



# ARVOA PERUSKOULULAISILLE

Kouluruokailua ja -siivousta kehittämässä Orimattilassa palvelumuotoilun  
keinoin

LAHDEN  
AMMATTIKORKEAKOULU  
Matkailun ala  
Palveluliiketoiminnan koulutusohjelma  
Opinnäytetyö ylempi amk  
Kevät 2013  
Riitta Mikkola



MIKKOLA, RIITTA:

Added value for students in primary school  
Investigating the significance of meal and  
cleaning services with the help of service de-  
sign in the primary schools of Orimattila

Master's Thesis in Hospitality Management, 83 pages, 11 pages of appendices

Spring 2013

#### ABSTRACT

---

The starting point of this development task is the situation in which the meal and cleaning services of Orimattila are being restructured, production of food is being centralized and work tasks are being combined. The goal of this change is to provide better services which meet the needs of the residents, so that the services that are produced work for the welfare of both the customer and other stakeholders. The current approach of the service provider can be described as production and educational orientation, and not as a mind set of value-added.

The goal of this development task is to find out how value is added in the primary school, when food and cleaning service productions are changed. In the development task, the primary school is investigated as a service environment and value creation with a human oriented approach according to innovative anthropology. In this work different approaches are combined, such as anthropology and service design, in which ethnography, observation and visualization is utilized. The material is acquired by the writer of this thesis who works as a cleaner with the help of co-design and experimental innovation process.

The material showed that a discussion on values between different stakeholders is needed and preconception and routines need to be challenged. Students have a special relationship to cleaners, a primary school is an organized environment and the writer of this thesis, as a service provider, dealt with students passively. The residents of the community wanted students to be taught to respect and appreciate different things. As result of this work, the concept of "educational consumerism" is introduced, which describes a new working model that adds value with the help of service design. In this model, education and consumerism are interpreted so that parental goals are met, if the system of value adding is understood. The needs of students need to be central and combined with the valuation and aspiration of both children and adults. If a function is suitable for students and it creates meaningful experience for them, value can be created and students will appreciate it. Different ways need to be supported to help the students produce information about the functions that they appreciate.

Keywords: value, school meal, school cleaning, service design, combined work, centralization of production of meal, observation

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Palvelutuotannon muutoksen tausta ja tavoitteet	3
1.2	Kehittämistehtävä, lähestymistapa ja näkökulman raja	6
2	PERUSKOULU RUOKA- JA SIIVOUSPALVELUIDEN PALVELUYMPÄRISTÖNÄ	10
2.1	Ruoka- ja siivouspalveluiden muuttuvat työtehtävät, roolit ja haasteet	11
2.2	Koulun virallinen ja epävirallinen toimintaympäristö	13
2.3	Ruoka- ja siivouspalvelut osana koulun kulttuuria	18
3	KOULULAISELLE ARVOA PALVELUMUOTOILUN AVULLA	24
3.1	Arvoa ihmislähtöisellä otteella	25
3.2	Arvon luomisen kolme ulottuvuutta	28
3.3	Palvelumuotoilu arvoa tuottavan palvelun mallinnuksessa	33
3.4	Palvelumuotoiluprosessi	36
4	MENETELMÄT ARVOA TUOTTAVAN PALVELUN KEHITTÄMISEKSI	40
4.1	Osallistuva havainnointi alakoulun siivoojana	41
4.2	Yhteissuunnittelulla uusia ideoita	44
4.3	Kokeileva innovaatioprosessi	45
4.4	Aineiston ryhmittely ja teemoittelu	47
5	KEHITTÄMISTYÖN TULOKSET	52
5.1	Tulkinnan muodostaminen	52
5.2	Arvoa tuottava toimintatapa	60
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	66
6.1	Opinnäytetyön luotettavuus	70
6.2	Oman oppimisprosessin kuvaus	72
6.3	Jatkotutkimus- ja kehittämisaiheita	74
	LÄHTEET	76
	LIITTEET	84

## KUVIOT

KUVIO 1.	Tuloksellisuuden tavoitteet	5
KUVIO 2.	Toimintaympäristö pirstaloituu, kun palvelutuotantoa muutetaan	12
KUVIO 3.	Näkemykset tavoitteista voivat erota toisistaan	29
KUVIO 4.	Arvon kolme ulottuvuutta ovat kytköksissä toisiinsa	31
KUVIO 5.	Arvostusten ja pyrkimysten suhteita pitää vahvistaa	32
KUVIO 6.	Palvelutuokiossa on monenlaisia kontaktipisteitä	35
KUVIO 7.	Palvelumuotoiluprosessissa korostuu iteratiivisuus	38
KUVIO 8.	Kolmivaiheinen yhteissuunnittelunsilmukka ja sen kriittinen piste	39
KUVIO 9.	Litterointivaiheessa kuviin palautuivat koulun siivoojana koetut tapahtumat	43
KUVIO 10.	Kolmen menetelmän aineistoista löytyy yhteisiä ryhmiä	49
KUVIO 11.	Arvolähtöinen tarkastelu muuttaa esineiden merkitystä	53
KUVIO 12.	Aikuiset kohtaavat koululaisen erilaisissa rooleissa	54
KUVIO 13.	Yksittäinen havainto koulun järjestyksistä	56
KUVIO 14.	Kolmen kerroksen palvelumuotoiluprosessi	62
KUVIO 15.	Kasvatuksellinen kulutusjuhla	64

## TAULUKOT

TAULUKKO 1.	Osallistuvan havainnoinnin kontaktipisteiden teemoittelua	50
TAULUKKO 2.	Ihmisten kohtaamisten teemat ja roolit	51

## 1 JOHDANTO

Orimattilan kaupungissa keskitetään ruoanvalmistusta, jolloin koulujen valmistuskeittiöitä muutetaan palvelukeittiöiksi. Kun ruoanvalmistus siirtyy toimipisteestä pois, vähenee ruokapalvelutyön työaika toimipisteessä. Samalla kuitenkin ruokailutilanteessa täytyy olla asiakaspalvelijoita riittävästi. Tämän takia palvelutuotantoa on organisoitava uudelleen. Orimattilassa se tapahtuu yhdistelmätyötä lisäämällä. Yhdistelmätyöllä tarkoitan siivous- ja ruokapalvelutyön yhdistelmää.

Toimin Orimattilan kaupungin ruokapalvelupäällikkönä ja vastaan kaupungin ruoka- ja siivouspalveluista. Orimattilassa yhdistelmätyötä on tehty kyläkouluissa ja pienissä päiväkodeissa. Monen yksityisen palvelutuottajan konsepti perustuu kuitenkin isoissakin yksiköissä yhdistelmätyöntekijöihin, moniosaajiin. Moniosaajalla tarkoitan henkilöä, joka pystyy hoitamaan ruoka- ja siivouspalveluiden tehtäviä. Hänen työprosessinsa on räätälöity yksilöllisesti toimipisteen tarpeisiin ja tarvittaessa häneltä vaaditaan myös erityistaitoja (Huhtala 2012; Hämäläinen & Parkmann 2005, 25; Opetushallitus 2012 ). Orimattilassa saneerattiin aiemmin yhden ison koulun valmistuskeittiö palvelukeittiöksi, jossa kokeiltiin yhdistelmätyötä. Lyhyttä kokeilua ei suunniteltu tarpeeksi, mutta se toi esiin ongelmia; mm. töiden erilaisen arvostuksen, palkkauseron ja erilaiset työajat. Samansuuntaisia haasteita kuvaa yhdistelmätyötä paljon käyttävä yritys (Lasander 2011).

Ongelmista huolimatta uskon, että ruoka- ja siivouspalveluiden palveluprosessien uudelleen organisointi ja yhdistäminen kannattavat, varsinkin kun molempien työtehtävien ruuhkahuiput ajoittuvat eri aikoihin. Yhdistelmätyön avulla myös työntekijöiden työajat pysyvät kokoaikaisina ja tehtävät monipuolistuvat tilanteissa, joissa keittiön toiminta muuttuu. Tästä johtuen kehittämistehtäväni tavoitteeksi tuli tehdä suunnitelma siitä, miten ruoka- ja siivouspalvelun työt yhdistetään tuloksellisesti yhdeksi palveluprosessiksi Orimattilassa parhaalla mahdollisella tavalla. Kuntatyönantajat (2011) muistuttaa, että tuloksellisuuden parantamisen tavoitteena ovat entistä paremmat palvelut käyttäjien ja kuntalaisten tarpeeseen. Tällöin palvelut tuottavat mm. hyvinvointia sekä asiakaskohtaaminen ja sidos-

ryhmäyhteistyö toimivat. Tutustuminen käyttäjälähtöisyyteen ja palvelumuotoiluun selkeytti kehittämistehtäväni tavoitetta: lähden kehittämään prosessiemme sujuvuutta toiminnan vaikuttavuuden ja palvelun laadun näkökulmasta palvelumuotoilua apuna käyttäen. En tavoittele perinteistä tehokkuutta, vaan sitä, että toimintatapamme tuottaisivat jotain arvokasta (Korkman & Arantola 2009, 17).

Lähtötilanteessa minulla on julkisten palveluiden tuottajille tyypillinen tuotantolähtöinen, ei arvolähtöinen, mielikuva asiakkaidemme tarpeista: he tarvitsevat siistejä tiloja ja ravitsevaa, maukasta lounasta. Meillä on myös tärkeä yhteiskunnallinen viesti: koululaisten tulisi olla ympäristöystävällisiä, tottua uusiin makuihin ja elää terveinä aikuisina, koska osaavat tehdä oikeita valintoja mm. ruokapöydässä. Emme kuitenkaan saa viestiä perille, sillä valtakunnallisesti kouluruokaa moititaan ja siivoustyötä ei arvosteta. Lee (2012) muistuttaa, että perinteisellä markkinoinnilla ja viestinnällä ei saavuteta enää tavoitteita. Asiakkaiden vaikutusvaltaa tulee lisätä, sillä tietoa ei voi enää vain työntää heille. Asiakkailta tulee pyytää apua siihen, miten viestit viedään perille ja miten ongelmat ratkaistaan. Asiakkaita tulee kunnioittaa aidosti ja heitä tulee auttaa luomaan arvoa.

Kehittämistehtäväni pääkysymykseksi nousee se, miten edistetään arvon tuottamista peruskoululaisille, kun ruoka- ja siivouspalveluiden palvelutuotantoa muutetaan? Tietoperustassa keskityn kahteen kokonaisuuteen: peruskouluun palveluympäristönä sekä siihen, miten arvon luonti koululaisille on mahdollista, sillä mm. Korkman ja Arantola (2009, 9-16) lupaavat, että ymmärtämällä asiakkaidemme arkea, saamme johtamiseen tarvittavaa oivallusta. Innovaatioantropologian mukaan puolestaan kehittäessämme palveluliiketoimintaa, emme voi keskittyä prosesseihin, vaan arvon luontiin ihmislähtöisellä otteella (Ruckenstein 2012a). Kehittämismenetelminä käytän osallistuvaa havainnointia siivoojana, yhteissuunnittelua ja kokeilevaa innovaatioprosessia. Lopuksi esitän kehittämis ehdotuksenani ”Kasvatuksellinen kulutusjuhla” -konseptikuvan. Se kuvaa palvelumuotoilun keinoin uutta arvoa tuottavaa toimintatapaamme, kun palvelutuotantoa kehitetään peruskoulun palveluympäristössä.

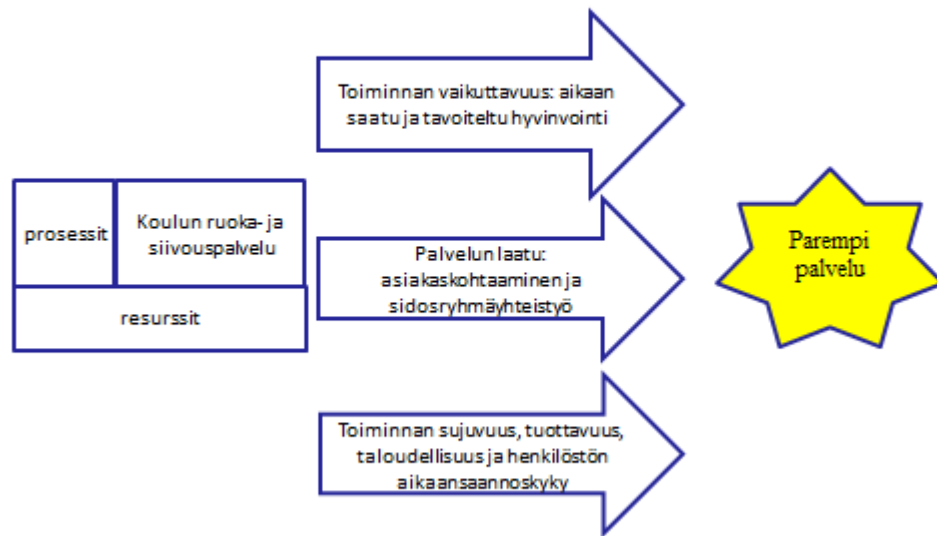
## 1.1 Palvelutuotannon muutoksen tausta ja tavoitteet

Orimattilan ruoka- ja siivouspalveluiden palvelutuotannon muutosta on suunniteltu pitkään. Jo vuonna 1999 konsultti oli esittänyt ruoanvalmistuksen keskittämistä. Edeltäjäni oli tehnyt kovasti töitä sen eteen sekä uuden aluekeittiön saamiseksi kaupunkiin. Aluekeittiöllä tarkoitan keskuskeittiötä, missä valmistetaan tietyn alueen palvelukeittiöiden ateriat. Aloitin Orimattilan ruokapalvelupäällikkönä joulukuussa 2008. Aiemmin olen toiminut ruokapalveluohjaajana Nurmijärven kunnalla. Siellä yhdistelmätyö toimi Orimattilaa laajemmin, mutta koin, että ruoka- ja siivouspalveluiden synergiaa ei Nurmijärvellä hyödynnetty riittävästi. Orimattilassa sain ottaa hyvin pian kantaa kaupungin ruokapalveluiden toiminnan tulevaisuuteen. Esitin käyttäjän edustajana keväällä 2009 näkemykseni tarveselvityksessä: pikaisessa peruskorjaustarpeessa oleva koulun keittiö tulisi saneerata palvelukeittiöksi, koska nykyiseen keittiötilaan ei saada enää toimivaa valmistuskeittiötä. Samalla kaupungissa tulisi keskittää ruoanvalmistusta, millä turvattaisiin palveluiden laatu tulevaisuudessa, sillä henkilöstö eläköityy ja samalla resurssit niukkenevat. Tällöin voidaan ruoanvalmistuksen osaaminen ja tekniikka keskittää aluekeittiöön, kun taas palvelukeittiöissä keskitytään erityisesti palveluun. Syksyllä 2009 kaupunginhallitus hyväksyi hankesuunnitelman palvelukeittiöstä ja ruoanvalmistuksen keskittämisestä niin, että jo olemassa olevaa keskustan aluekeittiötä laajennetaan. (Orimattilan kaupunki 2009.)

Ruoanvalmistuksen keskittämispäätöksen jälkeen yhdistelmätyötä on lisätty. Orimattilassa yhdistelmätyötä on perinteisesti tehty neljässä pienessä kyläkoulussa, jossa on palvelukeittiöt. Aiempi yhdistelmätyökokeilumme paljasti ongelmia, joita on ratkaistu ja joita tulee ratkoa jatkossakin. Tällä hetkellä yhdistelmätyössä esim. noudatetaan sen alan työaika, jonka töitä työntekijä tekee päivittäin työajastaan enemmän. Uusissa palvelukeittiöissä ruoka- ja siivouspalveluiden työprosessit mietitään jokaiseen toimipisteeseen yksilöllisesti yhdessä työntekijöiden kanssa. Koska ruoka- ja siivouspalveluiden ruuhkahuiput sijoittuvat eri aikaan, on varottava, ettei yhdistelmätyössä siirrytä pakkotahtisesti ruuhkahuipusta toiseen. Yhdistelmätyön tavoitteena on myös ammattimaistaa ruokapalveluiden siivous-työtä.

Yhdistelmätyössä on kyse Orimattilan ruoka- ja siivouspalveluiden palvelutuotannon uudelleen organisoinnista. Syyllistyisimme julkisia palveluita leimaavaan tuotantolähtöiseen ajattelutapaan, jos toteuttaisimme yhdistelmätyön pelkästään tämänhetkisillä tiedoilla, sillä meillä on selkeä käsitys, miten yhdistelmätyöprosessi toteutetaan kouluilla: Aamulla ruoka- ja siivouspalvelun työntekijät siivoavat, kun koulu on tyhjä. Lounasajaksi molemmat siirtyvät keittiöön. Kaikilla kouluillamme myydään iltapäivällä välipalaa, joten silloin ruokapalvelun työntekijät jäävät keittiöön ja siivoojat jatkavat omissa töissään.

Kuntatyöntajat (2011) muistuttaa, että tuloksellisuuden parantamisen tavoitteena ovat entistä paremmat palvelut käyttäjien ja kuntalaisten tarpeeseen. Lintukangas (2009, 5-6) esittää, että Suomessa kouluateriat ovat yleensä ravitsemussuositusten mukaisia, mutta kouluruokailusta päätetään usein hyvin ruokapalveluorganisaatiolähtöisesti ja toimintaa arvioidaan ruokapalvelualan tehokkuusvaatimusten mukaisesti. Siivousalan tarkka mitoitus puolestaan kertoo mielestäni, että myös siivouspalveluita on kehitetty samoin. Kuntatyöntäjien (2011) mukaan tuloksellisuus muodostuu kolmesta osa-alueesta, joita kuvaan kuviossa 1. Kuvio esittää tämän kehittämistehtävän lähtötilannetta, jossa ruoanvalmistusta on keskitetty ja yhdistelmätyötä kehitetään Orimattilan ruoka- ja siivouspalveluissa. Resursseja ja prosesseja on tarkasteltava yhtenäisenä. Tavoitteena on nykyistä parempi palvelu käyttäjien tarpeeseen. Vaikka mitään Kuntatyöntäjien (2011) esittämistä tavoitteista ei saa unohtaa, korostan toiminnan vaikuttavuutta, koska hyvinvointi on tavoite, jota on aiemmin laiminlyöty. Toisaalta palvelun laatua on arvioitu vain asiakaskohtaamisen, ei sidosryhmäyhteistyön, näkökulmasta. Henkilöstön aikaansaannoskyvyn mittareina puolestaan on käytetty suoritteita ja taloudellisuutta, ei Kuntatyöntäjien (2011) tarkentamaa työhyvinvointia tai osaamista.



KUVIO 1. Tuloksellisuuden tavoitteet (lähde mukailien Kuntatyönantajat 2011).

Toteutimme syksyllä 2012 kouluruokaa koskevan asiakaskyselyn 3.-9.- luokkala-  
sille sekä lukiolaisille, jotta saisimme tietoa palvelumme laadusta ennen kuin pal-  
velukeittiötoimintaa ja yhdistelmätyötä lisätään. Asiakaskyselymme oli tyypilli-  
nen Hjalagerin ja Nordinin (2011, 291–294) kuvaama asiakastutkimuksen mene-  
telmä, jossa oli paljon passiivisia osallistujia, mikä kuitenkin tuottaa rajoitetusti  
tietoa innovointiin ja prosessien kehittämiseen. Kyselyssä tiedusteltiin koululais-  
ten kokemuksia ruoasta, palvelusta ja ruokailutilasta ja -tilanteesta sekä tiedotta-  
misestamme. Kyselyssä ei tiedusteltu heidän kokemuksiaan ruoan tarjoiluajan-  
kohdasta eikä osallistumis- tai vaikuttamismahdollisuuksista.

Kyselymme tulokset vahvistivat kahta kouluruokailuun perehtyneen innovaatio-  
antropologin esittämää näkökulmaa. Ensinnäkin kouluruokakokemukseen vaikut-  
taa koko koulun tunnelma. Aktiivisella ruokapalveluhenkilöstöllä on suuri merki-  
tyys, mutta makua ei kuitenkaan voida erottaa ”ruokailun ympärille muodostuneista  
arkisista käytännöistä ja sosiaalisista suhteista”, jotka vaihtelevat saman organi-  
saationkin sisällä eri toimipisteissä. Kyselyssämme sama ruoka saatettiin arvioida  
paremmaksi palvelukeittiössä kuin siinä koulun keittiössä, missä ruoka oli valmis-

tettu. Samansuuntaiset tulokset olivat tuttuja Nurmijärveltä. Orimattilassa kyseisen valmistuskeittiön henkilökunta sai asiakaspalvelusta ruokapalvelun parhaat arviot, mutta oppilaat kokivat ruokailun rauhattomaksi. Kuljettaminen ei siis ratkaise ruokapalvelun laatua, kunhan sen aiheuttama viive huomioidaan ruoanvalmistusprosessissa, sillä harva ruoka pahenee hautuessaan hieman. Kouluruokakyselymme tulokset vahvistivat myös toista tutkijan esittämää näkökulmaa: alakoululaiset olivat huomattavasti tyytyväisempiä kouluruokailuun kuin vanhemmat koululaiset. (ks. Ruckensteinin 2012c, 157–160.)

Palvelutuotantomme muutoksen tavoitteena ovat entistä paremmat palvelut kunta-laisten tarpeeseen. Moni asiakas ja työntekijä kuitenkin kokevat, että ruokapalvelu on laadukasta, kun henkilökunta valmistaa ruoan koulun omassa keittiössä, jonka tulisi olla kapasiteetiltaan kodinomaisen pieni. Esimiehenä puolestaan koen pienet keittiöt haastavina ja haavoittuvina, koska ruokapalveluissa erilaiset palvelu-, hygieniä-, ravitsemus- ja valvontavaatimukset kasvavat. Pienissä yksiköissä näistä tulee yhden ihmisen selvitä taidollisesti ja ajallisesti. Henkilöstö on nyt sitoutunut yrittäjämäisesti työhönsä, mutta voidaanko luottaa siihen, että tulevaisuudessakin asia on näin? Siivoustyön tehokkuuden takia puolestaan pyritään siivoamaan tyhjiä tiloja. Olisiko kuitenkin koululaisten etu, että siivoajat liikkuisivat enemmän lasten seassa? Entäpä onko lapsille ja nuorille merkitystä sillä, mitä keittiössä tapahtuu vai sillä, mitä ruokasalissa tehdään?

## 1.2 Kehittämistehtävä, lähestymistapa ja näkökulman rajaus

Kehittämistehtäväni tavoite on kehittää toimintaa niin, että se voi tuottaa arvoa.

Kehittämistehtäväni pääkysymys on:

- Miten edistetään arvon tuottamista peruskoululaisille, kun ruoka- ja siivouspalvelujen palvelutuotantoa muutetaan?

Työn alakysymyksinä ovat:

- Mitkä tekijät pitää huomioida, jotta arvoa voidaan tuottaa peruskoulun palveluympäristössä?
- Miten nämä asiat on tähän saakka huomioitu?

- Ketkä tulee osallistaa kehittämään palvelua?
- Miten uusi arvoa tuottava malli kuvataan palvelumuotoilun keinoin?

Kehittämistyöni lähtökohtana on todellinen työelämän kehittämistehtävä. Tavoitteena on uusi toimintamalli ja työkuultuurikin, sillä kehittämisellä en tavoittele totuttua tehokkuutta, vaan käyttäjälähtöisyyttä ja meille uutta tapaa tuottaa käyttäjälähtöistä tietoa. Se edellyttää yhdessä oppimista, osaamisen ja kokemuksellisuuden jakamista lasten ja koulun eri toimijoiden välillä. Työotteeni tulee olla kriittinen ja tutkiva. Palvelumuotoilun menetelmällä haen yksilönä oppimisen lisäksi yhteisönä oppimista. Tutkimuksellisessa kehittämistyössä ei pelkää kuvailua tai selitellä asioita, vaan tarkoitus on etsiä nykyistä parempia ratkaisuja ja viedä asiaa työelämässä eteenpäin. Toisaalta ongelmia ei pelkää ratkaista, niitä tulee myös havaita. Tekstin ja käytännöllisen uuden tiedon tuottaminen on erityisen tärkeää, sillä parhaimmillaan teoria ja käytäntö käyvät vuoropuhelua. Tutkimuksellisuudelle on keskeistä kehittämistyön eteneminen järjestelmällisesti, analyttisesti sekä kriittisesti. Siinä tarvitaan projekti- ja kehittämistyön osaamista, mikä näkyy suunnitelmallisuutena ja sen mukaan etenemisenä. Toisaalta kehittämishakuisuus vaikuttaa niin, että työ voi edetä prosessimaisesti ja ennakoimattomasti. Tavoitteet ovat ensisijaisesti käytännölliset ja niihin haetaan teoreettista tukea. Tulokset ovat hyödyllisiä, jos ne ovat siirrettävissä käytäntöön ja ideoita voidaan toteuttaa. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 15–16, 19–21.)

Kehittämistyössäni olen yhdistänyt erilaisia menetelmiä, lähestymistapoja ja näkökulmia, mm. antropologiaa (Korkman & Arantola 2009), innovaatioantropologiaa (Ruckenstein, Suikkanen & Tamminen 2011) sekä etnografiaa (mm. Alasuu-tari 2011; Metsämuuronen 2009) ja erityisesti sitä hyödyntävää palvelumuotoilua (mm. Miettinen 2011). Antropologia on mm. kulttuuria tutkiva tieteenala (Vuori-nen 2005). Tiedonhankinnan strategianani, kehittämistyöni lähestymistapana on etnografia, joka puolestaan on antropologinen tiedonhankinnan menetelmä (Ruckenstein ym. 2011, 36–39). Siinä pyritään osallistamalla ymmärtämään yhteisöä ja kuvataan sitä analyttisesti (Metsämuuronen 2009, 227). Etnografiassa kehittäjällä on aktiivinen, mutta subjektiivinen rooli, kun hän toimii kohteen ja kehittämistulosten välittäjänä tai kääntäjänä. Subjektiivisuuden takia etnografiassa

pitää kuvata lukijalle mahdollisimman tarkasti ja elävästi koko prosessi ja yksityiskohdat. (Vuorinen 2005.)

Työssäni on piirteitä myös kulttuuritutkimuksesta. Kulttuurilla tarkoitan tietyn yhteisön piireissä vallitsevaa elämäntapaa ja tapaa, jolla yhteisö hahmottaa ja kokee ympäröivän maailman mielekkääksi. Etnografiaa tarvitaan, jotta ymmärrettäisiin nykyistä paremmin monimutkaista kulttuuria. Kulttuuriin liittyy oleellisesti merkityksellisyys. Ihmisen todellisuus on aina merkitysvälitteistä. Asiat eivät ole irrallisia, vaan näemme ne aina suhteessa muuhun maailmaamme. Tulkitsemme siis asioita aina aikaisempien merkitysten perusteella. Merkitysten ymmärtämisellä ei kuitenkaan pyritä ihmisten päälle ratkaisemaan sitä, mitä asiat ihmisille merkitsevät - sillä pyritään ymmärtämään tulkintarakenteita, joita ihmiset arjessa tekevät. (Alasuutari 2011, 57- 63, 73.) Antropologi on puolestaan kiinnostunut ihmisen arjesta (Korkman & Arantola 2009, 16). Se on viitekehys, jonka avulla ymmärretään tulkintarakennetta ihmisten pyrkimysten periaatteista. Sen avulla ”pyritään näkemään tavanomaisen yli” eli miten ja miksi ihmiset toimivat ja tekevät päätöksiään. (Ruckenstein ym. 2011, 20; Ruckenstein 2012a.)

Palvelumuotoilussa hyödynnetään etnografiaa. Ihmiset ja kulttuuri ovat monimutkaisia, mutta palvelumuotoilussa etnografian avulla tarkkaillaan ihmisiä heidän omassa ympäristössään. Nopeita ideoita voi syntyä havainnointitilanteissa, mutta tehokkaimmat oivallukset edellyttävät kerätyn tiedon järjestelmällistä analysointia. (An Ethnography Primer 2012.) Tarkoitus on tallentaa pieniä arkipäiväisiä havaintoja ja rutiineja, joita osallistujat eivät ehkä itse tiedosta eivätkä pystyisi niistä edes haastattelussa kertomaan. Tarkoitus on ymmärtää asiakkaiden käyttäytymistä ja hyödyntää siitä saatavaa tietoa uuden suunnittelussa. Toisaalta pelkkä tiedon keruu ei takaa arvokkaita oivalluksia, vaan se, mitä oivalluksia tiedosta saamme ja miten hyödynnämme tuon tiedon liiketoiminnassamme. (Moisander & Valtonen, 2007, 1-5.) Perusajatuksena on, etteivät ihmiset välttämättä pysty kertomaan tarpeistaan ja haluistaan, mutta ne näkyvät heidän toiminnassaan (Ruckenstein ym. 2011, 26.) Palvelumuotoilu yhdistää kulttuurisen, sosiaalisen ja inhimillisen vuorovaikutuksen. Se on käyttäjälähtöistä innovointia, jolla tavoitellaan arvon luontia. Se tapahtuu käytännössä ottamalla käyttäjät kehittämiseen mu-

kaan. Käyttäjät ovat toisinaan aktiivisesti mukana, toisinaan heidän arkeaan seurataan etäältä erilaisilla menetelmillä. (Miettinen 2011, 9-10, 22.)

Etnografiaa arvostellaan siitä, että se on menetelmä haastatella ja havainnoida. Innovaatioantropologian mukaan täytyy ymmärtää, etteivät yksittäiset menetelmät takaa innovatiivisuutta. Jos etnografialla tavoitellaan innovatiivisuutta, on se nähtävä pitkäkestoisena strategisena työskentelynä, jota tuetaan erilaisilla menetelmillä, esimerkiksi havainnoimalla. Tavoitteena on löytää ja muodostaa laajoja viitekehyksiä, joita käytetään liiketoiminnan tukena. Parhaimmillaan etnografian avulla voidaan ymmärtää, miten erilaiset toimintaympäristöt järjestyvät suhteessa tavoitteisiin luoda uudenlaista arvoa liiketoiminnassa. (Ruckenstein ym. 2011, 36–39.) Innovaatioantropologian mukaan taloudellisen toimintaympäristön muutoksessa on kyse siitä, että taloudellista arvoa syntyy vain ihmisten ja heidän vuorovaikutussuhteidensa välillä. Tästä johtuen ei voida keskittyä prosessien mallintamiseen, menetelmiin ja sitä kautta innovointiin, vaan on keskityttävä arvonluontiin ihmislähtöisellä otteella. (Ruckenstein 2012a.)

## 2 PERUSKOULU RUOKA- JA SIIVOUSPALVELUIDEN PALVELUYMPÄRISTÖNÄ

Tässä luvussa keskityn tietoperustani ensimmäiseen kokonaisuuteen ts. peruskoulun erityispiirteisiin ruoka- ja siivouspalveluiden palveluympäristönä. Tämän lisäksi kehitystyössä tulee tarkastella mm. yrityksen sisäisiä toimintatapoja, joten esittelen ensin omaa toimintatapaamme, kun palvelutuotantoa uudelleen organisoidaan (ks. García-Rosell, Kylänen, Pitkänen, Tekoniemi-Selkälä, Vanhala & Korhonen, R. 2010). Sen jälkeen kuvaan koulun virallista ja epävirallista toimintaympäristöä. Tavoitteena on ymmärtää, miten kouluympäristössä palveluliiketoimintaan vaikuttavat erilaiset kulttuurit sekä sosiaaliset suhteet ja erityisesti, mikä on koululaisen asema tässä tapahtumassa. Lopuksi tarkastelen ruoka- ja siivouspalveluita, etenkin ruokapalveluita, osana koulun kulttuuria.

