhän keskusteltiin siitä, onko se hyvä, voisko sitä käyttää ja tällai. Sitä on vaan itsekseen toimittava." (P33: (953:961))* Jos siis asioita tehtiin yhdessä, koettiin kiristyneen työtahdin tuoneen mukanaan myös yksinäisyyttä. Työn ei aina koettu jakautuvan oikeudenmukaisesti ja tuntui, että toiset pääsivät vähemmällä kuin toiset. Henkilöstön jaksamisen ja hyvinvoinnin turvaamiseksi katsottiin johtamisen tueksi tarvittavan tosiasioihin perustuvaa tietoa, ja siten hyvinvointikartoitusta ja henkilöstötilinpäätöksen laatimista pidettiin tärkeinä tavoitteina. Niiden oheen kaivattiin tykytoimintaa, ja "*näitä työnjaollisia kysymyksiä tulisi keskustella pitkälle auki*" *(P 44: (941:984)).* Haastateltava epäili myös, että työtehtävät jakaantuivat epätarkoituksenmukaisesti eri työntekijöiden osaamisen näkökulmasta tarkasteltuna: " *(...)*

[285] Ks. Bauman 2002, 47.

[286] Bauman (1999, 109) kirjoittaa, että tehtävistä suoriutumista helpottaa, jos kanssakäyminen ei rajoitu pelkästään erikoistuneisiin rooleihin. Työntekijöiden samaistumista organisaatioon uskotaan lisättävän tarjoamalla erilaisia mahdollisuuksia yhdessä oloon yms. .

ehkä jonkunlaista työnkiertoo enemmän tai se, et kun me ollaan niis tiimeissä, et mietittäis, et sekin tavallaan vaihtuis se tiimiorganisaatio niin, et jokainen sais antaa kehittämispanostaan erilaisiin tehtäviin, jotka sitten on lähellä sitä omaa kiinnostusta tai osaamista. Et mä luulen, et tääl on paljon semmosta hiljaista tietoa ja asiaa, joka jää tän rutiinin pyörittämisen alle." (P44: (853:871)) Tehtäviä haluttiin jaettavaksi uudelleen "*ihmisten kykyalueiden kartoitukseen*" *(P44: (853:871))* perustuen. Uusien tehtävien uskottiin tukevan motivaatiota ja siten lisäävän myös jaksamista. Laatuasioissa oli nopeasti siirrytty isojen asioiden pariin kuten palkkausjärjestelmän (vrt. Johtamisen haasteet: kannustamisessa parantamisen varaa) ja työnjaon uudelleen arviointiin.

”Yhteisöllisyys”

Sana ”*yhteisöllisyys*” esiintyi haastateltavien puheissa useita kertoja, ja pyysinkin lopulta tarkennusta, mitä haastateltava yhteisöllisyydellä halusi sanoa. Yhteisöllisyydellä hän sanoi viittaavansa yhteisöön, *”jossa ihmisten on hyvä toimia. Siel on hyvä toimia työntekijänä ja sinne on hyvä tulla asiakkaaksi, sinne on hyvä ottaa yhteyttä (...).” (P44: (1628:1678))* [287] Yhteisöllisyyden hän määritteli eri osapuolten, työntekijöiden ja asiakkaiden eli koko yhteisön hyvinvoinniksi, josta haastatteluissa yleisemminkin puhuttiin. Yhteisön hyvinvoinnin uskottiin olevan sidoksissa yksittäisten työntekijöiden kokemaan hyvinvointiin. Itseasiassa ihmisten yleisen hyvinvoinnin ja yhteisön hyvinvoinnin sanottiin kehittyvän vuorovaikutteisesti: työpaikan hyvinvoinnin sanottiin näkyvän ihmisten hyvinvoinnissa ja kun voidaan yleisesti hyvin, uskottiin työpaikallakin voitavan hyvin.

Haastatteluissa puhuttiin yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin ohella myös ihmissuhteista, yhteishengestä, keskinäisestä solidaarisuudesta, jotka saivat pitkälti yhteisöllisyyden merkityssisällön.[288] Esimerkkinä yhteisön hyvinvoinnista ja ihmissuhteista todettiin, että "*syödään samas pöydäs*", "*porukka tulee aamulla töihin*" ja "*kaveria ei jätetä pulaan*" *(P35: (669:710)) ja ”solidaarisuus on yleisesti ottaen aika vahva” (P29: (801:806)).* Korkeaa työmoraalia pidettiin ryhmän vahvuutena, koska "*kyllähän se rassaa koko porukkaa”,* jos aamulla ilmoitetaan, että "*hoitakaa*" *(P35: (669:710))*. "*On meil hyvä yhteishenki, jos meil ei ois, ei me jaksettaiskaan” (P47: (472:482)).* Henkilökemialla katsottiin olevan suuri merkitys niin työntekijöiden hyvinvoinnille kuin toiminnan tuloksellisuudellekin (vrt. Yhdessä tekeminen: me tehdään yhdessä).

---

[287] Sennett (2002, 149-150) määrittelee paikan yhteisöksi, kun ihmiset alkavat puhua meistä ja sanoo, että moderni kapitalismi on herättänyt meissä yhteisöllisyyden kaipuun ja puhe siitä on eräänlaista itsesuojelua epävarmuuden ja epäluottamuksen maailmassa. Baumanin mukaan (1999, 92-94) yhteisö merkitsee ennen kaikkea henkistä yhteisyyttä, jota ohjailee henkinen auktoriteetti. Hän luonnehtii yhteisöä myös eräänlaiseksi välineeksi vakuuttaa ryhmä sen yhteisistä tavoitteista yhteiseksi sanotun tavoitteen saavuttamiseksi. Bauman (2002, 204) luonnehtii yhteisöä myös eräänlaiseksi rauhansatamaksi epävarmuuden maailmassa.

[288] Työpaikan ilmapiiri, psykososiaalinen työympäristö ja työelämän laatu pitävät sisällään samoja aineksia, joihin aineistossa yhteisöllisyyden käsitteellä myös viitataan (ks. Nakari 2003, 63, 85).

Yhteisöllisyyden sanottiin tarkoittavan myös sitä, että pystytään tekemään työtä yhdessä kaikkien kanssa ja käsittelemään avoimesti ilmeneviä ongelmia ja ristiriitoja, joita ei koskaan voi välttää inhimillisessä kanssakäymisessä. Haastateltavan mukaan terveeseen työyhteisöön eivät kuulu kyräily, työpaikkakiusaaminen eikä syyllistäminen. Räjähdyksien katsottiin kuuluvan elämään, ja niitä oltiin valmiita sietämään: ”*(...) Meil on suhteellisen hyvä henki, vaikka välillä räjähdetäänkin, mut sehän on vaan hyvä, jos kerran jostain piukkaa, se pitää sit sanoo (...) Niin ja parempihan se ois, ettei sit pidettäis sisällä.” (P35: (669:710))* [289]

Vuorovaikutuksesta ja ihmissuhteista puhuttaessa työtovereiden erilaisuutta ja erilaista tapaa tehdä asioita sanottiin pidettävän rikkautena:[290] ”*Onhan ihmiset erilaisii, luonteet on erilaisii ja työskentelytavat (...) sehän on vaan rikkaus. (...) Me tehdään kaikki ihan erilailla (...) Kahta samanlaista ihmistä ei voi olla.” (P35: (712:725))* Yhteisöllisyyden ajatusta ei kuitenkaan haluttu liiaksi idealisoida. Työyhteisössä tulisi voida elää ”*normaalia elämää (...) niin ku muutenkin*” *(P44: 1628:1678)).* Hyvä henki ja yhteisöllisyys koettiin kuitenkin keskeiseksi resurssiksi, jotta työtä ylipäätään jaksettiin tehdä. Tunnustusta annettiin operatiiviselle johdolle, jonka sanottiin pyrkineen puhaltamaan yhteishenkeä organisaatioon. Haastatteluista ei selviä, mihin konkreettisiin toimiin tässä yhteydessä viitattiin.

Vaikka yhteisöllisyyden luomisessa ja ylläpitämisessä nähtiinkin haastetta johdolle, katsottiin sen vaalimisen vaativan jokaisen henkilökohtaista panosta – huumorintajua ja kykyä antaa anteeksi. Rehtiä työtoveruutta pidettiin sellaisena arvona, jota haluttiin omalla käytöksellä ylläpitää.

”Jokaiselle mahdollisuus” ja ”ittestä kiinni”

Hyvinvoinnin perustan nähtiin olevan jokaisen osallisuudessa, avoimen tiedonkulun kulttuurissa ja siinä, ”(...) *et annetaan jokaiselle mahdollisuus myös oman toiminnan*

[289] Fairholm (1994) asettaa luottamuksen avoimen kanssakäymisen perustaksi ja edellytykseksi. Hän kuvailee organisaatiota, jossa vallitsee luottamus, paikaksi, jossa on tuskin lainkaan manipulointia, piilossa olevia asioita, tarpeetonta kontrollia tai imelää makeilua, joka häivyttäisi todelliset ongelmat. (Mt., 11, 26.)

[290] Kuitenkin erilaisia käsityksiä pidettiin myös pikemminkin ongelmana kuin rikkautena puhuttaessa muutoksista ja suhtautumisesta laatuajatteluun (vrt. Muutoshalua ja muutosvastarintaa). Toisaalta pohjaa keskusteluille ja dialogille oli, koska ristiriitojen olemassaolo tiedostettiin ja tunnustettiin. Sennett (2002) sanoo, että itseasiassa ristiriitatilanteessa osapuolten on panostettava kommunikointiin ja että yhteisöä ei ole ennen kuin sisäiset ristiriidat on tunnustettu. Hän jatkaa, että ihmisten väliset vahvat siteet tuovat esiin heidän välillään olevat erimielisyydet, mikä edelleen sitoo ihmiset tiukemmin yhteen kuin konsanaan periaatteiden julistaminen luomalla realistisen perustan eri intresseineen ja erilaisine valta-asemineen. Siis ristiriitoja sinänsä ei tarvitse nähdä vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan esteenä, vaan huomio on kiinnitettävä siihen, miten niihin suhtaudutaan. (Sennett 2002, 155-157; ks. myös Senge 1990, 191, 198-201.) Suvaitsevaisuus, toisen toiseuden ja toisen intressien tunnustaminen sekä toisen oikeuden odottaa kunnioitusta omille intresseilleen avaa uusia mahdollisuuksia dialogiin (Bauman, 1999, 42).

kehittämiseen ja sitä kautta yhteisön kehittämiseen" (P44: (272:274)) [291] , "*annetaan kaikille mahdollisuus uskaltaa*" ja "*rohkaistaan viemään ideoita eteenpäin*" *(P44: (1628:1678)),* eli vedetään kaikki mukaan. Se, että "*annetaan kaikille mahdollisuus uskaltaa*", edellyttää myös epäonnistumisen sallimista. Työntekijöitä ei haluttu nähdä pelkästään kehittämistoimien kohteina, vaan myös toimijoina ja kehittäjinä. Talossa kerrottiin olleen työnkiertoa, tehtävästä toiseen oli voinut siirtyä ja uuteen tehtävään oli koulutusta voinut hankkia. Näitä uramahdollisuuksia pidettiin talon yhtenä merkittävänä vahvuutena.

Samalla, kun korostettiin mahdollistavan ilmapiirin merkitystä ja puhuttiin asioiden yhteisestä hoitamisesta, monia kysymyksiä lähestyttiin haastatteluissa kuitenkin yksilöllisestä tulkintakehyksestä käsin. Useat asiat saivat selityksensä asianomaisten henkilökohtaisista ominaisuuksista.[292] Erilaisia suhtautumis- ja toimintatapoja selitettiin pitkälti työntekijän iällä ja/tai pitkällä työsuhteella. Onnistumisen ja epäonnistumisen työssä katsottiin olevan lopulta "*ittestä kiinni*".[293] Myös ihmissuhteiden ja työilmapiirin sanottiin lopulta olevan sidoksissa omaan käyttäytymiseen, sillä "*kyl mun mielestä yks asia on, et kyl pitää itteensäkin ottaa niskasta kiinni, ei niitä ihmisiä opi tuntemaan, jos sä et itse lähde" (P35: (578:588)).* Loukkaantumisen arvioinnista katsottiin johtuvan siitä, että "*toiset ovat niin porsliinin arkoja sille omalle itselleen*" *(P48: (484:516))*.[294] Asiakkaat, joita luonnehdittiin hankaliksi, luokiteltiin ihmisiksi, jotka eivät kestäneet pettymyksiä, "*negatiivista palautetta*". Ne, joiden ei oltu havaittu hanakasti olleen pyrkimässä henkilöstökoulutukseen, kategorisoitiin koulutushaluttomiksi. Valmiutta lyhyellä varoitusajalla uusiin työvuorojärjestelyihin pidettiin henkilökohtaisena ominaisuutena. Laatuajattelua uskottiin vastustettavan, jos koettiin tarvetta "*piilotella*" asioita. Asiat yksilöllistyivät helposti ja siten depolitisoituivat (vrt. kuitenkin Meidän täytyy jaksaa; Muutoshalua ja muutosvastarintaa: epävarmuuden kohtaaminen ja Koulutus muutosvälineenä: ihmiset ei kouluta itteensä tarpeeksi).

Organisaatiossa tunnistettiin olevan myös kilpailua: "*O-on meil varmasti vähän kilpailuakin ja että kyllähän tääl semmosta porukkaa on, että tuota pyrkyä riittää" (P19: (1520:1542)).* Kilpailun taustalla nähtiin toisaalta niukat resurssit toisaalta ihmisten kilpailuhenkisyys. Kilpailusta sinänsä ei haastatteluissa laajemmin puhuttu, eivätkä

[291] Beckford (1998, 9) pitää laadun avaimena sitä, että johdon tehtävänä ja vastuulla on maksimoida jokaisen työntekijän mahdollisuudet kehittyä. Tässä hän viittaa myös sosiaaliseen koheesioon. Työn kehittävyys vähentää myös stressin kokemista (Nakari 2003, 125). Myös Mäki huomauttaa yksilöiden menestyksen tuovan mukanaan organisaation menestyksen (Mäki 2000, 259-266).

[292] Bauman (2002) sanoo, että "riskejä ja ristiriitoja tuotetaan edelleen sosiaalisesti, mutta velvollisuus ja tarve selviytyä niistä yksilöllistetään". Tappioiden ja epäonnistumisten syyt on etsittävä omasta toiminnasta, eikä ole muuta keinoa kuin yrittää yhä enemmän. (Mt., 46, 50.)

[293] Kortteinen (1992) puhuu yksilöistyvästä palkansaajakulttuurista - yksilökultista, pärjäämisestä ja itsellisyydestä ja selviytymisen eetoksesta (ks. myös Bauman 2002, 89).

[294] Porsliinin herkkyyttä pidettiin siis persoonallisuuden piirteenä. Toisaalta eri yhteydet ja kontekstit tuottavat ja luovat mahdollisuuksia erilaiselle käyttäytymiselle ja se, mitä olemme, syntyy vuorovaikutussuhteissa (Burr 1995, 17-29).

haastateltavat maininneet sitä ongelmana.[295] Selviytymisen eetoksen rinnalla haastatteluissa korostettiin osallistavan johtamisen ja organisaation koheesion merkitystä työntekijöiden hyvinvoinnin ja toiminnan laadun kehittämisen lähteenä.

”Että työryhmät saatais ymmärtämään ja kunnioittamaan toistensa työtä”

Jouhevan tiedonkulun ja sujuvan palveluketjujen rakentamisen vaatimus oli siirtänyt entistä enemmän katseet myös keskinäisiin suhteisiin. Opistotyön arkisissa kohtaamisissa ja viestinnässä ei rakennettu vain laadukkaita palveluketjuja, vaan myös hyvää mieltä ja keskinäistä luottamusta. Osapuolten keskinäinen arvostus osoittautuu haastatteluissa hyvinvoinnin ulottuvuudeksi.

Laatutyön yhtenä tavoitteena pidettiin ”*yhteishomman*” parantamista ja laatupiirin yhdeksi tehtäväksi sanottiin, että “*työryhmät saatais ymmärtämään ja kunnioittamaan toistensa työtä*” *(P37: (1101:1102))* (vrt. Laatupiiri: luottamuksen rakentamiseen). Tiedonkulku nähtiin tärkeäksi asioiden sujumisen kannalta, mutta tiedottaminen ja työhön liittyvistä ongelmista keskusteleminen koettiin selvästi myös tuen antamiseksi ja eräänlaiseksi oman ammattitaidon, tehtävän ja työn tunnustukseksi, kuten yksi haastateltavista totesi, *”et se on niin kun yhdensuuntaista se informaation anto ja mä koen silleen, et mä tarttisin heijän tuen tähän työhön, et mä pysyn innokkaana (...)” (P37: (596:609)).* Haastattelussa vaadittiin ehkä hieman ärtyneinäkin, että “*ne viimeiset oikeat tiedot, ne tarvitaan me*” ja ”*meil ei oo sit enää annettu*” *(P35: (364:385)).* Tehokas tiedonkulku ei osoittautunut välttämättömäksi vain palvelun rakentamiseksi, vaan sillä oli merkitystä myös yhteisöllisyyden ja keskinäisten suhteiden vaalimisessa.

Haastatteluissa myös ihmeteltiin, miksi talossa olevaa asiantuntemusta ei enemmän käytetty talon ja työntekijöiden hyvinvoinnin kehittämisessä: *”(...) me ollaan itse oman työmme asiantuntijoita. Kyl me tiedetään, mikä tääl mättää. (...) Et mun mielestä työnantajan pitäis luottaa työntekijänsä ammattitaitoon ja sit niihin signaaleihin, joita tulee” (P37: (1649:1670)).*[296] Työntekijöiden huomioiden ja asiakkaiden antamien ”*signaalien*” haastateltava katsoi luovan hyvän perustan toiminnan kehittämiselle, minkä ”*konsultinkin*” löydökset olivat pitkälti vahvistaneet. Ulkopuolisen ”*konsultti-*” ja asiantuntijatiedon ja -

---

[295] Fairholm (1994, 118) toteaa mm. Demingiin viitaten, että kilpailu edistää yksilökeskeisen kulttuurin syntymistä organisaatioon ja on omiaan rapauttamaan keskinäistä luottamusta. Se ei edistä myöskään organisaation tehokkuutta, koska työntekijöiltä kuluu huomattavasti energiaa asemansa suojaamiseen. Hän kiinnittää huomiota myös siihen, että epäluottamus synnyttää vastustusta, haluttomuutta informaation vaihtoon ja kontrollinpelkoa.

[296] Sallis (1993, 44) kiinnittää huomiota siihen, että henkilöstö ei voi antaa parastaan, jos heillä on tunne, että heihin ei luoteta ja heitä ei kuunnella. Juran (1992, 64; ks. myös Beckford 2002, 124) pitää työntekijöitä eli sisäisiä asiakkaita tärkeinä tietolähteinä suunniteltaessa ja kehitettäessä laatua.

vallan luottamusta synnyttävänä teknologiana koettiin kuitenkin syrjäyttäneen paikallisen tiedon.[297]

Haastateltavat kertoivat yhteistyön, yhteisöllisyyden ja keskinäisen arvostuksen rakentuvan monista, usein aika pienistäkin asioista. Esimerkkinä haastattelijalle kerrottiin, että ”*just tänä aamuna puhuttiin tos aamulla, mä sanoin, et vaik täs on ollu pienen ikänsä, niin vieläkin tuntuu, ettei tunne henkilökuntaa. (...) et toi esittelyhomma on jääny vähän huonolle täs talossa. (...) Olis hyvä aina esitellä uus työntekijä.” (P35: (509:529)).* Aina ei kaikille työntekijöille ollut esitelty taloon tullutta uutta väkeä. Asiaan oli voinut vaikuttaa erilaiset työajat yms. käytännölliset kysymykset.[298] Haastattelut eivät anna vastausta siihen, oliko esittelyjen puute yksittäinen tapaus vai talon tapa. Toisen huomioon ottaminen ja keskinäinen arvostus sekä sen osoittaminen koettiin joka tapauksessa keskeiseksi hyvinvoinnin ja myös toiminnan tehokkuuden perustaksi, osaksi laadukasta toimintatapaa.

Työn tekemisen tuki

Haastateltavat kertoivat, että tehtäviä hoidettiin tiimeissä itsenäisesti. Samalla kuitenkin työn onnistumisen kannalta johdon tukea pidettiin välttämättömänä. Tiimiorganisaation itsenäiselle toiminnalle toivottiin palautetta, selkänojaa ja “*eräänlaista laadun valvontaa*”. Liian demokratian sanottiin “*sumentavan näkökulmaa*”, kun yksityiskohdat helposti peittävät kokonaisuuden. *(P44: (890:929))* Esimiehiä kiiteltiin joustaviksi, mutta samalla kaivattiin myös edelleen “*kertausta, muistutusta ja tämmöstä*”, koska helposti unohtuu tarkistaa “*tuliko ne (asiat) hoidettua sovitulla tavalla*” ja *”laatujuttukin on mun käsittääkseni semmonen, että siihen olis palattava aika ajoin ja lähtee liikkeelle siitä, mihin me viimeks päästiin, mitä on tapahtunut ja oisko vielä jotain korjattavaa” (P48: (524:550)).*

Ylipäätään työn tekemisen sanottiin edellyttävän konkreettisia tavoitteita ja selkeitä pelisääntöjä. Laatusuunnitelmaan kaivattiin konkretiaa eli selvitystä siitä, mitä eri asiat tekoina tarkoittivat ja mitä itseasiassa eri asioilla tarkoitettiin. Hyvänä kehityksenä pidettiin sitä, että taloudesta puhuttiin “*semmoseen konkreettiseen sävyyn” (P29: (925:940))* ja odotettiin, että “*kirjattais tiukemmin asioita*” ja “*tehtäis selkeitä linjoja, tää on se linjanveto*” *(P26: (1011:1030)).* Operatiiviseen johtoon, sen “*järkevyyteen, asiantuntevuuteen ja tämmöseen kokonaisvaltaiseen harkintaan*” sanottiin olevan pakko voida luottaa *(P19: (1883:1889)).* Epävarmuuden ja joustavuutta edellyttävässä maailmassa työn tekemisen katsottiin vaativan myös pelisääntöjä, varmuuksia, ennustettavuutta, selkänojaa eli luottamusta.

---

[297] Ks. myös Giddens (1995, 119-125) ja Reed (2001, 218).

[298] Sennett (2002, 82) kiinnittää huomiota siihen, että epävarmoissa olosuhteissa aletaan helposti kiinnittämään huomiota pieniin asioihin ja niistä etsitään merkkejä tulevasta kehityksestä ja omasta asemasta.

4.6 Kansanopistoväen laatukäsitys

Kansanopistoväen laatukäsitys muodostuu siis viidestä ulottuvuudesta: Organisaation suorituskyvyn parantaminen, Muutosvalmius, Organisaation läpinäkyvyys, Markkinalähtöisyys sekä Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys. Liitteessä 2 laatukäsitys on esitettynä verkostokarttana (ks. myös kuvio 1).

Organisaation suorituskyvyn parantaminen

Ydinkategoriaksi haastatteluista muodostuu organisaation suorituskyvyn parantaminen. Sen sanottiin olevan toiminnan keskeisin arvo ja tavoite sekä laatutyön katsottiin saavan tavoitteensa ja oikeutuksensa organisaation suorituskyvyn parantamisesta. Tavoite pakotti arvioimaan uudelleen talon mission ja toimintatavat markkinoiden valossa. Laadun muut ulottuvuudet olivat talouden ehdollistamia.

Vaikka laatu määrittyi organisaation taloudellisen suorituskyvyn parantamiseksi tai laatua otaksuttiin tarkasteltavan viimekädessä taloudellisen kehityksen valossa tai sitä sanottiin olevan pakko tarkastella opiston taloudellisen suorituskyvyn näkökulmasta, laatu ei kuitenkaan pelkistynyt kannattavuutta kuvaaviksi numeroiksi. Pikemminkin se katsottiin taloudellisen suorituskyvyn parantamisen välinepatteriksi, ja se sai oikeutuksensa taloudellisen suorituskyvyn parantumisesta. Laatuajattelun uskottiin istuttavan organisaatioon jatkuvan parantamisen ja korjaamisen idean ja antavan välineet toiminnan heikkouksien ja vahvuuksien paljastamiseen. Laatuajattelun ja tehokkuuden lisäämisen välillä nähtiin positiivinen yhteys. Laatu ymmärrettiin olemassaolon oikeutuksen etsimiseksi ja lunastamiseksi tehtävä tehtävältä ja toiminto toiminnolta.

Laatuajattelu oli uusimassa toiminnan pelisääntöjä. Se kyseenalaisti vanhat toimintatavat ja haastoi vakiintuneen työtehtävien jakautumisen sekä palkitsemisen periaatteet. Sitä, mitä pidettiin oikeana ja hyvänä, oli liikkeessä. Haastatteluissa sitouduttiin organisaation suorituskyvyn nostamiseen, mutta siihen haluttiin liittää myös joustavuuden ja henkilöstön hyvinvoinnista huolehtimisen näkökohdat. Henkilöstön jaksaminen ja osaaminen nähtiin taloudellisen menestyksen kulmakivenä. Jaksamisen, kehittymisen, yhteisön koheesion ja työntekijöiden osallisuuden katsottiin edellyttävän mahdollistavaa johtamista, mutta samalla toiminnalle kaivattiin myös ennustettavuutta, tukea ja selkänojaa. Haastatteluissa käytiin vuoropuhelua myös laatuajattelusta ja luottamuksesta toimintaa ohjaavina periaatteina. Samalla kun kaivattiin tosiasioihin perustuvaa johtamista, kaivattiin myös mahdollistavaa, luottamukseen perustuvaa vastuun jakamista. Vaikka laatukeskustelussa sanottiin tiivistyvän keskustelu modernin maailman ja perinteen välillä, käytiin keskustelua myös modernin ja postmodernin välillä. Tulostavoitteiden sanottiin kuuluvan menneeseen aikaan ja moderniin,

kun taas postmodernin maailman fragmentoituneisuuden ja epävarmuuden katsottiin edellyttävän ennen kaikkea joustavuutta.

Voidaan tietysti myös kysyä, miksi talouden merkitys nousi ylimmäksi arvoksi ja niin kaiken kattavaksi, että se näytti ehdollistavan kaiken muun. Selitystä voidaan hakea opiston haastatteluitten aikana käynnissä olleesta kehittämisprojektista, joka käänsi katseet talouteen. Se saa eittämättä selityksensä myös opistojen ohjausjärjestelmän ja koulutuskysynnän muutoksesta sekä ajan uusliberalistiseen henkeen liittyvästä käsityksestä; toiminnan arvo määrittyy rahamääräisenä kulutus- ja koulutusmarkkinoilla.

Muutosvalmius

Muutosvalmiuskategoria kokoaa haastatteluissa esitettyjen laatumääritelmien sisällön ja kertomukset opiston laatupuheesta. Haastatteluiden yksi keskeinen ydinajatus oli, että laadukas kansanopistotyö edellyttää halua ja kykyä jatkuvaan toiminnan korjaamiseen ja parantamiseen, muuttumiseen ja muuttamiseen, kehittämiseen ja kehittymiseen, opiskeluun ja oppimiseen. Jo muutosta sinänsä pidettiin arvokkaana ja muuttaminen ja kehittäminen nähtiin kansanopistotyön luonteeseen liittyväksi. Muutoksella tarkoitettiin uusien palvelujen ja tuotteiden kehittämistä sekä opetuksen ja toimintatapojen uudistamista. Laatu määriteltiin toisaalta vakiintuneiden toimintatapojen kehittämiseksi toisaalta jyrkäksi toimintaorientaation muutokseksi. Siten se määriteltiin dynaamiseksi ilmiöksi, joka löydetään yhä uudelleen ja joka on jatkuvaa muutosta ja kehittämistä. Muutos merkitsi myös sosiaalisten suhteiden, ammattitaitovaatimusten ja oman aseman tarkistamisen välttämättömyyttä.

Vaikka haastatteluissa yksimielisesti sitouduttiin kehittämisen eetokseen, laatukäsitys saa aineistossa dialektisen luonteen, ja ydinkysymykseksi muodostuu, luoko laatuajattelu edellytyksiä uuden kehittämiselle ja tuoko se mitään uutta kehittämistyöhön vai kaventaako se toiminnan mahdollisuudet kontrolloiduiksi ”*laatumapeiksi*” ja toimintaa kuristavaksi hallinnoksi. Laatuajattelu herätti myös huolta, kun se koettiin työntekijöille asetetuiksi yhä lisääntyviksi vaatimuksiksi. Laatupuheessa sanottiin kohtaavan suhtautumisen traditioon ja vaatimuksiin, joita modernin maailman katsottiin edellyttävän. Laatukeskustelussa nähtiin olevan vastakkain moderni ja perinne, idealismi ja realismi, uudet vaatimukset ja vakiintunut toimintakulttuuri, muutoshalu ja –vastarinta sekä työntekijän autonomisuus ja kontrolli. Muutosten uskottiin tuottavan sekä voittajia että häviäjiä, ja laatukeskustelussa nähtiinkin tiivistyvän myös taistelu omasta asemasta.

Yksimielinen kehittämisen ja muutoshalukkuuden korostaminen haastatteluissa oli lupaus organisaation alati, myös taloudellisesti, paranevasta toiminnasta ja opiston kehittymispotentiaalista. Se oli lupaus niin ikään yhä paremmasta tulevaisuudesta ja siten

keskeinen osa organisaation toiminnan tehostamispyrkimyksiä ja luottamuksen rakentamisen ulottuvuus.

Organisaation läpinäkyvyys

Keskeiseksi muutosvaatimukseksi nähtiin organisaation avautuminen: tehtävän ja toiminnan näkeminen entistä laajempana ja markkinoiden valossa, palvelun tuottamisen näkeminen asiakas-tuottajaketjuna ja asiantuntijuuden ymmärtäminen vuorovaikutteisesti kehittyväksi. Muutoksen ja kehityksen perustaksi haastatteluissa rakentui mahdollistava johtaminen sekä eri osapuolten vuorovaikutus ja avoimuus, joiden uskottiin mahdollistavan virheistä oppimisen ja vapauttavan organisaatiossa piilevää osaamista ja luovuutta. Avautuminen vuorovaikutuksena, keskusteluna ja dialogina nähtiin mahdollisuudeksi kehittyä ja kehittää ja osaksi muutosta. Avautumisen katsottiin lisäävän vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksia sekä parantavan organisaation koheesiota. Organisaation läpinäkyvyys, markkinalähtöisyys ja muuttuva itseymmärrys muodostavat organisaation avautumisen ulottuvuudet.

Avautuminen merkitsi mahdollisuutta vakuuttaa toimintaympäristö yhä paremmasta tulevaisuudesta, yhä paremmista palveluista, ja siihen sisältyi myös lupaus lisätä jatkuvasti sidosryhmien mahdollisuuksia määritellä ja vaikuttaa opiston palveluihin ja toimintatapoihin. Se kertoo myös käsityksestä markkinoiden, opiskelijoiden, asiakkaiden ja tilaajien, näkemisestä ehtymättömänä muutoksen ja oppimisen lähteenä.

Organisaation läpinäkyvyys liittyy sen avautumiseen ja sisältää käsityksen arvioinnista ja yhteistyöstä yhtenä laadun ulottuvuutena. Jatkuvan parantamisen ja muutoksen ideaan sisältyy implisiittisesti ajatus itsearvioinnista, asioiden jatkuvasta kyseenalaistamisesta. Organisaation läpinäkyvyys ja siihen liittyvä itsearviointi liitettiin keskeiseksi osaksi laatuajattelun sisältämää toimintapatteristoa. Kun kansanopiston vaikuttavuuden sanottiin olevan laatua ja sitä, mitä opiskelijat itse kokivat saaneensa, arviointi nähtiin keskeiseksi opetuksen ja toiminnan ohjauksen muodoksi.

Haastattelut herättivät kysymyksen, kenen ehdoilla arviointeja tehdään ja kenen tai minkä hyväksi. Itsearvioinnin merkitys selittyi toisaalta toiminnan kehittämisellä toisaalta luottamussuhteiden ja toiminnan legitimisyyden rakentamisella organisaation eri tasoilla. Itsearvioinnin uskottiin paljastavan sidosryhmille toiminnan merkittävyyden ja tehokkuuden. Myös tässä mielessä laatuajattelu oli siirtämässä huomiota itse asiasta, toiminnan substanssista, asian esittämiseen. Itsearviointi koettiin myös välineeksi, jonka avulla työntekijät saavat äänensä kuuluviin ja voivat kiinnittää päättäjien huomion henkilöstölle tärkeisiin asioihin saaden siten vaikutusmahdollisuuksia.

Organisaation läpinäkyvyydellä ja yhdessä tekemisellä uskottiin olevan nimenomaan välineellistä merkitystä: pyrkimys organisaation suorituskyvyn nostamiseen ja palvelukokonaisuuksien tuottaminen toivat aivan uuden merkityksen eri yksilöiden ja eri tehtäväalueiden välisten suhteiden toimivuudelle. Haastatteluissa etsitään tasapainoa työn autonomisuuden ja kontrollin sekä yhdessä tekemisen välillä. Itsearviointi merkitsi uuden toimintakentän mahdollisuutta, mutta sen koettiin merkitsevän myös oman työn objektivoitumista, keskustelun rajautumista ja joutumista muiden toiminnan kohteeksi. Korostuneesti haastatteluissa tuli esiin ajatus itsearvioinnista dialogisena prosessina ja silloin se koettiin välineeksi hallita ja kehittää oma tehtävää sekä oppia. Sen sanottiin tukevan myös uudenlaisen vuorovaikutukseen perustuvaa asiantuntemuksen rakentumista.

Markkinalähtöisyys

Markkinalähtöisyys liittyneenä opiston avautumiseen kokoaa asiakaskäsitteen ja opiskelija- ja asiakaslähtöisyyden saaman sisällön haastatteluissa. Se herättää kysymyksen, missä asiakkaan ja opiskelijan paikka on kansanopistotyössä. Opiskelijat identifioituivat vaatimuksia esittäviksi asiakkaiksi, mutta oppiminen ymmärrettiin myös eri osapuolten yhteistyöksi ja henkilökohtaiseksi vuorovaikutukseksi. Asiakas ja opiskelija sekä näiden tarpeet nousivat korostuneesti toiminnan liikkeelle paneviksi voimiksi niin yksilö- kuin yhteisötasollakin; toiminnan sanottiin saavan sisältönsä ja oikeutuksensa markkinoilta ja asiakkaan palvelemisesta. Työ sanottiin tehtävän asiakkaalle. Tämä ajatus siivitti sekä yksittäisen työntekijän työtä että koko organisaation toimintaa. Laatua sanottiin olevan se, että asiakkaat ovat tyytyväisiä ja opiskelijat kokevat oppineensa ja saaneensa apua ongelmiinsa.

Jos kansanopistoväen laatukäsitystä tarkastellaan opiston laatutyön valossa, laatu määrittyy juuri markkinalähtöisyydeksi, jota toteutettiin asiakaspalvelua tehostamalla, korostamalla toiminnan asiakaslähtöisyyttä tuotantokeskeisyyden sijaan, lisäämällä palvelujen saatavuutta, mittaamalla asiakastyytyväisyyttä ja käynnistämällä laatupiiritoiminta. Talon toiminta ymmärrettiin palveluksi ja myös opetusta luonnehdittiin palveluksi. Työntekijät kokivat tasapainottelevansa asiakkaiden ja opiskelijoiden odotusten ja kannattavuusvaatimusten välillä. Arki oli kohtaamisia, neuvottelua, vakuuttamista ja yhteistyötä. Se oli myös hyvän ilmapiirin ja hyvänolon tuottamista.

Opiskelijalähtöisyys voidaan pelkistää opiskelijan autonomisuuden korostamiseksi, jonka katsottiin edellyttävän opiskelijan tahdonvaltaisuuden kunnioittamista, oppimisprosessin dialogisuutta ja oppimisen sitomista opiskelijan toimintaympäristöön. Asiakaskäsitteeseen tiivistyvät erilaiset käsitykset opettajan ja opiskelijan välisistä suhteista sekä opettaja-asiantuntijan aseman kyseenalaistaminen. Keskustelua opettajan ja opiskelijan välisistä suhteista käytiin sekä luokissa että ”opettajainhuoneessa”.

Laadun selittämisessä markkina- ja asiakaslähtöisyys, laatuajattelun ydinajatukset, nousivat siis keskeisesti esille. Se, että talossa oli lähdetty parantamaan laatua nimenomaan asiakaslaatua parantamalla, kertoi myös laatuajattelun sisällöstä, mutta oli myös omiaan vahvistamaan käsitystä laadusta juuri asiakkaan palvelemisena, kohtaamisena ja kuuntelemisena. Asiakaspalvelun tehostamisella voitiin osoittaa myös johtamisen tehokkuutta ja siten se oli osa myös suorituskyvynparantamista. Samalla kun korostettiin toiminnan opinnollisuuden luonnetta, osallistuttiin myös asiakasdiskurssiin. Asiakas- ja opiskelijalähtöisyydellä viestitettiin toisaalta toimintatapojen muutosta toisaalta toimintatapojen jatkuvuutta.

Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys

Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys –kategoria vastaa kysymykseen, minkälaisena opistotyö nähtiin tai katsottiin välttämättömäksi nähdä uudessa muutoksen ja epävarmuuden maailmassa. Epävarmuuden kokemus on tunnusomaista haastatteluille. Se liitettiin tarpeeseen arvioida toiminta uudelleen ja vahvistaa toiminnan profiilia. Se, mikä yhdestä näkökulmasta oli uhka, oli toisesta näkökulmasta pikemminkin haaste. Organisaation läpinäkyvyyden ja markkinalähtöisyyden saamat tulkinnat jo osaltaan selittävät, minkälaisena opistotyö ja muutosvaatimukset nähtiin. Dynaaminen itseymmärrys –kategorian sisältämät ajatukset liittyvät organisaation läpinäkyvyyteen ja markkinalähtöisyyteen siinä, että se sisältää myös lupauksen asiakkaiden ja sidosryhmien mahdollisuuksista vaikuttaa opiston toimintaan.

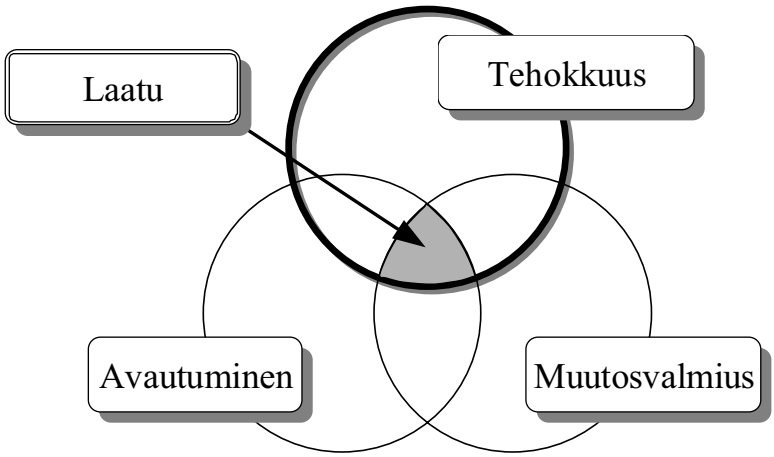
Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys -kategoria kuvaa itseymmärryksen eroja suhtautumisessa traditioon. Laatu määrittyi toisaalta jatkuvuudeksi uusissa olosuhteissa toisaalta muutokseksi epävarmuuden maailmaan sopeutumiseksi. Jatkuvuuden ei kuitenkaan tarkoitettu merkitsevän muuttumattomuutta, ja dynaaminen itseymmärrys ei välttämättä ollut monoliittinen kokonaisuus; jatkuvuus ja muutos kietoutuivat toisiinsa. Opiston tehtäväksi koettiin elämän eri ilmiöiden tarkasteleminen tausta-aatteen näkökulmasta, joskin viitekehyksen katsottiin myös edellyttävän jatkuvaa uudelleen arviointia dialogissa sidosryhmien kanssa, jotta se säilyttäisi puhuttelevaisuutensa. Opisto ymmärrettiin kohtauspaikaksi, jossa toisaalta menneisyys ja tulevaisuus toisaalta käytäntö ja teoria kohtasivat. Laatua oli olla liikkeessä ja tuottaa liikettä. Kun tavoitteeksi asetettiin tuottaa asiakkaille jotakin sellaista, jota nämä eivät muualta saisi, tarkoittaa tämä välttämättä ponnistamista omasta perinteestä uusille tehtäväalueille, ts. talon kulttuurisen kompetenssin ja osaamisen tulkitsemista opiskelijoiden ja asiakkaiden kielelle.

Dynaamisen itseymmärryksen nähtiin kuitenkin vaativan myös selkeää etäisyyden ottamista menneisyydestä; opetuksen depolitisoitumista vakuutettiin, opiston kehittäminen haluttiin nähdä markkinarationaliteetin valossa irrallaan tausta-aatteesta ja opiston tähdennettiin olevan kuin mikä tahansa koulutusalan yritys. Opiston olemassaolon

turvaaminen ja organisaation taloudellisen suorituskyvyn nostaminen nähtiin toiminnan ylimmäksi arvoksi, johon sitten asia- ja koulutustehtävän katsottiin liittyvän. Organisaation hyvä suorituskyky katsottiin viestiksi, joka nyky-yhteiskunnassa parhaiten ymmärrettäisiin koulutusmarkkinoilla ja eri sidosryhmissä. Siten talon taloudellisen perustan lujittamisen uskottiin tehokkaimmin toimivan luottamuksen ylläpitämiseksi ja kasvattamiseksi. Kansanopisto nähtiin kolmesta eri näkökulmasta: taustayhteisöön kiinteästi vuorovaikutuksessa olevana oppilaitoksena, koulutusalan yrityksenä sekä ihmisten ja ajatusten kohtauspaikkana.

Kansanopistopedagogiikka tiivistyi opetuksen ja oppimisen ymmärtämiseksi dialogiseksi prosessiksi, jolle internaatin sanottiin luovan erityisedellytykset. Vaikka kansanopisto-opiskelu sai haastatteluissa utilitaristisen perustelun, uskottiin internaattiopiskelun voivan tuottaa myös elämyksiä ja kokemuksia. Internaattiin liittyvillä erilaisilla harrastusmahdollisuuksilla sinänsä katsottiin olevan myös oikeutuksensa opiskelijoiden ja asiakkaiden viihtyvyyden lisäämisessä. Yhteisöllisyyden rinnalle oli tullut yksilöllisten tarpeiden tyydyttämisen eetos. Kansanopiston laaduksi määrittyi tiivis vuorovaikutus toimintaympäristön kanssa ja kyky generoida avoimuutta, vuorovaikutusta ja dialogia.

Kansanopistoväen laatukäsityksen viisi ulottuvuutta – organisaation suorituskyvyn parantaminen, muutosvalmius, organisaation läpinäkyvyys, markkinalähtöisyys sekä jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys - voidaan tiivistää vaatimuksiksi tehokkuudesta, muutoksista ja avautumisesta (kuvio 22). Laatu ymmärrettiin toiminnan laaduksi, jonka ydin on suorituskyvyn parantamisessa, henkilöstön muutosvalmiudessa ja jatkuvassa kehittymisessä sekä toiminnan avoimuudessa. Opistotyön muutosten ja avautumisen katsottiin viestittävän toiminnan tehostumisesta ja saavan siitä oikeutuksensa. Haastattelut olivat kertomuksia laadusta, hyvästä kansanopistotyöstä ja sen puutteista, mutta ne olivat myös oman työn ja opiston legitimointipuhetta. Haastatteluissa rakennettiin ei vain laadun käsitettä, vaan myös luottamusta sekä omaan että koko organisaation toimintaan. Haastattelut sisältävät lupauksen organisaation kehittämispotentiaalista, yhä tehokkaammasta toiminnasta sekä lupauksen sidosryhmille ja asiakkaille mahdollisuuden päästä vaikuttamaan yhä enemmän opiston toimintaan.



Kuvio 22. Laatu luottamuksen rakentamisena tiivistettynä tehokkuudeksi, muutosvalmiudeksi ja avautumiseksi.

Tutkimuksen haastattelut tehtiin aikana, jolloin laatuajattelua ja itsearviointia oltiin istuttamassa kansanopistotyöhön.[299] Merkityksiä ei kuitenkaan koskaan voida lyödä lopullisesti lukkoon. Henry A. Giroux'ta (2001) lainaten ja muuntaen voidaan sanoa, että laatuajattelun laajalle levinnyt vetovoima ja määrittelyn vaikeus osoittavat, että jostain tärkeästä kamppailusta on kyse. Ei ole tärkeintä, pystytäänkö kansanopistoväen laatukäsitys ja -ajattelu tarkoin määrittelemään, vaan miten niiden parhaat puolet saataisiin valjastettua ajamaan vapaan sivistystyön ja kansalaisyhteiskunnan ideaa (mt., 165).

