
KOULUTUKSEN LAATUJÄRJESTELMÄN PERUSTEET

Asko Karjalainen. Oulun yliopisto
2005

Tässä artikkelissa tarkastelen koulutusorganisaatiota laatujärjestelmien näkökulmasta¹. Tavoitteenani on pureutua laatuajattelun erityispiirteiden ongelmaan johdonmukaisesti koulutusorganisaation perustehtävästä käsin.² Näkemykseni on, että koulutusorganisaatiot tarvitsevat sellaisen laatu kulttuurin ja laadun arvioinnin järjestelmän, joka voisi nousta niiden omasta maailmasta. Tällaista laatujärjestelmää nimitän autenttiseksi. Artikkelin lopuksi esitän oletuksen autenttisen arviointijärjestelmän perustasta. Tarkasteluni jää muutamaa esimerkkiä lukuunottamatta periaatteelliselle tasolle, ja rajaan tarkasteluni vain laatuajattelun ydinasioihin. Toivon että ajatuksiani testataan konkreettissa laatujärjestelmätyössä paitsi korkeakoulusektorilla myös muissa koulutusorganisaatioissa.

Teollisuuden tavaratuotannossa ja palvelutuotannossa niin yksityisellä kuin julkisellakin sektorilla käytetään erilaisia laatujärjestelmiä, useimmiten standardoituja formaatteja kuten esimerkiksi ISO, TQM ja EFQM. Laatujärjestelmän avulla turvataan prosessien tarkoituksenmukainen toiminta. Niiden avulla varmistetaan, että tuotteet ja palvelut vastaavat asiakkaan tarpeita ja mielikuvia. Sokerina pohjalla ovat tietenkin taloudelliset arvot ja markkina-aseman vahventaminen. Laatujärjestelmien toiminta perustuu laatuajatteluun, jossa on ollut havaittavissa kaksi suuntausta: toinen (ja historiallisesti ensimmäinen) korostaa laadun varmistamista eli kontrollia ja myöhempi suuntaus korostaa laadun jatkuvaa kehittämistä.

Tarina kertoo, että laadun varmistus alkoi toisen maailmansodan ajan ammustuotannosta Englannissa. Puolustusministeriön toimeksiannosta kehitettiin prosessia valvova standardi varmistamaan, että ammusten tuotantoprosessissa ei tapahdu räjähdyksiä. Tästä standardista kehittyi

¹ Olen ollut vuodesta 1992 lähtien mukana Suomen yliopistojen opetuksen kehittämistyössä, ja toiminut Oulun yliopiston opetuksen laadunarviointijärjestelmän pystyttäjänä ja toteuttanut sen seurantaan vuodesta 1994 saakka. Oulun yliopiston opetuksen laatujärjestelmä on yksi esimerkki yrityksestä rakentaa koulutusorganisaatioon aidosti sopivaa arviointimallia (Karjalainen & Sippola 1998). Olen ollut mukana myös useissa erilaisissa arviointiprojekteissa korkeakoulutuksen alueella viimeisen kymmenen vuoden aikana. Oppimisen arviointi ja arvioinnin teoria on ollut kasvatustieteen puolella erityisenä tutkimuskohteenani vuodesta 1983 alkaen. Arviointiajatteluni taustaa löytyy esim. seuraavista teoksista: Karjalainen, 2002; 2004.

² Koulutusorganisaation erityisvaatimuksia ei laatujärjestelmien näkökulmasta näytä kovin syvällisesti käsitellyn. Pian kirjoitettuani artikkelin ensimmäisen version keväällä 2004, löysin Pentti Hakkaraisen kirjoituksen ”Laadun ongelma korkeakouluopetuksessa” vuodelta 1995. Hakkaraisen pohdinnat osoittautuivat hyvin yhdenmukaisiksi omieni kanssa, joskin hänen teoreettinen viitekehyksensä on toinen. Hakkarainen etsii ratkaisua Engeströmin opetus/oppimisteorian pohjalta, itse en nojaudu mihinkään olemassaolevaan teorianmalliin. Artikkelimme kuitenkin tukevat toisiaan läheisesti ja suosittelen myös Hakkaraisen (1995) kirjoitukseen tutustumista.

myöhemmin BS 5750- standardi ja ISO 9000- järjestelmä.³ Demingin ajatuksiin pohjautuva TQM-viitekehys taas korostaa prosessien jatkuvan kontrollin sijaan niiden jatkuvaa kehittämistä. TQM-ajattelun inspiroimana kehitettiin EFQM-malli 1980-luvun lopulla. Siinä pääpaino on toiminnan jatkuvan kehittämisen tukemisessa itsearviointia korostavan laatuajatteluvii-tekeyksen avulla, ja mallia on sovellettu innostuneesti myös korkeakoulusektorilla.⁴ Nykyisin molemmat filosofiat elävät ilmeisen sulassa sovussa eikä kukaan halua julistautua pelkäs-tään kontrolloivan laatutyön kannattajaksi.⁵

Laatujärjestelmät ovat osoittaneet tarpeellisuuttaan liiketoiminnan alueella. Myös julkisella sektorilla niistä on saatu usein positiivisia kokemuksia, vaikka myös kritiikki on ollut monesti runsasta.⁶ Esimerkkinä vaikkapa terveydenhuollon alue.⁷ Business- sektorilla kehiteltyjä laa-tujärjestelmiä on sovellettu koulutusorganisaatioiden toiminnan kehittämiseen jo 1980-luvulta lähtien, joskin kokemukset näistä toimenpiteistä ovat jatkuvasti olleet ristiriitaisia ja häm-mentäviä.⁸ Kokemukset ovat muotoa: ”yleisellä tasolla laatujärjestelmän todetaan olevan hyödyllinen, mutta”. Mutta- sanan (tai jonkin lievemmän konnektorin) jälkeen tuodaan aina esiin sangen vakavia työyhteisön mikrotason toimintaan liittyviä haasteita, joiden suhteen

³ Wright, 1997.

⁴ Parhaimmin raportoitu esimerkki on Sheffield Hallamin yliopistosta Englannista: Embracing Excellence in Education, 2003. Raportissa esitetään täydellinen konkreetti sovellusmalli.

⁵ Esimerkiksi ISO-standardi sisältää voimakkaan jatkuvan parantamisen ohjeistuksen. ISO:n ja EFQM:n vertailua on tehty. Ks. Russell, 2000. Tässä vertailussa järjestelmien nähdään olevan sopivasti toisiaan täydentäviä siten, että ISO:n pystyttäminen voidaan nähdä EFQM:n ensivaiheena. Zhu & Scheuermann (1999) vertailevat tapausanalyysien pohjalta TQM:n ja ISO 9000- sovellusten toimivuutta. He päätyvät toteamaan järjestelmien erilaisen toiminta-periaatteen. Wright (1997) kritisoi laadunvarmistusajattelun kapeutta ja päätyy kannattamaan EFQM-viitekehystä julkisella sektorilla

⁶ Lagrosen & kmp. (2004) artikkelissa on lyhyt ja informatiivinen katsaus laatujärjestelmien omaksumiseen erilai-sissa organisaatioissa.

⁷ Hyviä esimerkkejä käydyistä keskustelusta ovat Priebe (2000) ja van der Bij & Broekhuis (2000). Priebe (2000) kokemus on, että teknisesti muun palvelutuotannon laatujärjestelmiä voidaan soveltaa terveydenhuoltoon, mutta tekninen sovellus ei ole yhteydessä todelliseen laadun kehittämiseen, joka edellyttää henkilöstön aitoa sitoutumis-ta ja motivaatiota. Ilman todellista paikallisen toimintakulttuurin läheisyyttä sekä ISO-, että TQM-järjestelmät aiheuttavat ihmissuhteiden teknistymistä, vastuun siirtämistä järjestelmälle ja ulkoisille auktoriteeteille sekä asiak-kaista vieraantumista, vaikka tarkoitus onkin aivan päinvastainen. Saman suuntaisesti Bij & Broekhuis (2000) tarkastelee Hollannin tilannetta ja perustelee räätälöityjen laatujärjestelmien välttämättömyyttä terveydenhuollon organisaatioissa. Räätälöidyt järjestelmät rakennetaan ruohonjuuritason päivittäisten toimintaprosessien toimintaan siten, että ne kohtaavat todelliset kehittämistarpeet, jotka terveydenhuollon alalla vaativat joustavuutta ja omaa käsitteistöä.

⁸ Yhteenvetona kokemuksista voisi kiteyttää, että koulutusorganisaatioissa on saatu positiivisia kokemuksia siitä, että laatujärjestelmät ovat tuoneet selkeyttä prosesseihin. Samaan seikkaan liittyen kuitenkin koetaan monesti turhan byrokratian lisääntyneen ja kentän (ja/tai johdon) sitoutumisen olevan puutteellista. Positiivisia kokemuksia näyttää löytyvän erityisesti insinöörikoulutuksesta (Esim. Gelders & Proost, 1995; Waks & Frank 1999), vaikka myös negatiivisia analyyseja löytyy. Tannock & Burge (1994) päätyvät toteamaan että ISO- standardin (mukaute-tunkin) soveltaminen yliopistokoulutukseen on tosiasiaa erittäin vaikeaa ja pinnallista johtuen käsitemaailmojen eroista. Soveltaminen on kuin huoltaisi BMW-autoa Fordin huolto-ohjekirjan avulla. Periaatteet ovat varmasti molemmissa samat, mutta sovelluksen yksityiskohdat tuottavat ikäviä ongelmia. Lundquist (1997) on tehnyt kansainvälisen kyselytutkimuksen ISO 9000:n sovelluksista yliopistoissa. Vastauksista hän valitsi relevanteiksi 12 yliopistoa. Hän toteaa ISO:a sovelletun yleensä TQM:n viitekehyksessä läheisemmän yhteyden kuitenkin jäädessä epäselväksi. Kerrotut kokemukset ovat pääsääntöisesti myönteisiä, joskin todetaan implementaation vievän paljon aikaa ja resursseja. Johdon sitoutumista pidetään erityisen tärkeänä onnistumiselle.

todetaan tarvittavan toimenpiteitä.⁹ Moreland & Clark (1998) tutkivat seikkaperäisesti ISO 9000- järjestelmän toimintaa kolmessa koulutusorganisaatiossa. He toteavat, että erityisen tärkeää laatujärjestelmän toimeenpanossa on ihmisten suostuttelemineen muutokseen ja uudenlaiseen ajatteluun. Henkilökunnan suostumuksen tulee olla aitoa ja ymmärrykseen perustuvaa. Tosiasiaksi kuitenkin jää, että eri toimijaryhmien mielikuvat koulutusorganisaatiossa laatujärjestelmästä ja sen toimivuudesta ovat aina verraten eräviä. Johdon ja kentän näkemykset ovat yleensä poikkeavia. Toisaalta vastuuhenkilöiden näkemykset poikkeavat rivitoimijoiden näkemyksistä. Yhteisen merkitysmaailman ja todellisen sitoutumisen saavuttaminen on aina vaikeaa, oli laatujärjestelmä millainen hyvänsä.