Innovaatioita suunniteltaessa on tunnettava toimintaympäristö perusteellisesti. Toimintaympäristön muutoksissa syntyy täysin uusia tarpeita ja uudenlaisia suhteita. Toisaalta muutokset voivat aiheuttaa myös sen, ettei yritys edes hahmota ketä vastaan kilpailee. (Ruckenstein ym. 2011, 28.) Myös García-Rosell ym. (2010) korostavat toimintaympäristön kokonaisvaltaista tarkastelua. Tällöin muutoksiin ei vain reagoida, niitä ennakoidaan. Palvelun tuottajia ja asiakkaita ei nähdä erillisinä, roolit sekoittuvat ja toiminta on yhteisöllistä samalla kun organisaatiossa tulee uskaltaa ylittää perinteiset toimintaympäristön rajat, mikä on myös Korkmanin ja Arantolan (2009, 9) sekä Tuulenmäen (2010, 6-16) mukaan tärkeää. Pekkarinen ja Vehkalahti (2012, 10) puolestaan pitävät välttämättömänä, että analysoimme vallitsevien toimintatapojen rakenteita, jos haluamme muutoksia koulumaailmassa oleviin institutionalisoituneisiin käytäntöihin. Näin saamme näkyväksi sitä rakennetta – sukupolvi- ja valtajärjestystä – joka vaikuttaa eri-ikäisten ja eri asemissa olevien ihmisten kanssakäymiseen koulun toimintaympäristössä. Korkman ja Arantola (2009, 36, 52–53.) kannustavat siirtämään huomion käyttäjistä arjen käytäntöihin ja tekemiseen. Tällöin palvelun ja toimialan lisäksi on ymmärrettävä myös yhteiskuntaa ja kulttuuria, koska sosiokulttuuriset ja kaupalliset ilmiöt ovat vuorovaikutuksessa. Sosiokulttuurinen tarkoittaa ihmisen toiminnan ymmärtämistä yksilökeskeistä laajemmassa kontekstissa, missä huomioidaan,

että ihminen on aina osa yhteisöä ja kulttuuria (Päivänsalo, Niemelä & Salo-Gunst 2004).

## 2.1 Ruoka- ja siivouspalveluiden muuttuvat työtehtävät, roolit ja haasteet

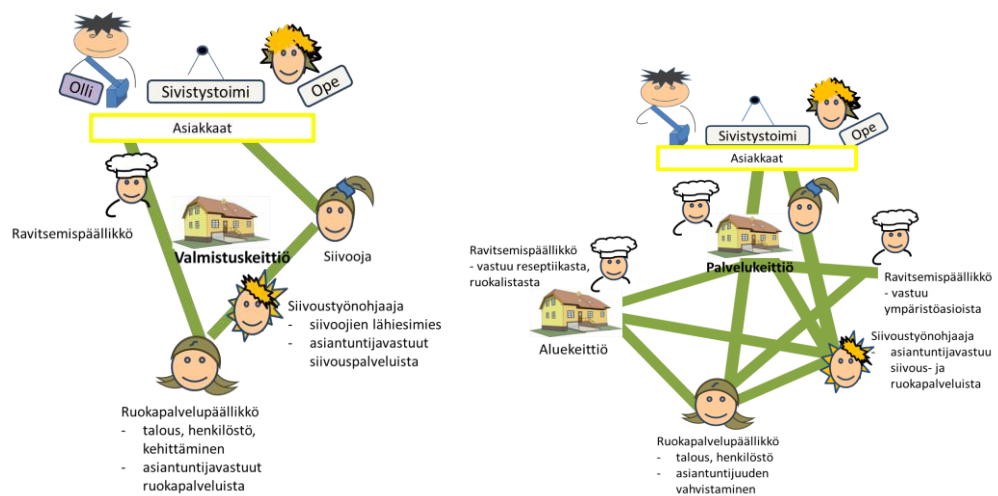
Orimattilassa varaudutaan ruoanvalmistuksen keskittämällä tulevaisuuden haasteisiin. Ruoanvalmistuksen keskittäminen on kuitenkin haastavaa. Se edellyttää monentasoista uudelleen organisointia: keittiöitä saneerataan, yhdistelmätyötä lisätään ja reseptiikkaa sekä toimenkuvia muutetaan. Ruoka- ja siivouspalveluissa on ollut erilaiset toimintakulttuurit eikä resursseja ole tarkasteltu yhtenäisinä. Esimerkiksi siivouspalveluissa pelisäännöt ovat olleet tiukat. Ylitöitä ei ole saanut tehdä, toiminta on ollut kontrolloitua ja perustunut siivousalan mitoituksiin. Ruokapalveluissa työntekijät suunnittelivat työprosessit melko itsenäisesti ja esim. kesälomat olivat ylitöiden ansiosta pitkiä. Siivoushenkilöstö siivosi ammattimaisesti, mutta keittiösiivouksessa heidän ammattiosaamistaan ei ollut hyödynnetty. Toimintakulttuureja on pyritty nyt yhtenäistämään. Lisäksi on toimittava sen eteen, että etenkin ruokapalveluhenkilöstö kokee siivoustyön omakseen, keittiösiivous saadaan ammattimaistettua ja molemmat koetaan tasavertaisiksi tehtäviksi.

Ruoanvalmistuksen keskittäminen vaikuttaa työtehtäviin. Se vähentää ruokapalvelun työtä palvelukeittiössä ja samalla ruokapalvelun esimiestyötä koko organisaatiossa. Ruoka- ja siivouspalvelutyöntekijöiden on opeteltava toistensa työtehtäviä. Vähentynyt esimiestyö puolestaan korvataan ruoka- ja siivouspalveluissa asiantuntijatehtävillä. Muun muassa seuraavat asiantuntijatehtävät on vastuutettu eri toimipisteiden ravitsemispäälliköille tai siivouksen tiimivastaavalle:

- koko kaupungin ruokatuotannon ohjaus ja resptiikka
- ympäristövastuullisuus
- päiväkotien ruokapalvelut
- tilaustarjoilu
- siivouksen mitoitus työ.

Lisäksi siivoustyönohjaaja vastaa siivouksen ammattiosaamisesta jatkossa myös keittiöissä.

Ruoanvalmistuksen siirtyminen kouluilta aluekeittiöön muuttaa ruoka- ja siivouspalvelun rooleja asiakkaina ja palveluntuottajina (ks. kuvio 2). Valmistuskeittiössä koulun ravitsemispäällikkö on selkeästi ollut palvelun tuottaja ja asiakkaita ovat olleet koululaiset, opettajat ja palvelun tilaaja-asiakkaana kaupungin sivistystoimi. Asiantuntijavastuut ovat olleet ruokapalvelupäälliköllä ja siivoustyönohjaajalla. Palvelukeittiöön siirryttäessä koulun ravitsemispäälliköstä ja siivoojasta tulee aluekeittiön asiakkaita, joten heidän roolinsa muuttuvat. Jatkossa he huolehtivat siitä, että aluekeittiö tuottaa heidän asiakkailleen sopivia aterioita, he itse vastaavat palvelusta ja samalla edustavat asiakkaille ruoka- ja siivouspalveluita. Lisäksi asiantuntijuuden jakautuminen eri henkilöiden vastuulle ruoka- ja siivouspalveluiden organisaatiossa muuttaa toimintaympäristöä. Tällöin palvelun tuottajien ja asiakkaiden roolit sekoittuvat entisestään. Toiminta pirstaloituu, jolloin se pitäisi nähdä yhteisöllisenä. (ks. Garcia-Rosell ym. 2010.)



KUVIO 2. Toimintaympäristö pirstaloituu, kun palvelutuotantoa muutetaan.

Koulun toimintaympäristössä toimivien roolien ja asiakkuuksien sekoittuminen on ollut haastavaa jo ennen palvelukeittiöihin siirtymistä. Opettajat kokevat oppilaiden tavoin olevansa asiakkaita. Samalla he osallistuvat palvelutuotantoon ruokailua ja esim. jätteiden lajittelua valvomalla sekä järjestystä ylläpitämällä. Oppilaiden ja opettajien toiveet voivat olla myös ristiriidassa: useat oppilaat pitävät puu-

roista, mutta koulun aikuiset saattavat kritisoida sen tarjoamista lounaana. Joskus aikuiset puolestaan selittävät ruokasalissa lapsille, että opettajia ei koskisi esim. linjastossa olevat rajoitukset, koska aikuiset maksavat ruoasta verotusarvon ja lapsille se on ilmaista. Orimattilassa sivistystoimi kuitenkin ostaa ruokapalveluilta kouluruoan myös opettajille nimenomaan sen takia, että he valvovat ruokailua ja näyttävät esimerkkiä.

Haastavia ovat myös asiakkuuden roolit ruoka- ja siivouspalveluiden organisaation sisällä, kun toiminta pirstaloituu. Dammert (2012) ehdottaa, että kuntaorganisaatioissa on hukattu asiakas keskelle, kun on siirrytty tilaaja-tuottaja-malleihin (tilaaja siivitystoimi, tuottaja ruoka- ja siivouspalvelut). Nyt ruoka- ja siivouspalveluissa haasteena on, ettei asiakas huku jo oman organisaatiomme väliin, verkostoon, kun esim. ruokalistasuunnittelu tapahtuu aluekeittiössä, missä asiakkaat eivät ole fyysisesti läsnä.

## 2.2 Koulun virallinen ja epävirallinen toimintaympäristö

Seuraavaksi kuvaan ensin koulun virallista toimintaympäristöä. Sen jälkeen keskityn epäviralliseen toimintaympäristöön, johon vaikuttavat peruskoululle ominaiset toimintatavat ja erilaiset koulussa vallitsevat kulttuurit. Pekkarinen ja Vehkalahti (2012, 10) muistuttavat, että koulun toimintaympäristössä on tietty rakenne, jossa sukupolvi- ja valtajärjestykset vaikuttavat eri-ikäisten ja eri asemassa olevien kanssakäymiseen. Tätä epävirallista rakennetta on tehtävä näkyväksi, jos halutaan muutosta koulumaailmassa oleviin institutionalisoituneisiin käytäntöihin.

Koulun toimintaympäristöä voidaan kuvata monella tavalla. Opetushallitus määrittelee sen kokonaisuudeksi, jossa toiminta koulussa tapahtuu. Koulun toiminta on näyttämö, joka koostuu koulun toimijoista ja heidän vuorovaikutuksestaan. Kulisseina ovat koulun resurssit mm. raha ja infrastruktuuri, joka sisältää teknisten rakenteiden lisäksi palvelun rakenteet. Kokonaisuus muodostuu toimijoiden sosiokulttuurisista, poliittisista, ekologisista ja taloudellisista ympäristöistä. (Opetushallitus 2010.) Hohti ja Karlsson (2012, 128–142) puolestaan kuvaavat kouluetnografeina kouluympäristöä institutionaalisenä ja moniulotteisena valtaan kyt-

keytyvänä paikkana. Koulun toimijat, aikuiset ja lapset, ovat hyvin moniulotteisia sekä osa vuorovaikutusten avointa verkkoa. Verkostoa tulisi tarkastella molempien, aikuisten ja lasten, näkökulmasta.

Virallisesti koulun toimintaa ohjaa koulun tai kunnan laatima opetussuunnitelma, jossa kuvataan oppilashuollon tavoitteet ja periaatteet. Oppilashuollon yleisenä tavoitteena on huolehtia lasten oppimisen perusedellytyksistä: fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista. Sillä tavoitellaan tervettä ja turvallista oppimisympäristöä, mistä ovat vastuussa kaikki koulu yhteisössä työskentelevät. (Opetushallitus 2004, 10, 20–25.) Lintukangas (2009, 19) muistuttaa, että tavoitteet voivat toteutua vasta, kun koko koulun henkilöstö tietää, ymmärtää ja sitoutuu tavoitteisiin. Lintukangas ja Palojoki (2012, 62–63, 151) esittävät koulu yhteisön toimintaympäristöä laajennetun kasvattajuuden näkökulmasta. Vastuullisia yhteistyötahoja lasten ja nuorten lisäksi ovat hallinto ja päättäjät, kiinteistö- ja siivouspalvelut, koulukuljetus, terveydenhuolto ja oppilashuolto, vanhemmat, opetus, ruokapalvelu sekä elintarvikeala ja media. Henkilöstöä ei pidä erotella kasvattajina opetushenkilöiksi ja muiksi henkilöiksi sen perusteella, mikä heidän ammatti tehtävänsä on, sillä laajennetussa kasvattajuudessa ”koulun kaikki aikuiset muodostavat kasvattajuuden turvaverkon”.

Opetushallituksen tutkimuksen mukaan (2007, 13) useimmissa tarkastelluissa opintosuunnitelmissa oli kouluruokailu osana oppilashuoltoa sisällytetty yleisellä tasolla opetussuunnitelmaan. Orimattilan kaupungin opetussuunnitelmassa mainitaan oppilashuollon kohdalla kouluruokailu ja mm. ruoan terveellisyys, oppilaiden vaikutusmahdollisuudet sekä koulun ja ruokailusta vastaavien yhteistyön tärkeys (ks. Suutari 2011). Toisaalta opetussuunnitelman tavoitteet eivät ole ruoka- ja siivouspalveluhenkilöstön tiedossa (Ruoka- ja siivouspalveluiden henkilöstö, 2013) eikä niistä keskustella, kun palveluita kehitetään. Kasvatusnäkökulma on kuitenkin mukana toiminnassamme: mietimme, miten saamme lapset ottamaan vastuuta ympäristöstään ja miten totutamme heitä terveellisiin ruokavalintoihin.

Virallisen toimintaympäristön lisäksi koulun arkeen vaikuttaa epävirallinen toimintaympäristö, minkä vaikutus koululaisten toimijuuteen sekä palvelutuotantoon on ilmeisen voimakasta. Epävirallista toimintaympäristöä tarkasteltaessa on kes-

kusteltava mm. lasten asemasta, koulun järjestyksistä, vallasta sekä koulumaailman ristiriitaisuuksista. Lee (2005, 3) kuvaa mielenkiintoisesti aikuisten suhtautumista lapsiin: lapsilla on aikuisia huonompi asema ja arvo yhteiskunnassa, koska heidät katsotaan vanhempiensa, yhteisön ja yhteiskunnan omaisuudeksi. Lapsiin kannattaa sijoittaa ja pitää huolta, mutta heidän oikeutensa ja asemansa perustuvat tuohon aikuisia alempaan asemaan. Ruckenstein (2012c, 157) jopa kuvaa kouluruokailua kasvatusinstituutiona, jossa pyrimme ”kansalaisruumiin hallintaan”. Hohti ja Karlsson (2012, 128–131) puolestaan tarkentavat kuvaa lasten asemasta ja toimijuudesta koulussa: koulussa on paljon aikaa ja tilaa liittyviä ”järjestyksiä”, mm. lukujärjestys ja jonotus-, puheenvuoro- ja arviointijärjestelmät. Nämä ovat koulun rutiineja, jotka mahdollistavat yhteisen toiminnan ilman kaaosta ja luovat turvallisuutta. Samalla ne ovat kohtia, jotka paljastavat koulun valtasuhteet. Aikuiset opettavat lapsille, mikä on sallittua ja suotavaa, ja lapsi tulkitsee itseään sitä kautta. Etenkin alakoulussa arkitilanteissa järjestysten oppiminen on tärkeä osa koulupäivää, vaikka viralliset opetussuunnitelmat eivät ota niihin kantaa. Käytännössä usein hyvä järjestys pysyy, kun opettajalla on käytännön hierarkkinen valtasuhde oppilaisiin. Järjestyksiä siis tarvitaan, mutta on ymmärrettävä, miten ne on luotu ja mitä arvoja ne edustavat. Järjestykset ovat siis koulun organisoitumista, johon valta liittyy, mutta niillä on myös aina seurauksensa.

Epävirallisessa toimintaympäristössä valta punoutuu lasten ja aikuisten välille sekä lasten keskinäisiin suhteisiin. Järjestysten kontrollointi on aikuisten harjoittamaa avointa kurinpitovaltaa. Lisäksi koulun opettajilla on lapsiin nähden hallittavaa, joka ilmenee huolipuheena. Lapset ovat huolen kohde, kun halutaan hyvää tarkoittaen kaikkien olevan ”normaaleja”. Huolipuheesta tulee kuitenkin perustietoa lapsista ja heidän omat käsityksensä jäävät huomioimatta. Lisäksi aikuisten vallankäyttö asettaa lapsia kilpailutilanteeseen keskenään. Samalla valta myös vaihtelee: virallisessa tilanteessa kiltti ja kuuliainen saa valtaa sekä kunniaa, kun taas miehisyyttä koskevassa kamppailussa valta saattaa siirtyä kapinalliselle. Toisaalta koululaiset saattavat esimerkiksi kavereiden kesken asettua aikuisten tavoitteita vastaan, jolloin he tavoittelevat nimenomaan vastakkaista suuntaa. Lapset ja nuoret voivat käyttää myös jatkuvaa huolipuhetta vallan välineenä, sillä kapinallisuudella saadaan lisättyä aikuisten huolta. Kielteinen kehä syntyy, jos aikuiset vastaavat oppilaiden vastarintaan lisäämällä kontrollia ja järjestystä. Valta

voi siis olla dominoivilla aikuisilla tai kapinallisilla lapsilla, mutta se voi olla myös ”kolmannessa tilassa” aikuisten ja lasten välissä. Tämä onnistuu tutkijoiden mukaan vastavuoroisuuden, dialogin ja oppilailta löytyvän huumorin avulla, samalla kun perinteisiä syy-seuraussuhteita on kyseenalaistettava. (Hohti & Karlsson 2012, 132–137, 139.)

Myös moni koulumaailman käytäntö on ristiriitainen lasten näkökulmasta. Koulu fyysisenä tilana palvelee massaopetusta. Erilaiset järjestykset ja niiden kontrollointi mahdollistavat sen. Opetussuunnitelmissa kuitenkin korostetaan yksilöllisyyttä. Sen perusteella oppilaita myös arvioidaan ja jaotellaan taitaviin sekä taitamattomiin. Koululainen ei saisi olla passiivinen toiminnan kohde, vaan aktiivinen tekijä ja toimija. Yksilöllisyys kohtaa koulun fyysiset rajat, ja lasten toimijuuden käytännössä tulee olla tottelevaista. Siinä saa olla vähän sopivan tasoista aktiivisuutta. Koululaisten toiminnan rajat ovat siis tosielämässä ahtaat. Lisäksi lapset voivat elää koulussa aivan eri todellisuudessa kuin aikuiset. Heitä eivät välttämättä kiinnosta opettajien tavoitteet ja diagnoosit: samalla asialla voi olla koulun aikuisille ja lapsille aivan eri merkitys. Yhteisöllisen toiminnan tavoittelu saattaa synnyttää myös yksilöiden välistä vastakkainasettelua, jos ongelmista syytetään hankalia yksilöitä eikä etsitä syitä ”yhteisön toiminnan hankauskohdista”. (Hohti & Karlsson 2012, 128, 131–138.)

Vanhempainbarometrin 2011 mukaan parhaimmillaan koulun toimintakulttuuri tukee oppimista ja kasvatusta, joiden uskottiin toteutuvan kouluissa, joihin vanhemmat ovat tervetulleita ja joissa he ovat aktiivisesti mukana koulun arjessa. Vanhemmat toivoivat, että koulu ja koti toimivat kumppaneina, ei asiakassuhteessa. Suurin osa vanhemmista kokee, että lapsi käy mielellään koulussa ja koulu on turvallinen paikka. Yllättävän moni, etenkin ensimmäisellä luokalla (44,7 %) ja erityistä tukea tarvitsevien (44,8 %) lasten vanhemmista kuitenkin kertoi lapsensa kokeneen koulukiusaamista. (Metso 2011, 22.) Vanhemmat toivoivat mm. fyysisesti ja psyykkisesti viihtyisää ja turvallista ympäristöä, jossa nimenomaan aidosti kuunnellaan myös koululaisia ja he pääsevät vaikuttamaan asioihin. Vanhemmat toivovat nykyistä suurempaa yhteistyötä koulun ja kodin välille sekä yhteistyön vahvistamista kaikkien tahojen kanssa avoimesti. (Metso 2011, 14, 19–20.)

Koululaisten asemaan ei kuulu aktiivinen toimijuus Suomessa. Unicefin tutkimuksen mukaan suomalaiset lapset eivät pääse osallistumaan riittävästi kouluympäristöönsä koskeviin asioihin ja osallisuus on usein näennäistä: pienissä asioissa kysytään mielipidettä, isoissa ei. Vuonna 2010 lukiolaisista kolmannes ja peruskoululaisista lähes puolet eivät tieneet koulun vaikuttamisenväylistä (Puusniekka 2010). Eurooppalaisessa vertailussa suomalaiset koululaiset olivat passiivisempia osallistumisessa kuin muiden maiden nuoret (Myllyniemi & Gissler 2012). Esimerkiksi helsinkiläisistä peruskoululaisista vain seitsemän prosenttia on päässyt osallistumaan kouluruokailua koskeviin järjestelyihin (Roine, Puusniekka, Luopa, Kinnunen & Jokela 2011, 32). Tutkimuksen mukaan jopa kouluhyvinvointi parantuisi osallistumisen mahdollisuuksia lisäämällä. Uudessa vuonna 2016 käyttöön otettavassa opetussuunnitelmassa onkin huomioitu nykyistä paremmin lasten osallisuus. Siinä pyritään kannustamaan koulut kehittämään toimintakulttuuriaan niin, että lapset nähdään aktiivisina toimijoina, jotka osallistuvat päätöksentekoon. (Lawson 2012.) Koskinen (2011, 4) puolestaan muistuttaa, että on turha odottaa lapsilta sitoutumista niin kauan kun heidät sivuutetaan osallistumisessa ja päätöksenteossa. Suurimpana esteenä hän näkee koulun aikuisten asenteet ja toimintakulttuuriin, johon ei kuulu lasten osallistaminen. Jos osallistamista ei arvosteta, siihen ei varata resursseja eikä aikuisilla ole sen edellyttämää osaamista. Koskisen mukaan riittää, että koulussa on yksikin aikuinen, joka on valmis jakamaan valtaansa ja mahdollistaa sekä tukee lasten osallistumista. Aiemmin kuvaamassani Orimattilan kouluruokakyselyssä emme kysyneet lasten osallistumis- tai vaikutusmahdollisuuksista kouluruokailuun. Koin kysymyksen turhaksi, koska tiesin vastauksen: niitä ei juuri ole.

Toimijuus on siis kulttuurinen ilmiö. Toimijuus ei ole yksilön ominaisuus, sillä se riippuu muista toimijoista, koulun fyysistä sekä sosiaalisista rakenteista. Se on tilannekohtaista ja koulun rakenteiden ja käytäntöjen valtasuhteiden määrittelemää. Toimijuus on sidoksissa sosiaalisiin suhteisiin ja valtaan. Siihen liittyy mahdollisuus vaikuttaa. Koulun käytännöt kannustavat tottelevaiseen toimijuuteen, mutta lapset tulkitsevat toimijuuden rajoja uudestaan omalla tavallaan ja ylittävät rajoja esimerkiksi kaverisuhteiden ja huumorin avulla. Lisäksi yksilön toimijuus ja yhteisön hyvinvointi voivat olla ristiriidassa, mutta tässäkin tilanteessa tutkijat ehdottavat vastavuoroisuutta, dialogisuutta sekä yhteisöllisempää toimi-

juuskäsitettä. (Hohti & Karlsson 2012, 137–138.) Toisaalta yhteisöllisyyttä käytetään lääkkeeksi nykypäivänä kaikkeen. Esimerkiksi opetussuunnitelmassa sen avulla tavoitellaan tasa-arvoista, suvaitsevaa ja myönteistä oppimisilmapiiriä. Koulun virallinen yhteisöllisyys ei kuitenkaan tunnista arkipäivän oppilaskulttuurin hierarkioita, esimerkiksi kaverisuosioita, joiden vaikutus kuitenkin on tosielämässä paljon suurempi kuin virallisen yhteisöllisyyden. Virallisesti voit kuulua yhteisöön, mutta epävirallisesti, arkipäivän sosiaalisella tasolla, se ei ole avoin kaikille. (Ollikainen 2012, 153–154.)

### 2.3 Ruoka- ja siivouspalvelut osana koulun kulttuuria

Seuraavaksi kuvaan ruoka- ja siivouspalveluita osana koulun kulttuuria. Tässä korostuu kouluruokailun rooli, sillä se puhuttaa yhteiskuntaamme jatkuvasti. Suomessa 90-luvulla kuntien ruoka- ja siivouspalveluista tuli omia yksiköitään ja samalla johtamisvastuu siirtyi rehtoreilta ruoka- ja siivousalan ammattilaisille. Yksiköille tuli niin selkeät rajat, ettei esim. jätesäkkiä lainattu ilman veloitusta ja koulun opettajilta kiellettiin pääsy keittiöön hygieniasääntöihin vedoten. Nyt yksiköitä on yhdistetty, liikelaitostettu, yhtiöitetty, kilpailutettu ja ruoanvalmistusta on keskitetty useissa kunnissa yhä suurempiin yksiköihin (Olli 2007, 4). Toiminta on ammattimaista, mutta käytännössä valtakunnallisesti kouluruokaa parjataan eikä siivoustyötä arvosteta. Siivousala ei kiinnosta nuoria, joten koulutustarjonta Suomessa ei vastaa lähellekään tarvetta (Opetusministeriö 2010, 25). Siivouspalvelun työ on kuitenkin itsenäistä asiakaspalvelutyötä, jossa tarvitaan monitaitoisuutta (Hämäläinen & Parkman 2005, 25). Onko niin, ettemme edes tiedä, mitä vastaan kilpailemme (ks. Ruckenstein ym. 2011, 28)?

Aiemmin koulusiivous tapahtui iltaisin ja viikonloppuisin (Herrala 2013). Kouluruokailun merkitys puolestaan on muuttunut. Aluksi palvelulla turvattiin suomalaislasten ravinnon saanti, nyt sen tehtävä on edistää osaltaan oppimista ja hyvinvointia. Nykyravitsemuksen ongelmia ovat muun muassa ylipaino, syömishäiriöt ja yksipuolinen ravinto (Lintukangas 2009, 6, 16.), mutta samalla ruokapalveluita syytetään liiasta ravitsemuksellisuuden korostamisesta (mm. Dammert 2012).

Ruckensteinin (2012b; 2012c, 158) mukaan 90-luvun kouluruokailun tehostamisnäkökulma ja kouluruokailun asiakasnäkökulma aiheuttavat tänä päivänä ristiriitaisia pyrkimyksiä. Koululaiset ovat kasvatuksen kohteita ja samalla ruoan kuluttajia. Koululaisista on tullut asiakkaita, ruokaloista ravintoloita ja koululaisilla teetätetään asiakaskyselyitä. Asiakkuus vahvistaa ajatusta valinnan mahdollisuudesta ja vaihtoehtoista sekä lisää laatuvaatimuksia. Kouluruokailu ei pysty vastaamaan tähän, joten nuoret hakevat vaihtoehtoja muualta. Ollessamme huolissamme kouluruoan syömättömyydestä pohdimme usein kouluruoan historiaa, koulua instituutiona sekä lasten rahankäyttöä ja kulutuskulttuuria. Näillä ajatuksilla pyrimme hallitsemaan terveyskäyttäytymistä ilmiönä, mitä se ei ole. Aikuiset pitävät koululaisia mieluummin houkutuksille alttiina kuin kykenevinä ymmärtämään, mitä he tekevät ja mihin he pyrkivät. Esimerkiksi Palojoki, Mustajoki & Rauramo (2013) ovat huolissaan nuoriin suunnatusta markkinoinnista ja siitä, että koulualueelta saa poistua kauppareissuille, kun he ilmaisevat huolensa kouluruoan ruokakasvatuksesta. Etnografian mukaan terveys ja hyvinvointi ovat kuitenkin arkipäivän valintoja, joilla lapset ja nuoret pyrkivät luomaan merkityksellistä elämää (Ruckensteinin 2012b; 2012c, 158). Merkityksellinen elämä ei aina heille tarkoita terveellistä elämää. Toisaalta Korkman ja Arantola (2009, 34) muistuttavat, etteivät aikuisetkaan asiakkaina tee järkipäisiä valintoja.

Ruckenstein (2012c, 166) esittää uuden näkökulman: koulun aikuiset etenkin yläkouluissa, antavat lapsille tilaa toimia kuluttajina, mutta eivät pidä seurauksista. Koululaisia pidetään kulutuskulttuurin uhreina, vaikka heidän toimintansa johtuu koulun tavasta hallinnoida lasten ja nuorten elämää. Kouluruokailua voidaankin varmasti pitää yhtenä Hohdin ja Karlssonin (2012) esittämistä koulun ”järjestyksistä”, sillä Ruckenstein (2012c, 160–165) kuvaa kouluruokailun arkipäivää hyvin totuudenmukaisesti: ruokailu on ennakoitavaa, säännöllistä ja suunniteltua. Ruokalistassa toistuvat samat ruoat kuuden viikon välein. Koululaisten tulee toimia järjestelmällisesti, kaikkea on maistettava ja heistä tehdään joukkoruokailijoita.

Kouluruokailua tarkasteltaessa tulisi huomioida se, että koululaisten suhde kouluruokaan muuttuu iän myötä, joten aikuiset voivat halutessaan vaikuttaa siihen. Ruckensteinin (2012c, 160–165) tutkimalla alakoululla ekaluokkalaiset olivat kouluruoasta innoissaan ja kolmannelle luokalle mentäessä ruokailun rutiinit oli-

vat hallinnassa. Arjen ruokakasvatukseen osallistuivat opettajat ja ruokapalveluhenkilöstö. Lapset osallistuivat kouluruokailuun pienillä tehtävillä. Yläkouluun mennessään koululainen puolestaan muuttuu kouluruokalassa kasvatettavasta suojelukohteesta kuluttavaksi nuoreksi. Tutkijan kokemuksen mukaan ruokapalveluhenkilöstö ei enää puhuttele häntä, opettajat ruokailevat omissa pöydissään ja käytökseen puututaan vain, jos se rikkoo sääntöjä, oppilas sotkee tai arvostelee kouluruokaa. Alakoulun pakkosyöttö muuttuu tällöin helposti innostavaksi kaupparetkeksi, jossa tapahtuu yhteiskulutusta. Yhteiskulutus on ystävien välistä jakamista eli vastavuoroisuutta, jossa anteliaisuus on sosiaalinen arvo. Näin yläkoulun oppilaat varmistavat asemiaan koulun sosiaalisissa suhteissa ja samalla opettelevat aikuisista riippumatonta kouluruokakulttuuria. Tilanne vielä muuttuu yläkoulun loppupuolella. Koululaisten sosiaaliset suhteet ovat vakiintuneet ja suhde kouluruokaan ei ole niin sosiaalinen. Kouluruoasta tulee vatsantäytettä ja se pitää oppilaat virkeinä. (Ruckensteinin 2012c, 157–165.)