[299] Ks. Määttä & Yrjölä 2001, 102-103

5 Laatu luottamuksen rakentamisena

Laadunhallinta voidaan nähdä opistojen (ja koulutuspolitiikan) yhdeksi sopeutumiskeinoksi muuttuneessa toimintaympäristössä ja uusien ohjausmekanismien luomassa epävarmuudessa. Luottamus, jonka myös aikalaisanalyysit ovat tehneet tunnetuksi, liitetään kansanopistolaitoksen tehtävään ja merkitykseen myös laajemmin (esim. Niemelä 2002). Siten luottamuksella on erityinen merkitys kansanopistotoiminnan yhteydessä. Luottamuksen käsitettä on selostettu liitteessä 3.

Laatutyö ja haastattelut laadusta voidaan tulkita eräänlaiseksi toiminnan oikeuttamispuheeksi (ks. Burr 1995, 90-92). Haastatteluissa laatuajattelun omaksumisen uskottiin ylläpitävän luottamussuhteita ja luovan edellytyksiä uusille markkinoille. Tutkimukset laadusta osoittavat kuitenkin, että muodollisen luottamusjärjestelmän (=institutionaalisen luottamusmekanismin) rakentaminen saattaa synnyttää ja lisätä myös epäluottamusta.[300] Toiminnan muuttumisen, markkinalähtöisyyden, läpinäkyvyyden, lisääntyvän tiedon toiminnasta ja viimekädessä paranevan suorituskyvyn uskottiin kuitenkin lisäävän sidosryhmien, erityisesti omistajayhteisön, opiskelijoiden ja asiakkaiden, luottamusta taloon. Tässä luottamus ymmärretään strategiaksi ja neuvotteluksi, joka mahdollistaa yksilöille sopeutumisen kompleksiseen sosiaaliseen ympäristöön ja joka avaa uusia toimintamahdollisuuksia (Layder 1997, 66; Sztompka 1999, 25-26; ks. myös Misztal 1996, 100). Luottamus on jotakin, jota ihmiset aktiivisesti rakentavat organisaatiossa ennustettavuuden lisäämiseksi (Grey & Garsten 2001, 229-231). Se on keino kohdata aktiivisesti tuntematon tulevaisuus. Luottamus on myönteinen odotus, että toisen, luotetun, toiminta palvelee tai ei ainakaan loukkaa luottajan pyrkimyksiä ja asemaa (Sztompka 1999, 46).

Luottamukseen liittyvät näkökohdat tulivat haastatteluissa vahvasti esiin myös puhuttaessa opiston sisäisistä suhteista ja ilmapiiristä. Yhteistyö ja kyky tehdä yhdessä työtä eli luottamus[301] koettiin keskeiseksi laadun edellytykseksi ja osaksi laadukasta toimintatapaa. Toiminnan ja yhteistyön onnistumisen uskottiin edellyttävän jokaisen panosta ja onnistumista,

---

[300] Esim. Walgenbachin (2001) tutkimustulokset ISO 9000 sertifioinnin käytöstä osoittavat, että laatujärjestelmä ei luo luottamusta asiakkaan ja tarjoajan välille, vaan pikemminkin johtaa byrokraattiseen kontrolliin. Sitkin ja Stickel (1996) osoittavat tutkimuksessaan, kuinka tehtävän edellyttämiksi koetut vaatimukset ja liikkeenjohdon näiden kanssa ristiriitaisiksi koetut ja konformatistiset TQM-vaatimukset synnyttävät arvoristiriidan (ts. ei ole yhteisiä arvoja eikä yhteistä tietopohjaa luottamuksen perustaksi), joka aiheuttaa vastakkainasettelua ja kasvattaa epäluottamusta (ks. myös Buckleyn ja Hurleyn 2001). Myös Offe (1999, 43-44) kysyy, ovatko luottamuksen rakentamisen välineet läheskään aina luottamusta herättäviä. Jos ne havaitaan joidenkin intressien edistämisen välineiksi, ne eivät saa aikaan luottamusta vaan kyynisyyttä (mt.).

[301] Misztalin (1996, 18, 25) mukaan yhteistyö on usein nähty luottamuksen sivutuotteeksi ja luottamus ja yhteistyö ovat toisiinsa kietoutuneita, mutta luottamuksen käsite ei ole redusoitavissa yhteistyöksi. Fairholm (1994, 128) sanoo luottamuksen olevan juuri kykyä toimia yhdessä.

oman tontin hoitamista ja sen ylittämistä asioiden niin vaatiessa. Koettiin kuitenkin myös, että työmotivaatio edellyttää työtovereiden ja esimiehen tukea ja luottamusta. Kertomalla haastattelijalle hyvästä työmoraalista, keskinäisestä solidaarisuudesta ja tiimin hyvän hengen merkityksestä jaksamiselle luottamukseen liitettiin myös emotionaalisia ja pyyteettömyyden odotuksia. Luottamukselle annettiin instrumentaalinen, moraalinen ja emotionaalinen sisältö (ks. Sztompka 1999, 53-68).

Työyhteisössä tunnistettiin myös piirteitä, jotka olivat omiaan horjuttamaan luottamuksen ilmapiiriä. Laatuajattelun edessä oltiin osin hämillään ja epätietoisia ja roolit olivat liikkeessä. Epävarmuuden kokemus oli omiaan horjuttamaan luottamusta talon sisällä ja talon pyrkimyksiin. Luottamuksen rakentaminen sekä omaan osaamiseen että taloon nähtiin viimekädessä jokaisen henkilökohtaiseksi projektiksi, jota laatuun liitetyt osatekijät kuten kasvokkaisen asiakaspalvelun merkityksen korostaminen, asiakas-tuottajaketjuajattelun omaksuminen ja vaatimus lunastaa yhä uudestaan tehtäväalueensa ja toimintansa legitimiteetti vielä vahvistivat. Luottamuksen rakentaminen nähtiin kuitenkin myös yhteisötason projektina ja yhteistyöhön, johtamiseen ja organisaation kulttuuriin liittyväksi kysymykseksi (ks. Sztompka 1999, 60-68). Luottamus ymmärretään tässä joksikin, jota ihmiset organisaatioissa toiminnallaan rakentavat, mutta ihmisten toiminta ja valinnat ovat myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehittyvän toimintaympäristön muovaamia.

Opiston laatukeskustelussa oli kyse niin yhteisö- kuin yksilötasollakin luottamussuhteiden ja –rakenteiden vahvistamisesta ja uudistamisesta. Toiminnan laatu nähtiin tärkeäksi uskottavuuden ja luottamuksen rakentamisessa silloinkin, kun sitoutumista muodolliseen laatuajatteluun sinänsä ei pidetty välttämättömänä. Laatukäsitys voidaan nähdä myös opistolaisten tulkintana sidosryhmien odotuksista (ks. Bron 2002, 166). Se voidaan nähdä luottamuksen tarjoamisena, lupauksena ja pyrkimyksenä luoda sidosryhmille ”hyvät syyt” luottaa opiston toimintaan, ts. pyrkimyksenä lisätä opiston luotettavuutta ja uskottavuutta (trustworthiness) sidosryhmien silmissä (ks. Reed 2001, 207). Kansanopistoväen käsitys laadusta pitää sisällään lupauksen sitoutua

- organisaation suorituskyvyn parantamiseen
- kehittämiseen ja muutokseen
- sidosryhmien mahdollisuuksiin vaikuttaa opiston toimintaan.

Seuraavassa tarkastellaan, miten laatukäsitys loi edellytyksiä luottamussuhteiden vahvistumiseen.

Luottamusta henkilöiden ja järjestelmien välille

Laatutyöllä eli suorituskyvyn nostamisella, avautumisella ja kehittämistyöllä pyrittiin kohentamaan sidosryhmien luottamusta opistoon palvelu- ja asiantuntijajärjestelmänä, vaikka luottamuksen rakentaminen nähtiin myös henkilökohtaiseksi projektiksi. Haastatteluissa eli ajatus, että opistolaiset tekevät opistosta sen, mitä se on (vrt. kuitenkin Jalava 2003, 24-29). Arkisten kohtaamisten ja arviointikeskustelujen lisäksi haastateltavat kertoivat mm. sidosryhmätapaamisista, joissa luottamusta luotiin yhä parempaan ja uusia näköaloja avaavaan tulevaisuuteen kertomalla uusista hankkeista ja mahdollistettiin osapuolten kasvokkainen keskustelu eri asioista. Ajatusta kytkeä ainakin joitakin asiakkaita vielä tiiviimmin koulutuksen suunnitteluun oltiin kypsyttelemässä. Uudeksi luonnehditun avoimen organisaatiokulttuurin, monipuolisen kanssakäymisen ja yhdessä rakennettavien myönteisten odotusten uskottiin vahvistavan opiston, asiakkaiden ja organisaatioiden välisen luottamuksen perustaa. (Hardy et al. 1998, 69-72, 75, 81; Sydow 1998, 48-50.) Myös Suomessa tehdyt työelämätutkimukset osoittavat, että organisaatioiden läheisyys nostaa luottamuksen astetta, vaikka suhde ei ole lineaarinen (Ilmonen & Jokinen 2002, 159-165, 201-202).

Luottamusteoreetikoilla on erilaisia käsityksiä ja painotuksia puhuttaessa ihmisten välisestä luottamuksesta ja luottamuksesta järjestelmiin. Mm. Luhmann, Giddens ja Layder[302] erottavat toisistaan luottamuksen ihmisiin ja järjestelmiin (vrt. liite 4). Haastatteluissa luottamuksen uskottiin lepäävän pitkälti laatuajattelun toteuttamisessa, mutta asiakkaan laatukokemuksen ja luottamuksen instituuttiin uskottiin perustuvan myös yksittäisten työntekijöiden kykyyn kohdata ja vakuuttaa asiakas ja opiskelija palvelun tarpeellisuudesta, oikeellisuudesta ja houkuttelevuudesta. Giddensin (1990) mukaan systeemiluottamus (faceless commitments) asiantuntijajärjestelmään edellyttää jatkuvasti kasvokkaisen luottamuksen (facework) tuomaa vahvistusta. Asiakkaan ja organisaation edustajan kasvokkaiset kohtaamiset (access points) tarjoavat linkin henkilökohtaisen ja systeemiluottamuksen välille. Hymyilevä lentoemäntä vakuuttaa asiakkaansa lentoturvallisuudesta ja asianhallinnasta – “business as usual” - siinä kuin reipas, vallitsevan didaktisen suuntauksen mukaisen retoriikan hallitseva opettaja vakuuttaa koulutustuotteen ostajan. (Mt., 83-88, 90-91, 115, 147; ks. myös Ilmonen et al. 1998, 180; Misztal 1996, 133; Sztompka 1999, 135.) Berger ja Luckman (1966, 174-175) kirjoittavat, että eri keskusteluja voidaan vertailla niiden todellisuutta tuottavan tai ylläpitävän voiman suhteen ja jatkavat, että keskustelun toistumistiheys vahvistaa keskustelun todellisuutta tuottavaa voimaa, joskin keskustelun kiihkeys voi kompensoida alhaista toistumistiheyttä. He myös korostavat kasvokkaisen keskustelun merkitystä. Thorpe (2001, 31) huomauttaa kuitenkin giddensiläisen näkemyksen kasvokkaisen kohtaamisen

[302] Layder (1997, 63-65) tosin kritikoi Giddensiä siitä, että tämän kirjoituksissa luottamus ihmisiin ja järjestelmiin osoittautuu lopultakin samaksi ilmiöksi.

merkityksestä ja asiantuntijuuden irrottamisen asiantuntijoista redusoivan työntekijöiden ja asiantuntijoiden roolit instituutin ja ideoiden myynniksi. Haastatteluista selviääkin, että myyntityö oli useissa tapauksissa ymmärretty liittyvän omaan työhön ja myös osin opettajuuteen.

Harré (1999, 259- 261; ks. myös Giddens 1990, 33 ja Sztompka 1999, 41-42, 46) sanoo luottavansa järjestelmään, esimerkiksi pankkiinsa, koska luottaa henkilökunnan rehellisyyteen ja kompetenssiin (epäsuora henkilökohtainen luottamus). Sztompka (1999, 41-46) toteaa myös organisaatioiden ja järjestelmien välisen luottamuksen lepäävän viimekädessä luottamuksessa inhimilliseen toimintaan (vrt. kuitenkin Jalava 2003, 24-29). Grey ja Garsten (2001) toteavat, että juuri yksilöt uusintavat toiminnallaan systeemejä ja rakenteita. He näkevät luottamussuhteiden perustuvan abstraktien systeemien ja henkilöiden limittäisyydelle. (Mt., 231-232; ks. myös Sydow 1998, 40 ja Bachmann 2001, 352.)

Seligman (1997) sanoo luottamusta tarvittavan, koska modernissa roolit[303] ovat liikkeessä. Eri rooleille asetetaan hyvin erilaisia, usein myös ristiriitaisia, odotuksia, jotka ovat sidoksissa ympäristöön, mutta myös osapuolten omaan sosiaaliseen asemaan ja kokemusmaailmaan. Työnjaon eriytyminen on lisännyt rooleja ja yhteiskunnan erilaistuminen on lisännyt erilaisia rooliodotuksia. Roolit muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja roolien rajoista ja sisällöstä voidaan ja itseasiassa on välttämätöntä neuvotella yhä uudestaan ja uudestaan, kuten tämän tutkimuksen haastatteluissakin kerrottiin tehtävän. (Mt., 23-43.) Neuvotteluja käytiin arkisissa kohtaamisissa, luokissa, opettajainhuoneissa ja asiakkaita ja opiskelijoita palveltaessa. Luottamus rooliin synnyttää myös henkilökohtaista luottamusta ja päinvastoin. Sztompka (1999, 49-50, 56-59, 84-85) huomauttaa kuitenkin ihmisten tekevän toisinaan selvän eron henkilökohtaisen ja systeemiluottamuksen välille.[304] Haastatteluissa pätevän, luottamusta herättävän, so. asiakkaiden kanssa vuorovaikutukseen kykenevän henkilöstön ja uusien johtamisoppien omaksumisen otaksuttiin luovan perustan opiston toiminnan uskottavuudelle.

5.1 Sitoutuminen organisaation suorituskyvyn parantamiseen

Kansanopistoväen käsitys laadusta pitää sisällään lupauksen sitoutua organisaation suorituskyvyn parantamiseen, kehittämiseen ja muutokseen sekä sidosryhmien mahdollisuuksiin vaikuttaa opiston toimintaan. Organisaation taloudellisen suorituskyvyn parantaminen nähtiin välttämättömäksi tai organisaation toimintaa otaksuttiin tarkasteltavan juuri siitä näkökulmasta. Talouden sekä toiminnan ja palvelun tehokkuuden ”*joustaa ja*

[303] Systeemiluottamus (confidence) on luottamusta instituutioihin, ja instituutti on Seligmanin (1997, 19) mukaan mallinnettu, sisäistetty ja normatiivinen rooliodotus.

[304] Esimerkiksi hän ottaa tilanteen, jossa poliitikko tai poliitikot ovat menettäneet luottamuksen, mutta se ei kuitenkaan estä ihmisiä luottamasta demokraattiseen järjestelmään sinänsä, vaan he jatkavat mm. äänestämistä.

hyppää ja olla silleen valmiina" –periaate oli tiedostettu. Tulostavoitteiden rinnalle nostettiin joustavuuden vaatimus, vaatimus nostaa organisaation herkkyyttä ja kykyä vastata markkinoilta tuleviin viesteihin. Niiden rinnalla ja toteuttamisen edellytyksenä tuotiin esille myös työntekijöiden osaamisesta ja hyvinvoinnista huolehtimisen tarve.

Taloushuolet ovat leimanneet kansanopistolaitoksen taivalta läpi vuosien, kuten Karttusen Suomen kansanopistoja koskevasta historiikista (1979) voimme lukea. Valtio on kiristänyt kukkaron nyörejä niukkoina aikoina ja hieman höllännyt parempina vuosina. Siirtyminen menoperusteisesta valtionapujärjestelmästä suoriteperusteiseen valtionosuuteen muutti koko opistotyön toimintarationaliteetin. Järjestelmä lisää opistojen mahdollisuutta päättää resurssien käytöstä, ja kannustaa koulutusvolyymin kasvattamiseen. Määttä ja Yrjölä (2001, 113) huomauttavat, että nykyinen kilpailua ja materiaalisia arvoja korostava yhteiskunnallinen ilmapiiri eroaa kansanopistojen perinteisestä, yksilön kasvua korostavasta ideasta, johon luottamuksen kansanopistotoimintaan voidaan katsoa perustuneen. Blomqvistin (1998, 7) mukaan vapaan sivistystyön eliitissä onkin ollut ajatuksia, joiden mukaan koulutuksen markkinavetoisuutta on pidetty eräänlaisena "hurahtamisena" yhteen asiaan ja sen on katsottu peittäneen alleen pohdiskelun, "mikä on ihmiselle hyvä". Toisaalta Ahti Valke[305] Anneli Kajannon haastattelemana (2003, 107) toteaa, että "vielä 80-luvulla sanoilla bisnes tai markkinointi ei ollut mitään tekemistä vapaan sivistystyön kanssa". Hän jatkaa, että "tänään se on ihan normaalia ja markkinointiajattelu on omaksuttu tänne luonnolliseksi asiaksi. Eikä sitä vastaan jaksa enää argumentoida jonain humanistisen ajattelun vastakohtana". Valke myös hämmästelee haastattelussa, kuinka nopeasti vapaan sivistystyön väki (= "me" haastattelussa) on omaksunut nykyisen "globaalin bisnes" –ajattelun (ks. myös Rinne 2003, 114).

Usher et al. (1997) sanovat, että pärjätäkseen kilpailussa koulutusinstituutiot ovat pakotettuja omaksumaan markkinoilla vallitsevia toimintatapoja ja niiden palvelujen käyttäjät ovat pakotettuja omaksumaan kuluttajan ja asiakkaan roolin hankkiessaan koulutuspalveluja. Kansanopisto-lehdessä (2000, 6-7) yritysjohdon konsultin tehtävistä kansanopiston rehtoriksi siirtynyt Raimo Jalkanen vaatii, että "koulutuksen on käytävä kaupaksi" ja "koko henkilökunnan on pystyttävä toimimaan markkinalähtöisesti". Tämän tutkimuksen haastatteluissa myös tähdennettiin, että oli opittava pelaamaan markkinoiden ehdoin, markkinoimaan ja myymään. Opiston viiteryhmä oli laajentunut, ja kilpailuilla markkinoilla varmuuksia, instituutin tuomaa auktoriteettia ja siihen liittyviä tukipilareita ei enää voinut pitää itsestään selvinä. Usher et al. (1997) kiinnittävät huomiota myös siihen, että koulutusinstituutiot joutuvat kamppailemaan kuluttajien kukkaroista ja vapaa-ajasta ei vain muiden koulutusinstituutioiden kanssa, vaan muun tieto- ja vapaa-aikateollisuuden kanssa.

[305] Opintotoiminnan Keskusliiton koulutuspäällikkö.

Oppilaitokset eivät enää myöskään itsestäänselvästi ole totuudenvartijoita, vaan yhden totuuden tuottajia, joiden tuotteiden arvo määrittyy markkinoilla. Modernissa koulutuksen ja luottamuksen perustana on tieteellinen tieto, usko edistykseen ja universaalit totuudet, kun taas postmodernissa tiedon paikallisuus, kilpailukyky ja resiprookkisuus. (Mt., 5, 6-7, 14, 21, 23.)

Haastatteluissa käydään vuoropuhelua kahden strategisen vaihtoehdon välillä: toisaalta sanottiin olevan välttämätöntä etsiä kilpailuetua kustannuksien pienentämisestä eli operatiivista kilpailuetua toisaalta oltiin hakemassa strategista kilpailuetua uusilla tuotteilla ja opiston uudella asemoinnilla markkinoille. Tuomi (2000, 255-256) huomauttaa Porteriin viitaten, että operatiivinen kilpailuetu ei ole kovin pysyvä, koska muiden on helpompi omaksua parhaita käytäntöjä kuin taitavasti valittua strategista asemointia. Haastatteluissa on nähtävissä myös piirteitä new public management –ajattelusta (NPM-ajattelu), jonka juuret ovat Margaret Thatcherin TINA-ajattelussa – there is no alternative: lisää tavoitetietoisuutta, joustavuutta ja kustannustehokkuutta. Ajatteluun liitetään myös sellaiset käsitteet kuten palveluorientaatio, asiakaslähtöisyys, kannustejärjestelmä, yrittäjähenkisyys, TQM-johtaminen, kannustimet, kilpailu ja kvantitatiiviset tulosmittarit. (Eriksen 2001, 21-35.)

Määttä ja Yrjölä (2001) toteavat kansanopistojen arviointiraportissa, että vapaan sivistystyön valtionosuusjärjestelmä ja siihen liittyvä suoritepohjainen rahoituslogiikka saattavat sisältää uhan opistojen sivistystehtävän toteuttamiselle ja opetuksen korkeatasoisuudelle. Myös haastatteluissa kannetaan huolta vaatimusten ja resurssien välisestä epätasapainosta. Opistoilta vaaditaan hyvää taloudellista suorituskykyä (= kohtuullisia kustannuksia), määrällistä toiminnan kasvua (”doing well”) ja samalla perustehtävän mukaista korkeatasoista koulutusta (”doing good”). Määtän ja Yrjölän mukaan nämä kaksi tavoitetta eivät välttämättä ole aina sopusoinnussa toistensa kanssa. (Mt., 112.) Zachris Castrén (1929, 147) jo tähdensi, että ”kansansivistystyö on henkinen liike, niin sen luonne ja todelliset saavutukset eivät ole tunnettavissa pelkkien numerotietojen ja kaavioihin liittyvien selvittelyjen avulla”.

Dekeyser (2001) erottelee sosiaalisen liikkeen ensisijaiset tavoitteet ja toissijaiset tavoitteet. Edelliset liittyvät organisaation tehtävään (external results, effectiveness) ja jälkimmäiset organisaation tapaan toimia (internal elements, efficiency). Hän sanoo, että liikkeen on taatakseen toimintakykynsä ja uskottavuutensa löydettävä tasapaino ensisijaisten ja toissijaisten tavoitteiden välille, jota myös haastateltavat etsivät pohdinnoissaan. (Mt., 73-75.) Tonkiss ja Passey (1999) ovat tutkineet Isossa-Britanniassa vapaaehtoisten hyväntekeväisyysjärjestöjen tehtävän ja rahoittajien vaatimien tilivelvollisuuden ja liiketaloudellisen tehokkuuden, ts. “doing good doing well” -periaatteen toteuttamista luottamuksen näkökulmasta käsin. He toteavat, että järjestöt ovat yhä suuremmassa määrin pakotettuja hankkimaan luottamusta markkinoiden sanelemin menetelmin ja ehdoin, mikä

merkitsee vaatimusta tasapainotella erilaisten vaatimusten ja erilaisten kulttuurien välillä (ks. myös Porter Liebeskind & Lumerman Oliver 1998, 118-141 ja Harju 2003, 103). Nils Brunsson (1989) kiinnittää huomiota siihen, että yritykset ja organisaatiot toimivat yhä enemmän erilaistuneilla markkinoilla. Se johtaa hänen mukaansa siihen, että organisaatioissa on erilaisia intressejä, käsityksiä ja organisaatioihin kohdistetaan erilaisia ja myös ristiriitaisia odotuksia. Brunssonin mukaan organisaatioiden erilaiset ideologiat ovat itseasiassa tarpeellisia eri markkinoiden vakuuttamiseksi toimintansa ja pyrkimystensä oikeutuksesta. (Mt., 7-31, 70, 205-217.) Jalava (2004b) viitaten Anderseniin (2003) kutsuu sellaista organisaatiota moniääniseksi (polyphonic), joka on sidoksissa useisiin funktionaalisiin systeemeihin kuten kansanopistot koululakeihin, julkiseen talouteen jne.. Hänen mukaansa moniääninen organisaatio luonnehtii ja joutuu luonnehtimaan toimintaansa eri tavoin (eri koodein) uskottavuuden rakentamiseksi. Toiminnan kuvaamisesta ja palvelujen tuoteselosteista tulee organisaatiolle keskeinen strateginen ja uskottavuutta ylläpitävä kysymys. (Mt., 12-15.)

5.2 Sitoutuminen kehittämiseen ja muutokseen

Laatu määrittyi haastateltavien puheissa muutosvalmiudeksi, käytäntöjen kyseenalaistamiseksi ja rutiinien ylittämiseksi. Haastateltavat yksimielisesti sitoutuivat kehittämisen ja muutoksen eetokseen, vaikka muodollisen laatuajattelun ei välttämättä aina uskottukaan tuovan erityistä uutta kehittämiseen. Voi juuri ajatella, että laatuun liittyvä parantamisen, kehittämisen ja oppimisen idea puhuttelee parhaiten kansanopistoväkeä. Muuttaminen, muuttuminen, kehittäminen ja kehittyminen nähtiin toisaalta yksilöllisinä toisaalta organisaatiotason asioina. Toiminnan kehittämisen katsottiin kuuluvan kansanopistotyön luonteeseen ja se nähtiin välttämättömäksi, jotta opisto pystyisi vastaamaan ajankohtaisiin haasteisiin ja säilyttäisi saamansa luottamuksen.[306]

Haastatteluissa laatukäsitteen sanottiin tuovan erilaisia myönteisiä mielleyhtymiä, jotka liittyivät hyvään ja vielä parempaan sekä asioiden edistymiseen. Arvioinnin välttämättömyyttä perusteltiin toiminnan kehittämisellä. Keskusteluja opiskelijoiden ja asiakkaiden kanssa sekä projekti-, yms. kontakteja perusteltiin vuorovaikutteisesti kehittyvällä asiantuntijuudella. Opetuksen tavoitteena oli ajattelun ja toiminnan muuttaminen. Organisaation kehittämistä rohkaisevaan suuntaan perusteltiin jokaisen mahdollisuudella kehittyä ja kehittää. Sitoutumalla kehittämiseen vakuutettiin talon pystyvän aina vain parempiin suorituksiin.

[306] Sen lisäksi, että aikuiskoulutus ylipäätään voidaan nähdä moderniksi muutosvälineeksi (ks. esim. Suoranta 1999, 213-226), kansanopistot ovat historiallisesti toimineet niin traditioiden kantajina ja jatkajina (Karttunen 1989, 236; Marjomäki 1989, 14) kuin uuteen sopeutuvina ja sopeuttajina. Koulutustoiminta on laajentunut ja osin se on lähentynyt varsinaista koulutusjärjestelmää. Kansanopistotoiminnan valtionosuusjärjestelmä on kokenut useita muutoksia, ja koulutuksen tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja kohderyhmät ovat olleet kokeilun ja muutoksen kohteina. (Esim. Granö 1989, 145-152; Huuhka, 1989, 106; Karttunen 1989, 237-240.)

Laatuajattelun ja itsearvioinnin otaksuttiin tuovan näkyviin uusia asioita ja mahdollisuuksia. Tsoukas ja Chia (2002) määrittelevät muutoksen uskomusten, toimintojen ja tapojen uudelleen rakentamiseksi vuorovaikutuksessa saatujen kokemusten perusteella. He kiinnittävät huomiota siihen, että inhimilliseen toimintaan sisältyy aina muutosta, reflektiota ja muistitieto saa kerta toisensa jälkeen tarkoituksenmukaisen, paikallisen tulkinnan. Osaamista joudutaan sopeuttamaan tilanteesta toiseen. Siten rutiineissa on aina myös muutoksen mahdollisuus. He sanovat muutoksen olevan eräänlaista improvisointia, jatsin soittamista, vastaamista omalla soitolla toisten soittoon. Muutos on tietyllä tavalla sisäsyntyistä, ja siten suunnitelluilla muutoksilla on usein myös ennakoimattomia seurauksia. Muutosohjelmien, kuten laatuajattelun, merkityksen he katsovat olevan siinä, että ne voivat antaa uuden sysäyksen muutokselle ja oppimiselle. Ne nimeävät ilmiöitä uudelleen, tekevät näkyviksi uusia asioita, tuovat uusia tulkintamahdollisuuksia ja synnyttävät usein keskustelua, joka muutoin ei olisi mahdollista. (Mt.)

Fairholm (1994, 64, 75) sanoo muutoksen perustan olevan luottamuksessa. Luottamus voidaan ymmärtää myös uskallukseksi kohdata riski (Jalava 2004a, 19). Kehittämiseen sisältyy ajatus toiminnan kyseenalaistamisesta ja aina myös muutoksen ja riskin mahdollisuus. Myöhäismodernissa perinteet ja tiede eivät sellaisenaan toimi tulkintavälineinä, vaan tarjolla olevista vaihtoehdoista on valittava kulloinkin käyttökelpoisiksi arvioidut. Tämä aktualisoi luottamuksen tarpeen samalla, kun se mahdollistaa maailman ja sen eri ilmiöiden näkemisen uudessa valossa. (Giddens 1990; Ilmonen & Jokinen 2002, 73; Jalonen 2003, 183, 187.) Luottamus vähentää kompleksisuutta ja epävarmuutta, mutta ei poista niitä.

Luottamus ymmärrettynä rationaalisen valinnan teorian lähtökohdista[307] sisältää kognitiivista harkintaa ja arvion luotetun intresseistä. Tällöin yksilön subjektiivinen horisontti rajaa luottamuksen. Jos henkilö voi arvioida vuorovaikutussuhteen edut ja haitat rationaalisesti tietoon perustuen, luottamusta ei enää tarvita. Luottamusta voidaankin luonnehtia sanomalla sen sisältävän rationaalisen, tietoon perustuvan harkinnan lisäksi ripauksen uskoa (faith).[308] (Bachmann 2001, 344-345; Ilmonen & Jokinen 2002, 14; Mizstal 1996, 24; Warren 1999, 329- 330, 336.) Kun tulevaisuuden vaihtoehdot ovat kuvitteellisesti hahmotettavissa, syntyy luottamusta (vrt. favourable expectations, Möllering 2001, 413- 417). Möllering[309] (2001) korostaa juuri ”tämän mysteerisen elementin (faith) merkitystä” viitaten Simmelin kirjoituksiin, joiden mukaan ”merkitykseltään ja voimakkuudeltaan vaihteleva

[307] Vrt. Rationaalisen valinnan teorioiden mukaan luottamus on luottajan hyödyn maksimointia (costs/benefits) riskiolosuhteissa. Se vähentää valvonnan ja sanktioiden kustannuksia. (esim. Lane 1998, 5-8; Mizstal 1996 77-80; ks. myös Kangas 1994, 83-84)

[308] Toisaalta esimerkiksi Seligman (1997, 21-24), jota ei voida pitää rationaalisen valinnan teorian edustajana, pitää faith käsitteen kytkemistä luottamuskeskusteluun teologisena spekulointina.

[309] Hän viittaa myös Luhmannin, Frankelin, Lewisin ja Weigertin sekä Giddensin teksteihin osoittaen heidän liittävän luottamukseen yliluonnollisen, emotionaalisen tai osittaisen ymmärtämisen piirteen.

luottamus on sekä enemmän että vähemmän kuin tieto" ja luottamus siten kietoutuu uskoon. (Mt. 405-411; McEvily et al. 2003, 93.) Giddens (1990) toteaa luottamuksen olevan jotakin enemmän kuin jo ennestään tunnettu ja siten luottamuksen perusta ei ole täysin kognitiivisesti perusteltavissa. Luottamusta tarvitaan epävarmoissa olosuhteissa, koska asiaan liittyviä kaikkia näkökohtia ei tunneta, mikä tuo mukanaan varovaisuutta, epäilyä ja luottamuksen tarpeen. Tulevaisuuden tekemiseksi paremmin hallittavaksi luottamusprosessiin liittyy siten kognitiivisen ymmärtämisen, laskelmoinnin ja reflektoinnin ohella intuitiota, uskoa ja pyrkimystä löytää hyvät syyt ("good reasons") luottaa.[310] Luottamus mahdollistaa ja luo edellytyksiä arviointiin ja uusien epäkonventionaalisten ratkaisujen ja toimintojen etsimiseen ja toteuttamiseen. (Mt., 27-34, 89; ks. Bachmann 2001,345- 347; Jalonen 2003, 186; Meyerson et al. 1996, 167, 186; Mizstal 1996, 15, 50-51, 73; Offe 1999, 53.) Kuitenkin tiedon kontekstuaalisuus ja henkilökohtaisuus, arkirutiineihin liittyvän turvallisuuden tunteen välttämättömyys (ontologinen turvallisuus) sekä auktoriteettien valinta aina rajaavat vaihtoehtoja (Thorpe 2001; vrt. Tsoukas & Chia 2002). [311] Kuten Gadamer sanoo, järki ei – eikä ehkä mielikuvituskaan[312] - voi ylittää omaa historiallisuuttaan, koska asioiden hahmottaminen tapahtuu aina tietystä situaatiosta, menneisyydestä ja esiymmärryksestä käsin (Matikainen 1989, 59).

Dialogin ja yhteistyön perusta on luottamuksessa, ja siten se luo perustan dialogisesti kehittyvälle asiantuntemukselle (Bachmann 2001, 347). Luottamus, riski ja uudet mahdollisuudet näyttäisivät muodostavan kokonaisuuden, josta syntyy uusia käsityksiä, uusia, luovia ajattelu- ja toimintatapoja, kun taas epäluottamus johtaa turvallisiin puolustuksellisiin rutiineihin. Luottamusprosessiin liittyvä reflektiivisyys, dialogisuus ja riskinotto luovat edellytyksiä uusille avauksille ja kehittymiselle. (Misztal 1996, 50-51.)

On empiiristä näyttöä siitä, että erityisesti ns. goodwill-luottamus[313] liittyy organisaation jatkuvaan kehittymiseen ja parantumiseen (Sako 1998, 98; ks. myös Baer & Frese 2003). Tämän tutkimuksen haastatteluissa korostettiin rohkaisevan ilmapiirin merkitystä kehittymisen ja oppimisen edellytyksenä. Näkemys saa tukea myös mm. Baerin ja Fresen artikkelista (2003; ks. myös Senge 1990, 172, 173). He ovat tutkineet keskisuurissa

[310] Möllering (2001,412-416) puhuu suspensiosta. Hän lähestyy luottamusta prosessinäkökulmasta ja erottaa siinä kolme ulottuvuutta: odotukset luottamusprosessin tuloksena, tilanteen tulkinnan ja siihen liittyvän suspension eli tilanteen reflektiivisen tarkastelun ja tiettyjen näkökohtien tietoisen auki jättämisen. Tilanteen tulkinta synnyttää odotuksia, joiden perusteella toimintaa suunnataan. Bachmann (2001) analysoi hyvien syiden rakentumista ja osoittaa hiljaisella tiedolla ja institutionaalisella ympäristöllä olevan prosessissa merkitystä.

[311] Giddensin mukaan posttraditionaalisessa yhteiskunnassa tieto on hypoteettista ja sen dynaamisuus perustuu epäilyyn. Thorpe (2001) kuitenkin kiinnittää huomiota tiedon asiantuntija- ja kontekstisidonnaisuuteen, jotka rajoittavat epäilyn mahdollisuuksia.

[312] Kirjoittajan kommentti.

[313] Tutkimuksessaan Sako (1998, 89) määrittelee luottamussuhteiden perustan hierarkkisesti rakentuvaksi contractual-, competence- ja goodwill- luottamukseksi, joista viimemainittu viittaa reiluksi koettuun toimintaan.

saksalaisissa yrityksissä aloitteellisuutta tukevan[314] ja psykologisesti turvalliseksi koetun ilmapiirin[315], prosessi-innovaatioiden[316] ja yrityksen menestyksen[317] välisiä suhteita. Useisiin tutkimuksiin viitaten he toteavat psykologisen turvallisuuden tunteen tuottavan organisaatiossa uusia ideoita, parempaa tiimioppimista, korkeaa työhön sitoutumisastetta, suurempia ponnistuksia ja vaivattomampaa yhteistä ongelmanratkaisua, ts. parempaa organisaation suorituskykyä. He toteavat johdon tuen olevan välttämätöntä aloitteellisen kulttuurin syntymiseen organisaatiossa ja muutosten, kuten prosessi-innovaatioiden implementoinnin, edellyttävän aina työntekijöiltä aktiivista panosta.

Baerin ja Fresen (2003) tutkimuksen mukaan aloitteellisuutta tukeva ja psykologisesti turvallinen ilmapiiri edesauttavat sekä välittömästi että välillisesti yritysten tavoitteiden saavuttamista. Suotuisa ilmapiiri ei ole vain tiimitason tuloksellisuuden kannalta keskeistä, kuten heidän mukaansa aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, vaan sillä on vaikutusta myös yritystason menestykseen (Ishikawa 1990, 418-419; Nakari 2003; Offe 1999, 53). Aloitteellisuutta tukeva ilmapiiri ja psykologisen turvallisuuden välillä oli nähtävissä korkea korrelaatio, mikä on ymmärrettävää mm. siksi, että turvalliseksi koetussa ympäristössä on helppo tehdä aloitteita ja aloitteellisuutta tukeva ilmapiiri, jossa aloitteellisuudesta ei rangaista, lisää turvallisuuden tunnetta. He osoittavat artikkelissaan myös, että niiden yritysten menestys, jotka olivat panostaneet prosessi-innovaatioihin, mutta joiden ilmapiiri ei ollut aloitteellisuutta ja turvallisuuden tunnetta tukeva, oli huonompi kuin niiden yritysten, joilla ei ollut prosessi-innovaatioita. Sen sijaan sellaisten yritysten menestys, jotka olivat panostaneet sekä prosessi-innovaatioihin että aloitteelliseen ilmapiiriin ja psykologiseen turvallisuuteen, oli parempi kuin yritysten, jotka eivät olleet panostaneet prosessi-innovaatioihin. Tulos tarkoittaa siis sitä, että prosessi-innovaatiot sinänsä eivät vielä riitä parantamaan yritysten tulosta.

Kun siis haastatteluissa korostettiin sitoutuneisuutta kehittämiseen samalla huomauttaen sen edellyttävän rohkaisevaa, vuorovaikutteista ja sallivaa ilmapiiriä, käsitys saa tukea myös kirjallisuudesta. Luottamuksen ilmapiiri ja kulttuuri, joita organisaatiossa vuorovaikutuksessa rakennetaan, näyttäisi luovan suotuisan kasvualusta muutoksille kuten laatuajattelulle ja kehittämiselle.

---

[314] Vrt. mahdollistava johtaminen tässä tutkimuksessa.

[315] Käsite lähenee yhteisöllisyyden käsitettä tässä tutkimuksessa.

[316] Baer ja Frese (2003, 45) puhuvat prosessi-innovaatioista, joilla he tarkoittavat uutta käsitystä organisaatiosta ja sen johtamisesta. Esimerkkeinä he mainitsevat mm. tiimityöskentelyn ja laatujohtamisen.

[317] So. tavoitteiden saavuttaminen ja pääomalle saatu tuotto.

5.3 Avautumalla luottamusta

Haastatteluissa luottamusta rakennettiin vakuuttamalla halukkuutta avata organisaation toiminta ja perusta sidosryhmien arvioitaviksi. Korostettiin valmiutta asettautua asiakkaiden ja sidosryhmien käytettäviksi. Avautuminen merkitsi lupausta *”kuunnella tarkalla korvalla*” sidosryhmien tarpeita, mielipiteitä ja toiveita sekä organisaation läpinäkyvyyden lisäämistä. (Ks. Warren 1999, 338.) Se merkitsi myös valmiutta astua laajemmille koulutusmarkkinoille ja lupausta tehdä asioita yhdessä ja saavuttaa yhä paranevia tuloksia. Avautumisen näkökulma tekee ajankohtaisiksi keskustelut sekä luottamuksen ja kontrollin välisestä suhteesta että luottamuksesta opetukseen.

5.3.1 Luottamus, valta ja avautumisen retoriikka

”Meillä on toisaalta liittymisen ja siten luottamisen tarve toisaalta riippumattomuuden tarve, joiden välissä me tasapainottelemme” (Layder 1999, 68, 70-71). Haastatteluissa arviointi ja yhdessä tekeminen nähdään osana opiston avautumista. Asiat haluttiin näkyväksi ja yhteiseen keskusteluun analysoitaviksi. Avautumisella, kun se nähdään asiakkaiden, opiskelijoiden ja taustayhteisön mahdollisuudeksi vaikuttaa opiston työhön, sanottiin haluttavan viestittää sidosryhmien huomioimista ja kunnioitusta. Katsottiin välttämättömäksi, että jokainen hankkii työlleen kerta toisensa jälkeen yhteisön hyväksynnän. Ongelmat haluttiin yhteisesti pohdittaviksi samalla, kun kuitenkin myönnettiin työntekijän tarvitsevan myös yksityisyyttä. Arvioinnin sanottiin herättävän myös pelkoja, ja huoli työn liukumisesta tekijänsä ulottumattomiin onkin luettavissa haastatteluista. Laatu ja sen arviointi herättivät siten kysymyksen kontrollin ja vallankäytön sekä yhteistyön ja autonomisuuden suhteista. Laatuajattelussa voi nähdä pyrkimyksen toisaalta tehostaa organisaation johdettavuutta lisäämällä tietoa organisaation prosesseista, toisaalta pyrkimyksen lisätä työntekijöiden vapaaehtoista sitoutuneisuutta; laatuajattelussa etsitään kontrollin ja luottamuksen välistä tasapainoa (ks. Reed 2001).

Lumijärvi ja Jylhäsaari (2000, 78) puolestaan sanovat, että laatujohtamisessa voidaan nähdä yritys yhdistää oppiminen ja kontrolli. Haastateltujen laatukäsite voidaankin tiivistää kahteen ulottuvuuteen: laatuajattelun uskottiin tuovan ja lisäävän vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa ja luovan yksittäisille työntekijöille ja organisaatiolle uusia oppimismahdollisuuksia, mutta toisaalta sen uskottiin lisäävän kontrollia, rajaavan toimintamahdollisuuksia ja johtavan näköalattomuuteen (Newton 2002, 46, 57-58; Raivola 2000a, 138). Se herätti myönteisiä odotuksia ja luottamusta, mutta myös epäilyjä. Toisaalta laatuajattelu nähtiin muutosvoimaksi, toisaalta sen pelättiin tuovan pysähtyneisyyttä.

Laatuajattelun tayloristisia juuria kavahdettiin, mutta haastatteluissa laatuajattelun määrittely laatukulttuuriksi muutti asennoitumista sille myönteiseksi. Taylorismin ja

laatuajattelun välisistä suhteista esitetään erilaisia tulkintoja. Usein laatujohtamismalli tulkitaan syntyneen eräänlaisena taylorismin antiteesinä. Mm. sekä Juran (1992, 239-240, 363-366, 402, 432) että Deming kritisoivatkin taylorismille keskeisiä johtamispiirteitä kuten yksilöitä palkitsevaa ja kilpailuun johtavaa urakkapalkkausta ja työn suunnittelun ja tekemisen eriyttämistä. Lumijärvi toteaa, että laatujohtamismallin käytännöissä voi nähdä taylorismin vaikutusta, mutta se voidaan ymmärtää myös antiteesinä. Perusteita kummallekin tulkinnalle löytyy. Laatujohtamisfilosofiassa yhdistyy useita teoriaperinteitä ja laadunvalvonnan korostuksessa ja tekniikoissa näkyy selvästi tayloristinen ajattelu. (Lumijärvi 2000, 35-37, 40) Tuckman (1995, 57, 74) näkee laatujohtamisen vastauksena tuotannon kontrolloinnin uusille vaatimuksille. Beckford (2002, 13-14) sanoo ongelmaksi ja itseasiassa laadun tuottamisen esteeksi juuri laatujohtamisen jossain sovelluksissa ilmeiset tayloristiset piirteet, jotka perustuvat epäluottamukseen työntekijöiden kehittämis- ja ongelmanratkaisukykyihin.

Haastatteluissa laatuajattelu sinänsä nähtiin myös vallankäytön välineenä; se nähtiin välineeksi arvottaa asioita uudelleen ja se oli omiaan järjestämään sosiaalisia suhteita uuteen järjestykseen. Laatuajattelu oli muovaamassa opettajien rooleja uudelleen ja tehtäväalueet ja roolit olivat liikkeessä myös niin kiinteistönhuollossa ja ravintolatoiminnassa kuin hallinnossakin. Opiskelijat näkivät asiakkuuden käsitteen eräänlaiseksi asiantuntijavallan murtamisen symboliksi ja välineeksi muuttaa opiskelija-opettajasuhteen luonne ja perinteinen valta-asetelma. Luotetun asema saattaa olla riippuvainen tämän saamasta luottamuksesta, mutta luottamus saattaa riippuvaiseksi myös luotetusta ja siten myös se on asettautumista toisen vallankäytön kohteeksi (Ilmonen & Jokinen 2002, 106). Jos siis luokkahuoneessa opiskelijat ovat ainakin jossain määrin opettajan asiantuntemuksen varassa, on opettaminen vuorovaikutuksena myös sidoksissa opettajan saamaan luottamukseen.[318]

Luottamuksen velvoittavan luonteen aste vaihtelee. Sztompka (1999) erottaa luottamussuhteessa kolme eri sitoutumisen astetta. Hän puhuu ennakoivasta (anticipatory) luottamuksesta, kun odotamme jonkun toimivan hallussamme olevan tiedon ja kokemuksen mukaisesti. Luotettu ei tällöin välttämättä edes tiedä osakseen tulleesta luottamuksesta. Responsiivisella luottamuksella Sztompka tarkoittaa suhdetta, jossa toisen haltuun ja hoitoon uskotaan joku tai jotakin. Luottamus liittyy tällöin spesifiin, vapaaehtoisesti hyväksyttyyn velvollisuuteen, ts. luottamus velvoittaa luotettua. Kolmantena luottamussuhteen ja sitoutumisen tyyppinä Sztompka mainitsee vastavuoroisen (evocative) luottamuksen, jossa annetun luottamuksen odotetaan synnyttävän luottamuksen mukaista käyttäytymistä. (Mt., 27-28) Juuri tällaista vastavuoroisuuteen perustuvaa luottamusta opettajat ja työntekijät olivat hakemassa työlleen: me teemme parhaamme ja vielä enemmän, kunhan saamme siihen mahdollisuuden.

