

**Suvi Laukkola
Helena Lindholm**

**”ORGANISOINTIA, SUUNNITTELUA JA MARKKINOINTIA
– IHAN RAAKAA BISNEKSEN TEKOA”**

**Opettajuus liikelaitosperiaatteella toimivassa
aikuiskoulutuskeskuksessa neljän opettajatyypin kautta kuvattuna**

**Pro gradu –tutkielma
Kevätlukukausi 2000
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Laukkola, S. & Lindholm, H.: ”ORGANISOINTIA, SUUNNITTELUA JA MARKKINOINTIA – IHAN RAAKAA BISNEKSEN TEKOA”. Opettajuus liikelaitosperiaatteella toimivassa aikuiskoulutuskeskuksessa neljän opettajatyypin kautta kuvattuna. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen Pro gradu –tutkielma, 2000. 127 s., 1 liites. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää liikelaitosperiaatteella toimimisen vaikutusta opettajuudelle, opettajan työlle ja toiminnalle aikuiskoulutuskeskuksessa. Tavoitteena oli selvittää, miten opettajat suhtautuvat liikelaitosperiaatteella toimimiseen ja sen aiheuttamiin muutoksiin. Lisäksi kartoitettiin, millaisena koulutusorganisaation markkinointi, sen merkitys ja vaatimus osana opettajan työtä näyttäytyvät aikuiskoulutuskeskuksessa opettajan kokemana. Markkinoistaminen ja liikelaitosperiaatteella toimiminen ovat tulleet vahvasti mukaan koulutuksen järjestämiseen 90-luvulla eivätkä voi olla vaikuttamatta myöskään opettajuuteen. Aiemmat tutkimukset liikelaitostamisesta on tehty välittömästi muutoksen jälkeen koskien lähinnä organisaatiotasoa. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkimusta varten haastateltiin 12 opettajaa Jyväskylän aikuiskoulutuskeskuksesta. Keskeisin tulos oli neljän opettajatyypin muodostuminen aineiston pohjalta suhtautumisessa liikelaitosperiaatteella toimimiseen. Tyypit olivat vastuullinen yrittäjä, tiedostava talousmies, sitoutunut sopeutuja ja selkeyden kaipaaja. Keskeiset havaitut muutokset opettajan työssä aikuiskoulutuskeskuksessa liikelaitosperiaatteella toimimisen myötä olivat laajentuneet tehtävät (markkinointi yksi uusi tehtävä), taloudellisten tehtävien korostuminen työssä, lisääntynyt työmäärä ja kiire, resurssien vähentyminen, organisaation itsenäisyyden ja päätöksenteon sekä opettajien vastuun lisääntyminen. Suhtautuminen näihin muutoksiin vaihteli eri opettajatyypeissä. Vastuullinen yrittäjä ja tiedostava talousmies –tyypeissä koettiin liikelaitosperiaatteella toimimisen myötä tulleet muutokset positiivisena haasteena opettajalle. Sitoutunut sopeutuja –tyypissä suhtauduttiin muutoksiin neutraalisti ja koettiin ne realiteettina, osana normaalia kehityskulkua. Selkeyden kaipaaja –tyypissä koettiin opettajan työhön kohdistuneet muutokset ja vaatimukset yleensä negatiivisina. Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että liikelaitosperiaatteella toimimisella on vaikutusta opettajan työhön, mutta suhtautuminen on erilaista opettajasta toiseen, johtuen esimerkiksi erilaisista taustatekijöistä. Ei riitä, että opettaja huolehtii vain jonkin koulutuksen toteuttamisesta, vaan toimintaa on ajateltava kokonaisvaltaisemmin suhteessa koko organisaation toimintaan. Opettajuus liikelaitosperiaatteella toimivassa aikuiskoulutuskeskuksessa näyttäisi kehittyvän yhä enemmän kohti laaja-alaista opettajuutta, jossa yhdistyvät taloudelliset arvot oppimisen edistämiseen ja tukemiseen asiakastyytyväisyyden saavuttamiseksi.

Keskeiset avainsanat: opettajuus, aikuiskoulutuskeskus, liikelaitosperiaatteella toimiminen, markkinointi

SISÄLLYS

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO..... | 6 |
| 2 | LIKELAITOS TULEE – KURSSIKESKUKSISTA AIKUISKOULUTUSKESKUKSIKSI..... | 8 |
| 2.1 | Yhteiskunnallinen murros ja muutokset työelämässä..... | 8 |
| 2.2 | Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet ennen 90-lukua: tilapäiskoulutuksesta järjestelmälliseen työllisyyskoulutukseen..... | 9 |
| 2.3 | Kurssikeskuksista liikelaitosperiaatteella toimiviksi ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi..... | 11 |
| 2.3.1 | Tapahtuneet uudistukset – tehtäväkentän laajentuminen..... | 11 |
| 2.3.2 | Lakiuudistuksen taustat ja tavoitteet..... | 13 |
| 2.4 | Julkisten palveluiden yksityistäminen ja liikelaitostaminen markkinaohjautuvuuden mahdollistajina..... | 15 |
| 2.5 | Ammatillinen aikuiskoulutus tänään: moninaista koulutusta moninaisiin tarpeisiin | 17 |
| 2.6 | Aikuiskoulutuskeskus ammatillisen aikuiskoulutuksen päätarjoaja.... | 19 |
| 2.7 | Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus JAIKO..... | 20 |
| 2.7.1 | Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus toimintakertomuksien mukaan kuvattuna..... | 20 |
| 2.7.2 | JAIKON toiminnan ja talouden kehitys..... | 23 |
| 3 | OPETTAJUUS AIKUISKOULUTUSKESKUKSISSA..... | 24 |
| 3.1 | Opettajuuden kehittyminen ja yleinen muutos..... | 24 |
| 3.1.1 | Tiedon- ja oppimiskäsityksen muutos suhteessa opettajuuteen..... | 25 |
| 3.1.2 | Kollegiaalisuus ja yhteistoiminnallisuus tavoitteina opettajayhteisössä..... | 26 |
| 3.2 | Muutosten ja markkinasuuntautuneisuuden vaikutuksia opettajuuteen..... | 27 |
| 3.2.1 | Muutostutkimuksia peruskoulu- ja lukiotasolla: opettajien laajentuneet ja monimutkaistuneet tehtävät..... | 27 |
| 3.2.2 | Liikelaitostamismuutoksen ja markkinasuuntautuneisuuden vaikutukset aikuiskoulutuskeskuksissa..... | 30 |
| 3.3 | Opettajien ammatillisen ja pedagogisen osaamisen kehittyminen kurssikeskuksista aikuiskoulutuskeskuksiin | 36 |
| 4 | MARKKINOINTI LIKELAITOSPERIAATTEEN ILMENTYMÄNÄ AIKUISKOULUTUSKESKUKSESSA..... | 41 |
| 4.1 | Koulutusorganisaatioiden markkinoinnin taustaa ja määritelmiä..... | 41 |
| 4.2 | Aikuiskoulutus – hyödyke, tuote, vai palvelu?..... | 43 |
| 4.3 | Asiakkuus ja asiakastyytyväisyyden tavoittelu koulutusorganisaatiossa..... | 46 |
| 4.4 | Opettajan toiminnan merkitys asiakastyytyväisyyden saavuttamisessa | 48 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 50 |
| 5.1 | Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelmat..... | 50 |
| 5.2 | Tutkimuksen tausta-ajatus..... | 51 |
| 5.3 | Tutkimusmenetelmä – teemahaastattelu..... | 52 |
| 5.4 | Haastateltavien valinta ja kuvaus..... | 55 |
| 5.5 | Aineiston hankinta..... | 56 |
| 5.6 | Kvalitatiivisen aineiston analyysi..... | 56 |
| 6 | TULOKSET – NELJÄ ERILAISTA OPETTAJATYYPPIÄ..... | 61 |
| 6.1 | Haastateltujen muutokuvat..... | 61 |
| 6.2 | Opettajatyypit..... | 62 |
| 6.3 | Vastuullinen yrittäjä..... | 62 |
| 6.3.1 | Monipuolisesta oppilaitoksesta tasokasta koulutusta asiakkaiden palvelemiseksi..... | 63 |
| 6.3.2 | Vastuu liikelaitosperiaatteen toteuttamisesta ruohonjuuritasolla – haasteellisuus ja julmuus..... | 65 |
| 6.3.3 | Asiakastyytyväisyys toiminnan keskeisenä tavoitteena – opettajan asiantuntemus korostuu..... | 67 |
| 6.3.4 | Vastuullinen yrittäjä ottaa vastuun myös markkinoinnista..... | 70 |
| 6.4 | Tiedostava talousmies..... | 74 |
| 6.4.1 | Aikuiskoulutuskeskus liikelaitoksena – yhteiskunnallinen ja taloudellinen tehtävä..... | 74 |
| 6.4.2 | Taloudellisen ajattelun riskit ja uhat oppimisen ja koulutuksen laadun kannalta..... | 75 |
| 6.4.3 | Opettajan ammattitaidon korostuminen riskien hallinnassa..... | 78 |
| 6.4.4 | Asiakkaiden tarpeet koulutuksen järjestämisen lähtökohta..... | 79 |
| 6.4.5 | Markkinointi: kaikkien yhteinen tehtävä..... | 80 |
| 6.5 | Sitoutunut sopeutuja..... | 81 |
| 6.5.1 | Vahva sitoutuminen alaan ja organisaatioon – jaikolaisuus..... | 82 |
| 6.5.2 | Sopeutuminen aktiivisen itsensä kehittämisen kautta..... | 84 |
| 6.5.3 | Tehtäväkentän laajentuminen: sopeutumista ja sisäistämistä..... | 85 |
| 6.5.4 | Sopeutuminen markkinointitehtävään..... | 87 |
| 6.5.5 | Liikelaitosperiaatteella toimimisen merkitys korostuu organisaatiotason vaikutuksina..... | 89 |
| 6.6 | Selkeyden kaipaaaja..... | 91 |
| 6.6.1 | Muut tehtävät opetustyön lisänä: taakka ja osaamattomuuden tunne..... | 91 |
| 6.6.2 | Liikelaitoksen merkitys aikuiskoulutuskeskuksessa: ongelmallinen rahoitusjärjestelmä..... | 92 |
| 6.6.3 | Opettajan työn hajanaisuus ja pirstaleisuus: ratkaisuna tehtävien eriyttäminen..... | 94 |
| 6.7 | Opettajatyyppejä yhdistävät aiheet..... | 98 |
| 6.8 | Yhteenvetoa opettajatyypeistä..... | 99 |
| 6.9 | Opettajatyyppeiden näkemyksiin vaikuttavia tekijöitä: koulutus, työkokemus, koulutustyyppi..... | 102 |
| 6.10 | Opettajatyyppeiden suhteuttaminen tutkimuksen tausta-ajatuksen..... | 103 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 7 | POHDINTA..... | 105 |
| 7.1 | Tulosten tarkastelua suhteessa tutkimusongelmiin ja aiempiin tutkimustuloksiin..... | 105 |
| 7.1.1 | Muutokset organisaatio- ja opettajatasolla..... | 106 |
| 7.1.2 | Muutoksiin suhtautumisen vaihtelut..... | 109 |
| 7.1.3 | Taloudelliset arvot koulutuksen maailmaan – uhka vai mahdollisuus?..... | 110 |
| 7.1.4 | Markkinointi osa liikelaitosperiaatteella toimimista: sisäisen markkinoinnin kautta yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitoutumista organisaatioon..... | 112 |
| 7.1.5 | Kohti uutta opettajuutta ja laajempaa opettajayhteisöä?..... | 114 |
| 7.2 | Tulosten yleistettävyys ja merkitys | 116 |
| 7.3 | Tulosten luotettavuus ja kritiikki | 117 |
| 7.4 | Jatkotutkimuksen aiheita..... | 118 |
| 8 | LÄHTEET..... | 120 |
| | LIITE 1: Teemahaastattelurunko..... | 128 |

1 JOHDANTO

90-luvulle tultaessa Suomessa keskusteltiin aikuiskoulutuksen tilasta ja aikuiskoulutusjärjestelmän kehittämisestä, erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä. Tämän keskustelun pohjalta päädyttiin mm. siihen ratkaisuun, että ammatillista aikuiskoulutusta tarjoavat kurssikeskukset muutettiin aikuiskoulutuskeskukseksi, jotka toimivat liikelaitosperiaatteella. Aikuiskoulutuskeskusten toiminta on uudistuksen jälkeen ollut riippuvainen koulutuksen myynnistä saaduista tuloista. Koulutuspalvelujen markkinointi ja myynti niin julkiselle sektorille kuin työelämän tarpeisiin ovat näin toiminnan säilymisen ehto aikuiskoulutuskeskuksissa. Täten myös opettajien työ on kiinni siitä, että aikuiskoulutuskeskus toimii tehokkaasti koulutusmarkkinoilla. Kiinnostuksemme tätä asiaa kohtaan heräsi siitä, miten opettaja toimii "yrityksessä", jonka toiminta on kiinni palvelun myynnistä. Tämä on kuitenkin mielestämme erilaista siitä koulutustoiminnasta kuin mihin on totuttu "perinteisesti", eli koulut ovat saaneet rahoituksensa huolimatta siitä, mitä oppilaitoksessa on tapahtunut.

Opettajuuden ja koulun muutosta on tutkittu ja siitä on kirjoitettu 90-luvulla paljon niin koti- kuin ulkomailla (ks. Fullan 1991, 1994; Fullan & Hargreaves 1991; Hargreaves 1994; Kalli 1997; Sahlberg 1996). Tutkijat ovat nähneet opettajuuden kehittyneen modernista postmoderniin aikaan, tiedon kaatajasta oppimisen edistäjäksi ja ohjaajaksi. Tutkimuksessa pyritään pohtimaan myös sitä, tuoko markkinaperustaisuus, liikelaitosperiaatteella toimiminen ehkä jotain uutta opettajuuteen: Onko opettajasta liikelaitoksessa tulossa markkinahenkinen opetustoimen yrittäjä, joka oppimisen ohjaamisen ja tukemisen kautta pyrkii asiakastyytyväisyyteen ja hyvään koulutuksen tuottoon?

Koulun ja koulutuksen muutostutkimuksia ja markkinasuuntautuneisuuden vaikutusta opettajuuteen koskevia tutkimuksia on tehty niin Suomessa kuin ulkomailla peruskouluissa, lukioissa ja toisaalta aikuiskoulutuksen kentällä. Churchillin, Williamsonin ja Gradyn (1997) tutkimus Australiassa koski yleistä koulun muutostutkimusta ja muutosten vaikutusta opettajuuteen. Isossa-Britanniassa Menter, Muschamp, Nicholls ja Ozga sekä Pollard (1997) sekä Suomessa Syrjäläinen (1997) ovat tutkineet markkinasuuntautuneisuuden vaikutuksia peruskouluissa ja lukiossa osana omia tutkimuksiaan. Erityisesti aikuiskoulutuskeskuksista liikelaitostumisen jälkeen tehdyt tutkimukset koskevat

puolestaan paitsi aikuiskoulutuskeskusta organisaationa, osana koulutusjärjestelmää (Varmola 1994 ja 1996; Varmola & Jokisuu 1995), myös opettajuutta aikuiskoulutuskeskuksissa, opettajien ja johdon käsityksiä organisaatiosta sekä opettajan työstä ja sen muutoksesta (Jaakkola & Vestman 1993; Mahlamäki-Kultanen 1998; Pietiläinen 1996; Turpeinen 1996). Erityisesti Pietiläisen (1996) ja Turpeisen (1996) tutkimukset koskevat muutoksen (liikelaitostumisen) alkuvaiheita, vuosia 1990–1995. Tästä on kulunut nyt vajaa kymmenen vuotta ja aiempien tutkimusten koskettaessa nimenomaan muutosvaihetta on mielestämme tärkeää tarkastella tilannetta uudelleen näin sen vakiinnuttua.

Yhdeksi tarkastelun kohteeksi liikelaitosperiaatteella toimivassa aikuiskoulutuskeskuksessa on valittu markkinointi sekä opettajan rooli ja tehtävä suhteessa siihen. Markkinointi on kuitenkin oleellinen osa liikelaitosperiaatteella toimimista, jotta saadaan tuotteita ja palveluita myydyksi, mikä on aikuiskoulutuskeskuksenkin tavoite. Erityisesti Kotler ja Fox (1995) ovat teoretisoineet kokonaisvaltaista koulutusorganisaation markkinointia, jossa myös yksittäisellä opettajalla on merkittävä rooli.

Tämä on fenomenografinen, kartoittava tutkimus, jonka pyrkimyksenä on selvittää liikelaitosperiaatteella toimimisen vaikutuksia opettajuudelle, opettajan toiminnalle ja työlle aikuiskoulutuskeskuksessa. Pyrkimyksenä onkin löytää tiettyjä keskeisiä malleja tai tyyppejä, joiden kautta opettajat liikelaitosperiaatteella toimimiseen suhtautuvat. Tässä suhteessa tutkimus on tulkitsevaa, mutta myös kuvailevaa, koska ilmiöstä pyritään dokumentoimaan keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkimuskohteena olivat Jyväskylän aikuiskoulutuskeskuksen opettajat.

2 LIIKELAITOS TULEE – KURSSIKESKUKSISTA AIKUISKOULUTUSKESKUKSIKSI

2.1 Yhteiskunnallinen murros ja muutokset työelämässä

Moderni yhteiskunta on nojannut erityisesti valistuksen ajan perintöön, positivismiin, jolle on ollut tyypillistä usko tieteiden voimaan edistyksen ja hyvinvoinnin aikaansaajana. Modernia yhteiskuntaa leimasi nopea teollistuminen, tekniikan kehittyminen ja käsitys tiedosta pysyvänä ja muuttumattomana. Tieto nähtiin arvovapaana ja objektiivisena ja sen ajateltiin lisääntyvän kumulatiivisesti. Tietoa katsottiin voitavan hallita ja sen perustana oli tieteellinen tutkimus, jonka esikuvana ovat olleet luonnontieteet, erityisesti fysiikka ja kemia. Tällaista maailmankuvaa leimasi pysyvyys ja ennalta tietäminen, determinismi. (Hargreaves 1994, 8–10; Sahlberg 1996, 59–66, 71.)

Tämänhetkistä yhteiskuntaa voidaan tarkastella puolestaan mm. post-modernina yhteiskuntana. On muodostumassa uusi sosiaalinen tila, postmoderni. Postmodernia maailmaa moderniin verrattuna voidaan kuvata siten, että tiedon perustana ovat tieteellisyiden lisäksi hermeneuttiset, tulkinnalliset menetelmät. Tieto nähdään ei-objektiivisena ja moniarvoisena. On käsitetty se, että mitä pidemmälle tiede edistyy, sitä epävarmemmaksi tieto tulee sen muuttuvan luonteen vuoksi. (Hargreaves 1994, 8–10, 38–44; Sahlberg 1996, 66–69.)

Positivismin tarkoituksena oli epävarmuuden vähentäminen ja tieteellisen, hyvin perustellun tiedon tuominen uskomusten sijaan. Kuitenkin tämän vuosituhannen lopun aikana tapahtunut informaation globalisoituminen ja informaation siirtämisen nopeutuminen ovat alkaneet vähentää tieteen ja teknologian tuomaa varmuutta ja objektiivisuutta. Informaatiotulvan vauhdittama globalisoituminen ja kansainvälistyminen ovat omalta osaltaan vähentäneet yksilöiden ja kansakuntien pysyvyyden kokemista. Samalla tiedon määrän kasvaessa ja sen hankkimiseen käytettyjen menetelmien kehittyessä käsitykset aikaisemmin itsestään selvinä pidetyistä asioista tulevat yhä epävarmemmiksi. Siinä missä moderni oli siis vakaa ja pyrki vahvistamaan olemisen ja tiedon varmuutta, on postmodernille tyypillistä epävarmuus ja ennustamattomuus, joka puolestaan korostaa tulevaisuutta ja sen mukanaan tuomaa epävarmuutta. Postmodernissa korostuvatkin kompleksii-

suus, ennalta-arvaamattomuus, ennustamattomuus, systeemisyys sekä vuorovaikutuksellisuus ja toisaalta individualismi. (Sahlberg 1996, 76–78.)

Edellä mainitut ilmiöt heijastuvat selvästi työelämään. 90-lukua pidetäänkin työelämässä laadullisten siirtymien ja yhteiskunnallisten murrosten aikakautena (Kasvio 1994.) Muutos modernista postmoderniin on merkinnyt muutosta teollisesta yhteiskunnasta osaamisen yhteiskuntaan, jolle on tyypillistä työn erilaistuminen ja työpaikkojen epävakaas, yksilöiden ja organisaatioiden erikoistuminen sekä organisaatiorakenteen muutos. Työpaikkojen epävakaas merkitsee erityisesti sitä, että yksilöllä saattaa olla työuransa aikana paitsi useita työpaikkoja myös useita eri ammatteja. Edellä mainittujen työelämän muutosten lisäksi kasvava informaatiotulva ovat tuoneet mukanaan jatkuvan koulutuksen tarpeen osaamisen ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi. Tässä yhteydessä nimen omaan aikuiskoulutuksen merkitys onkin korostunut. (Kasvio 1994; Manninen & Heinonen 1998.)

Näin ollen 90-luvun alku on ollut selkeä vedenjakaja myös ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja opettajuudessa aikuiskoulutuskeskuksissa. Aikuiskoulutuskäytäntöjen muutoksen on nähty linkittyvän nimenomaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen. (Manninen ym. 1998, 1 - 4.) Postmoderniin tilaan liittyy ajatus päätöksenteon hajauttamisesta valtion tasolta alemmaksi kunnalliselle ja sieltä edelleen organisaatioiden tasolle (Hargreaves 1994, 9, 26–30). Tästä osoituksena on juuri privatisointi ja liikelaitostaminen julkisella sektorilla ja sitä kautta myös aikuiskoulutuskeskuksissa. Sahlbergin (1996, 67) mukaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä modernin ja postmodernin välinen jännite näkyy järjestelmätasolla juuri päätöksenteon hajauttamisen ja keskittämisen suhteessa. Siten myös koko 1990-luvun ajan tapahtunutta koululain uudistusta, erityisesti niiden syitä ja tavoitteita, voidaankin pitää juuri postmodernin ilmentymänä (vrt. mm. Hargreaves 1994, 8–10).

2.2 Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet ennen 90-lukua: tilapäiskoulutuksesta järjestelmälliseen työllisyyskoulutukseen

Ammatillinen aikuiskoulutus on Suomessa lähtenyt liikkeelle erilaisten pikakoulutusten ja tilapäisten kurssien kautta, kun 1900-luvun alussa käynnistettiin työllistymiseen tähtäävä koulutus. Sysäyksen antajia ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittymiselle ovat olleet

erilaiset työmarkkinatapahtumat, yhteiskunnalliset muutokset ja taloudelliset poikkeusajat, jotka ovat vaatineet erikoistoimia vaihtelevien ihmisryhmien kouluttamiseksi ammattiin ja edelleen työllistämiseen. (Katajisto 1994, 156; Leskinen, Talka & Pohjonen 1997.)

Ammatillisen aikuiskoulutuksen alkuvaiheita ovat muovanneet oikeastaan kaikki Suomessa käydyt sodat. Sotien aikana koulutusta annettiin pääasiassa asemiehille pika-koulutuksena ja sodassa surmassa saaneiden miesten leskille. Sotien jälkeen aloitettiin lähinnä sotakorvausteollisuuden vaatima täydennyskoulutus. (Leskinen ym. 1997, 296.) Sotakorvausteollisuutta ja maailmanlaajuista korkeasuhdannetta seurasi laaja työttömyys. Tämän seurauksena aloitettiin jälleen työttömyyskurssit, joiden tavoitteina oli lähinnä työtä ja ammattia vailla olevien henkilöiden koulutusmahdollisuuksien lisääminen. (Katajisto 1994, 156.)

1960-luvulla aloitettiin järjestelmällinen työllisyyskoulutus (Komiteamietintö 1988). Vuonna 1965 annettiin laki työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta (L 493/1965). Laki korosti koulutuksen yhteyttä talouselämän ja teknisen kehityksen aiheuttamiin muutoksiin työvoiman kysynnässä. Sen tavoitteena oli työllisyyden edistäminen, koska noususuhdannevuosina tietyillä laajenevilla ja kehittyvillä aloilla oli jatkuvasti puutetta ammattitaitoisesta työvoimasta ja samanaikaisesti työttömänä oli helposti koulutettavaa työvoimaa. (Katajisto 1994, 156 - 157.)

1970-luvulla alettiin perustaa ammatillisia kurssikeskuksia. Tämän mahdollisti lakimuutos (97/1970), jossa muutettiin 1965 annettua lakia. Laki työllisyyskoulutuksesta (31/1976) tuli voimaan 1976. Sen yleiset lähtökohdat olivat työllisyyden edistäminen sekä talouselämän muutosten ja teknisen kehityksen huomioon ottaminen työvoiman kysynnässä ja tarjonnassa. Tämä laki mahdollisti myös sen, että työssä oleva aikuinen (yli 20 v.) sai osallistua koulutukseen, joka suuntautui työvoimapulasta kärsiviin ammatteihin tai jos koulutus lisäsi tai ylläpiti jo hankittua ammattitaitoa. Pidemmällä tähtäyksellä työllisyyskoulutuksella haluttiin vaikuttaa myös työttömyyden syihin ehkäisemällä ennakolta koulutuksen keinoin työttömyyden syntyä ja edistämällä yksilön ammatillista etenemistä mm. ammattitaidon kehittämisen kautta. (Katajisto 1994, 158 - 159.) Lisäksi 70-luvulla tehtiin muitakin lakimuutoksia, jotka vaikuttivat myös työllisyyskoulutuksen painopistealueisiin, joita olivat moduuliopetusohjelmat, non-stop koulutus, uusien kurssikeskusten rakentaminen, kurssikeskusten koneistaminen ja kalustaminen sekä opettajankoulutus. Työllisyyskoulutusta voitiin antaa ammatillisena perus-, täydennys- ja uudelleen-

senä, jotka olivat opiskelijoille ilmaista. (Katajisto 1994, 157 - 158; Leskinen ym. 1997, 297 - 298.)

Kurssikeskusten oppilasmäärät lisääntyivät tasaisesti 70-luvulta alkaen. Vuosina 1970 - 1989 perustettiin maahamme 41 kurssikeskusta ja niiden kurssiosastoa ja kurssikeskukset olivatkin tuolloin työllisyyskoulutuksen järjestäjinä lähes monopoliasemassa. (Katajisto 1994, 159; Leskinen ym. 1997, 298.)

2.3 Kurssikeskuksista liikelaitosperiaatteella toimiviksi ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi

1990-luku toi mukanaan merkittäviä uudistuksia lainsäädännön uudistamisen myötä 1990. Vanhasta työllisyyskoulutuksesta voimassa olleesta laista valmisteltiin kurssikeskustoimikunnan työn perusteella kaksi uutta lakia, ammatillisesta aikuiskoulutuskeskuksista annettu laki (760/1990) ja työvoimapolitiisesta aikuiskoulutuksesta annettu laki (763/1990). Lisäksi tulivat voimaan laki ammatillisten kurssikeskusten muuttumisesta ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi (761/1990) sekä asetukset ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista (762/1990) ja työvoimapolitiisesta aikuiskoulutuksesta (912/1990). Lakiuudistuksen myötä siirryttiin aiemmasta suunnittelukeskeisestä aikuiskoulutuspolitiikasta markkinaperusteisen aikuiskoulutuksen politiikkaan. (Katajisto 1994.)

Tällöin myös ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten rahoituksen ohjausjärjestelmä muuttui. Koulutuksen hallinto- ja tarjontamallista päätettiin siirtyä koulutuksen kysyntämalliin. Tätä mallia on myös eri yhteyksissä kutsuttu ostojärjestelmäksi, tilaaja-tuottaja-malliksi tai markkinasuuntautuneen aikuiskoulutuksen malliksi (Hakkarainen 1996, 10). Alasen (1992) mukaan markkinaperusteinen aikuiskoulutusajattelu on läpiviety hyvin niin, että valtakunnallisen koulutuspolitiikan tulokset ovat näkyvissä myös paikallisella ja alueellisella tasolla.

2.3.1 Tapahtuneet uudistukset – tehtäväkentän laajentuminen

Lakimuutosten merkittävimmät uudistukset olivat kurssikeskusten muuttuminen aikuiskoulutuskeskuksiksi, jotka myyvät koulutusta eri tahoille; työllisyyskoulutuksen muuttuminen työvoimakoulutukseksi, jota viranomaiset ostavat; oikeus järjestää tutkintoon

johtavaa koulutusta ja muuta omaehtoista koulutusta. Keskeistä lakiuudistuksessa oli myös ammatillisten kurssikeskusten imagon ja tehtävien uudistaminen pääasiassa työllisyyskoulutusta toteuttavista oppilaitoksista ammatillisen aikuiskoulutuksen alueella laajalaisemmin toimiviksi organisaatioiksi. Nimenmuutoksen lisäksi työllisyyskoulutus muutettiin työvoimapoliittiseksi aikuiskoulutukseksi ja aikuiskoulutuskeskuksille annettiin myös todistuksenanto-oikeus ammatillisen peruskoulutuksen tutkintoihin. Näin ne tulivat tasa-arvoisiksi muiden ammatillisten oppilaitosten kanssa. Lain (760/1990) mukaan aikuiskoulutuskeskuksen tehtävä on tarjota ja järjestää ammatillista aikuiskoulutusta ja sitä tukevaa muuta koulutusta. Tämän lisäksi voidaan järjestää palvelu-, tutkimus-, ja työtoimintaa.

Kiteyttäen tapahtuneet muutokset voi ilmaista seuraavan taulukon 1 avulla. Siitä ilmenee toimintojen keskeiset muutostekijät ammatillisissa kurssi- ja aikuiskoulutuskeskuksissa.

| AMMATILLINEN KURSSIKESKUS | AMMATILLINEN AIKUISKOULUTUSKESKUS |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Asemaltaan työllisyyskurssien järjestäjä • koulutuksen vähimmäislaajuus taattu keskushallinnon opiskelijapaikkapäätöksin • koulutus rahoitetaan suoraan valtion talousarviosta • säädöksin ja määräyksin sidotut menettelytapaohjeet • pääosin työllisyyskoulutusta • vähän kilpailevia oppilaitoksia | <ul style="list-style-type: none"> • asemaltaan ammatillinen oppilaitos • ei hallinnollisia takeita koulutuksen laajuudesta • koulutus rahoitetaan pääosin koulutuksen myynnillä • säädösohjaus vähäistä, tilalla sisäisiä tulosnormeja • erilaisia koulutuksen rahoituslähteitä • paljon kilpailua oppilaitosten välillä |

TAULUKKO 1. Toimintojen keskeiset muutostekijät (Hakkarainen 1996.)

Vuoden 1990 lakiuudistuksen myötä aikuiskoulutuskeskukset muutettiin siis tulosvastuullisiksi liikelaitosperiaatteella toimiviksi koulutusorganisaatioiksi. Tämän seurauksena niiden tulee rahoittaa toimintansa pääasiassa järjestämästään koulutuksesta ja muusta toiminnastaan saatavilla tuloilla. Liikelaitosperiaatteella toimivat aikuiskoulutuskeskukset myyvät koulutustaan viranomaisille, kuten työvoimaviranomaisille ja opetushallinnolle, työnantajille ja yhteisöille. Aikuiskoulutuskeskukset voivat toimia melko vapaasti kaikkea

talouttaan koskevien asioiden suhteen. Kaiken tämän tarkoituksena oli, että aikuiskoulutuskeskukset toimisivat markkinatalouden periaatteiden mukaisesti ja omistajat kantaisivat taloudellisen vastuun aikuiskoulutuskeskusten toiminnasta. Toisaalta uudistusten jälkeen keskukset voivat itsenäisemmin päättää niin toiminnastaan kuin koulutuksen sisällöistä kuin muut, esim. pääasiassa nuorille suunnatut ammatilliset oppilaitokset. Aikuiskoulutuskeskusten tulee koulutuksen järjestämisen lisäksi myös suunnitella koulutustarjontansa, jolloin edellytetään koulutuksen järjestäjää seuraamaan koulutuskysyntää, siinä tapahtuvia muutoksia sekä reagoimaan niihin, jotta koulutustarjonta vastaisi kysyntää. Valtion hallinnon ohjaus lopetettiin periaatteessa kokonaan ja opetushallintokin kontrolloiti lähinnä opetuksen tasoa ja laatua aikuiskoulutuskeskuksissa. (Katajisto 1994, 161.)

2.3.2 Lakiuudistuksen taustat ja tavoitteet

Lainsäädännön muuttumisen taustalla oli valtioneuvoston vuonna 1987 tekemä periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoittamisen suunnitteluperiaatteista ja vuoden 1988 periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä. (VNP 1987; VNP 1988.) Lisäksi opetusministeriön asettama kurssikeskustoimikunta ehdotti mietinnössään (1988) ammatillisten kurssikeskusten muuttamista ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi, joiden toiminnassa pidemmällä aikavälillä haluttiin omaehtoisen- ja henkilöstökoulutuksen osuuden lisääntyvän huomattavasti. (Komiteamietintö 1988:34.) Kurssikeskustoimikunta ehdotti kurssikeskusten koulutustarjonnan järjestämistä kysynnän mukaan sillä perusteella, että ammatillisen aikuiskoulutuksen kysynnän määrä ja rakenteen muutokset ovat niin nopeita ja alueellisesti erilaista, ettei tulevia koulutustarpeita pystyttäisi ennakoimaan riittävän tarkasti. Tämän seurauksena ammatillinen aikuiskoulutus olisi parasta rahoittaa pääsääntöisesti koulutusta tarjoavien laitosten maksullisena toimintana. Kun laitokset näin joutuisivat hankkimaan oman rahoituksena, katsottiin sen myös pakottavan koulutuslaitokset kehittämään palveluidensa laatua ja pitämään kustannukset kurissa, kun valtiolta rahoitusta ei enää heruisi. Tämän seikan katsottiin toimikunnassa myös tarjoavan uusia mahdollisuuksia kehittyä ja kehittää omaa toimintaansa, mikä ei ennen ollut onnistunut kiinteässä budjettirahoituksessa. (Komiteamietintö 1988:34, 35-36.)

Kurssikeskustoimikunta mietti ammatillisen aikuiskoulutuksen osalta sitä, onko tarkoitus siirtyä ns. puhtaaseen kysyntämalliin, jossa työllisyyskoulutusta järjestävä koulutusorganisaatio joutuu kattamaan kaikki koulutuksesta aiheutuvat menonsa vastaavilla koulutuksen myynnistä saatavilla tuloilla, vai jossain määrin tuettuun järjestelmään. Puhtaaseen kysyntämalliin siirtymistä pidettiin kuitenkin liian suurena muutoksena silloiseen vallinneeseen tilanteeseen verrattuna. Katsottiin, että kurssikeskusten tulisi saada edelleen perusvoimavaransa suorana budjettirahoituksena. Niinpä päätettiin jatkaa lain valmistelutöitä tuetun kysyntämallin pohjalta. Siinä siis osa kurssikeskusten menoista kateetaan suorilla avustuksilla, jolloin kaikkia kustannuksia ei tarvitsisi kattaa myyntituloilla. Tuettu kysyntämalli koski työllisyyskoulutuksen rahoitusta, mutta muu osa toiminnasta tulitaisiin rahoittamaan koulutuksen myynnistä saatavilla tuloilla. Katsottiin kuitenkin, että asteittain pidemmällä aikavälillä ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoituksessa olisi siirryttävä puhtaaseen kysyntämallin mukaiseen ratkaisuun. (emt. 50-52.)

Kaikilla kurssikeskustoimikunnan tekemillä ehdotuksilla pyrittiin ensinnäkin nostamaan ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten antaman opetuksen tasoa. Toiseksi koulutustarjonnan monipuolistamisella pyrittiin muuttamaan entistä aikuiskoulutuskeskusten kiinteästi työllisyyskoulutukseen liittyvää kuvaa ja tätä kautta parantamaan niiden asemaa muiden ammatillista aikuiskoulutusta tarjoavien laitosten joukossa. Kolmanneksi katsottiin, että kun aikuiskoulutuskeskukset erikoistuvat kokonaan ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja sen eri muotoihin, niin tätä kautta niiden keskeisenä tehtävänä tulee olemaan myös aikuiskoulutukselle ominaisten opetusjärjestelyiden ja -menetelmien kehittäminen ja soveltaminen. (Komiteamietintö 1988.)

Myös rahoitusjärjestelmä oli tuottanut ongelmia. Aikaisemman rahoitusjärjestelmän mukaan kurssikeskusten menot maksettiin kokonaan valtion varoista, jolloin ei pystytty joustavasti tyydyttämään työvoimapolitiikan tarpeita. Tällöin ei myöskään koulutusta järjestävien organisaatioiden tarvinnut välttämättä muuttaa toimintaansa koulutuskysynnän muutosten mukaan. Koulutuksen järjestämiseen saattoi vaikuttaa enemmän vakiintunut käytäntö ja opettajan aseman turvaaminen kuin kulloinenkin työvoimapolitiininen tarve. Myöskään koulutuksen taloudellisuuteen ei tarvinnut kiinnittää kovinkaan paljon huomiota kun valtio rahoitti toimintaa. (Katajisto 1994, 160–161.)

Lakiuudistuksen tavoitteet liittyvät koko aikuiskoulutusjärjestelmän kehittämiseen laajemminkin, sillä ei siis pyritty vain ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten kehittämiseen. Hallituksen esityksessä ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia koskevaksi lain-

säädännöksi (HE 12/1990) kehittämistavoitteet kiteytettiin seuraavasti: “ensinnäkin tarvitaan entistä enemmän ja entistä monipuolisempaa ammatillista aikuiskoulutusta, toiseksi tarkoitettua koulutusta tarjoavien laitosten pitää pystyä vastaamaan nykyistä herkemmin ja tarkemmin koulutustarpeisiin ja niiden muutoksiin sekä kolmanneksi tarvitaan kattava ja nykyistä parempi toimeentuloturva aikuisille.”

Hallituksen esityksessä (HE 12/1990) katsottiin myös, että liiketaitosperiaatteella toimimisesta ja maksulliseen palvelutoimintaan siirtymisestä saavutettaisiin monenlaisia etuja, jotka samalla nähtiin toiminnan tavoitteina: Koulutusta ostavien työnantajien ja viranomaisten tarpeet tulisivat entistä paremmin huomioonotetuksi koulutustarjonnassa, nimen omaan sitä kautta, että koulutustarjonnan olisi sopeuduttava nopeasti ja tehokkaasti koulutuksen kysyntään ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Päätökset koulutuksen järjestämisestä (aloittaminen, laajentaminen, supistaminen, lopettaminen jne.) voitaisiin tehdä nopeasti paikallisella tasolla. Koulutusorganisaatioiden mahdollisuudet toimintansa kehittämiseen paranisivat, koska koulutuksesta aiheutuvat kustannukset voitaisiin sisältää koulutuksesta perittävään hintaan. Koulutuksen ostajien käytettävissä olisi laajempi ja monipuolisempi koulutustarjonta. Koulutusta tarjoavien laitosten välille syntyvän kilpailutilanteen avulla voitaisiin ylläpitää kohtuullista taloudellisuutta ja opetuksen tasoa ilman kallista ja yksityiskohtaista valvontaa. (HE 12/1990.) Edelliset tavoitteet pohjautuvat siis kysyntämalliin, jossa koulutus päätökset tehdään julkisten ja yksityisten työnantajien ostopäätösten kautta. (Opetusministeriö 1989.)

2.4 Julkisten palveluiden yksityistäminen ja liikelaitostaminen markkinaohjautuvuuden mahdollistajina

Ennen vuoden 1990 lainsäädännön uudistusta käytiin Suomessa vilkasta keskustelua ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoituksesta ja toimintatavoista. Yleisesti markkinoistamisajattelu on lisääntynyt 1980-luvulta lähtien koko julkisella sektorilla, mikä on johtanut myös kunnallispalveluiden lisääntyvään yhtiöittämiseen. (Kähkönen 1996, 26.) Koulutuksen markkinoilla toimiminen merkitsee kysynnän ja tarjonnan vuoropuhelua: kysynnän mielessä se merkitsee koulutustuotteiden ostamista ja tarjonnan suhteen se merkitsee koulutustuotteiden välittämistä ja markkinointia (Varmola 1996, 53).

Kaiken kaikkiaan keskustelu julkisten palveluiden yksityistämisestä eli privatisoinnista kosketti 1980-luvulla kaikkia kehittyneitä läntisiä teollisuusmaita. Erityisesti Thatcherin aikaisessa Isossa-Britanniassa privatisointi oli hyvinkin vahva poliittinen “liike”. (Varmola 1991a ja 1991b.) Privatisointi ja sitä kautta myös markkinoistaminen ovat koskettaneet Iso-Britannian koulutusjärjestelmässä lähinnä peruskoulutusta eli lasten ja nuorten koulutusta. Iso-Britannia nähdäänkin koulutuksen markkinoistamisajattelun edelläkävijämaana Euroopassa. (ks. mm. Gewirtz, Ball & Bowe 1995; Levin & Young 1999.) Lisäksi Amerikassa vallitsee hyvin vahvasti markkinaorientoitunut koulutusajattelu (mm. Syrjäläinen 1997, 19). Ruotsin koulutusmarkkinoista on keskustelua yllättävän vähän Varmolankin (1996, 63) mukaan. Ruotsissa ollaan kuitenkin peruskoulutusta uudistettu 1990-luvun alussa markkina-ajattelun suuntaisesti. Siellä ollaan painotettu lähinnä hallinnon hajauttamista, koulujen itsenäisyyttä, valinnaisuuden lisäämistä ja itsenäisten koulujen toimintaedellytysten vahvistamista sekä koulujen kilpailuttamista koulutuksen laadun nostamiseksi. (Varmola 1996, 58–62.) Suomessa markkinoistamista ei ole tapahtunut niinkään peruskoulutuksen vaan nimen omaan aikuiskoulutuksen kentällä. Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ovatkin toimineet markkinasuuntautuneen aikuiskoulutuksen koekenttänä Suomessa. (Varmola 1996.)

Pääperiaate privatisoinnissa on julkisessa omistuksessa olevien instituutioiden siirtäminen osittain tai kokonaan yksityiseen omistukseen, jolloin myös päätökset mm. hinnoittelusta, investoinneista ja toiminnan kehittämisestä siirtyvät julkiselta sektorilta tai poliitikoilta yksityiselle sektorille, yksityisiin yrityksiin. (Varmola 1995, 58–59.) Salminen (1986, 5–8) määrittelee privatisoinnin strategiaksi, jolla voidaan supistaa julkista sektoria ja lisätä markkinaohjautuvuutta. Näin privatisoinnin kautta voitaisiin vastustaa liiallista byrokratisoitumista ja valtion holhoavaa otetta yksityisistä ihmisistä. Koulutuksen markkinoistamisella nimenomaan korostetaan yksilön vapautta eli ajatusta siitä, että yksilöt tietävät paremmin kuin valtio, mikä on heille hyväksi. Näin koulutus saa myös enemmän hyödykkeen tai valittavissa olevan tuotteen leiman markkinoilla. Lisäksi korostetaan tehokkuuden periaatetta (kilpailu, hinta) ja uskotaan vapaiden markkinoiden hyödyttävän talouskasvua, jolloin myös koulutuksen tulokset ilmaistaan talouselämän termein (Menter, Muschamp, Nicholls, Ozga & Pollard 1997, 26; Syrjäläinen 1997, 18).

Liikelaitos määritellään laissa, erityisesti kuntalaissa, suhteellisen väljästi. Liikelaitos on kunnan toimintayksikkö, joka harjoittaa liiketoimintaa ja jolla on itsenäinen asema kunnan talousarvioissa ja jonka kirjanpito on järjestetty itsenäisesti. Liiketoimintaa

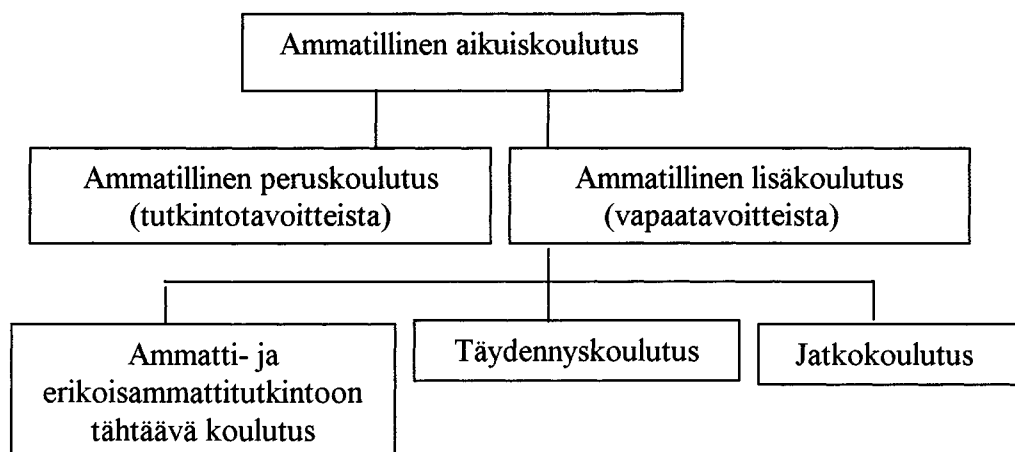
on toiminta, joka rahoitetaan osittain tai kokonaan myynnistä saatavilla tuloilla. Liikelaitostamisella pyritään vastaamaan nimen omaan taloudellisuuden ja kilpailuttamisen haasteisiin. On huomattava, että liikelaitos ja yhtiö ovat eri asia eli yhtiöllä on puhtaasti liiketaloudellinen päämäärä, kun taas liikelaitoksella on liiketaloudellisen päämäärän lisäksi myös yhteiskunnallinen päämäärä. (Kähkönen 1996; 8–9, 21–23, 29, 47.) Aikuiskoulutuskeskuksen tapauksessa liiketaloudellinen päämäärä on oman toiminnan rahoittaminen ja yhteiskunnallista päämäärää taas edustaa aikuiskoulutuskeskuksen tarjoama koulutus. Suomessa julkisten palveluiden privatisoinnista (yksityistämisestä) ja markkinaohjautuvuudesta on tehty tutkimusta erityisesti hallinto- ja yhteiskuntatieteiden piirissä (ks. esim. Julkisten palveluiden yksityistäminen – edellytykset ja kokemukset 1995; Kiviniemi, Oitinen, Varhe, Niskanen & Salminen 1994; Kurri, Martikainen & Pohjonen 1998; Kähkönen 1996; Salminen & Niskanen 1996). Kiviniemen ym. (1994) tutkimuksen tarkoituksena on ollut koota tietoa suomalaisten julkisen sektorin liikelaitosten ja yhtiöiden johdon, henkilöstön ja omistajien kokemuksista liikelaitostamisen ja yhtiöittämissä mukanaan tuomista muutoksista ja vaikutuksista. Salminen ja Niskanen (1996) ovat tutkineet markkinaohjautuvuutta ja yksityistämistä julkisella sektorilla. He arvioivat lähinnä erilaisia teorioita, määritelmiä, näkökulmia ja kokemuksia tutkimuksessaan. Julkisten palveluiden yksityistäminen -tutkimuksessa (1995) tutkittiin yksityistämisen käsitettä ja erilaisia yksityistämisen muotoja julkisella sektorilla pääasiassa haastatteleamalla kunnallisen tason edustajia heidän kokemuksistaan. Kähkönen (1996) on tutkinut liikelaitosta organisaatiomuotona ja liikelaitoksen asemaa kunnallisessa palvelutuotannossa. Kurri, Martikainen ja Pohjonen (1998) ovat tutkineet ammatillisen aikuiskoulutuksen kvasimarkkinoita ja arvioivat tilaaja-tuottaja –mallin soveltamista ammatilliseen aikuiskoulutukseen.

