

# KOULUTUKSEN LAATUJÄRJESTELMÄN PERUSTEET

OULUN YLIOPISTO  
OPETUKSEN KEHITTÄMISYKSIKKÖ

Asko Karjalainen

draft. 29.4.2004

*Tässä artikkelissa tarkastelen henkilökohtaiseen kokemukseen pohjautuen koulutusorganisaation erityislaatua laatujärjestelmien näkökulmasta<sup>1</sup>. Tavoitteenani on nimenomaan pureutua koulutusorganisaation erityispiirteiden ongelmaan sen perustehtävästä käsin, mitä en ole huomannut missään aiemmassa työssä tehdyn. Näkemykseni on, että koulutusorganisaatiot tarvitsevat tietoisien laatu- ja laadun arvioinnin järjestelmän, joka voisi nousta niiden omasta maailmasta. Artikkelin lopuksi esitän oletuksen tällaisen arviointijärjestelmän perustasta.*

Teollisuuden tavaratuotannossa ja palvelutuotannossa niin yksityisellä kuin julkisellakin sektoreilla 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.

---

<sup>1</sup> 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.

Tarina kertoo, että laadun varmistus alkoi toisen maailmansodan ajan ammustuotannosta Englannissa. Puolustusministeriön toimeksiannosta kehitettiin prosessia valvova standardi varmistamaan (kontrolloimaan), että ammusten tuotantoprosessissa ei tapahdu räjähdyksiä. Tästä standardista kehittyi myöhemmin BS 5750- standardi ja ISO 9000- järjestelmä.<sup>2</sup> 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 laatuajatteluviitekehysten avulla, ja mallia on sovellettu innostuneesti myös korkeakoulusektorilla.<sup>3</sup> Nykyisin molemmat filosofiat elävät ilmeisen sulassa sovussa, eikä kukaan halua julistautua pelkästään kontrolloivan laatutyön kannattajaksi.<sup>4</sup>

Laatujärjestelmät ovat osoittaneet tarpeellisuuttaan liiketoiminnan alueella. Myös julkisella sektorilla niistä on saatu usein positiivisia kokemuksia, vaikka myös kritiikki on ollut monesti runsasta.<sup>5</sup> Esimerkkinä vaikkapa terveydenhuollon alue.<sup>6</sup> Business- sektorilla kehitetyt laatujärjestelmiä on sovellettu koulutusorganisaatioiden toiminnan kehittämiseen jo 1980-luvulta lähtien, joskin

---

<sup>2</sup> Wright, 1997.

<sup>3</sup> Parhaimmin raportoitu esimerkki on Sheffield Hallamin yliopistosta Englannista: Embracing Excellence in Education, 2003. Tässä esitetään täydellinen konkreetti sovellusmalli. Raportin löytää yliopiston www-sivujen kautta.

<sup>4</sup> 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 toimintaperiaatteen.

<sup>5</sup> Wright (1997) kritisoi laadunvarmistusajattelun kapeutta ja päätyy kannattamaan EFQM-viitekehystä julkisella sektorilla.

<sup>6</sup> Hyviä esimerkkejä käydystä 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 sitoutumista ja motivaatiota. Ilman todellista paikallisen toimintakulttuurin läheisyyttä sekä ISO-, että TQM-järjestelmät aiheuttavat ihmissehteiden teknistymistä, vastuun siirtämistä järjestelmälle ja ulkoisille auktoriteeteille sekä asiakkaista 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.

kokemukset näistä toimenpiteistä ovat jatkuvasti olleet ristiriitaisia ja hämmentäviä.<sup>7</sup> 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 todetaan tarvittavan toimenpiteitä.<sup>8</sup> 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 näkymykset 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

---

<sup>7</sup> 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 (mukautetunkin) soveltaminen yliopistokoulutukseen on tosiasiaassa 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.