Organisaatioteorioissa on haettu kontrollin ja tuotannon edellyttämän toimintavapauden eli vapaaehtoisen sitoutuneisuuden välistä tasapainoa (ks. myös Layder 1997, 70-71). Myös luottamus voidaan nähdä uusia mahdollisuuksia luovana mutta myös toimintamahdollisuuksia rajoittavana. Mitä enemmän on luottamusta, sitä suurempi on toimintavapaus. Toisaalta opettaja, lääkäri jne. voivat kokea aseman ja roolin edellyttävän heiltä tietynlaista käyttäytymistä, joten luottamus myös rajoittaa vapauksia. Luottamus voidaan nähdä sofistikoituna vallankäyttöä edeltävänä tai täydentävänä ohjausvälineenä tai valta ja luottamus voidaan nähdä vaihtoehtoisina koordinaatio-, kontrolli- ja ohjausvälineinä (Reed 2001, 204-205). Perinteiden määrittelemistä rooleista irrottautuminen synnytti mahdollisuuden tai pakon neuvotella osapuolten kesken roolien uusista rajoista ja sisällöstä (Seligman 1997, 34-43). Haastatteluissa toiset kokivat sen mahdollisuudeksi toiset uhaksi.

Riippuvuuden ja riskin hyväksymisessä epävarmuuden minimoimiseksi on itseasiassa luottamuksen ydin. Eräsaari (2002, 30) sanoo asiantuntijuuden sisältävän aina paradoksin: siihen liittyy kiistanalaisia käsitteitä, spesifi kieli luo ymmärtämisen esteitä eikä maallikolla useinkaan ole edellytyksiä varmistaa asiantuntijan luotettavuutta ja pätevyyttä. Toisen käyttäytymisen kontrollointi aukottomasti on ylipäätään hyvin harvoin mahdollista. Voimme lähes aina alistua, mukautua, vastustaa, totella tai vältellä, joten siis valta, luottamus ja autonomia kietoutuvat monin tavoin toisiinsa (ks. myös Mönkkönen 2001, 435; Sztompka 1999, 23-24). Kontrolli ja luottamus voidaan nähdä janana: toisessa ääripäässä on sataprosenttinen luottamus toisessa sataprosenttinen kontrolli. Luottamusta tarvitaan, koska kontrolli ei koskaan voi olla sataprosenttista.

Laatuajatteluun liitettyihin ”*laatumappeihin*” ja käsittämättömäksi jäävään arviointiin nähtiin haastatteluissa sisältyvän anonyymiä vallankäyttöä, jonka koettiin rajaavan ja horjuttavan ammattilaisten toimintamahdollisuuksia. Knights ja McCabe (2000) ovat tutkineet työntekijän oman harkinnan mahdollisuuksia laatujohdetussa ympäristössä. He sanovat laatuajattelun (TQM) kylläkin pitävän sisällään idean, että työntekijät sisäistävät toiminnalle asetetut normit ja standardit ja toimivat niiden ja itsekurin viitoittamina ja ohjaamina. Heidän tutkimuksensa kuitenkin osoittaa, että TQM-ympäristössä toimiminen mahdollistaa ja vaatii työntekijöiden oman harkinnan käyttämistä ja jopa johdon normien ohittamista (ks. myös Baer & Frese 2003). Kuten haastateltavakin totesi, osaaminen ei ole tiivistettävissä ”mappeihin”.

Yksilö voidaan nähdä vallan konstituoimana mutta myös vallankäytön välineenä. Laatuajattelu ei edellytä vain organisaation ja sen toiminnan näkemistä uudella tavalla, eikä se vain käsitteellistä organisaation toimintaa uudestaan, vaan samalla työntekijän uusi rooli,

[318] Tässä lähdetään siitä, että kyseessä on vapaaehtoinen luottamussuhde, ei valinnanmahdollisuuksien tai vaihtoehtojen puute.

uudet tehtävät ja häneen kohdistuvat uudet odotukset rakentavat uutta identiteettiä. Mm. esimiehen ja työntekijän väliset kehittämiskeskustelut, joita opistolla oli käyty ja joita pidettiin hyödyllisinä, voidaan nähdä työntekijän ja organisaation odotusten yhteensovittamisena (Fairholm 1994, 51-54), mutta myös manipulaationa, jolla työntekijä saadaan näkemään itsensä organisaation resurssina pyrittäessä toteuttamaan organisaation tavoitteita (Findlay ja Newton 1998, 213). Kuten Senge sattuvasti sanoo: "Just because no one is 'in control' does not mean that there is no 'control'" (Senge 1990, 292).

Haastattelussa arvioinnin uskottiin lisäävän oman työn hallintaa ja tukevan työntekijää myös siinä mielessä, että ongelmat saadaan yhteiseen pohdintaan. Barbara Townley (1998, 199-203) Foucault'n esittämien näkemysten perusteella tähdentää, että jos arviointi kietoo työntekijän normeihin ja standardeihin, kategorisoi, hierarkisoi, tekee näkyväksi ja johdettavaksi ja siis objektivoi työntekijän, avoimuuden vaatimus ja työntekijän omat "tunnustukset" arviointiprosessissa subjektivoi hänet, mikä johtaa itseohjaukseen ja reflektiivisyyteen. Itsensä paljastaminen ja itsearviointi eräänlaisena itsensä hajottamisena pitää itseasiassa jo sisällään lupauksen muutoksesta ja itsensä uudelleen rakentamisesta.[319] Valta, arviointi ja avautuminen eivät ole siten vain rajoittavia ja alistavia vaan myös produktiivisia ja uusia mahdollisuuksia luovia. Avautuminen ja itsensä johtaminen asetettujen normien ja vaatimusten mukaan koetaan sittenkin usein paremmaksi vaihtoehdoksi kuin suorat kontrollin muodot. Laatujohtaminen ei siten estä toimintaa, vaan luo uusia mahdollisuuksia niille, jotka ovat valmiita toimimaan vallitsevin ehdoin. (Clegg 1998, 35, 39; Townley 1998, 197-198, 200-201.)

Findlay ja Newton (1998, 211-227) kiinnittävät kuitenkin huomiota siihen, että arvioinnin ymmärtäminen yksilöä auttavana, tukevana ja valtaistavana voi osoittautua naiiviksi. He kritisoivat näkemystä organisaatiosta harmonisena keskustelevana yhteisönä mm. kiinnittämällä huomiota siihen, että tietoa epäonnistumisista voidaan ja usein käytetäänkin työntekijän etujen vastaisesti. He sanovat, että arvioinnin voi nähdä osana foucault'laista kurivallankäyttöä (työntekijän itsekuri) ja pastoraalista valtaa (työntekijän ohjaaminen näkemään omat puutteensa ja potentiaaliset vahvuutensa) ja siten positiivisena uutta luovana vallankäytön muotona. He kuitenkin kyseenalaistavat näkemykset, joiden mukaan työntekijöiden itsesäätely (disciplinary power), johon työntekijät suostuvat joko vapaaehtoisesti tai lisääntyvän valvonnan pakottamina, on modernissa astunut hallitsemisen ja asemaan liittyvän pakottavan vallankäytön tilalle. He korostavat, että työnantajilla on edelleenkin mahdollisuus toisaalta palkita toisaalta rangaista (esim. irtisanoa) normista poikkeavaa käyttäytymistä, joten työpaikoilla ei voida sulkea silmiä myöskään pakottavalta vallankäytön mahdollisuudelta. (Ks. myös Foucault 1980, 119-125.)

Myös Eero Suoninen (1993, 144-145) huomauttaa, että “mikrotasolla uusiintuva avautumisen ideologia saattaa olla olennainen osa yhteiskunnallisen vallankäytön perustaa” ja jatkaa Thomas Zieheniin vedoten, että ”avoimuuden ehdotonta ihannetta voitaisiin luonnehtia hienovaraisimmaksi ajateltavissa olevaksi keskinäisen sosiaalisen kontrollin muodoksi”. Suonisen mukaan “avautumisen tekee suhteelliseksi myös se tuttuutensa takia äärimmäisen vaikeasti havaittavissa oleva seikka, että se voidaan tehdä niiden merkityssysteemien puitteissa, joita kulttuurissa kulloinkin muutkin käyttävät”. Usher et al. (1997, 85, 114-115) sanovat myös, että avautumisessa yksilön toiveet sekä itsensä toteuttaminen ja itseilmaisu liitetään organisaation tavoitteisiin kyseenalaistamatta toimintaympäristöä ja sen järjestelmiä ja että siten autonomia on sopeutumisen ehdollistamaa.

Laatuajattelu pitää sisällään ajatuksen ja sitä itseasiassa perustellaan kirjallisuudessa työntekijän valtaistamisella ja mahdollisuudella vähentää kontrollia. Haastatteluissa todettiinkin, että toiminnan ollessa läpinäkyvää kontrollia ei tarvita. Laatuajattelussa työntekijän valtaistaminen perustuu pitkälti laatumalleihin ja –arviointeihin piiloutuvaan vallankäyttöön (Bachmann 2001, 352). Deetz (1998) kiinnittää artikkelissaan huomiota myös asiakkaan asenteeseen, että hänellä palvelun maksajana on oikeus esittää vaatimuksia. Kun työntekijät ovat sisäistäneet tämän toimintansa ohjenuoraksi, kuten tämänkin tutkimuksen haastatellut, se johtaa Deetzin mukaan sellaiseen antautumiseen työlle, jota työnantajan valvonta tai käskyt eivät voisi koskaan saada aikaan. Työntekijän itsekontrollin taustalla hän näkee illuusion työn itsenäisyydestä ja pelon, että se, joka ei miellytä asiakasta, on “out of business”. Toiminnan ohjaus on työntekijällä itsellään, mutta sitä ruokkivat pelot ja uhat. Työntekijä ja työntekijän itsekontrolli ovat siten vallankäytön välineitä, mutta myös vallan konstituoimia. (Mt., 151-171; vrt. myös Foucault 1980, 98-107.)

Luottamussuhteissa osapuolet lähestyvät toisiaan myönteisin odotuksin, kun taas vallankäyttö lähtee negatiivisesta oletuksesta (Ilmonen et al. 1998, 50). Hardy et al (1998, 65-, 78; ks. myös Bachmann 2001, 415; Grey & Garsten 2002, 232-233 ja Misztal 1996, 99) pitävät tärkeänä luottamuksen erottamista vallankäytöstä, ts. perustuuko luottamussuhde ensisijaisesti vastavuoroisuuteen vai vahvemman oikeuteen, koska suhteiden luonne ja seuraukset eroavat toisistaan. Tässä mielessä ehkä voidaan puhua vaihtoehtoisista ohjausmekanismeista. He otaksuvat myös, että keskinäinen riippuvuus voi johtaa yhteistyöhön, jos muuta vaihtoehtoa ei ole. Vuorovaikutus ja yhteistyö eivät siis välttämättä edellytä luottamusta. Mönkkönen (2001b, 434-435) kuitenkin toteaa, että luottamukseen perustuvasta yhteistoiminnasta voidaan puhua vasta sitten, kun sosiaalisessa vaihdossa ei

[319] Senge (1990, 277-279) sanoo reflektiivisen avautumisen merkitsevän juuri omien ajattelutapojen reflektointia ja siten lupausta muutoksesta.

tarvita kontrollia.[320] Toisen osapuolen päätöksiin saatetaan myös alistua, jos muuta vaihtoehtoa ei nähdä. Luottamukseen ei voi aina luottaa, kuten Sydow (1998) sattuvasti toteaa. Luottamuksen, avoimuuden ja yhteistyön retoriikan takana voi piillä heikomman osapuolen hyväksikäyttö. Vahvemman osapuolen tai vahvaksi itsensä tuntevan näyttäisi olevan helpompi luottaa, joten valta näyttäisi toimivan luottamuksen edellytyksenä. (Mt., 1998, 37-38.) Haastatteluissa laatuajattelun omaksumista perusteltiin yhteisenä etuna. Laatuajattelun omaksuminen nähtiin keinoksi säilyttää muutoin uhanalaiset työpaikat. Siten se voidaan tulkita myös pakoksi, joka oli hyväksyttävä. Kaikki eivät halunneet niellä tätä pakkoa karvoineen päivineen eivätkä halunneet haudata laatuajattelun toteuttamista sitä varten perustettuihin työryhmiin. Laadukkaaseen toimintatapaan ja avoimuuteen nähtiin siis liittyvän myös avoin keskustelu kaikkien osapuolten kanssa laatuajattelun sisällöstä.

5.3.2 Luottamuksen rakentaminen opetukseen

Kansanopisto instituuttina ja opettajuus sinänsä eivät enää riittäneet synnyttämään luottamusta opetukseen, vaan keskustelua hyvästä opetuksesta käytiin useilla foorumeilla. Opetukseen liittyviä näkökohtia oltiin valmiita avaamaan edelleen keskustelulle. Ilmonen ja Jokinen (2002, 172-175) toteavatkin Anselm Straussiin viitaten, että koulujen vanhat säännöt ja normit ovat murentumassa. Opettajan ja oppilaiden roolit ovat liikkeessä, ja perinteiset rooliodotukset ovat menettäneet merkityksensä. Institutionaalisen järjestyksen rapautuminen on johtanut siihen, että sääntöjärjestelmistä, arvoista ja identiteeteistä ja koko sosiaalisesta järjestyksestä käydään jatkuvaa neuvottelua ja kamppailua (ks. myös Seligman 1997, 41). Haastatteluissa hyvän opetuksen ulottuvuudeksi ja luottamuksen rakentamisen perustaksi muodostuivat opiskelijan autonomisuuden kunnioittaminen – tämän tahdonvaltaisuuden kunnioittaminen, opetuksen relevanssi opiskelijan toimintaympäristössä ja oppimisen dialogisuus – opetuksen pätevyys ja opetuksen arvosidonnaisuus tai neutraalisuus sekä opiskelijasta huolehtiminen.

Aikuisopiskelijan tahdonvaltaisuus

Vuorovaikutus ja luottamus liittyvät toisiinsa. Kuten Ilmonen ja Jokinen (2002, 168) toteavat: “Kun puhumme luottamuksesta luokassa, puhumme etenkin vuorovaikutuksesta ja tunteista”. Tutkimusaineistossa puhutaan myös vuorovaikutuksesta ja tunteista, mutta ennen

[320] Yhteistoiminta on ylin, viides vuorovaikutuksen taso Mönkkösen mukaan (2001b, 434-435, 440-443). Muut, neljä hierarkkisesti järjestäytynyttä tasoa ovat tilanteessa olo (toisen tiedostaminen), sosiaalinen vaikuttaminen (hyödynnetään tietoa toisesta), peli (samat tai eriävät intressi) ja yhteistyö, joka perustuu sopimukseen, työnjakoon tai yhteisiin tavoitteisiin. Hän erottaa yhteistyön yhteistoiminnasta, joskin kumpaankin kuuluu vastavuoroisuutta. Yhteistyössä saatetaan kuitenkin tarvita vielä kontrollia, koska ei olla varmoja toisen osapuolen sitoutuneisuudesta. Yhteistoiminta edellyttää molemminpuolista vastaamista, yhteistä päämäärää, jaettua tehtävää ja molempien panosta ja on siten dialogisen suhteen elementti.

kaikkea opiskelijoiden autonomiasta[321]. Sallis (1993, 42) sanoo, että opetuksessa laatu on sitä, että opiskelijalla on mahdollisuus ohjata omaa oppimistaan. Tämä on kantava ajatus myös haastatteluissa.

Asiakas ja tämän tarpeet toiminnan lähtökohtana muodostivat yhden talon keskeisimmistä toimintaperiaatteista. Luottamusta opetukseen rakennettiin korostamalla opiskelijoiden autonomisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien kunnioittamista. Kun haastatteluissa talon käyttäjiä kutsuttiin talon asiakkaiksi ja näiden asiakkuutta ja toiminnan asiakaslähtöisyyttä korostettiin, puhuivat opettajat opetuksen opiskelijalähtöisyydestä, opiskelijoiden aikuisuudesta ja autonomisuudesta. Asiakaslähtöisyyttä ja opiskelijalähtöisyyttä voitaneen pitää pitkälti samanlaisina toimintaa kontroloivina mekanismeina. Viimemainittuun kytkeytyy eittämättä toiminnan opinnollisuuden korostus. Voidaan tietenkin kysyä, olisiko opiskelijoiden autonomisuuden korostus tullut esiin jossakin muussa kuin laatukeskustelun yhteydessä. Aikuiskoulutuksessa ja erityisesti vapaassa sivistystyössä opiskelun omaehtoisuutta ja opiskelijan autonomisuutta on kuitenkin pidetty toisaalta opiskelun lähtökohtana, mutta samalla myös koulutuksen ja oppimisen tavoitteena (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 179).

Haastatteluiden mukaan opiskelijoiden autonomisuuden kolme peruspilaria ovat opiskelijoiden tahdonvaltaisuuden tunnustaminen, opiskelijoiden tarpeet ja toimintaympäristö opetuksen lähtökohtana ja arviointikriteerinä sekä oppimisen dialogisuus. Ainakin puheissa aikuisopiskelijan ymmärtämisellä autonomisena subjektina on pitkät perinteet. Vapaan sivistystyön juuret ovat idealistisessa sivistyskäsityksessä, jonka mukaan tahdon vapaus on sivistymisen välttämätön edellytys. Uushumanistisessa sivistysajattelussa toisiinsa kytketään yksilön kokonaisvaltainen kasvu ja moderni, kansalaisoikeudet toteuttava yhteiskuntamalli. Yksilöllistyminen ja vastuullisen, itseään myös moraalisesti ohjaavan yksilön ja kansalaisen syntyminen liittyy modernisaatioon. (Sihvonen 1996, 42-46, 166-167; ks. myös Popkewitz 1999, 18-19, 25.) Sen lisäksi, että opiskelijan autonomisuutta korostavissa puheissa voi kuulla uushumanistisia painotuksia[322], voi siinä kuulla myös uusliberalistisia äänenpainoja valinnan vapaudesta, yksilön vastuusta ja aktivointi-ideologiasta (ks. Saastamoinen 1998, 178-203; Varmola 2002, 123).

---

[321] Autonomialla tässä viitataan opiskelijan itsemääräämisoikeuteen, sisäisen itsenäisyyteen (vrt. Nykysuomen sanakirja 1978) ja kykyyn tehdä itsenäisiä valintoja. Sillä viitataan myös käsitykseen, että oppimisprosessissa opiskelija ei ole kohde, vaan aktiivinen, itseohjautuva toimija ja viimekädessä omasta oppimisestaan vastuullinen. Koskinen (2003, 96-97) puhuu opetuksen opiskelijakeskeisyydestä, johon hän liittää opiskelijan itseohjautuvuuden, yksilön vastuun omasta oppimisesta, toiminnallisuuteen kannustamisen, opetuksen yhteistoiminnalliset menetelmät ja opiskelijoiden henkilökohtaiset opiskelutavoitteet oppimisen perustana.

[322] Oiva Ketonen (1982) sanoo, että juuri ihmisellä on kyky ja mahdollisuus kasvaa oman vapaan tahtonsa mukaan. Humanismi asenteena tarkoittaa irrottautumista ennakko-oletuksista ja rajoituksista. Se korostaa yksilön vastuuta itsestään ja elämästään ja oikeutta muovata sitä. Toisaalta se merkitsee Ketosen mukaan myös välttämättömyyttä antaa arvoa ihmisen ja luonnon elämälle sekä kulttuuriperinnölle. (Mt. 1982, 24-25, 37.)

Erityisesti vapaassa sivistystyössä on vallinnut Malcolm Knowlesin (1984, 116-117; ks. myös Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 62,63; Hannula 2000, 165 – 167; Sihvonen 1996, 66-67) esittämä käsitys aikuisopiskelijan erityispiirteistä. Hänen mukaansa aikuisopiskelija eroaa lapsesta ja nuoresta oppijasta monin tavoin, mikä edellyttää myös omaa pedagogiikkaa, andragogiikkaa. Knowlesin mukaan aikuisopiskelija on itseohjautuva ja aloitteellinen sekä omat koulutustarpeensa ja tavoitteensa tunnistava. Lisäksi hänen opiskeluorientaationsa on ongelmakeskeinen ja hänen kokemuksensa muodostavat keskeisen oppimisen lähteen.[323] Elämän eri sosiaaliset roolit kypsyttävät häntä myös opiskelijana, ja hänellä on usein mahdollisuus soveltaa oppimaansa välittömästi. Aikuisten kanssa työskentely edellyttää opettajalta ennen kaikkea kykyä ohjata opiskelijaa tiedon lähteille, innostaa, pitää huolta opiskeluilmapiiristä ja auttaa oppijaa oppimaan kuten tässäkin tutkimuksessa haastateltavat esittivät. Aikuisopiskelijan ymmärtämistä ympäristöään muokkaavana ja omaa toimintaansa ohjaavana itsenäisenä toimijana ovat vahvistaneet myös kognitiivisen didaktiikan painotukset (esim. Engeström 1984), jotka ovat olleet parin viime vuosikymmenen ajan näkyvästi esillä aikuisopettajien koulutuksessa. Laatuajatteluun ja asiakaslähtöisyyteen liittyvä käsitys asiakkaasta rationaalisena, omaa toimintaansa ohjaavana valitsijana saa siten kaikupohjaa viime vuosikymmenien aikuiskasvatuksen piirissä vallinneesta käsityksestä.

Haastatteluissa korostettiin, että ”*opetuksen kohteena on saada aikuiset kiinnostumaan oppimisesta. Kiinnostumaan itsensä kehittämisestä, kiinnostumaan niistä asioista, omasta perustehtävästään…”* Juuri kiinnostuksen herättäminen eri asioihin sekä koko elämänkaaren kestävään oppimiseen on ollut yksi kansanopistolaitoksen kantavista ajatuksista. Kansanopistoa on luonnehdittu herättäväksi kouluksi tai kuten Onni Tolvanen asian muotoilee: ”Luulen, että kansanopisto on silloin oikealla tiellä, kun se ensi sijassa herättää, virkistää ja innostaa ja samalla ohjaa harrastukset ja innon tosityöhön ja käytännön elämään.” (Karttunen 1979, 9, 33, 74, 155) Tähän on liittynyt myös eräänlainen empowerment–ajattelu: kansanopisto-opiskelun tulisi tukea aikuistumista, valaa uskoa omiin kykyihin ja antaa rohkeutta jatko-opintoihin sekä yhteiskunnalliseen toimintaan (Möller 2001, 25-26; ks. myös Karttunen 1979, 79, 99). Giroux’n (2001, 199) mukaan opetus tuottaa poliittisia subjekteja ja mikäli opetus on valjastettu demokratian edistämiseen, opetuksen tulisi tarjota opiskelijalle kokemus siitä, että tämä voi vaikuttaa omaan elämäänsä. Tämä tarkoittaa opiskelijan kohtelemista omaa opiskeluaan ohjaavana subjektina eikä opetuksen objektina. Kansanopistoissa opetusta kehitettäessä opiskelijoiden autonomisuus ja eri osapuolten tasa-arvoisuus oppimisprosessissa näyttää edelleen saavan keskeisen merkityksen. Vilkki (2003, 161-168, 173, 176) pitää verkkopohjaisen ryhmäopetuksen perusteluna ja vahvuutena sitä, että

[323] Knowles on sittemmin pehmentänyt näkemystään siten, että itseohjautuvuus ei ole pelkästään ikä-kysymys ja siten andragogiigan ja pedagogiikan rajatkin ovat lientyneet (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 2).

se mahdollistaa ja lisää opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja eri osapuolten välistä tasa-arvoista vuorovaikutusta.

Aikuisopiskelijoiden itseohjautuvuutta[324] on usein pidetty jollakin tavalla lähes itsestään selvänä. Haastatellut opettajat totesivat kuitenkin opiskelijoiden opiskeluvalmiuksien olevan hyvin kirjavat, jonka opiskelijat myös itse vahvistivat. Vastuun omasta oppimisesta ottavan opiskelijan rooli ei tuntunut helpolta. Tässä voi olla kysymys myös "aikamme keskeisimmästä ideologisesta dilemmasta": samalla kun haluamme olla tasa-arvoisia, kaipaamme myös auktoriteetteja (Pirttilä-Backman & Keso 1998, 59). Shor (1993) sanoo, että todellinen opetus saatetaan mieltää joksikin, joka tehdään opiskelijoille. Opettajan tehtäväksi saatetaan ymmärtää sen selittäminen, mitä opiskelijoiden tulisi ajatella ja dialogi ja neuvottelu voidaan kokea vieraana. Shor kuitenkin korostaa, että jos opetuksen tarkoituksena on tukea opiskelijoiden autonomisuutta ja heidän valtaistamistaan, on tärkeää, että oppimisprosessi sinänsä on demokraattinen, ts. sisällöistä ja tavoitteista päätetään yhdessä. (Mt., 27-29.)

Malinen (2002, 63, 69) puhuu itseohjautuvasta aikuisopiskelijasta myyttinä. Opiskelijasta voikin tuntua ristiriitaiselta kohdata toisaalta vaatimus avoimuudesta uusia asioita kohtaan toisaalta vaatimus ohjata ja arvioida omaa opiskeluaan ja oppimistyöskentelyään. Heinonen (2002, 114, 142, 156, 166) toteaa väitöskirjassaan, että aikuisopiskelijat voivat odottaa opetukselta valmiiksi rajattuja tehtäväkokonaisuuksia ja vastuu työskentelyn edistymisestä saatetaan siirtää opettajan tai kurssinjohtajan tehtäväksi. Hän sanoo itseohjattujen opiskelumenetelmien lisäävän ohjauksen eli oppimaan oppimisen tarvetta. Haastatellut opiskelijat pitivätkin opettajan antamaa palautetta ja henkilökohtaisia keskusteluja opettajan kanssa oppimisen ja oppimistyöskentelyn edistymisestä oppimisen ehkä yhtenä tärkeimmistä edellytyksistä.

Ahteenmäki-Pelkosen (1997) mukaan Mezirow kyseenalaistaa käsityksen aikuisopiskelijan itseohjautuvuudesta[325]. Mezirow sanoo aikuiskoulutuksen tehtävänä olevan oppimistarpeiden tiedostamisprosessin edistäminen eikä tyytyminen pelkästään välittömästi ilmaistuihin oppimistarpeisiin. Koettu koulutustarve ymmärrettynä koettuna tarpeellisuutena ja kiinnostavuutena näyttää suuntautuvan jo entuudestaan tunnettuihin asioihin ja opiskelijoiden ongelmatietoisuus on suunnattu alueille, jotka opiskelija tuntee parhaiten (Varila 1989, 28, 91-92, 114, 120). Opiskelija ei myöskään yleensä tunne riittävästi oppisisällön logiikkaa kyetäkseen asettamaan itselleen oppimistavoitteita. Itseohjautuvan

[324] Opiskelijan itseohjautuvuus liitetään tässä autonomisuuteen.

[325] Ahteenmäki-Pelkonen toteaa, että itseohjautuvuus käsitteeseen liittyy kasvatustieteissä epäselvyyttä. Mezirow tarkastelee opiskelijan itseohjautuvuutta yksilön ja ympäristön kommunikatiivisena suhteena. Kypsä, täydesti toimiva ihminen pyrkii ymmärtämään itseään, ympäristöään ja suhdettaan siihen realistisesti, laaja-alaisesti ja jäsentyneesti. Itseohjautuvuuteen liittyy siten reflektio ja muutosvalmius. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 89-90, 146, 182-185, 196, 245 – 248; ks. myös Usher et al. 1997, 94).

opiskelijan tunnusmerkki on valmius keskustella oppimistarpeista. Aikuiskouluttaja on muutosagentti, jonka tehtävänä on tukea oppijan itseohjautuvuuden kehittymistä. Mezirowin mukaan tiukkoja oppimistavoitteita ei ylipäätään ole mielekästä asettaa: dialoginen ja reflektiivinen oppimisprosessi on ennalta määrittelemätön sekä oppijalle että opettajalle. Jos tavoitteet ja opiskeluprosessi ovat etukäteen kiinninaulattuja, opiskelijan autonomisuus ja itseohjautuvuus on illuusio. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 9, 75-88, 93 – 94, 149, 153, 199, 215 – 218, 223; ks. myös Forrester 2000; Heinonen 2002, 166; Karttunen 1979, 155; Raivola 2000a, 42; Usher et al. 1997, 21, 95; Åhlberg 1998, 61, 65)

Laatuajattelu oli omiaan korostamaan opiskelijalähtöisyyden periaatetta, johon haastatteluissa sitouduttiin. Opetushenkilöstö vierasti asiakassanaa ja siihen kytkeytyvää periaatetta asiakkaiden tarpeiden tyydyttämisestä opetuksen lähtökohtana. Opettajat pitivät kuitenkin tärkeänä opiskelijan autonomisuuden kunnioittamista ja tukemista sekä korostivat oppimisen vuorovaikutuksellista ja dialogista luonnetta. Keskusteluja käytiin, koska opiskelijat kertoivat voivansa vaikuttaa tavoitteenasetteluun ja opetukseen. Opiskelijat kertoivat opetuksessa ja opetusohjelmissa olevan väljyyttä, valinnanmahdollisuuksia ja yksilöllisyyttä. Sekä opettajat että opiskelijat korostivat opetuksen olevan oppimaan ja oppimisen ohjaamista ja siten opiskelijoiden autonomisuuden vahvistamista (ks. Edwards 1997, 25). Kokemus oman oppimisen ohjaamisesta turvalliseksi koetussa ympäristössä synnyttää luottamusta omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin, jota voitaneen pitää kansanopisto-opiskelun yhtenä keskeisenä tavoitteena, antina ja perusteluna.

”Täsmällinen apu”

Kansanopistoinstituutin perusta on ajatuksessa, että sivistys kasvaa yksilön ja kansan yhteisistä kokemuksista ja koulutuksen tulee lähteä opiskelijan juurista, kielestä ja kulttuurista (Bugge 1989, 30-35). Haastatteluissa kansanopisto-opiskelu sidottiin opiskelijan toimintaympäristöön ja opetuksen tarkoituksen sanottiin olevan avun antaminen opiskelijoiden ongelmiin. Myös Koskisen (2003, 99) mukaan kansanopistot rakentavat luottamusta kansanopisto-opiskeluun korostamalla opetuksen hyötyjä yksilölle.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimista ei tulisi irrottaa niistä yhteyksistä, joissa opittavia tietoja tullaan käyttämään. Oppija tulkitsee tietoa aikaisemman tietonsa pohjalta, ja siksi opetuksen perustaksi tulisi ottaa oppijan olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset opiskeltavasta asiasta. Konstruktivistisessa katsannossa opiskelijoiden omat lähtökohdat on otettava huomioon tavoitteenasettelussa, jossa ei siis tulisi rajoittua vain oppisisällöistä luotaviin tavoitteisiin. (Leino & Leino 1997, 80; Tynjälä 2000, 61-64.) Vapaan sivistystyön taustalta löytyy myös freirelainen perinne, jossa oppimisen lähtökohtana on kysymysten tekeminen ja synnyttäminen opiskelijoiden omasta elämästä (Aronowitz 1993, 15; Shor 1993, 25; ks. myös Toiviainen 2002, 23).

Haastatteluissa kerrottiin, että opistossa oli käyty keskustelua opetuksen lähestymistavoista sekä paikallisen ja yleisen tiedon merkityksestä opetuksessa. Oppimisen, opettamisen ja oppisisällön arviointikriteeriksi määriteltiin koulutuksen relevanssi ja käyttökelpoisuus opiskelijoiden toimintaympäristössä. Haastatteluissa puhutaan myös "*täsmällisestä avusta*" opetuksen lähtökohtana. Sen tarkoitus jää jossain määrin kuitenkin epäselväksi. Usher et al. (1997, 33-45, 88-92, 127-141; ks. myös Castrén 1934, 103-104; Giroux 2001, 201) eivät puhu suoranaisesti täsmällisestä avusta vaan siihen läheisesti merkityssisällöltään liittyvästä "really useful knowledge" -käsitteestä. Heidän mukaansa oppiminen parhaimmillaan merkitsee omien kokemusten ja käytäntöjen tutkimista, problematisointia ja arviointia kriittisesti laajemmasta (teoreettisesta) näkökulmasta käsin, mikä haastaa sekä käytännön että teorian. Se merkitsee myös henkilökohtaisten ongelmien näkemistä poliittisessa ja yleisemmässä valossa ja mahdollistaa sekä mikro- että makrotason tarkastelun. "Täsmällistä apua" ei siten tarvitse nähdä pelkästään tekniseen tiedonintressiin liittyväksi.

Kansanopistojen perustamisesta lähtien keskustelua on käyty käytännön taitojen ja teorian merkityksestä opetuksessa (Karttunen 1979, 22, 97).[326] Siihen on toisinaan myös liittynyt keskustelu arkikokemuksesta kumpuavan tiedon, kulttuuristen mallien, hiljaisen tiedon (tacit knowledge) ja tieteellisen tiedon välisistä suhteista. Vapaan sivistystyön on toisinaan ymmärretty saavan oikeutuksensa tieteen saavutusten kansantajuistamisesta (Castrén 1934, 103). Harva (1971, 43) korostaa, että vapaan sivistystyön tehtäviin kuuluvat toki käytännön taidot, mutta niissäkään ei tulisi rajoittua vain tekniseen osaamiseen.[327] Hannulan mukaan (2000) Freire tähdentää, että opiskelussa asioita (teemaa) ei tulisi tarkastella yksittäisinä vaan myös yleisinä, teoreettisina kysymyksinä. Pelkän tekemisen oppiminen jättää hänen mukaansa oppijan vieraantuneeksi, koska tällä ei ole mahdollisuuksia nähdä asian yhteyksiä. Oppiminen ei ole vain oman sanan sanomista, vaan myös yhteisen kielen oppimista eli toisten todellisuuden ymmärtämistä. Oppimisessa vuoropuhelua tulisi siten käydä osien ja kokonaisuuden sekä konkreettisen ja abstraktin välillä. (Mt., 99, 104-109, 136-137, 143.)

Honkosta (2002; ks. myös Usher et al. 1997, 89-90) lainaten ja hieman muuntaen voidaan mielestäni myös kysyä, tekeekö arkikokemukseen kiinnittyvä opetus oppijasta sen autonomisempaa kuin opetus, jossa oppija voi ottaa etäisyyttä arkeen ja keskittyä tieteenalapohjaiseen todellisuuden ymmärtämiseen. Honkonen toteaa, että "kokemuksellisen oppimisen ylistämä arkijärki näkee todellisuuden yksiselitteisenä, objektiivisena ja näin

[326] Aittola ja Pirttilä puhuvat arkitiedosta, jolle on tyypillistä, että se perustuu välittömiin havaintoihin, otetaan annettuna ja on luonteeltaan teknistä ja epäsystemaattista. Tieteellisellä tiedolla taas viitataan tiedeyhteisön hyväksymään asiantuntijatietoon, joka on systemaattista ja problematisoivaa (Aittola & Pirttilä 1989, 58-63).

[327] Esimerkiksi hän ottaa keittotaidon, joka hänen mukaansa tulisi opetuksessa nähdä osana suurempaa kokonaisuutta siten, että opetukseen liitetään esimerkiksi kuluttajavalistus, terveydellisiä ja kodinhoidollisia näkökohtia. (Harva 1971, 43).

normittaa sitä, miten pitäisi toimia". Hän jatkaa edelleen puhuen työelämäkoulutuksesta, että "arkijärki ei tarjoa välineitä ja tietoa pohtia toiminnan syvällisempiä kysymyksiä kuten organisaation vallankäyttöä tai toiminnan arvoperustaa". (Mt., 48-49.) Kun opetusta perusteltiin "*täsmällisen avun*" antamisella, se jatkaa kansanopistojen perinnettä korostamalla arkea ja jokapäiväisen elämän tarpeita opetuksen lähtökohtana ja siten opetuksen opiskelijalähtöisyyttä. Toisaalta haastatteluissa sanottiin opetuksen tavoitteeksi uusien näkökulmien avaaminen, joten opetuksella tavoiteltiin asioiden sitomista myös laajempiin merkitysperspektiiveihin. Opetuksen uskottavuutta rakennettiin tähdentämällä sen uutuusarvoa ja hyötyä.

Dialogi oppimisen perustana

Opiskelijan autonomisuutta ja tasa-arvoisuutta korostettiin myös tähdentämällä opetuksen ja oppimisen dialogista luonnetta. [328] Shor (1993, 17-18; ks. myös Burbules & Berk 1999, 52; Hannula 2000, 130) sanoo, että opetuksen dialogisuus on opiskelijoiden autonomisuuden tukemista. Dialogin ydin ei ole vain ymmärtämistä rikastuttavassa vuorovaikutuksessa, vaan opiskelijan autonomisuus kasvaa dialogissa. Autonomisuus ei ole siten vain kääntymistä sisäänpäin, vaan se on myös avautumista (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 84). Haastatteluissa oppimisen dialogisuus ymmärrettiin abstraktin ja konkreetin, uusien ja vanhojen tulkintakehysten vuorovaikutukseksi sekä erilaisten ihmisten ja erilaisten kokemusten vuorovaikutukseksi.

Grundtvigin (Bugge 1989, 31-35, 42-43; ks. myös Skovmand 1989, 63-64) pedagogisessa ajattelussa vuorovaikutuksen, keskustelun ja dialogin idea on keskeisesti esillä: "koulussa, joka on elämää varten, opetus alkaa kokeneen opettajan suullisella puheella ja loppuu opettajan ja oppilaiden väliseen tai opiskelijoiden keskinäiseen keskusteluun". Luottamusta kansanopistolaitokseen on rakennettu korostamalla opetuksen olevan "elämää varten", ja tässä katsannossa avautumisen vaatimus ei ole uusi kansanopistolaitoksessa. Siihen on luontevasti kytkeytynyt ajatus eri osapuolten aktiivisesta osallistumisesta koulutustapahtumaan. Kansanopistoa on sanottu "elävän sanan kouluksi" [329], jossa ihmiset kohtaavat yhteisen kiinnostuksen kohteen ympärillä (Karttunen 1979, 9). Kansanopistoideaan sisältyy ajatus, että maailman kohtaaminen ja ymmärtäminen rakentuu dialogissa ja intersubjektiivisessa

[328] Vilkki (2003) huomauttaa, että opettajat antoivat hänen tutkimukseensa liittyvässä haastattelussa ihanteellisemman kuvan opetuksensa periaatteista kuin mitä oli havainnoitavissa itse luokkatilanteessa. Hän jakaa tutkimuksensa esiin tuoman opetusajattelun kolmeen pääsuuntaan. Hän kutsuu perinteiseksi opetusajatteluksi opetuskulttuuria, joka nojaa vuorovaikutteiseen luentoon. Prosessoivaksi opetusajatteluksi hän nimeää opetuksen, jossa oppiminen nähdään tiedon konstruointiprosessina ja jossa oppiminen on ongelmakeskeistä ja itseohjautuvaa. Opettajajohtoisella opetusajattelulla hän tarkoittaa näkemyksiä, joissa korostetaan opettajan ohjaaman dialogin ja kysymysten roolia ohjattaessa opiskelijoita oivaltamaan kulloinkin opetettavan tietoaineksen keskeisin ydin. (Mt. 51-57.)

kommunikaatiossa (ks. Matikainen 1989, 56-58; Soini et al. 2003, 285). Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opiskelija voi verbalisoida ja ulkoistaa omaa ajatteluaan, saada reflektion aineksia, sosiaalista tukea sekä antaa sitä (Tynjälä 2000, 65).

Myös freirelaisessa pedagogiikassa dialogi on ollut oppimisen perusta. Se on perusta todellisuuden tuntemiselle, koska yhdestä näkökulmasta tunnettu totuus ei ole täysi totuus. Sillä on myös emansipatorinen merkitys; dialogi mahdollistaa omista kokemuksista lähtevän oikeuden yhteiseen osallistumiseen. (Hannula 2000, 81- 82). Bauman (2002) kiinnittää huomiota siihen, että tarkastelemalla muiden vertaistemme ongelmia saatamme oppia paikantamaan myös omat ongelmamme ja saamme toivoa ja itseluottamusta oppiessamme muiden voitoista ja tappioista. Koska oma elämä on omissa käsissä, on tärkeä tietää, miten muut selviävät. (Mt., 81-86.)

Haastatteluissa oppiminen ja opettaminen sekä tiedon kehittyminen nähtiin dialogisesti etenevänä prosessina. Merkitysten nähtiin olevan avoimia uusille tulkinnoille (ks. Burr 1995, 39-44). Opetuksella sanottiin pyrittävän uusien näkökulmien löytämiseen, mikä teki opiskelijalle muutoksen mahdolliseksi. Käsitykseni mukaan tässä tullaan lähelle Eräsaaren (2003a) esiin nostamaa vankan tiedon käsitettä (”robust knowledge”): tieto ymmärretään avoimeksi uusille tulkinnoille, sen kehitystä leimaa prosessinomaisuus, sen rakennusosina ovat myös hiljainen tieto ja tiedon kriteeriksi nousee sen pätevyys (kilpailukyky?). (Mt., 6-7.) Kun oppiminen nähdään dialogisesti eteneväksi prosessiksi, se ei silloin ole jotakin, joka on opiskelijan poimittavissa, vaan oppiminen on oppijan ja opittavan välistä vuorovaikutusta. Tulkinta ei ole jotakin, joka tehdään, vaan johon kietoudutaan ja ymmärtäminen on tapa olla maailmassa. (Schwandt 1997, 75-77.)

Ilmonen ja Jokinen (2002, 191) puhuvat Saaristoon viitaten avoimesta asiantuntijuudesta, joka rakentuu kommunikaatiolle ja neuvotteluille. Uusi tieto ei synny esimerkiksi yksistään opettajan työstämänä, vaan yhteistyössä oppilaiden kanssa. Asiantuntemuksen perusta lepää kyvyssä osallistua kommunikaatioon ja neuvotteluun (Eräsaari 2002, 29,32). Torreksen mukaan (1999, 109; ks. myös Giroux 2001, 207; McLaren & Tadeu da Silva 1993, 54) intellektuelli (opettaja?) on se, joka kykenee vangitsemaan ihmisten kollektiivisen mielikuvituksen sen kaikkine vivahteineen ja rikkauksineen ja palauttamaan tämän tiedon takaisin ihmisille systematisoituneessa muodossa mahdollistaen ihmisille heidän tietojensa arvioinnin, uudelleen tulkinnan sekä käsitteellisesti että arjen käytännöissä. Kun luottamusta opetukseen rakennettiin korostamalla oppimisen dialogista luonnetta, se voidaan nähdä pyrkimyksenä ja lupauksena tukea opiskelijoiden autonomisuutta, mutta se voidaan tulkita myös lupaukseksi opetuksen relevanssista opiskelijoiden toimintaympäristössä. Beckin

[329] ”Elävän sanan koulu” on vastakohta ”kirjaviisaudelle” ja korostaa kasvokkaisen luennon, keskustelun ja dialogin merkitystä oppimisessa.

mukaan riskiyhteiskunnassa tavoitteena tulisi olla laboratoriotieteen (tieteellisen tiedon) ahtaan täsmällisyyden ja diskursiivisen, kokemuksellisen tiedon sisältämän arkitajunnan ja tiedotusvälineiden ahtaiden näkökulmien saattaminen vastakkain. Hänen mukaansa tarvitaan tieteen tulosten ja tavoitteiden yhteiskunnallisen relevanssin pohdiskelua. (Beck 1995, 49-51.) Tässä lienee vapaan sivistystyön yksi keskeinen tehtävä.

Luottamusta asiantuntijuudella

Severi Nyman[330] (1899, 254) sanoo, että kaikessa ”kansanopetuksessa ainoastaan paras on kylliksi hyvää”, opettajan ”yksinkertaiset sanat”, ”luonnollinen ja seurusteluntapainen esiintyminen” ja ”sulanut tieto”. Kansanopisto-opetuksen perustaksi Nyman naulaa vuorovaikutuksen, opiskelijoiden kulttuuriympäristön huomioon ottamisen, tasa-arvoisuuden ja vankan tietoperustan. Juuri näillä opetuksen piirteillä myös haastateltavat luonnehtivat kansanopistotyötä, ja juuri näissä katsottiin opistotyön vahvuuden olevan. Eri asia on, profiloivatko ne kansanopistotyötä. Siihen tämä tutkimus ei anna vastausta.

