

A I K U I S



K A S V A T U S

4•93

LAATU JA
AIKUISKASVATUS

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 4/1993
13. vuosikerta

Päätoimittaja: Kauko Hämäläinen
Helsingin yliopiston
Vantaan täydennyskoulutuskeskus
Unikkotie 5 B, 01300 Vantaa
puh. 90-839 3025
fax. 90-857 2572

Toimitussihteeri: Anneli Kajanto
Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki
puh. 90-406 632
fax. 90-441 345

Toimituskunta: Kauko Hämäläinen,
Rainer Aaltonen, Jari-Pekka Jyrkänne,
Anneli Kajanto, Antti Kauppi, Pirjo
Liewendahl ja Timo Toiviainen

Toimitus: Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki
puh. 406 632 ja 441 725
Postisiirtotili 18030-2

Tilaukset: Toimituksen osoitteella,
tilausmaksu 90 mk/ vuosikerta

Ilmoitushinnat:
koko sivu 1 600 mk
puoli sivua 900 mk
neljännessivu 600 mk
Hinnoista ei vähennetä
mainostoimistokorvauksia.

Toimitusneuvosto: Erkki Aho, pj.,
Osmo Kivinen, Seppo Kontiainen,
Tarja Koskela, Eero Pantzar,
Kari Purhonen, Pertti Rantanen,
Pirkko Remes, Lea Salminen,
Heikki Sederlöf ja Pertti Timonen

Kansi: Markku Böök

Julkaisijat:
Kansanvalistusseura ja
Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura
ISSN 0358-6197

Lehti ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehti pyrkii lisäämään aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja käytännön välistä vuoropuhelua. Se julkaisee tieteellisiä artikkeleita, katsauksia, keskustelupuheenvuoroja, haastatteluja, reportaaseja, kirjaesittelyjä sekä ajankohtaisuuksia.

Lehden erityistarkoituksena on edistää aikuiskasvatuksen uudistumista jälkiteollisen yhteiskunnan tarpeiden mukaisella tavalla sekä käsitellä kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä humanististen sivistysihanteiden ja ekologisesti kestävästä kehityksen näkökulmista.

Sisältö

**Kauko Hämäläinen &
Antti Kauppi**

Mitä on koulutuksen laatu? 226

ARTIKKELIT

Taina Saarinen

Nousukaudesta lamaan, määrästä laatuun;
Koulutuksen laadun erilaiset merkitykset 228

Pirjo Ståhle

TQM - lisää laatua opetukseen 233

Kauko Hämäläinen

Laadun arviointi yliopistollisessa täydennyskoulutuksessa 238

Pekka Stenqvist

Korkeakouluarviointia Suomessa 243

Antti Kauppi

Laadun kehittäminen osana oppimisprosessia, esimerkkinä
Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajakoulutus... 248

KATSAUKSIA

Jussi Onnismaa

Mitä on laatu ammatillisessa aikuiskoulutuksessa? 255

Matti Taanila

Lyhytkurssitoiminnan laatujärjestelmä 259

Markku Markkula

Laatu toiminnan jatkuvan kehittämisen kohteena 265

KIRJA-ARVIOITA

Peter Senge 1990. The Fifth Discipline - The Art & Practice of the Learning Organizations
(Cristina Andersson) 273

Liekki Lehtisalo (toim.) 1992. Vaikuttaako koulutus? sekä Kauko Hämäläinen, Reijo Laukka-
nen & Armi Mikkola (toim.) 1993. Koulun tuloksellisuuden arviointi: (Rainer Aaltonen)..... 275

MIELIPITEITÄ

Seppo Niemelä

Opintokeskustuksen tuloksesta 279

MAAILMALTA

Urpo Sarala

EOQ 93 -maailman laatukongressi aikuiskoulutuksen
näkökulmasta tarkasteltuna 282

KASVOTUSTEN

Arvonlisävero ja aikuiskoulutus; OTK Päivi Taipaluksen haastattelu (Anneli Kajanto) 286

AJANKOHTAISTA

Uutta aikuiskasvatustutkimuksesta 285

Ajankohtaista 291

Summary 293

Kirjoittajat 296

MITÄ ON KOULUTUKSEN LAATU?

Aikuiskoulutuksen kielipelissä uusimpia muoti-ilmioita on laatu. Sitä käytetään kuvaamaan kaikkea hyvää ja kaunista ilman, että sen merkitystä yleensä millään lailla määritellään. Koulutusorganisaatiot kuvaavat toimintaansa laadukkaaksi. Koulutustoiminnan ja koulutuksen tulosten arviointi näyttäätytty laadun arviointina. Kilvan kehitetään erilaisia standardeja ja mittareita, joiden avulla vangitaan laatu paperille tukemaan koulutusorganisaation imagoa ja markkinakelpoisuutta.

Laatu on tullut koulutuskeskusteluun yrityselämästä, jossa laatuajattelu on elänyt jo 50-luvulta asti. Laatua on käytetty kuvaamaan japanilaista tuotantoon ja johtamiseen liittyvää ajattelutapaa. Se on muodostunut japanilaisen talouselämän kilpailukyvyyn symboliksi, jota länsimaisetkin organisaatiot hanakasti tavoittelevat.

Perinteisesti laatu on ollut tekninen, insinöörieteisiin kuuluva periaate. Laadun kehittämisen tähtää virheettömien, tasalaatuisten tuotteiden tuottamiseen. Merkittävää on asiakkaiden tyytyväisyys tuotteisiin. Pikkuhiljaa laatuajattelu on kuitenkin muotoutunut tuotannon loppupään tarkistuksesta koskemaan koko tuotantoprosessia, tuotesuunnittelua, markkinointia, myyntiä ja asiakaspalvelua. Laatuajattelusta on muodostunut johtamisen väline.

Laatukäsitteen käyttö on yleistynyt myös koulutussektorin kaikilla tasoilla viimeisten viiden vuoden aikana. Suomessakin on parin vuoden kuluessa käynnistetty kymmeniä erilaisia laadun arviointiprojekteja, joista on tähän lehteen valittu joitakin esimerkkejä. On mielenkiintoista pohtia, mikä on aiheuttanut tällaisen yhtäkkiä tarpeen arvioida koulutuksen ja koulutusorganisaatioiden laatua? Yhtenä syynä on ai-

nakin kansainvälisten virtausten seuraaminen pienellä viiveellä.

Mitä sitten laatu tarkoittaa aikuiskoulutuksessa? Onko se kurssien tasalaatuisuutta, kurssihallinnon toimivuutta vai koulutustoiminnan hyödyllisyyttä asiakkaille? Onko se taloudellista toimintaa vai laatustandardien sisäläajoa?

Tulisiko laatua tarkastella koko koulutusorganisaation näkökulmasta, kurssin tai koulutusohjelman tasolla vaiko yksittäisen opetustapahtuman tasolla? Minkä sidosryhmän näkökulma on tärkein, mikä rooli on kouluttajien, koulutettavien tai koulutettavien työnantajan käsityksillä? Onko laadussa keskeistä jonkun tyytyväisyys, koulutettavan oppiminen, koulutuksen edullinen toteuttaminen vai ulkoiset puitteet?

Voidaan myös pohtia sitä, miten tuotannosta ja johtamisesta lainattu ajattelutapa toimii koulutusympäristössä. Jos oppijasta itsestään lähtevää kehittymis- ja kehitysprosessia pidetään tuotteena, se on hyvin erilainen kuin teollisuuden tai vaikkapa kaupan ja hallinnon alan tuote. Koulutuksen laadusta puhuttaessa kuitenkin harvemmin otetaan huomioon koulutusorganisaation keskeisin tehtävä sekä koulutustoiminnan sisältö ja muoto.

Koulutuksen arvioinnissa laatua kuvataan sekä määrällisin että kuvailevien indikaattoreiden avulla. Melko yleinen on myytti siitä, että jos koulutukselle voidaan asettaa tavoitteita, niiden saavuttamista voidaan myös arvioida. Monien tavoitteiden osalta mitattavuuden vaatimus on kuitenkin osoittautunut mahdottomaksi, kuten laadun kehittämisen uranuurtaja Deming on uudessa teoksessaan osoittanut.

Laatu on aina suhteellista. Se riippuu valittavista kriteereistä ja mittaustavoista. Laatu on silloin sitä, millaisena se milloinkin nähdään tai mitä eri laatumittarit mittaavat. Sama koulutus voi tällöin olla sekä laadukasta että huonolaatuista.

Laadun arvioinnin lisäksi puhutaan laadun kehittamisestä. Laatu muodostuu prosessissa, jossa koko ajan tietoisesti vaikutetaan oppimiseen, koulutuksen ja kehittymisen etenemiseen. Laatu määritellään yhteisissä keskusteluissa ja toiminnassa ja sen määrittely muuttuu prosessin edetessä. Laadusta tulee tällöin toimintaa ohjaava periaate.

Laadun kehittäminen koulutusorganisaatiossa ei voi rakentua yksinomaan johtamiselle ja organisoimiselle. Keskeisintä laadun kehittämisen kannalta on se oppimisprosessi, jota oppija toteuttaa koulutuksessa yhteistyössä muiden oppijoiden sekä kouluttajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Koulutuksen laatua tarkasteltaessa tätä näkökulmaa ei pitäisi unohtaa.

Koulutuksen laatukäsitteen monipuolisuus, suhteellisuus ja epämääräisyys näyttäytyy myös tämän aikuiskasvatustieteellisen lehdän sisällöissä. Tämän teemanumeron tavoitteena on tuoda esille, mitä laadun arvioinnilla on ymmärretty Suomessa, mihin se on kohdistunut ja miten arvioinnit on toteutettu.

Artikkelit rakentuvat osin samoista perusteista, niissä löytyy joitakin samoja lainauksia ja näkökulmia. Toisaalta löytyy arvioinnin kohteiden koko monipuolinen kirjo lyhytkurssitoiminnan laatustandardeista koulutusohjelmien ja koko koulutusorganisaation kehittämiseen. Arvioinnin kohteet vaihtelevat projektista toiseen. Mi-

tään yleistä ja yhteistä teoreettista pohjaa ei niistä ole löydettävissä.

Useimmissa tämän lehden kirjoituksissa laadun kehittämisen tavoitteena on tukea oppilaitosten sisäistä kehittämistä. Osassa tulee esille valtiovallan halu seurata ja kontrolloida jonkin koulutussektorin toimintaa. Useimmat projektit on toteutettu valtiovallan rahoituksella ja tuella. Eräissä projekteissa on käytetty päätoimisia asiantuntijoita, osa on toteutettu muiden töiden ohella.

Kaikkia kirjoituksia leimaa suuri usko laadun arvioinnin tarpeeseen ja hyödyllisyyteen. Hyödyn arviointi on kuitenkin vielä melko vaikeasti arvioitavissa tämän lehden kirjoitusten perusteella. Esimerkiksi Hollannissa ja Englannissa esille tullutta hyvinkin kriittistä suhtautumista laadun arvioinnin merkitykseen ei meillä Suomessa vielä ole tullut esille.

Koulutuksen laatua koskevassa tarkastelussa kollaan edetty vaiheeseen, jossa välttämättä tarvitaan pedagogista näkökulmaa. Tuotannon ja johtamisen ajattelu- ja toimintamallit antavat hyvin virikkeitä pohdiskella laadun problematiikkaa, mutta ilman syvällistä koulutuksen perusprosessien analyysiä laadusta tulee mekaaninen ja ulkokohtainen kehikko hallinnoida ja organisoida koulutusta.

On myös hyvä muistaa, että innostunut, ammattitaitoinen ja päämääränsä tunteva henkilökunta on paras koulutusorganisaation laadun tae. Sitä ei voi arvioinneilla ja tarkastuksilla kompensoida, vaikka ne ovatkin oivia työkaluja kehittämistyössä.

Kauko Hämäläinen ja Antti Kauppi

TAINA SAARINEN

NOUSUKAUDESTA LAMAAN, MÄÄRÄSTÄ LAATUUN

Koulutuksen laadun erilaiset merkitykset

Laatu on iskusana, jota nykyään käytetään lähes kaikessa koulutusta koskevassa keskustelussa. Koulutuksen laatu ja sen parantaminen ovat ykkössijalla matkalla kohti "Tiedon ja osaamisen Suomea" (VNp 18.6.1993, 5).

Nykyisessä koulutuspolitiikassa laatu ja sen aisapari kansainvälistyminen ovat paitsi tavoitteita itsessään, myös välineitä toistensa saavuttamiseksi. Korkealaatuinen koulutus on tavoite, joka kaikkien on helppo hyväksyä.

Laadun tulo keskeiselle sijalle koulutuspolitiikassa voi selittyä usealla tavalla. Hakemattakin tulee mieleen, onko kyseessä taas uusi "retorinen käänne" koulutuspolitiikan sanastossa. Kasvu on toki miellyttävämpi puheenaihe kuin supistukset, ja laadun kasvattaminen kuulostaa epäilemättä paremmalta kuin määrän vähentäminen.

Pelkästä retoriikasta tuskin kuitenkaan on kysymys. Uudet muotisanat eivät tule koulutuspolitiikkaan tyhjästä.

Koulutusajat ovat pidentyneet jatkuvasti, jolloin on jouduttu myös kysymään, ovatko uudet tutkinnot aikaisempia laadukkaampia, tai onko yleensäkin olemassa keinoja erilaisten tai eri oppilaitoksessa suoritettujen tutkintojen laadun arviointiin. Resurssikasvun pysähtyttyä peliin on tullut huoli koulutuksen laadun heikkenemisestä. Lisääntyvät kansainväliset kontaktit ovat herättäneet kysymyksen suomalaisen koulutuksen tasosta kansainvälisessä vertailussa. Laadun arviointia on myös enenevästi alettu pitää mahdollisena, vaikka ongelmat arvioinnin käytännön toteutuksessa myönnetäänkin.

Laatu halpaa, määrä kallista?

Koulutuksen laadun käänttöpuolena on valtiontalouden paha lama. Kun koulutukseen sijoitettavat resurssit joitakin poikkeuksia lukuunottamatta pienenevät — eli kun oppilaitoksia "rationalisoidaan" ja resursseja "vapautetaan" — niin koulutuksen laatu pitäisi samanaikaisesti pystyä säilyttämään, tai sitä pitäisi jopa parantaa.

Tämänhetkisessä rationaalisuuden ja taloudellisen tulosvastuun dogmissamme koulutus on sitä arvokkaampaa, mitä halvemmalla se on tehty. Onko laatu siis halvempaa kuin määrä? "Halvalle laadulle" antaa merkityksen koulutuksen pääasiallinen rahoittaja, valtio. Mutta jos vaikkapa opiskelijaa, professoria, tai vastavalmistuneen työnantajaa pyydetään määrittelemään koulutuksen tai tutkimuksen laatua, niin

vastauksetkin ovat erilaisia. Kauneus on laadun arvioinnissakin oleellisesti katsojan silmässä.

Eri intressiryhmät ja erilaiset laadut

Suomen kielen perussanakirjassa (1992) "laadun" yleisin merkitys on asian tai ilmiön "ominaisuudet, luonne, olemus, kvaliteetti." Laadulla tarkoitetaan siis ensisijaisesti asian tai ilmiön ominaispiirteitä, mikä mahdollistaa esimerkiksi vertailun tai yleensä sijoittumisen jollakin asteikolla: *"Vertaa hintaa laatuun; Laadultaan ala-arvoista tavaraa"*.

Erikoismerkityksenä laadulla on saman sanakirjan mukaan "hyvä laatu, laadukkuus", mikä onkin jo absoluuttinen merkitys: *"Meillä pyritään laatuun; Laadusta joutuu maksamaan"*. On sanomattakin selvää, että kyse on korkeasta laadusta: kukapa pyrkisi ehdoin tahdoin huonoon laatuun, tai väittäisi, että huonosta laadusta joutuu maksamaan sen minkä hyvästäkin.

Koulutuspoliittisessa keskustelussa "laatu" esiintyy nimenomaan erikoismerkityksessään: "Laatu ja kansainvälistyminen ovat kehittämissuunnan avainsanat" (VNp 18.6.1993, 5). Korkeaan laatuun kurotellaan, sitä tavoitellaan, ja kysytään, miten se on tavoitettavissa. Sinänsä yksinkertainen korkean laadun tavoite saattaa kuitenkin hämärtää keskustelua, kun joudutaan huomaamaan, että laadulla on useampia ulottuvuuksia. "Laatu" on hankala käsite, ja se tuntuu jopa pakenevan määritelmää. Olisi silti liian helppoa jättää laatu pelkän intuitiivisen merkityksensä varaan.

Laadun määritelmä on olennaisesti sidottu sen kriteerien määrittelijän tarpeisiin ja haluihin. Kun puhumme koulutuksen laadusta, pitää samalla myös kysyä, kenen laadusta on kysymys (Harvey & Green 1993, 10). Samaan tapaan Barnett (1992, 4–5) pitää laatu keskustelua osana koulutukseen ja sen tarkoitukseen liittyvää valtataistelua. Laadun eri määritelmien taustalla ovat siis perimmältään intressiryhmien käsitykset koulutuksesta ja siltä vaadittavasta laadusta.

Laadun ulottuvuudet

Harvey ja Green pohtivat perinpohjaisessa artikkelissaan (Harvey & Green, 1993) laadun aspekteja eri intressiryhmien näkökulmat huomioiden ottaen. He esittelevät viisi periaatteellista lähestymistapaa, joihin pohjaten seuraavassa tarkastellaan laadun merkityksiä suomalaisessa koulutuspolitiikassa:

1. poikkeuksellinen laatu (*quality as exceptional*)
2. tasainen tai virheetön laatu (*quality as perfection or consistency*)
3. tarkoituksenmukainen laatu (*quality as fitness for purpose*)
4. laatu tehokkuusvaatimuksena (*quality as value for money*)
5. laatu muutoksena (*quality as transformation*)

Poikkeuksellinen laatu kuvastaa perinteistä käsitystä elitistisestä ja absoluuttisesta laadusta: hyvälle laadulle ei ole kriteerejä, sen vain tunnustaa. Kysymys on legitimoituista mielikuvista ja intuitioista. Poikkeuksellinen laatu kuvastuu usein oppilaitoksen maineessa. Korkeatasoinen oppilaitos vetää puolelensa hyviä hakijoita, jolloin "hyvää laatua" päästään tekemään poikkeuksellisesta oppilasaineksestä. Poikkeukselliseen laatuun sisältyy myös käsitys laadun arvioinnin objektiivisuudesta tai neutraaliudesta.

Poikkeuksellista laatua voi olla myös minimivaatimusten saavuttaminen. Laatu ei tällöin olekaan poissuikeva ja absoluuttinen käsite, vaan jokainen yksilö, yksikkö tai koulutus, joka tavoittaa määrätty minimivaatimukset, voi kutsua itseään laadukkaaksi. Koulutuksen kehittämissuunnitelmassa oppisopimuskoulutuksen laatu "korostetaan", kun taas korkeakoulutuksen laatu "parannetaan" (VNp 18.6.1993, 5–8, 12). Oppisopimuskoulutuksessa toisin sanoen näytetään pyrkivän minimitalvoitteiden saavuttamiseen, kun taas korkeakoulutuksessa tavoitellaan maksimilaatua.

Virheetön tai tasainen laatu viittaa kieli- ja mielikuvaan koulutuksesta tuotantoprosessina. Tällöin "tuotteen" pitää olla tarkkaan määritelty. Tässä näkökulmassa korkealaatuinen koulutus tuottaa esimerkiksi tutkintoja ilman "tuotanto-

häiriöitä" tai "virheellisiä tuotteita", kuten opintojen pitkittymistä, opiskeluaikaista työssäkäyntiä, tai tarkkaan rajattuun ammattiin sopimattomia tutkintoja. Aiheellisesti voi kysyä, voidaan-ko koulutustuotteet ylipäätään määritellä niin tarkkaan, että tällaista tuotantokontrollia voitaisiin edes ajatella.

Tarkoituksenmukainen laatu on sukua talasalaatuisuudelle sikäli, että lähtökohtana ovat koulutukselle asetetut vaatimukset. Tarkoituksenmukainen laatu tarkoittaa tuotteen — tutkinnon, tutkimuksen jne. — kykyä joko täyttää "asiakkaan" vaatimukset tai "tuottajan" omat tavoitteet. Lähtökohtana voi siis toisaalta olla esimerkiksi opiskelijan koulutukselle tai työnantajan oppilaitoksesta valmistuvalle asettamat vaatimukset, tai toisaalta oppilaitoksen (ääneenlausuttu) tehtävä tai tarkoitus. Tarkoituksenmukainen laatu on tällöin asetettujen tavoitteiden saavuttamista (vrt. Vaherva 1992, 140).

Kun poikkeuksellinen laatu ei voi koskaan olla liian hyvää, niin tarkoituksenmukaisella laadulla on paitsi ala-, myös ylärajansa. Liian korkea koulutus saattaa esimerkiksi työnantajien kannalta olla epätarkoituksenmukaista, siis ei-laadukasta. Puhutaan ylikoulutuksesta. Tarkoituksenmukainen laatu lieneekin lähinnä työnantajien intressissä (ks. STK—TKL 1991, 5).

Tehokkuuden laatonäkemyksen taustalla on usko koulutuksen markkinaohjautuvuuteen, ja keskeistä tässä näkökulmassa on taloudellinen tulosvastuu koulutuksen rahoittajalle. Suomi ei ole ainoa länsimaa, jossa taloudellisen laman seurauksena on tultu siihen johtopäätökseen, että koulutukseen uhrattavat varat ovat ainakin toistaiseksi katossaan. Valtiovallan lamaliturgia "halvemmalla parempaa" kuvastaa oivasti näkemystä siitä, että laadun keskeinen kriteeri on taloudellinen tehokkuus.

Laatu muutoksena sisältää oletuksen siitä, että esimerkiksi opiskelijassa tapahtuu muutos opiskelun seurauksena. Isossa-Britanniassa tätä muutosta on konkretisoitu arvonlisän käsitteen avulla (ks. esim. Williams & Loder 1990; Pollitt 1990). Ajatellaan, että laadukas oppilaitos on sellainen, joka tuottaa eniten "lisäarvoa" eli jossa opiskelijat oppivat tai kehittyvät eniten. Kärjistetyksi sellainen oppilaitos, joka kouluttaa

huonoista oppilaista hyviä tutkinnon suorittajia, on parempi kuin huippuaineksesta huippuammattilaisia valmistava.

Esimerkki korkeakoulutuksesta: työllistyminen koulutuksen laadun kriteerinä?

Koulutussosiologian tutkimuskeskuksessa käynnissä olevassa korkeakoulujen toiminnan arviointia koskevassa tutkimuksessa on haastateltu viime vuosien systemaattisissa arvioinneissa keskeisesti mukana olleita henkilöitä (ks. Saarinen 1993). Haastateltavien vastauksista löytyi odotetusti erilaisia "laatuja". Ajan hengen mukaisesti laadun arviointia pidettiin tärkeänä ja mahdollisenakin, vaikka osa haastateltavista alkoi perua käsitystään arvioinnin mahdollisuudesta, kun sen toteutustavat tulivat puheeksi. Laatua näytettiin pitävän melko itsestään selvänä käsitteenä. Korkeakouluista ja etenkin niissä tehtävästä tutkimuksesta puhuttaessa "laatua" käytettiin usein merkityksessä "poikkeuksellinen" laatu: korkea laatu, jonka olemassaolon huomaa, ja joka erottaa yliopiston tai laitoksen muista.

Koulutuksen laadusta ja sen arvioinnista kyttäessä monet haastateltavista sen sijaan esittivät keskeiseksi arviointikriteeriksi tutkinnon suorittaneen sijoittumista työelämässä, tai yleensäkin työllistymistä. Korkeakoulujen toiminnan tuloksellisuutta on tähän mennessä arvioitu lähinnä suoritettujen tutkintojen ja muiden opintosuoritusten perusteella. Nyt myös valtiovalta on ottamassa työelämään sijoittumisen yhdeksi tuloksellisuuden kriteeriksi (VNp 18.6.1993, 17).

Tuntuu paradoksaaliselta, että työttömyyden ollessa parinkymmenen prosentin luokkaa työelämään sijoittumista halutaan pitää koulutuksen laadun tai edes tuloksellisuuden kriteerinä, ikään kuin koulutuksen absoluuttinen laatu takaisi koulutetun absoluuttisen työllistymisen. Työelämään sijoittumistakin voi sitäpaitsi tarkastella useammalta taholta. Onko koulutuksen laadun tai tuloksellisuuden kannalta eroa sillä, saako tutkinnon suorittaja valmistuttuaan ylipäänsä mitään työtä, vai sijoittuuko hän mahdollisesti koulutustaan vastaavaan työhön?

Taulukko 1.
Korkeakoulututkinnon suorittaneiden työttömyys
30.6.1993 ja valmistuneiden määrä vuonna 1992.

	Työttömät ilman lomautettuja	Työttömistä vastavalmistuneet	Avoimet työpaikat	Valmistu- neet
Alempi kk-tutkinto	6235	892	68	
Perustutkinto	9782	1321	87	9459 ¹⁾
Jatkotutkinto	428	24	10	1197
Yhteensä	16 445	2 237	165	10 656

Lähteet: Kota 1992; TM 1993:6.

1) sisältää alemmat ja ylempät korkeakoulututkinnot

Mitä työllistyminen laadun kriteerinä kertoisi korkeakoulutuksesta? Vastavalmistuneet joutuvat akateemisesti koulutettujen joukossakin työttömiksi muita todennäköisemmin. Alempaan tai ylempään perustutkinnon suorittaneita työttömiä oli työministeriön tilastojen mukaan kesäkuun lopussa 1993 yhteensä 16 117 eli lähes saman verran, kuin uusia korkeakouluopiskelijoita vuosittain. Akateemisista työttömistä noin 14% oli vastavalmistuneita. (Taulukko 1.) Jatkotutkinnon suorittaneita oli samaan aikaan työttömänä runsas 400, kun edellisellä vuonna oli valmistunut 1197 uutta lisensiaattia ja tohtoria.

Erityisen haavoittuvaisia ovat tällä hetkellä humanistinen (ei opettajankoulutus), tekninen ja luonnontieteellinen sekä yhteiskuntatieteen ja kaupan ala. Näissä vastavalmistuneiden työttömyys oli jo vuoden 1992 loppupuolella 20% luokkaa, kun akateeminen työttömyys oli kaikkiaan 4% (Myrskylä, 1993).

Koulutuksella työnhakija voi parantaa suhteellista asemaansa työvoimajonossa (Silvennoinen 1993, 11). Tässä katsannossa siis laadukas koulutus auttaa hakijaa ohittamaan vähemmän korkeatasoisella koulutuksella — tai tutkintotodistuksella — varustetut kilpailijansa. Kyse ei ole "absoluuttisesta" tai poikkeuksellisesta laadusta, jonka kaikki voisivat tavoittaa (ja jolloin kaikki työllistyisivät), vaan laatu on suhteessa siihen, miten määrätyn koulutuksen saaneet työllistyvät muihin samantyyppisen koulutuksen saaneisiin verrattuna.

Koulutuksen laatua parantamalla ei luoda uusia työpaikkoja. Mutta entä jos koulutetun työllistymisellä tai sijoittumisella tarkoitetaan hänen kykyään työllistää itse itsensä? Parikin korkeakoulutusta edustavaa haastateltavaa esitti ajatuksen spontaanisti. Olisiko työttömyys merkki koulutuksen huonosta laadusta, jos akateemisesti koulutettu työnhakija ei pysty myymään itseään työmarkkinoilla? Vai olisiko sitenkin kyseessä työnhakijan henkilökohtainen epäonnistuminen?

Lopuksi

Laadun ja sen arvioinnin tärkeydestä tunnutaan olevan kovasti yksimielisiä. Laatu on kaunis ja arvokas tavoite, johon kaikkien on helppo yhtyä. Tarkemmin katsottuna laadun merkitys on kuitenkin moniselitteinen ja erilaisiin intresseihin sidottu. Ideaalinen käsitys kaikille samaan muottiin valetusta laadusta vain houkuttelee koulutuspoliittisen keskustelun kävijät kuvittelemaan, että kun käytetty sanasto on sama, niin myös puheenaihe on yhteinen.

Erkki Kaukonen pohdiskeli alkuvuodesta 1993 ilmestyneessä Korkeakoulutieto-lehdessä otsikolla "Tieteen moninaisuus ja arvioinnin ongelmat" toisaalta tieteen ja tiedeyhteisön, toisaalta tutkimuksen ja tutkimusyhteisön merkityksiä. Hän päätyi säästämään "tiedeyhteisön" juhlavaan käyttöön ja suositteli, että arkikieles-

sä puhuttaisiin vain tutkimusyhteisöstä. Samalla analogialla "laadun" voisi säästää ylevämmälle merkitykselleen, juhlapuheisiin ja visioihin, ja keskittyä arkielämässä katsannosta riippuen "laadun" eri aspekteihin, kuten esimerkiksi tutkintojen suorittamisen tehokkuuteen, tutkimuksen kykyyn herättää mielenkiintoa ja uusia ajatuksia, tai oppilaitosten kykyyn käyttää niille annetut resurssit järkevästi. Ymmärrys laadun merkityksestä lähtisi siitä ymmärryksestä, että eri intressiryhmät kohdistavat koulutukseen erilaisia odotuksia ja vaatimuksia. Tällöin myös koulutuksen laadulla tarkoitetaan eri asioita. Erilaisilla laaduilla on muitakin ulottuvuuksia kuin hyvyys tai huonous.

LÄHTEET

Barnett, R. 1992. The Idea of Quality: Voicing the Educational. *Higher Education Quarterly* 46 (1), 3—19.

Harvey, L. & Green, D. 1993. Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18 (1), 9—34.

Kaukonen, E. 1993. Tieteen moninaisuus ja arvioinnin ongelmat. *Korkeakoulutieto* 20 (1), 16—23.

Kota 1992. Helsinki: Opetusministeriö.

STK—TKL 1991. Koulutuksen laatu. Helsinki: Teollisuuden koulutusvaliokunta, sarja A/12.

Myrskylä, P. 1993. Keistä tuli työttömiä? Selvitys työttömien työnhakijoiden taustoista. Työpoliittinen tutkimus 43. Helsinki: Työministeriö.

Pollitt, C. 1990. Measuring University Performance: Never Mind the Quality, Never Mind the Width? *Higher Education Quarterly* 44 (1), 60—81.

Saarinan, T. 1993. The Universities and the Ministry of Education in Finland: Where Does Assessment Fit in? Paper presented at the 15th EAIR Forum, August 15—18 1993, Turku, Finland.

Silvennoinen, H. 1993. Työvoimakoulutuksesta työmarkkinoille: suhdanteet ja sijoittuminen. *Työpoliittinen aikakauskirja* 2/1993, 3—13.

Suomen kielen perussanakirja 1992. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

TM 1993:6. Työministeriön tilastoja 1993 kesäkuu. Helsinki: Työministeriö.

Vaherva, T. 1992. Työelämän aikuiskoulutusta arvioimassa. *Aikuiskasvatus* 12 (2), 136—140.

VNP 18.6.1993. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1991—1996. Valtioneuvoston päätös 18.6.1993. Helsinki: Opetusministeriö.

Williams, G. & Loder, C. 1990. The Importance of Quality and Quality Assurance. Teoksessa C. Loder (toim.) *Quality Assurance and Accountability in Higher Education*. London: Kogan Page, 1—12.



PIRJO STÄHLE

TQM — lisää laatua opetukseen

Markkinoille ilmestyy tasaisin välein uusia kehittämisen välineitä. Erilaiset johtamismallit, organisaation kehittämismallit ja työyhteisön tervehdyttämismenetelmät tarjoavat välineitä työn ja tuotteen jatkuvaan kehittämiseen. Hyvä näin. Välineitä ja herättelyä tarvitaan.

Vaarana on tietysti turtuminen: taas uusi malli, jonka avulla systeemi pannaan uusiksi, taas uutta yrittämistä, joka ei välttämättä johda mihinkään. Väsyttään suuntautumaan jatkuvasti uudelleen ja omaksumaan parin vuoden välein uusia totuuksia.

On kuitenkin pakko kehittää — ei enää sen vuoksi että käsky käy ylhäältä. Nyt organisaatiot joutuvat kehittämään itseään pysyäkseen hengissä, selvitäkseen yhä kiristyvässä kilpailussa. Yhä pienemmällä budjetilla on tuotettava yhä parempaa laatua — ja osattava markkinoida se.

Oppilaitokset ja julkishallinnon organisaatiot tarvitsevat tänään samanlaisia taitoja kuin yrittäjäorganisaatiot ovat tarvinneet jo kauan: kykyä selviytyä kilpailussa, tuottaa mahdollisimman edullisesti mahdollisimman laadukasta, osata mukautua asiakkaiden muuttuviin tarpeisiin ja kykyä markkinoimaan tuotteitaan tehokkaasti.

Total Quality Management

Total Quality Management (TQM) on laatujohtamisen malli — jopa filosofiaksi kutsuttu — joka syntyi Amerikassa jo 30—40 -luvulla. Varsinaisen läpimurtonsa menetelmä teki kuitenkin vasta 50-luvulla, kun TQM:n kehittäjä **Walter Deming** kutsuttiin Japaniin luennoimaan laadun parantamisesta. Siitä alkoi tiivis yhteistyö japanilaisten kanssa — ja tulokset näkyvät nykyisin hyvin tunnettuina japanilaisina laatuotteina. Japanin kautta TQM palasi takaisin Yhdysvaltoihin ja Eurooppaan. Yrityssektorilla sitä pidetään edelleen yhtenä tehokkaimmista laadun kehittämisen kokonaismalleista.

1980-luvun loppupuolella TQM alkoi herättää kiinnostusta myös kasvatusalalla. Viime vuosina on julkaistu sekä kirjallisuutta että tehty kokeiluja laatujohtamisen soveltumisesta oppilaitoksiin. TQM:stä liikkuu kuitenkin paljon ristiriitaisia näkemyksiä, ja sen epähumanistiseen traditioon pohjaava ajattelu tuntuu monesta opettajasta vieraalta ja mekaaniselta. Teollisen tuotteen laatu on määriteltävissä ja pilkottavissa selkeiksi standardeiksi, mutta miten se olisi mahdollista kun on kyse ihmisten kasvusta ja kasvatuksesta?

Onkin varmasti epärealistista ajatella, että opetukseen löytyisi täsmällisiä ja kattavia laatustandardeja. Jo TQM:n keskeisten käsitteiden — laatu, asiakas, tuote — määrittelemineen opetusympäristössä tuottaa vaikeuksia. Miten oppilaitoksen tuote tai asiakas määritellään, on jo osa oppilaitoksen filosofiaa: tietokäsitystä ja ihmiskuvaa. Miten niistä voitaisiin päästä yksimielisyyteen ja kiteyttää ne aina standardeiksi asti?

Mielestäni mennään hakoteille, jos yritetään siirtää teollisuudessa toteutettuja laatuja järjestelmiä sellaisenaan opetuslalle. Sen sijaan keskit-

tymällä TQM:n perusideaan, ydinperiaatteisiin ja -näkemysiin voidaan arvioida, onko niissä mieltä opetuksen kehittämisen kannalta.

Mitä laadulla tarkoitetaan

Laatu on aina suhteellista, mutta samalla konkreettista. Se on selkeästi havaittavissa, sanoo **Edward Sallis**, paljon tuottanut laadun tutkija ja kehittäjä opetuslalla. Sallisin mukaan laatu tekee aina eron tavanomaisen ja erinomaisen välille — siinä suhteessa opetuksen laatua voi verrata esimerkiksi teollisen tuotteen laatuun. Mutta näiden kahden välillä on myös Sallisin mukaan oleellisia eroja.

Ensinnäkin laatua syntyy, kun oppilaitoksen toiminta kehittyy koko ajan sen mukaiseksi, miksi työyhteisön **jäsenet sen ovat itse määritelleet**.

Toinen tärkeä periaate laadun tuottamisessa on **kyky jatkuvaan kehittämiseen**. Laadun parantaminen on prosessi, jossa edetään koko ajan — ja itse laatu toteutuu siinä, että yhteisö näkee jatkuvan kehityksen tapahtuvan.

"Itse määrittelemisen" on helppo toteutuksena, mutta vaikea toteutuksena. Määrittelemisen edellyttää aina laajapohjaista keskustelua henkilökunnan keskuudessa. Miten keskustelu saadaan laajapohjaiseksi, miten keskustelu viritetään, millä foorumilla keskustelu käydään, miten tilanne organisoidaan, miten tulokset kootaan, miten edetään päätöksentekoon, miten jatkokehittelystä sovitaan? Tässä on kautta linjan kyse organisaation yhteisöllisestä kehittämisestä. TQM ei voi toimia pelkkänä instrumenttina, joka voitaisiin tuoda oppilaitokseen ja soveltaa sellaisenaan. Kyse on asteittaisesta prosessista, kulttuurinmuutoksesta, jossa yhteisö vähitellen oppii yhteisöllisen ajattelun ja työn tekemisen tavan.

Laatu oppilaitoksessa

Laadun määritelmä ei voi tulla oppilaitokseen sen itsensä ulkopuolelta. Laatu ja sen arviointi ankkuroituvat tiiviisti elämän yleiseen arvopeurastaan — ja vaatii siten taustalla olevien arvo-

jen tekemistä näkyväksi. Laadun kehittämisen perusedellytys on, että yhteisö ja yksilöt sitoutuvat kehittämiseen omakohtaisesti, ulkokohmainen sitoutuminen ei ole riittävää laadun onnistumiselle.

Laadun määrittely yhteisesti ei ole kuitenkaan sattumanvaraista. TQM:n mukaan oppilaitos määrittelee itse laatukriteerinsä, mutta se tapahtuu tiettyjen periaatteiden mukaisesti:

— Laatu määräytyy aina asiakkaan tarpeen mukaan.