Yhtenä syynä laatujärjestelmien sovelluksen ongelmiin voidaan pitää koulutusorganisaatioiden yksilöä ja opettajan autonomiaa korostavaa organisaatiokulttuuria. Organisaatiokulttuuri on vakavasti otettava kysymys. Se määrittää millainen käyttäytyminen on sopivaa, millaiset vuorovaikutussuhteet ovat sopivia. Se motivoi yksilöitä ja antaa ratkaisuille perusteet, kun epävarmuutta ilmenee. Kulttuuri hallitsee tapaa, jolla organisaatio käsittelee tietoa, sisäisiä suhteitaan ja arvojaan. Se toimii kaikilla tasoilla alitajuisesta näkyvään saakka.¹⁰ Merkittävin ja vaikein alue on juuri tiedostamattoman ja epävirallisen toiminnan alue. Laatujärjestelmän tulee toimiakseen oikealla tavalla varmaankin päästä sopusointuun nimenomaan organisaation perususkomusten ja toiminnan ohjaimiksi objektivoituneiden piilevien arvostusten kanssa.

EPÄSOPIVAN ARVIOINNIN ONGELMA

Tehkäämme pieni ekskursio organisaation alitajunnan maailmaan. Organisaatioiden arvioinnin yhtenä perusongelmana voitaneen pitää arvioinnin vaikuttamia tahattomia sivuvaikutuksia. Tahattomat vaikutukset voivat olla sekä positiivisia että negatiivisia organisaation perustehtävän kannalta. Yleensä käsitteellä kuitenkin viitataan negatiivisiin vaikutuksiin, joita voi kategorisoida ainakin kolmeen eri ryhmään:

- 1) *sekundaaritehtävää synnyttävät*
- 2) *suojaantumista synnyttävät*
- 3) *sosiaalisia kustannuksia aiheuttavat*

⁹ Epäselväksi aina jää, tehdäänkö epäkohdille jotakin tai onko se edes mahdollista. Tuore esimerkki tästä on Sheffieldin yliopiston raportti EFQM:n soveltamisesta (Embracing Excellence in Education, 2003), jossa ikäänkuin sivulauseessa tuodaan esille peräti 26 akateemisen ruohonjuuritason estettä tai haastetta järjestelmän tulevalle toimivuudelle. Esteitä luonnehtii yksi yhteinen piirre: akateemikköjen periaatteellinen pelko ja vastustus ulkoa tuotua järjestelmää kohtaan.

¹⁰ Hampden-Turner, 1991.

Sekundaaritehtävän synnyllä (goal displacement) tarkoitetaan sitä, että organisaation perustehtävä osin korvautuu arvioinnin vaatimusten täyttämällä. Laadukkaan perustoiminnan sijaan ryhdytäänkin tavoittelemaan hyvää arviointipistemäärää.¹¹ Sekundaaritehtävän voimistumisesta voi kertoa myös puhe byrokratian lisääntymisestä arvioinnin seurauksena. Sellainen arviointia varten tehty työ, joka ei edistä perustehtävän hoitoa voidaan tehdä sopivan arviointiedon tuottamiseksi, mutta myös arvioinnin vaikutuksilta suojautumiseksi.¹² Suojautumiseen sisältyy paljon asioita. Siinä organisaatio eri tavoin pyrkii tekemään arvioinnista näennäistä, jolloin se ei häiritse perustehtävän suorittamista. Suojautumiseen kuuluu myös ulkoisen arvioijan harhauttamiseksi tehdyt toimenpiteet, jopa arviointitietojen valikoiva esittäminen tai vääristely.¹³ Molemmat yllä mainitut toimintoalueet sitovat organisaation resursseja, ja sillä tavoin aiheutuu laskennallisia kuluja. Sosiaalisilla kustannuksilla viitataan myös ihmisten henkisiin resursseihin, joita arviointi aina eniten koettelee. Organisaatio kokee uhkaa ja suojautuu aina yksilöiden kautta. Sosiaaliset kustannukset ovat suuria, jos yksilöt menettävät motivaatiotaan, ylikuormittuvat tai kapinoivat, ja jos organisaation ilmapiiriin tulee häiriöitä.¹⁴

Negatiivisten sivuvaikutusten syntyä voidaan selittää useilla tavoin. Arviointi ei sovi organisaation perinteiseen tapaan toimia. Arviointi ei ota huomioon yhteisön erityislaatua. Arvioinnin perustelujen jalkauttaminen organisaation ruohonjuuritasolle on epäonnistunut. Vain organisaation johto on sitoutunut arviointiin, jne. Dahler-Larsen (1998) ohjaa arvioinnin ongelmien tarkastelua hieman toisenlaiseen suuntaan. Hänen näkemyksensä on, että arvioinnilla ja sen menettelytavoilla (esim. tietyllä laatuajrjestelmällä) ei niinkään kontrolloida tapahtuvia prosesseja vaan sillä luodaan sosiaalista todellisuutta ja organisaation merkitysmallia. Asiakaskeskeisellä prosessikontrollilla ei siten seurata opiskelijan asiakkuutta vaan rakennetaan sitä. Tästä syystä arvioinnilta suojautumisen perusasia on riittävän löyhän yhteyden rakentaminen arvioinnin ja organisaation todellisten prosessien välille. Kaikki tietävät, että välitön opiskelijapalaute on usein ristiriidassa organisaation syvempien koulutuksellisten päämäärien kanssa. Mitä koulutuksesta tulisi, jos tyytyväisyyden vaihteluihin todella reagoitaisiin.

¹¹ vrt.Bohte & Meier, 2000.

¹² Arvioinneilla on havaittu yllättävän usein olevan sangen löyhä kytkös itse perustoiminnan prosesseihin. Arviointia ei ikäänkuin päästetä haittaamaan organisaation todellista toimintaa. Arvioinnilla on tällöin lähinnä vain symboliarvoa, ja arvioinnin suorittaminen itsessään voi merkitä suojautumista toisilta arvioinneilta (Dahler-Larsen, 1998).

¹³ Bohte & Meier (2000) testaavat teoreettista mallia organisationaalisen huijaamisen synnylle koulutusorganisaatioissa. Arviointihuijaamisen (kaunistelu, valehtelu, salaaminen) todennäköisyys kasvaa tilanteessa, jossa organisaation resurssit ovat niukat, tulosvaatimukset kovat ja arvioinnissa käytetään kapeita tuloskriteeristöjä.

¹⁴ Moreland & Clark (1998) tutkivat ISO 9000 standardin vaikutuksia koulutusorganisaatioissa ja mainitsivat sen sosiaalisiksi kuluiksi mm. byrokratian lisääntymisen sekä henkilöstön kokeman ulkopuolisuuden ja epäyksilöllisyyden kokemusten voimistumisen.

Organisaatioissa on aina olemassa sisäistä informaalia arviointia, jonka olemassaoloa uudet menettelytavat uhkaavat. Suojautuminen arvioinnilta on olemassaolon taistelua. Huonoilla jäljillä ollaan, jos uusi arviointijärjestelmä lamauttaa organisaatioon rakentuneen sisäisen kontrollin mekanismin. Tällaisessa tapauksessa yksilöt siirtävät vastuun anonyymille järjestelmälle, pois itseltään.¹⁵

Yliopistojen organisaatiokulttuuria leimaa voimakas autonomia ulkoisia intressiryhmiä kohtaan sekä individualistinen akateemisen vapauden traditio. Seurauksena on konservatiivinen paitsi muutosta myös kehitystä vastustava toimintamalli.¹⁶ Yliopisto on organisaationa hitaan kehityksen yhteisö. Laadunarvioinnilla luodaan uudenlaista akateemista kulttuuria myös positiivisessa mielessä. Sillä pyritään sopivissa määrin murtamaan oppiaineiden autonomiaa ja madaltamaan akateemisen kulttuurin raja-aitoja.¹⁷ Tällaisessa toimintaympäristössä sivuvaiikutusten kanssa on kuitenkin oltava erityisen varuillaan. Oma kokemukseni kertoo, että koulutusorganisaatiossa yleensä ja korkeakouluissa erityisesti laatu järjestelmien pysyväisongelma on, että ne toimivat paperitasolla organisaation ylärakenteessa, mutta käytännön toiminnassa opetustilanteen tasolla ne koetaan vieraina ja sopimattomina tai jopa vahingollisina. On enemmän sääntö kuin poikkeus, että tavalliset opettajat eivät edes tiedä laatu järjestelmän olemassaolosta.

