

Millainen laatujärjestelmä tunnistaa toiminnan tuloksellisuuden ja laadun?

Keijo Pesonen

Laatujärjestelmät ovat tehneet tuloaan opetustoimeen. “Kokemukset ovat vielä vähäisiä, mutta paineet helposti mitattavan ja konkreettisen esiin saamiseen kasvavat”, pelkää kirjoittaja, jonka omassa oppilaitoksessa, Savonlinnan ammatti-instituutissa on vuoden verran haettu ja hiottu sen toimintojen arviointiin soveltuvia välineitä. Itsearviointimallia on Samissa testattu ja itsearvioinnin toteutus käynnistyy tänä syksynä.

Laatujärjestelmät tekevät tuloaan opetustoimeen. Tuloksellisuusajattelun mahdollinen standardointi ja yksipuolisuus ohjaavat toimintaa suuntaan, jossa haetaan helposti valvottavan ja kiihdytetään sen testaamista ja mittaamista. Koulutuksessa tämä voi tarkoittaa sitä, että organisaation toiminnasta ja opettajan työstä irroteetaan tarkasteluun vain selvästi näkyvä osa. Opettaminen rajataan arvioinnin helpottamiseksi johonkin maagiseen perustasoon ja minimivaatimukset muutetaan suoritusindikaattoreiksi. Opettajasta tulee nykyistäkin enemmän opetus-tekniikko.

Suoritusastan ja siitä kerättävän numeerisen tiedon perusteella tehdään mahdollisesti syvällisempiä johtopäätöksiä, kuin mihin aineisto antaisi oikeutuksen. Tai vastaavasti vastausta vaille jää se aineistostakin puuttuva kasvun ja oppimisen syvin olemus, josta tietoon tarvittavaa dataa ja informaatiota ei ole saatu esiin.

Organisaatio ja opettaja työnsä tutkijana ja oppimisen ja kasvun ohjaajana voi ajautua sivuraitteelle. Olemmeko unohtamassa, että opettajan innostus opettajuuden kehittämiseen ja opiskelijan innostus oppimiseen on suurempi kohtalonkysymys, kuin sitä seuraavat tilastorituaalit? Nyt tarvitaan harkintaa ja sen selvittämistä, millainen tuloksellisuuden ja laadun tunnistamisjärjestelmä **koulutusorganisaatioon** soveltuu. Tuotteen virheettömyyteen tähtäävät laadunvarmistusstandardit **eivät sellaisenaan** voi soveltua koulutuksen arviointiin. Mikään laatustandardi ei kuitenkaan sen takia ole huono, ettei se sovellu kaikkeen. Näyttää myös siltä, että koulutuksen laatua koskeva tutkimus ja kirjallisuus lisääntyy. Tässä esitetyt ajatukset perustuvat osin professori Mauri Åhlbergin (1997) tutkimukseen “jatkuva laadunparantaminen korkeatasoisena oppimisena”, joka on tehty erityisesti koulutusorganisaatioiden laadunkehittämisen tarpeisiin.

Arviointivelvoitteet koulutusorganisaatioille tulevat kahta tietä. 1.7.1995 voimaan astunut kuntalaki säättää kunnallisen kouluorganisaation (joita valtaosa 2.asteella on) hallinnosta ja taloudesta sekä niiden tarkastuksesta. Toisaalta, 1.1.1999 voimaan tullut ammatillisen koulutuksen laki (630/98) säättää koulutuksen järjestäjän arviointivelvoitteesta. Kuinka hyvin nämä kaksi erilaista lähestymistapaa kohtaavat ja täydentävät toisiaan ja edistävät itse perustehtävän toteutumista?

Kuntalaki edellyttää toiminnalta ja taloudelta valtuustoon nähden sitovia tavoitteita. Valtuusto hyväksyy ne tulevan talousarviovuoden ja myös vähintään seuraavan kolmen vuoden taloussuunnitelman osalta. Sanatarkasti KL 65.§:ssä todetaan: “Talousarviossa ja suunnitelmassa hyväksytään kunnan (vastaavasti kuntayhtymän) toiminnalliset ja taloudelliset tavoitteet... Talousarvioon otetaan toiminnallisten tavoitteiden edellyttämät määrärahat ja tuloarviot...”

Hallinnon ja talouden tarkastuksen osalta (KL 71. §) valtuusto asettaa tarkastuslautakunnan, jonka “on valmistettava valtuuston päätettävät asiat ja arvioitava, ovatko valtuuston asettamat toiminnalliset ja taloudelliset tavoitteet toteutuneet”.

