

1354

OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ LAADUNOHJAUKSESTA
AMMATILLISISSA OPPILAITOKSISSA

Ossi Toivonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1998

Kasvatustieteiden tiedekunta

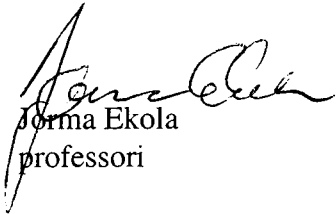
Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

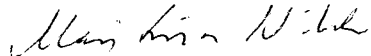
Jyväskylän yliopiston
Kasvatustiedeen tiedekunnalle

Ossi Toivosen pro gradu-tutkielman "Opettajien näkemyksiä laadunohjauksesta ammatillisissa oppilaitoksissa" tarkastajina yhdyimme Dos. Seppo Helakorven, Prof. Martti T. Kuikan ja Prof. Hannele Niemen lausuntoihin ja esitämme Ossi Toivosen tutkielman hyväksymistä arvosanalla **approbatur**.

Jyväskylässä 25.1.1999



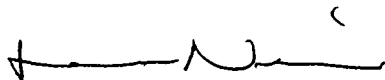
Jorma Ekola
professori



Maija-Liisa Nikki
dosentti

Yhdyn professori Martti T. Kuikan 19.10.98 antamaan lausuntoon Ossi Toivosen kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielmasta "Opettajien näkemyksiä laadunohjauksesta ammatillisissa oppilaitoksissa ja hyväksyntöön kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielmaksi.

Helsingissä 20.10.1998



Hannele Niemi
Professori

Martti Kuikan, os. A204.

Kasvatustieteen laitos
PL 39 (Bulevardi 18)
00014 HELSINGIN YLIOPISTO
Fax (358-0) 1918073

Toivonen Ossi: Opettajien näkemyksiä laadunohjauksesta ammatillisissa oppilaitoksissa. Kasvatustiede. Syventävien opintojen tutkielma. K1 1998. 88 sivua.

Tekijän valitsema aihe on ajankohtainen ja keskeinen tutkimusalue. Se liittyy kiinteästi koulutuksen kehittämiseen, jossa jokaisella oppilaitoksella ja sen opettajalla on hyvin keskeinen asema. Ilmeisesti tästä johtuu, että tekijä kuvaa laadunohjausta hyvin laajasti tutkielmassaan ja osoittaa tiettyä kriittisyyttä siitä käydyssä keskustelussa. Tutkimuskohteenä oli kolme oppilaitosta, joissa laatujärjestelmän rakentaminen on tehty tai käynnissä. Tutkijaa kiinnosti erityisesti, onko laatujärjestelmän valmiusasteella yhteyttä opettajien kokemuksiin laadunohjauksesta. Aineisto hankittiin kyselylomakkeella, sen palautti 30 opettajaa. Analyysi suoritettiin perusjakautumien ja ristiintaulukointien perusteella. Tekijän analyysi jää syystä tai toisesta hyvin vaillinaiseksi, vaikka informaatiota näyttäisi olevan riittävästi sivulaudatur-tutkielmaan. Esimerkiksi tekijä ei pohdi s. 58 vastauksia, miten erilainen laatujärjestelmän valmiusaste heijastuu vastaajien kokemuksiin. Tekijä tuntee hyvin tutkittavan ilmiön toimintaympäristön ja olisi huomattavasti syvällisemmin kuin nyt on tahtunut nostaa keskeiset seikat esiin. Analyysin metodinen toteutus johti epäröimään tutkielman hyväksymistä, mutta tekijän asiantuntemus ja laadunohjauksen analyysi johtivat tutkielman hyväksymiseen.

Helsinki 19.10. 1998

Martti T. Kuikka
Martti T. Kuikka

Mari Perari, D. Litt
Kasvatustieteen laitos
PL 39 (Bulevardi 18)
00014 HELSINGIN YLIOPISTO
Fax (358-0) 1918073

Lausunto Ossi Toivosen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmasta "Opettajien näkemyksiä laadunohjauksesta ammatillisissa oppilaitoksissa". 1998. 86 sivua.

Laatuajattelu on elinkeinoelämässä laajasti sovellettu toimintatapa. Sen sovellettavuudesta koulutukseen käydään vielä kriittistä keskustelua. Ammatillisessa koulutuksessa laatuajattelu on opetettavaa substanssia, mutta se voi olla myös oppilaitoksen toimintatapaan liittyvä kysymys. Eräät oppilaitokset ovat laatutoiminnassa menneet jo niin pitkälle, että ovat hankkineet ISO-standardin mukaiset sertifioinnit. Ossi Toivosen työ on näin ollen todettava erittäin ajankohtaiseksi ja mielenkiintoiseksi aiheeltaan.

Tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää opettajien käsityksiä laatuajattelusta. Tutkimuksen teoreettisessa taustassa on esitelty laatuajattelun tämän hetken keskeiset perusteet ja käsitteet. Laatuajattelusta yleensä on saatavilla jo paljon tietoa, mutta toistaiseksi vähemmän sen sovellettavuudesta koulumaailmaan. Aineiston ajankohtaisuutta kuvaa hyvin mm. se, että lähteenä mukana on keväällä 1998 julkaistu Juha Vason väitöskirjatyö. Toisaalta puutteena on nähtävä, ettei tutkija ole kuvannut laatuajattelun yhteyttä koulun arviointijärjestelmään ja oppimiskäsityksiin.

Tutkimuksen empiirisessä osassa on käytetty opettajille suunnattua kyselyä, jossa väitteillä ja avovastauksissa kartoitettiin opettajien käsityksiä. Kyselyn taustalla on laadun yleiset parametrit, jotka on käännetty taitavasti koulutuksen laadun parametreiksi. Näin teoriatausta ja empiirinen osuus on saatu kytkettyä toisiinsa. Tutkimuksen kohteena oli kolmen oppilaitoksen opettajia (N=30). Pienestä vastaajajoukosta johtuen tulosten yleistettävyyys ja monipuolisten testien käyttö jää vähäiseksi. Tutkielman pahimmat puutteet sijoittuvatkin tälle alueelle.

Tutkimuksen kieliasu on pääosin korrektaa, vaikka joitain painovirheitä esiintyy. Tutkimuksesta olisi kaivannut enemmän kriittistä pohdintaa ja julkisuudessaakin käydyn kriittisen keskustelun analyysiä. Lähteet ovat keskeisiä, mutta osin niukkoja ja vain muutamia ulkomaisia lähteitä. Työssään Ossi Toivonen on osoittanut hallitsevansa tieteellisen tutkimuksen teon siinä laajuudessa mitä pro gradu -tutkielmalta edellytetään. Huolimatta näistä ja eräistä muista pienehköistä puutteista esitän Ossi Toivosen työn hyväksymistä arvosanalla **approbatur (1,5)**.

Hämeenlinnassa 15. päivänä syyskuuta 1998



Seppo Helakorpi
dosentti

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan laadunohjausta opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitetään, miten opettajat kokevat laadun ohjaukset ammatillisissa oppilaitoksissa ja miten he käsittävät ja kokevat laadunohjauksen keskeiset parametrit.

Teoreettisessa osassa laadunohjausta käsitellään laatua koskevan teoreettisen viitekehyksen puitteissa ja selvitetään laadun keskeiset käsitteet ja mitä laatu on koulumaailmassa. Lisäksi käsitellään miten laadunohjaus on sovellettu koulumaailmaan sekä selvitetään laatupalkintoajattelun perusteita.

Tutkimusosassa pyritään hakemaan vastausta tutkimusongelmiin yleisen laatuteorian, koulutuksen laadun ja opettajien käsityksien perusteella sekä yhteiskunnan muutoksen perusteella. Tutkimuksessa laadun parametrit muodostuvat seuraavista osista: Asiakkuus, laadunparantaminen oppilaitoksissa, dokumentointi, opetusprosessien laadun varmistus ja ohjaus, koulun johto laadunkehittämisessä, henkilöstö laadun kehittämisessä sekä laatukoulutus.

Tutkimusvälineenä käytettiin kyselylomaketta, joka oli rakennettu siten, että se koostui 47:stä kysymyksestä, jotka koskivat laadun eri parametrejä. Kahdeksan ensimmäistä kysymystä koskivat vastaajien taustaa, seuraavat 37 kysymystä olivat monivalintakysymyksiä asteikolla 4-10. Loput kaksi kysymystä olivat kirjallisia kritiikkiä ja kokemusta koskevia kysymyksiä.

Tutkimusmetodina käytettiin tilastollisia menetelmiä, kuten keskiarvojen laskentaa, mediaania, keskihajontaa sekä keskiarvoeroa. Lisäksi tarkasteltiin eräiden muuttujien välisiä riippuvaisuuksia.

Tutkimuksen tuloksena oli, että ammatillisten oppilaitosten opettajat suhtautuvat yleensä melko neutraalisti laadunohjaukseen oppilaitoksissa missä se on käytössä tai ollaan rakentamassa. Keskiarvot olivat 6,8 ja 8,4 välissä. Mediaanin arvo vaihteli seitsemän ja yhdeksän välillä. Kriittisesti laadunohjauksessa suhtauduttiin laatujärjestelmän dokumentointiin, se koettiin työlääksi. Huonoiten toteutetuksi laadunohjauksessa koettiin asiakaspalautteen hyödyntäminen, oppilaitosten johdon sitoutuminen ja osallistuminen laadunohjaustyöhön, kerättyjen laatutietojen hyödyntäminen, osallistuminen kaikilla tasoilla laadunohjaustyöhön, tiedonkulku oppilaitoksissa, tiedonkulku, sekä henkilöstön panoksen seuranta ja kannustaminen. Näihin asioihin tulisi kiinnittää huomiota laadunohjauksen yhteydessä.

Tekijä: Toivonen Pauli Ossi Johannes
Työn nimi: Opettajien näkemyksiä laadunohjauksesta ammatillisissa oppilaitoksissa
Aika: 1998
Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos
Hakusanat: Laatu, laadunohjaus

1. JOHDANTO

1.1 Taustaa

Laadunohjaus on tullut myös koulumaailmaan, eräät oppilaitokset ovat jo rakentaneet laadunohjausjärjestelmiä oppilaitoksiinsa. Myös opetusministeriö haluaa oppilaitosten arvioivan toimintaansa, laadunohjausjärjestelmä on toimiva pohja tälle arvioinnille. Laadunohjausjärjestelmän rakentaminen on kuitenkin vaikeaa, jos opettajat ja muu henkilökunta ovat tätä vastaan ja eivät sitoudu kehitystyöhön.

Tässä tutkimuksessa, joka on kasvatustieteiden syventävien opintojen opinnäyte, selvitetään miten ammatillisten oppilaitosten opettajat suhtautuvat laadunohjaukseen ja miten he kokevat laadunohjauksen työssään, kun laadunohjausjärjestelmä on rakennettu tai on aloitettu rakentamaan oppilaitokseen. Selvittämällä opettajien näkemyksiä ja kokemuksia laadunohjauksen keskeisten parametrien suhteen, voidaan kartoittaa miten opettajat kokevat laadunohjauksen ja mitkä osa-alueet koetaan hyvin tai huonosti hoidetuksi laadunohjauksessa. Suuntaamalla koulutusta ja huomiota koulun johdon taholta oikeille alueille, voidaan laadunohjauksen toimivuutta parantaa ja sen rakentamista helpottaa. Opettajat ovat ammatillisissa oppilaitoksissa tärkein henkilöstöryhmä, jonka asennoituminen laadunohjaukseen on ratkaiseva, jos aiotaan saada tuloksia laadunohjauksesta ja saada se toimimaan oppilaitoksissa. Kartoittamalla opettajien käsitykset laadunohjauksesta, voidaan laatukoulutusta suunnata oikeille alueille ja vähentää muutosvastarintaa.

Tämä tutkimus on saanut alkusysäyksen tutkijan omasta kiinnostuksesta laatuasioihin. Tutkijalla ei ole saanut selvää vastausta kirjallisuudesta kysymykseen miten ammatillisten oppilaitosten opettajat suhtautuvat laadunohjaukseen ja sen eri osa-alueisiin? Tällä tutkimuksella pyritään vastaamaan näihin kysymyksiin.

Tutkimalla opettajien suhtautumista yleensä laatuun ja sen ohjaukseen, voidaan ennakoida tulevaa muutosvastarintaa, kun oppilaitos päättää lähteä rakentamaan laadunohjausjärjestelmää. Tietämällä etukäteen opettajien asennoitumisen voidaan laatukoulutusta suunnitella oikeille osa-alueille ja arvioida tarvittava koulutuksen määrä ja sisältöä sekä suunnitella laadunparannustoimenpiteitä heikoille osa-alueille.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYSLUETTELO

1.	JOHDANTO	1.
1.1	Taustaa.....	1.
2.0	LAATU JA KOULUTUS	2.
2.1	Laatu käsitteistöä	2.
2.1.1	Laatu ja laadunohjaus käsitteenä.....	2.
2.1.2	Oppilaitos ja laatu yhteiskunnan muutoksen yhteydessä.....	7.
2.1.3	ISO 9000- mukainen laadunohjaus.....	9.
2.2	Laatu ja laadunohjaus koulutuksessa	13.
2.2.1	Laatu ja laadunohjauksen käsite oppilaitoksessa.....	13.
2.2.2	Oppiva laatuorganisaatio.....	17.
2.2.3	Koulutuksen taloudellisuus ja tuloksellisuus.....	19.
2.2.4	Opetustoimen laatu ja sen arvioiminen.....	22.
2.3	Koulun laatujärjestelmä	25.
2.3.1	Oppilaitoksen laatujärjestelmä ja laadunohjaus käytännössä.....	25.
2.3.2	Laatujärjestelmän ja laadunohjausjärjestelmän rakentaminen oppilaitokseen.....	27.
2.3.3	Kritiikki laatujärjestelmää kohtaan.....	32.
2.4	Laadun ja laadunohjauksen parantamien oppilaitoksessa	34.
2.4.1	Laadun parantamien oppilaitoksessa.....	34.
2.4.2	Laadun parannus menetelmät	35.
2.4.3	Laatupalkintoajattelu oppilaitoksessa.....	40.

3.0	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	46.
3.1.	Tutkimuksen tavoite	46.
3.2	Tutkimusongelma	47.
3.3	Tutkimusasetelma	48.
3.4	Tutkimuksen toteutus	51.
3.5	Analyysimenetelmät	54.
4.0	TUTKIMUKSEN TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	56.
4.1	Vastanneiden tausta	56.
4.2	Valinta kysymysten tulokset ja johtopäätökset	59.
4.2.1	Asiakkuus.....	59.
4.2.2	Laadun parantaminen.....	60.
4.2.3	Dokumentointi.....	62.
4.2.4	Koulun prosessien laadun varmistus.....	64.
4.2.5	Koulun johto laadunkehittämisessä.....	65.
4.2.6	Henkilöstö laadun kehittämisessä.....	67.
4.3	Eräiden muuttujien riippuvuuksien tarkastelua	70.
4.4	Kirjalliset mielipide ja näkemys kysymykset	75.
5.0	POHDINTAA LAADUNOHJAUksesta AMMATILLISISSA OPPILAITOKSISSA TUTKIMUKSEN TULOSTEN VALOSSA	78.
LÄHTEET		80.
LIITTEET		82.

2.0 LAATU JA KOULUTUS

2.1 Laatu käsitteistöä

Teoreettisessa taustassa perehdytään laatuajattelun keskeisiin käsitteisiin ja termeihin. Laadun ja laadunohjauksen käsitteiden ymmärtäminen on välttämätöntä tutkielman ongelman asettelussa.

Laadun käsitteet ja määreet myös vaihtelevat eri lähteissä, siksi on välttämätöntä määritellä eri lähteiden käsitteet, jotta termejä ja niiden tulkintoja tehdään oikein, ja käytetään oikeissa yhteyksissä. Teoreettinen tausta on myös pohjana tutkielman tuloksia tulkittaessa ja yleistäessä.

Koulumaailmassa laadun käsitteitä on käytetty yleisesti melko mielivaltaisesti, koska standardoitua koulumaailmaan yhteisesti hyväksyttyä käsitteistöä ei ole olemassa.

Siksi on tärkeää teoreettisen taustan yhteydessä selvittää laadun käsitteistöä koulumaailmaan sovellettaessa.

2.1.1 Laatu ja laadunohjaus käsitteenä

Laatu ja laadunohjaus käsitteenä voidaan ymmärtää hyvinkin eri tavoin. Juran (1974: 2-2.) näkee kaikkien inhimillisten instituutioiden, kuten tehtaiden, koulujen, sairaaloiden palvelevan ihmisiä perimmiltään. Jos organisaatioiden toiminta ja sen tulokset sekä tuotetut tavarat tyydyttävät ihmisten tarpeet, myös toimitusaikojen ja käyttökelpoisuuden suhteet, voidaan tällöin katsoa, että tuote tai palvelu täyttää sen tarpeen joka sille on asetettu. Tällöin voidaan puhua käyttökelpoisuudesta (engl. fitness for use) millä tarkoitetaan yleisemmin ilmaistuna "laatua", jollekin tietylle tavaralle tai palvelulle. Se mikä on laadukasta, päättää kuluttajat ostopäätöksiä tehdessään, ei tavarantoimittajan tai palvelun tuottaja.

Laadun ominaispiirteitä ja tunnusmerkkejä voidaan (Juran 1974: 2-4.) löytää monilta eri elämän aloilta, kuten teknologian, psykologian tai etnisiltä ihmisten elämän alueilta. Laadun ominaispiirteet ovat yhtä vanhat kuin ihminen lajina.

Palvelualoilla laadun ominaispiirteitä hallitsevat etniset ja psykologiset määreet.

Tuotantoaloilla laadun määreet eroavat huomattavasti käsitteinä palvelualoista.

Tuotannollisessa teollisuudessa laadun määreet liittyvät yleensä tuotteeseen tai tuotantoprosessiin.

Laadun ominaispiirteet voidaan luokitella (Juran 1974: 2-4.) useisiin eri kategorioihin tai luokkiin. Luokittelu helpottaa ymmärtämään laadun suhteet ja riippuvuuden, esimerkiksi talouteen ja auttaa ymmärtämään paremmin laadun luonteen. Laadun parametrit Juranin mukaan on esitetty kuviossa 1.

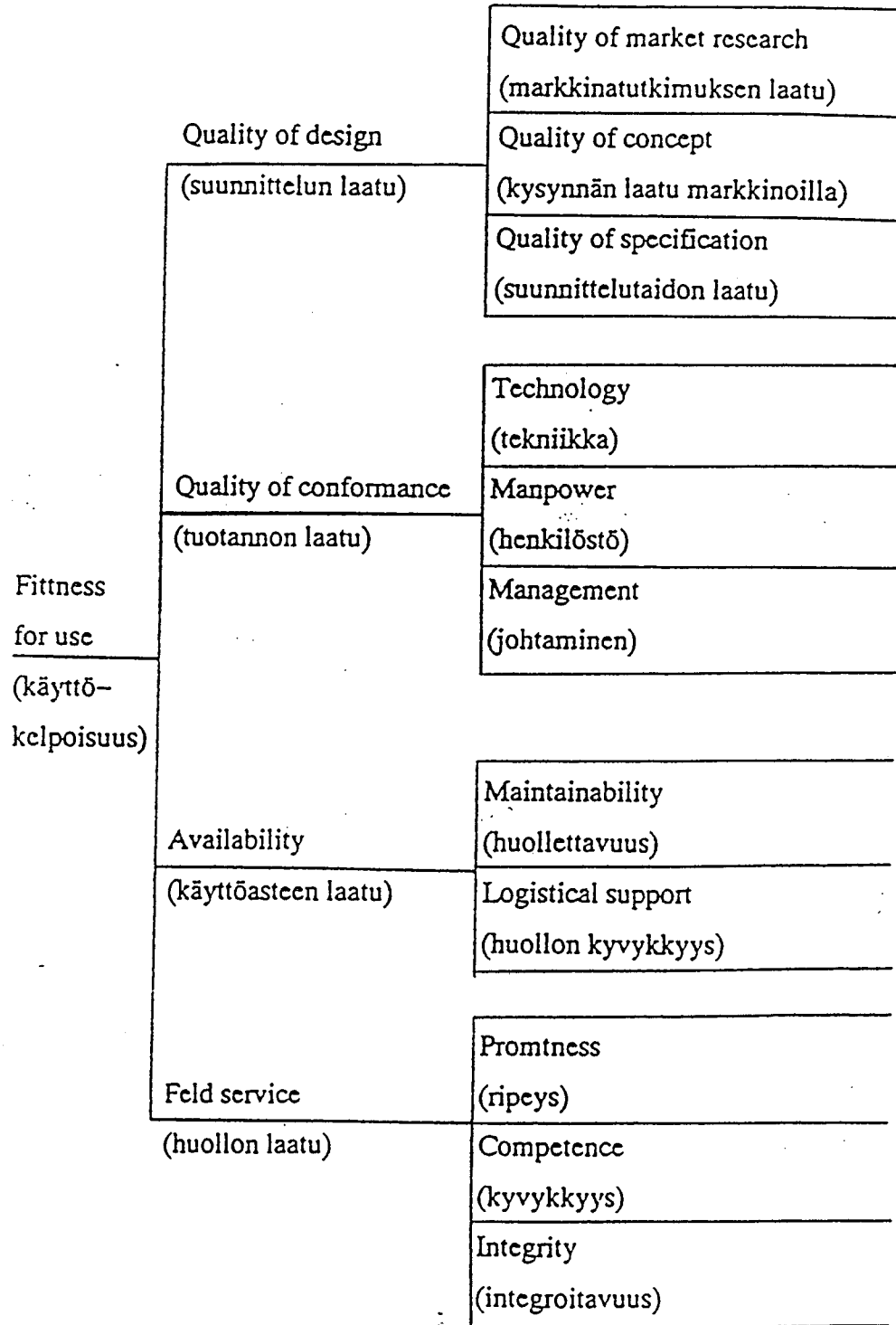
Kuviosta voidaan nähdä, että Juran jakaa laadun neljään pääluokkaan: Suunnittelun laatuun (quality of design), tuotannon laatuun (quality of conformance), käyttöasteeseen (availability), ja huollon laatuun (feld service). Pääluokat jakautuvat vielä kukin kolmeen alaluokkaan.

Keran (1990.) laatutyökirjassa todetaan, että yleensä laadulla on totuttu tarkoittamaan tuotteen teknistä laatua. Tämä ei ole laadun määritelmän koko sisältö vaan ostopäätöksiin vaikuttaa myös tuotteen tai palvelun maine. Kaupalliseksi laaduksi voidaan kutsua tuotteen tai palvelun tekijöitä kuten status tai imago. Palvelun laaduksi voidaan kutsua myös tapaa miten yritys tai organisaatio palvelee asiakkaitaan ja miten pystyy pitämään asiakkaille annetut lupaukset, eri palvelutilanteissa.

Toiminnan laadulla ohjataan ja varmistetaan ,että organisaatio pystyy tuottamaan sovittua laatua tavarantuotannossa tai palvelualalla, häiriötekijöistä huolimatta.

Laadun terminologiaa ja käsitteistöä koskevan SFS- ISO 8402 standardin pohjalta (SFS 1988.) , joka kuuluu ISO 9000 laatustandardi sarjaan, voidaan laadun tärkeimpiä parametrejä määrittää seuraavasti:

Laatu: Tuotteen tai palvelun kaikki piirteet tai ominaisuudet, joilla tuote tai palvelu täyttää sille asetetut tai oletetut tarpeet.



Kuvio 1. Laadun parametrit
Juran ym.(1974)

Laatupolitiikka: Ylimmän johdon muodollisesti määrittelemät organisaation yleiset tarkoitusperät ja suuntautuminen laatuun.

Laatujohtaminen: Yleisen johtamistoimen se osa , joka määrittelee ja toteuttaa laatupolitiikan.

Laatujärjestelmä: Laatujohtamisen toteuttamista varten tarkoitettut organisaation rakenteet, vastuut, menettelyohjeet, prosessit ja resurssit.

Laadunvarmistus: Kaikki suunnitellut ja järjestelmälliset toimenpiteet, jotka ovat tarpeen varmuuden saamiseksi siitä, että tuote tai palvelu täyttää asetetut laatuvaatimukset.

Laadunohjaus: Operatiiviset tekniikat ja tekniikat, joita käytetään laatua koskevien vaatimusten täyttämiseksi.

Laatukäsikirja: Kirjalliseen muotoon saatetut yrityksen laatutoiminnot ja niihin liittyvät tulokset.

Laadun käsitteistöä ja terminologiaa ei ole aina helppo tulkita käytännössä.