Haastatellut opettajat korostivat opettamisen edellyttävän jatkuvaa reflektiota ja dialogia opiskelijoiden ja taustayhteisöjen kanssa ja vankkaa tietopohjaa, ”sulanutta tietoa”. Mitä Nyman tarkoittaa sulaneella tiedolla, ei artikkelista yksiselitteisesti selviä. Tulkitsen sen kuitenkin tarkoittavan tietoa, joka on tullut osaksi asianomaisen maailmankuvaa ja tiedoksi, jonka takana asianomainen on valmis vilpittömästi seisomaan. Haastatteluissa opetus nähtiin vuorovaikutussuhteena ja eräänlaista taituruutta vaativana työnä, joka ei ole redusoitavissa arviointilomakkeisiin tai laatumappeihin. Ajatusta asiantuntijuudesta mapissa irrallaan asiantuntijasta vierastettiin. Opettajat ja opiskelijat korostivat vankan tietopohjan lisäksi opettamisen henkilökohtaista, luovaa ja tilannesidonnaista luonnetta.

Giddens (1990) sen sijaan irrottaa tiedon ja asiantuntijuuden asiantuntijasta ja puhuu tiedosta abstraktina systeeminä, joka on loputtomasti siirrettävissä. Asiantuntijuus ei kiinnity mihinkään, vaikka se ohjaa arkea ja asettaa meidät uusien asioiden eteen sekä tuottaa sekaannusta ja uusia riskejä. Thorpe kritisoi (2001) artikkelissaan Giddensin kirjoituksia, joissa ei pohdita, keitä asiantuntijat ovat, mikä heitä motivoi ja miten he hankkivat, tuottavat ja kommunikoivat tietoa. Asiantuntijuutta voi periaatteessa hankkia kuka tahansa, ja asiantuntijan henkilö käy yhdentekeväksi. Thorpe sanoo, että Giddensin mukaan tieto ei ole vain ”disembedded” vaan myös ”disembodied”. Thorpen mukaan asiantuntijuuteen (Thorpe puhuu tarkalleen ottaen tutkimuksen ja tieteen tekemisestä) ja taitoon (Thorpe tukeutuu artikkelissaan mm. Weberin ja Polanyin ajatuksiin) liittyvät säännöt ja yleiset periaatteet yhdistettynä toimijan kokemuksesta hankkimaan hiljaiseen tietoon kuitenkin muodostavat

[330] Severi Nuormaa (1865-1923), alkujaan Nyman oli kansansivistäjä, lehtimies ja runoilija. Nuormaa oli ensimmäisiä päätoimisia aikuiskasvattajia Suomessa.

asiantuntijuuden. Tieto ja osaaminen ovat sitoutumista asiaan, henkilökohtaista ja kontekstisidonnaista - tunnetta, havaintoja ja teoriaa. (Mt.) Thorpen käsitys asiantuntijuudesta lähenee mielestäni Nymanin esittämää sulaneen tiedon käsitystä ja haastateltujen opettajien käsitystä opetuksen perustasta.

Leino ja Leino (1997) puolestaan sanovat, että opetuksella on sekä tieteellinen että taiteellinen ulottuvuus. Tieteellinen tutkimus ja tieto muodostavat opetustyön resurssin ja taiteen näkökulma tuo esiin opetuksen taitoa ja taituruutta vaativat ulottuvuudet, jossa intuitiolla, luovuudella, innoittamisella ja jopa säännöistä poikkeamisella on keskeinen osa. (Mt. 16-20; Edwards 1977, 150.) Buckley ja Hurley (2001, 567; ks. myös Forrester 2000) kiinnittävät huomiota laatuajatteluun liittyvään vaatimukseen määritellä, mikä on oikea ja väärä tapa tehdä tai ratkaista jokin asia (vrt. “laatumapit”). Heidän mukaansa joustavuutta edellyttävässä toiminnassa, kuten opetuksessa ja tutkimuksessa, tällainen standardointi ja toiminnan byrokratisointi, jota haastateltavat osin uskoivat laatuajattelun voivan synnyttää, voi seurauksiltaan olla onnetonta.

Haastatteluissa koulutuksen ja opetuksen luottamusta rakennettiin korostamalla niiden palvelufunktiota (vrt. Grundtvig Buggen mukaan 1989, 33). Opettajan osaamisella ja ”tietämisellä” katsottiin olevan merkitystä nimenomaan eräänlaisena palvelufunktiona. Kansanopistoissa on historiallisesti vaalittu eräänlaista yhdenvertaisuuden periaatetta, kuten mm. M. A. Knaapisen luennosta opiskelijaelämästä kansanopistossa käy ilmi. Hän sanoo mm., että ”toivon, että kaikki käsitämme asemamme niin, että olemme saman kansan yhdenvertaisia lapsia, jotka työskentelemme täällä…” ja hän jatkaa, että ”opettajat eivät tahdo olla täällä opistossamme koulumestareita, joita oppilaat pelosta kunnioittavat, vaan me tahdomme olla teille vanhempia tovereita, joita saatte vapaasti lähestyä milloin tahdotte”. (Karttunen 1979, 34.) Haastatellut opiskelijat taas näkivät opettajan ”*avustajana*” ja opettajat korostivat olevansa oppimisen tukijoita: opetuksella nähtiin siis olevan palvelufunktio. Opettajat sanoivat palvelevansa opistotyötä myös uuden kehittäjinä. Korostaessaan opetuksen kehittämisen asemaa työssään he tulivat samalla alleviivanneeksi opettajien strategista merkitystä opistotyössä.

Kun opetus ymmärrettiin uusien tulkintakehysten luomiseksi, se merkitsi välttämättä opettaja-opiskelijasuhteessa eräänlaista, kuten Malinen (2002) sanoo, “epistemologista epäsymmetriaa”. Malisen mukaan opettajuuteen on ilmiönä ja käsitteenä sisäänrakennettuna edellä olemisen ja enemmän tietämisen idea (=esim. oppiaineksen kokonaisvaltaisempaa käsitteellistä hahmottamista). Opiskelijoiden käsitykset opiskeltavasta aihepiiristä ja siten esimerkiksi relevantista tiedosta, näkökulmasta yms. voivat olla ajastaan jäljessä, kun taas opetuksen tulisi pyrkiä suuntautumaan tulevaisuuteen. (Mt., 65; Harva 1942, 122; Heinonen 2002, 166.)

Haastatteluissa ei pohdita “edelläkulkemisen” ja opiskelijoiden odotusten yhteensovittamisesta mahdollisesti esiin nousevia ristiriitoja tai ylipäätään tästä johtuvaa epätasaista vallanjakautumista sinänsä. Opettajien asiantuntijuutta, “edellä kulkemista”, opetuksen palvelufunktiota ja opiskelijoiden autonomisuutta korostettiin rintarinnan. Vaikka opiskelijat tunnustivat ja alleviivasivat opettajan asiantuntemuksen merkitystä, opettajan auktoriteetin kyseenalaistamisessa lienee kuitenkin pohjimmiltaan kysymys opettajien tietoon perustuvasta auktoriteettiasemasta. Tiedon ei haluttu antaa vallita, vaan tietoa haluttiin hallita. Toisaalta koettiin riippuvuutta asiantuntijuudesta, toisaalta se ja sen pätevyys haluttiin alistaa jatkuvalle arvioinnille (ks. Reed 2001, 205-206).

Teoreettisen ja kokemustiedon ensisijaisuuden arviointia voidaan pitää myös tarpeettomana; oppimisprosessin ytimessä, dialogissa, tarvitaan sekä opettaja-asiantuntijan että oppijoiden panos. Ns. tieteellisen tiedon ja kokemuksellisen käytännön tiedon välillä ei ole hierarkkista suhdetta, vaan ne ovat erilaisia tiedon muotoja syntyhistorialtaan ja käyttötarkoitukseltaan. Vasta niiden yhdistäminen mahdollistaa reflektion, uusien tulkintamahdollisuuksien avautumisen ja oppimisen. Oppiminen on silloin paikallisen näkemistä laajemmassa kontekstissa (Shor 1993, 32; ks. myös Eräsaari 2003, 5,15 ja Usher et al. 1997, 86-87).

Luottamusta talon asiantuntijuuteen rakennettiin viittaamalla opettajan henkilökohtaiseen panokseen, muodolliseen pätevyyteen ja tietolähteiden pätevyyteen, mutta myös viittaamalla perehtyneisyyteen tieteeseen ja opetuksen tieteellisyyteen. Opettaminen nähtiin todellisuuden käsitteellistämisenä. Tieteeltä sanottiin saatavan avaimet kriittisyyteen, mutta myös välineet selittää todellisuutta.[331] Foucault’n (1980, 93-94, 131-133) mukaan totuus (tieto) kietoutuu valtasuhteisiin ja on vallan tuottamaa. Hän toteaa myös, että jokaisessa yhteiskunnassa on omat totuuden (tiedon) tuottamisen regiiminsä, politiikkansa ja mekanisminsa (esim. koululaitos). Totuuden ympärillä käydään taistelua siitä, minkälaista taloudellista ja poliittista roolia se kulloinkin näyttelee. Tieteen valta on sitä, että se konstituoi kohteensa. Se rajaa puheen ja muovaa puhetta nimeämällä, määrittelemällä, kategorisoimalla ja normalisoimalla (Usher et al.1997, 76-92).

Tieteellisen tiedon tuottaminen voidaan nähdä kuitenkin neuvotteluna ja dialogisesti etenevänä kontekstisidonnaisena sosiaalisena toimintana ja prosessina. (Usher et al. 1997, 128 – 137, 185, 196, 206-208) Myös kriittistä lähestymistapaa voidaan luonnehtia vaihtoehtoisten ja uusien ajattelutapojen etsimiseksi ja dialogiksi ristiriitaisten käsitysten välillä (Burbules & Berk 1999, 59-62; Freire ja Usher et al. 1997, 189, 195). Tynjälä (2000, 40) kirjoittaa, että “tietomme onkin siis eräänlainen avain, joka avaa meille erilaisia polkuja maailmaan” (ks. myös Giroux 2001, 205-206; Eräsaari 2002, 26; Liekka 1916, 84; Shor 1993, 17; Usher et al.

1997, 195). Haastatteluissa opettajien oikeutuksen nähtiin pitkälti olevan siinä, että opettaja osoittaa uutta linjaa, avaa ovia uuteen maailmaan ja antaa avaimia uuden tiedon etsimiseen. Kuten Eräsaari (2002) kirjoittaa, kaikkitietävää asiantuntijuutta ei pidetä enää ”luotettavana luotsina”, vaan asiantuntijuus on pikemminkin kyseenalaistava ajattelutapa, jonka on kyettävä muuntelemaan ajattelutapojaan. Asiantuntijuus legitimoidaan vuorovaikutusprosessissa asiakkaiden ja opiskelijoiden kanssa. (Mt., 22-26.) Haastattelussa opiskelijat sanoivat opettajan ammattitaidon olevan kykyä nähdä, kuinka kunkin opiskelijaryhmän kanssa oli ”pelattava”. Oppiminen on välttämättä aina heittäytymistä tuntemattomaan (Thorpe 2001, 26) ja siten se edellyttää luottamusta, joka joko syntyy tai kuivuu kokoon. Kouluista ja tässä tapauksessa myös kansanopistosta on tullut paikkoja, joissa luottamus asiantuntijuuteen on hankittava yhä uudelleen, kuten tämäkin tutkimus osoittaa (Ilmonen ja Jokinen 2002, 172-175).

Luottamusta mielihyvästä

Jos luottamusta asiantuntijuuteen ja opetukseen rakennettiin opetuksen palveluluonnetta korostamalla, oppimisprosessin kommunikatiivisuutta ja asiantuntemuksen vankkaa tietoperustaa tähdentämällä, kansanopiston ja opetuksen tehtävänä sanottiin olevan myös tuottaa “elämys tai kokemus, joka tuntuu hyvältä”. Internaattia perusteltiin oppimisen tavoitteista käsin, mutta sille oltiin varaamassa selvästi myös oma itsenäinen roolinsa yksilöllisten tarpeiden tyydyttämisen ja mielihyvän lähteenä. Ylipäätään laatu määrittyy tutkimuksessa asiakkaan hyväksi kohteluksi, huolehtimiseksi sekä miellyttäväksi ja avarakatseiseksi ilmapiiriksi, jota myös opetuksessa kerrottiin vaalittavan.

Mm. Knowles painottaa, että opettajan tehtävänä on huolehtia hyvästä opiskeluilmapiiristä. Malinen (2002, 78-79) sen sijaan sanoo, että oppimiselle suotuisaa ilmapiiriä ei voi luoda, vaan sekä sosiaalisesti kyvykkäät opiskelijat että opettajat rakentavat sitä yhdessä. Haastatteluissa on myös selvä postmoderni tulkinta koulutuksesta: oleellista ei ole niinkään tieto ja tietäminen koulutuksen tuloksena, vaan prosessi sinänsä. Marshall (1999, 162-165) sanoo, että tietämisen tilalle ovat tulleet kysymykset kuinka ja miten, sisällön tilalle muoto ja tuloksen tilalle prosessi. Usher et al. (1997, 5, 6 – 7,14, 21, 23) toteavat, että koulutuksesta tulee tai siitä on tullut kulutushyödyke, josta etsitään pikemminkin mielihyvää kuin ponnistelua. Jos aikuiskoulutus kokonaisuudessaan liittyy yhä enemmän työelämän tarpeisiin, se liittyy ja sulautuu myös osaksi vapaa-ajankäyttöä, kuluttamista ja elämäntyyliä (Edwards 1997, 48, 98-104).

Hyvä mieli ja hyvä ryhmä- ja kurssihenki nähtiin luottamuksen rakennuspuiksi ja oppimisen perustaksi. Hyvän ilmapiirin uskottiin luovan edellytyksiä oppimiselle ja myös

[331] Tieto voidaan kuitenkin nähdä myös todellisuuden rakentamiseksi.

synnyttävän myönteistä asennoitumista taustayhteisöön. Hyvä ilmapiiri koettiin siten myös yhdeksi vakuuttamisen keinoksi. Toiminnan ja toimintaympäristön ”ulkoiset piirteet”, sen esteettiset ja emotionaaliset ulottuvuudet katsottiin osaksi laatua (ks. Pulkkinen 1998, 9, 46-48). Kuten Bauman (2002) sattuvasti myös kirjoittaa, ”auktoriteetit eivät enää käske, vaan mielistelevät valitsijaa, houkuttelevat ja viettelevät”.[332] Kun yhden auktoriteetin asemesta onkin useita, tulee valitsijasta auktoriteetti. (Mt., 80.) Ilmonen ja Jokinen (2002, 176, 181) toteavat Laineeseen viitaten, että opettajan virittämä tunneilmasto vaikuttaa opiskelijoiden motivoitumiseen yhteiseen työhön. Osapuolten kohtaamisen alussa syntyvä emotionaalinen lataus luo heidän mukaansa perustan myös seuraaville kokemuksille. Haastatteluissa todettiinkin, että yhteistyön edellytysten uskottiin paljastuvan opettajan ja ryhmän ensi kohtaamisessa. Luottamuksen rakentaminen sai myös emotionaalisen ulottuvuuden. Opetusta ja koko taloa tarjottiin myös mielihyvän lähteenä ja opistoon oltiin rakentamassa siten myös eräänlaista mielihyväluottamusta.

Sitoutuminen tausta-aatteeseen ja yhteiskuntaprojekteihin

Haastatteluissa kansanopistotyön tavoitteiksi asetettiin kiinnostuksen herättäminen oppimiseen, itsenäisten oppimisvalmiuksien ja kommunikaatiovalmiuksien kehittäminen, kollektiivisen identiteetin vahvistaminen sekä yhteisten perusarvojen etsiminen ja hyväksyminen (ks. myös Dekeyser 2001, 72). Haastateltavat rakensivat luottamusta taloon sitoutumalla tausta-aatteeseen mutta myös ottamalla siihen etäisyyttä (ks. Sihvonen 1996, 81-83). Toisaalta korostettiin opiston päätehtävää ja erityisyyttä ja nähtiin sen vahvuus erityisyydessä, toisaalta vakuutettiin opiston depolitisoitumista ja kykyä uusiin tehtäviin ja opiston eräänlaista normaalisuutta ja avautumista. Opetusta ei pidetty neutraalina toimintana, mutta toisaalta taas ilmoittauduttiin vähemmän kyseenalaistaviin ja vedottiin opetuksen tieteellisyyteen (= opetuksen totuudenmukaisuuteen ja tasapuolisuuteen? ks. Offe 1999, 73). Haastattelut herättävät pohtimaan arvopohjan merkitystä opiston hakeutuessa uusiin yhteistyösuhteisiin ja uusille koulutusmarkkinoille.[333] Jo kysymys sinänsä, mikä on tiedollisesti relevanttia, tuo arvot keskusteluun.

Kielen avulla opitaan jäsentämään maailma tietyllä tavalla, mikä legitimoi todellisuuden (Berger & Luckmann 1979, 110-120). Platonin mukaan arvot ja tieto sulautuvat yhteen, ja parempi tieto merkitsee parempaa elämää. Empirismi erotti arvot tiedosta ja asetti tiedon

---

[332] Lehtinen kirjoittaa (1995, 74-75) Brad Strattoniin viitaten, että asiakkaat eivät aina tiedä, mitä tarvitsevat. Niinpä esimerkiksi koulutuksessa tulisi käyttää houkuttelevia koulutusnimikkeitä oppilaiden saamiseksi koulutukseen ja samalla toki olisi kehitettävä myös koulutusta niin, että nämä saavat enemmän kuin osasivat odottaakaan.

[333] Valtioneuvoston 2003 hyväksymässä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämislinjoissa vuosille 2003-2008 koulutuksen arvopohjaksi asetetaan ihmisten yhdenvertaisuus, suvaitsevaisuus, kansainvälisyys, vastuu ympäristöstä ja sukupuolten välinen tasa-arvo (Koulutus ja tutkimus 2003-2008, 15).

arvojen yläpuolelle. (Aittola & Pirttilä 1989, 50.) Tieto ei kuitenkaan ole sosiaalisten suhteiden ja intressien yläpuolella, vaan järki ja tiede voidaan ymmärtää osaksi laajaa historiallista ja poliittista kamppailua kielen ja vallan suhteesta. (Aittola & Pirttilä 1989, 98-102; Giroux 2001, 167-170; Torres 1999, 87-117; Usher et al. 1997, 206-208.) Koululaitos voidaan nähdä yhteiskunnan tiedontuottamiskoneistoksi ja siten osaksi valtaa ja vallankäyttöä (Arvonowitz 1993, 12).

Sihvonen (1996, 41) muistuttaa väitöskirjassaan, että vapaan sivistystyön tehtävänä on ollut ”siveellisen” kansalaisen kasvattaminen, mikä perustuu välttämättä arvovalinnoille, hyvän ja pahan punninnalle. Kansanopistojen perinteessä opiston tehtäväksi onkin ymmärretty ”vankan maailmankatsomuksen” rakentaminen. Kansanopistojen erityispiirteiksi on mainittu ”sivistyksellinen vapauden ajatus” ja ideologinen vapaus, joka vääjäämättä pitää sisällään myös ajatuksen koulutuksen poliittisuudesta. On myös yleisesti tunnustettu, että kaikilla opistoilla on oma ”henkinen ilmakehänsä”. Erityisesti kansanopistoliikkeessä ja sen ympärillä keskustelua on herättänyt kansanopistotyön suhde uskontoon, poliittisiin puolueisiin ja eri yhteiskuntaluokkiin. (Karttunen 1979, 32, 154, 209, 215; ks. myös Harva 1971, 34, 35, 54; Thyssen 1989, 136) Harva (1971, 36) toteaa, että kansanopistoissa (= kansankorkeakouluissa) opetuksen ei tulisi rajoittua vain kysymyksiin, joista vallitsee yksimielisyys. Voionmaa (1939, 239) huomauttaa opiskelijoiden haluavan ”tutkia, punnita, varmentaa ja kehittää” juuri mielipiteitään vapaan sivistystyön piirissä. Toisaalta positivistiseen tiedonkäsitykseen nojaavalla tieteenomaisuuden periaatteella – sekä menetelmällisenä että eettisenä normina – on pitkät perinteet vapaassa sivistystyössä (Kinnunen 1989, 67; Sihvonen 1996, 62-63, 73-76; vrt. kuitenkin Harva 1971, 35 ja Karttunen 1979, 128). Itse koen olleeni rakentamassa kansanopistossa ensin kansallista hyvinvointiprojektia, joka 1990-luvulle tultaessa laajeni eurooppalaiseksi projektiksi (ks. Europisto 1994; Tuomola-Karp 2000). Kansanopistojen voi nähdä olleen toteuttamassa myös hegemonisia ohjelmia: ensin kansallisen itsenäisyyden, sittemmin hyvinvointivaltio- ja viimeksi Eurooppa-projektia.

Haastatteluissa kerrottiin käydyn keskustelua myös siitä, onko opetuksen tarkoituksena informaation jakaminen vai tiedon ja oppimismahdollisuuksien tarjoaminen (ks. myös Voionmaa 1939, 235). Opetuksen yhdeksi arviointikriteeriksi nostettiin opetuksen relevanssi opiskelijoiden toimintaympäristössä, ja jo se edellyttää tiedon puntarointia ja arvovalintojen tekemistä. Jos ymmärrämme tiedon henkilökohtaisena sitoutumisena, se tarkoittaa asioita tarkasteltavan aina jostakin viitekehyksestä käsin (Thorpe 2001, 26-27). Edwards (1997, 152-153) huomauttaa myös, että reflektoivaa toimintaorientaatiota, jonka merkitystä myös haastatteluissa tähdennettiin, ei voida pitää universaalina ammattikäytäntönä, vaan se saa erilaisia merkityksiä ja tulkintoja eri yhteyksissä. Buckley ja Hurley (2001, 552) korostavat artikkelissaan yliopistojen tehtävästä puhuessaan, että tietoyhteiskunnassa informaation ja

tiedonjakaminen sinänsä eivät riitä, vaan tarvitaan asioiden ymmärtämistä ja perustaa eettisille valinnoille.

Aikuiskasvatuksessa ja vapaassa sivistystyössä oppiminen on nähty ennen kaikkea henkilökohtaisena kasvuna, mutta toisaalta on muistutettu ihmisen olevan myös ”yhteiskunnallinen olento”. Erityisesti freirelaisessa perinteessä oppimisen tavoitteena pidetään yhteisöllisten rakenteiden muuttamista (myös Grundtvig Thyssen mukaan 1989, 140). Knowles samaistaa yksilön ja yhteisön intressit eikä näe niiden välillä ristiriitaa. Mezirow tähdentää Ahteenmäki-Pelkosen mukaan (1997), että oppimisessa on kyse ensisijaisesti yksilön muutosprosessista, vaikka se myös raivaa tietä laajemmille uudistuksille. (Mt., 170-178.) Offe (1999, 70) huomauttaa, että luottamuksen syntymisen kannalta on keskeistä, mikä on organisaation “idée directrice”. Juuri organisaation johtoajatus osoittaa, minkälaisia arvoja ja normeja organisaatio ja sen jäsenet edustavat, ja mahdollistaa sidosryhmille arvojen ja normien jaettavuuden arvioinnin. Selkeä arvopohja rajaa toisia ulkopuolelle ja rajaa siten myös keskustelua samalla kun sen kuitenkin voidaan nähdä tekevän tilaa myös erilaisuudelle rikastuttaen yhteiskunnallista keskustelua ja kulttuuria (ks. Larsson 2001, 151, 154).

Freirea ja hänen perintönsä jatkajia on kritisoitu siitä, että heidän käsityksensä opetuksesta ovat tietyllä tavalla determinististä; muutoksella on implisiittinen suunta ja sisältö (vrt. kuitenkin myös McLaren & Tadeu da Silva 1993, 66-67). Fendler (1999, 185) toteaa, että postmoderni kriittinen intellektuelli ei halua laatia visiota, joka voisi rajata tulevaisuuden mahdollisuuksia. Bauman (2002, 80) kirjoittaakin, että postmoderni ei ole auktoriteettien maailma kuten moderni. Laatuajattelussa korostetaan, että organisaation sisäisten arvojen tunteminen ei ole riittävää, vaan myös asiakkaiden arvot on tunnettava (Lecklin 2002, 47). Tähän viittasi myös haastateltava, joka sanoi opetuksen viitekehyksen ajankohtaisuuden edellyttävän jatkuvaa arviointia ja keskustelua opiskelijoiden ja sidosryhmien kanssa. Siten haastattelussa taustayhteisö ja opistot osana niitä näyttäytyivät kenttinä, joita toimijat kamppailussa uusintavat ja muuttavat (ks. Siisiäinen 2003, 213). Burbules ja Berk (1999, 61) toteavat, että ideologian tai aatteen ajankohtaisuus edellyttää sen rajoitusten tunnistamista ja uusien ajattelutapojen etsimistä.

Avoimet kannanotot voivat haastaa monipuoliseen, perusteltuun asioiden tutkimiseen ja käsitteiden ja ajattelutapojen historiallisuuden ja paikallisuuden ymmärtämiseen, mitä voitaneen pitää edelleen yhtenä kansanopiston tehtävänä. Selkeä arvopohja ja avoin aatteellisuus voivat rakentaa vahvaa identiteettiä, joka luo edellytyksiä asettua muiden asemaan ja joka siten edistää eri osapuolten välistä keskustelua ja dialogia. Tiedon tulkitseminen neutraaliksi voi johtaa arjesta nousevien näkökulmien ja ns. käytännön tiedon väheksymiseen. Se voi johtaa ns. oikean asiantuntijatiedon ja siten valtahierarkioiden ylläpitämiseen. Opetuksen uskottavuutta rakennettiin tähdentämällä sen uutuusarvoa ja

hyötyä, sitomalla se tieteeseen ja teoriaan sekä korostamalla oppimisen ja opetuksen dialogista luonnetta.

5.4 Luottamusta yhteisistä merkityksistä

Haastatteluissa luottamusta rakennettiin opistoon ja taloon, mutta myös omaan osaamiseen. Laatuajatteluun sanottiin asennoiduttavan innostuneesti tai siihen otettiin etäisyyttä, omasta muutoshalusta ja –kyvystä kerrottiin, sitoutuneisuutta tausta-aatteeseen osoitettiin tai siihen otettiin etäisyyttä, ammatillista pätevyyttä tähdennettiin, omista vuorovaikutustaidoista kerrottiin, ja talon asiantuntijuudella ja palveluilla kerrottiin olevan kysyntää. (ks. Bachmann 2001, 353-354.) Laatu ymmärrettiin jatkuvaksi liikkeeksi, jossa jokaisen tehtävän ja toiminnan oli lunastettava oikeutuksensa kerta toisensa jälkeen.

Sennett (2002, 88-89) toteaakin kuvatessaan nykyisen työelämän luonnetta yritys(mainos)maailmassa, että työntekijät joutuvat osoittamaan olevansa hyviä joka päivä ja yhä uudestaan heidän on palattava lähtöruutuun. Seikat, jotka ohjaavat minän koostamista, voivat myös seuraavassa hetkessä menettää pätevyytensä. Sillä, mikä äsken oli oikein ja hyvin, ei ole seuraavassa hetkessä enää mitään arvoa (Bauman 1996, 200-202). Jokaisen on kuitenkin kohdattava ongelmat lopulta yksin ja ”notkeassa modernissa” ei ole enää suojelevaa vanhempaa veljeä ((2002, 47, 78, 81; ks. myös Sztompka 1999, 11). Tässä tullaan lähelle elämänpolitiikan ajatusta: elämän eri vaiheissa on tarjolla vaihtoehtoja, joista on vain osattava valita (Roos 1996). Itsensä rakentaminen ei ole vain sisäänpäin kääntymistä, vaan myös sopeutumista uusiin olosuhteisiin (Giddens 1990, 124).

Juran sanoo (1992, 384), että laatu lepää työntekijän itsekontrollin ja työnantajan ja työntekijöiden välisessä luottamuksessa. Laatuajatteluun liitettävissä olevat työn yksilöllistyminen, sisäinen yrittäjyys ja jatkuva valvonnan mahdollisuus (suora kontrolli, kulttuuriset käytännöt jne.) johtavat oman toiminnan jatkuvaan arviointiin ja normien sisäistämiseen ja alistavat siten normaaliuden vaatimukselle. Misztal (1996) toteaa Luhmanniin viitaten, että henkilökohtainen luottamus rakentuu strategisesta näkökulmasta käsin pikemminkin kuin spontaanisti ja koska luottamusta rakennetaan ja sitä arvioidaan tekojen, suoritusten, maineen ja ulkoisten piirteiden perusteella, perustuu se yksilön kykyyn kontrolloida joustavasti itsensä esittämistä (mt., 74; Sztompka 1999, 71; myös Townley 1998, 201). On osoitettava luottamusta ja on osoitettava olevansa luottamuksen arvoinen. Haastatteluissa kerrottiinkin pyrittävän antamaan positiivinen kuva itsestä. Yhteiskunnan varmuuksien hajoaminen on johtanut siihen, että jokaisen on pakko itse kehittää itselleen varmuuksia hankkimalla yhä uudestaan ja uudestaan tunnustus identiteetilleen ja työlleen. Identiteetit, jotka on rakennettu toisten hyväksymisen varaan, ovat kuitenkin haavoittuvia. (Beck 1995, 27-31; Townley 1998, 203.) Luottamussuhteiden synnyttäminen ei ole enää vain yritysjohdon ongelma, vaan jokaisen työntekijän omakohtainen projekti. Toisaalta

vahvemmassa asemassa ja hierarkian ylemmillä portailla olevalla on paremmat mahdollisuudet käynnistää luottamuksen rakentamiseen tähtäävä keskustelu ja määritellä keskustelun säännöt (Ilmonen & Jokinen 2002, 109).

Grey ja Garsten pohtivat artikkelissaan (2001, 239-240), miten synnyttää luottamusta (=ennustettavuutta) organisaatioissa, joille on leimallista pätkätyöt, konsultit, projektityöskentely jne. He toteavat, että ennustettavuuden lähteinä eivät voi olla enää rutiinit, sääntöjen noudattaminen tai yhteiset arvot, vaan työntekijöiden joustavuus, kyky sopeutua paikalliseen vuorovaikutukseen, omatoimisuus ja eri organisaatioihin siirrettävissä olevat taidot. Luottamuksen syntymistä ja liikkumista eri organisaatioiden välillä tukee myös käsitys, että organisaatioiden toimintalogiikka on periaatteessa sama organisaatiosta toiseen. Tämä on johtanut management-, TQM-, yms. diskurssien leviämiseen eri organisaatioihin. Tärkeää ei ole niinkään tuntea keskustelun perusteita, vaan ennen kaikkea sen juoni ja oma rooli siinä. Johdon tuomat käsitteet ja diskurssi sulkevat usein muun keskustelun organisaation ulkopuolelle, eikä työntekijöille jää muuta mahdollisuutta kuin hyväksyä tai hylätä ne (Deetz 1998, 151-171). Yhteinen kieli kuitenkin luo ennustettavuutta, yhteisen, moraalisen arvopohjan tarkastella maailmaa sekä yksiselitteisen tulkinnan organisaation päätöksille ja ratkaisuille samalla, kun se sulkee pois tietyt näkökohdat ja diskursiiviset optiot. Uudessa kulttuuriympäristössä uuden kielen ja paikallisen kulttuurin hallitseminen avaa uusia toimintamahdollisuuksia (Gewirtz & Ball 2000, 263-267). Yhteiset tulkinta- ja merkitysrakenteet sekä normit (joustavuus, asiakaslähtöisyys jne.) luovat edellytyksiä tarkastella paikallisia ilmiöitä laajemmassa merkityksessä ja auttavat yksittäisiä työntekijöitä oman identiteetin luomisessa. (Deetz 1998, 169; Grey & Garsten 2001, 241- 244; Townley 1998, 204-205.) Tästä näkökulmasta laatupuhe voi olla omiaan synnyttämään ennustettavuutta myös organisaation sisälle.

Yhteinen tunnustuksellinen diskurssi voi kuitenkin hämärtää erilaisuuden, koska kaikki puhuvat ”samaa kieltä” (ks. myös Mönkkönen 2001, 432; Tuckman 1995, 54). Tässä ollaan lähellä ns. kivan kulttuuria, jossa yhteistyökyvyn viestittämiseksi ei kannata kovin pitkään sanoa vastaan ja nostaa esiin epäkohtia (Ilmonen & Jokinen 2002, 235). ”Hyvillä tyypeillä” on kysyntää. Lash (1995, 226-227; ks. myös Clegg 1998, 29-31; Starkey & McKinlay 1998, 237) toteaakin, että valtataistelu käydään yhteisten merkitysten ja tapojen voimalla ja myös yhteisistä merkityksistä ja tavoista.

5.5 Luottamus voimavarana ja toimintaperiaatteena

Haastatellut näkivät laatuajattelussa sekä vahvuuksia että heikkouksia. Raivola (2000a; Garvin 1988, 47) tähdentää, että jokaisen ei tarvitse organisaatiossa omaksua samaa laatukäsitystä. Hänen mukaansa ”tietoyhteiskunnassa kilpailuvaltti on työntekijöiden toisiaan täydentävä erilaisuus. Sen sijaan johdon tehtävänä on saada puhtaasti soivista instrumenteista

harmoninen orkesteri". Työn luonne ja eri organisaatiokulttuurit, jotka voivat vaihdella organisaation eri osissa, edellyttävät erilaisia lähestymistapoja ja erilaisia laatutyön välineitä. (Mt., 228; Kekäle 1998, 126, 135.) Laatujohtamiseen usein liitetyssä ajatuksessa, että jokaisen on otettava laatuajattelu omakseen, voi nähdä kuitenkin myös totalitarisoivan vivahteen (Lumijärvi & Jylhäsaari 2000, 80-81; Tuckman 1995). Viime aikoina organisaation säännöt syrjäyttänyt arvojohtaminen on tuonut organisaatiokohtaiset yhteiset arvot toiminnan perustaksi useisiin organisaatioihin ainakin muodollisesti. Toisaalta pätkätyöt ja projektit yms. ovat rapauttaneet yhteistä arvpohjaa. (Grey & Garsten 2001, 231.)

Heti laatua määriteltäessä haastateltavat ottivat usein yksiselitteisen position suhteessa laadun käsitteeseen, josta keskustelu eteni laatuajattelun vahvuuksien ja heikkouksien ruotimiseen. Määrittelyt sinänsä määrittelevät myös vastakohtansa (Burr 1995, 105-106), mutta suhtautuminen laatuun osoittautui myös erottautumisen välineeksi. Simmel (1999) toteaa, että "yksilölle hänen eronsa muista on paljon olennaisempaa kuin hänen samanlaisuutensa heidän kanssaan. Juuri erottuminen muista olioista asettaa haasteita toiminnallemme ja määrää sitä; olemme riippuvaisia siitä, että havaitsemme toiset erilaisiksi, kun haluamme käyttää heitä hyväksemme ja ottaa oikean paikkamme heidän joukossaan." Edelleen Simmel kirjoittaa, että "kiinnostus eroihin on niin suurta, että se synnyttää niitä silloinkin kun eroille ei oikeastaan ole mitään asiallista perustetta. Yksilöt näyttävät tuntevan merkityksensä siinä määrin vain toisten vastakohtana, että vastakohtaisuus luodaan keinotekoisesti sinnekin, missä sitä ei alunperin ole, jopa sinne, missä koko se yhteys, jonka piiristä vastakohtaisuutta etsitään, perustuu toisien vastakohtaisuuksien synnyttämään yhteneväisyyteen."(Mt., 101, 102.; ks. myös Bauman 1999, 54-55.) Bauman (1997, 43) sanoo jonkin arvokkaaksi kokemisen tarkoittavan jonkin toisen pitämistä vähemmän merkityksellisenä, mikä sinänsä jo usein riittää epäluulon heräämiseen.

Tämän tutkimuksen mukaan laatuajatteluun suhtauduttiin sekä innostuneesti että penseästi. Syrjäläisen (1997, 112) tutkimus helsinkiläisten opettajien laatukäsityksistä toi esiin niin ikään kaksi suhtautumistapaa: osa opettajista uskoi laatuajattelun olevan liitettävissä koulumaailmaan koulun ja opettajien ehdoin, osa näki siinä uhan ja markkinahumua. Tämän tutkimuksen epäileviin näkemyksiin sekoittui ehkä myös ajatus markkinahumusta mutta ennen kaikkea huoli työn liukumisesta tekijänsä ulottumattomiin. Sitkin ja Stickel (1996) toteavat, että jos kontrollijärjestelmän koetaan pitävän sisällään omaan professioon liittyvää väheksyntää ja epäluottamusta, loukattu ammattiylpeys synnyttää epäluottamusta ja saattaa myös rapauttaa itseluottamusta.

Laatuajattelun on nähty lisäävän nimenomaan asiantuntijaryhmien valvontaa ja kontroloitavuutta sekä talousjohdon ja managementin valtaa (Lumijärvi 2000, 201). Kuva ei välttämättä kuitenkaan ole yksiselitteinen. Isossa-Britanniassa tehtyjen tutkimusten mukaan NPM-johtaminen on vaikuttanut jonkin verran eri tavoin eri asiantuntijaryhmien asemaan

(Farrell & Morris 2003). Forrester (2000) raportoi kuitenkin, että laatutyön myötä peruskoulun opettajien työtaakka on kasvanut ja hallinnollinen työ on vähentänyt opetukseen ja sen valmisteluun käytettävissä olevaa aikaa. Kiire oli tavalla tai toisella läsnä kaikissa haastatteluissa; siitä puhuttiin tai se leimasi haastattelutilannetta. Kiireen kerrottiin uhkaavan työn laatua ja mahdollisuuksia kommunikaatioon.

Jos laatuajattelu tai mikä tahansa prosessi-innovaatio koetaan vieraaksi, sisäisesti ristiriitaiseksi, ainoaksi hyväksytyksi totuudeksi ja se synnyttää arvoristiriidan, on se omiaan synnyttämään organisaatiossa luottamuksen sijaan pikemminkin epäluottamusta. Kekäle (1998) on tutkinut organisaatiokulttuurin[334] ja laatujohtamisen implementoinnin yhteyksiä. Hänen mukaansa laatuajattelun ja organisaatiokulttuurin yhteensopivuus ratkaisee laatuajattelun ja –työkalujen implementoinnin onnistumisen. (Mt.) Keerfoot & Knights (1995, 229-235) huomauttavat, että tavasta, jolla laatuajattelu toimeenpannaan ja sovelletaan organisaatioissa, ei yleensä keskustella laatukirjallisuudessa eikä sitä problematisoida. Sitä käsitellään yksinomaan koulutuskysymyksenä.[335] He näkevät laatujohtamisessa ristiriidan: työntekijöiden oletetaan tulevan kyselemättä mukaan laatuajatteluun, jonka odotetaan tuottavan pro- ja reaktiivisen, vastuullisen ja itseohjautuvan työntekijän.

Laatuajattelun implementoinnin onnistumiseen näyttää kuitenkin ratkaisevasti vaikuttavan organisaatiossa vallitseva luottamuksen ilmapiiri (Baer & Frese 2003, 47, 49, 63; ks. myös Kekäle 1998, 65). Ylipäätään useat tutkimukset osoittavat luottamuksen olevan organisaation voimavara, joka tuo tilaa uusille toimintatavoille, mutta se on ja edellyttää keskustelua ja dialogia eri osapuolten kesken. Laatuajattelua ja luottamusta organisaation järjestävinä periaatteina voidaan pitää toisiaan täydentävinä tai vaihtoehtoisina. Toisena ääripäänä voidaan nähdä objektiivisrationaalinen toiminnan ohjaus ja toisena vastuuta jakava johtaminen. Eriksen (2001) esittelee artikkelissaan ns. kommunikatiivisen johtamisen keskeiset piirteet ja siitä saatuja kokemuksia. Hänen tutkimuksensa mukaan kommunikaation, vastavuoroisuuden ja keskinäisen ymmärtämisen korostaminen lisäsi organisaation tehokkuutta ja paransi myös työtyytyväisyyttä. Kommunikatiivisessa johtamisessa on keskeisesti esillä keskustelu, dialogi ja osallistaminen. Eriksen korostaa, että päätösten legitimiteetti ei lepää pelkästään niiden rationaliteetissa vaan myös niiden syntytavassa. Sekään ei vielä riitä, vaan uusia haasteita on hänen mukaansa tarkasteltava organisaation arvoja vasten[336], ennen kuin niiden merkitys avautuu ja niihin voidaan sitoutua (ks. myös Kekäle 1998). Eriksenin esimerkkitapauksessa[337]

---

[334] Organisaatiokulttuurin katsotaan tässä sisältävän organisaation näkyvät artefaktat (kuten kieli, ryhmän käyttäytyminen), arvot (so. mitä pidetään hyvänä/huonona ja miten asioiden tulisi olla) ja usein tiedostamattomat ja itsestäänselvyyksinä pidetyt perusolettamukset (esim. ihmiskäsitys, sosiaalisten suhteiden luonne) (Kekäle 1998, 29).

[335] Koulutus sinänsä voidaan kuitenkin kokea alistavaksi ja epäintelligentiksi (Sitkin & Stickel 1996, 205).

[336] Eriksenin (2001) mukaan näin on asia etenkin ns. ”value-heavy” instituuteissa.

[337] Norjan Tromsøn aluesairaalan toiminnan kehittäminen.

päätökset vietiin läpi konsensusperiaatteella moniammatillisissa tiimeissä[338], joissa asiat ja esitykset perusteltiin, selitettiin ja testattiin debatissa käytettävissä olevien resurssien ja yhteisön odotusten valossa. [339] Yhteistyö perustui oivallukseen, että menestyksellinen toiminta edellytti jokaisen panosta.[340] Johtaminen ja sen käytännöt voitiin aina kyseenalaistaa.

Iivonen ja Harisalo (1997, 4, 9, 130- 136) pitävät luottamusta työpaikan voimavarana ja organisaation menestystekijänä, joka ilmenee oikeudenmukaisuutena, ennustettavuutena odotuksina, tuntemuksina ja tekoina, joita yhteisön jäsenet kohdistavat toisiinsa. Se syntyy kokemuksen myötä ja liittyy työyhteisön arkeen. Iivosen ja Harisalon tutkimus työyhteisön luottamuksesta perustuu ajatukseen, että luottamuksessa voimavarana on voimakkaasti toisiinsa kietoutuneina arvostus, luovuus, oppiminen, oman työn kehittäminen, ristiriitojen ratkaiseminen, yhteistyö, keskinäinen tuki ja avoin tiedonvälitys eli tekijät, jotka tämän tutkimuksen haastatteluissa liitettiin yhteisöllisyyden ja mahdollistavan johtamisen käsitteisiin ja jotka koettiin työntekijöiden hyvinvoinnin ja kehittymisen lähteiksi. Luottamus on sanaton vaatimus olla pettämättä niiden odotuksia, jotka meihin luottavat. Se kannustaa ja innostaa. Iivonen ja Harisalo huomauttavat, että työntekijöitä ei voi käskemällä saada aidosti sitoutumaan työhönsä ja tuntemaan siitä vastuuta, vaan sitoutuneisuus syntyy tekemällä työtä, kokemuksen ja oppimisen kautta (ks. Senge 1990, 223). Iivosen ja Harisalon tutkimus osoittaa luottamuksen olevan työpaikan eräänlainen toiminnallinen turvaverkko, jonka varassa organisaatio menestyy ja työntekijät voivat hyvin. (Ks. myös Ilmonen & Jokinen 2002, 98.)

Mishran tutkimus autoteollisuudessa osoittaa johtajien pitävän luottamusta keskeisenä voimavarana myös kriisitilanteissa. Luottamusta ei siis tarvitse nähdä ylellisyytenä, johon on mahdollisuuksia seesteisinä aikoina. Luottamuksen[341] hän käsitteellistää kolmen organisaation avaintoiminnon eräänlaiseksi välittäjäksi (moderator): luottamus mahdollistaa kriisitilanteessa tärkeäksi tulevan yhteistyön, vääristelemättömän tiedonvälityksen ja delegoinnin, mitkä puolestaan vahvistavat luottamusta. Kuten Mishra itsekin toteaa, mielenkiintoinen on

[338] Tiimin johtaja oli tiimin päätöksistä vastuussa.