Oppilaitoksen on siis määriteltävä ensin, kuka on sen asiakas, ketä palvellaan — oppilaita, työnantajia, nykyistä ja tulevaa yhteiskuntaa? Mitä nämä tarvitsevat ja millaisessa muodossa?

— Hyvä laatu on sekä arvioitavissa että koettavissa hyväksi.

Kun opetuksen laatu on hyvä, se myös tuntuu oppilaista siltä.

Olenneisinta laadun mittaamisessa ei ole se, täyttävätkö toiminta ja tulokset täydellisesti annetut kriteerit, vaan olennaisinta on se, näkykö toiminnassa ja tuloksissa jatkuva kehittyminen. Laatu perustuu siihen, että ollaan jatkuvasti menossa oikeaan suuntaan.

Laadun tuottaminen tapahtuu systeemissä

TQM:n idea on siinä, että oppilaitos kykenee luomaan systeemin, jossa laadun jatkuva kehittäminen on mahdollista. Laatu ei enää perustu luottamukseen, että jokainen opettaja on ammattitaitoinen ja huolehtii oman ammattitaitonsa pitämisestä ajan tasalla. Laadun perustaksi tulee se, että luodaan systeemi, jossa voidaan yhdessä sopia laatutavoitteista, saada tukea niiden toteuttamiseen, jatkuvaan arviointiin ja siten uusiutumiseen. On kyse prosessista, jossa laatua tuotetaan — ja laatu perustuu siihen miten systeemi pystyy parhaiten ohjaamaan prosessia niin ettei se ole sattumanvarainen.

TQM perustuu kautta linjan systeemiseen ajatteluun. Laatu syntyy aina koko systeemin toi-

minnan tuloksena, se ei perustu pelkästään yksilöllisiin työsuorituksiin. Kun laatua kehitetään, se tarkoittaa koko systeemin parantamista, huomion kiinnittämistä siihen vuorovaikutus- ja yhteistyöprosessiin, jonka tuloksena tuote syntyy.

Seuraava systeemikuvaukseni perustuu paljolti Frank Bettsin (1992) esittämiin näkemyksiin. Hänen mukaansa kaikki systeemit tarvitsevat energiaa toimiakseen. Jokaisessa systeemissä vaihdetaan jotakin: pankkilaitoksessa rahaa, termodynamiikassa lämpöä, oppilaitoksessa informaatiota. Nämä vaihdon kohteet ovat jo itsessään energiaa (raha, lämpö, informaatio), joka tuottaa systeemiin liikettä. Sillä tavalla systeemi saa tarvitsemansa energian; ilman energiaa se sitä vastoin kuolee. Vaihdon eli vuorovaikutuksen laatu ja määrä kertovat paljon systeemin elinvoimasta.

Systeemi voi olla avoin tai suljettu, mekaaninen tai orgaaninen. Kaikki mekaaniset systeemit ovat suhteellisen yksinkertaisia verrattuna mihin tahansa elolliseen organismiin. Mekaaninen systeemi vaatii toimiakseen vain vähän vuorovaikutusta (vaihtoa) ympäristönsä kanssa. Orgaaniset systeemit sen sijaan ovat monimutkaisia ja vaativat hyvin paljon vuorovaikutusta. Mitä kompleksisempi systeemi, sitä enemmän energiaa se tarvitsee.

Oppiminen tapahtuu aina hyvin monimutkaisissa systeemeissä: ihmisen psyykessä ja sosiaalisessa ympäristössä. Siksi oppilaitos on avoin, orgaaniseen verrattava systeemi, joka tarvitsee jatkuvaan kehittymiseensä paljon energiaa eli runsaasti informaatiota ja sen vaihtoa. Vuorovaikutuksen laatu ja määrä sekä oppilaitoksen sisällä että sen ulkopuolelle on kriittistä kehittämisen onnistumiselle. Mitä elävämpää ja moniulotteisempaa ihmisten välinen vuorovaikutus on ja mitä enemmän se sisältää arvokasta informaatiota, sitä enemmän voimavaroja oppilaitoksella on itsensä kehittämiseen.

Systeemillä on kaksi tapaa säilyä hengissä eli kehittää itselleen tarpeellinen määrä energiaa. Ensinnäkin sillä täytyy olla paljon yhteyksiä omien rajojensa ulkopuolelle eli oman systeemin ulkopuoliseen maailmaan. Toiseksi sen täytyy/luoda jatkuvasti uusia energialähteitä

omien rajojensa sisäpuolella. Jos kumpikaan näistä ei toimi, systeemi kuolee.

Oppilaitos avoimena systeeminä

Kun tavoitteena on opetuksen jatkuva kehittäminen, oppilaitoksesta kehittyy samalla systeemi, joka on avoin, orgaaninen, moniarvoinen ja monimutkainen (pluralistinen, kompleksinen). **B.H. Banathy** (1991) konkretisoi tämän oppilaitokseksi, joka

- tekee yhteistyötä ympäristönsä monien systeemien kanssa
- kykenee muuntumaan joustavasti ympäristön haasteiden mukaisesti
- löytää uusia tavoitteita ja toimintasarkoja ympäristössään
- tekee työtä jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa, jatkuvassa epävarmuudessa ja epäselvyydessä
- toimii luovasti monimutkaisissa ja epäselvissä tilanteissa, jotka ovat sen normaalia arkipäivää
- on oppimiskykyinen organisaatio: kykenee arvioimaan ja kehittämään omaa oppimistapaansa, prosessoimaan nopeasti yhä enemmän informaatiota, jakamaan tietoa laajasti sekä muuntamaan informaation organisaation yhteiseksi tiedoksi
- kehittää jatkuvasti uusia itsearvioinnin tapoja
- ymmärtää että jatkuva tiedollinen uudistuminen vaatii kaksisuuntaista kehitystä systeemeissä, erikoistumista ja integrointia.

Banathyn näkemyksen mukaan laatutyötä ei voi tehdä suljetussa systeemissä. Nykyaikainen, kehittyvä oppilaitos tarvitsee runsaasti yhteyksiä itsensä ulkopuolelle: sen tieto-, kontakti- ja yhteistyöverkosto on elintärkeää laadun jatkuvalla kehittämiselle.

Toiminnan tarkoitus

Toimiva, energinen systeemi tuottaa laadukasta tulosta vain jos toiminnalla on selkeä suunta ja tarkoitus. Pelkän ylläpitämisen aika on ohi. Yhteiskuntamme on siirtymässä deterministi-

sistä systeemeistä kohti tarkoituksesta käsin ohjautuvia systeemejä — eli diktatorisista kohti osallistuvia systeemejä.

Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että systeemin mieli ja tarkoitus elää sen jokaisessa elementissä: ihmisessä, ryhmässä, yksikössä. Sen jokainen osa tietää paikkansa ja vastuunsa systeemin vaikuttajana, samoin kuin myös toiminnan tavoitteen, tarkoituksen ja merkityksen — eli mihin ollaan menossa, miten ja miksi. Systeemin voima on sen jokaisessa osassa, ja sen **energia syntyy siitä tavasta jolla osat ovat yhteydessä toisiinsa ja jolla koko systeemi on yhteydessä ympäristön muihin systeemeihin**. Mitä kirkaampi ymmärrys kokonaisuudesta, mitä suurempi yhteenkuuluvuuden tunne ja vastuu toiminnan kehittämisestä systeemin jokaisella jäsenellä on, sitä suurempi mahdollisuus on laadun jatkuvaan parantamiseen.

TQM:n periaatteet opetuksen kehittämisessä

Yhteenvetona edellisestä voidaan kiteyttää kaksi pääperiaatetta, joiden varassa opetuksen laadun kehittäminen joko onnistuu tai epäonnistuu:

1. Opetuksen laatu syntyy koko systeemin jatkuvasta kehittämisestä.
2. Laadun kehittäminen ja kehittämisen suunta määräytyvät aina asiakkaan tarpeesta.

Asiakkaan tarpeella tässä yhteydessä ei tarkoiteta pelkkiä kohderyhmän mielipiteitä. Asiakas-käsite on ymmärrettävä laajemmin: ketä on tarkoitus palvella, millainen kehitys täyttää parhaiten tulevaisuuden tarpeen, millainen palvelu on mielekästä erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa jne. Asiakkaan ja tarpeen määrittely on osa kehittämisprosessia, jossa ulkopuolelta tullut palaute liittyy asiantuntijoiden arvioihin ja omiin kehittämisnäkemysiin.

Periaatteet ovat yksinkertaiset, mutta niiden soveltaminen käytäntöön vaatii pitkäaikaisen ja työlään, mutta myös innostavan oppimisprosessin. Prosessin tuloksena yhteinen informaatio rikastuu, vuorovaikutus kehittyy ja energia lisääntyy.

Mielestäni oppilaitoksen olennainen laaturyö alkaa silloin, kun keskustelu laadusta, sen tuottamisen periaatteista ja arvioinnista oppilaitoksessa alkaa. Näiden käsitteiden ja periaatteiden käsittely yhdessä alkaa luoda sitä tietoisuutta, jonka varaan toiminta voidaan perustaa. Vuorovaikutuksen peruspilareita — ja siten TQM:n työvälineitä ovat

- kyky käyttää laajapohjaista keskustelua kehittämisen ja päätöksenteon välineenä
- tiimityön organisointi
- systeemin sisällä toimiva palaute- ja arviointijärjestelmä.

Tiimityö on välttämätöntä riittävän laajan keskustelupohjan synnyttämiselle, samoin kuin selkeille toimenpiteille. Tiimit, joilla on vastuuta ja riittävästi toimeenpanovaltaa, ovat kehittämisen perusyksikkö. Tiimit oppivat suurta foorumia nopeammin avoimen ilmaisun, yhteisen informaatiopohjan ja yhteiset laatukriteerit. Kun taito on kehittynyt pienissä ryhmissä, yhteiseen kehittämiseen syntyy asteittain yhä enemmän välineitä.

Palautejärjestelmän kehittäminen on välttämätöntä kehittämiselle. Asiakkaan tarpeet ohjaavat toimintaa (olkoon sitten asiakas oppilas, toiset opettajat, tulevat työnantajat, päättäjät tai tulevaisuuden yhteiskunta). Tieto ja toiminnan perusta ei voi lähteä pelkästään omista kokemuksista, vaan niihin on aina liityttävä riittävästi faktaa asiakkaan näkökulmasta.

Suunnittelun ja spontaanisuuden suhde

TQM voidaan mieltää hedelmällisenä, oppilaitoksen kehittämistä ohjaavana kehittämisfilosofiana ja toimintaperiaatteina. Mutta se voidaan nähdä myös tiukkana vaihekaaviona tai tuotantoprosessina, joka ikään kuin liukuhihnalta tuottaa tasalaatua yhteiskunnan tarpeisiin. Tällainen koneisto tuottaa ristiriitaisia tuloksia: toisaalta asiat etenevät selkeissä raameissa, hallitusti, toisaalta, mitä tehokkaammin se toimii, sitä vähemmän se sallii spontaaneja reaktioita ja nopeita innovaatioita. Ja siten systeemi kääntyy ajan mittaan itseään vastaan: teho hiipuu, in-

nostus vähenee, elämä ikään kuin kuolee. TQM:ssä on tällaisen "taylorismin" vaara.



Amitai Etzioni käsittelee organisaatioiden ja yhteiskunnan kehittämistä mm. edellä mainitusta näkökulmasta. Miten spontaanisuuden ja tiukan suunnitelmallisuuden tulisi suhtautua toisiinsa, että saavutettaisiin parhaat tulokset? Liian tiukka suunnittelu tekee systeemistä kovemaisen, mikä ei tuota parhaita tuloksia nopeasti muuttuvissa olosuhteissa. Mutta liian vähäinen suunnittelu ja spontaanin prosessin korostaminen tuottaa kyllä alussa intoa, mutta ei pitkän päälle tuota tuloksia: toiminta ikään kuin hajoaa liian moniin intresseihin.

Ikuinen dilemma tuntuu olevan tasapainon saaminen tavoitteisiin ja toimintaan: spontaanisuus ja avoimuus toisaalta, suunnitelmallisuus ja lukkoon lyödyt päämäärät toisaalta. Tasapainoinen rytmi näiden kahden välillä ohjaa parhaiten kehittämisprosessia, antaa sille mahdollisuuden sekä tietoiseen itsensä määrittelyyn että joustavaan reagointiin ympäristön muutoksille.

Mielestäni TQM tuo hedelmällisen näkökulman opetuksen tämänhetkiseen kehittämiseen. Sen on kuitenkin muotouduttava jokaisessa opilaitoksessa sille sopivaksi avuksi. Teknisenä mallina toteutettuna TQM kääntyy helposti itseään vastaan.

LÄHTEET

Betts, Frank. How Systems Thinking Applies to Education. Educational Leadership. November 1992.

Etzioni, Amitai 1968. The Active Society. The Free Press. New York.

Banathy, B.H. 1991. Systems Design of Education: A Journey to Create the Future. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.

Bradley, Leo.H. 1993. Total Quality Management for Schools. Kogan Page, London.

Deming, W.E. 1988. Out of the Crisis. Cambridge, Mass: Massachusetts Institute of Technology.

Sallis, Edward 1992. Total Quality Management in Education.

KAUKO HÄMÄLÄINEN

Laadun arviointi yliopistollisessa täydennyskoulutuksessa

Täydennyskoulutuksen arviointi on ollut jo vuosikymmeniä tutkijoiden mielenkiinnon kohteena eri puolilla maailmaa. Viime vuosiin asti on tutkittu lähinnä yksittäisten kurssien vaikuttavuutta ja laatua. Yleistä on ollut sekä kurssien tulosten että koulutusprosessien arviointi (ks. esim. McKean & Nelsen 1993 ja Tulder & Veenman 1991).

Viime vuosina on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota koko koulutusorganisaatioiden toimintaan. Esimerkiksi USA:ssa on laadittu ohjeistoja yliopistollista täydennyskoulutusta antavien keskusten arvioimiseksi (National university continuing ... 1990). Suomessa on kehitelty arviointikriteereitä mm. eräiden tieteidenalojen koulutustoiminnan arvioimiseksi (ks. esim. opetuslalla Hämäläinen 1993 a ja b, Hämäläinen & Manninen 1993 ja Hämäläinen & Mikkola 1992).

Suomessa täydennyskoulutusta on arvioitu myös osana koko korkeakoulujen toiminnan arviota Oulun ja Jyväskylän yliopistoissa. Näissä paikoissa on ensin tehty yliopistojen sisäinen arviointi ja sitten kansainvälinen asiantuntijaryhmä on tehnyt ulkopuolisen arvioinnin.

Viime vuosikymmeninä koulutuksen arvioinnissa ovat avainsanoina olleet vaikuttavuus, tuoksellisuus, tehokkuus ja taloudellisuus. Viimeisten viiden vuoden aikana on keskusteluun noussut laatu-käsite. On alettu miettiä, mitä laatu tarkoittaa, kuka määrittelee laadun, mihin laadun arviointi voi kohdistua ja miten laatua voidaan arvioida.

Tässä artikkelissa tarkastellaan ensin, miksi koulutustoimintaa on arvioitu, mitä koulutuksen laadulla voidaan ylipäänsä tarkoittaa ja mihin arviointi voi kohdistua.

Miksi arvioidaan

Arvioinnin syyt vaikuttavat siihen, mitä ja miten arvioidaan sekä miten tietoa käytetään hyväksi. Yleisimmät arvioinnin syyt ovat seuraavat:

- koulutustoiminnan kehittäminen,
- koulutusorganisaatioiden vertailu,
- valtakunnallisen ohjantajajärjestelmän kehittäminen,
- tulosten kontrolli,
- resurssien jaon perusta ja
- vallan käytön väline

Usein käytetty ja yleensä hyödyllisin arvioinnin tavoite on koulutusorganisaation kehittäminen. Keräämällä tietoa nykyisen toiminnan vahvuuksista ja heikkouksista voidaan valita kehittämiskohteita.

Koulutusorganisaatioiden vertailu on yleensä ollut valtiovallan mielenkiinnon kohteena. Tällaista tietoa voivat myös täydennyskoulutuskeskukset käyttää hyväksi omaa toimintaansa kehittäessään. Valtiovalta ja muut rahoittajat haluavat luonnollisesti myös seurata koulutusyksiköiden saamien resurssien hyödyllisyyttä: onko sijoitetuille taloudellisille panoksille saatu kaikkiaan.

Koulutusorganisaatioiden toiminnan vertailu on käytännössä hyvin ongelmallista. Miten verrata esimerkiksi suurten monialaisten korkeakoulujen toimintaa vaikkapa taide- tai kaupalli-

sen alan keskuksiin? Miten ottaa huomioon alueelliset erot esimerkiksi väestöpohjassa ja alueellisissa tarpeissa? Miten ottaa huomioon yliopistojen vahvuuksien hyväksikäyttö?

Kaikista ongelmallisimmaksi on osoittautunut arvioinnin käyttö resurssien jaon perustana. Se johtaa yleensä myönteisten tulosten liioitteluun ja ongelmien esiintulon välttelyyn (ks. esim. van Vught 1991).

Arvioinnin kohteiden valinta on myös vallan käyttöä. Mittausjärjestelmät vaikuttavat arvioinnin kohteina oleviin. Erityisesti, jos arviointikriteerien valitsija voi käyttää taloudellisia resursseja arvioinneissa hyväksi osoittautuneiden palkitsemiseen ja huonojen rankaisuun, on vallankäyttö suurimmillaan. Tällainen tilanne on selkeästi olemassa esimerkiksi opetusministeriön yliopistojen laitoksille jakamissa laatupalkinnoissa.

Koulutustoiminnan kehittämistä varten voidaan kerätä sekä laadullisia ja määrällisiä tietoja. Sen sijaan kolme muuta aluetta edellyttävät määrällisten mittareiden kehittämistä. Tämä on osoittautunut täydennyskoulutuksessa hyvin vaikeaksi. Tyypillistä on käyttää mittareina kursien määrää tai osanottajien määrää. Myös vuosibudjetti on ollut vertailun kohteena sekä se, mistä ja mihin rahavirrat kulkevat.

Mitä koulutuksen laatu tarkoittaa

Koulutuksen laadulle ei ole olemassa mitään universaaliala määritelmää (ks. esim. Harvey & Green 1993). Meillä on usein intuitiivinen käsitys jonkun koulutusorganisaation tai koulutuksen laadusta, mutta sen määrittely on usein mahdotonta.

Laatu on helposti hyväksyttävä abstrakti käsite kuten demokratia, vapaus, tasa-arvo tai sivistys. Ne voidaan määrittellä monin tavoin ja niiden yksiselitteinen, yleisesti hyväksyttävä ja selkeä määrittely on kuitenkin ongelmallista.

Merkittävä on kysymys, kenen kannalta laatua tarkastellaan. Määrittelyyn vaikuttaa esimerkik-

si se, mitä varten täydennyskoulutuskeskukset nähdään toimivan. Tarkastellaanko koulutusta yhteiskunnan, työyhteisöjen tai koulutettavan kehittymisen kannalta, heijastuu myös laadun määrittelyyn.

Koulutuspalvelujen markkinoinnin kannalta myös ns. suhteellinen laatu on tärkeää. Kilpailevien koulutusorganisaatioiden taso on merkittävä ratkaistaessa, mistä palvelut hankitaan.

Laadun määritelmä on sidoksissa arvoihimme. Se yhdistyy subjektiivisiin näkemyksiimme siitä, mitä pidetään hyvänä tai arvokkaana (ks. esim. Aikuiskasvatuksen arvoja koskeva teemanumero 2/93).

Laatukäsitettä voidaan tarkastella viidestä eri näkökulmasta, jotka ovat kuitenkin läheisessä yhteydessä toisiinsa (Harvey & Green 1993). Seuraavassa niitä tarkastellaan lyhyesti korkeakoulujen kannalta:

1. Laatu on poikkeuksellista, korkealuokkaista. Tätä laatua ei voi mitata, vaan siihen luotetaan intuitiivisesti, kuten yliopistollisuuteen. Oxford ja Stanford ovat esimerkkejä korkeatasoitutteen assosioituvista korkeakouluista.
2. Laatu on tasaisuutta, kaikki tuotokset ovat hyviä ja virheitä ei synny. Tarkastelun kohteena on toimintaprosessit. Laadukkaassa täydennyskoulutuksessa ei ole huonoja kursseja, kurssihallinto toimii jne.
3. Laatu on tarkoitukseen sopivuutta. Yhtenä tarkastelukulmana on koulutuksen sopivuus asiakkaiden tarpeisiin, miten koulutus vastaa asiakkaiden vaatimuksiin käytettävissä olevan ajan, taloudellisten resurssien ja opetusteknologian puitteissa. Toinen tarkoitukseen sopivuutta arvioiva lähestymistapa on se, miten hyvin toiminta vastaa koulutusorganisaation itselleen asettamia tavoitteita tai perustehtäväänsä.
4. Laatu on vastaavuutta rahalle. Osanottaja- ja kurssimäärät suhteessa käytettyihin varoihin ovat tyypillisiä mittoja.
5. Laatu on muutoksen aikaansaantia. Yksilön oppimistulokset ja työyhteisön tuloksellisuus

den lisääntyminen ovat esimerkkejä muutoksista.

Kaikki edellä mainitut laadun kriteerit ovat tärkeitä yliopistollisen täydennyskoulutuksen arvioinnissa. Koulutustoiminnan laatua tarkasteltaessa olisikin yleensä tarpeen kerätä tietoja erilaista näkökulmista.

Erilaiset laadunarviointi ja -kehittämissäjestelmät painottavat mainittuja näkökulmia eri tavoin. Esimerkiksi TQM (total quality management) keskittyy tarkastelemaan 2- ja 3-kohtia. Laatutarkastelun uranuurtaja Deming on määritellyt tuotteen tai palvelun laadun siten, että ne ovat laadukkaita silloin, kun ne auttavat jotakin ja saavuttavat laajan markkinaosuuden (Deming 1993, s. 2). Laadun kriteereinä ovat TQM:ssä asiakastyytyväisyyden lisäksi mm. tuotteiden virheettömyys ja tasalaatuisuus.

Ratkaisevaa on, miten merkittävänä eri intressiryhmien (stakeholders) ajatuksia pidetään. Kohteena voi olla koulutettavien, kouluttajien, yliopiston asiantuntijoiden, koulutuksen rahoittajien, valtiovallan tai työnantajien näkemykset.

Määrittelytavasta riippuu, pidetäänkö esimerkiksi sellaista koulutusta laadukkaana, johon asiakkaat ja kouluttajat ovat tyytyväisiä, mutta joka ei saa aikaan todellisia muutoksia koulutettavissa tai heidän työyhteisössään.

Yksi laadun tarkastelutapa on se, että verrataan koulutuksen tuloksia asetettuihin tavoitteisiin. Esimerkiksi kielten opetuksessa voidaan asettaa melko selkeitä oppimisen tasoja, joiden saavuttamista voidaan arvioida. Mutta mitkä ovat esimerkiksi johtamistaidon tai terapiakoulutuksen tasostandardit?

Mistä näkökulmasta laatua voidaan tarkastella

Täydennyskoulutuksen laatua voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Seuraavassa on lueteltu keskeisiä yliopistollisen täydennyskoulutuksen arviointiin soveltuvia laadun tarkastelukulmia:

1. asiakastyytyväisyys
2. vastaavuus yhteiskunnan tarpeisiin
3. yliopiston tarpeet
4. koulutuksen laatu
5. koulutuksen tulokset
6. suhteellinen laatu muihin koulutusorganisaatioihin nähden
7. talous ja taloudellisuus
8. organisaation toimivuus

Eri tarkastelukulmat voidaan jakaa edelleen osiin. Esimerkiksi koulutuksen laatu koostuu monista osatekijöistä. Seuraavat ovat tärkeimpiä:

- a. asiakkaiden koulutustarpeiden tunteminen ja hyväksikäyttö
- b. olemassa olevan uuden tiedon tunteminen ja hyväksikäyttö
- c. kouluttajien asiantuntemus
- d. käytettävä oppimateriaali
- e. käytettävät opetusmenetelmät: sopivuus tavoitteisiin nähden
- f. opetustilat ja välineet
- g. oppimistulokset: tiedot, taidot, työkäytänteiden muutokset ja organisaation hyöty

Asiakkaiden tarpeiden huomioiminen on noussut keskeiseksi laadun tarkastelukulmaksi viime vuosina sekä yksityisellä että julkisella sektorilla. Myös koulutusorganisaatioiden toimintaan on alettu soveltaa asiakasnäkökulmaa: toiminnan laadun kriteerinä on asiakkaiden tyytyväisyys.

Tällä hetkellä voidaan monissa yliopistoissa väittää, että täydennyskoulutus saa oikeutuksensa asiakkaiden tarpeiden tyydyttämisestä. Yliopistot eivät välttämättä näe täydennyskoulutusta perustehtäväkseen (ks. esim. Hasu 1992), mutta sekä osanottajamäärien että kansainvälisten arvioiden perusteella nimenomaan täydennyskoulutuksen merkitys asiakkaiden näkökulmasta on suuri (ks. Jyväskylän ja Oulun yliopistojen kansainväliset arviot).

Asiakkaiden kannalta on merkittävää, että he voivat luottaa täydennyskoulutusta edustavien ammattitaitoon. Koulutuspalvelujen helppo saavutettavuus ja niiden vastaavuus asiakkaiden vaatimuksiin ovat laadun osatekijöitä. Koulu-

tuksen on pystyttävä tarjoamaan sitä, mitä on luvattu tavoitteissa.

Vaikka asiakasnäkökulma on tärkeä, ei koulutustarjonta voi perustua vain sille. Asiakasnäkökulmaa voidaan pitää konservatiivisena. Asiakkaathan osaavat pyytää vain sellaisia tietoa, josta he jotakin tietävät.

Esimerkiksi Deming (1993) on todennut, että yhteiskunta kehittyi tarjontapainotteisesti, ei kysyntäpainotteisesti. Hän käyttää esimerkkinä sähkön ja auton keksimistä. Asiakkaat eivät ole osanneet niitä pyytää, mutta ne ovat osoittautuneet hyödyllisiksi heidän kannaltaan. Yliopistot voivat luoda koulutusta, joka on hyödyllistä asiakkaille, eikä vain odottaa, että asiakkaat osaavat pyytää niitä.

Demingin (1993, s.7—8) mukaan asiakkaat osaavat pyytää vain sitä, mitä palvelujen tuottajat ovat ohjanneet heitä kysymään. Hänen mukaansa asiakkaat eivät luo mitään. Heidän toivensa ovat yleensä jäsentymättömiä. Kouluväki voi haluta esimerkiksi kehittää oppilaitoksia, mutta mitä kehittäminen tarkoittaa tai miten se tapahtuu, voi olla hämärän peitossa.

Koulutusorganisaatiot voivatkin tarjonnallaan luoda kysyntää. Koulutusorganisaatioiden on kysyttävä Demingin (1993, s. 10) mukaan, mitkä tuotteet tai palvelut palvelevat asiakasta parhaiten. Uutta tietoa tarjoamalla voidaan herättää kehittämishalua asiakkaissa ja parantaa mahdollisuuksia ammattitaidon ja työyhteisöjen kehittämiseen.

Koulutussuunnittelu voidaankin parhaimmillaan nähdä prosessiksi, jossa asiakkaat yhdessä tutkijoiden ja aikuiskoulutuksen asiantuntijoiden kanssa kehittävät koulutusta siten, että se edistää oppimista ja kehittymistä.

Mihin laadun arviointi kohdistuu

Käytännössä on osoittautunut hyvin ongelmalliseksi valita täydennyskoulutuksen arvioinnin kohteita. Esimerkiksi USA:ssa on kehitetty useita yliopistollisen täydennyskoulutuksen ar-

viointikriteereitä, joita olen esitellyt toisessa yhteydessä (Hämäläinen 1993, s. 36—45). Vaikka niissä on paljon helposti hyväksyttäviä ajatuksia ja ne tarjoavat ajatuksia keskusten sisäisen kehittämisen pohjaksi, ei nekään ole riittäviä esimerkiksi keskusten väliseen vertailuun.

Mielenkiintoisen esimerkin arvioinnista antavat Jyväskylän ja Oulun yliopistojen kansainväliset arvioinnit. Niissä on kiinnitetty lyhyesti huomiota esimerkiksi täydennyskoulutuksen ja perusopetuksen suhteeseen. Samoin on mainittu keskusten alueellinen merkitys, taloudellinen pohja ja eräiden koulutusohjelmien hyväksymismenettely.

Seuraavassa on lueteltu eräitä yleisimpiä täydennyskoulutuksen arvioinnin kohteita:

opetus

- tarpeiden arviointi ja suunnittelu
- tavoitteet ja sisällöt
- hyväksymismenettely
- opetusmenetelmät

optimistulokset

- tiedot, taidot, asenteet
- työyhteisöjen tuloksellisuuden muutokset
- alueellinen merkitys
- yhteiskunnalliset vaikutukset

toiminnan arviointi

- yhteistyö
- tavoitteet
- työnjako
- johtajuus

viihtyvyys, stressi

resurssien käyttö

henkilöstön kehittäminen

osanottajamäärät

kurssimäärät

opetustuntien määrät

Kurssien arviointi on yleensä kohdistunut pitkien ohjelmien toteuttamistapojen ja vaikutusten arviointiin. Lyhytkurssien arviointia ei ole yleensä pidetty mahdollisena. Mielenkiintoisen poikkeuksen tekee McKeanin ja Nelsenin (1993) tutkimus, jonka avulla he esittävät kriteereitä hyödyllisille alle 16 tuntisille kursseille.

He antavat ohjeita koulutustarpeiden arviointiin, suunnitteluun, koulutuksen toteuttamiseen, tulosten seurantaan ja niiden arviointiin.

Valtakunnallisissa seurannoissa on pääpaino kurssi- ja osanottajamäärissä sekä opetustunneissa. Tärkeä kysymys on se, voidaanko koulutusorganisaation toiminnan määrän perustella tehdä johtopäätöksiä koulutuksen laadusta. Yleensä näyttää olevan toivottavaa, että esimerkiksi valtiovallan subventiorahalla pystyttäisiin kouluttamaan mahdollisimman monta henkilöä. Voidaan kuitenkin kysyä, olisiko joskus parempi kouluttaa pieni määrä syvällisiä asiantuntijoita pitkäkestoisessa koulutuksessa kuin suuri määrä pinnallisemmin lyhyemmällä kurseilla.

On tärkeää pohtia myös sitä, ovatko suuret osanottajamäärät ja nopea määrällinen kasvu todella koulutusorganisaation laadun osoittimia. Voiko esimerkiksi suhteellisen pieni, syvällisiä koulutusohjelmia tarjoava keskus olla laadukkaampi kuin tuhansia osanottajia palveleva monialainen koulutusorganisaatio?

Vaikka joitakin koulutuksen laadun alueita voidaan mitata määrällisesti, on turvaututtava myös laadullisiin arviointeihin. Lopuksi on hyvä pitää mielessä Demingin (1993, s. 36) esittämä ajatus, että meidän tulisi luopua myytistä, jonka mukaan kaikki tärkeä toiminta pitäisi olla mitattavissa. Organisaatiota voidaan johtaa ja kehittää menestyksellisesti, vaikka kaikkia tuloksia ei voitaisikaan arvioida.

LÄHTEET

Aikuiskasvatus 1993. Arvot ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 2/1993.

Deming, W., E. 1993. The new economics for industry, government, education. Cambridge, MA.: Massachusetts Institute of technology.

Harvey, L. & Green, D. 1993. Defining quality. Assessment & evaluation in higher education, Vol. 18, No. 1.

Hasu, M. 1993. Tutkimus, opetus — täydennyskoulutus. Helsingin yliopiston opettajien ja tutkijoiden käsityksiä täydennyskoulutuksen sisällöistä ja painopistealueista sekä ongelmista, mahdollisuuksista ja kehityshaasteista. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 6.

Hämäläinen, K. 1993 a. Yliopistolaisen täydennyskoulutuksen arviointi. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 8:1993.

Hämäläinen, K. 1993 b. Evaluation of the quality of continuing education in Finnish universities. Paper presented in The Fifth international seminar on assessing quality in higher education. Bonn, 19-21 July 1993.

Hämäläinen, K. & Manninen, T. 1993. Opetusalan yliopistolaisen täydennyskoulutuksen arviointi. Käsikirjoitus.

Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1992. Opetusalan täydennyskoulutus. Opettajien kustannus Oy. Opetusalan koulutussäätiön julkaisusarja nro 1.

National University Continuing Education Association. 1990. Guidelines for the assessment and evaluation of instructional programs of continuing education. Draft report. Washington, DC.

McKean, K. & Nelsen, R. 1993. Short term professional development programs. Effective educational practices. Portland, Oregon: Columbia educational center.

van Tulder, M. & Veenman, S. Characteristics of effective in-service programmes and activities: results of a Dutch survey. Educational studies, Vol. 17, No. 1.

van Vught, F. 1991. Quality assessment in higher education in the Netherlands. Center for Higher Education Policy Studies. University of Twente.



PEKKA STENQVIST**Korkeakouluarviointia Suomessa**

Korkeakoulujen toimintaan on perinteisesti sisällytetty yksilön suorituksen arviointi. Tästä poikkeavan, suurempia ryhmiä ja toimintoja koskevan korkeakouluarvioinnin aloittamiseen meillä ja muualla ovat osaltaan vaikuttaneet julkisuudessa esitetyt vaatimukset opetuksen ja tutkimuksen tuloksellisuudesta suhteessa julkisten varojen käyttöön ja tästä seurannut kysymys tuloksellisuuden ja laadun suhteesta.

Korkeakouluissa tehtävän tutkimuksen tieteenalaakohtainen arviointi aloitettiin Suomessa vuonna 1983, josta alkaen sitä on toteutettu Suomen Akatemian toimeksiannosta.

Opetusministeriö asetti vuonna 1984 työryhmän kehittämään korkeakoulujen toiminnan arviointia. Ryhmä piti arviointia välttämättömänä ja katsoi, että oikein toteutettuna arviointi auttaa korkeakouluja ohjaamaan toimintaansa tarkoituksenmukaisesti ja parantamaan suoritusensa laatua. Ryhmän esitystä valtakunnallisen korkeakoulu-tietokannan (KOTA) muodostamisesta ryhdyttiin toteuttamaan vuonna 1986.

Vuonna 1987 tuli voimaan uusi korkeakoululaitoksen kehittämislaki. Lain antamisen yhteydessä valtioneuvosto teki korkeakoululaitoksen kehittämiseksi päätöksen, jossa edellytettiin toiminnan arviointijärjestelmän käyttöön ottamista ja korkeakoulujen tavoitteellisen johtamisen sekä päätöksenteon itsenäisyyden lisäämistä.

Tältä pohjalta viime vuosikymmenellä aloitettu korkeakoulujen autonomian edistäminen jatkuu. Keskitettyä yksityiskohtaista säännös- ja budjettiohjausta on vähennetty, ja ollaan siirtymässä korkeakoulujen itsenäiseen toimintamenojen kokonaisbudjettiin, jonka pohjana ovat tulostavoitteet. Korkeakouluilla itsellään

on vastuu toiminnan ja tulosten laadusta. Tästä syystä on tarpeen kehittää korkeakoulujen itse-säätelyä erityisesti koulutuksen ja tutkimuksen laadun ylläpitämiseksi ja parantamiseksi saattamalla laadun arviointi korkeakoulukohtaisen it-sesäätelyn ja korkeakoululaitoksen toiminnan pysyväksi osaksi.

Kun vuonna 1991 tehtiin päätökset ala- ja korkeakoulukohtaisista arvioinneista, alkaen taloudellisen taantuman mittasuhteet eivät vielä olleet tiedossa. Arviointien aikana laman syvyys selvisi ja se aiheutti budjettivarojen leikkauksia. Tämä vaikutti yliopistokohtaisiin arviointeihin mm. siten, että arvioinnin toisessa vaiheessa ulkopuoliset asiantuntijaryhmät arvioivat muiden kysymysten ohella myös yliopistojen valmiutta selviytyä määrärahojen vähennyksistä.

Toinen seuraus budjettivarojen vähentämisestä oli korkeakoululaitoksen toimintaan ja organisaatioon kohdistuvien rakennearviointien aloittaminen useilla aloilla selviytymisstrategioiden tuottamiseksi.

Arvioinnin käsitteitä

Monet korkeakoulujen arvioinnin ja itsesäätelyn käsitteistä ovat vasta viime aikoina luotuja erilaisissa korkeakoulukulttuureissa ja arviointikirjallisuudessa. Seuraavassa on luonnehdittu keskeisimpiä käytetyistä käsitteistä.

Arvioinnilla (evaluation) tarkoitetaan tässä korkeakoulujärjestelmän tai korkeakouluyksikön ja sen toiminnan analyttistä tarkastelua, joka antaa perustellun kuvan tarkastelun kohteesta ja tuo esille sen vahvat ja heikot puolet.

Arviointi voi koskea myös koulutusohjelmaa, kurssia, opetusta, tutkimusta tai muuta toimintokokonaisuutta ja myös eri toimintojen tai organisaatioiden osa-alueita sekä tuloksia ja voimavaroja. Hyvä arviointi osoittaa myös keinot edistää hyvää toimintaa ja poistaa heikkouksia (Franke-Wikberg, 1992). Arvioinnista tehdään usein raportti, joka voi olla julkinen ja jossa esitetään toiminnan kehittämistä koskevia suosituksia.

Arvioinnilla tulee aina olla selvästi ilmaistu tarkoitus. Arviointia ei tule aloittaa, ellei sen tarkoitusta ole määritelty ja ellei arvioinnin toimeksiantajalla ole suunnitelmaa siitä, miten arvioinnin tuloksia käytetään hyväksi.