LAATUJÄRJESTELMÄAJATTELU

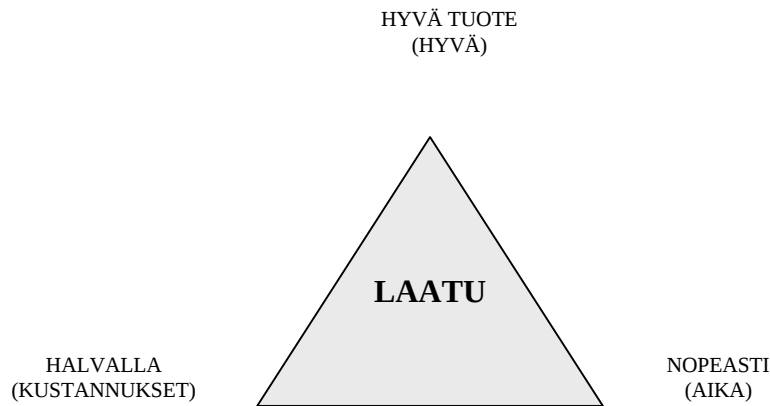
Klassinen laatu järjestelmäajattelu lähtee oletuksesta, että tavaratuotannon tai palvelutuotannon prosesseissa on puutteita, jotka johtavat virheisiin tuotteessa tai lisäävät tuotantokustannuksia. Tästä syystä laatu järjestelmässä määritellään mahdollisimman huolellisesti kaikki tuotteen tai palvelun tuotantoon vaikuttavat toimenpiteet ja organisaation järjestelmät aina suunnittelusta markkinointiin saakka. Laatu järjestelmien ytimenä on tuotannon kaikkien prosessien kuvaaminen ja niiden kriittisten kohtien oikeanlaisen toiminnan varmistaminen siten, että virheitä ja energian hukkaa ei pääse tapahtumaan. Perusprosessien toiminta ja niiden kontrolloinnin (mittaamisen) ohjeet kootaan laatu käsikirjaksi. Laatu järjestelmäajattelu on rationaalista ajattelua ja optimismia. Siinä uskotaan loogisen ajattelun ja järjestelmällisyyden mahdollisuuteen myös sosiaalisen toiminnan alueella.

¹⁵ vrt. Dahler-Larsen, 1998.

¹⁶ Yliopisto-organisaation tunnuspiirteet koottuna yhtenäiseksi luetteloksi löytyvät teoksesta: Kezar, 2001.

¹⁷ Arvioinnin vaikutuksesta akateemisen toimintakulttuurin muutokseen on jonkin verran olemassa myös seurantatietoa (ks. Brennan & Shah, 2000).

Liiketoiminnan laatuajattelun taustalla olevia arvoja voidaan kuvata laatukolmiolla, jossa hyvään tulokseen pyritään mahdollisimman nopeasti ja mahdollisimman vähin kustannuksin:¹⁸



Kuva 3. Liiketoiminnan arvoja.

Hyvää-halvalla-nopeasti- triadia on helppo pitää halventavana voiton maksimoinnin noitaympyränä, mutta vakavasti ajatellen siinä ei liene mitään paheksuttavaa. Jos (todella) hyvä tuote pystytään tuottamaan ilman resurssien (kustannukset, aika) tuhlausta, ja se voidaan niin muodoitettuna tarjota asiakkaalle kohtuuhintaan, niin kaikki osapuolet ovat varmaan tyytyväisiä.

Laatujärjestelmäajattelussa asiakas viime kädessä päättää valinnoillaan sen, mikä tuote tai palvelus on laadukas. Tavaratuotannossa tähdätään siihen että tavara täyttää käyttäjän tarpeen, eli käyttäjän siihen kohdistamat odotukset. Filosofisesti voidaan toki eritellä myös tavaroihin liittyviä sellaisia laatupiirteitä, jotka eivät ole suorassa yhteydessä asiakkaan mielikuviin. Asiakkaan tyytyväisyyden jatkuva seuraaminen ja mittaaminen on liiketoiminnan perusehto, ja laatujärjestelmissä siihen kiinnitetään paljon huomiota niin tavaratuotannon kuin palvelutuotannonkin alueella. Yksinkertaistaen voi kuitenkin todeta, että palvelutuotannossa asiakkaan tyytyväisyyden välitön merkitys on tavaratuotantoa huomattavampi. Palvelutuotannossa asiakkaan tyytyväisyys on palvelun laadun mitta erittäin havainnollisella tavalla. Asiakas ja palvelun tuottaja useimmiten kohtaavat vuorovaikutustilanteissa, ja hyvin pienistäkin piirteistä voi tulla ratkaisevia.¹⁹ Kohteliaisuus ja ystävällisyys sekä sanallisen ja nonverbaalin viestinnän tulkinnan taito voivat parturin toiminnassa joskus osoittautua yhtä tärkeiksi asiakas-

¹⁸ vrt. Waks & Frank, 1999.

¹⁹ Vuorovaikutuksen kautta asiakas vaikuttaa palvelun tuottamiseen. Ellei asiakas onnistu vaikutusyrityksessään, hän vastaa tyytymättömyydellä. Ks. myös Raivola (1998).

tyytyväisyyden tekijöiksi kuin itse hiusten käsittelyn taitavuus. Tyytyväinen asiakas tulee uudelleen, ja palvelun tarjoajan täytyy tietää tarkkaan, mistä tekijöistä asiakkaan tyytyväisyys koostuu.

Voittoa tavoittelemattomissa non-profit- organisaatioissa laatuja järjestelmien mallina on yleensä palvelutuotannon prosessiajattelu, jota yritetään mukauttaa kohdeorganisaation konventioita vastaamaan. Lähtökohtana on asiakkuuksien määrittely, siitä nouseva laadun määrittely ja asiakkaiden tyytyväisyyteen johtavien prosessien kuvaaminen, ja niiden toiminnan turvaaminen seurannan avulla. Tällä tavalla pyritään tuomaan esille toiminnan muutoin näkymättömäksi jääviä oleellisia piirteitä. Laatuja järjestelmällä operationalisoidaan hämärää ja määrittelemätöntä laatua. Laatuja kolmion arvojen korostaminen ei ole yhtä avointa kuin yritystoiminnassa, mutta julkisessa keskustelussa juuri näitä tekijöitä käytetään argumentteina puolesta ja vastaan, kun pohditaan esimerkiksi julkisen sektorin kehittämisen ja toimintojen tehostamisen kysymyksiä.

KOULUTUSORGANISAATIOON SOPIVA LAATUJÄRJESTELMÄAJATTELU

Koulutusorganisaatioiden perustehtävä on makrotasolla tuottaa yhteiskuntakehityksen vaatimia kvalifikaatioita. Makrotasolla koulutusta voidaan tarkastella myös taloudellisena toimintana, jossa edellä esitetty laatuja kolmio on toiminnassa. Yhteiskunta pyrkii tuottamaan tutkinnon suorittaneita asiantuntijoita mahdollisimman nopeasti ja edullisin kustannuksin. Makrotasolla koulutuksen asiakkaita ovat koulutuksen maksajat ja ulkoiset intressiryhmät. He tilaavat akateemiselta koulutusorganisaatiolta maistereita ja tohtoreita omiin tarpeisiinsa. Koulutusorganisaatio luonnollisesti suunnittelee koulutuksen siten, että se vastaa ulkoisten asiakkaiden tarpeisiin. Koulutuksen laatuja järjestelmää voidaan pohtia myös makrotasolla, mutta tässä artikkelissa näkökulma on mikrotasolla. Koulutuksen laatuja järjestelmiä pohtivassa ajattelussa makrotason ja mikrotason prosessit saattavat kuitenkin mennä ristiin sekaannusta tuottavalla tavalla. Tätä tapahtuu esimerkiksi indikaattoripohdinnissa. Hyvin usein koulutuksen laatua mittaamaan rakennetut indikaattorit kertovat enemmän makrotason merkityksistä kuin opetus- ja oppimistilanteiden laadusta, vaikka niitä mielellään tulkitaankin jälkimmäisessä merkityksessä.²⁰

Opetussuunnitelmatyössä makrotaso ja mikrotaso yhdistyvät konkreettilla tavalla, kun opetuksen suunnittelu aloitetaan koulutuksen perustehtävän määrittelystä. Tällöin kysytään, millaisia

²⁰ Esimerkiksi ”valmistumismäärä” ja ”valmistumisaika” ovat ensisijaisesti makrotasolle relevantteja indikaattoreita, niillä ei ole suoraa kytköstä oppimisen laatuun. Hyvää ainesta indikaattoripohdinnalle löytyy EUA:n raportista (Tavenas, 2004).

osaajia yhteiskunta – yksityinen ja julkinen sektori tai vaikkapa tiedeyhteisö – lähitulevaisuudessa tarvitsee, ja koulutusohjelmat rakennetaan vastaamaan vallitseviin tarpeisiin. Tästä syystä opetussuunnitelma on koulutuksen laatujärjestelmän keskeinen kulmakivi, ja opetussuunnittelun prosessien toimivuus rakentaa koulutusorganisaation uudistumispotentiaalin.

Kvalifikaatioita voidaan kuitenkin tuottaa vain, jos opiskelijat oppivat heille opetettavia asioita. Koulutusorganisaation mikrotason toiminnot ovat siten ensisijaisia autenttista laatujärjestelmää perustettaessa. Koulutusorganisaation ensisijainen tuote on oppiminen.²¹ Rahoittajan edellyttämä tutkintokertymä ja intressiryhmien arvostama osaaminen syntyvät vain opiskelijan oppimisen kautta. Koulutusorganisaatioiden olemassaolon oikeutus on oppimisen tuottaminen. Kuinka oppimista tuotetaan?