<sup>8</sup> 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: akateemikkujen periaatteellinen pelko ja vastustus ulkoa tuotua järjestelmää kohtaan.

suhteitaan ja arvojaan. Se toimii kaikilla tasoilla alitajuisesta näkyvään saakka.<sup>9</sup> Merkittävin ja vaikein alue on juuri tiedostamattoman ja epävirallisen toiminnan alue. Laatu järjestelmän tulee toimiakseen oikealla tavalla varmaankin päästä sopusointuun nimenomaan organisaation peruskomusten 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 voisi kategorisoida ainakin kolmeen eri ryhmään:

- 1) sekundaaritehtävää synnyttävät
- 2) suojautumista synnyttävät
- 3) sosiaalisia kustannuksia aiheuttavat

Sekundaaritehtävän synnyllä (goal displacement) tarkoitetaan sitä, että organisaation perustehtävä osin korvautuu arvioinnin vaatimusten täyttämällä. Laadukkaan perustoiminnan sijaan ryhdytäänkin tavoittelemaan hyvää arviointipistemäärää.<sup>10</sup> Sekundaaritehtävän voimistumisesta voi kertoa myös puhe byrokratian lisääntymisestä arvioinnin seurauksena. Sellainen arviointia varten tehty työ, joka ei edistä perustehtävän hoitoa voidaan tehdä sopivan arviointitiedon tuottamiseksi, mutta myös arvioinnin vaikutuksilta suojautumiseksi.<sup>11</sup> 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

---

<sup>9</sup> Hampden-Turner, 1991.

<sup>10</sup> vrt.Bohte & Meier, 2000.

<sup>11</sup> 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).

esittäminen tai vääristely.<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup>

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 laatujärjestelmällä) ei niinkään kontrolloida tapahtuvia prosesseja vaan sillä luodaan sosiaalista todellisuutta ja organisaation merkitysmaailmaa. 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.

Organisaatioissa on aina olemassa sisäistä informaalia arviointia, jonka olemassaoloa uudet menettelytavat uhkaavat. Suojautuminen arvioinnilta on olemassaolon taistelua. Huonoilla jäljillä ollaan, jos uusi arviointijärjestelmä lamauttaa organisaation rakentuneen sisäisen kontrollin mekanismin. Tällaisessa tapauksessa yksilöt siirtävät vastuun anonyymille järjestelmälle, pois itseltään.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> Moreland & Clark tutkivat ISO 9000 standardin vaikutuksia koulutusorganisaatioissa ja mainitsevat sen sosiaalisiksi kuluiksi mm. byrokratian lisääntymisen sekä henkilöstön kokeman ulkopuolisuuden ja epäyksilöllisyyden kokemusten voimistumisen.

<sup>14</sup> vrt. Dahler-Larsen, 1998.

Yliopistojen organisaatiokulttuuria leimaa voimakas autonomia ulkoisia intressiryhmiä kohtaan sekä individualistinen akateemisen vapauden traditio. Seurauksena on konservatiivinen paitsi muutosta myös kehitystä vastustava toimintamalli. 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.<sup>15</sup> Tällaisessa toimintaympäristössä sivuvaikutusten kanssa on kuitenkin oltava erityisen varuillaan. Oma kokemukseni kertoo, että koulutusorganisaatiossa yleensä ja korkeakouluissa erityisesti laatujärjestelmien pysyväisongelma on, että ne toimivat paperitasolla organisaation ylärakenteessa, mutta käytännön toiminnassa opetustilanteen tasolla ne koetaan vieraina ja sopimattomina. On enemmän sääntö kuin poikkeus, että tavalliset opettajat eivät edes tiedä laatujärjestelmän olemassaolosta.