Viime kädessä arvioinnin tärkein tehtävä koko korkeakoululaitoksen kannalta on opetuksen ja tutkimuksen **laadun ylläpitäminen ja parantaminen**. Seuraavassa tarkastellaan kolmea keskeistä käsitettä, **laadun arviointia, laadun varmistamista ja laadun valvontaa** korkeakouluissa tapahtuvan laadun säätelyn (Kells, 1992) osatehtävinä.

1) Laadun arviointi (Quality assessment). Kun sana **laatu** yleensä tarkoittaa vain asian tai ilmiön ominaispiirteitä, korkeakoulujen toiminnan laadun arvioinnilla tarkoitetaan useimmiten toiminnan *tarkoituksenmukaisuuden arvostelua*, siis menettelyä, jolla mitataan, miten hyvin toiminta toteuttaa sen tavoitteena olevan tarkoituksen.

Laadulla on muitakin ulottuvuuksia. Tärkein niistä on koulutuksen aiheuttama *muutos opiskelijan tiedoissa, taidoissa ja kyvyissä*. Edelleen korkeakoulujen tulosvastuu kytkee laadun toiminnan ja tulosten *raba-arvoon*, ja standardeilla mitattuna laatu ilmenee *poikkeuksina*.

Korkeakoulun harjoittaman laadun säätelyn osana arviointi tarkoittaa saavutettujen tulosten vertaamista tavoitteisiin, standardeihin ja normeihin kun samalla arvioidaan panosten riittävyttä ja toiminnan järjestelyjä eli tarkoituksenmukaisuutta tuloksen tuottamisen kannalta (Kells, 1992). Mittaamisessa tarvitaan vertailukohtia, standardeja ja tavoitteita. Näiden määrittely korkeakouluissa ei ole helppoa eikä yksiselitteistä. Niinpä laadun arviointi pohjautuu vahvasti arvioinnin suorittavien asiantuntijoiden arvostelukykyyn.

2) Laadun varmistaminen (quality assurance) merkitsee korkeakoulun niitä toimenpiteitä, joiden tarkoituksena on ylläpitää tiettyjä laatustandardeja. Laadun varmistaminen käsittää osan laadun arviointitoiminnoista, nimittäin tulosten vertaamisen standardeihin ja normeihin. Lisäksi siihen kuuluu huolehtiminen laadun säätelyn asianmukaisuudesta sekä raportoinnin julkisesti toiminnasta ja tuloksista.

Laadun varmistamiseen sisältyy, että jokainen korkeakoulussa on vastuussa toimintansa ja sen tuloksen laadun ylläpitämisestä ja parantamisesta; että jokainen tuntee omakseen ja käyttää menettelyjä, jotka on laadittu laadun ylläpitämiseksi ja parantamiseksi ja että laadun parantamisjärjestelmän asianmukaisuutta ja toimivuutta tarkastetaan säännöllisesti. **Tarkastus** (quality audit) tarkoittaa menettelyä, jossa ulkopuolinen asiantuntijaelin tarkastaa korkeakoulun laadun varmistamis- ja valvontajärjestelmän toiminnan asianmukaisuuden. Tarkastus ei koske korkeakoulun tavoitteita eikä tuotoksia vaan prosessia, jolla korkeakoulu arvioi tavoitteiden ja tuotosten suhteita. Tällaista laadun säätelyn tarkastamista on nimetty myös **meta-arviointiksi**.

Joissakin tapauksissa on ilmennyt epäselvyyttä tarkastuksen (audit) ja **valtuutusta** tarkoittavan **akkreditoinnin** määrittelyjen välillä (Frazer 1992). Viimeksi mainitun käsitteen merkitys vaihtelee hiukan eri maissa. Akkreditoinnin varsinaisessa kotimaassa USA:ssa sen tarkoituksena on varmistua siitä, että korkeakoululla on yleisesti hyväksyttävät koulutustavoitteet ja riittävä koneisto niiden toteuttamiseksi. Sen sijaan akkreditointiin ei yleensä sisälly korkeakoulun koulutusohjelmien eikä kurssien laadun arviointia (Frazer, Lenn, 1992). Akkreditoinnissa pyritään vastaamaan kysymykseen, onko korkeakoulun hallinto ja toimintojen järjestely kunnossa (El-Khawass, 1993).

3) Laadun valvonta tai hallinta (quality control, management). Laadun säätelyn näkökulmasta tämä merkitsee laadun arvioinnin suorittamista ja sellaisten muutosten tekemistä toiminnassa ja sen edellytyksissä, jotka arviointi on osoittanut tarpeellisiksi laadun parantamiseksi. Muutokset voivat olla välittömästi toteutettavissa tai niiden tekeminen voi edellyttää erilaisia pontimia, kuten voimakasta johtamista, sisäistä

strategiaa tai arvovaltaisen vertaisarvioinnin muodostamaa painetta.

Arviointimenettelyjä

Itsearviointi (self-evaluation, self-assessment, self-study) on arvioinnin kohteen omasta toiminnastaan, sen edellytyksistä ja tuloksista tekemä kriittinen analyysi, jolla on selkeästi määriteltä, tavallisesti toiminnan parantamiseen liittyvä tarkoitus.

Vertaisarviointi (peer review) on tavallisesti arvioinnin kohteessa vierailevien (site visit) ulkopuolisten puolueettomien asiantuntijoiden (visiting committee, external review group, expert panel) tekemä arviointi, jossa voidaan käyttää hyväksi kohteesta tehtyä itsearviointia. Arviointiin kuuluvat arvioitsijoiden tekemät toimenpidesuositukset. Oleellista onkin, että arvioinnin tekijöiden asiantuntevuuden korkea taso ja puolueettomuus antavat arvioinnille riittävän painoarvon siinä tehtyjen suositusten toteuttamiseen.

Kokonaisarviointi on käytännössä meillä saanut saman merkityksen kuin englanninkielinen käsite institutional evaluation, joka tarkoittaa koko korkeakoulun arviointia (Kogan, 1989) ja olisi yhtä hyvin käännettävissä korkeakouluarvioinniksi. Yleensä tämä tarkoittaa korkeakoulun kaikista toiminnoista, toiminnan edellytyksistä ja tuloksista tehtävää arviointia.

Suomessa kokeiluluonteisesti tehtyihin kahden yliopiston "kokonaisarviointeihin" ei sisällytetty opetuksen ja tutkimuksen tulosten laadun vertaisarviointia, vaikka opetusta ja tutkimusta käsiteltiin yliopistojen itsearvioinneissa. Ulkopuolisten arviointiryhmien työ näissä yliopistoissa oli hallinnon ja palvelujen arvostelun osalta vertaisarviointia, mutta hyvin suurelta osalta se oli audit -tyyppinen yliopistoissa tehdyn arviointityön tarkastelu ja toimintamahdollisuuksien kartoitus.

Koulutusalan ja koulutusohjelman arvioinnit ovat menettelytavoiltaan samankaltaisia kokonaisarvioinnin kanssa. Paitsi opetuksen ja oppimisen arviointia niissä joudutaan arvioimaan myös koulutusorganisaatiota ja koulutuk-

sen tarvitsemia palveluja. Arviointi toteutetaan yleensä tiedekuntatasolla ja se voidaan tehdä valtakunnallisesti kaikissa alan tiedekunnissa.

Suomessa toteutetut arvioinnit

Koulutusala-arvioinnit

Opetusministeriön toimeksiannosta toteutettiin vuosina 1991 —1993 koulutuksen arviointi humanistisella ja luonnontieteellisellä alalla.

Humanististen tieteiden ja luonnontieteiden alakohtaisessa arvioinnissa tarkoituksena oli koulutuksen laadun ja koulutusjärjestelmän toimivuuden arviointi. Arvioinnin tuloksia käytetään koulutusohjelmien ja tutkintojen sekä opiskelijavalinnan ja opetusjärjestelyjen kehittämiseen.

Koulutusalaakohtainen arviointi toteutettiin siten, että kummallekin arvioitavalle alalle nimetty työryhmä kokosi aluksi valtakunnallisen itsearvion käyttämällä hyväksi valtakunnallisia tietoja sekä eri korkeakouluissa sijaitsevien alan yksiköiden tekemiä katsauksia.

Toisessa vaiheessa kansallisen työryhmän nimeämä ulkomaisten asiantuntijoiden ryhmä tutustui työryhmän raporttiin ja vieraili alan yksiköissä eri korkeakouluissa ja teki oman arviointinsa vierailun ja itsearviointiraportin perusteella.

Uusia koulutusalaakohtaisia arviointeja ja selvityksiä nimenomaan tutkintojen kehittämiseksi ollaan myös suorittamassa. Korkeakouluneuvoston kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojekti on käynnistännyt alan opetuksen, tutkintojen, rakenteen ja aseman arvioinnin. Vastikään on valmistunut yhteiskuntatieteellisten alojen tutkinto- ja koulutusohjelmarakenteen selvitystyö. Myös kansantaloustieteen koulutusta koskeva ehdotus on laadittu. Tutkintorakenteen kehittämishankkeet ovat käynnissä oikeustieteen ja kauppätieteen aloilla ja lääketieteellisen tiedekunnan koulutuksen arviointi- ja kehittämishankkeet ovat käynnistyneet Helsingin, Oulun ja Turun

yliopistoissa. Edelleen hallintotieteiden koulutusala-arviointi on aloitettu tänä syksynä.

Korkeakoulujen kokonaisarviointit

Opetusministeriö ja Jyväskylän ja Oulun yliopistot tekivät päätöksen luonteeltaan kokeilevan kokonaisarvioinnin aloittamisesta marraskuussa 1991.

Arvioinnin päätarkoitukset olivat

- 1) koota tietoa, jota tarvitaan yliopiston toimintojen ja tulosten laadun parantamiseen,
- 2) analysoida toiminnan ja hallinnon nykyistä järjestelyä, muutoksia ja muutosvalmiutta, sekä
- 3) koota kokemuksia säännöllisen arvioinnin järjestämistä varten.

Arviointi toteutettiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa yliopistot tekivät **itsearviointin**. Itsearviointi valmistui keväällä 1993. Itsearviointista tehtiin raportti ja muuta ohjeistusta, jotka ovat käytettävissä myös arvioinnin toisessa vaiheessa, ulkopuolisessa arvioinnissa.

Toisessa vaiheessa **ulkopuolisesta arvioinnista** huolehtivat opetusministeriön tähän tehtävään kutsumat, pääasiassa ulkomaisista asiantuntijoista koostuvat kaksi viisijäsenistä arviointiryhmää. Kumpikin ryhmä käytti työssään hyväkseen yliopiston itsearviointiraporttia ja vieraili maaliskuussa 1993 yliopistossa tutustumassa toimintaan ja olosuhteisiin. Ryhmien raportit valmistuivat keväällä ja kesällä 1993, ne annettiin yliopistoille ja opetusministeriölle ja niissä tehtiin suosituksia yliopiston toiminnan järjestämisestä.

Arvioitavat yliopistot asettivat **valtakunnallisen ohjausryhmän** käsittelemään arviointikokeilun sisältöä ja arvioinnin kehittämistä. Kumpikin yliopisto perusti itsearviointia varten **johtoryhmän** ja **työryhmän**. Lisäksi perustettiin toiminnan eri alueiden arviointia varten **teemaryhmiä**. Käytännön järjestelyjä ja sihteerityötä koordinoi kummassakin yliopistossa projektisihteerit.

Muita arviointeja

Näiden opetusministeriön aloitteesta tai toimeksiannosta tehtyjen arviointien lisäksi Eläinlääketieteellisessä korkeakoulussa toteutettiin arviointi yhdessä Euroopan Yhteisöihin kuuluvien maiden eläinlääketieteellisten yksiköiden kanssa. Helsingin yliopistossa toteutettiin sisäinen yksiköiden toimintaa ja organisaatiota koskeva kokonaisarviointi vuosina 1992-93. Edelleen on toteutettu muita, pienempiä yksikkökohtaisia arviointeja, mm. Turun yliopiston lääketieteellisen tiedekunnan tutkimuksen arviointi. Korkeakouluhallinnon ulkopuolella on Tekniikan Akateeminen Liitto TEK rakentamassa teknillisen alan koulutuksen arvioinnin kattavaa laatujärjestelmää.

Suomessa vuosina 1991-1993 suoritettujen arviointien ovat, muutamia poikkeuksia lukuunottamatta, käsittäneet sekä yksikön tekemän itsearviointin että ulkopuolisten asiantuntijoiden tekemän vertaisarviointin.

Kokemuksia arvioinneista

Suomessa on eniten kokemuksia Suomen Akatemian toimeenpanemista tieteenalakohtaisista tutkimuksen arvioinneista. Arviointien antamaa tietoa on voitu käyttää mm. Akatemian tieteellisissä toimikunnissa, Valtion tiede- ja teknologianeuvostossa sekä opetus- ja muissa ministeriöissä tutkimuspolitiikan suunnittelussa ja tutkimuksen rahoituksessa.

Tutkimuksen arvioinneissa ehdotettujen toimenpiteiden järjestelmällistä seurantaa ei harjoiteta, mutta arvioinnin jälkeen alaa edustava tieteellinen toimikunta keskustelee arviointiraportista ja sen vaikutuksista ja päättää mahdollisista toimenpiteistä. Arvioinnin suorittavat pääasiallisesti ulkomaiset arvioitsijat, joiden työstä kokemukset ovat myönteisiä.

Vuosina 1992 ja 1993 päätökseen saatetuista humanistisen alan ja luonnontieteellisen alan koulutuksen arvioinneista kokemukset olivat yleisesti myönteisiä. Taustamateriaalia ja selvityksiä valmistaneiden kansallisten työryhmien työ sekä käytettyjen ulkomaisten arvioitsijoiden

kokeneisuus oli ratkaisevaa arvioinnin onnistumisen kannalta. Arvioinneista oli konkreettisia seurauksia: Tutkintorakenteen uudistus, joihin molemmissa arvioinneissa tähdättiin, on nyt käynnissä. Arvioinnit ovat tuottaneet ajanmukaista tietoa korkeakoulujärjestelmästä näiltä aloilta ja keskustelua alojen kehittämiseksi voidaan käydä merkittävästi paremmalta pohjalta kuin aiemmin. Arviointiprosessit ovat aikaansaaneet rakentavan asenteen muutoksiin tiedekunnissa, laitoksissa ja henkilöstössä.

Yliopistokohtaisten arviointien osalta voidaan alkutilanteesta todeta, että vaikka kysymyksessä oli arviointi, jonka aloittamista eräät korkeakoulut olivat esittäneet jo joitakin vuosia aikaisemmin, lähtö tapahtui ryntäkyksenomaisesti. Arviointikoulutus ja -konsultointi jäi melko vähäiseksi, käsitteistä ei käyty tarpeeksi keskustelua, vaan arviointi käsitettiin hyvin monella eri tavalla. Tätä ei näyttänyt auttavan se, että arviointia koskevassa kirjeessään asianomaisille yliopistoille opetusministeriö esitti varsin seikkaperäisen ehdotuksen itsearvioinnin asiasisällöstä. Käsitusten erilaisuudella oli osuutensa myös siihen, että arviointitavat ja -kohteet poikkesivat toisistaan pilottiyliopistoissa, mutta tämä osoittautui saatujen kokemusten kannalta rikkaudeksi.

Arvioinnit koettiin yleisesti hyödyllisiksi. Sekä itsearviointi että ulkopuolinen arviointi tuotti hyvän pohjan korkeakoulukeskustelulle sekä yliopistojen sisällä että niiden ja opetusministeriön välillä ja nosti yhteistyössä ratkaistaviksi aiemmin pinnan alla kyteneitä kysymyksiä. Sitoutuminen yliopistojen sisäiseen kehittämiseen näyttää lisääntyneen merkittävästi. Arvioinnit osoittivat selkeästi myös opetusministeriölle tehtäviä korkeakoulujen autonomian kehittämisessä.

Arviointien ilmeisiä välittömiä vaikutuksia olivat huomattava tiedon lisääntyminen yliopiston omasta toiminnasta ja kehittämisestä yliopiston sisällä. Molemmissa yliopistoissa on jo ryhdytty parannuksiin, jotka voidaan toteuttaa korkeakoulujen omin toimenpitein välittömästi. Eräät pienet toimintayksiköt ovat omatoimisesti esittäneet voimien yhdistämistä. Tarve kehittää opetusta on tunnettu polttavaksi ja tätä varten on ryhdytty toimiin.

Saaduista kokemuksista voidaan myös päätellä, että korkeakoulujen arvioinnissa tarvitaan pätevää asiantuntijatukea, joka on järjestettävä riippumattomaksi suhteessa korkeakouluihin. Lisäksi arvioinnin tueksi tarvitaan korkeakoulututkimusta.

LÄHTEITÄ

Craft, Alma (Ed.): Quality Assurance in Higher Education, Hong Kong Council for Academic Accreditation, 1992, London, The Falmer Press.

Evaluation of the University of Jyväskylä. Report of External Visiting Group. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 9/1993. Helsinki.

Evaluation of the University of Oulu. Report of External Visiting Group. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 11/1993. Helsinki.

Franke-Wikberg, Sigbritt: Utvärderingens mångfald, UHÄ/FOU Projektrapport 1992:4, Stockholm, Gotab.

Jyväskylän yliopiston kokonaisarviointi, 1993, Jyväskylän yliopisto. Kopi-Jyvä Oy.

Kells, H.R. 1988. Self-Study Processes. American Council on Education, New York, Macmillan Publishing Company.

Kells, H.R. 1992. Self-Regulation in Higher Education: A Multi-National Perspective on Collaborative Systems of Quality Assurance and Control. London, Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Kogan, Maurice (Ed.) 1989: Evaluating Higher Education. Higher Education Policy Series 6, London, Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Report on the Self-Assessment of the University of Oulu. Oulun yliopisto. 1993.





ANTTI KAUPPI

Laadun kehittäminen osana oppimisprosessia

Esimerkkinä Suomen
Liikemiesten Kauppapistön
opettajakoulutus

Laadun arvioinnin sijasta olisi mielekkäämpää ottaa lähtökohdaksi laadun kehittäminen. Sen sijaan, että arvioitaisiin onko koulutus ollut laadukasta, olisi järkevää rakentaa koulutus prosessiksi, jossa kouluttaja ja koulutettavat tuottavat yhteistyössä muiden kanssa laatua. Laadun tuottaminen nivoutuisi paitsi koulutusprosessiin, myös erilaisiin koulutuksen ulkopuolisiin toimintaympäristöihin ja niiden kehittämiseen.

Ei ole yhtä oikeaa laadukasta koulutusta, vaan laadukkuus näkyy koulutuksen kykynä nivoutua joustavasti hyvinkin erilaisiin oppimisprosesseihin, joita eri ympäristössä toimivat opiskelijat, oppilaitokset ja työpaikat käyvät läpi.

Laadun arvioinnista laadun kehittämiseen

Koulutuksen laatua lähdetään yleisesti tarkastelemaan kahdesta näkökulmasta. Toisaalta pyritään luomaan **objektiivinen** käsitys laadusta. Muodostetaan erilaisia kriteerejä ja standardeja, joiden avulla määritellään laatua. Laatu on silloin lähinnä sitä, mitä nämä mittarit ja standardit mittaavat. Laadun arviointi on mittarien ja standardien soveltamista koulutuksen arvioinnissa.

Koulutukseen liittyen laadun kriteerit ja standardit, samoin kuin koulutuksen arviointi yleisemminkin, on perinteisesti sidottu koulutuksen tavoitteisiin. Selkeästi ja yksiselitteisesti määriteltä tavoitetaso mahdollistaa laatustandardien muodostamisen ja tältä perustalta määritellyn laadun mittaamisen. Koulutus voidaan sitten valjastaa laadun tuottamiseen.

Toisaalta laatua tarkastellaan vedoten **subjektiiviseen** näkökulmaan. Laatu on sidoksissa esimerkiksi asiakkaan odotuksiin ja kokemuksiin. Laatua voidaan tutkia esimerkiksi arvioimalla

asiakastyytyväisyyttä. Tällöin laatu voi olla eri asiakkailta erilainen. Laadukkaampi tuote tai palvelu on sellainen, johon useammat asiakkaat ovat tyytyväisiä.

Koulutukseen liittyen asiakastyytyväisyys tulee esille lähinnä henkilökohtaisina palautteina kouluttajille sekä erilaisten arviointilomakkeiden kautta. Tällöin koulutuksen laatua arvioidaan mitä erilaisimmin perustein: paitsi koulutuksen sisällöllinen anti, myös ulkoiset puitteet ja yleinen viihtyvyys vaikuttavat suuresti laadun määrittelyyn. Seuraamalla koulutettavien toiveita ja palautteita voidaan tuottaa laadukkaampaa koulutusta.

Nämä perinteiset tavat tarkastella koulutuksen laatua eivät kuitenkaan tuo mitään uutta koulutuksen arviointiin. Objektiivinen laatu muistuttaa huomattavassa määrin behavioristisen psykologian ja opetusteknologisen koulutuksen suunnittelun käsitystä arvioinnista. Subjektiivinen laatu puolestaan perustuu koulutusorganisaatioiden olemassa olevalle arviointikäytännölle sekä kokemuseräisyyttä ja ihmis-suhteita korostavalle oppimis- ja koulutusajattelulle.

Yrityksissä laatuajattelu on mitä ilmeisimmin siirtymässä pois perinteisistä objektiivisuutta tai subjektiivisuutta koskevista laatuksäityksistä. Lillrank (1990, 262) kuvaa japanilaisen laatuajattelun kehittymistä siirtymällä kokonaisvaltaisesta laadunvalvonnasta (TQC = Total Quality Control) kokonaisvaltaiseen laadun luomiseen (TQC = Total Quality Creation).

Siirtymä laadun tarkastelussa on hyvin kuvattu filosofisen diskurssin muodossa Pirsigin (1986, 249–258) romaanissa, jossa hän kritisoi objektiivista ja subjektiivista laadun määrittelyä. Pirsig tulee siihen tulokseen, että laatu on itse asiassa se prosessi, joka on joko subjektiivisesti tai objektiivisesti havaittujen ilmiöiden takana. Tällöin subjektiivisesti tai objektiivisesti määriteltä laatu ei itse asiassa ole laatua, vaan seurausta laadusta.

Laatu syntyy ja määritellään prosessissa, jossa sitä tuotetaan ja tarkastellaan. Kaikki pyrkimykset määritellä laatua vaikuttavat itse laatuun, joka näin ollen jatkuvasti muuttuu. Laatuun vai-

kuttavat paitsi tarkasteltavan kohteen ominaisuudet ja tarkastelijoiden viitekehukset, myös niiden keskinäinen muotoutuminen ajassa ja tilassa.

Laadun arvioimisen sijasta olisikin mielekkäämpää ottaa lähtökohdaksi laadun kehittäminen. Sen sijaan, että arvioitaisiin, onko koulutus ollut laadukasta, olisi järkevämpää rakentaa koulutus prosessiksi, jossa kouluttaja ja koulutettavat tuottaisivat yhteistyössä muiden kanssa laatua. Laadun tuottaminen nivoutuisi näin paitsi koulutusprosessiin myös erilaisiin koulutuksen ulkopuolisiin toimintaympäristöihin ja niiden kehittämiseen. **Koulutuksen laadun luomisesta muodostuisi keskeinen koulutuksen organisoinnin periaate.** Näin laatu määriteltäisiin koulutukseen liittyen dynaamisesti koulutusprosessista lähtien.

Koulutusprosessi ja laatu

Koulutusprosessia tarkasteltaessa puhutaan yleensä kursseista tai koulutusohjelmista. Näkökulma voi olla koulutusorganisaation, koulutustapahtuman tai koulutettavan. Koulutusorganisaation näkökulmasta kyse on koulutuksen järjestämisestä, koulutustapahtuman näkökulmasta koulutuksen toteuttamisesta ja koulutettavan näkökulmasta osallistumisesta koulutukseen.

Mikäli kuitenkin koulutusprosessia lähdetään näistä näkökulmista tarkastelemaan, helposti käy niin, että keskeisiksi toiminnoiksi muodostuvat 'koulunkäyntitoiminta' ja 'kouluoppiminen' (ks. Miettinen 1990, Engeström 1992). Koulutukseen osallistuminen muodostuu omaksi toiminnakseen ja koko koulutustapahtuma organisoidaan ja toteutetaan sen ympärillä. Tuloksena saattaa olla näytävää ja asiakkaita miellyttävää koulutusta. Mutta jää miettimättä, onko koulutuksella joitain seurauksia koulutettavan työhön tai elämään yleisemmin.

Pikemminkin pitäisi kysyä, **mikä on koulutuksen ydinprosessi** – minkä prosessin ympärille voidaan rakentaa laadukasta koulutusta. Itse olen argumentoinut (Kauppi 1993), että koulutuksen keskeinen tarkoitus on tukea ja mahdollistaa oppimista, jonka avulla oppija ky-

kenee ottamaan haltuun ja vastaamaan niihin haasteisiin, joita hänen toimintaympäristöistään ja niiden muuttumisesta kumpuaa. Kysymys ei ole tällöin vain sopeutumisesta muutoksiin, vaan ennen kaikkea sellaista uusien ajattelu- ja toimintamallien tuottamisesta, joiden avulla voidaan myös muuttaa toimintaympäristöjä.

Jos oppimisprosessi nähdään keskeisenä koulutuksen laadun luomisen kannalta, tärkeää on nähdä oppiminen laajemmin kuin koulutukseen sitoutuneena tapahtumana. Oppiminen on kohteellista toimintaa, johon nivoutuu paitsi sisäistäminen - ymmärtäminen ja reflektointi - myös ulkoistaminen - soveltaminen ja uuden tuottaminen.

Koulutusprosessin laadun kehittäminen edellyttää tältä perustalta jatkuvaa oppimistoiminnan kehittämistä. Koulutuksen ja opetuksen suunnittelusta tulisi siirtyä oppimisen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Oppimisen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista pitäisi tehdä jatkuva prosessi, joka täsmentyy ja kohdistuu uudelleen jatkuvasti prosessin edetessä.

Kun puhutaan koulutuksen organisoimisesta, pitäisi ehkä puhua ensin oppimisprosessien organisoimisesta. Kun puhutaan koulutuksen laatujärjestelmästä, pitäisikin puhua ensin oppimisen laatujärjestelmästä, jossa keskeiseksi muodostuu oppimisprosessien tukemisen ja ohjaamisen järjestelmä. Tältä perustalta voidaan sitten vetää johtopäätöksiä koko koulutuksen suunnitteluun.

Näin esille tuotuna koulutuksen laadun kehittäminen näyttäytyy teoreettisena ja abstraktina asiana. Seuraavassa hahmotellaan esimerkin avulla, mitä se voi tarkoittaa käytännössä.

ESIMERKKI KOULUTUKSEN LAADUN KEHITTÄMISESTÄ:

Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajankoulutus

Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajankoulutusosasto on valtakunnallinen ammatillinen opettajankoulutuslaitos, joka järjestää

40 opintoviikon mittaista ammatillisiin oppilaitoksiin pätevoittävää opettajankoulutusta. Opiskelijoiksi hakeutuu valtaosaltaan kauppaopistoissa sekä ammattikorkeakouluissa kaupan ja hallinnon koulutusohjelmissa jo toimivia opettajia, joilla on valtaosalla ylempi korkeakoulututkinto ja työkokemusta kaupan ja hallinnon alan tehtävistä. Vuosittain opettajankoulutuksen suorittaa noin 85 opettajaa.

Opettajankoulutus järjestetään monimuoto-koulutuksena. Opiskelijoilla on kuusi lähijaksaa (yhteensä 10 viikkoa), joiden väliin sijoittuu opiskelua. Valtaosa opiskelijoista toimii lisäksi opettajankoulutuksen aikana opetustehtävissä oppilaitoksissaan eri puolilla Suomea.

Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajankoulutusosastolla käynnistyi ammatillisen opettajankoulutusjärjestelmän muutokseen liittyen 1986 kehittämisprojekti, jossa keskeiseksi tavoitteeksi muodostui tuottaa uudenlaista opettajankoulutusta ja siihen liittyen uudenlaisia opetuskäytäntöjä opettajankoulutukseen ja kauppaopetukseen. Kehittämisprojektia ja sen seuraamuksia kuvaa Reijo Miettinen väitöskirjassaan 'Oppitunnista oppimistoimintaan' (1993).

Keskeisinä seuraamuksina kehittämistyöstä ovat esille nousseet oppimisen kohteen uudelleen määrittely, oppimisen ja opiskelun joustavampi ja tietoisempi organisoiminen sekä oppimisympäristön näkeminen laajemmin kuin pelkästään opetustilanteeseen liittyvänä. Miten näitä johtopäätöksiä on sitten opettajankoulutukseen rakennettu? Seuraavassa esitellään lähemmin kolme ulottuvuutta.

Hankeperustaisuus opetussuunnitelman lähtökohtana

Suomen Liikemiesten Kauppaopiston (SLK) opettajankoulutuksen oppimisteoreettisina lähtökohtina ovat olleet toiminnan teoria ja kontekstuaalinen oppimiskäsitys. Perinteisesti opettajankoulutuksessa on perusyksikkönä ja oppimisen kohteena ollut oppitunti. Opettaja on opettajankoulutuksensa kuluessa 'teoria-

opintojen' ohessa sosiaalistunut olemassa olevaan opetuskäytäntöön seuraamalla opetusta ja pitämällä harjoitustunteja. SLK:n opettajankoulutuksessa keskeiseksi lähtökohdaksi on otettu opetuksen kehittämishankkeet, joiden kautta opettajiksi opiskelevat oppivat paitsi pedagogisen ajattelu- ja toimintatavan, myös kehittämään uudenlaisia ratkaisuja opetukseen sekä uudenlaisia opetuskäytäntöjä.

Hankkeen näkeminen keskeisenä oppimisen kannalta perustuu paitsi oppimisteoreettisiin lähtökohtiin, myös innovatiivisten yritysten tapaan organisoida toimintaansa. Löytyy paljon konkreettisia esimerkkejä yrityksistä, joissa oppiminen on olennaisen tärkeä tuotannontekijä. Voidaankin argumentoida, että laadukkain tapa organisoida oppimista ei ehkä löydykään oppilaitoksista, vaan oppivista yrityksistä, joiden eloonjääminen riippuu oppimisen tuloksellisuudesta. Esimerkiksi Block ja MacMillan (1993) osoittavat, miten hankkeiden kautta oppiminen ja kehittäminen rakennetaan osaksi yritysten toimintaa. Toisaalta esimerkiksi Schön (1987) korostaa hankkeen ('reflective practicum') merkitystä oppimiselle ja ammatilliselle kehitykselle.

Hankkeeseen nivoutuu sekä sisäistämisaspekti - pedagogisen ajattelutavan oppiminen - että ulkoistamisaspekti - käytännön ratkaisujen kehittäminen opetukseen. Toisaalta hankkeessa toimiminen kehittää 'metavalmiuksia': oppimisen ja opetuksen reflektiivisen tarkkailun ja tutkimisen sekä käytännön ongelmanratkaisun oppiminen mahdollistuvat.

Käytännössä hanke on lähes koko opiskeluvuoden kestävä laaja toiminnallinen kokonaisuus, jossa ohjaava opettaja, opettajakokelaat ja kauppaopiskelijat yhdessä tuottavat uudenlaisia ratkaisuja opetukseen ja opiskeluun. Uudenlaiset ratkaisut voivat kohdistua erilaisiin opetuksen ja oppimisen ulottuvuuksiin, vaikkakin viime aikoina on korostettu monimutkaisten todellisten business-ympäristöjen ottamista lähtökohdaksi ja avoimien oppimisympäristöjen kehittämistä.

Esimerkiksi hankkeena SLK:n opettajankoulutuksessa toteutetaan yhteistyössä Havaijin yliopiston kanssa kokeilua, jossa suomalaiset

kauppaopiskelijat keskustelivat ja pelasivat business-simulaatiota yhdessä Havaijin yliopiston opiskelijoiden kanssa. Ohjaava opettaja ja opettajakokelaat tutkivat ja perehtyivät avoimeen kansainväliseen oppimisympäristöön ja sen mahdollistamiin pedagogisiin ratkaisuihin.

Hanke on ohjaavan opettajan ohjaama kokonaisuus, jossa jatkuvasti työstetään sekä pedagogisia ajattelumalleja että käytännön ratkaisuja opetukseen. Hankkeessa jatkuvasti arvioidaan ja kehitellään yhteistyössä laadukkaita ratkaisuja koulutukseen. Opettajankoulutuksen laatu määräytyy pitkälle sen perustalle, millaisia ratkaisuja opetukseen ja oppimiseen tuotetaan sekä toisaalta millaiseen oppimiseen hankeperustainen työskentely opettajakokelasta ohjaa.

Oppimisen suunnittelu ja opiskelusopimus

Perinteisesti opettajankoulutukseen on rakennettu opetussuunnitelma, jossa on määritelty, mitä on opiskeltava ja missä järjestyksessä. Opettajankoulutuksessa on sitten edetty opetussuunnitelman mukaan suorittaen kurssi kerrallaan, kuten ohjelmaan on merkitty. SLK:n opettajankoulutuksessa on pyritty kehittämään uudenlaista käytäntöä, joka mahdollistaisi opiskelun tietoisemman ja joustavamman organisoimisen. Opetussuunnitelmaan on rakennettu sisälle lisää joustoa ja valinnaisuutta sekä kurssien että suoritustapojen suhteen. Opettajakokelaille mahdollistuu opettajankoulutuksen puitteissa oman opiskelun suunnittelu opiskelusopimuksen perustalle.

Opiskelusopimus liitetään läheisesti itseohjautuvan oppimisen traditioon. Esimerkkejä sen soveltamisesta löytyy mm. Knowlesin (1984) teoksista. SLK:n opiskelusopimuskäytännön taustalla on kuitenkin tietoisemmin oppimisen kohdetta ja oppimisprosessia tutkiva ja kehittävä ote, joka kumpuaa toiminnan teoriasta, sekä pyrkimys muodostaa opiskelusopimuksesta kehittävä diskurssi ohjaavan opettajan ja opettajakokelaan kesken. Tällöin yhteisiä piirteitä löytyy myös esimerkiksi Mezirowin (1990) transformatiivisen oppimisen teorian kanssa.

Käytännössä opiskelun suunnittelu tapahtuu niin, että opintojen alussa perehdytään sekä

kauppaopetuksen kehityshaasteisiin että opetuksen ja oppimisen teorioihin. Toisaalta paneudutaan kunkin opettajakokelaan omiin oppimiskäsityksiin ja toimintamalleihin opettajana. Tämän jälkeen opettajiksi opiskelevat ryhtyvät rakentamaan itselleen opiskelusuunnitelmaa. He tekevät ehdotuksen opiskelusuunnitelmaksi ohjaavalle opettajalle, jonka kanssa käydään pohdiskelevaa keskustelua opiskelusta ja sen suhteesta opettajakokelaan opettajana kehittymiseen ja kauppaopetuksen kehittymiseen yleisemminkin. Tässä keskustelussa sovitaan opiskelusta opettajankoulutusohjelmassa ja opiskelusuunnitelmasta muodostuu opiskelusopimus, johon sekä opettajakokelas että ohjaava opettaja laittavat nimensä alle.

Opikelusopimusta voidaan muuttaa yhteisesti sopimalla opiskelun kuluessa. Opikelusopimuksen perustalta on laadittu opiskelun arvioinnin kaavake, jonka opettajakokelaat täyttävät opintojensa loppupuolella. Arviointia suoritetaan jatkuvasti opiskelun edetessä ja laajempi loppuarviointi suoritetaan varsinaisesti arviointikeskustelussa ohjaavan opettajan kanssa viimeisellä opiskelujaksolla.

Opikelusopimus mahdollistaa oppimisen joustavan suunnittelun opettajankoulutuksessa. Joustavassa ja monimuotoisessa opettajankoulutusohjelmassa tarvitaan perinteisen opetus suunnitelman ja lukujärjestyksen tilalle tai oheen uusi opiskelun suunnittelun väline. Opikelusopimus tuntuu toimivan tällaisena.

Opikelusopimus muodostaa myös opiskelun ohjauksen välineen. Sopimuksen ympärillä käydään keskustelua opiskelun tavoitteista, sisällöistä, muodoista, tavoista ja arvioinnista. Sen perusteella voidaan katsoa, mitä on ollut tarkoitus tehdä ja miten, mitä on käytännössä tehty sekä miten tästä jatketaan. Ohjaava opettaja pysyy ajan tasalla opiskelijan opiskelujen etenemisessä ja voi tarvittaessa tukea ja auttaa eteenpäin.

Opikelusopimuksen avulla voidaan myös kontrolloida, että muodollisen pätevyyden saavuttamiseen tarvittavat opinnot on suoritettu. Sopimus myös varmistaa, että oppilaitos sitoutuu hyväksymään sovitut opinnot opintosuorituksiksi. Vastaavasti sopimus varmistaa, että opettajakokelas sitoutuu suorittamaan sovitut opinnot eikä jotain aivan muuta.

Monimuotoisemmissa ja joustavammissa opintokokonaisuuksissa opiskelijan on otettava tietoisempi ote omaan opiskeluunsa ja sen ohjaamiseen. Ei riitä, että opiskelija seuraa kurssia tai koulutusta ja tekee niihin liittyvät tehtävät. Hänen tulee tietoisemmin paneutua oman oppimisensa suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sekä kantaa enemmän vastuuta näistä. Erityisen tärkeää tämä on opettajakokelailla, jotka joutuvat ohjaamaan omien opiskelijoidensa oppimista.

Opettajakokelaan toimiessa opiskelunsa ohessa käytännön töissä, opiskelusopimuksen avulla mahdollistuu myös monenlaisten perinteisestä opiskelusta poikkeavien mielekkäiden opiskelustrategioiden käyttöönotto. Esimerkiksi oman oppilaitoksen kehittämisprojekteihin osallistuminen voidaan lukea osaksi opettajankoulutusta. Laajemminkin opiskelua ja omaa opettajan työtä yhteennivovien opiskeluratkaisujen kehittäminen mahdollistuu.