Mikrotasolla koulutusorganisaation toiminta konkretisoituu erilaisina opetustilanteina ja opetustehtävinä sekä opiskelijan työskentelynä. Opetustilanteissa opettajien tehtävänä on opetustekojen tekeminen – opetustekojä ovat opetusjärjestelyt laajasti ymmärrettynä – ja opiskelijoiden tehtävänä on oppimistekojen tekeminen.²² Opetuksesta ei suoraan seuraa oppiminen. Oppiminen seuraa suoraan opiskelijan työskentelystä. Taitavinkaan opettaja ei voi oppia asioita opiskelijoiden puolesta, vaan hän voi ainoastaan saada opiskelijat työskentelemään opittavaksi aiottujen asioiden parissa siten, että oppimista voisi tapahtua. Opiskelija oppii vain oman toimintansa, omien oppimistekojensa, kautta. Tällä tavoin opetuksen ja oppimisen suhde määritellään kognitiivis-konstruktivistisessä pedagogiikassa, mutta asia itsessään ei ole opetusajattelun virtauksiin sitoutuva. Opetuksen ja oppimisen dialektiikka on ihmisyyden alkuhetkistä alkaen noudattanut kyseistä perusrakennetta.²³

Laatujärjestelmäajattelussa koulutus on lähtökohtaisesti aina määritelty palvelutuotannoksi, ja laatujärjestelmän sovellusmallia on haettu palvelutuotannon yleisistä kehyksistä. Tähän menettelyyn sisältyy oletus, että opettaminen on ominaisuuksiltaan yhtenevä muun palvelutuotannon kanssa. Tämä oletus on erittäin ongelmallinen ja kasvatustieteen näkökulmasta vää-

²¹ Käsittääkseni tämä on ainoa instituutiologinen lähtökohta, josta koulutusorganisaatioon sopiva –autenttinen– laatujärjestelmä voidaan rakentaa.

²² Opetusteon ja oppimisteon käsitteet havainnollistavat opetus- ja kasvatustodellisuuden perusontologiaa sitoutumatta varsinaisesti mihinkään oppimisteoriaan. Esimerkiksi behavioristisessa ajattelussa oppimisteko tarkoittaa opiskelijan reaktiota, kun se taas konstruktivistisessä teoriassa tarkoittaa intentionaalista tekemistä. Käsitteet on otettu käyttöön Anita Nuutisen ja Asko Karjalaisen toteuttamassa pedagogisessa valmennuksessa vuodesta 1992 alkaen, ja ne ovat osoittautuneet yliopisto-opettajille hyviksi havainnollistamisen välineiksi. (ks. myös Nuutinen & Karjalainen, 2004.)

²³ Koulutuksen laatujärjestelmätyötä tekevien kannattaa ehdottomasti lukea Rauste von Wright & kmp. (2003) teos, joka käsittelee opetus- ja oppimisprosessien rikasta viitekehystä erittäin relevantilla tavalla.

rä.²⁴ Onkin hyvä havaita historiallinen tosiasia, että koulutukseen sovelletut standardoidut laatujärjestelmät eivät perustu kasvatustieteelliseen asiantuntemukseen tai koulutusorganisaatioita koskevaan tutkimustietoon vaan yleiseen teknis-tieteelliseen insinööriajatteluun.

Laatujärjestelmäsovelluksissa opiskelija on aina määritelty koulutuksen ensisijaiseksi asiakkaaksi, vaikka kovaa taistelua on välillä käyty siitä, onko hän oikea asiakas vaiko pelkästään sisäinen asiakas.²⁵ Asiakkuuksien pohtiminen on tuottanut myös asiakkuushierarkioita, joissa koulutuksen asiakkaiksi on arveltu opiskelijan ohella makrotason subjekteja kuten valtiota ja työnantajia edustajineen. Koulutuksen laadun indikaattorina mikrotasolla on useimmin pidetty eri tavoin kerättyä (mitattua) palautetta opiskelijan tyytyväisyydestä.

Jotta koulutusorganisaatioon sopivaa laatujärjestelmää voitaisiin hahmotella, on kehitettävä siihen sopivaa laatuajattelua. Yleisen tavara- ja palvelutuotannon ajattelutapoja ei voi hyväksyä sellaisenaan lähtökohdaksi. Lähtökohdaksi on löydettävä vastaukset seuraaviin peruskysymyksiin:

- 1. Onko koulutus palvelutoimintaa? Millainen on koulutuksen erityislaatu palvelutoimintana?*
- 2. Millaisia ovat koulutuksen perusprosessit?Voiko niitä kuvata ja kontrolloida?*
- 3. Voiko koulutuksen laadulle löytää laatujärjestelmän pohjaksi kelpollista yleispätevää määrittelyn lähtökohtaa? Löytyykö laatu asiakastyytyväisyydestä?*

Asiakkuus on metafora

Onko koulutus palvelutoimintaa? Ehdottomasti on, mutta sillä on opetuksen ja oppimisen peruslogiigasta nousevia erityispiirteitä, joiden huomiotta jättäminen lienee myös yksi syy laatujärjestelmien nihkeään toimintaan koulutusorganisaatioissa. Opetuksessa opiskelija tekee varsinaisen tuloksen (oppimisen) ja siihen johtavat oppimisteot. Opettaja järjestää tukitoimia opiskelijan oppimisteoille ja niiden kautta oppimiselle. Opettajan työ on tukipalvelutyötä. Taitavinkaan opettaja ei voi oppia opiskelijan puolesta. Tukipalveluun sisältyy opetusmenetelmien käyttöä, opittavaksi tarkoitettun aineksen jäsentelyä ja valikointia, aikaresurssin varamista, opiskelijan ohjaamista jne. Jos parturi toimisi opettajan tavoin, hän antaisi asiak-

²⁴ Kiivasta kritiikkiä tällaiselle pehmeiden palveluiden rinnastamiselle koviin palveluprosesseihin esittää makrotason näkökulmasta Ball (2004). Hän pitää tätä yhtenä väkivallan muotona, jossa monisyiset inhimilliset ja sosiaaliset prosessit latistetaan karkeiksi kuvauksiksi.

²⁵ Opiskelijaa on määritelty myös naiviksi asiakkaaksi, koska hänen ei katsota olevan kykenevä arvioimaan saamansa koulutuksen laatua. Ulkoiset arviointielimet ovat tässä ajattelussa opiskelijan asianajajia. (Tannock & Burge, 1994.)

kaalle aikataulun, työvälineet, opaskirjan ja ohjausta, mutta asiakas itse leikkaisi omat hiuksensa. Opetustyön erityisyydestä seuraa, että koulutuksessa asiakkuus ei ole itseoikeutettu laatuajattelun lähtökohta. Opettajan ja opiskelijan välisessä suhteessa on asiakkuutta, mutta ilmaisua ”asiakas” käytetään metaforana, joka viittaa siihen, että opettajan toimintaa voidaan tarkastella tukipalvelun tarjoamisena.

Jos asiakkuus on koulutuksessa metafora, niin mitä koulutuksen ytimenä oleva opettajan ja opiskelijan suhde pohjimmiltaan on? Tuskin lienee muuta mahdollisuutta kuin olettaa sen olevan yhteistyösuhde. Jotta oppiminen edistyy parhaalla mahdollisella tavalla, opettajan ja opiskelijan tulee saavuttaa hyvä keskinäinen yhteisymmärrys, ja heidän tulee kyetä samansuuntaiseen toimintaan. Opettajan ja opiskelijan toiminta on yhteistyötä aidosti, ei metaforisesti. Koulutuksen laatuajattelua pohdittaessa tämä havainto muodostaa keskeisen lähtökohdan.

Kun optimaalista prosessia ei tunneta

Tavaratuotannon ja palvelutuotannon laadun varmistaminen tapahtuu prosessikontrollin avulla.²⁶ Tässä menettelytavassa keskeiset prosessit määritellään vaihe vaiheelta, ja prosessien toimintaa seurataan relevanttien mittareiden avulla. Mittausten pohjalta prosessia ohjataan, mukautetaan tai kehitetään. Miksi tällainen lähestymistapa ei sopisi myös koulutusorganisaatioon? Perustelu on periaatteellinen ja rakentuu ajatukselle, että prosessikontrolli on aina järkevä menettely silloin, kun optimaalinen prosessi voidaan argumentoida.²⁷ Kun voidaan osoittaa järkevin perustein ihanteellinen toimintamalli, niin toiminnan laadun turvaamiseksi prosessi on säilytettävä ihanteellisena prosessikontrollin avulla.

Näyttäisi siltä, että opetuksen ja oppimisen toimintaketjuissa ei voida osoittaa ihanteellista, yleispätevää toimintamallia enempää psykologian, kasvatustieteen kuin insinööritieteenkään teorioiden pohjalta.²⁸ Myöskään kokemustieto ei anna perustetta minkään tietyn toimintamallin lukitsemiseksi. Ei ole myöskään evidenssiä siitä, että yksikään koulutusorganisaatio olisi käytännössä löytänyt edes suhteellisen pysyvää toimintatapaa laadukkaan opetuksen ja oppimisen tuottamiseksi. Tästä syystä varsinaisia opetuksen ohjaamiseen ja ”oppimistuotteen”

²⁶ Englanninkielinen termi on *control of production / control of processes*. Suomeksi käytetään yleensä lievempää ilmausta *prosessiohjaus* merkityksen kuitenkin säilyen samana.

²⁷ Perustelu laajentaa tarkastelun ainakin jossakin määrin myös yli erilaisten organisaatiotyyppien. Kaikki luovan työn, suunnittelun ja innovaation sekä tieteen organisaatiot jakavat saman prosessiluonteen. Niiden prosessit ovat tilannesidonnaisia, päällekkäisiä, moniulotteisia, yksilökohtaisia, sumeita ja yksityiskohdissaan ennakoimattomia.