[339] Tiimin käymässä keskustelussa on kyse erityisestä diskurssin muodosta, johon on harjaannuttava. Eriksen (2001, 29) kuvaa lyhyesti tätä erityistä diskurssin muotoa ja sanoo, että se edellyttää kykyä erottaa henkilö ja tämän rooli, henkilö ja hänen mielipiteensä toisistaan. Se edellyttää myös kykyä erottaa vähemmän tärkeät asiat tärkeistä. Senge (1990, 237, 248) korostaa niin ikään keskustelun ja dialogin merkitystä tiimityöskentelyn perustana. Hän erottaa toisistaan konsensuksen, jossa haetaan yhteistä nimittäjää, konsensuksesta, jossa etsitään osapuolten esittämien näkemysten ylittävää ratkaisua. Eriksenin artikkelissaan mainitsema erityisen diskurssin muoto lähenee Sengen viimeksi mainittua käsitettä. Eriksen tähdentää, että päätöksenteossa ei ole kyse retorisesta etevämmyydestä vaan selitysten ja argumenttien pätevyydestä.

[340] Senge huomauttaa (1990, 282-284), että kun organisaatiossa asiat havaitaan vaikeiksi ja kun tulee selväksi, että kenelläkään ei ole nopeata ratkaisua asiaan, se vapauttaa koko organisaation ja johtaa luovaan prosessiin. Viitaten Schumacheriin hän sanoo olevan ongelmia, joihin on olemassa selvä ratkaisu, mutta on lukuisa joukko asioita, joille ei ole yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua.

[341] Hän määrittelee luottamuksen koostuvan neljästä ulottuvuudesta: 1) luottamus toisen kompetenssiin, 2) avoimuus ja rehellisyys, 3) huolehtivaisuus, toisten tarpeiden huomioon ottaminen ja 4) puheiden ja tekojen yhdenmukaisuus (Mishra 1996, 265- 270).

havainto, että yksikään hänen tutkimuksessaan haastatelluista kolmestakymmenestäkolmesta yritysjohtajasta ei maininnut luottamuksen mahdollisesti synnyttämää illuusiota turvallisuudesta, joka saattaisi johtaa välinpitämättömään toimintaan ja tehottomuuteen. (Mishra 1996, 261- 283; ks. myös Ilmonen & Jokinen 2002, 98.)

McEvily et al. (2003) sanovat luottamuksen lisäävän organisaation innovaatiokykyä, parantavan päätöksenteon laatua ja tehokkuutta sekä vähentävän valvonta- ja transaktiokustannuksia. He määrittelevät luottamuksen myönteisiksi odotuksiksi toisen pyrkimyksistä ja toimista ja käsitteellistävät luottamuksen erityiseksi organisaatiota järjestäväksi periaatteeksi (= ”an organizing principle” kuten hintamekanismi, sisäistyneet normit jne.). Luottamuksessa on viimekädessä kysymys sosiaalisia suhteita järjestävästä periaatteesta. McEvily et al. ovat jäljittäneet luottamuksen vaikutusmekanismeja organisaatiossa. Luottamus synnyttää luottamusta ja generoi uusia mahdollisuuksia; se leviää uusiin vuorovaikutussuhteisiin, syventää ja monipuolistaa kanssakäymisen muotoja. McEvily et. al. olettavat luottamuksen edellyttävän osapuolilta läheisempää suhdetta ja toistensa tuntemista kuin organisaation koordinaation ja informaation hallinta yleensä, mikä luo hyvät edellytykset yhteistyölle, avoimelle tiedonkululle ja uusille tiedon kombinaatioille ja siten uusille innovaatioille.[342]

Luottamus lisää McEvily et al.:n mukaan organisaation ja vuorovaikutussuhteiden stabiilisuutta ja joustavuutta (ks. myös Reed 2001, 211). Luottamus vähentää tarvetta yksittäisen sosiaalisen vaihdon välittömään yhtäläisyyteen ja kompensaatioon, koska se mahdollistaa vastasuorituksen siirtämisen tuonnemmaksi.[343] Organisaation stabiilisuutta ja joustavuutta ei siis tarvitse nähdä toisilleen vastakkaisina asioina. McEvily et al. tähdentävät myös, että luottamus mahdollistaa heikkouksien ja vahvuuksien avoimen käsittelyn, koska kenelläkään ei ole syytä pelätä tietojen väärinkäyttöä (vrt. kuitenkin Findlay & Newton 1998). Luottamus tuo kustannussäästöjä ja se mahdollistaa delegoinnin, koska tiedon oikeellisuutta, tarkkuutta ja merkitystä ei tarvitse tarkistaa, ja siten nopeuttaa tiedonkulkua ja reagointikykyä, jota haastatteluissakin pidettiin yhtenä laatutyön tavoitteena. Luottamus organisaatiota järjestävänä periaatteena mahdollistaa toimijoiden oman arvostelukyvyn käyttämisen velvollisuuksien täyttämisessä ja lisää siten toimijoiden autonomiaa.

Offe (1999, 53-54) sanoo luottamuksen vähentävän tarvetta vallankäyttöön, säästävän rahaa sekä vähentävän ahdistusta ja epäilyä. Se lisää myös organisaation herkkyyttä uusille toimintatavoille sekä joustavuutta ja sopeutumiskykyä uusissa ja yllättävissä tilanteissa. Siten

[342] McEvily et. al. huomauttavat kuitenkin, että identifikaation mennessä äärimmilleen kyky arvioida ja nähdä ryhmän tai organisaation toiminta kriittisesti saattaa vähetä ja vaihtoehtojen havaitseminen saattaa osoittautua vaikeaksi.

[343] Se voi tietysti johtaa myös riippuvuuteen, joka ei ajanoloon ole kumpaakaan osapuolta rikastuttava.

luottamus organisaation toimintaperiaatteena ja osana organisaatiokulttuuria on kehityksen resurssi ja kilpailuetu (ks. myös Sztompka 1999, 50-51; Ishikawa 1990, 70, 206, 216, 229). Luottamus ei ole naivia herkkäuskoisuutta, vaan myönteisiä odotuksia, kykyä vuorovaikutukseen, neuvotteluun ja dialogiin, luonteeltaan reflektoivaa ja luovaa. Laatuajattelu näyttäisi vaativan rinnalleen vastavuoroiseen dialogiin perustuvaa luottamusajattelua.

5.6 Kansanopisto luottamuksen rakentajana

Haastateltavat rakensivat luottamusta omaan ammattitaitoonsa ja omaan oppilaitokseensa, mutta kansanopistolaitoksen tehtäväksi voidaan nähdä myös sosiaalisen pääoman lisääminen ja luottamuksen rakentaminen yhteiskunnassa. Haastatteluissa laatu ymmärrettiin asioiden tekemiseksi oikein mutta myös oikeiden asioiden tekemiseksi. Kansanopistotoiminnan tavoitteena (ks. laki vapaasta sivistystyöstä 632/98) on yksilöiden itsensätoteuttaminen, sosiaalisen pääoman lisääminen eli kyky toimia erilaisissa yhteisöissä ja demokratian edistäminen. Vapaan sivistystyön tarkoituksena on siten sanalla sanoen kansalaisyhteiskunnan rakentaminen.

Kansalaisyhteiskunnalla tässä tarkoitetaan yhteiskuntaa, jossa kansalaiset – vapaan kokoontumis- ja yhdistymisvapauden sekä sananvapauden perusteella - voivat vaikuttaa lähiympäristönsä kehitykseen ja kiinnittää poliittisten päätöksentekijöiden huomion myös globaaleihin kysymyksiin. Kansalaisyhteiskunnan suhde valtioon on kahtalainen: valtio ja lainsäädäntö eli institutionaalinen luottamus luovat luottamuksen mahdollisuuden, toisaalta kansalaisyhteiskunta on haastavan politiikan kasvualusta. Kansalaisyhteiskunta tunnustaa erilaisuuden ja merkitsee, että yhteiskunnallinen keskustelu, arjesta nousevat intressit, protestit ja uudet aloitteet kanavoituvat yhteiskunnallisesti tulkittavaan muotoon (Kaunismaa 2000, 128) ja että yhteiskunnassa on mahdollisuudet kansalaisten, valtiovallan ja talouselämän väliseen keskusteluun. Demokratian ytimenä voidaan pitää sitä, että vallanpitäjien päätökset ja toiminta voidaan aina haastaa ja asettaa kyseenalaisiksi. Sztompka puhuu tässä yhteydessä institutionalisoituneesta epäluottamuksesta, joka ylläpitää luottamusta ja luo edellytyksiä demokratialle. Siten terve epäluottamus ja käsitys, että asioihin voidaan vaikuttaa, luo mahdollisuuden luottamuksen syntymiselle. (Anheier & Kendall 2002, 353- 358; Kansalaisvaikuttaminen 2004, 2; Misztal 1996, 211; Sztompka 1999, 139-148 ja Uslaner 1999, 141- 143; Warren 1999, 340-342.) Cohen (1999, 214, 216, 223, 231, 241) sanoo myös, että verrattain ohut kansallinen identiteetti ja erilaisuuden ja kaikkien tasavertaisen osallistumisen hyväksyminen vahvistavat osallisuutta, luottamusta ja solidaarisuutta.

Beck (2003) puhuu legitimaatiopääomasta (le capital de légitimation), jolla hän viittaa kansalaisyhteiskunnan mahdollisuuksiin luoda tai horjuttaa luottamusta markkinoilla ja politiikassa ja siten vaikuttaa toimijoihin ja kehityksen suuntaan. Hän katsoo, että talouden

globalisoituminen ja uusliberalismin leviäminen toimintaperiaatteeksi eivät kykene ratkaisemaan niitä ongelmia, joiden edessä ihmiskunta tällä hetkellä on, vaan ne ainoastaan syventävät maailmanlaajuista poliittista, taloudellista ja sosiaalista umpikujaa. Hän vaatii täydellistä paradigman muutosta, jossa hän näkee kansalaisliikkeillä ja -järjestöillä olevan keskeinen rooli. Ihmiskunnan olemassaoloon liittyvät kysymykset, kuten köyhyys, globaalitalouden ongelmat, ihmisoikeus- ja ympäristökysymykset edellyttävät aivan uudenlaista talouselämän, hallitusten ja kansalaisliikkeiden vuoropuhelua. Monet kysymykset ja elämään liittyvät riskit ovat sellaisia, että ne koskettavat meitä kaikkia tavalla tai toisella (Giddens 1990, 149; vrt. kuitenkin Castel 2003, 58-62). Vaikka kansalaisliikkeet Beckin (2003) mukaan käsittävät hyvin erilaisia ryhmiä ja pyrkimyksiä ja vaikka niillä ei ole mitään muodollista valtaa, valtiot (vrt. parlamentit, hallitukset) ja (monikansalliset) yritykset ovat riippuvaisia kuluttajien, kansalaisliikkeiden ja näiden verkostojen luottamuksesta.

Beck (2003) kirjoittaa kansalaisliikkeiden mahdollisuuden olevan siinä, että ne nostavat kansainvälisen yhteisön tietoisuuteen ja keskustelun piiriin asioita ja epävarmuuksia, joita hallitukset ja yritykset joko jättävät huomiotta tai joita ne yrittävät salata suojellakseen omia intressejään. Beck kiinnittää huomiota myös siihen, että kansalaisliikkeiden kansainvälisyys tuo kansallisen suvereenisuuden uuteen valoon, koska kansainvälisesti operoivat kansanliikkeet voivat kiinnittää kansainvälisen yhteisön huomion kansallisvaltioiden hallitusten välinpitämättömyyteen, väärinkäytöksiin ja laiminlyönteihin. Yksittäisiin toimijoihin ja paikallisiin kysymyksiin voidaan hänen mukaansa vaikuttaa juuri kansainvälisen yhteisön kautta, koska paikalliset ja globaalit asiat kytkeytyvät toisiinsa (glocalisation). Kansalaisjärjestöjen merkitys on siinä, että ne mobilisoivat väkeä toimintaan koko kansainvälisen yhteisön kannalta tärkeiden kysymysten puolesta ja rakentavat siltoja eri toimijoiden välille. (Vrt. Beck 2003, 431-466; ks. myös Giddens 1990, 156-157; Koorsgaard 1999.) Tässä työssä kansanopistoilla voi olla oma tehtävänsä. Luottamuksen rakentamisen ”pelissä” eri toimijoilla on eri intressit ja erilaiset taloudelliset, ideologiset ja altruistiset panokset (Siisiäinen 2003, 212). Kansanopistojen tulevaisuus liittyy niiden taustalla olevien kansalaisliikkeiden vetovoimaan, kykyyn mobilisoida väkeä ja palvella eri intressejä ja tarpeita[344].

Aktiivinen kansalaisuus edellyttää myös ymmärrystä, tietoja ja jatkuvaa opiskelua. Se edellyttää kykyä neuvotella, ilmaista itseään, kohdata erilaisuutta ja ristiriitoja, itseluottamusta ja itsenäisyyttä sekä tietoa yhteiskunnan toimintatavoista ja vallitsevista poliittisista

[344] Lash (2002) sanoo kuitenkin vanhojen organisaatioiden pikemminkin uusintavan arvoja kuin tuottavan uusia, joita hänen mukaansa taas disorganisaatiot (liikkeet) voivat synnyttää.

pyrkimyksistä sekä niiden taustoista.[345] (Laitinen & Nurmi 2003, 124; ks. myös Kansalaisvaikuttaminen 2004; Koskinen 2003, 161; Sztompka 1999, 8-9,15.) Kun kansanopistot osallistuivat ensin kansallisvaltion ja sittemmin ainakin osin hyvinvointivaltion rakentamiseen, merkitsee Beckin käsitys kansalaisyhteiskunnasta paradigman muutosta ja uutta haastetta vanhoille kansanliikkeille, vapaalle sivistystyölle ja kansanopistoille: kansalaisyhteiskunnan rakentaminen on kosmopoliittisen näkökulman vahvistamista. Se herättää myös kysymään, onko kansanopistoilla koulutusjärjestelmään ”oksastuneina yhä tiiviimmin”[346] edellytyksiä osallistua Beckin hahmotteleman kosmopoliittisen näkökulman rakentamiseen ja edellytyksiä irrottautua valtavirroista nostamaan esiin myös vaikeita mutta ihmiskunnan tulevaisuuden kannalta elintärkeitä kysymyksiä. Kansalaisjärjestöillä ja opistoilla on omat kansainväliset yhteytensä. Koskisen (2003, 27-29, 110, 117, 156.) tutkimuksen mukaan kansainvälisyys nähdään kansanopistoissa ensisijaisesti kielitaitokysymyksenä ja kontakteina yksilötasolla, kun taas yhteisötasolla se liitetään opistoyhteisön historialliseen aatetaustaan tai osaksi rationaalista toimintastrategiaa.

Kun kansallisten hallitusten ote koulutuspolitiikasta on löystynyt ja ylikansallisten organisaatioiden ja markkinoiden merkitys on kasvanut (Rinne 2003, 152-156; Virtanen 2002, 282-285), herättää se myös kysymään, kuinka paljon liikkumavaraa lopultakin jää vapaalle sivistystyölle. Tuoko ylikansallisuus ja globalisaatio kaivattua arvostusta ja uusia mahdollisuuksia vapaalle sivistystyölle? Jääkö kansanopistojen tehtäväksi sittenkin sauvakävelyyn sosiaalistaminen (ks. Rinne 2002, 111-112)? OECD:n (2002, 82) tuottamassa Suomen aikuiskoulutuspolitiikan arviointiraportissa kehotetaan vaalimaan vahvan yleissivistävän aikuiskoulutuksen perinteitä. Valtioneuvoston hyväksymässä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämislinjoissa vuosille 2003-2008 todetaan, että ”Suomen kansainvälinen kilpailukyky edellyttää ammattitaitoisen työvoiman saatavuutta ja osaamistason jatkuvaa kohottamista pitäen samanaikaisesti huolta sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta, tasa-arvosta ja kansalaisyhteiskunnan toimintaedellytysten vahvistamisesta, ja että pyrkimys yhteiskunnan eheyden ja aktiivisen kansalaisuuden tukemiseen on aikuiskoulutuspolitiikan ajankohtainen haaste”. (Opetusministeriö 2004, 18-19.) Kansanopistojen yleissivistävälle ja verkostoja rakentavalle missiolle näyttäisi olevan tehtäväkenttää. Puhe kansalaisyhteiskunnan rakentamisesta globaalissa maailmassa nostaa esiin myös kysymyksen, mitä oikeastaan aktiivisella kansalaisuudella tarkoitetaan. Se on aihe, joka haastatteluissa ei suoranaisesti tullut esiin, mutta jonka kansanopiston tehtävän pohdiskelu ja luottamuksen rakentamisen näkökohta nostavat esiin.

---

[345] Koulutuksella ei ainakaan Laitisen ja Nurmen (2003 ja 2002, 21-22) tutkimuksen perusteella näyttäisi olevan selkeää välitöntä vaikutusta kansalaisaktiivisuuden syntymiseen. Toisaalta tutkimuksen mukaan aktiiviset kansalaiset olivat myös aktiivisia yleissivistystä etsivinä elinikäisinä oppijoina, minkä myös oma elämänkokemukseni vahvistaa.

[346] Rinne & Salmi 1998, 159.

5.7 Laatu luottamuksen rakentamisena: yhteisiä odotuksia ja arvoja

Haastateltavat korostivat eri yhteyksissä vuorovaikutuksen, keskustelun ja dialogin merkitystä. He puhuivat yhteisöllisyydestä, joka määriteltiin kyvyksi vuorovaikutukseen ja yhdessä työskentelyyn. Palvelukokonaisuuksien tuottamisen sanottiin edellyttävän tiedonkulkua ja yhdessä tekemistä. Verkottumisen ja projekteihin osallistumisen kerrottiin tukevan kehittämistyötä. Asiantuntijuus nähtiin vuorovaikutteisesti kehittyväksi. Oppiminen ymmärrettiin dialogiseksi prosessiksi, samoin kuin tausta-aatteen elinvoiman uskottiin lepäävän vuorovaikutuksessa ja dialogissa. Yhteisen pohdinnan sanottiin tukevan yksittäistä työntekijää ja helpottavan ongelmien ratkaisua. Internaatin nähtiin tekevän opistosta kohtauspaikan ja tarjoavan mahdollisuuden keskusteluun, verkostojen rakentamiseen ja asioiden monipuoliseen käsittelyyn. Haastatteluissa laatu määriteltiin opiston ja oman tehtävän ja toimintatapojen jatkuvaksi etsimiseksi sekä asiakkaiden odotusten löytämiseksi ja täyttämiseksi. Laatuajattelun implementoinnin uskottiin edellyttävän kuulluksi tulemista ja yhteistä työstämistä. Laatuajattelun ja arvioinnin merkitys nähtiin sen tuomassa mahdollisuudessa saada keskustelun piiriin yhä useampi asia.

Dialogissa on oppimisen, hyvinvoinnin, vaikuttamisen ja osallisuuden mahdollisuus. Kätkeytyikö keskustelun ja dialogin korostukseen käsitys diskurssista vallankäytön välineenä vai piilikö siinä vastarinta? Vai liittyikö se sittenkin pyrkimykseen mobilisoida kaikki yhteisten tavoitteiden ja yhteisen diskurssin taakse? Giddens (1990, 114-115, 119,120; ks. myös Meyerson 1996, 188, 190; Misztal 1996, 180-191) huomauttaa instituutioihin (esim. formaali arviointijärjestelmä) perustuvan luottamuksen olevan vähän palkitsevaa ja edellyttävän vastapainoksi henkilökohtaisia, vastavuoroisia luottamussuhteita, jotka ovat itsetunnon ja solidaarisuuden lähde (ks. myös Sennett 2002, 149-150). Puhe vuorovaikutuksesta, keskustelusta ja tarpeesta dialogiin, joita osa uskoi laatuajattelun vielä vahvistavan, voi olla opistoille tyypillistä retoriikkaa tai elävä perinne Voidaan kuitenkin kysyä, liittyikö se henkilökohtaisiin tarpeisiin formaalien ja persoonattomien järjestelmien, kuten laatu- ja arviointimallien, työntyessä ohjaamaan opiston arkea.

Luottamus on moniulotteinen käsite ja se avaa useita näkökulmia sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen (McEvily et. al. 2003, 101). Luottamuksen ja laadun näkökulmat tekevät ajankohtaisiksi joitakin kansanopistoille uusia, mutta myös perinteisesti keskustelua herättäneitä kysymyksiä. Luottamusta opiston toimintaan rakennettiin viittaamalla kansanopistotyön perinteisiin vahvuuksiin tulkkitsemalla niitä uudestaan tai sanoutumalla niistä irti. Vaatimus organisaation moniäänisyydestä on haaste myös sen kyvylle kertoa ja neuvotella toiminnastaan eri markkinoilla. Viimekädessä Simmelin kirjoituksiin palautuva käsitys luottamusprosessista näyttäisi pitävän sisällään mahdollisuuden tehdä toisin ja mahdollisuuden rutiinien kyseenalaistamiseen ja ylittämiseen. Organisaation luottamus-

kulttuuri eli yhteisöllisyyden ja mahdollistavan johtamisen periaatteet ovat useiden tutkimusten mukaan innovatiivisuutta ja muutoksia vahvistavia tekijöitä.

Luottamuksen näkökulma avasi haastatteluihin uuden ulottuvuuden ja teki ajankohtaiseksi myös keskustelun vallan, kontrollin ja luottamuksen välisistä suhteista. Haastatteluissa laatu nähtiin toisaalta uusia mahdollisuuksia luovana toisaalta toimintaa kuristavana uhkana. Luottamus synnyttää toimintavapautta, mutta myös velvoittaa. Laatuajatteluun kätkeytyvä valta laadun käsitteessä, arvioinnissa, itsensä johtamisessa ja avautumisessa ei ole vain rajoittavaa ja alistavaa vaan myös produktiivista ja uusia mahdollisuuksia luovaa (Foucault 1980; Townley 1998). Laatuajatteluun kytkettiin haastatteluissa kuitenkin myös vastavuoroisuus ja avoimuus, joiden odotettiin koskevan myös laatuajattelun yhteistä rakentamista. Sekä laatuajattelu että luottamus voidaan nähdä toisiinsa kytkeytyvinä koordinaatio-, kontrolli- ja ohjausvälineinä.

Luottamuksen rakentaminen opetukseen ja laatudiskurssi kohtaavat kansanopistotyöhön läheisesti ja perinteisesti liittyneissä ideoissa kuten keskustelussa opiskelijan autonomisuudesta, tiedon luonteesta sekä opetuksen dialogisen ja virikkeitä antavan luonteen korostuksessa. Luottamusta asiantuntijuuteen ja opettajuuteen luotiin tulkitsemalla osin uudelleen kansanopistopedagogiikan keskeisiä ajatuksia ja korostamalla opetuksen pätevyyttä ja palvelufunktiota. Opetusta ja koko taloa tarjottiin myös mielihyvän lähteenä ja opistoon oltiin rakentamassa siten myös eräänlaista mielihyväluottamusta. Asiantuntijuuden ja pätevyyden katsottiin kuitenkin lepäävän tieteellisyydessä ja ylipäätään tiedon pätevissä lähteissä sekä asiantuntijoiden henkilökohtaisessa sitoutuneisuudessa asiaansa. Luottamusta asiantuntijuuteen oli rakennettava yhä uudestaan ja asiantuntijuus edellytti valmiuksia vuorovaikutukseen. Asiantuntijuuteen liitettiin myös kyky tukea opiskelijan luottamusta tämän omiin kykyihin ja valmiudeksi keskustella ymmärrettävästi tiedon relevanssista niin opiskelijan toimintaympäristössä kuin laajemminkin.

Organisaatioiden toimintalogiikan muutos luo uuden perustan luottamuksen rakentamiselle. Kun toimintakenttä on laajentunut ja työ on sirpaloitunut projekteiksi ja määräaikaisiksi työsuhteiksi, arvojohtamisen mahdollisuudet luoda ennustettavuutta ja luottamusta ovat heikentyneet. Tilalle tulleet kaikkiin organisaatioihin sovellettaviksi otaksutut johtamisopit kuten laatujohtaminen tarjoavat kuitenkin paradigman, käsitteet ja arvot tarkastella maailmaa ja ovat siten omiaan luomaan stabiilisuutta ja ennustettavuutta. Laatuajattelu kehottaa myös yksittäisen työntekijän jatkuvaan identiteetin rakentamiseen ja henkilökohtaisen luottamuksen rakentamisen projektiin. (Ks. Grey & Garsten 2002, 237-238.)

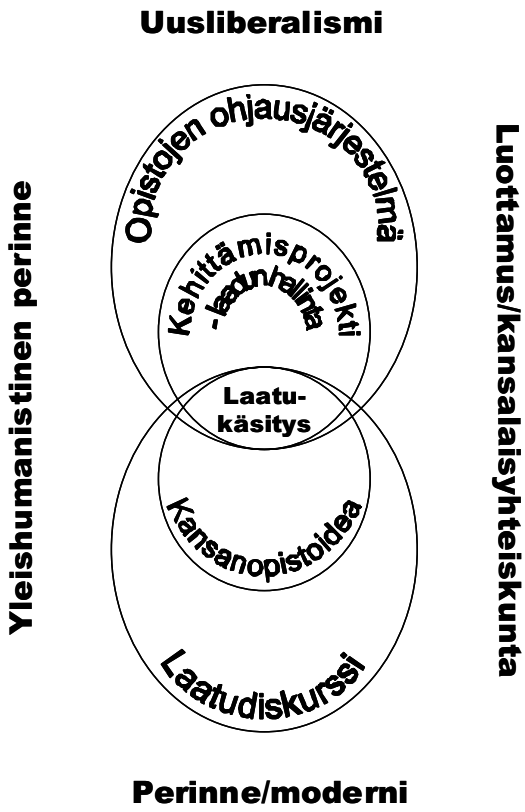
Tutkimukset ovat osoittaneet luottamuksen organisaation toimintaperiaatteena (= myönteisinä odotuksina ja käyttäytymisen johtoajatuksena) sekä tärkeäksi resurssiksi että osaksi kilpailukykyä ja laatua. Ne tuovat esiin vaatimuksen tarkastella prosessi-innovaatioita

organisaation arvoja vasten yhteisten merkitysten rakentamiseksi, jotta uusiin tapoihin tarkastella asioita voidaan sitoutua. Puhe kansanopistosta, laadusta ja luottamuksesta, laajentaa näkökulman myös kansanopiston tehtävään, kansalaisyhteiskunnan rakentamiseen postmodernissa. Se pakottaa myös opistot jatkuvaan keskusteluun kansalaisuuden sisällöstä, ts. omasta tehtäväalueestaan.

Tässä tutkimuksessa laatu määrittyy viimekädessä sidosryhmien luottamukseksi opiston paranevaan suorituskykyyn. Laatuajattelun nähtiin toisaalta vahvistavan toiminnan ohjauksen objektiivisrationaalista perustaa, toisaalta korostettiin laadun hermeneuttista ja dialogista luonnetta. Pätevän, luottamusta herättävän, so. asiakkaiden kanssa vuorovaikutukseen kykenevän henkilöstön katsottiin luovan perustan opiston toiminnan uskottavuudelle ja muodollisen laatuajattelun omaksumisen otaksuttiin tukevan sitä. Luottamusta toimintaan rakennettiin laatuteknologian avulla (esim. asiakastyytyväisyysmittaukset) samalla kun kommunikaatiota eri osapuolten välillä haluttiin vahvistaa yhteisten odotusten rakentamiseksi. Kun laatuajattelun odotettiin tuovan keskustelun piiriin yhä useampia asioita, luottamuksen näkökulma korostaa sosiaalisissa suhteissa vastavuoroisuuden ja dialogisuuden periaatteita. Laatuajattelu ja luottamus, joiden välillä tutkimuksen haastatteluissa käydään vuoropuhelua, voidaan nähdä toisiaan täydentävinä tai toisilleen vaihtoehtoisina organisaation ohjausmekanismeina. Laadun ja luottamuksen välillä vallitsee siten toisiaan vahvistava kaksoissidos. Laatuajattelu yhteisesti rakennettuina ja tunnustettuina arvoina ja odotuksina luo edellytyksiä uusille avauksille ja vahvistaa organisaation kilpailukykyä. Kuitenkin laatuajattelu organisaation ulkopuolelta tuotuna asiantuntijateknologiana vailla vastavuoroisuutta ja dialogia - ja niissä kehittyvää luottamusta - voi kääntyä itseään vastaan.

6 Laatukäsitys ideoiden ja järjestelmien maailmassa

Laadun käsitettä rakennettiin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kohtasivat toisaalta ideoiden toisaalta ohjausjärjestelmien maailmat, laatuajattelun soveltamisen kontekstit (ks. Eräsaari 2004; ks. kuvio 23). Eräsaari (2004) määrittelee kontekstin erilaisten tapojen, odotusten ja pelkojen yhteenliittymäksi. Konteksti voidaan nähdä kokemusten kenttänä ja jo kirjoitettuna maailmana sekä näiden vuorovaikutuksena. Sitä voidaan kuvata erilaisten merkitysjärjestelmien maailmaksi. Jokainen konteksti lepää kontekstissa ja niiden väliset rajat ovat läpäiseviä.



Kuvio 23. Kansanopistoväen laatukäsityksen rakentuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ideoiden ja ohjausjärjestelmien risteyksessä.

Konteksti on muiden kontekstien muovaama, niiden yhdistelmä, kritiikki tai tulkinta. Jos konteksti on väline ankkuroida ilmiö, on se myös linkki toiminnan ja merkityksen välillä. Konteksti on tulkintaväline, se antaa tutkimukselle perspektiivin ja asemoi tutkimuslöydökset. Eräsaari (2004) sanoo, että yksilöt luovat toiminnallaan markkinat, mutta markkinat myös muovaavat toimintaa. Konteksti on vuorovaikutuksen tulos, mutta myös tulevan toiminnan

perusta. Kontekstin näkökulma valottaa, miten ympäristö ja konteksti kuuluvat haastatteluissa, mutta se tuo esiin myös miten ihmiset tulkitsevat ympäristöään, koska jokainen luo oman kontekstinsa. (Mt.)

Kun kysymme, mitä ymmärrämme kansanopiston laadulla, kysymme samalla, mikä on kansanopistotyön merkitys ja idea (ks. Cederlöf 1999, 81, 91). Kansanopiston idea tiivistyy laatukäsityksessä, joka on myös yhteiskunnan laatu- ja luottamusdiskurssin muovaama. Laatuajattelu nähtiin vakiintuneiden ajattelu- ja toimintatapojen syventämisenä, mutta se nähtiin myös jyrkkänä muutoksena, siinä nähtiin vastakkain olevan perinne ja moderni. Keskustelua käytiin perinteen ja uusien vaatimusten välillä ja ympärillä nähtiin postmodernin epävarmuutta ja kysynnän sirpaleisuutta, joiden osin katsottiin muuttaneen toiminnan ehtoja. Laatu liitettiin koululaitoksen ohjausjärjestelmän muutokseen ja siihen liittyvään keskusteluun. (Ks. kuvio 23.)

6.1 Laatudiskurssi

Tässä tutkimuksessa on jäljitetty niitä arvoja ja periaatteita, jotka kansanopistoväki liitti laatuun (ks. Grey & Garsten 2001, 237 ja taulukko 1). Opistossa oli otettu käyttöön tunnettuja laatutyön työkaluja ja omaksuttu laatutyön keskeisiä ideoita: laatu liitettiin markkinatietoisuuteen ja kehittämisasenteeseen. Jatkuvan kehittämisen, parantamisen ja markkinalähtöisyyden ideat ovat laatuajattelun kovaa ydintä. Laadun idea haluttiin paljolti nähdä koko organisaatiota ohjaavaksi periaatteeksi. Kaikkien osallistamisella (asiakas-tuottajaketjuajattelu, laatupiirit ja tiimit) laadun tuottamiseen ja yksilöiden itseohjauksella on laatuajattelussa nimenomaan merkitystä laadun parantamisen näkökulmasta, ei niinkään itseisarvona (ks. Garvin 1988, 191; Lumijärvi & Jylhäsaari 2000, 212). Laatu ymmärrettiin virheiden etsimiseksi, valvonnaksi, toiminnan koordinoinniksi (laadunvarmistamiseksi), mutta se nähtiin myös osaksi opiston kilpailukykyä. Laatukirjallisuudessa tulevaisuuden organisaatio nähdään nopeasti markkinoiden muutoksiin reagoivana, ennakoivana, joustavana ja laatu muuttuvana (Laamanen 1998, 12, 21; Lecklin 2002, 23,29; Lillrank 1999, 76). Tätä näkökulmaa haastatteluissa korostettiin kansanopiston elinehtona. Koulutustoiminnan voidaankin sanoa olevan joustavaa, mikäli se pystyy tarjoamaan koulutusta oikeaan aikaan oikeille ihmisille ja nopeasti vastaamaan koulutustarpeessa tapahtuviin muutoksiin (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 28).

Kirjallisuudessa laatufilosofiaa on jäsennetty rakentamalla laatugurujen ja –asiantuntijoiden näkemyksistä laatumalleja ja tarkastelemalla laatua eri näkökulmista (esimerkkeinä mm. Otavan malli; laatupalkintojen laatumallit; Garvin 1988, 39-68; Lillrank 1999, 28-41; Winn & Cameron 1998, 493-498). Garvin (1988, 47, 61-62) sanoo laadun ytimen olevan eri näkökulmien ja ulottuvuuksien optimoinnissa. Harvey ja Green (1993) jäsentävät laadun puhuessaan korkeakoulujen laadusta viiteen ulottuvuuteen: 1) toiminnan

tehokkuus, 2) muutoslaatu, 3) tarkoituksenmukainen laatu, 4) virheetön laatu ja 5) poikkeuksellinen laatu. Seuraavassa tarkastellaan, mitä Harveyn ja Greenin esittämässä viitekehyksessä on tämän tutkimuksen perusteella kansanopistojen tehokkuus, muutos, tarkoituksenmukaisuus, virheettömyys ja erinomaisuus.

Taulukko 1. Kansanopistoväen laatukäsitys laatudiskurssin näkökulmasta.

Tehokkuus	• kustannus/hyötysuhteen parantamista • markkinoiden kasvattaminen ja ylläpito • työntekijän hyvinvointi • keskittyminen vahvuuksiin • koulutuksen vaikutukset
Muutos	• kyky ja halu muutoksiin ja oppimiseen • toimitaan toisin • tuotetaan uusia palveluja • uudet tulkintarakenteet • muutoksen tuottaminen • markkinat uusiutumisen lähde
Tarkoituksenmukaisuus	• tulkintojen ajankohtaisuus ja relevanssi • optimointia: oikea- aikaista ja –paikkaista • asiakastyytyväisyys • asiakaslähtöisyys • odotuksiin vastaaminen/erottautuminen • vakuuttavuutta
Virheettömyys	• lupaukset pidetään • virheet ja puutteet korjataan • toiminta näkyy asiakkaalle joustavana ja helppona • palvelujen saatavuutta • kansanopistotyön normaalisuus/erityisyys • spesifikaatioiden jatkuva arviointi
Erinomaisuus	• tuotetaan jotain, jota muualta ei saa • kuljetaan edellä • ylitetään asiakkaiden odotukset • jokainen yrittää parastaan • valinnan mahdollisuuksia • tarjonnan monipuolisuutta

Tehokkuus

Laatuajattelu murtaa ajatuksen, että hyvä laatu on kallista (Garvin 1988, 70-74; Lillrank 1999, 35-36). Toiminta on tehokasta (efficiency), kun mahdollisimman pienellä panoksella

saadaan sekä laadullisesti että määrällisesti mahdollisimman hyvä tulos. Laatua on ”do more with less” ja ”value for money” –periaatteiden toteuttaminen. Juran (1992, 496) sanoo laadun perustan olevan pyrkimyksessä tuottaa ”saleable products and minimal waste”. Laatukirjallisuudessa on erotettavissa kaksi lähestymistapaa: toisaalta laatu nähdään asiakkaiden tyytyväisyytenä ja itseisarvona, toisaalta se saa oikeutuksensa kannattavuuden parantumisesta (Lillrank 1999, 35; Tuominen & Lillrank 2000, 24). Mm. Lecklin (2002, 18, 26) määrittelee laadun asiakkaan tarpeiden täyttämisenä yrityksen kannalta mahdollisimman tehokkaalla ja kannattavalla tavalla. Laatu on asiakkaiden tyytyväisyyttä ja kustannustehokkuutta, jotka yhdessä muodostavat kannattavuuden perustan. Tuckman (1995, 63) toteaa laatujohtamisen perimmäisen tarkoituksen olevan kustannusten säästämisen. Kaoru Ishikawa (1990, 5-6) perustelee laatutyötä mm. kustannusten laskulla, tehokkuuden lisääntymisellä, valvonnan tarpeen vähenemisellä ja mahdollisuudella nostaa hintoja. Demingin laatu-menestysketjun logiikan mukaan parantunut laatu merkitsee valmistuskustannusten laskua (ei virheitä, viiveitä jne.) ja siten tuottavuuden kasvua, joka puolestaan mahdollistaa kilpailukykyisen hinnan. Alentuneet tuotantokustannukset ja kilpailijoita parempi laatu luovat edellytyksiä kilpailukykyiselle hinnoittelulle ja edellytyksiä vallata uusia markkinoita ja säilyttää vanhat. (Garvin 1988, 90; Lumijärvi & Jylhä 2000, 67.) Tehokkuus opetuksessa voisi merkitä sitä, että opetus ”auttaa opiskelijaa oppimaan asian nopeammin, helpommin ja syvällisemmin, kuin se omin päin opiskellen olisi mahdollista” (Karjalainen ja Sippola 1998, 69).

Laatuajattelu tuo vaatimuksen tuottaa hyvää laatua kilpailukykyiseen hintaan (Harvey & Green 1993, 11). Laatu nähdään ennen kaikkea johtamiskysymyksenä (Anyamele 2004) ja siihen liittyy ajatus tehokkaasta, tosiasioihin (tilastoihin, itsearviointiraportteihin jne.) perustuvasta johtamisesta. Tämän tutkimuksen haastatteluissa organisaation taloudellinen tehokkuus, joustavuus ja asiakkaiden tyytyväisyys muodostivat laatuajattelun toisiaan tukevan kokonaisuuden. Haastateltavat kuitenkin muistuttivat, että laatua ei voi palvelu- ja koulutustoiminnassa täysin irrottaa resursseista: työntekijöiden hyvinvoinnista, osaamisesta ja riittävästä henkilöstömäärästä. Laatu oli koettu merkitsevän lisääntyviä vaatimuksia, ja työntekijöiden hyvinvoinnista huolehtiminen nähtiin avainkysymykseksi pyrittäessä lisäämään toiminnan tehokkuutta, kilpailukykyä ja vaikuttavuutta.

Haastatteluissa epätarkoituksenmukaisesti järjestettyjen palvelujen korjaamisen ja joustavan, sujuvan, kitkattomalle yhteistyölle perustuvan palveluprosessin uskottiin tuovan kustannussäästöjä. Keskittymisen markkinoiden osoittamiin toiminnan vahvuuksiin otaksuttiin kohdentavan resurssit parhaalla mahdollisella tavalla. Kilpailukykyisen hinnan ja laadun uskottiin tuovan edellytyksiä nostaa kanta-asiakkaiden määrää ja mahdollisuuksia siirtyä uusille markkinoille. Onnistuneen laatutyön sanottiin siten merkitsevän sekä säästöjä

tuotantokustannuksissa että lisääntyviä tuloja eli organisaation taloudellisen suorituskyvyn paranemista.

Kansanopistojen tehokkuus ei kuitenkaan pelkästään redusoitunut organisaation tuotantokyvyksi, vaan haastateltavat korostivat myös koulutuksen tuottamaa yksilöllistä laatua ja merkitystä. Keskustelun painopistettä haluttiin siirtää koulutuksen vaikutuksiin eli impakteihin. Tärkeänä pidettiin koulutuksen ja opetuksen ohjaamiseksi siirtää katse siihen, olivatko opiskelijan, hänen toimintaympäristönsä ja elämän kannalta relevantit ajattelu- ja toimintatavat muuttuneet. (Ks. Nurmi & Kontiainen 2000, 33-37.)

Muutos

Beckford (2002, 207; ks. myös Raivola 2000a, 65-66) toteaa, että koko laadun edistämisen perusta lepää oppimisessa, pyrkimyksissä vastata asiakkaiden tarpeisiin ja odotuksiin, virheiden korjaamisessa sekä prosessien jatkuvassa hiomisessa. Oppiminen on laadun parantamista ja laadun parantaminen on oppimista, siis muutoshalua ja –kykyä eli muutosvalmiutta. Laatu on omien toimintatapojen arviointia ja mahdollisuutta toimia toisin sekä uusien vaihtoehtoisten toimintatapojen etsintää ja arviointia.

Haastateltavat toivat kolme näkökohtaa muutosdiskurssiin. Ensinnäkin muutos sinänsä määrittyi laaduksi, ja sen yhdeksi ulottuvuudeksi muodostui henkilöstön muutosvalmius - halukkuus ja kyky virheiden korjaamiseen ja toiminnan sujuvuuden hiomiseen. Toiseksi kansanopiston luonteeseen sanottiin kuuluvan uuden – koulutus- ja palvelutarjonnan, menetelmien ja uusien tulkintarakenteiden – kehittäminen. Kolmanneksi opetusta ja oppimista luonnehdittiin laadukkaaksi, kun se oli tuottanut muutosta, uusia ajattelu- ja toimintatapoja.

Asiakaslähtöisyyden idea on laatuajattelun ydinajatuksia ja se kytkeytyi läheisesti arviointiin, muutokseen ja oppimiseen, koska markkinat nähtiin haastatteluissa ehtymättömänä uusien ideoiden lähteenä. Työntekijät tasapainottelivat asiakasodotusten, kannattavuusvaatimusten ja oman ammatillisen näkemyksensä välillä. Laatuajattelu kytkettiin myös oppivan organisaation ideaan ja toimintatapaan (vrt. Beckford 2002, 201). Laatu muutoksena ja oppimisena, johon kytkeytyi itsearviointi oleellisena osana, oli kansanopistoväen laatuajattelun ydinajatuksia.

Haastateltujen opettajien käsitys hyvästä ja laadukkaasta oppimisesta lähenee Nurmen ja Kontiaisen (2000, 35) esittämiä yksilökohtaisen oppimisen laadun paranemisen tunnusmerkkejä. Opetuksella sanottiin pyrittävän laajentamaan opiskelijan maailmankuvaa ja

osaamisaluetta ja parantamaan tämän oppimisvalmiuksia sekä kykyä kommunikoida. [347] Opetuksen sanottiin nojaavan opiskelijan autonomisuuden kunnioittamiseen ja dialogiin ja siten luovan itsenäisiä toimintavalmiuksia.

Palvelu- ja opetus-oppimisprosessit ovat aina luonteeltaan neuvotteluprosesseja. Harvey ja Green (1993, 14) näkevät laadunarvioinnin voivan olla myös keskeinen osa itse opiskeluprosessia, kuten haastateltavatkin korostivat. Se on osa opiskelijan valtaistamista oman oppimisensa ohjaamiseen. Arvioidessaan opiskelijat parhaimmillaan harjaantuvat itsekriittisyyteen, opetuksen paradigman analysointiin ja he oppivat perustelemaan näkökantojaan sekä tekemään kysymyksiä. (Mt., 15.) Oppimisprosessin yhteinen arviointi merkitsee eri osapuolten oppimista, osallisuutta ja se on omiaan lisäämään opiskelijan autonomisuutta.

Tarkoituksenmukaisuus

Laadun käsite sulkee piiriinsä toiminnan tavoitteet, prosessin toimivuuden ja tavoitteiden saavuttamisen asteen (vrt. tuloksellisuuden arviointi). Koulutuksen laadun arvioinnissa on kyse pitkälti päämäärien saavuttamisesta ja resurssien optimaalisesta käytöstä (vrt. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 12, 19-20, 26).[348] Tästä näkökulmasta laatua voidaan tarkastella kolmella eri tasolla: työyhteisössä laatu on organisaation sisäistä laatua, organisaation ulospäin suuntautuva laatu tuo tarkastelun kohteeksi asiakkaiden tarpeiden tyydyttämisen näkökulman ja kolmannella tasolla puhutaan niistä yhteiskunnallisista impakteista, joita toiminnalla on (Julkisen sektorin laatulinjauksia 1998, 44).

Harvey & Green (1993, 7) toteavat, että vaikka palvelu sinänsä olisi kuinka erinomainen hyvänsä, mutta ellei se täytä tehtäväänsä, se on arvoton. Ulkoinen näyttävyys ei myöskään välttämättä merkitse sisäistä merkittävyyttä. Laatu voidaan nähdä opiston itselleen asettaman mission toteuttamisena. Laatuajattelussa asiakasta kuitenkin pidetään laadun lopullisena arvioitsijana. Asiakkaiden tarpeet ja kokemukset ovat laatutoiminnan ensisijainen perusta ja niiden tulisi olla jokaisen päätöksen pontimena ja asiakkaiden tarpeiden tulisi muodostua organisaatiossa eräänlaiseksi normiksi. (Beckford 2002, 117-119; Garvin 1988, 43; Lecklin 2002,12, 17; Lumijärvi 1999, 52; Vuorenmaa 2001, 86.)