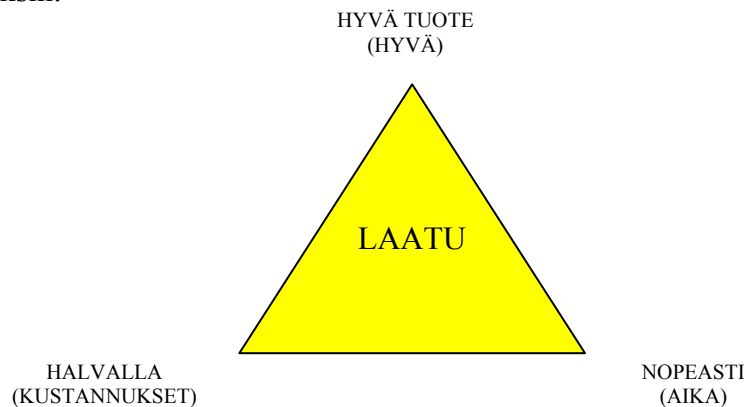
## **LAATUJÄRJESTELMÄAJATTELU**

Klassinen laatujärjestelmäajattelu lähtee oletuksesta, että tavaratuotannon tai palvelutuotannon prosesseissa on puutteita, jotka johtavat virheisiin tuotteissa tai lisäävät tuotantokustannuksia. Tästä syystä laatujärjestelmässä määritellään kaikki tuotteen tai palvelun tuotantoon vaikuttavat toimenpiteet ja organisaation järjestelmät aina suunnittelusta markkinointiin saakka. Laatujärjestelmien 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 laatukäsikirjaksi. Laatujärjestelmäajattelu on rationaalista ajattelua ja optimismia. Siinä uskotaan loogisen ajattelun ja järjestelmällisyyden mahdollisuuteen myös sosiaalisen toiminnan alueella.

---

<sup>15</sup> 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: <sup>16</sup>



Kuva 1. 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 muodoin tarjota asiakkaalle kohtuuhintaan, niin kaikki osapuolet ovat varmaan tyytyväisiä.

Laatujärjestelmäajattelussa asiakas viime kädessä päättää valinnoillaan sen, mikä tuote tai palvelu on laadukas. Tavaratuotannossa tähdätään siihen että tavara täyttää käyttäjän tarpeen, eli käyttäjän siihen kohdistamat odotukset. Filosofisesti voidaan toki eritellä myös tavaroihin liittyviä sellaisia laatuominaisuuksia, 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.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> vrt. Waks & Frank, 1999.

<sup>17</sup> Vuorovaikutuksen kautta asiakas vaikuttaa palvelun tuottamiseen. Ellei asiakas onnistu vaikutusyrityksessään, hän vastaa tyytymättömyydellä., ks myös Raivola (1998).

Kohteliaisuus ja ystävällisyys sekä sanallisen ja nonverbaalin viestinnän tulkinnan taito voivat parturin toiminnassa joskus osoittautua yhtä tärkeiksi asiankastytyväisyyden 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 laatujärjestelmien mallina on yleensä palvelutuotannon prosessiajattelu, jota yritetään mukauttaa kohdeorganisaation konventioita vastaamaan. Lähtökohtana on asiakkuuksien määrittely, siitä nouseva laadun määrittely ja asiakkaan/asiakkaiden tyytyväisyyteen johtavien prosessien eksplikointi ja niiden toiminnan turvaaminen seurannan avulla. Tällä tavalla pyritään tuomaan esille toiminnan muutoin näkymättömäksi jääviä oleellisia piirteitä. Laatujärjestelmällä operationalisoidaan hämärää ja määrittelemätöntä laatua. Laatukolmion 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 laatukolmio on toiminnassa. Yhteiskunta pyrkii tuottamaan tutkinnon suorittaneita asiantuntijoita mahdollisimman nopeasti ja edullisin kustannuksin. Makrotasolla koulutuksen asiakkaita ovat koulutuksen maksajat ja intressiryhmät. He tilaavat akateemiselta koulutusorganisaatiolta maistereita ja tohtoreita omiin tarpeisiinsa. Koulutuksen laatujärjestelmää voidaan pohtia myös makrotasolla, mutta tässä artikkelissa näkökulma on mikrotasolla. Koulutuksen laatujärjestelmiä pohtivassa ajattelussa makrotason ja mikrotason prosessit saattavat kuitenkin mennä ristiin sekaannusta

---



tuottavalla tavalla. Tätä tapahtuu esimerkiksi indikaattoripohdinnoissa. Hyvin usein koulutuksen laatua mittaamaan rakennetut indikaattorit kertovat enemmän makrotason merkityksistä, kuin opetus- ja oppimistilanteiden laadusta, vaikka niitä mielellään tulkitaankin jälkimmäisessä merkityksessä.<sup>18</sup>

Kvalifikaatioita voidaan tuottaa vain, jos opiskelijat oppivat heille opetettavia asioita. Koulutusorganisaatioiden olemassaolon oikeutus on oppimisen tuottaminen. Mikrotasolla toiminta konkretisoituu erilaisina opetustilanteina ja opetustehtävinä sekä opiskelijan työskentelynä. Opetustilanteissa opettajien tehtävänä on opetustekojen tekeminen – opetustekoja ovat opetusjärjestelyt laajasti ymmärrettyinä – ja opiskelijoiden tehtävänä on oppimistekojen tekeminen.<sup>19</sup> 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, oppimistekojensa, kautta. Tällä tavoin opetuksen ja oppimisen suhde määritellään kognitiivis-konstruktivistisessa pedagogiikassa, mutta asia itsessään ei ole opetusajattelun virtauksiin sitoutuva. Opetuksen ja oppimisen dialektiikka on ihmisyyden alkuhetkistä alkaen noudattanut kyseistä perusrakennetta.<sup>20</sup>

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 väärä.<sup>21</sup> Onkin hyvä havaita

---

<sup>18</sup> 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).