Johtopäätöksistä seuraa aina jotakin. Kokemukset ovat vielä vähäisiä, mutta paineet “helposti mitattavan ja konkreettisen esiin saamiseksi” kasvavat. Tämä ohjaa painopistettä luonteeltaan tulosjohtamiselle tyypilliseen numeeristen tavoitteiden asettamiseen ja mittaamiseen. Toiminnan (prosessien) laadun arviointi ei saa sijaa eikä kehity, koska mitattavuuskriteeri tekee siitä mitään sanomattoman. Tai jos se pääsee arviointijärjestelmään, vaarana on, että esimerkiksi opettajuus yritetään yksinkertaistaa helposti mitattavaan muotoon. Aika näyttää myös tämän.

Kuntalain tarkastus- ja arviointivelvoite näyttäisi olevan kiinnostunut vain toiminnan tuloksellisuudesta ja erityisesti taloudellisuutta painottaen. Toiminnan laatu jää itseohjautuvaksi. Siihen ei lähtökohtaista välitöntä velvoitetta ole. Siksi viisaus siihen pitäisi voida hakea tuota toista tietä.

Koululakiuudistukseen sisältyvä arviointivelvoite on kiinnostunut enemmän koulutuksen perustarkoituksen toteutumisesta. Sanatarkasti 24. §:ssä todetaan: “Koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata tämän lain tarkoituksen toteuttamista ja tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Koulutuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta”. Tässä siis painotetaan jo perustehtävää, kehittämistä ja vaikuttavuutta, jonka sisälle myös taloudellisuus kuuluu. Tämä antaa mahdollisuuden tarkastella laatu- ja arviointikysymyksiä riittävän laajasti.

Kummassakaan säädöksessä ei oteta kantaa arviointijärjestelmän yksityiskohtiin, arviointikohteisiin tai mekanismiin. Valmista mallia ei anneta. Toista arviointikulttuuria luo siis kuntahallinnon intressi (toimijana tarkastuslautakunta) ja toista koulutuksen toteutumisen ja kehittämisen intressi (toimijana koulutuksen järjestäjä). Viisautta on tietysti yhteensovittaa molempien tarpeet ja luoda toisiaan täydentävä arviointi- ja laajemmin laatuajattelua.

Arvioinnin käsitteet eivät yksiselitteisiä

Perinteisesti oppilaitostyössä tuloksellisuus on jaettu taloudellisuuteen, tehokkuuteen ja vaikuttavuuteen (katso myös Raivolana ym. 1997, 82 esittämä tulosohjauksen ja tuloksellisuuden käsitteellinen logiikka). Tätä jaottelua Opetushallitus on myös suosittanut 1995. Toisaalta Opetushallitukselta on ilmestynyt 21.1.2000 “Am-

matillisen koulutuksen laadunhallinta”, joka on huomattavan laaja esitys ja suositus koulutuksen järjestäjille laadunhallinnan, ja arviointivelvoitteen toimeenpanosta ja kehittämisestä.

Käsitteiden tulkintaa vaikeuttavat niiden osittainen rinnakkaisuus ja sisäkkäisyys. Esimerkiksi taloudellisuuden (kustannus/suorite) ja tehokkuuden (panos/tuotos) indikaattorit voivat olla osin samoja, esimerkkinä henkilöstö/opiskelijat-tunnusluku. Myös tehokkuuden (panos/tuotos) ja vaikuttavuuden (suorite/hyödyt) erottaminen on joskus hankalaa, esimerkkinä aloituspaikat/hakijat -tunnusluku. Vaikeutta lisäävät vielä edellä mainittujen lähikäsitteet, joita on käytetty tuotantoelämän johtamisen tunnusluokina. Tällaisia ovat mm. tuottavuus ja kannattavuus. Sekavuutta aiheuttaa myös malli, joka “tulee toimeen ilman tehokkuuden käsitettä. Implisiittisesti se kuitenkin siihen sisältyy yhdistetynä tuottavuutena ja taloudellisuutena” (Raivola ym. 1997,62-63).