2.5 Ammatillinen aikuiskoulutus tänään: moninaista koulutusta moninaisiin tarpeisiin

Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta säädetyn lain (631/1998) tarkoituksena on ylläpitää ja kohottaa aikuisväestön ammatillista osaamista, antaa opiskelijoille valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen, kehittää työelämää ja edistää työllisyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista. Toisaalta aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen tarkoitus on sama kuin ammatillisen koulutuksen tarkoitus eli kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää

työelämää ja vastata työelämän osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä (L 630/1998, 2§).

Ammatillinen aikuiskoulutus on joko perus- tai lisäkoulutusta. Peruskoulutus on aina tutkintotavoitteista ja lisäkoulutus yleensä vapaatavoitteista. Lisäkoulutus jakaantuu vielä ammatti- ja erikoisammattitutkintoon tähtäävään koulutukseen sekä täydennys- ja jatkokoulutukseen. (Cedefop 1997, 70–71.)



KAAVIO 1. Ammatillisen aikuiskoulutuksen rakenne (Cedefop 1997.)

Laissa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998) ammatillisella aikuiskoulutuksella tarkoitetaan ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia, näyttötutkintoina suoritettavia ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja, samoin kuin niihin valmistavaa koulutusta, sekä muuta, kuin näyttötutkintoon valmistavaa ammatillista lisäkoulutusta. Edellä mainittua ammatillista aikuiskoulutusta voidaan järjestää omaehtoisena koulutuksena, työvoimapoliittisena koulutuksena ja henkilöstökoulutuksena. Edelliset ovat myös aikuiskoulutuskeskusten pääasiallisia koulutusmuotoja. Jo valtioneuvoston periaatepäätöksessä 1987 koulutus jaettiin näihin kolmeen ryhmään.

Omaehtoisen ammatillisen aikuiskoulutuksen tarkoituksena on antaa kansalaisille mahdollisuus kehittää itseään työnantajasta riippumatta. Koulutukseen osallistuja rahoittaa oman opiskelunsa, kuitenkin niin, että siihen on mahdollisuus saada valtion opintotukea ja toisaalta pitkäaikaistyöttömillä on mahdollisuus opiskella työttömyysturvan avulla. Henkilöstökoulutuksessa työntekijöitä koulutetaan työnantajan tarpeiden mukaan. Koulutus on yleensä lyhytkestoista ja sen rahoituksesta vastaavat työnantajat. Työvoimapoliittinen aikuiskoulutus on koulutusta, jonka työvoimaviranomainen hankkii asi-

akkailleen. Koulutus on tarkoitettu pääasiassa työttömille ja työttömyysuhan alaisille henkilöille. Opiskelijoille se on maksutonta. (Siren 1996; VNP 1987.)

Nykypäivän suomalainen ammatillinen koulutus on alkanut yhä enemmän muistuttamaan brittiläistä korkeakoulujärjestelmää Mahlamäki-Kultasen (1998, 168) näkemyksen mukaan. Tyypillistä näille molemmille on kustannusten ja hyötyjen tarkkailu, opiskelijoiden ja muiden sidosryhmien näkeminen asiakkaina, resurssien määräytyminen koulutuksen kysynnän mukaan eli ylipäätään koulutuksen päätyminen kilpailuasetelmaan. Kilpailijoita on paljon, asiakkaiden odotukset ja tarpeet kasvavat koko ajan ja kilpailijat pyrkivät vastaamaan niihin eri tavoin. Esimerkiksi aikuiskoulutuskeskuksilla on paljon keskeisiä sidosryhmiä, joita ovat mm. aikuisopiskelijat, työnantajat, viranomaiset, muut oppilaitokset, oma henkilökunta, omistajat, työntekijäjärjestöt, työnantajajärjestöt sekä koulutuksen hankkijat ja rahoittajat ja muut yhteistyötahot, kuten opetusministeriö, opetushallitus ja lääninhallinto. (Katajisto 1994, 193; Vaso 1998.)

2.6 Aikuiskoulutuskeskus ammatillisen aikuiskoulutuksen päätarjoaja

Aikuiskoulutusta järjestetään nuorten koulutusjärjestelmään kuuluvissa oppilaitoksissa, ainoastaan aikuiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa, aikuiskoulutusta tarjoavissa yrityksissä sekä työpaikoilla. Aikuiskoulutuskeskukset luetaan ammatillisiksi oppilaitoksiksi, ja ne antavat noin puolet kaikesta oppilaitosten järjestämästä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. (Cedefop 1997; Tilastokeskus 1995, 1996.) Näin niillä on edelleen päävastuu Suomen ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestämisestä. (Cedefop 1997; Vaso 1998.)

Toiminnan on nähty aikuiskoulutuskeskuksissa keskittyvän kahden asian ympärille eli keskiasteen oppilaitoksia lähellä olevan pitkäkestoisen ja laaja-alaisen omaehtois-
 ammatillisen aikuiskoulutuksen sekä toisaalta lyhytkestoisen ja nopeasti muuttuvan, elinkeinoelämävetoisen, yritysکوhtaisesti suuntautuneen työvoimapolitiittisen ja muun täydennyskoulutuksen ympärille. (Katajisto 1994, 193.) Aikuiskoulutuskeskusten perusteh-
 tävänä on pidetty laadukkaiden elinkeinoelämän ja työelämän tarvitsemien työntekijöiden kouluttamista (Vaso 1998, 18).

Kaiken kaikkiaan aikuiskoulutuskeskusten suhteellisen lyhyt elinkaari (n. 10 vuotta) on ollut nousujohteinen (opiskelijamäärien, opiskelutyöpäivien ja liikevaihdon jatkuva kasvu). Aikuiskoulutuskeskuksilta odotetaan kuitenkin jatkuvaa toiminnan kehittämistä ja edelläkävijän roolia, pelkkä ajan tasalla pysyminen ei riitä. (Katajisto 1994, 191–193.) Myös Vaso (1998) korostaa muutoksen hallinnan merkitystä aikuiskoulutuskeskusten toiminnassa, koska jos muutokseen ei keskitytä, aikuiskoulutuskeskuksesta tulee tarpeeton koulutusorganisaatio. Kuten Turpeinen (1996, 146 - 147) asian tutkimuksessaan ilmaisee "tämän päivän selviytymisstrategia olisi vaihdettava tulevaisuuden kehittämisstrategiaksi" aikuiskoulutuskeskuksissa.

Katajiston (1993, 10) mukaan aikuiskoulutuskeskuksista on muutoksen myötä kehittynyt laaja-alaisia oppilaitoksia vastaamaan erilaisiin koulutustarpeisiin. Useista aikuiskoulutuskeskuksista myös on muodostunut oman alueensa osaamis- ja kehittämiskeskuksia, oppimiskeskuksia, joissa tuetaan yrittäjyyttä, järjestetään yrityskoulutusta sekä edistetään elinkeinoelämän rakenteellisia muutoksia opettajan kuitenkin ollessa tärkein ja keskeisin opiskelijan kohtaama kasvattaja (Mahlamäki-Kultanen 1998, 166).

Yhteensä ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia vuonna 1998 oli 46 kpl. Niiden ylläpitäjiä ovat joko kunta, kuntayhtymä tai yksityiset tahot (esim. erilaiset säätiöt). Vuonna 1998 yksityisiä aikuiskoulutuskeskuksia oli 17, kunnallisia 13 ja kuntayhtymien ylläpitämiä 16. (Opetushallitus 1998.) Näin niiden omistuspohja on laajentunut yksityiselle sektorille (Vaso 1998, 20). Aikuiskoulutuskeskusten rahoitus muodostuu viranomaisilta, yrityksiltä ja yhteisöiltä koulutuksesta ja muusta toiminnasta saaduista tuloista. Rahoitus on lakiuudistuksen jälkeen monipuolistunut koko ajan. Valtion aikuiskoulutuskeskuksille maksama toiminta-avustus, joka uuden lain voimaan tullessa (1991) oli 30%, oli 1995 enää 10% aikuiskoulutuskeskusten talousarviosta. (Opetusministeriö 1995.)

2.7 Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus JAIKO

2.7.1 Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus toimintakertomuksien mukaan kuvattuna

Jyväskylän aikuiskoulutuskeskusta (JAIKO) koskee sama historiallinen kehitys kuin kaikkia muitakin Suomen aikuiskoulutuskeskuksia. Jyväskylän aikuiskoulutuskeskuksen juuret sijoittuvat 1970-luvulle, kun Jyväskylän ammatillinen kurssikeskus aloitti toimin-

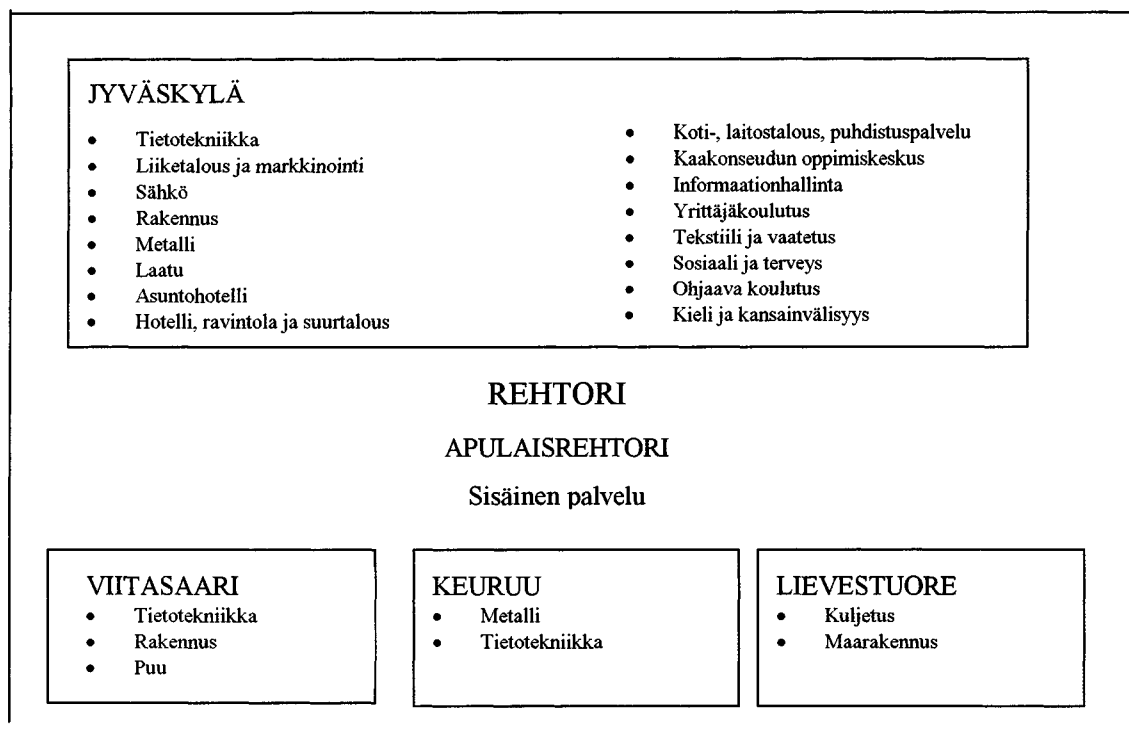
tansa 23.12.1970. Sen tehtävänä oli tuolloin tarjota työllisyyttä edistävää ammattikurssi-toimintaa muiden kurssikeskusten tavoin. Tämä päätehtävä jatkui seuraavat kymmenen vuotta, minkä jälkeen alettiin tarjoamaan myös maksullista koulutus- ja kurssitoimintaa. Lakiuudistuksen tultua voimaan 1.1.1991 Jyväskylän ammatillisesta kurssikeskuksesta tuli ammatillinen aikuiskoulutuskeskus. Toiminnan peruspäihteitä tästä eteenpäin olivat siis ammatillinen aikuiskoulutus ja sitä tukeva koulutus, ammatillinen aikuiskoulutus ja siihen läheisesti liittyvä palvelu-, tutkimus ja työtoiminta. Toimintaa ja sen kehittämistä on pystyttävä rahoittamaan pääasiassa myynnistä saatavin tuloin.

Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus on tällä hetkellä kunnallinen liikelaitos. Sen ylläpitäjänä on Jyväskylän koulutuskuntayhtymä. Kuntayhtymä ei kuitenkaan rahoita JAIKOn toimintaa, vaan rahoitus on saatava kaupankäynnistä. Se ei myöskään saa tuot-taa kunnille kuluja. Osan rahoituksesta aikuiskoulutuskeskus saa EU:n sosiaalirahas-tosta. JAIKO myy palveluitaan pääasiassa julkiselle sektorille ja työelämälle. Lisäksi se on mukana oppisopimuskoulutuksen järjestämisessä.

Vuoden 1996 aikana kuntayhtymän oppilaitokset organisoituivat uudelleen ja tiivistivät yhteistyötään nimen omaan aikuiskoulutuksen alueella. Samassa yhteydessä myös Jyväskylän ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen nimi muutettiin virallisesti Jyväskylän aikuiskoulutuskeskukseksi (=JAIKO). (Toimintakertomus 1996.)

Jyväskylän koulutuskuntayhtymään kuuluvat Jyväskylän sosiaali- ja terveydenhuolto-oppilaitos, palvelualojen oppilaitos, tekninen ammattioppilaitos sekä Jyväskylän oppisopimuskeskus. JAIKOn tehtävänä on tässä kuntayhtymässä kanavoida nimen omaan aikuiskoulutusta. Sillä on viisi toimipistettä Jyväskylässä, sekä maakuntayksiköt Keuruulla, Viitasaarella, Lievestuoreella, Virroilla ja Toivakassa. Koulutuskuntayhtymän periaatteenä on kaikkien resurssien, mm. tilojen ja välineiden hyödyntäminen tehokkaasti. Kuntayhtymään kuuluvat oppilaitokset eivät sinänsä ole aikuiskoulutuskeskuksen kilpailijoita koulutusmarkkinoilla. Sen sijaan kuntayhtymän ulkopuolisia kilpailijoita on apulaisrehtori Kilpikosken (1999, henkilökohtainen tiedonanto) mukaan useita. Mm. TE-keskus ja lääninhallitukset pyytävät aikuiskoulutuskeskukselta tarjouksia ja TE-keskuksen pöytäkirjojen mukaan esimerkiksi kevään 1999 tarjouskierroksella (tarjouspyyntö lähetetty 67 koulutuksen järjestäjälle, joista yli 30 oppilaitosta jätti tarjouksen TE-keskukselle) työvoimapolitiisesta aikuiskoulutuksesta JAIKOLla oli siis kilpailijana 30 koulutuksen järjestäjää.

JAIKOn koulutusmuotoja ovat siis omaehtoinen koulutus, työvoimakoulutus, tutkintoon johtava koulutus, oppisopimuskoulutus ja räätälöity yrityskoulutus (henkilöstökoulutus). Jyväskylän aikuiskoulutuskeskuksen koulutusalat käyvät ilmi seuraavasta kuvioista, jossa esitellään sen asiantuntijaorganisaatio.



KUVIO 2. Jyväskylän aikuiskoulutuskeskuksen asiantuntijaorganisaatio (toimintakertomus 1996 sekä erilaiset kurssiesitteet)

Jyväskylän aikuiskoulutuskeskukseen kuului tutkimuksen aikana (tilanne: maaliskuu 1999) 72 päätoimista opettajaa sekä rehtori ja apulaisrehtori. Määräaikaisia opettajia oli 74 ja sivutoimisia tuntiopettajia 73. Opettajiston tutkintotaso vaihtelee ylemmän ja alemman korkeakoulututkinnon sekä erilaisten ammatillisten korkea-asteen, opistoasteen ja muun ammatillisen koulutuksen välillä. Organisaatiossa on tavoitteena, että kaikilla opettajilla olisi myös pedagoginen pätevyys.

2.7.2 JAIKOn toiminnan ja talouden kehitys

Seuraavasta taulukosta voidaan havaita JAIKOn toiminnan kehittyneen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen toiminnan alkamisen ajoilta vuoteen 1997. Samansuuntainen kehitys näytti olevan havaittavissa myös maanlaajuisesti (ks. luku 2.6). Esimerkiksi opiskelijatyöpäivinä laskettuna JAIKOn toiminta on kaksinkertaistunut vuodesta 1991 eli kurssikeskuksen ajoilta vuoteen 1997. Samalla työvoimapoliittisen koulutuksen osuus on vähentynyt, kun taas omaehtoinen koulutus on lisääntynyt huomattavasti. Tässä on havaittavissa selkeä ero kurssikeskuksen ajoista JAIKOn tämän päivän toimintaan.

| | 1991 | 1995 | 1998 |
|----------------------------------|------------|------------|----------|
| Opiskelijamäärä | 5 300 | 8 664 | 10 318 |
| Opiskelijatyöpäiviä | 205 936 | 279 788 | 346 660 |
| Työvoimapoliittinen koulutus % * | 54 % | 40 % | 29 % |
| Omaehtoinen/lääninhallituksen | | | |
| rahoittama koulutus %* | 0,1 % | 13 % | 35 % |
| Henkilöstökoulutus %* | 45,5 % | 41 % | 29 % |
| Oppisopimuskoulutus %* | 0,5 % | 1 % | 7 % |
| Liikevaihto mmk | 58 000 000 | 66 167 983 | 81000000 |

* luvut ilmoitettu prosentteina opiskelijamääristä

TAULUKKO 2. JAIKOn kehitys 1991–1998

3 OPETTAJUUS AIKUISKOULUTUSKESKUKSISSA

3.1 Opettajuuden kehittyminen ja yleinen muutos

Yhteiskunnan ja työelämän kehittyminen ja muuttuminen kytkeytyvät yhteen. Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuneet muutokset ovat puolestaan aiheuttaneet painetta koulutuksen, koulun ja tätä kautta opettajuuden muutokselle. Työelämä on kehittynyt selkeärajaisesta ja hierarkkisesta ammattirakenteesta joustavaan tuotantomalliin. Työelämän muutokset vaikuttavat opettajan työhön mm. siten, että opettajan täytyy kiinnittää huomiota oppisisältöjen valintoihin, opettajalla täytyy olla kykyä hahmottaa tuotantoprosessien kokonaisuus ja halua tehdä yhteistyötä kehittyvän työelämän kanssa. Tästä johtuen opettajan täytyy myös syventää ja laajentaa jatkuvasti ammattitaitoaan. Etenkin ammatillisten opettajien kohdalla työelämän muutokset vaativat pitämään opettajan omaa osaamista ajanmukaisena. (Helakorpi & Luopajarvi 1991, 7.) Opettajilta edellytetään myös halua ja kykyä ottaa vastaan lisääntyvä päätösvalta ja myös rohkaistua uudenlaiseen, vaativaan ja vastuulliseen opettajuuteen (Mahlamäki-Kultanen 1998, 172-173).

Koulutuksen muutoksesta puhuminen ei ole kuitenkaan mikään uusi asia vaan se on oikeastaan puhuttanut tutkijoita ja kirjoittajia kauan ja erityisesti Fullan ja Hargreaves ovat tunnustetuimpia koulun muutoksen tutkijoita tällä hetkellä (ks. esim. Churchill, Williamson & Grady 1997). Fullan ja Hargreaves liittävät nykyisen muutostilanteen juuri osaksi postmodernia aikaa (ks. esim. Fullan 1991; Hargreaves 1994). Suomalaisista tutkijoista mm. Sahlberg liittää samoin koulun muutoksen laajemmin yhteiskunnalliseen muutokseen ja tämän edelleen muutokseen modernista postmoderniin aikaan ja yhteiskuntaan.

Keskusteluun koulun ja opettajuuden muutoksesta liitetään yleensä myös tiedon- ja oppimiskäsitysten muutoksesta puhuminen (ks. esim. Hargreaves 1994; Sahlberg 1996). Hargreavesin (1994) mukaan opettajuus ja se, mitä sen kulloinkin käsitetään olevan, liittyy oikeastaan käsityksiin tiedosta ja sen luonteesta. Opettajuus yksinkertaisimmillaan on nähty tiedon välityksenä, vaihtona ja vuorovaikutuksena. Käsitteet tiedosta puolestaan muotoutuvat ajassa, tarkoittaen sitä maailmaa, kulttuuria ja yhteiskuntaa, jossa eletään.

Sahlbergin (1996) mukaan voisi sanoa, että perinteisesti opettajuus, erityisesti käsitys opettajasta tiedonjakaja on liittynyt moderniin maailmankuvaan, moderniin yhteiskuntaan.

Opettajuuden muutosta on tarkasteltu suhteessa moderniin lähtien siitä ajatuksesta, että moderni yhteiskunta ja siinä vallinneet arvot ovat olleet opettajuuden tarkastelun lähtökohdana hyvin pitkään. Mm. Sahlbergin (1996) ja Kallin (1999) mukaan post-moderni on kuitenkin tuonut erilaiset tietoteoreettiset ja loogiset lähtökohdat, joiden pohjalta myös opettajuutta pitäisi tarkastella uudella, modernista poikkeavalla tavalla. Näiden tutkijoiden mukaan työelämässä ollaan kuitenkin astuttu post-moderniin aikaan, joka asettaa uudet vaatimukset opettajuudelle. ”Modernin ajan opettaja, tiedonjakaja” ei riitä nykypäivänä.

3.1.1 Tiedon- ja oppimiskäsityksen muutos suhteessa opettajuuteen

Modernissa yhteiskunnassa tieto ja tietäminen nähtiin yksilön ominaisuuksina ja tällöin opettajalla oli hallussaan jokin tieto, jonka hän puolestaan opetti oppilaalleen. Tällaista opettamista voitaisiin yksinkertaisimmillaan kuvata sokraattisena menetelmänä, jonka mukaan opettajalla on hallinnassaan jokin tietosisältö, jonka hän aikoo välittää oppilaalle, jolta kyseinen sisältö puuttuu. Opettaja ja oppilas muodostavat suhteen, jonka tuloksena oppilas hankkii kyseessä olevan tietosisällön itselleen. Perinteisessä mielessä opettamisen on katsottu siis olevan tällaista opettajan puhetta ja suoraa vaikuttamista oppijaan, jolloin opettaja on tiedonjakaja. Tiedonjakajan rooliin liittyy, että opettaja ensisijaisesti opettaa ja työskentelee eristyksessä. (Kalli 1997, 225; Kalli 1999, 94–96; Raivola & Ropo 1991, 3–6; Sahlberg 1996, 74–75.)

Opettajan työ esimerkiksi kurssikeskuksissa onkin koostunut pääasiassa opettamisesta, esimerkiksi 1970- ja 1980-luvuilla kurssikeskusten opettajien työvelvollisyyteen kuului opetukseen ja sen suunnitteluun kuluva aika, valvonta- ja järjestelytehtävät, työharjoittelupaikkojen hankinta ja harjoittelun valvonta. Pääosa työstä oli kuitenkin opettamista ja 80-luvun vaihteessa Talkan (1997) mukaan yli puolet kurssikeskusten opettajista käytti 40 tunnin viikkotyöajastaan 34 tuntia opetukseen.

Samoin kuin käsitys tiedosta on post-modernissa ajassa muuttunut, on myös oppimiskäsitteet muuttuneet. Tällä hetkellä puhutaan konstruktivistisesta oppimiskäsitteestä, jonka mukaan oppiminen ymmärretään yksilön omakohtaisena, aktiivisena tietojen ja taitojen konstruoimisena. Yksilön kannalta oppimisella on merkitystä yksilön sosiaalisen

todellisuuden konstruoinnissa eikä oppiminen siten tapahdu irrallaan sen kontekstista, vaan oppiva yksilö ja opittava asia ovat saman kokonaisuuden osia. (Rauste-von Wright & von Wright 1994 77–78; Sahlberg 1996, 74–75.) Opettaminen lähtee aina käsityksistä tiedosta ja oppimisesta eli opettajan opetusta ja oppimista koskevat uskomukset vaikuttavat siihen, miten opettaja toimii ja millä tavalla hän suhtautuu opetuksen uudistamiseen ja miten hän tulkitsee havaitsemiaan ilmiöitä. (Sahlberg 1996, 93.)

Sahlbergin (1996, 74) mukaan opettajuutta tulisikin ajatella yhä enemmän niin, että opettajalla on opettamista enemmän merkitystä oppimisympäristöjen suunnittelijana ja oppimisen edellytysten luojana. Opettajan roolin nähdäänkin kehittyneen tiedonjakajasta oppimisen edistäjäksi ja ohjaajaksi. Tällöin opetustehtävät vähenevät ja opetuksen ym. suunnittelu ja valmistelutyöt lisääntyvät. (Kalli 1997, 225.) Tätä ajatusta seuraamalla voitaisiin nähdä myös ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen opettajien aseman muuttuvan yhä enemmän nimen omaan oppimisympäristöjen ja oppimisen edellytysten suunnittelijaksi ja luojaksi, suoran perinteisen opettamisen sijaan. Tällöin myös organisaation rooli oppimisympäristön mahdollistajana korostuu.

3.1.2 Kollegiaalisuus ja yhteistoiminnallisuus tavoitteina opettajayhteisössä

Opettajan työssä peräänkuulutetaan muutosta kohti kollegiaalisuutta ja yhteistoiminnallisuutta eristyneisyyden sijaan. Opettajat ovat riippuvaisia toistensa työpanoksesta koulu-yhteisössä ja opettajien välisen vuorovaikutuksen kautta tapahtuu mm. työyhteisön kehittämisen esimerkiksi opettajatiimien kautta. Opettajilta peräänkuulutetaan yhteistyötä paitsi kollegojensa, myös työelämän ja hallinnon kanssa. Tällainen opettajan kontaktien laajeneminen on kytketty nimen omaan opettajan roolimutokseen tiedonjakajasta oppimisen edistäjäksi ja ohjaajaksi. (Kalli 1997, 225.) Hargreaves (1994, 165–182) näkee, että modernin ajan perintönä näkyy vieläkin se, että opettajat toimivat autonomisesti, eristäytyneinä, itsekseen suljettujen ovien takana luokkahuoneissa. Koulun kehittämisessä on alettu siksi korostaa kollegiaalisuutta ja yhteistoiminnallisuutta onnistuneen muutoksen ja laadukkaan oppimisen edellytyksinä. Kollegiaalisuuden ja yhteistoiminnallisuuden on nähty mm. lisäävän opettajien riskinottokykyä, keskinäistä moraalista- ja psykologista tukea, tilannekohtaista varmuutta, reflektiota sekä vuorovaikutusta. Lisäksi kollegiaalisuuden on nähty monipuolistaneen opetusmenetelmiä, tukeneen koulun jatkuvaa kehittämistä ja parantaneen tehokkuuden tunnetta työyhteisössä sekä vahvistanut koulun tu-

loksellisuutta. Yhteistoiminnallisuus opettajien välillä on nähty tarjoavan myös eräänlaisen tuki- ja turvaverkoston, josta opettaja saa ja voi antaa apua toisille opettajille mm. koulutuksen suunnittelutyössä, käytännön opetustyössä jne. Näin koko koulutusorganisaatio hyötyy opettajakunnassa vallitsevasta kollegiaalisuudesta. (Hargreaves 1994, 245; Kalli 1997, 225–227; Sahlberg 1996, 117–140).

3.2 Muutosten ja markkinasuuntautuneisuuden vaikutuksia opettajuuteen

Koulun ja koulutuksen muutostutkimuksia ja markkinasuuntautuneisuuden vaikutusta opettajuuteen koskevia tutkimuksia on tehty niin Suomessa kuin ulkomailla peruskouluissa, lukioissa ja toisaalta aikuiskoulutuksen kentällä. Churchillin, Williamsonin ja Grady (1997) tutkimus koskee yleistä koulun muutostutkimusta ja muutosten vaikutusta opettajuuteen Australiassa. Isossa-Britanniassa Menter, Muschamp, Nicholls ja Ozga sekä Pollard (1997) sekä Suomessa Syrjäläinen (1997) ovat tutkineet markkinasuuntautuneen ajattelun vaikutuksia peruskouluissa ja lukiossa osana omia tutkimuksiaan. Erityisesti aikuiskoulutuskeskuksista liikelaitostumisen jälkeen tehdyt tutkimukset koskevat puolestaan paitsi aikuiskoulutuskeskusta organisaationa osana koulutusjärjestelmää (Varmola 1994 ja 1996; Varmola & Jokisuu 1995), myös opettajuutta aikuiskoulutuskeskuksissa, opettajien ja johdon käsityksiä organisaatiosta sekä opettajan työstä ja sen muutoksesta (Jaakkola & Vestman 1993; Mahlamäki-Kultanen 1998; Pietiläinen 1996; Turpeinen 1996).

3.2.1 Muutostutkimuksia peruskoulu- ja lukiotasolla: opettajien laajentuneet ja monimutkaistuneet tehtävät

Koulu- ja koulutusmuutoksilla on tutkimuksissa (mm. Churchill, Williamson & Grady 1997) havaittu olevan vaikutusta ensinnäkin suoraan opetustyöhön eli toimintaan oppilaiden kanssa ja toiseksi opettajiin osana koulun henkilökuntaa koulutusorganisaation työntekijänä. Churchill, Williamson ja Grady (1997) tutkivat haastatteleamalla ja kyselyin peruskoulun ja lukion opettajien omia näkemyksiä ja kokemuksia muutoksista, joiden he näkivät vaikuttavan merkittävimmin opettajan työhön ja kuinka nämä muutokset olivat vaikuttaneet opettajiin. Enemmistö opettajista näki muutoksilla, jotka olivat vaikuttaneet

myös heihin voimakkaimmin, pyrittäneen saavuttamaan organisationaalisia päämääriä kuin vaikuttamaan itse opetustoimintaan. Yksi tällaisista useimmin mainituista muutoksista oli rahan säästäminen ja tämän johdosta työnkuvaan tulleet uudet ja oudot tehtävät. Tämän seurauksena myös jatkuvien uusien vaatimusten moninaisuus rajoitti opettajien tehokasta toimintaa monella alueella eli opettajat kokivat, että heillä oli liikaa vaatimuksia ja tehtäviä, minkä johdosta opettajilla oli tunne, että eivät pysty tekemään mitään kunnolla ja tehokkaasti. Yksikään tutkimukseen osallistuneesta 89 opettajasta ei myöskään kokenut, että aikaa olisi riittävästi kaikkiin vaatimuksiin vastaamiseen. Sekä kysely- että haastatteluaineiston pohjalta näytti siltä, että opettajien työ oli muuttunut stressaavammaksi ja vaativammaksi. Opettajien työ oli muuttunut kaiken kaikkiaan intensiivisemmäksi, mikä koettiin negatiivisina piirteinä. Opettajien määrää ja resursseja on vähennetty, mikä on nostanut työmäärää, jota opettajilta vaaditaan yhdistettynä vielä työajan ja opettajan roolien laajenemiseen, mitkä osoittavat opettajan työn intensiivistymistä. Churchill ym. (1997) mukaan tämä tulos tukee myös Hargreavesin (1994) teesiä siitä, että viime vuosien kehitystrendi opettajan työssä on nimenomaan sen muuttuminen hyvin intensiiviseksi. Opettajilta odotetaan enemmän suurempaa työpanosta/työmäärää, opettajan rooli ei ole ainoastaan laajentunut vaan tullut myös monimutkaisemmaksi, heijastuen sitä toimintojen ja tehtävien laajuutta, mitä ei odotettu opettajilta vielä vuosikymmen sitten.

Useat opettajat kokivat menneisyyden nostalgisena: kaivattiin aikaa, jolloin asiat olivat yksinkertaisempia ja ongelmattomampia. Muutoksen myötä ilmeni myös kyynisyyttä. Opettajat kokivat, että muutoksien takana ei välttämättä ole todellista koulutuksen parantamisen pyrkimystä vaan esim. taloudelliset syyt, jotka vaan vievät opettajien huomiota pois todellisesta tehtävästä eli työstä opiskelijoiden kanssa. Fullan (1994) korosti sitä, että jokaisen täytyy olla muutosagentti, mutta Churchillin ja Williamsonin (1997) tutkimus osoitti, että useat opettajat tuntevat itsensä epävarmoiksi, haluttomiksi ja osaamattomiksi uusien vaatimusten ja roolien edessä.

Yleisten koulun muutosten lisäksi koulutuksen markkinat ja markkinasuuntautuneisuus ovat vaikuttaneet opettajan jokapäiväiseen työhön peruskoulussa ja lukiossa. Mm. Menterin ym. (1997, 64) tutkimuksen mukaan markkinasuuntautuneisuus on lisännyt opettajien ammatillista kontrollia ja toisaalta vähentänyt autonomiaa, koska suurempaa kilpailukykyä tavoiteltaessa pyritään hyödyntämään työntekijät maksimaalisesti eli esimerkiksi sisällytetään opettajan normaaliin työhön ylimääräisiä tehtäviä. Tutkimukseen

osallistui aluksi 12 koulua, joista aineistoa kerättiin haastattelemalla ja käyttäen kouluista saatavia dokumentteja. Lisäksi kahdessa koulussa toteutettiin laajemmat tapaustutkimukset, joihin sisältyi avoimia, teema- ja strukturoituja haastatteluja, havainnointia, koulun henkilökunnan, virkamiesten ja vanhempien tapaamisia sekä dokumenttien analysointia. Menter ja ym. (1997, 98–116) ovat tutkimuksessaan havainneet opettajan työssä mm. seuraavia muutoksia: pienentyneet resurssit, kulujen vähentäminen, uudelleen neuvotellut ehdot ja sopimukset, laadun varmistusjärjestelmät, tulosjohtaminen, sisältökontrolli. Opettajien omat kokemukset työstään ja työtä raamittavista muutoksista olivat lisääntynyt vastuu, lisääntynyt paperityö häiritsemässä todellista työtä, lisääntyneet stressi, kontrolli ja epävarmuus sekä vähentyneet etuisuudet ja keskittyminen toteuttamaan lainsäädäntöä. Samoin Churchillin, Williamsonin ja Gradyn (1997) tutkimustulokset osoittivat, että (educational change) muutoksen vaikutukset opetustyöhön näkyivät erityisesti siinä, että hallinnointitehtävät ja erilaiset paperityöt ovat tulleet opiskelijoiden kanssa tapahtuvan työn rinnalle ja useat opettajat kokivat hallinnoinnin ”syövän” opetustyötä. Lisäksi koulun markkinoistuminen on lisännyt huomattavasti johtajuuden merkitystä, koska jos ja kun koulua johdetaan joustavan yrityksen mallin mukaisesti, työntekijöiden eli opettajien kontrolli lisääntyy (Menter ym. 1997).

Menterin ym. (1997) tulosten mukaan koulutuksen markkinoilla on ollut myös tuhoisa vaikutus opettajien työpaikan ihmissuhteisiin: yhteistoiminnallisuuden kulttuurin sijasta kouluissa vallitsikin yksinäisyyden ja epävarmuuden kulttuuri. Tämän tuloksen mukaan koulutuksen markkinasuuntautuneisuus ei tue kollegiaalisuutta ja yhteistoiminnallisuutta opettajayhteisössä. Toisaalta Churchillin, Williamsonin ja Gradyn (1997) tutkimustulokset puolestaan osoittivat, että yhteistyö kollegojen kanssa oli lisääntynyt. Aikaisemmin opettajat olivat toimineet hyvin itsenäisesti ja päättäneet omasta opetuksestaan, mutta nyt opettajat olivat alkaneet jakaa asioita keskenään ja saaneet näin myös apua omaan opetustyöhön.

Syrjäläisen (1997) tutkimuksessa tarkastellaan koulujen uudistuvan arviointitoiminnan kautta muovautuvaa laatuajattelua opettajien ja rehtoreiden kokemusten pohjalta haastattelemalla ja havainnoimalla. Tutkimuksessa oli mukana 12 koulua ala-asteelta lukioon. Tuloksista kävi ilmi, että markkinasuuntautunut ajattelu koettiin vieraaksi ja kouluun sopimattomaksi, koska ylipäänsä laatuajattelun taustafilosofian katsottiin liiaksi nojaavan liikemaailman koviin arvoihin. Jo pelkästään sellaiset koulumaailmaan ”väkisin työnnetyt” käsitteet kuten asiakas, tuote, tuotteistaminen, laatu saivat useat tutkimukseen

osallistuneet opettajat kauhistumaan. Markkinaideologian sopimattomuutta koulumaailmaan perusteltiin mm. markkina-ajatteluun sisältyvän ihmiskäsityksen sisäistämisen mahdollisuudella. Opettajat eivät hyväksyneet sitä, että koulu rinnastetaan yritykseen, vaikkakin tiettyjä periaatteita voitaisiin yritysmaailmasta omaksua, kuten johtamiseen, henkilöstön organisoitumiseen ja aikuisyhteisön kehittämiseen liittyviä periaatteita ja menettelytapoja. Katsottiin kuitenkin, että esimerkiksi koulujen aikuisyhteisöjen kehittämisessä voitaisiin hyvinkin soveltaa yrityksen toimintamallia. Opettajat korostivat sitä, että koulu on kasvatusinstituutio siinä missä se on koulutusinstituutio ja juuri tämä tekee koulusta niin ratkaisevasti erilaisen esimerkiksi johonkin yritykseen verrattuna. (Syrjäläinen 1997, 50–64.)

Opettajien työnkuvan muuttumisen ja tiimiytyminen ovat myös johtaneet opettajien työmäärän lisääntymiseen ja väsymiseen, koska opettajat joutuvat elämään jatkuvassa muutoksessa ja toisaalta omien työskentelytapojen muuttaminen on hidasta ja vaikeaa. (Syrjäläinen 1997 98–101.)

3.2.2 Liikelaitostamismuutoksen ja markkinasuuntautuneisuuden vaikutukset aikuiskoulutuskeskuksissa

Varmolan väitöskirjatutkimus (1996) koskee markkinasuuntautuneen ammatillisen aikuiskoulutuksen syntyä koulutuspolitiikassa ja sen toteuttamista paikallisesti ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa Suomessa. Väitöskirja pohjautuu kahteen osatutkimukseen ja teoreettiseen yhteenvetoon. Väitöskirjassa kuvattiin markkinaperusteisen aikuiskoulutuksen kehittymistä Suomessa ja kehiteltiin alueellisten aikuiskoulutusmarkkinoiden mallia, joka perustuu julkisesti rahoitettuun koulutuksen kysyntään ja julkisesti rahoitettujen oppilaitosten tarjontaan. Tutkimushankkeiden tulokset perustuvat haastatteluihin niin valtakunnallisella tasolla kuin haastatteluihin neljällä tutkimuspaikkakunnalla, sekä aikuiskoulutuskeskusten opettajien tekemään itsearvioon keskustusten tavoitteista, toimintastrategioista uudistuksen käynnistyessä, muutoksen läpiviemisestä ja tulevaisuuden näkymistä.

Väitöskirjatutkimuksen ensimmäinen osatutkimus oli aikuiskoulutuksen muutoksen hallinnan tutkimus tapauksena Vaasan ammatillinen aikuiskoulutuskeskus (Varmola 1994). Tutkimuksessa tarkastellaan aikuiskoulutuskeskuksen toiminnan sisäistä muutosta sen asettamien toimintastrategioiden toteutumisen ja toiminnan mahdollisuuksien ja uhkien toteutumisen kautta. Varmola (1994) jakoi aikuiskoulutuskeskuksen sisä-

sen toiminnan tasot ydintoimintaan (koulutus/henkilöstö opetuksessa) ja kehystoimintaan (johtaminen/toiminnan organisointi, rahoitusperusta/toiminnan taloudelliset edellytykset). Toisessa osatutkimuksessa Varmola ja Jokisuu (1995) tutkivat kolmen aikuiskoulutuskeskuksen (Raahe, Tampere ja Ylä-Savo) sisäisen muutoksen lisäksi ulkoista muutosta ja vaihtoehtoisia toimintastrategioita, aikuiskoulutuskeskusten suhdetta niiden toimintaympäristöön 1990 -luvun alussa sekä ylläpitojärjestelmän merkitystä.

Pietiläinen (1996) ja Turpeinen (1996) ovat tutkineet liikalaitostamismuutoksen vaikutuksia aikuiskoulutuskeskuksissa vuosina 1991–1995 lähinnä opetuksen laadunäkökulman kautta käyttäen samaa aineistoa (johdon kyselyt, opettajien ja opiskelijoiden kirjoitelmat) tutkimuksissaan. Pietiläisen (1996) tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ovat onnistuneet kehittämään toimintaansa ja opetustaan tulostavasti yksiköiksi muuttumisen jälkeen 1991. Turpeinen (1996) on pyrkinyt tutkimuksessaan arvioimaan aikuiskoulutuskeskusten tilaa ensisijaisesti opetuksen laadun näkökulmasta. Hän arvioi laatua opetussuunnitelmien, aikuiskoulutuskeskusten johdon, opettajan ja opiskelijan näkökulmasta.

Jaakkola ja Vestman (1993) ovat tehneet tutkimuksen ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opetuksen laadullisesta kehittymisestä. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja arvioida, miten koulutuksen ja opetuksen laatuun vaikuttavat tekijät olivat kehittyneet lakien voimaantulon jälkeen (1.1.1991 - 31.3.1992). Tutkimuksessa keskityttiin opetussuunnitelmien laatuun opetuksen perustana, aikuiskoulutuskeskusten koulutustarjonnan kattavuuteen, aikuiskoulutuskeskusten opetusjärjestelyjen joustavuuteen sekä aikuiskoulutuskeskusten organisatorisiin ja toiminnallisiin muutoksiin. Tulokset kuvaavat sitä, että opetuksen ja oppimisen reunaehdot ovat muuttuneet lainsäädännön takia, mutta muutoksista ei voi suoraan päätellä varsinaisen opetuksen (laadullista) kehittymistä. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella 42 aikuiskoulutuskeskuksen apulaisrehtorilta tai vastaavalta henkilöltä. Lisäksi pyydettiin aikuiskoulutuskeskuksia lähettämään kolmen eri alan opetussuunnitelmat, jotta voitaisiin selvittää opetussuunnitelmien taso.

Mahlamäki-Kultasen (1998) väitöskirjatutkimuksen tarkoituksena oli selvittää pedagogista kehittämistä, erityisesti rehtorin ja opettajan välistä vuorovaikutusta pedagogisesta kehittämisestä, sen esteistä ja mahdollisuuksista metaforan, haastattelujen ja havainnoinnin avulla.

3.2.2.1 Aikuiskoulutuskeskusten johdon käsityksiä liikelaitostamismuutoksesta: asiakaskeskeisyyden korostuminen

Aikuiskoulutuskeskusten johtoryhmien ja rehtoreiden näkemysten mukaan aikuiskoulutuskeskuksia kohdanneet keskeiset muutokset liittyvät asiakaskeskeisyyteen, yksilölliseen opetukseen, tutkintotavoitteisuuteen, kansainvälistymiseen ja laatujärjestelmiin. Asiakaskeskeisyyden lisääntyminen ja opetuksen järjestäminen asiakkaan tarpeiden mukaisesti olivat johtoryhmien mielestä keskeisimpiä muutoksia. Johtoryhmien mielestä asiakaskeskeisyydellä on myös kielteisiä puolia, kuten toiminnan lyhytjänteisyys ostopöytäjärjestelmän vuoksi, pitkän tähtäyksen suunnittelun vaikeus, koulutuksen hintatason määrittely. Eri opiskelumuotojen käyttö on lisääntynyt, yksilöllinen opetus näkyy lähinnä henkilökohtaisten opetusohjelmien laatimisena ja monimuoto-opetuksena. (Pietiläinen 1996, 157–163). Toisaalta Jaakkolan ja Vestmanin (1993) tutkimustulosten mukaan aikuiskoulutuskeskusten sisällä suurin ongelma oli juuri valtakunnallisten opetussuunnitelmaperusteiden konkretisoiminen koulukohtaisiksi opetussuunnitelmiksi ja edelleen henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tekoon liittyvät ongelmat. Sisäisenä ongelmana rehtorit mainitsivat opettajien kielteisen suhtautumisen sekä pedagogisen tietämyksen puutteen. Lisäksi uusi ammattitutkintolaki ja tutkintotodistustenantto-oikeudet ovat rehtoreiden näkemyksen mukaan tuoneet muutoksia toimintaan, lähinnä siis uusia tehtäviä (Pietiläinen 1996, 157–163).