Paitsi joustavuuden mahdollistajana opiskelusopimus voi toimia myös opintoja integroivana kokonaisuutena. Joustavuus johtaa helposti siihen, että kerätään opintoja sieltä täältä ilman riittäviä perusteita. Opikelusopimuksen tekemiseen, toteuttamiseen ja arviointiin kohdistuvat 'kehittämiskeskustelut' mahdollistavat asioiden yhteensovittamisen ja oppimisen näkemisen kokonaisvaltaisesti opettajana kehittymistä tukevana.

Koulutuksen laadun kannalta opiskelusopimus näyttäytyy oppimista tukevana ja ohjaavana välineenä. Opikelusopimuksen ympärille rakentuva ohjaus- ja tukitoiminta mahdollistaa kokonaisvaltaisen laadun luomisen koulutuksen aikana. Prosessin kuluessa tehty arviointi antaa lisäksi vankan perustan kehittämään koulutusta kohti laadukkaampia ratkaisuja.

Verkostoituminen ja laadun kehittäminen

Verkostoituminen on nykyään eräs keskeisiä koulutuksen kehittämisen strategioita. Esimerkkejä löytyy mm. ammatilliseen koulutukseen liittyen (esim. Nasta 1993). Verkostoituminen koulutukseen liittyen nähdään myös laajemmin



"Oppimisen mahdollisuudet moninkertaistuvat verkostoissa", sanoo Antti Kauppi, ahkera päivittäinen verkostojen käyttäjä.

työelämää ja koulutusta yhteennivovien ratkaisujen kehittämisenä (esim. Forrest & al. 1992).

Oppimisen mahdollisuudet moninkertaistuvat verkostoissa. SLK:n opettajankoulutukseen on mahdollista nivoa eri puolilla suoritettuja opintoja. Valinnaisten opintojen määrää ollaan jatkuvasti lisätty ja niiden suoritushallinnaksi jatkuvasti laajennetaan.

Opettajankoulutuksessa ollaan nivomassa yhteen peruskoulutusta ja täydennyskoulutusta jatkuvan opettajana kehittymisen järjestelmäksi. Täydennyskoulutuksen kurseja voi jo nyt nivoa osaksi päteväntä opettajankoulutusta, vastaavasti opettajien peruskoulutuksen kurseja tarjotaan täydennyskoulutuskursseiksi opettajille. Vähitellen tulee raja perus- ja täydennyskoulutuksen välillä joiltain osin hämärtyämään. Samalla kurssilla jo nyt on opettajiksi opiskelevia ja kokeneita opettajia.

Päteväntä opettajankoulutuksen osia on myös jo nyt järjestetty työelämän henkilöstökoulutuksena. Vastaavasti esimerkiksi kauppaoppilaitoksen tai ammattikorkeakoulun kehittämissuunnitelmaan osallistuminen voidaan sovitta-

vin osin lukea osaksi opettajankoulutusta. Näin verkostoituminen työelämän ja oppilaitosten suuntaan rakentuu vähitellen osaksi peruskoulutusta.

Opettajankoulutus verkostoituu myös kansainvälisesti. Lukuvuonna 1993-94 päteväntä opettajankoulutukseen voidaan liittää neljä ulkomaalaisen asiantuntijan SLK:ssa vetämää opintojaksoa. Niissä perehdytään kaupan ja hallinnon koulutuksen uusimpiin pedagogisiin ratkaisuihin (esim. Achtenhagen & al. 1992). Kansainvälistä osuutta opiskelussa on SLK:n opettajankoulutuksessa jo laajennettu hyödyntämällä uusinta viestintäteknologiaa.

Opettajankoulutuksen rahoitusta ollaan rakentamassa joustavammaksi kehittämällä voucher-järjestelmää, joka mahdollistaa joustavan perus- ja täydennyskoulutuksen yhteennivomisen. Tulevaisuudessa opiskelijat voivat yhä joustavammin hakea omaa opettajana kehittymistään tukevia ja opetuskäytäntöjä kehittäviä opiskelumahdollisuuksia. SLK:ssa on jo käytössä lukuvuonna 1993-94 sisäinen voucher, joka mahdollistaa resurssien kohdentamisen siten,

että täydennyskoulutusta voidaan rakentaa osaksi pätevöittävää opettajankoulutusta.

Koulutuksen laadun kehittämisessä mielekäs lähtökohta rakentaa asiantuntijaverkostoja. Kellään ei voi olla kaikkea asiantuntemusta. Opiskelun rakentaminen joustavaksi siten, että eri paikoista löydettävää asiantuntemusta voidaan mielekkäällä tavalla liittää osaksi opintoja, mahdollistaa laadukkampien opiskeluratkaisujen tuottamisen. Koulutuksen laatujärjestelmää kehitettäessä on pyrittävä ratkaisuihin, joissa laadun kehittäminen avartuu laajempiin verkostoihin.

Johtopäätökset

Koulutuksen laadun kehittäminen rakentuu ruohonjuuritasolta oppimista ohjaavien ja tukvien ratkaisujen kautta. Laatujärjestelmä voi täten rakentua vain koulutettavien ja kouluttajien toiminnalle. Se kuitenkin edellyttää joustavia opetussuunnitelmaratkaisuja, uusia välineitä opiskelun suunnitteluun ja organisointiin sekä mahdollisuuksia ulottaa opiskelu asiantuntija-verkostoihin.

Joustavat ratkaisut mahdollistavat erilaiset prosessit. Tämä lienee laadukkaalle koulutukselle ominaista - ei ole yhtä oikeaa laadukasta koulutusta, vaan laadukkuus näkyy koulutuksen kykyä joustavasti nivoutua hyvinkin erilaisiin oppimisprosesseihin, joita eri ympäristöissä toimivat opiskelijat, oppilaitokset ja työpaikat käyvät läpi.

Kokonaisvaltaisen laadun luomisessa on erityisen tärkeää kokonaisuuden rakentuminen mielekkästä oppimisen kohteesta käsin. Mikäli opiskelulle ei löydy integroivaa ydintä, on olemassa vaara, että opiskelu hajoaa pirstoutuneeksi puuhasteluksi erilaisten irrallisten kursien parissa. Laatua tavoiteltaessa tuloksena saattaakin olla laadun irvikuva.

Laadun kehittäminen osana oppimisprosessia ja sen ohjaamista on vaativaa ja haasteellista työtä. Se edellyttää uudenlaisia valmiuksia paitsi kouluttajilta myös koulutusorganisaatioilta ja niiden johdolta. Laadun kehittämiselle perustu-

van koulutuksen rakentaminen on pitkäjänteinen ja sitoutumista edellyttävä prosessi. Jos laatua ei lähdetä tosissaan tekemään, vaarana on, että puhutaan laadusta, mutta tehdään aivan jotain muuta.

LÄHTEET

Achtenhagen, F. u.a. 1992. Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden: Gabler.

Block, Z. & MacMillan, I.C. 1993. Corporate venturing. Creating new businesses within the firm. Boston: Harvard Business School Press.

Engeström, Y. 1992. Non scolae sed vitae discimus - Towards overcoming the encapsulation of school learning. Learning and Instruction

Forrest, G. & Miller, A. & Fiehn, J. (Ed.) 1992. Industrialists and teachers. Case studies & developments. London: Falmer Press.

Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? - Kontekstuaalisen oppimiskäsitteiden perusteita. Teoksessa Aikuisen oppimisen uudet muodot. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura / Kansanvalistusseura.

Knowles, M.S. & Ass. 1984. Andragogy in action. San Francisco: Jossey Bass.

Lillrank, P. 1990. Laatunmaa. Helsinki: Gaudeamus.

Mezirow, J. (Ed.) 1990. Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey Bass.

Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.

Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Helsinki: Gaudeamus.

Nasta, T. (Ed.) 1993. Change through networking in vocational education. London: Kogan Page.

Pirsig, R.M. 1986. Zen ja moottoripyörän kunnossapito. Porvoo: WSOY.

Schön, D.A. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey Bass.

JUSSI ONNISMAA

Mitä on laatu ammatillisessa aikuiskoulutuksessa?

Esimerkkinä työvoimakoulutus

Työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen laadun ja vaikuttavuuden arvioinnin merkitys lisääntyi ns. ostopäätöksiin siirtymisen myötä vuoden 1991 alusta. Koulutusta hankkivat työvoimaviranomaiset (piiri tai yksittäinen toimisto) kilpailuttavat koulutuksen järjestäjiä ja tekevät tarjousten pohjalta ostopäätöksen parhaan hinta-laatu-suhteen perusteella. Uudistusta suunniteltaessa katsottiin järjestelmän parantavan koulutuksen joustavuutta, laatua ja tehokkuutta. Ko. lakiesityksiä eduskunnassa käsiteltäessä sivistys- ja sosiaalivaliokunnat edellyttivät, että ostopäätös tehdään koulutuksen laadun pohjalta.

Koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden arviointikriteerit ovat edelleen kehittymättömiä; käytännössä työvoimakoulutusta hankitaan työhallinnon tulokriteerien vuoksi edullisimman hinnan perusteella.

Hintapaineista on seurannut ajoittain ennakkoimattomia tilanteita kurssien toteutumisessa. Työvoimatoimistoissa koulutukseen ohjaaminen on tullut hankalaksi, eivätkä koulutuksen tarvitsijat voi aina itse suunnitella koulutukseen lähtöään pitkällä tähtäimellä. Opiskelijaryhmien koko on noussut liian suureksi, ja koulutus uhkaa lyhetä "tietoisuiksi" ja "paketeiksi". Kouluttajien resursseja menee markkinointiin ja myyvien tietopakettien tuottamiseen lyhyellä suunnitteluvälillä.

Työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen laatua mitataan tyytyväisyysarvioinnein ja työhönsi joittumistilastoin. Edelliset riippuvat kuitenkin paljon halovaikutuksesta ja jälkimmäiset suhdanteista. Tuottavuuden keskeinen mittaväline on oppilaspäivän hinta. STK:n työvoimapolitiittinen asiamies Pekka Castrén (1992) toteaa, että suurella oppilaspäivien määrällä ja pienillä kustannuksilla päästään halvalla suureen työttö-

myyttä vähentävään vaikutukseen koulutusai- kana, mutta asetetut tulostavoitteet suosivat työvoimakoulutuksen käyttöä työttömyyden tilapäishoitona. Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutuslaki antaa mahdollisuuden paremmin räätä- löityyn, joustavampaan ja monipuoliseen kou- lutukseen, mitä edellyttää myös omaksuttu työ- voimapolitiittinen linja; em. tulostavoitteet eivät tue tätä linjaa.

Eri hallinnonalojen välinen työvoimapolitiit- ten aikuiskoulutuksen seurantaryhmä kerää til- lastotietoa koulutuksen tehokkuudesta, mutta koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden kritee- reitä ei juuri ole pohdittu

Näkökulmia koulutuksen laatuun ja sen mitattavuuteen

Pirsigin (1988) mukaan laatu on "tapahtuma, ei olio". Hän kirjoittaa Zen ja moottoripyörän kunnossapito -teoksessaan: "Jokainen Laadun fi- losofinen selitys on sekä väärä että oikea juuri siksi, että se on filosofinen selitys. Filosofinen selitys muodostetaan analyttisesti, hajottamal- la jokin subjekteiksi ja predikaateiksi. Sitä mitä minä tarkoitan (ja kaikki muut tarkoittavat) sa- nalla laatu ei voida hajottaa subjekteiksi ja pre- dikaateiksi. Se ei johdu siitä että Laatu olisi niin salaperäistä vaan siitä että Laatu on niin yksin- kertaista, välitöntä ja suoraa."

Wittgensteinin mukaan filosofisesti mielen- kiintoisia ovat monesti juuri ne käsitteet, joiden määritelmistä tai olemuksesta ollaan epätietoi- sia. Joka etsii ratkaisua käsitteiden tarkasta mää- rittelystä, ajaa takaa harhakuvitelmaa. Ongel- mallista käsitettä ei voida määrittellä, koska sen piiriin lankeavilla ilmiöillä ei ole yhteistä piir- tettä. Positiivistisen ihanteen mukainen eksakti käsitteenmuodostus ja teoria hämärtää Witt- gensteinin mielestä todellisuuden näkemistä.

Sen sijasta on **katsottava läheltä**, mitä tapahtuu; tällöin nähdään ensi näkemältä erillisten ilmiöiden välillä monimutkainen yhtäläisyyksien verkko. Yhtäläisyydet muodostavat ikään kuin köyden, jonka säikeet ovat kietoutuneet toisiinsa. Köyden lujuus ei johdu siitä, että jokin säie kulkisi koko köyden läpi, vaan siitä, että monet säikeet ovat peräkkäin punoutuneet toisiinsa (lainaus: Wilenius 1975).

Teesit sopivat hyvin sellaisiin käsitteisiin kuin koulutuksen "laatu", "vaikuttavuus", "tehokuus" tms. Haitallista tuskin on niinkään ko. käsitteiden pakeneminen näennäisen täsmällistä määrittelyä kuin se, että käytännössä toimitaan ikään kuin tiedettäisiin mistä koulutuksen laadussa tai vaikuttavuudessa on kysymys.

Useimmat käytössä olevat arviointimenetelmät soveltuvat vain tarkoin rajatun ja usein määrällisen tiedon arvioimiseen, joten ne eivät sovellu monien oppimisprosessien ohjaamisen kannalta tärkeiden toimintojen arviointiin. Arviointimenetelmiä on yritetty kehittää irrallisina, opetuksesta ja oppisisällöstä riippumattomina formaaleina "mittareina".

Monikoosteinen ongelma vaatii monimutkaisen ratkaisun: muussa tapauksessa evaluaatio saattaa luoda harhakuvia, jotka tosin voivat olla objektiivisen tuntuksia — tai jopa objektiivisia osatotuksia — ja ainakin näennäisesti valideja. Pääteikäyttämism- tms. tuloskriteerit painottavat irrallisten ja erillisten tavoitteiden toteutumista, vaikka koulutuksen monet vaikutukset näkyvät vasta vuosien päästä; toisaalta jollakin irrallisella ja mitattavalla käyttäytymismuodolla on merkitystä vain suhteessa kokonaisuuteen, esim. johonkin laajempaan toimintamalliin (Niinistö 1984).

Tulosajattelu ja kielen menetys

Kokemukset tulosjohtamisesta osoittavat, miten vaikeaa on laatia valideja mittareita toivotaville tuloksille. Moniulotteisia laadullisia seikkoja on pakotettu varsin yksioikoisiin muotteihin. Jo itse sana "mittaaminen" viittaa johonkin kvantitatiiviseen ja yksiuulotteiseen, näennäisen eksaktiin (Niinistö, mt.), jolloin tulosten ar-

viointi julkisella sektorilla tulee väistämättä jatkossakin olemaan ongelmallinen kysymys.

Mitattaessa organisaation tai työyhteisön toiminnan ulkoisia piirteitä eikä sen sisältöjä ja tuotettuja arvoja patistetaan henkilökuntaa ulkoiseen touhukkuuteen tarkoituksenmukaisen työskentelyn sijasta. Laskentatoimen tutkimus ei ole tuottanut mittoja, jotka ottaisivat työn sisällön huomioon. Liikkeenjohdon tutkijat ovat olleet huolissaan laskentatoimen vakavasta jälkeenjääneisyydestä. Tuottavuuden mittaamisessa käytetään vuosisadan alun massatuotantoon tarkoitettuja malleja. Hyvin vähän on tuotettu tuloksellisuuden muuttuneita ehtoja vastaavia uusia tarkastelutapoja (Virkkunen 1992).

Silloin kun toiminnan toivottavaa tulosta ei voida määrittellä sisältä käsin ja sisällöllisin/laadullisin kriteerein, toiminnan omasta logiikasta lähtien, laadullinen tavoite paitsi kutistuu määrälliseksi myös jähmettyy estäen innovaatiot. Omalla logiikalla etenevän tavoitteellisen toiminnan prosessin kuluessa tavoite sitä vastoin elää ja muuttuu. Jos kuvittelemme tietävämmä kulttuurin ja yhteiskunnan päämäärät etukäteen, "meillä ei ole mitään käyttöä humanistisille aloille — kuten totalitaarisissa yhteiskunnissa ei tosiasiallisesti olekaan" (Rorty 1991).

Näyttää siltä, että olemme hyvää vauhtia kadottamassa kielen, jolla voimme keskustella koulutuksesta muuten kuin tuloksellisuuden ja mitattavuuden termein. 1980-luvun puolivälistä koulutuspoliittinen retoriikka on Silvosen (1992) mukaan kokenut käänteen kohti "tehokuuden" tai "markkinoiden" diskurssia. Toiskallio (1992) kirjoittaa: "Opetuksen kehittämispohdintoissa tulisi 'lähteä kaukaa'. Kaukaisella tarkoitan sellaista mikä on lähellä, mutta jota emme ehkä näe. Miksi emme näe? Siksi, ettei meillä ole kieltä sen näkemiseksi."

Aikuiskasvatustieteen valtavirraksi on jo muodostunut teknis-rationaalinen ajattelutapa, jossa keskeisiä arvoja ovat menetelmien ylivalta ja tehokkuuspyrkimykset (Collins 1991; lain. Pasanen 1992). Kyseenalaistamalla valtaan ja diskurssiin kätkeytyneet itsestäänselvytykset opettajat ja hallintoihmiset voivat rakentaa oman teoreettisen viitekehjensä siitä, mikä opetuksen todellinen tarkoitus voisi olla (Aronowitz ja Giroux 1991).

Eriarvoisuus ja työelämysuhteen muutos

Koulutuksen tehokkuuden ja tulosten mitattavuuden painottaminen voi lisätä eriarvoisuutta aikuiskoulutuksen eri tarvitsijaryhmien välillä. Toisaalta on epäilty, voiko tasa-arvopolitiikka toteuttaa koulutuksen avulla. Koulutussoisologisesta näkökulmasta koulutus ei luo yhteiskunnan rakenteita vaan uusintaa niitä vastaen osaltaan eriarvoisuutta (Kivinen ja Rinne 1991). Onko siis tarpeetonta idealismia kuvitella, että ammatillisen aikuiskoulutuksen keinoin voitaisiin tehdä interventioita ja vaikuttaa syrjäytymiskiirteen katkaisemiseen tai työelämysuhteen uudelleen jäsentämiseen nopeiden muutosten keskellä?

Pyrittäessä arvioimaan aikuiskoulutuksen vaikutuksia yksilölle ja yhteiskunnalle meidän on vaikea hahmottaa samanaikaisesti eri tason merkityksiä. Ongelma on yleisempikin: Giddensin (1981) mukaan sosiaalityön eräs keskeinen jännite kulkee vaikeudessa nivoa yhteen mikro- ja makrotason näkökulmia. Yhteiskunta-teoria näyttäytyy eri yhteyksissä "vahvana toiminnan suhteen ja heikkona instituutioiden suhteen" tai päinvastoin. Instituutioita ja toimintaa on tarkasteltu duaalisesti toisistaan eroavina ja eri aikaisina, siten niiden yhdistäminen on ollut ongelmallista.

Perinteinen kasvatustiede redusoi sosiaaliset systeemit toiminnan "ympäristöksi", mutta puhtaasti rakenteellinen, esimerkiksi Kivisen ja Rinteen esittämä tarkastelutapa puolestaan redusoi yksilöiden toiminnan rakenteita ylläpitäväksi, harmittomaksi puuhasteluksi. Ihmisten työn ja työelämysuhteen tarkastelu voi antaa mahdollisuuksia mikro- ja makrotason välisen kuilun kuroamiseen.

Haaviston (1991) mukaan työelämysuhdetta on perinteisesti tarkasteltu yksilöpsykologisesta paradigmasta käsin, jolloin yksilön toiminnan kohde on jäänyt hahmottomaksi. "Ihmisen toiminnan mieli on sidoksissa hänen subjektiivisesti määrittämäänsä kohteeseen. Se, miten kohde muodostuu toiminnan motiiviksi, on riippuvainen siitä, miten relevanttia tietoa (ajattelun välineitä, käsitteellisiä työkaluja) yksilöllä on toiminnan mahdollisista kohteista."

Toiminta työelämysuhteessa vaatii entistä enemmän samanlaisia taitoja kuin toiminta muussa arkielämysuhteessä. Ammatinhallintaan sisältyy entistä enemmän pelkästään yleissivistävänä perusvalmiuksina aiemmin pidettyjä asioita, ja yleissivistävän aikuiskoulutuksen organisaatioiden järjestämä koulutus on mielletty yhä useammin työelämysuhteeseen liittyväksi (Katajisto 1991).

Työelämysuhteen muutosten tuomat uudet ammatilliset pätevyysvaatimukset eivät ole kuvattavissa vain yksittäisten tekojen summana — yksittäiset taidot voivat vanhentua nopeasti. Tarvitaan ns. yleisiä työelämysaitoja spesifien, kuhunkin ammattialaan kuuluvien erityistaitojen lisäksi. Yleisiä työelämysuhteen vaatimia taitoja voivat olla mm. oppimaan oppiminen, yhteistyötaitot, arvottaminen ja laajeneva vastuuntunto tai kyky jäsentää omaa työelämysuhdetta muutuvissa oloissa. Koulutuksen tehtäväksi tuskin voi siten riittää pelkkä tiedonjako, "paketit", vaan ammatillisessa aikuisopiskelussa nousevat tärkeiksi ajattelun, asenteiden ja suhtautumistapojen kehittäminen ja ohjauksellinen, prosessiomainen ja projektimainen ote (OECD 1990).

Kohti laadun ongelmaa

Seuraavassa yritetään hahmotella alustavasti yleistä orientaatiota ammatillisen aikuiskoulutuksen laatuksiteereiden jäsentämiseksi pitäen silmällä edellä esitettyjä näkökulmia tulostauksesta ja eriarvoisuuden lisääntymisestä.

1. laatuksiteeri: Jos laatu on "tapahtuma, ei olio", aikuiskoulutuksen laatua ei voi kuvata abstraktein käsittein, vaan toiminnan tasolla — ei kuitenkaan päätöksentekijöiden. Tavoiteltava koulutuksen laatu tulee nähdä konkreettisesti sidoksissa kulloisiinkin tavoitteisiin ja toivottaviin merkityksiin niin työelämysuhteen kuin yksilön kannalta; nämä taas tulisi reflektoida hyvin tarkoin ennen koulutuksen aloittamista välttämättä pinnallisia ja vanhentuneita, määrälliseen mitatausharhaan sidottuja laatuksiteereitä. Työvoimapoliittista aikuiskoulutusta suunniteltaessa ja arvioitaessa tulee olla mukana eri alojen asiantuntijoita.

2. laatuksiteeri: Ammatillisen aikuiskoulutuksen tulee tarjota relevantti vastaus työelä-

män muutokseen ja muuttuviin ammatillisiin pätevyksiin. Tämä itsestäänselvyys ei ole aina käytännössä itsestäänselvyys. Yhteistyötaitojen, muutosten ennakoitavuuden ja muiden yleisten työelämätaitojen opiskelua palvelee usein parhaiten prosessimainen lähestymistapa. Mitä "prosessi" merkitsee, on kussakin tapauksessa jäsennettävä konkreettisesti. Myös pakettimainen ja tietoiskumainen koulutus voi epäilemättä olla laadukasta, ja sen laatu onkin osin mitattavissa nykyisenkaltaisilla mittareilla. Prosessityyppisen koulutuksen mahdolliset hyödyt ovat yleensä nähtävissä vasta vuosien päästä.

3. laatuksiteeri: Voidakseen vastata yhteiskunnan ja työelämän nopeisiin muutoksiin ammatillisen aikuiskoulutuksen tulee pyrkiä vaikuttamaan eriarvoisuutta vähentävästi tukien osallistujien tietoisuuden ja elämänhallinnan kasvua. "Muutoksen aikaansaaminen edellyttää aktivoitumista tietoiseen oppimistoimintaan. Muutos voi tapahtua vain aktiivisen toiminnan (subjektivoitumisen) kautta. Muutokseen tarvittavat tiedot ja taidot syntyvät oppimisprosessissa, joka on perusluonteeltaan sosiaalinen. Vuorovaikutuksellinen yhteisöllinen toiminta ylittää yksilöllisen toiminnan" (Ahola ym. 1989). Tämänkaltaisia koulutuksen tuloksia ei ole helppo mitata nykyisin menetelmin.

Ammatillinen kasvu ja työelämysuhteen jäsenys ei ole pelkästään tiedollinen tapahtuma; Hyypän (1983) mukaan ammatillisen kehittyneisyyden kriteerinä voi pitää yhteyttä omaan kokemukselliseen puoleen ja toisaalta liittyy se tehtävään liittyvään toimintaan. Tärkeää on paitsi ulkoinen, todennettava tieto (esim. ammatillisessa täydennyskoulutuksessa) myös sisäinen, subjektiivinen tieto, joka voi olla niin yksilöllistä kuin yhteisöllistäkin.

LÄHTEET

Ahola ym. 1989. Ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelman laatimisen lähtökohtia. Muistio. Helsinki: ammattikasvatustieteiden tutkimuskeskus.

Aronowitz, S. & Giroux, H. 1991. Postmodern education. Politics, culture and social criticism. Minneapolis, Oxford: University of Minnesota Press.

Castrén, P. 1992. Työväilytyksen, työvoimakoulutuksen ja vähän koko työvoimapolitiikankin tavoitteista sekä niiden mittaamisesta. Työpoliittinen aikakauskirja 1/1992. Helsinki: työministeriö, suunnittelusihteeristö.

Collins, M. 1991. Adult education as vocation. A critical role for the adult educator. London, New York: Routledge.

Giddens, A. 1981. Agency, institution and time—space analysis. Teoksessa K. Knorr-Cetina & A. Cicourel (eds.): Advances in social theory and methodology. Toward an integration of micro- and macrosociologies. Boston, London, Henley: Routledge & Kegan.

Haavisto, T. 1991. Subjektius ja yhteistoiminta: Ohjaavan koulutuksen julkiteorian kehittäjä ja tarkastelu. Vaasan ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.

Hyypä, H. 1983. Avointen järjestelmien teoria työnohjaajien viitekehystenä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 17/1983.

Katajisto, J. 1991. Muistiolounnos 16.10.1991 OECD:n raporttiin Overcoming disadvantage and improving access to education and training. Organization for Economic Cooperation and Development, Directorate for Social Affairs, Manpower and Education. Helsinki: opetushallitus.

Kivinen, O. & Rinne, R. 1991. Mechanisms of education and access to higher education in Finland. Raportti OECD:n koulutuskomiteaa varten. Research Unit for the Sociology of Education. University of Turku. 22.4.1991.

Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi. Uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Valtion koulutuskeskus, julkaisusarja B nro 23. Helsinki: VaPK.

OECD 1990: Improving Access and Overcoming Failure. OECD Meeting of the Educational Committee at Ministerial Level 13—14 November. Draft.

Pasanen, H. 1992. Kriittisen teorian näkökulma aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatus 2/1992.

Pirsig, R. 1988. Zen ja moottoripyörän kunnossapito. Helsinki: Otava.

Silvonen, J. 1992. "Kritiikki vain häiritsee tehokasta opiskelua." — Opintojen pitkittymiskeskustelun ulottuvuuksia. Tiede ja edistys 1/1992.

Rorty, R. 1991. Objectivity, relativism and truth. Philosophical papers, Vol. 1. Cambridge University Press.

Toiskallio, J. 1992. Yhteisopetus, opetuksen laatu ja opettaja. Luento THO:n opintopäivillä. Ammatikasvatus 5/1992.

Wilenius, R. 1975. Kasvatuksen ehdot. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Jyväskylä: Gummerus.

Virkkunen, J. 1992. Tulostittarit johtavat harhaan. Helsingin sanomat 1.5.1992.



MATTI TAANILA

Lyhytkurssitoiminnan laatu järjestelmä

Laatuajattelu on erityisesti viime vuosikymmenen aikana Suomessa laajasti levinnyt tuotteita valmistavaan teollisuuteen; viime aikoina myös palveluyrityksiin.

Vaikka varsinkin yrityksiä palvelevat koulutuslaitokset ovat olleet mukana yritysten laatuajattelun ja laatu järjestelmien kehittämistyössä, ne ovat itse olleet varsin vähän kiinnostuneita oman laatuajattelunsa kehittamisestä. Koulutustyö on kuitenkin muuhun palvelutyöhön verrattuna niin erilainen alue, että se vaatii oman tarkastelunsa.

Tällä hetkellä kiinnostus koulutuksen laatuksymyksiin näyttää heränneen, ja seuraavassa tarkastelenkin laatuajattelua pääasiassa lyhytkurssitoimintaa harjoittavan koulutuslaitoksen näkökulmasta.

Yleinen virhe puhuttaessa koulutuksen laadusta on, että se mielletään vain koulutuksen ulkoisena laatuuna puuttumatta ollenkaan koulutuksen sisäiseen laatuun. Hyvät ulkoiset puitteet kuten viihtyisät tilat, nykyaikaiset opetuslaitteet ja -menetelmät, hyvät pedagogit opettajina eivät mitenkään vielä takaa, että koulutuksen sisäinen laatu on hyvä, että itse koulutus on koulutus-tarvetta vastaavaa sekä tuloksia tuottavaa.

Kun mietitään, mitä koulutuksen laadulla on ymmärrettävä, on palautettava mieleen, mitä laadulla yleensä tarkoitetaan. Tyytymättä kirjoittamaan tähän vain yleispäteväksi pyrkivää, teoreettista laadun määrittelyä tarkastelen muutamaa laatuun olennaisesti liittyvää näkökohtaa:

Laatu on laajempi käsite kuin pelkkä loppu-tuotteen laatu. Laatu on sekä tuotetta että toimintaa.

Tuotteen (tai palvelun) laatu on hyvä, kun asiakkaan kokemukset siitä ovat vähintään hänen tarpeitaan ja odotuksiaan vastaavat, eli asiakas on tuotteeseen tyytyväinen. Toiminnan laatu kohdistuu yrityksen sisäisiin prosesseihin ja yksityisiin toimintoihin. Laatu on se, että työ

tehdään tehokkaasti ja kerralla oikein. Tuotteen laatu on seurausta toiminnan laadusta.

Ryhdyttäessä soveltamaan näitä ajatuksia koulutukseen on välttämätöntä heti määrittellä, mitä yllä esiintyvät, laadun kannalta keskeiset käsitteet: asiakas, tuote sekä prosessit koulutuksessa tarkoittavat. Joka tapauksessa on ilmeistä, että niiden määrittely on riippuvainen organisaation tehtävästä ja siten nämä määrittelyt eivät yleensä ole samat.

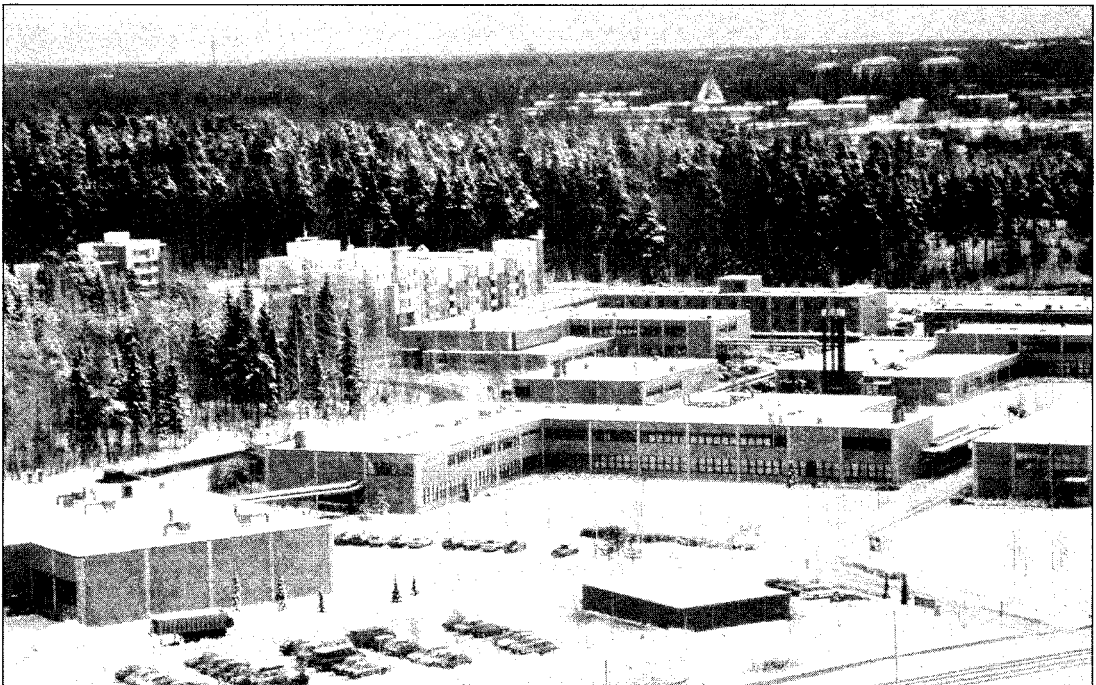
Jotta ymmärretään tässä artikkelissa esitetyt koulutuksen laatuun liittyvät määrittelyt, on paikallaan luoda lyhyt katsaus tämän kirjoittajan johtaman organisaation tehtäviin.

Työnantajat (yksityinen yritys tai julkishallinto) kouluttavat henkilökuntaansa lyhytkestoisilla koulutustilaisuuksilla. Koulutuksen lyhyys johtuu vaikeudesta irrottautua työstä yhtäjaksoisesti pitkäksi ajaksi; laajemmat kokonaisuudet toteutetaan useilla peräkkäisillä koulutustilaisuuksilla. Työnantaja maksaa kaikki koulu-

tuksesta johtuvat kustannukset, ja koulutus tapahtuu pääasiallisesti työaikana. Kaikki koulutukseen liittyvät tukipalvelut järjestetään: majoitus, ruokailu ja koulutusmateriaali. Yrityksen hyöty koulutuksesta on tekniikan kehityksessä ajan tasalla oleva, osaava henkilöstö; yksityisen oppilaan hyöty on oman ammatillisen kehityksen ajan tasalla pito eli urakehityksen turvaaminen työmarkkinoilla.

Asiakkaana lyhytkurssitoiminnassa on nähtävä yhtä hyvin sekä **yritys** että koulutukseen osallistuva **oppilas**. Molemmat voivat erikseen olla tyytyväisiä tai tyytymättömiä koulutukseen, jota ovat hankkimassa. Molempien tyytyväisyys on kuitenkin yhtä tärkeä. Koulutuksen laatuajattelun vaikeutena onkin se, että oppilaan ja yrityksen asiakastyytyväisyydet voivat olla — ainakin lievästi — ristiriidassa keskenään.

Tuotteen määrittelyyn joudutaan miettimällä, mikä aiheuttaa asiakastyytyväisyyden. Yrityksen kannalta ehdottoman tärkeä on se, että ne tavoitteet, jotka koulutukselle on asetettu,



AEL Uuden tekniikan instituutti (ent. Ammattien Edistämislaitos) sijaitsee Malminkartanossa Helsingissä. Instituutti otti keväällä 1993 käyttöön ISO 9004-2 -standardiin pohjautuvan laatujärjestelmän eli järjestelmälliset menettelytavat koulutuksen, laadun, tuottavuuden ja tehokkuuden varmistamiseksi.

saavutetaan. Nämä tavoitteet tekniikan koulutuksessa ovat pääasiassa oppimiseen ja osaamiseen liittyviä. Osaan tavoitteista voi liittyä myöskin asenteiden kehittämistä, mutta asenteihin vaikuttaminen muutaman päivän kurssilla on vaikeaa ellei mahdotonta. Yksityisen oppilaan asiakastytyväisyyteen vaikuttavat — edellisen lisäksi — myös koulutuksen ulkoiset tekijät aina niihin sinänsä kuulumattomia oheispalveluja myöten. Olennaista myös oppilaan mielestä kuitenkin on, onko hän oppinut ne asiat, joiden vuoksi hän koulutukseen on tullut. **Koulutus-tuotteen** määrittelyksi ei riitä **pelkästään koulutus-tilaisuus**; myös **oppiminen** on ymmärrettävä tuotteeksi.

Että yritys ja sen lähettämä oppilas sekä toisaalta kouluttaja ovat yhtä mieltä koulutuksen tavoitteista, on koko koulutuksen laatuajattelun perusta. Kuten mikä tahansa tuote, koulutus-tuote on pystyttävä määrittelemään siten, että asiakas ja kouluttaja ovat siitä ja sen ominaisuuksista (tavoitteista) ehdottoman yksimielisiä. Koulutus-tuote on pystyttävä määrittelemään yksikäsitteisesti.

Prosesseilla ymmärretään kaikkia niitä osakokonaisuuksia, joista koulutusorganisaation toiminta muodostuu ja joita kehittämällä toiminnan laatua ja siten tuotteen laatua kehitetään.

Koulutuksen laadusta voidaan antaa seuraava kuvaus:

1. Koulutuksen laatu on sitä, että koulutukselle asetetut tavoitteet vastaavat koulutustarvetta.
2. Koulutuksen laatu on sitä, että oppimistavoitteet saavutetaan.
3. Koulutuksen toteutuksen laadussa on otettava huomioon koulutuksen sekä ulkoiset että sisäiset tekijät:
Sisäiset tekijät: Suunnittelu ja toteutus sekä niiden vastaavuus asetettujen tavoitteiden kanssa.
Ulkoiset tekijät: Opetusmenetelmät, havaintovälineet, järjestelyt, kouluttajan pedagogiset taidot, oheispalvelut jne..

4. Asiakas arvioi opetusta palautteilla ja kouluttaja arvioi oppimista kokeilla ja testeillä.

5. Palautteen pohjalta kouluttaja korjaa myös reaaliaikaisesti toteutusta. Palaute on pohjana tarveselvityksen, suunnittelun ja toteutuksen kehittämiseksi.