Toisaalta Raivolan ym.(1997,63) esittämä valtionhallinnon tuloksellisuuden arviointimalli kuvaa hyvin käsitteiden määrittelyjä ja niiden välisiä eroja. Huomio kiinnittyy kuitenkin mallissa kohtaan “tuotantoprosessi”, johon ei liity yhtään tuloksellisuutta (tai laatua) kuvaavaa indikaattoria. Tämä kertoo juuri yhden keskeisen arvioinnin ongelman: Tuloksellisuuden indikaattorit rakentuvat helposti mitattavien suureiden varaan. Yleisimmin näitä ovat tuotannontekijät ja niiden kustannukset sekä suoritteet ja niiden hinta. Tuotantoprosessin sisälle rakentuu vaikeasti konkretisoitua “toiminnan laatu” (= ydinprosessit), joiden arviointiin on kehitettävä muita menetelmiä. Ja jo tässä voi todeta, että arvokkaampaa on myönteisen kehityksen suunnan tunnistaminen kuin poikkileikkaustilanteen absoluuttinen tai suhteellinen tunnusluku. On tietysti totta, että tavoitteen lähestyminen tai kehittyminen pitää jotenkin näkyä käytännössä. Tässä suhteessa opettajuuden suhteen on parempi tarkastella ilmiselvästi laadun kannalta olennaisia suorituksia ja menettelyä kuin yrittää vertailla sellaista, joka täyttää mitattavuuden, mutta on kaukana asian ytimestä.

Arvioinnin laajakulma on välttämätön lähtökohta

Ruohotie (1995, 183) toteaa, ettei toistaiseksi ole kehitetty yksittäistä evaluaatiomenetelmää, joka sellaisenaan soveltuisi oppilaitoksen toiminnan laaja-alaiseen laadun arviointiin. ”...toimenpiteiden aiheuttamia kustannuksia ja haittoja ei saada mitatuksi kattavasti samalla mitayksiköllä kuin toimenpiteiden tuottamia hyötyjä ja muita toivottuja tuloksia... työhön sijoitumista koskevista tiedoista on mahdotonta tehdä suoria opetuksen laatua koskevia johtopäätöksiä... Sen sijaan oppilaitoksiin on mahdollista rakentaa arviointi- ja seurantajärjestelmä, jonka tuottamaa tietoa voidaan käyttää hyväksi kehittämistoiminnassa.”

Ilmiselvästi koulutusorganisaation tuloksellisuuden ja laadun arviointiin kuntalain tarkoittamat “toiminnalliset ja taloudelliset tavoitteet” eivät riitä. Se on kuitenkin kuntahallinnon ja kuntaorganisaation palvelujen tuottamisen kannalta välttämätöntä. Näkökulmaa täytyy laajentaa opetustoimen sisällön asiantuntemuksella, jolla turvataan tuo laaja-alainen arviointi kehittämistyötä varten.

Argyriksen kaksisilmukkainen oppimisen malli antaa tähän hyvän lähestymistavan. Toiminnan tulosten ja tarkoitusten välisen eron arviointi ei riitä, on arvioitava systeemin arvoja, toimintaa ohjaavia tekijöitä. Tällöin joudutaan ikään kuin katsomaan näkyvän toiminnan taakse, sopimaan paras mahdollinen strateginen lähtökohta (missio, arvot, visio). Toinen taustalla oleva, ehkä kaikkein keskeisin laatutekijä on päättää, miten ydinprosessien (koulussa opetustoiminta, opiskelu ja sisäiset palvelut) laatuun päästään kiinni, eikä vain suoritustason teknisillä kuvauksilla, vaan jotenkin kokonaisvaltaisesti ja prosessina.

Suoritusarvioinnin tehokkuudesta Ruohotie (1995, 267) esittää tutkimuksiin viitaten, että monissa ammateissa on vaikeaa, ellei mahdotonta kehittää laajoja objektiivisia indikaattoreita. Jos sellaisia on, ne ovat yleensä puutteellisia ja mitaavat vain osaa työtehtävien kokonaisuudesta. Niistä voi koitua jopa haittaa toiminnalle:

työntekijät voivat tehdä kunnolla vain ne tehtävät, joita mitataan. Yleisohje on, että suoritusarviointien tulisi perustua moniin indikaattoreihin, jotka välittävät sekä objektiivisia tietoja että subjektiivisia arvioita... Oman työsuorituksen arviointia helpottaa kuitenkin suoritusstandardeista sopiminen. Niiden tulisi identifioida työlle asetettuja laatu- ja määräravaatimuksia. *Palautteen tulee auttaa yksilöä tekemään sisäisiä kognitiivisia vertailuja omiin suoritusstandardeihin*“ (kursivointi KP). Ruohotie (1995, 181) toteaa edelleen, että “Koulutuksen evaluoinnissa tulee aikaisempaa enemmän kiinnittää huomiota *opettajien pedagogisten valmiuksien arviointiin ja työssä kehittymisen seurantaan. Sellaisten menetelmien luominen, jotka auttavat opettajia tiedostamaan omat valmiutensa ja kehittymään työssään, tulee jatkossa olemaan keskeinen osa opetusta koskevaa tutkimusta*” (kursivointi KP).