Yhtenäisen ja selvän käsityksen muodostaminen laadusta ja sen parametreista ei tapahdu itsestään. Eri toimialoilla ja toiminnoilla sekä henkilöillä on erilainen käsitys laadusta ja sen terminologiasta.

Laadun ohjauksella Helakorven mukaan (1994 : 9-12) tarkoitetaan operatiivisia tekniikoita ja toimintoja , joita käytetään laatua koskevien vaatimusten täyttämiseksi.

Laatuvaatimukset eri tuotteille tai palveluille tulevat asiakkailta, siksi ne on syytä käydä läpi .

Keran (1990: 31.) mukaan jaottelu voidaan suorittaa tuote, asiakas tai markkinaryhmittäin. Oleellista on saada yrityksen eri palveluun tai tuotteisiin kohdistuvat eri laatuvaatimukset esiin. Omat ja asiakkaan näkemykset laadusta voivat olla hyvinkin erilaiset. Tiedot asiakkaan tarpeista on oltava yhdenmukaiset yrityksen kaikissa toiminnoissa, muuten on suuri vaara, että organisaation laadunohjauksen operatiiviset toimenpiteet ja asiakkaan vaatimukset eivät kohtaa.

Nykyaikaisessa laatuajattelussa käytetään Helakorven mukaan (1994 : 8) kahta keskeistä termiä laatuajattelussa. Kokonaisvaltainen laadunvarmistus (TQC; Total quality control), joka tarkoittaa Svenska Arbetsgivare Förening (SAF) (1995: 24) , että systemaattisesti käydään läpi ne toiminnot ja tekijät, jotka vaikuttavat laatuun koko prosessin ajan, asiakkaan tarpeiden tunnistamisesta huoltoon asti ja seurataan prosessia, kun asiakas käyttää tuotetta tai palvelua, sen loppuun saakka.

Toinen keskeinen termi on kokonaisvaltainen laatujohtaminen (TQM total quality management), joka tarkoittaa SAF (1995: 25-26.), että laatu kysymykset ovat tulleet johtamiskysymyksiksi. Laadun nähdään koskevan koko yritystä ja kaikkia toimintoja organisaatiossa. Johtamisessa laatu asetetaan keskiöön. Organisaation johto omistautuu laatu työlle ja samalla muu organisaatio ponnistelee kohti tiettyä yhteistä maalia. Käsitys siitä, mitä käsite TQM tarkoittaa, voi erota eri yrityksissä ja organisaatioissa, riippuen yrityksen johdon käsityksistä, termiä käytetään monissa eri yhteyksissä ilman, että todella määritellään mitä sillä perimmiltään tarkoitetaan.

Kolmas nykyaikainen käsite laadusta on laatusertifiointi. Laadunkehittämisen vauhdittamiseksi , SAF (1995, 25) kehitettiin kolmannen riippumattoman osapuolen laatusertifiointi, joka käytännössä tarkoittaa sitä, että kolmas riippumaton osapuoli tulee yritykseen tai organisaatioon ja tekee arvion, kuinka laatusysteemin määräämät vaatimukset täytetään yrityksessä tai organisaatiossa.

2.1.2 Oppilaitos ja laatu yhteiskunnan muutoksen yhteydessä

Koulutuksen rakenne, sisältö, päämäärät ja toteutusmuodot perustuvat yhteiskunnan ja sen työelämän kehitykseen (Purhonen 1991: 15-18). Yhteiskunnan perusmuutoksia ovat väestönkasvu, tietomäärän kasvu, yleinen vaihtelutaipumus ja kansainvälisyys. Suomessa ikäluokat pienenevät ja työvoiman tarjonta pienenee, mutta tietomäärän on arvioitu kaksinkertaistuvan, joka viides vuosi ihmiskunnassa, mikä aiheuttaa myös koulutustarpeen kasvua Suomen pienenevissä ikäluokissa. Kansainvälistyminen lisää kilpailua ja se näkyy kaupallisena, tieteellisenä, poliittisena ja matkailullisena yhteistyönä. Yleinen vaihtelutaipumus tarkoittaa yleensä muoti, kausi ja suhdanne vaihteluita, joiden syyt ovat muuttuvassa maailmassa monimutkaiset.

Purhonen (1991: 15-18.) näkee yhteiskunnan muina muutoksina myös teknistymisen, joka voidaan ymmärtää yleisen tiedon ja taidon kasvuna, joka johtaa eri toimintojen tehostumiseen yhteiskunnassa. Tekniikan kehittyminen ja erityisesti tietotekniikan kehittymien ovat vapauttaneet monia toimintoja ajan ja paikan kahleista. Tämä mahdollistaa toiminnan hajauttamisen, joka puolestaan johtaa uudistuneeseen tuotantoprosessiin, käytännössä uudistumisen tunnuspiirteitä ovat tuotekehittely, tieto, ideat ja kyky hallita ja ohjata uusinta tekniikkaa. Koulutuksessa nähdään myös tekniikan tärkeys ja koulutuksessa palataan takaisin tekniikan arvostukseen. Uudistuneen tuotantoprosessin muita piirteitä ovat myös pienet sarjat sekä JOT (Just on time) filosofia.

Yhteiskunnan muutos lähinnä teknologian osalta pakottaa myös koulutusjärjestelmät huomioimaan yhteiskunnan muutoksen, jotta koulutus pystyy vastaamaan näihin muutoksiin. Koulutuksen tulee olla saatavilla kaikille ja kaikkina aikoina, Purhonen (1991: 24-26.) Tämä on mahdollista moni muoto ja etäopetuksen avulla.

Koulutusverkot yleistyvät ja koulutusmuotojen rajat rikkoontuvat, elinikäisestä oppimisesta tulee hyväksytty ideologia. Oppimistulosten mittaaminen ja palautteen antaminen korostuvat sekä koulutuksen sisältö ja laatu huomioidaan entistä enemmän. Yksilöiden vastuu omasta oppimisestaan korostuu, mutta voi johtaa myös kouluväsymykseen pidentyneiden opintoaikojen takia. Oppisopimuskoulutus ja muut työnläheiset opiskelumuodot elävät renessanssia, vastapainona koulumuotoiselle

opiskelulle. Koulutuksen tuottavuus ja kannattavuus korostuvat koska koulutuspanoksille saadun tuoton vaatimukset nousevat, erityisesti huomio kiinnittyy koulutuksen vaikuttavuuteen eli siihen miten koulutus näkyy opiskelijan työympäristössä. Oppilaitokset joutuvat myös mukaan kilpailuun. Kilpailukyky (tuottavuus ja laatu), kehityskyky (metodiikka ja opettajien kehitys) ja kestävyys (koulutuspääoman takaisin maksu ja opettajien kunto) ovat tulevaisuuden koulun kilpailukyvyn perusrakenteita.

Helakorpi (1991: 20-22.) näkee että, koulun muutoksen taustalla ovat yleismaailmalliset megatrendit. Helakorpi näkee Naisbitin ja Aburdenen (1990) pohjalta tulevaisuudessa yleismaailmallisia muutoksia, jotka vaikuttavat kouluun, näitä ovat asiakaslähtöinen toiminta, uudet tiedot ja oppimiskäsitykset, oppilaitoksen sisäisen toiminnan uudistuminen, oppisisältöjen uudistumien, tietotekniikan laaja hyväksi käyttö, oppilaitosten keskinäinen yhteistyö, oppilaitosten päätösvallan lisääntyminen ja tulosvastuullisuus, oppilaitostenomistuspohjan yhtenäistäminen, kansainvälisyys sekä uusi maailma ja ihmiskuva. Maailma on myllerryksessä, ihmisten arvot ovat myös muuttumassa. Kestäväkehitys, pehmeät arvot, ydinvoima, biotekniikka ja eettiset kysymykset ovat ajankohtaisia. Kasvatuksen arvoperusta ei ole arvovapaa, yhteiskunta, opettajat ja koulukulttuuri heijastavat omia arvojaan, onkin aiheellista pohtia millaisen maailmankuvan, arvot ja kulttuurin oppilaitokset välittävät oppilailleen.

Yhteiskunnan muutos vaikuttaa myös oppilaitoksiin. Koulun on pystyttävä vastaamaan yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. Vaatimukset kouluja kohtaan kasvavat, muutospaineet koskevat niin koulujen henkilökuntaa kuin organisaatiota, arvoja työtapoja sekä sidosryhmiä. Pienenevillä resursseilla pitää saada aikaan enemmän ja laadukkaampaa, niukat resurssit täytyy saada muutospaineissa kohdennettua oikein, jotta saadaan oikea aikainen, tasoinen ja tuloksellinen koulutustuotos aikaan. Näiden vaatimusten täyttämiseen auttaa oppilaitoksia laadunohjaus ja laatujärjestelmä. Laadunohjauksen avulla saadaan resurssit kohdennettua tehokkaasti ja se voidaan valjastaa muutosprosessin veturiksi, jotta koulu voisi vastata muuttuvan maailman vaateisiin.

2.1.3 ISO 9000-mukainen laadunohjaus

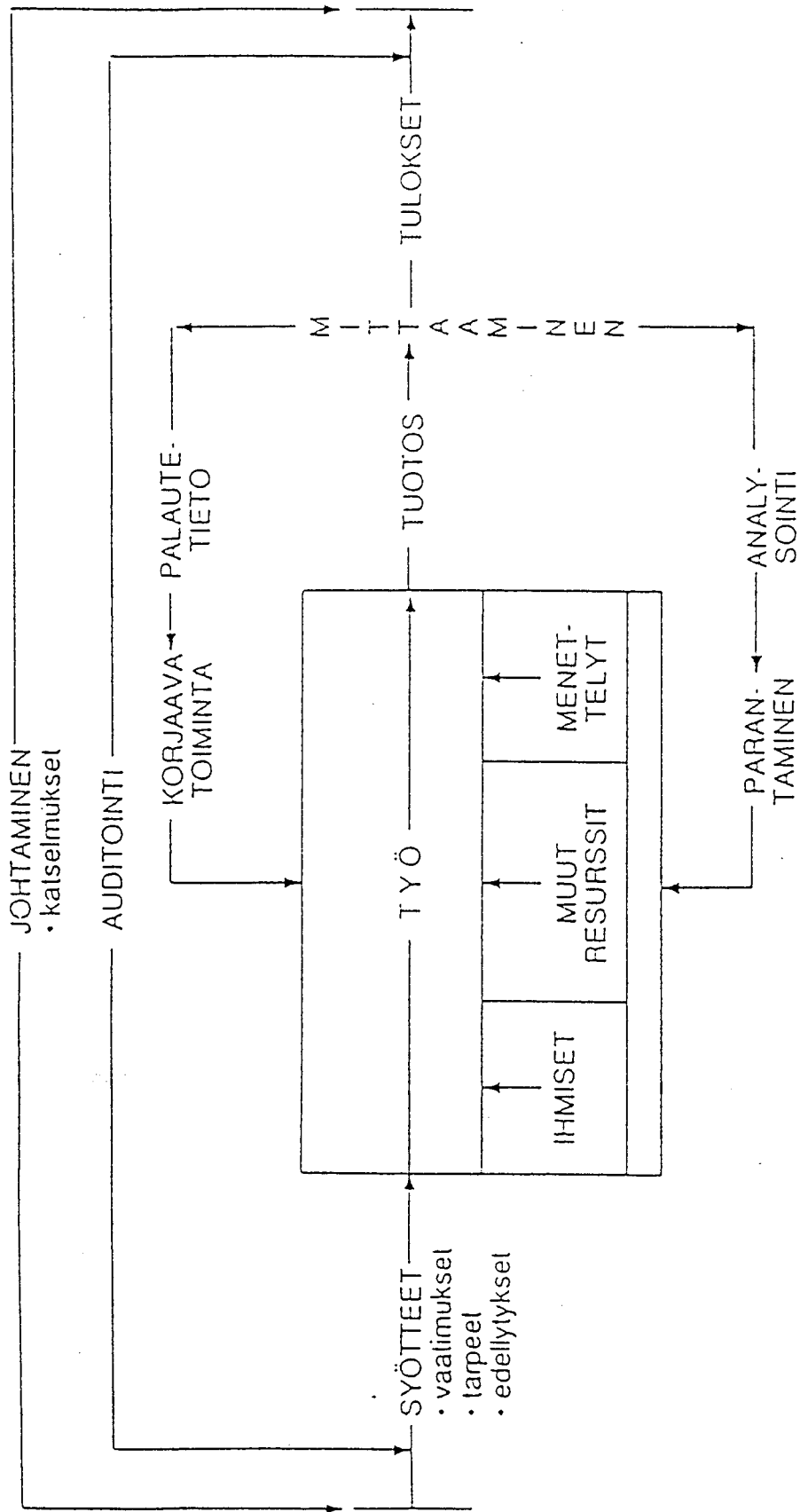
Organisaatioissa tarvitaan laadunohjausta, koska tavaroiden ja palveluiden ostajat ovat alkaneet esittää vaatimuksia palveluiden ja tavarantuottajille, SAJ (1995: 36.) Vaatimukset eivät kohdistu pelkästään tuotteisiin tai palveluihin vaan myös toimittajien toimintatapoihin, tuotetta tai palvelua toimittaessa. Tuotteiden tai palveluiden ostajat tietävät, että tavarantoimittajien työskentelytavat voimakkaasti kykyyn täyttää sopimukset. Tämä on johtanut siihen, että kansainvälisesti on syntynyt monia eri laatustandardeja eri aloilla. Se on merkinnyt tavaran tai palveluiden tuottajille sitä, että heidän on ollut pakko synnyttää kansainvälinen laatujärjestelmä, kaupankäynnin helpottamiseksi. Nämä laatu- vaatimukset olivat pohjana 1980-luvulla syntyneelle ISO 9000 laatujärjestelmä perheelle SAF (1995: 37.) Nämä vapaaehtoisuuteen perustuvat standardit hyväksyttiin pian kansainvälisesti, kansainvälisen standardoimiskomitean ehdotusten pohjalta.

Von Baghin (1992.) mukaan puhuttaessa ISO 9000 standardeista, tarkoitetaan kansainvälisiä laatustandardeja, joihin kuuluvat myös ISO 10 000 standardi sarja. SFS ISO 9000 -standardien periaatteet määrittelevät menetelmät ja kriteerit, miten asiakkaiden laatuvaatimukset voidaan täyttää. Standardien soveltamista saadut edut ovat todellisia, ne säästävät organisaation kustannuksia koska eri toiminnot tulevat perusteellisemmin laadittua ja ovat tehokkaampia sekä samalla varmistavat tyytyväiset asiakkaat, laatu sisältyy tällöin jokaiseen toimintavaiheeseen organisaatiossa. ISO-9000 standardisarjaan kuuluvat seuraavat osat: Yleisohjeet, malli toimittajan ja asiakkaan välisten sopimustilanteiden laadunvarmistusta varten, ohjeet laatujohtamisen luomiseksi yrityksen sisällä, ilman ulkopuolelta ilmaistuja laatuvaatimuksia sekä laadunvarmistus menetelmät.

Kuviossa 2. on esitelty ISO 9000 prosessimalli.

Kuviossa on esitelty miten prosessi malli toimii ja miten laadun eri osatekijät ovat suhteessa toisiinsa. Kuvioista voidaan nähdä miten syötteet, työ sekä tuotos sekä tuotosten mittaaminen niiden analysointi ja parantaminen sekä korjaaminen ovat suhteessa toisiinsa sekä johtamiseen ja auditointiin.

ISO 9000 PROSESSIMALLI



Kuvio 2. ISO 9000 Prosessimalli
(Laatuviesti 5/93)

Standardeille tyypillisiä piirteitä Von Bagh (1992.) näkee olevan, että ne ovat sovellettavissa kaikenlaiseen tavaran ja palvelun tuotantoon. Standardit sisältävät ohjeita, ne eivät ole sitovia, vaan sovellettavissa eri organisaatioihin laadunohjaus tarpeen mukaan. Asiakas-toimittaja laadunvarmistusmalleja on olemassa ISO 9000-standardiperheessä neljä. SAF (1995: 37.) ISO 9001, mikä on tarkoitettu yrityksille tai organisaatioille, jotka harjoittavat suunnittelua, tuotekehitystä, tuotantoa asennusta ja huoltoa. ISO 9002, mikä on tarkoitettu yrityksille tai organisaatioille, jotka harjoittavat tuotantoa, asennusta ja huoltoa. ISO 9003, mikä on tarkoitettu yrityksille, varmentavat laatunsa tuotteiden lopputarkastuksella ja ISO 9004-2, mikä on tarkoitettu palveluyritysten laadunvarmistukseen.

Standardeissa on vähän ehdottomia määräyksiä Von Bagh (1992.) ne eroavat toisistaan laajuuden perusteella ja toimialan perusteella. Yritykset tai organisaatiot määrittelevät yleensä itse omat toiminta-alueensa ja menetelmänsä sekä räätälöivät oman laatujärjestelmänsä standardien pohjalta itselleen sopivaksi. ISO 9000 standardit eivät määrittele mitään vaatimuksia koskien laatu toiminnan kustannuksia, vaan eri organisaatiot voivat itse määrittää ne omien tavoitteidensa pohjalta.

Palvelun laadun varmentamiseksi tarkoitettun ISO 9004-2 standardin pohjalta Helakorpi (1994: 10-11.) korostaa, että hyötyjen aikaansaamiseksi palveluorganisaatiossa tai yrityksessä tulee myös inhimilliset näkökohdat ottaa huomioon. Palveluja tuotettaessa palvelun laatuun ja sen ohjaamiseen sisältyvät: Sosiaaliset prosessit ja inhimillinen vuorovaikutus, joka on ratkaisevan tärkeä laadun osa palvelussa. Palvelun laatuun ja sen ohjaamiseen tekijöitä ovat myös asiakkaiden kokemukset yrityksen kyvystä täyttää palveluodotukset, yrityskuva, yrityskulttuuri, henkilökunnan taidot ja henkilökunnan palvelumotivaatio. Näiden tekijöiden huomioiminen parantaa palvelun suorituskykyä ja asiakastyytyväisyyttä sekä parantaa palveluorganisaation tuottavuutta ja toimintatehokkuutta sekä aikaan saa kustannussäästöjä.

Koulumaailmassa ovat eräät edelläkävijä koulut ottaneet oman laatuohjauksensa pohjaksi ISO 9000 laatu järjestelmäperheestä laatu järjestelmän pohjaksi joko ISO 9001 tai ISO 9004-2 standardin. ISO 9001 standardin valinneet oppilaitokset ovat lähinnä

teknisten alojen oppilaitoksia, jotka ovat yhteistyössä paikallisten yritysten kanssa, jotka vaativat, että oppilaitoksella on oltava laatujärjestelmä jotta yhteistyö olisi mahdollista, jotta yritykset täyttävät oman laatujärjestelmänsä vaatimukset.

Palvelualoja koskevan ISO 9004-2 standardin pohjalta ovat lähinnä muut, kuin teknistenalojen oppilaitokset laatineet laatujärjestelmiä.

Yleensä oppilaitokset ovat soveltaneet laatustandardeja oman tarpeensa mukaan, vain harva oppilaitos on laatinut laatujärjestelmän sertifiointia varten, Suomessa oli vai kaksi oppilaitosta vuoden 1996 lopussa, jotka olivat hakeneet laatusertifikaatin oppilaitokselleen.

2.2 Laatu ja laadunohjaus koulutuksessa

2.2.1 Laatu ja laadunohjauksen käsite oppilaitoksessa

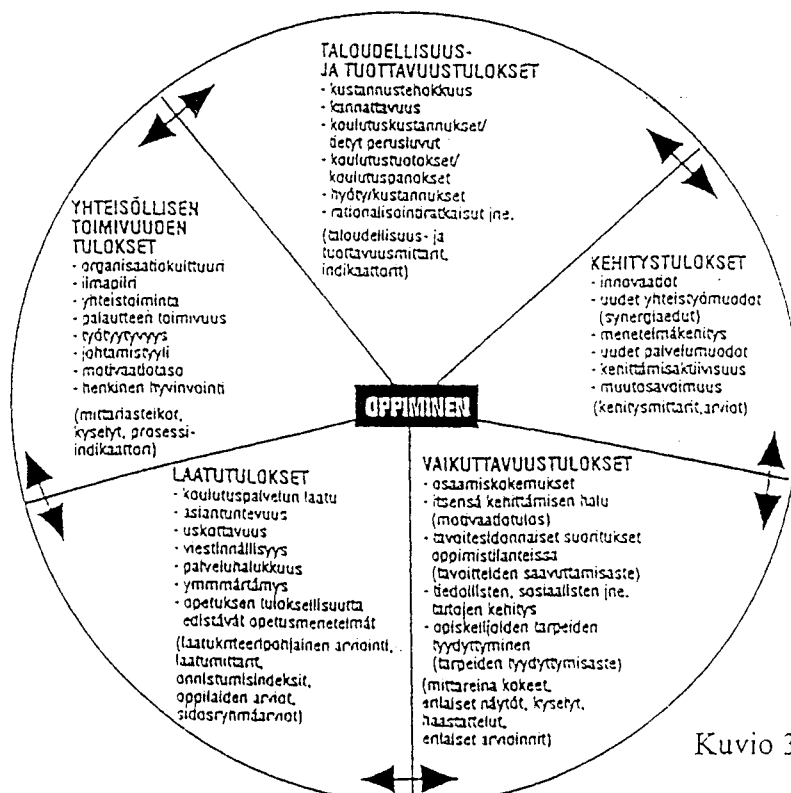
Oppilaitoksissa nähdään useasti laadun olevan osa oppilaitoksen tuloksellisuutta.

Lyytinen (1993 : 4-8.) näkee koulutuksen laadun kaikkina niinä ominaisuuksina ,joilla koulutus täyttää sille asetetut tai oletetut tarpeet. Arvioinnissa voidaan hyödyntää tiettyjä laadun kriteerejä tai käyttää laadun arviointiasteikkoja.

Lyytinen määrittelee ne laaturuoksiksi, joita voidaan arvioida oppilaitoksen tuloksellisuuden perusteella, kuten koulutuspalveluiden laatu, asiantuntemus, uskottavuus, viestinnällisyys, palvelunhalukkuus, ymmärettävyys sekä opetuksen tuloksellisuutta edistävät opetusmenetelmät.

Laaturuoksien arvioinnissa on Lyytisen mukaan edetty pitkälle, jos itse arvioinnin pohjalta voidaan vastata: Mitä oppilaitoksen tulee saada aikaan, kenelle, miten, millä resursseilla ja missä olosuhteissa. Lisäksi Lyytinen pitää tärkeänä miten laatuksitteet tulkitaan ja millaista vertailuasetelmaa käytetään sekä miten arviointitietoa tuotetaan ja mihin sitä hyödynnetään. Lyytisen mukaan laadun ohjaukskriteereiksi laaturuoksia arvioitaessa voidaan ottaa laatuksiteeripohjainen arviointi. Laatumittarit, onnistumisindeksit, oppilaiden arviointi ja sidosryhmä arvioinnit voivat olla laadunohjaus kriteerejä.

Kuviossa 3 on määritelty laaturuokset tulostutkaimen avulla oppimisessa.



Kuvio 3. Oppilaitoksen tulostutka (Lyytinen 1993)

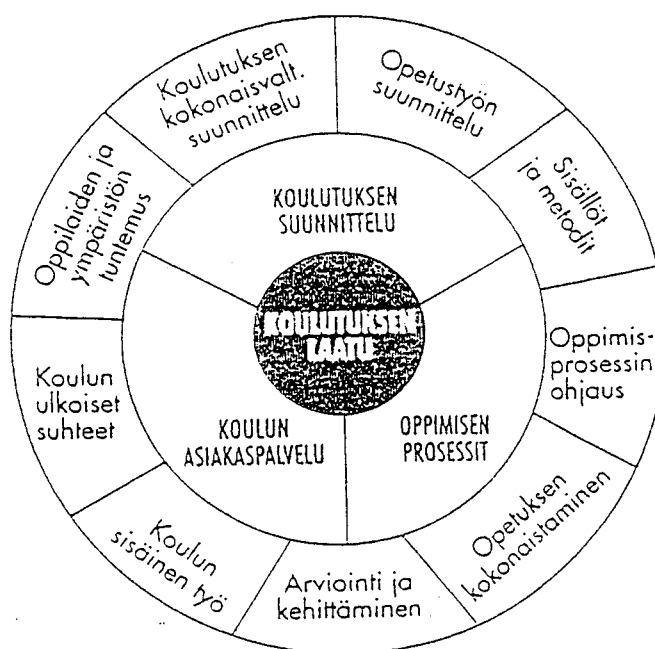
Lyytisen näkemys laadusta ja sen ohjauksesta perustuu oppilaitoksen tulosarviointiin. Laatu on vain yksi osatekijä muiden tulostekijöiden joukossa. Lyytisen näkemys laadusta ei perustu suoranaisesti ISO 9000 laatu standardeihin tai Juranin näkemyksiin, joissa laadun määrittelevät asiakkaat ja heidän tarpeensa. Lyytinen näkee laadun ominaisuuksiksi, joilla koulutus täyttää sille asetetut tarpeet, mutta Lyytisen laadun määritelmästä puuttuu kuka loppujen lopuksi on koulutuspalveluiden tärkein asiakas. Kun asiakas määritelmä puuttuu on vaikea nähdä tulosajattelun perusteella kenelle laadunohjaustoimenpiteet on suunnattu. Koulutuspalveluiden asiakkaan ja oppilaitoksen laatu näkemykset tulisivat olla mahdollisimman pitkälle samansuuntaiset, muutoin on vaara, että laadunohjaustoimenpiteet suunnataan väärin ja todellista laadun paranemista ei synny.