Ylä- ja alakoulun ruokailun ero on dramaattinen. Ruckenstein (2012c, 165–166) käyttää yläkoulun ruokailusta Goldenin (2005) käyttämää määritystä ”epätapahtuma”. Koulun toimintaympäristössä vähätellään kouluruokaan liittyviä käytäntöjä ja sosiaalisia mahdollisuuksia ja samalla se heikentää koululaisten ja koulun aikuisten toimintakulttuuria. Yläkoulussa kouluruoasta on tullut biologisesti merkittävää, ei sosiaalisesti. Kouluruoka ei ehkä jää väliin houkutusten takia, vaan sen epätapahtumamaisen luonteen vuoksi. Toisaalta kaupparetket luovat toisenlaista todellisuutta, epävirallista koulu yhteisöä sekä vastakulttuuria. Vastakulttuuri merkitsee valinnanvapautta ja irrottautumista aikuisten pyrkimyksistä. Lisäksi alakoulussa oppilaiden syömiseen, ohjaamiseen ja tarkkailuun käytetty suunnaton työ voi viestittää lapsille, että ruoka on opettajien ja oppilaiden vallan keskiössä. Aikuisten huolet ja pyrkimykset tarjoavat lapsille näin vastustamisen paikkoja. Orimattilan yläkoulun ruokapalveluista vastaava vahvistaa sen, että haastavimpia ovat koulun nuorimmat oppilaat, jotka ovat juuri siirtyneet alakoululta yläkouluun (Savolainen 2013).

Ruckenstein (2012c, 156–167) arvioi, että kouluruoan syömättömyyttä aiheuttavat ruoan lisäksi monet asiat: koulun tapa hallita ja rytmittää lasten ajankäyttöä, koulun oppilaiden ja opettajien valtasuhteet, oppilaiden ulkonäköpaineet, lasten väli-

set suhteet sekä erilaiset kulutustottumukset ja rahan käyttö. Suomen vanhempainbarometrin 2011 mukaan valtakunnallisesti tyytyväisimpiä vanhemmat olivat kouluruokailun tarjoilu-aikaan ja ruokailuun varattuun aikaan. Alakoululaisten vanhemmista vain vajaa kolmasosa arvioi kouluruoan maistuvan lapselle hyvin. (Metso 2011, 12.) Omassa kouluruokakyselyssämme koululaisista 80 % ilmoitti syövänsä päivittäin ja 15 % lähes päivittäin. Orimattilassa koululaiset olivat tyytyväisempiä asiakaspalveluun (arvosana 3,2, maksimi 4). Ruokasalit koettiin siisteiksi (2,9), mutta rauhattomiksi (2,3). Lounasruokamme sai kokonaisarvosanaksi 2,6. Ruckensteinin (2012c, 157–160) tutkimalla alakoululla koulun aikuiset selittivät lasten syömättömyyttä yleensä monenlaisilla lasten ongelmilla, mm. napostelulla, käytöshäiriöillä ja jopa vanhempien alkoholin käytöllä. Koululaisten mielestä syömättömyys johtui kuitenkin mm. liian pitkästä jonosta, liian aikaisesta ruokailuajankohdasta tai kiireestä päästä välitunnille eli jostain koulun tilallisesta tai ajallisesta rutiinista, ei lasten ongelmista. Mielenkiintoista on, että vanhempainbarometrissä taas vanhemmat olivat tyytyväisimpiä näihin tilallisiin ja ajallisiin rutiineihin. Orimattilan kouluruokakyselyssä ei puolestaan kysytty koululaisten mielipidettä ruoan ajankohdasta, minkä taustalla on yleinen käytäntö: ruokailun ajankohta ja esim. jonotukseen vaikuttava ruokailun porrastus ovat opetustoimen määrättävissä, mihin ruokapalvelussa emme mielestäni ole pystyneet juurikaan vaikuttamaan.

Kouluruokailun kehittämiseksi ja kouluruoan arvostuksen nostamiseksi ehdotetaan erilaisia asioita. Vanhempainbarometrissä (2011) uskotaan yhteistyön nostavan kouluruokailun merkitystä sekä arvostusta lasten ja nuorten parissa. Yhteisenä tavoitteena tulisi olla hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Barometrissä muistutetaan, että tavoitteen toteutuminen ja kouluhyvinvointi edellyttävät toimintatapojen päivittämistä tähän päivään. (Metso 2011, 23.) Lintukangas (2009, 17 – 19, 157) uskoo, että kouluruokailussa laajennettua kasvattajuuden toimintamallia toteutettaessa tuetaan koulun terveellistä ja turvallista kasvu-ympäristöä niin, että voitaisiin jopa puhua uudesta suomalaisesta sosiaalisesta innovaatiosta. Oppimisympäristö tulee rakentaa vastuullisesti ja toteuttaa uusia ratkaisumalleja konkreettisesti. Hän korostaa kouluruokailun kohdalla sen käytännön johtamisen ja järjestämisen vastuuttamisen tärkeyttä, jotta koulun aikuisilla on yhdenmukaiset toimintatavat. Opetustoimen tehtävänä olisi hänen mukaansa määritellä palvelun

tarpeet. Myös Palojoki ym. (2013) peräänkuuluttavat kasvatuksellisuutta. Heidän mukaansa uudistettava tuleva opetussuunnitelma antaa paremmat edellytykset kouluruokailun järjestelmällisempään ruokakasvatukseen, sillä kouluruoka on nähtävä jatkossa ”keskeisenä osana koulun kasvatustehtävää”. Toisaalta Lintukangas (2009, 17–19) pitää myös tärkeänä palvelusopimusten merkitystä ja niissä roolien määrittelyä. Tuulenmäki (2009, 24) puolestaan kyseenalaistaa liiketoiminnassa sopimukset, koska niissä varaudutaan riskeihin eikä yhteiseen onnistumiseen. Orimattilassa ruoka- ja siivouspalveluiden palvelusopimusten käyttöönotto odotti viime hetken tarkistusta, minkä tarkoituksena oli juuri edellä Tuulenmäen mainitsema syy: on varmistettava, että kaikki ongelmakohtat on määritelty emmekä lupaa liikoja.

Ravitsemusalan kehittämiskonsultti Kojo (Kluukerin 2012 & Liukkosen 2013 mukaan) puolestaan ehdottaa kouluruoan brändäystä kohottamaan kouluruoan arvostusta: Ruoan ulkonäköä ja ruoanvalmistusprosesseja on kohennettava, lasten ruokatoiveita kuunneltava, kutsuttava vanhempia ruokailemaan koululle ja toteutettava mm. asiakaskyselyitä. Myös Dammert (2012) mainitsee brändäyksen keinoksi ja perää palveluliiketoiminnan kokonaisvaltaista strategista suunnittelua. Ruckenstein (2012c, 158, 167) puolestaan pitää esim. ravitsemukseen ja vuoro-vaikutukseen liittyviä kehittämisehdotuksia hyvinä, mutta liian vaatimattomina. Hänen mielestään kouluruokailun käytännön pyrkimykset, taloudellisuus ja kasvatuksellisuus ovat ristiriidassa. Kouluruokailun käytäntöjen päivittäminen edellyttää kouluruokailun institutionaalisten puitteiden tarkastelua. Ruokailun epätapahumamaisuus on suurempi ongelma kuin kauppareissut, joiden sallimista puolestaan Palojoki ym. (2013) harmittelevat. Myös lasten keskinäiset vertaissuhteet pitää huomioida, kun kouluruokailun houkuttelevuutta tavoitellaan. Lisäksi koulun tilallisia ja ajallisia järjestyksiä tulisi miettiä uudestaan, etteivät ne aiheuta syömättömyyttä. Kasvatuksellisuutta ja kuluttajuutta tulisi sovittaa yhteen niin, että ne tukevat koko koulun, koululaisten ja aikuisten, tavoitteita. Tämä edellyttää, että ylitetään olemassa olevat rutiinit ja käytännöt sekä niistä johtuvat tavat tulkita kouluruokailua. Tarjotun ruoan lisäksi kouluruoan tuottaminen tulisi liittää laajempiin yhteiskunnallisiin sidoksiin ja siihen, mikä merkitys ruoalla on koulupäivän aikana lasten ja nuorten elämässä. Ruckenstein mainitsee esimerkkinä ruoan paikallisuuden edistämisen, yhteisöllisen ruokailun sekä ympäristövastuulli-

suuden. Kouluruokailusta tulee tehdä ”tapahtuma ja ylpeyden aihe”. (Ruckenstein 2012c, 158, 167.)

Aiemmin johdannossa esittämäni mielikuva siitä, että koululaiset tarvitsevat ruoka- ja siivouspalveluita, jotka auttavat heitä kasvamaan terveiksi ympäristöönsä huomioiviksi aikuisiksi, kuvaa tyypillisesti kouluruoan pyrkimyksiä toimia yhteiskunnan mekanismina. Nämä tulevaisuuden tavoitteet ja päivittäiset aikataulutukset rytmittävät päivää sekä arkipäiväistävät terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä pyrkimyksiä. Voimme pyrkiä hallitsemaan tätä tarkastelemalla yhteiskunnan koululaisiin kohdistamia odotuksia ja pyrkimyksiä, mikä korostaa liiaksi pysyvyyttä. Tosiasiassa koululaiset eivät ole passiivisia, vaan he muovaavat kouluruokainstituutiota ja kuluttavat ruokaa, joten heidän toiveensa ja pyrkimyksensä pitää nostaa keskiöön. (Ruckenstein 2012c, 157–158.)

### 3 KOULULAISELLE ARVOA PALVELUMUOTOILUN AVULLA

Tässä luvussa keskityn tietoperustani toiseen kokonaisuuteen ts. arvon luontiin vahvasti innovaatioantropologian näkökulmasta. Ensin käsittelen arvon luonnin ihmislähtöistä viitekehystä. Seuraavaksi kuvaan arvon kolmen ulottuvuuden avulla sitä, miten arvoa voi palveluliiketoiminnassa syntyä. Tämän jälkeen siirryn palvelumuotoiluun ja muotoiluprosessiin, koska palvelumuotoilun avulla pyrin antamaan muodon arvoa tuottavalle toimintatavalle, kun palvelutuotantoa muutetaan peruskoulun palveluympäristössä.

Tässä työssä tarkastelen siivous- ja ruokapalvelun käyttäjinä koululaisia, sillä heidät on nostettava keskiöön (ks. Ruckenstein 2012c, 157–158). Lintukangas (2009, 17) harmittelee ja Ruckenstein (2012b) toteaa, että ruokapalveluorganisaation näkökulmasta oppilaista on tullut asiakkaita, mikä molempien mielestä aiheuttaa ristiriitaa. Lintukankaan mukaan kouluympäristössä kasvatuksellisuuden takia heitä olisi kaikissa tilanteissa kohdeltava oppijoina. Hän käyttää lapsista ja nuorista nimitystä oppilaskäyttäjää. Tuulenmäki (2010, 94) määrittelee asiakkaat maksajiksi, jona voi toimia myös organisaatio. Käyttäjät voivat olla hänen mukaansa erikseen.

Toisaalta on vaikeaa luopua asiakkuustermistä, koska se muistuttaa asiakaslähtöisyydestä. Omassa nuoruudessani 80-luvulla olimme ruokasalissa oppilaita, emme asiakkaita. Linjastot täytettiin sangosta lorottamalla. Henkilöstön ei tarvinnut ajatella, miltä se asiakkaista tuntui. Jäppinen (2011, 19) muistuttaa, että liiketaloudellinen ajattelu tuli kuntiin vasta 80-luvun lopulla, joten kokemukseni lienee aika-kauteen sidottua enkä anna sen vaikuttaa, etenkin jos asiakkuusnäkökulma on se, mikä aiheuttaa tänä päivänä ristiriitaa koulun palveluympäristössä.

Hohti ja Karlsson (2012, 129) puolestaan käyttävät käsitettä koululainen oppilaan sijaan, kun he tarkastelevat lasten toimijuutta ja koulun elämää lasten näkökulmasta. Heidän mielestään kouluelämä ei ole pelkästään oppimista, vaan laajempaa koululaisena toimimista. Oppilaaseen yhdistän itse mielikuvan kasvatuksen koh-

teesta, mikä Leen (2005,3) mukaan oli aikuisille tyypillistä. Näistä johtuen tässä opinnäytetyössä käytän koulun palveluiden käyttäjästä, oppilaasta, termiä koululainen. Vaikka käyttäjällä tarkoitan koululaista, on huomioitava mm. García-Rosell ym. (2010) muistuttama asiakkuuden moninaisuus ja yhteistyö monen tahon kanssa. Lisäksi peruskoulun palveluympäristössä on huomioitava Lintukan ja Palojoen (2012) mainitsevat monet vastuulliset yhteistyötahot. Asiakkuuden moninaisuudesta huolimatta on mielestäni kuitenkin perusteltua nostaa koululaiset keskiöön. Heitä on tähän saakka pidetty melko passiivisena kasvatuksen kohteina. Palveluympäristöä ei ole tarkasteltu aidosti heidän näkökulmastaan ja lasten arjen asiantuntijuus on jäänyt huomioimatta (ks. Hohti & Karlsson 2012, 128–129, 136).

### 3.1 Arvoa ihmislähtöisellä otteella

Seuraavassa määrittelen ensin, mitä tässä työssä tarkoitetaan arvolla ja mitä sillä tavoitellaan. Sen jälkeen keskityn arvon ihmislähtöiseen tarkasteluun. Kuvaan innovaatioantropologista ajattelutapaa, organisaation ja käyttäjän välistä vuorovaikutusta sekä pyrin ymmärtämään, miten ja miksi ihmiset arjessa toimivat ja tekevät päätöksiään. Lopuksi esitän, että innovoinnissa tulisi keskittyä sosiaalisiin suhteisiin ja samalla haastaa organisaation sekä koko alan rutiineja ja käytäntöjä.

Arvon määrittäminen on tärkeää. Käyttäjälähtöisellä kehittämisellä pyritään siihen, että ruoka- ja siivouspalvelut tuottaa käytössä olevilla resursseillaan suurimman mahdollisen arvon kuntalaisille (ks. Miettinen 2011, 10). Kehittäminen on kuitenkin vain eteen tulevien ongelmien ratkaisemista, kun taas parhaimmillaan tuotamme arvoa uusilla innovaatioilla. Innovaatio on idea, tuote, palvelu tai toimintamalli, jossa tärkeintä on, että se tuottaa uudenlaista arvoa. Arvoa on hyvin monenlaista, mutta menestynein innovaatio syntyy aina taloudellisten, sosiaalisten ja merkityksellisiä eroja tuottavien arvojen yhteensovittamisella. Parhaimmillaan tästä syntyy käyttäjän kokema merkityksellistä eroa verrattuna muihin palveluihin, tuotteisiin tai toimintamalleihin. Merkityksellinen ero voi olla esimerkiksi uusi käsite, toimintatapa, visuaalinen ilme tai uutta teknologiaa. Arvo on myös aina suhteellista, sillä sen mittaa ja arvottaa ainoastaan käyttäjä. (Ruckenstein

2011, 1-2; Ruckenstein ym. 2011, 14–19.) Arvoa voi siis syntyä, kun palvelu sopii koululaisen toimintatapoihin ja siitä syntyy hänelle merkityksellinen kokemus (ks. Korkman & Arantola 2009, 25). Innovaatioksi se muuttuu, jos onnistumme luomaan uudenlaisen suhteen koululaisten ja palvelumme välille niin, että se samalla auttaa lapsia ja nuoria heidän pyrkimyksissään (ks. Ruckenstein ym. 2011, 143).

Ruckensteinin ym. (2011, 12–18, 22) mukaan arvon luonti onnistuu, jos käytämme perinteisten innovaatio-oppien lisäksi antropologista viitekehystä, innovaatioantropologiaa. Se ei ole menetelmä, vaan käyttäjälähtöistä laajempi ihmislähtöinen viitekehys, ajattelutapa. Ihmislähtöisyys viittaa työskentelytapaan: se on kyky kuunnella ja asettua toisen asemaan sekä taitoa jatkuvasti haastaa omia näkökantoja. Ihmislähtöisyys myös tarkoittaa entistä tiiviimpää suhdetta organisaation ja käyttäjien välillä. Etenkään ruokapalveluissa käyttäjän ja organisaation välinen suhde ei ole aina tiivis, sillä koululaisilta saatu palaute käsitellään usein aikuisten kesken esim. palaverissa ja lasten ideat tyrmätään mm. ympäristönäkökulmaan vedoten.

Innovointiantropologian ihmislähtöinen näkemys auttaa ymmärtämään, miten ja miksi ihmiset tekevät valintojaan, suuntaavat tulevaan ja miten he järjestävät arkipäiväänsä, eli mitkä ovat ihmisten pyrkimysten periaatteet. Innovaatioantropologiassa korostuu jaettu pyrkimys, jossa on aina kyse ihmisten, asioiden ja esineiden välisistä suhteista. (Ruckenstein ym. 2011, 19–20.) Viia, Terk, Lassur, Kaivo-Oja ja Kuosa (2012, 131–132) kuvaavat arvojen hidasta globaalia muutosta perinteisistä, yhteisöllisistä ja uskonnollisista arvoista enemmän yksilöllisiin, vapaisiin ja mm. kokemuksiin korostaviin arvoihin. He korostavat palveluiden suunnittelussa yksilöllisyyttä sekä muiden (Ruckenstein ym. 2011, Korkman & Arantola. 2009) tavoin palvelun tuottamaa arvoa yksilölle. Korkman ja Arantola (2009, 18–20,31, 36) puolestaan kehottavat palveluiden kehittämisessä keskittymään arjen yhtäläisyyksiin ja tavallisuuteen, ei yksilöllisyyteen eikä erikoisuuteen, sillä erilaisuus vaikuttaa yllättävän vähän toimintatapoihin. Kokemukset ja elämykset ovat heidän mukaansa vain arkipäivän tavallisia tunteita herättävää toimintaa, koska ihmisellä toimivat samat aistimukset arjessa ja juhlassa. Myös Ruckenstein ym. (2011,19) mukaan ihmisten yksilöllisyys on harhaa. Innovaatioantropologian jaettu pyrki-

mys kuvaa sitä, että yksilöt ovat säännönmukaisesti samankaltaisia ja pyrkimykset ovat yllättävän samanlaisia. Ihminen pyrkii yksilöllisyyteen, mutta ei ole yksilöllinen. Ihmiset haluavat olla omanlaisiaan ja hankkivat itselleen merkityksellisiä tavaroita ja palveluita. Merkityksellisyys tapahtuu kuitenkin aina suhteessa toisiin ihmisiin. Yksilöllisyys syntyy näissä suhteiden verkostoissa, jotka kuitenkin tutkijoiden mukaan ovat hyvin samankaltaisia eri ihmisten välillä. (Ruckenstein ym. 2011, 19.) Lapset toimivat tässä aikuisten tavoin. Koululaisten kohdalla puhutaan vertaissuhteista, joiden merkitys kasvaa iän myötä. Kun lapsi oppii toimimaan koulun sääntöjen mukaan, aikuisten ja lasten välille tulee etäisyyttä, kun taas vertaissuhteista tulee yhä tärkeämpiä. Vertaissuhde voi muuttua vertaispainostukseksi, kun yksi ilmoittaa koulussa jättävänsä kouluruoan väliin ja muut tekevät samoin. Nämä ovat usein tyttöjä, jotka kuvittelevat olevansa yksilöllisiä. (Ruckenstein 2012c, 161.)

Innovaatioantropologian mukaan nykypäivänä taloudellista toimintaa käytännössä ohjaavat organisaation ja käyttäjäryhmien väliset sosiaaliset suhteet ja pelisäännöt. Laaja-alaisella käyttäjälähtöisyydellä tavoitellaan ihmislähtöisiä innovaatioita. Innovoinnissa tulisikin keskittyä sosiaalisiin suhteisiin: ihmisten, esineiden ja palveluiden välisiin suhteisiin, ei yksittäisiin ihmisiin. Tällöin on tutkittava laajoja prosesseja ja pyrittävä tunnistamaan sekä ymmärtämään niissä jokapäiväisten suhteiden merkityksiä. Onnistuneessa innovoinnissa tarkastellaan, tunnistetaan ja kytketään tarjontaa erilaisiin kulttuurisiin maailmoihin, joihin tulee tarjota käyttäjille mielekkäitä ja haluttuja asioita. Tämä edellyttää pieniä ja suuria muutoksia, mutta ennen kaikkea irrottautumista oman koulukunnan palvelutarjonnasta ja rutiineista. Rutiineja pitää uudelleen järjestää, markkinoita sekä yrityksen rakenteita määritellä uudestaan ja samalla muodostaa uudenlaista arvoverkostoa. (Ruckenstein ym. 2011, 14–19, 23–27.) Tuulenmäki (2010, 26) muistuttaa, että muutoksia tulee tehdä palvelun fyysisiin ja aineettomiin ominaisuuksiin sekä johtamiskäytäntöihin ja organisoitumistapaan. Se vaikuttaa yrityksen koko toimintaan ja edellyttää yleensä joko tai–valintoja, mutta se ei yleensä edellytä asiakkaalta radikaalia muutosta.

Tuulenmäki (2010, 6–16, 21–23) ehdottaa, että strategisen tason uutta arvoa tuottavat innovaatiot löytyvät nimenomaan sieltä, missä toimialalla kaikki toimii sa-

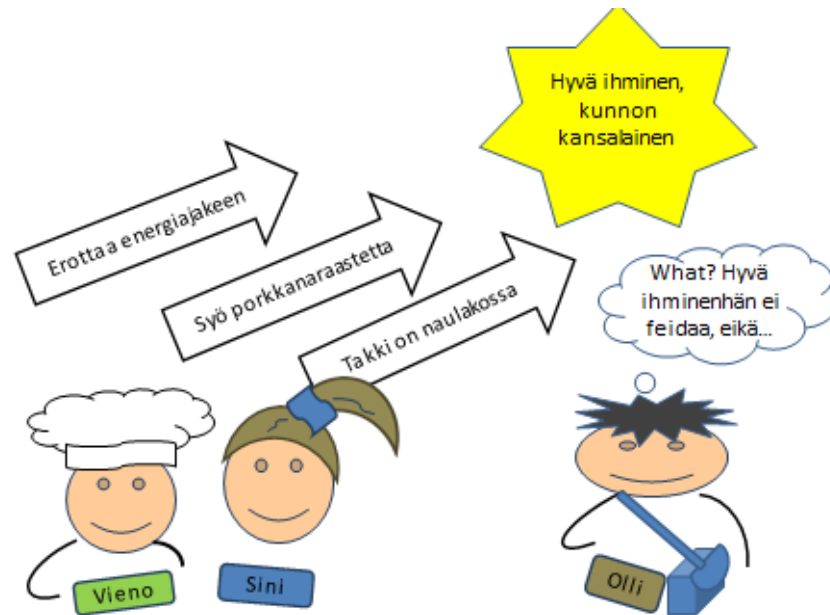
malla tavalla eli missä toiminnan rutiinit ovat. Hän rohkaisee Viian ym. (2012, 135) tavoin ajattelemaan isosti yli toimialan nykyisten rakenteiden ja käytäntöjen. Nämä kunkin alan henkiset rakenteet - prosessit, rutiinit, sosiaaliset normit ja esimerkiksi ajankäyttö - vahvistavat itse itseään. Se, mitä ei mitata tai mistä arjessa ei puhuta, sitä ei toimialalla ole eikä siihen saa käyttää aikaa työpaikalla. Näin nykyinen toimintatapa vahvistuu jatkuvasti. Ovatko koulun epävirallinen toimintaympäristö - mm. tilallinen ja ajallinen hallinta, meidän aikuisten asenne lapsia kohtaan - sekä lasten osallistumattomuus ja sen vaikutukset esimerkkejä tästä? Esimerkiksi kouluruokailuun käytettävän ajan ongelmaa ei ole, koska siitä ei puhuta.

### 3.2 Arvon luomisen kolme ulottuvuutta

Uuden arvon luonti ja innovointi eivät onnistu pelkästään ihmislähtöisellä antropologisella otteella. Sen pitäisi enemmänkin olla strateginen viitekehys, jossa organisaatio toimii. Tällöin organisaatiolla on käsitys siitä, miten se luo arvoa. (ks. Ruckenstein ym. 2011, 34–35.) Seuraavaksi tarkastelen arvon kolmea ulottuvuutta, jotta saan käsityksen, miten arvoa voi syntyä. Ensin esittelen nämä kolme laajaa arvoteoriaa lyhyesti. Sen jälkeen kuvaan sitä, miten ne ovat erottamattomasti yhteydessä toisiinsa. Lopuksi tarkennan jo edellä esitettyä näkemystä: innovoinnissa tulee erityisesti kiinnittää huomiota sosiaalisiin suhteisiin ja suhteita ylläpitävään toimintaan, joista toimintaympäristö syntyy, sillä kulutusvaihe tapahtuu ihmisten välisessä toiminnassa. Ihmisillä puolestaan on erilaisia arvostuksia ja pyrkimyksiä, joita menestyvät organisaatiot pyrkivät vahvistamaan.

Onnistunut innovointi edellyttää arvon eri ulottuvuuksien huomioimista heti kehitysprosessin alkuvaiheessa. Arvo on siis innovaatioantropologian mukaan aina suhteellista ja sosiaalista, minkä lisäksi arvoa tulee aina tarkastella kolmen eri ulottuvuuden eli näkökulman avulla. Arvon kolme ulottuvuutta pitävät sisällään kolme erilaista laajaa arvoteoriaa: arvot sosiaalisessa merkityksessä, arvo eronteon merkityksessä ja arvo taloudellisessa merkityksessä. (Ruckenstein ym. 2011, 22, 40–41.)

**Arvojen sosiaalinen merkitys** kertoo, mikä on ryhmän keskuudessa jaettu käsitys siitä, ”mikä on hyvää ja tavoiteltavaa ihmiselämässä ja miten yhteisö pitäisi järjestää näiden käsitysten ympärille” (Ruckenstein ym. 2011, 41). Mielenkiintoista on, miten esimerkiksi koululaisten ja meidän palvelutuottajien käsitykset eroavat tai kohtaavat hyvästä ihmisestä ja kunnan kansalaisesta, joka Suomen vanhempainbarometrissä 2011 mainittiin koulu yhteisöjen yhteiseksi tavoitteeksi (ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Näkemykset tavoitteista voivat erota toisistaan.

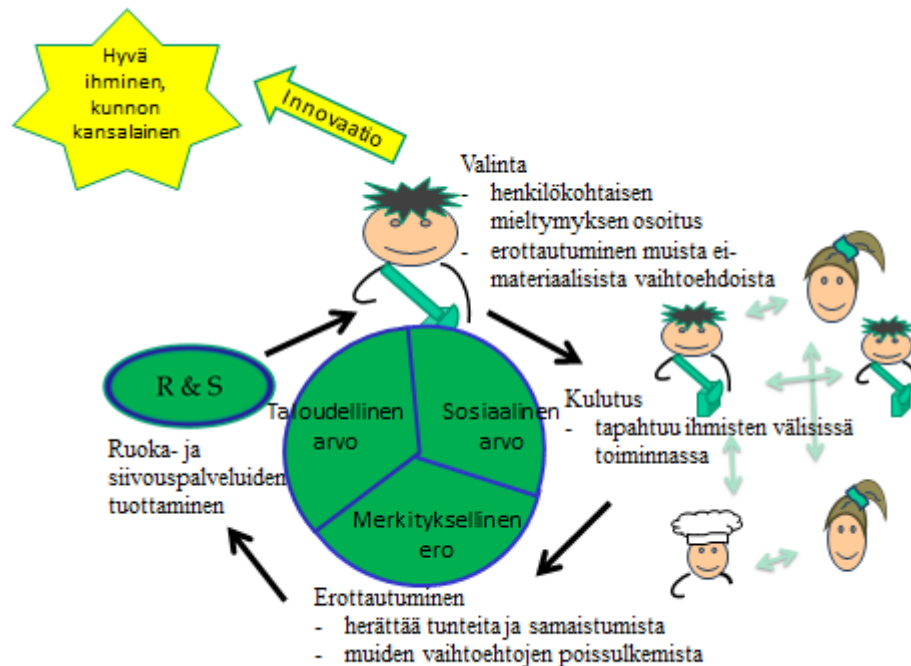
Sosiaalinen termi tarkoittaa vuorovaikutussuhdetta, joka tapahtuu ihmisten välillä, mutta myös ihmisten ja esineiden, tilojen ja organisaation välillä. Sosiaalinen arvo ilmenee esimerkiksi siinä, mitä esineet eri ihmisille merkitsevät ja mitä niiden avulla tavoitellaan. (Ruckenstein ym. 2011, 18–19.) Kulttuuri eroaa sosiaalisesta siinä, että kulttuuri on vakiintunutta sosiaalisuutta. Toistuvat toimintatavat, arjessa merkitykselliset suhteet ja asiat ovat kulttuuria. Kulttuuria tutkitaan esimerkiksi havainnoimalla ryhmän rutiineja, heidän käyttämiään työkaluja ja puhekielen käsitteitä ja arvostuksen kohteitaan. Sosiaalista arvoa tutkittaessa puolestaan tarkastellaan erilaisia suhteita ihmisten, esineiden ja tilojen välillä: kenen tai minkä esineen kanssa ollaan vuorovaikutuksessa, missä tilassa ja mitä sillä tavoitellaan. (Ruckenstein ym. 2011, 20.)

**Arvo eronteon merkityksessä** kertoo, miten erilaisia merkityksiä tuotetaan tavoitteen ympärille. Tuottaminen voi tapahtua erilaisilla eronteilla, esimerkiksi uudella käsitteellä, brändillä tai konkreettisella toiminnalla. Konkreettisesta toiminnasta mainitaan esimerkkinä itsepalvelun ja pöytiintarjoilun merkityksen ero ravintola-asiakkaille. (Ruckenstein ym. 2011, 41, 143.) Toisaalta konkreettista toimintaa lienevät aiemmin mainitut yläkoululasten kauppareissut, joilla he luovat merkityksellistä eroa kouluruokailuun ja aikuisten pyrkimyksiin. Arvon luonnissa tavoiteltu merkityksellinen ero syntyy, jos saamme sosiaalisen arvon arkipäiväistettyä kulttuuriksi. Silloin olemme onnistuneet tuomaan käyttäjien arkipäivään yllä mainitun eronteon, kuten uuden käsitteen tai organisaatiomuutoksessa uuden toimintatavan. (Ruckenstein ym. 2011, 20.)

**Arvon taloudellinen merkitys** kuvaa sitä, kuinka paljon asioita haluamme mitattuna erityisesti sillä, mistä olemme valmiita luopumaan (Ruckenstein ym. 2011, 41). Arvo on myös aina taloudellista etua, mutta pelkästään sen huomioiminen voi vahingoittaa organisaatiota. Taloudellinen arvo syntyy vain sivutuotteena ja ainoastaan, jos innovaatio tuottaa muutakin kuin taloudellista arvoa. Sosiaalista arvoa puolestaan ei pidä pitää innovoinnin sivutuotteena. Se on arvonulottuvuuksista juuri se, jolla käyttäjä tekee valintoja ja joka tuottaa käyttäjälle tavoiteltua merkityksellistä eroa. (Ruckenstein ym. 2011, 18–23.)

Kaikki kolme arvon ulottuvuutta ovat yhtä tärkeitä ja toisiinsa kytköksissä. Uutta arvoa voi syntyä vain, jos ulottuvuudet ovat tasapainossa. Ulottuvuuksien välille syntyy kuitenkin erilaisia kytköksiä, suhteita, joista innovaatio tukee sitä, mikä on tietyn ryhmän, tässä työssä siis koululaisten, ”elämässä hyvää ja tavoiteltavaa”. Kuviossa 4 on kuvattu arvon ulottuvuuksien kytkeytymistä toisiinsa koulun toimintaympäristössä, kun palveluita tuotetaan ja kulutetaan sekä sen avulla erottaututaan. Innovaatio tukee tavoitetta ”hyvä ihminen ja kunnan kansalainen”. Uuden tuotteen, palvelun tai toimintamallin valinnalla koululainen osoittaa henkilökohtaisia mieltymyksiään ja tekee eroa muihin kulutuksen muotoihin. Jotta tuote tms. olisi innovaatio, sen avulla on erottauduttava: sen tulee herättää tunteita, auttaa samaistumaan sekä pois sulkemaan muita vaihtoehtoja. (Ruckenstein ym. 2011,

40–42.) Arvoa syntyy vuorovaikutuksessa sekä koululaiselle että palvelun tuottajalle (ks. Korkman 2009, 25).