Toiminnallisten ja taloudellisten tavoitteiden tuloksellisuuden arvioimiseen kuuluu tuottaa myös taloudellisuutta, tehokkuutta ja vaikuttavuutta kuvaavia tunnuslukuja, numeerista dataa. Mutta pelkän datan esittäminen ei riitä (Lillrank 1990), on selvitettävä mitä informaatiota lukuihin sisältyy (tunnusluvut) ja “vertailemalla ja arvottamalla”, mitä ne tietona merkitsevät. Siis tieto on ikään kuin johtopäätös, joka dataan ja muiden asiaan vaikuttavien tekijöiden perusteella esitetään. Näin numeerinen data muuttuu osin laadulliseksi arvioinniksi, jossa on laajempi näkökulma asiaan. Tarkasteltava asia, esimerkiksi työhön sijoittuminen, täytyy siirtää siihen monikerroksiseen viitekehukseen, jossa mahdollisimman moni vaikuttava seikka saadaan näkyviin. Valmistuneiden työhön sijoittuminen ei siis suoraan voi kuvata opettajuuden laatua, koska siihen vaikuttavat ehkä vieläkin enemmän alueen työllisyystilanne yleensä, yritysten osaamistarpeet, tilauskanta, yritysrakenteen muutos (aloittaneet ja lopettaneet), hakijan muut erityistaidot, jne. Numeerisen arvioinnin osalta on välttämätöntä prosessoida ketjua data-informaatio-tieto.

Pelkästä datasta tehty johtopäätös voi olla täysin harhaanjohtava. Voihan olla niin, että alueen hyvästä työtilanteesta johtuen työhön sijoittu-

minen on sataprosenttista riippumatta koulutuksen sisällöistä ja laadusta. Vastaavasti on alueita, joissa työhönsijoittuminen voi jäädä 30 prosenttiin, vaikka koulutuksen tiedetään olevan laadukasta. Eri asia on tietysti arvioida, tilanteen jatkuessa pitkään edellä kuvatun kaltaisella, onko koulutustarjonta alueen todellisia tarpeita vastaava. Tällöin siirrytään koulutustarpeen ennakointiin, joka tiedetään itsessään vaikeasti määriteltäväksi.

Koulutuksen tuloksellisuuden ja laadun arviointi ei voi rakentua vain yhden näkökulman varaan. Eri arviointimenetelmillä kerättyä tietoa pyritään yhdistämään ja parantamaan tulosten luotettavuutta (Ruohotie 1995, 183).

Jatkuva laadunparantaminen

Jatkuva laadunparantaminen on ollut kouluväelle itsestäänselvyys, intuitiivinen ja ammatillisuuteen liittyvä perusasia. Laatuajattelma koetaan vieraana, hyvin teollisella ja työtä normittavana, ulkoa annettuna isminä. Yhteyttä oppimisen edistämiseen on vaikea tunnistaa. Täsmäkirjallisuutta tai empiiristä testausta koulutusorganisaatioon soveltuvasta laatuajattelusta ei ole tai sitä on kovin vähän. Niinpä ehdolla olevat valmiit standardit edustavat oppimisen kannalta hyvin behavioristista lähestymistapaa - ja esimerkiksi lautupalkintomalleja pidetään valmiina ratkaisuna organisaation laadunhallintaan ja -parantamiseen. Ne ovat parhaimmillaan kuitenkin vain ISO-standardeihin verrattavaa tärkeiden asioiden tsekkauslistoja tai itsearviointia/auditointia helpottavaa jäsentelyä. Ne eivät kuvaa tärkeiden töiden prosessiluonnetta ja asioiden välisiä yhteyksiä, joista oppivan organisaation hyvyys lopulta riippuu.

Oppimisen kannalta suotuisampaa on konstruktivistinen lähestymistapa. Kun organisaatio hankkii tietoa ja ymmärtää sen merkityksen, voidaan tekemisen kautta luoda eri toimintoja kokoava ja yhdistävä toimintakulttuuri (prosessimalli), jossa toiminnan laadun ja tuloksellisuuden kannalta olennaisimmat asiat ovat mukana. Ne muo-

dostavat struktuurin, jonka mukaan toiminta- ja oppimisympäristöjä muutetaan. Kaikissa tapauksissa organisaatio oppii ja arvioinnilla voidaan selvittää, onko suunta ollut suotuisa koulutuspoliittisessa toiminta-ajatuksessa luvatuille asioille. Näin syntynyt malli on pelkkää tsekkauslistaa parempi, koska siinä kuvataan organisaation todellista elämää ja testataan sen kykyä edistää kaikkea oppimista.