Helakorpi (1994: 50-53.) näkee koulun laatu järjestelmän perustuvan kokonaisvaltaiseen laatujohtamiseen (TQM). Oppilaitoksen tulisi luoda sellainen ohjaussysteemi, että laadun jatkuva kehittäminen on mahdollista. Kun laatua kehitetään, se tarkoittaa oppilaitossysteemin parantamista ja samalla niiden yhteistyö ja vuorovaikutusprosessien parantamista oppilaitosyhteisössä, jonka tuloksena syntyy tuote tai palvelu mitä oppilaitos tuottaa. Oppilaitoksen olennainen laatutyö alkaa silloin, kun keskustelu laadusta ja sen tuottamisesta, periaatteista ja arvioimisesta alkaa. Laatutyön organisointi tulee tehdä laatutiimeihin, jotka ovat laadun kehittämisen perusyksiköitä. Tiimit, joilla on vastuuta ja riittävästi toimeenpanovaltaa ovat perustana koko kouluorganisaation kehittämiseksi. Ensimmäisenä ongelmana asiakasmäärittely. Asiakasmäärittelyn pohjalta voi nähdä oppilaitoksen filosofisen ihmis- ja tietokäsityksen. Jotkut oppilaitokset ovat määritelleet asiakkaakseen sen joka maksaa eli kunnan tai valtion. Toiset taas katsovat, että oppilas on koulun asiakas.

Asiakasmäärittely on pohjana koko laatu toiminnalle, joten se on tehtävä huolellisesti, koska myöhemmin toteutettavat laadunohjaus ja laadunparantamistoimenpiteet pohjautuvat tälle asiakas määrittelylle.

Laatuajattelun tulee alusta alkaen perustua oppilaan ja kodin huomioon ottamiseen, Helakorpi (1994: 52). Laatukoulua ei aikaan saada ylhäältä tulevilla määräyksillä, vaan lähtökohdan tulee olla yhteistyö.

Koulun johdon tulee luoda tähän mahdollisuus tukemalla koulun laatutyötä niin henkisesti kuin aineellistenkin resurssien osalta, muutoin on vaarana, että laatutyö jää tekemättä koska johto ei osoita riittävää mielenkiintoa laatutyötä kohtaan. Helakorpi (1997) on johtanut opetuksen laadun elementit tuotteen ja palvelun laadusta kuviossa 3. Koulutuksen laadun elementit jakautuvat koulutuksen suunnittelun laatuun, oppimisen prosesseihin ja koulun asiakaspalveluun. Nämä jakautuvat vielä kukin alakohtiin.



Kuvio 4. Koulutuksen laadun elementit (Helakorpi 1997)

Helakorven mukaan tuotteen ja palvelun laatu jakautuu suunnittelun, valmistuksen ja asiakaspalvelun laatuun. Sovelletuna opetukseen laadun elementtejä ovat opetuksen suunnittelu, oppimisympäristö ja oppimisen ohjaus. Näiden kolmen alueen sisältö jakautuu edelleen Helakorven (1994: 53) mukaan opetussuunnittelun laatuun, joka lähtee oppilaan tuntemuksesta, opiskelija valinnoista, opetussuunnitelmasta, opetuksen pedagogisesta suunnittelusta ja oikeasta sisällöstä. Oppimisen ohjaamisen laatu tarkoittaa ympäristön ja oppilaiden taustan sekä taipumusten huomioon ottamista opetuksessa, samoin nykyaikaisen oppimiskäsityksen mukaista oppimisprosessia ja

sen ohjausta. Opetustyö tulee kokonaisvaltaistaa yli oppituntien sekä kaikkien oppimiseen liittyvien tekijöiden suhteen sekä luodaan näille tekijöille arviointi järjestelmä. Oppimisilmaston laatu liittyy kaikkeen siihen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen, mitä eri osapuolet oppimisen hyväksi tekevät. Se perustuu kodin ja koulun yhteistyölle, siihen kuuluu myös koulun sisäinen työ ja osallistumisjärjestelmät, sekä se miten opetustyötä arvioidaan ja kehitetään.

Koulutuksen laatu koulutusorganisaatiossa voidaan Purhonen (1991: 35-36.) jakaa myös konkreettisesti laadun eri osatekijöihin seuraavasti: Asiakkaiden koulutustarpeiden tuntemiseen, opettajien osaamiseen, käytettyihin opetusmateriaaleihin, käytettyihin opetusmenetelmiin, opetuspaikkaan, sekä tulosten mittaamiseen. Laatu parannettaessa parannetaan samalla koulutusorganisaation asemaa koulutuksen tuottajan yhteiskunnassa.

Laatu ja laadunohjauksen käsiteistä ei ole yhtenevää käsitystä oppilaitoksissa. Laatu ja laadunohjaus voidaan määritellä hyvinkin eri tavalla oppilaitoksissa. Laatu voidaan määritellä tulosjohtamisen osa-alueeksi tai laatu oppilaitoksissa voidaan johtaa tuotteen ja palvelun laadusta palveluyrityksissä. Laatu voidaan määritellä myös ISO 9000 standardien pohjalta siten, että oppilaitokset ja opetus tulevat laatuohjatuiksi asiakasohjattavuuden perusteella, asiakkaat ohjaavat ja määräävät koulutuksen laadun. Myös laadun eri parametreista on erilainen käsitys eri koulukunnissa. Se mitä laadun osatekijöiksi lasketaan vaihtelee myös koulukunnissa, vaikka yhteisiäkin tekijöitä löytyy, enemmän kuin erottavia. Yhteisiä laadun osatekijöitä ovat esimerkiksi opetuksen suunnittelu, opetusmenetelmät, ja tulosten arviointi.

2.2.2 Oppiva laatuorganisaatio

Koulutuksen tarkoituksena on saada aikaan muutosta oppijassa haluttuun suuntaan. Muutosprosessin toteuttamisen periaate on, että ihmiset, joita muutos koskee on otettava ja saatava mukaan suunnittelemaan ja toteuttamaan muutosprosessia. Helakorpi, Juuti, Niemi (1996: 208-212.) Ilman ihmisten omien ajatusten ja kehittämisenäkemyksien mukaan saamista muutoksen suunnittelu on mahdotonta sekä muutoksen toteuttaminen että toiminta myöhemmässä vaiheessa.

Toinen muutosprosessin tehtävä on auttaa ihmisiä auttamaan itseään. Helakorpi, Juuti, Niemi (1996: 208-212.) Muutoksessa täytyy lähteä siitä, että ihmisillä on omia ajatuksia ja omia arvoja, joiden vapauttamiseen pyritään. Yleensä ihmiset reagoivat myönteisesti, kun heidän mielipiteitään kysytään ja arvojaan kunnioitetaan sekä heidät otetaan mukaan toteuttamaan muutosta.

Kolmas periaate on, että muutos ei ole toteutettavissa tiettyä tekniikkaa hyväksi käyttäen, olipa tekniikka kuinka hyvä tahansa, ellei muutosta toteuteta oikeiden filosofisten periaatteiden avulla.

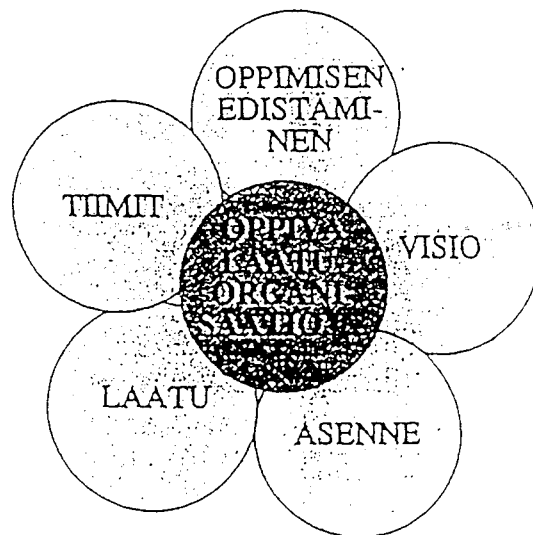
Organisaation kehittäminen koostuu useista eri tieteen aloista ja koulukunnista, joita yhdistää väljästi tietynlainen arvotausta ja filosofia, kuinka organisaation kehittämisessä tulisi toimia, se ei myöskään ole joukko tekniikoita vaan lähinnä filosofia.

Sarala U ja Sarala A (1996: 11.) näkevät oppivan laatuorganisaation olevan tulkinta oppivan organisaation ja laatujohtamisen kehittämismalleista. Mallissa korostetaan henkilöstön itseohjautuvuutta ja yhteistoiminnallista oppimista, joiden avulla oppilaitosten johto ja henkilöstö työpainetta voidaan jakaa entisestä eroavalla tavalla. Tiimityö on kehitystyön käytännön organisointi muoto, mutta sitä ei pidetä itseisarvoisena, joka asiaan soveltuvana ratkaisuna. Se nähdään yhteisiin haasteisiin vastaamisen välineenä, mutta sen lisäksi yhdessä oppimista vauhdittavana toimintamiljöönä.

Oppivan laatuorganisaation kehittämismallin opastamaan oppimiskeskukseen pyritään luomaan yhteistyökykyinen ja haluinen henkilöstö ja yhteistoimintaverkosto. Tämän tavoitteen toteutumisen edellytyksenä on että henkilöstö saadaan sitoutumaan aktiivisesti ja omakohtaisesti tapahtuvaan kehittämistyöhön. Oppivan laatuorganisaation toimintamallissa on tavoitteena henkilöstön sekä sen aikaansaamien tuotteiden ja palveluiden jatkuva kehittäminen. Organisaation toiminnan tulee olla jatkuva itseään korjaava prosessi, joka alkaa toimintaympäristön haasteiden ja asiakkaiden tarpeiden analysoinnista ja etenee tuotteiden ja palveluiden toteuttamiseen ja kehittämiseen. Toiminnan taustalla tulee olla tietyt perusarvot ja normit.

Oppivan laatuorganisaation kehitysohjelman mukaan kehittämistyötä tehdään seuraavilla aloilla: Sarala U, Sarala A (1996, 14-15) Visioiden - tosiasioiden tunnustaminen, asenne - toimintaan liittyvä asenteet ja henkilökohtaisen osallistumisen mahdollisuudet, laadun, tuottavuuden ja toimintaprosessien parantaminen, oppimisen tiedostaminen - oppimisenäkökulman tiedostaminen ja oman oppimisen edistäminen, oppimisen tulokset - kehittämistyön aikaansaama oppiminen

Kuvio 5:ssä Oppivan laatuorganisaation kehitysalueet (Sarala U, Sarala A 1996)



Kuvio 5. Oppivan laatuorganisaation kehitysalueet
(Sarala, U Sarala, A 1996)

2.2.3 Koulutuksen taloudellisuus ja tuloksellisuus

Koulutuksen toiminnan arvioiminen on hyvin monisyinen asia. Jakku - Sihvonen (1993: 23.) Koulun tuloksellisuuden arviointi riippuu arvioinnin suorittajasta, tulokset arvioinnista voidaan nähdä hyvinkin erilaisesta näkökulmasta. Opetustoiminnan alueella voidaan myöskin arvioida tuloksellisuutta monella eri tavalla, välillä tuloksellisuudeksi riittää kustannusten kohtuulliseksi käynyt nousu, välillä haasteena on yksilön henkisen kehityksen arvioiminen tulevaisuuden näkökulmasta. Tavoiteltu tuloksellisuuden kuvaus asettunee jonnekin keskivälille.

Poliittisessa päätöksenteossa on ryhdytty kannustamaan oppilaitoksia toiminnan tuloksellisuuden seurantaan, tavoitteena on löytää sellainen arvioimisjärjestelmä, joka palvelee opetustoiminnan tuloksellisuuden toiminnan kehittämistä monipuolisesti. Jakku - Sihvonen, (1993: 23.)

Oppilaitoksen toimintaa ja tuloksia haluavat monet eri tahot arvioida ja käyttää hyväkseen. Oppilaat ja opettajat ovat siitä kiinnostuneet, vanhemmat, opetusviranomaiset sekä muut oppilaitoksen sidosryhmät. Tietoa halutaan siitä, missä ollaan mihin mennään, lisäksi tuloksellisuuden arviointi luo pohjan tulevalle toiminnan suunnittelemiselle.

Arvioinnin kohteet vaihtelevat riippuen arvioitsijan intressistä opetustoimessa. Jakku - Sihvonen (1993: 24.) Kunnallisia päätöksentekijöitä kiinnostavat eniten opetuksen kustannukset. Opetushallintoviranomaisten kiinnostus kohdistuu koulujärjestelmän toimivuuteen ja hallinnon arviointiin opetustoimen onnistumiseksi. Työelämää kiinnostaa tiedot ja taidot, mitä koulussa on hankittu. Opettajat ja kodit ovat kiinnostuneita suotuisista kasvuolosuhteista koulussa, aikuisopiskelijat koulutuksen tuottamasta pätevydestä työelämässä.

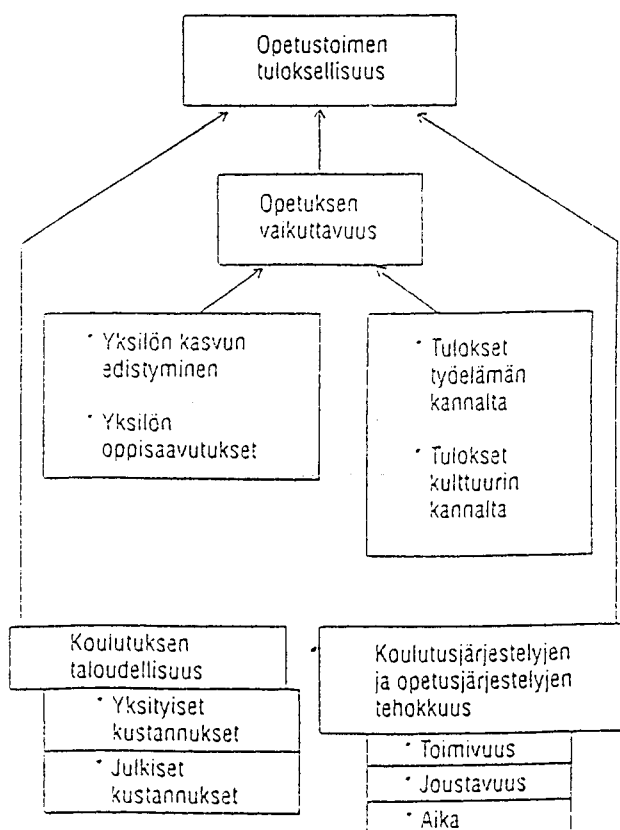
Tuloksellisuuden kannalta opetustoimessa on tärkeää, että saavutettu laatu vastaa ympäröivää todellisuutta työelämän, kulttuurin ja yksilön kulloisenkin elämän tilanteen tarpeita. Jakku - Sihvonen (1993: 25-26.) Opetustoiminnan vaikuttavuus on ennen kaikkea laadukkuutta. Vaikuttavuus jakaantuu kahteen perustasoon yksilön ja yhteisön. Yksilötasolla vaikutukset ovat kasvatuksellisia ja oppimisvaikutuksia.

Yhteisötasolla vaikuttavuus on toiminnan sisällön pätevyyttä, se on myös relevanttisuutta sisällöltään ja vaikutuksiltaan yhteiskunnan koulutukselle asettamien vaatimusten suhteen. Koulutusjärjestelyiden tehokkuudella tarkoitetaan koulutuspalveluiden laadun hyvyyttä, eli kuinka se tyydyttää oppijan tarpeet.

Tehokkuutta indikoivat koulutusjärjestelmän rakenne, joustavuus ja toimivuus sekä aika. Joustavuus on koulujärjestelmän kykyä palvella yksilöä ja ympäristöä siten, että oikeaa koulutusta on saatavilla oikeaan aikaan oikeassa paikassa oikeille ihmisille.

Koulutuksen taloudellisuutta arvioitaessa on otettava huomioon kaikki koulutuksesta aiheutuneet kustannukset. Taloudellisuutta arvioitaessa tulee mukana olla yhteiskunnan ja yksilön koulutusinvestoinnit, kuten raha, työ- ja kiinteistöinvestoinnit, oppilaitoksen laitehankinnat, materiaalihankinnat, matkakustannukset sekä muut välttämättömät kustannukset, jotta opiskelu on mahdollista. Jakku - Sihvonen (1993: 27.) Opetustoiminnan tuloksellisuuden arvioinnin ydinkohtia ovat ainakin opetussuunnitelman perusteet, kasvatustavoitteet, koulujärjestelmä, opetussuunnitelma, oppimistulokset ja tutkinnot, oppilaitos työympäristönä sekä erityisopetus. Tulosarviointi tulisi suorittaa kaikilla opetushallinnon tasoilla, siten että kukin hallinnon taso vastaa itse oman toimintansa arvioinnista. Arviointi koostuu yleensä sekä itse arvioinnista sekä ulkopuolisesta arvioinnista. Tulosarvioinnin onnistumisen ehtona on se, että opiskelijat ja opettajat kokevat arviointitoiminnan mielekkäänä.

Kuviossa 6. on esitetty opetustoimen tuloksellisuus.



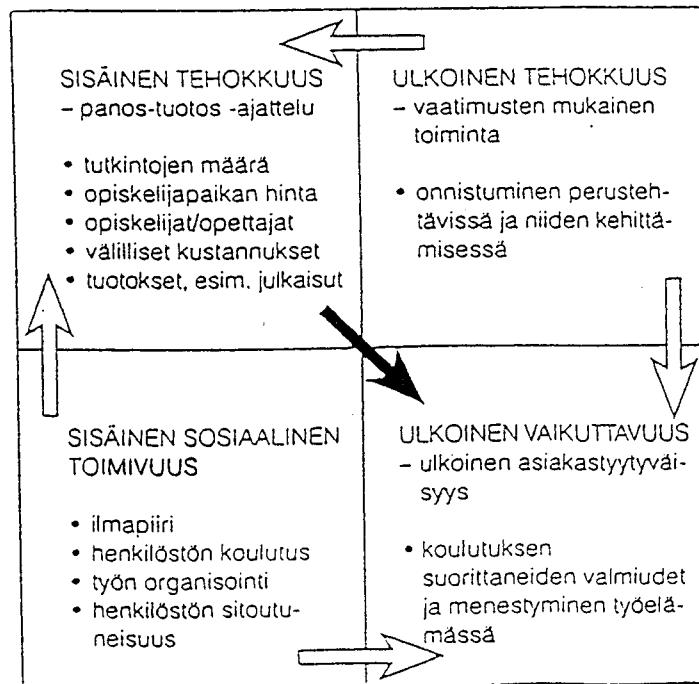
Kuvio 6. Opetustoimen tuloksellisuus
(R. Jakku-Sihvonen 1993)

Kun oppilaitokset ovat siirtyneet tulosohjaukseen, jossa korostuvat taloudellisuus ja tehokkuus, laatujärjestelmä tukee näitä tavoitteita. Helakorpi, Juuti, Niemi (1996: 186-189.) Jatkossa oppilaitoksen on saavutettava parempia tuloksia pienemmillä resursseilla. Tuloksellisuus voidaan nähdä panos-tuotos ajatteluna ja ulkoisena yhteiskunnan vaatimusten mukaisena toimintana ja laadukkaana sekä tehokkaana toimintana.

Oppilaitos tuottaa korkealaatuisia tuloksia, edellyttäen, että sillä on selkeät tavoitteet ja pohditut menettelytavat. Tulosten aikaan saaminen edellyttää jatkuvaa kehittämistä, kehittämistoimet tulisi suunnata osallistuvaan hallintaan, tuottavaan ja laadukkaaseen toimintaan.

Tuloksiin pääseminen edellyttää yhteisiin päämääriin sitoutumista.

Kuviossa 7 on esitetty tuloksellisuuden ulottuvuudet ja niiden keskinäiset suhteet.



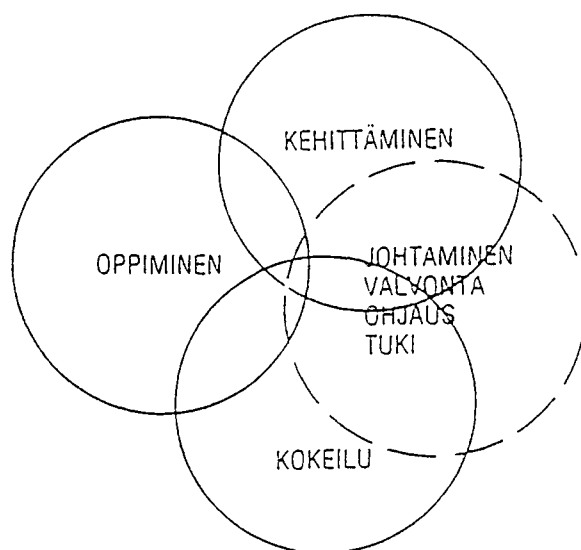
Kuvio 7. Tuloksellisuuden ulottuvuudet ja niiden keskinäiset suhteet (Helakorpi, Juuti, Niemi, 1996)

Koulutuksen tuloksellisuuden ja taloudellisuuden eräs tärkeä osa-alue on laatu. Tuloksellisuus ja laatu liittyvät yhteen, laatu on eräs tärkeimmistä tuloksellisuuden osa-alueista, ilman laadun arviointia ei tulosarviointi ole relevanttia, koska oppilaitosympäristössä korostuvat laadulliset tekijät määrällisten sijaan. Laatuajattelu ja tulosajattelu eivät myöskään ole sama asia. Laatuajattelu paneutuu erilaisten prosessien parantamiseen, kun taas tulosajattelu perustuu pitkälti panos-tuotos ajatteluun, ne eivät myöskään ole täysin ristiriidassa, koska laadukas toiminta on myös yleensä tuloksellista. On joskus vaikea ajatella eri tilanteissa, onko tulosajattelu laatuajattelun osatekijä vai tulosajattelu laatuajattelun osatekijä, molemmat käsitteet sekoitetaan helposti toisiinsa, koska ei ajatella sitä perimmäistä filosofista eroa, mitä kummallakin ajattelumallilla on.

2.2.4 Opetustoimen laatu ja sen arvioiminen

Koulun kehittämällä ymmärretään järjestelmällistä, tavoitteellista ja jatkuvaa toimintaa, koulukohtaisen oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisedellytysten muuttamiseksi niin, että koulun perustehtäväksi asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa entistä paremmin. Kysymyksessä on siten koulun laatuun vaikuttamisesta ja koulutuksen vaikuttavuuden lisäämisestä. Lyytinen, (1993: 108.) Koulun kehittämisen arvioimiseksi on olemassa periaatteessa kaksi arvioimismallia: Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen. Kvantitatiivisessa arvioinnissa todellisuus ja sitä vastaava tieto kärjistään tulkitaan staattiseksi ja kvalitatiivisessa arvioinnissa todellisuus ja tieto tulkitaan dynaamiseksi, alati muuttuvaksi ja uudistuvaksi. Molempia arvioinnin malleja tarvitaan koulun kehittämisessä.

Arviointi voi olla toisaalta sisäistä itse arviointia toisaalta ulkoisen asiantuntijan ulkoisesti suorittamaa arviointia. Seuranta ja arviointi voivat myös palvella oppimisen lisäksi johtamista, valvontaa ja ulkoisen tuen antajaa. Sitä voidaan käyttää myös yksilön ja yhteisön tasolla kehittämiseen ja kokeiluun. Lyytinen (1993: 109.) Kuviossa 8 on esitetty seurannan ja arvioinnin tehtävät.