Johtoryhmissä toisaalta pidetään kilpailua koulutusmarkkinoilla kovana, mutta siihen suhtaudutaan kuitenkin positiivisesti. Kilpailu vaatii, että huomiota kiinnitetään entistä enemmän koulutussuunnitelmiin ja opetussuunnitelmiin, jolloin myös opetuksen laatu kehittyy. Toisaalta oltiin myös sitä mieltä, että kilpailu saattaa tuoda mukanaan myös epäterveitä piirteitä, kuten että osa koulutuksen järjestäjistä ei huomioi tarjouksissaan kiinteitä kuluja ja näin ollen tarjoaa kursseja muita alhaisemmin hinnoin. (Pietiläinen 1996, s. 157–163.)

Aikuiskoulutuskeskusten rehtoreiden ehdotuksissa koulutustarjonnan kehittämiseksi korostuivat oppilaitosten ulkopuolelle kohdistuvat toimet kuten yhteistyön parantaminen koulutuksen ostajiin ja muihin oppilaitoksiin nähden sekä markkinoinnin ja tiedotuksen lisääminen. Aikuiskoulutuskeskusten sisäisen kehittämisen tarpeista korostettiin opetussuunnitelmien kehittämistä. Opetusmenetelmien, opettajien ammattitaidon ja sisä-

sen yhteistyön kehittäminen sekä voimavarojen lisääminen olivat myös kehittämisen kohteina. (Jaakkola & Vestman 1993.)

Aikuiskoulutuskeskusten toiminnallisista muutoksista voidaan mainita, että johdon näkemyksen mukaan koulutustarve arvioidaan aiempaa tehokkaammin. Konkreettisia toimia, joihin aikuiskoulutuskeskuksissa on ryhdytty ovat mm. aktiivinen yhteydenotto sidosryhmiin, yksittäiset koulutustarveselvitykset jne. Koulutustarpeen arviointia enemmän aikuiskoulutuskeskuksissa oli kiinnitetty huomiota markkinoinnin kehittämiseen mm. laatimalla erityinen kaikki toiminnot kattava markkinointisuunnitelma tai markkinointisuunnitelman lisäksi tehostettu markkinointia liittämällä toimenkuviin koulutuksen markkinointitehtäviä. Koulutuksen suunnittelussa ilmeni myös kehittymistä, vaikkakin käytettiin vähemmän aikaa ja koulutuksen hinta oli tullut laatua keskeisemmäksi suunnittelussa. Rehtorit katsoivat toiminnan olevan entistä enemmän oman aktiivisuuden varassa. (Jaakkola & Vestman 1993.)

Kaiken kaikkiaan aikuiskoulutuskeskusten johdon näkemyksen mukaan opettajien tehtävien ja vastuun määrittelyssä on siirrytty toimenkuvista tulostoimenkuviin. Opettajilta edellytetään erityisesti yrittäjyyttä, kustannustietoisuutta ja jatkuvaa tuotekehittelyä. Opettajien on osattava suunnitella, markkinoida ja myydä ammatitaitonsa. Työ on muuttunut kokonaisvaltaiseksi vastuunkantamiseksi koko koulutusprosessista. Opettajalla on vastuu myös koulutuksen taloudellisuudesta. Johto kuvaili uudistuneita opettajien toimia usein kouluttajan, konsultin ja koulutuksen organisoijan termeillä. (Turpeinen 1996, 144.)

3.2.2.2 Opettajien käsityksiä aikuiskoulutuskeskuksen toiminnan muutoksesta: monipuolisuus, joustavuus, taloudellisuus, tuottavuus.

Puhuttaessa koko aikuiskoulutuskeskuksen toiminnasta opettajat korostivat Pietiläisen (1996) tulosten mukaan kahta myönteistä muutostekijää. Opettajien mielestä aikuiskoulutuskeskusten imago on muuttunut pelkästä työvoimakoulutuksen tarjoajasta monipuolisemmaksi koulutuskeskukseksi. Uudistukset ovat myös vähentäneet byrokratiaa aikuiskoulutuskeskuksissa. Varmolan (1994) ja Varmolan ja Jokisuun (1995) tulosten mukaan muutoksen myönteisenä puolena opettajat kokivat päätöksenteon siirtymisen paikalliselle tasolle ja toiminnan vapauden ja joustavuuden lisääntymisen. Juuri edellä mainittuja asioita kunnat ovat tavoitelleet liikelaitostamisen kautta (Kähkönen 1996, 43). Entisestä monipuolistuneet yritys- ja ympäristökontaktit nähtiin myös parantavan työn mielek-

kyyttä ja vaihtelevuutta. Opettajat kokivat lisääntyneen aktiivisuuden ja ulospäinsuuntautuneisuuden positiivisena, mutta myös vaativana. Kaiken kaikkiaan muutosvalmius on aikuiskoulutuskeskuksissa opettajien mukaan kasvanut. Aikuiskoulutuskeskusten sisäisessä muutoksessa keskeisimmäksi asiaksi nousi henkilöstön kasvanut kustannustietoisuus ja taloudellisen toimintatavan toteutuminen ja vahvistuminen sekä uuden markkina-perusteisen käsitteistön omaksuminen. Ulkoiset uhat liitettiin asiakkaiden ostokäyttäytymisen muutokseen ja kilpailijoiden lisääntymiseen. (Varmola 1994; Varmola & Jokisuu 1995.)

Varmolan (1994) tutkimuksessaan teettämän itsearvion mukaan parhaiten opettajien mielestä ovat toteutuneet sellaiset toimintastrategiat, jotka liittyvät aikuiskoulutuskeskuksen kehystoiminnan tasoon esim. organisaation uudistaminen ja kustannustietoisuuden lisääntyminen opettajistossa. Aivan ydintoiminnan tasoon liittyvien toimintastrategioiden toteutuksen ovat opettajat kokeneet ongelmalliseksi. Tällaisia strategioita ovat mm. tuotesuunnittelu ja -kehittely sekä hajautettu markkinointi. (Varmola 1994.) Opettajien mukaan ydintoimintaan eli koulutukseen ja opetukseen liikelaitostamisen ei ole nähty suoranaisesti vaikuttaneen. Paremminkin asia nähtiin niin, että opetuksen ja koulutuksen kehittämisessä oli menossa omat uudistamisprosessit ja kehittämistoimet. Toimintastrategioissa oli vähän suoraan opetukseen ja koulutukseen liittyviä aineksia. Muutos oli tuonut ydintoimintaa kuitenkin muutosta mm. henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen ja uudet opetusmuodot, jotka vaativat uudenlaista opetuksen suunnittelua. Opetuksen suunnittelulle koettiin kuitenkin jäävän liian vähän aikaa. Opettajien mielestä olisikin tärkeää panostaa nimenomaan henkilöstöön, opetukseen, laatuajajärjestelmiin ja tuotteisiin rakenteellisten ja taloudellisten korostusten sijasta. (Varmola & Jokisuu 1995.)

Opettajien mielestä oleellisin muutos lainsäädännön muuttumisen jälkeen on näkynyt liiketalousperiaatteiden korostumisena ja tulosityksiköitymisena, joihin liittyvät myös tehokkuus- ja toiminnan kehittämisvaatimukset. Muutos on nähty pääasiassa instituution muutoksena, joka on kohdistunut hallintoon, johtamiseen, organisaatioon ja rakenteisiin. (vrt. Varmola 1994.)

Aikuiskoulutuskeskusten toimintatapojen muutokset olivat keskittyneet taloudellisuuteen, tuottavuuteen ja sitä kautta oli muutoksessa korostunut rahoitus- ja talousjärjestelmät. Opettajat pitivät huolestuttavana talouden korostuneisuutta, koska opetuk-

sen järjestäminen talouden ehdoilla ei ole aina mahdollista. (Pietiläinen 1996; Turpeinen 1996; Varmola 1994.)

Mahlamäki-Kultasen (1998) mukaan siinä, kuinka opettajat puhuivat, näkyi jonkin verran tulosjohtamiseen kuuluva sanasto, mutta sitä enemmän korostui tulosjohtamisen mukanaan tuoma paine opettajan työhön. Opettajat näyttivät siis hylkivänsä taloudellisia arvoja. Tärkeä havainto olikin, että tulosjohtamisen ja yleensä talouden sanoja ja metaforia käyttivät lähinnä rehtorit eivätkä opettajat. (Mahlamäki-Kultanen 1998, 167.) Tämä havainto on selkeästi ristiriidassa Varmolan (1994) ja Varmolan ja Jokisuun (1995) tulosten kanssa siitä, että uusi markkinaperusteinen sanasto olisi omaksuttu hyvin opettajistossa.

3.2.2.3 Opettajien käsityksiä oman työnsä muutoksesta: opettajasta kouluttajaksi, tiedonjakajasta koulutuksen organisoijaksi.

Opettajien näkemykset työn muutoksista vaihtelivat, vaikkakin lainsäädännön ja sitä kautta aikuiskoulutuskeskusten toiminnan muutokset ovat ylipäänsä vaikuttaneet lähes jokaisen opettajan arkisiin työkäytänteisiin. Työ on muuttunut kokonaisvaltaiseksi vastuuksi koulutuksesta, johon sisältyy myös vastuu koulutuksen taloudellisuudesta. Osa opettajista koki kuitenkin, ettei oma opettajan työ ollut muuttunut lainkaan, tai ainakaan muutokset eivät olleet mainittavia. Useimmat opettajista kokivat kuitenkin työnsä muuttuneen; heistä on tullut "tulosvastuullisen opetustoimen yrittäjiä". Tärkeimmiksi muutostekijöiksi opettajan työssä koettiin itsenäisyyden, vapauden ja vastuun lisääntyminen. Opetuksen lisäksi opettajat ovat kokonaisvastuussa koulutuksen suunnittelusta, myynnistä, koulutustarjonnan tuotteistamisesta ja koulutuksen laadusta, taloudesta sekä seurannasta. Muutos, vastuun lisääntyminen ym. on koettu positiivisena, mutta opettajat toivat myös esiin asian kielteisiä puolia, kuten työnkuvan laajeneminen on johtanut työmäärän lisääntymiseen ja kiireen lisääntymiseen. Työn koettiin osittain tulleen myös henkisesti raskaammaksi johtuen mm. tulosvastuullisuudesta ja työmäärän lisääntymisestä. (Pietiläinen 1996.) Mahlamäki-Kultasen (1998, 169) tutkimuksen valossa näyttäisi toisaalta siltä, että liiallinen taloudellinen paine ja koulutusorganisaatioiden pakko opiskelijamäärien kasvattamiseen ovat mm. uuvuttaneet opettajia. Muutos oli aiheuttanut opettajistossa epävarmuutta ja työpaineita, joiden takaa kuitenkin heijastui usko uudenlaiseen hallittuun tulevaisuuteen. (Turpeinen 1996, 144.)

Opetus–oppimistilanteeseen liittyviä muutoksia opettajat mainitsivat kolmenlaisia: opiskelija-aines on ‘parantunut’ opiskelijoiden koulutustason kohoamisen myötä, ryhmäkoot ovat kasvaneet ja opetusmenetelmät ovat muuttuneet opiskelijakeskeisimmiksi. Tätä kautta myös opettajat kokivat roolinsa muuttuneen tiedonjakajasta konsultiksi, ohjaajaksi ja neuvonantajaksi. (vrt. myös Sahlberg 1996, 67–69.) Turpeisen (1996) mukaan opettajien vastauksissa näkyi myös opetuksen koordinoijan rooli eli opetuksesta vastaa vakinaisen opetushenkilöstön ohella hyvin monipuolinen ja monilukuinen asiantuntija- ja tuntiopettajaverkosto. Laajan asiantuntijaverkoston luominen näyttäisi tiivistävän koulutuksen ja työelämän vuorovaikutusta. Opettajien rooli on tullut kohti kokonaisvaltaisen oppimisen suunnittelijan roolia. (Turpeinen 1996, 140–141.)

Kaiken kaikkiaan Pietiläisen (1996, 168) mukaan tulokset osoittavat sen, että opettajat ovat huolissaan opetuksen ja oppimisen laadusta. Ongelmallisena opettajat kokivat nimenomaan opetuksen ja liiketalouden ideologian yhtensovittamisen. (vrt. Varvola ym. 1995) Osa opettajista koki, että raha ratkaisee liikaa ja opetustyö on muuttunut liikaa rahanhankinnan suuntaan. Aikuiskoulutuskeskusten johtoryhmien näkemyksen mukaisesti markkinatalouden periaatteiden mukaan toimiminen on opettajien mielestä muuttanut työtä aikaisempaa lyhytjännitteisemmäksi. Tulosvastuullinen opettajuus liittyy myös vastuuseen oman työn jatkumisesta ja oman toimeentulon turvaamisesta. Opettajien mielestäkin pelkkä opettajana oleminen ei takaa enää työpaikkaa, vaan pitää olla innovatiivinen ja markkinointihenkkinen. Se, että onko opettajalla työtä vai ei on opettajien itsensäkin mielestä kiinni omasta itsestä ja omatoimisuudesta. Opettajien kouluttamisen mainittiinkin olevan välttämätöntä, jotta opettajat pystyvät jatkuvasti ylläpitämään ammattitaitoaan ja kehittämään sitä. Toisaalta myös opettajat kokivat erilaisia pelkoja ja ahdistusta mm. omasta osaamattomuudesta. (Pietiläinen 1996, 168–170; Turpeinen 1996, 144.)

3.3 Opettajien ammatillisen ja pedagogisen osaamisen kehittyminen kurssikeskuksista aikuiskoulutuskeskuksiin

Ammatillisen opettajan osaamiseen kuuluvat esimerkiksi Helakorven ja Luopajärven (1991, 7) määritelmän mukaan paitsi ammatillinen osaaminen, myös didaktiset- ja pedagogiset taidot sekä kyky kohdata erilaisten opiskelijoiden oppimistarpeet. Tässä tutki-

muksessa, edellisen määritelmän tavoin käytetään termiä osaaminen laajasti, tarkoittaen kaikkia kykyjä, taitoja, tietoja ja ominaisuuksia, jotka opettajalla on ja joiden kautta opettaja työtään tekee.

Vuoden 1965 (L 493/1965) lakimuutoksen kautta kurssikeskusten opettajat saivat yhtäläisen aseman ammatillisten oppilaitosten opettajien kanssa. Ennen pätevyysvaatimusten ehdotonta voimaantuloa 1976 (L 31/1976) kurssikeskusten opettajilta ei vaadittu mitään erityistä pedagogista koulutusta, ainoastaan ammattipätevyys riitti. Myös ammatillisessa opettajankoulutuksessa ammatillisuus korostui opettajuuden ja pedagogisen osaamisen kustannuksella (Helakorpi 1994, 53–54). Kaiken kaikkiaan kurssikeskusten opettajiston koulutuksellinen tausta saattoi olla monin paikoin varsin kirjava. Mutta vuodesta 1975 vuoteen 1979 alettiin kurssikeskusten opettajille järjestää erityisesti heille tarkoitettuja kymmenen viikon mittaisia pedagogisia kursseja. (Helakorpi, Aarnio, Kuisma, Mäkinen & Torttila 1988; Leskinen 1997, 127–128.) Lisäksi päätoimisilta opettajilta edellytettiin vastaavien ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen opettajilta vaadittavaa ammatillista pätevyyttä ja pedagogista koulutusta, mikä tarkoitti käytännössä opettettavan alan tutkintoa ja työkokemusta, joita oli täydennetty pedagogisella koulutuksella. (L 31/1976; Leskinen 1997, 128, 177.)

Monet kurssikeskusten opettajat katsoivat pedagogisen koulutuksen melko kalliiksi ja välttelivät siihen osallistumista (Leskinen 1997, 128–129). Talka (1997) kuitenkin huomauttaa, että pedagogisen koulutuksen arvostus lisääntyi opettajien keskuudessa sen suorittamisen aikana. Kurssi herätti opettajat huomaamaan, että he tarvitsevat hyvän ammattitaidon lisäksi pedagogisia taitoja, jotta oppilaat oppisivat kunnollisesti ja tehokkaasti. Opettajille annettiin lisäksi täydennyskoulutusta ja vuoden 1976 laissa (L 31/1976) annettiin opettajille ja rehtoreille mahdollisuus osallistua esimerkiksi yrityksissä alan käytännön työtehtäviin. Tämä nähtiin tärkeänä siksi, että opettajat pysyisivät mukana kehityksessä, sillä tekninen kehitys oli nopeaa ja koulutuksen tehtävänä oli edesauttaa oppilaan työllistymistä. (Talka 1997, 177.)

Kaiken kaikkiaan opettajankoulutusta ja siihen liittyvää lainsäädäntöä on muutettu ja kehitetty pääsääntöisesti 1980-luvulla (Helakorpi & Luopajarvi 1991). Kuitenkin vuonna 1989 vain 42% kurssikeskusten opettajista oli muodollisesti päteviä, 56%:lta puuttui pedagoginen pätevyys. Opettajilla oli yleisesti hyvä työkokemus opettamaltaan alalta, mikä useasti ehkä korvasi puuttuvan muodollisen pätevyyden. Kuitenkin päätoimisista opettajista ilman opettajankoulutusta ammatillisten kurssikeskusten opettajista oli

vain n. 10% (Talka 1997, 178.) Erilliskursseille palkattiin usein määräaikaista opettajia, mikä aiheutti sen, että opettajien taso oli varsin vaihtelevaa. Päätoimisten opettajien määrä haluttiin pitää kurssikeskuksissa mahdollisimman pienenä, jotta mahdollisimman harvoin jouduttaisiin tilanteeseen, jossa opettajalle piti työehtosopimuksen mukaan maksaa palkkaa 40 viikkotunnista, vaikkei hänelle riittäisikään niin paljon työtä. Pätevistä opettajista ei kuitenkaan haluttu luopua, sillä heitä saatettiin tarvita lähitulevaisuudessa. Kurssikeskukset pyrkivätkin järjestämään töitä päätoimisille opettajilleen, mikä välillä johti sellaisten kurssien järjestämiseen, jotka eivät oikeastaan olleet työllisyyskoulutushengen mukaisia, sillä opiskelijoiden työelämään sijoittumismahdollisuudet saattoivat olla heikot. Osa päätoimisista opettajista osallistuikin opetustyön ohessa keskuksen hallintoon osaston johtajina tai erilliskurssien johtajina. (Talka 1997, 178.)

Lakiuudistukset 1990-luvun alussa saivat aikaan sen, että aikuiskoulutuskeskusten opettajilta alettiin vaatia samaa kelpoisuutta toimeen kuin vastaavassa tehtävässä toimivalta ammatillisen oppilaitoksen opettajalta. (Talka 1997, 223.) Aikuiskoulutuskeskusten opettajilta 1990-luvun lakiuudistukset ja niiden päämäärien tavoittaminen ovat edellyttäneet paneutumista erityisesti koulutussuunnitteluun sekä aikuisdidaktiikan kehittämiseen ja hallintaan (Talka 1997, 224). Talka (1997) toteaaakin, että vain korkealaatuinen opetus takaisi aikuiskoulutuskeskuksen toimintaedellytykset.

Kaiken kaikkiaan liikelaitostamisen seurauksena aikuiskoulutuskeskuksissa on pitänyt uudistaa työnjakoa, kehittää yhteistyötä, sekä johtamis- ja menettelytapoja. Uudistusta on tuettu erilaisilla koulutusohjelmilla, joissa ovat korostuneet asiakaskunnan ja tarjottavan koulutuksen selkeä määrittäminen, oppilaitosten sisäisen työnjaon ja menettelytapojen muuttaminen vastaamaan muuttuneita olosuhteita sekä koulutussuunnittelun ja aikuisdidaktiikan ymmärtäminen keskeisiksi kilpailuvalteiksi. Muutoskoulutukseen on kuulunut mm. markkinointi-, johtamis-, talous-, ja laskentatoimen koulutuksia ja opettajien pedagoginen ja ammatillinen koulutusohjelma sekä lainsäädäntökoulusta, oppilaitosten johtoryhmien kehittämisseminaareja, koulutussuunnittelukoulutusta. Muutos on vaatinut aikuiskoulutuskeskuksissa yhä enemmän paneutumista koulutussuunnitteluun sekä aikuisten opettamisen kehittämiseen ja hallintaan. (Hakkarainen 1996, 11; Katajisto 1994, 162–163.) Oleellista muutoskoulutuksessa oli se, että siinä yhdistyi niin liikkeenjohdollinen kuin pedagoginenkin koulutus (Jaakkola & Vestaman 1993, 8).

Tällä hetkellä aikuiskoulutuskeskuksissa toimiville opettajille ja kouluttajille ei ole olemassa omia kelpoisuusvaatimuksia, vaan heitä koskee asetuksessa opetustoimen

henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) säädetyt ammatillisen opintojen opettajan kelpoisuusvaatimukset. Asetuksen mukaan opettajilta edellytetään tutkinnon ja opettavien sisältöjen hallinnan lisäksi pedagogista koulutusta. Pedagogisen opettajankoulutuksen laajuus on 35 opintoviikkoa. Siinä otetaan huomioon sekä nuorten että aikuisten opettaminen, mutta muuta eriytynyttä aikuisopettajien pedagogista koulutusta ei ole (Cedefop 1997, 110). Oman alan korkeakoulututkinnon tai opistoasteen tutkinnon lisäksi odotetaan vielä 1–3 vuoden työkokemusta. Erityisistä syistä myös muodollista pedagogista pätevyyttä vailla oleva henkilö, joka on suorittanut jonkin alan erikoisammattitutkinnon tai jolla on muulla tavalla koulutuksen tai työkokemuksen avulla hankittu korkea ammattitaito, on kelpoinen antamaan erikoisammattitutkintoon valmentavaa ja muuta ammatillista lisäkoulutusta. (Asetus 986/1998.)

Pystyäkseen kouluttamaan opiskelijoita työelämän eri tehtäviin on ammatillisten opettajien seurattava toisaalta työtoiminnan kehitystä ja toisaalta oman opetusalan kehitystä. Tällaista opettajien jatkuvaa muutoksen ja oppimisen tarvetta perustellaan olemassaolon turvaamisella ja tuotekehittelyn välttämättömyydellä kilpailussa selviytymiseksi. (Stähle 1995.) Varsinaisen opetuksen ja sen suunnittelutyön lisäksi ammatilliset opettajat tarvitsevat nykyään myös taitoa kokonaan uusien koulutuskokonaisuuksien suunnitteluun, ideointiin, markkinointiin ja toteuttamiseen eli ns. koulutuksen tuotteistamiseen. Kaikki nämä taidot ovat välttämättömiä, että opettajat pystyisivät vastaamaan mahdollisimman hyvin oppijoiden tarpeisiin. (Paavilainen, Saari-Musakka & Turpeinen 1994, 301.) Opettajien roolin nähdäänkin muuttuneen liikelaitostamisen jälkeen aiempaa itsenäisemmäksi ja suunnittelutyön määrä on kasvanut. Opettajat osallistuvat myös koulutuksen markkinointiin, jonka onnistuminen vaikuttaa oleellisesti mm. työsuhteen jatkamiseen. (Talka 1997.)

Ammatillisen aikuiskoulutuksen määrälliset, laadulliset ja sisällölliset tarpeet siis muuttuvat yhä kiihtyvällä vauhdilla juuri työelämän jatkuvan muuttumisen ja kehittymisen myötä. Tämä vaatii ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten ja muidenkin oppilaitosten opettajilta ja muulta henkilöstöltä uusia valmiuksia ammatillisen erityisosaamisen, tutkintojen tason ja pedagogisen osaamisen suhteen. Tällaisen osaamiskuilun täyttämiseksi on mm. käynnistetty vuoden 1998 lopulla useamman vuoden kestävä ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisen laaja tutkimus-, kehittämis- ja valmennushanke TUKEVA. Hankkeen tavoitteena on kehittää ammatillisen aikuiskoulutuksen palveluverkosto, joka täyttää niin yhteiskunnan, työelämän kuin oppijan tarpeet. Hankkeen taustalla on tietyt

opettajille asetetut ammattitaitovaatimukset, joiden katsotaan olevan oleellinen osa opettajan ammatillisia ja pedagogisia taitoja nykypäivänä. Kyky markkinoida sekä oppilaitosten ja omaa osaamista, ammatillista koulutusta että työssä oppimista on yksi näistä ammattitaitovaatimuksista. (Ängeslevä 1999; <http://www.aike.fi/tukeva>.)

4 MARKKINOINTI LIIKELAITOSPERIAATTEEN ILMENTYMÄNÄ AIKUISKOULUTUSKESKUKSESSA

4.1 Koulutusorganisaatioiden markkinoinnin taustaa ja määritelmiä

Liikelaitosperiaatteeseen liittyy oleellisena osana organisaation markkinointi ja mm. Pietiläisen (1996) tutkimustulosten mukaan markkinointi ja uusien asiakasryhmien hankkiminen ovat luonteva, uusi osa opettajan työtä. Näin koulutusorganisaatioiden liikelaitostaminen on käynnistänyt keskustelun koulutuksen ja koulutusorganisaatioiden markkinoinnista ja siihen liittyvistä toiminnoista. Koulutusorganisaation markkinointiin liittyy pohdintaa koulutuksesta tuotteena, hyödykkeenä, palveluna; oppilaista ja muista sidosryhmistä asiakkaina; asiakastyytyväisyyden tavoittelusta; tarjottavan koulutuksen laadusta; henkilöstön sitoutumisesta sekä opettajan roolista markkinointiprosessissa (opettajan osaamisen markkinointi).

Markkinointia pidetään nykyisin keskeisenä toimintona kaikissa nykyaikaisissa organisaatioissa. Markkinoinnin tärkeys toimintona nousee siitä, että organisaatiolla on tavoitteena palvella ihmisten tarpeita mahdollisimman tehokkaasti. Organisaatiot, jotka ymmärtävät markkinoinnin periaatteet, kykenevät usein saavuttamaan tavoitteensa tehokkaammin kuin organisaatiot, jotka eivät näitä periaatteita ymmärrä. Organisaatiot ovat riippuvaisia vapaasta tuotteiden vaihdannasta saavuttaakseen tavoitteensa. Organisaation täytyy kyetä houkuttelemaan rahallisia resursseja, motivoimaan työntekijöitään ja löytämään asiakkaansa. Markkinointi on näin ollen tärkeätä yhtäläillä koulutusorganisaatioille kuin tuottoa tavoitteleville yrityksillekin, koska liikelaitosperiaatteella toimivien koulutusorganisaatioiden tulee rahoittaa toimintansa koulutuksen myynnistä saatavilla tuloilla. Jotta mikä tahansa organisaatio voi menestyä, sen täytyy siis tuntea markkinansa. Itse markkinointitapahtuma saattaa kuitenkin olla organisaatioissa erilainen. (Kotler & Fox 1995, 26; Lyon 1994.)

Markkinointiajattelun liittäminen koulutusorganisaatioiden toimintaan on lähtenyt liikkeelle Yhdysvalloista, jossa markkinointisanastoa on koulutuksen yhteydessä yhä enenevässä määrin käytetty ja sovellettu viimeisten vuosikymmenten aikana. Niin kauan kun oppilaitokset saivat rahoituksensa automaattisesti ja opiskelijatkin periaatteessa mää-

rättiin tiettyihin oppilaitoksiin, ei markkinoinnilla ollut oppilaitosten toiminnassa suurta merkitystä. Tuolloin markkinointia pidettiin koulutusorganisaatioissa lähinnä vain myymisenä ja mainostamisena, ulkoisesti suuntautuneena toimintana eli ulkoisena markkinointina, jolla ei ollut paljoakaan tekemistä koulutusorganisaation perimmäisen tarkoituksen kanssa. (Bush & Ferrell 1998, 16; Kotler & Fox 1995; O'Connor, Walker & Sharpe 1988.)

Yhdysvalloissa markkinoinnin rooli koulutusorganisaatioissa on kuitenkin lähtenyt kasvamaan etenkin siksi, että opiskelijamäärät ovat vähentyneet, opiskelijat voivat valita vapaasti oppilaitoksensa, kustannukset ovat kasvaneet sekä rahoituksen ja valtiontuen osuus koulutuksen rahoituksessa on vähentynyt. Oppilaitokset ovat tulleet näin yhä riippuvaisemmiksi niistä markkinoista, joita ne toiminnallaan pyrkivät palvelemaan. (Kotler & Fox, 1995.) Vastaavanlainen tilanne on havaittavissa myös Suomessa aikuis-koulutuskeskuksissa, joissa toiminta on rahoitettava omalla myyntityöllä (ks. mm. Varmola 1996).

Markkinointia on tutkittu ja määritelty etenkin taloustieteessä runsaasti. Määrittely on kirjavaa ja puhuttaessa markkinoinnista koulutussektorilla markkinoinnin määrittely monimutkaistuu entisestään, koska ollaan yhdistämässä kahta eri tyyppistä ajattelutapaa: taloustieteellistä käsitteistöä ollaan suoraan siirtämässä puheeseen koulutuksesta. Kaiken kaikkiaan puhe markkinoinnin sopivuudesta koulutussektorille herättää monenlaisia tunteita. Esimerkiksi Yhdysvalloissa useat opettajat ja kouluttajat näyttäisivät suhtautuvan torjuvasti siihen, että markkinointi ja markkinointistrategiat pitäisi omaksua osaksi koulutuksen ja opetuksen tuottamista (Michael & Hogard, 1996). Markkinoinnin määritelmä koulutussektorilla riippuu siis periaatteessa aina siitä kontekstista, jossa siitä puhutaan, ajasta ja määrittäjän näkemyksistä. (Kotler ja Fox 1995; Michael 1990).

Kotler ja Fox (1995) ovat laatineet koulutusorganisaation markkinoinnista tarkkarajaisen ja kattavan määritelmän ja esitämme sen tässä, koska kirjallisuudessa Kotlerin ja Foxin panosta pidetään merkittävänä markkinointiajattelun läpiviemisessä koulutussektorilla (ks. esim. Bush & Ferrell 1998).

”Marketing is the analysis, planning, implementation, and control of carefully formulated programs designed to bring about voluntary exchanges of values with target markets to achieve institutional objectives. Marketing involves designing the institution’s offerings to meet the target markets’ needs and desires, and using effective pricing, communication, and distribution to inform, motivate, and service these markets.” (Kotler & Fox 1995, 6.)

Määritelmästä käy siis ilmi, että koulutusorganisaation markkinointi on kokonaisvaltaista toimintaa, eikä esimerkiksi ainoastaan valmiiden koulutusohjelmien mainontaa, PR:ää tai imagon kehittämistä. Se on parhaimmillaan kokonaisvaltainen prosessi, joka nivoutuu yhteen muihin koulutukseen liittyvien toimintojen kanssa: koulutuksen suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin.

4.2 Aikuiskoulutus – hyödyke, tuote, palvelu

Liikelaitosperiaatteen omaksuminen koulutusorganisaatioon on käynnistänyt pohdinnan siitä, mitä ollaan markkinoimassa. Tämä on johtanut siihen, että on alettu miettiä koulutuksen luonnetta hyödykkeenä, aineettomana tuotteena ja tätä kautta edelleen palveluna.

Jos ajatellaan aikuiskoulutusta hyödykkeenä, se voidaan rinnastaa kollektiiviseksi ja toisaalta yksityiseksi hyödykkeeksi. Taloustieteessä kollektiiviseksi hyödykkeeksi kutsutaan hyödykettä, jonka yksityiselläkin kulutuksella ja tuotannolla on vaikutusta kaikkien kansalaisten hyvinvointiin. Tämän määritelmän mukaan yksittäistenkin kansalaisten hankkima aikuiskoulutus lisää yhteiskunnan tiedon ja sivistyksen tasoa vaikuttaen näin välillisesti koulutusta hankkimattomien henkilöiden elämään ja hyvinvointiin. Yksityiselle hyödykkeelle on puolestaan ominaista, että sen kulutuksesta saadut hyödyt rajoittuvat kyseiseen yksilöön. (Hölttä 1993.)

Mitä selvemmin koulutus palvelee pelkästään yksilöiden tarpeita tai mitä selvemmin koulutuksen hyödyt jäävät yksilölle tai esim. hänen työnantajalleen, sitä perustellumpaa on yhteiskunnan vetäytyminen rahoitusvastuusta. Näin ollen myös mitä selvemmin koulutus on markkinoilla ostettava ja myytävä hyödyke sitä selvemmin myös koulutuksen tavoitteet muotoutuvat ostajan ja myyjän välisessä markkinaprosessissa. Perinteisessä valtion rahoittamassa koulutuksessa, voittoa tavoittelemattomassa organisaatiossa vaikuttaa aina laajat sivistykselliset ja yhteiskunnalliset tavoitteet, mutta mentäessä kohti liiketalouden periaatteiden mukaan toimivaa koulutusorganisaatiota, oppijoille tai yritysasiakkaille voidaan myydä jokseenkin yksiselitteisesti määriteltävissä oleva tuote juuri kyseisen asiakkaan tarpeiden mukaisesti. (Hölttä 1993.) Kun on kyseessä aikuis-

koulutuskeskukset, yhteiskunta on vetäytymässä lähes kokonaan rahoitusvastuusta ja niiden tarjoamasta koulutuksesta on näin selvemmin tullut Höltän periaatteen mukaan markkinoilla ostettava ja myytävä hyödyke.

Harveyn ja Busherin (1996) näkemyksen mukaan koulutuksen tuote on tieto, jota tuotetaan ja kulutetaan. Sharpe (1988) on nähnyt asian puolestaan niin, että koulutus itsessään ei ole hyödyke tai tuote. Koulutus sen sijaan tuottaa työllistettäviksi sopivia työntekijöitä, joilla on työmarkkinoilla selviytymiseen tarvittavat tiedot, taidot ja asenteet. Sharpe (1988) katsookin, että nämä työntekijät ovat tuote, jota koulutus palveluna tuottaa. Suomalaiset aikuiskoulutuskeskukset, tarjoamalla tietynlaista koulutusta (mm. työvoimakoulutusta ja henkilöstökoulutusta) tuottavat työmarkkinoille tämän koulutuspalvelunsa kautta tuotteita.

Eniten kirjallisuudessa puhutaan kuitenkin koulutuksesta palveluna. Koulutukselle palveluna on ominaista se, että sitä tuotetaan ja kulutetaan yhtäaikaan eli opettaminen ja oppiminen ovat nivoutuneet erottamattomasti yhteen. (Harvey & Busher 1996.) Kotle-
rin ja Foxin (1995, 278) näkemyksen mukaan palvelua ei ole periaatteessa olemassa ennen kuin palvelun tarjoaja suorittaa palvelun. Olisi myös ymmärrettävä koulutusorganisaation markkinointitoimia suunniteltaessa, että koulutusorganisaatiossa toimivat ihmiset ovat se palvelu, jota kuluttajat ostavat. Näin ollen menestyvässä palveluyrityksessä on pidettävä ensisijaisena markkinoinnin kohderyhmänä juuri omaa henkilökuntaa, ihmisiä, jotka välittävät palvelua. Tätä perustellaan siten, että mikäli yrityksen työntekijät, on saatu vakuuttuneeksi yrityksen tehtävästä ja menestyksestä, silloin he välittävät laadukkaampaa palvelua ja siten samalla markkinoivat yritystä. (Harvey & Busher 1996; Sharpe, 1988).

Ylipäänsä palvelusektorin luonnetta pohtiessa edellinen ajatus tuntuu vieläkin loogisemmalta. Palvelusektorin tuotteet ovat aineettomia: niitä ei voi nähdä eikä koskettaa. Kuluttajan käsitys palvelun hyvyydestä syntyy pääasiassa kuluttajan eli opiskelijan ja palvelun tarjoajan eli opettajan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Tätä kautta koko koulutusorganisaation imago on kyseessä joka kerta, kun kuluttaja on tekemisissä organisaation edustajan kanssa. Näin myös opettajien tietämys organisaation edistyksestä ja asenteet, joita he heijastavat julkisuuteen ovat voimakkaampia, kuin mikään maksettu mainos. Kaikki ulkoinen markkinointi (ilmoitustaulut, mainokset jne.) on hätiköityä, jos organisaatiota ei ole ensin "myyty" sisäisille asiakkaille eli koulutusorganisaatiossa opettajille. Kun imago riippuu näin enemmänkin työntekijöistä (opettajan ja oppilaan välisestä vuo-

rovaikutuksesta) kuin itse tuotteesta, niin silloin työntekijöiden täytyy olla mm. Sharpen (1988) ja Kotlerin (1997) näkemyksen mukaan ensisijainen markkinoinnin kohderyhmä koulutusorganisaatioissa. Tällaista toimintaa kutsutaan myös sisäiseksi markkinoinniksi.

Koulutusorganisaatioissa siis imagon osuus on keskeinen, toiminta perustuukin hyvin pitkälle mielikuvien myyntiin. Kuluttaja muodostaa mielikuvan, jonka perusteella hän joko ostaa tai ei osta palvelua. (Harvey & Busher 1996). Se mielikuva, jota kuluttaja ostaa, on mielikuva palvelun tuottajan professionaalisuudesta, asiantuntijuudesta eli opettajan asiantuntijuudesta aikuiskoulutuskeskuksessa. Tällä tavalla ajateltuna koulutus voidaan nähdä professionaalisenä palveluna, mutta hieman erilaisena kuin perinteisemmät professiot, kuten esimerkiksi lääkäri- tai lakimiespalvelut, siinä mielessä, että koulutus sisältää aina eettisen ja professionaalisen dimension nimen omaan yhteiskunnallisena instituutiona. Koulutuksella on siten erityinen luonteensa paitsi yksilöä myös yhteiskuntaa hyödyttävänä palveluna. (O'Connor 1990.)

Koulutuskontekstissa markkinointi ei ole kuitenkaan täysin markkinajohtoista (Gewirtz, Ball & Bowe 1995; O'Connor 1990). Toisin kuin monet voittoa tavoittelevat organisaatiot, joissa kuluttaja määrittelee mitä tuotetaan ja markkinoidaan, koulutuspalvelujen kuluttajat –opiskelijat– eivät tyypillisesti määritä, mitä he kuluttavat. Sen sijaan, kuten lakimies- tai lääkäripalvelut, koulutuspalveluiden tuottaja määrittelee opetusohjelmat ja palvelut, jotka parhaiten vastaavat kuluttajien tarpeita. Tämä määrittely puolestaan perustuu sille oletukselle, että palvelun tuottajan asiantuntijuus mahdollistaa sen, että he voivat päättää, miten on parasta toimia, jotta kuluttajan tarpeet tulevat tyydyttyiksi. (O'Connor 1990.) Pietiläinen (1996, 173) ja Hämäläinen (1993) näkevät asian samoin niin, että aikuiskoulutuskeskuksen ei tarvitse olla koulutusmarkkinoilla vain koulutustarpeiden tyydyttäjä ja muutokseen reagoija, vaan se voi koulutusasiantuntijana ohjata ja luoda kysyntää uutta tietoa ja koulutusta tarjoamalla. Tarjonnan luomisessa ovat avainasemassa nimen omaan asiantuntevat ja ajan tasalla olevat opettajat ja kouluttajat.

Koulutusorganisaatioissa ei koskaan saavuteta “palveluhuippua“ vaan on tärkeää koko ajan tunnistaa parannusmahdollisuuksia ja toteuttaa parannuksia siinä, mitä tehdään ja kuinka tehdään. Myös koulutuksen ja opetuksen laadun kehittäminen sekä asiakastytyväisyyden lisääminen ovat jatkuvia prosesseja (Kotler & Fox 1995, 44, 59.) Koulutusorganisaatioissa tämä merkitsee mm. opetussuunnitelmien ja koulutustarjonnan muokkaamista ja kehittämistä, opetusmenetelmien kehittämistä sekä (opetus)henkilökunnan jatkuvaa kehittämistä ja kouluttamista. Markkinointitietämyksen oppimista koulutusor-

ganisaation sisällä voidaan edistää mm. opettajakunnan lisäkoulutuksella (Michael ja Hogard 1996). Osoituksena tästä jatkuvan kehityksen prosessista on mm. aikuiskoulutuskeskuksissa toteutetut erilaiset hankkeet (esim. TUKEVA ks. luku 3.3), joilla pyritään kehittämään mm. opettajien osaamista ja ammattitaitoa. Koulutusorganisaatioissa markkinointikin siis liittyy laajempaa jatkuvan kehittämisen prosessiin.

4.3 Asiakkuus ja asiakastyytyväisyyden tavoittelu koulutusorganisaatioissa

Liikelaitosperiaatteella toimiminen ja markkinointiajattelu ovat tuoneet mukanaan myös keskustelun asiakkuudesta koulutusorganisaatioissa. Tutkimustuloksissahan (ks. luku 3.2.2.1) aikuiskoulutuskeskusten johtajat toivat asiakaskeskeisyyden tavoittelun esiin keskeisenä muutostekijänä liikelaitostumisen jälkeen. Yleisesti on myös mietitty, voidaanko asiakas-termiä ylipäänsä käyttää ja toisaalta, ketkä ovat koulutusorganisaation asiakkaita, koska erilaisia sidosryhmiä esim. aikuiskoulutuskeskuksilla on melko paljonkin. (ks. mm. Mahlamäki-Kultanen 1998; Vaso 1998.)

Yleisimmin vallalla näyttäisi olevan näkemys, että koulutuksen ensisijaisia asiakkaita ovat opiskelijat ja toissijaisia asiakkaita ovat muut edunsaajat ja koulutuksen rahoittajat mm. työnantajat, jotka hyödyntävät opiskelijan tietotaitoa koulutuksen jälkeen. Vielä laajemmin ajateltuna ammatillisen koulutuksen asiakkaaksi voi laskea koko sen elinkeinoelämän, johon opiskelijat siirtyvät koulutuksen jälkeen. Tämän ajatuksen mukaan koulutuksen asiakas on koko ympäröivä yhteiskunta. (Harvey & Busher 1996, 28; Kwan 1996, 28; Sarala & Sarala 1997, 98.)

Asiakas-käsite liitetään koulutusorganisaatioissa useimmiten kuitenkin juuri opiskelijoihin. Kaikki opettajat ja kouluttajat eivät kuitenkaan pidä siitä, että opiskelijoista puhutaan asiakkaina, koska tällainen kielenkäyttö kaupallistaa opettaja-oppilas suhteen, jolloin opetustoiminta nähdään palveluna ja odotetaan, asiakkaan tarpeet tyydyttävät, jopa oppimisen kustannuksella. Asiakkaiden tarpeiden tyydyttämiseen pyrkiminen voi pahimmassa tapauksessa siis ajaa ohitse siitä, että opetustoiminnalla ja oppimisella pyrittäisiin laajempiin päämääriin kuten esim. oppimaan oppimiseen ja elinikäiseen oppimiseen. (Kotler & Fox 1995, 23–24). Vason (1998, 35) näkemyksen mukaan kuitenkin ammatilliseen aikuiskoulutukseen asiakas-termi sopii hyvin, koska siellä koulutta-

minen on liikelaitosluontoista. Asiakas-termin käytölle on näin perustelunsa aikuiskoulutuskeskusten liikelaitosluontoisuudessa. Ammatillisen aikuiskoulutuksen piirissä keskustelu keskittyy lähinnä siis siihen, että ketä asiakkaat ovat tai pitäisikö puhua asiakkuudesta vai sidosryhmistä.

Koulutusorganisaatiosta puhuttaessa oleellista on herkkyyks asiakaskuntaa kohtaan, eli nimenomaan asiakkaiden koulutustarpeiden ja halujen tunnistaminen. Koulutusorganisaatioiden johtajien, koulutussuunnittelijoiden kuin myös itse opettajien ja ohjaajien tulisi keskittyä oppijoiden tarpeisiin kokonaisvaltaisesti. (Michael ja Hogard 1996.) Vaso (1998, 35) näkee asiakastyytyväisyyden tavoittelun aikuiskoulutuskeskuksissa hyvin haasteellisenä tehtävänä juuri siitä syystä, että asiakasryhmät ovat erilaisia ja näin myös asiakkaiden tavoitteet ovat erilaisia. Asiakkaiden tarpeet ovat sidoksissa kunkin asiakkaan omiin lähtökohtiin. Yksittäisen opiskelijan motiivit ja tarpeet voivat olla hyvin moninaiset alkaen työllistymisestä aina vapaaehtoiseen ja omaehtoiseen itsensä kehittämiseen. Työvoimakoulutus on puolestaan osa työvoimapolitiikkaa, jolloin tarpeet tulevat sieltä käsin. Myös yrityksellä on omat tarpeensa esim. yrityksen kehittämisstrategioiden tukeminen, kun ne lähettävät henkilöstöään koulutukseen. Mahlamäki-Kultasen (1998, 167) näkemyksen mukaan opiskelijan ja opiskelijan tarpeiden huomioon ottaminen on kuitenkin mahdollista nykyisessä taloudellisessa tilanteessa tosiasiaa varsin vähäistä ja riippuu lähinnä opettajan halusta vapaaehtoiseen joustamiseen ja suureen henkilökohtaiseen työmäärään.