²⁸ Yksinkertaisten koulutuksen historia opettaa, että opetustapahtumat voidaan varsin hyvin suunnitella erilaisten oppimisteorioiden sovelluksina, ja jokainen sovellus toimii jokseenkin yhtä hyvin. Yksinkertainen selitys asialle on juuri siinä, että oppimista ei tehdä *valmiiksi* opetuksella vaan sen todellistaa aina opiskelija itse.

tuotantoon suunnattuja standardoituja eli yleispätevyyteen pyrkiviä laatuja järjestelmiä ei ole ainoatakaan olemassa, ja on syytä epäillä voidaanko niitä kehitelläkään.²⁹ Ongelman ydin on siinä, että jokainen opiskelija on oppijana yksilö, ja tehokas oppimisen tukipalvelu (opetus) olisi siten voitava tarjota yksilöllisenä prosessina jokaiselle, mikä tietenkin on mahdottomuus. Opiskelijoiden persoonallisia työtapoja on kuitenkin yritetty kategorisoida erilaisiin oppimistyyppisiin, ja perusprosessit voitaisiin määritellä jokaiselle oppimistyyppille omanlaisikseen. Tämä ei olisikaan yhtään huono ajatus, mutta käytännön opetustyössä eriytettyjen prosessien läpivieminen ei olisi mahdollista.³⁰ Myös opettajat ovat opetustekojen tekijöinä yksilöitä, mikä murtaa selkeän prosessikontrollin mahdollisuuden lopullisesti. Tehokkaan opettamisen prosessi on jokaiselle opettajalle erilainen riippuen siitä, mitä menetelmiä ja tilanteita opettaja parhaiten hallitsee. Aidon ja ”teollisuudentarkan” prosessikontrollin näkökulmasta koulutusorganisaation tulisi kyetä valitsemaan ominaisuuksiltaan parhaiten yhteensopivat opettajat ja opiskelijat opetustilanteisiin, jotta oppimista tuotettaisiin optimaalisesti. Lisäksi prosessien säädössä tulisi voida ottaa huomioon kaikki oppimistuloksen syntyyn oleellisesti vaikuttavat opiskelijan sisäiset tekijät ja oppimisympäristön lukemattomat muuttujat. Esimerkiksi yliopistojen uudet opiskelijat ovat lähtötasoltaan, asenteiltaan, arvoiltaan ja työskentelytottumuksiltaan eri vuosina erilaisia, opettajien asiantuntemus kehittyy jatkuvasti, korkeakoulupoliittikan sisällöt ja painopisteet muuttuvat yhä lyhyemmissä sykleissä, koulutusteknologia luo vuosittain uusia mahdollisuuksia ja talouden virrat rakentavat aina yllättäviä reunaehtoja.

Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa monet menettelytavat voivat johtaa hyvään tulokseen ja välitöntä improvisointia ja hienosäätöä joudutaan aina tekemään eri tilanteissa. Tällaiset prosessit ovat luonteeltaan innovatiivisia. Ne sisältävät äärettömiin saakka tilannesidonnaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja, ja asiantuntijan oivallus sekä usein intuitio ratkaisee toiminnan suunnan. Kun jokin toimintatapa voidaan yleisesti osoittaa muita pätevämmäksi, siihen on järkevää kiinnittyä. Tällainen prosessi on optimaalinen.³¹ Ongelmallista on näiden prosessityyppien tunnistaminen. Jos innovatiivinen prosessi yritetään lukita kuvauksella tiettyyn pysyväisluonteiseen tilaan, seurauksena on että ihmiset eivät noudata prosessikuvausta. Syy ei ole ihmisten ilkeydessä eikä tietämättömyydessä vaan käytännön rationaalisuudessa. Innovatiivinen prosessi ei voi lukkiutua. Luovan toiminnan virta tihkuu aina läpi padosta. Kun

²⁹ Palvelutuotannon laatuja järjestelmiä sen sijaan pyritään yleisellä tasolla mukauttamaan myös koulutusorganisaation sopiviksi. Tästä oiva esimerkki on standardin ISO 9001:2000 sopeuttamisohje koulutukselle (IWA 2:fi). Syntyvä käsitteistön vieraus on silmiinpistävä.

³⁰ Puhumattakaan siitä, että erilaisten oppimistyyppien suuri määrä, ristiriitainen määrittely ja mittaamisen vaikeus myös estävät niiden soveltamisen. Käytännössä ihmiset eivät myöskään puhtaasti edusta mitään yhtä tyyppiä. Kun lisäksi otetaan huomioon kehitysvaiheisiin, ihmisen elämäntaakkaan ja elämäntilanteisiin liittyvät tekijät, niin aidon prosessikontrollin toivottomuus käy yhä ilmeisemmäksi. Oppimistilanteen ja -prosessin osatekijöistä ks. myös Rauste von Wright & kmp. 2003.

³¹ On huomattava, että käsite ”optimaalinen prosessi” on suhteellinen. Jokin menettelytapa on optimaalinen tai perusteltavissa parhaaksi mahdolliseksi ratkaisuksi *toistaiseksi*. Optimaalisuus on aina suhteellista yleispätevyyttä.

esimerkiksi tietty opiskelijapalautteen keruutapa tehdään yleispäteväksi normiksi, opettajat eivät noudata sitä, jos noudattaminen ei ole alati muuntelevissa opetustilanteissa käytännössä

ESIMERKKI INNOVATIIVISUUDEN
TURVAAMISEEN PYRKIVÄSTÄ
YHTEISTYÖMENETTELYSTÄ

Osana opetuksen jatkuvaa laadunvarmistusjärjestelmää Oulun yliopiston laitoksille perustettiin vuonna 1994 opetuksen kehittämisyöryhmät (OKTR), joissa toimii n. viisi opettajaa ja viisi opiskelijaa. OKTR:n tehtäviin kuuluu mm. palauteprosessien rakentaminen, ylläpito ja jatkuva uudistaminen.

Yliopiston palautejärjestelmää ei siten luotu ohjeistamalla ”optimaalinen” prosessi vaan luomalla vastuullinen yhteistyöelin, joka huolehtii perustoimintojen tasolla paikallisesti mukauttaen palautejärjestelmän pysymisestä toimivana ja tilanteiden vaatimusten mukaisena.

järkevää. Opettajat kehittelevät omat epäviralliset toimintatapansa.³² Vaikea kysymys on, mitkä koulutusorganisaation toimintatavat on viisasta lukita prosessikontrollin avulla? Mitä tällaisia prosesseja on esimerkiksi yliopisto-organisaatiossa? Kysymys on kriittinen, eikä siihen voi vastata yleispätevästi. Yksi mahdollisuus argumentointiin on ajatus, että sellaiset koulutusorganisaation toiminnot, joissa virhe on mahdollinen, esimerkiksi eräät opinto- ja taloushallinnon prosessit ja henkilöstöhallinnon juridiset kysymykset, kuuluvat olemukseltaan selkeämmin prosessikontrollin piiriin. Luovan ja innovatiivisen työn toiminnoissa, joissa kysymys on jatkuvasta oivaltamisesta ja vaihtoehtoisista toimin-

tatavoista, on päinvastoin varottava lukkiutumista mihinkään pysyviin rutiineihin.³³

Kuinka innovatiivisia prosesseja hallitaan tai ohjataan? Koulutusorganisaatioon sopivan laatu- järjestelmän avulla. Koulutusorganisaatioon sopivan prosessiohjauksen ihanteena on joustavien ja kontekstiin³⁴ sopivien menettelytapojen etsiminen ja niiden jatkuvan kehittämisen tukeminen.³⁵

Yleisesti voikin olettaa, että koulutusorganisaation prosessien kuvaaminen tarkoittaa sellaisten yhteistyömenettelyiden määrittelyä, jotka turvaavat toimivien prosessien jatkuvan etsimisen. Koulutuksen laatu- järjestelmän tehtävä ei ole rutiinien luominen vaan pikemminkin rutiinien synnyn ehkäiseminen. Koulutusorganisaation toimijat saatetaan yhteistyöhön ja sitä kautta *varmistetaan optimaalisten prosessien etsinnän ylläpitäminen*. Koulutusorganisaation eri-

³² Juuri tällä tavalla prosessimäärittelyt näyttävät tuottavan koulutusorganisaatioon myös kaksoisrakennetta ja selviytymisrakennetta.

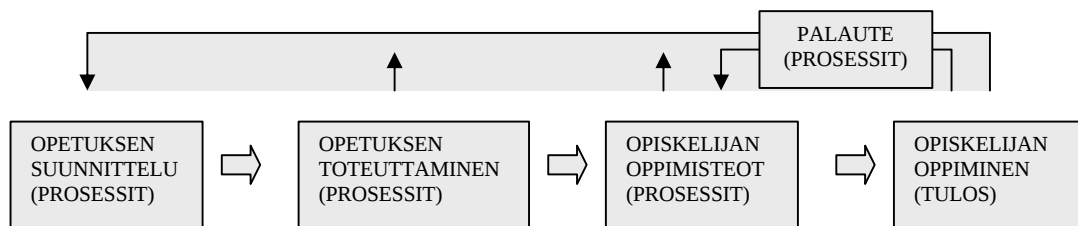
³³ Rutiineihin lukkiutuminen heikentää koulutusorganisaation kehittymisen resurssia. On mahdollista ajatella, että prosessikontrolli ja prosessien mittaaminen edistää rutiinien pyörittämistä, mutta ei niiden kehittämistä (vrt. Hakkarainen 1995, 15).

³⁴ Konteksteja ovat mm. oppiaine, alakulttuuri, tieteenala, hallinnonala, henkilöstön rakenne, henkilöstön osaaminen jne.