Kuvio 8. Seurannan ja arvioinnin tehtävät
(Lyytinen, 1993)

Seurannan ja arvioimisen alkuvaiheessa on hyvä tiedostaa, mitkä ovat seurannan ja arvioinnin tavoitteet, samoin mitä merkitystä niillä on. Lisäksi on vastattava kysymykseen kuka tai ketkä arvioinnin suorittavat samoin mitkä ovat kriteerit arvioinnin toteutuksessa. Lyytinen (1993: 111-113.) Arvioinnin osuus koulun muutosprosessissa on hyvin merkittävä. Ilman tietoista arviointia muutosprosessi ei ole hallittavissa. Lyytinen näkee Hollyn ja Hopkinsin (1989) mukaan kolme eri näkökulmaa tarkastellessa arviointia ja koulukohtaista kehityssuunnitelmaa: Ensiksi arviointi voi kohdistua varsinaisiin kehittämistuloksiin, toiseksi arviointi voi palvella erityisesti muutoksen edistämistä eli miten käytännössä tulisi kehittämistuloksia

aikaan saada ja kolmanneksi arvioimisprosessi ja kehittäminen ovat tulkittavissa yhdeksi ja samaksi asiaksi.

Kun mennään koulukohtaiseen arviointiin, arvioinnin pohjana on koulukohtainen kehittämissuunnitelma. Jos tällaista ei ole olemassa se täytyy laatia. Laatujärjestelmä voi olla jo yksinään se kantava voima, jonka ympärille kehittämissuunnitelma tehdään. Arvioiminen voi tällöin kohdistua helposti koulun eri toimintoihin, koska on jo olemassa dokumentoitu laatujärjestelmä, jonka toteutumista on helppo arvioida niin sisäisesti kuin ulkoisesti. Samoin tulee myös määritellä kuka, missä milloin ja mitä arvioi, samoin mihin arviointia verrataan, kaikki tämä on mahdollista hyvin joustavasti laatujärjestelmän avulla.

2.3 Koulunlaatujärjestelmä

2.3.1 Oppilaitoksen laatujärjestelmä ja laadunohjaus käytännössä

Kun oppilaitoksessa aloitetaan laatutoiminta on tarkoin pohdittava laatuajattelun eri puolia. Helakorpi (1994: 57.) On tärkeää, että tietyt perusasiat on yhdessä pohdittu, kuten laadun määrittely eli mitä laadulla tarkoitetaan, laatuajattelun kulmakivet kuten asiakaskeskeisyys, tuloksellisuus, virheettömyys sekä palvelun tai tuotteen määrittely, jota laatutoiminta koskee. Tärkein, mutta myös samalla vaikein tehtävä on oppilaitoksen prosessien määrittely. Oppilaitosorganisaation kuten, muidenkin organisaatioiden toiminta muodostuu erilaisista prosesseista. Laatuajattelun perusfilosofia perustuukin juuri prosessien parantamiseen, pienentämällä vaihteluita prosessissa, ajatellaan, että vaihteluita pienentämällä laatu paranee ja tuottavuus paranee. Laatutoiminnalla pyritään välttämään virheitä, jotka aiheuttavat sählyystä ja siten myös ylimääräisiä kustannuksia.

Kun laatujärjestelmää aloitetaan rakentamaan oppilaitokseen, ei vielä puhuta toiminnan parantamisesta, vaan siitä, että tunnetaan nykyinen toimintatapa. Seuraavassa vaiheessa alitetaan varsinainen toiminnan parantaminen, tämä vaihe vaatii jo valmiiksi rakennetun laatujärjestelmän.

Välillisesti jo se, että on alitettu rakentamaan laatujärjestelmää, voi olla jo laatua parantava tekijä, koska oppilaitoksen henkilöstö on jo tiedostanut laatutoiminnan merkityksen. Helakorpi (1994: 57)

Oppilaitoksen toimintatapa on pitkän aikavälin aikana omaksuttujen työ ja menettelytapojen tulosta. Laatuajattelu on erityisesti sitä, että pohditaan kriittisesti nykyisiä toimintatapoja ja niiden vaihtoehtoja. Tulosohtauksessa olevat oppilaitokset korostavat toiminnassaan toiminnan taloudellisuutta ja tuloksellisuutta, laatujärjestelmä tukee myös näitä tavoitteita. Helakorpi (1994: 57-59.) Oppilaitoksen laatutoiminnan tavoitteiden ja periaatteiden perustana voidaan käyttää TQM:n ja ISO 9000-standardien periaatteita, ilman että, niitä noudatetaan kirjaimellisesti. Oppilaitos eroaa monessa mielessä kappaletavaraa tuottavasta yrityksestä, joten oppilaitoksen erityisluonne on huomioitava laatutyössä. Oppilaitoksen yleisinä tavoitteina voidaan pitää esimerkiksi: Koulutuksessa olevien asiakkaiden tyytyväisyyttä ja

oppimistuloksia, parantaa koulutuksen vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta sekä parantaa työyhteisön jäsenten työtyytyväisyyttä ja sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin. Näiden tavoitteiden saavuttaminen edellyttää kaikkien oppilaitosyhteisössä esiintyvien prosessien kehittämistä. On siis uudistettava johtamisprosesseja, suunnitteluprosesseja, koulutusprosesseja, hallintoprosesseja, taloudenhallintaprosesseja, markkinointiprosesseja, arviointiprosesseja eli kaikkia koulu-yhteisössä olevia prosesseja. Kaiken muutoksen ja kehitystyön takana on se, että ollaan tietoisia toimintojen nykytilasta ja toimintotavoista.

Laatujärjestelmä toteutetaan aluksi laatukäsikirjan sisällysluettelon valittujen päätoimintojen perusteella. Kera (1990: 57.) Jokainen päätoiminto käydään vuoroillan läpi. Aikaisemmin tehdyn nykytilan analyysin ja laatujärjestelmän perussuunnittelun pohjalta määritetään yrityksen laatupolitiikka ja asiat joita laatujärjestelmässä kuvataan. ISO 9000 standardien laatujärjestelmän rakenteen avulla laaditaan yrityksen toiminnoille toiminto, työ ja viiteohjeet, joista yrityksen laatujärjestelmä koostuu. Standardien määrittelyt ovat ohjeellisia ja kehitystyön tulee aina lähteä yrityksen omista lähtökohdista.

2.3.2 Laaturjestelmän ja laadunohjausjärjestelmä rakentaminen oppilaitokseen

Laaturjestelmään siirtyminen vaatii organisaatiolta aikaa ja valmiuksia. Siirtyminen laatuajatteluun on helpompaa jos oppilaitoksessa on sovellettu aikaisemmin tulosjohtamista, hyvä tulosohjaus pyrkii täyttämään asiakkaan tarpeet siten, että keskeisellä sijalla ovat taloudellisuus ja tehokkuus. Laatuajattelu poikkeaa tulosjohtamisesta siinä, että siinä ovat keskeisessä asemassa prosessit, joita pyritään kehittämään, niinpä laaturjestelmän rakentamisen ensimmäisessä vaiheessa on tehtävänä pohtia mitä prosesseja koulun toiminnassa on. Helakorpi (1994: 59-60.)

Oppilaitoksen tulee laatuajatteluun siirryttäessä pohtia koko henkilökunnan kesken oppilaitoksen tehtäviä ja pääprosesseja, sekä myös perusarvoja, kuten toiminta-ajatusta, kasvatusarvoja sekä muita arvoja, mihin koulun toiminta nojautuu. Tulisi myös pohtia kuinka eri henkilöt ja henkilöstöryhmät arvot ymmärtävät. Helakorpi (1994: 59-60.)

Tärkeä perusta onnistuneelle laaturjestelmän rakentamisprosessille on henkilöstön kouluttaminen. Koulutuksessa tulisi paneutua laatuajattelun peruslähtökohtiin, asenteisiin sekä laadunkehitykseen. Laatuopikoulutusta tulisi antaa koko henkilökunnalle, koulutusmuotona olisi hyvä käyttää tiimi tai ryhmätyötä, laatuopikou tulisi organisoida tiimeihin myöhemmässä vaiheessa. Helakorpi (1994: 60.)

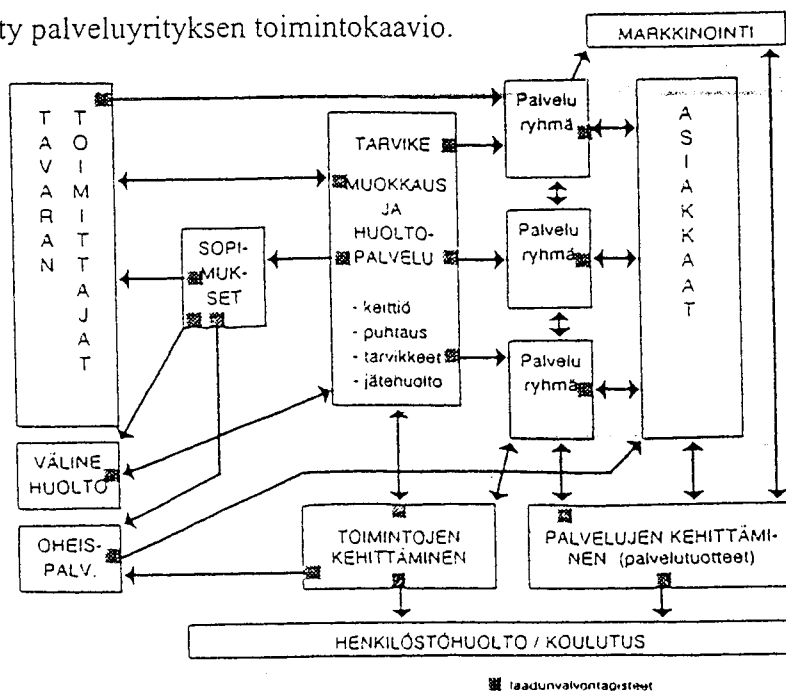
Kun oppilaitos on päättänyt sitoutua laaturjestelmän rakentamiseen, täytyy saada aikaiseksi oppilaitoksen laatuorganisaatio. Tavallisesti oppilaitoksessa jokainen joutuu toimimaan laatuorganisaatiossa oman toimensa ohella. Laatuopikou ei synny itsestään vaan se edellyttää panostusta, etenkin käynnistysvaiheessa tarvitaan laatuopikouoryhmää ja ehkä myös nimettyä laatuopikouäällikköä. Johdon sitoutumista laatuajatteluun on ratkaiseva laaturjestelmän rakentamisen kannalta. Johdon on myös itse suoritettava johdolle kuuluvat tehtävät. Laatuopikouinta johtamaan voidaan nimetä erillinen laatuopikouoryhmä, joka tulee varsinkin laaturjestelmän rakentamisen alkuvaiheessa toimia tuen antajana. Laatuajattelun omaksuminen on yleensä pitkä prosessi, se kestää yleensä n.2-3 vuotta, ennen kuin on aikaan saatu laatuopikoukirja ja siihen liittyvät muut dokumentit. Laaturjestelmän rakentamisen jälkeen alkaa

varsinainen laadunparannustyö. Laadunparantamisen tärkeimpiä työkaluja ovat laatu auditioinnit, laatumittarit ja lautupalkinnot. Helakorpi (1994: 61.)

Laatujärjestelmän dokumentit käsittävät yleensä laatukäsikirjat, menettely ja työohjeet sekä dokumentointijärjestelmän asiakirjoja varten. Tavallisesti laatujärjestelmän päädokumentti on laatukäsikirja, jonka tarkoituksena on kuvata oppilaitoksen laatujärjestelmää ja olla samalla lähtökohtana laatujärjestelmän käytännön toteutukselle ja ylläpidolle. Yleensä laatujärjestelmän dokumentointi on jaettu kolmeen osaan, ylimpänä on koko organisaatiota koskeva laatukäsikirja, seuraavana oppilaitoksen osastoja koskeva laatukäsikirja, joka sisältää osastoa koskevat menettely ja työohjeet sekä viimeiseksi laatutiedostot, jotka sisältävät pöytäkirjat, raportit, käsikirjat ja muut ohjeet, joihin on viitattu muissa laatukäsikirjoissa. Dokumentointiin on myös olemassa ohjeita ISO 9000 laatustandardeissa. Helakorpi (1994: 62.)

Toimiva laatujärjestelmä rakennetaan siten, että sitä voidaan tehokkaasti ylläpitää. Kera (1990: 45.) Laatujärjestelmän perussuunnittelun pohjana on yrityksen nykyinen toiminta ja sen eri vaiheista piirretty toimintokaavio. Yrityksen toiminnan, vastuusuhteiden ja toimintaprosessien selkiyttämiseksi tehdään toimintokaavio. Toimintokaavion laatiminen painottaa yrityksen tärkeimpiä toimintoja. Se vaikuttaa myös laadittavaan laatukäsikirjan jäsentämiseen, laatukäsikirja perustuu yleensä yrityksen toimintoihin. Kera (1990: 50.)

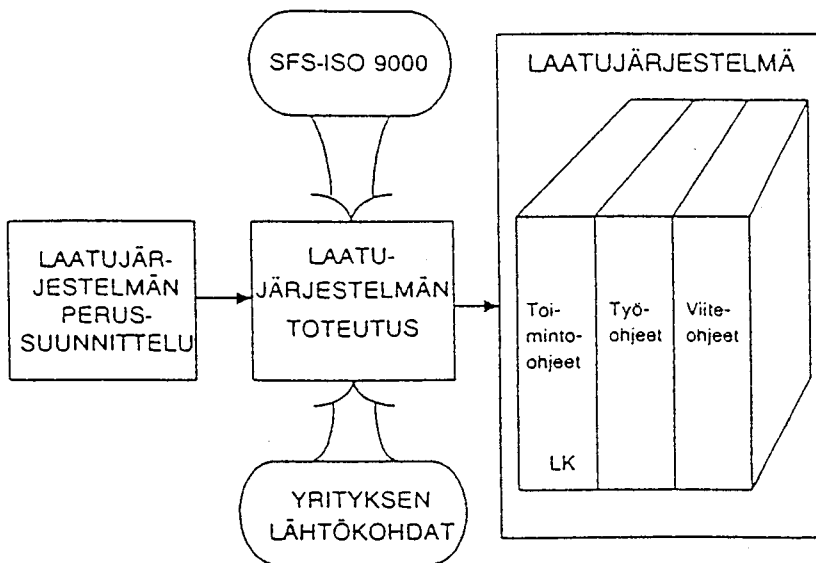
Kuviossa 9 on esitetty palveluyrityksen toimintokaavio.



Kuvio 9. Esimerkki palveluyrityksen toimintokaaviosta (Kera, 1990)

Laatujärjestelmän toteuttamisvaiheessa laaditaan aikaisemmin tehdyn nykytila-analyysin ja laatujärjestelmän perussuunnitelman pohjalta yrityksen laatu politiikka ja muut asiat joita halutaan kuvata.

Kuviossa 10 on esitetty laatujärjestelmän laadintaprosessi.

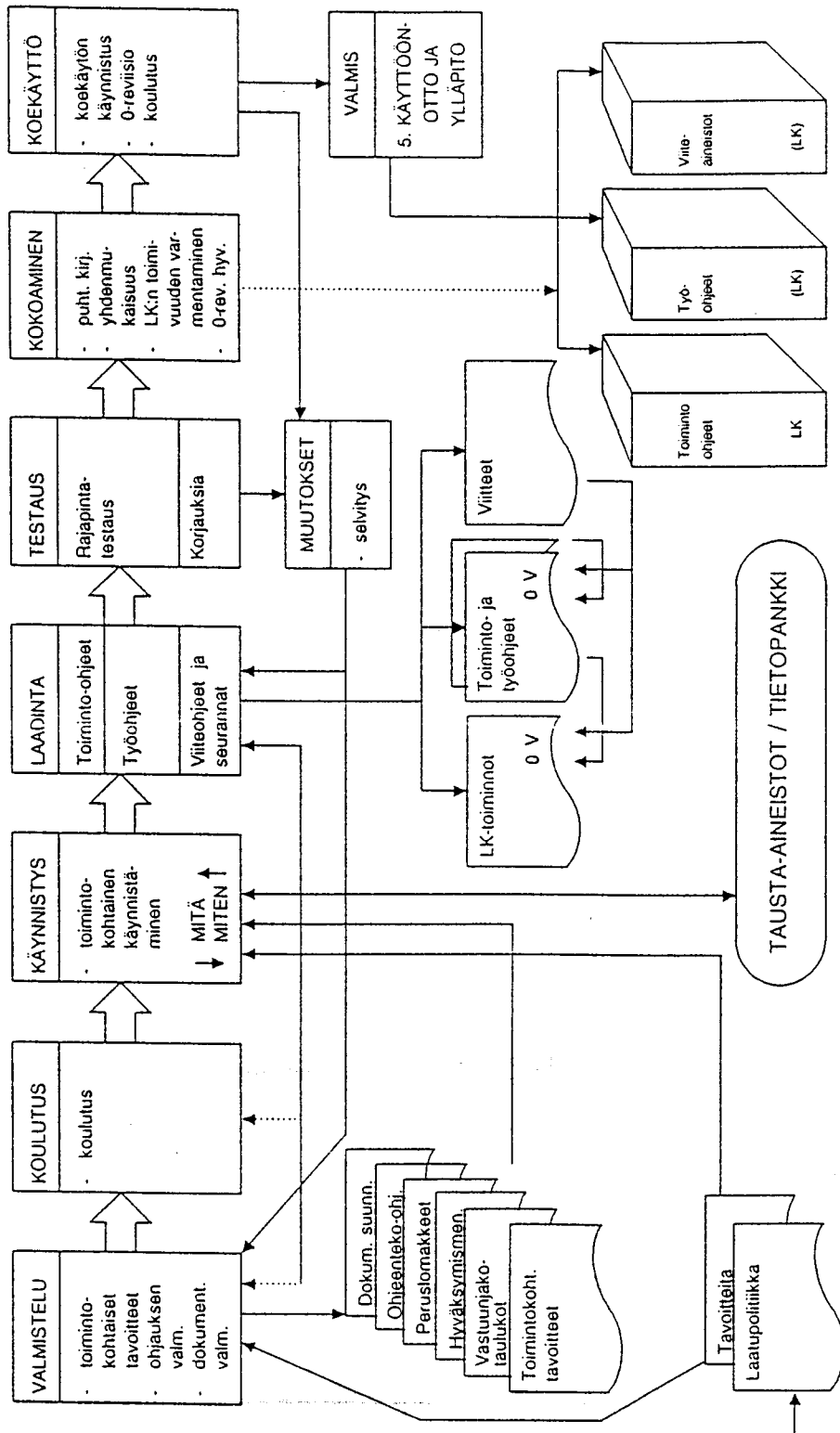


Kuvio 10. Laatujärjestelmän laadintaprosessi.
(Kera, 1990)

Yritykseen voidaan ISO 9000 standardien tai Keran laatutyökirjan avulla laatia toteutusohjeet laatujärjestelmän menetelmä, työ ja viiteohjeille, joista yrityksen laatujärjestelmä koostuu.

Kuviossa 11 on esitetty laatujärjestelmän toteutusprosessi.

4. LAATUJÄRJESTELMÄN TOTEUTUS



Kuvio 11. Laatujärjestelmän toteutus
(Kera, 1990)

Laatujärjestelmän toteutus on käytännössä aluksi hyvä hajauttaa ns. laatutiimeihin. Tiimit voivat alkaa käymään läpi oppilaitoksen eri toimintoja, toimintokaavion perusteella. Tiimien koko on yleensä 3-5 henkilöä, riippuen käsiteltävästä asiasta. Ennen varsinaista toimintojen läpikäymistä oppilaitoksessa tulee päästä yhteisymmärrykseen mitä toimintoja oppilaitoksessa on ja mitkä niistä otetaan mukaan laatujärjestelmään. Toimintojen tarkastelu tarkoittaa käytännössä sitä, että ei tarkastella organisaatiokaavioita, vaan eri prosesseja mitä oppilaitoksessa on. Ennen toimintojen läpi käyntiä, tulisi myös määrittää oppilaitoksen johtoryhmässä laatujärjestelmän rakenne, vastuut sekä oppilaitoksen laatupolitiikka sekä pelisäännöt laatujärjestelmän rakentamistyössä. Tulisi myös keskustella oppilaitoksen toiminta-ajatuksista sekä kasvatustavoitteista sekä arvoista. Näiden keskustelujen perusteella laatujohtoryhmän tulisi tehdä vastuumatriisi, mihin on merkitty vastuu- henkilöt eri toimintojen kirjaamiseen laatujärjestelmään. Olisi myös hyvä tehdä laatukäsikirjan sisällysluettelo valmiiksi, jotta kokonaisuus selviäisi, mitä oikein ollaan tekemässä. Koulutustilaisuudet olisi hyvä järjestää koulun ajalla, ainakin laatutyön alussa, koska se osittaisi, että koulun johto on myös sitoutunut laatutyöhön oppilaitoksessa. Laatujärjestelmän alussa tulisi myös suunnitella yhteinen kirjaamiskäytäntö, laatujärjestelmän eri osien kirjaamiseen, jotta myöhemmin olisi helpompaa kasata eri tiimien aikaan saannokset yhtenäiseksi laatukäsikirjaksi. Laatutyö olisi myös hyvä organisoida ainakin kahdeksi eri projektiksi. Ensimmäisessä vaiheessa laatukäsikirjan yhteisen osan kokoamiseen osallistuu henkilöitä eri osastoilta, koska laatukäsikirjan yleinen osa koskee kaikkia oppilaitoksessa. Toisessa vaiheessa menetelmä ja työohjeiden laadinta tulisi organisoida eri koulutuslinjojen henkilöstön tehtäväksi. Tällaisella tavoin saadaan kaikki osallistumaan oppilaitoksessa niin koko oppilaitosta koskevaan laatutyöhön, kuin myös omaa koulutuslinjaa koskevaan työ ja menetelmäohjeiden laadintaan.

2.3.3 Kritiikki laatuajattelua kohtaan

Laatuajattelun tultua myös koulutukseen sitä on myös kritisoitu. On kysytty mitä laatu on ja mitä se on koulutuksessa ja miten sitä voidaan soveltaa koulutustoimintaan.

Helakorpi kirjoittaa: (1994: 5) Eräät kritisoijat ovat ottaneet sen kannan, että ”markkinavetoinen” toiminta, mitä laatuajattelu edustaa, ei sovi koulutukseen. Helakorpi kritisoi Uusikylää (1993.) koska tämä kirjoittaa, että laatukilpailu vie henkiseen väkivaltaan, uusikylän mielestä koulutuksen laatukriteerit eivät vielä ole selvillä ja koulujen kilpailuttaminen määrittelisi koulun tason.

Uusikylä jatkaa laatuajattelun kritisointia opettaja lehdessä (Opettaja 1-3/ 98) ja kritisoi Helakorven kirjoitusta laatu koulutuksessa, samassa lehdessä. (Opettaja 49-50/ 97), ”Miksi nimenomaan kasvatusalan asiantuntijat ovat esittäneet kriittisiä havaintoja ns. laatuajattelua kohtaan? Siksi että se mitä laatu ajatteluna on markkinoitu sisältää niin usein koululle ja opetukselle vieraita ajatuksia. Merkillistä on se, että opetuksen laadusta puhuvat ovat niin usein sivuttaneet opetuksen tutkimuksen tulokset ja kasvatusalan käsitteistön. Opetusalan tutkijathan ovat tehneet tuhansittain tutkimuksia, joiden lähtökohtana on ollut kysymys : Miten opetuksen laatua parannettaisiin? Tutkimuksen tuloksia on sovellettu käytäntöön kirjoittamalla didaktiikan oppikirjoja.”

Helakorpi kritisoi artikkelissaan kasvatusalan asiantuntijoita, että he ovat tehneet karhunpalveluksen koulun kehittämiseksi ymmärtäessään laatuajattelun perusidean yksipuolisesti ja väärin sekä mm. villitessään opettajia laatufilosofian vastaiseen ajatteluun ja toimintaan. Helakorpi toteaa myös artikkelissaan, että kouluun oikein sovellettuna laatuajattelu tarkoittaa opettajan näkökulmasta työn laadun paranemista, koulun johtamisen ja koko organisaation työn kehittymistä, ilmapiirin paranemista, yhteistyön lisääntymistä, osaamisen kehittymistä, työn tulosten paranemista, turhanpäiväisen tekemisen ja sähläyksen vähenemistä, työn mielekkyyden ja työtyytyväisyyden kasvua, onnistumisen ja yhteistyön tunnetta, positiivisen palautteen ja kannustuksen saamista, asiantuntevuuden kasvua, koulun arvostuksen nousua. Helakorpi jatkaa kirjoituksessaan, että nämä kaikki heijastuvat koulussa oppimiseen, jolloin oppilaan kannalta laatuajattelu tarkoittaa mielenkiintoisia koulupäiviä, vaihtelevia ja mielenkiintoisia oppimistilanteita, iloista yhdessä tekemistä,

yksilöllisyyden huomioimista, lahjakkuuksien kehittymistä, vapautta ja vastuutta, onnistumisen tunnetta, kasvua ja kehitystä, uuden oppimista... Tästä koulutuksen laadussa on kysymys! Helakorpi tiivistää artikkelissaan laatuajattelun perusfilosofian siten että, sanotaan sen tarkoittavan sitä, että tehdään oikeita asioita ja tehdään asioita oikein. Koulussa kysymys on kasvatukseen liittyvien toimintaprosessien kehittämistä mielekkäimmiksi, sujuvimmiksi, motivoiviksi, kannustaviksi ja palkitseviksi. Helakorpi kysyy ”Tätäkö meidän tulisi vastustaa? Hänen mielestään ei.