Vaikka koulutusorganisaatiossa olisikin siis tärkeää tunnistaa ja tyydyttää kohderyhmänsä tarpeet, mutta koska kyseessä on nimen omaan koulutusorganisaatio, ei pitäisi unohtaa sen yhteiskunnallista tehtävää. Aikuiskoulutuksen ollessa kyseessä tämä merkitsee esimerkiksi elinikäisen oppimisen periaatteiden huomioimista ja tukemista koulutuksessa. (vrt. esim. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 631/1998.) Vaarana on, että kulloinkin tarjotaan vain sellaista koulutusta, joka on muotia kunakin aikana, eikä huomioida oman organisaation todellisia vahvuusalueita ja tehtävää aikuiskoulutuksessa. (Kotler & Fox 1995, 8–10.) Myös McGivney (1991) katsoo, ettei pitäisi seurata ainoastaan asiakkaiden tarpeita ja vaatimuksia, sillä se saattaa johtaa koulutuksen kehittämiseen estymiseen ja samanlaisen koulutuksen toistoon. Lisäksi tulisi muistaa, että koulutusorganisaation toiminnan taustalla vaikuttaa aina yhteiskunta ja sen odotukset ja vaatimukset koulutusta kohtaan, jolloin ainoastaan asiakkaiden ja kuluttajien tarpeiden huomioiminen ei ole riittävää. Koulutusorganisaatiossa olisikin parempi puhua yhteis-

kunnallisesta (societal) markkinointiorientaatiosta kuin pelkästään puhtaasta markkinointiorientaatiosta. (Kotler & Fox 1995, 10.)

4.4 Opettajan toiminnan merkitys asiakastyytyväisyyden saavuttamisessa

Asiakastyytyväisyyden saavuttaminen on pitkälle kiinni juuri opettajan toiminnasta opettaja–oppilas vuorovaikutussuhteessa. Hyvän ja laadukkaan opetuksen tarjoaminen, oppijan tarpeiden huomioiminen, toimivat opetusmenetelmät jne. ovat kaikki niitä toimia, jotka tekevät asiakkaan eli oppijan tyytyväiseksi. Tällainen opettajan toiminta edesauttaa sitä, että oppija valitsee saman koulutusorganisaation uudelleenkin ja myös levittää positiivista sanomaa. Asiakas on aina jostain syystä tullut koulutusorganisaatioon, jolloin opettajan toiminta on se, joka viimekädessä vakuuttaa asiakkaan organisaation palvelun hyvydestä tai huonoudesta. On tietysti myös niin, että eri oppijat kokevat samankin opetustilanteen eri tavoilla, opettajan toiminnasta huolimatta. Opettajan ollessa palvelun suorittaja mm. palvelun laatu voi vaihdella esim. opettajan mielialan mukaan. Lisäksi opettaja voi myös itse palvelutilanteessa reagoida asiakkaan reaktioihin opetuksesta. Koulutusorganisaation tarjoamasta palvelusta eli opetuksesta ja koulutuksesta tulisi keskustella opiskelijoiden kanssa. Ei riitä, että oletetaan tarjottavan hyvää ja laadukasta koulutusta vaan esim. opettajat kävisivät koulutusten jälkeen palautekeskusteluja opiskelijoidensa kanssa. (Harvey & Busher 1996; Kotler & Fox 1995, 58–59.)

Sen mitä organisaatiossa tehdään, täytyy olla laadukasta, jotta henkilöstö uskoisi siihen ja pystyisi olemaan ylpeä siitä. Henkilöstön täytyy tietää, mitä organisaatiossa tapahtuu, jotta he pystyvät sitä markkinoimaan oman toimintansa kautta. Koko organisaation henkilöstön on myös sitouduttava toimintaan, jos sitä halutaan kehittää. (Sharpe 1988.) Myös Tenner ja DeToro (1992) korostivat laatujohtamisen mallissaan opettajien koulutusorganisaatioon sitoutumisen tärkeyttä osana laadukasta opetusta ja opetuksen jatkuvaa kehittämistä. Tämäkin malli osoittaa jälleen asiakkaiden tarpeiden tunnistamisen tärkeyden aikuisten opettajan toiminnassa. Mallin tavoitteena on toimintojen jatkuva kehittäminen asiakaskeskeisyyden, prosessien kehittämisen ja täydellisen sitoutumisen periaatteiden kautta. Asiakaskeskeisyydessä on kyse opettajan toiminnasta. Siinä oleellista on nimen omaan oppijan asemaan asettuminen sekä sellaisten keinojen miettiminen, joilla

oppijan tavoitteet saadaan parhaiten tyydytetyiksi. Prosessien kehittäminen on osa opettajan työtä. Opettajilta odotetaan myös täydellistä sitoutumista niin omaan työhönsä kuin työpaikkaansa, jotta opetuksen ja sitä kautta koko organisaation jatkuva kehittyminen todella onnistuisi.

Opettajat eivät toimi koskaan tyhjiössä. Opettajan asenne omaa koulutusorganisaatiota kohtaan vaikuttaa opettajan tarjoaman koulutuksen laatuun ja hyvyteen ja tätä kautta siihen, millaisen kuvan koulutusorganisaation asiakkaat (opiskelijat) saavat. Opettajat, jotka ovat erittäin tyytyväisiä työpaikkaansa ja järjestelmään näyttävät olevan myös olevan melko omistautuneita organisaation menestykseen ja menestyksen aikaansaamiseksi ja ylläpitämiseksi. Yleensä tällaiset opettajat osallistuvat aktiivisesti kaikkeen koulun toimintaan ja sen kehittämiseen ja he kokevat myös jatkuvuutta asemassaan. (O'Brien ym. 1993.)

Markkinointiajattelu aikuiskoulutuskeskuksessa on tullut esiin puhuttaessa osaamisen markkinointi -käsitteestä JAIKOn edustajan kanssa tutkimuksen alkuvaiheessa käydyssä keskustelussa (Matti Kilpikoski, henkilökohtainen tiedonanto 24.11.1998). JAIKOssa on nimenomaan TUKEVA-hankkeen (ks. luku 3.3 tässä tutkimuksessa) myötä noussut esiin uusi vaatimus osaamisen markkinoinnista ja sitä kautta koko organisaation markkinoinnista osana opettajan työtä. Opettajan osaamisen markkinoinnissa on kyse muusta kuin, mitä käsitetään koko koulutusorganisaatiota koskevan markkinoinnin olevan. Se on sellaista opettajan tehokasta ja laadukasta toimintaa, jonka kautta saavutetaan asiakastyytyväisyys. Tässä tutkimuksessa osaamisen markkinointi käsitetään sellaisena opettajan toimintana, johon ainakin johto haluaisi henkilöstön pyrkivän täysin liikelaitosperiaatteella toimivassa koulutusorganisaatiossa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelmat

Tutkimusote tässä tutkimuksessa on fenomenografinen, koska tutkimuksen kohteena ovat opettajien käsitykset liikelaitostumisesta, sen vaikutuksista ja merkityksistä opettajuudelle aikuiskoulutuskeskuksessa. Fenomenografisella tutkimuksella pyritään nimenomaan selvittämään, miten ihmisiä ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 114–115.) Eli sen kautta pyritään kuvaamaan eri tapoja, joilla ihmiset käsitteellistävät maailmaa ympärillään (Gall, Borg & Gall 1996, 603). Tämä tutkimus on pääpiirteiltään edennyt Syrjälän ym. (1994, 115, 132–147) esittämien fenomenografisen tutkimuksen vaiheita noudattaen.

Tämä tutkimus on luonteeltaan kartoittavaa siinä mielessä, että tutkimuksessa pyritään selvittämään liikelaitosperiaatteella toimimisen vaikutuksia ja löytämään ehkä tiettyjä keskeisiä malleja tai tyyppejä, joilla opettajat aikuiskoulutuskeskuksen toimintamuotoon, liikelaitosperiaatteella toimimiseen suhtautuvat. Tässä suhteessa tutkimus on myös tulkitsevaa. Toisaalta tutkimus on myös kuvailevaa, koska tästä ilmiöstä (liikelaitosperiaatteella toimimisesta) pyritään dokumentoimaan keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä opettajan kannalta ja mitkä ovat sen mahdolliset vaikutukset opettajuudelle aikuiskoulutuskeskuksessa. (ks. myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 134–136.)

Tavoitteena on siis tässä tutkimuksessa selvittää liikelaitosperiaatteen vaikutuksia opettajan toimintaan ja työhön ja sitä, miten liikelaitosperiaate ilmenee opettajan työssä ja mikä on sen merkitys opettajuudelle aikuiskoulutuskeskuksessa. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan ole kohdanneet yleensäkään koulua ja koulutusta koskevia muutoksia ja siten myöskään liikelaitostamista ja markkinoistamista samalla tavalla, kuten aikaisemmista tutkimuksista voidaan havaita (ks. mm. Churchill ym. 1997; Menter ym. 1997; Pietiläinen 1996; Syrjäläinen 1997; Turpeinen 1996; Varmola 1996).

Lisäksi tavoitteena on selvittää koulutusorganisaation markkinointia ja nimenomaan yksittäisen opettajan roolia ja vastuuta markkinoinnissa opettajan kokemana, koska koulutuksen markkinointi on oleellinen toiminto liikelaitosperiaatteella toimivassa

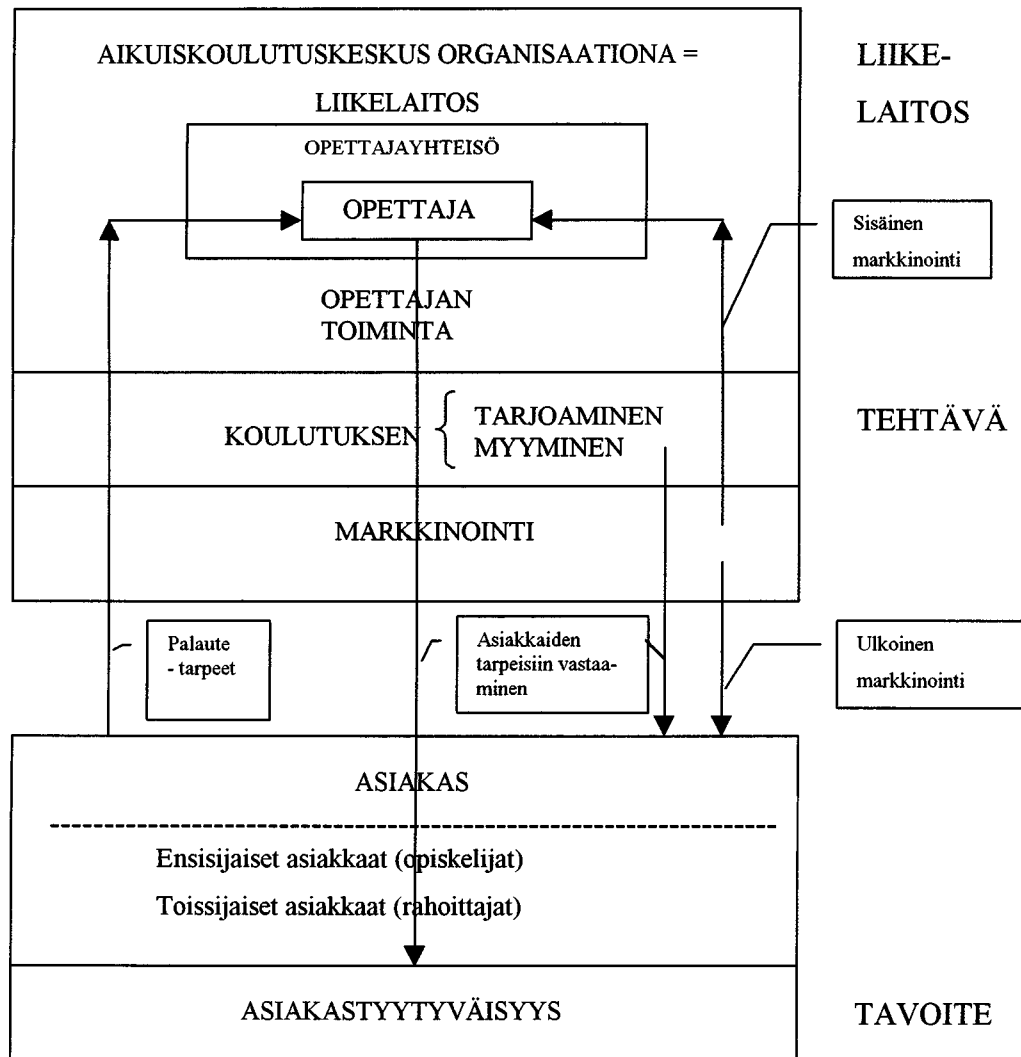
aikuiskoulutuskeskuksessa ja nykypäivän koulutusorganisaatioissa yleensäkin, kuten mm. Kotler ja Fox (1995) ovat todenneet. Markkinointi (opettajan osaaminen markkinointi ja siten koko organisaation markkinointi) on noussut esiin myös yhtenä uutena ammattitaitovaatimuksena opettajille Jyväskylän aikuiskoulutuskeskuksessa.

Seuraavassa tutkimusongelmat:

- I. Millainen vaikutus liikelaitosperiaatteella toimimisella on opettajuudelle aikuiskoulutuskeskuksessa?
 - A. Mikä on liikelaitosperiaatteella toimimisen merkitys opettajan toiminnalle ja työlle?
 - B. Miten opettajat näkevät liikelaitosperiaatteella toimimisen vaikuttavan opettajuuteen ja opettajan työhön?
 - C. Miten opettajat suhtautuvat liikelaitosperiaatteella toimimiseen ja mahdollisiin sen aiheuttamiin muutoksiin?
- II. Millaisena markkinointi, sen merkitys ja vaatimus osana opettajan työtä näyttäytyvät aikuiskoulutuskeskuksessa opettajan kokemana?

5.2 Tutkimuksen tausta-ajatus

Kuvioon 3 on koottu tutkimuksen tausta-ajatus. Siinä pyritään selvittämään, miten liikelaitosperiaatteella toimivassa koulutusorganisaatiossa pyritään tavoitteeseen eli asiakastyytyväisyyteen. Kuvioon on sijoitettu myös markkinoinnin merkitys kokonaisuuteen nähden. Kuvio on synteesi kirjallisuuden ja oman pohdintamme kautta siitä, mitä opettajan toiminta liikelaitosperiaatteella toimivassa koulutusorganisaatiossa tulisi mahdollisesti olla, jotta asiakastyytyväisyys saavutettaisiin.



KUVIO 3. Tutkimuksen tausta-ajatus

5.3 Tutkimusmenetelmä – teemahaastattelu

Tämä tutkimus on tyypiltään laadullinen, joten oli löydettävä parhaiten tutkimustehtäviä ja ongelmia vastaava tutkimusmenetelmä. Kaiken kaikkiaan tarkoituksena oli selvittää nimenomaan opettajien subjektiivisia asialle antamia merkityksiä, joten haastattelu oli sopivin tutkimusmenetelmä tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Eri tutkimushaastattelun lajeista päädyttiin teemahaastatteluun, jonka kautta tutkijoilla oli pyrkimys luotettavaan tietoon, eri haastattelujen vertailtavuuteen, luottamuksellisuuteen sekä haastattelijan objektiiviseen ja neutraaliin suhtautumiseen.

Haastattelulla tutkimusmenetelmänä on niin etuja kuin haittojakin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 202), mutta tässä tapauksessa etuja oli enemmän. Haastattelun avulla pyritään tässä tutkimuksessa saavuttamaan syvemmälle menevää tutkimustietoa kuin käyttämällä esimerkiksi kyselylomaketta, jota käytetään usein kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Toinen etu kyselylomaketutkimukseen nähden on se, että tutkimukseen osallistujien kieltäytymisprosentti on pienempi kuin lomakehaastattelussa, jolloin on helpompi jättää vastaamatta esimerkiksi postista tulleeseen kyselyyn. (Hirsjärvi & Hurme 1985; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201.) Haastattelussa on myös suuremmat mahdollisuudet motivoida haastateltavaa kuin lomaketutkimuksessa, sillä haastattelija on itse tilanteessa mukana ja pystyy näin ollen läsnäolollaan ja mielialallaan vaikuttamaan motivoivasti ja kannustavasti tutkittavaan henkilöön. (Hirsjärvi & Hurme 1985.)

Haastattelun kuluessa on mahdollista myös selventää, syventää ja tarkentaa esiin nousevia asioita sekä esittää haastateltavan vastauksista lisäkysymyksiä. Kyselylomaketutkimuksessa tämä ei ole enää mahdollista, kun lomakkeet on kerran lähetetty tutkimuksen kohderyhmälle. Haastattelu on siis joustava menetelmä (Fielding 1993, 140; Hirsjärvi & Hurme 1985; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201.) Tässä tutkimuksessa liikutaan lisäksi uudella tutkimusalueella, joten tämäkin vaatii Fieldinginkin (1993, 136-137) näkemyksen mukaan joustavampaa tutkimustapaa kuin esimerkiksi mitä lomaketutkimus olisi.

Tutkimusaiheen luonteesta johtuen ei myöskään voitu tarkkaan ennalta tietää, millaisia merkityksiä haastateltavat näkisivät liikelaitosperiaatteella toimimisella olevan opettajuudelle, joten hyvän lomakkeen laatiminenkin oli tässä suhteessa lähes mahdotonta.

Haastattelussa haastateltava saa kaiken lisäksi vapaasti esittää omia näkemyksiään ja ajatuksiaan tutkittavasta asiasta. (Hirsjärvi & Hurme 1985; Hirsjärvi ym. 1997.) Kyselyä tehtäessä on tutkijalla oltava tarkka käsitys siitä, millaiset kysymykset tuottavat vastauksen tutkimusongelmiin (Newell 1993, 96). Aikaisempiin tutkimustuloksiin perustuen ei ollut tarkkaa tietoa haastateltavien suhtautumisesta tutkimusaiheeseen. Tällöin joitain merkityksiä voi jäädä kokonaan esiin tulematta, mikäli tällaisessa tilanteessa lähdetäisiin laatimaan vahvasti strukturoituja kysymyksiä. (Fielding 1993; Newell 1993, 96.)

Lisäksi vastausvaihtoehtojen laatiminen lomakkeen kysymyksiin vaatii myös vastaajien ajatusmaailman ennakkointia, jolloin katsottiin, että lomakekyselyllä oltaisiin kadotettu jotain oleellista tietoa haastateltavien ajatusmaailmasta. Lomakkeeseen olisi

kuitenkin hyvä laatia valmiita vastausehtoja ja strukturoituja kysymyksiä, kokonaan avoimista kysymyksistä koostuva lomake ei ole mielekäs (Hirsjärvi & Hurme 1985, 16). Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat olisivat kuitenkin johtaneet pääasiassa avoimien kysymysten laatimiseen lomakkeeseen, joten teemahaastattelu oli mielestämme sopivampi ja toimivampi vaihtoehto. Teemahaastattelun kautta pyrittiin periaatteessa löytämään tutkimusaiheesta hypoteeseja ja siten tuottamaan uutta tietoa aihepiiristä. Kyseessä ei ollut niinkään ennalta asetettujen hypoteesien testaaminen, jota yleensä juuri kvantitatiivisen kyselytutkimuksen kautta tehdään. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 41.)

Kun oltiin päädytty haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä, oli edessä pohdinta eri tutkimushaastattelulajien välillä. Kolmesta eri tutkimushaastattelun lajista, joita ovat strukturoitu lomakehaastattelu, avoin haastattelu ja teemahaastattelu, valittiin siis puolistrukturoitu- eli teemahaastattelu, jonka avulla pystyttiin kohdentamaan haastattelut tiettyihin teemoihin laaditun teemahaastattelurungon mukaisesti (ks. Liite 1: teemahaastattelurunko). Teemahaastattelu mahdollistaa myös luontevan etenemisen kunkin haastattelutilanteen mukaan, koska kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Tässä mielessä teemahaastattelu eroaa standardoidusta lomakehaastattelusta, jossa on ennalta laadittu tarkat kysymykset ja myös kysymysten järjestys on määrätty. Avoimessa haastattelussa puolestaan kysymyksiä ei laadita etukäteen, vaan haastattelussa edetään hyvin avoimesti. Tutkimusaiheeseen liittyy kuitenkin tiettyjä teemoja, jotka ovat nousseet esiin tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä, joten avoin haastattelu ei tässä mielessä ollut sopiva vaihtoehto. Avoimen haastattelun kohdalla pelkona on myös joutua haastattelussa harhapoluille, kun teemahaastattelu puolestaan antaa tietyt suuntaviivat haastatteluihin, haastattelurunko toimii ikään kuin tukilistana käsiteltävistä asioista. Teemahaastattelun etuna on siis se, että haastattelijoina voimme kohdistaa huomion tiettyihin teema-alueisiin, joita on noussut esiin tämän tutkimuksen ongelmista, pääkäsitteistä ja aiemmista tutkimuksista, jolloin aineistoksi saadaan syvällistä tietoa juuri halutuista teemoista. (Eskola & Suoranta 1996, 64 - 68; Fielding 1993, 135 - 136; Hirsjärvi ym. 1997, 204 - 206; Patton 1990, 277 - 290.)

5.4 Haastateltavien valinta ja kuvaus

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat Jyväskylän aikuiskoulutuskeskuksen päätoimisina toimivat kouluttajat. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin tuntiopettajat, sivutoimiset kouluttajat tai muut aikuiskoulutuskeskuksessa oman toimensa ohella vierailevat kouluttajat, koska tutkimuksen luonteen kannalta oli tärkeintä tavoittaa se opettajien ja kouluttajien joukko, jonka toimeentulo on riippuvainen juuri työstä JAIKOssa. Tällöin myös heidän oletetaan olevan kaikkein sitoutuneimpia organisaation toimintaan ja sen kehittämiseen, koska sitä kautta myös oma työpaikka olisi turvattu. Haastateltaviksi haluttiin sekä kouluttajia että koulutuspäällikkönä toimivia kouluttajia, jotta voitaisiin selvittää myös sitä, onko erilaisen aseman organisaatiossa omaavien päätoimisten kouluttajien antamissa merkityksissä eroa. Haastateltavia hankkiessa ei kiinnitetty huomiota koulutusalaan vaan haastateltaviksi pyydettiin eri alojen kouluttajia. Tällä pyrittiin saamaan ensinnäkin enemmän kokonaisvaltaisempi kuva JAIKOn kouluttajien käsityksistä liikelaitostumisesta ja toiseksi selvittämään myös sitä, onko kenties koulutusosalalla vaikutusta kouluttajien antamiin merkityksiin liikelaitostumisesta.

Haastateltavien valinnassa kiinnitettiin huomiota kouluttajien työsuhteen pituuteen JAIKOssa, eli haastateltaviksi haluttiin sekä pitkään talossa eli kurssikeskuksen aikana olleita, liikelaitostumisen kokeneita kouluttajia (ennen vuotta 1990 organisaatioon tulleet) ja toisaalta liikelaitostumisen jälkeen JAIKOon tulleet kouluttajia (vuoden 1990 jälkeen tulleet). Tällä pyrittiin selvittämään, onko eri ajan JAIKOssa olleiden kouluttajien kokemuksissa eroa.

Haastateltaviksi valittiin satunnaisesti yhdeksän kouluttajaa, kaksi koulutuspäällikköä ja yksi yksikön johtaja eri koulutusaloilta saamastamme päätoimisten kouluttajien listasta, josta kävi myös ilmi, ketkä ovat tulleet JAIKOon ennen liikelaitostumista ja ketkä sen jälkeen. Haastatelluista kuusi oli tullut JAIKOon ennen liikelaitostumista vuosina 1970 - 1982 ja kuusi sen jälkeen vuosina 1995 - 1997. Näistä ryhmistä käytetään nimityksiä vanhat ja uudet kouluttajat myös tutkimuksen tuloksia raportoitaessa.

5.5 Aineiston hankinta

Ensimmäiset yhteydenotot haastateltuihin tehtiin toukokuussa 1999 sähköpostitse. Sähköpostiyhteydenotossa informoitiin tässä vaiheessa mahdollisia haastateltavia tekeillä olevasta tutkimuksesta ja tarpeesta saada haastateltavia tutkimusta varten ja kerrottiin, että haastattelut tullaan toteuttamaan syksyllä 1999, jolloin heihin tullaan ottamaan uudelleen yhteyttä puhelimitse. Ainoastaan yksi kouluttaja ilmoitti halukkuutensa haastatteluun jo keväällä.

Syksyllä otettiin uudelleen puhelimitse yhteyttä ensin kolmeen kouluttajaan, jotka haastateltiin ennen seuraavia yhteydenottoja. Nämä kolme haastattelua toimivat ikään kuin esihaastatteluina, koska haluttiin ensinnäkin aikaa teemarungon mahdolliseen uudelleenmuotoiluun ja toiseksi kylläntymisen eli saturaation arviointiin. Yleensä esihaastattelun avulla saadaan kuva haastateltavan kohdejoukon elämysmaailmasta ja esimerkiksi sananvalinnoista. Esihaastattelun avulla voi testata haastattelurunkoa, aihepiirien, teemojen ja kysymysten toimivuutta sekä järjestystä (Hirsjärvi & Hurme 1985). Haastattelut litteroitiin ja todettiin teemahaastattelurunko toimivaksi ja siihen ei siis tehty muutoksia ja nämä kolme ensimmäistä haastattelua tulivat osaksi varsinaista aineistoa. Ennen näitä kolmea haastattelua oltiin suoritettu jo yksi esihaastattelu teemarungon testaamiseksi. Tätä haastattelua ei käytetty varsinaisessa aineistossa, sillä se suoritettiin muulle, kuin aikuiskoulutuskeskuksessa toimivalle opettajalle.

Kolmen haastattelun jälkeen otettiin jälleen yhteyttä neljään kouluttajaan ja näiden haastatteluiden jälkeen vielä viiteen kouluttajaan. Haastateltavaksi suostuivat lähes kaikki pyydytyt, ainoastaan yksi kouluttaja kieltäytyi. Yleisesti ottaen haastattelupyyntöihin suhtauduttiin myönteisesti ja innostuneesti. Aineiston kylläntymisen tarkkailun lisäksi otimme kouluttajiin yhteyttä vähitellen ihan senkin takia, että heitä oli hyvin vaikea tavoittaa puhelimitse. Varsinaisia haastatteluja suoritettiin kaiken kaikkiaan siis 12. Haastattelujen määrä on kiinni aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta (Eskola & Suoranta 1996; Hirsjärvi ym. 1997, 181). Suoritettuumme 12 haastattelua, aineisto todettiin riittäväksi, koska samat asiat alkoivat kertautua tiettyjen keskeisten teemojen kohdalta haastatteluissa (Hirsjärvi ym. 1997), mutta toisaalta oli myös alueita, joihin vastattiin erittäin yksilöllisesti, jolloin ei olisi näkemyksemme mukaan auttanut tehdä lisä-

haastatteluita. Haastattelut olivat kestoiltaan 60-90 minuuttia, riippuen haastateltujen ”puheliaisuudesta”.

Haastattelut etenivät haastateltujen ehdoilla. Haastatteluissa toteutui näin myös fenomenografisen tiedonkäsityksen intersubjektiivisuus: kun haetaan tietoa toisen ihmisen ajattelusta, prosessissa on mukana kokoajan myös tutkijan tietoisuus. Kysymykset ja vastaukset muodostivat spiraalin eli tutkijan esittämät syventävät kysymykset saavat aiheensa siitä, mitä haastateltu edellä sanoi (Syrjälä ym. 1994, 136–137). Kysymysten sanavalintoja muokattiin kuitenkin sen mukaan, mikä oli haastateltavien ”sanavarastoa”. Teemahaastattelurunko toimi lähinnä tukimateriaalina ja syventäviä kysymyksiä esitettiin sitä mukaan, kun aihepiirit tulivat keskusteluissa esille. Monet haastatellut toivat itsenäisesti esiin teemojen aiheita, jolloin ainoastaan esitettiin asiaa tarkentavia ja täsmentäviä kysymyksiä.

Tutkijat toteuttivat haastattelut yhdessä. Emme katsoneet mielekkääksi lähteä haastattelemaan erikseen, koska teemme työtä parityönä kokonaisuutena, emmekä näin halunneet toteuttaa aineiston keruutakaan erikseen. Haastatelluilta kysyttiin kokemuksia haastattelutilanteesta ja kahdesta haastattelijasta ja kukaan 12:sta ei maininnut tilanteen olleen uhkaava tai negatiivisesti sävyttynyt vaan paremminkin keskustelutyypinen tilanne, mikä oli myös tutkijoiden tavoitteena. Fenomenografisen tutkimuksen luonteeseen kuuluukin, että haastatteluissa vuorovaikutus olisi nimenomaan keskustelevaa (Syrjälä ym. 1994, 137–138). Yksi haastatelluista oli aluksi ajatellut, miten selviytyy kahden haastattelijan kanssa, mutta totesi haastattelun jälkeen tämän olleen ainoastaan rikkaus. Haastatelluilta pyydettiin jo puhelinyhteydenotossa suostumasta siihen, että haastattelemaan tulee kaksi henkilöä ja myös lupaa nauhoittaa haastattelu.

Kahden haastattelijan käytöstä oli hyötyä myös siinä mielessä, että haastatteluissa pystyttiin tukemaan toinen toista ja tarttumaan monipuolisemmin keskustelussa esiin nousseisiin asioihin, kuin jos haastattelut olisi tehty erikseen. Haastattelujen toteuttaminen kahden haastattelijan voimin oli työläämpi ja aikaa vievämpi prosessi esimerkiksi litteroinninkin kannalta siinä mielessä, että nauhalla oli kolmen ihmisen puhetta, mutta lopputulos oli rikkaampi. Mm. haastatteluiden jälkeen pystyttiin miettimään yhdessä haastattelutilanteita, siellä esiin nousseita asioita eikä haastattelut näin jääneet vain toisen tutkijan näkökulman varaan. Näin olisi saattanut tapahtua, jos haastattelut olisi suoritettu erikseen ja puolet aineistosta olisi toiselle tutkijalle jäänyt litteroidun aineiston lukemisen

varaan ja toisen kertomukseen haastatteluista. Tällä kahden haastattelijan käytöllä pyrittiin näin myös vähentämään haastattelijasta johtuvia virheitä.

Haastattelutilanteet olivat kaiken kaikkiaan rauhallisia ja ilmapiiri oli avoin. Joi-tain häiritseviä tekijöitä oli joissain haastatteluissa kuten porakoneiden ääni tai matkapu-helimen soiminen, joka keskeytti haastattelun. Nauhurin käyttö ei ollut häiritsevä tekijä, koska haastateltuja oli siis informoitu sen käytöstä etukäteen ja nauhuri ei ollut mitenkään silmiinpistävä. Haastattelut toteutettiin haastateltujen työhuoneissa, työpaikan kah-vihuoneissa tai kokoustiloissa riippuen siitä, mikä oli haastatellun kannalta miellyttävin ja sopivin ratkaisu.

5.6 Kvalitatiivisen aineiston analyysi

Aineiston käsittely alkoi kaikkien nauhoitettujen haastattelujen litteroinnista eli purkami-sesta sanatarkasti tekstiksi. Sanatarkalla litteroinnilla haluttiin varmistaa se, että dataa ei katoa ja analyysivaiheessa tulosten tarkistaminen helpottuu (Fielding 1996, 146; Patton 1990, 349). Haastattelut purettiin melko pian aina kunkin haastattelun jälkeen ja aineis-toon tutustuminen aloitettiin välittömästi purkamisen jälkeen, koska aineisto oli vielä tällöin tuore (Hirsjärvi & Hurme 1982, 108). Varsinainen aineiston analyysi aloitettiin sen jälkeen, kun kaikki haastattelut oli purettu.

Pattonin (1990, 381) mukaan jokaisen kvalitatiivisen aineiston analysoijan on löydettävä oma tapansa käsitellä aineistoaan, ei ole yhtä ja ainutta oikeata tapaa analysoi-da laadullista aineistoa. Analyysimenetelmän valinnassa päädyttiin tulkinnalliseen analyysiin, joka on tyypillistä myös fenomenologiselle ja tapaustutkimukselle (Gall ym. 1996, 562 - 568, 600 - 602). Tähän analyysimenetelmään sisältyy kategorioiden kehittelypro-sesseja, jotka ovat grounded-teorian analyysimenetelmän mukaisia (ks. Strauss & Corbin 1990).

Tulkinnallisen analyysin kautta aineistosta pyritään löytämään rakenteita, tee-moja ja malleja, tässä tutkimuksessa tyyppejä, joita voidaan käyttää kuvaamaan ja selit-tämään tutkittavana olevaa ilmiötä. Ensimmäiseksi litteroitu haastatteluaineisto pilkottiin merkitys- tai analyysiyksiköiksi, jotka ovat ymmärrettäviä sellaisenaankin irrallisena al-kuperäisestä kontekstista. Tässä ensimmäisessä tulkinnan vaiheessa pyrittiin paljastamaan

haastateltujen käsitykset asioista avaamalla edellä mainittujen analyysi- ja merkitysyksiköiden merkityssisällöt, jonka jälkeen merkityssisällöt luokiteltiin. Luokittelu teki käsitysten koko joukon hallittavaksi ja samalla selitti käsitysten erilaisuutta. (Gall ym. 1996, 562–565; Syrjälä ym. 1994, 125–128, 143–146.) Luokittelun perusteella kustakin haastatelluista tehtiin myös profiili.

Huolellisen aineiston lukemisen jälkeen eri opettajien puheissa ja näkemyksissä havaittiin tiettyjä säännönmukaisuuksia. Tästä johtuen analyysissä lähdettiin luokittelemaan opettajia ryhmiin ja etsimään tiettyjä opettajatyyppejä sen perusteella, millaisia käsitteitä heillä oli asioista ja miten he asioista puhuivat. Löytyneet merkitykset pyrittiin tekemään näin ymmärrettäviksi eli muodostettiin opettajatyyppejä. Tyypit nimettiin ja ne määriteltiin ja rajattiin selvästi. Tyypin sisällä muodostettiin kategorioita, jotka osoitettiin autenttisia katkelmia esittämällä. Tällä pyrittiin välttämään ylitulkintaa ja mahdollistettiin myös lukijalle tulosten ja tulkinnan tarkistaminen. Tyypin ja niiden sisältämien kategorioiden muodostaminen palvelee nimenomaan haastateltujen ajattelun sisäisten yhteyksien osoittamista eli kategoriat tekevät ymmärrettäväksi haastateltujen ilmaisuja ja niiden merkityksiä osoittamalla niiden teoreettiset yhteydet. Syrjälä ym. (1994) toteavat, että tulkituista merkityksistä muodostuu usein sellaisenaan kategorioita. (Gall ym. 1996, 562 - 565; Syrjälä ym. 1994, 125–128, 143–146.)

Tämän tutkimuksen aineistosta siis edettiin luennan ja aineiston kuvauksen kautta aineiston luokitteluun. Luokittelu sisälsi aineiston kategorisointia, jonka kautta pyrittiin luomaan käsitekehikkoa ilmiön jäsentämiseksi ja havaintotodellisuuden yksinkertaistamiseksi. Luokittelun ja kategorisoinnin jälkeen siirryttiin oleellisten yhteyksien löytämiseen aineistosta. (ks. myös Patton 1990.) Määräävänä tekijänä luokittelussa oli se, mitä opettajat puhuivat liikelaitoksesta ja omasta opettajuudesta siellä sekä omasta työstä. Opettajatyypin muodostamisen jälkeen luettiin jälleen litteroituja aineistoja lävitse, miettien samalla tyypin sisäisiä yhteneväisyyksiä ja eroja muihin tyyppihin verrattuna. Tämän työn perusteella päädyttiin neljään eri opettajatyypin, jotka nimettiin kuvaamaan mahdollisimman hyvin kunkin tyypin ominaispiirteitä.

Opettajien vastaukset olivat moninaisia ja monimutkaisia ja aineisto heijastaakin haastateltujen opettajien erilaisuutta, erilaisia taustoja, kokemusta ja koulutusta. Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti ihmisten käsitysten monimuotoisuus johtuu juuri tästä kokemustaustojen erilaisuudesta (Syrjälä ym. 1994, 114). Haastattelujen analysoi-

minen olikin aikaavievää, koska vastaukset saattavat olla mm. Newellinkin (1993, 103) näkemyksen mukaan moniselitteisiä ja vaikeasti kategorisoitavia.

6 TULOKSET – NELJÄ ERILAISTA OPETTAJATYYPPIÄ

6.1 Haastateltujen muotokuvat

Haastatelluista 12:sta opettajasta kaksi toimi tutkimuksentekohetkellä koulutuspäällikkönä, yksi yksikön johtajana ja yhdeksän muuta toimi kouluttajana. Kouluttajista kolmella oli kuitenkin taustalla kokemus myös koulutuspäällikön toimimisesta.

Koulutuspäällikkönä toimimiseen liittyi vähemmän opetustyötä ja enemmän erityisesti hallinnollisia ja koulutuksen järjestämiseen sekä talouden ja kustannusten seurantaan liittyviä tehtäviä, joiden hoitamiseen koulutuspäälliköillä on annettu resursseja mm. työajallisesti. Koulutuksen kehittämistyö liittyi myös koulutuspäälliköiden toimenkuviiin. Yksikön päällikön tehtävissä korostui vielä koulutuspäälliköjä enemmän hallinnointi ja johtajana toimiminen sekä vastuu kokonaismarkkinoinnista omalla koulutusalueella. Eniten itse opetustyötä oli niillä haastatelluilla, jotka toimivat kouluttajina tai vastuukouluttajina. Toisaalta heilläkin opetustyön lisäksi oli suunnittelu- ja hallinnointitehtäviä, markkinointitehtäviä sekä kustannusten seurantaan liittyviä tehtäviä esimerkiksi tiliointiä ja tunti-ilmoitusten tekoa. Tehtävät riippuivat osittain myös siitä, minkä koulutustyyppin vetäminen kouluttajalla korostui eli oliko pääpaino työvoimakoulutuksessa, omaehtoisessa vai yrityskoulutuksen järjestämisessä.

Kaikkien haastateltujen työkokemus- ja koulutustaustat olivat erilaisia. Uusista kouluttajista neljällä oli eri pituinen työhistoria muualla kuin koulutusorganisaatiossa. Pääasiassa he olivat työskennelleet erityyppisissä yrityksissä useamman vuoden ajan ennen tuloa JAIKOon. Kaksi kouluttajaa oli toiminut vain opetustehtävissä, toinen heistä oli tullut suoraan opiskeluiden päätyttyä JAIKOon, toisella oli taustalla 20-vuotinen ura muissa oppilaitoksissa ennen JAIKOon tuloa. Vanhoista kouluttajista neljällä oli enemmän tai vähemmän työkokemusta omalta opetusalueeltaan ennen tuloa. Kaksi vanhoista kouluttajista oli tullut suoraan JAIKOon suorittettuaan tutkinnot, mutta toisella heistä oli alussa opetustehtäviä myös muissa oppilaitoksissa.

Kaikilla haastatelluilla oli erilainen koulutus. Vanhoista neljällä oli korkeakoulututkinto ja yhdellä opistoasteen tutkinto ja yhdellä kolme erilaista opistoasteen ammat-

titutkintoa. Kahdella korkeakoulututkinnon suorittaneella oli vielä lisäksi toisella ammattikoulututkinto ja toisella ammattikorkeakoulututkinto. Kaikilla heillä oli eri aikoina hankittu opettajan pedagoginen pätevyys. Uusista kouluttajista kolmella oli korkeakoulututkinto ja kolmella opistoasteen tutkinto. Kolmella heistä oli myös opettajanpedagoginen pätevyys ja kolme heistä oli suorittamassa niitä parhaillaan.

6.2 Opettajatyypit

Aineistosta nousseet opettajatyypit olivat selkeyden kaipaaja (3 opettajaa), sitoutunut sopeutuja (4 opettajaa), tiedostava talousmies (2 opettajaa) ja vastuullinen yrittäjä (3 opettajaa). Käsitlemme kunkin opettajatyypin kohdalla opettajien ominaista tapaa käsitellä asioita, millaisia käsityksiä ja merkityksiä opettajilla on liikelaitoksesta, opettajan tehtävistä ja toiminnasta siellä. Opettajien eri tehtävien ja toimenkuvien kohdalla mietimme myös sitä, missä määrin opettajat ovat sisäistäneet tai ulkoistaneet kaikki opettajilta liikelaitoksessa vaadittavat tehtävät osaksi omaa opettajuutta. Ulkoistamisessa on kyse siitä, että opettaja sijoittaa kaikki uudet työtehtävät oman opettajan ammattiroolinsa ulkopuolelle eli opettajatyön lisäksi täytyy tehdä muitakin tehtäviä. Sisäistämisessä on kyse puolestaan siitä, että opettajan ammattirooli on ikään kuin laajentunut ja kaikki tehtävät, opetustyö mukaan luettuna koetaan osaksi opettajan työtä.

6.3 Vastuullinen yrittäjä

Vastuullinen yrittäjä –tyyppiin luokittelimme kolme opettajaa, kaksi uutta ja yhden vanhan. Tähän tyyppiin luokiteltuja opettajia yhdistää kaikkia mm. kielenkäyttö, josta oli aistittavissa vahvaa yrittäjähenkisyyttä liittyen erityisesti asiakastytyväisyyteen, markkinointiin ja työn opettajille asettamiin vaatimuksiin. Nämä opettajat puhuivat esimerkiksi opiskelijoista asiakkaina. Yrittäjähenkisyys näkyi tässä tyypissä erityisesti myös siten, että opettajien mielestä liikelaitostumisen kautta syntynyt kilpailutilanne laittaa opettajat ajattelemaan koulutuksen ja opettajana toimimisen tasoa ja laatua. Jos ei olisi kilpailijoita, ei tarvitsisi ajatella koulutuksen tasoa. Tällä hetkellä taso ja laatu ovat vastuullisen yrittäjän

näkemyksen mukaan ne tekijät, joilla markkinoilla kilpaillaan ja ilman jokaisen opettajan henkilökohtaista panosta ei voida kilpailussa pärjätä. Vastuullinen yrittäjä näkikin oman ja koko organisaation tulevaisuuden olevan hyvin vahvasti kiinni tarjottavan koulutuksen tasosta ja laadusta.

Vastuullisuus puolestaan nousi siitä, että tyypin opettajat ottivat täyden vastuun toiminnastaan organisaatiossa. He eivät olleet kuitenkaan täysin yhteneväisiä mielipiteiltään esimerkiksi liikelaitosperiaatteen suhteen, mutta selkeä yrittäjähenkisyys oli vahvasti heitä yhdistävä tekijä muihin opettajatyyppeihin verrattuna ja siksi he tässä muodostavat oman opettajatyypinsä. Tämän tyypin edustajat hallitsivat taloudellisen ajattelun ja siihen liittyvät opettajan tehtävät. Haasteet ja vastuu koettiin oleellisena osana työtä. Tehtävät olivat sisäistyneet osaksi koko opettajana toimimista, pelkkää opetustyötä vastuullinen yrittäjä ei kokenut riittävänä. Vastuullinen yrittäjä –tyypin opettajat kuvailivatkin tehtäviään hyvin kokonaisvaltaisesti. Töihin kuuluivat niin koulutus, koulutussuunnittelu, koulutuksen myynti, markkinointi kuin hallinnolliset tehtävät. Liikelaitosperiaatteen vaikutukset näkyivät vastuullisen yrittäjän mukaan sekä organisaation tasolla että yksittäisen opettajan tasolla.

6.3.1 Monipuolisesta oppilaitoksesta tasokasta koulutusta asiakkaiden palvelemiseksi

Liikelaitosta vastuullinen yrittäjä piti yrityspohjaisena toimintamuotona, jossa tehtävänä on palvella ihmisiä ja sitä kautta työelämää sekä antaa tasokasta koulutusta. Tästä syystä liikelaitosperiaatteella toimimisen katsottiin soveltuvan hyvin aikuiskoulutuskeskuksen toimintamuodoksi. Liikelaitos toimintamuotona oli tehostanut toimintaa ja tuonut myös kilpailua alalle. Se, mikä erottaa liikelaitosperiaatteella toimivan koulutusorganisaation muista oppilaitoksista on talouden ja kustannusten sekä panosten seuranta eli kaiken kaikkiaan tulosvastuullisuus. Vastuullinen yrittäjä korosti toiminnan taustalla olevia taloudellisia arvoja. Rahoitus toimintaa tulee koulutuksen myynnistä. Vastuullinen yrittäjä –tyypin opettajat olivatkin kokeneet koulutuksen myyntitehtävän hyvin omakohtaisesti vaikkei se aina heille suoranaisesti kuuluisikaan omalla alallaan.

Mä oon ite kuitenkin ollu niin kauan yritystoiminnassa mukana, että ei se [liikelaitosperiaatteella toimiminen] nyt minua sillai häiritse. Ehkä noilla vanhemmillä kouluttajilla ei ole ehkä ihan sitä käsitystä, mikä idea on mutta kyllä mä oon ymmärtäny, että se on yrityspohjanen eli tulosta täytyy

tehdä ja jokasen täytyy kattoo panoksia. Että mäkin oon noita yrityskoulutuksia osittain myyny ite ja osittain pomo myyny, hänen tehtävänsä se varsinaisesti on, mutta oon myös tehny kauppaa suoraan ja tietysti jonkun verran saanu näitä järjestettyäkin.

Mun mielestä se [liikelaitosperiaate] sopii erinomaisen hyvin sen takia, että mehän palvellaan ihmisiä ja meidän tehtävä on antaa tasokasta koulutusta. Jos meillä ei oo ketään kilpailijoita ja jos meidän ei tarvitse yhtään ajatella sitä, että minkä tasosta se koulutus on niin se ei ole sen tasosta. Ja tuota sen takia mun mielestä tämmönen tietty panos-tuotos ajattelu, että täytyy panostaa siihen jonkun pakon takia, niinkuin meidän pitää. Koska ei me ihmiset olla mitään sosiaalityöntekijöitä siinä mielessä, siis me kouluttajat, et me mennään antamaan kaikamme vaan siitä hyvästä, että sinne tulee 15 ihmistä, niin me varmaan tehdään se paremmin, jos me tiedetään, että meidän tulevaisuus on siitä kiinni, niin siinä mielessä mä pidän sitä ihan hyvänä, koska se nostaa koulutuksen tasoa.