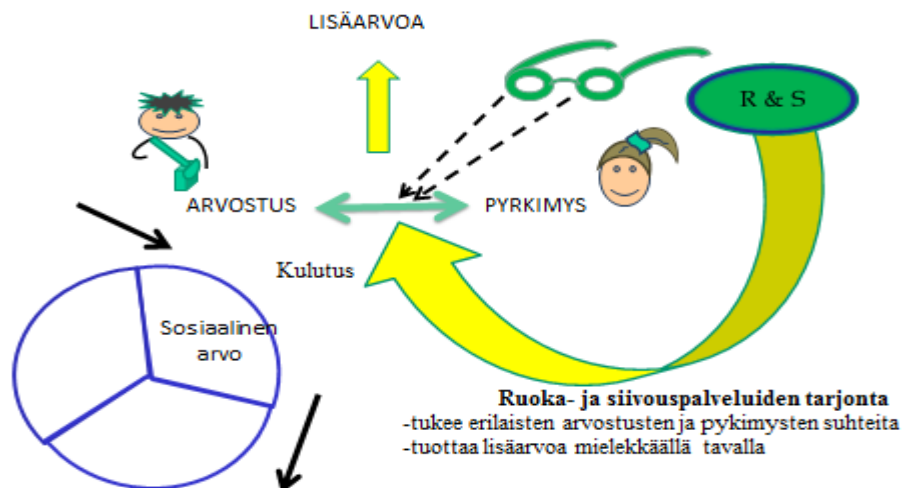


KUVIO 4. Arvon kolme ulottuvuutta ovat kytköksissä toisiinsa (mukaiillen Ruckenstein ym. 2011, 41–42).

Arvon tuottamisessa merkitykselliset erot itsessään eivät ole tärkeintä, vaan se tapa, millä ne kytkeytyvät toisiinsa sekä arvon kahteen muuhun ulottuvuuteen: sosiaalisen ja taloudellisen arvon tuottamiseen. Innovaatioantropologin mielenkiinto on näissä kytköksissä. Merkityksellisiä eroja ihmiset tuottavat jatkuvasti hyvinkin mielikuvituksellisilla tavoilla. Erot eivät siis tutkijaa kiinnosta, vaan ihmisten, asioiden ja esineiden väliset suhteet sekä suhteita ylläpitävä toiminta, josta toimintaympäristö syntyy. (Ruckenstein ym. 2011, 44.) Kuvasin aiemmin koulun epävirallista toimintaympäristöä, jossa korostui aikuisten ja lasten väliset erilaiset valta- ja vertaissuhteet. Lasten kapinointi ja toisaalta aikuisten kiristynyt kurinpito lienevät merkityksellistä eroa, jota he pystyvät tuottamaan suhteessa toisiinsa. Entäpä jos nämä suhteet tehtäisiin näkyviksi ja onnistuttaisiin luomaan Hohdin ja Karlssonin (2012) mainitsema kolmas tila esim. kouluruokala, joka rohkeasti lähtisi koululaisten tarpeista ja jossa samalla huomioitaisiin kasvatusta-

voitteita. Ovatko lasten vertaissuhteet puolestaan pelkästään negatiivisia voimia? Mitä ruokasalissa pitää tapahtua, jotta sinne on pakko mennä, tai ainakin seurata muita? Orimattilan lukiossa tämä onnistui, kun koulun ajalliseen hallintaan tehtiin muutos: ruokailutauon pidentäminen aiheutti sen, että lukiolaiset tulevat kouluun ainakin ruokailutauoksi (Ahvo 2013).

Palvelun kulutusvaihe tapahtuu ihmisten välisessä toiminnassa. Jos siivoaja siivoaa tyhjiä tiloja, jääkö kulutusvaihe pois? Voiko tällöin syntyä edes arvoa? Entäpä jos kouluruokailu on epätapahtuma ja kauppareissulla on toimintaa, kulutaanko kouluruokatapahtuma kauppareissulla? Ruckenstein ym. (2011, 42) muistuttavat, että menestyvät organisaatiot tarkkailevat erilaisten arvostusten ja pyrkimysten suhteita. Menestyjät tuottavat näiden suhteiden pohjalta tarjontaa, joka puolestaan vahvistaa arvostuksen ja pyrkimyksen suhteita ja sitä kautta tuottaa käyttäjille lisäarvoa, joten katse on käännettävä kulutusvaiheen ihmisten väliseen toimintaan. (ks. kuvio 5.) Uudet tuotteet, palvelut tai toimintatavat liittyvät siis aina muuhun tarjontaan, jonka avulla ihmiset rakentavat itselleen mielekkäitä kokonaisuuksia. Tämä lienee se vaihe, jossa meidän tulee sovitella eri toimijoiden arvostuksia ja pyrkimyksiä, mutta erityisesti nostaa koululaisten arvostukset ja pyrkimykset toiminnan keskiöön.



KUVIO 5. Arvostusten ja pyrkimysten suhteita pitää vahvistaa (mukailien Ruckenstein ym. 2011, 42).

Toisaalta käytännön ongelmiin vaikuttavat innovaatiot eivät perustu pelkästään merkityksellisiin eroihin, vaan ne tuottavat vastauksia arkipäivän ongelmiin ja mielikuviin. Käytäntöjen tavoitteena on sellaisten sosiaalisten suhteiden ylläpito, joiden sisällä ihmisten erilaisia arvoja tuottava toiminta tapahtuu. Näissä syntyy asemia, joista käsin ihmiset pyrkivät vaikuttamaan ympäröivään maailmaan.

Ruckenstein ym. (2011, 44) mainitsevat esimerkkinä perheet, jengit ja hallituksen, joten varmasti myös koulu toimii sellaisena sosiaalisena yksikkönä, jossa on toistuvista käytännöistä johtuvia asemia, joilla pyritään muuttamaan maailmaa.

Ruckenstein ym. (2011, 44–45) vielä muistuttavat, että toimintaympäristöt muuttuvat ja niissä syntyy uusia asemia ja tarpeita. Tässä arjen uudessa tulkinnassa ja sitä kautta uudenaikaisessa toiminnassa avautuu innovaatioille mahdollisuus.

Innovaatioantropologia päätyy kuitenkin siihen, että aina voidaan esittää uudenlaisia kysymyksiä siitä, mikä organisaation tarjonnassa on asiakkaille merkityksellistä. Ihmislähtöisellä otteella ei tule valmista, sillä lopullista vastausta ei ole, vaan se muuttuu tarkastelunäkökulmasta riippuen. (Ruckenstein ym. 2011, 12, 33–34.)

Uusia toimintamalleja etsiessä uuden arvon luomisella ei Tuulenmäen (2010, 13, 18) mukaan ole kiire, koska mahdollisuuksia on paljon. Innovointi vaatii toiminnallisia muutoksia, kokeiluja toimia toisin ja rohkeutta tehdä väärin. Kokeilu on aina prototyyppi, joka ei koskaan ole vielä valmis. Ruckenstein ym. (2011, 6, 12) vielä muistuttaa, että tavoitteena ei ole ottaa haltuun jotain menetelmää tai prosessia, vaan aloittaa jotain uutta, mikä merkitsee epävarmuutta ja keskeneräisyyttä. On mietittävä, mikä on organisaatiomme arvolupaus ja miten palveluita ja tuotteita kehitämme, jotta arvolupaus ratkaisee asiakkaan arkipäivän ongelmia paremmin.

### 3.3 Palvelumuotoilu arvoa tuottavan palvelun mallinnuksessa

Seuraavaksi perustelen palvelumuotoilun valintaa viitekehykseksi, jonka avulla pyrin kehittämään ja mallintamaan arvoa tuottavaa palvelua. Sen jälkeen esittelen palvelumuotoilijan roolia. Lopuksi kuvaan palvelutuokiota ja sen kontaktipisteistä, joista palvelun näkyvä osuus muodostuu.

Palvelumuotoilu toimii arvoa tuottavan palvelun viitekehyksenä, sillä siinä käyttäjän näkökulma on keskiössä ja samalla arvonmuodostus sekä vuorovaikutusprosessit ovat keskeisiä. Lisäksi palvelumuotoilussa tulee ymmärtää toimintaympäristöä ja palvelun tuottajan liiketoimintaa. Sille on ominaista myös innovaatioantropologian tavoin iteraatio eli toistuva suunnittelu, mikä tarkoittaa suunnitteluideoiden kehittämistä, kokeilemista ja arvioinnin jatkuvaa prosessia. Lisäksi asiakasymmärrys edellyttää innovaatioantropologian tavoin ”inhimillisen toiminnan, tarpeiden, tunteiden ja motiivien kokonaisvaltaista ymmärtämistä”, minkä kautta pyritään tuottamaan uusia palveluinnovaatioita. (Miettinen 2011, 13, 21–23, 32.) Käyttäjien tarpeita tarkasteltaessa on huomioitava fyysisten tarpeiden lisäksi ja emotionaaliset tarpeet (Kalliomäki & Ruuska 2011, 119).

Palvelumuotoilussa kuvataan palvelun kuluttamis- ja tuottamisvaiheiden samanaikaisuutta (Koivisto 2011, 45) samoin kuin arvon kolmen ulottuvuuden tarkastelussa (vrt. kuvio 4). Arvon kolmen ulottuvuuden tarkastelussa kulutus-vaihe korosti ihmisten välistä toimintaa, vaikka siinäkin on palvelumuotoilun tavoin kyse ihmisten, esineiden ja asioiden välisistä suhteista. Innovaatioantropologian mukaan kaikissa suhteissa on kuitenkin aina kyse jaetusta pyrkimyksestä, kun ihmiset hankkivat ja haluavat merkityksellisiä tavaroita ja palveluita, mutta merkityksellisyys tapahtuu aina suhteessa toisiin ihmisiin. (ks. Ruckenstein ym. 2011, 19–20.)

Palvelumuotoilijalla tulee olla taito huomata asioita, joita muut eivät näe. Tämä edellyttää halua tarttua haasteisiin, kykyä kyseenalaistaa ja haastaa rajoituksia. Muotoilijan tulee olla empaattinen, ihmiskeskeinen ja pystyä hyödyntämään käyttäjätietoa. (Miettinen 2011, 27.) Empaattisuus on kykyä asettua toisen ihmisen asemaan ja taitoa ymmärtää, miksi joku ihminen toimii niin kuin toimii (Ruckenstein ym. 2011, 31). Muotoilijan rooli on kuvata ”ymmärrettävästi monimutkaista järjestelmää” ja visualisoida sitä lisäarvoa, jota palvelu yritykselle tuo (Kalliomäki & Ruuska 2011, 110). Visualisointia tarvitaan kaikissa palvelumuotoilun vaiheissa. Se mahdollistaa laajan joukon osallistumisen keskusteluun ja arviointiin, se auttaa osallistujia kommunikoimaan uusista ratkaisuista ja samalla helpottaa tiedon siirtymistä eri toimijoille. (Kalliomäki & Ruuska. 2011, 108; Morelli & Tollestrup 2007, 3.)

Palvelumuotoilussa palvelun näkyvä osaa kuvataan palvelupolkuna ja -tuokioina. Palvelupolku on ”ajassa etenevä prosessi”, joka koostuu toisiaan seuraavista palvelutuokioista. Palvelutuokioita ovat ne keskeiset yksittäiset kohtaamiset, joissa palvelu tuotetaan vuorovaikutuksessa asiakkaan ja palveluntuottajan välillä. (Koivisto 2011, 49–50.) Jokainen palvelutuokio muodostuu monista kontaktipisteistä. Asiakas havainnoi kontaktipisteet kaikin aistein ja niiden kautta asiakas kokee palvelun. Koivisto (2011, 51–53) jakaa kontaktipisteet kanaviin, ihmisiin, esineisiin ja toimintamalleihin (ks. kuvio 6):

- Kanavat ovat fyysisiä, digitaalisia tai aineettomia ympäristöjä ja tiloja, palvelut ovat yleensä monikanavaisia.
- Ihmiset kontaktipisteinä voivat olla palvelun käyttäjiä tai palveluntarjoajia.
- Esineet voivat olla sellaisia, joita asiakas käyttää tai saa omaksi tai ne voivat olla myös asiakkaalle näkyviä tavaroita tai laitteita, joita palveluntarjoaja käyttää.
- Toimintamallit ohjaavat sen, miten palvelu tuotetaan yksittäisessä palvelutuokiossa. Palveluissa voidaan pieninkin yksityiskohta ”palveluele” määrittellä tarkkaan.



KUVIO 6. Palvelutuokiossa on monenlaisia kontaktipisteitä (mukaillen Koivisto 2011, 43–46).

Ylönen (2012, 89) tuo mielenkiintoisen näkökulman vielä kanaviin eli tiloihin ja ympäristöihin. Hän kuvaa tilaa päiväkodissa lasten ja aikuisten ”toiminnallisten tilojen kohtauspaikkana”. Aikuisille tila on työympäristö ja kasvatuksellinen paikka. Lapsille tila on mm. vertaiskulttuurien kohtauspaikka ja tila, jossa omat käsitykset törmäävät aikuisten ammatillisiin ajatuksiin.

### 3.4 Palvelumuotoiluprosessi

Seuraavaksi kuvaan palvelumuotoiluprosessia toistuvan suunnittelun periaatteen mukaisesti. Esittelen sen kolme vaihetta lyhyesti. Lopuksi kuvaan yhteissuunnittelua, joka on oleellista palvelumuotoilussa.

Palvelumuotoiluprosesseja voidaan esittää monella tavalla. Moritz (2005, 154–159) kuvaa palvelumuotoilun prosessin niin, että siihen kuuluu kuusi vaihetta. Ruckenstein ym. (2011, 75) puolestaan esittelevät design-thinking-mallia seitsemän kehitysvaiheen kautta. Miettinen (2011, 35) muistuttaa, että palvelumuotoiluprosessissa ei useinkaan käydä läpi kaikkia vaiheita, vaan kuhunkin projektiin valitaan ja sovelletaan sopivia menetelmiä. Prosessin alkuvaiheessa kuitenkin korostuvat iteratiivisuuden eli toistuvan suunnittelun periaatteet. Iteratiivisuutta kuvaa kolmivaiheinen jatkumo, jossa asiakasymmärrys, palvelun konseptointi ja mallinnusvaiheet toistuvat (ks. kuvio 7). Vaiheita ei tarvitse toteuttaa kronologisessa järjestyksessä, niitä voidaan toteuttaa yhtä aikaa tai toistaa.

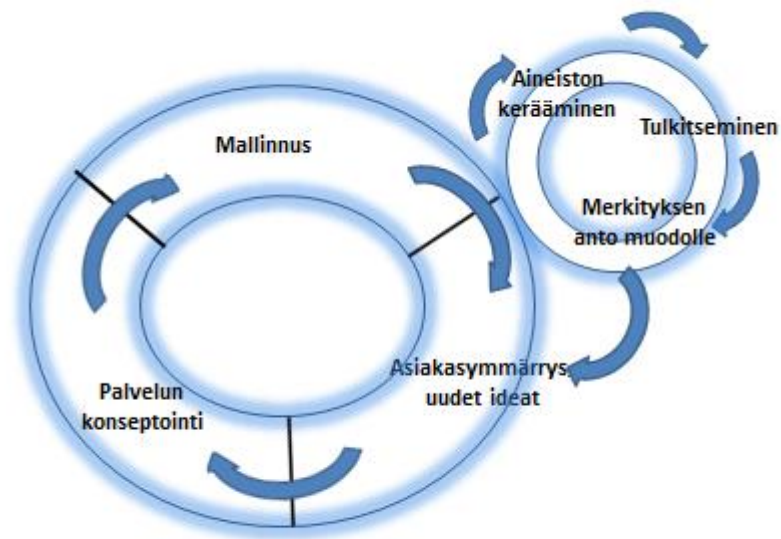
**Ensimmäisessä palvelumuotoiluprosessin vaiheessa** pyritään lisäämään asiakasymmärrystä ja tuottamaan ideoita. (Miettinen 2011, 36.) Palvelumuotoilijan kannattaa kohdata oikeita ihmisiä oikeissa tilanteissa katsomalla, kuuntelemalla ja kokeilemalla. Muotoilija on etnografi, jonka tulee muistaa, että tieto on tutkittavilla ja hän on kiinnostunut tuosta tiedosta (Ylönen 2012, 97). Palvelumuotoilijan luova ideointi perustuu vuorovaikutteiseen oppimiseen. Ideat voivat löytyä arjesta, kun tutkaillaan ihmisten, esineiden ja palveluiden suhteita ja pyritään löytämään merkitys, jonka ihminen niille antaa. Muotoilussa ei saa olettaa asioita, vaan ne perustetaan aina käyttäjän tulkintoihin. (Hämäläinen & Vilka 2011, 63–65.) Et-

nografinen muotoilu, samoin kuin osallistuva havainnointi, tuottaa tietoa, jota muotoilija reflektoi ja josta hän luonnostelee ensimmäisiä konsepteja. Olemassa olevista palveluista laaditaan tulkintoja, joista seuraa uusia ideoita. (Hämäläinen & Vilkka 2011, 67.) Prosessi ei etene suoraviivaisesti: muotoilija kerää käyttäjätietoa käyttäjiltä tai asettaa itsensä oppimaan käyttäjänä. Koettu tieto tulkitaan yleensä ryhmässä, minkä perusteella luodaan esineille ja palveluille käyttäjän näkökulmasta merkitystä. Kolmivaiheinen prosessi etenee spiraalimaisesti, koska aina voidaan palata alkuun ja aloittaa kierros uudestaan. (Hämäläinen & Vilkka 2011, 68.) Kuviossa 7 tätä spiraalimaisuutta kuvaan oikean yläkulman kolmivaiheisella kierroksella: aineiston kerääminen, tulkitseminen ja merkityksen anto muodolle.

Kun muotoilija tekee tulkintoja ja merkityksenantoja, on erotettava yleisemmät merkitykset henkilökohtaisista ja arvioitava yksittäisiä asioita kokonaisuuden kannalta. Lopuksi on vielä rakennettava muotoilun kannalta merkityksellinen kokonaisuus yksittäisistä asioista. (Hämäläinen & Vilkka 2011, 66.)

**Toisessa palvelumuotoiluprosessin vaiheessa** pyritään muokkaamaan ideat palvelukonsepteiksi. Tällöin täytyy ymmärtää käyttäjän arkipäivää ja sitä, miten palveluiden arvo, merkitys ja erilaiset käyttötavat liittyvät asiakkaan arkipäivään. (Miettinen 2011, 26, 36.) Konseptivaiheessa visualisoidaan erilaisia asioita esim. palvelun rakenteita, palvelutuokioita tai palvelupolkua (Kalliomäki & Ruuska 2011, 112). Asioita kuvataan eri mittakaavoissa eli yksityiskohtia ja kokonaisuuk-sia. On myös viestittävä eri tahoille eri tavoin etenkin aineettomista ominaisuuksista. (Morelli & Tollestrup 2007, 2-3.) Morelli ja Tollestrup (2007, 3) sekä Ruckenstein ym. (2011, 45) kannattavat konseptivaiheessa verkostokartan kuvaa-mista. Morelli ja Tollestrup (2007,3) kehottavat ensin analysoimaan sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä samalla kun luodaan toimijoille profiileja ja rooleja. Ruckenstein ym. (2011, 45) kehottavat tunnistamaan ne suhteet, joiden arvojen ulottuvuuksia tulee jatkuvasti sovittaa yhteen. Yrityksen tulee tukea kaikkien kolmen arvon ulottuvuuden tuottamista monesta eri näkökulmasta. Innovaatioantropologian mukaan tämä tuo esille olennaisen eli sen, että suhteet esiintyvät yhtä aikaa ja arvon eri ulottuvuudet on sovittava yhteen, jolloin ne tukevat ja vahvistavat toisiaan.

**Kolmannessa palvelumuotoiluprosessin vaiheessa** palvelukonsepteja kehitetään vielä paremmin asiakastarpeisiin sopiviksi. Tähän tarvitaan erilaisia mallinnus-tekniikoita, joiden avulla käyttäjät pääsevät arvioimaan suunniteltua palvelua. Palaute käytetään iteraatioprosessissa hyödyksi, mikä kehittää palvelua edelleen. (Miettinen 2011, 36–37.)

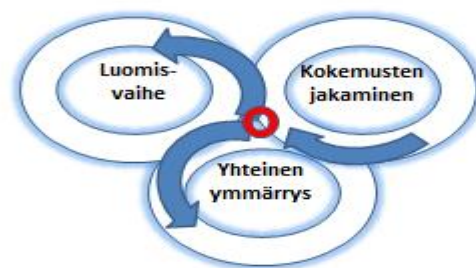


KUVIO 7. Palvelumuotoiluprosessissa korostuu iteratiivisuus (mukaillen Hämäläinen & Vilka 2011, 68; Miettinen 2011, 37 ).

Palvelumuotoilu edellyttää palveluiden yhteissuunnittelua käyttäjien ja yhteistyökumppaneiden kanssa (Miettinen 2011, 13, 21–23). Tuulenmäki (2010, 20) muistuttaa, että esimerkiksi menestynyt Ikea on innovoinut uudestaan lähes kaikki mahdolliset osat tarjoamastaan mm. asiakkaan roolit ja tilat. Fuad-Luke (2009; 2012) kuvaa yhteissuunnittelua kolmivaiheisena luuppina, silmukkana. Se avaa uusia mahdollisuuksia innovoida yhdessä. Siinä on kyse lähestymistavasta, jossa muotoiluajattelu ja käytännöt lisäävät yhteisön älykkyyttä. Fuad-Luke korostaa yhteissuunnittelun lisäävän kokonaisvaltaista strategista ajattelua, päätöksenteon demokraattisuutta ja sidosryhmien äänien kuuluvuutta sekä vakuuttaa yhteissuun-

nittelun luovan nimenomaan uusia sosiokulttuurisia suhteita. Silmukka antaa samalla operatiiviseen johtamiseen työkaluja.

Yhteissuunnittelusilmukka on iteraation tavoin jatkuva prosessi (ks. kuvio 8). Ensimmäinen, kokemusten jakamisen, vaihe on tärkeä ja sitä usein laiminlyödään. Siinä on tarkoitus yhdessä selvittää, mitä asiasta jo tiedetään ja miten nykyinen toiminta on yhdessä koettu. Näin saadaan laajasti tietoa siitä, mitä kannattaa säilyttää, mitä lähteä muuttamaan ja minkälaisia sosiaalisia, taloudellisia ja ekologisia asioita on huomioitava. Jo koetun yhdessä jakaminen nytkäyttää yhteissuunnittelun silmukan luonnollisesti eteenpäin. Ennen seuraavaa, yhteisen ymmärryksen, vaihetta on uudelleen määriteltävä ensimmäisen vaiheen kokemusten jakamisen perusteella konkreettinen tehtävä tai ongelma, mitä lähdetään yhdessä ymmärtämään. Tätä vaihetta kuvaa kuviossa 8 punainen piste, sillä myös Ruckenstein ym. (2011, 75) korostavat ongelman laajaa pohdintaa, koska silloin myös vastaukset ovat todennäköisesti laadukkaimpia. Silmukka siis kääntyy vaiheeseen, jossa tavoitteena on syvä yhteinen ymmärrys taustalla olevista ongelmista. Tämän jälkeen taas punaisen pisteen kohdalla, ennen viimeistä yhdessä luomisvaihetta on määriteltävä suunnittelun toimeksianto, sen odotukset, tavoitteet, resurssit ja rajoitukset. (Fuad-Luken 2009; 2012.)



KUVIO 8. Kolmivaiheinen yhteissuunnittelusilmukka ja sen kriittinen piste (mukaillen Fuad-Luke 2009; 2012).

#### 4 MENETELMÄT ARVOA TUOTTAVAN PALVELUN KEHITTÄMISEKSI

Palvelumuotoilun menetelmistä Miettinen (2011, 34) korostaa käyttäjien havainnointia ja profilointia sekä koko palvelumuotoiluprosessin ajan erilaisia yhteissuunnittelumenetelmiä ja visualisointia. Visualisointia tarvitaan palveluideoiden ja ratkaisujen kuvaamiseen, mutta visuaalinen työskentely korostuu koko palvelumuotoiluprosessin aikana. Hjalager ja Nordin (2011, 289) muistuttavat puolestaan asiakkaan ja yrityksen välisestä dialogista. Sen merkitys on selkeästi osoitettu tutkimuksissa, vaikka matkailun alalta on siitä vielä vähän tutkimustietoa.

Hyysalo (2012) korostaa yhdessä tapahtuvaa kehittämistä ja sen arkista toteuttamista. Tutkimuksellisia menetelmiä tärkeämpänä hän pitää yhteistyösuhteen pitkäjänteisyyttä, osapuolten aitoa syventymistä toistensa toiveisiin, tarpeisiin ja rajoitteisiin. Tarvittavan käyttäjätiedon rakentuminen on hidasta ja tieto muodostuu monesta eri lähteestä. Hyysalo korostaa kykyä valita sopiva työtapo kehityskohteen tarpeisiin, resursseihin, käyttäjiin sekä kehittäjän osaamiseen ja jo olemassa oleviin tietoihin nähden. On ratkaistava milloin ja miten käyttäjiä osallistetaan, minkälaisia rooleja suunnittelijalla on eri vaiheissa. Yhteissuunnittelu toimii yleensä hyvin ja käyttäjät innovoivat, mutta ei ole kuitenkaan selvää, tuottaako se tulosta ja miten tulokset syntyvät. Hyysalo (2012) mainitsee esimerkkinä Tanskassa 80 m€:lla toteutetun innovaatiopolitiikan, jossa yrityksissä, yliopistoissa ja julkisissa organisaatioissa toteutettiin käyttäjälähtöisiä projekteja. Näistä vain ”ani harva” johti todellisiin toimiviin tuotteisiin tai palveluihin.

Seuraavaksi esittelen tässä työssäni käyttämäni kolmea menetelmää ja kuvaan kunkin menetelmän kohdalla myös sen tiedonkäsittelyä. Ensin esittelen osallistuvaa havainnointia siivoojana eräällä alakoululla, koska havainnointi on palvelumuotoilun menetelmistä keskeistä. Sen jälkeen esittelen eteeni tullutta yhteissuunnittelun mahdollisuutta Orimattilan kunnallispäivillä. Viimeisenä menetelmänä kuvaan kokeilevaa innovaatioprosessia. Kokeilua toteuttaessani en tiennyt sen päätyvän kehittämistyöni menetelmiin. Se oli osa työhöni liittyvää koulutusta, josta kuitenkin tuli minulle tämän työn kannalta merkittävä kokemus. Lisäksi olen

koko opinnäytetyöprosessin ajan visualisoinnut omia karrikoituja ajatuksia palvelutilanteista ja lasten kohtaamisista (vrt. kuvio 3). Suuri osa kuvista ei päätynyt tähän raporttiin, mutta ne autoivat reflektoimaan omaa toimintaamme ja tapaamme kohdata lapsia. Luvun lopussa vielä kuvaan kaikkien kolmen menetelmän aineiston analysoinnin ensimmäistä vaihetta ts. aineiston ryhmittelyä ja teemoittelua.

#### 4.1 Osallistuva havainnointi alakoulun siivoojana

Havainnointi on kehittämismenetelmä, jolla pyritään toisen kulttuurin ymmärtämiseen (Metsämuuronen 2009, 221). Havainnoinnin tavoitteena on palvelumuotoilun perusajatus, jossa tulee ymmärtää kokonaisvaltaisesti käyttäjän näkökulmaa eli toimintaa, tarpeita, tunteita ja motivaatioita. (Miettinen 2011, 13, 34.) Yksityiskohtien havainnoinnilla ja ymmärtämisellä pyritään ymmärtämään kokonaisuutta. Tärkeää on arjen tutkiminen katsomalla, kuuntelemalla ja kokeilemalla. Palvelumuotoilun tavoin siinä ei saa tukeutua oletuksiin, vaan käyttäjän tulkintoihin. (Tuulaniemi 2011, 63- 64.)

Toteutin havainnointini kahtena päivänä toukokuussa 2012. Havainnointi edellyttää huolellista valmistautumista, sen tulee olla systemaattista ja havainnoijan tulee tuntee kohteen toimintakulttuuria. Myös havainnoijan rooli tulee selventää ajoissa. (Ojasalo ym. 2009, 103–104.) Keskityin havainnoinnissa siivouspalveluihin ja siivoojan palveluympäristöön, koska se on minulle ruokapalvelun työtä ja toimintaympäristöä huomattavasti vieraampaa. Kerroin ennakkoon ruoka- ja siivouspalvelun henkilöstölle, etten niinkään tarkkaile heidän työskentelyään, vaan pyrin tutustumaan koulun toimintaympäristöön. Havainnointi oli minulle uusi toimintatapa. Havainnointini oli strukturoimatonta, missä tavoitteena on saada mahdollisimman laajasti tietoa asiasta. Tällöin tulisi pohtia ennakkoon teoriaan perustuvia oletuksia siitä, mitä ilmiössä voisi tapahtua. Myös havainnoinnin tavoitteet ja tarkkuus on määriteltävä ennakkoon. (ks. Ojasalo ym. 2009, 105.) Toteutin havainnoinnit kuitenkin siinä vaiheessa kehittämistyötäni, etten pystynyt ennakkoon määrittelemään sen tavoitteita, tarkkuutta tai pohtimaan edes sitä, mitä ilmiössä mahdollisesti tapahtuu. Olin tutustunut ainoastaan palvelumuotoilun ja havain-

noinnin tietoperustaan: kenttämuistiinpanoissani oli muistilappuja, joille olin kirjannut avainsanoja palvelumuotoilun ja havainnoinnin teoriasta (ks. liite 1).

Palvelumuotoilussa etnografi havainnoi palvelun käyttäjien ja tarjoajien toimintaa yleensä huomaamattomasti (Miettinen 2011, 21). Etenkään alkuvaiheessa hän ei yleensä osallistu toimintaan, vaan on selkeästi tutkijan roolissa (Metsämuuronen 2009, 248–249). Toteutin kuitenkin havainnoinnin koululla niin, että toimin siivoojan työparina kahden työpäivän ajan, sillä osallistumalla toimintaan pyritään tarkastelemaan kohdetta ”kulttuurin omista lähtökohdista käsin”. Tosin siinä riskinä on yliosallistuminen ja kohteeksi muuttuminen (Metsämuuronen 2009, 248–249). Pyrin kuitenkin toimimaan hieman sivussa ja huomaamattomasti niin, että havainnointi oli pääasia. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 214–217) muistuttavat, että osallistuva havainnoija osallistuu usein tutkittavien ehdoilla toimintaan, mutta hän ei saa sekoittaa havaintoja ja omia tulkintojaan niistä.