Paul Lillrank, joka toimii laadunohjauksen professorina teknillisessä korkeakoulussa kirjoittaa Helsingin sanomien mielipidepalstalla (26.2.1997 sivu A15) että laaturjärjestelmä sopii myös tieteelliseen tutkimukseen, hän toteaa, että tieteellisen tutkimuksen laaturjärjestelmistä käydyissä keskusteluissa yksi puhuu aidasta, toinen aidanseipästä ja kolmas aitauksesta. Lillrank näkee, että tieteellinen tutkimus on monimuotoista toimintaa, jonka eri alueisiin on käytettävä kuhunkin tarkoitukseen sopivaa ohjausta. Laaturjärjestelmä ei ole universaaliratkaisu kaikkiin kosmoksen ongelmiin, vaan senkin on sovelluttava käyttötarkoitukseensa.

Kritiikki laaturjärjestelmää kohtaan on kuluneen vuoden aikana hiljentynyt, harvoin kohtaa suoraa ja julkista kritiikkiä. Syynä kritiikin puutteeseen on ilmeisesti myös se, että opetusministeriö ja muu valtion hallinto on alkanut pitää laaturajattelua eräänä tuloksellisuuden kriteerinä oppilaitoksissa. Koulut ovat myös saaneet resursseja laaturyöhön ja laadun merkitys on pikkuhiljaa avautunut myös oppilaitoksissa. Saadut hyödyt ja lisääntynyt ymmärrys laaturajattelua kohtaan ovat hiljentäneet kritiikkiä. Kritiikki kohdistuu enemmänkin oppilaitoksissa laaturjärjestelmän toteutustapaan. Usein on palkattu ulkopuolinen konsultti, joka on tietysti laadun ammattilainen, mutta heiltä puuttuu usein paikallisten asioiden tuntemus, jolloin laaturyö jää irralliseksi jokapäiväisestä koulun elämästä. Laaturajattelun suurimmat ongelmat toteutusvaiheessa tulevat tavallisesti oppilaitosten sisäisestä muutosvastarinnasta. Ei ole osattu kouluttaa henkilöstöä oikein, sopivalla tahdilla ja laaturyön organisointikin on usein puutteellista. Usein asiat jäävät puolitiehen ja innostus lopahtaa ja luovutaan koko laaturyöstä. Laaturyön onnistumisen edellytyksenä on johdon vankkumaton tuki ja ainakin yksi asiaansa uskova vastuuta ottava vastuuhenkilö, joka osaa ja pystyy organisoimaan laaturyön ja myös valvoo, että annetut kehitystehtävät tulee tehtyä.

2.4 Laadun ja laadunohjauksen parantaminen oppilaitoksessa

2.4.1 Laadun parantaminen oppilaitoksessa

Laadun parantaminen on jatkuva prosessi siihen tulee osallistua koko oppilaitoksen henkilökunta.

Helakorpi (1994: 65-67) Helakorpi näkee Lillrankin (1990.) mukaan että, laadun parantaminen ja ylläpito edellyttää sitä, että pidetään kiinni sovituista säännöistä. Yrityksen menestyminen perustuu siihen, että organisaatio on keskittynyt näiden sääntöjen ylläpitämiseen ja että lipsahduksia ei sallita. Valtaosa kehitystyöstä tapahtuu organisaation sisäisillä osastoilla, mutta silloin tällöin olisi hyvä käyttää ulkopuolista arvioitsijaa. Auditointi on yleensä ulkopuolisen suorittamaa arviointia laatujärjestelmän toimivuudesta. Oppilaitoksen laadun kehittäminen perustuu myös sisäiseen sekä ulkoiseen laadun arviointiin. Laatutoiminnan kehittämisestä on vastuussa koko koulun organisaatio, jokainen tehtävänsä mukaan. Laatujohdoryhmä toimii eri osastojen konsulttina ja seuraa laatujärjestelmän kehittymistä.

Oppilaitoksissa arviointi tapahtuu yleensä sisäisillä auditoinneilla, jotka oppilaitoksen johto organisoi. Helakorpi (1994: 65-67.) Tuloksellinen ja vaikuttava koulutus edellyttää, että sitä arvioidaan ja edelleen kehitetään arvioinnin perusteella. Kouluihin on myös tullut uusi ajattelutapa, että hyvistä suorituksista palkitaan arvioinnin perusteella. Palkitseminen koskee sekä oppilaitosta, sen yksilöitä sekä yksiköitä. Oppilaitoksiin on luotava sellainen arviointi ja palaute järjestelmä, joka johtaa jatkuvaan sisäiseen kehitykseen. Lisäksi tarvitaan ulkoista arviointia, jolloin saadaan asiakkaiden ja sidosryhmien näkemyksiä oppilaitoksen toiminnasta ja tuloksista.

Oppilaitoksen siirryttyä ottamaan vastuuta toiminnastaan on mietittävä miten arviointi suoritetaan ja mitä sillä tarkoitetaan. Helakorpi (1994: 69.) Arviointi menetelmiä voidaan luokitella eri tavoin: Itse arviointiin, jossa yksikkö arvioi itse omaa toimintaansa, vertaisarviointiin, joka tapahtuu ulkopuolisen puolueettoman asiantuntijan toimesta sekä kokonaisarviointiin, jossa kohdistetaan mielenkiinto oppilaitoksen toimintaan kokonaisuutena, jolloin arviointi kohdistuu koulun toimintaan yleensä, ei vain opetustoimintaan.

Laadun parantaminen on itse asiassa todetun laadun vertaamista asetettuihin tavoitteisiin, jotka on kirjattu laatukäsikirjaan.

Valtaosa kehitystyöstä tapahtuu laatuauditointien perusteella. Auditoinnit voivat olla joko sisäisiä tai ulkoisia. Sisäinen auditointi on laadun arviointimenetelmä, jolla johto varmistaa, että prosessit täyttävät niille asetetut vaatimukset. Lisäksi laadun sisäinen arvioiminen antaa tietoa siitä, kuinka prosesseja ja toimintaa voidaan kehittää.

Sisäinen laadun arviointi tulee olla järjestelmällistä toimintaa ja siitä tulee olla selkeä suunnitelma, koska ja kuinka arviointi suoritetaan. Kera (1992: 118.) Ulkoinen laadun arviointi on ulkopuolisen suorittamaa laatujärjestelmän arviointia, kuinka laatujärjestelmän vaatimukset täytetään käytännössä.

Kuviossa 12 on esitetty sisäinen laadunvarmistus.

Kuviosta voidaan nähdä, että se jakautuu kolmeen laatutasoon ja näitä tasoja arvioidaan periaatteen, toteuttamisen ja tulosten perusteella.

	Periaate	Toteuttaminen	Tulokset
1. laatu- taso	Onko prosessi dokumentoitu?	Onko prosessi täydellisesti toiminnassa?	Tapahtuuko parantumista?
2. laatu- taso (ISO 9000- taso)	Vastaako prosessi toiminnan tarpeita? Onko kaikkien eri tasoilla olevien henkilöiden tarpeita vastaava dokumentointi? Onko dokumentointi hallinnassa (tarkkuudeltaan, ajanmukaisuudeltaan, saatavuudeltaan)?	Onko prosessi käytössä kaikkialla organisaatiossa, missä toiminto on toteutettu? Onko jokainen asiaanliittyvä henkilö saanut koulutuksen (ymmärtää prosessin, miksi se on olemassa, kuinka sitä käytetään)? Onko jokaisella henkilöllä arvoa toiminnalle?	Onko määritelty mitattavissa olevat mittasuureet? Onko mittaaminen ymmärretty ja käytössä kaikkien niiden henkilöiden osalta, joita asia koskee? Osoittaako mittaaminen parantumista?
3. laatu- taso (kansallinen ja kansain- välinen laatupal- kintotaso)	Onko prosessi ajanmukainen, maailmantasoa, parasta, mitä on olemassa tälle toiminnolle? Onko innovaatiota, teknologiaetua, kustannus- etua, toiminnallista ylivoimaisuutta tässä prosessissa? Antaako erinomaisuus tässä prosessissa ylivoimaista arvoa asiakkaalle ylitämällä hänen odotuksensa?	Onko prosessi toteutettu johdonmukaisesti ja kaikkialla tämän toiminnon aikaansaamiseksi yhte-neväisellä tavalla, jossa on mukana kaikkialle surrentävissä oleva koulutus? Antaako tämän prosessin tulosten johdonmukaisuus ylivoimaista arvoa asiakkaalle ylitämällä hänen odotuksensa?	Onko mittaaminen suunniteltu ja toteutettu tavalla, joka tuo esille vaikuttamista lisäarvoa luovaan toimintaan? Kurvaavatko mitta-arvot selvästi jatkuvaa parantumista ja maailman tasoa? Osoittavatko taloudelliset tulokset, että asiakkaat saavat ylivoimaista arvoa?

Kuvio 12. Sisäinen laadunvarmistus
(Kera, 1992)

Oppilaitoksen organisaation kehittämisen elementtejä ovat Juuti, Helakorpi ja Niemi (1996: 193.) mukaan Zeithaml (1985) oppilaitoksen luotettavuus, lupauksen pitäminen, mielikuvan luominen ja sen ylläpito. Toiseksi oppilaitoksen reaktiointikyky, joustavuus ja jatkuva tarpeiden tutkiminen. Kolmanneksi ammatillinen pätevyys, henkilöstön ammatillinen osaaminen ja kyvykkyys. Neljänneksi saavutettavuus eli oppilaitoksen fyysinen sijainti, liikenneyhteydet, opasteet ja henkilökohtainen tavoitettavuus sekä emasiptooriset taidot. Viidenneksi viestintäkeinot ja niiden käyttö. Kuudenneksi uskottavuus, yleinen arvostus ja imago, sekä asiakkaiden kokemukset sadusta palvelusta. Seitsemänneksi turvallisuus, henkinen ja fyysinen ilmapiiri. Kahdeksanneksi asiakkaan ymmärtäminen, vuorovaikutuksen sujuminen ja asiakkaiden huomioiminen. Yhdeksänneksi fyysinen ympäristö, tilat, laitteet niiden taso ja kunto sekä ympäristö.

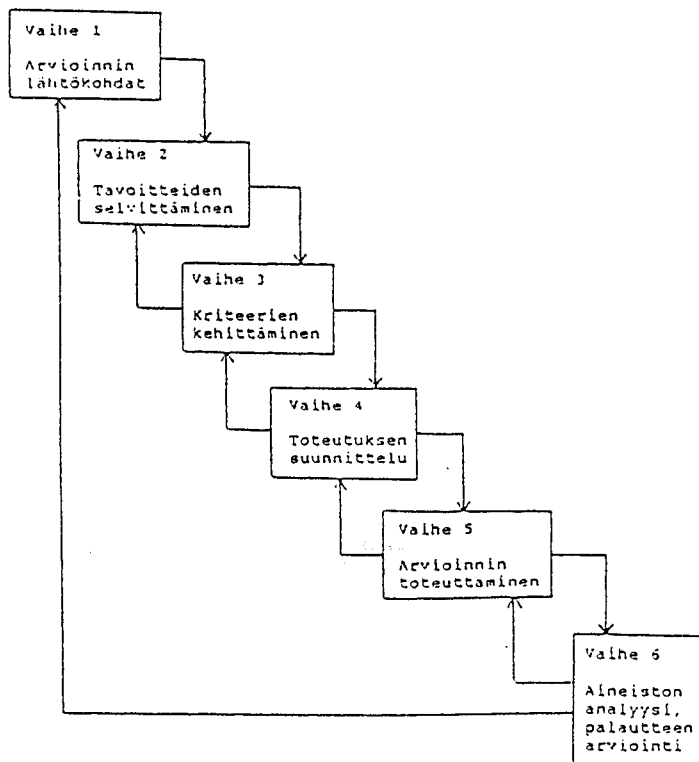
Laadunparantaminen oppilaitoksessa on ennen kaikkea oppilaitoksen toimintaprosessien parantamista siten, että sählääminen, kaaos ja spontaani toiminta vähenee. Laadun parantaminen on oppilaitoksissa jatkuvaa systemaattista toimintaa, vain näin saadaan aikaan pysyviä tuloksia. Oppilaitosten tulisivatkin luoda laatutiedostoja laadunparannus toimenpiteistä, jotta pystytään seuraamaan laadunkehittymistä. Laadun parantaminen vaatii myös valvontajärjestelmää, jotta yhdessä sovitut toimenpiteet tulee suoritettua. Laatu paranee oppilaitoksissa vain toimimalla ei puhumalla.

2.4.2 Laadunparannusmenetelmät oppilaitoksessa

Kun laatujärjestelmä on saatu valmiiksi ja dokumentoitua, alkaa varsinainen laatujärjestelmän kehittämistyö. Laatujärjestelmän rakentamisen yhteydessä tapahtuu jo monenlaista asioiden ja prosessien parantumista sekä löydetään ideoita toiminnan parantamiseen. Laadun kehittäminen on jatkuvaa toimintaa, joka edellyttää tuotteiden ja palveluiden sekä prosessien tuntemista sekä niiden tarkoituksen tuntemista. Tarvitaan myös kykyä luoda parempia tuotteita ja palveluita sekä toimintatapoja, tulee myös ymmärtää mistä mahdolliset ongelmat syntyvät. Helakorpi (1994: 65.)

Toinen yleisesti käytetty oppilaitoksen toiminnan arviointiin käytetty analyysi on ns. SWOT-analyysi. Analyysi on lyhenne sanoista Strengths (vahvuudet), Weaknesses (heikkoudet), Oppontunities (mahdollisuudet) ja Threats (uhat). Tämä menetelly liittyy organisaation strategiseen suunnitteluun ja johtamiseen. Siinä arvioidaan yksikön toimintaa ulkoisen ja sisäisen analyysin avulla. Helakorpi (1994: 69-70.)

Kolmas oppilaitoksen laadunparannusmenetelmä on organisaation arviointiin perustuva menetelmä. Helakorven mukaan van de Ven (1981) on esittänyt organisaation arvioinnin mallin, joka koostuu kuudesta peräkkäisestä vaiheesta. Kuviossa 13 on esitetty organisoinnin arvioinnin perusmalli.



Kuvio 13. Organisaation arvioinnin perusmalli
(Van de Ven)

Neljäs paljon käytetty laadunparannusmenetelmä on laatupiiritoiminta. Laatupiiri on pieni ryhmä saman tapaista työtä tekeviä henkilöitä, jotka kokoontuvat ratkomaan säännöllisesti omaan työhönsä liittyviä ongelmia. Osallistuminen on vapaaehtoista. Laatupiireissä käsitellään monenlaisia omaan työhön liittyviä ongelmia, kuten huoltoon, laatuun, turvallisuuteen, motivaatioon ja kommunikointiin liittyviä asioita. Helakorpi (1994: 72-79.) Laatupiirin jäsenet voivat olla työntekijöitä, työnjohtajia tai muita toimihenkilöitä, laatupiirissä on yleensä koolla 3-10 jäsentä. Laatupiirit toimivat yleensä suuremmissa organisaatioissa rinnakkaisorganisaatioina, normaali organisaation rinnalla. Tiimiohjatussa organisaatioissa laatupiiri voi olla työtiimi. Laatupiirissä ongelmanratkaisuun voidaan käyttää ns. luovia ongelmanratkaisu menetelmiä. Näitä ovat muu muassa aivoriihet, parentoanalyysi, ja ishikawa-diagrammi.

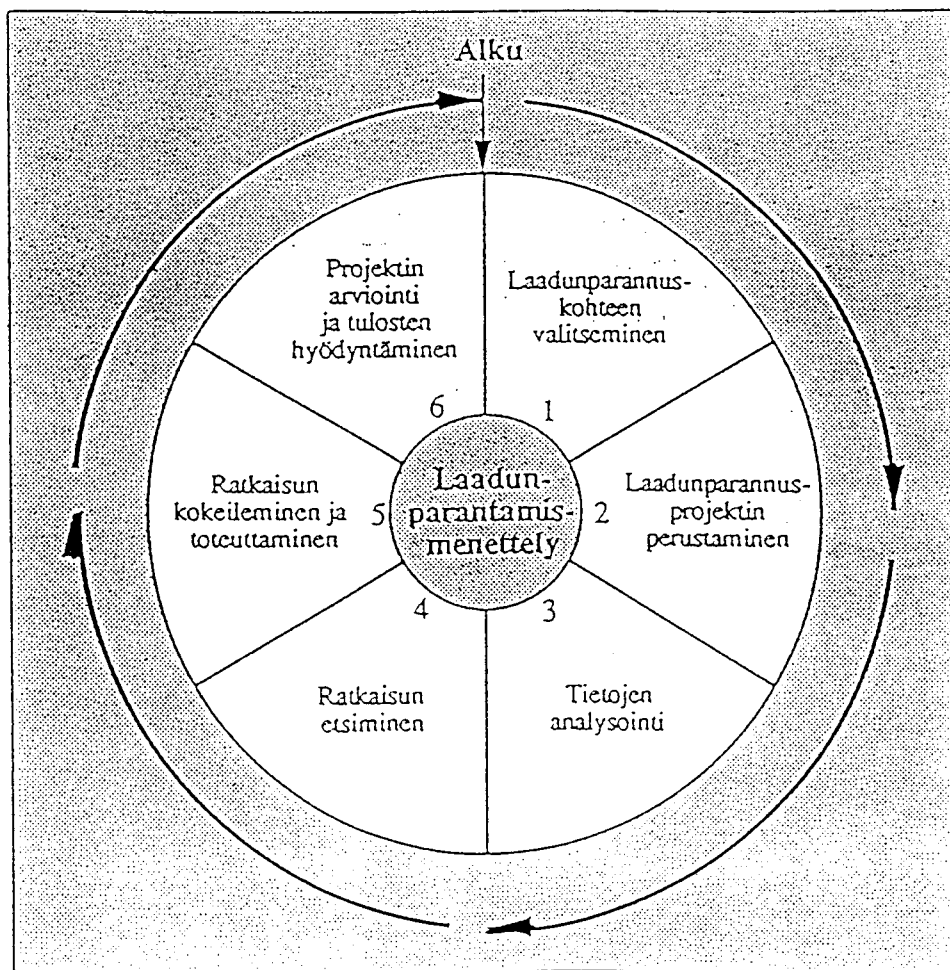
Jotta laatupiirit toimivat hyvin niillä tulee olla johdon tuki ja henkilöt jotka osallistuvat laatutoimintaan tulee kouluttaa hyvin tehtäviinsä. Helakorpi näkee laatupiiritoiminnan perusfilosofian olevan Lillrankin (1990) mukaan olevan että, laatupiiritoiminnan tarkoitus on edesauttaa yrityksen kaikin puolista kehittymistä. Jokainen työntekijä kykenee parantamaan oman ja lähiympäristön toimintaa ja jokaisen myötävaikutus on tarpeellinen ja tervetullut. Laatupiiritoiminta kunnioittaa ihmisyyttä ja sen tarkoituksena on kehittää valoisa ja lämmin ilmapiiri, jossa työskenteleminen on mielekästä. Laatupiiritoiminnan tarkoituksena on tuoda esiin kussakin työntekijässä piilevät voimavarat. Helakorpi (1994: 72-74.)

Viides myös tavallisesti laadunparannus menetelmä on auditointi. Se on joko itse tehtyä arviointia omasta toiminnasta tai ulkopuolisen suorittamaa arviointia toiminnasta ja sen prosesseista. Ulkopuolinen arviointi voi johtaa myös sertifiointiin, jolloin ulkopuolinen arvioija myöntää arvioinnin kohteelle laatusertifikaatin, organisaation toiminnot täyttävät sertifikaatin vaatimukset.

Laadunparantamisen perustana ovat Kera (1992: 129-130.) prosessikohtaiset mittaukset, yrityskohtainen asiakas ja työtyytyväisyys sekä laadukustannuksia koskevat mittaukset, yrityksen sisäiset arvioinnit ja muut havaitut syyt laadun parantamiselle. Laadun jatkuva parantaminen edellyttää prosessien hallintaa ja tavoitteellisuutta. Pelkkä ongelmien poistaminen ei riitä.

Monissa organisaatioissa laadunparantaminen noudattaa tiettyä menettely kaavaa. Tällöin laadunparannus projektien käynnistäminen on helppoa, kun ei tarvitse keksiä uutta menettely tapaa. Kera (1992: 130) Tietyn menettelytavan istuttaminen organisaatioon onnistuu vaihtelevalla menestyksellä. Menestys riippuu laadukoulutuksen onnistumisesta ja organisaation kyvystä omaksua järjestelmällisiä toimintatapoja. Olisi hyvä, että johto omaksuu edes yhden tietyn menettelytavan. Kuviossa 14 on esitetty laadunparannus menettely.

Kuviosta voidaan nähdä, että laadunparannusmenettely tässä mallissa jakautuu kuuteen eri vaiheeseen, kohteen valitsemisesta projektin arviointiin ja tulosten arviointiin ja hyödyntämiseen. Parannusprosessi on jatkuvaa systemaattista toimintaa.



Kuvio 14. Laadunparannusmenettely
(Kera, 1992)

2.4.3 Laatupalkintoajattelu oppilaitoksissa

Kun oppilaitos on saanut rakennettua dokumentoidun laatujärjestelmän, seuraavana vaiheena on laadunparantaminen. Laadun kehittymistä voidaan seurata vertaamalla olemassa olevaa laatua laatupalkintokriteereihin. Eniten käytetty laatupalkinto kriteeri on Malcom Baldrigen laatupalkintokriteerit, joka on ollut yleensä esikuvana muille laatupalkinto kriteereille.

Suomen laatupalkinnon arviointi kriteerit vuodelle 1997, Laatuviesti, (5/1996) arviointikohteet ja kohdat vuodelle 1997 ovat seuraavat: Johtavuus, strateginen suunnittelu, asiakas ja markkinasuuntautuneisuus, tiedot ja niiden analysointi, henkilöstön kehittyminen, prosessien hallinta, toiminnan tulokset ja yhteiskunnalliset vaikutukset. Jokainen edellä lueteltu kohta jakautuu alakohtiin, jotka arvioidaan ja pisteytetään. Kaikkien kohtien maksimi pistemäärä on 1000 pistettä. Eri kohdilla on erilainen painotus, esimerkiksi toiminnan tulosten maksimi pistemäärä on 430 pistettä kun yhteiskunnallisten vaikutusten maksimi pistemäärä on 60 pistettä.

Kuviossa 15 on esitetty suomen laatupalkinto arviointialueet ja kriteerit.

SUOMEN LAATUPALKINTO

1997 Arviointialueet ja -kohdat		5 Henkilöstön kehittäminen		100	
1	Johtajuus	80	5.1	Huippusuorituksiin tähtäävät toimintatavat	40
	1.1 Johtamiskäytäntö	30	5.2	Henkilöstön osaamisen kehittäminen	30
2	Strateginen suunnittelu	70	5.3	Henkilöstön hyvinvointi ja tyytyväisyys	30
	2.1 Strateginen suunnitteluprosessi	35	6	Prosessien hallinta	100
	2.2 Organisaation strategia	35	6.1	Tuote- ja palveluprosessien hallinta	50
3	Asiakas- ja markkinasuuntautuneisuus	30	6.2	Tukiprosessien hallinta	20
	3.1 Asiakas- ja markkinatuntemus	40	6.3	Toimintaja- ja yhteistyöprosessien hallinta	20
	3.2 Asiakastyytyväisyys ja asiakassuhteiden hallinta	40	7	Toiminnan tulokset	430
4	Tiedot ja niiden analysointi	80	7.1	Asiakkaiden tyytyväisyyttä kuvaavat tulokset	100
	4.1 Tietojen valinta ja käyttö	25	7.2	Taloutta ja markkina-asemaa kuvaavat tulokset	100
	4.2 Vertailutietojen valinta ja käyttö	15	7.3	Henkilöstöä koskevat tulokset	35
	4.3 Suorituskyvyn analysointi ja seuranta	40	7.4	Yhteistyökumppaneita ja toimintajia koskevat tulokset	25
			7.5	Organisaatiokohtaiset tulokset	110
			8	Yhteiskunnalliset vaikutukset	60
			8.1	Yhteiskunnallinen vastuu ja ympäristövaikutusten hallinta	40
			8.2	Yhteiskunnalliset ja ympäristöä koskevat tulokset	20
				Pisteet yhteensä	1000

Kuvio 15. Suomen laatupalkinto arviointialueet ja kriteerit. (Laatuviesti, 5/1996)

Ruotsalaisen koulun laatukunniamerkkikriteerit 1995 on koulun kehittämisen työkalu. Ruotsin kunnallisliitto (1995: 1.) Tärkeää laatukunniamerkissä on, että se stimuloi jatkuviin parannuksiin. Koulussa työskentelevät voivat osallistua laatutyöhön ja saavat siten laajennetut tiedot omasta toiminnastaan sekä siitä, kuinka voi kehittyä. Ne koulut jotka hakevat laatukunniamerkkiä saavat auditointityöhön kokeneet ja koulutetut audittoijat. He antavat palautetta koulun laatutoiminnasta palauteraportissaan, missä kuvaillaan koulun toiminnan vahvuudet ja parantamismahdollisuudet. Ruotsin kunnallisliitto (1995: 2.)