Vastuullisen yrittäjä –tyypin opettajia yhdisti se, että liikelaitosperiaatteella toimivaa aikuiskoulutuskeskusta pidettiin yleisesti laaja-alaisempana, monipuolisempana ja sitä kautta opettajalle mielenkiintoisempana työskentelypaikkana verrattuna kurssikeskukseen. Kurssikeskusta puolestaan luonnehdittiin rauhalliseksi ja levolliseksi työpaikaksi. Erityisesti tyyppiä edustavalla vanhalla opettajalla oli asiasta omakohtaista kokemusta ja kahdella uudella tyyppiä edustavalla opettajalla oli mielikuva, joka oli samanlainen kuin vanhan opettajan oma kokemus kurssikeskuksesta.

Koulutustarjonta oli laajentunut pelkästä työllisyyskoulutuksesta muillekin koulutusaloille, minkä nähtiin nostaneen JAIKOn imagoa ja tuoneen yrityspohjaisuutta koulutuksen myyntiin. Oppilaitoksella nähtiin myös olevan omaa päätäntävaltaa asioissa verrattuna sellaisiin oppilaitoksiin, joissa ei toimita liikelaitosperiaatteella tai verrattuna kurssikeskukseen. Liikelaitosperiaatteella toimiminen edellyttää vastuullisen yrittäjän mielestä sitä, että tarjottava koulutus on tasokasta ja laadukasta. Kurssikeskuksessa ei vastuullinen yrittäjä –tyypin mukaan tarvinnut ajatella näitä asioita.

Liikelaitosperiaatteella toimimiseen liittyy vastuullisen yrittäjän mielestä myös tietty epävarmuus: koulutukset eivät ole enää jatkuvia ja rahoituskaan ei ole varmaa kuten on ollut kurssikeskuksen aikana. Tästä syystä juuri koulutuksen jatkuvuuden eteen täytyy tehdä työtä. Toimintaa liikelaitoksessa kuvastaa myös tietynlainen projektiluontoisuus.

Et kyl se semmonen on joka häälly kaikkien yllä. Ja ajattelkaapa semmosta ihmistä, joka menee töihin semmosella ajatuksella, että tässä on mun elä-

kepaikka, niin kun nämä meidän koulutukset tilataan puoleksivuodeksi tai maksimissaan vuodeksi kerraallaan. Kukaan meistä ei tiä, että mikä on kurssitilanne ens vuonna. Oli sitten lääninhallitus tai työkkäri tai mikä tahansa niin eikö sekin oo jo aika jännää.-- Tän liikelaitostumisen myötä näiden tilauskantojen määrä elää niin kovasti sillä tavalla, että nyt kun tää työvoimahallinnon tilanne muuttu niin kovasti, ei mitään linjoja oo enää.

6.3.2 Vastuu liikelaitosperiaatteen toteuttamisesta ruohonjuuritasolla – haasteellisuus ja julmuus

Vastuullisen yrittäjän näkemyksen mukaan yritys olisi ”oikea” liikelaitos. Vastuullisen yrittäjän esittämä kritiikki liikelaitosperiaatetta kohtaan liittyi siihen, että koko organisaatio ei loppujen lopuksi vastaa ”todellista” liikelaitosta, jossa kaikki toiminnot olisi suunniteltu optimaalisesti, taloudellisesti kannattaviksi ja kustannuksiltaan mahdollisimman alhaisiksi. Tulostavasti tulisi ulottua organisaation kaikille tasoille. Vastuullinen yrittäjä koki tulostavasti taakan keskittyvän nimenomaan opettajatasolle, hallintoa pidettiin tässä suhteessa liian moniportaisena, päällekkäisenä ja jäykkänä verrattuna yrityksiin. Tästä johtuu, että vastuullisen yrittäjän mielestä organisaatio ei pysty toimimaan riittävän tehokkaasti ja hyödyntämään kaikkia resursseja ja tietoa, jota organisaation eri osastoilta löytyy. Vastuullinen yrittäjä peräänkuuluttikin aikuiskoulutuskeskuksen toimintaan ja johtamiseen todellista liikemaailman otetta, koska kuitenkin pyritään toimimaan ja opettajilta vaaditaan toimimista liike-elämän pelisäännöillä. Kritiikki kulminoitui tehottomaksi koettuun hallintoon.

Kyllähän se [liikelaitosperiaatteella toimiminen] sopii, mutta sinne pitäis toi hallintokin saada vedettyä mukaan. Tuntuu, että tässä ei kuitenkaan, periaatteessa ollaan niinku yritys ja liikelaitos, mutta tuntuu että hallinto ainakin osittain pyörii vielä vanhan kaavan mukaan, omasta mielestä me ei saada tarpeeksi tietoa tänne taloudesta ja muusta. Kaikilta osin se ei vielä toimi niin kuin yritys, ehkä siinä on vielä opettelua tässäkin. Alkuvaiheessa kuitenkin siinä mielessä.

Mun mielestä nykypäivänä rehtorin pitäis olla tämmönen toimitusjohtaja, joka niinku tulee työntekijöittensä tasolle ja on aidosti kiinnostunut, siitä mitä täällä tehdään ja miksi tehdään näin. Eikä vaan perää, että miks te ootte nyt miinuksella tai jotain, että semmosta mä kaipaen. Johto on josain tuolla huitsinnevadassa ja me tehdään täällä se tärkein työ.

Se on vaarana tässä kun näitä kaikkia julkisia organisaatioita muutetaan liikelaitoksiksi, se on vaarana just se, että se on hirveen helppo heittää se

ketju sinne alapäähän, että rahaa rahaa, ajatelkaa nyt ja näin, mutta siellä ylhäällä on ihmisiä, jotka ei välttämättä tiedä siitä asiasta yhtään mitään. En välttämättä sano että meidän talon, mutta otetaan nyt joku, mikä tahansa valtion organisaatio, joka on liikelaitostettu, niin se edellyttää hirvetä ajatuksen muutosta ja millä tavalla meidät ruohonjuuritasolla saadaan se hyväksymään niin sillä tavalla, että se lähtee myöskin tuolta ylhäältä.

Vastuullinen yrittäjä rinnastaessaan liikelaitosperiaatteella toimivan koulutusorganisaation hyvin vahvasti kuitenkin yritykseen, piti erikoisena sitä, että aikuiskoulutuskeskus ei saisi tuottaa voittoa, mikä on puolestaan täysin normaalia ”perinteiselle” yritystoiminnalle. Lisäksi koulutusorganisaatiolla on vastuullisen yrittäjän mielestä aina myös yhteiskunnallinen tehtävä, mistä johtuen joudutaan ehkä järjestämään koulutuksia, mitkä eivät ole kannattavia ja tuottavia.

Opettajien tasolla liikelaitosperiaatteella toimiminen näkyi erityisesti monipuolistuneina tehtävinä ja vastuun laajentumisena myös tuloksen tekoon. Tämän vastuullinen yrittäjä koki kaiken kaikkiaan positiivisena haasteena itselleen. Vastuullinen yrittäjä koki olevansa tulosvastuullinen toiminnassaan, minkä johdosta hän myös tarkkaili panoksia ja tuotoksia aktiivisesti koulutusta suunnitelleessaan ja toteuttaessaan. Nämä tehtävät vaativat sitä, että opettaja on tietoinen koulutuksen taloudesta ja käytettävissä olevasta budjetista ym.

Vaatimukset ovat kuitenkin lisänneet työn tiukkatahtisuutta ja jopa raadollisuutta. Raadollisuus nousi nimenomaan siitä, että vastuullinen yrittäjä sitoutui työhönsä kokonaisvaltaisesti ja otti tehtävät omakohtaisesti ja näki oman toimintansa oleellisena koko organisaation jatkuvuuden kannalta. Tässä on vaarana se, että vastuullinen yrittäjä käyttää omat resurssinsa loppuun.

Ei niitä [palautetta] itse kehtaa huonoja katsoa kovin kauaa, että se on myöskin minkä sanoisin niin tää julmuus. Se on eräänlaista julmuutta se, että ihmisestä otetaan joka suhteessa irti kaikki.

Tehokas opettajan toiminta liikelaitoksessa edellyttää vastuullisen yrittäjän mukaan sitä, että työ tehdään silloin ja siten, kuin asiakas haluaa.

No tota ensimmäiseksi, mikä päällimmäisenä tulee mun mieleen on se, että työajoilla ei ole mitään merkitystä ja sanoisin, että työhön käytetyllä ajalla ei ole mitään väliä. Jos mun täytyy myydä asioita niin ei me voida

tosta noin vaan, että meepä sä puhumaan tonne ja pidä se kurssi, vaan silloin kun me tiedetään että asiakas maksaa siitä ja meidän täytyy saada elantomme siitä pois, niin jos ihmisellä on työmoraalia niin ei hän kato paljonko siihen menee aikaa. -- Voitte kuvitella, että sellasta se on liike-elämässä. Et jos joku täytyy olla valmis tuolloin ja sä meinaat saada sen kaupaksi, niin se on valmis tuolloin, sä teet pyhät, arjet, yöt ja se on yks sellanen asia, mikä niinku mun elämässä tuntuu. -- Elikkä siis tämä, että pitää olla valmis lähtemään ihan milloin vaan se murunen vaan on noukittavissa sieltä niin pitää olla valmis lähtemään.

Kyllä se [toiminnan tehostuminen] varmasti osaltaan, parempaan suuntaan, mä luulen, että tarjontaa on tullu enemmän, voidaan tehdä sellasia paketteja kuin, mitä ostaja haluaa. Haittapuolena näkyy meidän työajoissa, että iltakoulutusta joudutaan järjestämään.

Vastuullinen yrittäjä –tyyppi korosti siis erityisesti sitä seikkaa, että oma tulevaisuus organisaatiossa ja organisaation tulevaisuus on kiinni tehdystä työstä. Tämä edellyttää vastuullisen yrittäjän mukaan hyvin aktiivista otetta omaan työhön, aktiivista koulutuksen myyntiä, markkinointia ja toteuttamista. Vastuullinen yrittäjä koki, että koko organisaation henkilöstö ei ole kuitenkaan sisäistänyt tätä ajatusta. Heidän mielestään erityisesti vanhemmat opettajat eivät ole tajunneet, mitä liikelaitosperiaatteella toimiminen todella vaatii.

En mä tiää, ei ehkä välttämättä ongelmia, mutta ehkä ei oo välttämättä täysin sisäistänyt sitä asiaa kaikilta osin, että ehkä hieman luotetaan siihen, että kyllä se työvoimakoulutus päällä pitää meidät, että ne ei ehkä ajattele sillä tavalla, että se voi tää laitos loppua, jos noita koulutuksia ei muualta saa ja tulosta ei tuu tarpeeksi, että ehkä sitä ymmärtämystä tarvittaisiin enemmän mutta että eikä olla valtionlaitos mitä ylläpidetään.

6.3.3 Asiakastyytyväisyys toiminnan keskeisenä tavoitteena – opettajan asiantuntemus korostuu

Vastuullinen yrittäjä keskittyi toiminnassaan asiakaspalveluun ja asiakastyytyväisyyden saavuttamiseen. Tämä ajatus sisältää sen, että tarjotaan sitä, mitä asiakas haluaa eli asiakas on tärkein. Vastuullinen yrittäjä näki asian niin, että asiakastyytyväisyys saavutetaan sitä kautta, että kurssit ja koulutukset profiloidaan asiakkaan tai jonkun tietyn ryhmän tarpeisiin suoraan. Vastuullinen yrittäjä –tyyppi näkikin koulutuksen tuotteistettuna. Tuotteet ovat sitä, mitä organisaatio myy ja mitä organisaatiolta myös ostetaan. Yrittäjähenkisyys näkyi puheessa siitä, että tuotteiden laadun täytyy olla korkea, jotta ne saadaan

myydyksi. Tuotteistetut koulutuspaketit täytyy suunnitella selkeästi vastaamaan asiakkaan tarpeita. Tässä kohdin korostuu erityisesti asiakastyytyväisyyden merkitys. Koulutuspalvelu puolestaan nähtiin tässä tyyppissä opiskelijan ja opettajan välisenä toimintana. Vastuullinen yrittäjä –tyyppi käsitti tämänkin laajemmin asiakassuhteena. Opiskelijoita pidettiin ennen kaikkea asiakkaina ja ehkä vasta toissijaisesti opiskelijoina. Opiskelija-asiakkaan lisäksi myös koulutuksen välillisten asiakkaiden, ostajien, tulee olla tyytyväisiä.

Sillon kun myydään koulutusta niin se on tuote. Ja mä tarkotan silloin sitä. Jos me nyt ajatelleen liikelaitoksena, että meidän täytyy hankkia leipämme, niin me niin sanotusti tuotteistetaan joku... [koulutus] tai joku semmonen, tuotteistaminen tarkoittaa juuri sitä mistä äsken puhuin, että räätälöidään eri kohteille ja se on ihan silkkaa tuotteistamista. Mutta sitten kun mennään tuonne luokkaan, sit se on palvelua, että sitten siinä on ihmiset, jotka täytyy ottaa ihmisinä. Mutta mä puhuisin kyllä tuotteistamisesta. Että palvelu mun mielestä niin se on enemmän sitä sosiaalista toimintaa, jolloin luokassa se voi olla sitä. Mutta sitten kun mietitään niitä palikoita, joilla sitä rahaa hankitaan niin puhutaan tuotteistamisesta.

Jaa tää [pyrkimys koulutuksen korkeaan tasoon] asettaa jo itse kouluttajalle sitten vaatimuksia ulkoasun suhteen, esiintymistaidon suhteen, perehtyneisyyden suhteen, et silloin kun toimitaan liikelaitoksessa niin mitään välistä vetoja ei ole. [Asiakkaan tarpeet tulee tyydyttää] ajallisesti, paikallisesti, sisällöllisesti jopa kouluttajan olemuksellisesti.

Vastuullinen yrittäjä näki asiakkaat erilaisina eri koulutustyypeissä. Koulutuksen suunnittelu ja tavoitteet olivat erilaisia eri koulutuksissa ja sitä kautta myös opettajan suhtautuminen opiskelijoihin tai asiakkaisiin oli siten erilaista riippuen esimerkiksi siitä, onko kyseessä työvoimakoulutus tai yrityskoulutus.

Henkilöstökoulutusta yrityksille et just tämmösiä, et niissä on tavallaan, tottakai niissä on se oppiminen ilmanmuuta, mutta niissä on myös se, että niiden pitää olla hyvällä mielellä kun ne lähtee. Ja just tämmöset lyhyet koulutukset eli työvoimapolitiittiset eli niillä on aina monta funktioo elikkä tullaan oppimaan, mutta sitten et ne saa itelleen jotain nostaa itsetuntoa ja ne pääsee ehkä poisikin siitä omasta tilanteesta vähän aikaa, niin siellä on niinku se että pitää olla mukavaa ja kivaa siellä. Vaikka ne joutuu tiukoille, mutta näillä tutkintoa suorittavilla ei saa olla kivaa aina, että opiskiskin jotain. On kuitenkin tietyt vaatimukset jotka pitää olla että ne saa sen tutkinnon.

Vahva asiakastyytyväisyysajattelu heijastui myös siihen, miten vastuullinen yrittäjä puhui aikuisten opettamisesta. Koska tärkeintä tälle tyypille oli saavuttaa asiakastyytyväisyys, opettamisesta, aikuisten opiskelijoiden erilaisuudesta ja erilaisista tarpeista sekä niiden huomioimisesta puhuttiin samaan tapaan kuin mitä tiedostavat talousmiehet aikuisista opiskelijoista puhuivat.

Asiakastyytyväisyyden saavuttamiseksi koulutukset täytyy profiloida ja spesifioida eri asiakasryhmien tarpeisiin. Tämä vaatii opettajalta vahvaa ammattitaitoa, kykyä soveltaa osaamistaan ja jatkuvaa itsensä kehittämistä sekä valmiutta tutustua asiakkaiden lähtökohtiin ja kontekstiin, missä opeteltavaa taitoa ja tietoa tullaan käyttämään. Asiakastyytyväisyyden täytyy vastuullisen yrittäjän mielestä ulottua opiskelija-asiakkaista aina koulutuksen maksaviin tahoihin asti. Asiakastyytyväisyydessä on vastuullisen yrittäjän mielestä siis monia tasoja, jotka opettajan tulisi toiminnassaan huomioida.

Asiakastyytyväisyyden saavuttamisen lisäksi vaatimusten ja tehtävien lisääntyminen korostaa opettajien osaamista ja selviytymistä työssään, opettajan asiantuntijuutta, jotta koulutuksen taso on ja pysyy korkealla. Vastuullisen yrittäjän mielestä tästä syntyykin yhtälö, jossa asiantunteva opettaja tuottaa tasokasta koulutusta, joka merkitsee koulutuksen kysyntää, mikä puolestaan takaa työn jatkuvuuden.

Sitten kolmas seikka, mikä mun mielestä on erittäin suuri ero, ero, jota ei ole vielä tajuttu siis, mitä tällasessa organisaatiossa ei tajuta, että tason pitää olla korkea. Siis jos meinataan elää liikelaitosperiaatteella yhteiskunnassa tai tämmösessä näin niin, kilpailu on niin hirvittävä, että ammattikoulunopettaja tai tää perinteinen opettaja, ei se pärjää. Se on tottunut, että jos mä nyt oon vähän väsyksissä niin mä pistän ne aamulla ryhmätöihin. Liike-elämässä ei käy, elikkä siellä pitää olla koulutuksen tason, siellä pitää olla tason niin ihan eri luokkaa mitä se on ollu aikasemmin.

Opettajuudesta puhuttaessa nousi esiin ajatus siitä, että tällaisessa työssä opettaja tarvitsee sekä substanssiosaamista että pedagogista osaamista. Kuitenkin vastuullinen yrittäjä korosti enemmän substanssiosaamisen tärkeyttä ja ajan tasalla pysymistä nimenomaan substanssiosaamisen alueella. Tämän tyypin mielestä opettajalta edellytetäänkin monipuolista asiantuntijuutta, mikä korostuu etenkin yrityksille suunnatussa koulutuksessa.

Vastuullisen yrittäjän mielestä opettajan on myös oltava toiminnassaan enemmän asiakkaan resurssi- ja tukihenkilö kuin perinteinen opettaja, joka vain kaataa tietoa ja

puhuu samat asiat vuodesta toiseen. Eräs tähän tyyppiin kuuluvista opettajista toikin painokkaasti esiin, että opettaja sen perinteisessä mielessä ei enää pärjää liikelaitoksessa opettajan työn ja siihen kuuluvien tehtävien muutoksen takia.

Tässä yks paino vielä kouluttajalle, on kouluttajien asiantuntemus. Ennen puhuttiin vaan ne samat asiat vuodesta toiseen, pikkusen hommat kehitty, puhuttiin. Nykyään kouluttajalta vaaditaan hirveen monipuolista paneutumista. Siis sitä, että se ammattitaito täytyy olla hirveen paljon laajempi, koska juuri kun mä sanoin, että yritetään vastata asiakkaiden hirveen erilaisiin tarpeisiin.

Että jos puhutaan perinteisestä opettajasta, niin opettajana voi olla kovin monenlaisia ihmisiä ja monenlaiset ihmiset on sympaattisia opettajina ja tällä tavalla näin, mutta kouluttaja on tällainen termi, että sen pitää olla tällainen täsmähomma, tietävä, taitava kouluttaja ja asetetaan niinku ammattitaidollisesti suurempia vaatimuksia kun opettajalla.

Vastuullinen yrittäjä –tyyppiin luokiteltujen uusien opettajien mukaan sillä, käytetäänkö opettajista sitten nimitystä opettaja vai kouluttaja, ei ole merkitystä, vaan itse toiminta on oleellista. Kouluttaja-käsite on kuitenkin se, mitä näidenkin opettajien mukaan yleisesti organisaatiossa käytetään, koska opettaja-nimikkeeseen liittyy monesti ”perinteinen” opettajakuva, mikä taas ei ole organisaation imagon eikä opettaja ”rautaisena asiantuntijana” –ajatuksen kannalta hyvä asia.

6.3.4 Vastuullinen yrittäjä ottaa vastuun myös markkinoinnista

No ensisijainen tehtävä on se, että se hoitaa sen oman tehtävänsä, se mikä sen pitää hoitaa se koulutus niin että se hoitaa sen kunnolla. Se on sen ensisijainen tehtävä, mitä sen pitää tehdä ja siinä sivussa tavallaan sellasta ammattiylpeyttä mä haluaisin useammalta enemmän.

Tietysti paras markkinointi on se, että tekee työnsä hyvin ja että niille jää sellanen mielikuva, että ne on saanu koulutuksesta jotakin irti, että ne sitten jatkossa myöskin. Sitten tietysti se, että kertoo heille kaikki vaihtoehdot, mitä meillä on ja mitä pystytään järjestämään ja mitä voidaan sopia.

Markkinoinnissa vastuullinen yrittäjä korosti oleellisena yksittäisen kouluttajan roolia ja toimintaa. Mutta toisaalta vastuullinen yrittäjä piti koko talon ulkoista markkinointia tärkeänä; sen kautta toteutetaan yleinen imagon muutos ja kumotaan ”kurssikeskusmaine”.

Tässä kohden kaivattiin, samoin kuin tiedostavien talousmiesten keskuudessa, koko talon markkinoinnin yhtenäistämistä.

Koulutukset toimii niinku pitää ja tehään sitä mitä ollaan luvattu. Ne on ne kaikki tärkeimmät. Mutta kyllä ihan sellanen puhas markkinointityö ja tämmönen näin on tärkeetä kans, et meitä pitäs lobata jonnekin.

Ulkoisen markkinoinnin kautta saavutettava organisaation imagon kohennus helpottaisi tyypin mukaan myös yksittäisen kouluttajan tekemää markkinointia. Myös markkinoinnissa korostui jälleen tasokas ja asiakkaiden tarpeisiin vastaavan koulutuksen tarkeys. Kurssikeskuksen imagon vastuullinen yrittäjä -tyyppi näki vaikeuttavan koulutuksen myyntiä muualle kuin työvoimahallinnolle, ts. siis yrityssectorille.

Meillä on se et me taistellaan tätä kurssikeskuksen mainetta vastaan, et se on meille semmonen riippa tuolla perässä. Aika monet kuvittelee et täällä koulutetaan vaan hitsareita ja muurareita, jotka tulee niinku puolijuovuksissa kouluun. On varmaan joskus näin ollukin, siis karrikoiden, mutta ei niinku enää et se on meillä semmonen, mikä tavallaan haittaa tätä meidän tuotteen markkinointia. Mut se on meidän tehtävä poistaa se riippa ja si-tähän tässä yritetään koko ajan tehdä.

Markkinoinnin kautta pystytään luomaan koulutuksen ja organisaation imagoa ja myös tässä on yksittäinen kouluttaja keskeisessä asemassa. Liikelaitosperiaatteella toimivan koulutusorganisaation imago muodostuu tämän tyypin mukaan paljolti koulutuksen laadusta ja tasosta ja toisinpäin. Vastuullinen yrittäjä näkikin asian niin, että liikelaitostaminen itsessään jo nosti organisaation imagoa pelkästä työttömien koulutuspaikasta laajalaisemmaksi oppilaitokseksi. Samalla koulutuksen tason nähtiin nousseen.

Sen mä sanoisin tästä liikelaitostumisesta, että täähän se nosti meidän imagoa. Se, että ikävä kyllä näitä työllisyyskurssivuosia muistellaan ja sillon kaikki kunnia työllisyyskurseille, ne oli paikallaan sillon, mutta jos me meinataan elää tää juttu eteenpäin, että maailma on sillai muuttunut, että ei työllisyyskurseilla enää ainakaan tällasta organisaatiota pidetä... ja liikelaitostuminen on koulutuksen tason kannalta hyvä asia.

Koulutuksen korkeaan tasoon ja laatuun kuuluu paitsi asiakkaan tarpeisiin vastaaminen ja se, että koulutukset toimii hyvin ja tehdään se, mitä luvataan, myös fyysiset puitteet. Paitsi koulutuksen sisältöjen, myös tilojen ja opetuksessa käytettävien laitteiden, koneiden

yms. tulisi olla tasokkaita. Yksittäisen opettajan toiminnassa ei kuitenkaan vastuullisen yrittäjän mukaan riitä, että opettaja hoitaa vain oman työnsä hyvin, vaan on pystyttävä tuomaan esiin se, että toiminnallaan edustaa koko organisaatiota ja sen tapaa toteuttaa ja tehdä asiat.

Tää on niinku semmosta mä toivosin, että kouluttajilta kanssa siellä luokassa, sellasta piilomainontaa vähän. Et se et ne hoitaa sen oman työn hyvin niin siinä sivulla voi aika hyvin tavallaan markkinoidan meidän toimintatapoja ja tavallaan sekin, et jos ite hoitaa sen koulutuksen hyvin niin tuo siinä esilles en että tää on talon tapa, näin meillä tehdään eikä pelkästään se että on se oma työ, vaan että näkis sen oman työn siinä markkinoimissa. Että tota näin meillä täällä tehdään eikä se että näin mä teen ja muut tekee mitä haluaa. Et tavallaan, kun opettaja muistas sen, että se ei oo yksityisyrittäjä, vaan se edustaa taloo.

Samoin kuin tiedostava talousmies -tyypin kohdalla tulee esiin, myös vastuullinen yrittäjä korosti ”puskaradion” merkitystä: negatiivista palautetta ei saisi tulla. On tärkeää, että organisaatiosta liikkuisi myönteisiä asioita ihmisten, mahdollisten asiakkaiden keskuudessa. Puskaradion merkitys tuli esiin siinä, että palaute aina loppujen lopuksi kulminoituu yksittäiseen opettajaan.

Se, että jos panostetaan ja tehdään töitä niinku pienet eläimet niin silloin niin, kun kouluttaja menee luokkaan niin se tietää, että mä oon kaikkeni tehny. Henkilö, joka on varma siitä, että hän on kaikkensa tehny ja on miellyttävä ja varmakäyttöksinen ja on mahtava kouluttaja, ja kun hän on mahtava kouluttaja, se on hyvä kurssi, laadukas kurssi ja sana kulkee. -- Et ei meillä tarvitse, kun joku kouluttaja menee ja töppää oikein pahasti tuolla niin joku tilaaja on menetetty siinä.

Vastuullinen yrittäjä näki, että mikäli opettaja on sisäistänyt liikelaitosperiaatteen, hän pystyy myös toteuttamaan sitä ja ymmärtää oman merkityksensä markkinoinnissa. Vastuullista yrittäjää kuvaa erityisesti kokemus siitä, että jos opettaja kokee olevansa sitoutunut organisaatioon, se edesauttaa markkinointia.

Organisaatioon sitoutumisen saavuttamisessa oli talon sisäisellä markkinoinnilla keskeinen merkitys vastuullinen yrittäjä -tyypin mukaan. Sisäisen markkinoinnin kautta henkilöstö saataisiin tietoiseksi talon asioista ja toimintamalleista, jotka liittyvät liikelaitosperiaatteella toimimiseen. Tämä tyyppi koki tärkeäksi tietoisuuden koko organisaatiosta eikä ainoastaan omasta alasta tai peräti omasta tiimistä.

Markkinoinnin kannalta tämä olisi erityisen tärkeää, sillä opettajan nähtiin edustavan koko organisaatiota. Haastatteluissa tuli esiin ajatus siitä, että kun opettaja tuntee koko organisaation toimintaa ja hänelle on muodostunut tietynlainen yhteenkuuluvuuden tunne organisaatioon, pystyy hän myös paremmin hoitamaan tehtäviään ja erityisesti markkinoimaan. Vastuullinen yrittäjä näkikin juuri sisäisen markkinoinnin keinona sitouttaa opettajia organisaatioon. Erityisesti tyyppiin kuuluvat uudet opettajat kokivat sitoutuneensa lähinnä omaan alaansa ja pitivät sitoutumistaan koko organisaatioon puutteellisena. Yhteenkuuluvuuden henkeä kaivattiin.

Mun mielestä pitäis sisäistä markkinointia, nimenomaan sitä semmosta itsetunnon kohotusta ja ei nyt suomalaiseen malliin sovi tällöinen amerikkalaisuus, mutta pikkasen kuitenkin semmosta jenkkimäistä touhuu pitäs välillä saaha ja sellasta toisten arvostamista. Ihan tietosuutta siitä, mitä toiset tekee ja mitä hyötyä siitä on meille, että liiketalous ja markkinointi kouluttaa ja tekee tämmöstä ja tämmöstä ja mitä osaamista on, esimerkiksi jotain yleisiä osaamistaitoja, tiimityöskentely ja tämmöset, että niitähän saattaa olla muilla aloilla sellasia tyyppisiä, jotka vetää hyvin tai joka on saanut tietynlaisen portfoliokoulutuksen toimimaan. Me voitais ottaa siitä sitten mallia, että tämmöstä näin, kyllä sellasta sisäistä markkinointia kaivattas. Sellasta yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Vastuullinen yrittäjä koki, että sitoutumisen kautta voitaisiin myös paremmin hyödyntää koko organisaation resursseja ja osaamista ja mm. ottaa mallia johonkin toimintaan muilta aloilta. Sisäisen markkinoinnin kautta tällaista tietämystä ajateltiin voitavan paremmin levittää.

Sitoutumiseen ei kuitenkaan näyttäisi vaikuttavan työsuhteen laatu, se että onko työsuhte vakituinen vai määräaikainen. Vastuullinen yrittäjä, työsuhteen ja yleensäkin koulutuksien epävarmuudesta huolimatta, osoittaa yrittäjähenkeä ja sitoutumista organisaatioon toimintansa (mm. markkinointi, koulutuksen myyminen ym.) kautta. Tämä on päinvastainen piirre verrattuna selkeyden kaipaaja –tyyppiin, joka koki sitoutumisen vaikeaksi, mikäli opettajalla on epävarma olo koulutusten jatkuvuudesta ja sitä kautta myös oman työn jatkuvuudesta. Vastuullinen yrittäjä tyyppissä korostettiin myös sitä, että työsuhte todennäköisemmin jatkuu, jos opettaja osoittaa juuri oman toimintansa kautta organisaatiolle sitoutumistaan ja toimintaansa organisaation hyväksi.

6.4 Tiedostava talousmies

Tiedostavia talousmiehiä haastatelluista oli kaksi, molemmat heistä olivat uusia opettajia. Molempia yhdisti se, että he olivat johtavassa asemassa ja heillä kummallakin oli myös pitkä työkokemus omalla substanssialallaan muualla, kuin JAIKOn palveluksessa. Tyypin edustajat käsittelivät asioita laajasti. Taloudelliseen ajatteluun liittyvät käsitteet olivat heillä hallussa, johtuen varmasti nykyisestä asemasta organisaatiossa, mutta myös aikaisemmasta kokemuksesta. Tiedostava talousmies korosti laadun merkitystä koulutuksen järjestämisessä ja myös liialliseen taloudelliseen ajatteluun liittyvien riskien ja uhkien tunnistamista koulutusta suunniteltaessa ja järjestettäessä. Nämä asiat muodostivat sen piirteen, joka teki tästä tyypistä erilaisen muihin opettajatyyppeihin verrattuna.

6.4.1 Aikuiskoulutuskeskus liikelaitoksena – yhteiskunnallinen ja taloudellinen tehtävä

Aikuiskoulutuskeskusta liikelaitoksena kuvattiin paitsi taloudellisena myös yhteiskunnallisen tehtävän omaavana organisaationa. Liikelaitos rinnastettiin toisaalta myös yritykseen, joka toimii vahvassa kilpailutilanteessa.

Liikelaitosperiaate on se, siellä toimitaan puhtaasti tai lähes puhtaasti markkinatalouden ehdoilla, että tietty määrä tulee valtion avustusta, ja se on koko ajan pienentynyt ja vähenemässä ja lähdössä poiskin. Samoilla markkinoilla mitä nää lukusat, sanoisko, jotka ei oo kuitenkaan tän tyypisiä kunnallisia tai valtiollisia laitoksia, yksityiset koulutuksen tarjoajat niin samoilla markkinoilla toimitaan ja liikutaan ja samojen markkinoiden ehdoilla myös. Vois sanoo, että aika paljon sitä bisneksen tekoa myös, kun suunnitellaan, että miten markkinoidaan --- Meillä ei sillä tavalla oo mitään erityisasemaa, että meillä olis joku tietty kiintiö jostakin ois vaan kaikki raha on hankittava tuolta koulutusten myynnillä.

Kuten edellisestä käy ilmi, toiminnan rahoitus on hankittava koulutuksen myynnillä, mutta kuitenkin aikuiskoulutuskeskus saa vielä jonkun verran valtion rahoitusta toimintaansa ja siksi koettiin, että aikuiskoulutuskeskus ei toimi kuitenkaan puhtaasti markkinatalouden ehdoilla. Toisaalta opettajat olivat sitä mieltä, että myös yhteiskunnallisen tehtävän omaava liikelaitos on hyvä toimintamuoto koulutusorganisaatiossa yleensäkin.

Mä aattelen ihan sillä tavalla, en tunne nyt kauheen hyvin koko osakeyhtiö toimintaa, mutta että kenen kiinnostuksen kohde olis tänä päivänä se, että se sijoittaisi rahaa koulutussysteemeihin ja ylläpitämiseen, että se suomalaisessa yhteiskunnassa mielletään niin vahvasti yhteiskunnan tehtäväksi.

6.4.2 Taloudellisen ajattelun riskit ja uhat oppimisen ja koulutuksen laadun kannalta

Pääasiassa tiedostava talousmies näki liikelaitoksen kuitenkin organisoitumismuotona, johon kuuluu kustannusten tarkkailu ja kustannustietoisuuden peräänkuuluttaminen henkilöstössä. Tätä asiaa koko henkilöstön ei nähty organisaatiossa kuitenkaan ymmärtävän samalla tavalla kuin mitä puhtaasti liike-elämässä toimivassa organisaatiossa ymmärtään.

Puhtaasti liike-elämässä tai yrityksessä niin kaikki mieltää olevansa yrityksessä töissä. Täällä ei välttämättä henkilöstö tai kaikki ei vieläkään välttämättä ymmärrä tai miellä, että tää on liiketoimintapohjasta. Sit taas toisaalta siinä ei niinku oo eroa siinä mielessä, että ihan samat lainalaisuudet pelaa niinku sen kaupanteossa.

Koska tiedostava talousmies piti liikelaitosperiaatteella toimimista aikuiskoulutuskeskukseen hyvin sopivana, hän näki sen tuoneen toimintaan paljon myönteisiä puolia sekä organisaatiotasolla että myös opettajan työn tasolla. Positiivisia asioita organisaatiotasolla oli se, että liikelaitosperiaatteella toimiminen on tuonut itsenäisyyttä toiminnalle, mutta toisaalta oleminen osana kuntayhtymää tarjoaa tukea toiminnalle. Yhteistyö kuntayhtymän sisällä onkin parantunut ja lisääntynyt. Yhteistyö myös työelämän kanssa on kehittynyt mm. suorat kontaktit yritysmaailmaan ovat lisääntyneet ja liikelaitosperiaatteella toimittaessa on pystytty kaiken kaikkiaan paremmin vastaamaan työelämän tarpeisiin. Koulutustarjonnan monipuolistumista pidettiin hyvänä asiana, tuoden varmuutta toimintaan ja lisäksi kilpailuetua muihin nähden.

Opettajien tasolla liikelaitos näkyi tiedostavan talousmiehen mukaan pääasiassa monipuolistuneina tehtävinä ja vastuun laajentumisena:

Kaikki kuviot, toiminta, että sehän on niinku missä tahansa yrityksessä, tietojen budjetointi, tommosten rakenteiden suunnittelua, kaikki tämmönen niinku liiketoiminnan ideoiden suunnittelu, suunnitteluun liittyvät asiat,

semmoset on kyllä ihan tullu. Täytyy tehdä kunnolla, muuten.. Että täytyy tietää, mitä aikoo tehdä kahen-kolmenkin vuoden päästä. Täällä ei olla virkamiehiä kukaan, rehtoria lukuun ottamatta, virkamiehiä ei, niinku tuolla työelämässä niin se työpaikka on kiinni siitä, miten sä sen hommas teet.

Se, missä määrin liikelaitoksen vaikutukset näkyivät opettajien tasolla, riippuu näiden opettajien mielestä alasta ja alan sisäisestä työn- ja vastuunjaosta tiimeissä. Myös tiimityöskentely ja yhteistyön lisääntyminen opettajien kesken työn suunnittelussa ja organisoinnissa oli tiedostavan talousmiehen mukaan lisääntynyt. Vaatimusten lisääntymisen myötä tiedostava talousmies koki työnsä monipuolisena ja haastavana.

Tiedostava talousmies –tyyppi koki opetustyön vain osaksi opettajan työtä ja asemasta organisaatiossa johtuen opetustyö oli tällä tyyppillä vähentynyt jatkuvasti hallinnollisten tehtävien puolestaan lisääntyessä. Seuraavasta ilmenee tiedostavien talousmiesten työn moninaisuus liikelaitoksessa:

Se on tän toiminnan kehittämistä, henkilöstön kouluttamista ja sitten taas niinku ulkopuolisiin yrityksiin konsultointia ja siellä sen henkilöstön kouluttamista ja sitten on projektitöitä aika paljon. Hyvin vaihtelevaa. Aika paljon sellasta organisointia ja suunnittelua ja markkinointia, ihan raakaa bisneksen tekoa.

Konkreetteja työhön tulleita, selvästi liikelaitosperiaatteella toimimiseen liittyviä tehtäviä olivat taloustilanteiden käsittely sekä kustannusten seuranta mm. budjetoinnin, tiliöinnin, työaikailmoitusten teon, toimintolaskentajärjestelmien sekä rakenteiden ja liiketoiminnan ideoiden suunnittelun kautta. Taloustilanteen seuraaminen säännönmukaisesti liittyi siis oleellisesti liikelaitosperiaatteella toimimiseen. Tätä tiedostava talousmies piti hyvänä asiana.

Tiedostava talousmies koki sekä opettamisen että muut liikelaitokseen liittyvät tehtävät osaksi omaa työtään, toiminta oli kokonaisvaltaista. Tiedostavan talousmiehen voidaan sanoa sisäistäneen kaikki tehtävät osaksi omaa toimintaa. Tehtävät koettiin haasteellisina ja monipuolisuutta antavina

Liikelaitosperiaatteella toimiminen on laittanut opettajan ajattelemaan opettamis- ja oppimistapahtumaa myös taloudelliselta kannalta. Tiedostava talousmies –tyypissä pohdittiin, miten koulutus voidaan toteuttaa hyvin ja tehokkaasti, laadukkaasti, mutta myös taloudellisesti niin, että saavutettaisiin myös asiakastytyväisyys.

Tälle tyyppille oli ominaista siis tiedostaa hyvin vahvasti liikelaitokseen oleellisesti kuuluvat taloudelliset puitteet. Tällaista samaa tietämystä liittyy myös vastuullinen yrittäjä - tyyppin opettajiin. Se miten tiedostavat talousmiehet eroavat yrittäjistä ja muistakin opettajatyypeistä on siinä, että tämän tyyppin opettajat toivat kuitenkin selvästi esiin ja tiedostaen mahdollisia uhkia ja riskejä, joita talousajatteluun liittyy koulutuksen ja oppimisen kannalta ajateltuna.

Joskus on se mun mielestä vaarana se, että aletaan liikaa ajattelemaan niitä markkinoita ja ei keskitytä niihin sisältöihin. Sisällöt ja oppiminen, nää on kuitenkin ne keskeiset, oppiminen on se keskeinen prosessi toiminnassa ja sen kehittäminen ei saisi jäädä tän bisneksen kehittämisen varjoon vaan päinvastoin.

Sitten toisinpäin tietenkin, että se on helposti johtamu ja johtikin varmaan alussa siihen, että tää talous on ensisijainen ja se on joka niinku ehkä vähän liikaakin ohjas sitä toimintaa. Eli sitten taas tää oppiminen ja sen miettiminen, että millä tavalla se nyt tässä kokonaisuudessa kannattaa opettaa. Kyllä se on laittanut myöskin toisaalta ajattelemaan sitä, että mites tää koulutus voidaan toteuttaa. -- Kyllä meidän kouluttajat joka ikinen, vastuukouluttajat varmasti tietää, miten koulutuksen kustannusrakenne muodostuu. Ja mitä sieltä sitten opetukseen ja millä lailla sitä voitais tehokkaammin hoitaa. -- Siinä mun mielestä tulee opettajan ammattitaito esiin.

Kuten edellisistä autenttisista katkelmista käy ilmi, tiedostava talousmies tunnistaa mahdollisia uhkia ja riskejä, joita liittyy liialliseen taloudelliseen ajatteluun ja taloudellisuuden sekä tuloksellisuuden korostamiseen liikelaitosperiaatteella toimivassa koulutusorganisaatiossa. Tämä opettajatyypin tiedosti sen tosiasian, että liikelaitoksessa koulutuksen täytyy olla toisaalta laadukasta ja toisaalta taloudellisesti hyvin suunniteltua ja toteutettua, jotta toiminta olisi kannattavaa. Ensiarvoisen tärkeänä tämä tyyppi koki kuitenkin sen, ettei itse oppiminen saisi jäädä talouden rinnalla toissijaiseksi asiaksi.

Koulutuksen laatu aiheena herätti tiedostavan talousmiehen edustajissa eriäviä mielipiteitä. Molemmat pitivät toki koulutuksen laatua tärkeänä asiana, jonka kautta asiakastyytyväisyys voidaan saavuttaa, mutta laatuun suhteessa koulutuksen hinnoitteluun suhtauduttiin eri tavoin. Toisen näkemyksen mukaan hinnalla ei saa lähteä kilpailemaan laadun kustannuksella, kun taas toisen näkemyksen mukaan koulutuksen ostaja on se taho, joka määrittää, paljonko on valmis koulutuksen laadusta maksamaan. Taloudellisen ja laadukkaan koulutuksen järjestäminen ei siis näytä olevan mikään yksinkertainen

asia opettajille, mikä saattaa tuottaa myöskin ristiriitaisia tunteita yksittäisissä opettajissa, kun ei olekaan ehkä resursseja tuottaa niin hyvää laatua kuin mitä haluaisi.

Myöskin on hyväksyttävä sellanen, että jos ostaja ei ole valmis maksamaan kuin tämän niin ei me voida myöskään välttämättä tuottaa sitä kaikkein parasta mahdollista laatua, mitä me itse ajattelemme. Musta se on sama asia, että mä ostan Ladan ja haluan ajaa Mersulla. Että se täytyy niinku ja sekin on iso asia nähdä, että mihinkä me voidaan, kuinka paljon meillä on sitä resurssia. Että se tuo kyllä kouluttajalle sellasta tuskaa, että hän haluaisi tehdä paremmin, mutta meillä ei ole tunteja käytettävissä siihen tai resursseja käytettävissä siihen tämän enempää.

Kyllä vähän on voimu jossain asiassa kärsiäkin, ettei oo varaa esimerkiksi suunnitella yhtä hyvin koulutuksia. Kyllä siinä aina se riski on olemassa. Mut kyllä me on koitettu sitä painottaa, että ei me lähetä välttämättä hinnalla kilpailemaan, että sillä laadullakin on merkitystä. -- Hinta-laatu suhde voi vaihdella hyvinkin paljon, että tota suhteessa siihen hintaan täytyis se laatuso kuitenkin pystyä säilyttämään. Jos näyttää, että markkinahinta on niin alhaalla, että ei siihen pysty vastaamaan laadukasti tai tekemällä laadukasta koulutusta, niin mieluummin jättää tekemättä.

6.4.3 Opettajan ammattitaidon korostuminen riskien hallinnassa

Opettajan ammattitaidon kautta tiedostava talousmies näki kuitenkin pystyttävän tasapainoilemaan taloudellisten arvojen ja itse koulutuksen ja oppimisen välillä. Opettajan ammattitaitoa korostettiin erityisesti opetuksen suunnittelutyössä, jotta voitaisiin huomioida oppiminen itseisarvona, samalla kuitenkin huolehtien myös koulutuksen taloudellisesta toteutuksesta. Aktiivinen itsensä kehittäminen ja kouluttaminen sekä ajan tasalla pysyminen olivat tiedostavan talousmiehen keinona ammattitaidon ylläpitämisessä.

Tiedostava talousmies piti opettajan työssä aikuiskoulutuskeskuksessa yhtä tärkeänä ammatillista substanssiosaamista sekä pedagogista osaamista, jotka molemmat yhdessä muodostaisivat opettajan hyvän ammattitaidon. Pedagoginen osaaminen nähtiin vahvuutena, jonka kautta opettaja pystyy ymmärtämään oppimisprosesseja.

Kouluttaja pysyy ajantasalla ja mun mielestä aikuisten kanssa vuorovaikutus on ihan oleellisen tärkeä. Että siinä on paitsi se ammatillinen puoli, niin siinä on se, miten sä oot ihmisenä niiden ihmisten kanssa. Ja sillä on aikuiskoulutuksessa iso... miten sä ymmärrät eri elämän tilanteessa olevia ihmisiä ja tämmösiä, että sillä on iso osuus. Kyllä ne asiat ja se oppiminen niin silloin on niin kuin hyvä kasvupohja olemassa, jos se vuorovaikutus on aitoo.

Pedagogisen- ja substanssiosaamisen kautta tiedostava talousmies –tyyppi näki opettajalla olevan siis avaimet tasapainoilla taloudellisten arvojen ja toisaalta oppimisen järjestämiseen liittyvien asioiden välillä.

6.4.4 Asiakkaiden tarpeet koulutuksen järjestämisen lähtökohta

Koulutuksen suunnittelun ja toteuttamisen taloudellisuuden ja laadun pohtimisen ohella tiedostavat talousmiehet pitivät tärkeänä pohtia asiakkaiden tarpeita: koulutusta tehdään ensisijaisesti asiakkaiden tarpeiden tyydyttämiseksi, koulutusta ei tehdä siis vain koulutuksen itsensä vuoksi. Tässä suhteessa tiedostava talousmies –tyyppi on samanlainen vastuullinen yrittäjä –tyypin kanssa.