³⁵ Sana ”prosessi” ei välttämättä ole paras mahdollinen työväline koulutusorganisaation laatutyössä, koska monet koulutuksen ”prosessit” ovat innovatiivisia, henkilösidonaisia, päällekkäisiä ja epälineaarisia eivätkä toimi ajallisina tai loogisina ketjuina.

tyisluonteesta lähtien rakennettu laatujärjestelmä pitää organisaation jatkuvassa innovaatiovalmiudessa.³⁶

On hyväksyttävä, että koulutusorganisaation ”tuotantolinjan” kulku voidaan kuvata selkeinä prosesseina ainoastaan hyvin yleisellä tasolla. Kuvauksen sopivana tasona voi pitää mielikuvaa siitä, missä vaiheessa kuvaus ei vielä kahlitse toimijoiden innovatiivisuutta. Prosessikuvauksen perusmallia voi lähteä etsimään seuraavanlaisesta hahmotelmasta:



Kuva. 2. Koulutusprosessin perusmallia etsimässä.

Esimerkiksi opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen ovat välttämättömiä koulutusprosessin kokonaisuuksia, ja ne sisältävät alaprosesseina suuren määrän erilaisia yhteistyössä tehtäviä innovatiivisia työvaiheita. Näiden toimintojen tasolla prosessien kuvaaminen ei tarkoita imperatiivista kaaviointia vaan pikemminkin näkyväksi tekemistä siinä määrin, että kehittämiselle voi syntyä tietoinen jatkumo. Tällaiselle prosessikuvaukselle ei ole ilmeisesti olemassa valmista käsitettä, ja tietyin varauksin käytän siitä sanaa: *kehittämiskuvaus*. Tällainen määrittely tarkoittaa kehittämisen pohjaksi laadittavaa tilanteissa joustavasti sovellettavaksi aiottavaa hahmottelua, jota mikään ei pakota tekemään prosessikaavion muotoon. Kuvauksen muodon ja sisällön täytyy nousta asioiden itsensä vaatimusten mukaisesti.

Yhteistyön edellytysten synty edellyttää toimijoiden jaettua tietoisuutta toimintansa perusteista ja ideasta. Laatujärjestelmältä tämä edellyttää yhteisen kielen kautta tapahtuvan ymmärryksen luomista. Laadunhallinnan kieli ei saa olla ristiriidassa toimijoiden työn todellisuuden kanssa.³⁷

³⁶ Jos tässä tavoitteessa onnistutaan, niin laatujärjestelmä voi tuottaa merkittävää lisäarvoa perustoiminnalle. Koulutusorganisaatioille kun on tyypillistä kapseloitua sisäisesti sellaiseen energiansäästötilaan, jossa defensiiviset rutiinit ehkäisevät uudistumisen (ks. esim. Salo & Kuittinen, 1998).

³⁷ Esimerkiksi ISO-standardin koulutussovellusten kieli on ainakin toistaiseksi koulutusorganisaatioille vierasta tuotantotalouden kieltä, mikä ehkäisee ideointia. Esimerkiksi koulutusprosessi määritellään prosessiksi, josta seuraa koulutustuote, koulutusorganisaatio on organisaatio, joka tuottaa koulutustuotteen ja koulutuksen tuottaja on henkilö, joka toimittaa koulutustuotteen opiskelijalle (IWA 2.fi, 20).

Oppimisteot ratkaisevat

Opetustilanteissa tehtävässä yhteistyössä opiskelijan toiminta on se ratkaiseva tekijä, josta oppiminen suoraan seuraa. Opiskelijan toiminnan tukeminen on siten keskeinen osa koulutuksen laatujärjestelmää. Opiskelijan oppimistekojen ja oppimisen yhteys on välttämätön riippuvuus, mutta sisältää kontrolloimattoman määrän yksilöllisiä ja ennakkoimattomia tekijöitä. Oppimistyöskentelyn tueksi opiskelijoille on jo 1960-luvulta lähtien kirjoitettu lukuisia oppimistekniikan oppaita, ja heitä on opinto-ohjauksen keinoin autettu selviämään tenttipeloista ja lukusuunnitelmien teosta. Oppimaan oppimisen taito nähdään nykyisin koulutuksen yhtenä perustavoitteena³⁸. Laatujärjestelmän kannalta opiskelijan oppimistekojen tukitoimien systematisointi on nähtävä perusasia. Opiskelijan työskentelyn prosessit ovat koulutusorganisaation ydinprosesseja. Koulutuksen laatujärjestelmässä opiskelijan työskentelyn ohjaaminen on ilmeisesti nähtävä jopa opettajan työtä keskeisempänä. Tämä tarkoittaa ainakin kahta asiaa. Opiskelijan opintopolun etukäteishahmottamista on tuettava ja opiskelijan tietoisuutta henkilökohtaisten valintojen yhteydestä opiskelukykyyn ja –toimintaan täytyy edistää.³⁹ Toisaalta opiskelijan opinto- ja opiskelijapolun seurannan on oltava riittävän huolellista ja ajantasaista, jotta opiskelijoiden työskentelyn edellytyksiin voidaan mahdollisimman viiveettä vaikuttaa.⁴⁰

Oppiminen on koulutuksen ensisijaisesti tavoiteltu tulos, ja juuri sitä tulee myös ensisijaisesti seurata. Oppimistulos on myös se muuttuja, jota koulutusorganisaatiossa tulisi yrittää mitata. Koska oppimisen edistymisen mittaaminen on vaikeampaa ja vaatii suurempaa asiantuntemusta kuin asiakastytytyväisyyden kysyminen, siitä ei ole juurikaan puhuttu koulutuksen laatujärjestelmissä. Koulutuksen laatujärjestelmässä oppimistulosta kuitenkin täytyy pystyä seuraamaan, muussa tapauksessa laatujärjestelmä toimii suhteellisen merkityksettömällä pintatasolla. Oppimistuloksen seuraamisen perusyhtälö sekä oppikurssien että koulutusohjelmien tasolla on, että koulutuksen jälkeistä oppimistulosta verrataan koulutusta edeltävään lähtötasoon:⁴¹

$$J-A=T$$

A = Alkutieto: opiskelijan osaaminen ennen järjestettyä opetusta

³⁸ Rauste-von Wright & kmp. 2003.

³⁹ Tästä näkökulmasta henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) menettelyt on mielekästä sisällyttää opetuksen laatujärjestelmän osaksi.

⁴⁰ Käsite ”opintopolku” tarkoittaa opiskelijan valinnoista syntyvää opintojen etenemistä, ja ”opiskelijapolku” taas tarkoittaa edellisen lisäksi opiskelijan elämäntilanteeseen ja elämänhallintaan, esim. toimeentulo, työssäkäynti jne. liittyvien tekijöiden mukaan ottamista. Ks Olkkonen & Vanhala, 2002.

⁴¹ Kyseinen yhtälö ymmärrettäköön heuristiikkana, ei matemaattisena kaavana.

J = Jälkitieto: opiskelijan osaaminen järjestetyn opetuksen ja tentin jälkeen

T = Oppimisen lisäarvo (oppimistulos).

Tähän perusytälöön lisätään myös koulutuksen tavoitteen huomioon ottaminen, jolloin jälkitietämystä verrataan kurssille suunniteltuun tavoitetasoon ja kompetenssivaatimuksiin. Lisäksi tarvitaan ajallista perspektiiviä: opiskelijoiden oppimisen kehitystä tulee seurata opintojen edetessä vuosikurssilta toiselle.⁴²

Oppimistuloksen arvioinnissa tulee muistaa, että opiskelija rakentaa oman tuloksensa omilla toiminnoillaan, ja laatujärjestelmän tulee arvioinnillaan pystyä myös suoraan tukemaan opiskelijan kiinnostusta ja tietoisuutta omasta oppimistuloksestaan. Oppimistuloksen arviointia tehdään siten, että sillä tuetaan tuloksen kehittymistä. Perusedellytyksenä tällöin on, että opiskelija saa sisällöllistä palautetta omasta edistymisestään. Opiskelijan tulee myös pystyä itse seuraamaan oppimisensa etenemistä. Koulutuksen laatujärjestelmän täytyy tukea opiskelijan itsearviointia. Itsearviointia tukemaan opiskelija tarvitsee oppimisen tasojen konkretisointia esimerkiksi rubriikkien tai muiden sisällöllisten oppimistulosta konkretisoivien kriteeristöjen tai luokittelujen julkaisemisen muodossa.⁴³ Opiskelijan etukäteistieto siitä, mitä hyvä oppiminen kulloisessakin kurssissa tai osaamiskokonaisuudessa tarkoittaa auttaa häntä rationaaliseen toimintaan oppimistekojen tekemisessä. Lienee paikallaan huomauttaa, että jos laatujärjestelmässä päädytään laotukäsikirjan kirjoittamiseen, on sellainen laadittava myös (tai ennenkaikkea) opiskelijalle opiskelijan toiminnan tueksi. On myös tiedostettava, että opiskelijan oppimiseen sisältyy paljon sellaista arvokasta, jota ei voida helposti havaita, mutta joka siitä huolimatta antaa sisältöä oppimisen laadulle. Positiiviset oppimiskokemukset rakentavat itseluottamusta, tilanteiden hallintaa ja kokonaispersoonallisuutta. Oppimisympäristön ja opiskelun toimintarakenteet vaikuttavat sosiaalisten valmiuksien ja monien keskeisten työelämätaitojen omaksumiseen.