<sup>19</sup> 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.

<sup>20</sup> Koulutuksen laatujärjestelmätyötä tekevien kannattaa ehdottomasti lukea Rauste von Wright & kmp. (2003) teos, joka käsittelee opetus- ja oppimisprosessien rikasta viitekehystä erittäin relevantilla tavalla.

<sup>21</sup> 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.

historiallinen tosiasia, että koulutukseen sovelletut standardoidut laatujärjestelmät perustuvat insinööriajatteluun, eivät kasvatustieteelliseen asiantuntemukseen.

Laatujärjestelmäsovelluksissa opiskelija on aina määritelty koulutuksen ensisijaiseksi asiakkaaksi, vaikka kovaa taistelua on välillä käyty siitä, onko hän oikea asiakas vaiko pelkästään sisäinen asiakas.<sup>22</sup> 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 eksplikoida?
3. Voiko koulutuksen laadulle löytää laatujärjestelmän pohjaksi kelvollista yleispätevää määrittelyn lähtökohtaa.? Löytyykö laatu asiakastyytyväisyydestä?

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 varaamista, opiskelijan ohjaamista jne. Jos parturi toimisi opettajan tavoin, hän antaisi asiakkaalle aikataulun,

---

<sup>22</sup> 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.)

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.

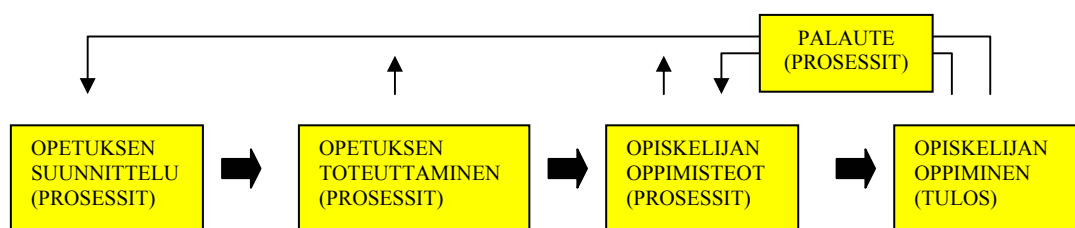
Seuraava vaikea kysymys on, millä tavoin klassiseen laatuajattelun olennaisesti kuuluva ydinprosessien yksiselitteinen kuvaaminen ja niiden työvaiheiden mittaaminen tehdään koulutuksessa. Jos prosesseja tarkastellaan oppimisen tuottamisen näkökulmasta, niin tehtävä on aidosti mahdoton. Tästä syystä varsinaisia opetuksen ohjaamiseen suunnattuja standardoituja laatuajatteluita ei ole ainoatakaan olemassa, ja on syytä epäillä voidaanko niitä kehitelläkään. Ongelman ydin on siinä, että jokainen opiskelija on oppijana yksilö, ja tehokas tukipalvelu olisi siten voitava tarjota yksilöllisenä prosessina jokaiselle, mikä tietenkin on mahdottomuus. Opiskelijoiden persoonallisia työtapoja on kuitenkin yritetty kategorisoida erilaisiin oppimistyyppisiin, ja perusprosessit voitaisiin määrittää jokaiselle oppimistyyppille omanlaisikseen. Tämä ei olisikaan yhtään huono ajatus, mutta käytännön opetustyössä eriytettyjen prosessien läpivieminen ei olisi mahdollista.<sup>23</sup> 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

---

<sup>23</sup> Puhumattakaan siitä, että erilaisten oppimistyyppien suuri määrä ja ristiriitainen määrittely myös estävät niiden soveltamisen. Käytännössä ihmiset eivät myöskään puhtaasti edusta mitään yhtä tyyppiä. Kun lisäksi otetaan huomioon kehitysvaiheisiin, ihmisen elämänsäkaareen ja elämäntilanteisiin liittyvät tekijät, niin aidon prosessikontrollin toivottomuus käy yhä ilmeisemmäksi. Oppimistilanteen ja -prosessin osatekijöistä ks. myös Rauste von Wright & Kemp. 2003.