Koulutuksen laadun kannalta keskeinen ongelma, yhteinen määrittely koulutuksen tarvekartoitukseen, koulutuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, on ratkaistu koulutusluokituksen avulla. Koulutusluokitusta tarkastele seuraavassa luvussa.

Koulutusluokitus laadun apuvälineenä

Lyhytkurssitoiminnassa koulutuksen suunnittelulla on aina keskeinen merkitys. Ongelma on ollut siinä, miten toteutettava koulutus saadaan vastaamaan todellista koulutustarvetta ja miten tämä vastaavuus saadaan määritellyksi. Monesti on käynyt niin, että laajojakin koulutuskokonaisuuksia suunniteltaessa koulutuksen hankkijan ja tuottajan välillä ei ole ollut yhteistä käsitystä siitä, mitä ongelmaa työyhteisössä ollaan poistamassa. Ei ole ollut yhteistä kieltä niistä puhuttaessa. Koulutuksessa on sitten tyydytty vain tietojen jakamiseen, koska konkreettiset koulutustavoitteet ovat jääneet selkiintymättä.

Itse asiassa tämä ei ole pelkästään lyhytkurssitoiminnan ongelma vaan ongelma laajemmin kaikessa koulutuksessa. Sveitsiläisessä tutkimuslaitoksessa ETH Institut Verhaltenswissenschaftissa on tutkittu ns Bloomin taksonomian avulla (Bloom 1956) opettajien tekemiä koekysymyksiä. Ennen taksonomiakoulutusta (so. opettajia koulutetaan tekemään kysymyksiä kaikilta taksonomiatasoilta) 75 prosenttia kysymyksistä oli luokiteltava pelkästään ulkoaopittua tietoa mittaaviksi ja 23 prosenttia ymmärtämistä mittaaviksi. Vain kaksi prosenttia kysymyksistä oli luokiteltavissa Bloomin 3 — 4 tasoja (soveltamistasoa ja analysointistasoa) mittaaviksi. Tasoja 5 — 6 (syntetisointia ja arviointia) mittavat kysymykset puuttuivat. Kun opettajat saivat luokittelukoulutusta, tietoa mittavien kysymysten määrä laski alle 60 prosentin.

Soveltamista ja analysointia koskevia kysymyksiä oli 12 prosenttia (Frey 1993).

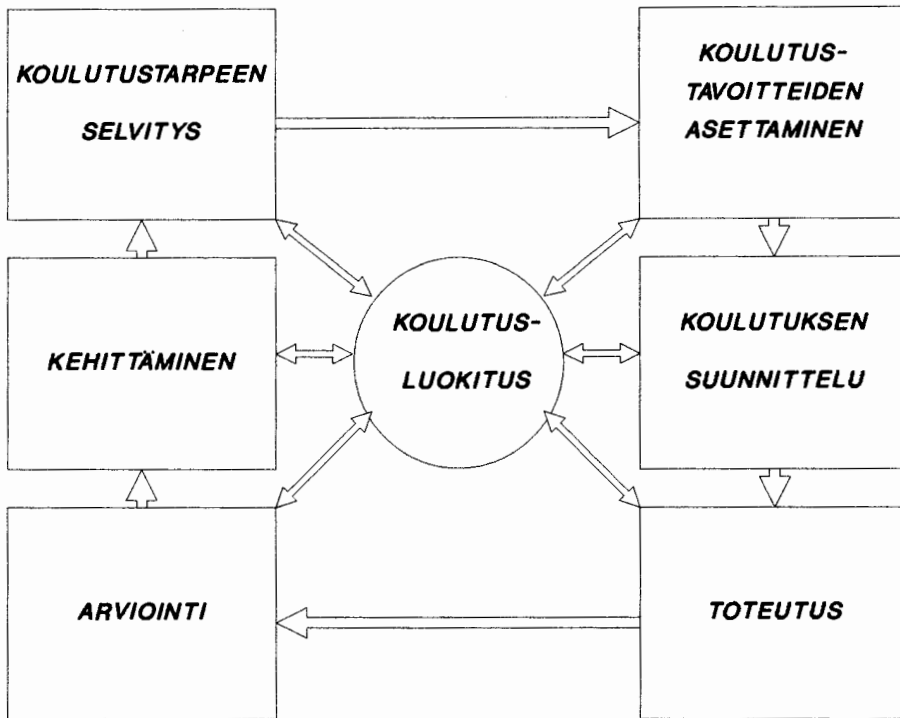
Tekniikan lyhytkurssitoiminnassa tämä Bloomin taksonomian mukainen kognitiivisen alueen luokittelu riittää koulutuksen tavoitteiden ja tulosten mittaamiseen. Ani harvoin tekniikan lyhytkurssitoiminnan tavoitteita voidaan asettaa motoriikasta tai affektiiviselta alueelta, tavoite on yleensä "know-how":n kehittäminen. Bloomin taksonomia on yksi yhteinen kieli koulutuksen suunnittelu- ja toteutusprosessiin ensiksi koulutustarpeen ja koulutuksen tavoitteiden määrittelyyn, toteutuksen ohjaamiseen sekä vihdoin tulosten arviointiin (kuva 2.1.).

Koulutusluokitusta voidaan tietenkin soveltaa itsetarkoituksena ilman sen kummempaa yhteyttä kokonaisuajatteluun. Sen avulla voidaan joko pelkästään kouluttaa opettajia koikeissa entistä enemmän testaamaan muutakin kuin pelkästään ulkoa opittavaa tietoa ja sitten käyttää sitä koko opetuksen suunnittelu-, toteutus- ja arviointiprosessiin.

Arviointi

Tunnettu malli, jota on käytetty paljon henkilökohtokoulutuksen tulosten arviointiin, on Kirkpatrickin kehittämä neljän tason arviointimalli (Kirkpatrick 1975). Nämä neljä tasoa ovat:

- | | | |
|-----------------------|--------------------|---|
| 1. Reaktiot | Oppilas palaute | Mielipiteet koulutuksesta. |
| 2. Oppiminen | Kokeet, testit | Opittiinko tavoitteenmukaiset asiat. |
| 3. Muutokset | Tutkimukset työssä | Ajattelussa ja toiminnassa havaittavat muutokset. |
| 4. Vaikutukset | | Mm. tuottavuuden parantuminen. |



Kuva 2.1. Koulutusluokitus koulutustarveselvityksen, suunnittelun toteutuksen ja arvioinnin yhteisenä kielenä.

Lyhytkurssitoiminnassa jatkuvan arvioinnin suorittamiseen riittää kaksi ensimmäistä tasoa: Lienee kohtuutonta ajatella, että muutaman, korkeintaan viiden päivän kurssin jälkeen suoritettaisiin puolen vuoden tai vuoden kuluttua opiskelijan organisaatiossa selvitys koulutuksen mahdollisesti aiheuttamista muutoksista ja vaikuttavuudesta. Kolmatta ja neljättä tasoa tulee mitata suurien koulutusprojektien yhteydessä, jolloin mittaustapahtuma ei ole suhteeton koulutusprojektiin verrattuna. Reaktioiden lisäksi (kysely koulutuksen lopussa) oppimista arvioidaan koulutusluokituksen mukaisella kysymys-tekniikalla, jolla mitataan asetettujen koulutus-tavoitteiden toteutumista.

Mikä on laatuajattelu?

Laatuajattelu on filosofia, jonka organisaatio voi omaksua itselleen ja ottaa yhdeksi arvokseen. Laatuajattelun toteuttaminen jokapäiväisessä työssä ei kuitenkaan ole helppoa, ja yksinkertainen työkalu, laatuajattelu, helpottaa laatuajattelun soveltamista. Laatuajattelu tarkoittaa sitä, että organisaatiossa sovitaan yhteisistä pelisäännöistä samalla huolehtien siitä, että niitä noudatetaan ja että näitä pelisääntöjä tarkastellaan koko ajan kriittisesti niitä jatkuvasti kehittäen. Tärkeintä mielestäni laatuajattelussa onkin, että siihen on sisäänrakennettu toimintojen kehittämisjärjestelmä. Jos laatuajattelu noudatetaan, se merkitsee toimintojen jatkuvaa kehittämistä nimenomaan siellä, mihin tämä kehitystyö kuuluu, eli toteuttamistasolla.

Asiantuntijaorganisaatio asettaa laatuajattelulle omat vaatimuksensa: järjestelmä ei saa kahlita luovaa työskentelyä organisaatiossa, vaan sen tulee varmistaa tämän luovan työn tulos, laatu.

Kirjoittajan organisaatiossa laatuajattelun rakentamisen keskeisenä lähtökohtana pidettiin toimintaprosessien kartoittamista ja analysointia. Rakentamistyön eri vaiheet olivat:

- rakentamisstrategian valinta
- laatuajattelun määrittely
- henkilöstön informointi ja motivointi
- laaturyhmien perustaminen
- aloitusseminaari henkilökunnalle

- toimintaprosessien kartoitus ja kehittäminen
- ohjeistotarpeiden kartoitus
- laatuajatteluvalmistuminen
- tarpeellisten ohjeistojen kirjoittaminen
- tuotekansion valmistuminen
- laatuajattelun käyttöönotto

Tärkeänä pidettiin, että laatuajattelu on sopusoinnussa ja johdettavissa organisaation toiminta-ajatuksista, liikeideasta sekä päämääristä.

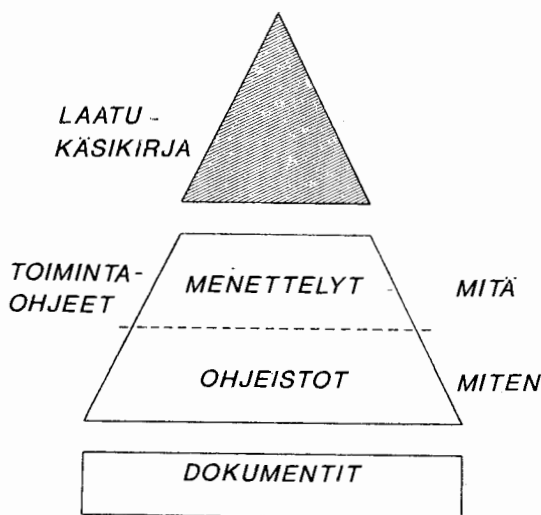
Laaturyhmän tehtäväksi määritettiin alueensa toimintaprosessien kartoittaminen ja kehittäminen sekä ohjeistotarpeiden selvittäminen. Tavoitteena oli, että mahdollisimman suuri osa henkilöstöstä tuli työskennelleeksi yhdessä tai useammassa laaturyhmässä.

Laatuajatteluvalmistuksen tuli sisältää yksityiskohtainen laatuajattelun kuvaus tarpeellisine ohjeistovaihteineen.

Tuotekansio tarkoittaa kurssikohtaista dokumenttia, joka sisältää tuotemäärittelyn lisäksi tiedot sen laatuvaatimuksista ja niiden toteutumisesta siten, että koulutustuote voidaan katsoa (suorittaa koulutustuotteen katselmuksen) ennen markkinoillepääsyä. Lisäksi se sisältää kaiken arvioinnista, palautteista ja mahdollisista reklamaatioista koostetun yhteenvedon. Tuotekansion perusteella voidaan joka hetki nähdä, mikä on koulutustilaisuuden tila laatuajattelun kannalta, ja onko palautteiden ja arviointien perusteella tarpeelliseen kehitystyöhön ryhdytty.

Rakentamisstrategiaksi valittiin seuraava:

1. Rakentamistyö toteutetaan organisaation omin voimin tavoitteena oman laatuajattelun kehittäminen.
2. Mahdollisimman suuri osa henkilöstöä osallistuu rakentamistyöhön.
3. Henkilöstön laatuajattelu ei ole irrallinen, vaan se tapahtuu rakentamisprosessin yhteydessä omia toimintoja kehittäen.
4. ISO 9004-2 -palvelustandardi otetaan laatuajattelun pohjaksi.



Kuva 4.1.

Koulutuksen laatujärjestelmän periaaterakenne.

Asetetusta strategiasta nähdään heti, että laatujärjestelmän rakentamisen keskeisenä tavoitteena on pidetty henkilökunnan omaa panosta toimintojen kehittämisessä, sekä että tämä kehittäminen tehdään toteuttamistasolla.

Laatujärjestelmälle asetettiin seuraavat päämäärät:

1. Sen tulee sisältää kaikki laatua koskevat tavoitteet ja toimintaohjeet.
2. Kaikki laatuun liittyvät toimintaprosessit saavat riittävän ohjauksen ja varmistuksen.
3. Järjestelmä korostaa ehkäiseviä toimenpiteitä.
4. Tuotevaatimukset määritellään tarkasti.
5. Laadun parantuminen on tulosta toimintaprosessien parantamisesta, millä vaikutetaan suoraan asiakkaan kokemaan laatuun.

Kuva 4.1. esittää laatujärjestelmän rakenteen periaatteen. Laatukäsikirja sisältää järjestelmän tavoitteet ja periaatteet sekä tiedot laatujärjes-

telmän avaintekijöistä. Niin ikään se määrittelee johdon vastuun, aineelliset sekä henkilöstöresurssit sekä asiakaskontaktipinnan. Toimintaohjeilla määritellään ne yleiset periaatteet, joilla toimintaprosessit laadun kannalta hallitaan; ne sisältävät myös viittaukset ohjeistoihin niissä tapauksissa, joissa ohjeet ovat välttämättömiä.

Laatujärjestelmän mukaisen koulutuksen tarvekartoituksen, suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin laadunvarmistuspisteet ovat koulutusluokitus, katselmukset, palautteet ja tuotekansio. Tuotekansiossa dokumentoidaan kaikki laadunvarmistuspisteiden informaatio. Katselmus tarkoittaa koulutustuotteen laatutilan tarkastamista tuotekansion tietojen perusteella ennen toimeenpanoa. Katselmuksessa on mukana tuotevastuun ulkopuolella oleva henkilö, ja siinä voidaan päättää, ettei tuotetta markkinoida, mikäli se ei täytä laatuvaatimuksia.

Kirjoittajan organisaatiossa kouluttajat saavat luokittelukoulutuksen kahden päivän työseminaarissa, joissa prosessoidaan kouluttajien suunnitteluvastuulla olevia ohjelmia.

Lopuksi

Organisaation laatuajattelun kehittyminen on pitkä ja komplisoitu prosessi. Kirjoittajan organisaatiossa tehtiin työtä yli kaksi vuotta lähes koko henkilöstön voimin, ennen kuin laatuajattelun tuloksia voitiin ryhtyä soveltamaan käytäntöön. Tässä kirjoituksessa olen käsitellyt laatuajattelua sekä -järjestelmää ainoastaan koulutuksen näkökulmasta. Muiden organisaation toimintojen laatuajattelu on tietysti myös tärkeä, mutta siihen en ole tässä artikkelissani puuttunut. Joka tapauksessa kaikkien organisaation toimintojen ja vastuukysymysten analysointi laatuajattelun hengessä tarjoaa aivan uuden lähestyttävän organisaation kehittämiseksi.

LÄHTEET

- Bloom, B. 1956, Taxonomy of Educational Objectives, London.
 Frey, K. 1993, Allgemeine Didaktik, ETH Institut für Verhaltenswissenschaft, Zürich.
 Kirkpatrick, D.L. 1975, Evaluating training programs, Washington D.C., ADTD.
 Laatujohtaminen ja laatujärjestelmien rakenneosat. Osa 2: Suuntaviivat palvelualoille, 1992, Suomen Standardisoimisliitto SFS.

MARKKU MARKKULA**Laatu toiminnan jatkuvan kehittämisen kohteena**

Aikuiskoulutus perustuu liiaksi massamuotoiseen persoonattomaan toimintaan. Kun koulutusorganisaation ja kouluttajan pitäisi synnyttää aktiivista oppimista, hän edelleenkin opettaa. Onko laatuajattelun mukainen asiakkaan tarpeiden korostaminen liian vaikeaa? Eikö riittävän moni koulutusalan ammattilaisista uskalla ottaa elämäntehtäväkseen uusien oppimismenetelmien käyttöönottamista myös omassa toiminnassaan?

Näin kritisoi koulutuksen laatua Teknillisen korkeakoulun Täydennyskoulutuskeskuksen johtaja Markku Markkula. Markkulan mukaan korkeakouluja pidetäänkin nykyisin enemmän tuotantolaitoksina, joissa opiskelija mielletään useimmin potentiaaliseksi tuotteeksi kuin asiakkaaksi.

Kouluttajan ja koulutusorganisaation olemassaolon oikeutus voi perustua vain oppimista-pahtumaan ja osallistujan oppimiseen - siihen yhteisesti tavoiteltuun myönteiseen kehitykseen, johon suotuisa oppimisympäristö kaikkinen elementteineen luo edellytykset. Tämä on myös toimivan laatuajattelun perusta. Kyseessä on toiminnan perustaminen oppimisen tarkastelukulmasta lähtevälle eri tekijöiden muodostamalle kokonaisuudelle.

Tavoiteltuun tulokseen eli laatuun pääsee vain eri tekijöiden tiiviillä ja yhteensovitetulla toiminnalla. Oleelliset tekijät ovat opiskelijoiden tietoinen ja tiedostamaton tavoitteenasettelu ja motivaatio niin yksilöinä kuin ryhmänäkin sekä itse toiminnan eli opetuksen ja opiskelun sisältö ja toteutustapa.

Toiminnan, tässä tapauksessa koulutuksen, tuloksekkautta ei voi arvioida pelkästään prosessin myönteisyydellä eli sillä, miltä opiskelijasta ja kouluttajasta opetuksen kuluessa ja sen päättyessä tuntuu. Opiskelijassa, asiakkaassa, tapahtuvat välittömät ja välilliset muutokset ovat aina keskeisin tuloksekkautuden mittari.

Laatutoimintaa kritisoidaan usein aivan aiheellisestikin liiasta kaavamaisuudesta ja dokumenttien tuottamisen liiallisesta itsetarkoitteellisuudesta. Perinteisesti hyvä laatu onkin ymmärretty sellaisten tuotteiden tai palveluiden tuottamisena, jotka täyttävät kansainvälisten, kansallisten, toimialakohtaisten tai yrityskohhtaisten standardien vaatimukset. Tämä johtaa hyvin helposti standardien mukaisiin tuotteisiin, jotka eivät vastaa asiakkaiden todellisia tarpeita ja joiden tuottaminen tapahtuu epäkäytännöllisellä tavalla ilman tekijöiden henkistä sitoutumista prosessiin.

Nykyaikaisesta laatuajattelusta saatava hyöty syntyykin ennen kaikkea käyttämällä laatutoimintaa koko organisaatiolle yhtenäisen asiakasta korostavan ajattelutavan prosessikehikkona ja työvälineenä. Sen avulla organisaatio kohdistaa toimintansa asiakkaiden kannalta oikeisiin asioihin. Sen avulla organisaatio myös kykenee toimintansa jatkuvaan parantamiseen kuluttamatta liikaa aikaa itse kehittämisprosessin raamin ja perusteiden luomiseen. Samoin laatuajattelu antaa organisaation käyttöön muiden

käytännössä testaamat työvälineet dokumentteineen. Niiden soveltaminen kulloiseenkin tilanteeseen on tietenkin tehtävä paikallisia oloja painottaen ja henkilökunta jo siinä vaiheessa laatuajatteluun sitoen.

Insinöörikunnan ammatillisen kehittymisen haasteet 80-luvun alussa

Tiedon nopean lisääntymisen ohella aiheuttivat Suomen teollisuuden kohdistuneet kansainväliset muutospainet insinöörikunnan, erityisesti diplomi-insinöörien, täydennyskoulutustarpeen voimakkaan kasvun 70-luvulla. Koulutusjärjestelmää oli kehitettävä ja sitä myös kehitettiin joustavammaksi. Korkeakoulujen antama diplomi-insinöörikoulutus muuttui yhä selvemmin peruskoulutukseksi, jonka pitäisi luoda edellytykset läpi elämän jatkuvaan opiskeluun.

Jatkuvan koulutuksen tai oikeammin sanoen jatkuvan opiskelun periaatetta ei kuitenkaan sovellettu johdonmukaisesti maassamme millään päätöksenteon tai toiminnan tasolla. Täydennyskoulutus oli liian sattumanvaraista ja sekä laadullisesti että määrällisesti riittämätöntä. Myöskään itseopiskelu niin työssä kuin vapaa-aikanaakaan ei saavuttanut riittävän systemaattisia muotoja ollakseen tehokasta ja määrällisesti riittävää.

Ongelmista ja määrällisestä riittämättömyydestä huolimatta insinöörien saama täydennyskoulutus oli jo tuolloin kansainvälisesti vertailtuna laadullisesti ja määrällisesti huippuluokkaa. Diplomi-insinöörien osallistuminen täydennyskoulutukseen kasvoi huomattavasti 70-luvun puolivälistä.

Tutkimusten (Markkula 1985) mukaan yli 80 prosenttia ammattikunnasta osallistui koulutukseen 80-luvun alussa vuosittain, kun vastaava luku 70-luvun puolivälissä oli 60 prosenttia. Saadun koulutuksen määrä koulutukseen osallistunutta diplomi-insinööriä kohden pysyi lähes samana mediaanin ollessa kahdeksan päivää vuodessa. Opiskelu oli näennäisesti jatkuvaa, sillä ammattivuosien määrällä ei ollut sanottavaa vaikutusta koulutuksen määrään. Niin osallistuneiden osuus ammattikunnasta kuin saadun koulu-

tuksen määräkin olivat noin kaksinkertaisia merkittäviin läntisiin kilpailijamaihin verrattuna (Klus 1985).

Elinkeinoelämän kehityksestä ja korkeakoulutuksen määrällisestä tarpeesta laadittiin useita ennusteita. Diplomi-insinöörien ja arkkitehtien ammattikuntaa koskien organisoitiin Suomen Teknillinen Seura monivuotisen tutkimus- ja kehityshankkeen DiA-1990 -projektin. Yhtenä sen tuloksena kehitettiin ammattikunnan määrällisen ja laadullisen kehityksen arviointiin työvälineeksi DIAMALLI, joka taloudellisten, teknologisten ja yhteiskuntapoliittisten kehitystekijöiden avulla tietokoneavusteisesti ennusti diplomi-insinöörien määrällisen ja laadullisen kysynnän ja tarjonnan kohtaamista ja niihin vaikuttavia tekijöitä.

DIAMALLI-ennuste (Diamalli 1984) osoitti selvästi, että työpaikkamäärän kehitys 90-luvun alkuun ei vastaa tarjonnan lisäystä edes siinä tapauksessa, että lähes kolmannes teknillisissä korkeakouluissa opintonsa aloittaneista keskeyttää opintonsa. DIAMALLIn perusteella osoitettiin myös, mille aloille ja mihin tehtävätyypeihin uusia työpaikkoja voitaisiin luoda sekä mitä toimenpiteitä pitäisi aikaansaada toivotun kehityksen mahdollistamiseksi.

Työelämässä olevien ammatillisen kehittymisen turvaamiseksi nähdyt suuntaviivat ovat edelleenkin nyt 90-luvulla ajankohtaiset. Seuraavat tuolloin esitetyt (Markkula 1985) väittämät korostavat yksilön, hänen työyhteisönsä sekä koulutuksesta vastaavien yhteistyön tärkeyttä - toivottu kehitys syntyy vain suunnitelmallisen opimisen avulla:

1. Ammatillinen kehittyminen perustuu kunkin itselleen määrittelemiin, mutta jatkuvasti muuttuviin tavoitteisiin.
2. Insinöörin ja hänen esimiestensä väliset avoimet ja perusteelliset kehityspohdiskelut ovat välttämätön apuväline suunnitelmalliselle itsensä kehittämiseksi.
3. Työnteon mielekkyyttä ja tulokellisuutta kyetään merkittävästi lisäämään vain lisäämällä suunnitelmallista urakiertoa - lisäämällä työpaikka- ja toimintoliikkuvuutta.

4. Kunkin itselleen laatima kehittämisohjelma sisältää erityisesti lähivuosien kurssisuunnitelman sekä muut organisoidun koulutuksen muodot.

5. Asenteita, uusia työtapoja ja -menetelmiä opettavat pitkät kurssit suunnitellaan tietäen kurssille tulevien siihenastinen ura, heidän työtehtävänsä, kehittämistavoitteensa ja osaamisensa aukot.

6. Täydennyskoulutuksen merkityksen korostamiseksi ja tuloksellisuuden nostamiseksi tulisi ottaa käyttöön erityinen "ammattillinen pätevöitymistodistus".

7. Tekniikan tietojen uusimistarve edellyttää määrärahoja, joilla järjestetään 500 ympärivuotista täydennyskoulutusopiskelupaikkaa vastaava koulutus teknillisissä korkeakouluissa ja tiedekunnissa.

Näiden väittämien mukaiset haasteet ovat edelleen olemassa. Aikuiskoulutus perustuu tänäänkin liiaksi massamuotoiseen persoonattomaan toimintaan. Kun koulutusorganisaation ja kouluttajan pitäisi synnyttää aktiivista oppimista, hän edelleenkin opettaa. Onko laatuajattelun mukainen asiakkaan tarpeiden korostaminen liian vaikeaa? Eikö riittävän moni koulutusalan ammattilaisista uskalla ottaa elämäntehtäväkseen uusien oppimismenetelmien käyttöönottamista myös omassa toiminnassaan?

Kysymys on myös jokaisen työyhteisön kehittämistä tehokkaammaksi ja paremmin niin ulkoisia asiakkaita kuin jokaista omaakin työntekijää palvelevaksi. Oppiva organisaatio syntyy vain jokaisen työntekijän panoksen kautta. Laatuajattelu edellyttää myös jokaisen työtoverin kokemista sisäisenä asiakkaana.

Yksilön, yrityksen ja koulutuslaitoksen yhteistyö

Useat kansainväliset ja erityisesti EY:n viimeaikaiset elinkeino- ja koulutuspoliittiset linjat vedot osoittavat aikuisiässä tapahtuvan opiskelun ja sitä tukevan yliopistojen organisoiman koulutuksen nopeaa kasvua. Elinikäisen oppimisen periaatteen käytäntöön soveltaminen

muuttaa oleellisesti korkeakoulujen toiminnan luonnetta.

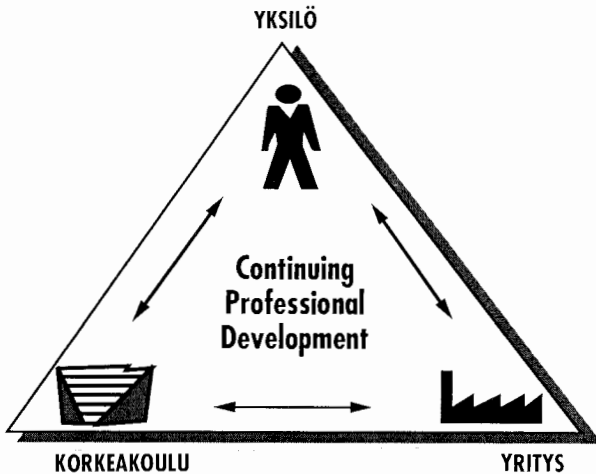
Teknillinen korkeakoulu on varautunut tähän kehitykseen omissa suunnitelmissaan. Tavoitteena on kuulua 90-luvun lopussa laadullisesti maailman johtaviin tekniikan ja siihen liittyvän liiketoiminnan täydennyskouluttajiin. Mahdollisuudet tähän tarjoaa Täydennyskoulutuskeskuksen saavuttama kansainvälinen rooli, jonka keskeisenä kulmakivenä on insinöörien täydennyskoulutuksen maailmanjärjestön - *International Association for Continuing Engineering Education* - päämajan sijainti osana korkeakoulua.

Tavoitteiden saavuttaminen edellyttää mitä suuremmassa määrin myös opetusmenetelmien laadullista kehittämistä siten, että täydennyskoulutuksessa painopiste siirtyy:

- kertakoulutuksesta elinikäisen oppimisen tukemiseen,
- kurssituksesta työkokonaisuuksien kehittämiseen ja
- muistitiedosta menetelmien hallintaan ja ongelmanratkaisuun.

Asetettuihin tavoitteisiin päästään asiakasanalyysistä lähtevän volyymin lisäyksen ja toiminnan laadullisen kehittämisen avulla. Oppimisprosessin kannalta keskeistä on toisaalta yksilön ja hänen työnantajansa ja koko työympäristönsä yhteistyö. Toisaalta todelliset edellytykset systemaattiseen kehitykseen voi luoda vain koulutusorganisaatio, jolla on käytössään tehokkaat kanavat ja toimivat kontaktit alansa uusimman kansainvälisen tiedon tuottajiin ja välittäjiin ja joka toiminnassaan tehokkaasti kykenee vastaamaan niin yksilön kuin hänen työyhteisönsäkin kehittämistarpeisiin.

Tätä kolmioajattelua on johdonmukaisesti sovellettu useissa yritysyritys-yhteistyöhankkeissa sekä erityisesti suomalaisessa *pätevytyksidiplomieli PD-koulutuksessa ja eurooppalaisessa European Professional Development eli EuroProkoulutuksessa*. Näissä korkeakoulun roolina on yksilöllistä kehitystä tukien ja yritysten koulutustoiminnassa lähinnä prosessikonsulttina toimien organisoida niin yksilöiden kuin yritystenkin käyttöön tarkoituksenmukaisin ja paras saatavissa oleva koulutus.



Oppimisprosessin kannalta keskeistä on yksilön ja hänen työnantajansa ja koko työympäristönsä yhteistyö. Copyright: Markku Markkula 1993.

Koulutus perustetaan yksilöiden ja heidän esimiestensä kanssa yhteistyössä laadittaviin kehittämissuunnitelmiin, joissa sekä työhön kiinteästi kytkeytyvällä oppimisella että sisäisellä ja ulkopuolisella kurssituksella on keskeinen rooli. Yksilö laatii itselleen käytännössä useiksi vuosiksi henkilökohtaisen opintosuunnitelman, joka sisältää kursseja, itseopiskelua ja projektityyppistä työskentelyä asetettujen oppimis- ja kehittämistavoitteiden saavuttamiseksi.

Laatuajattelun kannalta on oleellista nähdä asiakkaina sekä yksilö että yritys. Tuloa tuottavat muutokset syntyvät vain yksilön systemaattisen kehittämisen kautta. Toivottuihin muutoksiin ei kuitenkaan päästä elleivät yksilön ja hänen esimiehensä ja päällinjoiltaan myös koko yrityksen tavoitteet ole riittävän syvällisesti samansuuntaiset ja jopa yhtenevät.

Laatujärjestelmän kehittämisen periaatteet aikuiskoulutuksessa

Koulutuksessa on kyse varsin konkreettisista tuotteista, joita ovat selkeimmillään tutkinnot ja oppimateriaali, sekä myös palveluista. Onhan koko oppimista pahtuma opettajan oppilaalle välittämä palvelu, joka sisältää lähes kaikki vaativan palvelutapahtuman tunnusmerkit tarpeen analysoinnista saadun opin käytäntöön sovelta-

miseen saakka. Täten laatuajattelun kohdentaminen koulutukseen on hyvin luonnollista.

Nykyaikaisen laatu toiminnan systemaattista soveltamista koulutukseen on Suomessa suoritettu vasta hyvin vähän. Erinomainen esimerkki johdonmukaisesta systematiikasta on Tekniikan Akateemisten Liiton TEK:n vetämä kehittämissuunnitelma "Teknillisen korkeakoulutuksen laatu" (Valkonen 1993). Tämän projektin ensimmäinen työvaihe kehitti työvälineeksi KOLA-mallin, jonka ideaalitavoitteeksi määriteltiin kehittää korkeakoululaitos *Total Quality Management (TQM)* -periaatteita noudattavaksi asiakasläheiseksi palveluorganisaatioksi. Nykyisin korkeakouluja pidetään enemmän tuotantolaitoksina, joissa opiskelija mielletään useimmin potentiaaliseksi tuotteeksi kuin asiakkaaksi.

Myös aikuiskoulutuksen laatuajattelun kannalta on *KOLA-mallin* systematiikka antoisa. Asioiden tarkastelu riittävän laaja-alaisesti ja pitkäjänteisesti on erityisesti aikuiskoulutukselle välttämätöntä. Asiakkaat ovat luontevasti vaatimpia kuin peruskoulutuksessa olevat nuoret. Asiakkailta saatava palaute ilmenee tyypillisimmillään hyvin vahvasti. Kouluttajan palveluja käytetään jatkossakin, ja kouluttajaa suositellaan muillekin, tai sitten ei.

KOLA-mallia esitellään tarkemmin tämän lehden numerossa 1/1994. KOLA-malli koostuu kolmesta kerroksesta, joista käytetään nimiä kulttuurin, kuvausten sekä arvioinnin/kehittämisen tasot. Kulttuurin taso jäsentää olosuhteisiin, arvoihin, asenteisiin ja perinteisiin liittyviä tekijöitä, jotka kontrolloivat käsityksiämme laadusta, laatutyötä ajavia voimia ja laatuajattelun kohtaamaa muutosvastarintaa. Kuvausten tason tehtävänä puolestaan on määritellä arvioinnin ja kehittämisen kohde sekä työssä käytettävät tavoitteet, menetelmät ja työkalut. Kolmannen tason elementit jakautuvat kahteen ryhmään arviointeihin ja niiden tulosten hyödyntämiseen eli kehittämiseen.

KOLA toteaakin, etteivät TQM-ajattelun palveluorganisaatiota korostavat periaatteet ole ristiriidassa korkeakoulujen vaalimien arvojen kanssa. Kun opiskelija hyväksyytään asiakkaan asemaan ja opiskelu hyväksyytään työksi, syntyy opiskelijan ja opettajan sekä myös heidän ja hal-

linnossa työskentelevien välille uuden tyyppinen symmetria, kaikki ovat toistensa asiakkaita. Toisin sanoen TQM-ajattelun kautta voitaisiin luoda uuden tyyppinen työyhteisö korkeakouluihin. Samalla voitaisiin maksimoida korkeakoulun oman asiantuntemuksen ja työelämän kokemusten hyväksikäyttö koulutuksessa.

Jos ja kun laatuajattelua voidaan systemaattisesti soveltaa korkeakoulujen normaaliin perustoimintaan, niin aikuiskoulutuksen kehittämisessä laatuajattelusta on varmasti saavutettavissa vielä enemmän hyötyä. Aikuisten opiskelijoiden kokeminen asiakkaiksi ja heidän tyytyväisyytensä mittaaminen on huomattavasti helpompi hyväksyä toimintaa ohjaavaksi voimaksi.

Huolimatta yleisistä standardeista laatuajattelu on aina organisaation kulloiseenkin tilanteeseen ja kehitystavoitteisiin perustuva. Toimiva laatuajattelu syntyy vain voimakkaan tahdon tuloksena, ja vain koko organisaation sitoutumisen avulla johdon panoksen ja organisaation yleisen ilmapiirin ollessa ratkaisevassa asemassa.

Jos pelkistään pitäisi nostaa esille eräitä keskeisiä ominaispiirteitä, jotka ovat tyyppillisiä kokonaisvaltaiselle laatujohtamiselle, on ainakin seuraavat (Markkula 1993) mainittava:

- kyseessä on päättämätön sarja parannustoimenpiteitä,
- jokaisen organisaatioon kuuluvan panos on merkittävä ja jokaisen sitoutuminen prosessiin on onnistumisen edellytys,
- työtä ei voi tehdä siten, että kaikki osallistuvat kaikkeen, vaan työryhmien ja selkeästi määriteltyjen lyhytkestoisten projektien käyttöä on suosittava,
- systemaattisen tiedotuksen ja tehokkaan sisäisen kommunikoinnin merkitystä voi tuskin ylikorostaa, erityisesti on varmistettava oleellisen tiedon perillemeno,
- kutakin toimenpidettä suunniteltaessa on arvioitava sen vaikutusta asiakkaiden tyytyväisyyteen,
- tuotteiden on oltava markkina- ja asiakaslähtöisiä siten, että ne perustuvat todelliseen eikä vain kuviteltuun tarpeeseen,
- organisaation sisäisiä innovaatioita ja myös riskinottoa on kannustettava,
- muutoksia vaikeuttavia tai niitä estäviä tekijöitä on määrätietoisesti poistettava,

- kaikissa prosesseissa on jatkuvasti parantamisen varaa,
- päämääränä on kehittää tietoisien valintojen kautta erinomaisuutta keskeisissä toiminnossa ja tuotteissa sekä näin parantaa kilpailukykyä.

Työtä käynnistettäessä on välttämätöntä toteuttaa seuraavat työvaiheet siten, että johdon kuva organisaation tulevaisuudesta sekä tahto sitoutua todellisiin tulosta tuottaviin panostuksiin varmistetaan ja myös välitetään koko organisaatiolle.

Ensinnäkin on arvioitava tarve täsmentää tai jopa kokonaan uusia toiminta-ajatus sekä strategiset ja operatiiviset tavoitteet. Tähän kykeytyen on tiedostettava valmius organisaation rakenteen ja myös johtamisjärjestelmän uudistamiseen.

Toiseksi on em. työvaiheen perusteella määriteltävä laatuavoitteet ja -strategiat yleisellä tasolla korostaen lopullisten tulosten syntymistä vasta varsinaisen laatuajatteluun tuloksena.

Kolmanneksi on huolellisesti suunniteltava laatuajatteluun eri vaiheet, niissä käytettävät menetelmät sekä eri henkilöiden yksilöllinen ja yhteinen osallistuminen ja panostus eri vaiheisiin.

Neljänneksi on keskusteltujen ja muiden menetelmien avulla varmistettava kaikkien sitoutuminen jatkuvaan laadun parantamiseen, jossa laatuajatteluun luominen on vain käynnistys, joskin jo sellaisenaan varmaankin merkittäviä muutoksia toimintatapoihin aiheuttava.