Tiedostava talousmies näki asiakkuuden laajasti: toisaalta on opiskelija-asiakkaat välittömässä kontaktissa koulutusorganisaatioon ja opettajiin, toisaalta toissijaisina asiakkaina nähdään koulutuksen ostajat ja vielä laajemmin ajateltuna asiakas on koko elinkeinoelämä.

Mä näkisin, että meidän asiakkaita on elinkeinoelämä, niin julkinen sektori kuin, välittömiä asiakkaita on tietenkin ne opiskelijat, jotka on tuolla koulutuksessa, kyllä mä laajempaan näkisin sen käsitteen. Tai sitten koulutuksen ostajat, esimerkiksi työvoima tai lääninhallitus, et ne on ostaja-asiakkaita. Kuitenkin lopullisena asiakkaana on elinkeinoelämä, joka käyttää sitä osaamista, mitä me toivottavasti täällä pystytään tuottamaan opiskelijoiden kautta.

Tiedostavan talousmiehen puhuessa opiskelijasta asiakkaana, joka on suorassa ohjaussuhteessa opettajan kanssa tämä opettajatyypin korosti, että opettaja ei ole tiedonkaataja. Opettajan koettiin olevan pikemminkin opiskelijan ohjaaja ja tukihenkilö, joka huomioi opiskelijoiden erilaisuuden, elämäkokemuksen ja vaihtelevat elämäntilanteet sekä opiskelijan oman aktiivisen otteen opiskeluun.

Tällä tyypillä oli usko ihmisen jatkuvaan kykyyn ja myös haluun kehittää itseään ja toisaalta näkemys siitä, että itsensä kehittäminen on jokaisen velvollisuus.

--Kyllä mä näen sen iteasiassa heidän [opettajien] tehtävänä, miten pystyy jatkuvasti muuttuun ja ammattitaitovaatimuksiin vastaamaan, että ellei jatkuvasti kouluta itseään, että sitä tapahtuu päivittäin mitä erilaisemmin tavoin, että se ei oo välttämättä sitä että mennään johonkin koulutustilaisuuteen tai opiskelemaan jotain, vaan koko ajan täytyy ite tarkastella ak-

tiivisesti ympäristöään ja omaa ajattelutapaa ja tää on kauheen tärkeä. Se oma aktiivisuus on tärkein.

Me uskotaan siihen, että ihminen pystyy jatkuvasti oppimaan ja sitä kautta kehittymään ja kehittämään tai kehittämään itteensä ja vastaamaan sitä kautta niihin vaatimuksiin mitä toi, kuitenkin maailmaa muuttuu ja työ-elämä muuttuu, vaatimukset muuttuu koko ajan. Ja siihen on vastauksena elinikäinen oppiminen, että aina pitää olla valmis oppimaan.

Tiedostava talousmies –tyyppi näkee myös työssä tapahtuvan oppimisen merkittävänä tapana itsensä kehittämisessä.

6.4.5 Markkinointi: kaikkien yhteinen tehtävä

Markkinointi nähtiin jokaisen opettajan tehtäväksi siinä mielessä, että itse koulutus on parasta markkinointia. Tämä edellyttää tiedostavan talousmiehen mukaan myös edelleen opettajan ajan tasalla pysymistä. Opettajan täytyy tiedostavan talousmiehen mukaan miettiä markkinointia, opiskelijoiden hankintaa, mahdollisia kohderyhmiä ja millä keinoin mahdollisia asiakkaita lähestytään. Talon kokonaismarkkinointia tiedostava talousmies piti kaikkien yhteisenä asiana, mutta kuitenkin alakohtaisesti markkinointiratkaisut voivat olla erilaisia ja tiimien sisällä vastuu voitiin jakaa eri tavoin markkinoinnin osalta.

Se varmaan poikkeaa eri aloilla aika paljon, ihan riippuu miten alojen sisällä, näissä alojen tiimeissä, tiimeissä tavallaan on näitä töitä jaettu. Mutta kyllä yksittäiset kouluttajat ihan joutuu miettimään sitä markkinointia, vaikka kauan ois tiedettykin, että joku koulutus on olemassa, kun koulutuksesta on kaupat tehty, niin sitten on opiskelijoiden hankinta ja siihen liittyvä markkinointi sitten, niin se on hyvin usein niitten yksittäisten kouluttajien työtä.

Edellisen ajatuksen mukaisesti markkinointi voidaan nähdä organisaatiotasolla imagon markkinointina, jonka avulla JAIKO pyrkii eroon kurssikeskusmaineesta. Tähän liittyy yksittäisen opettajan rooli siinä mielessä, että kaikkien opettajien nähtiin edustavan taloa myös vapaa-ajallaan, jolloin imagosta huolehtiminen nähtiin kaikkien opettajien tehtävänä.

En mä tiedä mun mielestä se saataa olla vieläkin rasisiteena tää vanha kurssikeskusstatus tai ei sitä voi statukseksi sanoakaan vaan päinvastoin. Se saattaa vieläkin häiritä tätä, että se on ihmisillä mielessä-- En mä tiedä

*muuta kun, että kaikkienkäsessä markkinoinnissa tai viestinnässä taval-
laan painotetaan sitä, että meillä on muutakin kuin sitä työvoimapolitiittista
koulutusta. Sitä on itseasiassa alle puolet kaikesta, että kyllä se sitä kautta
tulee, mutta pitkä tie siinä on. -- Kaikki edustaa, missä tahansa liikutaan
niin vapaa-ajalla kuin töissäkin kuitenkin sitä työpaikkaa.*

Koko organisaation markkinoinnin koettiin kuitenkin olevan vielä hajanaista ja sen yhte-
näistämistä toivottiin. Lisäksi yksittäisen opettajan rooli markkinoinnissa nähtiin korostu-
van erityisesti ”puskaradio” -ilmiössä, kuten myös vastuullinen yrittäjä -tyypin kohdalla
todettiin:

*Ainakin se on, että toi puskaradio toimii suhteellisen tehokkaasti. Kyllä
siitä sana kiirii, että onko ne koulutukset ollu hyviä tai huonoja, etenkin
tonne yritysmaailmaan. Sitä kautta se on tossa markkinoinnissa tärkeä. --
Se on yks puoli siitä, kyllä mä luulen, että jos koulutuksesta tulee huonoa
palautetta, opiskelijat ja yritykset niin ainakin siitä jossain vaiheessa ru-
pee kärsimään. Kyllä se niinkun, että huonot uutiset leviää aina paremmin
kuin hyvät uutiset.*

6.5 Sitoutunut sopeutuja

Tätä tyyppiä edusti neljä haastatelluista, kolme vanhaa ja yksi uusi opettaja. Tämä uusi
haastateltu oli hieman ongelmallinen tapaus sijoittaa johonkin opettajatyyppiin, koska
hänet olisi joidenkin asioiden kohdalla voinut luokitella oikeastaan sekä vastuullinen
yrittäjä -tyyppiin, että tiedostava talousmies -tyyppiin. Hän ei kuitenkaan mielestämme
osoittanut esimerkiksi samanlaista yrittäjyyshenkeä kuin vastuullinen yrittäjä -tyypin
muut opettajat. Toisaalta emme luokitelleet tätä opettajaa myöskään tiedostava talous-
mies -tyyppiin, vaikka hän tuolle tyypille ominaisella tavalla miettikin taloudellisen ajat-
telun suhdetta ja vaikutusta oppimiseen. Uusi opettaja ei kuitenkaan nähnyt tätä ongel-
mallisena ja samanlaisena riskitekijänä kuin tiedostava talousmies -tyypin opettajat.

*Kyllä se selkeesti on, että se on kilpailutilanne ja paremmin hoituu, jos on
tämä liikelaitos. Eikä se mun mielestä mitenkään sodi, ainakaan täällä
meidän osastolla mitenkään tai ei se oo syönyt jotain kasvatuksellista teh-
tävää, jotain mitä se täällä nyt sitten on.*

Sijoitimme hänet siis sitoutuneisiin sopeutujiin, koska vahva sitoutuminen koko organisaatioon tai omaan alaan yhdisti erityisesti tämän opettajatyypin edustajia. Lisäksi heille oli ominaista muutoksiin sopeutuminen aktiivisen itsensä kehittämisen kautta.

6.5.1 Vahva sitoutuminen alaan ja organisaatioon – jaikolaisuus

Sitoutuminen nousi siis esiin ennen kaikkea siinä, että sitoutunut sopeutuja –tyyppiin kuuluvien vanhojen opettajien puheesta paistoi vahva sitoutuminen koko organisaatioon, eräänlainen ”jaikolaisuus”. Uusi tyyppiin kuuluva opettaja oli puolestaan sitoutunut hyvin vahvasti omaan alaansa, mutta hän ei kokenut yhteenkuuluvuuden tunnetta koko organisaatioon ja henkilöstöön kokonaisuudessaan. Hän toi kuitenkin esiin haluavansa sitoutua koko organisaatioon, mutta tämä vaatisi sitä, että saisi enemmän tietoa koko organisaation toimintamalleista ja myös historiasta. Uusi opettaja toivoi, että JAIKOssa vallitsisi laaja koko organisaatiota kattava yhteenkuuluvuuden tunne, mikä omalta osaltaan auttaisi sitoutumisessa ja sopeutumisessa. Hänen näkemyksensä mukaan tällä hetkellä yhteenkuuluvuuden tunne liittyi kuitenkin vain omaan koulutusalaan. Tässä suhteessa hän oli samanlainen kuin erityisesti vastuullinen yrittäjä –tyypin opettajat ja muihin tyypeihin luokitellut uudet opettajat.

Kyllä semmonen muutenkin, että kun otetaan tähän joku työntekijä, että se saatais sitoutumaan tähän taloon jotenkin, että se tietäs, mitä täällä on. Meillähän on vähän kaikilla meillä uusilla työntekijöillä, että ei niinku tiedä mitään tästä muusta. -- ainut paikka missä nähään muita on pikkujoulu, sielläkään ei kukaan tunne ketään.

”Jaikolaisuus” puhutti myös markkinoinnin yhteydessä, kun erityisesti vanhat korostivat ”Jaiko-ilmeen”, talon imagon, levittämisen tärkeyttä koko henkilöstön tehtävänä. Erityisesti tämän tyypin vanhojen opettajien jaikolaisuutta kuvasi myös se, että he korostivat olevansa nimenomaan kouluttajia, eivätkä opettajia aikuiskoulutuskeskuksessa. Tämä kuvasti myös sitä, että opettajat puhuivat itsestään kouluttajina kuten organisaatiossa on tapana.

Mun mielestä opettajat on enemmän silloin kun sulla on enemmän se kasvatus toiminta kysymyksessä, silloin sä opetat. Mun mielestä siinä on enemmän semmosta vivahdetta, että sä kasvatat, miten sun pitää käyttäytyä, miten sun pitää olla, miten sä opetat jotain perustoimintoja ja tämmö-

siä. Kyllä me ite, minäkin näen sen kouluttaja sanan mielekkäämpänä nimenomaan täällä.

Kyllä mä näkisin, että me oltais kouluttajia, jotka aikuisten parissa työskennellään. Se opettaja -sana viittaa niin tonne peruskouluun ja nuori-soasteen koulutukseen että mä olisin toki itse ilonen, että itsekin kuuluun tähän aikuiskouluttajat, valtakunnalliseen järjestöön ja sillä tavoin niinku kouluttaja termiä käyttäisin. – Tässä sotkeentuu välillä itekin, mutta kyllä mieluummin olen kouluttaja aikuiskoulutuskeskuksessa, aikuiskouluttajat ry:n jäsen aikuiskouluttaja.

Kyllä mä oon sitä mieltä että tuo kouluttaja nimike sillä lailla puoltaa paikkaansa tuolla aikuiskoulutuksessa, mutta kyllä aikuisopiskelijatkin meitä opettajiksi sanoo. Se on vähän sellanen tottumiskysymys. Mutta onhan meillä, että jos aattelee ammattiyhdistysasioita niin meillä on, meidän liittokin on nimeltään aikuiskouluttajien liitto eikä aikuisopettajien liitto.

Organisaatiossa näytti siis kaiken kaikkiaan olevan tapana puhua kouluttajista. Vastuullinen yrittäjä ja tiedostava talousmies –tyypit eivät nähneet kuitenkaan tärkeänä sitä, mitä nimikettä käytetään, vaikka heidänkin mukaansa organisaatiossa on tapana puhua kouluttajista. Nimike ei itsessään takaa hyvää ja laadukasta toimintaa ja edellisten tyyppien opettajat pitivätkin nimikettä tärkeämpänä itse toimintaa, joka asiakkaiden kanssa tapahtuu.

Sen sijaan sitoutunut sopeutuja –tyypissä tuotiin asiasta puhuttaessa vahvasti esiin, että aikuiskoulutuskeskuksessa on nimenomaan oleellista puhua kouluttajista eikä opettajista. He eivät ajatelleet tässä yhteydessä asiaa toiminnan kannalta. Kuitenkin toisissa yhteyksissä sitoutunut sopeutuja –tyypillä painottui eniten muihin opettajatyyppeihin verrattuna erityisesti puhe aikuisten oppimisesta, itseohjautuvuudesta, aikuisten oppimisen tukemisesta ja vuorovaikutuksen merkityksestä aikuisopiskelijan ja opettajan välillä. Sitoutuneet sopeutujat liittivät tällaiset ominaisuudet vahvasti juuri aikuiskouluttaja –nimikkeeseen eivätkä opettaja –nimikkeeseen, joka heidän mukaansa viittaa vahvasti lasten ja nuorten parissa toimimiseen, kasvatustoimintaan.

Sitoutunut sopeutuja oli myös täysin oma tyyppinsä toiminnan jatkuvuuteen uskojana verrattuna erityisesti vastuullisiin yrittäjiin, jotka uskoivat vahvasti siihen, että jos jokainen yksittäinen opettaja ei tee jatkuvasti lujasti töitä, organisaation toiminnan jatkuvuus vaarantuu. Vaikka sitoutuneet sopeutujat tunnistivat liikelaitosperiaatteella toimimisen taloudelliset edellytykset ja vaatimuksen siitä, että töitä on tehtävä toiminnan jatkuvuuden turvaamiseksi, oli tällä tyyppillä myös eräänlainen usko ja luottamus toiminnan

jatkuvuuteen joka tapauksessa. Tyypin vanhemmat edustajat olivat nähneet toiminnan jatkuneen vaikeista hetkistä ja ajoista huolimatta yli 20 vuotta, eikä sen näin ollen uskottu loppuvan herkästi tulevaisuudessakaan.

Ja me vanhat jotka ollaan aikuiskoulutuskeskuksen palkkalistoilla oltu parikymmentä, jotkut enemmänkin vuosia, niin me ollaan totuttu semmoseen jatkuvaan epävarmuuteen. Jotenkin me luotetaan siihen, että on tää nyt jatkunut jo kolmekymmentä vuotta, eikä paljon lomautuksia oo tehty.

Uusi opettaja taas näki asian niin, että iso talo, iso organisaatio tuo turvaa ja jatkuvuutta, eikä voi näin ollen kaatuakaan vaikeana aikoina.

6.5.2 Sopeutuminen aktiivisen itsensä kehittämisen kautta

Toinen tälle tyypille ominainen piirre on sopeutuminen muutoksiin ja niihin vaatimuksiin, mitä kulloinkin opettajilta odotetaan. Tätä pidettiin yksinkertaisesti opettajan tehtävänä.

Ei oo joutunu niitä, mitä nyt on lähinnä tullu näitä muutoksen juttuja niin tavallaan niinku niitten mukana muuttumaan niin että toiminta on pyöriny.

Sitoutuneet sopeutujat kokivat liikelaitostumisenkin vain yhtenä väistämättömänä muutoksena, ajan henkeen kuuluneena realiteettina, johon oli vain sopeuduttava. Tyypin opettajat ikään kuin totesivat tosiasian sen ihmeemmin sitä kritisoidumatta (vrt. selkeyden kaipaa –tyyppi) tai ylistämättä (vrt. vastuullinen yrittäjä –tyyppi).

No kyllä se varmaan on tänä päivänä hyväksyttävä veronmaksajana ainakin, ei mun mielestä oo mitään järkeä pitää jotain semmosii, no jos nyt ei haluta pitää ihan jotain alaa vaan että se ei ihan kuolis kokonaan.

Tyypin vanhat opettajat olivat kokeneet luonnollisesti enemmän muutoksia uransa aikana JAIKOssa ja heille olikin ominaista muutosten mukana jatkuva itsensä kehittäminen. Sopeutuminen on tapahtunut luonnollisesti, ilman suurempaa kritiikkiä, on vain ollut sopeuduttava tapahtuneisiin muutoksiin ja sopeutuminen on puolestaan edellyttänyt aktiivista itsensä kehittämistä. Tässä mielessä haastatellut eivät olleet passiivisia sopeutujia, vaan aktiivisia itsensä kehittäjiä, jonka kautta uudessa tilanteessa on aina pystynyt toimimaan. Erityisesti tyyppiin kuuluneet vanhat opettajat olivat korottaneet tutkintotasoaan, hankineet lisäpätevyyskursseja monilla ammattialoilla ja tämä prosessi oli jatkuva.

Jatkuvasti, että tässä ei koskaan tuu valmiiksi. Putoo kyllä kärryiltä jos ei pidä itteään ajan tasalla. Että joku projekti pitää kyllä olla kaiken aikaa menossa. Itsekin oon tosiaan opiskellu koko ajan jotakin. Oon ylläpitäny tietotaitoa, että ei siinä muuten pysy mukana.

Itsensä kehittäminen on liittynyt tyyppiin kuuluvilla vanhoilla opettajilla sekä ammatilliseen että pedagogiseen osaamiseen. Myös uuden opettajan toiminnassa oli havaittavissa itsensä kehittämistä sen kautta, että hän on tehnyt työurallaan ammatinvaihdoksen, jonka seurauksena hän on myös JAIKOon päätenyt. Uusi opettaja ei kuitenkaan nähnyt pedagogista itsensä kehittämistä välttämättömänä työssä menestymiselle. Hänen sopeutumistaan kuitenkin osoittaa se, että hän oli lähtenyt pätevoitymään myös pedagogisen osaamisen suhteen ikään kuin organisaation velvoittamana. Ammatissa menestymisessä tämä opettaja korosti nimenomaan oman ammatillisen osaamisen tärkeyttä.

6.5.3 Tehtäväkentän laajentuminen: sopeutumista ja sisäistämistä

Sitoutunut sopeutuja –tyypin opettajat ovat sisäistäneet myös uudet tehtävät osaksi työtään samaan tyyneen sopeutuvaan tyyliinsä, kuin miten koko liikelaitosperiaatteella toimimiseen ja yleensäkin muutoksiin suhtauduttiin.

Opettajat puhuivat paljon työnsä muuttumisesta ja laajentumisesta, mutta loppujen lopuksi he näkivät liikelaitostumisen kuitenkin vahvemmin organisatorisena tekijänä, joka ei mm. ryhmään kuuluvan uuden opettajan mukaan näkyvät varsinaisesti kouluttajan tasolla. Sen sijaan liikelaitosperiaatteella toimiminen näkyi vahvimmin koulutuspäälliköillä kaikkien tyyppien opettajien mielestä.

En mä usko että siinä paljonkaan näkyy ihan opettajan kohdalla. Koulutuspäälliköille se tietysti näkyy, että se taloudellinen vastuu hyvin pitkälle siellä koulutusosalalla, että koulutuspäällikkö viimekädessä vastaa siitä että ala toimii kannattavasti. Ja onhan sitä laskentatoimintaa kehitetty sitten liikelaitoslaskentatoimen suuntaan, että me saadaan nykyään hirveen hyvät raportit kuukausittain siitä, että miten esim. tällanen yksittäinen koulutus, mikä tilanne siellä on, onko suuret tulot ja onko suuret menot ja saadaan niin sanottu toimintolaskentakin esiin, että aikasemmissa tuota nähdään, kuinka paljon alalla kokonaisuudessaan esimerkiksi kustannuksia on muodostunut, vaikkapa nyt markkinoinnista, koulutuksen markkinoinnista ja millä tavalla suunnittelu ja valmistelu.

Tämän tyylin opettajat kuvasivat tehtäväkenttäänsä samaan tapaan kuin muidenkin tyyppien opettajat. Kouluttamisen ja opettamisen lisäksi heillä oli paljon koulutuksen suunnitteluun liittyviä tehtäviä, markkinointitehtäviä ja koulutuksen tarjoamista suoraan yrityksille, ts. yhteydenottoja työelämään.

Se mitä kysyit, että onko muuta työtä niin onhan meillä toki markkinointia, koulutusten tarjoomisia yrityksille ja yleensäkin tän työn suunnitteluun menee paljon aikaa ja sitten ihan tämä käytännön toteutus. Se on kuitenkin melko pitkälle tällasta räätälöityä ja aikuisille eli pitää ottaa huomioon, että mitä heillä on työkokemusta ja koulutusta aikasemmin. Tehdään sitten henkilökohtainen kehityssuunnitelma elikkä, mitä valmiuksia tarvitaan lisää siihen aikasempaan pohjaan. Ja se vaatii opettajaltakin aika paljon sitten että paneutuu jokaisen kahdenkymmenen opiskelijan ohjelmaan.

Kaiken kaikkiaan työmäärän ja tehtävien lisääntymisen ja laajentumisen nähtiin kääntyneen työn yksittäisten vaiheiden toteutuksesta koko prosessin hallintaan. Erityisesti hallinnolliset tehtävät olivat opettajilla lisääntyneet. Tehtävien lisääntyminen oli tuonut mukanaan työhön kiireen tunteen. Myös työaika oli muuttunut: ilt- ja ylityöt olivat lisääntyneet ja myös vapaa-aikaa jouduttiin käyttämään työhön. Koska työtehtävät ovat lisääntyneet, opettajat kokivat, että joskus on vaikea hoitaa kaikkia tehtäviä hyvin, sillä aika ei yksinkertaisesti tunnu riittävän. Työn epävarmuus, lyhytkestoisuus ja projektimaisuus nousevatkin selvästi esiin sitoutunut sopeutuja -tyypin opettajien kuvatessa liikelaitosperiaatteella toimimista. Tällainen lyhyttempoisuuden ja projektimaisuuden puolestaan nähtiin tuoneen mukaan entistä enemmän koulutuksen suunnittelua, erityisesti muuttuva ja jatkuva suunnittelu koulutuksissa korostuu. Suunnitteluun menee myös tästä syystä enemmän aikaa kuin aikaisemmin.

Suunnittelua tarvitaan enemmän, koska myydään koulutusta ja kuullaan ostajaa ja se vie myöskin aikaresursseja, että opetusta ei voi pitää pelkästään tunteja että pitää myöskin suunnitella ja tää on varmasti sellanen jota jokainen opettaja kaipaa enenemässä määrinkin luulisin tänä päivänä. Joskus jossain vaiheessa oli hyvinkin tarkkaan kirjattava ne mitä käyttää suunnitteluun, mutta tänä päivänä jos halutaan tehdä tulosta niin myöskin pitää olla aikaa suunnitella. Se muutos on ainakin sellanen minkä osaan sanoa...välillä teen vapaapäiviäkin täällä töitä että ...itestä se aika pitkälle riippuu, että miten ne omat voimavaransa käyttää. Pitää olla realistinen.

Tyyppiin kuuluvat opettajat kertoivat koulutuspäällikön tehtävissä painottuvan erityisesti vielä tavallisia kouluttajia enemmän erilaiset hallinnolliset tehtävät, opiskelijoiden ja kouluttajien hankinta, talouden seuraaminen ja koulutuksen kehittämistoiminta.

Meillä esimerkiksi on sellanen, että koulutuspäällikkö vastaa koko sen alan kaikista koulutuksista tavallaan ja sitten on koulutuksella vastuukouluttaja, jolla on määrättyjä tehtäviä. Ja sitten saattaa olla tällasia että vastaa koulutuksesta jonkin opistokokonaisuuden. Jos nyt ihan vastuukouluttajasta puhutaan, niin kyllä hänenkin tehtävän kuvansa on laajentunut sillä tavalla, että koko prosessin hallinta, että hän tekee siihen koulutukseen ihan sillä tavalla sitä suunnittelutyötä, että jos esimerkiksi ei oo valmiiksi tehtynä johonkin tutkintoon valmistavaan koulutukseen sitä koulukohtasta opetussuunnitelmaa niin se on tehtävä ja sitten se ihan varsinainen toteutussuunnitelma elikkä semmonen runkosuunnitelma, että missä vaiheessa mitkäkin opintokokonaisuudet on, jaksot. Ja sitten ihan tonne lukujärjestysuunnitelmatasolle, mitkäkin kokonaisuutta sinne ja kuka opettaa ja ihan nää resurssikysymykset, muut opettajaresurssit ja sit nää yhteydet työpaikkoihin, työharjoittelupaikkoihin ja yleensä liikelämään.

Liikelaitosperiaatteella toimiminen nähtiin siis käytännön työhön vaikuttavana koulutuspäälliköiden osalta ja toisaalta sitten sillä nähtiin olevan lähinnä merkitystä organisatorisella tasolla. Kuitenkin opettajat kuvasivat selvästi mm. toimintakenttensä laajentumista liikelaitostumisen seurauksena. Puhuttiin myös jokaisen kouluttajan vastuusta mm. markkinoida ja kontrolloida tunti-ilmoitusten täyttööä säästöjen aikaansaamiseksi. Kahdella tyyppin opettajista oli ollut kokemusta koulutuspäällikkönä toimimisesta ja he toivatkin esiin, että nyt on helpompaa, kun ei tavallisena kouluttajana tarvitse kiinnittää niin paljon huomiota taloudellisiin seikkoihin ja tehtäviin.

6.5.4 Sopeutuminen markkinointitehtävään

Tyyppin kolme edustajaa näki markkinoinnissa kaksi puolta: ulkoisen markkinoinnin ja toisaalta kouluttajan työn teon kautta toteuttaman markkinoinnin. Markkinointitehtävän vastaanottaminen omaan toimenkuvaan on tapahtunut samaan sopeutuvaan tyyliin kuin muihinkin uusiin tehtäviin sopeutuminen. Sitoutunut sopeutuja näkee markkinoinnin luonnollisena osana liikelaitosperiaatteella toimimista.

Sehän se liikelaitoksen idea on, että tehdään niin hyvin työt, että sekin myös markkinoi ite itseään eteenpäin. -- Että me ollaan tehty todennäkö-

sesti hyvää työtä, kun ostavat uudelleen, että sekin on yksi markkinointikeino.

Joo, tota koulutusalahahan markkinoi, samoin kuin koulutuksiakin, mutta kyllä mä näkisin, että se markkinointi on... se ei oo mikään semmonen, että pätkästä joku mainos johonkin lehteen että pidetään tällöinen koulutus, vaan kyllä mä näkisin, että parasta markkinointia on se jokapäiväinen työ ja kuinka se tehdään, kuinka ammattitaitosesti esimerkiksi jotkut koulutukset vedetään läpi ja miten asiat sillä lailla viedään läpi, sitä kautta se juttu sitten kiertää, että ei oo välttämättä sitten kauheen vaikeeta saada opiskelijoita seuraaville vastaaville koulutuksille. Et se on mun mielestä se pääasia markkinoinnissa. -- Et mä näkisin, että opettajan varsinaisesti tai kouluttajan paras se markkinointikeino ja oikeestaan ainoo on se, että tosiaan se on sitä työtä, mitä se tekee ja että siitä tulee positiivista palautetta.

No ensinnäkin tietenkään se, että sä hoidat koulutuksen asiallisesti ja opiskelijoilla on jonkinlainen positiivinen kuva täältä. On kai se sitten se, että kyllähän opiskelijat koko ajan kyselee mitä meillä on ja kyllä sen kouluttajan pitäis, että siitä on meillä usein ollut puhettakin palaverissa, että pitäis olla enempi tietosia kaikista koulutuksista mitä menee, että pystyis sanon kun ihmiset kysyy.

Ulkoisen markkinoinnin yhteydessä tämän tyyppin opettajat puhuivat muitten tyyppien mukaisesti mainonnasta (lehtimainokset, koulutuskalenterit, esitteet), suoramarkkinoinnista ja ylipäänsä siitä, että saataisiin ihmisten tietoon, millaista koulutusorganisaation tarjonta on.

Yksi tyyppin edustajista ei käsittänyt markkinoinnilla muuta kuin mainostamista ulospäin ja talon imagon luomista. Imagon esiintuomisen haastateltu kyllä näki koko henkilöstön tehtävänä. Tämä haastateltu oli tässä suhteessa poikkeava verrattuna oman tyyppinsä opettajiin ja samalla muidenkin tyyppien opettajiin, koska hänen näkemyksensä mukaan se kuinka opiskelija kokee kurssin, ei välttämättä johdu ollenkaan yksittäisen opettajan toiminnasta. Koulutuksessa saattaa olla paljon muita tekijöitä, joiden kautta opiskelija kokee sen hyväksi tai huonoksi. Tämä opettaja ei myöskään pitänyt opiskelijoita asiakkaina, toisin kuin muut tyyppin haastatellut. Asiakkaita olivat hänen mukaansa koulutuksen maksajat ja tällöin markkinoinnissakin hän korosti juuri ulkoista markkinointia ja yhteydenpitoa näihin koulutuksen maksajiin. Tästä syystä hän ei ehkä pitänyt yksittäisen kouluttajankaan toimintaa opiskelijoiden kanssa oleellisena markkinoinnin kannalta, toisin kuin muut opettajat.

Kaiken kaikkiaan markkinointi ja asiakastyytyväisyys –teema ei kuitenkaan noussut tässä tyypissä niin keskeisesti esiin kuin vastuullinen yrittäjä tai tiedostava talousmies –tyypeissä. Asiakastyytyväisyyttä ei sinänsä tuotu esiin vahvasti liikelaitoksessa tavoiteltavana asiana kuten oli vastuullinen yrittäjä -tyypissä. Lähinnä sitoutuneet sopeutujat puhuivat erilaistuneista tarpeista, jotka ovat tulleet liikelaitosperiaatteella toimimisen mukana. Työelämän tarpeet ovat monimutkaistuneet ja muuttuneet kokonaisvaltaisemmiksi verrattuna kurssikeskuksen aikaan, koulutustyyppien välillä on eroja tarpeiden suhteen ja myös yksittäisten opiskelijoiden tarpeisiin on alettu kiinnittää huomiota enemmän. Näihin moninaiisiin tarpeisiin pyritään tyyppin mukaan vastaamaan ja kuinka hyvin siinä on onnistuttu, arvioidaan pääasiassa palautetta keräämällä.

6.5.5 Liikelaitosperiaatteella toimimisen merkitys korostuu organisaatiotason vaikutuksina

Tyyppiin kuuluvista kolmesta vanhasta opettajasta kukaan ei kuitenkaan kokenut liikelaitokseksi muuttumista mitenkään negatiivisesti, vaan se koettiin lähinnä neutraalisti, realiteettina. Opettajat tähdensivät, että kaikkialla muuallakin yhteiskunnassa vallitsee yleinen muutostendenssi. Tästä johtuen kaikkialla on alettu seuraamaan kustannuksia ja kuluja ja heidänkin on asia vain hyväksyttävä. Lisäksi liikelaitosperiaatteella toimimiseen siirtyminen on vanhempien opettajien mielestä tapahtunut vähittäin, joten mitään yhtäkkistä muutosta ei oltu koettu.

Kyllähän tää varmaan on ihan on sellasta yleistä organisaatiomuutosten aikaa on tässä ollu. Sillä tavalla se on ollut hyvä sillä tavalla esimerkiksi, että kun tähän on menty niin saadaan entistä enemmän organisaation sisällä ratkasta niitä asioita ja esimerkiksi käyttää sitten, jos taloudellista hyötyä muodostuu niin koulutuksen kehittämiseen. Et joskus aikoinaan, jos jotain tulosta tuli, niin se meni näille ympäristökunnille suoraan ja ei mitään kehittämiseen. Että kyllä tää ehdottomasti parempi systeemi on.

Liikelaitos toimintamuotona, niin aikuiskoulutuskeskuksethan on toimineet hyvin pitkään. Myydään koulutusta, henkilöstökoulutuksena, yrityksille ja työvoimakin on meidän asiakas ja lääni on meidän asiakas, mille me tarjotaan sitten koulutusta eli ei ole samalla tavalla niinkuin nuorisosteella, että koulutus, opiskelijamäärä se ja se alkaa syksyllä tai tammikuussa eli siellä on täysin määritellyt nää opiskelijamäärät ja siihen vaan katotaan nää resurssit ja sitten koulutus tapahtuu. Kyllähän liikelaitoksessa pelataan ihan liike-elämän pelisäännöillä.

Liikelaitostumisen katsottiin vaikuttaneen organisaatiotasolla niin, että yhteydet työelämään ja yleensäkin erilaiset yritysprojektit ovat lisääntyneet. Opettajat kokivatkin liikelaitosperiaatteella toimimisessa tärkeänä juuri kehittyneet työelämäyhteydet ja sieltä tuleviin tarpeisiin vastaamisen.

Meidän rahoitushan järjestyy sitä kautta elikkä jos me emme tee sitä työtä niinku liike-elämässä tehdään niin meiltä työt loppuu. Että se tulee oikeanmuotoista se koulutus olemaan niin edelleen painotan sitä että nämä työelämäyhteydet on tärkeitä.

Kurssikeskuksessa kerrottiin olleen tarkka ohjaus ja valtion asettamat tarkat raamit. Liikelaitostamisen jälkeen on puolestaan tapahtunut vastuun ja itsenäisyyden lisääntyminen organisaatiotasolla. Koettiin, että nyt saadaan ratkaista asioita vapaammin organisaation sisällä ja valtion sijaan organisaatio itse asettaa tietyt taloudelliset raamit, joiden puitteissa tulee toimia.

Mutta varmaan se että yhä enemmän osastot ja alat vastaa siitä, että jos tällöinen sovitaan, niin tää pitää toteutua. Ja sitten koko ajan sun pitää kuitenkin muistaa, että sulla on ne opiskelijat ja opiskelijoilla on ne tavoitteet, minkä takia he on tullut opiskelemaa, että se on kuitenkin se tärkein tehtävä, mitä me tehdään. Et vois sanoa, että vastuuta varmaan sillai enemmän.

Lisääntyneeseen vapauteen liittyy kuitenkin uutena piirteenä myös tulosvastuullisuus organisaatiossa. Myös opettajan on toiminnassaan huomioitava talous ja resurssit. Talousajattelun opettajat toivat esiin myös niin, että organisaatiossa ei ole mahdollista pitää vakinaisessa työsuhteessa sellaisia opettajia, joille ei ole mahdollista tarjota riittävästi opetustyötä. Valtion rahoituksen vähentyessä jatkuvasti ja muiden koulutuksen järjestämisestä saatavien tulojen määrän vaihdellessa ei koskaan voida tietää varmasti, kuinka pitkäksi aikaa työtä yksittäiselle opettajalle on. Tämäkin seikka kuvaa työn ja toiminnan muuttumista projektiluotoisemmaksi.

Organisaatiossa on myös pitänyt alkaa miettiä tarkemmin resurssikysymyksiä ja toisaalta sitä, kuinka toiminnasta saatavaa taloudellista hyötyä voidaan käyttää koulutuksen ja henkilöstön kehittämiseen.

Myönteisiä vaikutuksia on just tää että tätä kautta on esimerkiksi sitä niitä toimintamahdollisuuksia ja -edellytyksiä annettu ihan tällä tavalla eri

koulutusaloille. Me pystytään itse oikeestaan päättämään hyvin pitkälle siitä, mitä ne tekee. Ja päättämään esimerkiksi siitä miten kehitetään ja miten meillä on varaa satsata johonkin.

Liikelaitosperiaatteella toimimiseen nähtiin myös kuuluvan oleellisena osana kilpailutilanne muiden koulutuksen tarjoajien kanssa. Sitoutuneet sopeutajat näkivät tämän pääasiassa tehostaneen organisaation toimintaa samoin kuin selkeyden kaipaaja –tyypin opettajat.

6.6 Selkeyden kaipaaja

Tähän opettajatyypin luokittelimme kolme haastatelluista, kaksi vanhaa ja yhden uuden opettajan. Tälle opettajatyypille oli ominaista, että kaivattiin jotain muuta: opettajat olivat tyytymättömiä nykytilanteeseen tai joihinkin sen osatekijöihin. Kaksi vanhaa opettajaa nostalgisoivat kurssikeskusaikaa ja opettajuutta siellä, uusi opettaja puolestaan kaipasi jotain uutta mallia nykyisen tilalle ja puhui myös kurssikeskuksesta myönteiseen sävyyn siten, että siellä on ollut sellaisia tekijöitä kuin mitä opettaja kaipasi tämän hetken toimintaan.

Liikelaitosperiaatteeseen liittyvään talousajatteluun kukaan kolmesta ei ollut suoranaisesti tyytymätön, talouteen ja markkinointiin liittyvien asioiden tekemistä ei vain koettu opettajan tehtäväksi. Kaivattiinkin nimenomaan opettajan tehtävien ja toimenkuvien selkiyttämistä ja pirstaloitumisesta eroon pääsyä. Opettajat kokivat, että vastuu ja taakka olivat opettajille liian suuret, eikä osaamistakaan ollut kaikkiin tehtäviin, joita opettajien kuitenkin odotettiin tekevän liikelaitoksessa. Esimerkiksi markkinointi oli yksi tällainen vaikeaksi koettu tehtävä. Haastateltujen näkemykset liikelaitosperiaatteen myönteisistä puolia liittyivätkin pääasiassa organisatorisiin tekijöihin, eikä myönteisiin vaikutuksiin opettajan työlle tai työssä.

6.6.1 Muut tehtävät opetustyön lisänä: taakka ja osaamattomuuden tunne

Selkeyden kaipaaja -tyypin mielestä opettajan ensisijainen työ koulutusorganisaatiossa oli opetus- tai koulutustyö, jonka lisäksi opettajalla oli hallinnollisia ja suunnittelutehtäviä sekä erilaisten projektien läpiviemistä. Hallinnointitehtäviin kerrottiin kuuluvan koulutuk-

sen järjestämistä, suunnittelua, organisointia, talouden seuranta ja rahaliikenteen hoitamista. Myös markkinointitehtävien koettiin liikelaitostumisen myötä tulleen opettajan uudeksi tehtäväksi. Kaksi vanhaa tyyppiin kuuluvaa opettajaa näki asian niin, että suunnittelu- ja hallinnointityö on liikelaitostumisen myötä lisääntynyt ja sitä kautta opettajan työ ei ole enää niin yksinkertaista ja selkeää, jossa pääpaino työssä olisi nimen omaan opetustyössä.

Ihan selkee se, kun mä oon tullut niin tää työ oli opetustyötä. Oppituntien pitämistä, niiden suunnittelua ja siihen liittyvää. Nyt tuntuu tänä päivänä, että se on suurimmaksi osaksi jotain muuta kuin opetusta. Kyllä se on tietysti liikelaitokseksi muuttumisen myötä tapahtunut ja pikkuhiljaa sitten myöskin.

Tämän tyyppin opettajat olivat selvästi siis tehtävien ulkoistajia. Tämä ilmeni juuri opettajien puheissa siitä, että opetustyön lisäksi on tehtävä monia muita asioita, joiden ei katsottu kuuluvan opettajan työhön. Näitä opettajia leimasikin eräänlainen ”pitää/täytyy” –puhe heidän kertoessaan tehtävistään.

6.6.2 Liikelaitoksen merkitys aikuiskoulutuskeskuksessa: ongelmallinen rahoitusjärjestelmä

Käytännössä katsottuna liikelaitosperiaatteella toimimiseen siirtyminen oli selkeyden kaipaaja –tyypin mukaan merkinnyt ennen kaikkea rahoitustavan muutosta.

Sitä se on tietysti merkinnyt, että sillon kun mä tulin niin tää oli oppilaitos nimeltään kurssikeskus ja ne rahat tuli valtiolta aika yksselitteisesti, että ei siinä ollenkaan ongelmia ollut, kun kurssi saatiin täyteen niin kyllä siihen rahat tuli, mutta sitähan se on merkinnyt, että nyt ne rahat täytyy hankkia itse maailmalta myymällä näitä koulutuspalveluja.

Rahoitusjärjestelmän muuttumista selkeyden kaipaajat pitivät koulutusaloja eriarvoistavana tekijänä ja sen nähtiin jättävän huomiotta koulutusmuotojen väliset erot. Yrityskoulutuksessa bisnes- ja talousajattelun nähtiin olevan varsin selkeä ja koulutuksen olevan kannattavampaa verrattuna erityisesti työvoimapolitiittiseen koulutukseen. Mutta koska JAIKO järjestää myös paljon työvoimakoulutusta, joka on jollain aloilla myös pääasiallinen koulutusmuoto, on tämä johtanut selkeyden kaipaaja –tyypin mielestä jatkuvaan niukkuuden sietämiseen.

Resurssien kireyden ja taloudellisen niukkuuden etenkin työvoimakoulutusvaltaisilla aloilla opettajat kokivat ahdistavana. Kurssikeskuksessa elämä talouden kannalta koettiin helpompana, sillä määrärahoja etenkin työllisyyskoulutukseen saatiin enemmän ja helpommin. Liikelaitoksessa epäkohtana koettiin se, että työvoimakoulutusta joudutaan järjestämään melkein tappiollisesti, työvoimaviranomaisten hinnoitellessa koulutuspäivän hinnan varsin alhaiseksi.

Selkeyden kaipaaja näkikin, että liikelaitosperiaatteella toimiminen suosii juuri yrityskoulutuksia, joista saa enemmän tuloja ja mikäli voitaisiin järjestää riittävästi myös yrityskoulutusta, ei liikelaitosperiaatteella toimiminen olisikaan ongelmallista. Eli liikelaitosperiaatteella toimiminen nähtiin siis ongelmallisena juuri työvoimakoulutuksen kannalta.

Lähinnä se [liikelaitosperiaatteella toimiminen] liittyy tähän että työelämäkoulutustarpeisiin on pyrittävä vastaamaan mahdollisimman tarkasti. Sitten talouden kannalta oli helpompaa, että oli ammattikasvatushallitusta ja opetushallitusta ja oli määrärahoja käytettävissä, kalusto oli uudehkoa ja nyt kun nää itse hankituilla rahoilla pitäisi pystyä myöskin hankkimaan tätä kalustoa ja pitämään se ajan tasalla että on kyllä... Työvoimatoimisto, he ostavat meiltä omia palveluitaan joita he hinnottelevat aika halvaksi ja että sitä niukkuutta pitää sietää koko ajan, että jos me pystyttäis myymään näitä koulutuksia ihan yrityksille henkilöstökoulutuksena ja se saataisiin käypä hinta semmosen, minkä niin ei nyt ihan niin kuin konsulttitoimiston, mutta muuten tämmösen koulutuspalveluiden tarjoavan kanssa niin hinta olis kymmenkertainen. Työvoimahallinto tuossa taustalla sanelee resursseja ja sieltä myöskin tulee sellaista että koulutuspaikkojen määrä on pudonnut.-- Jos me voitaisiin tosiaan yrityksille niinku vapaasti järjestää näitä henkilöstökoulutuksia niin sillon me pärjättäs...Että kyllä tässä rinnalla on sitten työllisyyskoulutus että se on kyllä lähes tappiollista.

Positiivisena muutoksena selkeyden kaipaajat kokivat, että liikelaitostaminen on luonut organisaatiolle enemmän vapautta ja itsenäistänyt päätöksentekoa sekä parantanut organisaation toiminnallisia mahdollisuuksia edellisten kautta.

On ainakin tuonut tän toiminnon laaja-alaisemmaksi ja monimuotoisemmaksi ja mitähän siinä vois olla vielä. Että jonkinlaista yrittämisen vapautta ja semmosia toiminnallisia mahdollisuuksia niin sitä se on tuonut varmasti tullessaan ja ylipäänsä jotenkin tää toiminta on muuttunut semmoseksi moniulotteisemmaksi. Ja tietysti ehkä se, että jos hyvää tulosta tehdään niin sitä voidaan sitten käyttää tämmöseen toiminnan edelleen kehittämiseen.

Liikelaitostamisen keskeisenä merkityksenä nähtiin erityisesti työelämän tarpeisiin vastaaminen. Tyypin mukaan liikelaitosperiaatteeseen siirtymisellä on pyritty saamaan aikaan kustannussäästöjä. Tämän kautta on puolestaan pyritty tehostamaan toimintaa. Tulovastuullisuuden, jota opettajilta odotetaan, nähtiin myös tehostaneen toimintaa ja tuoneen järkipärisyyttä joihinkin toimintoihin. Koulutustarjonnan laajentuessa pelkästä työvoimakoulutuksesta myös omaehtoiseen, tutkintoon johtavaan ja yrityskoulutukseen, on syntynyt kovempi kilpailutilanne.

Kilpailun kautta on täytyntä alkaa ajattelemaan myös asiakastytyväisyyttä, jota mitataan selkeyden kaipaaja -tyypin mukaan lähinnä asiakaspalautteen kautta. Sama ilmeni myös sitoutunut sopeutuja -tyypissä. Selkeyden kaipaajat huomioivat vielä sen seikan, että asiakastytyväisyydellä on suuri merkitys kilpailussa mukana pysymisen kannalta. Asiakastytyväisyys liitettiin vahvasti asiakkaiden tarpeisiin vastaamiseen erityisesti yrityskoulutuksen puolella. Tässä suhteessa selkeyden kaipaaja korosti nimenomaan yrityksen tarpeita, eikä niinkään yksittäisen opiskelijan tarpeita. Selkeyden kaipaaja -tyyppi pitikin asiakkaina nimenomaan koulutuksen maksavia tahoja, opiskelijat olivat opiskelijoita.

Kaiken kaikkiaan kuitenkin selkeyden kaipaajiin liittyi se, että he eivät pitäneet liikelaitosperiaatteella toimimista välttämättömänä, jos sen positiiviset vaikutukset ja rahoituksen takaaminen voitaisiin muilla keinoin turvata.