Laadun lisäarvomäärittely

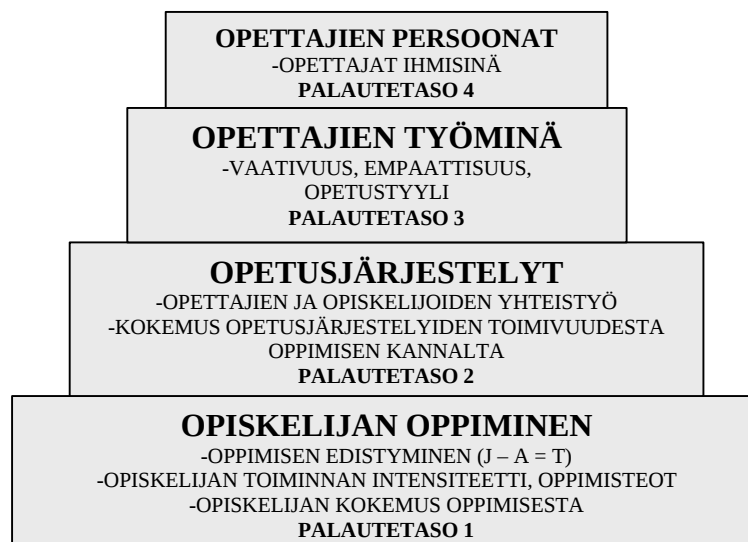
Koulutuksen laadun määrittely on jo perinteisesti huomattavan problemaattinen kysymys. Jos laadukas koulutus määritellään asiakkuuden käsitteen kautta, niin mitä määritelmä käytännös-

⁴² Erilaisia lukuvuosittain toteutettavia edistymisestä kertovia teoreettisia tai käytännöllisiä testejä käytetään joissakin yliopistoissa opiskelijoiden oppimisen seurantaan. Tällainen menettely sopivasti toteutettuna auttaa koulutusorganisaatiota opetuksen kehittämisessä merkittävästi. Jos koulutukseen sisältyvä tenttikäytäntö kertoo opiskelijoiden todellisesta osaamisesta, tenttimenestyksen seuranta on oleellinen osa koulutuksen laatujärjestelmää.

⁴³ Rubriikki (suom. arviointimatriisi) tarkoittaa oppimisen arvioinnin tukena käytettävää kirjallista seikkaperäistä kriteeristöä, joka on tehty taulukon muotoon ja toimii oppimisen laatuokitteluna (Karjalainen, 2002, 236, 237). Euroopan korkeakoulualueella osana Bolognan prosessia syntynyt oppimisen outcomes- ajattelu on koulutuksen laatujärjestelmäkehittelyn kannalta myös erittäin oleellista.

sä implikoi? Määritelmä ohjaa mittaamaan koulutuksen laatua asiakastyytyväisyyden viitekehysessä asiakaspalautteen avulla. Asiakastyytyväisyys on koulutuksessa tietenkin ongelmallinen näkökulma, sillä koulutuksen ensisijainen tehtävä ei ole asiakkaan tyytyväisyys vaan yhteistyökumppani(e)n oppiminen.

Kaikki kehittäminen kuitenkin tarvitsee palautteen keruuta, ja vaikka keruu tehtäisiinkin asiakkuuden viitekehysessä, sillä on oma olennaisuushierarkiansa. Koska opetustyön konkreettinen ja kaikille osapuolille näkyvä tuotos on opetusjärjestelyiden onnistuminen eli opetustekojen toteuttaminen, on ymmärrettävää, että palaute on kohdistunut usein ensisijaisesti siihen. Tällöin laatua tyypillisesti mitataan kysymällä opiskelijoiden tyytyväisyyttä opetukseen. Koulutusorganisaation toiminnan kehittäminen edellyttää kuitenkin ennen kaikkea tietoa opiskelijan toiminnasta ja opiskelijan oppimistyön tuloksista. Palaute tiedon keruussa pääpaino tulisi aina olla oppimisen ja opiskelijan toiminnan sekä opettajien ja opiskelijoiden yhteistyön toimivuuden seuraamisessa.



Kuva 3. Palautepyramidi.

Palautetta tulee edellisessä kuviossa käytetyn symboliikan mukaan saada erityisesti tasoilta 1 ja 2 tasojen 3 ja 4 ollessa yleensä täysin epäoleellisia. On myös tärkeää organisoida palautteen kerääminen siten, että opiskelijan oppimistekoja ja oppimisen etenemistä voidaan seurata oppikurssien aikana.

Asiakastyytyväisyyden kautta ei löydy pätevää pohjaa koulutuksen laadun yleiselle määrittelylle. Sitä täytyy etsiä koulutuksen ja opetuksen perustehtävästä. Koulutusorganisaation pe-

rusongelma on, tukeeko koulutus oppimista. Kun teollisuuden tuotannossa lähtökohtaisesti epäillään, että prosesseihin sisältyy puutteita, jotka johtavat virheisiin tuotteissa, niin koulutusorganisaatiossa epäillään, että koulutus ei parhaalla mahdollisella tavalla tue opiskelijan oppimista. Opetus ja opetuksen laadun kehittäminen tarkoittaa opiskelijan toimintaan (ja sitä kautta oppimiseen) vaikuttamista opetusjärjestelyjen avulla. Koska opiskelija itse todellistaa oppimisen – laatii itse oman oppimistuotteensa – laadukkaan opetuksen tunnuspiirteeksi väistämättä saadaan lisäarvon tuottaminen oppimiselle.

Tätä kautta voidaan päätellä että opetuksen laadun yleinen määritelmä on muotoa: *laadukas opetus edistää oppimista*.⁴⁴ Määritelmä toteaa, että opetuksen tulee tuottaa lisäarvoa, mutta se ei ota kantaa millä keinoin lisäarvo tuotetaan eikä mitä se tarkoittaa. Yksityiskohdat jätetään kulloisenkin organisaation päätettäväksi. Koska opetuksen ja oppimisen prosesseja ei pedagogisissa tieteissä eikä käytännön opetustyössä pystytä hallitsemaan niin tarkkaan, että virheiden kontrolliin voitaisiin päästä, on keskityttävä aina paikalliseen kehittämiseen. Tästä seuraa opetusjärjestelyiden jatkuvan kehittämisen vaatimus.

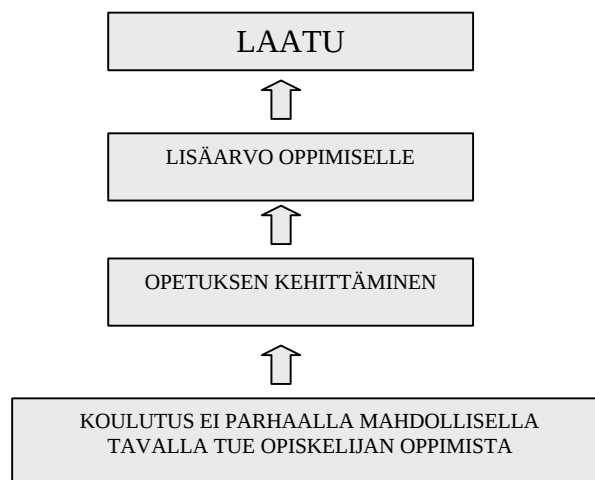
KOULUTUKSEN LAATUJÄRJESTELMÄN PERUSTUS

Koulutuksen laatuajattelulla on siten neljä tunnuspiirrettä. 1) Koulutusorganisaation tuotteeksi tulee määritellä oppiminen, ei koulutustuotteen tuottaminen opiskelijalle. Tähän perustehtävään kiinnittyy oppimisen edistämisen ensisijaisuudesta nouseva opetuksen laadun määrittely. Opetuksen tulee tuottaa lisäarvoa opiskelijan oppimiselle. Opiskelija voi oppia ilman opetustakin, mutta jos opetus on kelvollista, se edistää opiskelijan oppimista. 2) Opettaja ja opiskelija ymmärretään yhteistyöosapuolina. Opetustilanne on aina opettajan ja opiskelijan välinen yhteistyötilanne. Oppiminen tapahtuu periaatteellisesti opiskelijan ehdoilla, metaforisesti ilmaisten suostumuksesta, ja opettajan ja opiskelijan on kaikissa tilanteissa saavutettava riittävä yhteisymmärrys, jotta hyvään tulokseen päästäisiin. 3) Opetus käsitteellistetään tukipalvelutyönä. Opetus on palvelutehtävänä tukipalvelua. Opetuksen asiakkaana opiskelija ei ole *kuluttajan* roolissa. Hän ei *seuraa* tai *nauti* opetusta eikä *saa* opetusta, vaan *toimii* opetustilanteessa vastuullisena kumppanina. Opetuksessa luodaan suotuisia edellytyksiä oppimisteoille, ei valmista lopputulosta asiakkaalle. Asiakkaan oppiminen ei koskaan tapahdu pelkästään opettajan ansiosta, eikä vastuuta epäonnistumisesta voi koskaan siirtää yksinomaan toiselle osapuolelle. 4. Optimaalisten prosessien jatkuva etsiminen ymmärretään koulutusorganisaati-

⁴⁴ Määritelmästä voi edelleen johtaa, että huonolaatuinen opetus haittaa oppimista tai sillä ei ole oppimiseen mitään vaikutusta. Tällaista määrittelyä voi täydentää sisällöllisesti kunkin koulutusorganisaation tarpeiden mukaan, mutta itse määrittelynä se puolustaa yleispätevyyttään.

on olemuksellisenä piirteenä. Koulutusorganisaatio on yleensäkin taipuvainen kangistumaan rutiinitoimintoihin, mitä ei ole syytä tukea hallinnollisesti enempää kuin toiminnallisestikaan. Koska yleispäteviä opettamisen ja oppimisen menettelytapoja ei voida argumentoida, täytyy koulutuksessa jatkuvasti hakea oikeaa toimintatapaa paikallisesti. Kun optimaalista prosessia ei tunneta, prosessikontrolli ei toimi vaan se johtaa heikentyneeseen kykyyn lähentyä ihan-teellista toimintatapaa. Koulutusorganisaation laatujärjestelmän tehtävä on varmistaa, että organisaatio ja sen perustason toimijakunta löytää muuttuvissa olosuhteissa mahdollisimman nopeasti ja joustavasti oikean menettelytavan. Tämä tarkoittaa myös luovan joustavuuden rakentamista itse laatujärjestelmän rakenteeseen.