Åhlbergin (1997, 47-117) jatkuvan laadunparantamisen malli sisältää implisiittisesti hyvän lähtökohdan. "Jatkuvuus" viittaa olennaisesti muuhun kuin pelkän numeerisen tiedon keräämiseen. Tunnusluvuthan kuvaavat "pysähtynyttä" tilaa, jota ei ole olemassakaan. Jatkuvuus ohjaa ajattelua myös kehityksen suunnan arvioimiseen ja pysähtymättä. Edelleen "jatkuva parantaminen" korostaa prosessiluonnetta ja oppimista. Se soveltuu koulutukseen muita paremmin, koska koulutus on prosessi, jossa arvokasta on tunnistaa "laadun paraneminen", kehityksen suunta. Laadunhallintaan kehitetyt standardit soveltuvat teollisuuteen, jossa tuotteen virheettömyys, tilanteen "pysäyttämisen" on mahdollista.

Savonlinnan ammatti-instituutin malli

Samissa on kehitelty kouluorganisaation toimintoja kokoava (ehyettävä) tuloksellisuuden ja laadun arvioinnin prosessimalli, joka sisältää vaiutteita mm. Åhlbergin (1997) jatkuvan laadunparantamisen ideasta sekä osin Suomen laatupalkintomallista. Olennainen ero muihin malleihin on kuitenkin se, että pelkkä arviointialueiden ja -kohteiden listaus ja pisteytys ei riitä, vaan tulakseen osaksi organisaation työprosesseja ja oppimista se edellyttää kokonaisuuden hahmottamisen, osien välisen yhteyden ja riippuvuuden esittämisen sekä prosessiluonteiden korostamisen. Tässä suhteessa myös ns. Juranin trilogia ja Demingin PDSA-kehä ovat olleet kehittämisen taustalla.

Samin kouluorganisaation toimintoja kokoava (ehyettävä) ja oppimista edistävä tuloksellisuuden ja laadun arvioinnin prosessimalli jaetaan

organisaation kannalta neljään avainprosessiin: strategiat, ydinprosessit, arviointi ja parantaminen. Seuraavassa Samin laatumallin avainprosessien sisältö pääkohdittain.

1 Strategiat (vrt. Juran: quality planning ja Deming: PLAN)

- a) koulutuspoliittinen toiminta-ajatus (misio, arvot ja visio)
- b) toimintaympäristön tunnistaminen (asiakkaat, johtaminen, henkilöstö, ennakointi, tiedot ja niiden analysointi)

Olennaista on, että strategisen suunnittelun linjaukset siirretään näkyvästi talousarvion toiminnallisiin ja taloudellisiin tavoitteisiin. Vallitsevat arvot näkyvät toimintasuunnitelman ja talousarvion valinnoissa. Strategisen suunnittelun osa-alueet ovat kukin erikseen arvioinnin ja jatkuvan laadunparantamisen kohteena (vrt. edellä arvioinnin laajakulma).

2 Ydinprosessit (vrt. Juran: quality control ja Deming: DO)

- a) oppimista edistävä opetustoiminta
 - a 1. opettajuus (pedagogiset valmiudet)
 - a 2. opettaminen (didaktinen osaaminen)
- b) oppimista tukevat sisäiset tukipalvelut
 - b 1. palvelutaito (vuorovaikutustaidot)
 - b 2. palveluprosessit (toiminnot)
- c) oppimista edistävä opiskelu
 - c 1. oppijuus (vastuu omasta oppimisesta)
 - c 2. opiskelijan suoritukset

Ydinprosessien osatekijät kuvaavat toisaalta vuorovaikutustaitoja ja toisaalta oppimisympäristöissä tapahtuvaa tekemistä ja toimintaa. Ydinprosessien laatu muodostuu sen mukaan, tehdäänkö oikeita asioita (a2, b2) ja tehdäänkö niitä oikein (a1, b1). Tähän sisältyy koko arvioinnin vaikeus: Ihmisen työtä on vaikea kattavasti kuvata pelkillä suoritusstandardeilla (vrt. Ruohotie 1995, 267). On kuitenkin tärkeää sopia, mikä on niin keskeistä onnistumisen (oppimisen edistämisesä) kannalta, että siitä on jotakin päälinjauksia kirjallisesti sovittava (esim. arviointiohjeet). Oppimisprosessissa keskeistä on opiskelijan rooli. Siksi on tarkasteltava, mitä oppijuus tavoitteellisesti sisältää ja toisaalta, mitä opiskelijalta edelly-

tetään. Tämä reflektointi kuuluu ennen muuta opiskelijalle, mutta se tarvitsee ohjausta.