Parannustyökaluna laatukunniamerkki poikkeaa muista mittareista siten, että mittarit kohdistuvat käytettyihin resursseihin. Näitä voivat olla esimerkiksi koulutuskustannukset, oppilas ja jatkokoulutuspäivät. Eräät mittaustavat kohdistuvat tuloksiin, eikä toimintaan. Voidaan esimerkiksi verrata montako oppilasta on aloittanut ensimmäisen vuosikurssin ja montako on mukana viimeisellä, voidaan myös verrata valmistuneiden todistuksia. Laatukunniamerkissä painotus kohdistuu prosesseihin, jotka tapahtuvat koulun organisaatiossa, yrityksenä ja työpaikkana. Tämä tarkoittaa, että lähdetään liikkeelle annetuista päämääristä ja luodaan strukturoitu sekä mietityt menettely ja työtavat, mitkä esiintyvät koulun eri toiminnoissa. Vaatimuksena on, että nämä menettely ja työtavat johtavat parannustulokseen joka on osoitettavissa. Prosessissa on kysymys siitä, että verrataan tavoitteita, jotka on asetettu. Päämääränä pitää siis olla, laatukunniamerkki on menettelytapa, jolla ne saavutetaan. Ruotsin kunnallisliitto (1995: 2-3.)

Laatukunniamerkin peruskriteereinä ovat muutamat arvot, jotka tukevat päätöksiä, suunnan valintaa ja toimintatavan valintaa. Perustavanlaisia arvokriteerejä ovat : Asiakas orjentoituminen, etukäteistoimenpiteet, pysyvät parannukset, muilta oppiminen, nopeammat reaktiot, tietoon perustuva päätöksen teko ja yhteistyö. Ruotsin kunnallisliitto (1995: 3.)

Laatukunniamerkin arviointi tapahtuu siten, että jokaisen osallistuvan koulun raportti kuvaa koulun toimintaa n. 100:n yksityiskohdan avulla. Nämä ovat jakautuneet 29:ään osakriteeriin, jotka ovat jaettu seitsemään pääkriteeriin. Yksityiskohdat ovat muotoiltu niin, että niitä voidaan käyttää kaikenlaisessa toiminnassa. Raportin työstäminen on

tehtävä, joka vaatii pisimmän ajan, sen työstämisen aikana syntyy kysymyksiä, ajatuksia ja ideoita. Arvioinnin perustana on arviointimatriisi., jonka perusteella jokainen osakriteeri arvioidaan kokonaisarvioinnin suhteessa. Arviointitapa on jokaisen kouluorganisaation valita itse, itsearvioinnin pohjalta. Ruotsin kunnallisliitto (1995: 4-6.)

Koulut jotka osallistuvat laatukunniamerkin hankkimiseen osallistuvat myös ulkopuoliseen auditointiin, jonka suorittaa 4-5 hengen ryhmä. Arvioitsijoilla tulee olla koulutusta arvioimistyöhön tai muu vastaava koulutus sekä sopiva ammattikokemus. Yksi ryhmästä johtaa auditointityötä. Jokainen ryhmän jäsen käy läpi koulun laatiman raportin, jonka jälkeen johtaja kutsuu ryhmän koolle. Kokouksessa täytyy päästä yksimielisyyteen jokaisesta 29:stä osakriteeristä ja koulusta kokonaisuutena. Myöhemmin koulu saa arvioinnista palauteraportin. Tämä on pohjana koulun jatkotyöskentelylle. Ruotsin kunnallisliitto (1995: 7.)

Työskentely laatukunniamerkin kanssa voidaan aluksi kokea työläänä ja vaikeana. Usein törmätään reaktioon, muutokset ovat kyllä hyviä, mutta niitä, ei pidä tehdä juuri nyt. Tavallisimpia syitä muutosvastarintaan ovat: Uudistuvat opetussuunnitelmat, käynnissä olevat muutokset kouluorganisaatiossa, työrauhan tarve koulussa, on tuskin koskaan mahdollista löytää juuri oikeaa ajankohtaa muutostyölle. Koulut joissa metodia on kokeiltu, pitävät tärkeänä, että tunnetaan vastuuta alusta alkaen laatutyön johtamisesta ja erityisesti, että annetaan henkilöresursseja työn suorittamiseen. Jotkut koulut ovat valinneet aluksi yksinkertaistetun mallin, jossa aluksi asetetaan keskeisiä päämääriä ja osatavoitteita seitsemästä pääkriteeristä. Laatutyö vaatii sitoutumista, kärsivällisyyttä ja aikaa. Kannattaa edetä mieluummin pienin askelin, kuin liikaa kerralla, kannattaa myös kysellä niiden kokemuksia, jotka ovat jo aikaisemmin kokeilleet tätä metodia. Ruotsin kunnallisliitto (1995: 8.)

Koulun laatuarvioinnissa pisteytys lähtee kolmesta dimenssiosta: toimintatavasta, sovellutuksista ja tuloksista. Arviointi muodostuu osakriteerien arvioinnin summasta. Arvioinnin tulos on pisteytys, jossa arvioidaan sitä, miten toimintatapa koulussa on antanut tuloksia, esimerkiksi arvioidaan saavutettua laatutasoa, parannustyön vauhtia, kaikkien toimintojen laadunparanemista, pysyvien parannusten osoittamista, vertailua

muiden johtavien organisaatioiden kesken sekä organisaation kykyä osoittaa, että tulos tulee toimintatavan sovellutuksista. Lopullinen pistemäärä määritetään auditoija ryhmän arviointien yhdistyneestä osakriteerien summasta. Ruotsin kunnallisliitto (1995: 35.)

Kuviossa 16 on esitetty arviointimatriisi.

ARVIOINTIMATRIISI

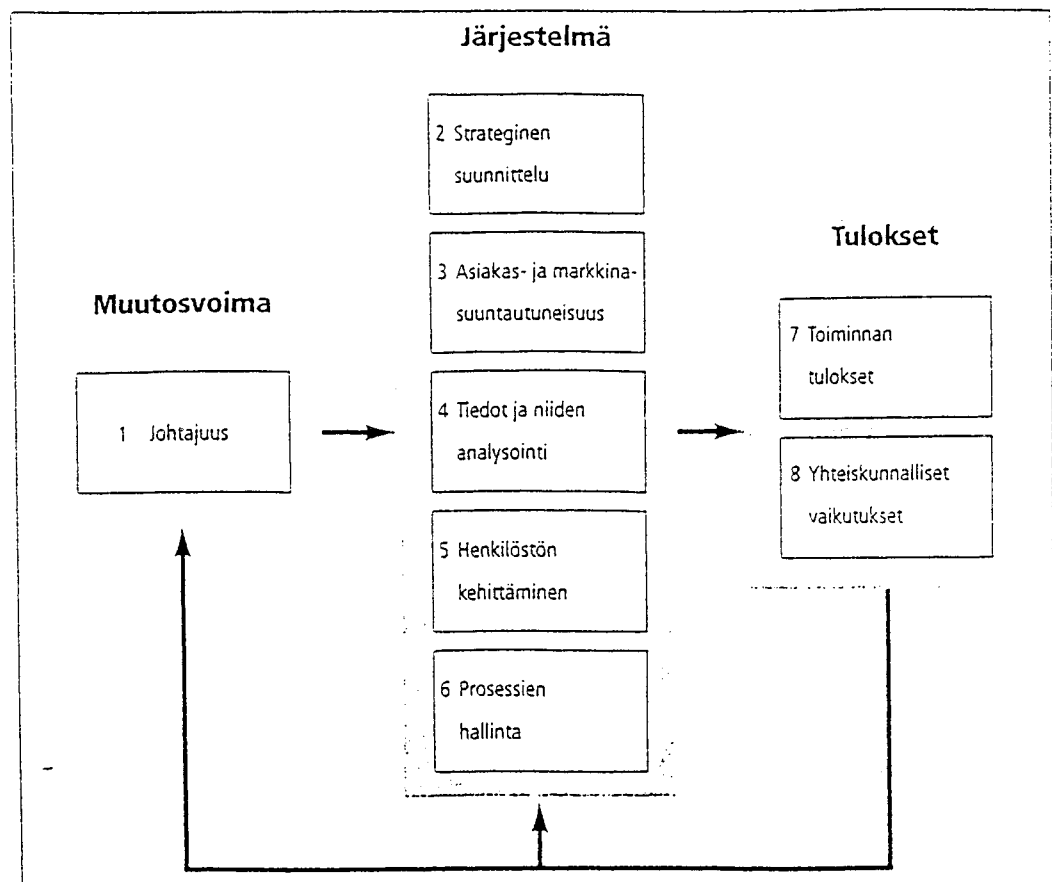
Tulos

%	Toimintatapa	Sovellus	Tulos
100	- täysin integroitua - systemaattista ja rakentavaa - suunniteltua ja osoitettuja toimintavan parannuksia	- kaikkialla relevantteja prosesseja - käytetään aina	- ensiluokkaisia, pysyviä ja mallikelpoisia tuloksia - kaikissa tärkeissä prosesseissa
70-90	- systemaattisia ja integroituja - pääasiassa rakentavia - osoitettuja parannuksia toimintatavassa	- useimmissa relevanteissa prosesseissa - käytetään aina	- positiivisia suuntauksia useimmissa relevanteissa prosesseissa - hyviä tasoja useimmissa relevanteissa prosesseissa
40-60	- systemaattisia - painotus rakentava - oikealla raiteilla olevaa arviointia - parannuksia toimintatavassa	- useissa relevanteissa prosesseissa - yleensä	- positiivisia suuntauksia useimmissa relevanteissa prosesseissa - tiettyjä hyviä tasoja useimmissa relevanteissa prosesseissa
10-30	- alunpitäen systemaattisia - enemmän impulsiivisia kuin rakentavia	- joillakin alueilla - tietty säännönmukaisuus	- tiettyjä positiivisia
0	- systemaattisuus puuttuu - naurettavaa	- ei kuvailtu - ei sovellettu	- ei osoitettu - ei relevanttia

Kuvio 16. Arviointimatriisi
(Ruotsin kunnallisliitto, 1995)

Opetustoimen laadun arviointiperusteet koostuvat Efektia palvelu oy:n kehittämässä mallissa kahdeksasta arviointialueesta, jotka ovat jaettu 20 arviointikohtaan. Arviointikohdat painottavat toiminnan kannalta keskeisiä vaatimuksia. Arviointi perusteet muodostavat kokonaiskuvan oppilaitoksen toiminnasta. Lähtökohtana on opetustoimen yhteiskunnallinen tehtävä, johon koko oppilaitoksen oppimisympäristö vaikuttaa Efektia palvelu (1997: 12).

Kuviossa 17 on esitetty arviointi perusteet oppilaitoksen toiminnan parantamiseksi. Kuvioista voidaan nähdä, että arviointiperusteet jakautuvat kahdeksaan arviointialueeseen. Arviointikohdat painottavat keskeisiä vaatimuksia toiminnan kannalta. Ne jakautuvat edelleen tarkastelukohtiin, jotka ohjaavat oppilaitoksen arviointia ja auttavat parantamisalueiden löytämisessä. Arviointi perusteet muodostavat kokonaiskuvan oppilaitoksen toiminnasta. Arviointiperusteet oppilaitoksessa ovat johtajuus, strateginen suunnittelu, asiakas ja markkinasuuntautuneisuus, tiedot ja niiden analyysi, henkilöstön kehittäminen, prosessien hallinta, toiminnan tulokset ja yhteiskunnalliset vaikutukset.

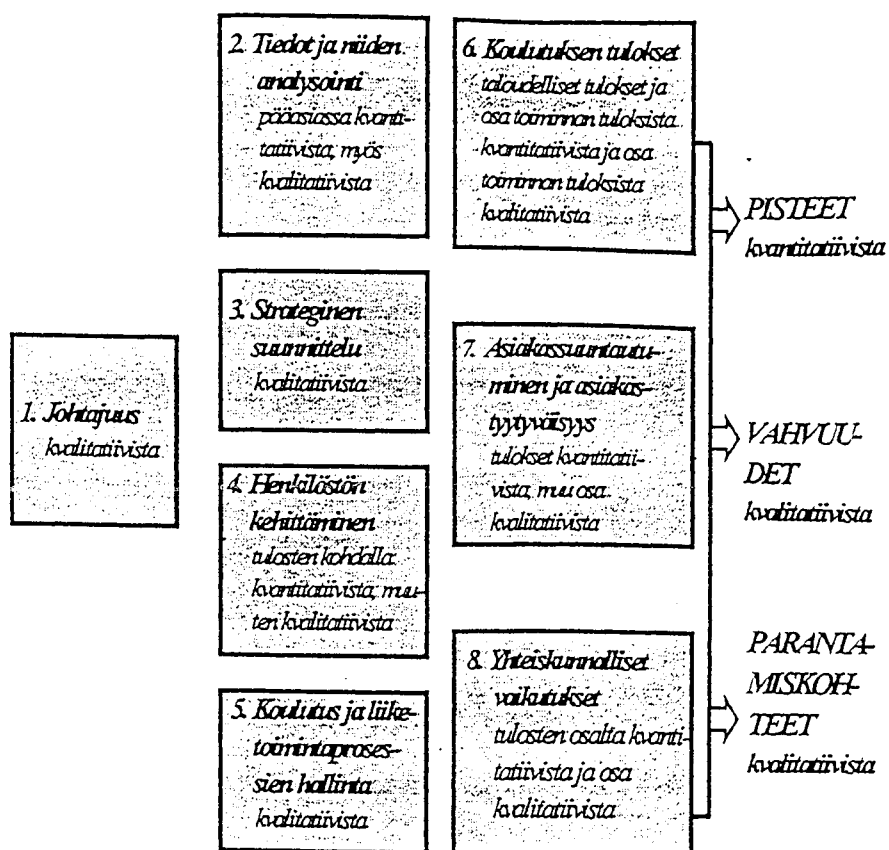


Kuvio 17. Arviointiperusteet oppilaitoksen toiminnan parantamiseksi (Efektia palvelu oy., 1997)

Arviointi kriteerien käyttö edellyttää pääasiassa laadullista asioiden tarkastelua. Vaso (1998: 177). Tosin joillakin arviointialueilla tarkastellaan myös lukuja. Selkeästi laadullisesti mitattavia alueita ovat Johtajuus, Strateginen suunnittelu, sekä Koulutus ja liiketoimintaprosessien hallinta. Muut arviointialueet ovat sekamuotoja. Laadullisen ja määrällisen mittauksen painotus riippuu arviointikohdasta. Ammatilliseen aikuiskoulutuksen laatukriteeristön varsinaiset tulokset ilmoitetaan määrällisesti pisteinä sekä laadullisesti oppilaitoksen toiminnan vahvuuksina ja parantamiskohteiden luettelona. Yhteiskunnalliset vaikutukset ovat tulosten osalta kvantitatiivisia, mutta toisaalta monin osin kvalitatiivisia.

Laatukriteeristöä kokonaisuutena arvioitaessa 41% arviointikohdasta on tuloksia, jotka voidaan mitata suurimmaksi osaksi kvantitatiivisesti. Loput 59% ovat menettelyjen, soveltamisten ja parantamisten mittausta kuvausten pohjalta kvalitatiivisesti.

Kuviossa 18 on esitetty ammatillisen aikuiskoulutuksen laatukriteeristön mittaustavat.



Kuvio 18. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatukriteeristön mittaustavat (Vaso, 1998)

3. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

3.1 Tutkimuksen tavoitteet

Laatu ja laadunohjaus ovat saaneet vahvasti jalansijaa myös koulumaailmassa, useat lähinnä ammatilliset oppilaitokset ovat rakentaneet tai ovat aloittaneet rakentamaan laatujärjestelmää oppilaitoksiinsa.

Laatu on tämän päivän polttava keskustelun aihe myös muualla yhteiskunnassa ja se säteilee myös koulumaailmaan, opetusministeriössä ja ammattikasvatustalituksessa on otettu keskeiseksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi koulutuksen laadun parantaminen.

Koulujen ja oppilaitosten on joka tapauksessa kehitettävä toimintaansa, nojautuen johonkin kehittämissysteemiin tai filosofiaan, jotta koulun toiminta pysyy yhteiskunnan kehityksen mukana. Kysymyksessä ei ole vain oppimis- ja opetustehtäviin liittyvistä toiminnoista vaan koko koulua koskevien toimintojen parantamisesta. Tähän kehitystyöhön laatujärjestelmän rakentaminen soveltuu oivallisesti. Koulut ja oppilaitokset joutuvat käymään läpi kaikki toimintonsa ja kehittämään toimintoja. Kehittämistyön oppilaitoksissa tekevät koulussa työskentelevät ihmiset, opettajat ja muu henkilökunta. Mutta mikään kehitystyö ei onnistu, jos oppilaitoksissa työskentelevät ihmiset eivät hyväksy kehitystyötä, sen periaatteita ja toimintatapoja.

Tässä tutkimuksessa selvitetään ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevien opettajien käsityksiä ja kokemuksia laadunohjauksesta oppilaitoksissa missä rakennetaan tai on rakennettu laatujärjestelmä. Opettajat ovat tärkein henkilöstöryhmä oppilaitoksissa kehitystyössä, heidän suhtautumisensa laadunohjaukseen on ratkaiseva, saadaanko oppilaitoksissa laadunohjaus järjestelmä rakennettua ja tavoitteeksi asetettuja kehitystyön tuloksia aikaan. Oppilaitoksissa on lähes mahdotonta saada aikaan laadunohjausjärjestelmää jos oppilaitoksessa työskentelevien opettajien muutosvastarinta on voimakasta, siksi on tärkeää tietää miten ammatillisten oppilaitosten opettajat suhtautuvat laadunohjaukseen ja sen keskeisimpiin parametreihin. Opettajien asenteiden tietäminen on tärkeää myös päätösten tekijöille, jotta tiedettäisiin miten laadunohjaukseen suhtaudutaan ja mitä toimenpiteitä

joudutaan tekemään muutosvastarinnan vähentämiseksi, jos laadunohjausjärjestelmää aletaan rakentamaan, muutoin on vaarana ettei ponnistelut tuota tulosta ja laatujärjestelmän rakentaminen ei onnistu ja uhratut resurssit menevät hukkaan.

Tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää hyväksi suunnittelutyössä, kun suunnitellaan henkilöstön koulutusta laatujärjestelmän rakentamisen yhteydessä. Kun tiedetään ammatillisten oppilaitosten opettajien käsityksiä laadunohjauksen eri parametreista, voidaan henkilöstökoulutusta suunnata niille osa-alueille missä on eniten muutosvastarintaa. Tutkimusta siitä, miten opettajat ammatillisissa oppilaitoksissa suhtautuvat laadunohjaukseen ei ole Suomessa aikaisemmin tehty

3.2 Tutkimusongelma

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää ammatillisissa oppilaitoksissa ja aikuiskoulutuskeskuksissa työskentelevien opettajien kokemuksia ja näkemyksiä laadunohjauksesta oppilaitoksissa, missä on rakennettu tai ollaan rakentamassa laatujärjestelmää laadunohjausta varten.

Tutkimuksen avulla pyritään saamaan vastaus kysymyksiin:

1. Miten opettajat kokevat laadunohjauksen työssään?
2. Millaisia käsityksiä ja käytännön kokemuksia opettajilla on laadunohjauksesta.?

Kysymyksiä lähestytään laadunohjauksen keskeisten parametrien avulla, jotka on sovellettu koulumaailmaan. Laadunohjauksen keskeisiä parametreja ovat asiakaskeskeisyys, laadunohjaus ja varmistus, johdon osallistuminen, dokumentointi, jatkuva laadunparantaminen sekä henkilöstön kehittäminen.

Tämän tutkimuksen yleiset parametrit pohjautuvat KERA:n (1992) tekemästä kirjasta, Palvelevan yrityksen laatutyökirja.

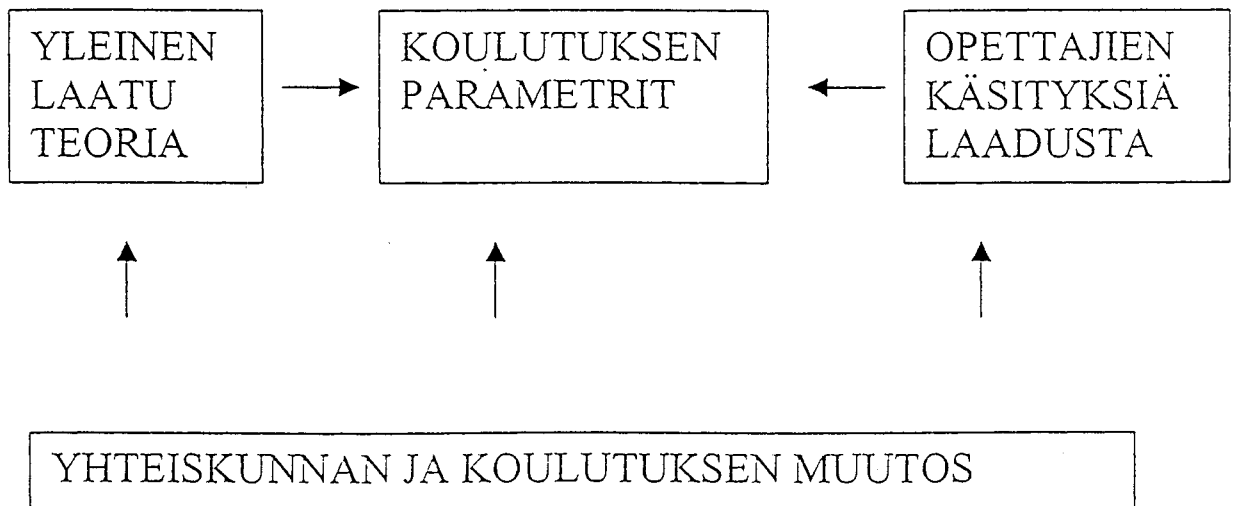
3.3

Tutkimusasetelma

Tutkimusongelmaan haetaan vastausta yleisestä laatuteoriasta johdetusta laadunparametreistä, jotka ovat sovellettu oppilaitosympäristöön koulutuksen laadunparametreiksi tutkijan toimesta. Tutkimuksessa selvitetään miten opettajat kokevat ja suhtautuvat näihin parametreihin.

Taustalla vaikuttaa yhteiskunnan muutos, joka vaikuttaa laadunteoriaan, koulutuksen laatuun sekä opettajien käsityksiin laadusta. Tutkimalla opettajien käsityksiä laadunohjauksesta saadaan tietoa miten opettajat kokevat laadunohjauksen ja mitkä osa-alueet laadunohjauksessa koetaan opettajien työssä erilailla sekä miten yleensä laadunohjaus koetaan.