En nyt tiedä, onko tää liikelaitokseksi muuttuminen ollut ihan sellanen asia, että se on ollut ihan välttämättömyys. Jos tämmöset taloudelliset toimintaedellytykset olis voitu jotenkin muuten turvata niin sellanen vanha malli olis saattanut olla myöskin ihan käyttökelponen. Toisaalta niin ehkä tää on sitten skarpannut tätä meidän toimintaa. Ehkä me ollaan kehityty... Tietysti ehkä tähän toimintaan niin ja laatuun ja markkinointiin ja tälläsen ulkoisen kuvan luomiseen ja sen semmoseen. Siinä ne ehkä ne vaikutukset on ollu.

6.6.3 Opettajan työn hajanaisuus ja pirstaleisuus: ratkaisuna tehtävien eriyttäminen

Opettajaan kohdistuvista muutoksista koettiin työtahdin kiristyneen ja työn tietyllä tavalla pirstaloituneen ja monimutkaistuneen. Työ ei ole enää liikelaitoksessa selkeyden kaipaaja

–tyyppiin kuuluvien vanhojen opettajien mielestä yhtä selkeää kuin mitä se oli kurssikeskuksessa.

Mää näkisin sen niin, että se tavallaan syö niitä resursseja tää pirstaloituminen tai kun hirveen monessa ollaan mukana.-- Jotenkin vaan tuntuu sellaselle pirstaleiselle, että koulutusalat tavallaan keksivät aina uusia kursseja ja niitä markkinoidaan ja niin pois päin, mutta jotenkin sellainen yhteinen linja tai sellanen selkeä strategialinja, mihinkä pyritään ja miksi niitä tiettyjä kursseja tehdään ja markkinoidaan ja jotain koulutusta, että se ei olis semmosta vaan, että mä keksin tässä yhden kurssin ja markkinoin sitä sitten ja toivottavasti menee kaupaksi. Kuitenkin semmoset isommat päämäärät ja tavoitteet siellä takana.

Tuota tuntuu, että jossain vaiheessa ne asiat oli sellasia selkeempiä ja yksinkertaisempia. Ilmeisesti tän liikelaitostumisen myötä tää työmäärä on kyllä lisääntynyt.

Selkeyden kaipaaja –tyypin kohdalla ilmeni eräänlaista nostalgisointia: Vanhat opettajat puhuivat kurssikeskuksen ajoista nostalgiseen sävyyn siinä mielessä, että sen ajan koettiin olleen selkeää ja juuri sellaista, mitä liikelaitoksen aika ei ole. Uuden opettajan kohdalla ilmeni samanlaista kaipuuta. Kuvitellessaan kurssikeskusta hän korosti niitä seikkoja, joita hän itse asiassa kaipasi nykytilanteeseen. Työ kurssikeskuksessa on ollut säännöllisempää, työmäärältään vähäisempää, työtahdiltaan rauhallisempaa ja työtehtävien osalta jako on ollut selkeämpi. Pirstaloituminen, jota tämä tyyppi tällä hetkellä koki työn olevan, syö selkeyden kaipaajien mielestä vain resursseja.

Mä huulisin, että kurssikeskuksessa se [työ] olis jotenkin säännöllisempää. Ehkä työmäärältään vähempää tai että työtä olis...tai siis sillä tavalla, että ei tarvis niin kauheen pitkiä päiviä tehdä kuin nyt, että nythän saattaa monesti päivä venyä 12 tuntiseksi, että siinä saattaa olla normaali työpäivä ja sen jälkeen vielä iltakurssi, 4 tuntia, että viikkotuntimäärät saattaa venyä aika pitkiksi. Mä luulen, että se on sillon aikasemmin ollut vähän rauhallisempaa. Että on voitu niinku ehkä jakaa niitä töitä selkeemmin, että koitetaan aina mennä vähäsillä resursseilla...

Epäkohtana koettiin näin myös se, että opettajiin kohdistuvien vaatimusten lisääntyttyä välttämättä resurssit toteuttaa kaikkia tehtäviä eivät ole lisääntyneet samassa suhteessa. Tässä mielessä selkeydenkaipaajat kokivat, että joutuvat hajottamaan itseään moneen eri tehtävään, eikä sitä kautta pysty keskittymään kaikkiin tehtäviin kunnolla. Koettiin, että

kun ajatellaan kustannuksia, toimitaan samalla mahdollisimman tiukoilla henkilöstö-resursseilla, jolloin yksittäisen opettajan täytyisi osata tavattoman monenlaisia asioita.

Niin tehtävät kasaantuu ja kouluttajille tulee liian monta, menee sellaseksi moniarvoiseksi, että niitä kaikenlaisia pitää tehdä, eikä kouluttaja niihin pysty, välttämättä osaa markkinoida, saattaa siellä joku hyvä tyyppi olla-kin, mutta pääsääntöisesti ei olla markkinoijia.

Jos aatellaan tätä nykyvaihetta, niin meillä on kuitenkin vielä aika paljon näitä työvoimapolitiittisia koulutuksia ja lääninkoulutuksia ja sit nää on Jyväskylässä erityisesti hirveen kilpailtuja eli ne hinnat on alhasia, tuota siinä mielessä niissä on hirveen vähän rahaa koulutuksen suunnitteluun, että olis kouluttajalla oikeasti varaa ennen koulutusta suunnitella se koulutuksensa ja sitten se toteutuksen läpivieminen, että siihen voi tulla ihan sen rahanpuutteen takia, että joudutaan sitä etätyötä lisäämään sen takia vaikka olis järkevämpää tehdä jotakin muuta. Että se raha ohjaa hirveesti sitä sisältöä ja toteutustapaa.-- Että me mennään sieltä mistä aita on matalin ja just suunnittelutyötä varten resursseja ei oo oikeastaan ollenkaan. Niin ja silti vaaditaan hyvää koulutusta, että on siinä ristiriita tällä hetkellä.

Kun rahojen hankinta täytyy liikelaitoksessa toteuttaa koulutuksen myynnillä, on tästä syntynyt epäkohtia, joihin selkeyden kaipaaja kiinnitti huomiota. Suurin epäkohta selkeyden kaipaajan mielestä oli siinä, että talouteen liittyvät tehtävät tuntuivat raskailta.

Tota kyl mä näkisin kuitenkin että tää koulutus meillä olisi se pääasia, että se pitäis toteuttaa ajan mukaisilla välineillä ja kyllä sitä aikaakin on käytettävä. Sitte että siinä olisi kyllä oltava se rahoituspuoli kunnossa, se ei ehkä sais olla niinku meidän puolella...

Koko henkilökunta ei tyypin mielestä ole valmis liikelaitosperiaatteella toimimiseen, sillä ei ymmärretä, mistä raha tulee eikä opettajahenkilöstöllä myöskään ole riittävää osaa mistä hoitaa kaikkia talouteen ja markkinointiin liittyviä tehtäviä, jotka selkeyden kaipaaja koki pakkona.

Ja sitten tietenkin kun täällä on paljon henkilökunnassa sellasia, jotka on alusta asti olleet, kun silloin on valtiolta tullut se raha ja se on sitten käytetty, että sitä ei ole ite joutunut hankkimaan tarjousten kautta, että sitten on sitä vanhaa kulttuuriakin vielä. Mutta tokihan sen ymmärtää, että sitä on. Sitten tässä on herännyt keskustelua siitäkin, että onko se hyväkään,

että pyritään puhtaasti liikelaitokseksi sen opetuksen kannalta. Että sitten kuitenkin se raha mikä noista koulutuksista, osasta saadaan, niin se ei kyllä ainakaan edistä sitä, että panostettais sitten koulutusten kehittämiseen ja päinvastoin monesti johtaa siihen, että parhaansa ei tehä sitä työtä, kun ei ole sitä rahaa, että millä vois sitten satsata ite siihen koulutuksen kehittämiseen. Että siinä on vähän tän tyyppisiä ongelmia osassa koulutuksia.

Meillähän itse asiassa on ollut vähän ongelmallinen täällä, että kun meillä ei ole ollut markkinoinnin osaamista täällä, että nyt ihan vasta alottaa semmonen henkilö, joka keskittyy tähän markkinointiin. Että meillä täällä koulutusaloilla se on ihan semmosta vaan, että lehteen laitetaan ilmoituksia kurseista, mutta noi meidän lehti-ilmoituksetkaan kaikki ei ole ollenkaan semmosia vetäviä, että tarvitaan kyllä sellasta apua, että joku kattos mimmonen se on, miltä se näyttää ja onko se semmonen, että sillä saadaan ihmisiä koulutuksiin. Että kun eihän meillä kouluttajilla ole sitä osaamista markkinoinnissa. Sitten se on semmonen, että ei meillä ole aikaa siihen satsata, eikä meillä ole sitä osaamistakaan. Kyllä meillä on sitten se asiapuoli tärkein kouluttajina.

Selkeyden kaipaajat olivatkin vahvasti sitä mieltä, että taloudelliset tehtävät, markkinointivastuu ja itse opetustyö tulisi eriyttää niin, että opettajat saisivat keskittyä itse opetustyöhön.

Se, että tähän on tullut ihan uusi funktio, että täytyy myöskin miettiä niitä markkoja ja sitä mistä ne rahat tulee ja raha riittää. Tuntuu joskus, että se olis ehkä niinku parempi, että keskityttäis enemmän koulutuspalveluihin ja koulutuksen järjestämiseen ja niihin asioihin ja sitten olis selkeemmin erotelu ne henkilöt, jotka niistä raha-asioista päättäis ja järjestäis.

Mä oon vähän ruvennu tossa miettiin niinku sanoinkin, että se vois olla hyvä että ne eroteltais toisistaan, että ne jotka kouluttaa lähinnä huolehtis siitä asiasta ja tommoset taloudelliset edellytykset ja toimintaympäristö, sen ajan tasalla pitämisestä vastaisivat sitten muut. Se meillä täällä Jai-kossa on vallitettavasti aika pitkälle niin että kouluttaja tai koulutuspäällikkö joutuu aika monista asioista vastaamaan, että siinä on tätä byrokraatiaa jonkin verran ja sitten saattaa olla nämä opetustilat, niiden toimivuudesta saattaa vastata ja sitten siitä rahojen riittävydestä. Et se vois olla paikallaan, että pikkusen eri tahoille sitä vastuuta jaettas. Tietysti, et kouluttajan tai opettajan tai koulutuspäällikön täytyy aika monista asioista vastata, siinä itse asiassa ei aina hänelle kuuluisi. Sanotaan että silläkin tavalla, että joku toinen ehkä osaisi tehdä niitä paremmin, jos aatellaan vaikka koulutuksen markkinointia.

Yksittäisen opettajan rooli koettiin markkinoinnissa niin, että opettajat antaisivat sisällöt ulkoiseen markkinointiin, jonka joku muu suunnittelisi ja toteuttaisi. Selkeyden kaipaaja – tyyppi korostikin ensisijaisesti markkinoinnista puhuessaan ulkoista markkinointia tarkoittaen erilaista lehti-ilmoittelua, koulutuskalenterin laadintaa, kurssiesitteitä sekä yrittävien yritysvierailujen yhteydessä tapahtuvaa henkilökohtaista markkinointia. Tyypillä oli siis vahva käsitys markkinoinnista mainontana eikä kokonaisvaltaisena toimintana, joka näkyy jokaisen omassa työssä. Tältä osin tämä tyyppi eroaa huomattavasti vastuullinen yrittäjä –tyypistä kuin myös tiedostavista talousmiehistä. Markkinoinnin merkitys nähtiin siinä, että sen kautta hankitaan opiskelijoita ja saadaan ihmiset tietoisiksi organisaation toiminnasta ja tarjonnasta. Selkeyden kaipaajat toivat esiin myös hyvän palautteen saamisen tärkeyden ja sen, että koulutuksesta ja talosta yleensäkin olisi yleensäkin ihmisillä hyvä mielikuva. Markkinointi on näin ollen väistämätön osa liikelaitosperiaatteella toimimista, mutta markkinointitehtävän ei siis saisi vain kuulua opettajille selkeyden kaipaajien mielestä.

Sanotaan, että esimerkiksi tää koulutusten markkinointi on ollut sellanen asia, että se on tämän liikelaitostumisen myötä saanut ihan toisenlaisen arvon.

Selkeyden kaipaaja -tyyppi koki asian niin, että olisi hyvä, jos opettaja saisi hoitaa vain opetustehtäviä ja keskittyä siihen. Joku muu voisi sitten hoitaa taloudellisista asioista huolehtimisen ja markkinoinnin.

6.7 Opettajatyyppejä yhdistävät aiheet

Kaikki haastatellut opettajatyypistä riippumatta toivat esiin tiettyjä yhteisiä aihealueita haastattelujen aikana. Opettajia puhutti liikelaitosperiaatteella toimimisessa erityisesti tehtävien lisääntyminen, mutta suhtautuminen tähän muutokseen vaihteli kuitenkin opettajatyypin mukaan. Opettajat toivat yleisesti esiin myös kiireen osana opettajana toimimista aikuiskoulutuskeskuksissa. Kiireen kokemiseen liittyi myös opettajien mielestä työn muuttuminen projektiluontoisemmaksi. Projektiluontoisuus sisälsi kaksi puolta. Ensinnä-

kin koulutukset eivät ole enää jatkuvia tilauskannan koko ajan elässä. Toiseksi työsuhteet ovat määräaikaista ja epävarmoja, siis projektiluontoisia.

Markkinoinnin yhteydessä, kuten tyyppien kohdalla on jo käynytkin ilmi puhuttiin yleensä organisaation imagon ja sen luomisen merkityksestä, asiakkaiden erilaistuneista tarpeista ja sitä kautta jossain määrin myös asiakastyytyväisyydestä. Samoin koulutuksen laatu puhutti opettajia, mutta se sai eri tyyppien sisällä eri vivahteita. Organisaation tasolla laajemmin tapahtunut muutos, joka tuli opettajatyypistä huolimatta esiin, oli aikuiskoulutuskeskuksen päätäntävällän ja itsenäisyyden lisääntyminen liikelaitostumisen seurauksena.

6.8 Yhteenvetoa opettajatyypeistä

Taulukkoon 3 on koottu yhteenvedon omaisesti kunkin opettajatyypin keskeisin piirre, suhtautuminen uusiin tehtäviin ja näkemys liikelaitosperiaatteella toimimisesta. Lisäksi taulukossa on esitetty kunkin tyypin kohdalla haastatteluista esiin nousseet keskeisimmät keskustelunaiheet, jotka samalla tarkentavat keskeisten piirteiden sisältöä.

Vastuullinen yrittäjä –tyypin ajattelusta nousi vahvasti esiin ajatus, että jokaisen yksittäisen opettajan on tehtävä töitä aktiivisesti; tätä kuvaa ehkä parhaiten sana ”yrittäjähenkisyys”. Vastuullinen yrittäjä näkee asian niin, että kaikki toimet organisaatiossa liittyvät siihen, että saadaan koulutuksia, mikä taas takaa organisaation jatkuvuuden. Vastuulliset yrittäjät näkivät toimintamahdollisuuksia ympärillään, tarttuivat niihin ja toimivat itse aktiivisesti, jotta mm. koulutuksia saataisiin myydyksi.

Selkeyden kaipaaja –tyypin opettajat puolestaan valittelivat sitä, että pitäisi saada enemmän koulutusta myydyksi, mutta he eivät nähneet ympärillään mahdollisuuksia tehdä itse mitään asian hyväksi. Tälle tyypille ominaisinta olikin tyytymättömyys nykytilanteeseen. Selkeyden kaipaaja –tyypin opettajat eivät nähneet ongelmalliselle tilanteelle myöskään mitään muuta ratkaisuvaihtoehtoa kuin taloudellisten ja opettamistehtävien eriyttäminen. He toivat esiin oman osaamattomuuden puhuessaan uusista tehtävistä. Kuitenkaan he eivät nähneet mahdollisuutta itse vaikuttaa asiaan ja omaan osaamattomuuteensa vaan peräänkuuluttivat ratkaisuna vain tehtävien eriyttämistä. Sitä vastoin sitoutuneet sopeu-

tujat lähestyivät asiaa aktiivisen itsensä kehittämisen kautta eli pyrkivät aktiivisesti sopeutumaan uuteen tilanteeseen ja tehtäviin.

Tiedostavan talousmiehen kohdalla keskeisimmäksi piirteeksi nousi hieman samaan tapaan kuin vastuullinen yrittäjä –tyypissä taloudellisten puolien sisäistäminen ja tärkeäksi kokeminen työssä. Tiedostavan talousmiehen yrittäjähenkisyyttä vain ”vaimensi” heidän pohtiva otteensa taloudelliseen ajatteluun liittyviin riskeihin ja uhkiin oppimisen ja hyvän opetuksen järjestämisen kannalta.

| Opettaja-tyypit | Vastuullinen yrittäjä (3) | Tiedostava talousmies (2) | Sitoutunut sopeutuja (4) | Selkeyden kaipaaja (3) |
|----------------------------|--|--|---|---|
| Keskeisin piirre | Yrittäjähenkisyys: omakohtainen vastuu mm. koulutuksen myynnistä | Taloudellisten aspektien tiedostaminen ja reflektointi | Kritiikiton sopeutuminen ja myöntyminen, ”jaikolaisuus” | Tyytymättömyys nykytilanteeseen, hajanaisuuden kritiikki |
| Uudet tehtävät | Sisäistetty: oleellisia ja tärkeitä toimintoja Itsestään selvät tehtävät | Sisäistetty: laajentunut vastuu, hyvyyden ja huonouden pohdinta Monipuolistuneet tehtävät | Sisäistetty: sopeuduttu ja säästetty aktiivisen itsensä kehittämisen kautta Laajentuneet tehtävät | Ulkoistettu: ”joku muu” saisi hoitaa, taakka Pirstaloituneet tehtävät |
| Liikelaitos | Yritysvertaus, asiakastytyväisyys pääasiana, kilpailu markkinoilla, markkinointi oleellinen toiminto, yksittäisen opettajan toiminnan merkitys | Yhteiskunnallinen ja taloudellinen tehtävä, yritysriennustus, merkitys organisaatiolle ja opettajalle | Organisaatiotason vaikutuksia, toiminnan vapaus, työelämäyhteydet | Ongelmallinen rahoitusjärjestelmä, organisaatiotason vaikutus: vapaus ja itsenäistynyt päätöksenteko |
| Piirteiden sisällöt | Koulutuksen taso ja laatu: kilpailuvaltit; asiakkaiden palveleminen ja asiakastytyväisyys etusijalla; aktiivinen myynti ja markkinointi jokaisen yksittäisen opettajan tehtävä; tuotava esiin organisaation tapana toteuttaa asiat; sisäisen markkinointi tärkeä toiminto; hallinnon kritiikki: vastuu ruohonjuuritasolla: haasteellisuus ja julmuus | Taloudellisen ajattelun riskit ja uhat koulutuksen ja oppimisen kannalta; laadun ja hinnan suhde: kummasta tinkä; opettajan ammattitaito ja itsensä kehittäminen riskien hallinnassa; markkinointi kaikkien yhteinen tehtävä | Sopeutuminen muutoksiin; aktiivinen itsensä kehittäminen; sitoutuminen organisaatioon ja alaan; usko toiminnan jatkuvuuteen; markkinointi luonnollinen osa liikelaitos-periaatteella toimimista; asiakas on koulutuksen ostaja; opiskelijat eivät ole asiakkaita; aikuiskouluttaja oppimisen tukija | ”Muut tehtävät” opetustyön lisänä; taakka ja osaamattomuuden tunne; opettajan työn hajanaisuus ja pirstaleisuus, ratkaisuna tehtävien eriyttäminen; nostalgisointi; asiakas on koulutuksen maksava taho; ongelmallinen rahoitusjärjestelmä eriarvoistaa eri koulutusmuotoja |

TAULUKKO 3. Yhteenveto opettajatyypeistä

6.9 Opettajatyyppeiden näkemyksiin vaikuttavia tekijöitä: koulutus, työkokemus, koulutustyyppi

Kaiken kaikkiaan voisi sanoa, että opettajien koulutuksella (niin ammatillisella kuin pedagogisellakin sekä jatko- ja täydennyskoulutuksella) ja aikaisemmalla työkokemuksella näyttäisi olevan vaikutusta siihen, miten opettajat asioihin suhtautuivat ja miten niistä puhuivat. Esimerkiksi vastuullinen yrittäjä –tyypin opettajia yhdisti oman koulutuksen tai työkokemuksen kautta omaksuttu markkinointitietämys, joka varmasti osaltaan vaikutti siihen, että tässä tyypissä koettiin liikelaitosperiaatteella toimimisen ja sen aiheuttamat vaikutukset kaiken kaikkiaan positiivisina. Heillä oli jo aiempaan kokemukseen ja koulutukseen perustuen osaamista taloudellisiin ja markkinointitehtäviin, joten ne tuntuivat heistä täysin luonnolliselta. Tästä syystä heidän on varmasti ollut helppo sisäistää ne osaksi opettajan työtä ja siksi niiden koettiin pääasiassa ainoastaan monipuolistaneen työtä aikuiskoulutuskeskuksessa. Vastuulliset yrittäjät toivat lisäksi esiin vielä erityisesti sisäisen markkinoinnin merkityksen, mikä jälleen osoittaa myös heidän taustansa vaikutusta näkemyksiin koulutusorganisaation, aikuiskoulutuskeskuksen markkinoinnista.

Tiedostava talousmies –tyypissä oli myös aikaisempaan työkokemukseen perustuva vahva tietämys talouteen, yritystoimintaan ja markkinointiin liittyvistä asioista. Sitoutuneet sopeutajat olivat myös aikaisemman työkokemuksen, koulutuksen sekä aktiivisen työn ohella tapahtuneen itsensä kehittämisen kautta hankkineet osaamista taloudellisten asioiden ja markkinoinnin hoitoon. Selkeyden kaipaaja –tyypissä opettajilla ei puolestaan ollut aikaisempaan kokemukseen tai koulutukseen liittyvää mm. markkinointiosaamista, mikä saattoi olla syynä siihen, että he kokivat nämä tehtävät itselleen opettajina vieraiksi ja raskaiksi. Tästä syystä he myös ehkä olivat ulkoistaneet nämä tehtävät oman opettajuuden ulkopuolelle.

Erityisesti kaikkien uusien opettajien kohdalla korostui aikaisempi koulutus ja työkokemus, jotka olivat helpottaneet sopeutumista liikelaitosperiaatteella toimivaan koulutusorganisaatioon. Jyväskylän aikuiskoulutuskeskuksessa ei ole kuitenkaan haastateltujen mukaan järjestetty mitään yleistä perehdytystä toimintaperiaatteisiin ja mm. markkinointitehtävän hoitoon, joten ainoastaan omasta taustasta johtuva osaaminen on helpottanut sopeutumista. Kaikkien tyyppien uusia opettajia yhdisti myös yhteenkuuluvuuden tunteen ja tätä kautta järjestelmällisen perehdytysohjelman laatimisen peräänkuuluttaminen organisaatiossa.

Opettajien taustan lisäksi heidän näkemyksiinsä näytti vaikuttavan koulutustyyppi (työvoima-, omaehtoinen ja yrityksille tarjottava koulutus), joka opettajan omassa työssä ja laajemmin omalla alalla painottui. Tämä koulutustyyppien moninaisuus näyttäisi kaiken kaikkiaan olevan aikuiskoulutuskeskukselle ominainen ja omalaatuinen piirre verrattuna muihin oppilaitoksiin.

Haastateltujen mukaan eri koulutustyypeissä asiakkaat ovat erilaisia ja tästä syystä myös tarpeet, joihin koulutuksella pyritään vastaamaan, ovat erilaisia. Tämä tukee mm. Vason (1998) näkemystä siitä, että asiakastytyväisyyden tavoittelu aikuiskoulutuskeskuksessa on haasteellinen tehtävä juuri tästä syystä, että asiakasryhmät sekä asiakkaiden tarpeet ovat erilaisia. Koulutustyyppi näyttäisi vaikuttavan erityisesti mm. koulutusten suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä markkinointitoimiin, koska esimerkiksi koulutuksen maksava taho ja tätä kautta myös koulutuksen tuottavuus vaihtelevat koulutustyyppin mukaan. Selkeyden kaipaaja -tyyppi oli kuitenkin ainoa opettajaryhmä, joka näki asian eri koulutusaloja eriarvoistavana tekijänä. Muut haastatellut opettajat toivat asian esiin lähinnä siinä mielessä, että koulutustyyppi huomioidaan nimenomaan koulutusta suunniteltaessa, markkinoitaessa ja toteutettaessa, koska koulutustyyppin mukaisesti asiakastyhmät ja niiden tarpeet ovat erilaisia.

6.10 Opettajatyyppien suhteuttaminen tutkimuksen tausta-ajatukseen

Verrattaessa opettajatyyppejä tutkimuksen tausta-ajatukseen (ks. KUVIO 3) voidaan todeta, että kuviossa esitetty idea ”läpäisee” vastuullinen yrittäjä -tyypin ja tiedostava talousmies -tyypin ajattelun kaikista selvimmin. Näiden tyyppien ajattelussa, näkemyksissä ja käsityksissä näkyy selvästi se, että opettaja tekee aktiivisesti koulutuksen tarjoamis- ja myyntityötä sekä ymmärtää oman toimintansa merkityksen organisaation markkinoinnissa. Nämä tyypit kokivat olevansa osana laajempaa opettajayhteisöä ja tiedostivat myös oman toimintansa vaikutuksen osana koko organisaatiota. Samoin tyypeissä nähtiin oman toimintansa oleellisena asiakastytyväisyyden saavuttamisessa. Asiakkaat nähtiin näissä tyypeissä myös kahdenlaisina: toisaalta nähtiin asiakkaina opiskelijat, toisaalta koulutuksen rahoittajat.

Voisi siis sanoa, että tyypit jakautuivat siten, että vastuullinen yrittäjä –tyyppi ja tiedostava talousmies –tyyppi ajattelivat ja toimivat, kuten kuviossa 3 on esitetty. Sitoutunut sopeutuja ajatteli ja kertoi sen myös haastattelussa, mutta periaate ei kuitenkaan välttämättä ollut käytännön toimintaan sisäistynyt. Selkeyden kaipaaja puolestaan ehkä toiminnassaan toteutti ja yritti tehdä niitä asioita, joita organisaatio hänen odotti tekevän, mutta ei esimerkiksi välttämättä ollut sisäistänyt perimmäistä syytä, miksi häneltä odotetaan markkinointia, koska ei lopulta ollut sisäistänyt kokonaisvaltaista markkinoinnin ajatusta.

Selkeyden kaipaaja –tyyppi näkikin markkinoinnin ensisijaisesti ulkoisena markkinointina, lähinnä mainontana, eikä niinkään kokonaisvaltaisena toimintana, mikä näkyisi jokaisen kouluttajan toiminnassa. Opettajan toiminta nähtiin toki tärkeänä osana organisaation menestystä, mutta sitä ei kytketty kuten esim. vastuullinen yrittäjä –tyypissä suoraan markkinointiin. Tähän liittyen selkeyden kaipaaja –tyypissä pidettiin tärkeänä hyvän palautteen saamista koulutuksesta ja hyvää mielikuvaa organisaatiosta. Osaamattomuuden tunne sitoutunut sopeutuja –tyypissä liittyi vahvasti myös markkinointiin. Opettajat kokivat, ettei heillä ole osaamista ulkoiseen markkinointiin.

Vaikka sitoutunut sopeutuja –tyypissä nähtiin markkinoinnissa sekä ulkoisen markkinoinnin puoli että kouluttajan työnteon kautta tapahtuva markkinointi, loppuun asti kuitenkin sitoutunut sopeutuja ei välttämättä ymmärtänyt opettajan toiminnan perimmäistä merkitystä asiakastyytyväisyyden saavuttamisessa. He uskoivat toiminnan jatkuvuuteen ”kaikesta huolimatta”. Vastuullinen yrittäjä ja tiedostava talousmies –tyypit puolestaan eivät uskoneet toiminnan jatkuvuuteen, ellei jokainen yksittäinen opettaja työskentele organisaation eteen antamalla oman hyvän ja laadukkaan työpanoksen. Sitoutunut sopeutuja –tyypissä sisäisen markkinoinnin merkitys ei tullut esiin kuten esimerkiksi vastuullinen yrittäjä –tyypissä. Tämä saattaa johtua siitä, että sitoutunut sopeutuja –tyypissä oli pääosin vanhoja opettajia, jotka tunsivat olevansa ”jaikolaisia” mm. pitkän työuran kautta. He tunsivat jo organisaation pitkän työuransakin kautta, eikä ehkä siis nähneet sisäisen markkinoinnin laajempaa merkitystä organisaation tehokkaan toiminnan kannalta. Sitoutunut sopeutuja –tyypille laajempi opettajayhteisö osoittautui tärkeäksi, mikä ilmeni mm. juuri ”jaikolaisuutena”.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua suhteessa tutkimusongelmiin ja aiempiin tutkimustuloksiin

Näyttäisi siltä, että liikelaitosperiaatteella toimiminen on lisännyt ennen kaikkea opettajan työtä, tuonut uusia tehtäviä ja erityisesti taloudellinen puoli on korostunut työssä. Opettajankin täytyy huolehtia siitä, että koulutus suunnitellaan ja toteutetaan mahdollisimman hyvin, laadukkaasti, mutta taloudellisesti. Koulutuksen laatua on täytynyt alkaa miettiä myös siltä kannalta, että se on organisaation yksi tärkeimmistä kilpailuvalteista markkinoilla. Koulutusta ei tehdä vain ”koulutuksen itsensä vuoksi” vaan pyritään toimimaan asiakkaiden tarpeista käsin ja vastaamaan näihin tarpeisiin. Tämä vaikutus on huomioitava opettajan työssä aina koulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta palautteen arviointiin asti. Käytännön työssä tämä näkyy mm. siten, että ollaan entistäkin enemmän yhteistyössä työelämän eri tahojen kanssa ja laaditaan opiskelijoille henkilökohtaiset opetussuunnitelmat.

Tuloksissa esitetyt opettajatyypit osoittavat sen, että suhtautuminen muutoksiin, tehtäviin ja yleensä liikelaitosperiaatteella toimivaan koulutusorganisaatioon on moninaista. Eri tyyppien kohdalla ymmärrettiin liikelaitosperiaatteella toimiminen organisaation kannalta eri tavoin. Opettajatyypien pohjalta voisi esittää johtopäätöksen, ettei ole yksiselitteistä, että liikelaitosperiaatteella toimiminen lävistäisi kaikki opettajat samalla tavalla, vaikka muutoksesta on kulunut jo useita vuosia. Tämä ei voikaan olla mahdollista myöskään siinä mielessä, että opettajat ovat olleet eri pituisia aikoja organisaatiossa töissä. Kiinnostavaa oli kuitenkin tässä tutkimuksessa huomata, että opettajatyypien sisällä uudet opettajat osoittivat kaiken kaikkiaan enemmän mm. markkinahenkisyyttä ja sitä kautta liikelaitosperiaatteen parempaa omaksumista ajattelussaan kuin vanhat opettajat, vaikka mitään erityistä perehdytystä liikelaitosperiaatteella toimimiseen ei oltu uusille opettajille järjestetty. Toisaalta tämä seikka ei ole siinä mielessä mitenkään hämmästyttävä, koska vanhemmat opettajat ovat eläneet pitkään toisenlaisessa oppilaitos- tai kurssikeskuskulttuurissa ennen muutoksen tapahtumista. Uusien opettajien taustatekijät ovat varmasti olleet tässä vahvin vaikuttaja. Yleisestikin ajateltuna on kuitenkin selvää, ettei

kaikki ihmiset suhtaudu asioihin ja muutoksiin aina samalla tavalla, vaan jokaisen henkilökohtaiset kokemukset, asenteet ja tausta vaikuttavat suhtautumiseen ehkä organisaation pyrkimyksistäkin huolimatta. (vrt. luku 6.9 tässä tutkimuksessa.)

Liikelaitosperiaatteella toimimisen vaikutus yksittäiselle opettajalle on myös siinä, että ei riitä, että pelkästään ajattelee omaa työtään, vaan pitäisi ymmärtää se suhteessa organisaation kokonaisuuteen (vrt. kuvio 3). Tämä on oikeastaan vasta nouseva ilmiö organisaatiossa ja useat opettajat toivatkin esiin, että olisi nykyistä vahvemmin alettava ajattelemaan työtä ja koulutusta kokonaisvaltaisesti osana organisaation toimintaa. Organisaation sisällä pitäisi opettajien mielestä saada aikaan yhtenäisyyttä niin, että oltaisiin tietoisia muiden alojen toiminnasta ja menestyksestä ja pystyttäisiin siten hyödyntämään koko organisaation resursseja kokonaisvaltaisemmin ja tehokkaammin. Tämä auttaisi myös kilpailemaan markkinoilla laadukkaalla ja tehokkaalla koulutuksella. Myös toimintaa täytyy ajatella useista eri näkökulmista lähtien, on huomioitava mm. koulutusorganisaation, koulutuksen maksavan tahon sekä myös opiskelijan intressit.

Puhuttaessa liikelaitosperiaatteella toimimisen seurauksena tulleista uusista tehtävistä koettiin markkinointi yhtenä uutena tehtävänä opettajan työssä. Se koettiin organisaation kannalta oleellisena toimintona, osana tehokasta liikelaitosperiaatteella toimimista. Kuitenkin markkinoinnin merkitys ja vaatimus osana opettajien työtä koettiin jälleen eri tyypeissä eri tavoin: mielekkäänä ja haastavana sekä toisaalta opettajan työhön kuulumattomana. Tässä kohden voitaisiin ajatella, että organisaatio vaatiessaan markkinointia ei välttämättä ollut kyennyt perustelemaan vaatimustaan koko henkilöstölle eikä ehkä loppuun asti oltu ymmärrettykään, mitä oikeastaan ollaan opettajilta vaatimassa. Tämä tehtävä tuntui esimerkiksi juuri selkeyden kaipaajista rasitteelta, jota vain täytyy tehdä omasta osaamattomuudestakin huolimatta. Selkeyden kaipaajalla ei ollut mm. sellaisia taustasta johtuvia avuja, joiden kautta olisi suoraan tähän vaatimukseen pystynyt vastaamaan, kuten tiedostavilla talousmiehillä tai vastuullisilla yrittäjillä oli. Taustatekijöitä ja osaamisen puuttumista ei ehkä organisaatiossa oltu huomioitu riittävästi.

7.1.1 Muutokset organisaatio- ja opettajatasolla

Sekä tässä että aiemmissä tutkimuksissa opettajat näkivät liikelaitostamisen ja liikelaitosperiaatteella toimimisen vaikutukset periaatteessa sekä organisaation tasolla että oman

työn tasolla. Selkeimmin aiemmista tutkimuksista Varmola (1994;1996) toi esiin liikelaitosperiaatteella toimimisen vaikutukset lähinnä institutionaalisen ja hallinnon tasolla vaikuttavina tekijöinä. Varmolan (Varmola & Jokisuu 1995) termein nämä muutokset ovat olleet aikuiskoulutuskeskuksen kehystoimintaan liittyviä muutoksia. Samaan tapaan tässä tutkimuksessa useat haastatellut toivat ensin esiin organisaatiotason vaikutuksia, oman työn muuttumista liikelaitosperiaatteella toimimisen seurauksena ei ollut niin yksinkertaista miettiä. Kuitenkin tässäkin tutkimuksessa, samoin kuin Churchillin ym. (1997), Pietiläisen (1996) ja Turpeisen (1996) tutkimuksissa, tulee esiin, että liikelaitosperiaatteella toimimisella on vaikutuksia myös yksittäisen opettajan työhön ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin.

Opettajat ovat pääasiassa kohdanneet samat muutokset työssään. Opettajien yhteisesti havaitsemat muutokset koulutuksen kentällä, jotka niin tässä kuin käsitellyissä aiemmissa tutkimuksissa tulivat ilmi olivat erityisesti resurssien ja kustannusten karsiminen sekä säästäminen, yleensä raha- ja laatuksymysten miettiminen. Lisäksi havaittavissa oli muutos työn intensiivistymisessä. Tämä muutos sisältää ajatuksen työmäärän lisääntymisestä, työajan ja opettajan tehtävien laajentumisesta sekä moninaistumisesta. Tässäkin tutkimuksessa kuten mm. Churchillin ym. (1997) ja Menterin ym. (1997) tutkimuksissa tuli esiin, että opetustyön rinnalle on tullut paljon hallinnointitehtäviä, ns. ”paperitöitä”. Nämä kaikki tekijät ovat johtaneet juuri työmäärän ja kiireen lisääntymiseen opettajan työssä, mikä kävi ilmi sekä tässä että mm. Churchillin ym. (1997), Pietiläisen (1996) sekä Varmolan ja Jokisuun (1995) tutkimuksissa. Näyttäisikin siltä, että edellä mainittu kehityskulku voisi olla jollain tapaa yleismaailmallinen ilmiö eri koulutusmuodoissa, koska nämä tapahtuneet muutokset ovat tulleet esiin niin koti- kuin ulkomaillakin eri kouluasteilla toteutetuissa tutkimuksissa.

Varmolan (1996) ja erityisesti Pietiläisen (1996) tutkimus toi esiin vielä positiivisena muutostekijänä vastuun ja itsenäisyyden lisääntymisen sekä mahdollisuudet vapaampaan päätöksentekoon liikelaitostamisen seurauksena aikuiskoulutuskeskuksissa. Nämä tekijät näkyvät myös yksittäisen opettajan työssä tässäkin tutkimuksessa erityisesti vastuun lisääntymisenä. Toisaalta tämäkin seikka on laajentanut työnkuvaa entisestään, mikä on taas johtanut työmäärän ja kiireen lisääntymiseen.

Menterin ym. (1997) tutkimuksessa tuli vielä esiin keskeisenä muutostekijänä opettajien kokemus epävarmuus, joka näyttäisi tämänkin tutkimuksen valossa olevan realiteetti aikuiskoulutuskeskuksessa, erityisesti epävarmuus sen eri muodoissaan (koulutukset, työ-

suhteet). Epävarmuuteen erityisesti työsuhteiden osalta liittyy Pietiläisen (1996) ja Turpeisen (1996) tulos, joka sai myös vahvistusta tästä tutkimuksesta: ”pelkkä” opettajana olemisen liikelaitosperiaatteella toimivassa aikuiskoulutuskeskuksessa ei olekaan enää riittävä, eikä takaa työpaikkaa muutenkin epävarmoissa oloissa. Pietiläisen (1996) ja Turpeisen (1996) havainnot siitä, että opettajan tulisi olla innovatiivinen ja markkinointihenkinen tuli tässä tutkimuksessa vahvimmin esiin vastuullinen yrittäjä –tyypissä. Sitouneissa sopeutujissa puolestaan korostui toinen Pietiläisen (mt.) ja Turpeisen (mt.) esittämä huomio siitä, että opettajien kouluttautumisen nähtiin olevan välttämätöntä, jotta ammattitaitoa voidaan ylläpitää ja kehittää.

Varmolan (1994) ja Varmolan ja Jokisuun (1995) tulokset aikuiskoulutuskeskuksen organisaatiotason muutoksista saavat tukea tämän tutkimuksen tuloksista siinä suhteessa, että liikelaitostamisen vaikutuksesta opettajat näkivät aikuiskoulutuskeskusten imagon muuttuneen myönteisemmäksi ja nykyään aikuiskoulutuskeskus nähdäänkin jo monipuolisena oppilaitoksena.

Aikuiskoulutuskeskusta koskeviin tutkimuksiin (Mahlamäki-Kultanen 1998; Pietiläinen 1996; Turpeinen 1996; Varmola 1994 ja 1996; Varmola & Jokisuu 1995) on sisältynyt myös aikuiskoulutuskeskusten johdon ja rehtoreiden haastatteluja, mutta tässä tutkimuksessa myös opettajien haastatteluista löytyi yhteneväisyyksiä näiden aiempien tutkimusten johtoryhmiltä saatujen tulosten kanssa. Samalla tavoin kuin johtoryhmät ja rehtorit toivat näissä aiemmissä tutkimuksissa esiin asiakaskeskeisyyden, sen lisääntymisen ja opetuksen järjestämisen asiakkaiden tarpeiden mukaisesti, tuli tässä tutkimuksessa esiin asiakastyytyväisyys ja asiakkaiden tarpeisiin vastaaminen toiminnan keskeisenä tavoitteena. Eri opettajatyypien välillä oli kuitenkin eroja siinä, kuinka vahvasti asiakastyytyväisyysajattelu tuli haastatteluissa esiin ja ketä eri tyypit pitivät asiakkaina.

Pietiläisen (1996) ja Turpeisen (1996) tutkimuksissa johtoryhmät näkivät myös liikelaitostamisen jälkeen syntyneen kilpailutilanteen kovana, mutta siihen suhtauduttiin positiivisesti, sillä sen nähtiin tehostaneen toimintaa ja parantaneen koulutuksen laatua. Edellinen ajatus nousi esiin myös tässä tutkimuksessa kaikkien opettajatyypien kohdalla. On vaikea lähteä arvioimaan, mistä tämän tutkimuksen opettajat ovat nämä johtoryhmillä esiintyneet ajatukset omaksuneet ja miksi Pietiläisen ja Turpeisen tutkimusten opettajilta tätä ajatusta ei ollut tullut esiin. Itse liikelaitostamisesta ja sen mahdollistaneista lakimuutoksista on kulunut kuitenkin jo lähes kymmenen vuotta. Voitaisiin siis ajatella, että opettajien näkemykset ovat tulosta onnistuneesta liikelaitosperiaatteella toimimisen aja-

tusmallin pääperiaatteiden sisäistämisestä jokapäiväiseen puheeseen. Tätä ei ehkä ollut vielä tapahtunut Pietiläisen ja Turpeisen tehdessä tutkimusta välittömästi liikelaitostumisen jälkeen 1991–1995.

7.1.2 Muutoksiin suhtautumisen vaihtelut

Suhtautuminen kaikkiin edellä mainittuihin opettajien kohtaamiin muutoksiin sekä organisaatio- että opettajatasolla vaihteli, kuten eri opettajatyypitkin osoittavat. Yhteneväsyydet aiempiin tutkimuksiin muutoksiin suhtautumisessa eivät tässä tutkimuksessa koske koko aineistoa, vaan nimenomaan eri opettajatyyppejä. Tässä suhteessa aiemmat tutkimukset saavat vain osittain tukea tästä tutkimuksesta, eri opettajatyypeistä. Verrattaessa opettajatyyppejä erityisesti peruskoulu- ja lukiotason opettajia koskevista tutkimuksista saatuihin tuloksiin (Churchill ym 1997; Menter 1997; Syrjäläinen 1997) löytyy monia yhteneväisyyksiä opettajien suhtautumisesta muutoksiin erityisesti selkeyden kaipaaja – tyyppin kohdalla. Erityisesti yhdistävänä tekijänä olivat kielteisesti koetut muutokset. Tässä suhteessa selkeyden kaipaaja –tyyppiin kuuluvat opettajat muistuttavat peruskoulu- ja lukiotason opettajia mielipiteiltään. On vaikea arvioida miksi asia on näin, mutta asiaan vaikuttavat ehkä opettajien käsitykset siitä, mikä koulu ja sen tehtävä on. Liikemaailman mukaantulo koulumaailmaan saattaa tuntua vieraalta ja kouluun sopimattomalta, joten muutoksetkin koetaan kielteisinä. Kuitenkin selkeyden kaipaajakin mietti ”vanhaa hyvää aikaa”, jolloin opettaja on saanut vain opettaa. Opettaja voi kokea uusien tehtävien ja vaatimusten edessä riittämättömyyttä ja siksi asioita koetaan kielteisesti. Laajentuneeseen vastuuseen ja tehtäviin ja sitä kautta uusiin vaatimuksiin suhtautuminen vaihteli tässä tutkimuksessa eri opettajatyypistä toiseen. Vastuullinen yrittäjä ja tiedostava talousmies –tyypeissä koettiin nämä asiat positiivisina haasteina opettajalle. Lisäksi vastuullisessa yrittäjä –tyypissä koettiin laajentunut vastuu ja uudet tehtävät työn mielekkyyden kannalta välttämättömiksi. Sitoutuneet sopeutujat suhtautuivat muutoksiin lähinnä neutraalisti ja kokivat ne realiteettina sekä osana normaalia kehityskulkua. Selkeyden kaipaaja -tyypissä koettiin muutokset yleensä negatiivisina, kuten monissa muissa aiemmissa tutkimuksissa (vrt. Churchill ym. 1997, Menter 1997 ja Pietiläinen 1996). Erityisesti juuri selkeyden kaipaaja -tyyppi muistuttaakin hyvin paljon Churchillin ym. (mt.) tutkimusten opettajia: aiempaa nostalgisoitiin ja kaivattiin mutkattomampaa ja selkeämpää toimintaa.

Samoin kuin Churchillin ym. (mt.) tutkimuksessa, myös selkeyden kaipaaja –tyypin opettajat kokivat, että vaatimuksia ja tehtäviä on yksittäisellä opettajalla liikaa ja nämä tehtävät koettiin myös opettajan työhön kuulumattomiksi. Tätä kautta selkeyden kaipaaja –tyypissä nousi esiin myös tunne siitä, ettei tehtäviin pystytä keskittymään täysipainoisesti. Lisäksi tunnettiin epävarmuutta ja koettiin, ettei opettajalla ole osaamistakaan näihin tehtäviin. Samaan tapaan Pietiläisen (1996) ja Turpeisen (1996) tutkimusten opettajat olivat kokeneet pelkoja ja ahdistustakin omasta osaamattomuudestaan. Tässä tutkimuksessa kuitenkin muiden opettajatyyppeiden kohdalla ei ollut havaittavissa tämänkaltaisia osaamattomuuden tunteita.