Arvioinnissa on oltava mukana erityisesti niitä alueita, joiden konkreettinen kuvaaminen ja mittaaminen on vaikeaa. Voisi jopa sanoa, että mitä vaikeampaa ydinprosessien kuvaaminen on, sitä tärkeämpää on sen arvioiminen ja päinvaltoin. Ydinprosessien laatuksuvausten perusteella kootaan arviointitieto.

3 Arviointi (vrt. Juran: quality control ja Deming: STUDY)

- a) toiminnan ja talouden tuloksellisuus (“tekeminen suoritus”)
- a 1. taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus
- b) toiminnan laatu (“tyylipisteet”)
- b 1. Ydinprosessien laadun itsearviointi (2 a, b, c)
- b2. Strategisen suunnittelun laadun itsearviointi

Arviointitiedon keruussa on noudatettava laatumallin perusideaa. Toiminnallisten tavoitteiden lisäksi arviointitietoa on koottava ydinprosessien laatumallin paljastamiseksi. Taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden tunnusluvut on vertailun tekemiseksi sovitettava valtakunnalliseen käytäntöön (ulkoinen tuloksellisuus). Lisäksi on voitava esittää organisaati-

on sisäisen kehityksen suunta (sisäinen tuloksellisuus).

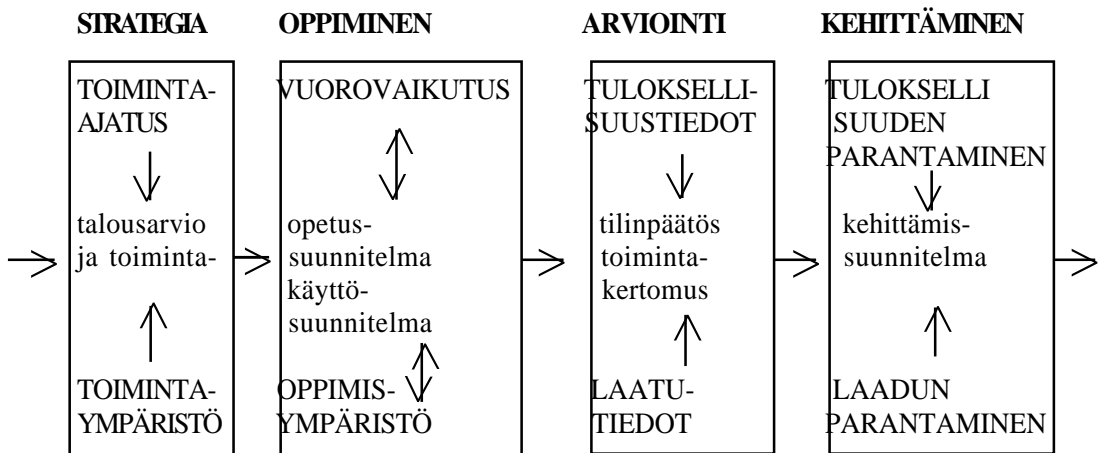
Kaikkein tärkein osa-alue (oppivan organisaation edistämiseksi) on tunnistaa ydinprosessien sisällä olevat jatkuvan laadunparantamisen kohteet tai paremminkin niiden prosessiluonne. Ja ryhdyttävä töihin. Ei riitä, että hyvyys tai huonous paljastuu. Siitä on voitava päätellä jotakin. Laatu paranee ja oppimista tapahtuu vasta, kun keksitty ratkaisu toteutetaan.

4 Parantaminen (vrt. Juran: quality improvement ja Deming: ACT)

- a) tuloksellisuuden arviointitiedon analysointi ja uudet tavoitteet toiminta- ja taloussuunnitelmaan
- b) toiminnan laadun arviointitiedon analysointi ja laadunparannushankkeet kehittämissuunnitelmiin

Toiminnallisten ja taloudellisten tarkoitusten ja toteutumisen välisten erojen syyt selvitetään ja päätetään uusista tavoitteista, jotka kirjataan toiminta- ja taloussuunnitelmaan toimenpiteineen ja resurssitarpeineen. Ydinprosessien toiminnan laadun palautetiedon perusteella sovitaan kollegiaalisista (tiimi) ja henkilökohtaisista laadunparannushankkeista, jotka kirjataan kehittämissuunnitelmiin.