opettaja parhaimmin hallitsee. Aidon ja ”teollisuudentarkan” prosessikontrollin näkökulmasta koulutusorganisaation tulisi kyetä valitsemaan ominaisuuksiltaan parhaimmin yhteensopivat opettajat ja opiskelijat opetustilanteisiin, jotta oppimista tuotettaisiin optimaalisesti. Lisäksi prosessien säädössä tulisi voida ottaa huomioon kaikki oppituloksen syntyyn oleellisesti vaikuttavat oppimisympäristön muuttujat ja opiskelijan sisäiset tekijät.

Koulutuksen prosessien kuvaaminen jää väkisinkin hyvin yleiselle tasolle eikä siinä päästä varsinaisen primäärikohteen tasolle. Tästä huolimatta prosessien yleinen kuvaaminen ja sopiva ohjeistaminen on hyödyllistä, kun se tehdään oleelliset osa-alueet huomioon ottaen yhteistyön ja jatkuvan kehittämisen näkökulmista. Koulutusprosessien kuvaamisen perusmallia voi lähteä etsimään seuraavanlaisesta hahmotelmasta:



Kuva. 2. Koulutusprosessin perusmallia etsimässä.

Opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen ovat välttämättömiä koulutusprosessin kokonaisuuksia, ja ne sisältävät alaprosesseina suuren määrän erilaisia työvaiheita. Nämä työvaiheet ovat yhteistyössä toteutettavia menettelyjä, joita ohjeistettaessa täytyy ottaa huomioon yhteistyön edellytykset, kuten osapuolten yhteinen ymmärrys, sitoutuminen ja motivaatio. Yhteistyön edellytysten synty edellyttää toimijoiden jaettua tietoisuutta toimintansa perusteista ja ideasta. Prosessien ohjeistaminen palvelee koulutusorganisaatiossa ensisijaisesti tätä tarkoitusta, jaetun tietoisuuden syntyä, ja prosessien määrittelyn ensimmäinen tehtävä on yhteistyön osapuolien määrittely. Seuraavassa vaiheessa kannattaa työstää esille kentän todelliset informaalit menettelytavat ja ottaa ne prosessikehityksen lähtökohdaksi. Koulutusorganisaation ehdoilla eteneminen implikoi alhaalta-ylös- menettelytavan ensisijaisuuden.

Yhteistyön korostaminen tarkoittaa myös sitä, että ulkoinen prosessikontrolli ei ole toimiva ratkaisu vaan prosessiohjauksen ihanteena on sen sijaan joustavien ja tilanteisiin sopivien menettelytapojen ja niiden jatkuvan kehittämisen eksplikointi. Koulutusorganisaation käytännön prosessien tulee olla jatkuvasti kehittyviä jo siitäkin syystä, että prosessit todellistuvat – kuten edellä perusteltiin – vaihtuva-arvoisten muuttujien temmellyskentässä: jokainen vuosikurssi on edellisistä poikkeava, opettajien asiantuntemus kehittyy jatkuvasti, oppimisympäristön puitteet muuttuvat uuden teknologian myötä jne. Oma kokemukseni yliopiston laatujärjestelmätyössä on, että kentän toimijat luovat käytännössä lähes aina oman tapansa toimia, joka on toinen kuin ylhäältä ohjeistettu prosessi. Ohjeita noudatetaan todennäköisimmin silloin, kun kaikki yhteistyön osapuolet ovat aidosti ymmärtäneet niiden idean ja oikeutuksen. Tästä syystä laatujärjestelmän tulisi yliopistossa auttaa suunnittelijoita, opettajia ja opiskelijoita välttämättömien perustoimintojen mielekkyyden sisäistämässä.

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 ennakoimattomia tekijöitä, eikä prosessikontrollia voida tehdä. 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 perustavoitteena<sup>24</sup>. Laatujärjestelmän kannalta opiskelijan oppimistekojen tukitoimien systematisointi on nähtävä perusasiana. 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.<sup>25</sup> Toisaalta opiskelijan opinto- ja opiskelijapolun seurannan on oltava riittävän huolellista ja

---

<sup>24</sup> Rauste-von Wright & kmp. 2003.