Eurooppalaiset laatuakriteerit täydennyskoulutukseen

Total Quality Management -periaatteita sekä ISO 9000-standardeja on nyt 90-luvulla ryhdytty soveltamaan innokkaasti myös täydennyskoulutuksessa eri maissa. Yhdysvalloissa on käytössä kansallinen laatuakriteerijärjestelmä Malcolm Baldrige, joka perustuu vuonna 1987 säädetyyn lakiin. Vuosittaiseen kilpailuun on osallistunut keskimäärin noin sata yritystä tai muuta organisaatiota. Kilpailuluokkia on kolme: tuotannolliset yritykset, palveluyritykset sekä pienyritykset. Koulutuslaitokset ovat erittäin kiinnostuneita prosessista sekä oppiakseen, mitkä

ovat heidän asiakkaidensa kriittiset menestystekijät että myös kehittääkseen itse omaa toimintaansa Malcolm Baldrige -kriteerien mukaiseksi.

Euroopasta hyvä esimerkki on eurooppalaisten insinöörijärjestöjen yhteistyöorganisaation FEANI:n toteuttama täydennyskoulutuksen laatujärjestelmän kehittämisprojekti Aquaforce - Assurance of Quality in Continuing Education (Project Aquaforce 1993). Projektissa asiantuntijaryhmä arvioi sekä koulutuslaitosten että yritysten täydennyskoulutustoimintaa TQM ja ISO 9000 näkökulmasta.

Asiantuntijavierailut suoritettiin viime vuodenvaihteen molemmin puolin kahdeksaan korkeatasoiseksi tunnettuun koulutuslaitokseen Englannissa, Ranskassa, Saksassa, Tanskassa ja Suomessa. Tulokset voi pelkistää toteamalla, että kaikissa oli käytössä laadun kehittämisjärjestelmät, mutta mikään laitoksista ei kokenut vielä ottaneensa käyttöönsä kaikkia laatujohtamisen periaatteita.

Kaikki vierailun kohteena olleet koulutuslaitokset arvioivat asiakkaiden tarpeita ja suunnittelivat kurssinsa ja niiden sisällön tavoitteet asiakkaiden tarpeita vastaavaksi. Kurssien suunnittelun ja onnistumisen toteamiseksi oli kaikilla käytössä jonkinmuotoiset arviointi- ja palautemekanismit. Sen lisäksi osalla laitoksista oli käytössä dokumentoitu laadun toiminta-ajatus sekä laatustrategia ja laatujärjestelmän keskeiset elementit. Edelleen vain osalla oli määriteltyä ja dokumentoitu koko henkilökuntaa koskevat vastuut ja valtuudet. Osalla oli käytössä henkilökunnan työnteon, osaamisen ja kehittämistarpeiden arviointimenettely. Ja vain osa oli asettanut eri kurseille hyväksymiselle soveltuvuuskriteerit sekä arvioi ja vertasi kurssien päättyessä oppimistuloksia ja osaamistasoa käytettyihin pääsyaatimuksiin.

Erityisen hyödyllinen Aquaforce-projektin raportti on käytettäväksi koulutusorganisaatioiden omassa sisäisessä kehitystyössä sekä johtamisen yleisenä työvälineenä että systemaattisen laatutyön suunnittelun perusmateriaalina. Aquaforce on asettanut tavoitteeksi myös seuraavan projektivaiheen, jossa luotaisiin yleiseurooppalainen täydennyskoulutuksen laadun arviointi- ja varmistusjärjestelmä.

Edetäänkö lähivuosina niin pitkälle on vielä avoin kysymys.

Asiakas – yksilö ja yritys – oppiminen – tuloksetekokyky

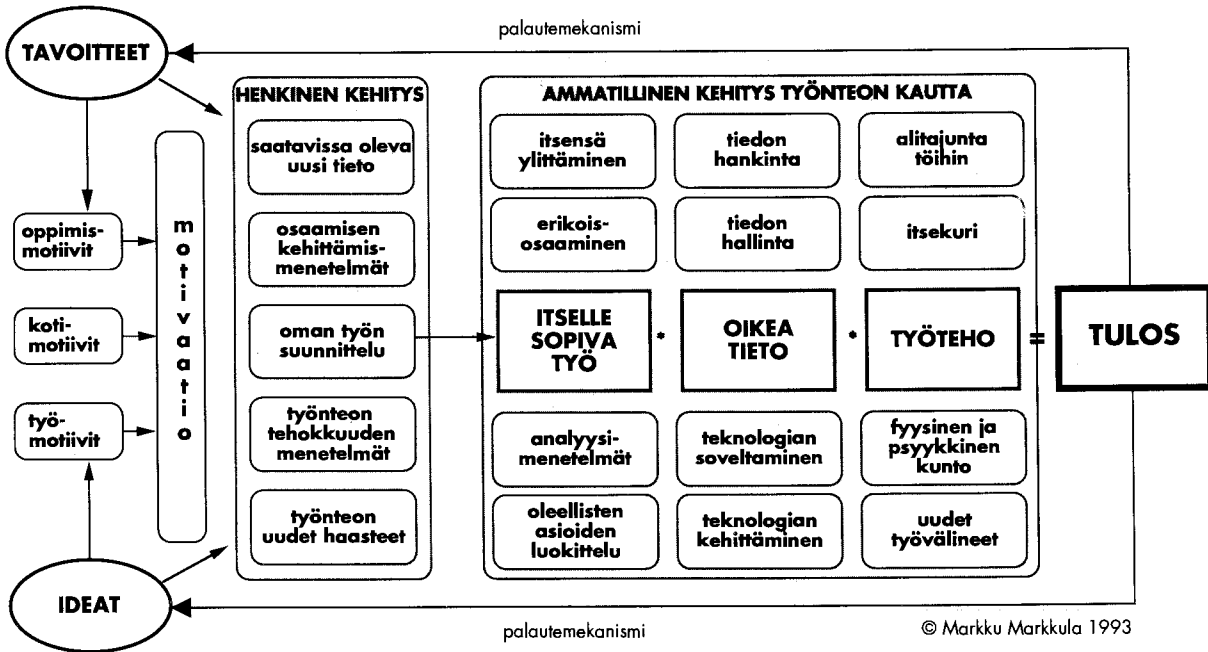
Laatuajattelun näkökulmasta on opiskelija aina asiakas. Lisäksi asiakkaana, koulutukseen osallistujan rinnalla, on kohdeltava yritystä tai vaikkapa työministeriötä riippuen siitä, kuka koulutuksen maksaa. Asiakas on tavoittelemassa koulutuksen avulla itselleen uutta tulevaisuutta - uusia tietoja, taitoja, kykyjä ja valmiuksia, yleisemmin sanottuna uusia työvälineitä, joilla hän kykenee aikaansaamaan haluttuja muutoksia omissa ja lähiympäristönsä toiminoissa.

Tässä valossa koulutusorganisaation ja jokaisen kouluttajan tulisi syvällisesti kehittää omia kykyjään analysoida yritysten ja yleensäkin organisaatioiden tuloksen- ja muutoksetekokykyjä sekä niiden perustana ja välineenä olevaa yksilöiden jatkuvan kehittymisen tarvetta. Aivan oleellista on kouluttajalle hallita niitä henkisiä ja aineellisia tekijöitä ja työvälineitä, joiden avulla yksilö kykenee kehittämään omaa tuloksetekoaan.

Suomen ja maailman yleinen lama on aivan uudella tavalla nostanut yksilöiden huoleksi valmiudet turvata jatkuvan ammatillisen kehittymisen kautta pysyvä työllistyminen. Tämä lifelong learning -ajattelu- ja toimintatapa on omaksettava viimeistään ammatillisessa koulutuksessa nuoruusiässä. Tulevaisuuden urakehitysmahdollisuuksien varmistamiseksi on välttämätöntä välittömästi perustutkinnon suorittamisen jälkeen käynnistää syvälinen henkilökohtaisen elämän strategisiin päämääriin tukeutuva kehitysprosessi, joka kohdentuu työllistymisen kannalta tarkoituksenmukaisille aloille ja tehtäviin ja joka turvaa tuloksetekokyvyn henkilölle itselleen sopivalla toimialalla ja sopiviin työtehtäviin.

Kehittymisprosessin käynnistäminen on jokaisen yksilön omalla vastuulla ja onnistuu vain, mikäli yksilö itse on riittävän motivoitunut itsensä pitkäjänteiseen kehittämiseen. Tuloksiin päästään vain käyttämällä tehokkaita apuväli-

PYSYVÄ TYÖLLISTYMINEN TULOKSENTEKOKYKYÄ PARANTAMALLA – RAAMI TARVITAVILLE YKSILÖLLISILLE KEHITTÄMISTOIMENPITEILLE



neitä ja tehokkaita työskentelytapoja. Oheinen tuloksenteon suunnittelua kuvaava kaavio on laadittu yksilöllisen kehityssuunnittelun apuvälineeksi. Sitä käyttäen voi jokainen yksilö arvioida itseään ja itsensä ammatilliseen kehittämiseen vaikuttavia tekijöitä. Tämän arvion tuloksia hyödyntäen jokaisen tulisi myös laatia oman kehittämisen raami tuleville vuosille.

Kaavion eri tekijöitä voidaan syventää tarkemman tekijäanalyysin sekä sen tuloksia hyväksikäyttävän koulutuksen avulla. Koulutus on luontevaa aloittaa tehden tarpeelliset analyysit testien, haastattelujen ja henkilön itsensä tekemien ohjattujen erikoistöiden avulla.

Analyytit tulisi suorittaa ainakin koskien seuraavia elämäntilanteita:

- henkilön nykyiseen työpaikkaan ja työtehtäviin kohdistuen sekä
- henkilön tulevaan kehityssuunnitelmaan kohdistuen.

Analyytien avulla luodaan riittävän syvälinen perusta elämän ja työnteon tavoitteenasette-

luun, motivaatiotekijöihin sekä henkisen ja ammatillisen kehittymisen tärkeimpiin tekijöihin. Pehmeiden tekijöiden lisäksi tunnistetaan kullekin henkilölle välttämättömien oleellisten tietojen ja menetelmällisten tekijöiden kehittämistarve.

Laatu osana TKK:n Täydennyskoulutuskeskuksen tavoitteenasettelua ja toimintaa

Teknillisen korkeakoulun Täydennyskoulutuskeskus on monessa tiennäyttäjänä, uusien toimintamuotojen ja uuden opetusteknologian kehittäjänä ja käyttäjänä. Oman toimintansa ytimen eli kurssitoiminnan kehittämiseksi on keskus asettanut seuraavat tavoitteet:

- Asiakkaiden kanssa tehtävät yritys-, organisaatio- ja henkilöanalyysit sekä niiden perusteella koulutuksen laadun jatkuva kehittäminen ja volyymin nopea lisääminen.
- Yhteistyön tiivistäminen täydennyskoulutuksen ja korkeakoulun muun opetuksen ja tut-

kimuksen välillä. Samalla on korostettava täydennyskoulutuksen yhteyksien ja sitä kautta saatavan palautteen systemaattista hyväksikäyttöä uudistettaessa perus- ja jatkokoulutuksen opetusmuotoja ja sisältöjä sekä teknologian siirron tehostamista korkeakoulussa tuotettavan tutkimustiedon siirtämiseksi yritysmaailman käyttöön.

— Aktiivista oppimista opettamisen sijasta korostavien opetus- ja opiskelumenetelmien käytön lisääminen erityisesti monimuoto-opetuksen ja yleensäkin uuden opusteknologian käytön avulla.

— Jo olemassaolevan kansainvälisen yhteistyön tarjoamien mahdollisuuksien laajamittaisempi hyväksikäyttö.

Näihin tavoitteisiin pääsemistä helpottaa oleellisesti laatutyö, jota on tehty nyt kahden vuoden ajan. Tärkeimmät toimenpideryhmät ovat olleet: henkilökunnan koulutus ja perehtyminen laatutoimintaan, sisäinen asiakastytyväisyyden tutkiminen, sisäinen strategia- ja laatuseminaari, henkilökunnan vastuiden ja valtuuksien selvittäminen, kurssien tuottamista palvelevan käsikirjan laatiminen, asiakkaiden tyytyväisyyden arviointimallin luominen, koko henkilökunnan kattava laatutalkootoiminta, tärkeimmiksi kehittämiskohteiksi arvioitujen hankkeiden toteuttaminen kymmenenä sisäisenä erityisprojektina, sekä ulkoisen yrityskuva- ja profiilitutkimuksen suorittaminen.

Päällimmäiseksi ongelmaksi näyttää muodostuvan vaikeus kytkeä ja ajallisesti osittain lomitaa laatutoiminta normaaliin "tuloa tuottavaan" toimintaan. Kestävät tulokset syntyisivät, mikäli koko henkilökunta olisi prosessiin sitoutunut ja toimenpiteet etenisivät määrätietoisesti suunnitellun aikataulun mukaan. Laatutoiminta koetaan kuitenkin liian helposti ylimääräiseksi työksi, jonka tekemistä voidaan aina siirtää. Ollaan liian helposti malttamattomia, korjattavat kohteet pitäisi saada kuntoon heti. Muiden odotetaan uurastavan ja näin ratkaisevan todetut ongelmat. Ja kun näin ei aina tapahdu, menettää koko prosessi osan uskottavuuttaan, sitoutuminen aikatauluihin ja vastaanotettujen tehtävien täyttämiseen heikkenee.

Kuluvan vuoden aktiviteetteja ovat olleet ulkoisen asiakastytyväisyyttä koskeneen tutki-

muksen tulosten hyödyntäminen toiminnassa, käynnistettyjen erityisprojektien loppuunsaattaminen, tarpeeseen perustuvien uusien projektien käynnistäminen sekä uusien työtapojen soveltaminen käytäntöön.

Tulevina laatutoiminnan erityistoimenpiteinä on suunniteltu kurssitoiminnan systematisointia ja osittaista uudelleenorganisointia siten, että se dokumentoituna täyttää laatujärjestelmän sertifiointille asetetut vaatimukset.

Toisena toimintakohteena on TQM-ajattelun systemaattinen soveltaminen kaikkeen toimintaan painottaen erityisesti organisaatiokulttuurin henkistä puolta sekä yhtenäisten tehokkaiden työtapojen kehittämistä ja käyttöönottoa. Kolmantena toimintakohteena on varsinaisen bisnestoiminnan systemaattinen parantaminen siten, että tuottavuutta voidaan merkittävästi lisätä.

Laatu turvaa tulevaisuuden

Kansainvälistyminen lisää merkittävästi aikuiskoulutuksen tarvetta, mutta vaatii samalla oleellisesti uusia toimintatapoja koulutusorganisaatioilta itseltään. Muuten emme kykene palvelemaan suomalaista elinkeinoelämää ja yleensäkin yhteiskuntaa.

Perinteisessä laatuajattelussa painopiste oli laadun standardinmukaisuuden tarkkailussa. Nykyaikaisen laatuajattelun painopiste on organisaation toimintojen laadun kehittämisessä kaikilla toimintatasoilla sellaiseksi, että ne tuottavat asiakkaita hyödyntäviä palveluja. Menestyäkseen myös koulutusorganisaatio tarvitsee selkeät tavoitteet, toimivan johtamisjärjestelmän, asiakastytyväisyyteen tähtäävän laatujärjestelmän sekä motivoitun ja tavoitehakuksen henkilöstön.

Toimintojen laadun kehittäminen on pitkäjänteistä työtä, joka edellyttää koko henkilöstön aktiivista osallistumista. Samalla suunnitelmallisuus luo perustan avoimelle ja innostavalle organisaatiokulttuurille, joka kannustaa yksilöitä jatkuvaan itsensä kehittämiseen.

LÄHTEET

DIAMALLI, Ennuste diplomi-insinöörien ja arkkitehtien työllisyyskehitykseksi 1980-luvulla. Suomen Teknillinen Seura, DIA 1990 -projekti. Helsinki 1984.

Klus John et al 1985, Effective Technology Transfer.

Markkula, Markku 1985. Jatkuva opiskelu ammatillisen kehittymisen perustana. Esitelmä Insinööripäivillä. Espoo 30.1.1985. Artikkelissa viitatus tutkimukset: Markkula Markku, KAL-työmarkkinatutkimukset eri vuosina 1980-luvun alkupuolella, Korkeakouluinsinöörien ja Arkkitehtien Keskusliitto, Helsinki.

Markkula, Markku 1993. Implementing Total Quality Management and ISO 9000 for Continuing Education. Esitelmä University of Wisconsin. Madison 26.8.1993.

Project Aquaforce Part I. 1993. Assurance of Quality in Continuing Education. Paris: FEANI.

Valkonen, Aki 1993, Teknillisen korkeakouluopetuksen laatu. Kehittämishjelma, Helsinki: Tekniikan Akateemisten Liitto TEK.

CRISTINA ANDERSSON

Pirstoutuneisuudesta eheyteen ja kokonaisvaltaiseen sitoutumiseen

"Unohda vanhat ja kuluneet käsitteet johtamisesta. 1990-luvun menestyskekkäin yritys on jotakin, mitä kutsutaan oppivaksi organisaatioksi". (Fortune-lehden kommentti kirjan kannessa)

Pirstoutuneisuus ja lokeroituminen, jotka ovat monelle organisaatiolle ominaisia, saavat kyytiä Sengen kirjassa The Fifth Discipline, joka käännettäköön tässä vaikkapa viidenneksi oppiaineeksi. Maailma ei koostu useista toisistaan riippumattomista voimista, vaan on eheä kokonaisuus, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen.

Oppiva organisaatio on myös kokonaisuus. Se koostuu ihmisistä, joilla on vapaat, yhteiset pyrkimykset ja jotka jatkuvasti laajentavat kykyään luoda tuloksia, joita he todella haluavat: uusista, laaja-alaisista ja kasvavista ajatusmalleista sekä ihmisistä, jotka jatkuvasti oppivat, kuinka opitaan yhdessä.

Sengen kirja on amerikkalaistyylinen vetoamus inhimillisyyden puolesta koventuvien arvojen businessmaailmassa. Senge käyttää jopa sanaa rakkaus tarkoittaessaan kokonaisvaltaista sitoutumista. Amerikkalaiseen tapaan tämä rak-

Peter M. Senge 1990. The Fifth Discipline — The Art & Practice of the Learning Organization. A Currency Book/ USA.

kaudella yhteiseen päämäärään sitoutuminen näkyy menestymisenä, joka taas ilmenee kasvavana rahan tulona.

Oppiva organisaatio – sisällötön muutikäsite

Oppiva organisaatio -käsite on ollut viime aikoina kaikkien henkilöstön kehittämisestä kiinnostuneiden ihmisten ajatuksissa ja etenkin puheissa. Oppivaa organisaatio on nähty milloin osana "lean management" -ajattelua, milloin mallina toteuttaa tiimiorganisaatioita — joka tapauksessa välineenä toteuttaa jotakin yksittäistä kehittämisohjelmaa. Varsinainen käsite "oppiva organisaatio" on jäänyt vaille todellista sisältöä ja merkitystä, saatikka sitten, että joku tietäisi, kuinka organisaatio voisi päästä tilaan, jossa se voisi kutsua itseään oppivaksi.

Oppiva organisaatio -esimerkeistä tuttu Shell esiintyy myös Sengen kirjassa. Mutta tästäkään kirjasta ei selviä, miksi Shell olisi oppivampi kuin joku muu kehittämiseen panostava yritys.

Oppiva organisaatio on utopia, johon nykyisillä ajattelu- ja asennemalleilla ei päästä. Sen edellytyksenä on erittäin syvälinen muutos, joka lähtee organisaation kulttuurillisesta taustasta. Pienillä toiminnan muutoksilla ei oppivaa organisaatiota ole mahdollista synnyttää.

Oppivan organisaation esteet

Kaikki organisaatiot voisivat olla jo nyt oppivia, ellei kahta ratkaisematonta ongelmaa olisi. Oppivan organisaation rakentamisen perusongelmat ovat nimittäin:

Johtajuus. Kuinka johtaa organisaatiota, jossa ei ole hierarkiaa ja jossa ihmiset osaavat ja oppivat ilman perinteistä valvontaa? Miten valtaongelma ratkaistaan?

Yhteinen oppiminen. Kuinka saadaan ihmiset oppimaan yhdessä asioita, jotka parantavat yrityksen kykyä menestyä ja saavuttaa yhteiset tavoitteet? Kuinka estetään se, että ryhmänälykkyysosamäärä jää sen vähiten älykkään jäsenen äö:n alapuolelle?

Näihin kysymyksiin olisi kirjassa voinut paneutua syvämminkin. Valvontaongelman ratkaisemiseksi Senge esittää näkymätöntä valvontaa. Mutta miten käytännössä näkymätön valvonta voisi onnistua, ei kirjasta selviä. Toisaalta yhteiseen oppimiseen kirjasta saa paljon hyviä niinkin käytännöllisiä neuvoja, että niitä voisi kokeilla jo heti kirjan lukemisen jälkeen.

Senge luettelee organisaation oppimisen pahimmat esteet. Tästä luettelosta moni löytää useammankin kohdan, joka estää oppimista juuri omassa organisaatiossa. Esimerkkeinä oppimisen esteistä kostonhimo (sinä lyöt minua, minä lyön sinua) ja muutoksen hidaskäynninen, jolloin oppimisen tarvetta ei havaita.

Oppimisen esteiden tunnistaminen muuttaa ongelman kehittämiskohteeksi. Kissan nostaminen pöydälle on paras alku muutokselle.

Viisi oppimisen kohdetta

The Fifth Discipline ei anna oppivan organisaation rakentamiseksi valmiita ratkaisuja, mutta hyviä rakennusaineita kylläkin. Senge näkee oppivan organisaation eheänä kokonaisuutena, jonka perustana ovat seuraavat viisi oppiainetta, joihin oppiminen organisaatioissa kohdennetaan:

- henkilökohtainen mestaruus
- oppivat ryhmät
- mentaaliset mallit
- systeemiajattelu
- jaetut visiot

Systeemiajattelu on kirjan otsikon tarkoittama viides oppiaine. Suomalaisissa organisaatioissa systemaattisen ja kokonaisvaltaisen ajattelun puute on ongelma, johon on saatava merkittävää parannusta, ennen kuin voidaan puhua oppivasta organisaatiosta edes alkeellisella tasolla.

Systeemiajattelu on ennakoivaa, eheyttävää, kokonaisvaltaista ja näkemyksellistä. Kaikkea sitä, mitä nopeita ja näkyviä tuloksia arvostavien organisaatioiden ajatteluun ei ole katsottu kuuluvaksi. Kuitenkin juuri tällaisen ajattelun puute on Suomessa johtanut koko maan Euroopan syvimpään lamaan. Pelkästään tämän jakson ansiosta kirjaa voi suositella luettavaksi jokaiselle päättäjälle niin yrityksissä kuin valtionhallinnossakin.

Systeemiajattelu ja oppimisen esteet ovat kirjan parasta antia. Lisäksi kirjassa on suuri joukko yksittäisiä asioita, joista voi mielessään huudahtaa, että "juuri noinhan se on" ja "tuota mieltä minäkin olen" ja niiden ansiosta kirja tuo toisaalta uusia näkökulmia keskusteluun ja toisaalta vahvistusta omille samantyyppisille ajatuksille. Pettymyksen toivat kirjassa esitetyt esimerkit, jotka eivät ainakaan minulle auenneet enkä nähnyt niiden hyödyllisyyttä.

Sengen kirja on helppolukuinen, mikä on poikkeavaa tämäntyyppisten kirjojen joukossa. Mikäli kuitenkin The Fifth Disciplinen jättää ainoaksi oppiva organisaatio -kirjaksi, jää aiheesta helposti irrallinen ja sekava kuva. Siksi suosittelenkin, että aiheesta kiinnostuneet lukisivat myös käytännönläheiset The Learning Company (Pedler, Mike ym.) ja Out of the Crisis (Deming, W.E.).



Rainer Aaltonen

NON SCHOLAE SED VITAE DISCIMUS

Liekki Lehtisalo (toim.): *Vaikuttaako koulutus. Opetusministeriön suunnitelusihteeristön julkaisuja 9.* VAPK-Kustannus: Helsinki 1992. 206 sivua.

Kauko Hämäläinen, Reijo Laukkanen & Armi Mikkola (toim.): *Koulun tuloksellisuuden arviointi.* VAPK-Kustannus: Helsinki 1993. 173 sivua.

”Koulu ja elämä” otsikoi päätoimittaja, historian apulaisprofessori *Seikko Eskola* lähes kymmenen vuotta sitten julkaistun pääkirjoituksensa Kanavassa (6/1984). Miten koulumenestys ennakoiki myöhempää menestymistä elämässä, kyseli Eskola kirjoituksessaan, ja ihmetteli, kuinka ”tämä koulutuspolitiikan kannalta olennainen kysymys on suomalaisessa kasvatustieteessä aivan tutkimaton alue.”

Saadakseen alustavaa valaistusta asiaan Eskola teki pienen empiirisen analyysin. Koulumenestyksen mittana olivat ylioppilastutkinnon ja päästötodistuksen arvosanat, yhteiskunnallisen menestymisen osoittimena nimen esiintyminen Kuka Kukin on -teoksessa (Otava 1982), ja aineistona erään Helsingin esikaupungin oppikoulun oppilaat. Aineiston pienuuden vuoksi (17 henkilöä) Eskola oli varovainen päätelmisensä, mutta tiivistä kuitenkin: ”Lopputulokseksi jää, että keskinkertaisen koulumenestyksen jälkeen ei parempi tai huonompi pärjääminen koulussa enää anna juuri mitään mahdollisuutta tulevan onnistumisen ennakkointiin työelämässä.”

Kanavan seuraavassa numerossa kasvatustieteen emeritus professori *Matti Koskenniemi* vastasi Eskolalle viittaamalla muutamiin suomalaisiin asiaa käsitelleisiin tutkimuksiin. Kun tuoreimmatkin niistä, *Aleksanteri Hinkkasen*

”Koulumenestys ja elämänura” (1944) ja *Sirkka Salomaan* ”Ikäkausien vaihtelu” (1945) olivat jo neljäkymmenen vuoden takaisia, toisti Eskola ihmettelynsä: ”Kun kasvatustieteen professoreja ja apulaisprofessoreja maassa on sentään monia kymmeniä, odottaisi suurempaa kiinnostusta tähän ongelmaan.”

Viittaamatta tässä uudempaan koulutuksen ja (työ)elämän välistä suhdetta tarkastelemaan tutkimukseen, ja syyllistämättä enempää kasvatustieteen professoreitakaan totean, että koulutuksen tulokset ja vaikutukset ovat selvästi nousmassa nyt myös kasvatustieteilijöiden kiinnostuksen kohteeksi.

Tähän on ollut ainakin kaksi syytä. Valtion hallinnossa on viime vuosikymmenen lopulta lähtien ollut vireillä hallinnon kehittämisen ja uudistamishankkeita, jotka tähtäävät nk. tulosohejauksen käyttöönottoon. Rinnan näiden hankkeiden kanssa on julkisella sektorilla jouduttu lamasta johtuen entistä tarkemmin miettimään, mihin ja minkä tasoihin julkisiin palveluksiin yhteiskunnalla on varaa, ja että vähenevät voimavarat käytetään entistä tehokkaammin. Vähiten tätä muutosta ei ole siivittänyt uusi poliittis-ideologinen ajattelutapa, jossa aikaisempi ”gospian”-ajattelu on vaihtunut ”markkina”ohjaukseksi. Koulutus- ja kulttuuripalvelujen tuottajat ovat muiden mukana joutuneet aivan uuden tilanteen eteen, kun toiminnan tulokset, eikä vain hyvät ja kannatettavat tavoitteet, kuten aikaisemmin, ovat yhteiskunnan rahoituksen ehtona.

Koulutuksen hallintoviranomaiset ovatkin nyt ottaneet aktiivisen roolin, ja alkaneet tuottaa materiaalia koulutuksen tulosten ja vaikutusten selvittämistä ja arvioimista varten. Seuraavassa esiteltävät kirjat ovat opetusministeriön ja opetushallituksen järjestämien asiantuntijaseminaa-

rien esitelmien pohjalta laadittuja kokoomateoksia.



Liekki Lehtisaloon toimittama **Vaikuttaako koulutus** -teos koostuu neljästä teemaansa hyvin eri tavoin käsittelevästä artikkelista. Ensimmäisenä ikään kuin ongelma-alueeseen johdattavana on Lehtisaloon suomalaisen koulutuksen tilaa, tulevaisuutta ja uhkakuvia kartoittava kirjoitus. Siinä luodaan tiivis katsaus viime vuosikymmenien määrällisesti ja tasollisesti voimakkaasti kasvaneeseen koulutukseen, viitataan kansainvälisessä vertailussa saatuihin hyviin tuloksiin, ja visioidaan tulevaisuutta jatkuvan kasvatuksen ja elinikäisen oppimisen strategian pohjalta.

Kovenevassa kansainvälisessä kilpailussa korkeatasoinen osaaminen ja taitotieto on kansakunnan elinehto. Tätä tukee raja-aitoja madaltava, avoimuudelle, joustavuudelle ja oppijakeskeisyydelle rakentuva uusi koulutusjärjestelmä. Nykyinen lama ja massatyöttömyys luovat kuitenkin voimakkaan varjonsa tämän "Sivistys-Suomi" -vision ylle. Vaikka lama ei vielä ole laamaannuttanut suomalaisten opiskeluhaltua, oikeastaan päinvastoin, voi se pitkittyessään niin tehdä. Joka tapauksessa varmin tae koulutuksen vanhenemisesta ja "hukkaan menemisestä", oli se hankintahetkellä miten ajanmukaista tahnansa, on siinä, ettei sitä pääse lainkaan hyödyntämään käytännössä I. (työ)elämässä. Koulutuksen potentiaaliset vaikutukset eivät tällöin realisoitu.

Hyvä ja kannatettava tavoitevisio meillä siis on, mutta mistä löytyisi keinot sen toteuttamiseen. Kysymys on siitä saako koulutus vaikuttaa?

Kirjan toisena artikkelina on *Yrjö-Paavo Häyrysen* puheenvuoro henkisten kykyjen tuottavuudesta 1990-luvulla. Kirjoitus on teoksen laajan ja moniaineksisin. Se että runsaalla viidelläkymmenellä tekstisivulla on kolmisenkymmentä otsikkoa kertonee jotakin aineiston runsaudesta, mutta myös sen hajanaisuudesta. Käsitteilyn kohteeksi tulevat henkisen kyvyn monet määreet, sen yhteydet talouteen ja markkinoihin, ja siihen miten ammatit ja työelämä tätä kykyä kehittävät. Jos kuitenkin yritän tiivistää artikkelin ydinsisällön muutamaksi perusajatuksiksi, voisivat ne olla esim. seuraavat:

Henkisten kykyjen muotoutuminen ja kasautumisen on hidaskäynninen prosessi; kyvyt kehittyvät koulutuksen ohella myös muussa aineellisessä ja henkisessä tuotannossa, ja sen vaikutukset näkyvät vasta tietyn viiveen kuluttua; vaikutukset eivät koske vain aineellista tuotantoa vaan ne näkyvät myös koulutuksen ja elämäntavan luonteen muuttumisena, habituksena tai kulttuuri-pääomana. Kulttuuripääoma on koulutuspääomasta eroava distinktiokyvyn muoto, joka liittyy ja vaikuttaa myös ammatilliseen osaamiseen. Uudet henkiset kyvyt syntyvät usein kriisien seurauksena sosiaalisessa muutoksessa, dialogin kautta.

Kriisi meillä jo onkin, olisikohan kykyä dialogiin?

Kirjan painavinta ja parasta antia on tarjolla *Reijo Raivolalla* tiiviissä katsausartikkelissa, jossa hän tarkastelee koulutuksen vaikuttavuuden problematiikkaa materiaalina se aaltoliikkeenomainen keskustelu, jota kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa on käyty. Vaikka koulutuksen myönteiset, erit. taloudelliset, vaikutukset niin yksilöille kuin kansakunnille on osoitettu lukuisissa tutkimuksissa, ovat tulokset kaikkea muuta kuin ristiriidattomat.

Raivola esittää kaksi metodista ratkaisua lähestyä tätä ongelma-alueita. Molemmilla palautetaan tarkastelu ikään kuin "neitseelliseen" alkuun, jolloin muodollista kasvatusta alettiin organisoida koulutusjärjestelmäksi. Toisessa tarkastelutavassa kehitysmaat muodostavat "laboratorion", jossa oletettua syy-yhteyttä on mahdollista seurata alusta lähtien. Toinen tapa on vertailevan historiallisen aineiston avulla selvittää modernin oppivelvollisuuskoulun ja sille rakentuvan koulutusjärjestelmän syntyä. Näistä jälkimmäinen on tässä kirjoituksessa voimakkaammin esillä.

Raivola tarkastelee myös koulutuksen tuotantofunktion problematiikkaa. Miten koulutusjärjestelmän panostekijät muuntuvat koulutusprosessissa tuotoksiksi on ongelman ydinkysymys. Toistaiseksi yritykset arvioida funktion parametrejä eivät ole olleet kovin rohkaisevia. Tuotantofunktion käsite onkin enemmän heuristinen ja hypoteettinen ajatteluväline, kuin empiirisesti todistettu malli, jonka avulla tehokasta ja tulosvastuullista koulutustoimintaa voitaisiin



ohjata. Koulutuksen taloustieteellinen tarkastelu yhdistettynä uusimpaan psykologiseen ja sosiologiseen tietämykseen voisi ehkä raottaa tätä "black boxia".

Artikkelinsa lopuksi Raivola erittelee koulutuksen ja oppimisen käsitteiden välisiä suhteita jatkuvan koulutuksen viitekehyksessä. Monet vaikuttavuustutkimusten ristiriitaiset tulokset johtuvatkin koulutuksen vaikutusten ja ja oppimisen vaikutusten sekoittamisesta toisiinsa. Koulutus vaikuttaa oppimisen kautta, mutta koulutus ei takaa oppimista. Toisaalta oppiminen pääsee esiin koulutuksen ansiosta. Koulutuksen ja yksilön menestymisen välinen yhteys selittyy koulutuksen valikointi- ja sijoittelutehtävän onnistuneisuuden avulla. Kun oppiminen organisoidaan jatkuvan koulutuksen periaatteiden mukaisesti, tulee se madaltamaan ja ehkä hävittämäänkin rajan oppimisen ja koulutuksen väliltä ja nostamaan oppimisen sille kuuluvaan etuasemaan, tällöin todellinen osaaminen menee tutkintotodistusten edelle. Tämä edellyttää kuitenkin oppimistulosten seurannan tehostamista. Vasta sitten voidaan siirtyä koulutuksen vaikuttavuuden tutkimisesta opitun vaikuttavuuden tutkimiseen.

Kirjan viimeisessä artikkelissa *Olli Poropudas* tarkastelee analyttisesti ja kriittisesti mahdollisuuksia lisätä koulutuksen vaikuttavuutta. Tarkastelun lähtökohtana on suomalainen koulutuspituuksien kasvu ja sille esitetyt tulkinnat. Teknis-funktionaalisen selitysmallin mukaan koulutus tuottaa työelämässä tarvittavia tietoja, taitoja ja valmiuksia. Teknisen kehityksen johdosta työelämässä lisääntyvät tehtävät, joissa tarvitaan aikaisempaa korkeampaa ammattitaitoa, ja siten myös pitempää koulutusta. Tämä selittää koulutusaikojen kasvun. Intressiryhmäteoria puolestaan perustuu statuskamppailun ajatukselle. Koulutus uusintaa eri yhteiskuntaryhmien asemat ja määrittää sen, miten ne eroavat toisistaan. Tässä status- ja distinktiokamppailussa menestyäkseen eri yhteiskuntaryhmät vaativat ja lopulta saavat enemmän ja pidempää koulutusta. Koulutuksen laajeneminen selittyy siis tästä, eikä todellisesta ammattitaitovaatimusten kasvusta käsin.

Empiirisen aineiston analyysi vuosilta 1975-85 ei anna riittävää tukea kummallekaan teorialle sellaisenaan. Pääselitys löytyy Poropu-

daksen mukaan poliittisesta päätöksenteosta. Myöskään ihmillisen pääoman teoria ei vakuuttavasti selitä koulutuksen kasvua eikä tarjoa välineitä koulutuksen vaikuttavuuden lisäämiseen. Lyhyellä aikavälillä koulutuksen vaikuttavuutta voidaan parantaa työpaikka- ja aikuis-koulutusta lisäämällä, joustavoittamalla koulutusta ja siirtämällä osia peruskoulutuksen sisällöistä jatkokoulutukseen. Pidemmällä tähtäyksellä vaikuttavuuden lisääminen voi perustua vain tutkimustietoon todellisista koulutustarpeista.

Kokonaisuutena ottaen *Vaikuttaako koulutus* -teos on tarpeellinen lisä jo olemassa olevalle suomenkieliselle kirjallisuudelle. Esimerkiksi yhdessä *Tapio Vahervan* ja *Simo Juwan Koulutuksen talous* -kirjan (Tammi 1985) kanssa se antaa hyvän perustan hankkia itsenäisesti uusinta tietoa alan ulkomaisista lähteistä. Kriittisenä kommenttina voisi nostaa esiin kirjan tietynlaisen yksipuolisuuden, sen "sosiologisuuden"; kasvatustieteelliset teoriat ja uudempi evaluaatiota koskeva kirjallisuus puuttuvat sen artikkeleista lähes kokonaan, on ikään kuin juuttu koulutuksen taloustieteeseen 1970-luvulla kohdistettuun sosiologiseen kritiikkiin.



Huomattavasti konkreettisempaa ja koulutuksen arkipäivään sitoutuneempaa otetta edustaa *Kauko Hämäläisen, Reijo Laukkasen* ja *Armi Mikkolan* toimittama **Koulun tuloksellisuuden arviointi** -teos. Teoksen tarkoituksena on esitellä kouluväelle tulosten arvioinnista saatuja ulkomaisia kokemuksia ja niiden taustalla olevia teoreettisia malleja ja ajattelutapoja sekä tarkastella vireillä olevia kotimaisia arviointihankkeita ja niiden perusteita.