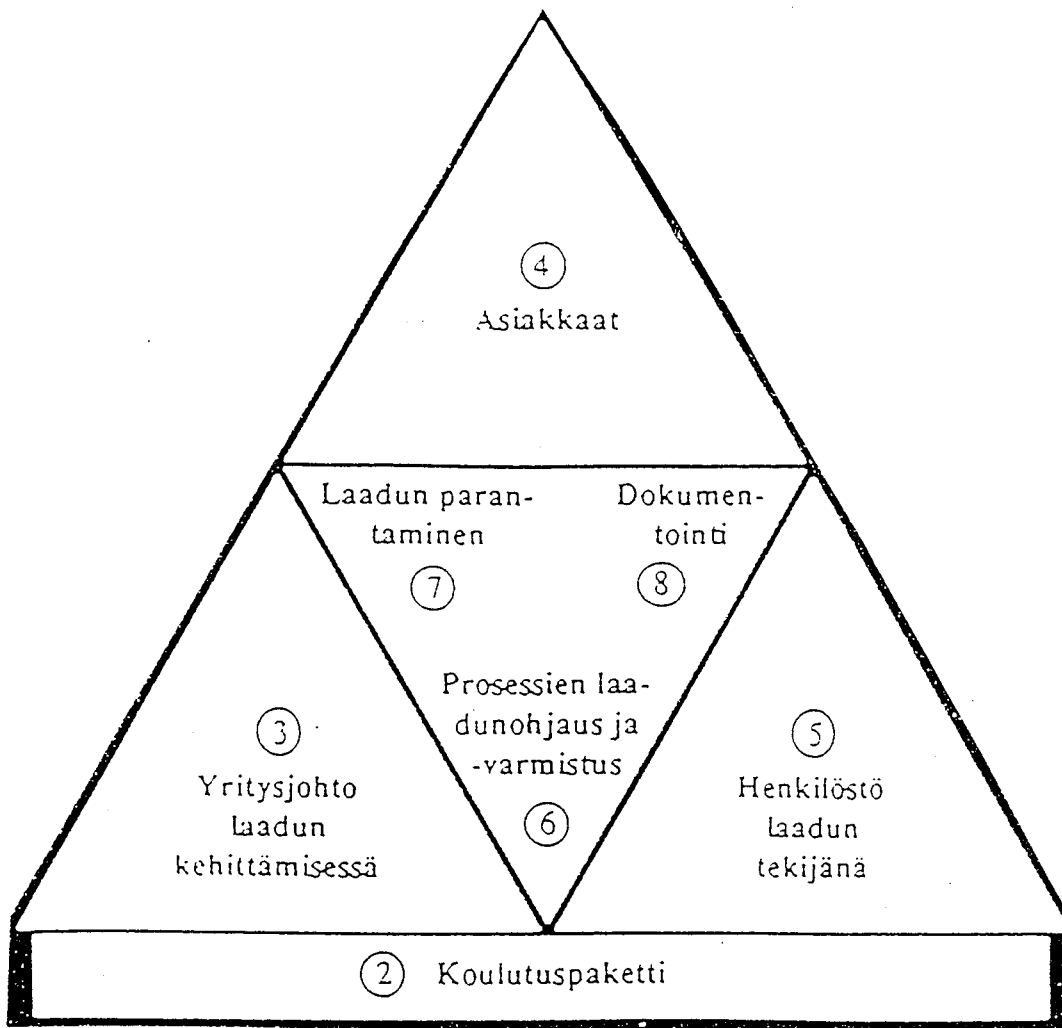
Kuvio 19 on esitetty tutkimusasetelma.



Kuvio 19. Tutkimusasetelma

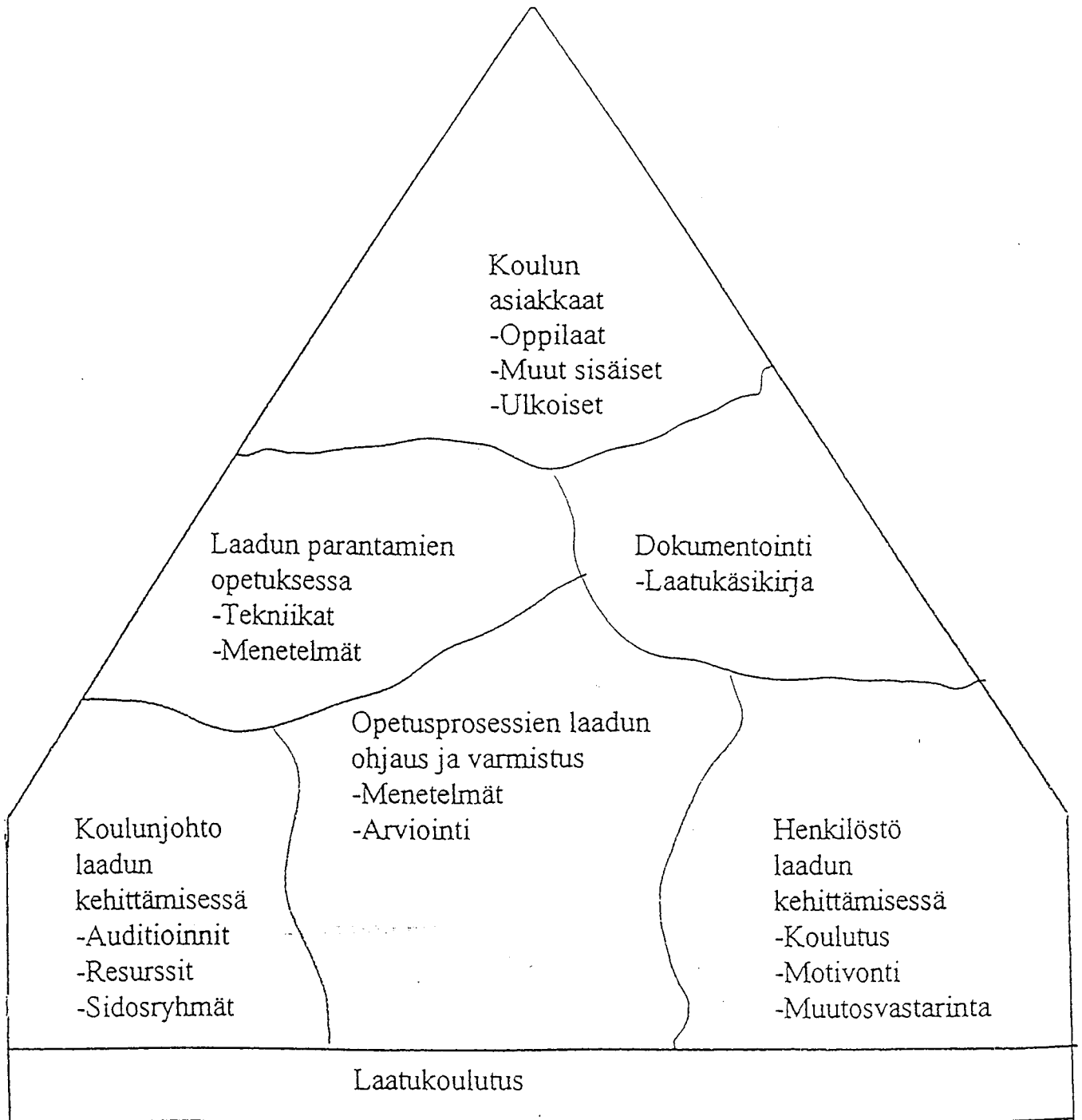
Tutkimuksessa laadun yleinen teoria pohjautuu palvelevan yrityksen laatutyökirjaan KERA (1992) Laatua lähestytään parametrien avulla kuten: asiakkaat, laadunparantaminen, dokumentointi, yritysjohto laadun kehittämisessä, prosessien laadunohjaus ja varmistus, henkilöstö laaduntekijänä sekä koulutus.

Kuvio 20 on esitetty laadun yleiset parametrit.



Kuvio 20 Laadun yleiset parametrit , KERA (1992)

Yleiset laadun parametrit ovat sovellettu oppilaitosmaailmaan koulutuksen laaduksi. Nämä parametrit ovat olleet pohjana tutkimuksessa käytetylle kyselylomakkeelle, kysymykset pohjautuvat näille koulutuksen laadun eri osa-alueille. Kuvio 21 on esitetty koulutuksen laadun parametrit.



Kuvio 21 Koulutuksen laadun parametrit

3.4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella, joka sisälsi yhteensä 47:n kysymystä. Lomake jaettiin tai lähetettiin postitse yhdyshenkilöille, jotka puolestaan jakoivat lomakkeet tutkimuksen kohteina oleville opettajille. (Tutkimuslomake, liitel.)

Tutkimusjoukko valittiin sen perusteella, miten pitkälle laadunohjaustyössä eri oppilaitokset olivat päässeet, tutkimukseen haluttiin oppilaitoksia, jotka ovat eri vaiheissa laadunohjausjärjestelmän rakentamisessa.

Tutkimuskohteiksi valittiin kolme oppilaitosta, joissa laatujärjestelmän rakentaminen on tehty tai käynnissä. Tutkimuskohteina olivat Ähtärin ammattioppilaitos, Jyväskylän ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen (JYYAK) metalliosastot Jyväskylässä ja Keuruulla sekä Keski- Uuden maan ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen (ADULTA) tietotekniikkaosasto Keravalta.

Ähtärin ammattioppilaitos valittiin tutkimuskohteeksi, koska laatujärjestelmän rakentaminen oppilaitoksessa on aluillaan. Oppilaitoksessa laatujärjestelmän perussuunnittelu on toteutettu ja laatujärjestelmää ollaan juuri rakentamassa.

Jyväskylän ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen metalliosastolla Jyväskylässä laatujärjestelmän rakentaminen on loppusuoralla ja laatujärjestelmää ollaan ottamassa käyttöön, Keuruulla ollaan vasta rakentamisvaiheessa.

Keski-Uudenmaan ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa laatujärjestelmä on rakennettu jo valmiiksi ja se on otettu käyttöön. Oppilaitos on myös saanut sertifioitua laatujärjestelmänsä tammikuussa 1998.

Tutkimukseen valittiin tarkoituksella oppilaitoksia, jotka ovat laatutyössään eri vaiheissa, jotta voidaan todeta onko laatujärjestelmän valmiusasteella vaikutusta siihen miten opettajat kokevat laadunohjauksen oppilaitoksissaan. Tutkimukseen haluttiin myös eri alojen opettajia, jotta voitaisiin tarvittaessa myös selvittää onko ammattialalla vaikutusta käsityksiin laadunohjauksesta.

Tutkimukseen osallistuneille jaettiin kyselylomakkeita Ähtärin ammattioppilaitoksessa 23 kappaletta. Lomakkeen palautti 14 opettajaa viikon sisällä kyselylomakkeen jakamisesta. Kysely suoritettiin marraskuussa 1997. Yksi lomake palautettiin tammikuussa. Ähtärin ammattioppilaitoksen opettajat työskentelevät metallitekniikan ja auto, rakennus ja puuosastoilla sekä keittiö ja kotitalousosastoilla.

Jyväskylän ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen Keuruun osastolla työskentelee 8-10 opettajaa, kurssien määrästä riippuen, lomakkeita jaettiin yhteyshenkilön kautta kaikille opettajille. Lomakkeen palautti vain yksi opettaja joulukuussa 1997.

Jyväskylän ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen Jyväskylän metalliosastolla työskentelee 12-15 opettajaa, kurssien määrästä riippuen, lomakkeita jaettiin yhteyshenkilön kautta kaikille opettajille. Lomakkeen palautti neljä opettajaa, yhteensä jyväskylän ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen metalliosastoilta saatiin viisi vastausta.

Keskipohjan ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen ATK-osastolla Keravalla työskentelee n.12-16 opettajaa kurssien määrästä riippuen, lomakkeita jaettiin yhteyshenkilön kautta kaikille opettajille. Lomakkeen palautti yhdeksän opettajaa tammikuussa 1998.

Ensimmäisellä kyselykierroksella kyselylomakkeen palautti 29:n opettajaa, lisäksi Ähtärin ammattioppilaitoksessa yksi opettaja palautti lomakkeen tammikuussa, toisen henkilökohtaisesti tehdyn kyselyn jälkeen. Vastauksia kyselyyn tuli yhteensä 30 kappaletta.

Tutkimuksen suorittamiseksi tutkimuslupa kysyttiin oppilaitosten rehtoreilta tai laatuasioista vastaavalta oppilaitoksen johtoon kuuluvalta henkilöltä.

Tutkimuksen suorittamiseksi valittiin kyselylomake, (Liite 1.) koska kyselylomakkeen käyttö katsottiin tarkoituksen mukaisemmaksi tilastollisen käsittelyn perusteella sekä tutkimuksen käytännön toteutuksen, että tutkijan omien taitojen perusteella.

Kyselylomakkeella kyselyn tulokset voidaan käsitellä ATK- ajona ja käyttää hyväksi tilastomatemaattisia menetelmiä aineiston käsittelyyn ja tulosten tulkintaan.

Tutkimuksessa käytetty kyselylomake on rakennettu siten, että kysymykset 1-8:n ovat taustamuuttuja kysymyksiä. Kysymykset 9-45 ovat asteikolla 4-10 valintakysymyksiä laadun eri parametreistä ja kysymykset 46 ja 47 ovat mielipiteitä ja kokemuksia kirjaavia kirjallisia kysymyksiä laadunohjauksesta.

Taustamuuttuja kysymyksillä kuvataan tutkimusjoukon rakennetta ja koostumusta suhteessa ikään, sukupuoleen, koulutusalaan, opettajakokemukseen, laatujärjestelmän valmiusasteeseen sekä omaa asemaa suhteessa laatuorganisaatiossa. Taustamuuttujia voidaan tarvittaessa peilata muiden kysymysten vastauksiin ja tarkastella taustamuuttujien vaikutusta annettuihin vastauksiin varsinaisiin tutkimuskysymyksiin.

Kysymykset 9-13 koskevat oppilaitoksen asiakkaita ja asiakastuntemusta. Kysymyksillä mitataan miten opettajat tuntevat ja tietävät oppilaitoksensa asiakkuuteen liittyviä asioita.

Kysymykset 14-18 koskevat laadunparantamista. Kysymyksillä mitataan laadunparantamiseen liittyviä asioita .

Kysymykset 19-24 koskevat laatujärjestelmän dokumentointia. Kysymyksillä mitataan, miten opettajat kokevat dokumentoinnin laatujärjestelmän osana oppilaitoksissaan.

Kysymykset 25-30 koskevat oppilaitosten prosessien laadunvarmentamista. Kysymyksillä mitataan miten opettajat kokevat prosessien laadun varmennuksen.

Kysymykset 31-36 koskevat oppilaitosten johtoa laadun kehittämisessä. Kysymyksillä mitataan miten opettajat kokevat oppilaitosten johdon toimenpiteet laadunkehitystyössä.

Kysymykset 37- 45 koskevat henkilöstöä laadunkehittämistyössä. Kysymyksillä mitataan miten opettajat kokevat henkilöstön kehittämisen oppilaitoksissa laadunohjauksen osana.

Kysymykset 46 ja 47 ovat näkemys ja mielipidekysymyksiä laadunohjauksesta oppilaitoksissa. Kysymyksillä kerätään kokemukseräistä tietoa ja kritiikkiä opettajilta laadunohjauksesta.

Tehdyllä kyselyllä tutkittiin opettajien käsityksiä laadun eri osa-alueista perinteisellä oppilaitoksissa käytetyllä 4-10 asteikolla. Asteikko valittiin sillä perusteella, että opettajat tuntevat asteikon käytön työnsä perusteella ja ymmärtävät asteikon eri numeroiden eron. Tätä asteikkoa voidaan pitää myös laadullisena asteikkona, koska numeroita vastaavat yleisesti käytetyt suulliset ilmaisut numeroiden perusteella.

3.5 Analyysimenetelmät

Kyselyn perusteella saatu tutkimusaineisto käytiin läpi ja tarkastettiin, että ne kohdat, jotka olivat jääneet vastaamatta tai oli vastattu epäasiallisesti jäivät pois tutkimusaineistosta. Kyselylomakkeet numeroitiin sen perusteella, mistä tutkimuskohteesta ne olivat peräisin. Kyselylomakkeet numeroitiin siten, että lomakkeet 1-15 tulivat Ähtärin ammattioppilaitoksesta, lomakkeet 16-21 Jyväskylän ammatillisesta aikuiskoulutuskeskuksesta ja lomakkeet 22-30 Keski-Uudenmaan ammatillisesta aikuiskoulutuskeskuksesta.

Tutkimuksessa käytettiin tilastomatemattisia tutkimusmenetelmiä aineiston keskiarvojen, keskihajonnan, keskipoikkeaman sekä mediaanin laskentaan. Lisäksi jostain tutkijaa kiinnostavista muuttujista suoritettiin ristiintaulukointi. Laskenta suoritettiin Exell – taulukkolaskentaohjelmalla. Keskiarvoista tehtiin myös graafinen esitys.

Tutkimusaineiston vastaukset kirjattiin kyselylomakkeista ATK- käsittelyä varten. Tilastolliseen käsittelyyn otettiin kysymykset 9-45 ja manuaaliseen käsittelyyn kirjalliset kysymykset 46 ja 47. Taustamuuttujakysymyksiä (1-8) tulokset kirjattiin annettujen vastausten perusteella.

Tilastollisten menetelmien avulla aineistosta tehtiin seuraavia johtopäätöksiä.

Keskiarvot kertovat, miten vastaukset on koettu keskimäärin arvoasteikolla.

Keskiarvojen perusteella voidaan arvioida myös eniten vastustusta tai hyväksyntää saaneet parametrit.

Keskihajonnan perusteella voidaan arvioida vastausten hajonta eli kuinka vastaukset ovat poikenneet sen keskiarvosta. Jos keskihajonta on pieni, suurin osa aineistosta on lähellä keskiarvoa.

Keskipoikkeaman avulla saadaan arvoitua vastausten hajontojen keskiarvo.

Mediaani ilmoittaa otoksen keskimmäisen luvun, joka jakaa otoksen kahteen yhtä suureen osaan. Jos havaintoja on parillinen määrä, mediaani on kahden keskimmäisen luvun keskiarvo. Mediaanin avulla voidaan päätellä mikä luku arvoasteikolla on tyypillisin luku kuvaamaan vastausten arvoa.

Ristiintaulukoimalla voidaan selvittää kahden eri parametrin riippuvuutta toisistaan, laskemalla khi:n neliöt. Khi:n neliöiden summasta saadaan khi:n arvo. Lasketun vapausasteen ja khi:n summan avulla voidaan taulukosta tarkastella kahden parametrin välistä riippuvuutta ja sen voimakkuutta.

Taustamuuttujat kuvaavat tutkimusjoukon koostumusta. Taustamuuttujat on ilmoitettu suoraan lukuina, miten vastaukset ovat eri luokkiin jakautuneet.

Kirjalliset kysymykset laatujärjestelmästä (46-47) on kirjattu sellaisenaan ja niistä on tehty tulkinta, tutkijan toimesta.

4.0 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä arvioidaan tutkimuksen ongelmanasettelun pohjalta sekä laadun parametrien avulla. Tulokset ja johtopäätökset ovat tehty asiakkuudesta, laadunparantamisesta, dokumentoinnista, koulun prosessien laadunohjauksesta ja varmistuksesta, koulunjohto laadunkehittämisessä ja henkilöstö laadunkehittämisessä perusteella. Johtopäätökset on tehty lähinnä laskentatulosten perusteella, myös taustamuuttujien merkitys on huomioitu tuloksia arvioitaessa.

4.1 Vastanneiden tausta

Kyselylomakkeen kysymykset (1-8) olivat taustamuuttuja kysymyksiä. Taustamuuttujat kuvaavat tutkimusjoukkoa sen koostumusta ja eri tekijöitä, jotka vaikuttavat tutkimuksen lopputulokseen.

Ensimmäinen kysymys koski oppilaitosta, missä työskennellään. Kaikki kyselyyn osallistujat (30) vastasivat tähän kysymykseen. 16 opettajaa työskenteli Ähtärin ammattioppilaitoksen palveluksessa, neljä työskentelee Jyväskylän ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen palveluksessa Jyväskylässä ja yksi vastaajista Keuruun metalliosaston palveluksessa. Ja loput yhdeksän vastaajaa Keskipohjan ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen Keravan ATK-yksikössä.

Kyselyyn vastanneista opettajista työskenteli 16 Ähtärin ammattioppilaitoksessa. Oppilaitoksessa laatutyö on vasta alkutekijöissä, mikä heijastui myös vastauksiin. Koska laatutyö on vasta aluillaan, ei laadunohjauksesta voi olla vielä paljoakaan kokemusta.

Keski-Uudenmaan ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa Keravalla ollaan jo pitkällä laatutyössä, oppilaitoksessa on sertifioitu laatujärjestelmä. Oppilaitoksen opettajilla on kokemusta jo kohtalaisesti työskennellä oppilaitoksessa, missä laadunohjaus on arkipäivää. Nämä kokemukset erot on huomioitava myös tutkimuksen tuloksissa, oppilaitoksessa missä laadunohjaus on arkipäivää käsitykset laadun ohjauksesta perustuvat suuremmin itse koettuun, kuin oppilaitoksissa, missä ollaan vasta alkutekijöissä.

Toinen kysymys koski opettajien peruskoulutusta. Vastaukset jakautuivat seuraavasti: a: yhdeksän vastausta (Kansakoulu), b: kuusi vastausta (Keskikoulu), c: neljä vastausta (Peruskoulu) ja d: yksitoista vastausta (Ylioppilas)

Kyselyyn osallistuneiden opettajien peruskoulutus oli heterogeeninen. Kaikkiin kyselyn kohtiin tuli vastauksia. Kyselyn tulos on lähellä ilmeisesti todellista tilannetta ammatillisissa oppilaitoksissa.

Kolmas kysymys koski ammatillista koulutusta.

Vastaukset jakautuivat seuraavasti: a: nollavastausta (Ei ammatillista koulutusta), b: kaksi vastausta (Ammattikoulu tai vastaava), c: kaksikymmentä neljä vastausta (Opistoasteen koulutus tai ammatillinen korkea-aste), d: neljä vastausta (Korkeakoulututkinto), e: nolla vastausta (Muu).

Kyselyyn osallistuneiden opettajien ammatillista koulutusta koskevaan kolmanteen kysymykseen tuli eniten vastauksia vaihtoehto kohtaan, opistoaste tai ammatillinen korkea-aste. Tähän vastasi 24 opettajaa. Korkeakoulututkinnon oli suorittanut neljä vastaajaa.

Neljäs kysymys koski sukupuolta. Vastaajista oli miehiä 24 ja naisia 6.

Vastaajista naisten osuus oli viidesosa.

Viides kysymys koski koulutusala. Vastaukset jakautuivat seuraavasti a: nolla vastausta (Luonnonvara), b: kaksikymmentä viisi (Tekniikka ja liikenne), c: kolme vastausta (Ravinto ja talous), d: yksi vastaus (Terveys ja sos. ala), e: yksi vastaus (Kulttuuri), f: nolla vastausta (Humanistinen ja opettaja koulutus), g: nolla vastausta (Suojeluuala), h: nolla vastausta (Yhteiset aineet) ja i: nolla vastausta (Muu).

Suurin osa vastaajista (25) opettaa tekniikan ja liikenteen koulutusosalalla. Tämä selittyy sillä, että juuri tälle koulutusosalalle on laatujärjestelmiä alettu rakentamaan ammatillisissa oppilaitoksissa.

Kuudes kysymys koski opettajakokemusta. Vastaukset jakautuivat seuraavasti a: yhdeksän vastausta (0-5v.), b: kuusi vastausta (6-10v.), c: neljä vastausta (11-15v.), d: kaksi vastausta (16-20), e: kuusi vastausta (21-25v.) ja f: kolme vastausta (26v.-).

Vastauksia tuli kaikkiin kohtiin, kyselyyn osallistuneiden opettajien kokemus on jakautunut melko tasaisesti. Eniten vastauksia tuli vaihtoehtoon (0-5v.) yhdeksän kappaletta.

Seitsemäs kysymys koski oppilaitoksen laatujärjestelmän valmiusastetta. Vastaukset jakautuivat seuraavasti a: yksi vastaus (Ei ole olemassa), b: neljä vastausta (Suunnittelu vaiheessa), c: kuusitoista vastausta (Rakennusvaiheessa), d : yksi vastaus (Koekäyttövaiheessa), e: seitsemän vastausta (Otettu käyttöön ja ylläpidetään)ja f. nolla vastausta (Edelleen kehitysvaiheessa).

Tähän kysymykseen tuli hajontaa. Vastauksista kuusitoista ilmoitti laatujärjestelmän olevan rakennusvaiheessa. Seitsemän ilmoitti laatujärjestelmän olevan otettu käyttöön ja ylläpidetään. Laatujärjestelmän valmiusasteella on merkittävää vaikutusta vastauksiin. Mitä pidemmällä laatutyö on oppilaitoksissa, sen enemmän käytännön kokemusta on opettajille tullut laadunohjauksesta. Kyselyyn osallistuneiden yhdeksän opettajien kommentit laadunohjauksesta perustuvat omiin käytännön kokemuksiin, muiden lähinnä laatuopetuksen ja laatujärjestelmän alkuvaiheen rakennuskokemuksiin.

Kahdeksas kysymys koski vastaajan asemaa laatuorganisaatiossa. Vastaukset jakautuivat seuraavasti a: kaksi vastausta (Ei mukana), b: kaksikymmentä kaksi vastausta (Tavallisena toteuttajana), c: kolme vastausta (Osaston tai yksikön laatuvaastaavana), d: kaksi vastausta (Laadun johtotehtävissä) ja e: nolla vastausta (Muu asema).