Tein havainnoista kenttämuistiinpanoja ja valokuvasin tilanteita, tiloja, esineitä ja koulun aikuisia. Havainnoidessani en erottanut, kuka on opettaja ja avustaja. Koululaisia en voinut kuvata, koska siihen olisi tarvittu lupa jokaisen lapsen vanhemmalta. Nämä tilanteet kuvasin niin, että otin valokuvan tilasta ja kirjasin muistiinpanoihin tilassa tapahtuneita vuoropuheluita, liikkumisia ja tunnelmia. Ensimmäisenä päivänä kamerastani loppuivat patterit noin klo 12.00, joten liitin sen jälkeiset havainnot seuraavana päivänä samasta tilasta tai tilanteesta otettuihin valokuviiin. Kuvasin paljon myös esineitä, ohjeistuksia ja tiloja, joissa ei ollut henkilöitä. Kirjasin kaikenlaisista tilanteista omia pohdintojani ja kysymyksiä. Haastattelin strukturoimattomasti paljon siivoojaa ja esim. koulun vahtimestaria. Kirjasin vuoropuhelut kenttämuistiinpanoihini puhekupliin, en kuitenkaan sanatarkasti. Puhekupliin pyrin merkitsemään tietoja henkilön roolista, sukupuolesta ja koululaisten kohdalla arvion luokka-asteesta, esimerkiksi oppilas, tyttö ja 1.-2. lk. Pyrin kirjaamaan myös tulkintojani keskusteluun liittyivistä tunnelmista, esim. ”tasavertaista”. Lisäksi kirjasin tapahtumien ja kuvien ajankohtia jonkin verran ylös, jotta myöhemmin pystyin yhdistämään digitaalikameran näyttämän kuvanottoajan mukaan valokuvan ja kenttämuistiinpanoihin kirjaamani tapahtuman toisiinsa.

Litteroin materiaalin niin, että liitin kaikki muistiinpanot keskusteluista, tapahtumista ja omista reflektoinneistani tilanteisiin liittyviin valokuviiin PowerPoint dioiksi. Jätin pois samoista tilanteista otettuja kuvia. Toisaalta käytin myös samoja kuvia useaan kertaan: esimerkiksi kirjattuani kenttämuistiinpanoihini kolme eri tapahtumaa, jotka liittyivät siivoajan kuvaan aulassa. Muutamiin dioihin yhdistin puolestaan kaksi kuvaa. Litteroinnin jälkeen minulla oli ensimmäisestä päivästä 110 ja toisesta 105 havaintodiaa. Hirsjärven ym. (2009, 222) mukaan ennen litterointia olisi tiedettävä, minkälaista analyysia käytetään. Minä tiesin ainoastaan sen, että ihmisten, esineiden ja tilojen väliset vuorovaikutukset ovat tärkeitä. Toisaalta palvelumuotoilun visuaalisuus oli mielessäni, kun litterointivaiheessa loin henkilöille piirroshahmot. Hahmoja käytin dioissa erottamaan sitä, kuka keskustelee tai liikkuu tilassa, jos tilanteeseen liittyi koululaisia, joita ei saanut valokuvata. Liitin hahmoille puhekuplat, joiden väri myös kertoi kenen puheesta on kyse. Koulun aikuisten puhekuplat ovat harmaita, lasten keltaisia ja omat puhe- sekä ajatuskuplani oransseja. Diojen otsikot puolestaan ovat tilannekuvauksia kenttämuistiinpanoistani, esim. ”lisää oppilaita pari jonossa menossa juhlasaliin. Opettaja ohjeistaa lapsia.” (ks. kuvio 9).



KUVIO 9. Litterointivaiheessa kuviin palautuivat koulun siivoojana koetut tapahtumat.

## 4.2 Yhteissuunnittelulla uusia ideoita

Yhteissuunnittelu valitaan käyttäjakeskeisen kehittämisprosessin menetelmäksi tiedon jalkauttamisen takia. Se sopii erityisesti suunnittelun alkuvaiheeseen, jossa vasta etsitään kehittämishaasteita ja ongelmia. Lisäksi yhteissuunnittelussa käyttäjien kohtaaminen tuottaa suunnittelijoille uusia ajatuksia ja ideoita, antaa kehittämiselle suuntaa, lisää empaattista ymmärrystä ja mahdollistaa luovien menetelmien käytön. Yhteissuunnittelun vahvuus on, että jokainen katsoo asiaa omasta perspektiivistään, näkökulmia tulee laajasti ja etenkin se, että eri näkökulmat tuodaan yhteen. Tämä saattaa paljastaa uusia mahdollisuuksia, ongelmia ja ratkaisuja. (Mattelmäki & Vaajakallio 2011, 79–83.) Hyysalo (2012) korostaa eri lähteistä kerätyn tiedon varmentamista ja rikastamista yhteissuunnittelun avulla enemmän kuin siinä käytettyjä menetelmiä. Tällöin tulee miettiä, miten syvällistä yhteistyötä ja kenen kanssa tehdään sekä miten yhteistyökumppaneita motivoidaan ja osallistetaan yhteissuunnitteluun lyhyellä ja pitkällä aikavälillä.

Toteutin yhteissuunnittelun lauantaina 6.10.2012 klo 10–14.00 Orimattilan Kunnallispäivillä, joka järjestettiin eräällä alakoululla. Tässä vaiheessa en ollut perehtynyt riittävästi esim. aiemmin esittämäni Fuad-Luken (2009; 2012) yhteissuunnittelun silmukkaan, joten se ei vaikuttanut suunnittelun toteutukseen. Tilaisuudessa kaupungin palvelukeskukset ja palveluntuottajat esittelivät palveluitaan. Paikalla olivat myös kuntavaaleissa ehdokkaita asettaneet ryhmät, sillä kunnallisvaalit olivat ajankohtaiset. Ruoka- ja siivouspalveluilla oli oma ”messuosasto”. Käytössämme oli noin kolme metriä sermiä: toisella puolla kaksi työntekijää esittelivät ruoka- ja siivouspalveluita, toinen puoli sermistä oli yhteissuunnitteluni käytössä.

Tavoitteenani oli kannustaa kuntalaisia ja poliitikoita ideoimaan, millainen on maailman paras koulun ruoka- ja siivouspalvelu. Mietin yhteissuunnitteluun aiheeksi avoimia kysymyksiä, joihin eri-ikäisten olisi luontevaa vastata. Avoimilla kysymyksillä pyrin olemaan rajaamatta vastausvaihtoehtoja. Kysymyksinä oli mm. ”Ai, että meillä on sitten maailman parhaat ruoka- ja siivouspalvelut, kunhan vaan... ”ja” Mitä me voisimme opettaa lapsille?” Yhteenveto Kunnallispäivän tapahtumasta, kysymykset ja vastaukset ovat liitteenä kaksi. Tarkoitus oli, että

kysymykset ovat esillä sermissä, vastaajat kirjaavat ideansa paperille ja kiinnittävät ne kysymysten lähelle esiin kaikkien luettavaksi ja jatkoideoitavaksi. Ensin kysymyksiä oli kahdeksan, josta opinnäytetyönohjaajan avustuksella yksi kysymys poistettiin ja viisi tuli tilalle. Esittelytilaa edellisenä päivänä valmisteltaessa huomasi, että käytössä oleva tila oli liian pieni, joten systeemiä oli muutettava tai siirryttävä toiseen tilaan. Päätin jäädä annettuun tilaan, jossa uskoin liikkuvan ihmisiä. Minun oli karsittava kysymysten määrää tai muutettava vastaussysteemiä. Päädyin jälkimmäiseen, koska en tiennyt, mitkä kysymykset voisivat olla vähemmän tärkeitä. Laitoin jokaisen kysymyksen alle kirjekuoren, johon vastaukset saivat laittaa. Erotin lasten ja aikuisten vastaukset niin, että pyysin heitä vastaamaan erivärisille lapuille. Vastaajia myös houkuteltiin osallistumaan tuotepalkintoarpajaisilla.

Yhteissuunnittelu tuotti tietoa. Esittelytila oli rauhaton, mutta vilkas, sillä se sijaitsi ”messuhallina” toimivan juhlasalin oven vieressä. Sain vastauksia yhteensä 44. Osa vastaajista vastasi yhteen, osa useampaan kysymykseen. Käsittelin tiedon niin, että kirjoitin tilaisuudesta raportin, joka on liitteenä kaksi. Kuvasin raportissa tapahtuman taustaa ja kulkua kuntalaisille sekä kirjasin kaikki kysymykset ja lähes kaikki vastukset mahdollisimman sanatarkasti. Lisäksi kirjasin päiväkirjamerkintöjä mm. tapahtumassa käydyistä keskusteluista. Raportissa yhdistelin vastauksia vain, jos tulkitsin niiden tarkoittavan samaa kuten ”käytöstapoja” ja ”hyviä tapoja”. Näin tapahtui vain yhden eniten vastauksia saaneen kysymyksen kohdalla. Raportissa lasten vastaukset on erotettu aikuisten vastauksista. Raportti julkaistiin kaupungin www-sivuilla, joten kirjasin siihen pyynnön, jossa kannustin antamaan palautetta ja lisäideoita mm. sähköpostitse sekä jättämään yhteystiedot, jos henkilö haluaisi myöhemmin osallistua aiheen jatkoideointiin. Yhteenvedon esiläoloaikana sain yhden aiheeseen liittyvän sähköpostiviestin.

#### 4.3 Kokeileva innovaatioprosessi

Osallistuin syksyllä 2012 InnoExperiment tapahtuman koulutuspäivään, jossa kouluttajana toiminut Tuulenmäki antoi tehtäväksi suorittaa joku kokeilu omassa organisaatiossa. Kokeilun hypoteesi piti päättää koulutuspäivän loppupuolella

nopealla aikataululla. Minun kokeiltavakseni tarkentui testata hypoteesia: ”Uskon, että kouluruokalassa voisimme tarjota lapsille ja nuorille paljon muutakin elämystä ja opetusta kuin ravintoa ja sen 1/3 osan päivän energiatarpeesta.” Kokeilun taustalla oli ruoka- ja siivouspalveluissa tuttu toimintatapa: usein ideat tyrmätään, kun henkilöstö kokee, ettei yläkoululaisten ruokasalissa voi toteuttaa poikkeavia asioita tai tarjota jotain erikoista, koska oppilaat käyttäytyvät huonosti ja sotkevat. Toteutin kokeilun koululla, jossa on asiakkaina 700 yläkoulun ja lukion koululaista sekä koulun aikuisia.

Tuulenmäen (2012a) kokeiluun perustuvassa innovaatioprosessissa korostuu nopeus ja iteratiivisuus. Tavoitteena on lyhyin mahdollinen aika pyörittää innovaatioprosessia, jossa kokeilut toistuvat. Hän varoittaa liiallisesta suunnittelusta ja analyysistä. Seuraavassa esitän innovaatioprosessin viisi vaihetta pääkohtineen:

- Luo tai päivitä hypoteesi määrittelemällä arvohypoteesi.
- Suunnittele kokeilu eli prototyyppi, joka testaa hypoteesia. Siirry kokeiluun nopeasti käyttämällä ensimmäistä mahdollista toimivaa ratkaisua. Käytännöllinen prototyyppi saa ihmiset sanomaan ”mitä jos...”
- Toteuta kokeilu.
- Analysoi vastaamalla kysymyksiin: ”Pitikö hypoteesi paikkaansa? Keskeisimmät opit? Jatkokokeilun tarve?”
- Päivitä idea, mikä takaa kokeilun jatkumisen.

Kokeilin, miten yläkoulun ja lukion oppilaat käyttäytyvät, kun pöydissä on valkoiset pöytäliinat. Olin ennen kokeilua ruokaillut koulussa havainnoimassa ruokailutilannetta kahtena edellisenä päivänä. Kokeilun toteutus oli yksinkertainen: liinoitin koulun 25 pöydästä kolme, joihin laitoin kehotuslaput, että niihin saa istua. Valokuvasin pöydät ennen ruokailua, kesken ensimmäisen päivän ruokailun, sen jälkeen ja seuraavan päivän ruokailun jälkeen, kun kokeilu lopetettiin. Ensimmäisenä kokeilupäivänä havainnoin ruokailun ajan tapahtumia liinoitetuissa pöydissä. Kun ruokailu oli ensimmäisenä päivänä loppu, päätimme koulun ruokapalveluhenkilöstön kanssa jättää liinat pöytiin vielä seuraavaksi päiväksi, koska ne olivat puhtaat. Arvelimme, että siisteys johtui tarjotusta ruoasta (perunasose, uunimakkara). Seuraavana päivänä tarjolla oli pinaattikeittoa, minkä jälkeen liinat olivat edelleen melko puhtaat.

Kirjoitin kokeilusta lyhyen raportin, joka on liitteenä kolme. Raporttiin kirjasin kokeilun taustaa ja arvohypoteesin: ”Uskon, että kouluruokalassa voisimme tarjota lapsille...” sekä ennakko-oletukseni kokeilusta: ”Pöytiä kartettaisiin, liinoitus aiheuttaisi hämmennystä ja liinat olisivat kovin likaiset ruokailun jälkeen.” Lisäksi kuvasin raportissa kokeilun valmistelun, suorittamisen ja lopputuloksen. Kirjasin havaintojani kokeilupäivältä sekä sitä edeltäneiltä päiviltä. Havainnot koskivat koululaisten käyttäytymistä, minun ja koulun toimijoiden välistä vuorovaikutusta kokeilun aikana sekä omaa tekemistäni. Kokeilun jälkeen päivitin ideaani: *”Kouluruokalan esteettisyyteen voidaan panostaa paljon myös yläkoululla. Aiemmin toteutettu saneeraus rauhoitti ruokailua, miten rauhallinen ruokailusta tulee, kun panostamme oikein kunnolla yhteistyössä ympäristöön?”* Raportti päättyi kommenttiini: ”Ja jos valkoiset liinat eivät likaannu yläkoulun ruokailussa, esteenä taitavat olla omat ajatuksemme ja ennakkoluulomme!”. Raportti lähetettiin koulutuksen järjestäjälle, minkä jälkeen sain Tuulenmäeltä palautetta kokeilusta ja kehotuksen jatkaa hypoteesin testausta. Hän myös kertoi omasta kokeilukokemuksestaan, joka liittyi koulusiivoukseen, ja ehdotti jatkoideoita kokeiluuni. (Tuulenmäki 2012b).

#### 4.4 Aineiston ryhmittely ja teemoittelu

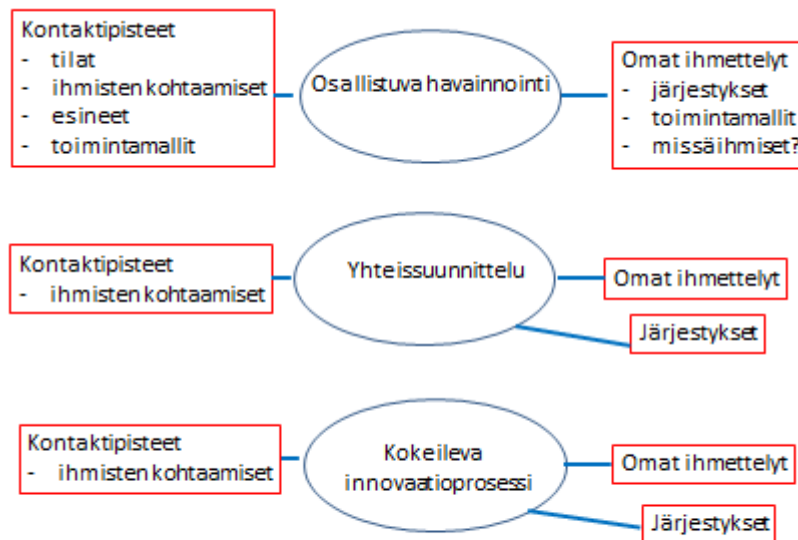
Seuraavassa esitän edellä kuvatuilla kolmella menetelmällä kerätyn aineiston analysoinnin alkuvaiheen, kun ryhmittelin ja teemoittelin aineistoani. Näin pyrin pelkistämään aineistoa paremmin hallittavaksi raakamateriaaliksi. Pelkistäminen tapahtuu karsimalla havaintoja yhdistämällä niitä. (Alasuutari 2009, 39–49.) Aloitin analysointivaiheen kehittämistyöprosessini loppupuolella, useita kuukausia aineiston keruun jälkeen, vaikka analysointi kannattaa aloittaa mahdollisimman pian aineiston keruun jälkeen. Tällöin aineisto innostaa ja sitä voidaan täydentää tarvittaessa, vaikka joissain tapauksissa ongelman ymmärtäminen voi edellyttää kypsyyttä ja ajallistakin etäisyyttä. (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 223 - 224). Itse en olisi pystynyt analysointiin aineistoani aikaisemmin, koska ongelman ymmärtäminen vaati aikaa ja teoriaan syventymistä.

Aloitin aineistoni pelkistämisen osallistuvan havainnoinnin materiaalista, joista löysin kaksi ryhmää: kontaktipisteet ja omat ihmettelyt. Ensin ryhmittelin litteroidut diat tietoperustan ohjaamana Koiviston (2011, 51–53) mukaan palvelumuotoilun kontaktipisteisiin: kanaviin eli tiloihin, ihmisten kohtaamisiin, esineisiin ja toimintamalleihin. Moni kontaktipisteen havaintodioista kuvasi puolestaan asioita, jotka minua ihmetyttivät. Havainnoinnilla pyritään toisen kulttuurin ymmärtämiseen (Metsämuuronen 2009, 221) ja koulun siivoojan toimintaympäristö oli minulle vieras. Tästä johtuen poimin nämä havaintodiat kontaktipisteiden lisäksi omat ihmettelyt -ryhmään. Liitteenä neljä kuvaan osallistuvan havainnoinnin esimerkkidioja ryhmittäin.

Kun olin ryhmitellyt osallistuvan havainnoinnin diat näihin kahteen ryhmään – kontaktipisteet ja omat ihmettelyt - kirjoitin havaintodiat teksteiksi ryhmittäin, jotta aineistostani tuli tiiviimpi. Sen jälkeen pyrin löytämään tiivistetystä aineistosta ryhmien sisältä teemoja. Omat ihmettelyt-ryhmässä oli 34 havaintodiaa, joista nousi kolme teemaa: järjestykset, toimintamallit ja missä ihmiset. Järjestykset-teeman nimeämisessä minua ohjasivat Hohdin ja Karlssonin (2012, 130–131) kuvaamat koulun monenlaiset ajalliset ja tilalliset ”järjestykset” ts. koulun rutiinit, jotka mahdollistavat yhteisen toiminnan ilman kaaosta. Näissä dioissa (14 kpl) hämmästelini koulun siisteyttä, järjestystä ja rauhallisuutta. Siisteyden ihmettelystä kuvaa mm. havainto ”puhdasta ennen moppausta” ja kuvaukset yksittäisistä epäjärjestyksissä olevista asioista, esim. ”joltain on unohtunut kengät, muuten kovin siistiä”. Ihmettelin myös järjestystä ja rauhallisuutta, mistä esimerkkinä kommenttini ”Vau tätä järjestystä”, kun näen reput käytävällä ojennuksessa, sekä ajatukseni ”Siivoaako siivooja talon rauhalliseksi?” Järjestyksien lisäksi omat ihmettelyt -ryhmässä oli kuvauksia erilaisten sovittujen pelisääntöjen noudattamatta jättämisistä, esim. ergonomiohjeistusten. Lisäksi olin ihmetellyt, missä ihmiset ovat, mm: ”Menemmekö koko ajan muiden perässä, koska tuntuu, että täällä on ihan autiota (ennen klo 11.00).”

Osallistuvan havainnoinnin aineiston analysoinnin rinnalla tarkastelin sisällöllisesti yhteissuunnittelun ja kokeilevan innovaatioprosessin raportteja (ks. liitteet 2 & 3), joiden lisäksi aineistoinani olivat yhteissuunnittelusta kirjatut muutamat päiväkirjamerkinnot ja kokeilevaan innovaatioprosessiin liittyvä sähköpostiviesti

Tuulenmäeltä (2012b). Löysin näistä aineistoista kolme samaa ryhmää kuin osallistuvasta havainnoinnista: kontaktipisteistä ihmisten kohtaamiset, omat ihmettelyt ja järjestykset (ks. kuvio 10). Molemmissa raporteissa on luonnollisesti kuvattu havaintoja ihmisten kohtaamisista. Niiden lisäksi löytyi molemmista aineistoista havaintoja omat ihmettelyt- ja järjestykset-ryhmiin. Kuviossa 10 on kuvattu näiden kolmen menetelmän aineistoista nousseet ryhmät ja osallistuvan havainnoin ryhmien teemoja.



KUVIO 10. Kolmen menetelmän aineistoista löytyy yhteisiä ryhmiä.

Tämän jälkeen palasin osallistuvan havainnoinnin aineistoon, joka oli laajin. Etsin eri kontaktipisteiden (tilat, ihmisten kohtaamiset, esineet, toimintamallit) sisältä teemoja ja jaottelin ne taulukon 1 mukaisesti. Kontaktipisteistä ihmisten kohtaamiset- ja esineet-ryhmien teemoittelu oli melko selkeää. Ihmisten kohtaamiset -ryhmässä on kaikki keskusteluihin liittyvät diat, mutta myös diat, jotka kuvaavat kohtaamisia ilman keskustelua. Tämän ryhmän pääteemat ovat kohtaajista riippuen aikuiset-lapset, lapset-lapset ja aikuiset-aikuiset. Alateemoihin on tarkennettu kohtaajat, esim. siivooja-lapset. Lapset-lapset-alateema sisältää havaintoja myös yksittäisistä lapsista tiloissa. Esineet ryhmittelin kolmeen ryhmään: koulu, siivous

ja ruokapalvelu. Koulun esineissä oli mm. havaintodioja taiteesta, siivouksen esineissä siivouskoneita ja ruokapalvelun esineissä mm. maitoannostelija. Jos erityisesti olin kuvannut tilassa esineiden järjestystä tai epäjärjestystä, päätyivät esineet kuitenkin tilat-ryhmään ja sieltä järjestykset-teemaan. Tässä teemassa on siis dioja tiloista esineineen, jos havainnot liittyvät järjestykseen, siisteyteen tai rauhallisuuteen, esim. ”reput järjestyksessä käytävällä”. Tiloista aisti-teeman päätyivät ne muutamat diat, joiden havainnot liittyivät tuoksuihin tai erityisiin ääniin, esim. musiikkiin. Teemoittelin tiloja myös pelkkiin tiloihin ja työtiloihin sen mukaan, kummaksi tilan itse teemoitteluvaiheessa koin. Toimintamalli-ryhmään päätyivät puolestaan kaikki diat, joissa kuvaan kirjallisia ohjeita, mm. roskien lajitteluohjeita ja koulun diskon ohjelmaa. Ryhmään päätyivät myös havainnot, joista on tai pitäisi olla sovitut toimintamallit. Toimintamalleihin päätyivät siis diat mm. ergonomiaan ja hygieniaan liittyvistä havainnoista eli tilanteista, joista on olemassa sovittuja toimintamalleja. Lisäksi ryhmässä on havaintodia mm. lapsesta, joka olisi tarvinnut apua, mutta jäi ilman sitä, mikä puolestaan on tilanne, josta ei ole, mutta pitäisi olla sovittu toimintamalli.

TAULUKKO 1. Osallistuvan havainnoinnin kontaktipisteiden teemoittelua

Kontakti-pisteet	Tilat	Ihmisten kohtaamiset	Esineet	Toimintamallit
<b>Teemat</b>	järjestykset aistit tila tilana työtilat	aikuiset-lapset: <ul style="list-style-type: none"> <li>• siivooja-lapset,</li> <li>• opettaja/ avustaja-lapset, minä-lapset</li> </ul> lapset -lapset  aikuiset-aikuiset: <ul style="list-style-type: none"> <li>• siivooja-muut</li> <li>• minä-muut,</li> <li>• muut</li> </ul>	koulu  siivous  ruokapalvelu	lajittelu  ergonomia  mitoitus  hygienia  ohjeet  palvelueleet

Lopuksi teemoittelin osallistuvan havainnoinnin aineistosta ihmisten kohtaamiset erilaisiin rooleihin (ks. taulukko 2). Aikuiset kohtasivat lapsia seuraavilla rooleilla: auttaa, järjestyksen ylläpito, lapsi lähestyy, opastaa tai opettaa ja Small talk eli tasavertaista rupattelua. Kaikki roolit eivät toteudu kaikkien aikuisryhmien ja lasten välillä, sillä esim. minä kohtaan lapsia vain järjestyksen ylläpito- ja lapsi lähestyy - rooleilla. Minun ja muiden aikuisten kohtaamisessa on lisäksi keskustelulla lisätietoa -teema, johon keräsin diat tilanteista, missä aktiivisesti keskustelemalla hankin lisätietoa koulusta, lapsista tai ruoka- ja siivouspalveluista.

TAULUKKO 2. Ihmisten kohtaamisten teemat ja roolit

<b>Ihmisten kohtaamiset</b>	<b>aikuiset- lapset</b>	<b>lapset- lapset</b>	<b>aikuiset-aikuiset</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- siivooja-lapset</li> <li>- opettaja/ avustaja-lapset</li> <li>- minä-lapset</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lapset keskenään</li> <li>- lapset yksin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- siivooja-muut</li> <li>- minä-muut</li> <li>- muut-muut</li> </ul>
<b>Roolit</b>	auttaa, järjestyksen ylläpito, lapsi lähestyy, opastaa/muistuttaa, opettaa, Small talk,	järjestykset sujuu, järjestykset keskustellaan/huomautellaan, kaverisuhteet suosio, kaverisuhteet ei suosio	järjestykset, Small talk, työhoitamiseen liittyvät yhteydenotot, ohitus, keskustelulla lisätietoa

Osallistuvan havainnoinnin diojen ryhmittely ja teemoittelu oli melko selkeää, vaikka osa havaintodioista päättyi useampaan ryhmään. Omat ihmettelyt-ryhmän diat ovat siis kahdessa ryhmässä, koska poimin havaintodiat eri kontaktipisteiden ryhmistä. Ihmisten kohtaamiset- ja toimintamallit-ryhmissä on puolestaan samoja dioja, sillä useat keskusteluni siivoojan tai ruokapalveluhenkilöstön kanssa koski toimintamallejamme, esim. hygieniaa tai ergonomiaa. Esim. margariinirasian ympärillä käytyä keskustelua kuvaava havaintodia päättyi edellisten lisäksi vielä esi- neet-ryhmään.

## 5 KEHITTÄMISTYÖN TULOKSET

Seuraavassa, tulkinnan muodostamis-vaiheessa, tarkastelen kolmen käyttämäni menetelmän aineistosta nousseita teemoja ja vertaan niitä tietoperustaani. Etnografisessa kulttuuria tarkastelevassa kehittämistyössä eri informaation lähteet - teemat ja tietoperusta - täydentävät toisiaan ja valoittavat kokonaisuutta eri puolilta (ks. Alasuutari 2011, 39- 49). Tämän jälkeen kuvaan kehittämistehtäväni tulosta ts. arvoa tuottavaa toimintatapaa palvelumuotoilun keinoin. Tässä vaiheessa tarkastelen myös ruoka- ja siivouspalveluiden aiempaa pyrkimystä tuottaa arvoa.

### 5.1 Tulkinnan muodostaminen

Kehittämistehtäväni pääkysymys on, miten edistetään arvon tuottamista peruskoululaisille, kun ruoka- ja siivouspalveluiden palvelutuotantoa muutetaan? Kolmen menetelmäni avulla sain monenlaista tietoa kehittämistyöni tueksi. Osallistuva havainnointi siivoojana tuotti tietoa Koiviston (2011, 51–53) esittämistä kontaktipisteistä: tiloista, ihmisistä, esineistä ja toimintamalleista. Sain tietoa etenkin ihmisten kohtaamisista mm. siivoojan erityisestä roolista ja omasta passiivisuudestani suhteessa lapsiin. Aineistot myös vahvistivat koulun epävirallisen palveluympäristön, etenkin erilaisten järjestysten, olemassaoloa. Kokeileva innovaatioprosessi puolestaan osoitti omien ennakkoluulojen yksipuolisuuden, joiden haastamista innovaatioantropologiassa pidetään keskeisenä. Yhteissuunnittelun aineisto nousi puolestaan merkittäväksi: lasten toiveet ruoka- ja siivouspalveluille olivat kovin maltillisia, kun taas aikuiset mm. toivoivat meidän opettavan lapsille eri asioiden arvostusta tai kunnioitusta sekä järjestyksen ylläpitoa.

Erilaisista asioista pitäisi käydä arvokeskustelua eri koulun toimijoiden kanssa. Kontaktipisteiden esim. esineiden ja toimintamallien merkitys muuttuu, kun niitä tarkastellaan arvolähtöisesti. Kuviossa 11 on havaintodia, joka esittää koulun esineitä ts. lasten tekemiä saviesineitä ”viherlandian villieläimiä”. Villieläimet patte-reilla ja ikkunalaudoilla eivät edistä sitä tehokkuutta, mitä siivouksella tällä hetkellä tavoitellaan, mutta arvontuotannon kannalta savitaide on tehokasta ja merkityksellistä etenkin, kun toisissa havaintodioissa opettaja kertoo koulun perinteestä

voittaa valtakunnallisia kuvataidepalkintoja ja siivoja kuvaa, että koululla on ”kaikkien lasten töitä esillä – ei vain parhaiden”. Tässä koulussa lasten taide todennäköisesti tukee yhteistä, ei yksittäisten parhaiden, pyrkimystä ja tuottaa merkityksellistä eroa ja erilaista identiteettiä verrattuna toisiin toimiviin kouluihin (ks. Ruckenstein ym. 2011, 19). Toisaalta myös kontaktipisteiden toimintamalleista nousi esiin arvonmuodostuksen kannalta tärkeä dia: ”eskarit aloittavat ruokailun ja saavat siihen apua. Ensimmäinen tyttö meni jo, muttei pyytänyt apua, kun ei kuitenkaan ollut paikalla.” Pienille lapsille avun saaminen joukkoruokailussa on varmasti merkityksellistä, mutta tällaisista palvelueleistä ei ole sovittu toimintaohjeita. Koulun ravitsemispäällikkö toivoi, että toimintaohjeista sovittaisiin, koska lasten kanssa toimiminen ei ole kaikille luontevaa (Walden 2012).

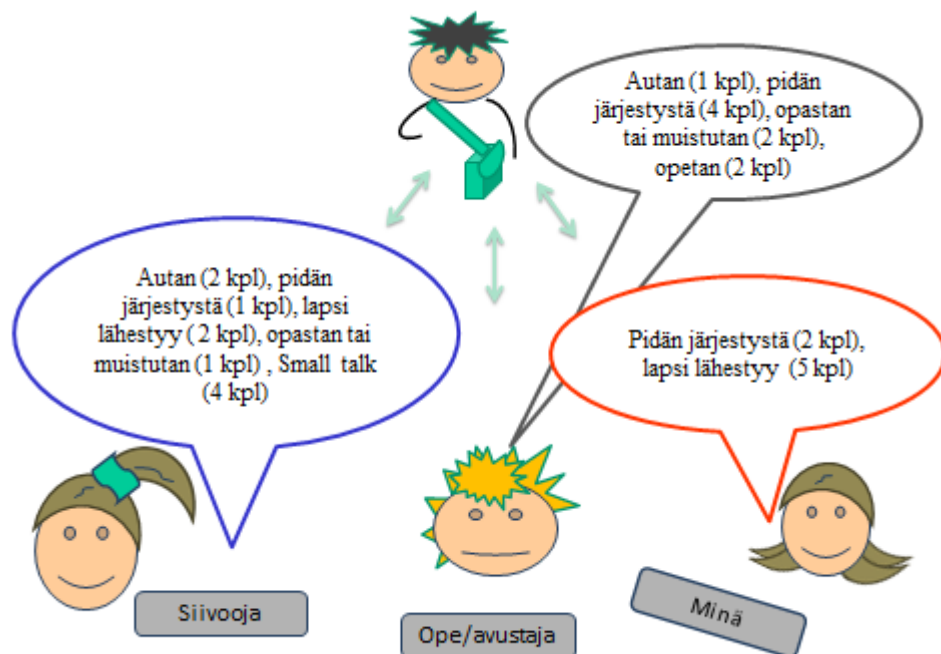
Klo 8.38 viher-landian villieläimet. Kukat 17 v., sama siivoaja hoitanut klo 8.38



KUVIO 11. Arvolähtöinen tarkastelu muuttaa esineiden merkitystä.