Oletan, että näistä lähtökohdista voidaan rakentaa koulutusorganisaatioon kulttuurisesti yhteensopivia laatujärjestelmiä. Näiden periaatteiden avulla voidaan myös edelleen kehittää olemassaolevia sovelluksia paremmin koulutusorganisaatioon sopiviksi. Oletan myös, että tältä pohjalta pystytetyissä järjestelmissä päästään kehittämään organisaation tuloksellisuutta ilman haitallisia sivuvaikutuksia.

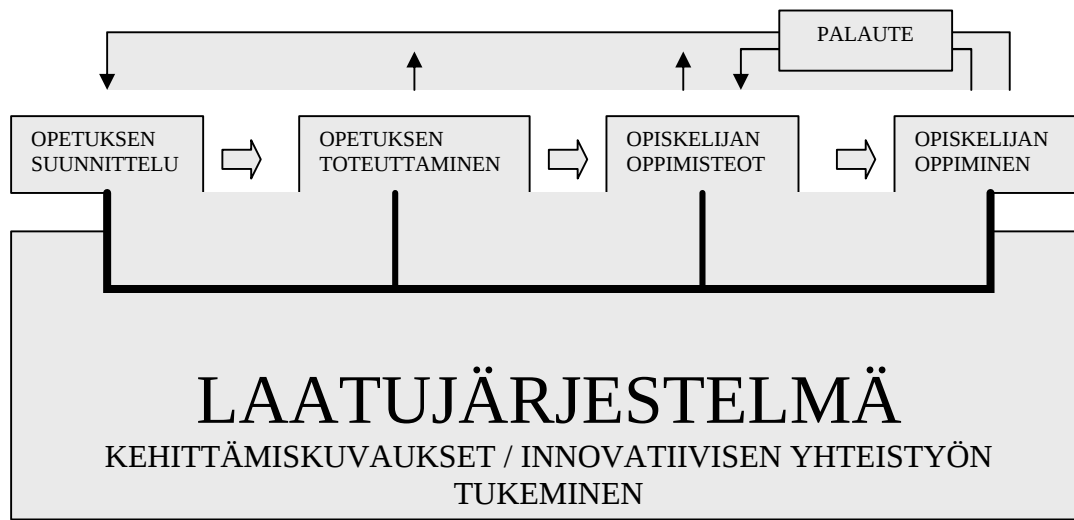


Kuva 4. Koulutuksen laadun päättelymalli.

Koulutuksen laatujärjestelmä on jatkuvaan kehittämiseen tähtäävää yhteistyötä. Sen tulee rakentua opetussuunnittelusta alkavaan prosessiin, ja palauteprosesseissa päähuomio täytyy olla opiskelijan toiminnan ja oppimistuloksen seuraamisessa.

Opetuksen laatujärjestelmä on itseasiassa koulutusorganisaation toimijoiden yhteistyöelin, jossa kentän toimijoiden ensisijaisuuden täytyy olla itsestään selvää. Esimerkiksi sellainen korkeakouluopetuksen laatujärjestelmä, jossa opiskelijoilla ei myös operatiivina toimihenkilöinä ole vastuullisia tehtäviä, ei voi olla täysin uskottava. Yhtä vähän sellainen

laatujärjestelmä, jonka toimintojen ylläpito on annettu hallinnollisille laatu vastaaville, voi muodostua opetustilanteiden tasolla innoituksen ja kehittävän yhteistyön lähteeksi. Mikään ei ainakaan viittaa siihen, että näin voisi tapahtua akateemisessa toimintaympäristössä. On myös pidettävä mielessä, että edellä mainitut periaatteet eivät itsessään johda yhteen yleiseen sovellukseen vaan antavat virikkeitä erilaisille sovelluksille. Sovelluksen on aina oltava kevyt ja organisaation perustehtävän tasolla toimiva. Kaikenlaista yliorganisointia on vältettävä.



Kuva 5. Koulutusorganisaation laatu järjestelmän toimintakehys.

Vaikka esittämäni vaatimukset ovat kovia, ne eivät ole mahdottomia. Koulutuksen laatu järjestelmiä laadittaessa täytyy pitää mielessä Dahler-Larsenin (1998) esittämä muistutus, että arvioinnilla ei seurata sosiaalista todellisuutta vaan luodaan sitä. Laatu järjestelmän avulla opiskelijasta voidaan tehdä opetusta kriittisesti seuraava television katselija tai akateemisen toiminnan tulevaisuudesta vastuuta ottava yhteistyökumppani. Jos arviointi tuottaa organisaatioon yksilöitä motivoivan ja sisäisesti innostavan merkitysmaailman, se on vaikutuksiltaan hyvä. Päinvastaisessa tapauksessa sillä on aina haitallisia seuraamuksia organisaation perustehtävän hoidolle, ja siitä aiheutuu lisääntyviä sosiaalisia kustannuksia.

KIITOKSET

Artikkeliluonnokseni on ollut viimeisen puolentoista vuoden aikana erilaisten korkeakoulupedagogisten koulutusten virikemateriaalina, ja olen saanut siitä

palautetta eri oppiaineiden opettajilta. Monet muutkin kollegat ja akateemisen työn tekijät ovat kommentoineet käsikirjoitustani. Lämmin kiitos jokaiselle heistä. Erityinen kiitos lisäksi opetuksen kehittämissyksikön väelle sekä Kari Uusikylälle, Rita Apulille, Kimmo Kuortille ja Paavo Sippolalle.

LÄHTEET

- Ball, S.J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus*. 35:1.
- Bij, J.D & Broekhuis, H. 2000. Tailor-made quality systems in healthcare. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*. 6: 1.
- Bohte, J. & Meier, K.J. 2000. Goal Displacement: Assessing the Motivation for Organizational Cheating. *Public Administration Review*. 60:2.
- Brennan, J. & Shah, T. 2000. Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher education*. 40.
- Dahler-Larsen, P. 1998. Beyond Non-utilization of Evaluations: An Institutional Perspective. *Knowledge, Technology and Policy*. 11: 1-2
- Embracing Excellence in Education, 2003. A summary of the learning gained from applying the EFQM Excellence Model in Further and Higher Education. Centre for Integral Excellence. Sheffield Hallam University.
- Gelders, L. & Proost, A. 1995. ISO 9001 certification in an academic unit. *Journal of Engineering Education*. 20: 4.
- Hakkarainen, P. 1995. Laadun ongelma korkeakouluopetuksessa. Teoksessa: Hakkarainen, P. & Lestinen, L. (toim.). Kokeilemalla laatua opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Hampden-Turner, C. 1991. Yrityskulttuuri. Jyväskylä: Gummerus.
- IWA 2: fi. Laadunhallintajärjestelmät. Suuntaviivoja standardin ISO 9001:2000 soveltamiselle koulutuksessa. Suomen standardisoimisliitto SFS ry.
- Karjalainen, A. & Huusko, M. 2004. Arviointiajattelun pikaopas. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja.
- Karjalainen, A. & Sippola, P. 1998. Opetusta kehittävä laadunarviointijärjestelmä Oulun yliopistossa. Teoksessa: Härmäläinen, K. & Moitus, S. (toim.) Laatua korkeakoulutukseen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6.
- Karjalainen, A. 2002. Tentin teoria. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 4.
- Kezar, A. 2001. Understanding and facilitating organizational change in the 21st century. ASHE-ERIC Higher Education Report. John Wiley & Sons, Inc.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. & Leitner, M. 2004. Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*. 12:2.
- Lundquist, R. 1997. Quality systems and ISO 9000 in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 22: 2.
- Maynard-Moody, S. 1982. Reconsidering Charity. Some Possible Negative Effects of Evaluation research. *Administration & Society*. 13:4.
- Moreland, N. & Clark, M. 1998. Quality and ISO 9000 in educational organizations. *Total Quality Management*. 9:2/3.
- Nuutinen, A. & Karjalainen, A. 2004. Opetuksellisen osaamisen rakentuminen Konnevedellä-Peda-forum yhteistyönä. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti. Peda-Forum.2.
- Olkkonen, T. & Vanhala, M. 2002. Ossaakko nää ohojata. Tuutotoinnin käsitteistö. Oulun yliopisto. Yliopistopaino.
- Priebe, S. 2000. Ensuring and improving quality in community mental health care. *International Review of Psychiatry*. 12:3.
- Raivola, R. 1998. Miten varmistua professionaalien työn laadusta. Teoksessa: Parjanen, M. (toim.) Oppimisen ja laadun kiasma. Tampere University Press.
- Rauste-von Wright, M; von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: Wsoy.
- Russell, S. 2000. ISO 9000:2000 and the EFQM-excellence model: competition or co-operation? *Total Quality management*. 11: 4-6.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Kasvatuksen kontekstissa – oppiiko koulu? *Kasvatus*. 29:2.
- Tannock, J. & Burge, S. 1994. The EPC model for quality assurance in higher education. *European Journal of Engineering Education*. 19:3.
- Tavenas, F. 2004. Quality assurance: a reference system for indicators and evaluation procedures. European University Association. publications@eua.be.
- Waks, S. & Frank, M. 1997. Application of the Total Quality Management approach principles and the ISO 9000 standards in engineering education. *European Journal of Engineering Education*. 24:3.
- Wright, A. 1997. Public service quality: lessons not learned. *Total Quality Management*. 8:5.
- Zhu, Z. & Scheuermann, L. 1999. A comparison of quality programmes: total quality management and ISO 9000. *Total Quality Management*. 10: 2.