---

[347] Nurmen ja Kontiaisen (2000, 35) mukaan koulutuksen yksilökohtaista laadunparanemista voidaan kuvata seuraavilla tunnusmerkeillä: 1) oppijan osaamisen ala laajenee ja syvenee sekä hänen valmiutensa jakaa osaamaansa paranee, 2) oppijan osaamisvarmuus ja metakognitiivinen kontrolli paranevat, 3) oppijan osaamisen soveltamisvalmius paranee sekä 4) innovaatioiden ja koulutuksen kohteena olevaan toimintaan liittyvän luovuuden todennäisyys kasvaa.

[348] Laadunarvioinnilla ja itsearvioinnilla voidaan kuitenkin ensisijaisesti tavoitella kontrollia (tilivelvollisuus), toiminnan parantamista tai uuden kehittämistä (Powell 2000, 40). Se, mitä arvioinnilla tavoitellaan, vaikuttaa myös arvioinnin menettelytapoihin.

Julkisen sektorin laatulinjauksissa asiakaslähtöisyys määritellään asiakkaan tai kansalaisen mahdollisuudeksi valita tarvitsemansa palvelun tuottaja voimavarojen puitteissa ja osallistua palvelujen suunnitteluun ja kehittämiseen (Julkisen sektorin laatulinjauksia 1998, 51). Myös Harvey ja Green (1993, 8-9; ks. myös Lumijärvi & Jylhäsaari 2000, 108- 112) kuitenkin kiinnittävät huomiota siihen, että asiakkaan tarpeet eivät välttämättä ole yhtä kuin hänen tiedostamansa tarpeet. Opiskelijoiden markkinatuntemus ei ole täydellistä, joten heillä ei useinkaan ole mahdollista tehdä rationaalisia valintoja. Koulutuksen hankkijoilla, tilaajilla ja sidosryhmillä on omat käsityksensä koulutuksen tavoitteista ja opiskelijoiden tarpeista. Resurssit asettavat koulutuksen toteuttamiselle omat vaatimuksensa. (Mt., 7-8; ks. myös Lillrank 1999, 55-57; Nurmi & Kontiainen 2000, 31.) Oppimistarpeiden tiedostamista voidaan pikemminkin pitää opetuksen tavoitteena kuin lähtökohtana. Lillrank (1999) erottaa toisistaan julkisten palvelujen laadusta puhuttaessa kysymykset mitä ja miten. Se, mitä tehdään, tulisi hänen mukaansa määräytyä poliittisesti. Se, miten jokin asia hoidetaan, tulisi tehdä asiakaslähtöisesti. (Mt., 94-95.)

Haastateltavat määrittelivät laadun myös palvelun tarkoituksenmukaisuudeksi. Laatu ymmärrettiin panos/tuotossuhteen optimoinniksi, oikea-aikaiseksi ja –paikkaiseksi, tarkoituksenmukaisuudeksi asiakkaan näkökulmasta. Haastateltava arvioi, että koulutus ei ole laadukasta, vaikka tilaisuus sinänsä olisi tuntunut mukavalta, ellei se ole edistänyt oppimista. Toisaalta miellyttävää oppimisprosessia pidettiin oppimisen välttämättömänä ehtona ja tavoitteena, ja opistoelämällä sinänsä katsottiin olevan myös merkitystä yksilöllisten tarpeiden tyydyttämisessä. Opetushenkilöstön asiantuntijuuden ei myöskään katsottu enää riittävän, vaan sen tuli myös näyttää pätevältä ja opettajien oli hankittava työlleen opiskelijoiden ja muiden sidosryhmien luottamus yhä uudestaan.

Vapaassa sivistystyössä tavoitteiden eksplikointi ei aina ole helppoa ja selkeää. Haastateltavat korostivat opetuksessa laatua olevan opetuksen uutuusarvon ja relevanssin opiskelijoiden elämässä ja toimintaympäristössä (Hämäläinen & Jakku-Sihvonen 2000, 8). Haastateltavat viittasivat talon tehtäväalueeseen ja toiminnan perusarvoihin, mutta he toivat yksimielisesti esiin, että koko toiminnan, koulutuksen ja opetuksen lähtökohtana oli ja tuli olla asiakkaiden ja opiskelijoiden ja heidän toimintaympäristönsä tarpeet. Toisaalta asiakaskäsitteen ja asiantuntijuuden ympärillä käytyyn keskusteluun tiivistyy myös keskustelu oppimisen tavoitteista ja sisällöistä. Haastateltavat eivät problematisoineet sidosryhmien mahdollisia erilaisia ja ristiriitaisia käsityksiä talon tehtävästä tai tarpeista. Laatu nähtiin kuitenkin myös neuvottelu- ja suostuttelukysymykseksi. Asiakkaiden ja opiskelijoiden tarpeiden tyydyttämisen ja asiakastyytyväisyyden sanottiin oikeuttavan opistotyön sekä työntekijä- että opistotasolla. Laadun edistäminen painottui asiakaslaadun parantamiseen ja se oli hyvän palvelun lisäksi myös vuoropuhelun lisäämistä. Tällöin toiminnan tarkoituksenmukaisuuden katsottiin määrittyvän viimekädessä markkinoilla. Hyvällä laadulla,

kulkemalla muita edellä, pyrittiin erottautumaan samalla, kun toimintaa ohjattiin markkinoiden odotusten ja tottumuksien suuntaan (ks. Beck 2003, 288).

Virheettömyys

Laatuajattelun yksi keskeisiä ajatuksia on saada asiat hoidettua oikein ja virheettömästi heti ensimmäisellä kerralla. Laatu on sitä, että toiminta täyttää sille asetetut odotukset ja spesifikaatiot. Virheettömyyden vaatimus siirtää katseet myös itse prosessiin, ja laatu on palveluketjun jouhevaa, häiriötöntä ja virheetöntä toimintaa. Laatu on luotettavuutta eli sitä, että lupaukset pidetään kerta toisensa jälkeen. Palvelutuotannossa virheettömyys edellyttää, että laadun tuottaminen on koko organisaation ja kaikkien työntekijöiden toimintaa ohjaava periaate. (Harvey & Green 1993, 6-7.)

Tässä tutkimuksessa välitön virheiden korjaaminen, mutta myös ennakointi, toiminnan suunnittelu ja joustavuus nähtiin yhdeksi tärkeäksi osaksi palvelujen laadun parantamista. Virheettömyydeksi ymmärrettiin myös se, että palvelun tuoteselosteet vastaavat palvelun sisältöä. Palvelukokonaisuuden laadun uskottiin lepäävän jouhevassa asiakas-tuottajaketjun toiminnassa. Vaikka laatu liitettiin virheettömyyteen, samalla korostettiin, että virheet tulisi nähdä oppimismahdollisuutena. Palvelujen saatavuuden lisäämisen voinee tulkita myös eräänlaiseksi virheettömyyden tavoitteluksi.

Laadun sanotaan merkitsevän myös tasalaatuisuutta. Koulutuksessa kuitenkin tasalaatuisuus voi olla myös latistavaa. Haastatteluissa koulutus luovana prosessina nähtiin osin myös vaikeaksi puristaa standardeihin. Harvey ja Green (1993, 7) herättävät artikkelissaan myös kysymyksen, mitä yliopistokontekstissa virheettömyys ja kerralla oikein – periaate voisivat merkitä. Tällaista kysymyksenasettelua ei haastatteluissa suoranaisesti ole. Toiminnan joustavuuden vaatimus ja heterogeeniset opiskelijaryhmät merkitsivät laatutavoitteiden jatkuvaa muutosta. Kun opetus nähtiin dialogiseksi prosessiksi ja opetuksen viitekehys dialogisesti kehittyväksi, ymmärrettiin ”virheettömyyden” edellyttävän ”spesifikaatioiden” jatkuvaa arviointia. ”Virheettömyytenä” pidettiin toisaalta opiston erityisluonnetta ja omaa erityistä tehtäväaluetta, toisaalta korostettiin toiminnan eräänlaista normaalisuutta ja asiantuntijuutta.

Erinomaisuus

Laatu ymmärretään usein myös joksikin erityiseksi, korkealuokkaiseksi ja tavanomaisen yläpuolella olevaksi. Se on jotakin, joka on intuitiivisesti todennettavissa. Laatu erinomaisuutena on elitistinen näkökulma laatuun. Se määrittyy silloin joksikin, jota useimmat eivät voi saavuttaa. Erinomaisuudella voidaan viitata myös siihen, että toimintaa verrataan asetettuihin standardeihin, jotka on asetettu niin, että kaikki eivät voi niitä saavuttaa.

(Harvey & Green 1993, 3.) Erinomaisuus merkitsee usein myös suuria resursseja, jotka tuottavat hyviä tuloksia, ja jotka puolestaan tuottavat lisäresursseja. Laatuajattelussa on myös ajatus hyvien tulosten palkitsemisesta. Jos erinomaisuudella tarkoitetaan asiakaskohtaista, ainutkertaista palvelujen tuottamista, mittatilauskoulutusta, merkitsee se yleensä korkeita tuotantokustannuksia (ks. Nurmi & Kontiainen 2000, 32).

Määritellessään laatua haastateltavat liittivät laadun hyvään ja keskimääräistä parempaan, jonka voi heti havaita ja aistia. Laatu ymmärrettiin yksilöllisyydeksi, valinnan mahdollisuudeksi ja tarjonnan monipuolisuudeksi. Laatu nähtiin strategisena kysymyksenä ja haastateltava asetti opiston toiminnan tavoitteeksi tuottaa jotain sellaista, jota asiakkaat eivät voisi muualta saada. Tämä merkitsee oman markkinaraon ja omien erityispiirteiden löytämistä, mutta sillä tarkoitettiin myös muiden oppilaitosten ”edellä kulkemista”. Toimintaa verrattiin siten kilpailijoihin. Toiminnan lähtökohtana sanottiin olevan ei vain asiakkaiden tarpeiden ja odotusten täyttäminen, vaan niiden ylittäminen. Erinomaisuuden tavoittelua ei koettu vain opistotason asiana, vaan myös henkilökohtaisena haasteena. Omassa työssä sanottiin olevan aina kehittämisen varaa ja kehittämiseen sitouduttiin.

6.2 Ohjausjärjestelmän muutos ja kansanopistoidea

Laatu liittyy vaihdantaan ja siten markkinaohjaukseen. Lillrank (1999, 22) määrittelee laadun vaihdannassa näkyväksi ominaisuudeksi, joka vaikuttaa asiakkaan arviointeihin ja päätöksiin. Useissa OECD-maissa markkinatyyppisiä mekanismeja - kuten tulosohjaus, toimilupakäytäntö, tilaaja-tuottajamalli, koulutusseteli - on tuotu koulutuksen hallintoon ja ohjaukseen, ja ylipäätään aikuiskoulutuspoliittisessa keskustelussa yksilöllisyys, markkinat ja taloudellinen relevanssi ovat olleet keskeisesti esillä.[349] Pyrkimyksenä on ollut siirtyä opetus- ja instituutiokeskeisyydestä asiakas- ja heidän valintojensa ohjaamaan oppimismarkkinakeskeisyyteen. Koulutuksen (ja julkisen sektori) ohjausmekanismin muutos lepää käsityksessä, että kilpailuttaminen ja kilpailu resursseista lisää koulutuksen tehokkuutta ja laadunarviointi ja itsearviointi takaavat toiminnan laadun (ks. Edwards 1997, 179, 183; Harvey & Green 1993, 11-12; Varmola 2002, 122). Markkinamekanismin uskotaan viestittävän myös tehokkaasti kulloisetkin koulutustarpeet (Anyamele 2004, 117). Tavoitteena on ollut koulutuksen tehokkuuden parantaminen ja tilaajien sekä opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksien lisääminen. (Varmola 2002, 121-124, 134-135.)

[349] Virtanen (2002) nimeää 90-luvun keskeisiksi koulutuksen kehittämistoimenpiteiksi kouluhallinnon hajauttamisen ja säätelyjärjestelmän purkamisen, aikuiskoulutuksen laajentamisen, koulutuksen kansainvälistämisen, ammattikorkeakoulujen perustamisen, opetuksen tarjonnan ja sisältöjen yksilöllistämisen, opiskelijoiden valinnanvapauden lisäämisen, kieltenopetuksen, matemaattis-luonnontieteellisten alojen ja tietotekniikan opetuksen kehittämisen.

Kansanopistojen toimintarationaliteetin muutos – siirtyminen menoperusteisesta valtionapujärjestelmästä suoriteperusteiseen laskennalliseen valtionosuuteen – ohjaa opistoja koulutusvolyymin kasvattamiseen ja siirtää päätökset resurssien käytöstä oppilaitostasolle. Kansanopistoväki oli joutunut kohtaamaan markkinoiden vaatimukset: väkeä oli vähennetty, työn valvontaa tehostettu ja työtehtävät olivat useissa tapauksissa muuttuneet, lisääntyneet ja edellyttivät joustavuutta. Haastatteluissa tarvetta toiminnan tehostamiseen perusteltiin valtion ohjausjärjestelmän muutoksella, jonka sanottiin myös kaventaneen opiston taloudellista liikkumavaraa (ks. myös Vapaan sivistystyön valmistelutyöryhmän raportti 2003). Kansanopistojen toimintaedellytyksiin vaikuttavat myös muiden koulutusmuotojen lainsäädännön muutokset, koska kansanopistoilla on muiden koululakien sääntelemää koulutusta. Blomqvistin 1998 haastattelemat vapaan sivistystyön asiantuntijat korostivat valtion rahoituspäätösten ohjaavan sitä, minkälaista koulutusta annetaan ja kenelle koulutusta tarjotaan. Opistoilla on valinnan vapaus, mutta se on usein näennäinen. Valintoja tehtäessä on usein kysymys opiston olemassaolosta.

Kansanopistot ovat muutostilanteessa hakeutuneet yhteistyöhön sekä muiden kansanopistojen että oppilaitosmuotojen kanssa. Määttä ja Yrjölä (2001, 100-101) sanovat arvioidessaan ns. kehittämisavustusten merkitystä, että “erityisesti muiden opistojen kanssa yhteistyössä toteutetut hankkeet saivat hyvin avustuksia” (vuonna 2000 5,5 miljoonaa markkaa) ja että “ verkostoituneilla hankkeilla saatetaan opistot toimimaan yhdessä ja vaihtamaan kokemuksia ja tietotaitoa toisilleen” ja lisäävät, että ”samalla säästetään myös kustannuksissa”. Opistot ovat omaehtoisesti hakeutuneet erilaiseen yhteistyöhön kansanopistoliikkeen sisällä ja myös muiden oppilaitosmuotojen kanssa, mutta niitä on siihen myös ohjattu. Tasapainoa on etsitty yhteistyön ja kilpailun väliltä. (Ks. myös Opetusministeriö 2002a.)

Kansanopistolaitoksen juuret ovat snellmanilaisessa kansallisessa sivistysideaalissa, jossa sivistys kuuluu kaikille ja jossa sivistys luo yhteiskunnan perustan ja mahdollistaa kansalaisvapauksien toteuttamisen. Sivistys on pyrkimystä täydellisyyteen ja ihanteisiin. Se on ”korkeinta tietoa” ja ”jalointa toimintaa”. Sivistys liittyy pyrkimykseen yleiseen hyvään, se ei ole yksityistä voiton tavoittelua. Se sitoo meidät sukupolvien sivistysperintöön ja muihin kulttuureihin. Se on liikettä, vuorovaikutusta ja pyrkimystä parempaan. (Snellman 1846, 73-82.) Vaikka snellmanilainen sivistysidea ja laatuajattelu ovatkin etäällä toisistaan, voitaneen kuitenkin sanoa, että pyrkimyksessä kehittyä lähestytään Raivolan (2000a, 47) esittämää laadun määritelmää: laatu on positiivinen asenne jatkuvaan kehittymiseen.[350] Juuri kehittämisenä ja kehittymisenä myös laatuajattelu haluttiin yksimielisesti haastatteluissa

[350] Mm. Thorpe (2001, 27) kiinnittää huomiota mm. siihen, että tieteen (asiantuntijuuden) objektiivisuus lepää tieteellisen oman tunnon varassa, jolla hän tarkoittaa tutkijan pyrkimystä toteuttaa ihanteita pikemminkin kuin hankkia kapeita hyötytavoitteita. Tiedon etsintä perustuu sisäiseen motivaatioon pikemminkin kuin ulkoisiin insentiiveihin, joihin laatuajattelussa on paljolti nojauduttu.

nähdä, ja kehittämisen ajatus kytkettiin myös osaksi kansanopistolaitoksen ideaa. Kun kansanopistojen toiminta nähtiin talouden ehdollistamana, toiminnan kehittämisen ajatukseen sidottiin niin markkinoiden vaatimukset kuin kansanopistotyön kehittämisen idea.

Laadun käsite nähtiin kansanopistotyön vakiintuneista toimintatavoista ja perinteestä käsin, vaikka se nähtiin myös jyrkkänä toimintakulttuurin muutoksena. Sellaisia käsitteitä kuten sivistys, kansainen[351], valistus ja kasvatus, jotka voidaan tai ainakin on voitu liittää vapaaseen sivistystyöhön, haastatelluista ei kukaan käyttänyt. Sen sijaan haastateltavat puhuivat palvelusta, opetuksesta palveluna, asiakas- ja opiskelijalähtöisyydestä, koulutuksesta yritys- ja liiketoimintana, oppilaitoksesta, edellä kulkemisesta, ihmisenä olemisesta, perusarvoista, solidaarisuudesta, asiantuntijuudesta, opettamisesta ja oppimisesta, jotka kiteytyvät suorituskyvyn parantamisen, muutosvalmiuden ja avautumisen periaatteissa. Kansanopistoväelle usein tyypillinen puhe opiston autonomisuudesta, vapaudesta ja erityispiirteistä sai haastatteluissa rinnalleen puheen verkottumisesta, vuorovaikutuksesta ja sidosryhmäsuhteiden hoitamisen tärkeydestä. On tietenkin mahdollista, että jonkun muun kuin laatudiskurssin yhteydessä kansanopiston saamat luonnehdinnat olisivat voineet olla erilaiset. [352]

Kansanopiston perinne ”elävän sanan koulu” ymmärrettynä nimenomaan dialogina eri osapuolten kesken ja ”herättävän koulun” tehtävä[353] nähtiin opistotyön ytimiksi. Osin laatuajattelun uskottiin voivan vahvistaa juuri kommunikaaation ja dialogin perinnettä. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ideat osana laadukasta toimintaa tulivat esille keskinäisten suhteiden järjestämisen ja asiakkaiden kohtaamisen periaatteina sekä opiskelijoiden autonomisuuden kunnioittamisena ja arvostamisena. Opettamisen kantavana ajatuksena oli opiskelijoiden valtaistaminen ja siten myös tasa-arvon mahdollisuuden ja demokraattisten toimintatapojen edistäminen.

Tutkimus osoittaa kuitenkin ohjausmekanismin muutoksen haastavan koko toiminnan idean, kuten Marshall (1999,157; ks. myös Popkewitz 1999, 29) sattuvasti sanoo - ”what started as reforms to educational administration soon became reforms education”. Teknisiksi luonnehditut ratkaisut pitävät sisällään myös strategisia kannanottoja ja arvovalintoja. Haastatteluissa vuoropuhelua käydään toisaalta opetuksen ja oppimisen käyttöarvosta ja toisaalta vaihtoarvosta. Opetuksen arviointikriteeriksi nousi koulutuksen relevanssi ja käyttökelpoisuus opiskelijoiden toimintaympäristössä. Opetuksella sanottiin olevan ja tuli olla

[351] Vrt. folkelig eli kansainen, kansasta nouseva sivistys. Thyssen (1989, 136, 140) sanoo käsitteen det folkelige viittaavan kansallisiin, sosiaalisiin, poliittisiin ja historiallisiin kysymyksiin. Se on kansan äänen kuulemista ja kansan kaikenpuolista parasta.

[352] Koskinen (2003, 117-119) väitöskirjassaan korostaa jokaisen kansanopiston rakentavan omaa, ainutlaatuista toimintakulttuuriaan. Kansanopistojen toimintakulttuurien yhteneviksi vahvuustekijöiksi hän mainitsee asiakaskeskeisyyden, vuorovaikutuksellisuuden ja muutosorientaation.

[353] Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä (Opetusministeriö 2002, 8) toteaa motivaatiokysymykset ensisijaisen tärkeiksi tavoiteltaessa kaikkien väestöryhmien korkeaa koulutustasoa.

käyttöarvoa, joka sai perustelunsa opiskelijoiden tarpeista. Toisaalta koulutuksen tai kuten Bauman (1996, 153) sanoo, intellektuaalisen viestin on käytävä myös kaupaksi. Markkinoilla palveluille kehittyy vaihtoarvo, joka aktualisoi intressit, preferenssit ja valinnan ja joka muuttaa vaihtosuhteet liikesuhteiksi. Koulutuksesta ei etsitä enää niinkään hyvää elämää vaan elämäntyylejä. Usher et al. (1997) tähdentävät postmoderniin kuuluvan kuluttamisen voitavan nähdä myös uutta luovana aktiivisena prosessina. Koulutus ei vain tuota tutkintoja ja paranna sijoittumista työmarkkinoille, vaan se on loppumatonta erojen ja uusien identiteettien luomista ja elämän tyylien ja mielihyvän etsimistä. [354] Elinikäinen oppiminen ei ole vain taloudellisen turvallisuuden tae alati muuttuvassa työelämässä, vaan kuluttamalla opimme ja luomme merkityksiä. Kuluttamalla kerromme itsestämme ja asemoimme itsemme suhteessa muihin. Kuten haastatteluistakin käy ilmi, koulutuksen ja opettajan tehtäväksi saatetaan ymmärtää tulkintojen ja kommenttien myyminen ja kokemusten tuottaminen. (Mt. 1997, 10, 16-21, 107-108; ks. myös Edwards 1997, 15-17, 42-51 ja Lash 2002, 84-85.) Kuluttaja-asenne sisältää myös käsityksen, että elämä rakentuu yksittäisistä ongelmista, joihin on ostettavissa markkinoilta asiantuntijaratkaisu. On vain opittava löytämään ja valitsemaan oikeat ratkaisut ja ohjeet. Kuluttaja-asenne yksityistää asioita; ylityöllistynyt ostaa särkylääkkeitä tai piristeitä, liikenteen melulta suojaudutaan lisäämällä ikkunakerroksia jne.. (Bauman 1999, 254-265.) Marshall (1999, 163) kiinnittää huomiota siihen, että opiskelijan kohteleminen ja ymmärtäminen asiakkaaksi ja autonomiseksi tietojen, elämysten ja koulutuksen valitsijaksi vahvistaa samalla myös tämän kuluttajan roolia ylipäätään yhteiskunnassa ja on siten ideologinen kannanotto.

Haastatteluissa suhtautumista laatuajatteluun pidettiin myös ideologisena kannanottona ja se kytkettiin yleisempiin suhtautumistapoihin (vrt. taylorismi, perinne/moderni, idealismi/realismi). Kuten Beck (2003, 167-168, 238-309, 341-342) toteaa, uusliberalistinen ajattelu, sellaisenahan laatuajatteluakin voidaan pitää, on tunkeutunut kaikkialle ja kaikkiin poliittisiin suuntauksiin (Eriksen 2001 ja Tuckman 1995). Myös Max Jakobson (2003, 221-235; ks. myös Halimi 2003, 10-13; Julkunen 2001, 283-284; Ramonet 2003, 6-7; Rinne 2003) nostaa suomalaisen ja angloamerikkalaisen yhteiskunnallisen keskustelun voimahahmoiksi nobelistit F. A. Hayekin ja Milton Friedmanin, jotka Jakobsonin mukaan astuivat 70-luvun öljykriisin jälkeen Gunnar Myrdalin ja John Maynard Keynesin tilalle yhteiskunnallisen keskustelun auktoriteeteiksi tuoden siihen uusliberalistisen painotuksen. Varmola (1996) näkee koulutuksen ”markkinaideologialla” olevan kaksi lähtökohtaa. Toisaalta markkinoiden vahvistaminen koulutuksessa liittyy uusliberalismiin ja uusoikeiston aseman vahvistumiseen, toisaalta ”markkinatyyppisten mekanismien soveltamisella” koulutuksessa on kyse ”käytännöllisen koulutuspoliittisen tilanteen sanelemasta realiteetista”, joka liittyy ”paisuneen

[354] Aineiston opiskelijat perustelivat koulutukseen osallistumistaan vaihtelun halulla ja tiedonjanolla, mutta koulutuksen uskottiin myös avaavan uusia uramahdollisuuksia.

julkisen sektorin toiminnan tehostamispyrkimyksiin". Vedenjakajana Varmola tässä pitää suhtautumista yksilölliseen valintaan: "markkinoiden vahvistamisen" kannattajille se on ensisijainen lähtökohta, "markkinatyyppisten toimintojen soveltajille yksilöllinen valinta taas on keino keinojen joukossa". (Mt., 89, 126-127.) [355] Virtasen (2002) mukaan suomalaista koulutuspolitiikkaa on toteutettu suuren konsensuksen vallitessa 1990-luvulla. Vaikka koulutuspolitiikan toteuttamisessa on nähtävissä uusliberalistisia piirteitä, on siinä edelleenkin Virtasen mukaan myös hyvinvointi-ideologian väriä. Mm. koulutuksellisen tasa-arvon teema on hänen mukaansa edelleenkin ajankohtainen. (Mt., 127-132, 298-300; Opetusministeriö 2004.) Kun tämän tutkimuksen haastatteluissa osallistuttiin asiakaslähtöisyyden ja yksilöllisen valinnan diskursseihin, liitettiin ne opiskelijoiden emansipoitumiseen ja valtaistamiseen, työorientaatioon sekä koulutuksen kysynnän kehitykseen.

6.3 Postmodernin haaste

Tämän tutkimuksen haastatteluissa keskustelua käytiin siitä, mikä paikka traditioille ja uusille "virtauksille" tulisi antaa opistotyössä. Toimintaympäristö oli tullut epävarmaksi, toiminnan ehtojen uskottiin osin muuttuneen ja toiminta- ja viiteryhmä oli laajentunut. Asiakkaiden erilaistumisen, uusien odotusten ja arvostusten katsottiin pakottavan muutokseen ja entistä tiiviimpään vuorovaikutukseen toimintaympäristön kanssa. Giddensin (1995) mukaan on neljä tapaa ratkaista arvokonflikti: tradition puitteistaminen, erottautuminen toisesta, diskurssi ja dialogi sekä pakko ja väkivalta. Myöhäismodernissa traditiot säilyvät niin pitkään kuin ne on mahdollista perustella diskursiivisesti (mt., 147).

Haastatteluissa laatukeskustelussa vastakkain nähtiin olevan perinne ja (post)moderni. Tuija Pulkkisen mukaan (1998, 9, 46 – 48) moderni ja postmoderni merkitsevät ajattelutapoja ja kulttuurisia asenteita. Hän ei pidä postmodernia aikakautena, ei edes hegemonisena ajattelutapana. Postmoderni vastustaa sitä painokkuutta, jolla moderni tapaa selittää pinnan ilmiöt perustasta käsin, ulkoisen sisäisellä ja ylipäätään tapaa arvostaa perustaa pintaa enemmän. Kun modernin juuret ovat valistuksen ajan luottamuksessa järkeen, tieteeseen, edistykseen ja hyödyn tavoittelussa, postmoderni kyseenalaistaa edistyksen ja totuuden mahdollisuuden. Baumanin (1996) mukaan postmoderni on ennen kaikkea ja ensisijaisesti mielentila, jota leimaa destruktiivisuus ja kriittisyys. Se on myös sosiaalinen tila, jota luonnehtivat sen omat erityispiirteet, joista moderni pyrkii pääsemään irti. Postmoderni on modernin kypsymistä, modernin projektin tulemista itsestään tietoiseksi ja aikakausi ilman mittapuita, totuuksia ja ihanteita. Modernin yhteiskunnan keskeisten tunnusmerkkien, kuten universaalisuuden, yhdenmukaisuuden, monotonisuuden ja selkeyden tilalle ovat tulleet institutionalisoitunut pluralismi, monimuotoisuus, kontingenssi ja ambivalenssi. (Mt., 22-24,

[355] Ison-Britannian kokemusten mukaan NPM (New Public Management) ei välttämättä ole vähentänyt byrokratiaa eikä sanottavasti lisännyt valinnan mahdollisuuksia (Farrell & Morris 2003).

191–197, 284.) Usher et al. (1997, 2-9) sitovat postmodernin tai myöhäismodernin historialliseen aikakauteen, jota luonnehtii globalisaatio, taloudellinen integraatio, palvelutuotannon laajeneminen ja informaatioteknologia. Postmodernille on tyypillistä tuotannon joustavat järjestelyt, markkinoiden ja yhteiskunnan fragmentoituminen, ja sitä leimaa kuluttaminen, erottautuminen ja yksilöllistyminen. Lash (2002, 170) näkee postmodernin järkeilijässä ja elämäntyylien valitsijassa uusklassisen taloustieteen rationaalisen, omien preferenssiensä ohjaaman toimijan.

Giddens (1990) puhuu modernin radikalisoitumisesta, kypsymisestä ja itseymmärryksen syvenemisestä. Kun luottamus edistykseen, tiedon varmuuteen ja suuriin kertomuksiin on rapautunut, merkitsee se pakkoa käytäntöjen jatkuvaan reflektointiin. (Mt., 38-54, 84.) Risto Eräsaari (1995, 157) kysyy, mitä on refleksiivinen modernisaatio ja vastaa Beckiin viitaten, että siinä piilee kriittisyyden mahdollisuus. Refleksiivinen modernisaatio[356] viittaa myös teollisuusyhteiskunnan perusteiden murentumiseen ja toisen moderniuden ja uusien uhkien ja mahdollisuuksien avautumiseen. Refleksiivinen modernisaatio – itsensä kohtaaminen – tarkoittaa riskiyhteiskunnan seurausten tunnustamista, joita moderni yhteiskunta ei pysty sulattamaan järjestelmäänsä. Refleksiivisyys merkitsee kehitykseen liittyvän ambivalenssin tunnustamista, uudelleen arviointia ja uudenlaista toimintaa. Kyse on ongelmien luonteen, kriteerien ja politiikan muutoksesta. Sen voimana eivät ole päämäärät tai tarkoitukset, vaan riskit, yksilöllistyminen ja globalisaatio. (Mt., 159-178; Beck 1995, 17, 21.)

Scott Lash (2002) haluaa puhua mieluummin informaatioyhteiskunnasta kuin postmodernista tai myöhäismodernista yhteiskunnasta. Hänen mukaansa informaatio-yhteiskunta kuvaa osuvammin sitä, mistä siirtymisessä uuteen aikakauteen on kysymys. Kun teollisuusyhteiskunta muokkasi luonnonvaroja, on informaatioyhteiskunta kommunikaatiota. Lash luonnehtii informaatioyhteiskunnalle olevan tunnusomaista järjestys ja epäjärjestys, informaatio ja disinformaatio, liike ja paikallisuudesta irronneet reaaliaikaiset vuoro-vaikutussuhteet, kosmopoliittisuus. Se on globaali verkostoyhteiskunta. Se on tulevaisuus-orientoitunut, jossa ennustettavuuden katoaminen ja hetkellisyys luovat turvattomuutta. Sitä luonnehtii kommunikaatiosuhteiden intensiivisyys, hetkellisyys ja narratiivisen jatkuvuuden poissaolo. Kasvatuksen ja narratiivien tilalle on tullut kommunikaatio ja informaatio. Informaation merkitykset redusoituvat päivänkohtaisiksi. Informaatioyhteiskunta on informaation, rahan, tavaran ja ihmisten liikettä, virtoja ja kiertoa. Tärkeätä on päästä mukaan verkostoihin, koska kommunikaatio mahdollistaa osallisuuden ja on osapuolia yhdistävä tekijä. Informaatioyhteiskunta on etäyhteiskunta: tuotannon merkittävät osat on ulkoistettu,

[356] Postmodernin rinnalla ja asemesta puhutaan mm. myöhäismodernista (Giddens), notkeasta modernista (Bauman) ja refleksiivisestä modernista (Beck), joilla viitataan modernin kypsymiseen ja modernin jälkeiseen maailmaan ja ajattelutapoihin.

mutta myös henkilökohtaiset suhteet ovat etäsuhteita[357], joita hoidetaan kommunikoinnin varassa. Rakenteiden logiikka on virtojen logiikkaa. Se ei ole kausaalisuhteiden maailma, vaan ”ja” –maailma, jossa eri asiat laajentavat ja täydentävät toisiaan. (Mt., 1-3, 17-25, 86, 154, 178, 180, 206-208.)

Mikä voisi olla kansanopistojen idea ja paikka, kun informaatioyhteiskunnassa instituutiot pikemminkin purkautuvat ja muotoutuvat uudelleen kuin kehittyvät vanhalta perustaltaan (vrt. Lash 2002, 31)? Informaatioyhteiskunta tekee ajankohtaiseksi tutkimusopistossa käydyn keskustelun tiedonvälityksen ja opetuksen eroista, tarpeesta ja mahdollisuuksista. Voiko kansanopisto tarjota foorumin vuorovaikutukseen? Voiko se luoda mahdollisuuksia elämän mielekkyyden rakentamiseen myös informaatioyhteiskunnassa tarjoamalla mahdollisuuden hetkellisten tapahtumien rinnalla pysähdyspaikkoihin ja pohdintoihin olemassaolosta sekä mahdollisuuden kriittisyyteen ja kyseenalaistamiseen?

Informaatioyhteiskunta on poissulkemisen yhteiskunta. Pääsy verkostoihin[358] ja informaation lähteille mahdollistaa osallistumisen yhteisöjen toimintaan ja maailman kylään. (Lash 2002, 28.) Kansanopisto tarjoaa monessa tapauksessa tietoja ja taitoja, joita verkosto- ja kommunikaatioyhteiskunnassa toimiminen edellyttää (ks. www.kansanopistot.fi). Kun valtio vetäytyy ja markkinat työntyvät yhä useammille elämänalueille, arkielämä ja sen valinnat politisoituvat, voiko kansanopisto tarjota myös politiikan areenan (ks. Larsson 2001, 159-164)? Informaatioyhteiskunnassa politiikka ei tapahdu jossain muualla, vaan tässä ja nyt. TV-uutiset eivät ole niinkään enää politiikan ja tapahtumien representaatiota kuin itse politiikkaa. Lash sanoo politiikan mahdollisuuksien olevan erilaisissa uusissa yhteenliittymissä. Yksilöllisyys ei näyttäisi hänen mukaansa sulkevan pois yhteisöllisyyttä. (Lash 2002, 36-37, 41-42, 180-185.) Tarjoaako ja voiko kansanopisto tarjota kohtaamispaikan, joka täydentää poliittisia areenoita? Voiko kansanopisto tarjota mahdollisuuden uusille verkostoille ja uusille yhteenliittymille laajenevien yhteyksien luomiseen? Mitä tämä merkitsisi kansanopistopedagogiikalle? Haastatteluissa tuotiin esiin opiston dialogia generoiva merkitys ja opisto nähtiin erilaisten ihmisten, ideoiden ja maailmojen kohtauspaikkana. Tämä ajatus vapaasta sivistystyöstä on luettavissa myös jo Urpo Harvan kirjoituksista (Harva 1947, 174; ks. myös Laitinen ja Nurmi 2002, 50). Voiko informaatioyhteiskunnan kansanopistoille asettamissa haasteissa nähdä myös juurilleen palaamisen vaatimuksia? Kansanopiston vahvuus ei ehkä ole suurten kertomusten uusintamisessa, vaan se voi olla juuri osallistujien kokemusten kutomisessa yhteisten pyrkimysten perustaksi uusien kysymyksenasettelujen ja uusien näköalojen avaamiseksi (ks. Anheier & Kendall 2002, 356 ja Dekeyser 2001, 88).

[357] Vrt. viikonloppuisä jne..

[358] Jalavan (2004b, 7) mukaan Luhmann määrittelee hyvinvointivaltion yhteiskunnaksi, joka tuottaa osallistumisen (inclusion) edellytyksiä ja siten estää syrjäytymistä (exclusion). Ks. myös Larsson 2001, 155.

Kansanopistoilla ja niiden taustayhteisöillä voidaan kuitenkin nähdä olevan tärkeä tehtävä valikoidessaan intressejä, kysymyksiä ja toimijakategorioita (ks. Siisiäinen 2003, 208).

7 Johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä kansanopistoväki laadulla ymmärtää, miten he sen selittävät ja mistä laatukeskustelussa ja –arvioinnissa on kysymys. Laatua on tässä tutkimuksessa käsitelty ihmisten kokemuksena ja puheena, mikä selittää myös aineistolähtöisen tutkimusotteen. Tutkimus perustuu yhdeksään henkilö- ja kolmeen ryhmähaastatteluun. Haastateltavat edustivat vapaata sivistystyötä ja olivat eri ikäisiä, erilaisen työhistorian omaavia, erilaisen koulutuksen saaneita kansanopiston ammattilaisia. Tutkimuksessa on jäljitetty koko opistotyölle asetettuja yhteisiä arvoja ja periaatteita, mutta myös eroja. Laadun kokonaiskuvan ja talon koko toimintaa ohjaavien periaatteiden eli laadun ulottuvuuksien etsiminen saa perustelunsa siitä, että opiskelijalle, asiakkaalle ja talon käyttäjälle kansanopisto tarjoaa kokonaisvaltaisen kokemuksen. Toinen perustelu tutkimusasetelmalle on se, että vaikka kansanopistotyö sisältää monia erilaisia tehtäviä ja tehtäväalueita, yhden toimintasektorin toiminta vaikuttaa myös toisen toimintamahdollisuuksiin. Taustaoletuksena oli myös arvio, ettei joillakin tietyillä ryhmillä sinänsä olisi jotain erityistä tapaa ymmärtää ja kokea asioita.

Opiston laatukeskustelussa ja –työssä oli kysymys puitteistaan irrottamisen ja uudelleen puitteistamisen prosessista. Muuttunut toimintaympäristö ja ohjausjärjestelmän muutos olivat kyseenalaistaneet vanhat luottamussuhteet ja legitimointijärjestelmät. Laatuajattelu haastoi sen, mitä oli pidetty hyvänä ja oikeana. Se toi organisaatioon uuden puheen, uudet käsitteet ja uuden tavan nähdä työ ja sen ehdot. Laatuajattelu toiminnan ohjausjärjestelmänä ei osoittautunut vain tekniseksi muutokseksi, vaan se haastoi osapuolet oman identiteetin uudelleen arviointiin, kyseenalaisti sosiaalisten suhteiden luonteen ja se itseasiassa haastoi koko toiminnan idean. Laatukäsityksessä tiivistyy toiminnan idea ja pyrkimys laatuun myös toteuttaa ideaa.

Laatu määrittyi organisaation suorituskyvyksi, jonka osia ovat organisaation muutosvalmius ja avoimuus. Opistotyön katsottiin olevan talouden ehdollistamaa. Laatutyö sai tavoitteensa ja oikeutuksensa opistotalouden kehityksestä. Kansanopistoväki oli omaksunut jatkuvan parantamisen ja markkinalähtöisyyden ideat, joita voidaan pitää laatuajattelun ydinajatuksina. Tutkimuksessa laatu saa paikallisen tulkinnan, mutta sen perusargumentit eivät yllätä eivätkä poikkea merkittävästi kirjallisuudesta tutusta laatudiskurssista. Laatu osoittautui dialektiseksi käsitteeksi: se koettiin toiminta-mahdollisuuksia rajoittavaksi, mutta myös lupaukseksi muutoksesta, uusista mahdolli-suuksista ja kehityksestä. Laatukeskustelu sidottiin myös yleisempiin merkityksenanto-järjestelmiin. Vuoropuhelua käytiin perinteen ja (post)modernin maailman vaatimusten sekä realismin ja idealismin välillä. Tämän tutkimuksen perusteella opistotyön kannalta keskeisenä tehtävänä voidaan pitää perinteiden ja uusien vaatimusten yhteensovittamista.

Laatuajattelu tarjosi paradigman ja käsitteet rakennettaessa yhteisiä odotuksia ja arvoja eli luottamusta sidosryhmien kanssa. Pätevän, luottamusta herättävän, so. asiakkaiden kanssa vuorovaikutukseen kykenevän henkilöstön ja laatuajattelun omaksumisen otaksuttiin luovan perustan opiston toiminnan uskottavuudelle. Luottamuksen rakentamisen näkökohta oli vaatimassa opistoa ja työntekijöitä yhä kiinteämpään vuorovaikutukseen ja dialogiin niin talon sisällä kuin sidosryhmien ja toimintaympäristön kanssa.

Kansanopisto nähtiin oppilaitoksena, palvelulaitoksena, koulutusalan yrityksenä ja erilaisten ihmisten, maailmojen ja ideoiden kohtauspaikkana. Tämän tutkimuksen perusteella kansanopistotyössä arvostetaan ja nähdään elinvoimaisena kolme keskeistä perinteestä kumpuavaa, mutta uuden tulkinnan saanutta periaatetta: dialogi (elävä sana) ja kiinnostuksen herättäminen (herättävä koulu) sekä jatkuva muutos ja ajan hermolla oleminen (vapaa tehtävän haku). Kansanopiston merkitys näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella pitkälti lepäävän kyvyssä generoida dialogia eri osapuolten välille.

Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimuksen aiheita

Straussin ja Corbinin mukaan teoria on voimassa, kunnes tuotetaan parempi teoria todellisuudessa navigointiin. Merkitykset voidaan aina haastaa, ja niihin sisältyy aina muutoksen ja erimielisyyden mahdollisuus. (Burr 1995, 41; Glaser 2001, 59, 146, 168; Layder 1998, 9, 130; Senge 1990, 191; Strauss & Corbin 1998, 126-127, 146-147).) Kirjallisuudessa usein kannustetaan ja tutkimustoiminnassa toisinaan käytetään toisen tutkijan tekemää rinnakkaisluokitusta osoittamaan tutkijan valintojen luotettavuutta ja tutkimuksen toistettavuutta. Tutkimusprosessin loppuvaiheessa pohdinkin rinnakkaisluokituksen mahdollisuutta tai eräänlaista testausta käyttämällä hyväksi riippumattomien komponenttien analyysiä tai itseorganisoituvia karttoja[359]. Lopulta katsoin sellaisen vertailun menevän tutkimustehtäväni ulkopuolelle. Tutkimuksen tarkoitus ei ollut vertailla eri analyysivälineitä ja niiden tuottamia tuloksia, vaan tutkia, mitä kansanopistoväki laadulla ymmärtää.

Laadun kehittämiseksi ja arviointiperusteiden määrittelemiseksi tarvitaan laajaa teoreettista ja käytännöllistä ymmärrystä arvioitavasta toiminnasta (Hämäläinen & Jakku-Sihvonen). Määritellessään laatua ja kertoessaan kokemuksistaan laadun parantamisesta haastateltavat tulivat myös asemoineeksi itsensä suhteessa laatuajatteluun. He kertoivat myönteisistä odotuksista mutta myös epäilyistä. Kansaopistoväen laatukäsityksen syventämiseksi ja laatutyön kehittämiseksi tarvittaisiinkin tutkimusta laatuajattelun ja –toiminnan synnyttämistä kielteisistä kokemuksista, mielikuvista ja käsityksistä (ks. Newton 2002, 50).

[359] Independent Component Analysis (ICA) ja Self-Organizing Map (SOM) (Bingham et al. 2002).

Tässä tutkimuksessa ei systemaattisesti vertailtu eri tehtävissä tai eri toimintalohkoissa työskentelevien laatunäkemyksiä. Tutkimus tuo kuitenkin päivänvaloon kokemuksen opiston "*lokeroituneisuudesta*". Laatukäsitteen saamaa merkityssisältöä olisi ehkä perusteltua tarkastella myös systemaattisesti tehtäväalueittain, "*lokeroittain*", eli miten eri henkilöstöryhmiin kuuluvat ja erilaisen taustan omaavat työntekijät jäsentävät laadun käsitteen (ks. Reed 2001, 221). Oman merkittävän lisän keskusteluun uskoisin tuovan myös kansanopistojen toimintaan läheisesti liittyvien sidosryhmien edustajien ja päättäjien käsitysten tutkimisen. Tämä tarkastelu lisäisi edelleen mahdollisuuksia eri sidosryhmien välisen keskustelun syventämiseen. Tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää sitä, että tässä haastateltiin vain vuosikurssiopiskelijoiden edustajia, vaikka tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle vapaan sivistystyön näkökulmasta ja haastateltavilla oli aikaisempia kansanopistokokemuksia mm. lyhytkursseista.

Laadun ja luottamuksen rakentaminen edellyttävät keskustelua siitä, mitä ollaan tekemässä ja minkälaisiin oletuksiin ja minkälaisiin periaatteisiin toiminta nojaa, sen otaksutaan nojaavan ja sen toivottaisiin nojaavan. Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijan autonomisuuden kunnioittaminen ja tukeminen nousivat keskeiseksi ja yhteiseksi opetuksen perustaksi. Tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, että kansanopistolaitoksessa elää rinnakkain erilaisia käsityksiä siitä, mitä hyvä oppiminen ja hyvä opetus ovat (vrt. myös Vilkki 2003). Mielestäni olisi edelleen tutkittava, minkälaiseen teoriaperustaan ja minkälaisiin uskomuksiin kansanopistojen opetus ja oppiminen nojaavat ja mitä on olla opettaja ja opiskelija kansanopistossa (ks. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 29; Kusénius 2003). Onko ylipäätään tarpeellista ja aiheellista puhua kansanopisto-pedagogiikasta? Tällainen tutkimus rikastuttaisi merkittävästi laatukeskustelua ja olisi omiaan syventämään keskustelua myös siitä, mikä on se vaihtoehto ja vaihtoehtoinen oppimisympäristö, jonka kansanopistot mahdollisesti tarjoavat.