Kaikki kolme menetelmää lisäsi eri ihmisten ja minun välisiä kohtaamisia ja tuotti monenlaista lisätietoa, joten kehitystyössä kannattaa kohdata oikeita ihmisiä oikeissa tilanteissa (ks. Hämäläinen & Vilka 2011, 63–65). Siivoajana havainnointi tuotti erityisesti tietoa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Lasten ja aikuisten kohtaamisista löytyi erilaisia rooleja, joita kuvaan kuviossa 12. Opettaja tai

avustaja piti järjestystä, opasti ja opetti sekä auttoi, kun taas koulun siivoojan rooleina olivat Small talk eli tasavertaista rupattelua, auttaminen ja lasten lähestyminen. Small talk -teema näkyi, kun siivooja kysyi lapsilta esim. harrastuksista ”Mites hevoset?” tai ”Kuinka harjoituksissa sujuu?” Auttamis-teemaa kuvaavat havaintodiat, joissa toisessa siivooja kohtaa pienen pojan, jonka ”lahje jäi pyörän väliin” ja toisessa hän neuvoo poikaa, joka sanoo ohimennen: ”Mulla on silmässä jotain?” Lasten lähestymis-teema puolestaan toteutuu mm. diassa, jossa pieni 1.-3.- luokkalainen tyttö on ilmeisesti tullut liian aikaisin aamulla kouluun ja kertoo siivoojalle, ettei hänellä ollutkaan ”kässätuntia”. Siivooja vastaa ”No niin voi käydä joskus”. Koulun siivooja kohtasi myös aikuisia usein Small talk – roolilla, samoin työnsä hoitamiseen liittyvät yhteydenotot -roolilla.



Kuvio 12. Aikuiset kohtaavat koululaisen erilaisissa rooleissa.

Osallistuva havainnointi siivoojana tuotti myös tietoa omasta käyttäytymisestä koulun toimintaympäristössä. Toteutin havainnoinnin sellaisessa vaiheessa, etten ollut tutustunut riittävästi vielä tietoperustaani, esim. koulun erilaisiin järjestyksiin, suomalaiskoululaisten vähäiseen osallisuuteen tai lasten aikuisia heikompaan

asemaan yhteiskunnassamme. Havainnointien jälkeen koin, että olin kohdannut vieraan kulttuurin. Ihailin koulun rauhallisuutta, siisteyttä ja järjestelmällisyyttä, joiden ajattelin olevan seurausta mm. Lintukankaan ja Palojoen (2012) peräänkuulluttamasta laajennetusta kasvattajuudesta. Vasta tutustuttuani Hohdin ja Karlssonin (2012, 130–131) kuvaamiin järjestyksiin aloin suhtautua havaintoihini toisin. He muistuttavat, että järjestykset mahdollistavat yhteisen toiminnan ilman kaaosta, luovat turvallisuutta ja ovat osa koulun organisoitumista, johon kuitenkin liit-  
 tyy valta ja niillä on myös seurauksensa. Havaintomateriaalini paljasti myös passiivisen suhtautumiseni lapsiin, sillä olin kohdannut koulun aikuisia keskustelulla lisätietoa – roolilla, lapsia en. Kohtasin siivoojana koululaisia niin, että yritin pitää järjestyä, jos tilanne vaati mielestäni aikuisen puuttumista. Toisaalta lapset, useimmat pienehköjä tyttöjä, lähestyivät minua aktiivisesti. Esim. yksi tyttö kertoi käytävää mopatessani, että hänellä on ”kätevät kengät”, joissa on ”sileät pohjat, ei tule hiekkaa.” Ruokasalissa puolestaan tytöt tulivat kertomaan minulle, että siivooja on ”terävä” ja ”puuro on parasta”. Passiiviseen roolini vaikutti varmasti kokemattomuuteni havainnoijana. Toisaalta muotoilu- ja kuvataiteen ideoinnin vuorovaikutuksessa käyttäjien kanssa (ks. Tuulaniemi 2011, 66–67). Siivoojana havainnointi tarjosi siis mahdollisuuden aktiiviseen keskusteluun lasten kanssa, mitä en tehnyt. Laimin löin tasavertaisen vuorovaikutteisuuden lasten kanssa, mikä vahvistaa käsitystä lasten heikommasta asemasta verrattuna aikuisiin. Koemme lapset kohteina, emme tasevertaisina toimijoina.

Etenkin osallistuvan havainnoinnin aineistosta nousi esiin erilaisten järjestysten olemassaolo, mitä muut aineistot vahvistivat. Aikuiset, erityisesti opettajat ja avustajat, kohtasivat lapsia pitämällä yllä järjestyä. Toisaalta myös aikuiset keskenään muistuttivat toisiaan säännöistä, mitä kuvaa havaintodia kuviossa 13. Myös lapset keskenään keskustelivat järjestyksistä: Poika muistuttaa toista ”Ei saa juosta”. Pieni tyttö taas toistelee toiselle ”mikset pitänyt minulle ulko-ovea auki.” Olin lisäksi kiinnostunut havainnoissani huomiota tilanteisiin, joissa lapset kulkivat käytävillä tai olivat luokissa keskenään hyvin rauhallisesti. Kuvasin esim. havainnon oppitunnin aikana luokan avoimen oven takaa, missä ”tytöt kulkevat käytävällä ja hakevat tavaroita. Luokka on täynnä oppilaita, jotka tekevät rauhallisesti tehtäviä”. Jatkan samasta tilanteesta pohdintaa ”Tytöt kulkevat rauhallisesti, meinaavat juosta, rauhoittuvat. Luokasta kuuluu rauhallista puhetta.” Myöhemmin

kuulin, että oppilaat olivat keskenään luokassa. Lisäksi omat ihmettely -ryhmässä oli paljon havaintoja, joissa hämmästelini koulun siisteyttä, järjestystä ja rauhallisuutta. Lähes kaikki asiat olivat poikkeuksellisen hyvässä järjestyksessä esim. vaatteet naulakoissa ja tavarat hyllyissä. Kokeilevassa innovaatioprosessia puolestaan kokeilun aihe liittyi järjestykseen, tarkkailin järjestystä ja oletin, ettei järjestyksensä säily ts. ”liinat olisivat kovin likaiset ruokailun jälkeen”.

Klo 9.50 juhlasaliin lapsia ja aikuisia menossa, kaksi avustajaa keskustelelee. Toisella sisäkengät, joista kuuluu ääni (läps, läps)



KUVIO 13. Yksittäinen havainto koulun järjestyksistä.

Siivoojalla oli merkityksellinen rooli. Opettajat ja avustajat mm. pitivät järjestystä, siivooja ei niinkään. Toisaalta siivooja kertoo ”Olen kiitollinen opettajille järjestyksen pidosta”, joten roolijako järjestyksen ylläpidossa on sovittu tai sanaton käytäntö. Osallistuva havainnointini vaikutti varmasti myös havaitsemiini rooleihin. Havainnointitilanne saattoi luonnollisesti aktivoida siivoojan yhteydenottoja esim. lapsiin. Toisaalta kuitenkin koin siivoojan ja lasten välit luonteviksi ja erityisiksi, sillä kirjasin mm. havainnon ”osa lapsista ei kiinnitä minuun mitään huomiota, katsovat siivoojaa silmiin”. Siivooja myös kertoi, että ”ujoimmat lapset saattavat tulla kertomaan, että ovat nähneet hänet edellisenä päivänä kaupassa” ja ”lapset mukavia, parasta tässä työssä. Hiljaisimmat yritän saada puhumaan”.

Oma ennakko-oletukseni siivoojan merkityksestä puolestaan oli, että siivooja mm. estää kiusaamista. Vanhempainbarometrin 2011 mukaan ekaluokkalaiset ja erityistä tukea tarvitsevat lapset kokevat koulussa kiusaamista. Osallistuvan havainnoinnin aineistossa on kaksi havaintoa, jotka saattavat kuvata kiusaamistapahtumaa. Ne olivat pieniä ”eleitä” lasten keskinäisissä kohtaamisissa, mitä voi olla vaikeaa havaita ilman aktiivista havainnoijan roolia. Aineisto kuitenkin vahvisti siivoojan merkittävää roolia koululaisille, minkä takia missä ihmiset -havainnot ovat merkityksellisiä. Mm. aamupäivällä ennen klo 11.00 pohdin ”Menemmekö koko ajan muiden perässä, koska tuntuu, että täällä on ihan autiota?” ja edellisenä iltana ennen toista havainnointikertaa toivon: ”Jos huomenna näkisi enemmän ihmisiä”. Lisäksi havainnointia tehdessä ihailin siivoojan kokemusta siirtyä aina tyhjiin tiloihin, mitä kuvaa mm. havainto: ”Siivooja näki jumppasalin ovelta, että varasto tyhjenee ja käytti tilaisuuden hyväksi klo 8.03.” Innovaatioantropologian mukaan palvelun kulutusvaihe tapahtuu kuitenkin ihmisten välisessä toiminnassa ja tavoiteltua arvoa syntyy kulutusvaiheen sosiaalisissa suhteissa. (ks. Ruckenstein ym. 2011, 42) Jos siivooja siivoaa tyhjiä tiloja, kulutusvaiheen sosiaaliset suhteet ovat vähäisiä. Vielä kun käyttäjien tarpeita tarkasteltaessa on huomioitava myös emotionaaliset tarpeet (Kalliomäki & Ruuska 2011, 119) niin arvon näkökulmasta ei ole tehokasta, että siivooja liikkuu tyhjiä tiloissa.

Kokeileva innovaatioprosessi, pöytäliinakokeiluni, oli kehittämistehtävälleni merkittävä. Kokeilu lisäsi osaltaan oikeiden ihmisten kohtaamista oikeissa tilanteissa ja sain arvokasta tietoa, kun havainnoin kolmen päivän aikana yläkoulun ruokailua. Kokeilu oli osa työtäni, enkä tiennyt sen päätyvän opinnäytetyöhöni. Suhtautumiseni oli passiivista koulun opettajiin sekä koululaisiin, mikä johtui havainnointi-roolistani. Melkein ”luimistelin” piilossa, kun aikuiset ja nuoret lähestyivät minua. Muutama koululainen kysyi pöytäliinojen tarkoitusta ja aikuisten kanssa sovittiin monista tärkeistä asioista, mm. kouluruokatoimikunnan käynnistämisestä. Lisäksi kokeilusta seurasi se, että sain Tuulenmäeltä sähköpostissa palautetta ja arvokasta tietoa heidän kokeilustaan: he olivat lasten kanssa kokeilleet, miten hiekan tuloa koulun sisälle vähennetään. Lapset olivat testanneet erilaisia välineitä rikkalapiosta robottiin. Kokeilun päättyessä hiekan tulo väheni, vaikka välineet kerättiin pois. Tuulenmäen (2012b) mukaan pelkkä kokeilu aiheutti sen, että lapset alkoivat kiinnittämään asiaan huomiota. Hän myös ehdotti, että voisimme

Orimattilassa vaihtaa lasten kanssa rooleja ja valita oppilaista päiväksi rehtorin, talonmiehen ja keittäjän. Koin ehdotuksen syksyllä 2012 epärealistiseksi, liian hurjaksi. Nyt ymmärrän, että sen avulla saisimme arvokasta tietoa siitä, mikä koululaisille on merkityksellistä, jos esim. havainnoisimme lapsia aikuisten rooleissa.

Aineistoni vahvisti dialogin (ks. Hjalager & Nordin 2011), ihmislähtöisyyden sekä omien yksipuolisten käsitysten sekä alan henkisten rutiinien haastamisen merkityksiä (ks. Ruckenstein ym.2011; Tuulenmäki 2010, 21–23). Pöytäliinakokeiluni loppupäätelmä oli suuri ihmettelyni: ”Jos valkoiset liinat eivät likaannu yläkoulun ruokasalissa, esteenä taitavat olla omat ajatuksemme ja ennakkoluulomme.” Toisaalta myös osallistuvan havainnoinnin aineistoissa on havaintoja, jotka vahvistavat ennakoasenteidemme ja yksipuolisten näkemystemme vaikutusta toimintaamme ja päätöksentekomme. Ennako-oletukseksi siivoojan roolista oli hieman virheellinen. Lisäksi tein tilojen teemoittelusta mielenkiintoisen havainnon itsestäni, mikä vahvistaa Ylösen (2012, 89) esittämää näkökulmaa siitä, että tila on toiminnallisten tilojen kohtauspaikka. Jakaessani havaintodioja teemoihin ”tila tilana” ja ”työtila” koin tilan usein siivoojan työtilana. Esimerkiksi havaintodian ”naulakot täyttyvät klo 9.35” siirsin ryhmään työtilat, kun taas ”vahtimestarin huone”- ja jopa keittiötaustastani huolimatta ”Tiskiosasto valmiina. Lapset palauttavat astiat keittiön puolelle vaunuihin” -diat koin pelkiksi tiloiksi, en työtiloiksi. Koulun eri toimijat, lapset ja aikuiset, kokevat siis tilat ja esineet hyvin eri tavoin. Voimme tulkita myös yksittäisiä esineitä kuten ”viherlandian villieläimiä” hyvin yksipuolisesti, jos asioita ei käydä arvokeskustelua. Toisaalta edelleen ihmettelen ennakkoluulojani: miksi minulla oli läpi kehittämisprosessini vahva ennakkokäsitys, että koulussa vallitsee kaaos ja epäjärjestys? Yllätyin yläkoululla ruokailun rauhallisuudesta ja vielä enemmän yllätyin alakoulun järjestyksistä, siisteydestä ja rauhallisuudesta. Kuvaako ennakkokäsitykseni ”koulun epäjärjestyksestä” Tuulenmäen (2010, 21–23) mainitsemaa alan henkistä rakennetta tai normia, joka vahvistaa itse itseään?

Yhteissuunnittelun aineisto nousi merkittäväksi, etenkin vastaukset kysymykseen ”Mitä me voisimme opettaa lapsille?” ja vastausten puute kysymykseen ”Meidän pitäisi tehdä varmaan enemmän yhteistyötä... Mitä ehdotat, kenen kanssa?”. Myös koululaisten matilliset toiveet olivat merkittäviä: ”hiljainen musiikki soisi

taustalla, hyvä työntekijä on ystävällinen ja kumiperunat pitää saada pois.” Analysointivaiheessa olin tietoperustani avulla ymmärtänyt, että lasten toimijuuden ja osallisuuden vahvistaminen on keskeistä, joten oletin sen näkyvän vastauksissa. Yhteistyö-kysymykseen sain kuitenkin vain kolme vastausta, joissa kaikissa ehdotettiin yhteistyön lisäämistä luomu- ja lähituottajiin, ei koululaisiin. ”Mitä me voisimme opettaa lapsille?”-kysymykseen puolestaan saimme selkeästi eniten vastauksia (12 kpl). Vastauksista puolet käsitteli järjestys-teemaa ts. meidän toivottiin opettavan lapsille käytöstapoja ja siivousta. Lopuissa toivottiin meidän opettavan lapsille ”työn, ruoan tai ilmaisen kouluruoan arvostusta” tai ”eri ammattiryhmien, työntekijöiden, vanhempien ihmisten kunnioitusta”.

Mielestäni ”Mitä me voisimme opettaa lapsille?” kysymys vastauksineen nousee merkittäväksi johtolangaksi. Se innoitti eniten vastauksia. Viestiikö se siitä, että emme käytä ruoka- ja siivouspalveluissa resurssejamme oikein ts. laiminlyömme kasvatusvastuamme, joita Lintukangas ja Palojoki (2012) erityisesti peräänkuuluttaa? Vai onko kyse Leen (2005) kuvaamasta lasten heikommasta asemasta suhteessa aikuisiin, kun aikuisten yhteiskunnallisena ajatuksena on, että lapsia on kasvatettava? Miten lapsia opetetaan arvostamaan ja kunnioittamaan aikuisille tärkeitä asioita? Toisaalta voisivatko nämä olla kuitenkin havaintoja ilmiöstä, jossa Ruckenstein (2012c) neuvoi sovittamaan kasvattajuutta ja kuluttajuutta? Voisiko kuluttajuuden huomioiminen tarkoittaa sitä, että ymmärrämme arvonluontisysteemiä innovaatioantropologian mukaan ja hyväksymme sen viitekehukseksi myös koulun palveluympäristössä? Arvoa voi syntyä ja koululainen arvostaa, jos toiminta sopii heidän toimintatapoihin ja siitä syntyy heille merkityksellinen kokemus (ks. Korkaman & Arantola 2009, 25). Tämä ei onnistu, jos lapset ovat kasvatuksen kohteita ja heihin suhtaudutaan passiivisesti. Yhteissuunnittelun päiväkirjamerkinnöistäni löytyy eläkkeellä olevan opettajan toive ”Siivoojille rohkeampi rooli kasvattaa...” Olisiko meidän aikuisten kuitenkin syytä haastaa käsitystämme kasvattamisesta?

## 5.2 Arvoa tuottava toimintatapa

Seuraavaksi esitän kehittämisehdotukseni. Se on palvelumuotoilun konseptikuvaus siitä, miten edistetään arvon tuottamista peruskoululaisille, kun ruoka- ja siivouspalveluiden palvelutuotantoa muutetaan. Ensin kuitenkin keskityn aikaisempaan toimintatapaamme, kun vertaan sitä tietoperustasta ja kolmen menetelmän aineistostani nousseisiin arvon tuottamisen kannalta keskeisiin teemoihin.

Aikaisempi toimintatapamme on ollut tuotantolähtöistä, ei arvolähtöistä. Olemme tarjonneet koululaisille siistejä tiloja ja lounasta sekä kehittäneet tuotantoprosessiamme. Koululaisten kohtaamisista ei ole kirjattu pelisääntöjä. Tuloksellisuus on tarkoittanut taloudellisesti tehokasta ja asiakasystävällistä palvelua. Asiakasystävällisyyttä on mitattu kyselyillä. Asiakaslähtöisyys on ollut kasvatuslähtöisyyttä ts. se on tarkoittanut meidän aikuisten arvostuksista ja pyrkimyksistä lähtevää huolta lapsista ja heidän tulevaisuudestaan. Koululaiset ovat voineet vaikuttaa palveluihin kyselyiden ja palautelaatikoiden kautta sekä keskustelemalla oman koulun ruokapalvelu- tai siivoushenkilöstön kanssa. Yläkouluilla toimii kouluruokatoimikunnat, joissa aina kaksi oppilasjäsentä edustaa koululaisia. Kaikki koululaiset eivät siis tule niissä kuulluiksi. Toimikuntien kokoontumiset ovat myös hyvin aikuislähtöisiä kokouskäytäntöineen.

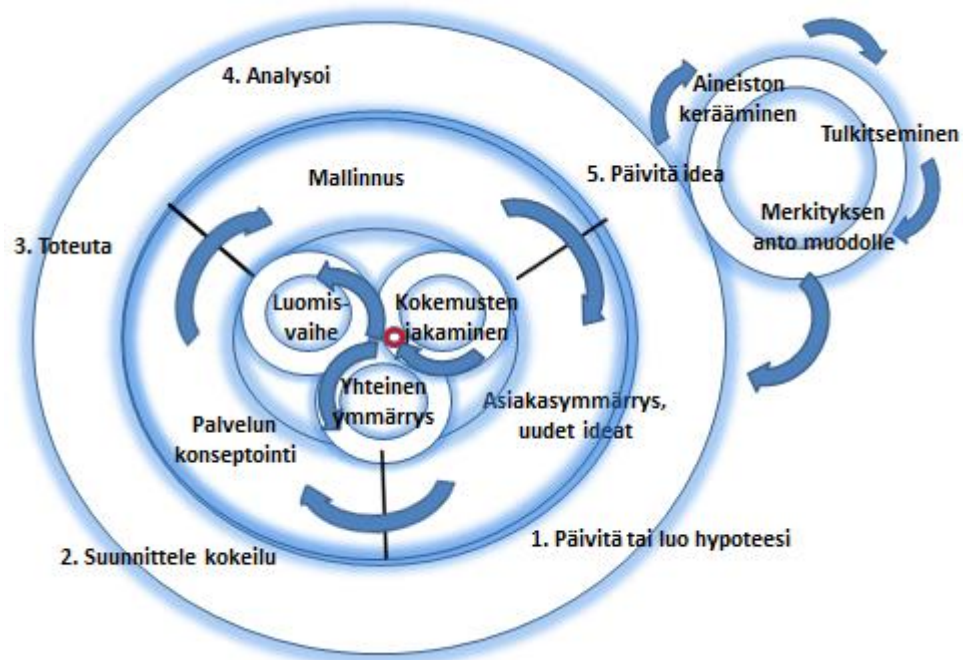
Palveluympäristössä ei käydä arvokeskusteluja, eikä ihmisten kohtaamisista ole kirjattu pelisääntöjä. Alan henkisiä rakenteita tai omia ennakkoluuloja ei kyseenalaisteta. Koulun eri toimijat - opettajat, koululaiset, vanhemmat sekä ruoka- ja siivouspalvelun henkilöstö – löytävät esim. kouluruoan syömättömyyden syyn usein toisistaan. Koulun epävirallisesta toimintaympäristöstä - koulun ajallisesta ja tilallisesta hallinnasta, vallasta, lasten aikuisia heikommasta asemasta tai koulumaailman ristiriitaisuuksista - ei keskustella. Arjessa ei puhuta siivoojan merkityksestä koululaisille. Keskustelua käydään siivousmitoituksista ja mm. siitä, ettei siivoustyötä arvostettaisi. Palveluntuottajana minulla on ollut puolestaan ennakkokäsitys, että koulu on rauhaton ja epäjärjestyksessä oleva paikka. Toisaalta arjessa ehkä on vahvistettu käsitystä koulun, etenkin yläkoulun, rauhattomuudesta.

Nykyinen toimintatapa on perustunut kirjallisiin suunnitelmiin ja raportteihin, aikuisten välisiin palavereihin ja asiakaskyselyihin. Asiakaskyselyissä ei kysytä arvon kannalta tärkeää asiaa eli lasten osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia. Koululaisilta ei ole kysytty kouluruokailun aikaan liittyviä kysymyksiä. Keskustelut palveluiden kehittämisestä on käyty aikuisten välillä, mitä vahvistaa havainnot omasta passiivisesta roolistani suhteessa lapsiin.

Nykyinen toimintamme ei ole tuottanut tavoiteltua arvoa, sillä koululaiset eivät arvosta ja kuntalaiset ovat tyytymättömiä, kun koululaiset eivät arvosta. Toiminnan on siis muututtava, jotta arvoa voi syntyä peruskoulun palveluympäristössä. Seuraavassa kuvaan palvelumuotoilun keinoin kehittämisehdotustani, arvoa tuottavan toimintatavan konseptia. Konseptin tavoitteena on lisätä käsitystä siitä, miten luomme arvoa. Ruckenstein ym. (2011, 34–35.) muistuttavat, että arvon luonnin pitää olla strateginen viitekehys, jossa organisaatio toimii. Konseptisuunnittelu puolestaan perustuu ymmärrykseen käyttäjän arkipäivästä, jota olen pyrkinyt lisäämään tietoperustallani ja kolmen menetelmäni aineiston avulla. Peruskoulu ja sen toimintaympäristö, etenkin epävirallinen toimintakulttuuri, ovat monimutkaisia systeemejä, joista ei ole keskusteltu. Palvelumuotoilun tarkoitus on yhdistää kulttuurinen, sosiaalinen ja inhimillinen vuorovaikutus (Miettinen 2011, 22). Ruckenstein (2012c, 157–158) kehottaa nostamaan koululaiset keskiöön, johon palvelumuotoiluprosessi vastaa. Sen lähtökohtana ovat nimenomaan asiakkaiden tarpeet ja toiveet.

Palvelumuotoilussa pitää mennä oikeiden ihmisten luokse oikeisiin tilanteisiin havainnoimaan ja keskustelemaan jne. (ks. Hämäläinen & Vilka 2011, 63–65). Tästä toimintatavasta muistuttaa ”kolmen kerroksen palvelumuotoiluprosessi” (ks. kuvio 14), jonka olen sijoittanut myöhemmin esittämäni konseptikuvaan. Uudessa toimintatavassa korostuu palvelumuotoiluprosessin iteratiivisuus ts. toistuva jatkuva kehittäminen. Vaikka palvelumuotoilussa yhdessä oppiminen on keskeistä, olen sijoittanut yhteissuunnittelunsilmukan (mukailen Fuad-Luke 2009; 2012) palvelumuotoiluprosessini ytimeen. Se muistuttaa dialogista, jota arvon tuottaminen edellyttää, sillä omat yksipuoliset näkemykseni ja asenteeni ovat nousseet merkittäväksi havainnoksi työssäni. Toisaalta palvelumuotoiluprosessiini tarvitaan peruskoulun palveluympäristössä vielä todellista toimintaa, joten on luontevaa

sijoittaa siihen myös kokeileva innovaatioprosessi, etenkin kun sen vaikutus kehittämistehtävääni oli merkittävä. Tosin nyt se kuvaa omaa kokeiluani rohkeampaa toimintaa yhdessä koululaisten ja muiden koulun toimijoiden kanssa.



KUVIO 14. Kolmen kerroksen palvelumuotoiluprosessi (mukaillen Hämäläinen & Vilkkä 2011, 68; Miettinen 2011, 37; Fuad- Luke 2009; 2012, Tuulenmäki 2012a).

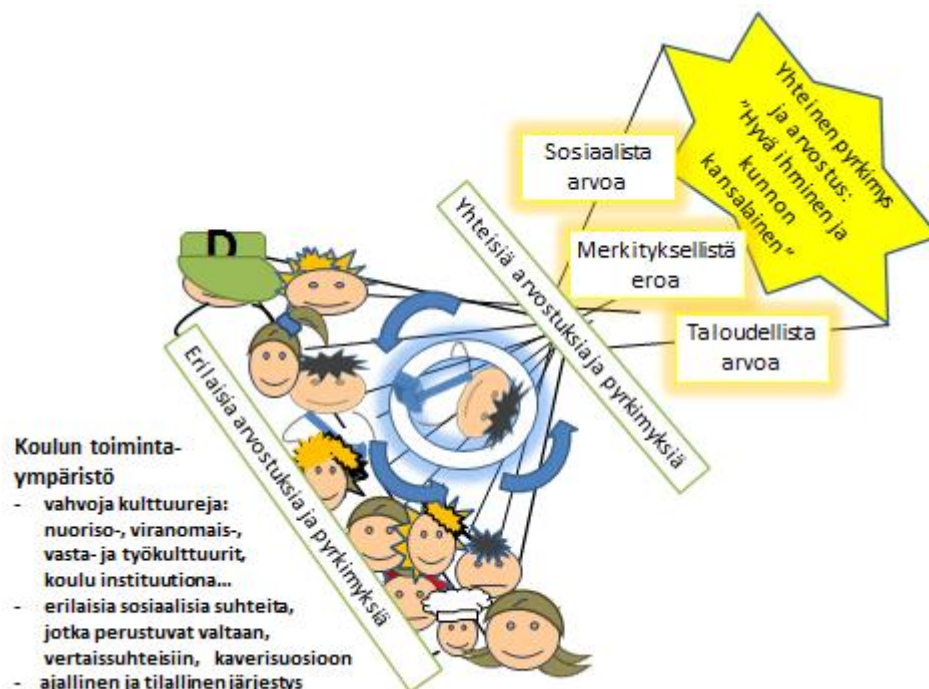
Kolmen kerroksen palvelumuotoiluprosessi ei yksin riitä kuvaamaan arvoa tuottavaa toimintatapaa. On myös ymmärrettävä käyttäjien arkipäivää sekä sitä, miten palveluiden arvo liittyy siihen (ks. Miettinen 2011, 36; Ruckenstein ym. 2011, 34–35). Kuviossa 15 on kehittämis ehdotukseni ts. arvoa tuottavan toimintatavan konsepti, johon olen sijoittanut edellä kuvatun kolmen kerroksen palvelumuotoiluprosessin verkostoon muistuttamaan palvelumuotoilun toimintatavoista: yhdessä oppimisesta, havainnoinnista, yhteissuunnittelusta, dialogista ja kokeilevasta innovaatiotoiminnasta. Se kuvaa siis toimintaa, jossa kohdataan oikeita ihmisiä oikeissa tilanteissa.

Kolmen kerroksen palvelumuotoiluprosessin keskiössä on koululainen, ei kohteena. Se muistuttaa siitä, että toiminnan on lähdettävä koululaisten tarpeista. Parhaimmillaan toimintamalli muuttaa palveluympäristöä ja vahvistaa koululaisten asemaa aktiivisina toimijoina (Ruckenstein ym. 2011, 44). Taustalla oleva verkosto ja hahmot kuvaavat monia koulun toimijoita, joiden suhteet esiintyvät yhtä aikaa ja joiden näkökulmasta arvon eri ulottuvuuksia on sovittava yhteen (Ruckenstein ym. 2011, 14–15). Innovaatioiden taloudellista lisäarvoa syntyy nimenomaan näissä sosiaalisissa suhteissa, jos ne tuottavat käyttäjille merkityksellisiä eroja. (Ruckenstein ym. 2011, 14–15.) Merkityksellinen ero, etenkin aikaisempaan toimintatapaamme nähden, on uusi toimintatapaamme, jota konseptikuva esittää. Siinä koululaiset ja koko kouluyhteisö otetaan aidosti mukaan koulun ruoka- ja siivouspalveluiden toimintaan.

Innovaatioantropologian mukaan on olennaista ymmärtää arvon kolmen ulottuvuuden olemassaoloa ja niiden moninaisuutta (Ruckenstein ym. 2011, 14–15), joten ne näkyvät konseptikuvassani. Konsepti kuvaa myös sitä, että toimijoilla on luonnollisesti erilaisia arvostuksia ja pyrkimyksiä. Kun näitä lähdetään palvelumuotoilun menetelmillä sovittamaan yhteen ja samalla ymmärretään arvojen eri ulottuvuuksien olemassaoloa, koko verkoston sosiaalisilla suhteilla on mahdollisuus tukea ja vahvistaa toisiaan niin, että yhteisten arvostusten ja pyrkimysten kautta toiminta tuottaa arvoa. Tätä kuvaa konseptissa taustalla olevan verkoston tiimalasi-malli. Kun käytämme resursseja siihen, että saamme ”puristettua” toimintamme läpi vaiheen, jossa erilaisista arvostuksista ja pyrkimyksistä tulee nykyistä yhtenäisempiä, on mahdollista saavuttaa yhteisiä tavoitteita esim. ”hyvästä ihmisestä ja kunnan kansalaisesta”. Tämä ei ole nykytoiminnassa onnistunut, sillä systeemistä on puuttunut olennainen. Koululaisten tarpeita on tarkasteltu meidän aikuisten lähtökohdista. Lisäksi konseptissa on huomioitu se, mistä nyt ei puhuta eli koulun epävirallinen toimintaympäristö, valtarakenteet, lasten asema suhteessa aikuisiin, erilaiset kulttuurit sekä koulun ajalliset ja tilalliset järjestykset, jotka konsepti toivottavasti tekee näkyväksi ja arkipäiväistä keskusteluun.