Teos koostuu viiteen osastoon ryhmitellyistä kolmestatoista artikkelista. Ensimmäisessä osastossa esitellään tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtina sitä kehitystyötä, jota viime vuosina on tehty koulujärjestelmän avoimuuden ja joustavuuden lisäämiseksi. Tämän edellytyksenä on kattava ja monipuolinen arviointimenettely, jotta oppilaitokset voisivat ohjata omaa toimintaansa. Tulosten arviointi nähdäänkin tässä enemmän koulun sisäisen kehittämisen väli-



neenä kuin ulkoisena rahoittajan kontrollikeinona. Tulosten arvioinnissa keskeisessä asemassa on yhteisesti käytettävä ja samalla tavoin ymmärretty kieli ja käsitteistö. Tätä hahmotellaan ensimmäisen osaston lopuksi.

Tulosten arvioinnin valtakunnallisia ja kansallisia aineksia etsitään teoksen toisessa osastossa. Malleina ja esimerkkeinä ovat mm. OECD:n, Unescon, Yhdysvaltojen ja Norjan arviointijärjestelmät. Kolmannessa osastossa tarkastelun painopiste on itsearvioinnissa koulujen kehittämismälinenä. Tässäkin tuodaan esiin sekä ulkomaisia että kotimaisia näkemyksiä ja kokemuksia. Neljäs osasto keskittyy toisaalta kuntien ja toisaalta koululaisten vanhempien perspektiivistä avautuvaan arviointinäköalaan. Teoksen päättää viidennen osaston tulevaisuusnäkökulma, joka esitetään hallinnon huipulta, pääjohtajan näköalapaikalta.

Kun jokaisen artikkelin yksityiskohtaisempi esittely ja arviointi ei annetuissa puitteissa ole mahdollista, nostan laajasta kokonaisuudesta lopuksi esiin vain joitakin kommenttiin kannustavia kohtia.

Ritva Jaku-Sihvonen on lähtenyt antamaan tuloksellisuusarvioinnissa käytettävälle kielelle mieltä, määrittelemään käsitteitä. Yläkäsitteeksi hän ottaa (opetustoimen) tuloksellisuuden, mikä sinänsä kuulostaa johdonmukaiselta kun puhutaan tulosohjauksesta tai tulosajattelusta. Tuloksellisuus-käsite opetustoimessa määritellään seuraavasti:

Tuloksellista koulutus on silloin, kun kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu hyvin.

Tuloksellisuuden osatekijöinä ovat (opetuksen) vaikuttavuus, (koulutuksen) taloudellisuus ja (koulutus- ja opetusjärjestelyjen) tehokkuus. Esittelemättä tässä tarkemmin niitä merkityksisältöjä, joita kirjoittaja antaa näille käsitteille (ks. Jaku-Sihvosen kirjoituksia myös Aikuiskasvatus 3/1992 ja Kansanopisto 8/1992), viittaatan pariin ongelmakohtaan, jotka määritelmässä esiinlyyvät.

Tuloksellisuus-käsitteen määritelmä sisältää normatiivisen määreen *hyvin*. "Mitä merkitsee "hyvin", mitkä ovat käytännössä sen kriteerit? Monesko pitää olla kansainvälisessä vertailussa? Riittääkö tavoitteiden saavuttaminen 50 %:sesti. Jospa muutamme tavoitteita niin, että ne saavutetaan sataprosenttisesti. Onko silloin toimittu tuloksellisesti? Kysymyksiä riittää. Jos normia "hyvin" ei täsmennetä, ei myöskään tiedetä mitä tuloksellisuus tarkoittaa.

Alakäsitteenä esitetty vaikuttavuus, joka muuten perinteisesti määritellään juuri tulosten ja tavoitteiden saavuttamisen välisenä suhteena, ei suinkaan ole riippumaton taloudellisuudesta ja tehokkuudesta, kuten artikkelissa esitetty kaavio antaa ymmärtää. Tehokkuutta ja taloudellisuutta maksimoimalla voidaan varsin todennäköisesti vaikuttavuutta vähentää, esimerkkinä olkoon vaikkapa luokkakoon kasvattaminen.

Kirjaa lukiessa nousee mieleen myös kysymys siitä mitä oikein pitäisi arvioida kun arvioidaan koulun tulosta. Mikä on tärkeintä? Tulosohjauksen kielellä: mikä on koulun avaintulos? Koulun tärkein tulos on pääteltävissä sen perustehtävästä - oppimis- ja kasvuprosessin tukemisesta ja edistämisestä. Koulussa pitäisi opiskella tietoja ja taitoja ja samalla kasvaa ihmiseksi. Nämä pitäisi mielestäni olla tulosarvioinnin keskiössä, niitä tulisi kyetä arvioimaan järkevästi.

Tulosarvioinnin mahdolliset negatiiviset aspektit jäävät kirjassa myös kovin vähäiselle huomiolle. Asiaa markkinoidaan toisaalta kehittämisen kaapuun puettuna itsearviointina ja toisaalta "yhteiskunnan suuntauksena, jolle emme mitään mahda." Siirtyvätkö tässä kehittämisdiskurssissa talouselämän tuloksellisuutta ja kilpailukykyä korostavat kovat arvot myös koulun, kulttuurin ja sivistyselämän mittapuiksi? Entä jos lopputuloksena tästä kaikesta onkin rajuun kilpailuun perustuva suorituskeskeinen koulutusjärjestelmä, joka tuottaa joukon huippuyksilöitä, mutta jättää suuren enemmistön tarpeet syrjään, koska niiden huomioimiseen ei ole enää varaa. Elämmekö piankin yhteiskunnassa, jossa vanhemmat lastensa kouluvoucheri kädessä tarkastelevat oppilaitosten ranking-listoja? Silloin koulumene(s)tys ennakoii elämässä menestymistä.



SEPPÖ NIEMELÄ

Opintokeskustuksen tuloksesta

Kysymykseen järjestömuotoisen sivistystyön tavoitteista uuden lain mukaisina on helppo vastata.

Opintokeskusten osuus yhteiskunnan panostuksesta kasvatukseen on rahdun puolikas, 60,2 Mmk. Siitä 7 Mmk menee opintokerhoihin. Tällä panostuksella on määrä tehdä 148 000 tuntia luentoja ja kursseja. Kun opintokeskuksia on 10, tekee yksi keskimäärin 5.3 Mmk:n panostuksella 14 800 tuntia.

Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että koulutuksesta vastaavalla henkilöstöllä on tunti aikaa saada yksi opintotunti kirjoihin. Eli yhden ihmisen on tavalla tai toisella tuotettava esimerkiksi yhteensä kuusi kuuden tunnin kurssia viikossa. Rahaa yhteen tuntiin jää investoitavaksi 100 markan verran.

Näillä pelisäännöillä toiminnan tuloksena voi olla vain itse toiminta ja sen pyörittäminen. Parhaassa tapauksessa tehokas kouluttaja kykenee jonkinasteiseen ohjaukseen. Valtio saa pienellä panostuksella kirjatuksi osan siitä valtavan monimuotoisesta koulutuksesta, jota järjestöt tasavallassa tekevät.

On opintokeskuksia, joille tämä toimintatapa onkin perusteltu ratkaisu. Mutta jos opintokeskus haluaa panostaa omaan toimintaan, laatuun ja sisältöön, se on rahoitettava muualta. Tänäpä muu rahoitus muulle kuin viihteellis-rentouttavalle toiminnalle on puolestaan kiven alla.

Niinpä se, mitä seuraavassa kirjoitan, jää elämän karussa käytännössä kalpeaksi haaveeksi. Uneksiminen auttaa kuitenkin elämän raskaudessa ja ehkä se viitoittaa jotakin tulevaisuudesta.

Järjestömuotoinen sivistystyö ja etenkin opintotoiminta on aatehistoriallisesti osa kansanliikeperustaista pohjoismaisuutta. Sen mukana se nousi loistoonsa ja -jähmettyi.

Sivistystyön tällä muodolla on kuitenkin on puolellaan yksi ainutlaatuisen etu: opintokeskus voi olla arvoperustainen, kirikkaasti ja kyselemättä. Vastaava etu on vain kansanopistoilla, mutta sen toteuttaminen vasta maailmankuvaansa muodostavien nuorten kanssa ei ole ihan yksinkertainen asia, ei teoriassa eikä käytännössä.

Kun omia arvojaan kehittäviä opintokeskuksia on monta, tuloksena on moniarvoisuus. Lähestyn tätä etua seuraavassa kolmen polun kautta.

Kompetenssin arvo-osat

Pohjoismaisen ministerineuvoston VOKS-FREM -hanke on yksi niistä projekteista, jotka selvittävät nykyelämän - niin työ- kuin muunkin elämän - vaatimia kompetensseja.

Tuttua on, että tarvitaan laaja yleissivistys, jolle puolestaan rakentuu hyvä ammattitaito ja osaaminen. Mutta ne eivät riitä nopean muutoksen yhteiskunnassa.

Pärjätäkseen ihminen tarvitsee ensinnäkin luovuutta, omatoimisuutta ja tiettyä persoonan tasapainoa sekä niiden taustana kykyä kombineida hyvinkin erilaisia lähtökohtia uusiksi ratkaisuiksi. Samalla jokainen meistä kohtaa yhteiskunnan nopean muutoksen, jonka ymmär-

täminen ja jossa suunnistaminen ovat tämän päivän ihmisen peruskysymyksiä.

Aikuisen tulisi voida ymmärtää kiihtyvää muutosta, jäsentää arvopohjaisesti maailmankuvan, olla luova mm. yhdistämällä monenlaisia tietoja ja taitoja sekä ohjata tätä kautta paremmin työtään ja elämäänsä.

Juuri nämä seikat - persoonan monipuolisuus ja luovuus, muutoksen kohtaaminen, yhteiskunnan ymmärtäminen - ovat moniarvoisen vapaan sivistystyön ominta alaa. Näihin pitäisi voida panostaa myös ja erityisesti arvopohjaisen koulutuksen.

Opintotoiminta ja tutkimus

Johtopäätös lienee yleisesti hyväksyttävä. Ongelma vain tulee vastaan sille, joka aikoo ottaa haasteen vakavasti.

Vapaan sivistystyön nousu ajoittuu siihen Pohjolan yhteiskuntien aikaan, jossa tiede kertoi vielä totuuden isolla T:llä ja jossa vahvaideologiset kansanliikkeet rakensivat kansankotia. Piti vain avata tiedon kanavat kansalle.

Tämä maailma on nyt mennyt. Tietoräjähdyksen räjäyttäneen tieteen pieniksi palasiksi tiedon mereen. Suuret ideologiat ovat kuolleet. Karu tosiasia on, että pohjoismaisilla opintokeskuksilla on leipälajeistaan vain vähän tai ei ollenkaan opetettavaa.

Liberaalit demokratiat ovat vastanneet näin syntyneeseen haasteeseen mm. kehittämällä arvoperustaista policy-tutkimusta ja sitä tekeviä yksiköitä. Suomesta puuttuu policya, 'toimintapolitiikkaa' tarkoittava sana ja mikä pahinta, myös sanan tarkoittama asia.

Tämä on yksi syy siihen, että me olemme näköalattomia, visiottomia ja tulevaisuudettomia. Sen yksi tausta on vapaan sivistystyön nukahdus, esimerkiksi vanhan kunnan samhällsfostranin laiminlyönti parin vuosikymmenen ajan.

On jotakin kärkeän kuvaavaa tälle entiselle Venäjän suuriruhtinaanmaalle, että tulevaisuudesta on harrastunut muutaman futurologin ohella valtiosihteeri valtioneuvoston kansliassa ja että aikaansaatu selonteko on vailla visiota.

Jos opintokeskukset aikovat antaa jotakin oleellista luovuuteen, muutokseen ja yhteiskunnan ymmärtämiseen, on käynnistettävä oma policy-tyyppinen tiedon tuotanto. Sivistysjärjestöt olisivat monesta syystä luonteva paikka tämän tutkimuksen organisoimiseen.

Pohjimmiltaan on kyse vanhasta opetuksen ja tutkimuksen yhteydestä. Vasta arvoperustaisen, itse tuotetun (kootun, jäsenetyn) tiedon pohjalta myös opintotoiminta voi uudestaan löytää aidon merkityksensä ja vaikuttavuutensa. Pidän tätä opintokeskusten tärkeimpänä yhteiskunnallisena haasteena.

Sivistystyön puittepaalut

Opintokeskukset voivat nyt tehdä vapaana sivistystyönä itse asiassa mitä tahansa. Vapaus on tärkeä asia, mutta minusta tilanne ei ole tyydyttävä. Vapaan sivistystyön väljät puitteet olisi jontekin hahmotettava.

Oma ja kenties kovinkin kapea ehdotukseni järjestömuotoisen sivistystyön toimialaksi olisi seuraava, Eduskunnan sivistysvaliokunnalle esitetty luettelo.

(1) *Sivistys- ja kulttuuritoiminta* sisältää klassisen sivistyskonseption mukaiset toiminnot, joiden ensisijainen tarkoitus on ihmisen sisäinen tai henkinen kasvu, esimerkiksi tiedon, taidon, ilmaisun, toiminnan, eettisyyden ja toisaalta luonto-, yhteiskunta- ja kulttuurisuhteen kehittämisen kautta. Vanhastaan tässä yhteydessä on puhuttu yleissivistyksestä tai harrastustavoitteisuudesta.

(2) *Yhteiskunnallinen opintotoiminta* sisältää toiminnot, joiden ensisijainen tarkoitus on kansalaisten poliittisten ja muiden vaikuttamista tukevien resurssien ja toisaalta päätöksen-



teon perusteiden kehittäminen, mukaanlukien sen taustatyö, esimerkiksi tietoa arvoperustaisesti jäsentävä policy-tutkimus, think tank -toiminnot ja aineistotuotanto.

Työ jakaantuu yleiseen, ammattijärjestöliikkeen ja poliittisten aatteiden pohjalta tapahtuvaan opintotoimintaan. Jälkimmäisessä on kyseessä yhteiskunnan ainoa temaattinen koulutuspanostus (eräiden kansanopistojen ohella) moniarvoisuuteen. Jollakin tavoin se on järjestetty kaikissa kehittyneissä demokratioissa. Yhteiskunnallinen kasvatus on lisäksi perusteltua järjestää pääsääntöisesti aikuiskasvatuksena ja kiinteässä yhteydessä itse toimintaan.

(3) *Järjestö- ja vapaaehtoistoiminnan tukeminen* sisältää sekä järjestötoiminnan yleisen opetuksen että järjestökohtaisia päämääriä palvelevan opetuksen. Voidaan esittää erityinen perustelu sille, että järjestötoiminta ja sen luomat tuhannet yhteiskunnan sisäiset verkot on osa demokratian toimintakykyä.

(4) *Sivistyksellisen tasa-arvon* lisääminen kohdistuu huonosti koulutettuihin, vammaisiin, siirtolaisiin, kehitysalueilla asuviin jne. Kyseessä pohjoismaisen vapaan sivistystyön erityispiirre, jota Suomessa tulisi erityisesti kehittää.

(5) *Kansainvälinen toiminta* edistää järjestöjen kansainvälistä yhteistoimintaa ja tekee Suomea tunnetuksi ulkomailla (sukukansat, Baltia, lähialueyhteistyö, pohjoismaat, Eurooppa, kehitysmaat) opintotoiminnan keinoin. Kyseessä on vapaan sivistystyön suureksi osaksi uusi, mutta tarpeellinen alue.

(6) *Erityistehtävät* ovat kampanjaluonteisia toimintoja, joiden erityinen tarkoitus on palveluajankohtaista tiedontarvetta (integraatio, työttömyys).

Sivistystyön tuloksellisuus

Tuloksellisuuden arvioimisen kannalta näin luonnehditussa sivistyskäsityksessä on kolme herkkää kohtaa. Yksi on se itse demokratian ytimeen kuuluva omaehtoisuuden suoja, joka aina

tulee antaa arvoihin perustuvalle toiminnalle. Toisen mukaan luovuus on jo määritelmän mukaan kaikkien ennalta luotujen mittareiden ulottumattomissa. Kolmanneksi vain osaan - lähinnä loppuvaiheen koulutukseen - sopii tunti-mittari.

Oma ihannemallini on lyhyesti seuraava. On koulutuspoliittinen päätös, miten paljon valtio niukkenevista varoistaan haluaa ohjata edellä lueteltuihin vapaan sivistystyön tarkoituksiin. Kun tämä päätös on tehty, varat on mahdollista jakaa opintokeskuksille sen mukaan, mihin ne keskittyvät.

Opintokeskuksen tulee tulohajauksen perimmäisten ideoiden mukaan esittää omat tulostavoitteensa varoja hakiessaan. Niiden on myös esitettävä tehdyn työn itsearviointi. Tämän tulee olla läpinäkyvää ja selkeää.

Yhteiskunnan kontrollin tulee koskea ennen muuta sitä, etteivät tavoitteet tai arviot ole falskeja. On koko järjestelmän etu pitää huolta siitä, ettei vapaan sivistystyön tarkoituksiin annettu raha mene laiskuuteen, velttouteen tai tapainturmelukseen.



URPO SARALA

EOQ "93" Maailman laatukonferenssi aikuiskoulutuksen näkökulmasta tarkasteltuna

"Koulutusinstituutioiden kehittäminen laatujohtamisen näkökulmasta merkitsee sitä, että oppimisprosessia tarkastellaan instituution keskeisimpänä toimintaprosessina."

Euroopan laatujärjestö (EOQ eli European Organization for Quality) järjesti kansainvälisen laatualan kongressin viime kesänä 15.—17. päivänä kesäkuuta Helsingissä. Kongressiin osallistui noin 1000 henkilöä. Heistä 700 oli kotoisin yli 30:sta eri maasta. Suomalaisia osallistujia oli noin 300. Aikuiskoulutuksen kannalta kongressi oli mielenkiintoinen seuraavista syistä:

- Koulutuksen laatuun liittyvät kysymykset kiinnostavat yhä enemmän koulutuksen järjestäjiä.
- Laatu on käsitteenä monitulkintainen, jolloin kansainvälinen kongressi voi antaa hyvän mielikuvan erilaista tavoista tarkastella tätä käsitettä.
- Koulutusinstituutioiden johtoa on yhä enemmän alkanut kiinnostaa virallisen hyväksynnän saanti sille, että niiden toiminta täyttää kansainvälisen laatustandardin.
- Korkean laadun tavoittelussa aikuiskoulutuksen ja aikuiskasvatuksen kysymyksiin joudutaan paneutumaan entistä enemmän myös elinkeinoelämän alueella.

Kongressissa oli koko ajan meneillä viisi rinnakkaista istuntoa. Yhtenä päivänä eräs istunnoista keskittyi laatukoulutuksen ja kasvatuksen kysymyksiin ("Quality training and education"). Laadun tekemiseen liittyviä inhimillisiä näkökohtia tarkasteltiin useissa istunnoissa, esimer-

kiksi istunnossa, jonka nimenä on "Human aspects of quality". Korkeakoulussa työskentelevää kiinnosti istunto, jonka nimenä oli "Quality in research and development".

Kasvatustieteellisiin kongresseihin tottuneen näkökulmasta esitykset olivat didaktisesti ja teknisesti korkeatasoisia eikä tuhraisia pikku perrystä sisältäviä kalvoja näkynyt. Kongressiesitelmät jaettiin kolmeksi kirjaksi sidottuna heti kongressin alussa. Päällimmäiseksi mielikuvaksi jäi, että kasvatusalan ihmisinä voisimme ottaa oppia kongressin esitelmäitsijöistä.

Laatu-käsitteestä

Laatu-käsitettä tulkitaan eri tavoin myös asian tuntijapiireissä. Sillä voidaan tarkoittaa yhtä tai useampaa kohtaa seuraavasta vaihtoehdoista:

- kyse on virheettömästä tuotteesta tai palvelusta,
- kyse on suorituskykyisestä tuotteesta tai hyvin toteutetusta palvelusta,
- kyse on siitä, että saadaan paras vastine tuotteeseen tai palveluun sijoitetulle rahamäärälle,
- kyse on siitä, että tuote tai palvelu on vähintäänkin yhtä hyvä kuin kilpailijoiden tarjoama,
- kyse on siitä, että laatu on mitä tahansa asiakas haluaa, jolloin asiakkaan tyytyväisyys ratkaisee,



— kyse on siitä, että hyvä tuote tai palvelu aiheuttaa mahdollisimman vähän ympäristöhaittaa.

Yhä enemmän näyttää yleistyvän kokonaisvaltaisen laatujohtamisen (Total quality management) sisältämä käsitys laadusta. Sen mukaan hyvän laadun tulee sisältää kaikki edellä kuvatut tunnusmerkit.

Koulutusalan kirjallisuudessa laadun käsitettä ei useinkaan tarkemmin määritellä tai sitten se nähdään hyvin rajoitetusti esim. siten, että kyse on esimerkiksi vain asiakkaan tyytyväisyydestä. Valmistavan teollisuuden ja palveluyritysten toiminnan yhteydessä kehitettyjä laatuun liittyviä käsitteitä joudutaan kriittisesti arvioimaan, kun niitä käytetään aikuiskoulutuksen yhteydessä. Esimerkiksi käsite "asiakas" on varsin moniulotteinen asia vaikkapa nuorisoasteen ammatillisesta koulutuksesta puhuttaessa.

Kansainvälisessä kongressissa on myös mielenkiintoista tarkastella miten asioita painotetaan eri maissa. Esimerkiksi japanilaiset korostavat sitä, että laatua kehitettäessä jokainen työntekijä on saatava mukaan prosessiin, jossa toimintaa jatkuvasti parannetaan. Vastaavasti englantilaiset ja myös suomalaiset korostavat sitä, että kansainvälisten laatustandardien mukainen toiminta on laatua kehitettäessä tärkeätä. Tämän takia meillä Suomessa on viime vuosina korostettu sitä, että organisaatioiden tulisi hankkia ISO 9000 laatustandardin mukainen hyväksyntä. Muutama koulutusorganisaatiokin on jo tehnyt näin.

Miten toimintaa kehitetään?

Kongressissa ei esitetty mitään erityistä uutta laadun kehittämismenetelmää. Näyttää siltä, että laatujohtaminen on saavuttanut "kypsän" vaiheen ja toimivat menetelmät jo tunnetaan. Tällä hetkellä kiinnostaa eniten, miten näitä menettelytapoja voidaan soveltaa erilaisissa toimintakonteksteissa.

Oleellista on organisaation toimintojen prosessimainen kuvaaminen ja ydinprosessien joh-

taminen niin, että osallistavan yhteistyön avulla saadaan aikaan prosessien jatkuva parantaminen. Johdon tulee osallistua konkreettisesti laatutyöhön. Kehittämistyön ohjantaan ja toiminnan arviointiin voidaan käyttää kansainvälisten lautupalkintojen kriteerejä sekä omien tuotteiden ja palvelujen vertaamista "maailman parhaisiin" tuotteisiin tai palveluihin. Jokaisen työntekijän osallistuminen toteutetaan eri tavoin organisoidun tiimityöskentelyn avulla, jossa sovelletaan mm. laatupeeritoiminnasta tuttuja menetelmiä.

Laadukkaasti toimivassa organisaatiossa tuotteen tai palvelun aikaansaanti nähdään sarjana asiakkaalle arvoa tuottavia toimintoja. Prosessin toteuttajien tulee tietää tarkasti mitä asioita asiakkaat arvostavat. Näin prosessin eri osia ja niihin käytettyä aikaa voidaan tarkastella kriittisesti ja kysyä: miten paljon tällä vaiheella on asiakkaalle arvoa ja onko arvonlisä suhteessa aikaan joka tähän prosessin vaiheeseen käytetään. Tällä perusteella kaikki turha ja vähäarvoinen karsitaan pois. Tämä ajattelutapa voisi olla käytökelpoinen myös virastojen ja byrokraattisten organisaatioiden toiminnan tarkasteluun. Näin voitaisiin karsia "turha papereiden pyörittely" ja "poistaa rasvat organisaatiosta".

Osa kongressin esityksistä keskittyikin niiden kokemusten kuvaamiseen, joita on saatu edellä mainittujen menettelytapojen soveltamisen yhteydessä. Keskeinen viesti oli se, että toiminnan yksityiskohdat tulee kehittää yhteistoiminnallisesti työkonteksteissa. Menettelytapojen kriittikön kopiointi voi johtaa kohtalokkaihin tai riittämättömiin tuloksiin.

Laatujohtamisen näkökulman edustajat korostavat laatujohtamisen eroavan oleellisesti tulosjohtamisesta. Laatujohtamisessa korostetaan toimintaprosessien jatkuvan parantamisen aikaansaantia toimintaresurssien rationalisoinnin sijasta. Kokemusten mukaan resurssien supistamiset johtavat helpommin palvelujen karsintaan ja laadusta tinkimiseen kuin toiminnan tehokkuuden parantumiseen ja laadun kehittämiseen.

Laatulähtöinen toimintatapa ja jatkuvan kehittämisen aikaansaanti poikkeaa organisaatioiden nykykäytännöistä niin paljon, että sen edellyttää määrätietoista ja pitkäjänteistä koulutus-

ja kasvatustyötä. Jokaisen on muutettava ajattelu- ja toimintatapojaan.

Seuraavassa arvioin kongressissa esitettyjen ajatusten merkitystä aikuiskoulutuksen näkökulmasta. Kyseessä on tekijän tulkinta, jota ei sellaisenaan esiintynyt missään esitelmässä.

Laadukas toiminta osaamisen kehittämisen näkökulmasta

Käytän tässä yhteydessä koulutus-käsitteen sijasta käsitettä "osaamisen kehittäminen". Tällä korostan sitä, että organisoitua koulutusta on pidettävä vain yhtenä — joskin tärkeänä osaamisen kehittämisen välineenä. Näin kehittämissaasteet voidaan kiteyttää kahteen kohtaan seuraavasti:

- miten kehitetään koulutusinstituutioita paikkoina, joissa osaamista kehitetään ja
- miten kehitetään osaamista organisaatio toiminnan kontekstissa.

Koulutusinstituutioiden kehittäminen laatujohtamisen näkökulmasta merkitsee sitä, että oppimisprosessia tarkastellaan instituution keskeisimpänä toimintaprosessina. Kaikkia muita prosesseja, kuten hallinnollisia ja talousprosesseja tarkastellaan tälle pääprosessille alisteisina apuprosesseina. Näin esimerkiksi opetusta ja oppitunteja tulisi tarkastella vain yhtenä osana koko tavoiteltavaa oppimisprosessia.

Keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten oppimisprosessiin saadaan riittävän konkreettisesti mukaan niiden toimintakontekstien elementtejä, joissa koulutettava joutuu opiskelun jälkeen toimimaan. Esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa tämä merkitsisi sekä työelämän että ajoittaisten työttömyyskausien toimintakontekstien aiempaa määrätietoisempaa huomiointia. Didaktisen ja sisällöllinen kehittäminen on oltava etusijalla hallinnolliseen kehittämiseen nähden.

Oppilaitokset joutuvat toimimaan yhä enemmän liikeyritysten tapaan. Niiden hallinnosta ja taloudesta on siksi karsittava kaikki oppimisen

kannalta lisäarvoa tuottamaton toiminta. Tässä työssä voidaan noudattaa pitkälti samoja menetelmiä ja lähtökohtia kuin liiketoimintaprosessien kehittämisessä. Tällöin ei voida välttää edes oppilaitosten olemassaolon perusoletusten kriittistä tarkastelua. Missä määrin koulutusinstituutiot ja perinteisen luokkaoppimisen malli ovat nykyajajuudessa välttämättömiä tai tarpeellisia haluttavan oppimisen aikaansaamiseksi? Onko tilanne erilainen nuorisoasteen näkökulmasta ja toisaalta aikuisopiskelun näkökulmasta?

Asioiden tarkastelua ei tule rajata vain koulutusinstituutioihin. Kokonaisvaltaisen laatujohtamisen toteuttaminen edellyttää osaamisen kehittämisen kysymysten tarkastelua kaikessa organisaatiotoiminnassa. Tällöin oppimista ei tule käsittää vain yksilön oppimisen näkökulmasta. Organisaatiotoiminnan jatkuva kehittäminen edellyttää tiimityöskentelyä ja verkostomaista toimintatapaa. Tämä pakottaa tarkastelemaan oppimista ryhmä- ja organisaatiotasoisena tahtumakokonaisuutena.

Kokonaisvaltaista laatujohtamisen käsitettä vastaa osaamisen kehittämisen alueella oppivan organisaation käsite. Laatujohtamisen ja oppivan organisaation toimintamalleissa on selviä yhtymäkohtia. Tämä on esimerkki siitä, että meidän kasvatusta ja koulutusalan ihmisten tulisi samanaikaisesti tarkastella eri yhteiskunnan alueilla tapahtuvaa kehitystä. Laatujohtamisen asiantuntijat ovat kiinnostuneita oppimisen ja kasvatuksen kysymyksistä. Meidän aikuiskoulutusihmisten tulisi mielestäni olla vastaavasti kiinnostuneita liikkeenjohdon kysymyksistä mukaanlukien laatujohtaminen. Esimerkiksi koulun kehittämisestä kiinnostuneiden ei tulisi rajoittaa kiinnostustaan vain koulun kehittämissaankkeleihin ja niistä kertoviin raporteihin. He voisivat ehkä saada uusia näkökulmia ja virikkeitä hankkimalla asiantuntemusta myös elinkeinoelämän organisaatioiden kehittämisestä ja sen menetelmistä. Näin voimme yhdistää eri alojen asiantuntemusta ja kehittää uusia ratkaisuja organisaation kehittämisingelmiin.



Uutta aikuiskasvatustutkimusta

Lisensiaattitutkielmia:

Hyvärinen Inkeri: Merkonomikoulutuksen relevanssi käytännön työelämän kannalta. Aikuiskasvatuksen lisensiaattitutkielma. Kasvatustieteen laitos. Tampereen yliopisto 1991.

Järvinen Erik: Niilo Liakan sivistysnäkemys ja vapaan sivistystyön tehtävä. Aikuiskasvatuksen lisensiaattitutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto 1993.

Juhela Arto: Henkilöstökoulutus ja henkilöstön kehittäminen jatkuvan koulutuksen mahdollisuuksina. Aikuiskasvatuksen lisensiaattitutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto 1993.

Mikola-Lahnamäki Tuula: Ammatillinen kouluttautuminen työn ohessa. Kasvatustieteen lisensiaattitutkielma. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto. 1993.

Poikela Esa: Ammatti ja oppiminen - jatkuva oppiminen ja rakentajan ammatti. Aikuiskasvatuksen lisensiaattitutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto 1993.

Sihvonen Juha: Onko vapaat sivistystyöt tehty? Tutkimus kansalaisopistojen sopeutumises- ta yhteiskunnalliseen muutokseen. Aikuiskasvatuksen lisensiaattitutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto 1993.

Vuorikoski Marjo: Sosiaalityön professionaalistuminen ja koulutuksen kehittäminen - työssäoppimisesta ammatilliseen koulutukseen ja kohti elinikäistä oppimista. Aikuiskasvatuksen lisensiaattitutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto 1993.

Väitöskirjoja:

Joronen Leena: Ammatillisen kasvun edellytykset organisaatiossa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 135. Helsinki 1993.

Kautto-Koivula Kaisa: Degree-oriented professional adult education in the work environment. Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol.... University of Tampere. Tampere 1993.

Koro Jukka: Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana: itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 1993.

Lahti-Kotilainen Leena: Values as Critical Factors in Management Training. Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol 356. University of Tampere. Tampere 1992.

Lindroos Ritva: Työ, koulutus, elämänhallinta. Elämäkertatutkimus työllisyyskoulutukseen osallistuneiden työorientaatiosta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 136. Helsinki 1993.

Manninen Jyri: Akateemiset työttömät työnhakijat. Elämäntilanne ja työvoimakoulutus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 137. Helsinki 1993.

Miettinen Reijo: Oppitunnista oppimistointintaan. Helsinki: Gaudeamus 1993.

Remes Pirkko: Future readiness in vocational adult education. Institute for Educational Research. Publication series A. Research reports 52. University of Jyväskylä. Jyväskylä 1993.



Päivi Taipalus

ARVONLISÄVERO JA AIKUISKOULUTUS

Näillä näkymin Suomi siirtyy 1. kesäkuuta 1994 alkaen arvonlisäverojärjestelmään. Sillä korvataan entinen liikevaihtovero. Arvonlisäverojärjestelmä on Euroopan liiton jäsenyyden ehdoton edellytys. Tämä merkitsee sitä, että meillä täytyisi olla voimassa arvonlisäjärjestelmä siinä vaiheessa, kun liitymme EL:oon. Osa EL-maksun suuruudesta määräytyy arvonlisäverotulojen perusteella.

Liikevaihtoverojärjestelmä heijastelee tavaravaihtoyhteiskunnan tarpeita. Nykyisessä liikevaihtojärjestelmässä vain harvat palvelut ovat verollisia. ALV ulottuu tavarakaupan verotuksen lisäksi myös laajalle palvelusektorille.

Muutoksella on seuraamuksia myös aikuiskoulutukseen. Yleishyödyllisiä yhteisöjä käsitellään kuten muitakin verovelvollisia, jos ne järjestävät muuta kuin lakiin perustuvaa tai lain nojalla valtion varoista avustettavaa, jäsenkunnan ulkopuolelle suuntautuvaa ja liiketoiminnan periaatteille rakentuvaa koulutusta.

On arvioitu, että siirtyminen arvonlisäveroon vaikuttaa kuluttajahintoihin keskimäärin 1,4–1,6 prosenttia. Tavaroiden hintoihin on odotettavissa prosentin lasku, mutta palveluiden keskimääräinen hinta nousee 4,3 prosenttia. Virkistyksessä, kulttuurissa ja koulutuksessa nousuvaikutus arvioidaan 0,6 prosentiksi. Sen sijaan esimerkiksi kirjojen hintoihin alv merkitsisi 10 prosentin laskua ja sanomalehdissä 1,6 prosentin laskua.

TAVARA määritellään liikevaihtoverotuksessa irtaimeksi esineeksi. Arvonlisäverotuksessa tavara tullaan määrittelemään aineelliseksi esineeksi. Näin ollen tavarakäsite laajentuu käsitämään mm. vesijohtoveden, jonka myynti on verollista alv-järjestelmässä. PALVELULLA tarkoitetaan tavaroita lukuunottamatta kaikkea muuta sellaista, mitä voidaan myydä liiketoiminnan muodossa.

Valtion suojeluksessa oleva koulutus

VEROSTA VAPAATA on

1) yleissivistävä ja ammatillinen koulutus, korkeakouluopetus sekä taiteen perusopetus, joka perustuu lakiin tai

2) yllämainittu koulutus, jota avustetaan lain nojalla valtion varoista.

Lain nojalla valtion varoista avustettavaa koulutusta ovat esimerkiksi yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten, ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten, kansanopistojen, opintokeskusten ja kansalaisopistojen antama koulutus.

HARKINNANVARAISTA VALTIONAPUA saava koulutus on pääsääntöisesti verollista; valtionavun täytyisi olla lakiin perustuvaa eikä harkinnanvaraista. Muuten koulutusta järjestävän yhteisön verotus vaihtelisi vuosittain sen mukaan, saako se valtionapua vai ei. Henkilöstökoulutus on pääsääntöisesti verollista, mutta verotonta, jos sen järjestäjänä on lakisääteistä koulutusta antava oppilaitos tai yleishyödyllinen, liiketoimintaa harjoittamaton yhteisö.

Yhteisö on YLEISHYÖDYLLINEN, jos

a) se toimii yksinomaan ja välittömästi yleiseksi hyväksi aineellisessa, henkisessä, siveellisessä tai yhteiskunnallisessa mielessä,

b) sen toiminta ei kohdistu vain rajoitettuihin henkilöpiireihin ja

c) se ei tuota toiminnallaan jäsenilleen taloudellista etua osinkoina, voitto-osuutena tai kohutuullista suurempana palkkana tai muuna hyviytyksenä. Puolueet, kansalaisjärjestöt ja urheiluseurat luetaan yleishyödyllisiksi yhteisöiksi.

Yleishyödylliset yhteisöt ja verotus

Yleishyödyllisten yhteisöjen verovelvollisuus määräytyy uudessakin järjestelmässä nykyisten perusteiden mukaisesti. Hallituksen esityksen mukaan yleishyödyllinen yhteisö on verovelvollinen vain, jos toiminnasta saatua tuloa pidettäisiin tuloverolain (30.12.1992/1535) mukaan yhteisön veronalaisena elinkeinotulona.

Seuraavanlaista tuloa ei pidetä yhteisön veronalaisena elinkeinotulona eikä siis myöskään arvonlisäveron alaisena tulona:

- yhteisön toimintansa rahoittamiseksi järjestämistä arpajaisista, myyjäisistä, urheilukilpailuista, tanssi- ja muista huvitilaisuuksista, tavarakeräyksestä ja muusta vastaavasta saatua tuloa, mukaan lukien tilaisuuksiin liittyviä tarjoiluja ja myyntituloja.

- jäsenlehdistä ja muista yhteisön toimintaa välittömästi palvelevista julkaisuista saatua tuloa,

- adressien, merkkien, korttien, viirien ja muiden vastaavien myynnistä varainhankintatarkoituksessa saatua tuloa.

Yleishyödyllisten yhteisöjen järjestämät kulttuuri- ja viihdetilaisuudet, esimerkiksi teatteriesitykset, konsertit ja urheilutilaisuudet ovat verottomia. Verottomia ovat myös palkkiot esiintyjille sekä tekijänoikeuskorvaukset.

Yleishyödyllinen yhteisö on siis ARVONLISÄVEROLLINEN vain sellaisesta toiminnasta saadusta tulosta, jota

- tuloverolain mukaan pidetään elinkeinotulona ja

- jota toimintaa harjoitetaan liiketoiminnan muodossa.