Lähemmin tulisi myös tutkia, minkälainen teoria ja uskomukset ohjaavat kansanopistojen strategista ja operatiivista johtamista. Tutkimus tekee ajankohtaiseksi myös kysymyksen, minkälaiseen todellisuuteen ja työelämään kansanopistot kasvatusyhteisöinä omalla toiminnallaan ovat sosiaalistamassa opiskelijoita.

Tämä tutkimus osoittaa, että luottamus ja toiminnan oikeutus on rakennettava yhä uudestaan ja uudestaan, ja se on tehtävä ei vain pakosta, vaan viestin perillemenon turvaamiseksi keinoilla, jotka ovat yhteiskunnassa ymmärrettäviä ja hyväksyttyjä. Toisaalta kansanopistot kuten muutkin organisaatiot voivat itse rakentaa näitä keinoja kuten laadun käsitettä. Tähän sopinee toisesta yhteydestä haastateltavan huudahdus, että hän ei ole ottanut tehtäväänsä sellaisenaan, vaan hän on muuttanut sitä. Myös laadun merkityssisältöjen tulisi olla jatkuvan arvioinnin ja keskustelun kohteena.

8 Lähteet

Ahokas, Marja (1998) Tunnetyö. Teoksessa Lahikainen, Anja Riitta & Pirttilä-Backman, Anna-Maija (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Rauni Myllyniemen juhlakirja. Keuruu: Otava, 120-133.

Ahteenmäki-Pelkonen , Leena (1997) Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta: systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Aittola, Tapio & Pirttilä, Ilkka (1989) Tieto yhteiskunnassa. Tiedonsosiologinen tarkastelu. Helsinki: Gaudeamus.

Aittola, Tapio & Raiskila, Vesa (2000) Jälkisanat. Teoksessa Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2000) Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Käännetty teoksesta The Social Construction of Reality (1966). 3. painos. Helsinki: Gaudeamus, 213-231.

Albaek, Erik (1997) Miksi kaikki evaluoivat. Janus 4/1997, 371-397.

Anheier, Helmut & Kendall, Jeremy (2002) Interpersonal trust and voluntary associations: examining three approaches. British Journal of Sociology 53 (3), 343 – 362.

Anyamele, Stephen Chukwunenye (2004) Institutional Management in Higher Education. A Study of Leadership Approaches to Quality Improvement in University Management – Nigerian and Finnish Cases. Department of Education. Research Report 195. Helsinki: University of Helsinki.

Aronowitz, Stanley (1993) Paulo Freire's Radical Democratic Humanism. Teoksessa McLaren, Peter & Leonard, Peter (eds.) Paulo Freire. A critical encounter. London: Routledge, 8-24.

Aspin, David N. & Chapman, Judith D. (2000) Lifelong learning: concepts and conceptions. International Journal of Lifelong Education 19 (1), 2-19.

Atkinson, Elizabeth (2000) The Promise of Uncertainty: education, postmodernism and the politics of possibility. International Studies of Education 10 (1), 81-99.

Bacchi, Carol (2000) Policy as Discourse: what does it mean? Where does it get us? Discourse: studies in the cultural politics of education 21 (1), 45- 56.

Bachmann, Reinhard (2001) Trust, Power and Control in Trans-organizational Relations. Organization Studies 22 (2), 337-336.

Baer, Markus & Frese, Michael (2003) Innovation is not enough: climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. Journal of Organizational Behavior 24, 45-68.

Bauman, Zygmunt (1996) Postmodernin lumo. Suomentanut Jyrki Vainonen. Ahponen, Pirkkoliisa & Cantell, Timo (toim.). Tampere: Vastapaino.

Bauman, Zygmunt (1999) Sosiologinen ajattelu. 2. painos. Juva: Vastapaino.

Bauman, Zygmunt (2002) Notkea moderni. Tampere: Vastapaino.

Becerra, Manuel & Gupta, Anil K. (2003) Perceived Trustworthiness within the Organization: The Moderating Impact of Communication Frequency on Trustor and Trustee Effects. Organization Science 14 (1), 32-44.

Beck, Ulrich (1995) Politiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, Ulrich & Giddens, Anthony & Lash, Scott. Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino, 11-82.

Beck, Ulrich (2003) Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation. Paris: Alto.

Beckford, John (2002) Quality. Second edition. London and New York: Routledge.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2000) Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Käännetty teoksesta The Social Construction of Reality (1966). 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Bingham, Ella & Kuusisto, Jukka & Lagus, Krista (2002) ICA and SOM in Text Document Analysis osoitteessa: http://portal.acm.org/citation.cfm?id=564444&dl=ACM&coll=portal.

Blomqvist, Sirpa-Liisa (1998) Vapaan sivistystyön asiantuntijoiden työelämäpuhe. Working Life Speech of Liberal Adult Education Elite. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Aikuiskasvatus. Julkaisematon artikkeli.

Bourgeois, Etienne (2002) A Constructivist Approach to Adult Learning. Teoksessa Bron, Agnieszka & Schemmann, Michael (eds.) Social Science Theories in Adult Education Research. BSIAE, Bochum Studies in International Adult Education. Münster: LIT, 130-153.

Baltimore, David (2003) On Over-Weighting the Bottom Line. Science 301 (5636), 1050-1051.

Bron, Agnieszka (2002) Symbolic Interactionism as a Theoretical Position in Adult Education Research. Teoksessa Social Science Theories in Adult Education Research. BSIAE, Bochum Studies in International Adult Education. Münster: LIT, 154-179.

Brunsson, Nils (1989) The Organization of Hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Buckley, Finian & Hurley, John (2001) Change in the nature of the university: the quality regime and its effects on the university teaching environment. Social Science Information 40 (4), 545- 576.

Bugge, K.E. (1989) Grundtvigin pedagogiset ajatukset. Teoksessa Grundtvig uudessa valossa (1989). Artikkeleita teoksesta Grundtvig og grundtvigianismen i nyt lys, Århus 1983. Suom. Anneli Koponen. Suomen Kansanopistoseniorien Kilta. Jyväskylä: Gummerus, 23-43.

Burbules, Nicholas C. & Berk, Rupert (1999) Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. Teoksessa Popkewitz, Thomas S. & Fendler, Lynn (eds.). Changing Terrains of Knowledge and Politics. Critical Theories in Education. New York and London: Routledge, 45-66.

Burr, Vivien (1995) An introduction to social constructionism. London: Routledge.

Castel, Robert (2003) L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé? La république des idée. France: Seuil.

Castrén, Zachris (1945) Valtio ja vapaa kansansivistystyö. Teoksessa Aaltonen ja Tuomisto (toim.) (1991) Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 141-158.

Cavén, Outi (1999) Sujutusta ja pyöritystä- tutkimus byrokratian merkityksistä sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastyössä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Cederlöf, Petri (1999) Merkityksestä laatuun. Haasteena nuorisotyön tutkimus. Teoksessa Paakkunainen, Kari (toim.). Arviointitutkimus ja nuoriso. Tulosvastuusta dynaamiseen nuoritoimintaan. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 8/99. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 77-111.

Clegg, Stewart (1998) Foucault, Power and Organizations. Teoksessa McKinlay, Allan and Starkey, Ken (eds.). Foucault, Management and Organization Theory. London: Sage, 29-48.

Cohen, Jean (1999) Trust, voluntary association and workable democracy: the contemporary American discourse of civil society. Teoksessa Warren, Mark E. (ed.) 1999. Democracy & Trust. Cambridge University Press, 208-248.

Creed, W. E. Douglas & Miles, Raymond E. (1996) Trust in Organizations. A Conceptual Framework Linking Organizational Forms, Managerial Philosophies, and the Opportunity Costs of Controls. Teoksessa Kramer, Roderick M. & Tyler, Tom R. (eds.). Trust in Organizations. Frontiers of Theory and Research. Thousand Oaks: Sage, 16-38.

Deetz, Stanley (1998) Discursive Formations, Strategized Subordination an Self-surveillance. Teoksessa McKinlay, Allan & Starkey, Ken (eds.) Foucault, Management and Organization Theory. London: Sage, 151-172.

Dekeyser, Luc (2001) Learning Active Citizenship in or by Social Movements. Teoksessa Bron, Agnieszka & Schemmann, Michael (eds.) Civil Society, Citizenship and Learning. BSIAE, Bochum Studies in International Adult Education. Münster: LIT, 70-94.

Delattre, Lucas (2000) De la nouvelle économie à la nouvelle société. Le Monde 6 mai 2000.

Dey, Ian (1999) Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry. San Diego: Academic Press.

Dill, David D. (1998) Laadunvarmistus korkeakouluopetuksessa. Teoksessa Hämäläinen, Kauko & Moitus, Sirpa (toim.) Laatua korkeakoulutukseen – teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6. Helsinki: Opetusministeriö, 7-20.

Edwards, Richard (1997) Changing Places? Flexibility, lifelong learning and a learning society. London: Routledge.

Engeström, Yrjö (1984) Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö.

Eriksen, Erik Oddvar (2001) Leadership in a Communicative Perspective. Acta Sociologica 44, 21-35.

Eräsaari, Risto (1996) Mitä on ”refleksiivinen modernisaatio”? Teoksessa Rahkonen, Keijo (toim.) Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset. Tampere: Gaudeamus, 155-181.

Eräsaari, Risto (1999) Menestysuniversumia merkitsemässä. Teoksessa Eräsaari, Risto & Lindqvist, Tuija & Mäntysaari, Mikko & Rajavaara, Marketta (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 145-168.

Eräsaari, Risto (2002) Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Teoksessa Pirttilä, Ilkka & Eriksson, Susan (toim.) Asiantuntijoiden areenat. SoPhi 66. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 21-38.

Eräsaari, Risto (2003) Open-Context Expertise. Teoksessa Bammé, Arno & Getzinger, Günter & Wieser, Bernhard (eds.) Yearbook of the Institute for Advanced Studies on Science, Technology and Society. Wien: Profil Verlag, 31-65.

Eräsaari, Risto (2004) Context – Anchorage and Handmaiden of Meaning. Teoksessa Bammé, Arno & Getzinger, Günter & Wieser, Bernhard (eds.): Yearbook of the Institute for Advanced Studies on Science, Technology and Society, München: Profil Verlag, 29-54.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1999) Johdatus laadulliseeen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Europisto - Eurofolk (1994). Euroopan integraatiota käsittelevä keskusteluaineisto. Orivesi: Suomen Kansanopistoyhdistys.

Fairclough, Norman (1995) Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language. London and New York: Longman.

Fairholm, Golbert W. (1994) Leadership and the Culture of Trust. Westport, Conn.: Praeger.

Farrell, Catherine & Morris, Jonathan (2003) The ”Neo-Bureaucratic” State: Professionals, Managers and Professional Managers in Schools, General Practices and Social Work. Organization 10 (1), 129-156.

Farrell, Francis (2001) Postmodernism and Educational Marketing. Educational Management & Administration 29 (2), 169-179.

Feiner, Michael C. (2002) Laws of leadership. Financial Times 15.11.2002.

Fendler, Lynn (1999) Making Trouble: Prediction, Agency, and Critical Intellectuals. Teoksessa Popkewitz, Thomas S. & Fendler, Lynn (eds.) Changing Terrains of Knowledge and Politics. Critical Theories in Education. New York and London: Routledge, 169-190.

Findlay, Patricia & Newton, Tim (1998) Re-framing Foucault: The Case of Perfomance Appraisal. Teoksessa McKinlay, Alan & Starkey, Ken (eds.) Foucault, Management and Organization Theory. London: Sage, 211-229.

Fontana, Andrea & Frey, James H. (1998) Interviewing. The Art of Science. Teoksessa . Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.) Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 47-77.

Fook, Jan (2001) Identifying Expert Social Work: Qualitative Practitioner Research. Teoksessa Shaw, Ian & Gould, Nick (eds.). Qualitative research in social work. London: Sage, 116-131.

Forrester, Gillian (2000) Professional Autonomy versus Managerial Control: the Experience of Teachers in an English Primary school. International Studies in Sociology of Education 10 (2), 133-151.

Foucault, Michel (1980) Power-knowledge. Suffolk: The Harvester Press Ltd.

Garvin, David A. (1998) Managing Quality. The Strategic and Competitive Edge. New York: The Free Press.

Gavigan, James P. & Ottitsch, Mathias & Mahroum, Sami (1999) Knowledge and Learning – Towards a Learning Europe. The Futures Project. Series no. 14. Seville: Institute for Prospective Technological Studies. Joint Research Centre. European Commission.

Gewirtz, Sharon & Ball, Stephen (2000) From 'Welfarism' to 'New Managerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace. Discourse: studies in the cultural politics of education 21 (3), 253 – 268.

Giddens, Anthony (1990) The Consequences of Modernity. Stanford: Polity Press.

Giddens, Anthony (1995) Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, Ulrich & Giddens, Anthony & Lash, Scott. Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino, 83-152.

Giddens, Anthony (1999) Runaway World. How Globalisation is Reshaping our Lives. Bury St. Edmunds: Profile Books

Giroux, Henry A. (2001) Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Modernismi, postmodernismi ja feminismi. Teoksessa Giroux, Henry A. & McLaren, Peter. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 153-218.

Glaser, Barney G. (2001) The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description. Mill Walley: Sociology Press.

Goffman, Erving (1971) Arkielämän roolit. Porvoo: WSOY.

Granö, Matts (1989) Pedagogiset virtaukset ja kansanopisto – erään kansanopiston sisäisestä kehityksestä. Teoksessa Vapauden vankina. Sata vuotta kansanopistotoimintaa Suomessa. Kansanopistoliikkeen juhlakirja. Helsinki: Suomen Kansanopistoyhdistys, 145-152.

Grey, Chris & Garsten, Christina (2001) Trust, Control and Post-bureaucracy. Organization Studies 22 (2), 229-250.

Grönroos, Maritta & Heikkilä, Marja-Riitta ja Lemmetyinen, Eeva-Kaija (2001) Kansanopistosta life-kompetenssia! Teoksessa Koivunen, Ulla (toim.) Kokonaisuutta etsimässä. På jakt efter helheten. Helsinki: Kansanvalistusseura, 59-64.

Guba, Egon G & Lincoln, Yvonna S. (1998) Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (eds.) The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues. Thousand Oaks: Sage, 195-220.

Halimi, Serge (2003/2004). La droite américaine a pensé l'impensable. Le nouveau capitalisme. Manière de voir 72. Le Monde diplomatique, 10-13.

Hannula, Aino (2000) Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.

Hardy, Cynthia & Nelson, Phillips & Lawrence, Tom (1998) Distinguishing Trust and Power in Interorganizational Relations: Forms and Facades of Trust. Teoksessa Lane, Christel & Bachmann, Reinhard (eds.) Trust within and between Organizations. Conceptual Issues and Empirical Applications. Oxford: Oxford University Press, 64-87.

Harju, Aaro (2003) Kansalaistoiminnalla edessä suuret kehitystehtävät. Aikuiskasvatus 2/2003, 100-106.

Harré, Rom (1999) Trust and its surrogates: Psychological foundations of political process. Teoksessa Warren, Mark E. (ed.) Democracy & Trust. Cambridge: Cambridge University Press, 249-272.

Hart, Norman & Stapleton, John (eds.) (1992) The marketing dictionary. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Harva, Urpo (1942) Kansansivistystyön käsite. Teoksessa Aaltonen ja Tuomisto (toim.) (1991) Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 108-123.

Harva, Urpo (1947) Vapaa kansansivistystyö ja valtio. Teoksessa Aaltonen ja Tuomisto (toim.) (1991) Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 169-179.

Harva, Urpo (1971) Suomalainen aikuiskasvatus. Helsinki: Tammi.

Harvey, Lee & Green, Diana (1993) Defining Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education 18 (1), 9-34.

Heinonen, Sari (2001) Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (2001) Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Opetushallitus. Arviointi 2, 21-47.

Heinonen, Sari (2002) Korkeakoulutettujen työttömien omaehtoisen täydennyskoulutuksen sidosryhmäperusteinen arviointitutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 180.

Heiskala, Risto (2000) Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa. Tampere: Gaudeamus.

Hill, Stephen (1995) From Quality Circles toTotal Quoality Management. Teoksessa Wilkinson, Adrian & Willmot, Hugh (eds.) Making quality critical: new perspectives on organizational change. London: Routledge, 33-53.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (1982) Teemahaastattelu. Toinen korjattu painos. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2000) Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hjerppe, Ilkka (1997) Liberal Adult Education in the Nordic Countries. Teoksessa Toiviainen, Timo (toim.) By the People, for the People: The Tradition, the States of the Art and the Future Prospects of Finnish Liberal Adult Education. Helsinki: Finnish Adult Education Association.

Honkonen, Risto (2002) Työssä oppimisen retoriikat – Teknisen funktionalismin kuvaajia vai täydellistäjiä? Teoksessa Honkonen, Risto (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: OKKA – Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 35-54.

Honkonen, Risto & Karila, Kirsti (1995) Grounded Theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa Nieminen, Juha (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa: Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: 13, 135-152.

Huotari, Vesa (2000) Asiantuntijuus arvioinnissa. Aikuiskasvatus 3/2000, 215-219.

Huuhka, Kosti (1989) Kansanopiston autonomia. Teoksessa Vapauden vankina. Sata vuotta kansanopistotoimintaa Suomessa. Kansanopistoliikkeen juhlakirja. Helsinki: Suomen Kansanopistoyhdistys, 99-116.

Hämäläinen, Kauko 1998. Koulutusohjelman arviointi. Teoksessa Hämäläinen, Kauko & Moitus, Sirpa (Toim.) 1998. Laatua korkeakoulutukseen – teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6. Helsinki: Opetusministeriö, 30-37.

Hämäläinen, Kauko & Jakku-Sihvonen, Ritva 2000. Laatua koulutuksen laatupolitiikkaan. Opetushallitus. Moniste 11/2000. Helsinki.

Iivonen, Mirja & Harisalo, Risto (1997) Luottamus työyhteisön turvaverkkona yleisissä kirjastoissa. Finnish Information Studies 8. Tampere – Åbo – Oulu.

Ilmonen, Kaj (toim.) (2000) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: SoPhi, 9-38.

Ilmonen, Kaj & Jokinen, Kimmo (2002) Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: SoPhi 60.

Ilmonen, Kaj & Jokivuori, Pertti & Liikanen, Hanna & Kevätsalo, Kimmo & Juuti, Pauli (1998) Luottamuksesta kiinni. Ammattiyhdistysliike ja työorganisaation suorituskyky. Jyväskylä: SoPhi.

Ishikawa, Kaoru (1990) Introduction to Quality Control. Tokyo: 3A Corporation.

Jakku-Sihvonen, Ritva & Heinonen, Sari (2001) Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Opetushallitus. Arviointi 2/2001.

Jakobson, Max (2003) Tilinpäätös. Keuruu: Otava.

Jalava, Janne (2003) From Norms to Trust. The Luhmannian Connections between Trust and System. European Journal of Social Theory 6 (2), 173-190.

Jalava, Janne (2004a) Autopoietic Theory of Meaning and Trust. Johdantoartikkeli teoksessa Jalava, Janne (2004) Niklas Luhmann's Concept of Trust – Trust and its Connections to Norms, Strangers and Care. Lisensiaattityö. Sosiaalipolitiikan laitos. Helsingin yliopisto.

Jalava, Janne (2004b) Care as Communication, Organisation and Interaction. Trust and the Luhmannian Subsystem of Care. Teoksessa Jalava, Janne (2004) Niklas Luhmann's

Concept of Trust – Trust and its Connections to Norms, Strangers and Care. Lisensiaattityö. Sosiaalipolitiikan laitos. Helsingin yliopisto.

Jalkanen, Raimo (2000) Kansanopistojen toimittava yritysmaailman tapaan. Raimo Jalkasen haastattelu Kansanopistolehdessä 3/2000. Helsinki: Suomen kansanopistoyhdistys.

Jarnila, Rauno (1998) Menestyvän ammatillisen oppilaitoksen profiili. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 592.

Jarvis, Peter (1999) Opettajat ja oppijat aikuiskasvatuksessa: suoritusta vai vuorovaikutusta? Sallila, Pekka ja Niemelä, Seppo (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 75-90.

Jokinen, Arja 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen Eero 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 37-53.

Juhila, Kirsi (1998) Suuret suunnitelmat ja opetuksen käytännöt opetuksen laatuprojektissa. Sosiologia 1/98, 54-56.

Juran, J. M. (1992) Juran on Quality by Design. The New Steps for Planning Quality into Goods and Services. New York: The Free Press.

Kaikkonen, Pauli (1999) Laadullinen tutkimus kasvatus ja opetustyössä. Kasvatus 5/1999, 427-435.

Kaivola, Juha (2001a) Kokonaisvaltaisen oppimisen projekti. Teoksessa Koivunen, Ulla (toim.) Kokonaisuutta etsimässä. På jakt efter helheten. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16-22.

Kaivola, Juha (2001b) Maahanmuuttajakoulutuksen haasteet ja mahdollisuudet kansanopistossa. Teoksessa Koivunen, Ulla (Toim.) Kokonaisuutta etsimässä. På jakt efter helheten. Helsinki: Kansanvalistusseura, 95-104.

Kajanto, Anneli (2003) Kansalaisjärjestöt ovat kansanvallan sykkivä sydän. Opintotoiminnan Keskusliiton koulutuspäällikön haastattelu. Aikuiskasvatus 2/2003, 107-109.

Kallio, E. (2002) Yksilöllisiä heijastuksia – toimiiko yliopisto-opetuksen paikallinen itsearviointi? Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2:2002. Helsinki: Edita.

Kangas, Olli (1994) Rationaalisen valinnan teoriat. Teoksessa Heiskala, Risto (toim.) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Tampere: Gaudeamus, 63-87.

Kansanopistojen itsearviointi (1993) Opetushallituksen asettaman kansanopiston tuloksellisuuden arviointityöryhmän muistion I osa. Helsinki: Opetushallitus. Aikuiskoulutuksen linja.

Kansalaisopistotoiminnan arviointiperusteet (1999) Opetushallituksen kokeiluprojekti. Laatua opistotoimintaan. Helsinki: Kansalais- ja työväenopistojen liitto KTOL ry.

Kantasalmi, Kari (2001) Finnish University Adult Education – Exploring the Social Impacts and Effeciveness in a Historical Context. Teoksessa Kontiainen, Seppo & Nurmi, E. Kari (eds.) Effectiveness of Adult Education. Historical and Evaluative Studies in Finland. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.

Karjalainen, Asko & Sippola, Paavo 1998. Opetusta kehittävä laadunarviointijärjestelmä Oulun yliopistossa. Teoksessa Hämäläinen, Kauko & Moitus, Sirpa (Toim.) Laatua korkeakoulutukseen – teoriaa ja käytäntöä. Opetusministeriö. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6, 68-75.

Karttunen, M. O. (1979) Suomen kansanopisto 1889-1979. Forssa: Suomen Kansanopistoyhdistys.

Karvinen, Synnöve (1996) Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Kuopion yliopiston julkaisuja. E, Yhteiskuntatieteet 34.

Kaunismaa, Pekka (2000) Yhdistyselämä ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa Ilmonen, Kaj (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: SoPhi, 119-143.

Keerfoot, Deborah & Knights, David (1995) Empowering the "Quality Worker?: the Seduction and Contradiction of the Total Quality Phenomenon. Teoksessa Wilkinson, Adrian & Willmot, Hugh (eds.) Making quality critical: new perspectives on organizational change. London: Routledge, 219-239.

Kekäle, Tauno (1998) The Effects of Organizational Culture on Successes and Failures in Implementation of Some Total Quality Management Approaches. Towards a Theory of Selecting a Culturally Matching Quality Approach. Acta Wasaensia. No. 65. Industrial Management 1. Vaasa: Universitas Wasaensis.

Ketonen, Oiva (1982) Humanistinen elämänasenne. Teoksessa Vapaan sivistystyön tehtävä tehokkuuden maailmassa. Vapaan sivistystyön XXVI vuosikirja. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY, 22- 38.

Kinnunen, Kari (1989) Työväenliikkeen kansanopistot. Teoksessa Vapauden vankina. Sata vuotta kansanopistotoimintaa Suomessa. Kansanopistoliikkeen juhlakirja. Helsinki: Suomen Kansanopistoyhdistys, 67-78.

Knaap van der, P. (1995) Policy evaluation and learning. Evaluation 1 (2), 189-216.

Knights, David & McCabe, Darren (2000) 'Ain't Misbehavin'? Opportunities for Resistance under New Forms of 'Quality' Management. Sociology 34 (3), 437-456.

Knowles, Malcolm (1984) The Adult Learner: a Neglected Species. Third Edition. Houston: Gulf.

Koivunen, Ulla (2001) Toimittajan loppusanat: monta opistoa, yksi opisto? Teoksessa Koivunen, Ulla (toim.) Kokonaisuutta etsimässä. På jakt efter helheten. Helsinki: Kansanvalistusseura, 173- 178.

Kolb, David A. (1993) The process of experiential learning. Teoksessa Thorpe, Mary & Edwards, Richard & Hanson, Ann (eds.) Culture and Processes of Adult Learning. London and New York: Routledge, 138-155.

Koorsgaard, Ove (1999) Kansanvalistus kansallisessa ja globaalisessa kansalaisyhteiskunnassa. Sallila, Pekka ja Niemelä, Seppo (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 56-71.

Kortteinen, Matti (1992) Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hämeenlinna: Hanki ja jää.

Koskinen, Helena (2003) Pohjoismaisilta juurilta kohti maailmanlaajuista toimijuutta? Suomalaisen kansanopiston toimintakulttuuri ja sen kansanvälisyys 2000-luvun alussa. Acta Universitatis Tamperensis 948. Tampere: Tampereen yliopisto.

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli (1998). Opetushallitus. Arviointi 7. Helsinki: Yliopistopaino.

Kramer, Roderick M. (1996) Divergent Realities and Convergent Disappointments in the Hierarchic Relation. Trust and Intuitive Auditor at Work. Teoksessa Kramer, Roderick M. & Tyler, Tom R. (eds.) Trust in Organizations. Frontiers of Theory and Research. Thousand Oaks: Sage, 216-245.

Kusénius, Thea (2003) Från temaintervju till livsvärldsforskning inom yrkehögskolkontext. Teoksessa Uljens, Michael & Bengtsson, Jan (red.) Livsvärldsfenomenoligi och hermeneutik. Aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem. Forskningsrapport 192. Helsingfors: Helsingfors Universitet, Pedagogiska institutionen,113-124.

Laamanen, Kaj (1998) Erinomaisuus esiin. Helsinki: Laatukeskus.

Laitinen, Hanne (1998) Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 55.

Laitinen, Matti & Nurmi, Kari E. yhdessä Angeria, Katariina, Heikkinen, Esa ja Khrol-Lappalainen, Tanja (2003) Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen suomalaisten elämänkertojen valossa. Aikuiskasvatus 2/2003, 122- 132.

Laitinen, Matti & Nurmi, Kari E. with the assistance of Katariina Angeria, Esa Heikkinen and Tatyana Khrol-Lappalainen (2002) Focus Group Discussions in Finland: Toward Intervention Strategies for Active Citizenship and Governance Education. Teoksessa Laitinen, Matti & Nurmi, Kari E. (toim.) Developing Intervention Strategies for Active Citizenship and Governance Education in Finland. University of Helsinki. Department of Education. Research Report 184, 19-65.

Lane, Christel (1998) Introduction: Theories and Issues in the Study of Trust. Teoksessa Lane, Christel & Bachmann, Reinhard (eds.) Trust within and between Organizations. Conceptual Issues and Empirical Applications. Oxford: Oxford University Press, 1-30.

Larsson, Staffan (2001) Study Circles as Democratic Utopia. Teoksessa Bron, Agnieszka & Schemmann, Michael (eds.) Civil Society, Citizenship and Learning. BSIAE, Bochum Studies in International Adult Education. Münster: LIT, 137-67.

Lash, Scott (1995) Refleksiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka , yhteisö. Teoksessa Beck, Ulrich & Giddens, Anthony & Lash, Scott. Nykyajan jäljillä Tampere: Vastapaino, 153-235.

Lash, Scott (2002) Critique of Information. London: Sage.

Laukkanen, Reijo (1998). Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle. Tutkimuksia 5. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Laukkanen, Reijo (2000) Arviointi koulutuspolitiikan ohjauksessa: OECD:n näkökulma. Kasvatus 1/2000.

Layder, Derek (1997) Modern Social Theory. Key debates and new directions. London: UCL Press Limited.

Layder, Derek (1998) Sociological Practice. Linking Theory and Social Research. London: Sage.

Lecklin, Olli (2002) Laatu yrityksen menestystekijänä. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Lehtinen, Jukka (toim.) (1995) Itsearviointi evaluoinnin osana - kirjallisuuskatsaus. Opetushallitus. Arviointi 4/95.

Lehtonen, Mikko (1996) Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.

Leino, Anna-Liisa & Leino, Jarkko (1997) Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

Leinonen, Jorma (2002) Ymmärtäminen – jäsentynyttä tietämistä. Kasvatus 5/2002, 475-483.

Liekka, Niilo (1916) Sivistys ja kansansivistys. Teoksessa Aaltonen ja Tuomisto (toim.) (1991) Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 83-85.

Lillrank, Paul (1999) Laatuajattelu. Laadun filosofia, tekniikka ja johtaminen tietoyhteiskunnassa. Keuruu: Otava.

Lindqvist, Tuija (1999) Evaluaation uskottavuus. Teoksessa Eräsaari, Risto & Lindqvist, Tuija & Mäntysaari, Mikko & Rajavaara, Marketta (toim.). Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 106-118.

Linturi, Hannu (1995) Kansanopistojen arvioinnin eksistentiaalista tuskaa. Teoksessa Kajanto, Anneli (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. Vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 113-147.

Lumijärvi, Ismo (1999) Laatujohtamisen soveltuvuus julkiselle sektorille. Hallinnon tutkimus 3/1999, 180-193.

Lumijärvi, Ismo & Jylhäsaari, Jussi (2000) Laatujohtaminen ja julkinen sektori. Laadun ja tuloksen tasapaino johtamishaasteena. Helsinki: Gaudeamus.

Lyytinen, Heikki K. (1995) Johdatus oppilaitoskohtaiseen itsearviointiin. Teoksessa Kilpinen, Berit & Salmio, Kaija & Vainio, Leena & Vanne, Antti (toim.). Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Opetushallitus. Arviointi 1/95, 37-52.

Malinen, Anita (2002) Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa Sallila, Pekka & Malinen, Anita (toim.). Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 63-94.

Malviniemi, Rauno (1992) Sofia Hagman – Suomen ensimmäinen kansanopiston johtaja. Kansanopisto 5/1992, 22-24.

Manninen, Jyri & Pesonen, Senja (1997) Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/97, 267 – 274.

Marjomäki, Ville (1989) Kansanopistoliike ja yhteiskunnan muutos. Teoksessa Vapauden vankina. Sata vuotta kansanopistotoimintaa Suomessa. Kansanopistoliikkeen juhlakirja. Helsinki: Suomen Kansanopistoyhdistys, 9-20.

Marsden, David (1998) Understanding the Role of Interfirm Institutions in Sustaining Trust Within the Employment Relationship. Teoksessa Lane, Christel & Bachmann, Reinhard (eds.). Trust within and between Organizations. Conceptual Issues and Empirical Applications. Oxford: Oxford University Press, 173-202.

Marshall, James D. (1999) The Mode of Information and Education: Insights on Critical Theory from Michel Foucault. Teoksessa Popkewitz, Thomas S. & Fendler, Lynn (eds.). Changing Terrains of Knowledge and Politics. Critical Theories in Education. New York and London: Routledge, 145-168.

Matikainen, Tuula (1989) Hermeneutikko Hans-Georg Gadamer. Teoksessa Varto, Juha (toim.) Fenomenologeja: Maailma minussa – minä maailmassa. Filosofian tutkijaseminaari 1988. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 1, 53-66.

McEvily, Bill & Perrone, Vincenzo & Zaheer, Akbar (2003) Trust as an Organizing Principle. Organization Science 14 (1), 91-103.

McLaren, Peter & Tadeu da Silva, Tomaz (1993) Decentering Pedagogy: Critical Literacy, Resistance and the Politics of Memory. Teoksessa McLaren, Peter & Leonard, Peter (eds.). Paulo Freire. A critical encounter. London: Routledge, 47-89.

Metteri, Anna (1999) Researching Difficult Situations in Social Work. Morality and Politics of Expert Work. Teoksessa Karvinen, Synnöve & Pösö, Tarja & Satka, Mirja (eds.). Reconstructing Social Work Research. Jyväskylä: SoPhi, 242-273.

Meyerson, Debra & Weick, Karl E. & Kramer, Roderick M. (1996) Swift Trust and Temporary Groups. Teoksessa Kramer, Roderick M. & Tyler, Tom R. (eds.) Trust in Organizations. Frontiers of Theory and Research. Thousand Oaks: Sage, 166-195.

Miedema, Siebren & Wardekker, Willem L. (1999). Emergent Identity Versus Consistent Identity: Possibilities for a Postmodern Repoliticization of Critical Pedagogy. Teoksessa Popkewitz, Thomas S. and Fendler, Lynn (eds.) Changing Terrains of Knowledge and Politics. Critical Theories in Education. New York and London: Routledge, 67-84.

Mishra, Aneil K. (1996) Organizational Responses to Crisis. The Centrality of Trust. Teoksessa Kramer, Roderick M. & Tyler, Tom R. (eds.) Trust in Organizations. Frontiers of Theory and Research. Thousand Oaks: Sage, 261-287.

Misztal, Barbara A. (1996) Trust in Modern Societies. The Search for the Bases of Social order. Padstow: Polity Press.

Molander, Gustaf (1999) Askel lyhenee, maa kutsuu – yli 80-vuotiaiden kuolema eletyn elämän valossa. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura ja Kuntoutuksen edistämisyhdistys.

Mäki, Maire (2000) Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 743.

Mäntysaari, Mikko (1999a) Millaista asiantuntijuutta arviointitutkimus antaa? Teoksessa Eräsaari, Risto & Lindqvist, Tuija & Mäntysaari, Mikko & Rajavaara, Marketta (toim.). Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 7-13.

Mäntysaari, Mikko (1999b) Arviointitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa Eräsaari, Risto & Lindqvist, Tuija & Mäntysaari, Mikko & Rajavaara, Marketta (toim.). Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 54-68.

Määttä, Jukka & Yrjölä, Pentti (2001). Perinteen ja nykyajan puristuksessa. Kansanopistojen arviointi. Opetushallitus. Arviointi 10/2001.

Määttä, Jukka (2003) Tunnusta ja tunnista opittu! Vapaan sivistystyön opitun tunnustaminen formaalissa oppilaitoksissa. Selvitys muodoista, käytänteistä, yhteistyösuhteista ja ongelmista. www.vsop-ohjelma.fi

Möller, Pirjo (2001) Sopeutuva sivistäjä: muuttuva kansanopisto muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Koivunen, Ulla (toim.). Kokonaisuutta etsimässä. På jakt efter helheten. Helsinki: Kansanvalistusseura, 25- 35.

Möllering, Guido (2001) The Nature of Trust: From Georg Simmel to a Theory of Expectation, Interpretation and Suspension. Sociology 35, 403-420.

Mönkkönen, Kaarina (2001a) Ammatillinen vuorovaikutustietoisuus asiakaskeskeisyyden ja dialogisuuden jännitteissä. Janus 2/01, 122-140.

Mönkkönen, Kaarina (2001b) Kun kumpikaan ei tiedä. Yhteiskuntapolitiikka 66 (5), 432-446.

Nakari, Maija-Liisa (2003) Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus. Jyväskylä studies in education, psychology ans social research 226. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Newton, Jethro (2002) Views from Below: academics coping with quality. Quality in Higher Education 8 (1), 39-61.

Niemelä, Seppo (1999) Vapaa sivistystyö 2000-luvun kynnyksellä. Tilaa sivistykselle nro 1. Saarijärvi: Kansanvalistusseura.

Niemelä, Seppo (2002) Kansansivistyksen kadottaminen. Aikuiskasvatus 2/2002, 84-91.

Niemelä, Seppo (2003) Sivistyksen kuolinkorinoita. Kansanopisto 3/2003, 28.

Niemivirta, Markku (2002) Valmiuksia, virikkeitä vai vaihtelua? Kansanopisto-opiskelijan motivaatio ja opiskelukokemukset. Opetushallitus. Arviointi 1/2002.

Nikki, Maija-Liisa (1993) Johdatus tulosajatteluun ja koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin. Julkaisuja/Keski-Suomen lääninhallitus, sivistysosasto 1993/6. Jyväskylä: Keski-Suomen lääninhallitus.

Noro, Arto (1994) Traditionaalinen ja kriittinen teoria. Teoksessa Heiskala, Risto (toim.) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Tampere: Gaudeamus, 173-191.

Noro, Arto (2000) Aikalaisdiagnoosi teorian kolmantena lajityyppinä. Sosiologia 4/2000, 321 – 239.

Nurmi, Kari E. & Kontiainen, Seppo (2000) Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Raivola, Reijo (toim.). Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita, 29-49.

Nykysuomen sanakirja (1978). Lyhentämätön kansanpainos. Porvoo: WSOY.

Nyman, Severi (1899) Kansanomaisesta opetustavasta. Teoksessa Aaltonen ja Tuomisto (toim.) (1991) Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 253-261.

Offe, Claus (1999) How can we trust our fellow citizens? Teoksessa Warren, Mark E. (ed.). Democracy & Trust. Cambridge: Cambridge University Press, 42-87.

Opetusministeriö (2002b) Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta. Katsaus suomalaiseen aikuiskoulukseen ja OECD:n arviointiraportti. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 2002:92. (www.minedu.fi/julkaisut/pdf92aikkoul_teematutkinta.pdf)

Orme, Joan (2000) Interactive social sciences: patronage or partnership? Science and Public Policy 27 (3), 211-219.

Orona, Celia J. (1997) Temporality and Identity Loss Due to Alzheimer's Disease. Teoksessa Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1997) Grounded Theory in Practice. Thousand Oaks: Sage, 171- 196.

Pantzar, Eero (1989) Kansanopisto sosiaalisen nousun väylänä. Teoksessa Vapauden vankina. Sata vuotta kansanopistotoimintaa Suomessa. Kansanopistoliikkeen juhlakirja. Helsinki: Suomen Kansanopistoyhdistys, 87-98.

Parjanen, Matti (2002) Onnistuuko amerikkalainen takaisinsyöttö suomalaisessa yliopistossa. Teoksessa Honkonen, Risto (toim.). Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: OKKA – Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 209-227.

Patton, Michael Quinn (1997) Utilization Focused Evaluation. The New Century Text. Thousand Oaks and New Delhi: Sage.

Pehu-Voima, Satu (1999) Laatutyön arvioinnista ammattikorkeakouluissa. Aikuiskasvatus 2/99, 163-169.

Pesonen, Keijo (2000) Ammatillisen koulutuksen jatkuva laadunparantaminen – Millainen laatujärjestelmä tunnistaa toiminnan tuloksellisuuden ja laadun? Aikuiskasvatus 3/2000, 220-227.

Piirainen, Timo (1993) Vuokra-asuminen ja sosiaaliset ongelmat. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Pirttilä-Backman, Anna-Maija & Keso, Kaj (1998) Tiedon asema sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Teoksessa Lahikainen, Anja Riitta & Pirttilä-Backman, Anna-Maija (toim.). Sosiaalinen vuorovaikutus. Rauni Myllyniemen juhlakirja. Keuruu: Otava, 48-62.

Popkewitz, Thomas S. (1999) Critical Traditions, Modernisms, and the "Posts". Teoksessa Popkewitz, Thomas S. & Fendler, Lynn (eds.). Changing Terrains of Knowledge and Politics. Critical Theories in Education. New York and London: Routledge.

Porter Liebeskind, Julia & Lumerman Oliver, Amalya (1998) From Handshake to Contract: Intellectual Property, Trust, and the Social Structure of Academic Research. Teoksessa Lane, Christel & Bachmann, Reinhard (eds.). Trust within and between Organizations.

Conceptual Issues and Empirical Applications. Oxford: Oxford University Press, 118-145.

Powell, Loraine A. (2000) Realising the Value of Self-assessment: the influence of the Business Excellence Model on teacher professionalism. European Journal of Teacher Education, 23 (1), 37-48.

Pulkkinen, Tuija (1998) Postmoderni politiikan filosofia. Tampere: Gaudeamus.

Pylvänäinen, Ruut (1999) Arviointi ja kehittäminen – hyvän opetuksen airopari. Kansanopisto 6 – 7/1999.

Pylvänäinen, Ruut (2000) Valtakunnallinen näytönpaikka. Kansanopisto 4/2000, 10-11.

Raivola, Reijo (2000a) Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WSOY.

Raivola, Reijo (2000b) Helsingin Sanomat 18.04.2000.

Raivola, Reijo & Valtonen, Päivi & Vuorensyrjä, Matti (2000) Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa Raivola, Reijo (toim.). Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita, 11-28.

Rajavaara, Marketta (1999) Arviointitutkimuksen hyödynnettävyys. Teoksessa Eräsaari, Risto & Lindqvist, Tuija & Mäntysaari, Mikko & Rajavaara, Marketta (toim.). Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 31-53.

Ramonet, Ignacio (2003/2004). Une régression. Le nouveau capitalisme. Manière de voir 72. Le Monde diplomatique, 6-7.

Reed, Michael I. (2001) Organization, Trust and Control: A Realist Analysis. Organization Studies 22 (2), 201-228.

Reuhkala, Marjaana (2001) Välittäminen ja kohtaaminen – kansanopistoihmeitä tekemässä. Teoksessa Koivunen, Ulla (toim.). Kokonaisuutta etsimässä. På jakt efter helheten. Helsinki: Kansanvalistusseura, 117- 131.

Rinne, Risto (2002) Kansallisen koulutuspolitiikan loppu? Teoksessa Honkonen, Risto (toim.). Koulutuksen lumo - Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: OKKA – Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 93- 119.

Rinne, Risto (2003) Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. Aikuiskasvatus 2/2003, 152- 157.

Rinne, Risto & Salmi, Eeva (1998) Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.

Rogles, Rocio Garcia (2001) Metadata on Education and Training at the Service of Lifelong Learning. Institute for Prospective Technological Studies issued in Cooperation with the European S & T Observatory Network. Joint Research Centre. European Commission. The IPTS Report 53, April/2001, 11-17.

Roos, J. P. (1989) Kovaa kvalitatiivista. Sosiologia 26 (2), 141-143.

Roos, J. P. (1996) Mitä on elämän politiikka? Janus 4 (3), 210-223.

Ruonavaara, Hannu (2001) Kohti formaalista kvalitatiivista analyysia? Laadullisen metodiopin painopisteen muutos. Janus 9 (2), 141-153.

Räisänen, Anu (1995) Itsearvioinnin käsite ja luonne. Teoksessa Kilpinen, Berit & Salmio, Kaija & Vainio, Leena & Vanne, Antti (toim.). Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Opetushallitus. Arviointi 1/1995.

Saarinen, Taina (1999) Koulutuksen arvioinnin vaikutukset – esimerkkinä yliopistoarviointi. Teoksessa Paakkunainen, Kari (toim.). Arviointitutkimus ja nuoriso. Tulosvastuusta dynaamiseen nuorisotoimintaa. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 8/99. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 61-76.

Saastamoinen, Kari (1998) Eurooppalainen liberalismi. Etiikka, talous ja politiikka. Suomen itsenäisyyden juhlarahaston Sitran julkaisusarja nro 188. Juva: Sitra.

Sako, Mari (1998) Does Trust Improve Business Performance? Teoksessa Lane, Christel & Bachmann, Reinhard (eds.). Trust within and between Organizations. Conceptual Issues and Empirical Applications. Oxford: Oxford University Press, 88-117.

Sallis, Edward (1993) Total Quality Management in Education. Kogan Page Educational Management Series. Philadelphia and London: Koganpage.

Salmela, Tuula (1996) Tyytyväisyys-käsitteen ongelmallisuus julkisen sektorin asiakaskyselyissä. Hallinnon tutkimus 1/1996, 32-41.

Salo, Mikko A. (2001) Runoutta vai laadullista tutkimusta? Janus 9 (4), 342-355.

Schwandt, Thomas A. (1997) Evaluation as Practical Hermeneutics. Evaluation 3(1), 69-83.

Scourfield, Jonathan (2001) Interviewing Interviewers and Knowing about Knowledge. Teoksessa Shaw, Ian & Gould, Nick (eds.). Qualitative research in social work. London: Sage, 60-72.