Nimesin konseptin ”Kasvatukselliseksi kulutusjuhlaaksi”, sillä Ruckensteinin (2012c) kehottaa sovittamaan kasvattajuutta ja kuluttajuutta yhteen. Samalla kehittämisen tehtävässäni nousi esiin meidän aikuisten asenne lapsia kohtaan: Leen

(2005) mukaan kuvasin lasten aikuisia heikompaa asemaa ja sitä, että heidät koe-  
taan usein mm. yhteiskunnan omaisuudeksi. Tutkimusten mukaan taas suomalais-  
koululaisten toimijuus on vähäistä. Aineistostani puolestaan selvisi, että kuntalai-  
set haluavat, että koululaisia kasvatetaan ja opetetaan arvostamaan meille aikuisil-  
le tärkeitä asioita. Aineistoni myös paljasti, että itse palveluntuottajana suhtauduin  
koululaisiin passiivisesti. Ruckensteinin (2012c) mukaan taas aikuiset ovat teh-  
neet lapsista kuluttajia, mutteivät pidä seurauksista. Esitämme siis toiveita kasva-  
tuksen nimissä, puhumme lasten ohi sekä syyllystämme lapsia ja heidän kulutta-  
juuttaan. Konseptikuvassa kuluttajuutta on tulkittu niin, että se tarkoittaa arvon-  
luontisysteemin ymmärtämistä ja toiminnan muuttamista sen mukaisesti. Leeta  
(2012) mukaillen koululaisia tulee kunnioittaa aidosti, heille ei voi työntää tietoa,  
vaan heiltä on pyydettävä apua, miten viestit viedään perille. Näin myös yhteis-  
kunnalliset viestit, kasvatuserkymyksemme, menevät paremmin perille. Toisaalta  
”kasvattava kulutusjuhla” muistuttaa myös siitä, että valta juhlassa ei ole do-  
minoivilla aikuisilla tai kapinallisilla lapsilla, vaan ”kolmannessa tilassa” lasten ja  
aikuisten välissä, mikä edellyttää myös huumoria. (Hohti & Karlsson 2012, 132–  
137, 139.)



KUVIO 14. Kasvatuksellinen kulutusjuhla.

Palaan vielä tärkeimpään. Arvon luonti on mahdotonta, jos se ei lähde käyttäjien tarpeista ja lisää koululaisten tuottamaa tietoa. Arvon luonti koululaisille edellyttää toimijuuden vahvistamista, mikä ei ole yksilön ominaisuus vaan kulttuurinen ilmiö. Se on koulun rakenteiden ja käytäntöjen valtasuhteiden määrittelemää ja sidoksissa sosiaalisiin suhteisiin ja valtaan. Siihen liittyy mahdollisuus vaikuttaa. Koulun käytännöt kannustavat kuitenkin tottelevaiseen toimijuuteen. (Hohti & Karlsson 2012, 137–138.) Toisaalta taas koululainen voi virallisesti kuulua yhteisöön, mutta arkipäivän sosiaalisella tasolla hänet on voitu sulkea yhteisön ulkopuolelle (Ollikainen 2012, 153–154.). Erityisen arvokkaana peruskoululaisille pidän sitä, että erilaisten koululaisten toimijuutta vahvistetaan, ei vain sopivasti kilttien ja sosiaalisesti suosittujen. Lähden konseptini avulla kysymään koululaisilta neuvoa siihen, miten tämä tapahtuu. Samalla pääsen kehittämään konseptiani paremmin käyttäjien tarpeisiin sopivaksi.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa pohdin, mikä on kehittämistehtäväni tulosten merkitys, mm. saavutinko kehittämistehtävälleni asetetut tavoitteet ja mikä laajempi merkitys tuloksilla voisi olla. Lisäksi arvioin työni luotettavuutta, omaa oppimisprosessiani sekä esitän jatkotutkimus- ja kehittämisajatuksia.

Kehittämistehtäväni päätavoite oli selvittää, miten arvon tuottamista edistetään peruskoulussa, kun ruoka- ja siivouspalvelujen palvelutuotantoa muutetaan. Tietoperustassani tarkastelin peruskoulua palveluympäristönä sekä arvon luontia innovaatioantropologian mukaan. Tietoperustasta nousi esiin uusi näkökulma: palvelutuotantoon vaikuttaa vahvasti koulun epävirallinen toimintaympäristö mm. aikuisten ja lasten sekä lasten keskinäiset valtasuhteet sekä erilaiset järjestykset. Innovaatioantropologia ohjasi puolestaan keskittymään prosessien sijaan arvon luontiin ihmislähtöisellä otteella. Arvoa voi palveluliiketoiminnassa syntyä, kun ymmärrämme arvonluontisysteemiä ja kolmen arvon ulottuvuuden olemassaoloa, keskitymme erityisesti sosiaalisiin suhteisiin ja etenkin ihmisten erilaisiin arvostuksiin ja pyrkimyksiin. Samalla tulee haastaa omia ja alan rutiineja. Tuulenmäki (2010, 21–23) kuvaa näitä alan henkiseksi rakenteiksi, joita ei ole olemassa, koska niistä ei keskustella. Koulun epävirallinen toimintaympäristö on esimerkki tällaisesta vaietusta rakenteesta. Arvon tavoittelun kannalta puolestaan Korkman ja Arantola (2009, 25) määrittelevät oleellisimman: Arvoa voi syntyä vain, jos palvelu sopii käyttäjien, tässä kehittämistehtävässä koululaisten, toimintatapoihin ja siitä syntyy heille merkityksellinen kokemus.

Tietoperustassa tarkastelin Ruckensteinin avustuksella paljon kouluruokailua. Hän toi kouluruokailun kehittämiseen aivan uusia näkökulmia: kasvattajuutta ja kuluttajuutta on sovittava yhteen ja koulun epävirallisen toimintaympäristön vaikutukset on huomioitava. Kouluruokailua on tulkittava uudelleen.

Kehittämistehtävässäni käytin kolmea menetelmää: osallistuvaa havainnointia siivoojana, yhteissuunnittelua ja kokeilevaa innovaatioprosessia. Menetelmät yh-

dessä tietoperustani kanssa lisäsivät asiakasymmärrystäni. Aineistosta selvisi, että arvonäkökulma muuttaa asioiden merkityksiä ja arvokeskustelua on käytävä. Perinteisesti tehokas siivooja tai tila ei arvonäkökulmasta ole aina tehokas. Aineistosta myös selvisi, että lasten toiveet olivat maltillisia ja aikuiset halusivat, että ruoka- ja siivouspalvelut opettavat koululaisille mm. eri asioiden arvostusta ja kunnioitusta. Kolmen menetelmäni aineistot myös osoittivat omien ennakkoluulojen haastamisen tärkeyttä. Ennakko-oletukseni paljastuivat vääriksi: Koulu olikin järjestäytynyt rauhallinen paikka ja yläkoululaisten ruokailuun voidaan panostaa.

Kehittämistehtäväni alakysymyksenä oli kuvata aikaisempaa pyrkimystämme tuottaa arvoa. Kerroin tuotantolähtöisestä, ei arvolähtöisestä, toimintatavastamme. Asiakaslähtöisyys on tarkoittanut pitkälti kasvatuslähtöisyyttä. Koululaiset ovat voineet vaikuttaa palveluihin, mutta aktiivisina toimijoina tai kumppaneina heitä ei ole kohdeltu. Arvokeskusteluita ei ole käyty, omia ennako-oletuksia tai alan rutiineja ei ole kyseenalaistettu ja koulun epävirallisesta toimintaympäristöstä ei keskustella, kun palveluita kehitetään.

Kehittämistehtäväni alakysymyksenä oli myös selvittää, mitkä tekijät erityisesti pitää huomioida, jotta arvoa voidaan tuottaa peruskoulun toimintaympäristössä, ketkä tulee osallistaa kehittämään palveluja ja miten uusi arvoa tuottava malli kuvataan palvelumuotoilun keinoin. Näihin kolmeen kysymykseen pyrin vastaamaan ”Kasvatuksellinen kulutusjuhla” – konseptillani, johon tiivistin visuaalisesti kehittämistyöni tulokset. Se kuvaa arvoa tuottavaa toimintatapaa peruskoulun toimintaympäristössä. Konseptin nimi muistuttaa siitä, että kasvattajuutta ja kulluttajuutta on koulun palveluympäristössä sovitettava yhteen. Konsepti myös kuvaa palvelumuotoilulle ominaista meille uudenlaista toimintatapaa: Toiminnan on lähdettävä aidosti koululaisten tarpeista. Samalla on käytävä dialogia koulun eri toimijoiden kanssa, uskallettava kokeilla uusia asioita ja kyseenalaistettava rutiineja sekä otettava koulun epävirallisen toimintaympäristön vaikutukset mukaan keskusteluun.

Keskeiseksi tulokseksi kehittämistyöstäni nousee tarve vahvistaa koululaisten toimijuutta monella tavalla. Koululaiset tarpeineen on nostettava keskiöön ja samalla pyrittävä sovittamaan yhteen heidän ja meidän aikuisten arvostuksia ja pyr-

kimyksiä. Tämä edellyttää sitä, että koemme koululaiset aktiivisina toimijoina: Heillä on tietoa, he ovat oman elämänsä asiantuntijoita ja meidän aikuisten tulee olla aidosti kiinnostuneita siitä tiedosta. Koululaisia ei myöskään voi syyllistää siitä, että heistä on tehty kuluttajia, vaan kuluttajuutta ja kasvattajuutta tulee sovittaa yhteen niin, että koululaisten, koulun aikuisten ja samalla yhteiskunnan tavoitteita sovitetään yhteen. Saamme koululaiset kasvamaan, kunnioittamaan ja arvostamaan asioita, jos hyväksymme heidät kuluttajina. Kuluttajuus tarkoittaa arvonäkökulman huomioimista osana koulun palveluympäristöä: Arvoa voi syntyä ja koululaiset arvostaa vain, jos palvelu sopii heidän toimintatapoihin ja siitä syntyy heille merkityksellinen kokemus.

Saavutin kehittämistehtävälleni asetetut tavoitteet, sillä sain käsityksen, miten arvon tuottamista edistetään peruskoulussa. Erityisen arvokkaana pidän sitä, että kehittämistehtäväni lisäsi ymmärrystä erilaisten toimintaympäristöjen ja kulttuurien olemassa olosta peruskoulun palveluympäristössä. Käyttämäni kolme menetelmää puolestaan vahvistivat kehittämistyöni tavoitteita. Valmistautumiseni osallistuvaan havainnointiin ja yhteissuunnitteluun oli puutteellista, sillä toteutin ne työni takia sellaisessa vaiheessa, etten ollut tutustunut tietoperustaani riittävästi. Toisaalta juuri tämä aiheutti sen, että osallistuvan havainnoinnin aineistoista sain arvokasta tietoa myös omasta toiminnastani palveluntuottajana. Siitä, mihin olin kiinnittänyt huomiota ja kenen kanssa keskustelin tuli merkityksellistä tietoa. Aineistosta ilmeni, että ihailin koulun järjestyksiä ja suhtauduin lapsiin passiivisesti. Kehittämistyöni ei myöskään edennyt aina järjestelmällisesti ja suunnitellusti, mitä kuvaa se, että kokeilevaa innovaatioprosessia toteuttaessani en tiennyt sen olevan merkittävä osa kehittämistehtävääni. Toisaalta tämä kertonee työni kehittämishakuisuudesta, mikä sallii prosessimaisen ja ennakoimattomankin etenemisen (ks. Ojanen ym. 2009, 19–21). Palvelumuotoilulla oli merkittävä rooli kehittämistehtäväni tavoitteiden saavuttamisessa. Jäsensin sen avulla raporttiani ja tuotin palvelumuotoilun keinoin ”Kasvatuksellinen kulutusjuhla”-konseptin. Konsepti puolestaan sisältää palvelumuotoiluprosessin mukaisia toimintatapoja.

Kehittämistehtäväni lähtökohtana oli tilanne, jossa ruoka- ja siivouspalveluiden palvelutuotantoa muutettiin. Muutoksen taustalla oli ruonvalmistuksen keskittäminen ja yhdistelmätyön lisääminen. Tavoitteena oli yhdistää ruoka- ja siivous-

palveluiden työt tuloksellisesti, mikä Kuntatyönantajien (2011) mukaan tarkoittaa palveluita, jotka tuottavat hyvinvointia, asiakas- ja sidosryhmäyhteistyö toimivat ja toiminta on sujuvaa, tuottavaa, taloudellista sekä henkilöstö aikaansaavaa. Korostin kehittämistehtäväni alussa tavoitteista hyvinvointia ja yhteistyötä, joihin arvoa tuottava toimintatapa ”Kasvatuksellinen kulutusjuhla” mielestäni varmasti vastaa. Konseptin tarkoitus on nimenomaan vahvistaa koululaisten osallisuutta, mikä tutkimusten mukaan parantaa kouluhyvinvointia. Samalla konseptin mukainen toiminta lähentää sidosryhmiä: koululaisia, palvelun tuottajia ja muita koulun toimijoita. Kolmas tavoitteista ts. toiminnan sujuvuus, on mielenkiintoinen. Nyt olemme nähneet toiminnan sujuvana, tuottavana ja taloudellisena, kun siivoamme tyhjiä luokkatiloja ja joukkoruokailu sujuu tiukassa aikataulussa kouluruokalassa. Voisiko kuitenkin olla niin, että teemme tällä hetkellä ehkä vääriä asioita? Toimintamme tulee olla sujuvaa, tuottavaa ja taloudellista käytettävissä oleviin resursseihin nähden, mutta käytettävissä olevilla resursseilla tulee tuottaa suurin mahdollinen arvo kuntalaisille. Koululaisille arvoa voi syntyä, kun palvelumme sopii heidän toimintatapoihinsa ja siitä syntyy heille merkityksellinen kokemus. Emme taida tuottaa peruskoululaiselle käytettävissä olevilla resursseilla suurinta mahdollista arvoa tämänhetkisellä toiminnallamme?

Esittämieni tulosten pohjalta voidaan keskustella laajemmin peruskoululaisten toimijuudesta palveluympäristössä, koulun epävirallisen toimintaympäristön vaikutuksesta palvelutuotantoon ja kouluruokailun sekä – siivouksen arvostuksesta. Esittämäni ”Kasvatuksellisen kulutusjuhlan” – konsepti ts. arvoa tuottava toimintatapa vastaa siihen ongelmaan, että suomalaisten koululaisten osallisuus on näennäistä, mihin myös vuonna 2016 voimaantulevassa opetussuunnitelmassa on kiinnitetty huomiota. Kouluja ja kuntia kannustetaan kehittämään nimenomaan toimintakulttuuria, jossa koululaisia kohdellaan aktiivisina päätöksentekoon osallistuvina toimijoina. Koulun epävirallisen toimintaympäristön vaikutukset puolestaan puuttuvat kokonaan esim. kouluruokaa koskevasta valtakunnallisesta keskustelusta, missä syytellään vuorotellen ruokapalveluja, kokkia, rahaa, vanhempia tai lapsia. Ruokaa ei osata tehdä, sitä tehdään väärillä elintarvikkeista tai koululaiset eivät osaa arvostaa ilmaista ruokaa. Kehittämistehtäväni johtopäätöksenä muistutan, että koululainen voi arvostaa, jos toiminta sopii hänen toimintatapoihin ja siitä syntyy hänelle merkityksellinen kokemus. Koulusiivoojan kohtaamisella on

kaikki edellytykset tähän, kunhan huomioimme arvonäkökulman työsuunnittelussa. Ilmainen kouluruoka ei puolestaan voi mitenkään olla merkityksellinen kokemus tämän päivän koululaisille, koska koulun ulkopuolella on ruokaa ja valinnanmahdollisuuksia tarjolla runsaasti. On epärealistista taloudellisesti ajatella, että kouluruokailussa pystyttäisiin kilpailemaan tarjonnalla, joten kouluruoan merkityksellisyyttä ja arvostusta täytyy lähteä etsimään koululaisten kanssa yhdessä. Kouluruokailun täytyy sopia heidän toimintatapoihinsa. Onko tosiaan kyse Leen (2012) neuvosta, että asiakas ratkaisee ongelmiamme, jos autamme heitä käyttämään vaikutusvaltaansa?

## 6.1 Opinnäytetyön luotettavuus

Metsämuuronen (2009, 213–214) muistuttaa, että laadullisesta tutkimuksesta on helpompi tehdä huono kuin tilastollisesta tutkimuksesta. Jälkimmäiseen metodiikkaan on kehitelty keinoja, joilla hallitaan virheellisiä päätelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan samastakin aineistosta tehdä monenlaisia ristiriitaisia päätelmiä, koska ne perustuvat aina tutkijan omaan intuitioon, tulkintaan, järkeilyyn, luokitteluun ja yhdistelyyn. Vuorinen (2005) kuvaa etnografisen tutkimuksen tutkijan roolia aktiiviseksi, sillä hän toimii kohteen ja tutkimustulosten välittäjänä tai kääntäjänä. Tutkijan rooli on subjektiivinen, minkä takia etnografiassa pitää kuvata lukijalle mahdollisimman tarkasti ja elävästi koko prosessi ja yksityiskohdat.

Vaikka virheitä pyritään välttämään, tutkimuksen luotettavuus vaihtelee, minkä takia sitä on aina arvioitava. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tulosten reliabiliudella eli toistettavuudella ja validiudella eli pätevyydellä. Olen pyrkinyt lisäämään luotettavuutta selostamalla tarkasti kehittämistehtäväni etenemistä myös niiltä osin, kun se ei ole edennyt suunnitellusti. Toin esiin esim. kokeilevan innovaatioprosessin päättymisen tutkimusmenetelmäksi. Myös aineiston analysointivaiheen ryhmittelyt ja teemoittelut sekä tulkinnan muodostamisvaiheen olen pyrkinyt kuvaamaan ja perustelevaan huolellisesti. Olen myös rikastuttanut niitä suorilla havainnointiotteilla. (ks. Hirsjärvi 2009, 231–233.) Virhetulkintojen ja tapahtumien itsearviointi vaikuttaa osaltaan luotettavuuden parantumiseen.

Olen raportoinnissa käyttänyt aineistona omaa yksipuolista tulkintaani, mutta opinnäytetyön etenemisen itsearviointi on jäänyt vähemmälle. (ks. Hirsjärvi 2009, 232–233.)

Roolini on ollut toisinaan erityisen aktiivinen ja subjektiivinen. Osallistuvassa havainnoinnissa toimin tutkijana ja pyrin välttämään kohteeksi joutumista. Analyysivaiheessa asetin kuitenkin myös itseni tutkimuksen kohteeksi ts. tarkastelin, mihin havainnoidessani olin kiinnittänyt huomiota, mitä esim. olin ihmetellyt tutustuessani vielä vieraaseen koulun kulttuuriin ja keihin olin ottanut kontaktia. Tästä johtuen olen pyrkinyt kuvaamaan ja selostamaan valintojani tarkasti. Tutkimusaineistoani, etenkin osallistuvan havainnoinnin osalta, tuleekin tarkastella näytteenä ts. osana minun todellisuuttani, joten se ei ole niinkään väittävä todellisuudesta (Alasuutari 2011, 114). Toisaalta havainnoinneistani löytyi vahvistusta siitä todellisuudesta, mitä tietoperustassa esitin, mm. koulussa esiintyvistä järjestyksistä, lasten asemasta yhteiskunnassa kasvatuksen kohteina ja asioiden yksipuolisista tulkinnoista. Vihjeiden monipuolisuus lisää ratkaisujen luotettavuutta (Alasuutari 2011, 48, 78–79), mitä puolestaan vahvistaa se, että kaksi muuta käyttämäni menetelmää täydensi aineistoani.

Opinnäytetyöni luotettavuutta ja pätevyyttä lisää menetelmänä havainnoinnin käyttö. Se on etnografisen tutkimuksen ja palvelumuotoilun keskeisin menetelmä, missä perusajatuksena on, ettei luoteta siihen, mitä ihmiset sanovat, vaan tarkastellaan, mitä he tekevät. Toisaalta siivoojana osallistuvan havainnointini luotettavuutta heikensi asetelma, jossa esimiehenä asetun havainnoimaan työntekijää. Olen kuitenkin pyrkinyt tuomaan asetelman vaikutuksen esiin raportoinnissa.

Tulosten toistettavuus toteutuu, jos esimerkiksi kaksi tutkijaa päätyy samaan tulokseen, samaa henkilöä tutkitaan eri kerroilla ja päädytään samaan tulokseen (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Koska tutkimusaineistoani tulee tarkastella näytteenä ja osana minun todellisuuttani, on vaikea kuvitella tilannetta, jossa joku toinen päätyisi täysin samaan tulokseen. Toisaalta tulosten toistettavuuteen vaikuttaa myös se, että kehittämistehtävässäni on ollut kyse omasta oppimisestäni. Jos nyt uusisin tutkimuksen, tulisi siitä erilainen, koska nyt kiinnittäisin aktiivisesti huo-

miota esim. koulun järjestyksiin ja ottaisin kontaktia lapsiin. En voisi enää tarkastella tuloksina sitä, mihin olin kiinnittänyt huomiota.

Tutkimuksen validius eli pätevyys kertoo, ”mittaako tutkimus sitä, mitä sen on tarkoitus mitata”. Menetelmät eivät vastaa aina sitä, mitä tutkija kuvittelee niillä saavutettavan. Opinnäytetyössäni havainnoinnin käyttö menetelmänä on perusteltua ja esim. haastattelua vahvemmin vaikuttaa pätevyyteen. Lisäksi on harkittava useampia tulkintoja, sillä tulkinnat ovat pätevyyden eli validiuden pohdintaa. Opinnäytetyöni tietoperustassa käsittelen asioiden erilaisia merkityksiä ihmisille, joten uskon, että opinnäytetyöniikin merkitsee eri lukijoille eri asioita. Yhteisen tulkinnan osuutta tutkittavien kanssa heikentää se, että opinnäytetyöni kuvaa vahvasti omaa oppimisprosessiani ja henkilökohtaista muutosta. Toisaalta olen näyte julkisen palvelun tuottajasta, ruokapalvelupäälliköstä ja aikuisesta toimijasta peruskoulussa, mistä näkökulmasta tutkittavan ääni toisaalta tulee vahvasti esiin. Olen myös käyttänyt havaintoja ja niiden vuorovaikutteisuutta tutkittavista, mm. koululaisista, siivoojasta, muista koulun aikuisista ja kuntalaisista. Yhteisen tulkinnan rakentaminen keskustelemalla jää kuitenkin tämän opinnäytetyön ulkopuolelle, lähitulevaisuuteen. (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 229–232.)

## 6.2 Oman oppimisprosessin kuvaus

Kehittämistehtäväni aihe ”yhdistelmätyön toteuttaminen parhaalla mahdollisella tavalla” on ollut tiedossa jo opintojeni alussa syksyllä 2011. Osallistuin palvelumuotoilun opintoihin, jolloin ymmärsin, että minun täytyy lähteä tutustumaan kouluun, omiin asiakkaisiimme ja palvelutapahtumiimme. Ennen koulujen kesälomia toukokuussa 2012 toteutin havainnointini siivoojana, vaikka teoriaan tutustumiseni oli vielä vähäistä. Vasta osallistuvan havainnoinnin toteutuksen jälkeen löysin Ruckensteinin ym. (2011) teoksen ”Unohda innovointi, keskity arvonluontiin”, joka ohjasi teoreettista suuntaani. Syksyllä 2012 kehittämistehtäväni ”jäi lepäämään” ja keskityin työssäni palvelutuotannon muutoksesta johtuviin työtehtäviin. Osallistuin syksyllä tosin InnoExperiment- tapahtuman koulutuspäivään, jonka ansiosta suoritin ”pöytäliinakokeiluni”. Sitä toteuttaessani en tiennyt, että se päättyy tämän opinnäytetyöni menetelmäksi. Omien asenteideni haastaminen ko-

keilulla vaikutti minuun paljon, joten se on tämän työn kannalta keskeinen tapahtuma. Kunnallispäivän yhteissuunnittelun mahdollisuus tuli puolestaan eteeni ennen kuin olin tarpeeksi tutustunut yhteissuunnittelun menetelmiin.

Marraskuussa 2012 ja tammikuussa 2013 olin opintovapaalla, jolloin sain vietyä opinnäytetyöni raporttia eteenpäin ja löysin Ruckensteinin artikkeleita kouluruokailusta. Ruckensteinin innoittamana, mutta vasta tammikuussa 2013 sain käsiini kirjan ”Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä, Nuorten elinolot vuosikirja 2012”, joka oli merkittävä teos ja ilman sitä kehittämistehtäväni olisi jäänyt kovin vaillinaiseksi. Ymmärsin, että koulun toimintaympäristössä on paljon asioita, joista ei puhuta.

Oppimisprosessin aikana olen myös vihdoin ymmärtänyt oudon toimintatapamme, jossa ehkä kasvattajaroolin takia sivuutamme lapset kokonaan vuorovaikutuksessa. Pitkälle syksyyn 2012 saakka olin sitä mieltä, että koulun aikuisten tulee määrittellä palvelun tarpeet, koska aikuisten on otettava vastuu kasvattajina. Nyt vihdoin ymmärrän, miksi Ruckenstein (2012c) kehottaa sovittamaan kasvattajuutta ja kuluttajuutta yhteen. Arvon luonti ei onnistu ilman koululaisia, ja heistä on jo tehty kuluttajia. Siinä emme voi palata vanhaan. Nyt olen oppimisprosessini kriittisessä vaiheessa, mikä vaatii rohkeutta. On uskallettava kohdata koululaiset ja kysyttävä heiltä neuvoa, mm. siihen, miten heidän toimijuuttaan vahvistettaisiin laajasti. Myös tabut on uskallettava ottaa mukaan keskusteluun.

Opinnäytetyössäni on asioita, joita tekisin nyt toisin. Kehittämistehtäväni liittyi niin läheisesti arkipäivän työhöni, etten esim. ymmärtänyt kirjata oppimispäiväkirjaan joitakin asioita ja keskusteluita, koska sillä hetkellä ne olivat normaaleja työtehtäviäni. Minun olisi myös pitänyt tutustua yhteissuunnittelun toteutukseen paremmin ennen Kunnallispäiviä. Ideaalitulanteessa olisin ehkä toteuttanut kokeilevan innovaatioprosessin tietoisesti osana tätä työtä ja tehnyt lasten kanssa ruokasalissa jotain, mikä olisi saanut heidät ideoimaan ja sanomaan ”Entäpä, jos...” Toisaalta omien asenteideni haastaminen saattoi olla tässä vaiheessa sitäkin merkittävämpää. Osallistuvan havainnoinnin materiaalin käsittelyssä puolestaan olisi pitänyt koodata ennen niiden ryhmittelyä ja teemoittelu, mikä olisi helpottanut aineiston käsittelyä. Merkittävin asia, jonka tekisin nyt toisin, on kuitenkin se,

että havainnointitilanteissa, sekä siivoajana että pöytäliinakokeilussa, ottaisin aktiivisemmin kontaktia etenkin koululaisiin ja käyttäisin hyväksi vuorovaikutuksen mahdollisuudet. Toisaalta mahdollisuuksien käyttämättä jättäminen on merkittävä tulos entisestä toimintatavastani. Kuitenkin kokemusten ja yhdessä oppimisen jakaminen muiden koulun toimijoiden kanssa jäi nyt puuttumaan.

### 6.3 Jatkotutkimus- ja kehittämisaiheita

Hyysalo (2012) korosti tiedon varmentamista ja rikastamista yhteissuunnittelun avulla, joten jatkotoimenpiteenä on luontevaa käyttää esim. Fuad-Luken yhteissuunnittelusilmukkaa ja erilaisia innovatiivisia tapoja osallistaa koululaisia laajasti sekä muita koulun toimijoita kehittämään ruoka- ja siivouspalveluita. Arvostuksia ja pyrkimyksiä pitää sovittaa yhteen erilaisilla menetelmillä. Kehittämistyössä on huomioitava koulun epävirallinen toimintaympäristö, joka puuttuu keskusteluista nyt kokonaan. Toivoisin, että koulun ajallisesta ja tilallisesta hallinnasta sekä järjestyksistä, samoin sosiaalisista, esim. valtaan ja kaverisuosioihin perustuvista suhteista keskusteltaisiin ilman syyllistämistä tai syyllistymistä. Hohtia ja Karlsonia (2012, 130–131) mukailten ne ovat osa koulun toimintaa, mutta niillä on seuraukset. Seurauksia tulisi punnita yhdessä ja miettiä, mitä kannattaa säilyttää ja mitä lähteä muuttamaan.

Jatkokehittämisaiheena voisi olla yhteissuunnittelun avulla verkostokartan tekeminen koulun palveluympäristön toimijoista (mm. Morelli & Tollestrup 2007, 3; Ruckenstein ym. 2011, 45). Yhteissuunnittelun avulla voitaisiin luoda päätoimijoille roolit ja yrittää ymmärtää toimijoiden välisiä suhteita. Verkostokartan visualisoinnilla puolestaan saataisiin kokonaiskuva verkostosta ja eri osien liittymisestä systeemiin samalla kun visualisointi mahdollistaa laajan joukon osallistumisen keskusteluun (ks. Kalliomäki & Ruuska 2011, 108). Vähintään tulisi määritellä asiakaspalvelijoiden roolit ja palvelueleet. Mielenkiintoista olisi koululaisten kanssa lähteä etsimään rooleja, joilla meidät ja heidät saataisiin ”positiiviseen vuorovaikutukseen toistensa kanssa” (ks. Koivisto 2011, 51–53).

Tärkein jatkotutkimusaihe kuitenkin on koululaisten aseman monipuolinen vahvistaminen, heidän tuottaman tiedon esiin saaminen ja samalla innovaatioprosessin mukainen nopea iteratiivinen toiminta koulussa. Nyt täytyy löytyä rohkeutta kokeilla ja epäonnistua sekä luovuttaa valtaa lapsille. Koululaisten aseman vahvistamisella en tarkoita esim. kouluruokatoimikuntien oppilasedustajien lisäämistä, vaan innovatiivisia keinoja lisätä jokaisen koululaisen osallistumisen mahdollisuutta monella heille sopivalla tavalla. Uskon, että niin koulun hiljaisilla kuin häirikön leiman saaneillakin voisi olla yhtä arvokkaita ajatuksia kuin niillä, jotka yleensä tulevat kuulluiksi. Kokeilevan innovaatioprosessin avulla voitaisiin puolestaan antaa esim. koululaisten tuunata kouluruokala tai antaa lapsille ja nuorille vastuuta koulun tilojen ja palveluiden huolehtimisesta (vrt. Tuulenmäki 2012b). Mielenkiintoista olisi myös kokeilla Tuulenmäen (2012b) rohkeaa ehdotusta koulun aikuisten ja lasten roolien vaihtamisesta. Tosin palvelumuotoiluprosessi alkaa asiakastarpeiden ja asiakkaiden unelmien sekä toiveiden ymmärtämisestä (Miettinen 2011), joten jatkotutkimusten ja kehittämissuositusten lähtökohtana tulee olla se, että meillä aikuisilla ei ole valmiita vastauksia. On siis kehiteltävä toimintatapoja, joilla saamme koululaisilta tietoja. Samalla on kokeiltava menetelmiä, joilla saamme soviteltua koululaisten ja meidän aikuisten ajatuksia ja toiveita, arvostuksia ja pyrkimyksiä yhteen.