Lähinnä vapaa-ajan viettoon tai harrastuksiin liittyvä koulutus, kuten tanssikoulujen, auto-, hiihto- ja ratsastuskoulujen ja kaupallisten kielikoulujen antama koulutus olisi verollista.

Mikä on liiketoimintaa?

LIIKETOIMINNAN tunnusmerkkejä ovat

- ansiotarkoitus
- tällaisen toiminnan jatkuvuus
- tällaisen toiminnan suuntautuminen ulospäin
- toiminnan itsenäisyys
- toimintaan liittyvä yrittäjäriski
- kilpailu samoilla tuotteilla vapaille markkinoilla.

Niinpä yleishyödyllistenkin yhteisöjen esimerkiksi julkaisujen myynti kuuluu alv:n piiriin, jos kyseessä ei ole jäsenlehti tai toimintaan oleellisesti kuuluva julkaisu, jos liiketoiminnan tunnusmerkit täyttyvät.

Julkaisutoiminta ja arvonlisävero

Arvonlisäverosta vapaata julkaisutoimintaa ovat

- jäsenlehdet
- muut yhteisön toimintaa välittömästi palvelevat julkaisut
- verottomaan koulutukseen liittyvän koulutusmateriaalin myynti, kuten opintoaineistot

KIRJAPAINOLASKUN voi saada arvonlisäverottomana nykyisen käytännön mukaan, jos kyseessä on vähintään neljä kertaa vuodessa ilmestyvä jäsenlehti, jota julkaistaan pääasiassa jäseniä varten. Edellytyksenä on lisäksi, että laskun saava yleishyödyllinen yhteisö ei harjoita sanoma- tai aikakauslehtien julkaisemista tai myyntiä liiketoiminnan muodossa.

Ansiotarkoituksella tarkoitetaan voiton tavoittelun lisäksi muunlaista taloudellisen hyödyn tavoittelua riippumatta siitä, mihin tarkoitukseen toiminnasta saatava voitto käytetään tai kenelle toiminnasta syntyvä hyöty koituu. Myös omakustannushintaan tapahtuvaa koulutuksen tai julkaisujen myyntiä voidaan pitää ansiotarkoituksessa tapahtuvana. Merkitystä on tällöin myyntitavalla ja sillä, esiintyykö markkinoilla vastaavaa myyntiä ja tapahtuuko toiminta kyntä-tarjonta-tilanteessa.

Niinpä ILMOITUS- JA MAINOSTILAN MYYNTI on verollista, ellei ilmoitusten osuus ole selvästi marginaalinen. Jos julkaisu on varojenkeräämistarkoituksessa koottu mainosjulkaisu, mainostulot katsottaneen alv:n alaiseksi.

Yleinen arvonlisäveroprosentti on 22. Alemman, 12 prosentin piiriin kuuluvat kirjat, maajoitustoiminta, elokuvat, lääkkeet ja henkilökuljetukset. Nollaprocentin piiriin kuuluvat tilatut aikakaus- ja sanomalehdet. Arvonlisäveron alaisissa julkaisuissa vähennyksen tekoon kelpaavat kirjapainolaskut ja muut verolliset kustannukset.

Missä nousevat yleishyödyllisten yhteisöjen kustannukset?

Kustannusten nousua arvonlisäverojärjestelmän myötä tulee myös ei-verovelvollisille yhteisöille mm. seuraavasta:

- tilintarkastuspalvelut
- tilitoimistojen palvelut
- atk-palvelut
- markkinointi- ja mainontapalvelut
- postikulut, alv siis postimerkeissä ja frankkeerausmaksuissa
- rakennusten korjaukset, remontit ja kunnostukset
- kiinteistöhuoltopalvelut, kuten siivous, variotointi, lumenluonto ja vesijohtovesi.

Verottomia ovat sen sijaan seuraavat tulot ja palvelut:

- jäsenmaksut
- omaan jäsenkuntaan suuntautuva koulutus (ulkopuolelle suuntautuva on siis verollista, jos se on luonteeltaan liiketoimintaa)
- jäsenlehdet
- vähäinen liiketoiminta

Jos liiketoiminnan muodossa harjoitetun vuosimyyntin raja yhteisöllä kokonaisuudessaan on alle 50 000 markkaa vuodessa, se on alv:stä vapaata. Verovelvollisen täytyy itse arvioida vuosimyyntinsä määrä ja hakeutua verovelvolliseksi, jos 50 000 markan rajan arvioidaan ylittyvän. Jos se ylittyy, koko toiminta (myynti) lasketaan verolliseksi. Jos raja ylittyy, yhteisö merkitään vuoden alusta takautuvasti alv-rekisteriin. Sen sijaan siellä jo oleva poistetaan vain hakemuksella.



Kysymyksiä OTK Päivi Taipalukselle

Kysymys 1.

Järjestetty ja markkinoitu koulutus on kannattavaa, mutta mahdollinen voitto käytetään yleishyödyllisen yhteisön kehittämiseen. Miten on alv:n laita?

Jos koulutus ei ole lakiin perustuvaa tai lain nojalla valtion varoista avustettavaa ja sitä harjoitetaan liiketoiminnan muodossa, koulutus on arvonlisäverollista. Jos hinta on vähintään omakustannushinta ja koulutus suuntautuu jäsenistön ulkopuolelle, arvonlisävero on todennäköinen.

Kysymys 2.

Koulutus järjestetään yhteistyössä alv:stä vapaan yhteisön kanssa. Miten silloin?

Tässä tilanteessa saattaa käydä niin, että veroviranomaiset katsovat kyseessä olevan yhtymän, jota ei enää kohdella kuten yleishyödyllistä yhteisöä arvonlisäverotuksessa. Näin järjestetty koulutus menisi siis mitä todennäköisimmin verolle liiketoiminnan muodossa harjoitettuna.

Kysymys 3.

Koulutusta järjestettäessä yhteistyösapuolella on osakeyhtiö tai muu liiketaloudellisesti toimiva taho. Miten käy koulutuksen verotuksen?

Jos koulutus ostetaan liiketoimintaa harjoittavalta osakeyhtiöltä, sisältyy osakeyhtiön laskuun yleishyödylliselle yhteisölle arvonlisävero. Jos koulutus järjestetään yhdessä, on vaarana yhtymän syntyminen.

Kysymys 4.

Aikuiskoulutuskeskus saa 1) valtionapua 20 prosenttia menoihinsa, 2) sen lisäksi myy palveluitaan tarjouskilpailun perusteella työhallinnolle sekä 3) myy osan koulutustaan ulkopuolelle puhtaasti liiketaloudellisin periaattein. Periaatteessa on siis kilpailutilanne ja koulutuksel-



Päivi Taipalus Tilintarkastajien OY:stä

le on tultava katetta. Onko koulutus verovapaa? Entä räätälintyönä tehty koulutus, kuten atk-koulutus jollekin tietylle työyhteisölle?

Aikuiskoulutuskeskuksen järjestämästä koulutuksesta:

1) lakiin perustuvaa valtionapua saava koulutus on verotonta,

2) Kyseessä on ilmeisesti koulutus, joka ei perustu lakiin ja minkä järjestämiseen aikuiskoulutuskeskus ei saa valtion varoista lakiin perustuvaa avustusta. Lisäksi aikuiskoulutuskeskus kilpailee muiden kanssa markkinoilla (tarjouskilpailu). Vaikuttaa siltä, että tällainen koulutus menisi verolle vähintään omakustannushintaan järjestettynä.

3) liiketaloudellisin periaattein myytävä, liiketoiminnan muodossa myytävä koulutus olisi verollista.

Kysymys 5.

Vähennetäänkö yleishyödyllisen yhteisön järjestämästä koulutuksesta ensin harkinnanvaraisen valtionavun osuus? Jos tämä valtion sub-



ventio vähennetään, mikä tahansa järjestettävä koulutus on taatusti tappiollista.

Kun lasketaan omakustannushintaa, saatava olla niin, että palvelun tuottamiseen saatu valtionapu lasketaan siihen mukaan. Jos kurssimaksuista maksettava arvonlisävero on suurempi kuin kustannuksissa oleva arvonlisävero, toiminta voidaan katsoa verolliseksi, vaikka osa kuluista katettaisiin valtionavulla.

Kysymys 6.

Emme voisi kilpailla vapailla markkinoilla. Esimerkiksi opintotukikeskuksissa toiminnalta edellytetään, että se kohdistuu vapaasti kaikkiin kansalaisiin. Miten selitätte tämän ristiriidan?

Ristiriitaa ei tässä tapauksessa ole, koska opintokeskukset saavat lain nojalla valtion varoista avustusta antamaansa koulutukseen ja annettava koulutus on tällä perusteella verotonta. Mitä vuorostaan tulee yhdistyksen toimintaa välittömästi palveleviin julkaisuibin, niitä voidaan myydä kirjakaupan kautta ilman, että myynti tulee verolliseksi. Kirjakauppa joutuu kuitenkin maksamaan myynnistä arvonlisäveron. Tällöin kirjapainolaskuun sisältyvä arvonlisävero jää vähentämättä, koska yleisbyödyllinen yhteisö ei voi sitä vähentää, koska sille myynti on arvonlisäverotonta.

Kysymys 7.

Mikä on kirja?

Hallituksen esityksen perustelujen mukaan kirjalla tarkoitetaan julkaisua, jossa kirjoitus tai kuvallinen esitys on monistettu graafisessa muodossa. Kirjan täytyy olla painettu. Kirjan sisällön tulee olla luettavissa tai havaittavissa ilman teknisiä apuvälineitä. Näkövammaisten pistekirja olisi kirja, koska sen lukemiseen ei tarvita teknisiä apuvälineitä. Kirjaa täytyisi levittää erillisenä tuotteena. Kausijulkaisuja ei pidettäisi kirjoina. Kausijulkaisuja ovat vuosikertana, useampana kappaleena ilmestyvät julkaisut. Esimerkiksi

mainosesitteet ja hintaluettelot eivät olisi kirjoja, koska ne sisältävät pääasiassa mainoksia.

Kysymys 8.

Yhdistyksemme on saanut vapautuksen tuloverosta. Pitääkö silti maksaa arvonlisävero?

Tuloverotuksessa saatu vapautus ei sovellu arvonlisäverotuksessa. Toiminnasta voidaan silti joutua maksamaan arvonlisävero.

Päivi Taipaluksen tietojen pohjalta koonnut:

ANNELI KAJANTO





Kenestä Vuoden aikuiskasvattaja?

Kilta asialla

Aikuiskasvatuksen kilta pyrkii toimimaan linkkinä työelämän ja Helsingin yliopiston aikuiskasvatustieteen opiskelun välille. Kilta on tarkoitettu aikuiskasvatustiedettä opiskeleville ja alalla työskenteleville sekä muutoin alasta kiinnostuneille. Vuonna 1986 perustetun killan toiminta on ammatillisesti painottunutta ja se pyrkii parantamaan jäsentensä valmiuksia toimia työelämän muuttuvissa tilanteissa.

Killan toimintaan kuuluvat seminaarit ajankohtaisista asioista, yritysvierailut, opintomatkat, vapaa-ajan kulttuuri sekä tiedotus. Järjestetyt seminaarit ovat käsitelleet muutoksia julkishallinnon ja yritysten koulutustoiminnassa, tietotekniikan käyttöä aikuiskoulutuksessa sekä koulutusta ja tulosjohtamista. Yritysvierailuja on tehty erilaisiin organisaatioihin, kuten SOL-siivouspalveluun, Alkoon, Finnairiin, Digitaliin ja Vantaan täydennyskoulutuskeskukseen.

Kilta on järjestänyt kaksi opintomatkaa. Vuonna 1991 kilta vieraili Yhdysvalloissa mm. Adult Education Research -konferenssissa, Knoxvillen ja San Diegon yliopistoissa. Matkalla tutustuttiin monipuolisesti yhdysvaltalaiseen aikuiskasvatukseen Freiren pedagogiikasta TQM:iin. Viime helmikuussa kilta kävi Kiinassa. Matkalla tutustuttiin mm. Pekingin yliopistoon ja Shougangin terästehtaan koulutusosastoon.

Vuoden 1994 alussa aloittaa KeskiviikkoKilta toimintansa. Se on tarkoitettu ensisijaisesti työelämässä toimiville kiltalaisille ja kokoontuu kaksi kertaa vuodessa: keväällä Aikuiskasvatuksen killan seminaarin yhteydessä ja syksyllä vapaamman keskustelun merkeissä. KeskiviikkoKilta valitsee Vuoden aikuiskouluttajan. Vuoden aikuiskouluttajaksi valitaan vuosittain henkilö, joka on merkittäväällä tavalla toiminut aikuiskoulutuksen hyväksi. Ensimmäinen Vuoden aikuiskouluttaja valitaan tammi-helmikuussa 1994.

KeskiviikkoKillan tavoitteena on Vuoden aikuiskouluttajan valitsemisen lisäksi luoda verkostoja alan eri työtehtävissä toimivien välille ja kehittää yhteistyötä aikuiskoulutuksen ja -kasvatuksen piirissä toimivien järjestöjen kanssa.

Yhteystiedot:

Matti Laitinen, Merivalkama 12 A 16, 02320 Espoo, puh. työ 451 3973, koti 802 5157, tutkija, Teknillinen korkeakoulu Työpsykologian laboratorio

Jouni Kangasniemi, opetushallitus, vs. ylitarkastaja

Aikuiskoulutus Suomessa ilmestyy valtakielillä

Opetushallitus ja opetusministeriö julkaisevat 30-sivuisen esitteen Aikuiskoulutus Suomessa. Esite tulee myyntiin suomen-, ruotsin-, englannin-, saksan-, ranskan- ja venäjänkielisenä. Se on suunniteltu koulutuksen asiantuntijoiden käyttöön. Esitettä voi jakaa esimerkiksi ulkomaisten vierailujen yhteydessä tai vieraillemme täällä.

Nelivärinen esite kuvaa ammatillista ja yleisivistävää koulutusta Suomessa, aikuiskoulutusor-

ganisaatioita, aikuiskoulutukseen osallistumista, aikuiskoulutuksen hallintojärjestelmää, aikuiskoulutuksen säätelyä, opiskelun taloudellisia tukijärjestelmiä sekä aikuiskoulutuksen keskeisiä kehittämissuunnitelmia.

Esitettä saa tilata ja ostaa opetushallituksen myynnistä 90-7747 7450.



Tutkimusseurassa vaihtui esimies

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran hallitus vuodelle 1994 on valittu. Erikoistutkija *Antti Kauppi* seuraa *Urpo Saralaa* seurana uutena esimiehenä. Varaesimiehenä jatkaa *Jukka Tuomisto*. Johtokunnassa ovat lisäksi *Matti Parjanen* (varajäsenenä *Eero Pantzar*), *Kari E. Nur-*

mi (varajäsenenä *Seppo Kontiainen*) ja *Pirkko Remes* (varajäsenenä *Anneli Eteläpää*). Rahastonhoitaja ja sihteeri päätetään seurassa myöhemmin. Antti Kaupin työnnumero on 90-1489 0349 ja puhelinvastaaaja kotona 748 187.

Työministeriö tutkii työvoimakoulutuksen vaikuttavuutta

Työministeriö liikuttelee vuosittain varsin suuria ammatillisen aikuiskoulutuksen määrärahoja. Niiden turvin hankitaan 6,2 miljoonaa oppilastyöpäivää ja 90 prosenttia aloittaneista on työttömiä, lomautuskoulutettavia tai työttömyysuhan alaisia. Koulutuksessa olevien varanto tätä nykyään runsaat 30 000 henkilöä. Vuonna 1993 koulutuksen aloittaneiden määrä on yli 80 000 henkilöä. Työministeriön oman arvion mukaan työttömyysaste olisi Suomessa 3-4 prosenttia nykyistä korkeampi ilman työhallinnon koulutuspanosta.

Työhallinto tilaa koulutuksen, pääosan siitä aikuiskoulutuskeskuksilta, joita työvoimapiirit kilpailuttavat koulutuspalveluista. Koulutuksen kesto on noin neljä kuukautta, mutta suurtyöt-

tömyyden oloissa se on lyhentynyt. Perinteisesti koulutus on ollut suoritetaso ammatillista koulutusta, mutta nykyään sitä suunnataan enenevässä määrin myös toimihenkilöille ja korkeasti koulutetuille.

Koulutuksen vaikuttavuutta seurataan kolmella eri tutkimuksella. Yksilötason vaikutuksia tutkii FK *Iris Mikkonen* Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselta, yritystason vaikutuksia eli työvoimakoulutuksen vaikutusta yritysten talouteen ja taloudelliseen tuottavuuteen tutkii dosentti *Pauli Juuti* Johtamistaidon opistossa sekä vaikutuksia työmarkkinoilla ja kansantaloudessa selvittää tutkija *Heikki Räisänen* työministeriössä.

Suomalainen aikuiskoulutus yhtenäiseksi selvitykseksi

Eräänlaisena viimeisenä voimanponnistuksena on opetushallituksen työntekijäkunta rutistanut kasaan 12-osaisen Suomalainen aikuis-koulutus -sarjan. Sen erilliset osat tulevat opetushallituksen myyntiin, mutta koko komeuden painamista yksiin kansiin suunnitellaan myös. Osien kirjoittajat ja osat ovat seuraavat:

1. Pertti Hallikainen - Marja-Leena Lokola: *Il-talukiot*
2. Aimo Kaisaniemi - Aila Sarkkinen: *Oppisopimuskoulutus ja pätevyystutkinnot*
3. Jukka Katajisto: *Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset*
4. Tuija Kirveskari: *Oppilaitosjohdon koulutus*
5. Martti Liukko: *Ammatilliset erityisoppilaitokset*
6. Marketta Luutonen - Matti Ropponen: *Käsi- ja taideteollisuusjärjestöt sekä kotitalousneuvontajärjestöt*
7. Aila Määttä: *Kansalaisopistot*
8. Ulla Parviainen - Linda Salvia - Marketta Saarinen - Eine Lillberg - Ritva Lampainen: *Kieli- ja kulttuurivähemmistöjen aikuiskoulutus*
9. Pertti Rantanen - Marjatta Saari-Musakka: *Opintokeskukset ja sivistysjärjestöt*
10. Aino Rikkinen - Raili Laasonen: *Aikuiskoulutus ammatillisissa oppilaitoksissa*
11. Mirja Virtala: *Liikunnan koulutuskeskukset*
12. Pentti Yrjölä: *Kansanopistot*

AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 13, 4/93

ISSN 0358-6197

Summary

Hämäläinen Kauko 1993. Laadun arviointi yliopistollisessa täydennyskoulutuksessa

– Artikkelissa tarkastellaan, miksi koulutustoimintaa on arvioitu, mitä koulutuksen laadulla voidaan ylipäättään tarkoittaa ja mihin laadun arviointi kohdistuu. Kirjoittaja esittää erilaisia näkökulmia koulutuksen laadun arviointiin. Vaikka jotakin laadun alueita voidaan mitata määrällisesti, on turvaututtava myös laadullisiin arviointeihin. Kirjoittaja muistuttaa myös Demingin esittämästä ajatuksesta: meidän tulisi luopua myytistä, jonka mukaan kaikki tärkeä toiminta pitäisi olla mitattavissa.

Aikuiskasvatus 4/93.

Kauppi Antti 1993. Laadun kehittäminen osana oppimisprosessia. esimerkkinä Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajakoulutus.

– Laadun arvioimisen sijaan olisi mielekkäämpää ottaa lähtökohdaksi laadun kehittäminen. Tällöin koulutus rakentuisi prosessiksi, jossa kouluttaja ja koulutettavat tuottavat yhteistyössä muiden kanssa laatua. Laadun tuottaminen nivoutuisi näin paitsi koulutusprosessiin, myös erilaisiin koulutuksen ulkopuolisiin toimintaympäristöihin ja niiden kehittämiseen. Koulutuksen laadun luomisesta muodostuisi keskeinen koulutuksen organisoinnin periaate. Ei siis ole yhtä oikeaa laadukasta koulutusta, vaan laadukkuus näkyy koulutuksen kykyä joustavasti nivoutua hyvinkin erilaisiin oppimisprosesseihin, joita eri ympäristöissä toimivat opiskelijat, oppilaitokset ja työpaikat käyvät läpi.

Kirjoittaja näkee verkostoitumisen erääksi keskeisimmistä koulutuksen kehittämisen strategioista.

Aikuiskasvatus 4/93.

Markkula Markku 1993. Laatu toiminnan jatkuvan kehittämisen kohteena.

– Opiskelijassa, asiakkaassa, tapahtuvat välittömät ja välilliset muutokset ovat aina keskeisin tuloksekkuuden mittari.

Nykyaikaisesta laatutoiminnasta saatava hyöty syntyy käyttämällä laatutoimintaa koko organisaatiolle yhtenäisen, asiakasta korostavan ajattelutavan prosessikehikkona ja työvälineenä. Kirjoittajan mukaan nykyaikaisen laatutoimin-

Hämäläinen Kauko 1993. Assessment of quality in tertiary-level further education.

– The article examines reasons for assessing this form of educational activity, what quality of education actually means, and what quality assessment focuses on. The author presents various viewpoints with respect to assessment of quality in education. Although some aspects of quality can be measured in terms of quantity, qualitative assessments are also necessary. The author reminds us of what Deming once said: we should discard the myth according to which all important activities should be measurable.

Aikuiskasvatus 4/93.

Kauppi Antti 1993. Development of quality as part of the learning process. Case: teacher training at the commercial college of Suomen Liikemiesten Kauppaopisto.

– Quality assessment should be replaced by quality development. If this were done, training would become a process in which the trainer and trainees, in cooperation with others, produce quality. Producing of quality would become linked not only to the training process but also to various extra-training activities and their development. Creation of quality in training would become a leading principle in the organisation of training. Thus, there is no one single appropriate high-quality training; instead, high quality manifests itself as an ability to flexibly link up with the diverse learning processes that learners, institutions and workplaces are subject to. The author sees networking as one of the foremost strategies in the development of training.

Aikuiskasvatus 4/93.

Markkula Markku 1993. Quality as the object of continued development of activities.

– The direct and indirect changes taking place in the student, the client, are always the foremost measure of what has been achieved. The benefit to be gained from state-of-the-art quality activity is based on using quality activity as the process framework and tool for a way of thinking that is uniform throughout the organisation and one that emphasises the role of the client. Ac-

nan systemaattista soveltamista koulutukseen on Suomessa suoritettu varsin vähän. Positiivisena esimerkkinä hän esittää ”Teknillisen korkeakoulutuksen laatu” – kehittämissuunnitelman ensimmäisenä työvaiheena luotua KOLA-mallia, jonka ideaalitavoitteeksi määriteltiin kehittää korkeakoululaitos TQM-periaatteita noudattavaksi, asiakasläheiseksi palveluorganisaatioksi. Aikuiskasvatus 3/93.

Onnismaa Jussi 1993. Mitä on laatu ammatillisessa aikuiskoulutuksessa? Esimerkkinä työvoimakoulutus.

– Aikuiskoulutuksen laadun ja vaikuttavuuden käsitteiden pakeneminen näennäisen täsmällistä määrittelyä ei ole yhtä haitallista kuin se, että käytännössä toimitaan, ikään kuin tiedettäisiin, mistä koulutuksen laadussa tai vaikuttavuudessa on kysymys.

Työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen laatua mitataan tyytyväisyysarvioinnein ja työhönsijoittumistilastoin. Tuottavuuden keskeinen mittaväline on oppilaspäivän hinta. Suurella oppilaspäivien määrällä ja pienillä kustannuksilla päästään halvalla suureen työttömyyttä vähentävään vaikutukseen koulutusaikana, mutta asetetut tulostavoitteet suosivat työvoimakoulutuksen käyttöä työttömyyden tilapäishoitona.

Ammatilliset pätevyysvaatimukset eivät ole kuvattavissa vain yksittäisten tekojen summana. Tarvitaan ns. yleisiä työelämätaitoja kuhunkin ammattialaan kuuluvien erityistaitojen lisäksi. Ammatillisessa aikuisopiskelussa nousevat tärkeiksi uudet kriteerit: ajattelun, asenteiden ja suhtautumistapojen kehittäminen ja ohjauksellinen, prosessimainen ja projektimainen ote. Aikuiskasvatus 4/93.

Saarinen, Taina 1993. Nousukaudesta lamaan, määrästä laatuun. Koulutuksen laadun erilaiset merkitykset.

– Koulutuksen korkea laatu on tavoite, jonka tärkeistä kaikki tuntuvat olevan yhtä mieltä. Yhteinen sanasto ei kuitenkaan vielä tarkoita sitä, että koulutuspolitiittisen laatu keskustelun kävijät puhuisivat samasta aiheesta. Laatu on käsitteenä moniselitteinen ja saa merkityksensä sen mukaan, mitä eri intressiryhmät koulutukselta haluavat. Nykyään koulutuksen laatua näyttää kuvaavan pienenevien resurssien ja kasvavien tavoitteiden epäsuhta: halvemmalla pitäisi saada parempaa. Artikkelissa käsitellään laadun eri merkityksiä. Laatua voi tutkimuksen kyky herättää mielenkiintoa ja uusia kysymyksiä, opis-

cording to the author, systematic application of modern quality activity in training in Finland has been very low-key. As a positive example, the author mentions the KOLA model created as the first stage of a development project called “Quality of Technical University Education”. KOLA was given the ideal objective of developing tertiary education institutions into customer-oriented, service organisations adhering to TQM principles.

Aikuiskasvatus 3/93.

Onnismaa Jussi 1993. What is quality in adult vocational training? Case: Job creation training. – The fact that the concepts of quality and effectiveness of adult training are still beyond seemingly accurate definition is not as damaging as our behaviour in practice – as if we knew what is involved in the quality and effectiveness of training.

The quality of adult training aimed at the unemployed is measured by means of satisfaction assessments and placement statistics. The primary instrument used in measuring productivity is the price of one student day. High student day numbers and low costs are the means to inexpensive unemployment-reducing impacts during training. However, the result goals set favour the use of job creation training as a temporary measure in alleviating the unemployment problem.

Vocational qualification requirements cannot be described simply as the sum of individual tasks. What we need are what may be called “working life skills” as well as occupation-specific special skills. New criteria come to the fore in adult vocational studies: development of attitudes and ways of thinking and the a controlled, process-like and projectlike approach.

Aikuiskasvatus 4/93.

Saarinen Taina 1993. From boom to recession, from volume to quality. The various connotations of quality of training.

– High quality of training is a goal on the importance of which there appears to be general consensus. A common vocabulary does not, however, mean that the people participating in the debate on quality of training are necessarily discussing the same issue. As a concept, quality is subject to several interpretations and its meaning is influenced by the demands that various interest groups impose on it. Nowadays, the quality of training appears to be characterised by the imbalance between decreasing resources and increasing goals – an endeavour to achieve better results at less cost. The article looks at the

kelijoiden nopea valmistuminen, riittävien ja tarkoituksenmukaisten ammattitaitojen tuottaminen, resurssien tehokas käyttö, tai opiskelijan oppimisen määrä. Erilaiset käsitykset laadusta johtavat myös erilaisiin laadun arviointimenetelmiin. Viime aikoina on esitetty työelämään sijoittumista yhdeksi koulutuksen tuloksellisuuden, tai jopa laadun, osoittimeksi. Erikoistapauksena artikkelissa käsitellään työllistymistä korkeakoulutuksen laadun kriteerinä.

Aikuiskasvatus 4/93.

Stenqvist Pekka 1993. Korkeakouluarviointia Suomessa.

– Korkeakoulujen toimintaan on perinteisesti sisällytynyt yksilön, siis opiskelijan, suorituksen arviointi. Korkeakouluarviointi laajemmin perustuu vaatimukseen opetuksen ja tutkimuksen tuloksellisuudesta suhteessa julkisten varojen käyttöön ja tästä seuraavaan kysymykseen tuloksellisuuden ja laadun suhteesta. Artikkelissa käydään läpi suomalaisen korkeakoulun laadunarvioinnin taustat alkaen vuodesta 1984. Kirjoittaja käsittelee kolmea keskeistä käsitettä, laadun arviointia, laadun varmistamista ja laadun valvontaa korkeakouluissa tapahtuvan laadun säätelyn osatehtävinä. Eri arviointimenetelmät käydään läpi: itsearviointi, vertaisarviointi, kokonaisarviointi sekä koulutusalan ja koulutusohjelman arviointi sekä tarkastellaan, mitä ja miten niitä on sovellettu suomalaisen korkeakouluarviointiin kuuluvalla vuosikymmenellä. Lopuksi kirjoittaja tarkastelee saatuja kokemuksia arviointityöstä.

Aikuiskasvatus 4/93.

Stähle Pirjo 1993. TQM – lisää laatua opetukseen.

– Kirjoittaja tarkastelee TQM:n (Total Quality Management) tuloa 80-luvun lopulla kasvatusalalle sekä sen soveltuvuutta sinne. Artikkelin pohjaa opetusalan laadun tutkijan ja kehittäjän Edward Sallis ajatuksiin laadusta, Frank Bettin systemiseen ajatteluun, B.H. Banathyn esittämiin kriteereihin jatkuvasti kehittyvästä oppilaitoksesta sekä Amitai Etzionin pohdintoihin spontaaniudesta ja suunnitelmallisuudesta suhteessa tuloksiin. Laatu nähdään suuntana. TQM:n idea onkin siinä, että oppilaitos kykenee luomaan systeemin, jossa laadun jatkuva kehittäminen on mahdollista. TQM:ää ei pidä kuitenkaan soveltaa kasvatusalalle kaavamaisesti:

various meanings that quality has. Quality can be the capacity of a research work to arouse interest and bring up new issues, the speedy completion of studies by students, the producing of adequate and appropriate vocational skills, the efficient employment of resources, and the amount learned by students. Different conceptions of quality necessarily lead to different methods of assessing quality. Lately, we have seen placement in the working life as being one indicator of the success (and even of the quality) of training. As a special case, the author examines getting a job as a criterium of the quality of university education.

Aikuiskasvatus 4/93.

Stenqvist Pekka 1993. Assessment of tertiary education in Finland.

– Tertiary education in Finland has traditionally included the assessment of individual (student) achievements. When seen more widely, the assessment of tertiary education is based on the demand for results on the part of tuition and research in relation to the use of public funds and the subsequent matter of the relationship between results and quality. The article presents a review of the background to quality assessment in Finnish universities since 1984. The author examines three centrally important concepts: quality assessment, quality assurance and quality control as subsidiary tasks of quality regulation at universities. The different assessment methods are also described: self-evaluation, peer review, overall assessment, and assessment of the study line and study programme, plus which of these and how they can be applied in the assessment of Finnish tertiary education in this decade. Finally, the author examines experiences gained from assessment work.

Aikuiskasvatus 4/93.

Stähle Pirjo 1993. TQM – more quality into teaching.

– The author examines the advent of TQM (Total Quality Management) in the 1980s into the education sector and its appropriateness there. The article is based on the views of Edward Sallis, quality researcher and developer in the field of education, Frank Bett's systemic thinking, B.H. Banathy's criteria for continuously developing educational establishments, and Amitai Etzioni's thoughts on spontaneity and planning in relation to results. Quality is seen as a direction. Indeed, the idea behind TQM is in that the educational establishment itself is capable of creating a system enabling the continuous development of quality. Nevertheless, TQM should be

laadun määritelmä ei voi tulla oppilaitokseen sen itsensä ulkopuolelta. Laatu ja sen arviointi ankuroituvat tiivistä elämän yleiseen arvoperustaan ja vaatii siten taustalla olevien arvojen tekemistä näkyviksi.

Aikuiskasvatus 4/93.

Taanila Matti 1993. Lyhytkurssitoiminnan laatujärjestelmä.

– Koulutuksen laadussa on keskeistä, kuinka määrittelemme tuotteen ja asiakkaan koulutuksessa. Artikkelissa käsitellään lyhytkurssitoiminnan laatua. Bloomin taksonomia nähdään yhteisen kielenä koulutuksen kehittämisprosessiin: sen muodostavat olemassaolevat koulutustarpeet, koulutuksen tavoitteiden määrittely, toteutuksen ohjaus ja lopulta tulosten arviointi. Artikkelissa kuvataan myös ISO 9000:een pohjautuvaa koulutuksen laatujärjestelmää.

Aikuiskasvatus 4/93.

applied in education an imaginative manner: the definition of quality cannot come from without the establishment itself. Quality and its assessment are firmly anchored to the general value base of life, and thus requires the making visible of the values in the background.

Aikuiskasvatus 4/93.

Taanila Matti 1993. Quality system for short-course training.

– The quality of education depends on how we define the product and the customer in the education process. In this article, the definition of quality of education is considered from the point of view of the arranging of short courses. A taxonomy is described for controlling the process of educational development: surveying educational needs, setting objectives, designing and implementing courses, and evaluating. A quality system for education based on ISO 9000 is also described.

Aikuiskasvatus 4/93.

KIRJOITTAJAT

Aaltonen Rainer, vs. apulaisprofessori, kasvatustieteen laitos, Tampereen yliopisto

Andersson Cristina, oppimiskonsultti, CS-Develor Oy

Hämäläinen Kauko, Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen johtaja, Aikuiskasvatuksen päätoimittaja

Kauppi Antti, erikoistutkija, Suomen Liikemiesten Kauppaopisto

Markkula Markku, diplomi-insinööri, Teknillisen korkeakoulun Täydennyskoulutuskeskuksen johtaja. Markkula on syyskauden 1993 vierailevana tutkijana ja opettajana University of Wisconsin-Madisonissa Yhdysvalloissa. Markkula toimii kansainvälisen järjestön International Association for Continuing Engineering Education IACEE:n pääsihteerinä.

Niemelä Seppo, toiminnanjohtaja, Maaseudun Sivistysliitto

Onnismaa Jussi, FK, kouluttaja/ohjaava koulutus, Ammatti-instituutti, Helsinki

Saarinen Taina, koulutussosiologian tutkijayksikkö, Turun yliopisto

Sarala Urpo, lehtori, kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto

Stenqvist Pekka, ylitarkastaja, opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosasto

Stähle Pirjo, erikoissuunnittelija, Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos

Taanila Matti, fil.lis. toiminnanjohtaja, Ammatien Edistämislaitos AEL, Helsinki

KÄÄNNÖKSET

Maria Salenius, FM, englanninkielen laitos, Helsingin yliopisto (Peter Jarvisin artikkeli 3/93). Peter Jarvisin tekstejä on Aikuiskasvatus-lehdelle kääntäneet vuosien mittaan useat eri henkilöt. Numerossa 3/93 julkaistu Oppimisen pa-

radokseja myöhäismodernissa on Maria Salenius kääntämä. Artikkelin ingerssi on Rainer Aaltosen.

Erkki Pekkinen, kielenkääntäjä, Pieksämäki (summary).

TILAA LAATUA – AIKUISKASVATUS VUODEKSI 1994

Laatu ja koulutus -aiheet jatkuvat. Tulossa mm.

Pertti Jääskä: Tulos vai vapaus? Näkökulmia kansalaisopistojen toiminnan tuloksellisuuden arviointiin

Hannu Linturi: Tuloksellisuuden virvatulia kansanopistossa - Monikasvoista arviointia

Marketta Luutonen: Neuvontajärjestöt edelläkävijöitä toiminnan tuloksellisuuden arvioinnissa

Erkki Salmi: Ammatillisen aikuiskoulutuksen laadun arviointi

Katriina Schrey-Niemenmaa: Teknillisen korkeakoulutuksen laadun kehittämisohjelma KOLA

Numerossa 1/1994 lisäksi mm. artikkelit:

Esa Poikela: Jatkuva oppiminen - organisoituminen kokemuksen ja kontekstin suhteena

Saara Repo-Kaarento: Yhteiskunnallisen oppimisen teoreettista taustaa

Kari Stachon: Asiantuntijaorganisaation täytyy selvittää suhteensa tietotekniikkaan !

Juha Suoranta: Osallistumistutkimuksen metodologiaa purkamassa

Artikkeleiden jättö numeroon 1/94 on viimeistään 2. tammikuuta. Lehti ilmestyy helmikuussa. Numeron 2/94 teemana on Oppia ikä kaikki. Tekstien jättö on 15.2. mennessä. Lehti ilmestyy toukokuun lopulla. Numero 3/94:n tekstien viimeinen jättöaika on 15.6. Lehti ilmestyy syyskuussa. Vuoden viimeinen numero, 4/94 käsittelee verkostoja ja yhteistoiminnan uusia muotoja oppimisessa. Tekstien tulee olla toimituksessa 30.9. mennessä ja lehti ilmestyy marraskuun lopussa.

Tuoretta tietoa oppimisesta ja oppimisvaikeuksista

Marja Vauras (toim.):

OPPIMISVAIKEUDET JA OPETUKSEN KEHITTÄMINEN

Katsaus Turun yliopiston Oppimistutkimuksen keskuksen toimintaan ja tutkimukseen

ACTA PSYCHOLOGICA FENNICA

Soveltavan psykologian monografioita 6

Julkaisu käsittelee lukemista ja lukemisvaikeuksia; ymmärtämis- ja oppimisprosessien sekä laaja-alaisten oppimisvaikeuksien tutkimusta; matemaattista oppimista ja matemaattisia oppimisvaikeuksia; koulun oppimateriaaleja; ja opetuksen ja oppilaiden oppimistaitojen kehittämistä opettajien työnohjauksen avulla.

Julkaisua voi tilata joko Oppimistutkimuksen keskuksesta, Turun yliopisto, Lemminkäisenkatu 14-18 B, 20520 Turku, p. (921) 633 8606 tai julkaisijan Suomen psykologisen seuran toimistosta, Mariankatu 7 C, 00170 Helsinki. Hintana on 60 mk.

TIETÄ LÄÄTÄ - AIDUSKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA
KANSANVALISTUSSEURA
JA AIDUSKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

KANSANVALISTUSSEURA
JA AIDUSKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