Voisi sanoa, että tiedostava talousmies ja vastuullinen yrittäjä –tyypit olivat Fullanin (1994) kuvaamien muutosagenttien kaltaisia opettajia, jotka eivät ”alistuneet” omaan osaamattomuuden tunteeseensa uusien vaatimusten ja tehtävien edessä. Sen sijaan näiden kahden tyypin opettajat pyrkivät oman toimintansa ja asennoitumisensa kautta saamaan samanlaista ajattelua aikaan laajemminkin organisaatiossa.

Markkinoistamisen myötä on alettu tavoittelemaan myös kilpailukykyä, joka Menterin ym. (1997) tulosten mukaan on johtanut työntekijöiden maksimaaliseen hyödyntämiseen. Selkeyden kaipaajat kuten Menterin ym. (1997) tutkimuksen opettajat, kokivat tällaisen kehityskulun liian stressaavana ja raskaana. Sen sijaan vastuullinen yrittäjä –tyyppi näki tämän tuovan toisaalta työhön vastuuta ja haasteita, mutta samalla sen koettiin olevan myös eräänlaista julmuutta.

Syrjäläisen (1997) tutkimuksessa ilmeni myös työmäärän lisääntymisen ja työnku- van muutoksen aiheuttamaa opettajien väsymistä, mikä kuitenkin ei suoranaisesti saanut tukea tämän tutkimuksen eri opettajatyyppeiden kokemuksista. Havaittavissa oli kuitenkin uupumista etenkin kauan organisaatiossa työskennelleiden piirissä, vaikka tehtävistä nau- tittiinkin ja ne koettiin pääasiassa positiivisena. Näyttäisi olevan yleisemminkin niin, että ihmissuhdeammateissa kehitystrendinä on viime vuosina ollut resurssien jatkuva karsimi- nen, kustannussäästöjen tavoittelu ja tätä kautta henkilöstön ylikuormittuminen (ks. mm. Vartiovaara 1995).

7.1.3 Taloudelliset arvot koulutuksen maailmaan – uhka vai mahdollisuus?

Churchillin ym. (mt.) tutkimuksessa opettajat suhtautuivat kyynisesti taloudellisten arvo- jen tuloon koulutuksen maailmaan. Epäily siitä, että muutoksilla pyritään vaikuttamaan

vain taloudellisiin seikkoihin ja saamaan aikaan kustannussäästöjä kasvatuksen kustannuksella oli vahva. Tämän tutkimuksen opettajatyypeistä erityisesti tiedostavat talousmiehet kiinnittivät huomiota talouden ja opetuksen järjestämisen suhteisiin. Myös Pietiläisen (1996), Turpeisen (1996) ja Varmolan (1994) tutkimuksissa opettajat kaiken kaikkiaan pitivät huolestuttavana talouden liiallista korostumista aikuiskoulutuskeskuksissa. Varmolan ja Jokisuun (1995) sekä Pietiläisen (1996) tutkimuksissa tuli esiin, että opettajat ovat huolissaan opetuksen laadusta ja tätä kautta pitivät ehkä ongelmallisena talouden ja opetuksen suhdetta. Näissä aiemmissa tutkimuksissa osa opettajista koki rahan olevan liikaa ratkaisevana tekijänä opetustyön suunnittelussa ja toteutuksessa. Samaan tapaan asian kokivat tässä tutkimuksessa selkeyden kaipaajat. Myös tiedostavat talousmiehet toivat asian esiin, mutta eivät niinkään ongelmana, vaan asiana joka on hyvä tiedostaa, jottei se muodostuisikaan ongelmaksi. Vastuullinen yrittäjä –tyyppi puolestaan ei nähnyt minkäänlaista ristiriitaa taloudellisten arvojen ja koulutuksen yhtensovittamisessa aikuiskoulutuskeskuksessa.

Syrjäläisen (1997) tutkimat opettajat kokivat markkinasuuntautuneen ajattelun kaiken kaikkiaan kouluun sopimattomaksi: liikemaailman kovat arvot eivät sovi kouluun. Tästä johtuen myös käsitteet asiakas, tuote, tuotteistaminen ja laatu aiheuttivat lähinnä kauhistusta Syrjäläisen (1997) tutkimissa peruskoulun opettajissa, mutta tässä tutkimuksessa ne olivat kaikille opettajille lähinnä realiteetti ja osa arkipäivää. Näyttäisi siltä, että tämän tutkimuksen opettajat ovatkin omaksuneet pääpiirteissään taloudellisen sanaston, jollaista liikelaitoksessa käytetään. Tässä mielessä tulokset ovat yhteneviä Varmolan (1994) ja Varmolan ja Jokisuun (1995) tulosten kanssa. Mahlamäki-Kultanen (1998) toi päinvastoin tutkimuksessaan esiin opettajien hylkivän taloudellisia arvoja sekä kielenkäyttöä. Taloudellisten arvojen hyljeksintää ei niinkään näkynyt tässä tutkimuksessa ainakaan kielenkäytön osalta. Talouteen liittyviä tehtäviä kyllä hyljeksittiin (selkeyden kaipaaja) ja toisaalta taloudellisten kysymysten ja koulutuksen arvojen välistä suhdetta mietittiin (tiedostava talousmies). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut kuitenkaan tarkastella varsinaisesti kielenkäyttöä ja sanastoa, vaan itse ilmiötä.

Kaikki tämän tutkimuksen opettajat näkivät liikelaitosperiaatteella toimimisen ja sitä kautta myös markkinasuuntautuneen ajattelun sopivan aikuiskoulutuskeskukseen toimintamuotona, mutta siitä, miten sen käytännön toteutus onnistuu, oltiin opettajien kesken eri mieltä. Kukaan tämän tutkimuksen opettajista ei pitänyt aikuiskoulutuskeskusta sellaisena kasvatusinstituutiona kuin mitä Syrjäläisen (mt.) tutkimuksen opettajat

pitivät koulua. Aikuiskoulutuskeskus nähtiin oppilaitoksena, jonka tehtävänä on vastata työelämän tarpeisiin. Tätä kautta nähtiin ehkä luonnollisena, että toimitaan myös niillä periaatteilla, joilla työelämässä toimitaan. Tästä syystä liikemaailman arvot olivat ehkä helpommin hyväksyttävissä aikuiskoulutuskeskuksessa kuin mitä tuli esiin Syrjaläisen (1997) tutkimista kouluista.

Tämän tutkimuksen haastatellut toivat esiin myös sen piirteen, että aikuiskoulutuskeskuksella on yhteiskunnallinen tehtävä. Ehkä juuri tästä syystä vastuulliset yrittäjät kokivat, ettei tämä koulutusorganisaatio ole oikea liikelaitos, joka toimisi täysin liikemaailman periaatteiden mukaan vapailla markkinoilla. Tämän ajatuksen kautta voisi yhtyä Kotlerin ja Foxin (1995) näkemykseen siitä, että aikuiskoulutuskeskuksessa koulutusorganisaationa pitäisi puhua ennemminkin yhteiskunnallisesta markkinointiorientaatiosta kuin puhtaasta markkinointiorientaatiosta, jotta kuvattaisiin todella sitä, mitä koulutusorganisaatiossa tehdään.

7.1.4 Markkinointi osa liikelaitosperiaatteella toimimista: sisäisen markkinoinnin kautta yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitoutumista organisaatioon

Aikaisemmista tutkimuksista on havaittu (mm. Michael ym. 1996), että puhe markkinoinnista koulutussektorilla on herättänyt monenlaisia tunteita: useimmiten markkinointiin ja markkinointistrategioiden omaksumiseen osaksi opettajan työtä on suhtauduttu kuitenkin torjuvasti. Myös tässä tutkimuksessa se herätti vaihtelevia tunteita. Selkeyden kaipaaja –tyyppi esitti tämän tyyllisiä torjuvia tuntemuksia, kun taas muissa tyypeissä suhtautuminen oli joko neutraalia tai myönteistä. Kaikki opettajatyypit olivat kuitenkin sitä mieltä, että markkinointi on oleellinen osa liikelaitosperiaatteella toimimista. Samoin Kotler ja Foxin (1995) pitivät markkinointia keskeisenä toimintona kaikissa nykyaikaisissa organisaatioissa (ks. luku 4.1). Tässä mielessä voitaisiin sanoa, että aikuiskoulutuskeskuksessa on ymmärretty markkinointitoimien merkitys liikelaitoksena toimimisen kannalta. Ristiriitaa aiheutti ainoastaan itse markkinointitehtävän hoito, toteutus ja sisältö.

Tämänkin tutkimuksen haastattelujen valossa voisi todeta että, kun puhutaan koulutuksesta hyödykkeenä, tuotteena tai palveluna, tuntuu näkemyksiä olevan melkein yhtä paljon kuin on määrittelijöitäkin (ks. myös Harvey & Busher 1996; Hölttä 1993; O'Connor 1990; Sharpe 1988). Mm. Sharpen (1988) näkemys siitä, että koulutus ei itsessään ole tuote tuli tässä tutkimuksessa esiin erityisesti tiedostavan talousmiehen nä-

kemyksissä puhuttaessa asiakkaiden tarpeista. Elinkeinoelämä lopullisena asiakkaana käyttää sitä osaamista, jota koulutusorganisaatioissa tuotetaan. Muuta samanlaista keskustelua kuin mitä kirjallisuudessa on esitetty tuotteista ja palveluista ei tullut tämän tutkimuksen opettajien haastatteluissa suoranaisesti esiin. Sen sijaan haastatteluista on tulokittavissa, että opettajat näkivät työnsä olevan palvelun tuottamista asiakkaille ja asiakkaiden tarpeiden tyydyttämiseksi. Kaiken kaikkiaan haastatellut puhuivat pääasiassa konkreettisesti koulutuksen tuotteistamisesta sekä tarkkaan rajatuista ja määritellyistä koulutuspaketeista tuotteina.

Tässä tutkimuksessa nousi vahvasti esiin etenkin vastuullinen yrittäjä –tyypin, mutta myös muiden tyyppien uusien opettajien kohdalla sisäisen markkinoinnin merkitys organisaation tehokkaan toiminnan kannalta (ks. myös luku 6.10 tässä tutkimuksessa). Tällaista näkemystä edustavat mm. Harvey ja Busher (1996) Kotler (1997) sekä Sharpe (1988). Tässä tutkimuksessa uudet opettajat toivat esiin asian niin, että sisäisellä markkinoinnilla voitaisiin saavuttaa organisaatiossa vahvempi yhteenkuuluvuuden tunne. Tärkeänä pidettiin, että organisaation olisi kyettävä myymään itsensä ensin opettajille, jotta he puolestaan pystyisivät markkinoimaan organisaatiota paremmin ulospäin, kun olisivat tietoisia kaikista organisaation toimista.

Esiin tuli Sharpen (1988) ajatus siitä, että palveluja tuottavassa organisaatiossa koko organisaation ja koulutuksen imago riippuu opettajien suhtautumisesta ja tietämyksestä organisaatiosta. Tässä mielessä näyttäisi siltä, että aikuiskoulutuskeskus ei ollut myynyt itseään ainakaan uusille opettajille, kun erityisesti yhteenkuuluvuuden tunnetta ja organisaation tuntemusta laajemminkin peräänkuulutettiin. Vanhemmat opettajat eivät esittäneet tämänsuuntaisia ajatuksia. Tämä johtunee ennen kaikkea siitä, että he ovat toimineet organisaatiossa jo niin kauan, että toiminta ja ”talon tavat” ovat heille itsestään selviä. Vaikka uudet opettajat olivat olleet organisaatiossa tutkimusentekohetkellä keskimäärin 3 – 5 vuotta, heille yhteenkuuluvuuden tunne oli syntynyt pääasiassa omaan alaan ja osittain vieläkin rajoittuneemmin omaan tiimiin. Uudet opettajat kokivatkin heikkoutena yleisen perehdytysohjelman puuttumisen.

Edellä esitetty ajatus sisäisen markkinoinnin merkityksestä liittyy myös organisaatioon sitoutumiseen. Opettajat varsinkin vastuullinen yrittäjä –tyypissä toivat esiin sen seikan, että jos opettaja on sitoutunut organisaatioon ja tietää organisaation toiminnasta riittävästi, hän myös markkinoi ja myy koulutusta aktiivisesti. Opettajan sitouduttua or-

ganisaatioon hän myös toimii aktiivisesti organisaation hyväksi. Sitoutuminen organisaatioon voidaan siis organisaation taholta toteuttaa juuri sisäisellä markkinoinnilla.

Opettajatyyppeiden kannalta ajateltuna sitoutuminen näkyi erityisesti sitoutunut sopeutuja -tyypissä haluna kehittää itseä ja sitä kautta myös omaa opetustyötä, mikä puolestaan Tennerin ja De Toron (1992) laatujohtamisen mallissa merkitsee juuri sitoutumista. Sitoutuminen myöskin osaltaan edellyttää tyytyväisyyttä työpaikkaan, minkä myös O'Brien (1993) näki tärkeänä organisaation menestyksen luomisen ja ylläpitämisen kannalta. Näyttäisikin siltä, että tässä tutkimuksessa kaikista aktiivisimmat opettajat vaikuttivat kaiken kaikkiaan tyytyväisimmiltä työhönsä ja sitä kautta myös sitoutuneilta. Heidän haastatteluissaan tuli yleensäkin esiin hyvin vähän työn negatiivisia puolia. Toki eri tyyppien sisällä oli vaihtelua opettajien välillä sitoutumisessa, aktiivisuudessa ja tyytyväisyydessä, mutta kokonaisuutena ajateltuna vastuullinen yrittäjä, tiedostava talousmies sekä sitoutunut sopeutuja -tyypit osoittivat eniten tyytyväisyyttä työhön ja sitä kautta aktiivista osallistumista. Selkeyden kaipaaja -tyyppi oli edellisiin verrattuna selvästi tyytymättömin järjestelmään ja sen vaikutuksiin omalle työlle. Tästä syystä he ehkä olivatkin passiivisempia verrattuna muihin tyypeihin. Tässä suhteessa tämä tutkimus tukee O'Brienin (1993) näkemystä tyytyväisyyden vaikutuksesta ensinnäkin sitoutumiseen ja sitä kautta aktiiviseen osallistumiseen organisaatiossa.

Selkeyden kaipaaja -tyypin yhteydessä tuli esiin näkemys myös siitä, että sitoutumista vaikeuttaa työn projektiluontoisuus: on vaikea sitoutua organisaatioon, kun työn jatkuvuudesta ei ole takeita. Määräaikaisuus ei kannusta organisaatioon sitoutumiseen eikä pitkäjänteiseen kehitykseen. Vastuullinen yrittäjä -tyypissä työn projektiluontoisuus tai määräaikaisuus ei vaikuttanut sitoutumiseen vaan sitä vastoin sitoutumisen kautta tyypissä nähtiin saavutettavan jatkuvuutta epävarmassakin työsuhteessa.

7.1.5 Kohti uutta opettajuutta ja laajempaa opettajayhteisöä?

Olisi ehkä mahdollista tehdä niinkin radikaali johtopäätös, että opettajuus, opettajan rooli tällaisessa markkinasuuntautuneessa, liikelaitosperiaatteella toimivassa koulutusorganisaatiossa on yhä enemmän muuttumassa opetustoimen yrittäjäksi, eräänlaiseksi koulutus-konsultiksi. Näinkin suppean tutkimuksen perusteella on kuitenkin uskaliaasta lähteä tekemään tällaista johtopäätöstä. Siitä huolimatta, tässä tutkimuksessa nousi esiin neljä

erilaista opettajatyyppejä, joista kolmen tyyppin kohdalla tuli selvästi esiin liikelaitoksessa oleellinen, asiakaslähtöinen toiminta.

Etenkin vastuullinen yrittäjä –tyypin voisi sanoa edustavan tällaista koulutuskonsultin roolia. Tyypissä korostettiin, että opettajan tulisi olla tietävä ja taitava asiantuntija. Oppimisen ohjaus on oleellinen osa koulutuskonsultin toimintaa, joka perustuukin pitkälti asiantuntijuuteen. Tässä suhteessa myös tiedostavat talousmiehet osoittavat tällaisen koulutuskonsultin ominaisuuksia korostaessaan asiantuntijuuden merkitystä tasapainoiltaessa talouden vaatimusten ja hyvän opetuksen välillä. ”Markkinahuumassa” olisi aina muistettava se, että tärkein asia, oppiminen, ei saisi jäädä taloudellisten tavoitteiden ja arvojen varjoon. Tällainen on todellista opetustoimen yrittäjyyttä.

Opettajuuden muutoskeskustelussa puhuttiin vielä erityisesti opettajan muuttamisesta tiedonkaatajasta oppimisen ohjaajaksi ja edistäjäksi (mm. Kalli 1997, 1999; Sahlberg 1996). Tämän suuntaiset muutokset ja etenkin myös Sahlbergin (1996) käsitykset siitä, että opettajalla on entistä enemmän merkitystä oppimisympäristöjen suunnittelijana ja oppimisen edellytysten luojana sai tässä tutkimuksessa myös tukea.

Keskusteluun opettajuuden muutoksesta liittyy myös laajemmin muutos koko opettajayhteisössä kollegiaalisuuden ja yhteistoiminnallisuuden peräänkuuluttamisen kautta. Merkittävä huomio on se, että Menterin ym. (1997) tutkimuksen tulos yksinäisyyden kulttuurin esiin noususta markkinoistamisen seurauksena ei saanut tukea tästä tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa näyttäisi pikemminkin siltä, että tiimityöskentely on oleellinen osa opettajan työtä ja organisaation eri alojen sisällä vallitsee yhteistoiminnallisuuden kulttuuri. Eri asia sitten on, miten tiimityöskentely on organisoitu eri aloilla. Kaiken kaikkiaan tiimityöskentely kuitenkin koettiin positiivisena asiana työssä. Sen kautta opettajat saavat apua ja tukea koulutuksen suunnittelutyöhön ja myös käytännön toteutukseen. Tätä kautta pystyttiin myös toimimaan tehokkaammin, mikä on puolestaan liikelaitosperiaatteella toimimisen kannalta hyvä asia. Nämä seikat osoittavat nimenomaan niitä etuja, joita Hargreaves (1994) esittää kollegiaalisuudella olevan koulutusorganisaatiolle. Eri tyyppien opettajat kuitenkin toivoivat vielä koko organisaation eri alojen välille lisää yhteistyötä, yhteistoiminnallisuutta ja asiantuntemuksen jakamista. Kollegiaalisuus oli siis osittain alojen sisällä läsnä, mutta koko organisaatiossa kollegiaalisuutta ei eri alojen välillä voida sanoa vielä täysin vallitsevan kuten oli myös yhteenkuuluvuuden tunteen kanssa.

7.2 Tulosten yleistettävyys ja merkitys

Koska tässä tutkimuksessa selvitettiin liikelaitosperiaatteen vaikutuksia ja merkitystä opettajille nimenomaan haastattelemalla yhden aikuiskoulutuskeskuksen opettajia, ovat tutkimuksen tuloksetkin lähinnä suuntaa-antavia ajatellen yleensä aikuiskoulutuskeskusten opettajia. Tässä mielessä tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä korkeintaan kyseisen organisaation kontekstissa. Useampi haastattelu olisi saattanut entisestään tuoda vahvistusta aineistosta syntyneille opettajatyypeille tai ehkä olisi saattanut löytyä myös muita tyyppisiä suuremmasta otoksesta.

Toisaalta tutkimuksen tulokset ja eri opettajatyyppeiden sisällöt olivat joiltain osin yhteneväisiä ja samansuuntaisia kuin muissa esitetyissä ulkomaisissa ja kotimaisissa tutkimuksissa, joissa otoskoko ja aineisto on ollut huomattavasti laajempi kuin tässä tutkimuksessa. Tässä mielessä tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aiemmista tutkimuksista saatuja tuloksia. Yksin tämä tutkimus ei riitä kuitenkaan osoittamaan liikelaitosperiaatteella toimimisen merkitystä opettajille. Mutta tämän tutkimuksen tulokset yhdistettynä aiemmista tutkimuksista saatuun tietoon on hyvä kokonaisuus osoittamaan liikelaitosperiaatteella toimimisen merkityksen ja vaikutuksen opettajille aikuiskoulutuskeskuksessa.

Tutkimuksen tulosten käytännön merkitys liittyy lähinnä tutkittujen opettajien organisaatioon ja sen itseymmärryksen lisäämiseen liikelaitosperiaatteella toimimisesta, sen vaikutuksista, merkityksestä ja myös markkinoinnista vaatimuksena opettajille. Tulosten teoreettinen merkitys liittyy laajemmin keskusteluun opettajuuden ja koulutuksen muutoksesta. Yhä enemmän kuitenkin markkinaperustaisuutta ja sitä kautta taloudellisia arvoja ollaan omaksumassa koulutuksen kentälle myös laajemminkin ja tämän tutkimuksen kautta on pyritty valottamaan myös tätä problematiikkaa ja kehityskulkua. Eriytyisesti sen vaikutuksia opettajuuteen, koska opettajuus kaiken kaikkiaan on kehittynyt ja sen luonne muuttuu entisestään koulutusorganisaatiossa, jossa yhä enemmän korostuvat taloudelliset arvot ja markkinoilla toimiminen.

Kaiken kaikkiaan tulevaisuutta on vaikea lähteä ennustamaan, mutta näyttäisi kuitenkin siltä, että ainakin koulutusorganisaation markkinoinnin merkitys tulee kasvamaan koko ajan laajemminkin koulutussektorilla. Tässä mielessä tämä tutkimus antaa valaistusta siihen, miten opettajat mahdollisesti suhtautuvat mm. tähän uuteen tehtävään ja

mitä organisaation tulisi ottaa huomioon vaatiessaan opettajistolta mm. juuri markkinointia. Tämä liittyy myös tutkimuksen käytännön merkitykseen nimenomaan organisaation kannalta.

7.3 Tulosten luotettavuus ja kritiikki

Saatujen tutkimustulosten avulla pystyttiin vastaamaan asetettuihin tutkimusongelmiin. Mutta kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, tämänkin tutkimuksen ongelmana on tulkintojemme subjektiivisuus. Tuloksia ja niistä tehtyjä tulkintoja sekä itse aineiston keräämis- ja analyysiprosessia on pyritty kuitenkin perustelemaan, jotta lukija kykenee ymmärtämään tehtyjä johtopäätöksiä ja myös itse arvioimaan sitä, voiko tulkintoihin yhtyä. Pyrkimys asioiden perusteelliseen selvittämiseen tutkimuksen taustasta lähtien parantaa siis mahdollisuutta arvioida tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusmenetelmästäkin johtuen otoskoko oli pakko rajata jo tutkimusekonomisista syistä melko suppeaksi. 12 haastattelua on kuitenkin mielestämme aika kattava tämän laajuudessa opinnäytetyössä. 12 haastattelun muodostamasta aineistosta nousi kuitenkin selvästi esimerkiksi nämä neljä eri opettajatyyppejä ja siinä mielessä haastatteleamalla kerätty aineisto oli kattava. Teemahaastattelu sopi myös jälkepäin tarkasteltuna hyvin tutkimusmenetelmäksi. Haastatteluissa pystyttiin myös tarttumaan haastateltujen sanoihin, toteamuksiin ja ajatuksiin vieden niistä keskustelua eteenpäin.

Tutkijoiden melko vähäinen haastattelukokemus saattoi olla tietynlainen rajoittava tekijä esimerkiksi tutkimusmenetelmän täydellisessä hyödyntämisessä. Ensimmäisissä haastatteluissa saattoi ilmetä jonkinasteista johdattelua, mutta haastatteluiden välittömän litteroinnin jälkeen havaittiin tämä epäkohta ja siihen kiinnitettiin huomiota seuraavissa haastatteluissa. Kaiken kaikkiaan haastattelusta oppi koko ajan ja loppua kohden haastattelut sujuivat paremmin ja paremmin kokemuksen karttumisen myötä ja mm. kysymystekniikan kehittyessä. Tällaisia haastattelijan kokemattomuudesta johtuvia puutteita lievensi kuitenkin se, että molemmat tutkijat olivat mukana haastatteluissa.

Tulosten luotettavuutta arvioitaessa on vielä tärkeä kiinnittää huomiota siihen, millaista informaatiota haastatelluilta on lopulta saatu. Kun ihmiset ja heidän käsityksensä ja ajatuksensa ovat tutkimuskohteena, on tärkeä miettiä sitä, tuovatko ihmiset haastatte-

lussa todella omat ajatuksensa esiin vai pyrkivätkö he ehkä tietoisesti tai tiedostamattaan vastaamaan ”oikein”, esimerkiksi sosiaalisesti suotavalla tavalla, kysymyksiin. Tässä tutkimuksessa voidaan mieltä, missä määrin opettajat pyrkivät esimerkiksi markkinoimaan haastatteluissa tutkimuksen tekijöille organisaatiotaan ja organisaatiossa suotavaa näkemystä puhua asioista. Etenkin tällainen ajatus heräsi sitoutunut sopeutuja –tyypin kohdalla, koska tyypin sisällä asioihin suhtauduttiin periaatteessa neutraalisti, mutta toisaalta välillä haastatteluissa tuntui, että opettajat pyrkivät markkinoimaan organisaatiotaan haastatteliijoille. On tärkeä huomioida tulosten luotettavuutta arvioitaessa, että esimerkiksi juuri tämän tyypin kohdalla on voinut ilmetä tällaista sosiaalisesti hyväksyttävää puhetta nimenomaan organisaation kannalta ajateltuna. Opettajat ovat siis saattaneet ikään kuin omaksua tietyn tavan puhua neutraaliin sävyyn ylläpitäen tätä kautta yleistä suotavaa tapaa puhua organisaatiosta ja työstään. Tämä saattaa johtua siitä, että tämän kautta yksittäistä opettajaa ei ehkä päästä kritisoimaan hänen sanomisistaan ja näin myös tällainen puhe on ehkä turvallisikin työntekijälle.

7.4 Jatkotutkimuksen aiheita

Menetelmällistä kehittelyä voisi hyödyntää jatkotutkimuksissa. Jatkotutkimuksen aiheena voisikin olla tämän saman aiheen tutkiminen kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin ja löytyneiden opettajatyyppeiden testaus lomakekyselyn avulla, joka mahdollistaisi myös suuremman otoksen ja sitä kautta mm. tulosten paremman yleistettävyyden, jos aineistoa keräisi useammastakin aikuiskoulutuskeskuksesta sekä ehkä muistakin koulutusorganisaatioista, joissa mm. markkinointitehtävä on tullut osaksi opettajan työtä. Tämä mahdollistaisi myös eri aikuiskoulutuskeskusten, mutta myös muiden oppilaitosten opettajien näkemysten välisen vertailun. Haastattelua käytetäänkin usein ”esitutkimuksena” erityisesti tällaisten vähän tutkittujen aiheiden kohdalla. Tämänkin haastattelututkimuksen jälkeen voisikin siis toteuttaa kyselyn laajemmalla otoksella. Haastattelun kautta saa kuitenkin ideoita lomakkeeseen laadittaviin kysymyksiin ja pystyy myös ennakoimaan annettavia vastausvaihtoehtoja kysymyksiin. (Newell 1993, 97.) Tällainen jatkotutkimus mahdollistuisi nimenomaan tämän kyseisen tutkimuksen kautta.

Mietittäessä tällaisen liikelaitosperiaatteella toimimisen ja laajemmin markkina-perustaisen koulutuksen vaikutusta, vertailut johtoryhmien ja opettajien käsitysten välillä voisivat valaista ehkä mahdollista ristiriitaakin vaatimusten ja todellisten mahdollisuuksi-en sekä resurssien välillä.

Jatkotutkimuksen aiheena voisi pohtia myös sitä, että olisiko kenties tällaisessa markkinaperustaisessa aikuiskoulutuksessa, jota harjoitetaan myös perinteisten koulu-tusinstituutioiden ulkopuolella, aineksia alkaa määritellä uutta opettajuutta ja tätä kautta vahvempaa asemaa myös aikuisten opettajille ja kouluttajille. Kuitenkin tässäkin tutki-muksessa opettajia puhutti jossain määrin opettaja – kouluttaja –käsitteiden sisällöt ja merkitykset.

8 LÄHTEET

- Alanen, A. 1992. Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Opetusmonisteet B 7.
- Asetus ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 762/1990.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.
- Asetus työvoimapolitiittisesta aikuiskoulutuksesta 912/1990.
- Bush, V. & Ferrell, O.C. 1998. Marketing the business school: an exploratory investigation. *Journal of Marketing Education* 20 (1), 16–27. Elektroninen lähde.
- Cedefop. 1997. Ammatillinen koulutus Suomessa.
- Churchill, R., Williamson, J. & Grady, N. 1997. Educational change and the new realities of teacher's work lives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 25 (2), 141–154. Elektroninen lähde.
http://ehostvgw12.epnet.com/ehost1.asp?key=204.179.122.141_8000_-711914440&return=n&site=ehost. 18.10.1999.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Fielding, N. 1993. Qualitative interviewing. Teoksessa (toim.) N. Gilbert. 1996. *Researching social life*. London: Sage, 135 – 153.
- Fullan, M. 1991. *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Suom. T. Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1991. What's worth fighting for? Working together for your school. ED 342128.
- Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. 1996. *Educational research. An introduction*. 6.painos. New York: Longman.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. 1995. *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open university press.
- Hakkarainen, R. 1996. Johdanto. Teoksessa R. Hakkarainen (toim.) *Aikuiskoulutuskeskukset 1995. Ammatillisista kurssikeskuksista ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi – uudistuksen seuranta 1990–95*. Arviointi 13/96. Helsinki: Opetushallitus, 9–11.

- HE 12/1990 Hallituksen esitys Eduskunnalle ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia koskevaksi lainsäädännöksi. HE 12/1990.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age.* New York: Teachers college press.
- Harvey, J.A. & Busher, H. 1996. Marketing schools and consumer choice. *International journal of educational management.* 10 (4), 26–32.
- Helakorpi, S. 1994. Ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisen periaatteista. Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) *Mihin menet, ammatillinen opettajankoulutus.* Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Selvityksiä ja puheenvuoroja, 53–56.
- Helakorpi, S., Aarnio, H., Kuisma, R., Mäkinen, A. & Torttila, P. 1988. Työ ja ammatitaito -work and occupational skill. Hämeenlinna. Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto. Tutkimuksia n:o 5.
- Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. (toim.) 1991. Ammatillinen opettajankoulutus uudistuu: opettajankoulutuksen opetussuunnitelma ja sen tausta. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 78.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu.* 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Kirjayhtymä. <http://www.aike.fi/tukeva>. 15.2.1999. Elektroninen lähde.
- Hämäläinen, K. 1993. Laadun arviointi yliopistollisessa täydennyskoulutuksessa. *Aikuis-kasvatus* 13 (4), 238–242.
- Hölttä, S. 1993. Aikuiskoulutuksen tavoitteet. Katsaus kansainväliseen kirjallisuuteen. Helsinki: Opetushallitus. Aikuiskoulutuksen linja. Opetushallituksen julkaisusarjat. Kehittämissarja 18/1993.
- Jaakkola, R. & Vestman, P. 1993. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opetuksen laadullinen kehittyminen. Miten ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista ja työvoimapoliittisesta aikuiskoulutuksesta annetut lait ovat vaikuttaneet opetuksen järjestämiseen? Helsinki: opetushallitus. Aikuiskoulutuksen linja. *Julkisten palveluiden yksityistäminen – edellytykset ja kokemukset.* 1995. Helsinki: Liiketaloustieteellinen tutkimuslaitos. Sarja B 113.
- Kalli, P. 1997. Aikuisopettajan työn muutos – valmentaja, tutor, projektijohtaja vai tuottaja. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppi-*

- minen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 222–235.
- Kalli, P. 1999. 2000-luvun aikuisopettaja – erilaistuva ammattirooli ja muuttuva oppimisympäristö. Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) *Sivistystyö osamisyhteiskunnassa*. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 91–102.
- Kasvio, A. 1994. *Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet*. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Katajisto, J. 1993. *Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ja lainsäädännön toimivuuden seuranta vuodelta 1992*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Katajisto, J. 1994. *Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset*. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & P. Yrjölä (toim.) *Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa*. Helsinki: Opetushallitus, 155 - 198.
- Kiviniemi, M., Oittinen, R., Varhe, S., Niskanen, J. & Salminen, A. 1994. *Julkiset palvelut menevät markkinoille. Kokemuksia ja näkemyksiä liikelaitostamisesta ja yhtiöittämisestä*. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Efektia Palvelu Oy. Painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1988:34. *Kurssikeskustoimikunnan mietintö*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kotler, P. 1997. *Marketing management: analysis, planning, implementation and control*. 9. painos. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall
- Kotler, P. & Fox, K. F. A. 1995. *Strategic marketing for educational institutions*. 2. painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kurri, S., Martikainen, M. & Pohjonen P. 1998. *Ammatillisen aikuiskoulutuksen kvasimarkkinat*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. VATT-keskustelualoitteita 174.
- Kwan, P.Y.K. 1996. *Application of total quality management in education: retrospect and prospect*. MCB International journal of educational management 10 (5), 1–12. Elektroninen lähde. <http://www.emerald-library.com/brev/06010ed1.htm>. 29.04.1999
- Kähkönen, L. 1996. *Liikelaitos organisaatiomuotona kunnallisessa palvelutuotannossa*. Kunta-alan ammattiliiton tutkimusosaston julkaisusarja 5. Helsinki: Kunta-alan ammattiliitto.

- L 493/1965. Laki ammattikurssitoiminnasta.
- L 97/1970. Laki ammatillisten kurssikeskusten perustamisesta.
- L 31/1976. Laki työllisyyskoulutuksesta.
- L 760/1990. Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista.
- L 761/1990. Laki ammatillisten kurssikeskusten muuttamisesta ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi.
- L 763/1990. Laki työvoimapoliittisesta aikuiskoulutuksesta
- L 630/1998. Laki ammatillisesta koulutuksesta.
- L 631/1998. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta.
- Leskinen, R. 1997. Kurssikeskusten nopeaa kehitystä. Teoksessa R. Leskinen, A. Talka ja P. Pohjonen Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto. R.4. 123–139.
- Leskinen, R., Talka, A. & Pohjonen, P. 1997. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto. R.4.
- Levin, B. & Young, J. 1999. The origins of educational reform: a comparative perspective. Canadian journal of educational administration (12). Elektroninen lähde: <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/issues.htm>. 28.02.1999
- Lyon, C. 1994. Will you croak for your pond? Vocational Education Journal 69 (8), 10–11.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Acta Universitatis Tamperensis 599.
- Manninen, J. & Heinonen, S. 1998. Johdanto. Kyllä yhteiskunta muuttuu...Teoksessa (toim.) J. Manninen. Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 158.
- McGivney, V. (toim.) 1991. Opening colleges to adult learners. Report of the NIACE-TEED research project on adult learners in colleges of further education. ERIC ED 343013.
- Menter, I., Muschamp, Y., Nicholls, P., & Ozga, J. & Pollard, A. 1997. Work and identity in the primary school. A post-fordist analysis. Buckingham: Open University Press.

- Michael, S-O. 1990. Marketing educational institutions: Implications for administrators. *The Canadian Administrator* 29 (6), 1–8.
- Michael, S-O. & Hogard, E. 1996. Marketing adult literacy programs: Meeting the challenges in the twenty-first century. *Research to practice*. Ohio: Kent State University. Ohio Literacy Resource Center. ERIC ED401392.
- Newell, R. 1993. Questionnaires. Teoksessa (toim.) N. Gilbert. 1996. *Researching social life*. London: Sage, 94 – 115.
- O'Brien, T., Akroyd, D. & Richards, B. 1993. Work satisfaction and organizational commitment of marketing education teachers. Teoksessa M. M. Norwood (toim.) *Marketing education national research conference report (Galvestone, Texas, April 16-18, 1993)*. Houston: The University of Houston. Center for Applied Technology. *Collected works - Proceedings (021); Reports - Research 143*. ERIC ED 380701.
- O'Connor, P.J. 1990. The status of marketing in secondary vocational education. Ohio Vocational Education Personnel Development Center. ERIC ED327677.
- O'Connor, P. J., Walker, T. J. & Sharpe, D. 1988. The integration of marketing in post-secondary vocational education. Atlanta: Georgia State Board of Postsecondary Vocational Education. ERIC ED 327679.
- Opetushallitus 1998. Tietoja ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen muutoksista vuosina 1991–1998. (Päivitys 1/1998). Helsinki: Opetushallitus. Moniste 4/1998.
- Opetusministeriö 1989. 69 toimenpidettä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Opetusministeriön työryhmien muistioita. 1989:59.
- Opetusministeriö 1995. Aikuiskoulutusta myyvien organisaatioiden kilpailutilanne. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1995:23.
- Paavilainen, R., Saari-Musakka, M. & Turpeinen, R. 1994. Opettajien koulutuksesta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & P. Yrjölä (toim.) *Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa*. Helsinki: Opetushallitus, 301 - 319.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. London: Sage.
- Pietiläinen, A. 1996. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opetuksen laatu –näkökulma. Teoksessa R. Hakkarainen (toim.) *Aikuiskoulutuskeskukset 1995*. Ammatillisista kurssikeskuksista ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi –

- uudistuksen seuranta 1990–95. Arviointi 13/96. Helsinki: Opetushallitus, 155–177.
- Raivola, R. & Ropo, E. (toim.) 1991. Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. XII kasvatustieteen päivät Tampereella 22.–24.11.1990. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: tutkimusraportti no. 49.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119.
- Salminen, A. 1986. Yksityinen, julkinen ja markkinatalous. Helsinki: Gaudeamus.
- Salminen, A. & Niskanen, J. 1996. Markkinoiden ehdoilla? Arvioita markkinaohjautuvuudesta julkisessa sektorissa. Vaasan yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Helsinki: Valtiovarainministeriö. Hallinnon kehittämisosasto.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1997. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sharpe, D. 1988. Internal marketing: developing a consistent image for post-secondary vocational education. Teoksessa P.J. O'Connor ym. The integration of marketing in post-secondary vocational education. Atlanta: Georgia State Board of Postsecondary Vocational Education. ERIC ED327679.
- Siren, H. 1996. Aikuiskoulutuskeskusten uudistus koulutus- ja työllisyyspolitiikan yhteensovittajana. Teoksessa R. Hakkarainen (toim.) Aikuiskoulutuskeskukset 1995. Ammatillisista kurssikeskuksista ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi – uudistuksen seuranta 1990–95. Arviointi 13/96. Helsinki: Opetushallitus, 13–28.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Ståhle, P. 1995. Oppiva organisaatio – menestyksen ehto. Aikuiskasvatus 15 (1), 11–13.
- Syrjälä L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin - markkinahumua vai koulu-realismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A11/1997.

- Talka, A. 1997. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet lakiuudistuksen jälkeen. Teoksessa R. Leskinen, A. Talka ja P. Pohjonen: Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto. R.4. 169–228.
- Tenner, A.R. & DeToro, I.J. 1992. Total quality management. Three steps to continuous improvement. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Tilastokeskus. 1995. Tilastokeskuksen aikuiskoulutustilasto. 8.11.1995. Helsinki.
- Tilastokeskus. 1996. Ammatilliset oppilaitokset 1996. 1996:11. Helsinki.
- Toimintakertomukset 1991 – 1998, Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus.
- Turpeinen, R. 1996. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opetuksen laatu - näkökulmia. Teoksessa R. Hakkarainen (toim.) Aikuiskoulutuskeskukset 1995. Ammatillisista kurssikeskuksista ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi – uudistuksen seuranta 1990–95. Arviointi 13/96. Helsinki: Opetushallitus, 127–154.
- Varmola, T. 1991a. Aikuiskoulutuksen privatisoituminen ja korkeakoulujen täydennyskoulutus. Teoksessa M. Parjanen (toim.) Privaatti vai piraatti?: korkeakoulujen aikuiskoulutus käännekohtassaan. Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. (tarkista julkaisusarja)
- Varmola, T. 1991b. Koulutuksen privatisoituminen ja ammatillinen aikuiskoulutus. Teoksessa R. Raivola & E. Ropo (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. XII Kasvatustieteen päivät Tampereella 22.-24.11.1990. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A 49, 245–261.
- Varmola, T. 1994. Aikuiskoulutuksen muutoksen hallinta: esimerkkinä Vaasan ammatillinen aikuiskoulutuskeskus. Tampereen yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja A 2/94.
- Varmola, T. 1995. Adult education privatization and the market. Teoksessa A. Kauppi, S. Kontiainen, K.E. Nurmi, J. Tuomisto & T. Vaherva. (toim.) Adult learning in a cultural context. Helsinki: Adult education research society in Finland. University of Helsinki. Lahti research and training centre, 57–64.
- Varmola, T. & Jokisuu, M. 1995. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten sisäinen ja ulkoinen muutos: tutkimus toimintastrategioista Raahan, Tampereen ja Ylä-Savon seuduilla. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti 54.

- Varmola, T. 1996. Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikakauteen? Esimerkkejä ja tulkintoja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 524.
- Vartiovaara, I. 1995. Burnoutista jaksamiseen. Aika itkeä, aika iloita. Helsinki: Otava.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktiivinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 588.
- VNP 1987. Valtioneuvoston periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoittamisen suunnitteluperiaatteista. 5.3.1987.
- VNP 1988. Valtioneuvoston periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä. 24.3.1988.
- Ängeslevä, M. 1999. Tukeva täydentää aikuiskouluttajien osaamista. Opettaja (5), 6–8.

LIITE 1

Teemahaastattelurunko

Opettajana aikuiskoulutuskeskuksessa, JAIKOssa

- Ikä
- Koulutus
- Tie opettajaksi
- Tie JAIKOon
- Opettajan asema ja tehtävät / toimenkuva / työnkuva JAIKOssa

Liikelaitostuminen ja opettajuus

- Liikelaitostuminen ja vaikutukset
 - *Aikuiskoulutuskeskukset yleensä
 - *JAIKO organisaationa
 - *oma opettajuus

Markkinointi liikelaitostumisen ilmentymänä

- Markkinointi
 - *koulutusorganisaatiossa
 - *JAIKOssa
 - *oman opettajuuden yhteydessä
- Koulutus tuotteena/palveluna
- Asiakkuus
 - * aikuiskoulutuskeskuksen asiakkaat
 - * koulutettavat/opetettavat
 - * opettaja-oppilas -suhde
 - * asiakastyytyväisyys

Tutkielman tekijät: Laukkola Suvi & Lindholm Helena

Tutkielman nimi: ”Organisointia, suunnittelua ja markkinointia – ihan raakaa bisneksen tekoa. Opettajuus liikelaitosperiaatteella toimivassa aikuiskoulutuskeskuksessa neljän opettajatyypin kautta kuvattuna.

Tutkielman laji: pro gradu

Aika: kevät 2000

Sivumäärä: 128

Asiasanat: opettajuus, aikuiskoulutuskeskus, liikelaitosperiaatteella toimiminen, markkinointi

Säilytyspaikka: Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopiston kirjasto

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää liikelaitosperiaatteella toimimisen vaikutusta opettajuudelle, opettajan työlle ja toiminnalle aikuiskoulutuskeskuksessa. Tavoitteena oli selvittää, miten opettajat suhtautuvat liikelaitosperiaatteella toimimiseen ja sen aiheuttamiin muutoksiin. Lisäksi kartoitettiin, millaisena koulutusorganisaation markkinointi, sen merkitys ja vaatimus osana opettajan työtä näyttäytyvät aikuiskoulutuskeskuksessa opettajan kokemana. Markkinoistaminen ja liikelaitosperiaatteella toimiminen ovat tulleet vahvasti mukaan koulutuksen järjestämiseen 90-luvulla eivätkä voi olla vaikuttamatta myöskään opettajuuteen. Aiemmat tutkimukset liikelaitostamisesta on tehty välittömästi muutoksen jälkeen koskien lähinnä organisaatiotasoa. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkimusta varten haastateltiin 12 opettajaa Jyväskylän aikuiskoulutuskeskuksesta. Keskeisin tulos oli neljän opettajatyypin muodostuminen aineiston pohjalta suhtautumisessa liikelaitosperiaatteella toimimiseen. Tyypit olivat vastuullinen yrittäjä, tiedostava talousmies, sitoutunut sopeutuja ja selkeyden kaipaaja. Keskeiset havaitut muutokset opettajan työssä aikuiskoulutuskeskuksessa liikelaitosperiaatteella toimimisen myötä olivat laajentuneet tehtävät (markkinointi yksi uusi tehtävä), taloudellisten tehtävien korostuminen työssä, lisääntynyt työmäärä ja kiire, resurssien vähentyminen, organisaation itsenäisyyden ja päätöksenteon sekä opettajien vastuun lisääntyminen. Suhtautuminen näihin muutoksiin vaihteli eri opettajatyypeissä. Vastuullinen yrittäjä ja tiedostava talousmies –tyypeissä koettiin liikelaitosperiaatteella toimimisen myötä tulleet muutokset positiivisena haasteena opettajalle. Sitoutunut sopeutuja –tyypissä suhtauduttiin muutoksiin neutraalisti ja koettiin ne realiteettina, osana normaalia kehityskulkua. Selkeyden kaipaaja –tyypissä koettiin opettajan työhön kohdistuneet muutokset ja vaatimukset yleensä negatiivisina. Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että liikelaitosperiaatteella toimimisella on vaikutusta opettajan työhön, mutta suhtautuminen on erilaista opettajasta toiseen, johtuen esimerkiksi erilaisista taustatekijöistä. Ei riitä, että opettaja huolehtii vain jonkin koulutuksen toteuttamisesta, vaan toimintaa on ajateltava kokonaisvaltaisemmin suhteessa koko organisaation toimintaan. Opettajuus liikelaitosperiaatteella toimivassa aikuiskoulutuskeskuksessa näyttäisi kehittyvän yhä enemmän kohti laaja-alaista opettajuutta, jossa yhdistyvät taloudelliset arvot oppimisen edistämiseen ja tukemiseen asiakastyytyväisyyden saavuttamiseksi.

Työmme ohjaajana on toiminut: Heikkinen Anja

Katsaus tarkistettu:
Jyväskylässä ___ / ___ 2000

Tarkastajan allekirjoitus