LAATUPOLITIIKKA: Samille määritelty ja sovitettu tapa suhtautua toiminnan tuloksellisuuteen ja laatuun, niiden arviointiin ja jatkuvaan parantamiseen.



SAMINLAATUMALLI

suunnitelmiin. Nämä edellyttävät syvällisempää sisäistä valmennusta ja siten kaksisilmukaisen oppimisen periaatteen soveltamista.

Kokemuksia

Kokemukset ovat osoittaneet oikeiksi konstruktivistisen ajattelun. Organisaation on ensin tunnistettava toimintakulttuurinsa nykytila ja tiedostettava asioiden väliset yhteydet ja ryhdyttävä sen parannustöihin. Seuraavassa ajatuksia laatu työstä Savonlinnan ammatti-instituutissa vuosien 1997-1999 aikana.

- 1 Standardimalli ratkaisuna on harhaanjohtava ja edustaa ehkä vain pientä osaa koko työstä. Valtaosa laatu työstä on järjestää, organisoida olennaisin (20/80) ja saattaa sen yhteydet näkyviin ja arvioitavaksi, miten organisaation "20/80 -prosessit" nyt toimivat. Laadun parantaminen alkaa siis diagnoosista. Katsotaan ensin, mikä meidän nykyinen järjestelmämme on ja miten se toteuttaa koulutuspoliittista toiminta-ajatusta.
- 1 Oman todellisuuden ja paikan tunnistaminen konkretisoi ja sitouttaa kehittämiseen – tiedon ja tekemisen välille on löydyttävä ymmärrys.
- 1 Konstrukttiivinen näkökulma (reflektointi) voi avata muita oppijan organisaation funktioita ja jos laatumallin avulla onnistutaan simuloimaan työympäristöjä, voidaan laadun parannushankkeet valita paremmin juuri oikeaan tarpeeseen.
- 1 Laadunparannushankkeet eivät synny sattumanvaraisesti ja hajallaan, vaan toimintamalli ohjaa niitä kokonaisuuden kehittämiseen (kokoava ja eheyttävä aspekti).
- 1 Asioiden välinen yhteys lujittuu, sisäinen asiakkuus konkretisoi, 20/80 –ajattelun hyöty näkyy, turha ja tarpeeton karsiutuu.
- 1 Käsitteiden "laatu" ja "tuloksellisuus" merkitys sovitaan meidän organisaatioon sopivaksi - laatu liittyy toiminnan kehittämiseen ja tuloksellisuus aikaansaannosten hyvyyteen.
- 1 Organisaation toiminnan simulointi laatumallin avulla lähtee sisältä, valmis standardi on aina vieras ja vain yleistys tärkeästä, sitä voi hyödyntää prosessoimalla ja refleктоimalla

omaa. Kaikki mikä ei tunnu tutulta ja meille sopivalta, jää vain oppimisen raaka-aineeksi.

- 1 Laatu järjestelmä on tiedostettu tai tiedostamaton. Tiedostamaton sisältää ilmeisen paljon turhaa ja tarpeetonta, tiedostettu tuo jatkuvasti 20/80-avainprosessit esille ja säästää resursseja.
- 1 Toimintasuunnitelman ja talousarvion lähtökohtina ovat aidosti koulutuspoliittinen toiminta-ajatus ja viimeiset tiedot toimintaympäristöstä - sitten katsotaan, mihin markat riittävät. Vallitsevat arvot näkyvät talousarviosta ja -suunnitelmasta.

Koulutusorganisaation laatu politiikka poikkeaa tuotantolaitoksen vastaavasta ainakin yhdeltä osin ratkaisevasti. Tuotantolaitoksessa laatu voidaan standardoida fysikaalisin tunnusmerkein ja siten lopputuote ja sen mahdolliset virheet ovat havaittavissa. Siksi tarkastelun päähuomio on lopputuotteessa.

Koulutusorganisaatiolla ei lopputuotetta oppimisen tarkoittamassa mielessä ole. Oppimista ei voi esittää fysikaalisin normein. Siten lopputuotteen virheetömyys on määrittelemätön asia. Opiskelunsa päättävien osaamista voidaan tietysti mitata ja arvioida, mutta puutteiden ja virheiden yksilöinti ja syy-seuraus -suhteiden osoittaminen ei onnistu pelkällä tsekkauksella. On tyydyttävä suuruusluokkien ja kehityssuuntien arviointiin kun kyse on oppimisesta ja vaikuttavuudesta. Opiskelijan innostus opintoihin on suurempi kohtalonkysymys kuin työhön tai jatko-opintoihin sijoittumista tai keskeyttämistä kuvaavat tilastorituaalit.