<sup>25</sup> Tästä näkökulmasta henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) prosessit on mielekästä sisällyttää opetuksen laatujärjestelmän osaksi.

ajantasaista, jotta opiskelijoiden työskentelyn edellytyksiin voidaan mahdollisimman viiveettä vaikuttaa.<sup>26</sup>

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 asiakastytyväisyyden 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 on:

$J-A=T$

A = Alkutieto: opiskelijan osaaminen ennen järjestettyä opetusta

J = Jälkitieto: opiskelijan osaaminen järjestetyn opetuksen ja tentin jälkeen

T = Oppimisen lisäarvo (oppimistulos).

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.<sup>27</sup> Opiskelijan etukäteistieto

---

<sup>26</sup> 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.

<sup>27</sup> Rubriikki (suom. arviointimatriisi) tarkoittaa oppimisen arvioinnin tukena käytettävää kirjallista seikkaperäistä kriteeristöä, joka on tehty taulukon muotoon ja toimii oppimisen laatuluokitteluna. Ks Karjalainen, 2002 s. 236, 237. Euroopan korkeakoulualueella osana Bolognaprosessia syntynyt oppimisen outcomes- ajattelu on koulutuksen laatujärjestelmäkehittelyn kannalta myös erittäin oleellista.

siitä, mitä hyvä oppiminen kulloisessakin kurssissa tai osaamiskokonaisuudessa tarkoittaa auttaa häntä rationaaliseen toimintaan oppimistekojen tekemisessä. On aivan paikallaan huomauttaa, että jos laatujärjestelmässä päädytään laatukäsikirjan kirjoittamiseen, on sellainen laadittava myös (tai ennenkaikkea) opiskelijalle opiskelijan toiminnan tueksi.

Koulutuksen laadun määrittely on nyt jo huomattavan problemaattinen kysymys. Jos laadukas koulutus määritellään asiakkuuden käsitteen kautta, niin mitä määritelmä käytännössä implikoi? Määritelmä ohjaa mittaamaan koulutuksen laatua asiakastytyväisyyden viitekehyksessä asiakaspalautteen avulla. Asiakastytyväisyys 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 viitekehyksessä, 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. Palautetiedon 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.

Asiakkuuden kautta ei löydy pohjaa koulutuksen laadun yleiselle määrittelylle. Sitä täytyy etsiä koulutuksen ja opetuksen perustehtävästä. Koulutusorganisaation perusongelma on, tukeeko koulutus oppimisen ”tuottamista”. 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 oman oppimistuotteen – laadukkaan opetuksen tunnuspiirteeksi väistämättä saadaan lisäarvon tuottaminen oppimiselle.

Tätä kautta voidaan päätellä että opetuksen laadun yleinen määritelmä on muotoa: *laadukas opetus edistää oppimista*.<sup>28</sup> 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 myös opetusjärjestelyiden jatkuvan kehittämisen vaatimus.

## **KOULUTUKSEN LAATUJÄRJESTELMÄN PERUSTUS**

Koulutuksen laatuajattelulla on siten kolme tunnuspiirrettä. 1) 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) Opettajan ja opiskelijan määrittäminen yhteistyösapuolina. Opetustilanne on määritelmällisesti opettajan ja opiskelijan välinen yhteistyötilanne. Oppiminen tapahtuu periaatteellisesti opiskelijan

---

<sup>28</sup> Määritelmästä voi edelleen johtaa että huonolaatuinen opetus haittaa oppimista tai sillä ei ole oppimiseen mitään vaikutusta.



ehdoilla, metaforisesti ilmaisten suostumuksesta, ja opettajan ja opiskelijan on kaikissa tilanteissa saavutettava riittävä yhteisymmärrys, jotta hyvään tulokseen päästäisiin. 3) Opetuksen käsitteellistäminen tutkipalvelutyönä. 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 edellytyksiä, ei valmista lopputulosta asiakkaalle. Asiakkaan oppiminen ei koskaan tapahdu pelkästään opettajan ansiosta, eikä vastuuta epäonnistumisesta voi koskaan siirtää yksinomaan toiselle osapuolelle.