Seligman, Adam B. (1997) The Problem of Trust. Princeton: Princeton University Press.

Senge, Peter M. (1990) The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization. London: Century Business.

Sennett, Richard (2002) Työn uusi järjestys: miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Tampere: Vastapaino.

Seppänen-Järvelä, Riitta 1999. Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta. Stakes, tutkimuksia 104. Jyväskylä: Stakes.

Shaw, Ian & Gould, Nick (2001) Qualitative Research in Social Work. London: Sage.

Shor, Ira (1993) Education is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy. Teoksessa McLaren, Peter & Leonard, Peter (eds.). Paulo Freire. A critical encounter. London: Routledge, 25-35.

Siebert, Horst (2002) Constructivism. An Epistemological Change. Teoksessa Bron, Agnieszka & Schemmann, Michael (eds.) Social Science Theories in Adult Education Research. BSIAE, Bochum Studies in International Adult Education. Münster: LIT, 109-129.

Sihvonen, Juha (1996) Sivistystä kaikille vai valituille? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 519.

Sihvonen, Juha (1997) Sivistystä kaikille vai valituille? Aikuiskasvatus 1/1997, 64-66.

Sihvonen, Juha (1999) Uhka opistojen itsemääräämisoikeudelle vai mahdollisuus toiminnan kehittämiseen? Aikuiskasvatus 2/1999, 151-162.

Siisiäinen, Martti (2000) Järjestöllinen pääoma Suomessa. Teoksessa Kaj Ilmonen (toim.). Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: SoPhi 42, 144-169.

Siisiäinen, Martti (2003) Yksi käsite, kaksi lähestymistapaa: Putmanin ja Bourdieun sosiaalinen pääoma. Sosiologia 3/2003, 204- 218.

Siitonen, Juha (1999) Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto. (http://herkules.oulu.fi/isbn951425340X/)

Silén, Timo (1998) Laatujohtaminen: menetelmiä kilpailukyvyn vahvistamiseksi. Helsinki Porvoo Juva: WSOY

Silvennoinen, Heikki & Tulkki, Pasi (1998) Elinikäisen oppimisen olennaista etsimään. Teoksessa Silvennoinen, Heikki & Tulkki, Pasi (toim.). Elinikäinen oppiminen. Tampere: Gaudeamus, 9-24.

Silverman, David (2001) Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. Second Edition. London: Sage.

Silvonen, Jussi & Keso, Pirjo (1999) Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. Psykologia 34 (2), 88-96.

Simmel, Georg (1999) Pieni sosiologia. Tutkijaliiton julkaisu 93. Helsinki: Tutkijaliitto.

Simola, Hannu & Heikkinen, Sakari & Silvonen, Jussi (1998) A Catalog of Possibilities: Foucaultian History of Truth and Education Research. Teoksessa Popkewitz, Thomas S. & Brennan, Marie (eds.). Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education. New York and London: Teachers College Press, 64-90.

Simola, Hannu (2001) Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. Kasvatus 3/2001, 290 – 297.

Sitkin, Sim B. & Stickel, Darryl (1996) The Road to Hell. The Dynamics of Distrust in an Era of Quality. Teoksessa Kramer, Roderick M. & Tyler, Tom R. (eds.) Trust in Organizations. Frontiers of Theory and Research. Thousand Oaks: Sage, 196-215.

Skovmand, Roar (1989) Grundtvigilainen kansanopisto. Teoksessa Grundtvig uudessa valossa (1989) Artikkeleita teoksesta Grundtvig og grundtvigianismen i nyt lys, Århus 1983. Suom. Anneli Koponen. Suomen Kansanopistoseniorien Kilta. Jyväskylä: Gummerus, 44-76.

Snellman, J.V. (1846) Sivistys ja yleishenki. Teoksessa Aaltonen ja Tuomisto (toim.) (1991) Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 73-82.

Sohlo, Sauli (2000) Laatu polttopisteessä. Yliopistojen rehtorien näkemyksiä laadusta ja sen kehittämisestä. Suomen yliopistojen rehtorien neuvoston julkaisuja 1/2000.

Soini, Tiina & Rauste-von Wright, Maijaliisa & Pyhältö, Kirsi (2003) Oppiva organisaatio – tyhjä käsite vai kehittämisen väline? Aikuiskasvatus 4/2003, 283-291.

Squires, Geoffrey (1998) Arvioidaan opetusta, parannetaan oppimista. Teoksessa Hämäläinen, Kauko & Moitus, Sirpa (toim.). Laatua korkeakoulutukseen – teoriaa ja käytäntöä. Opetusministeriö. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6, 29 - 37.

Stake, Robert E. (1998) Case Studies. Teoksessa Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.). Strategies of Qualitative Inquiry. Thousands Oaks, London, New Delhi: Sage, 86-109.

Starkey, Ken & McKinlay, Allan (1998) Afterword: Deconstructing Organization – Discipline and Desire. Teoksessa McKinlay, Allan & Starkey, Ken (eds.). Foucault, Management and Organization Theory. London: Sage, 230-241.

Stenström, Marja-Leena (2002) Aikuiset koulutuksessa: yhteenveto ja johtopäätöksiä 40+ -tutkimuksesta. Teoksessa Stenström et al. Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa, "Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää". Helsinki: Opetusministeriö, 237 – 246.

Storbacka, Kaj & Lehtinen, Jarmo R. (1999) Asiakkuuden ehdoilla vai asiakkuuden armoilla. 4. painos. Porvoo: WSOY.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1997) Grounded Theory in Practice. Thousand Oaks: Sage.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1998) Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Second Edition. Thousand Oaks: Sage.

Suoninen, Eero (1993) Mistä perheenäidit on tehty? Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.). Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 111-150.

Suoninen, Eero (1999) Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen Eero (toim.). Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17-36.

Suoranta, Juha (1998). Aikuisoppijan merkitys moderneissa ja postmoderneissa teorioissa. Aikuiskasvatus 1/98, 22-32.

Sydow, Jörg (1998) Understanding the Constitution of Interorganizational Trust. Teoksessa Lane, Christel & Bachmann, Reinhard (eds.). Trust within and between Organizations. Conceptual Issues and Empirical Applications. Oxford: Oxford University Press, 31-63.

Syrjäläinen, Eija (1997) Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 11/1997.

Sztompka, Piotr (1999) Trust. A Sociological Theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Sztompka, Piotr (2002) Shaping Sociological Imagination. The Importance of Theory. Teoksessa Bron, Agnieszka & Schemmann, Michael (eds.) Social Science Theories in Adult Education Research. BSIAE, Bochum Studies in International Adult Education. Münster: LIT, 21-38.

Tauriainen, Leena (1994) Kohti yhteistä laatua: henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Thorpe, Charles (2001) Science against modernism: the relevance of the social theory of Michael Polanyi. British Journal of Sociology 52 (1), 19-35.

Thyssen, Birgitte (1989) Grundtvig ja Grundtvigianismi poliittisena tekijänä. Teoksessa Grundtvig uudessa valossa (1989) Artikkeleita teoksesta Grundtvig og grundtvigianismen i nyt lys, Århus 1983. Suom. Anneli Koponen. Suomen Kansanopistoseniorien Kilta. Jyväskylä: Gummerus, 135-158.

Toiviainen, Timo (2002) Vapaan sivistystyön visiot. Castrénilaista laatuviiniä uusissa tammitynnyreissä. Helsinki: Helsingin kaupungin suomenkielinen työväenopisto.

Tonkiss, Fran & Passey, Andrew (1999) Trust, Confidence and Voluntary Organisations: Between Values and Institutions. Sociology 33 (2), 257-274.

Torres, Carlos Alberto (1999) Critical Theory and Political Sociology of Education: Arguments. Teoksessa Popkewitz, Thomas S. & Fendler, Lynn (eds.). Changing Terrains of Knowledge and Politics. Critical Theories in Education. New York and London: Routledge.

Townley, Barbara (1998) Beyond Good an Evil: Depth and Division in the Management of Human Resources. Teoksessa McKinlay, Allan & Starkey, Ken (eds.). Foucault, Management and Organization Theory. London: Sage, 87-116.

Tsoukas, Haridimos & Chia, Robert (2002) On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change. Organization Science13 (5), 567-582.

Tuckman, Alan (1995) Ideology, Quality and TQM. Teoksessa Wilkinson, Adrian & Willmot, Hugh (eds.). Making quality critical: new perspectives on organizational change. London: Routledge, 54-81.

Tuomi, Ville (2000) Prosessipohjaisen laatujohtamisen soveltuminen julkiseen hallintoon Hallinnon tutkimus 3/2000, 244- 262.

Tuominen, Carita & Lillrank, Paul (2000) Laatukäsitykset suomalaissa yrityksissä. Sami Tuurna (toim.). Kauppa- ja teollisuusministeriön tutkimuksia ja raportteja 24/2000. Helsinki: Edita.

Tuomisto, Jukka (1999) Vapaa sivistystyö 2000-luvun kynnyksellä – uudet tehtävät ja vaatimukset. Teoksessa Sallila, Pekka ja Niemelä, Seppo (toim.). Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 23-55.

Tuomisto, Jukka (2002) Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa Honkonen, Risto (toim.). Koulutuksen lumo - Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: OKKA – Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 15-34.

Tuomola-Karp, Päivi (2000) Livslångt lärande utvecklar demokratin på den europeiska arbetsmarknaden. Teoksessa Hansen, Niels B. & Korsgaard, Ove & Bergstedt, Bosse (red.). På kant med Europa? Om demokrati og nordisk folkeoplysning. København: Nordisk Folkehøjskoleråd, 150-154.

Tuorila, Helena (2000) Potilaskuluttaja terveysmarkkinoilla: yksityisten terveydenhuoltopalvelusten käyttäjien oikeuksien toteutuminen lääkäriasemien asiakaspalvelussa. Acta Universitatis Tamperensis 764.

Tynjälä, Päivi (2000) Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Usher, Robin & Bryant, Ian & Johnston, Rennie (1997) Adult education and the postmodern challenge. Learning beyond the limits. London and New York: Routledge.

Uslaner, Eric M. (1999) Democracy and social capital. Teoksessa Warren, Mark E. (ed.). Democracy & Trust. Cambridge: Cambridge University Press, 121-150.

Varila, Juha (1989) Koetusta koulutustarpeesta ja sitä selittävistä tekijöistä. Koetun koulutustarpeen tarkastelu kolmesta koulutustarpeen arviointiperustasta ja näin ilmenneeseen koulutustarpeeseen vaikuttavista tekijöistä – tutkimuskohteena ammattiyhdistysluottamusmiehet. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 121.

Varmola, Tapio (1996) Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikakauteen? Acta Universitatis Tamperensis 524.

Varmola, Tapio (2002) Markkinasuuntautunut aikuiskoulutuspolitiikka Suomessa – uudelleen arvioinnin aika. Teoksessa Honkonen, Risto (toim.). Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: OKKA – Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 121-138.

Varto, Juha (1995a) Aikuiskoulutuksen arvioinnin tehtävä ja ongelma. Teoksessa Kajanto, Anneli (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 335-342.

Varto, Juha (1995b) Fenomenologinen tieteen kritiikki. 2. painos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Vaso, Juha (1998) Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktiivinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Akateeminen väitöskirja. Vammala: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka.

Vesala , Kari M. (1998) Avautuminen, valhe ja vaikeneminen. Teoksessa Lahikainen, Anja r. & Pirttilä-Backman, Anna-Maija (toim.). Sosiaalinen vuorovaikutus. Rauni Myllyniemen juhlakirja. Keuruu: Otava, 63-79.

Vilkki, Olli (2003) Verkkopohjainen ryhmäopetus ja sen välineet. Jaetun tilan käyttö verkko-opetuksessa ja sen kehittämisessä. Kiljavan opiston julkaisusarja. Helsinki: Helsingin yliopisto, sosiaalipolitiikan laitos.

Virtanen, Aki (2002) Uudella koulutuksella uudelle vuosituhannelle. Suomen 1990 – luvun koulutuspolitiikka. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Voionmaa, Väinö (1939) Työväen sivistysliikkeen perusteita. Teoksessa Aaltonen ja Tuomisto (toim.) (1991) Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 232-241.

Vuorenmaa, Marita (2001) Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen: uusia avauksia suomalaiseen koulutusta koskevaan evaluaatiokeskusteluun. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 176. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Wain, Kenneth (1987) Philosophy of Lifelong Education. London: Croom Helm.

Walgenbach, Peter (2001) The Production of Distrust by Means of Producing Trust. Organization Studies 22 (4), 693-714.

Walsh, Kieron (1995) Quality through Markets: the New Public Service Management. Teoksessa Wilkinson, Adrian & Willmot, Hugh (eds.). Making quality critical: new perspectives on organizational change. London: Routledge, 82-104.

Warren, Mark E. (1999) Democratic theory and trust. Teoksessa Warren, Mark E. (ed.). Democracy & Trust. Cambridge: Cambridge University Press, 310-345.

Weill, Nicolas (2004). Le gouvernement accusé de mener une ”guerre à l’intelligence”. Le Monde 18.02.04. Paris.

Webb, Janette (1995) Quality Management and the Management of Quality. Teoksessa Wilkinson, Adrian & Willmot, Hugh (eds.). Making quality critical: new perspectives on organizational change. London: Routledge, 105-126.

White, Sue (2001) Auto-ethnography as reflexive inquiry: the research act as self-surveillance. Teoksessa Shaw, Ian & Gould, Nick (eds.). Qualitative research in social work. London: Sage, 100-115.

Whitmore, Elizabeth (2001) ”People listened what we had to say”: Reflections on an emacipatory qualitative evaluation. Teoksessa Shaw, Ian & Gould, Nick (eds.). Qualitative research in social work. London: Sage, 83-99.

Winn, Bradley A. & Cameron, Kim S. (1998) Organizational Quality: An Examination of the Malcolm Baldrige National Quality Framework. Research in Higher Education. 39 (5), 491- 512.

Yrjölä, Pentti (toim.) (1995) Kansalaisopiston tila. Opetushallitus. Arviointi 3/96.

Yrjölä, Pentti (1999) Koululait toivat kattavan koulutuksen arvioinnin. Haastattelu: Anneli Kajanto. Aikuiskasvatus 2/99, 188-191.

Åhlberg, Mauri (1997) Jatkuva Laadunparantaminen korkealaatuisena oppimisena. Eheyttävä laadunkehittäminen (CQI, joka sisältää mm. TQM, TQC yms.) korkealaatuisena oppimisena ja sen edellytyksistä huolehtimisena. Teoreettinen perusta ja alustavia empiirisiä tapaustutkimuksia. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 68.

Lait ja komiteamietinnöt

L 632/1998. Laki vapaasta sivistystyöstä.

A 805/1998. Asetus vapaasta sivistystyöstä.

Komiteamietintö (1997) Oppimisen ilo. Kansallisen elinikäisen oppimisen strategia. Elinikäisen oppimisen komitean mietintö 1997:14. Opetusministeriö. Helsinki: Edita.

Opetusministeriö (2002a) Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö. Opetusministeriön työryhmien muistioita 3:2002. Helsinki: Yliopistopaino.

Strategiapaperit

Aikuiskoulutuksen arviointistrategia (1998). Aikuiskoulutusneuvoston julkaisuja 13/1998. Helsinki: Opetusministeriö.

Julkisen sektorin laatulinjauksia (1998) Tutkimukset ja selvitykset 5/98. Helsinki: Valtiovarainministeriö.

Kansalaisvaikuttaminen (2004) Hallituksen politiikkaohjelmat. Hallituksen periaatepäätös 7.4.2004 hallituksen strategia-asiakirjasta.

Opetusministeriö (2004) Koulutus ja tutkimus 2003 – 2008. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämislinjat. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Yliopistopaino.

Report on the proposal for a European Parliament and Council recommendation on European cooperation in quality evaluation in school education (1999) (Com(1999) 709 – C5-0053/2000 – 2000/0022(cod)). Final A5-0185/2000.

Tasavallan presidentin työllisyystyöryhmä (1994) Työttömyys 200 000:een. Helsinki: Työministeriö.

Vapaan sivistystyön valmistelutyöryhmän raportti (2003) Vapaan sivistystyön tavoitteita, ohjausta ja rahoitusta koskevat ehdotukset. Helsinki: Opetusministeriö (http://www.vsy.fi/PATraportti.htm)

Internetosoitteita

www.minedu.fi/julkaisut/pdf/92aikkoul_teematutkinta.pdf
www.kansanopistot.fi
www.minedu.fi/opm/koulutus/aikuiskoulutus/aiklaatupalkinto.html

9 Liitteet

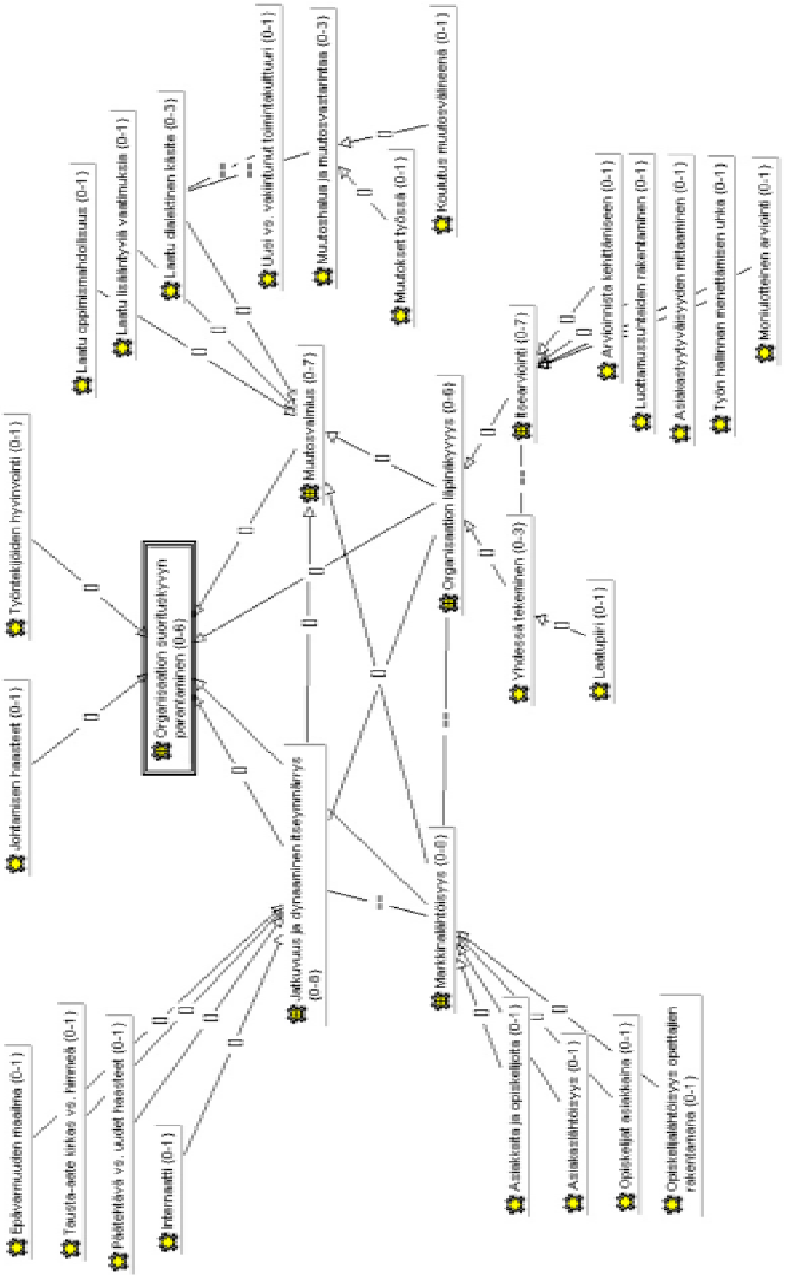
9.1 Koodilista

Arvioinnista kehittämiseen
Arvioinnista kehittämiseen: arviointi keskusteluja ja lomakkeita
Arvioinnista kehittämiseen: ideoita poimittaviksi
Arvioinnista kehittämiseen: kustannushyötysuhde paremmaksi
Arvioinnista kehittämiseen: ongelmat yhteiseen pohdintaan
Arvioinnista kehittämiseen: opettamisen ohjaamiseen
Arvioinnista kehittämiseen: oppimisen ohjaamiseen
Arvioinnista kehittämiseen: pakottaa muutokseen
Asiakaslähtöisyys
Asiakaslähtöisyys: asiakaspalvelu erotettu asiajohtamisesta
Asiakaslähtöisyys: neuvottelua ja suostuttelua
Asiakaslähtöisyys: palvelujen saatavuus
Asiakaslähtöisyys: työn tarkoitus
Asiakastyytyväisyyden mittaaminen
Asiakastyytyväisyyden mittaaminen: toiminnan ohjaukseen
Asiakkaita ja opiskelijoita
Asiakkaita ja opiskelijoita: asiakkaita, opiskelijoita ja oppijoita
Asiakkaita ja opiskelijoita: opiskelijat identifioituivat asiakkaiksi
Asiakkaita ja opiskelijoita: talon käyttäjät aina myös asiakkaita
Epävarmuuden maailma
Epävarmuuden maailma: niukkenevat resurssit
Epävarmuuden maailma: opistokonserni ongelma vs. synergistä etua
Epävarmuuden maailma: uusia asiakkaita, uusia odotuksia
Internaatti
Internaatti: internaattipedagogiikka tuntematon käsite
Internaatti: oppimisen infrastruktuuri
Internaatti: oppimisen syventäminen
Internaatti: yhteishenki yhdessäolosta
Internaatti: yksilöllisiä tarpeita
Itsearviointi
Jatkuvuus ja dynaaminen itseymmärrys
Johtamisen haasteet
Johtamisen haasteet: ankkuroituminen koulutusmarkkinoille
Johtamisen haasteet: kannustamisessa parantamisen varaa
Johtamisen haasteet: laatuajattelun implementointi, osallistamista vs. delegointia
Johtamisen haasteet: mikä on se meidän imago
Johtamisen haasteet: tää laivan kelluttaminen
Koulutus muutosvälineenä
Koulutus muutosvälineenä: ihmiset ei kouluta itteensä tarpeeksi
Koulutus muutosvälineenä: jaksamista ja innovaatioita
Koulutus muutosvälineenä: oma-aloitteisuutta ja johdon aktiivisuutta
Laatu dialektinen käsite
Laatu lisääntyviä vaatimuksia
Laatu lisääntyviä vaatimuksia: asiantuntijuutta ja epätietoisuutta
Laatu lisääntyviä vaatimuksia: muutoskoulutusta

Laatu lisääntyviä vaatimuksia: vaatimuksia ja virikkeitä
Laatu oppimismahdollisuus
Laatu oppimismahdollisuus: jatkuvaa liikettä
Laatu oppimismahdollisuus: laadun ja laatutietoisuuden vakuuttaminen
Laatu oppimismahdollisuus: pyrkimys parempaan
Laatu oppimismahdollisuus: sopeuttamista vs. innovointia
Laatu oppimismahdollisuus: talouden imperatiivi
Laatu oppimismahdollisuus: toiminnan oikeutus markkinoilta
Laatu oppimismahdollisuus: työntekijän tyytyväisyys ja hyvinvointi
Laatu oppimismahdollisuus: yksilön suoritus ja yhteispeliä
Laatupiiri
Laatupiiri: ei tiedetty oikein missä mennään
Laatupiiri: korjaamiseen
Laatupiiri: luottamuksen rakentamiseen
Laatupiiri: pieniä korjauksia
Luottamussuhteiden rakentaminen
Luottamussuhteiden rakentaminen: enemmän ruusuja kuin risuja
Luottamussuhteiden rakentaminen: läpinäkyvyys
Luottamussuhteiden rakentaminen: opiskeluilmapiiristä huolehtiminen
Markkinalähtöisyys
Moniulotteinen arviointi
Moniulotteinen arviointi: autonomisuuden tarve
Moniulotteinen arviointi: opettajan työn arvo
Moniulotteinen arviointi: oppimisen arviointi
Moniulotteinen arviointi: perusta kehittämiselle
Moniulotteinen arviointi: tarvitaan monenlaista ja moniulotteista arviointia
Muutokset työssä
Muutokset työssä: osaamisen päivittäminen
Muutokset työssä: työ haasteena ja lisääntyvinä vaatimuksina
Muutokset työssä: uusien asioiden oppimista
Muutoshalua ja muutosvastarintaa
Muutoshalua ja muutosvastarintaa: epävarmuuden kohtaaminen
Muutoshalua ja muutosvastarintaa: innostusta, vetäytymistä ja vastustusta
Muutoshalua ja muutosvastarintaa: miten sen vois tehä toisin
Muutoshalua ja muutosvastarintaa: muutos yhteinen etu
Muutoshalua ja muutosvastarintaa: perinne vs. moderni
Muutosvalmius
Opiskelijalähtöisyys opettajien rakentamana
Opiskelijalähtöisyys opettajien rakentamana: apua arjen hallintaan
Opiskelijalähtöisyys opettajien rakentamana: jaettu vastuu
Opiskelijalähtöisyys opettajien rakentamana: muutosagentti
Opiskelijalähtöisyys opettajien rakentamana: myyntiä ja vakuuttamista
Opiskelijalähtöisyys opettajien rakentamana: opiskelijoiden kohtaaminen
Opiskelijalähtöisyys opettajien rakentamana: oppimisen dialogisuus
Opiskelijalähtöisyys opettajien rakentamana: substanssin hallinta
Opiskelijat asiakkaina
Opiskelijat asiakkaina: annat mulle sen kaiken
Opiskelijat asiakkaina: opettajalta tiedonhallintaa
Opiskelijat asiakkaina: oppimaan innostamista
Opiskelijat asiakkaina: oppiminen yhteistoimintaa

Opiskelijat asiakkaina: osoittaa sitä uutta linjaa
Opiskelijat asiakkaina: semmosta vuorovaikutusta enemmän
Organisaation läpinäkyvyys
Organisaation suorituskyvyn parantaminen
Päätehtävä vs. uudet haasteet
Päätehtävä vs. uudet haasteet: dialogin edistäminen
Päätehtävä vs. uudet haasteet: kapea vs. laajeneva missio
Tausta-aate kirkas vs. himmeä
Tausta-aate kirkas vs. himmeä: ajankohtainen vs. menettänyt vetovoimansa
Tausta-aate kirkas vs. himmeä: opetus neutraalia vs. kantaa ottavaa
Tausta-aate kírkas vs. himmeä: vuosikurssi tradition jatkaja
Työn hallinnan menettämisen uhka
Työn hallinnan menettämisen uhka: arvioinnin ennakoimattomuus
Työn hallinnan menettämisen uhka: keskustelun rajautuminen
Työn hallinnan menettämisen uhka: leimaantuminen
Työn hallinnan menettämisen uhka: lisääntyvän kyttäyksen pelko
Työn hallinnan menettämisen uhka: mielipahaa
Työn hallinnan menettämisen uhka: toimivaltaan kuulumaton palaute
Työntekijöiden hyvinvointi
Työntekijöiden hyvinvointi: jokaiselle mahdollisuus ja ittestä kiinni
Työntekijöiden hyvinvointi: meidän täytyy jaksaa
Työntekijöiden hyvinvointi: työhön tukea
Työntekijöiden hyvinvointi: työryhmät saatais ymmärtämään
Työntekijöiden hyvinvointi: yhteisöllisyys
Uusi vs. vakiintunut toimintakulttuuri
Uusi vs. vakiintunut toimintakulttuuri: ennakoiva ja suunnitteleva työote
Uusi vs. vakiintunut toimintakulttuuri: se oma tapa toimia tarttis ravistelua
Uusi vs. vakiintunut toimintakulttuuri: tää ei kuulu mulle vs. yhteisiä asioita
Yhdessä tekeminen
Yhdessä tekeminen: en pelkää pyytää apua
Yhdessä tekeminen: me tehdään yhdessä

9.2 Laatu luottamuksen rakentamisena verkostokarttana[360]



[360] Kuviossa kaksi hakasulkua [] tarkoittaa, että kategoria x on osa kategoria y:tä ja yhtäläisyysmerkeillä = = osoitetaan, että x ja y liittyvät toisiinsa.

9.3 Luottamuksen käsitteestä

Eri alojen tutkijoiden ja myös poliitikkojen keskusteluissa luottamuksen käsite on noussut keskeisesti esiin. Luottamuksen problematisoituminen on liitetty modernin kypsymiseen, postmoderniin, globalisaatioon ja yhteiskuntien pirstoutumiseen. Luottamuskeskustelu on pitänyt ja pitää sisällään paljon voimakkaita moraalisia painotuksia.[361] Luottamus kuvataan yleensä hyveenä, myönteisenä tavoitetilana[362], toiminnan tuloksena tai suotuisan kehityksen resurssina ja edellytyksenä. Sitä on kuvattu eräänlaiseksi toiminnan sujuvuuden voiteluaineeksi (Lane 1998, 7; Misztal 1998, 77).

Eräät tutkijat ja poliitikot ovat arvelleet viimeaikaisen yhteiskunnallisen kehityksen vähentäneen luottamuksen edellytyksiä samalla, kun luottamuksen tarve on kasvanut

- yhteiskunnan kehityksen, sen ennustettavuuden ja legitimiteetin ylläpitämiseksi
- koheesion turvaamiseksi
- sosiaalisen yhteistyön takaamiseksi.

Eri kansantalouksien erilainen taloudellinen kehitys on kiinnittänyt huomion erilaiseen luottamusrakenteeseen ja luottamuksen merkitykseen toiminnan perustana. Kansalaisyhteiskunnasta, jonka rakentamiseen kansanopistoväki sanoo osallistuvansa, on haettu apua hyvinvointiyhteiskuntien vaikeuksiin ja luottamuspulaan. (Giddens 1990, 7; Kaunismaa 2000, 128; Ilmonen 2000, 9-13; Ilmonen & Jokinen 2002, 15-16; Korsgaard 1999; Misztal 1996, 3- 8, 53; Möllering 2001, 404; Mönkkinen 2001b, 442; Sako, 1998, 88-109; Seligman 1997,14, 40, 77, 97; Sydow 1998, 31-32; Tonkiss & Passey 1999, 257-258.)

Myöhäismodernin yksilöllistyminen, keskinäinen riippuvuus, tavoitteellinen, tulevaisuusorientoitunut toiminta, elämän epävarmuus ja kompleksisuus sekä tuttuuden tilalle tullut outous ja vieraus pakottavat valintoihin ja niihin liittyviin riskinottoihin. Luottamuksella on kysyntää yhä enemmän. (mm. Beck 2003, 211; Sztompka 1999, 11-14, 22-23.) Luottamusta (trust) ei tarvita tutuissa (familiar) ja varmoissa olosuhteissa, vaan epävarmuudessa, joissa käyttäytyminen ja toiminta eivät voi perustua yhteisille arvoille ja normeille (Jalava 2003, 185-186; Jalava 2004a, 18-19).

Keskustelua on herättänyt myös, onko luottamusta ylipäätään mahdollista synnyttää ja ylläpitää tavoitteellisesti, vai onko se muun toiminnan oheistuote ja luonteeltaan spontaani (vrt. esim. Hardy et al. 1998, 80; Misztal 1996, 32). Bauman (2002, 1999) kirjoittaa Nigel

[361] Vrt. esim. Parsonsin käsitys luottamuksesta siirtymisenä itsekkäästä toimintaorientaatiosta kollektiiviseen (Misztal 1996, 67-69) ja perheen ja naisten työhön osallistumisen merkityksestä kansalaisyhteiskunnan kehityksessä (esim. Cohen 1999) sekä keskustelu ihanteellisesta kansalais-yhteiskunnasta ja kansalaisvelvollisuuksista, joka palautuu Durkheimin korostamaan moraaliseen elementtiin sosiaalisen elämän perustana (Misztal 1996, 43.49).

[362] Kuitenkin esimerkiksi Sztompka (199 , 113-115) ottaa esiin myös luottamuksen negatiivisia seurauksia.

Thriftiin viitaten, että ”on kovin vaikeaa rakentaa luottamusta organisaatioihin, joita ollaan ajamassa alas, joiden toimintaa leikataan ja käynnistetään uudelleen”. Yritysten toimintaympäristön kasvanut epävarmuus, hyödykkeiden yhä suurempi tietointensiivisyys, organisaatioiden väliset erilaiset yhteistyösuhteet ja hakeutuminen verkostoihin sekä tiimityö ovat lisänneet henkilöiden ja organisaatioiden välisen luottamuksen tarvetta samalla, kun luottamuksen rakentaminen kiristyvässä globaalissa kilpailussa on vaikeutunut.[363] (Bachmann 2001, 338-341; Grey & Garsten 2001, 229; Lane 1998, 1, 17-21; Sitkin & Stickel 1996, 196-197)

Misztalin mukaan (1998) Georg Simmel loi perustan sosiologisen luottamuskäsitteen ymmärtämiselle ja Luhmann[364] sen teorialle. Simmel on vaikuttanut keskeisiin luottamusteoreetikkojen kuten Luhmannin ja Giddensin esittämiin näkemyksiin. (Mt., 49-50, 73; Möllering 2001, 403, 408.) Kirjallisuudessa on esitetty useita eri lähestymistapoja luottamuskäsitteen määrittelemiseksi, ja luottamuksen olemusta on tarkasteltu sosiologian eri tutkimustraditioissa (esim. Iivonen & Harisalo 1997, 7; Ilmonen 2000, 10; Lane 1998, 2, 14-21; Misztal 1996, 33-95).[365] Luottamusta on lähestytty toisaalta sen seurausten toisaalta sen perusteiden näkökulmasta (Möllering 2001, 404). Luottamuksen käsite onkin moniulotteinen (vrt. Creed & Miles 1996, 17; Harré 1999, 254-255; Ilmonen & Jokinen 2002, 85-86). Kuten Sztompka (1999, 15) toteaa, puhuessamme luottamuksesta puhumme myös monesta muusta asiasta: kansalaisuudesta, kansalaisyhteiskunnasta, kulttuurisesta ja sosiaalisesta pääomasta, yhdistyselämästä, postmateriaalisista arvoista, poliittisen osallistumisen edellytyksistä, yrittämisestä ja valmiuksista kohdata tuntematon.

Luottamusta on tarkasteltu

- yksilön ominaisuutena – kykynä luottaa ja olla luotettu
- yksilöiden, organisaatioiden ja yhteisöjen keskinäisen ja näiden välisten suhteiden ominaisuutena
- toimintaympäristön ja sosiaalisen järjestelmän ominaisuutena
- näiden kaikkien välisenä vuorovaikutuksena (vrt. Beccera & Gupta 2003; McEvily et al. 2003, 93; Sztompka 1999, 60-68).

Kuten Reed (2001, 213- 217) Layderiin viitaten toteaa, luottamussuhteet ovat moniulotteisia, monitasoisia, interaktiivisia ja kontekstuaalisia. Sosiaaliset toimijat muovaavat niitä, ja selitykset voidaan aina haastaa teoreettisin ja empiirisin perustein (Ilmonen & Jokinen 2002, 197-215; Sztompka 1999, 120).

---

[363] Grey ja Garsten (2001, 230) puhuvat postbyrokratiasta viitaten sillä viimeaikaisiin organisaatioiden rakenteellisiin ja toimintaan liittyviin muutoksiin.

[364] Seligmanin (1997, 18) mukaan Luhmann on esittänyt tähänastisista käsityksistä rikkaimman.

Luottamus voi perustua aikaisempaan vaihtoon, kokemuksiin (process-based trust), jolloin voidaan puhua eräänlaisesta ansaitusta luottamuksesta (Lane 1998, 11- 12; myös Sydow 1998, 42-43; vrt. a posteriori luottamus Harré 1999, 254-258, 265 ja Misztal 1996). Se edellyttää vakiintuneita oloja kehittyäkseen ja siten sitä on modernissa yhä vaikeampi tuottaa toimijoiden taustaoletusten erilaistuttua. Maine on kumuloitunutta kokemuksiin perustuvaa luottamusta. Toimijoiden ominaispiirteisiin (characteristic-based trust) perustuva luottamus rakentuu samanlaisuuden varaan: yhteiseen uskontoon tai aatteeseen, samanlaiseen perhe- tai koulutustaustaan, samaan sukupuoleen jne.. Institutionaaliperusteinen luottamus (institutional-based trust tai a priori luottamus vrt. Harré 1999, 254-258, 265) perustuu erilaisille järjestelmille, kuten lainsäädäntöön, sopimuksiin, sertifikaatteihin, professioon, järjestön jäsenyyteen jne.. Tällöin luottamusta voidaan pitää ikään kuin annettuna.

Kun luottamus liitetään persoonallisuuden piirteisiin, sen yhteydessä puhutaan usein käsitteistä yhteistyöhakuisuus, rehellisyys, lojaalisuus, vilpittömyys ja altruismi.[366] Sztompkan (1999, 97) mukaan luottamusta voidaan pitää kuitenkin pikemminkin opittuna taipumuksena ja sidoksissa koettuihin voimavaroihin ja itseluottamukseen kuin persoonallisuuden piirteenä (ks. myös Jalava 2004a 24; Layder 1997, 67). Ne, jotka eivät välttämättä tarvitsisi luottamusta, uskaltavat luottaa ja saavat luottamusta osakseen, kun taas ne, jotka luottamusta kipeästi tarvitsisivat, eivät uskalla ottaa riskejä. Offen mukaan (1999) luottamusta tarkastellaan omien voimavarojen ja arvioidun riskin suhteessa. (Mt., 54-55; Jalava 2004a, 21.) Asioiden ja toimintaympäristön kompleksisuus ja siihen sisältyvä riski[367] aktualisoivat luottamuksen tarpeen. Luottamus on vaihtoehtojen valintaa, riskin ottoa, johon aina sisältyy pettymyksen mahdollisuus. Se on pyrkimystä ja väline vähentää elämän kompleksisuutta ja epävarmuutta. Jalava (2004a) luonnehtii Luhmanniin perustuen luottamusta asenteeksi (attitude), joka mahdollistaa riskin oton. (Mt., 18-20.)

Yhteiskunnan instituutioihin liitettynä - julkisena, yhteisenä hyvänä, jota yhteiskunnan jäsenet toiminnallaan ylläpitävät - luottamus on nähty voimavaraksi pyrittäessä saavuttamaan asetettuja tavoitteita. Luottamuksen on nähty läpäisevän yhteiskunnan kaikki tasot ja siten se

---

[365] Sztompka (1999, 16-17) listaa merkittäviksi luottamusteoreetikoiksi Niklas Luhmannin ja Anthoni Giddensin lisäksi Ulrich Beckin, Scott Lashin, Bernard Barberin, Samuel Eisenstadtin ja Luis Ronigerin, Diego Gambettan, James Colemanin, Francis Fukuyama ja Adam Seligmanin (ks. myös Möllering 2001).

[366] Sztompkan mukaan (1999,53-54) luottamus eli toiselle asetetut odotukset voivat varioida toisen säännönmukaisuudesta ja rationaalisuudesta toisen oikeudenmukaisuuteen, hyväntahtoisuuteen ja altruismiin.

[367] Riskillä tässä tarkoitetaan jotakin, jonka merkitystä voidaan arvioida päätöksiä tehtäessä. Riski viittaa epätoivotun tapahtuman mahdollisuuteen ja siten se viittaa tulevaisuuteen. ”Riski on kognitiivinen rakennelma, horisontti tai määritelmä” (Jalava 2003, 175). Riskin hyväksyminen on uskallusta. Elämä on modernissa punnintaa eri vaihtoehtojen välillä eli riskien hallintaa, joskaan aina emme tiedosta tai emme voi tiedostaa riskiä tai sen suuruutta. Giddens (1990) korostaa myös, että modernissa kohtaamme riskejä halusimmepa tai emme (vrt. BSE jne.; vrt. kuitenkin Castel 2003, 58-62). Riski ja vaara kietoutuvat toisiinsa, kun taas epävarmuus on jotakin, jota ei voida ennakoida tai kalkyloida. (Giddens 1990, 30-32, 34-36 ja 1999, 21-35; ks. myös Sztompka 1999, 30.)

sallii sekä mikro- että makrotason tarkastelun. (Lane 1998, 14-21; Misztal 1998, 14-15; ks. myös Möllering 2001, 405) Myötäillen Giddensiä voisi sanoa, että jokainen myönteinen koulutuskokemus kansanopistossa lisää luottamusta kansanopistolaitokseen ja sen taustayhteisöön.

Giddens tarkastelee luottamusta ja sen luonteen muuttumista modernin kypsymiseen liittyvänä. Giddens (1990, 34) määrittelee luottamuksen ”… as a confidence in a reliability of a person or system, regarding a given set of outcomes or events, where that confidence expresses a faith in the probity or love of another, or in the correctness of abstract principles (technical knowledge)”. Määritelmä erottaa luottamuksen ihmisiin, systeemeihin ja näiden toimivuuteen.[368] Luottamus on ikään kuin linkki uskon ja kokemusperäisen luottavaisuuden (jatkuvuuden) välillä ja uskoa toisen hyväntahtoisuuteen. Giddens kiinnittää huomion siihen, että esimodernissa luottamus perustui henkilökohtaisille kokemuksille, perhe- ja paikallisyhteisösuhteille. Uskonto antoi yksilöille moraalisen ja käytännöllisen perustan tulkita omaa elämää ja ympärillä olevaa maailmaa ja tapahtumia. Traditiot olivat keino järjestää tulevaisuus. Kytkiessään luottamuksen rutiinikäytäntöihin ne ylläpitivät perusluottamusta elämän jatkuvuuteen. (Mt.)

Yksilöllistynyt myöhäismoderni irrottaa luottamuksen paikallisista suhteistaan, se merkitsee ajan ja paikan irrottautumista yhteydestään. Giddensin (1990) mukaan yksikään esimodernin luottamusmekanismeistä ei modernissa ole keskeinen luottamuksen lähde ja ylläpitäjä, joskaan ei vailla merkitystä. Paikallisyhteisöissä paikallinen ja globaali kohtaavat, etääntyneet suhteet saavat paikallisen ilmaisunsa. Uskonnon ja tradition on korvannut teknologia ja refleksiivinen tieto, joka perustuu empiirisiin havaintoihin ja loogiseen ajatteluun. Luottamus abstrakteihin systeemeihin ja asiantuntijatietoon turvaa elämän sujumisen. (Mt., 26-29, 34, 100-119,140-141.)

Perusluottamuksen (basic trust) eli ihmisen tarpeen ja kyvyn tuntea luottamusta Giddens (1990, 94-100) liittää luottamukseen (trust) ihmisenä olemiseen, kasvamiseen ja luottavaisuuteen elämän jatkuvuuteen. Luhmann erottaa tuttuuden (familiarity), luottamuksen (trust) ja luottavaisuuden (confidence). Luottamuksen hän liittää ihmisten väliseen kommunikaatioon, kun taas luottavaisuus rakentuu ihmisen ajattelussa ja on sosiaalisaation ja kokemusten muovaama sivutuote. Luottavaisuus on luottamusta asioiden jatkuvuuteen. Siihen liittyy myös pettymyksen mahdollisuus, mutta se ei johdu jostakin, joka olisi ollut ennakoitavissa tai joka toimijan olisi pitänyt ennakoida ja ottaa huomioon. Luottavaisuus vaikuttaa myös halukkuuteen luottaa (trust) ja on siinä mielessä lähellä Giddensin perusluottamuksen käsitettä.

[368] Tämä Giddensin näkemys on saanut osakseen runsaasti keskustelua ja kritiikkiä (vrt. esim. Layder 1997, 63; ks. myös Sztompka 1999, 49-50, 56-59, 84-85).

Luhmann näkee luottamuksen merkityksen olevan siinä, että luottamus (trust) vähentää riskiyhteiskunnan kompleksisuutta. Luottamus, jonka edellytykset muodostuvat sosiaalisaatiossa, konkretisoituu luottajan ja luotetun välisessä kommunikaatiossa. Se on kokemuksen muovaamaa ja se suuntautuu tulevaisuuteen. Luhmann määrittelee luottamuksen odotuksiksi toisen reaktioista. Ne korvaavat kommunikaation perustana olevat yhteiset arvot (post)modernissa, jossa normit ja arvot eivät ole yhteisiä eivätkä stabiileja. Luottamus tai luottavaisuus on toisaalta tuttuuteen, menneisyyteen ja jatkuvuuteen viittaavaa toisaalta nykyhetken tulevaisuuteen liittävää. Luottamus (trust) viittaa tulevaisuuteen ja sen ennustettavuuteen, odotuksiin toisen toiminnasta tai sen tuloksista. Se syntyy osapuolten jatkuvassa kommunikaatiossa. (Jalava 2004a, 22-24; Jalava 2003, 184-186; ks. myös Misztal 1996, 75-76 ja Sztompka 1999, 24; Warren 1999, 323-324.) Luhmannin mukaan (2004a, 19-21) luottamus perustuu osapuolten keskinäiseen sitoutumiseen ja osapuolten tulee tuntea tilanne sekä tietää, että toinen sen tuntee. Luottamuksen rakentaminen riippuu tilanteen tulkittavuudesta ja kommunikaation mahdollisuudesta. Luottamusta ei voi vaatia, mutta sitä voi tarjota ja sen voi hyväksyä.