Mahdollisen laatu järjestelmän tulee siis taipua ja tunnistaa se todellisuus, jossa koulu ja sen väki elävät – eikä kiihdyttää helposti kontrolloitavan mittaamista.

Lopuksi

muutama kokoava ajatus. Koulutuksen tuloksellisuuden ja laadun arviointia leimaa operatiivinen pinnallisuus. Keskustelu liikkuu sen ratkaisemisessa, mikä standardijärjestelmä parhaiten sopii ja hoitaisi arviointivelvoitteen "meidän

puolesta”. Riittävästi ei tiedosteta, että organisaatiolle kehitettyä arviointijärjestelmää tarvitaan ennen muuta paljastamaan kehittämistarpeet. Lisäksi syväoppimisen kautta kehitetty järjestelmä takaa paremman osumatarkkuuden kuin valmis ulkoa tuotu prosessoimaton luettelo sinänsä tärkeistä kohteista.

Toisaalta operatiivista pinnallisuutta kuvaa hätä konkretiasta ja tavoitteiden mitattavuudesta. Tämän paineen alla syntyy paljon erilaisia ja keinoitekoisia mittareita, joilla pyritään osoittamaan jotakin syvällisempää, johon se edes ei oikeutaisi.

Sitä vastoin tarvittaisiin jo mainittua syväoppimisen lähestymistapaa koulutodellisuuden, opettajuuden ja oppimisen valmiuksien tunnistamiseen ja tarkasteluun. Kohtalonkysymys ei siis ole pelkkään dataan perustuvat tilastorituaalit, vaan aito innostus ja hinku opettajan työn kehittämiseen sekä organisaation oppimiseen.

Arviointivelvoitteet ovat yllättävä ja hämmentävä tilanne normeihin tottuneelle kouluväelle tilanteessa, jossa pitää ottaa vastaan sille delegoitu toimivalta ja vastuu koulutuksen perustehtävän ja tarkoituksen toteuttamisesta ja laadun jatkuvasta parantamisesta. Se tarkoittaa itseohjautuvuutta ja monen asian poisoppimista ja monen uuden omaksumista.

Kouluorganisaation työtä kokoavaan ja eheyttävään arviointityöhön kannattaa tarttua. Oikotietä vaikeasti määriteltävään laatuun ei ole. Helposti mitattavat suoritukset ovat vain osa totuutta. Arvokkaampi tieto on usein mittauksen, mutta ei ajatuksen ulottumattomissa. Se on työyhteisön yhdessä oppimisen asia. Ja siihen tarvitaan jokin työtä jäsentävä struktuuri - mieluiten itse prosessoitu.

Lähteet

- Kuntalaki (1995).
 Opetushallitus (1999). Ammatillisen koulutuksen laadunhallinta. Suositusluonnos 12.5.1999. Helsinki: Opetushallitus.
 PIRHONEN, E.R.& Salo Raija (toim.) (1999). Opetustoimen säännökset ja niiden soveltaminen. Laki

ammattillisesta koulutuksesta 1998/630. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

- PESONEN, K. (1999). Ammatikoulutuksen laadun parantaminen: Jatkuva laadunparantaminen ja oppiva organisaatio -ideoiden ja menetelmien testaaminen, soveltaminen ja kehittäminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma 21.9.1999.
 RAIVOLA, R. & Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. (toim). Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita.
 RUOHOTIE, P. (1995). Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammatikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitos.
 SARALA, U.& Sarala, A. (1996). Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
 ÅHLBERG, M. (1997). Jatkuva laadunparantaminen korkeatasoisena oppimisena. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 68.

Savonlinnan ammatti-instituutissa testataan tässä vaiheessa mallin soveltuvuutta itsearviointiin ja itsearviointiprosessi toteutetaan tämän syksyn aikana. Katsauksen kirjoittamisen jälkeen Itä-Suomen läänin alueella on käynnistetty Mikkelin, Savonlinnan, Joensuun ja Kuopion ammatillisen koulutuksen järjestäjien kesken yhteinen laadunarvioinnin ISLA-hanke.

Lisätietoja: johtava rehtori Keijo Pesonen, 015-5749200, keijo.pesonen@sln-ami.fi