## LÄHTEET

An Ethnography Primer 2012 [viitattu 25.2.2013]. Saatavissa:

[http://chapters.aiga.org/resources/content/3/7/4/5/documents/ethnography\\_primer.pdf](http://chapters.aiga.org/resources/content/3/7/4/5/documents/ethnography_primer.pdf)

Alasuutari, P. Laadullinen tutkimus 2.0 / Pertti Alasuutari. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Fuad-Luke, A. 2009. Welcome... co-designers! [viitattu 8.1.2013]. Saatavissa:

<http://fuad-luke.com/>

Fuad-Luke, A. 2012. Design as Consensus, Dissensus and Openness...encouraging transitional practices. Aalto University [viitattu 18.1.2013].

Saatavissa:

[http://arts.aalto.fi/en/current/news/design\\_as\\_consensus\\_dissensus\\_openness\\_afl110112.pdf](http://arts.aalto.fi/en/current/news/design_as_consensus_dissensus_openness_afl110112.pdf)

García-Rosell, J-C., Kylänen, M., Pitkänen, K., Tekoniemi-Selkälä, T., Vanhala, A. & Korhonen, R. 2010. Matkailun tuotekehittäjän käsikirja. Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti [viitattu 2.1.2013]. Saatavissa:

<http://matkailu.luc.fi/Tuotekehitys/Etusivu.iw3>

Hirsjärvi, S, Remes, P & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15–16.painos. Helsinki: Tammi.

Hjalager, A-M. & Nordin, S. 2011. User-driven Innovation in Tourism – A Review of Methodologies. Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism. Vol. 12, Iss. 4. 289 – 315.

Hohti, R. & Karlsson, L. Kevätjuhlat – koululaisena toimimisen tilat ja rajat. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret

instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Unigrafia Oy, 128-142.

Huhtala, M. 2012. Moniosaajille on aina töitä. Suurtalousalan yhteistyöjärjestö Fida ry [viitattu 1.11.2012]. Saatavissa:

<http://www.herkkuumatti.fi/pages/ammattikeittioen-tietopankki/artikkelit/9-moniosaajille-on-aina-toeita>

Hyysalo, S. 2012. Yhdessä kehittämisen haaste. Taik Juhlaluento 2012. [viitattu 2.7.2012]. Saatavissa:

[http://arts.aalto.fi/fi/search/?cx=000834515608939422537%3Asldfw35fs8&cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&site\\_search=all&hl=fi&q=juhlaluento&sa=Hae+laajemmin+Aallosta](http://arts.aalto.fi/fi/search/?cx=000834515608939422537%3Asldfw35fs8&cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&site_search=all&hl=fi&q=juhlaluento&sa=Hae+laajemmin+Aallosta)

Hämäläinen, K. & Vilka, H. 2011. Asiakasymmärryksen ja käyttäjätiedon hankkiminen. Teoksessa Miettinen, S. (toim.) Palvelumuotoilu – uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen. Helsinki: Teknologiainfo Teknova Oy.

Hämäläinen, P. & Parkman, J-P. 2005. Puhdistuspalveluala-vetovoimaisuutta mielikuvista. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. [viitattu 30.6.2012]. Saatavissa:

<http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20090/TMP.objres.366.pdf?sequence=1>

Kalliomäki, A. Ruuska, J. Palvelun konseptointi. Teoksessa Miettinen, S. (toim.) Palvelumuotoilu – uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen. Helsinki: Teknologiainfo Teknova Oy.

Kluukeri, I. 2012. Kouluruoka nousuun arkigourmeella. Yle Uutiset Keski-Pohjanmaa 21.11.2012 [viitattu 15.1.2013]. Saatavissa:

[http://yle.fi/uutiset/kouluruoka\\_nousuun\\_arkigourmeella/6385926](http://yle.fi/uutiset/kouluruoka_nousuun_arkigourmeella/6385926)

- Koivisto, M. 2011. Palvelumuotoilun peruskäsitteet. Teoksessa Miettinen, S. (toim.) Palvelumuotoilu – uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen. Helsinki: Teknologiainfo Teknova Oy.
- Koskinen, S. 2011. Ympäristökansalaisuutta omassa elinympäristössä. Tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen verkkopalvelu [viitattu 15.1.2013]. Saatavissa: <http://www.liikkeelleymparisto.fi/wp-content/uploads/2011/01/Osallisuus-ja-ymp%C3%A4rist%C3%B6kansalaisuus.pdf>
- Kuntatyönantajat, 2011. Tuloksellinen kunta on kaikkien etu. KT Kuntatyönantajat [viitattu 3.2.2012]. Saatavissa: <http://www.kuntatyönantajat.fi/fi/tyoelaman-kehittaminen/tuloksellisuus-ja-tuottavuus/kampanja/suositus/Sivut/default.aspx>
- Lee, B. 2012. Marketing is Dead. Harvard Business Review [viitattu 1.11.2012]. Saatavissa: [http://blogs.hbr.org/cs/2012/08/marketing\\_is\\_dead.html](http://blogs.hbr.org/cs/2012/08/marketing_is_dead.html)
- Lee, N. 2005. Childhood and Human Value. Development, Separation and Separability. Open University Press [viitattu 3.1.2013]. Saatavissa esikatselu: [http://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=vqBMqWAHOw4C&oi=fnd&pg=PR1&dq=Childhood+and+Human+Value+nick+lee&ots=xY0yzUp61y&sig=PQ91wI0xf8L4YM-EA7LREYCL3h0&redir\\_esc=y](http://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=vqBMqWAHOw4C&oi=fnd&pg=PR1&dq=Childhood+and+Human+Value+nick+lee&ots=xY0yzUp61y&sig=PQ91wI0xf8L4YM-EA7LREYCL3h0&redir_esc=y)
- Lintukangas, S. 2009. Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 20. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lintukangas, S. & Palojoki, P. 2012. Kouluruokailu kutsuu nauttimaan ja oppimaan. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Mattelmäki, T. 2006. Muotoiluluotaimet. Helsinki: Teknologiainfo Teknova.
- Mattelmäki, T. & Vaajakallio, K. 2011. Yhteissuunnittelu ja palveluiden ideointi. Teoksessa Miettinen, S. (toim.) Palvelumuotoilu – uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen. Helsinki: Teknologiainfo Teknova.

Metso, T. (toim.) 2011. Vanhempien barometri 2011. Peruskoululaisten vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Suomen Vanhempainliitto ry [viitattu 3.7.2012]. Saatavissa: [http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/660-Vanhempien\\_barometri\\_2011\\_Suomen\\_Vanhempainliitto.pdf](http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/660-Vanhempien_barometri_2011_Suomen_Vanhempainliitto.pdf)

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 1.painos. Tutkijalaitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Miettinen, S. (toim.) 2011. Palvelumuotoilu – uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen. Helsinki: Teknologiainfo Teknova.

Moisander J. & Valtonen, A. 2007. Competitive Advantage and Culture Research. European School of Management [viitattu 28.6.2012]. Saatavissa Management Online Review -tietokannassa:  
<http://www.morexpertise.com/download.php?id=63>

Morelli, N. & Tollestrup, C. 2007. New representation techniques for designing in a systemic perspective. Design Inquiries 2007 [viitattu 8.7.2012]. Saatavissa:  
<http://www.nordes.org/data/uploads/papers/108.pdf>

Myllyniemi S. & Gissler M. 2012. Tilasto-osio. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Unigrafia Oy, 25-99.

Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2009. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: WSOYpro.

Olli, H. 2007. Osaamistarveselvitys Catering-alalla Julkinen ruokapalvelu. Opetushallitus ja Turun ammatti-instituutti [viitattu 1.8.2012]. Saatavissa:  
[http://www.oph.fi/download/46932\\_julkinenruokap2007.pdf](http://www.oph.fi/download/46932_julkinenruokap2007.pdf)

Ollikainen, T. 2012. Tyttöjen kaverisuosio ja luokkahenki yläkoulussa. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Unigrafia Oy, 25-99.

tioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Unigrafia Oy, 143-155.

Opetushallitus 2012. Matkailu- ja ravitsemisalalan tulevaisuuden osaamistarpeet Tiedotusvälineille 31.5.2012 [viitattu 29.6.2012]. Saatavissa:

<http://www.fbta.net/data/attachments/OPHlehdistotiedote31052012.pdf>

Opetushallitus 2010. 6 Environmental scanning - toimintaympäristön ja sen muutoksen tarkastelu [viitattu 19.11.2012]. Saatavissa:

[http://www.oph.fi/tietopalvelut/ennakointi/ennakoinnin\\_sahkoinen\\_tietopalvelu\\_ennakointi/menetelmat/environmental\\_scanning](http://www.oph.fi/tietopalvelut/ennakointi/ennakoinnin_sahkoinen_tietopalvelu_ennakointi/menetelmat/environmental_scanning)

Opetushallitus 2007. Kartovaara, Eija (toim.) Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus. Kehittämisverkostoon ja kokeiluun osallistuneiden kuntien ja koulujen näkemyksiä ja ratkaisuja [viitattu 29.6.2012]. Saatavissa:

[http://www.opetushallitus.fi/download/46740\\_perusopetuksen\\_vuoden\\_2004\\_opetussuunnitelmauudistus.pdf](http://www.opetushallitus.fi/download/46740_perusopetuksen_vuoden_2004_opetussuunnitelmauudistus.pdf)

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. [viitattu 28.6.2012)]. Saatavissa:

[http://www.opetushallitus.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.opetushallitus.fi/download/139848_pops_web.pdf)

Opetusministeriö 2010. Selvitys koulutus- ja osaamistarpeiden kehittymisestä sekä ennakoinnin tilasta ja kehittämistarpeista 2009.

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:3 [viitattu 30.6.2012].

Saatavissa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/tr03.pdf?lang=fi>

Orimattilan kaupunki. 2009. Hankesuunnitelma Keskustan aluekeittiö.

Palojoki, P., Mustajoki, P. & Rauramo, U. 2013. Millaista on tulevaisuuden koulun ruokakasvatus? Mieli-pide-kirjoitus. Helsingin Sanomat 1.2.2013.

Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. 2012. Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehkeissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Unigrafia Oy, 9-21.

Puusniekka, R. 2010. Oppilaan ääni ei kuulu koulun asioissa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos [viitattu 1.3.2013]. Saatavissa:

[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/fi/tiedote?id=23115](http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tiedote?id=23115)

Päivänsalo, T-M., Niemelä, R. & Salo-Gunst, L. 2004. Sosiokulttuurinen näkökulma. Opetushallitus [viitattu 17.1.2013]. Saatavissa:

[http://www.edu.fi/lukiokoulutus/psykologia/ops\\_kaytanton/yleista\\_psykologian\\_opsista/sosiokulttuurinen\\_nakokolma](http://www.edu.fi/lukiokoulutus/psykologia/ops_kaytanton/yleista_psykologian_opsista/sosiokulttuurinen_nakokolma)

Roine, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Kinnunen, T. & Jokela, J. 2011. KAIKKI MUKAAN! Yhteisöllisyys Helsingin peruskoulujen voimavaraksi. Helsinki: Helsingin kaupunki ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitos [viitattu 15.1.2013]. Saatavissa:

[http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Julkaisuja/Kaikki\\_mukaan.pdf](http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Julkaisuja/Kaikki_mukaan.pdf)

Ruckenstein, M. 2011. Innovaatiot epävarmuuden aikana. Pääkirjoitus. Tieteessä tapahtuu 7/2011 [viitattu 6.11.2012]. Saatavissa:

<http://ojs.tsv.fi/index.php/tt/article/view/4523/4271>

Ruckenstein, M. 2012a. Innovaatioantropologian lupaus. Kolumni. Udi.fi [viitattu 5.11.2012]. Saatavissa: <http://www.udi.fi/kolumnit/innovaatioantropologian-lupaus>

Ruckenstein, M. 2012b. Kansanterveyshuolen etnografiaa: kouluruokailu, syömätömyys ja sosiaaliset pyrkimykset. Seminaariesitelmän tiivistelmä. Jyväskylän yliopisto. Blogger [viitattu 8.1.2013]. Saatavissa:

<http://kansatieteenpaivat2012.blogspot.fi/p/etnografia-terveyden-kulttuurisessa.html>

Ruckenstein, M. 2012c. Kouluruokailun vaikuttajat: Kansalaiskasvatuksesta kulttuurikulttuuriin. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Unigrafia Oy, 156-169.

Ruckenstein, M. Suikkanen, J. & Tamminen, S. 2011. Unohda innovointi. Keskeytä arvonaluontiin. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitran julkaisusarja (291). Helsinki: Edita Prima Oy.

Suutari, R. 2010. Orimattilan perusopetuksen opetussuunnitelma 1-9 [viitattu 9.1.2013]. Saatavissa:

<http://opspro.peda.net/orimattila/viewer.php3?DB=orimattila2&mode=3>

Tuulaniemi, J. 2011. Palvelumuotoilu. Helsinki: Talentum.

Tuulenmäki, A. 2010. Lupa toimia eri tavalla. Helsinki: WSOYpro.

Tuulenmäki, A. 2012b. VL: InnoExperiment-kokeiluja Lahdesta: kokeilun kuvaus Orimattilassa. Sähköpostiviesti. Välitetty viesti Soili Saikkoselta Riitta Mikkolalle [lähetetty 28.9.2012].

Viia, A., Terk, E., Lassur, S., Kaivo-Oja, J. & Kuosa, T. 2012. Trend and drivers Affecting Service Design. Teoksessa Service Design On the Evolution of Design Expertise. Lahti University of Applied Sciences Series A, Research reports, part 17.

Vuorinen, K. 2005. Etnografia. Teoksessa Ovaska, S., Aula, A. & Majaranta, P. (toim.) Käytettävyytutkimuksen menetelmät. Tampereen yliopisto [viitattu 25.2.2013]. Saatavissa: <http://www.cs.uta.fi/usabsem/luvut/5-Vuorinen.pdf>

Ylönen, S. 2012. Sallittua, salaista vai kiellettyä? Lasten medialeikkilasta käydyt neuvottelut päiväkodissa. Teoksessa Strandell, H., Haikkola, L. & Kullman, K. (toim.) Lapsuuden muuttuvat tilat. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 89–97.

## SUULLISET LÄHTEET:

Ahvo 2013. Sivistystoimenjohtaja ma. Orimattilan kaupunki. Henkilökohtainen tiedonanto. 6.2.2013.

Dammert, M. 2012. Luento Ateria 2013-tapahtumassa 6.12.2012.

Herrala 2013. Siivoustyönohjaaja. Orimattilan kaupunki. Henkilökohtainen tiedonanto. 15.1.2013.

Lasander, T. 2011. Siivous- ja ruokapalveluiden yhdistäminen. Luento Verkostosta voimaa tapahtumassa 9.11.2011.

Lawson, F. 2012. Oppilaiden sana painaa pian enemmän. Tutkimus: Hyvinvointi paranee, jos oppilaat saavat lisää päätösvaltaa. Nelosen uutiset [viitattu 20.11.2012]. Saatavissa: <http://www.nelonen.fi/uutiset/kotimaa/uutinen/tutkimus-hyvinvointi-paranee-jos-oppilaat-saavat-lis%C3%A4%C3%A4p%C3%A4%C3%A4t%C3%B6svaltaa>

Liukkonen, J. 2013. Kouluruokailua kehittämään sitä brändäämällä. Yle Uutiset Etelä-Savo 10.1.2013 [viitattu 15.1.2013]. Saatavissa: [http://yle.fi/uutiset/kouluruokailua\\_kehittamaan\\_sita\\_brandaamalla/6445499](http://yle.fi/uutiset/kouluruokailua_kehittamaan_sita_brandaamalla/6445499)

Ruoka- ja siivouspalveluiden henkilöstö, 2013. Orimattilan kaupunki. Haastattelu. 10.1.2013)

Savolainen 2013. Ruokapalveluvastaava. Orimattilan kaupunki. Henkilökohtainen tiedonanto. 19.2.2013.

Tuulenmäki, A. 2012a. Innoexperiment lähipäivät. Luento. 28.8.2012.

Walden 2012. Ravitsemispäällikkö. Orimattilan kaupunki. Henkilökohtainen tiedonanto. 10.5.2012.

## LIITTEET

Kokemattoman havainnoijan muistiinpanolaput	Liite 1
Yhteenvedo Kunnallispäivän tapahtumasta	Liite 2
Raportti kokeilevasta innovaatioprosessista	Liite 3
Osallistuvan havainnoinnin esimerkkidiat ryhmittäin	Liite 4

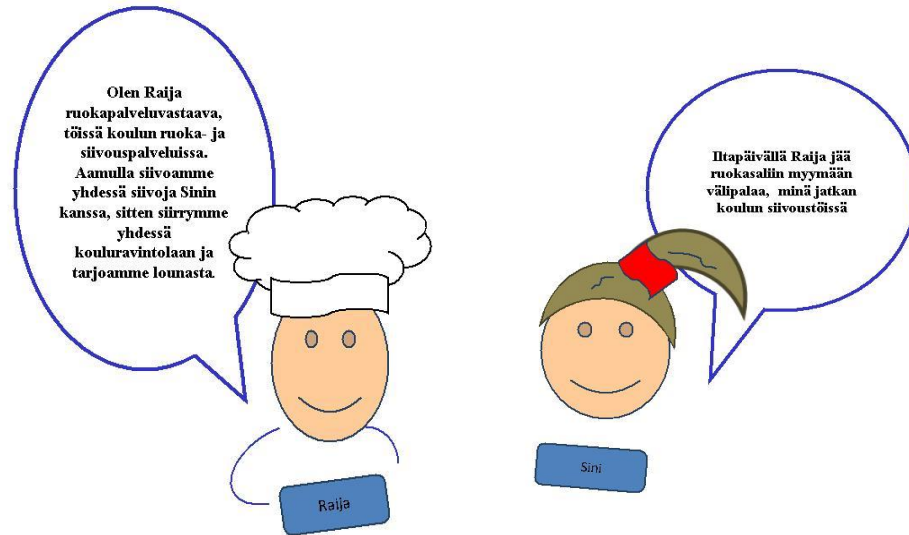
## LIITE 1

## Kokemattoman havainnoijan muistiinpanolaput



## LIITE 2

## Yhteenveto Kunnallispäivän tapahtumasta

**Ruoka- ja siivouspalveluiden yhdistäminen Orimattilassa**

**Orimattilan ruokapalveluissa keskitetään ruoanvalmistusta.** Nykyisistä valmistuskeittiöistä Myllylän ja Tönnön koulujen sekä Lintulan päiväkodin keittiöt muutetaan palvelukeittiöksi tammikuussa 2013. Palvelukeittiöissä yhdistetään **ruoka- ja siivouspalveluiden töitä.** Toimin Orimattilassa ruokapalvelupäällikkönä ja opiskelen Lahden ammattikorkeakoulussa restonomi yamk- tutkintoa. Teen opiskeluuni liittyvää kehittämistehtävää ruoka- ja siivouspalveluiden yhdistämisestä. **Tavoitteena on toteuttaa yhdistelmätyö tuloksellisesti niin, että erityisesti käyttäjälähtöisyys huomioidaan.**

Kehittämistehtävään liittyen **keräsin ideoita Kunnallispäivillä 6.10** Myllylän koululla. Minulla oli 12 kysymystä, joihin pyysin kävijöiltä kommentteja. He saivat vastata yhteen tai useampaan kysymykseen. Vastauslappujen väri kertoi, oliko vastaus aikuisen vai koululaisen. Kysymysten alla oli kirjekuoret vastauksia varten.

Seuraavassa on esitetty kysymykset ja niihin saadut vastaukset. **Kiitos kaikille aikaansa antaneille! Vastauksia, jatkokommentteja, palautetta kysymyksistä tms. otan mielelläni vastaan 15.11. saakka.** Ja luonnollisesti sen jälkeenkin kaikki palaute ja ideat ruoka- ja siivouspalveluille ovat tervetulleita!

Minut tavoittaa sähköpostilla [riitta.mikkola\(at\)orimattila.fi](mailto:riitta.mikkola@orimattila.fi) tai puh. 040 837 8678. Kehittämistehtäväni etenee niin, että jatkan työtä oppilaiden ja aikuisten kanssa. **Myös sinä voit ilmoittautua minulle, jos haluat joulutammikuussa kutsun jatkoideointiin.** Ja sitten itse asiaan:

# Tule hetkeksi ideoimaan, millainen on maailman paras koulun ruoka- ja siivouspalvelu

**Kysymys 1: Ai, että meillä on sitten maailman parhaat ruoka- ja siivouspalvelut, kunhan vaan...**

**Vastaukset 3 kpl:**

- kysyä koululaisilta ehdotuksia ruokalistalle
- hiljainen musiikki soisi taustalla. Jokainen luokka voisi viikko vuoroin toivoa lempeisinsä ja ohjelmansa (koululainen)
- ei niin laitosmaista, lähiruokaa, mahdollisuuksien mukaan luomua, ei valmisruokia, vaan aitoa mahdollisimman vähän käsiteltyä, viljat täysjyvää, jos jälkkäriä niin hedelmiä ja marjoja

**Kysymys 2: Miten voisimme työssämme huomioida koululaiset entistä paremmin?**

**Vastaukset 3 kpl:**

- yksilöllisyys ruokailussa, ohjausta terveelliseen ruokailuun ja siisteyskasvatusta
- osallistaa ruokaa koskeviin päätöksiin. Kertoa, mistä ruoka tulee ja näyttää, miten sitä valmistetaan
- pitäisi olla enemmän aikaa

**Kysymys 3: Mitä me voisimme opettaa lapsille?**

**Vastaukset 12 kpl:**

- käytöstapoja (6 vastaajaa)... vaikka se pitäisi alkaa jo kotoa. Ei kurilla, vaan rakkaudella.
- ennakkoluulottomuutta
- aikuiset esimerkkinä, käytöstavat, työntekijöiden työn arvostaminen
- siivoustyöntekijät mukaan siisteyskasvatukseen. Lapsia voi kohteliaan napakasti neuvoa. Kiitos, jos ollaan oltu siistejä, lajiteltu hyvin jne.
- kunnioittaa eri ammatti-ihmisiä
- kunnioitusta työntekijöitä kohtaan
- kunnioitusta vanhempia ihmisiä kohtaan
- ruoan arvostusta ja terveellisiä ruokatapoja
- siivousta

- opettaa, ettei ilmainen kouluruoka ole tarjolla kovin monessa maassa maailmassa. Euroopassakin kuljetaan eväiden kera tai käydään kotona syömässä.

**Kysymys 4: Entäpä tulevaisuus, vaikkapa vuosi 2020. Minkälainen koulu silloin on?**

**Miten meidän työemme ovat muuttuneet?**

**Vastaukset 2 kpl:**

- oppilaat osallistuvat aktiivisesti ruokaa koskeviin asioihin. Kouluilla on omat viherpalstat. Kasvis- ja lähiruoan osuus on lisääntynyt paljon. Koulussa tarjotaan laadukasta, terveellistä, monipuolista ja hyvää luomuruokaa
- enemmän lähiruokaa, käsittelemätöntä ja perheiden yksilöllisyys

**Kysymys 5: Miten sinä voisit auttaa meitä niin, että koulumme ruoka- ja siivouspalvelut olisivat maailman parhaat?**

**Vastaukset 1 kpl**

- antaa palautetta (hyvät tai huonot)

**Kysymys 6: Meidän pitäisi tehdä varmaan enemmän yhteistyötä muiden kanssa?**

**Mitä sinä ehdottaisit, kenen kanssa ja mitä se voisi olla?**

**Vastaukset 3 kpl:**

- yhteistyötä lähiruoan tuottajien kanssa
- lähi- ja luomutuottajat, kouluille omat viljely- ja viherpalstat, joissa oppilaat voivat osallistua ruoan kasvatukseen
- yhteistyön lisääminen lähituottajien kanssa, lähiruoka kunniaan, ks. kiuruvesi.fi

**Kysymys 7: Keitä ovat koulun ruoka- ja siivouspalveluiden asiakkaat?**

**Vastaukset 2kpl**

- oppilaat, henkilökunta
- koululaiset, opettajat + muu henkilökunta, koulun ilta- ja vapaa-ajan käyttäjät, erilaisten tapahtumien (esim. konsertit) käyttäjät, koulu voisi olla myös lähellä olevien kohtauspaikka

**Kysymys 8: Mitä on mielestäsi laadukas siivouspalvelu koulussa**

**Vastaukset 2 kpl:**

- huomioidaan ympäristö, pesuaineet, siivoustavat
- erittäin laadukas

**Kysymys 9: Mitä on mielestäsi laadukas kouluruokailu?****Vastaukset 5 kpl:**

- monipuolinen, tavallista kotiruokaa mukaileva
- aitoa, lähiruokaa, luomua, täysjyvää, ei höttöä, ei sokeria
- ympäristön huomioiminen: kierrätys, ruokien valmistus
- selkeää perusruokaa
- monipuolinen, terveellinen

**Kysymys 10: Minkälainen on hyvä koulun ruoka- ja siivouspalvelutyöntekijä?****Vastaukset 6 kpl:**

- hyvä siivooja ja keittäjä on sellainen, joka on myös oheiskasvattaja yhteisössään
- ystävällinen (koululainen)
- kohtelias, hyvät käytöstavat, huomioi lapset ja aikuiset
- koulussa oli mukava ja vitsejä heittävä siivooja. Silloin ei kukaan heitellyt roskaa maahan tai lattialle, vaan ne menivät kiltisti roskiin... ainakin silloin, kun kyseinen siivooja oli paikalla
- huomaavainen ja ystävällinen
- iloinen, auttavainen, reipas, ei tiukkapipo

**Kysymys 11: Miten voisimme huomioida paremmin asiakkaan koulun ruoka- ja siivouspalveluiden suunnittelussa?****Vastaukset 0 kpl****Kysymys 12: Muut ideat, kysymykset, risut, ruusut, ratkaisut?****Vastaukset 5 kpl:**

- perheiden ja vanhempien vastuu ruokailun ja siisteyden arvostamisessa, mahdollisuuksien mukaan lapset mukaan siisteydestä huolehtimisessa
- kumiperunat pois koulusta (oppilas)
- voisiko koululla käydä ihan ”tavan” tyyppikin ruokailemassa?
- kouluruokailu Suomessa on juuri niin laadukasta kuin 0,70 € on mahdollista, kiitos!
- meidän koulut on puhtaita ja siistejä, kiitos!

## LIITE 3

Raportti kokeilevasta innovaatioprosessista

**Kokeilu Orimattilan yhteiskoulun ja lukion ruokapalveluissa**

Hypoteesi: Uskon, että kouluruokalassa voisimme tarjota lapsille ja nuorille paljon muutakin elämystä ja opetusta kuin ravintoa ja sen 1/3 osan päivän energiatarpeesta.

Haasteena on, että ideat on usein lytätty, kun henkilöstö kokee, ettei yläkoululaisien ruokasalissa voi toteuttaa poikkeavia asioita tai tarjota jotain erikoista, kun oppilaat käyttäytyvät huonosti, sotkevat tms. Orimattilan yhteiskoulun ja lukion ruokasalissa tarjotaan 700 oppilaalle kouluateria. Ruokasalissa on myös kahvio ja iltapäivällä välipalan myyntiä. Ruokasali on saneerattu kaksi vuotta sitten ja ruokapalveluhenkilöstö kokee, että saneeraus on rauhoittanut ruokailua. Henkilöstöllä itsellään on halu panostaa ruokasaliin ja ruokailuun, joten tämän keittiön asenne ei ole suurin haaste, vaan yleinen mielipide, johon itsekkin sorrun.

Kokeilimme, miten oppilaat käyttäytyvät, kun pöydissä on valkoiset liinat. Liinoitimme 26.9 noin 25:stä pöydästä kolme. Ennakko-oletuksena itsellä oli, että pöytiä kartettaisiin, liinoitus aiheuttaisi hämmennystä ja liinat olisivat kovin likaiset ruokailun jälkeen. Olin ennen kokeilua ruokaillut koulussa tarkkailemassa ruokailutilannetta kahtena edellisenä päivänä. Ruokasalissa oli yllättävän rauhallista. Laitoimme liinoitettuihin pöytiin kehotuslaput, että niihin saa istua. Pöytiin istuivat luontevasti samat poikaporukat, jotka olivat istuneet niissä edellisinäkin päivinä. Ruokailijat vaihtuivat pöydissä kolmeen kertaan. Ainoastaan kerran jouduin yhtä liinaa suoristamaan ja tuolit jäivät lapsilta yhtä hajan hajan kuin muissakin pöydissä. Muutama oppilas kysyi, miksi pöydissä on liinat.

Kun ruokailu oli loppu, yksi kehotuslappu oli muotoiltu uudestaan ja liinoista löytyi kolme himmeää tahraa, ruokana tosin oli perunasosetta ja uuni makkaraa (siistiä ruokaa). Liinat päätettiin jättää pöytiin vielä seuraavaksi päiväksi, kun tarjolla on pinaattikeittoa. Pinaattikeitonkaan jäljiltä liinat eivät olleet likaisia.

Kokeilua suorittaessani muutamat opettajat lähestyivät minua. Ruokailin esimer-

kiksi yhden opettajan kanssa. Koin ruokailuhetken hyvin tärkeäksi. Sovimme, että koulun itsenäisyyspäivälounaan suunnittelussa ja toteutuksessa tehdään yhteistyötä. Lisäksi apulaisrehtori tuli sopimaan kouluruokailutoimikunnan pikaisesta aloittamisesta, mikä olisi pitänyt tapahtua jo edellisenä lukuvuonna. Kun kävin poistamassa liinat, kotitalousopettajat tulivat juttelemaan ja kertoivat, että oppilaat olivat tsempanneet liinallisissa pöydissä. Oppilaat olivat ilahtuneet kokeilustamme samoin nämä opettajat.

**Idean päivitys:**

Kouluruokalan esteettisyyteen voidaan panostaa paljon myös yläkoululla. Aiemmin toteutettu saneeraus rahoitti ruokailua, mitenhan rauhallinen ruokailusta tulee, kun panostamme oikein kunnolla yhteistyössä ympäristöön.

Ensimmäisessä kouluruokatoimikunnassa voisimme keskustella, miten ruokasalin viihtyisyyttä lisättäisiin yhteistyöllä. Itselle tuli mieleen, että koulussa olisi sisustussuunnittelukilpailu. Voittajaehdotus toteutettaisiin käsityö- ja kuvaamataitotunneilla.

Ja jos valkoiset liinat eivät likaannu yläkoulun ruokailussa, esteenä taitavat olla omat ajatuksemme ja ennakkoluulomme!

Liitteenä on kuvia kokeilusta. Kokeilu aiheutti yllättävän monta hyvää sivujuonetta!

Riitta Mikkola,  
ruokapalvelupäällikkö  
Orimattilan ruoka- ja siivouspalvelut

## LIITE 4

## Osallistuvan havainnoinnin esimerkkidiat ryhmittäin

## 1. Kontaktipisteet

- a. kanavat eli tilat (esimerkkidiat tilat-ryhmästä järjestys-teemasta)

Aiemmin kulkeneiden poikien reput järjestyksessä.



- b. ihmisten kohtaamiset (esimerkkidiat ihmisten kohtaamiset-ryhmästä siivoaja-lapset-teemasta)

Siivoajan ja 1-2. luokkalaisen pojan kohtaaminen.  
Poikaa itkettä. Klo 8.09



- c. esineet (esimerkkidia esine-ryhmästä koulu-teemasta)

taidetta...



toinen havainnointipäivä

- d. toimintamallit (esimerkkidia toimintamallit-ryhmästä ohjeet-teemasta)

Keskustelen ruokapalvelutyöntekijän kanssa



toinen havainnointipäivä

## 2. Omat ihmettelyt

Klo 10.30 vain yksi lenkkari on muualla kuin pitäisi