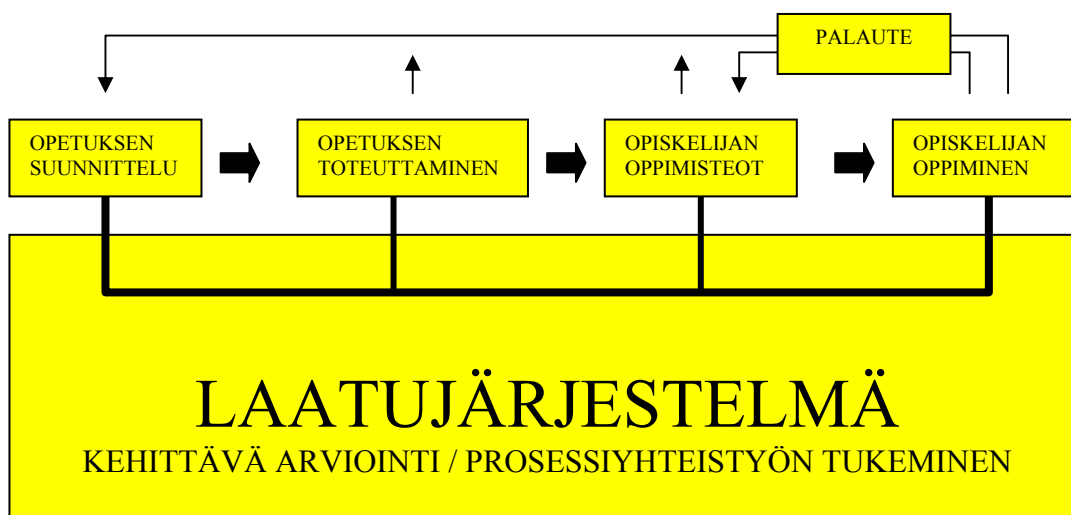
Oletan että näistä lähtökohdista voidaan rakentaa koulutusorganisaatioon kulttuurisesti yhteensopivia laatujärjestelmiä. Oletan myös että tältä pohjalta pystytetyissä järjestelmissä päästään kehittämään organisaation tuloksellisuutta ilman haitallisia sivuvaikutuksia.



Kuva 4. Koulutuksen laadun päättelymalli.

Koulutuksen laatujärjestelmä on jatkuvaan kehittämiseen tähtäävää arviointia. 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 osallisuuden täytyy olla itsestään selvää. Opetuksen laatujärjestelmä, jossa opiskelijoilla ei myös operatiivina toimihenkilöinä ole vastuullisia tehtäviä, ei voi olla täysin uskottava. Yhtä vähän sellainen

laatu järjestelmä, jonka toimintojen ylläpito on annettu ulkopuolisille laatu vastaaville, voi muodostua opetustilanteiden tasolla innoituksen ja kehittävän yhteistyön lähteeksi. Mikään ei ainakaan viittaa siihen, että näin voisi tapahtua akateemisessa toimintaympäristössä.



Kuva 5. Koulutuksen laatu järjestelmän toimintakehys.

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

## 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.
- Hampden-Turner, C. 1991. *Yrityskulttuuri*. Jyväskylä: Gummerus.
- Karjalainen, A. & Huusko, M. 2004. *Arviointiajattelun pikaopas*. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja.
- Karjalainen, A. & Sippola, P. 1998. Opetusta kehittävä laadunarviointijärjestelmä Oulun yliopistossa. Teoksessa: Hämäläinen, K. & Moitus, S. (toim.) *Laatua korkeakoulutukseen*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6.
- Karjalainen, A. 2002. *Tentin teoria*. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 4.
- 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.
- Raivola, R.. 1998. *Miten varmistua professionaalien työn laadusta*. Teoksessa: Parjanen, M. (toim.) *Oppimisen ja laadun kiasma*. Tampere University Press.
- Priebe, S. 2000. Ensuring and improving quality in community mental health care. *International Review of Psychiatry*. 12:3.
- Russell, S. 2000. ISO 9000:2000 and the EFQM-excellence model: competition or co-operation? *Total Quality management*. 11: 4-6.
- 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](mailto: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.

Olkkonen, T. & Vanhala, M. 2002. Ossaakko nää ohjata. Tuutotoinnin käsitteistö. Oulun yliopisto. Yliopistopaino.

Rauste-von Wright, M; von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: Wsoy.

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.