Tähän kysymykseen tuli myös hajontaa. Vastaajista 22 ilmoitti olevansa tavallinen laatujärjestelmän toteuttaja, viisi ilmoitti olevansa laadun johtotehtävissä tai yksikön tai osaston laatuvaastaava.

Taustamuuttujien tulokset (kysymykset 2-8) ovat yhteenvetona liitteessä kolme. Kyselyn taustamuuttujien kirjain valintakohdat (a, b, c, d, ...) ovat muutettu tilastollisessa laskennassa numero muotoon (1,2,3,4,...) taustamuuttujien yhteenvedossa, jotta tulokset voidaan esittää samassa liitteessä.

4.2 Valinta kysymysten tulokset

Valintakysymykset koskevat laadun eri parametrejä kuten asiakkuutta, laadun parantamista, dokumentointia, koulun prosessien laadun varmistusta, koulun johto laadun kehittämisessä ja henkilöstö laadun kehittämisessä.

Tutkimuksen kerätyt suorat vastaukset on esitetty liitteessä 2. Tutkimuksen tilastolliset laskentatulokset valintakysymysten (9-45) osalta on esitetty kokonaisuudessaan liitteessä neljä. Liitteessä 5 on esitetty graafisesti valintakysymysten (9-45) keskiarvot. Lisäksi jokaisen laadun parametrin kohdalla on esitetty kunkin parametrin laskentatulokset. Johtopäätökset on tehty pääasiassa laskentatulosten perusteella, taustamuuttujien osuutta tuloksiin on myös pyritty arvioimaan myös eri parametrien yhteydessä. Tulosten arvioinnissa arvosanojen perusteella raja on laitettu keskelle lukuja. (7,5, yli menevä keskiarvo on hyvin tyydyttävä, alle 7,5 tyydyttävä)

4.2.1 Asiakkuus

Tutkimuksessa haettiin vastausta kysymykseen, miten ammatillisten oppilaitosten opettajat kokevat asiakkuuden laadunohjauksen yhteydessä. Kyselylomakkeen kysymykset (9-13) koskivat asiakkuutta. Laskentatulokset on esitelty taulukossa 1. Asiakkuutta tutkittiin viiden eri kysymyksen avulla, (kts. liite 1. kyselylomake) joiden perusteella selvitettiin opettajien käsitykset asiakkuudesta.

Taulukko 1.

Asiakkuus kysymykset 9-13

Kysymys		Keskiarvo	Keskihajonta	Keskipoikkeama	Mediaani
9	(asiakastuntemus)	7,4	0,968	0,8	7,5
10	(tarpeiden tuntemus)	7,13	1,655	1,05	8
11	(asiakastyytyväisyys)	7,86	0,628	0,46	8
12	(asiakaspalaute)	7,36	1,066	0,85	7
13	(asiakas yht.työ)	8,06	0,868	0,62	8

Vastauksista ilmenee, että yhteistyö asiakkaiden kanssa sujuu parhaiten kaikista parametreista. Vastajat ovat olleet melko yhtä mieltä siitä, että yhteistyö sujuu tyydyttävästi oppilaitosten ja asiakkaiden välillä.

Yhteistyö asiakkaiden kanssa on saanut hajontaa. Osa opettajista katsoo, että oppilaitos ei tunne tyydyttävästi asiakkaiden tarpeita. Tämä kysymys on saatettu ymmärtää vastaajien keskuudessa eri tavalla. Keskimäärin opettajat katsovat, että he tuntevat tyydyttävästi asiakkaidensa tarpeet.

Koulun asiakkaiden tyytyväisyyttä opettajat arvioivat, että asiakkaat ovat hyvin tyytyväisiä.

Asiakaspalautteen hyödyntämistä, arvioivat opettajat siten, että oppilaitoksissa osataan hyödyntää asiakaspalaute tyydyttävästi.

Taustamuuttujien perusteella kyselyyn vastanneiden opettajien ammatillinen koulutus jakautui siten, että 24:llä opettajalla 30:stä oli ammatillisena koulutuksena opistoaste tai ammatillinen korkea-aste. Saatuja tuloksia on arvioitava tätä taustaa vasten.

Yhteneväinen suhtautuminen asiakkuuteen selittyy opettajien keskuudessa ilmeisesti pitkälle saman tasoisen ammatillisen koulutuksen perusteella.

4.2.2 Laadun parantamien

Tutkimuksessa haettiin vastausta miten opettajat suhtautuvat laadun parantamiseen laadunohjauksen yhteydessä. Kysymyslomakkeen kysymykset (14-18) käsittelivät laadun parantamista. Laskentatulokset on esitetty taulukossa 2. Laadun parantamista tutkittiin viiden eri kysymyksen avulla. (kts. liite 1. kyselylomake) Tarkoituksena oli selvittää opettajien suhtautumista laadun parantamiseen.

Taulukko 2.

Laadun parantaminen kysymykset 14-18

Kysymys		Keskiarvo	Keskihajonta	Keskipoikkeama	Mediaani
14	(laatuarvot)	7,46	1,195	0,93	7,5
15	(kehitt.osallistuminen)	7,36	1,066	0,86	7
16	(vastuut ja valta)	7,3	1,178	0,94	8
17	(parantamisen seur.)	7,23	1,165	0,91	7
18	(johdon tuki)	7,53	1,252	0,96	8

Opettajat arvioivat johdon tukea henkilöstölle laadun parannustyössä hyvin korkealle. Kuitenkin kaikki vastaajat eivät katso, että koulun johto tukee kehitystyötä riittävästi.

Laadun parannussuunnitelmien ja päämäärien seuranta opettajat arvioivat siten, että laadun parannussuunnitelmia ja päämääriä seurataan tyydyttävästi.

Laatuarvot ja visiot koulussa ovat opettajien näkemyksen mukaan tyydyttävästi hoidettu.

Laadun kehittämiseen osallistuminen kaikilla tasoilla opettajat arvioivat siten, että laadun kehittämiseen osallistutaan tyydyttävästi kaikilla tasoilla. Osallistuminen laadun kehitystyöhön kaikilla tasoilla on keskipoikkeaman perusteella saanut hajontaa. Hajonta johtune koulujen laatujärjestelmien eri valmiusasteista.

Tehtävien, vallan ja vastuun jakoa opettajat arvioivat siten, että tehtävien, vallan ja vastuun jako on tyydyttävällä tasolla.

Taustamuuttujien perusteella laatujärjestelmän valmiusaste jakautui siten, että kuusitoista opettajaa vastasi, että laatujärjestelmä on rakennusvaiheessa ja seitsemän opettajaa vastasi, että laatujärjestelmä on otettu käyttöön ja yllä pidetään. Saatua tuloksia laadun parantamisesta on arvioitava tätä taustaa vasten.

Ne opettajat, joiden oppilaitoksessa laatujärjestelmä on käytössä ovat voineet arvioida laadunparannusta omien kokemusten pohjalta. Muiden opettajien arvio perustuu ilmeisesti laatukoulutuksen yhteydessä saatuihin tietoihin tai muuhun arkikokemukseen.

4.2.3 Dokumentointi

Tutkimuksessa haluttiin kyselyn avulla selvittää, miten ammatillisten oppilaitosten opettajat kokevat laadunohjauksen yhteydessä laatujärjestelmän dokumentoinnin. Kyselylomakkeen kysymykset (19-24) käsittelivät dokumentointia. Laskentatulokset on esitetty taulukossa 3. Dokumentointia selvitettiin kuuden kysymyksen avulla, (kts. liite 1. kyselylomake) joiden perusteella selvitettiin, miten dokumentointi on toteutettu .

Taulukko 3.

Dokumentointi kysymykset 19-24

Kysymys		Keskiarvo	Keskihajonta	Keskipoikkeama	Mediaa
19	(tieto- organis.)	7,86	1,332	1,1	8
20	(tieto menettely ohj.)	7,8	1,27	1	8
21	(tiedon hyv. käyttö)	7,1	1,093	0,74	7
22	(laatukäsik. dokum.)	7,46	1,136	0,93	7,5
23	(tietojen analysointi)	7,2	1,063	0,84	7
24	(tiedon kulku)	7,26	1,38	1,13	7,5

Tietoa koulun organisaatiosta ja hallinnosta, dokumentoinnin yhteydessä opettajat arvioivat siten, että opettajien tiedot oppilaitostensa organisaatiosta hallinnosta ovat hyvin tyydyttävät.

Kerättyjen tietojen käyttöön laatutyöhön opettajat arvioivat siten, että kerättyjen tietojen käyttö laatutyöhön on suoritettu tyydyttävästi. Tietojen hyväksi käyttöön voisi kiinnittää enemmän huomiota laatutyössä.

Tietoja koulun työ ja menettelyohjeista opettajat arvioivat siten, että he tuntevat työ ja menettelyohjeet hyvin tyydyttävästi.

Laatukäsikirjan dokumentointia opettajat arvioivat siten, että he näkevät laatukäsikirjan dokumentointi on suoritettu tyydyttävästi.

Kerättyjen laatutietojen analysointia ja johtopäätöksiä koskien, opettajien mielestä laatutietojen analysoinnissa ja johtopäätösten teossa on parantamisen varaa. Tähän kysymykseen tuli hajontaa, arvoasteikolla vastaukset vaihtelivat neljästä kymmeneen. Laatutietojen analysointi ja hyväksikäyttö on suoritettu opettajien mielestä tyydyttävästi.

Tiedonkulun toimivuutta ja ajan tasalla oloa koulussa opettajat arvioivat siten, että tiedonkulun nähdään olevan tyydyttävä oppilaitoksissa. Tosin hajontaa on vastauksissa, kaikki opettajat eivät ole tiedonkulkuun tyytyväisiä, yksi opettaja on antanut arvosanaksi 4.

Taustamuuttujien perusteella voidaan saatuja tuloksia dokumentoinnista arvioida siten, että laatujärjestelmän valmiusasteella on merkitystä saatuihin vastauksiin. Laatujärjestelmän dokumentointiin opettajat osallistuvat joko laatujärjestelmän rakentamisen aikana tai myöhemmin laadun kehittämisen yhteydessä. Käsitukset dokumentoinnista perustuvat joko omiin käytännön kokemuksiin tai saatuun laatukoulutukseen sekä arkikokemuksiin. Opettajien vastaukset koskien laatujärjestelmän valmiusastetta jakautuivat siten, että kuusitoista opettajaa vastasi laatujärjestelmän olevan rakennusvaiheessa ja seitsemän, että laatujärjestelmä on otettu käyttöön ja ylläpidetään. Yksi opettaja vastasi, että laatujärjestelmä on koekäyttövaiheessa, neljä että laatujärjestelmä on suunnitteluvaiheessa. Ne opettajat (7) joiden oppilaitoksissa laatujärjestelmä on otettu käyttöön voivat arvioida dokumentointia oman käytännön kokemuksen mukaan. Muiden opettajien kokemukset dokumentoinnista perustuvat ilmeisesti, joko laatukoulutukseen tai arkikäsitukseen dokumentoinnista. Myös asemalla laatuorganisaatiossa voi olla merkitystä käsitukseen dokumentoinnista. Osastojen ja yksiköiden laatuvaastavat joutuvat yleensä tekemään osastonsa tai yksikkönsä laatudokumentoinnin.

4.2.4 Koulun prosessien laadun varmistus

Tutkimuksessa haluttiin selvittää miten opettajat käsittävät ja kokevat laadunvarmistuksen oppilaitoksissaan laadunohjauksen yhteydessä.

Kysymyslomakkeen kysymykset (25-30) koskivat laadunvarmistusta.

Laskentatulokset on esitetty taulukossa 4. Koulun prosessien laadunvarmistusta kyseltiin kuudella eri kysymyksellä, (kts. liite 1. kysymyslomake) joiden perusteella selvitettiin opettajien käsityksiä koulun prosessien laadun varmentamisesta.

Taulukko 4.

Koulun prosessien laadun varmistus kysymykset 25-30

Kysymys		Keskiarvo	Keskihajonta	Keskipoikkeama	Mediaani
25	(opetus suun.toteut.)	7,83	0,912	0,64	8
26	(oppimiskäsitykset)	7,23	1,906	1,33	8
27	(oppimisympäristö)	7,8	1,15	0,92	8
28	(tukipalvelut)	7,43	0,971	0,83	7,5
29	(oppimistulokset)	7,53	1,166	0,96	8
30	(oppim.tulosten anal)	6,9	1,241	1	7

Opetussuunnitelmien toteutumista ja seuranta opettajat arvioivat siten, että opetussuunnitelmien toteutumista seurataan hyvin tyydyttävästi.

Koulun oppimistulosten analysointia opettajat arvioivat siten, että oppimistulosten analysoinnin nähdään toteutuvan tyydyttävästi. Laadunohjauksen yhteydessä tähän asiaan tulisi kiinnittää enemmän huomiota.

Koulun oppimis- ja kasvatuskäsityksiä opettajat arvioivat siten, että koulun oppimiskäsitykset ja kasvatuskäsitykset ovat selvillä tyydyttävästi. Tähän kysymykseen tosin tuli hajontaa, kaikissa opettajat eivät ole aivan selvillä oppilaitostensa oppimis- ja kasvatuskäsityksistä, tähän asiaan on myös syytä kiinnittää huomiota laadunohjauksen yhteydessä.

Koulun oppimisympäristöä opettajat arvioivat siten, että he ovat hyvin tyytyväisiä oppilaitostensa oppimisympäristöön. Hajontaa oli pieni vastauksissa.

Koulun opetuksen ja oppimisen tukipalveluja arvioitaessa opettajat näyttävät olevan tyytyväisiä tukipalveluihin.

Oppimistulosten seuranta opettajat arvioivat siten, että oppimistukoksia seurataan hyvin tyydyttävästi.

Taustamuuttujien perusteella ei voida löytää mitään selvää eroa opettajien antamille vastauksille koulun prosessien laadun varmennukselle. Opettajien antamat vastaukset tässä osiossa ilmeisesti riippuvat paljon henkilökohtaisesta asenteista kouluun ja sen prosesseihin ja suhteesta työhön sekä työympäristöön. Tutkimuksessa mukana olleet taustamuuttajat eivät selitä annettujen vastausten eroja tarpeeksi suppeutensa takia, jotta niiden perusteella voidaan tehdä tulkintaa saaduista tuloksista.

4.2.5 Koulun johto laadun kehittämisessä

Tutkimuksessa selvitettiin koulun johdon merkitystä koulun laadun kehittämisessä. Koulun johdon merkitystä laadun kehittämisessä tutkittiin kyselylomakkeen kysymyksillä (31-36). Laskentatulokset on esitetty taulukossa 5. Koulun johdon merkitystä tutkittiin kuuden eri kysymyksen avulla, (kts. liite 1. kyselylomake) joiden avulla selvitettiin opettajien käsityksiä koulun johdon merkityksestä laadun kehittämisessä.

Taulukko 5.

Koulun johto laadun kehittämisessä kysymykset 31-36

Kysymys		Keskiarvo	Keskihajonta	Keskipoikkeama	Mediaan
31	(johdon osallist.)	7,06	0,944	0,62	7
32	(johdon pedag.joht.)	7,46	1,074	0,8	8
33	(johdon sitoutuminen)	8,4	0,894	0,77	9
34	(resurssien turv.)	7,66	1,347	1	8
35	(tunnustuksen anto)	7,63	1,299	1,07	7
36	(johdon seuranta)	7,3	1,022	0,76	7

Koulun johdon sitoutumista laadun kehittämiseksi sai korkeimman keskiarvon koko kyselyssä keskiarvoksi tuli 8,4. Opettajat katsovat, että koulun johto on lähes kiitettävästi sitoutunut laadun kehittämistyöhön.

Koulun johdon osallistumista opetus ja muiden suunnitelmissa asetettujen arvojen ja tavoitteiden saavuttamisessa opettajat arvioivat siten, että johto ei osallistu kuin tyydyttävästi arvojen ja tavoitteiden saavuttamiseen. Koulujen johdon tulisikin osallistua selvästi enemmän koulun käytännön kehitystyöhön ja panostaa siihen.

Koulun johdon pedagogista ja hallinnollista johtajuutta opettajat arvioivat siten, että koulun johto selviää hyvin tyydyttävästi johtajuudesta.

Koulun johdon toimenpiteitä tarpeellisten resurssien turvaamiseksi laatutyöhön opettajat arvioivat siten, että koulun johto on turvannut resurssit hyvin tyydyttävästi laatutyöhön.

Koulun johdon toimenpiteitä tunnustuksen antamisessa laatutyössä opettajat arvioivat siten, että laatutyöstä tulisi saada enemmän tunnustusta johdolta. Tunnustuksen antaminen on hoidettu oppilaitoksissa kuitenkin tyydyttävästi.

Koulun johdon seurantaan henkilöstön panokseen laadun parannustyössä opettajat arvioivat siten, että koulun johdolla olisi parantamisen varaa myös henkilöstön panoksen seurannassa, se on hoidetun kuitenkin tyydyttävästi.

Taustamuuttujien perusteella opettajakokemuksella on merkitystä arvioitaessa johdon merkitystä laadunkehittämisessä. Kriittisimmin laadunkehittämiseen suhtautuvat pitkän (yli 20 v) opettajakokemuksen omaavat ammatillisten oppilaitosten opettajat. Heidän arvosanansa olivat alhaisimmat tässä osiossa. Eräs kokenut opettaja antoi neljä nelosta tähän osioon, toinen yhden. Syynä vanhempien opettajien kohdalla ilmeisesti huonoihin arvioihin muutosvastarinta sekä negatiivinen asenne koulun johtoa kohtaan. Kyselyyn vastanneista opettajista yhdeksällä oli yli 20 vuoden opettajakokemus. Yhdeksällä muulla opettajalla opettajakokemus rajoittui 1-5 vuoteen. Lisäksi kuudella opettajalla oli opettajakokemusta 6-10 vuotta.

Lopuilla opettajilla oli opettajakokemusta 10 ja 20 vuoden väliltä. Opettajien kokemuksen perusteella, poikkeuksena yli 20 v. opettajakokemusta omaavat, ei ole havaittavissa merkittäviä eroja suhtautumisessa koulujen johdon toimiin laadunkehittämisessä.

4.2.6 Henkilöstö laadun kehittäjänä

Tutkimuksessa haettiin vastausta henkilöstön osalta, miten ammatillisten oppilaitosten opettajat kokevat ja käsittävät henkilöstön merkityksen laadun kehittäjänä laadunohjauksen yhteydessä. Kyselylomakkeen kysymykset (37-45) koskivat henkilöstön merkitystä laadun kehittäjänä. Laskentatulokset on esitetty taulukossa 6. Henkilöstön merkitystä laadunkehittäjänä tutkittiin yhdeksän eri kysymyksen avulla, (kts. liite 1. kyselylomake) joiden perusteella selvitettiin opettajien näkemyksiä henkilöstön merkityksestä laadun kehittäjänä.

Taulukko 6.

Henkilöstö laadun kehittämisessä kysymykset 37-45

Kysymys	Keskiarvo	Keskihajonta	Keskipoikkeama	Mediaar
37 (laatupolit. Määrittely)	7,63	0,927	0,74	8
38 (henk.keh.tavoitteet)	7,73	1,284	0,9	8
39 (työyht. Ilmapiiri)	7,7	1,29	0,98	8
40 (kannustaminen)	7,1	1,241	0,92	7
41 (työtyytyväisyys)	7,5	1,196	0,93	8
42 (motiv. laatutyöhön)	7,23	0,935	0,68	7
43 (sitout. laatutyöhön)	7,26	1,014	0,83	7
44 (muutosvastarinta))	6,86	1,105	0,83	7
45 (henkilöstön kehitt.)	7,43	0,971	0,76	7,5

Koulun henkilöstön kehittämisen tavoitteita opettajat arvioivat siten, että henkilöstön kehittämisen tavoitteet ovat hyvin tyydyttävästi tiedostettu.

Alhaisimman keskiarvon koko kyselyssä sai kysymys 44, joka käsitteli henkilöstön muutosvastarintaa keskiarvoksi tuli 6,86. Opettajien muutosvastarinta kyselyn perusteella sai arvosanaksi tyydyttävä. Opettajat katsovat, että heidän muutosvastarinta ei ole erityisen voimakasta, vaan lähinnä normaalia muutosvastarintaa. Kyselyn perusteella ei voida sanoa opettajien olevat erityisen vastaa tai puolesta laadunohjausta, suhtautuminen on melko neutraalia. Tähän kysymyksen tulee suhtautua kriittisesti, opettajat ovat voineet ymmärtää eri tavalla tämän kysymyksen, jotkut opettajat ovat luultavasti ymmärtäneet suuren muutosvastarinnan pieneksi arvosanaksi, toiset suureksi arvosanaksi.

Koulun laatupolitiikan määrittelyä opettajat arvioivat siten, että koulut ovat määritelleet laatupolitiikkansa hyvin tyydyttävästi.

Koulun työyhteisön ilmapiiriä opettajat arvioivat siten, että he kokevat keskimäärin työyhteisön ilmapiirin hyvin tyydyttäväksi.

Henkilöstön kannustamista opettajat arvioivat siten, että heitä kannustetaan vain tyydyttävästi. Koulun johdon tulisikin kiinnittää enemmän huomiota opettajien kannustamiseen laadunohjaustyössä.

Koulun työtyytyväisyyttä ja työviihtyvyyttä opettajat arvioivat siten, että he kokevat viihtyvänsä hyvin tyydyttävästi työssään. On myös opettajia, jotka viihtyvät huonosti työssään.

Koulun henkilöstön motivointia laatutyöhön opettajat arvioivat siten, että heitä on motivoitu laatutyöhön vain tyydyttävästi. Parantamisen varaa motivoinnin suhteen olisi.

Koulu henkilöstön sitoutumista laatutyöhön opettajat arvioivat siten, että sitoutuminen laatutyöhön on vain tyydyttävää. Opettajien sitoutuminen laadunohjaukseen on ensiarvoisen tärkeää, jos halutaan tuloksia. Opettajien tulisi sitoutua voimakkaammin laatutyöhön. Oppilaitosten johdon tulisikin miettiä keinoja, miten sitoutuneisuutta saadaan paremmaksi, esim. palkkiojärjestelmän avulla.

Henkilöstön taitojen ja kompetenssin kehittämistä opettajat arvioivat että, että heidän taitojaan ja tietojään kehitetään tyydyttävästi. Pienen hajonnan perusteella mielipiteet ovat melko yhtenevät opettajien keskuudessa.

Taustamuuttujien suppeuden takia ei voida suoraan löytää selittäviä tekijöitä saatujen vastausten eroille. Osioon henkilöstö laadun kehittäjänä saadut vastaukset riippuvat ilmeisesti pitkälti opettajien asemasta koulun organisaatiossa ja koulun sisäisestä tavasta ottaa henkilöstö mukaan kehitystyöhön. Koulujen ja oppilaitosten johtamistyyliä ja tavat sekä henkilöstön keskinäiset suhteet ovat luultavasti syinä eroihin.

Eräät opettajat kokevat että esim. koulujen työyhteisön ilmapiiri on erittäin huono (kysymys 39), kaksi opettajaa antoi arvosanan 4 tai 5. Lisäksi kaksi opettajaa antoi arvosanan 6. Huonossa työyhteisön ilmapiirissä ei sitoutumista yhteisiin kehittämishankkeisiin voi edes odottaa. Toisaalta tähän kysymykseen vastasi kahdeksan opettajaa numerolla 9 tai 10. Loput antoivat arvosanaksi 7 tai 8.

Kysymykseen 43 koulun henkilöstön sitoutuminen laatutyöhön tuli kiitettäviä vastauksia (9) kolme kappaletta. Lisäksi kysymykseen tuli vain yksi arvosana 5.

Vastausten perusteella opettajat ovat valmiita sitoutumaan tyydyttävästi laatutyöhön oppilaitoksissa. Ilman opettajien sitoutumista laatutyö ei tule onnistumaan kouluissa.

4.3 Eräiden muuttujien riippuvuuksien tarkastelua

Muuttujien riippuvuuksia tarkastellaan ristiin taulukoimalla ja laskemalla khi:n neliöt sekä lukemalla taulukosta vapausasteen määräämistä kohdasta khi:n neliöntestin arvot.

Muuttujat joiden riippuvuuksia tarkastellaan on valittu tutkijan oman mielenkiinnon perusteella. Tarkasteluun otettiin kolme kysymys paria, kysymykset (18 , 43) ja kysymykset (15 , 44) sekä kysymykset (34, 42).

Tutkija halusi selvittää kysymys 15:stä (Laadun kehittämiseen osallistuminen kaikilla tasoilla) ja kysymys 44:n (Koulun henkilöstön muutosvastarinta) riippuvuuden toisistaan.

Ristiin taulukointi suoritettiin siten, että kysymyslomakkeessa olevaa arvosana asteikkoa (4-10) muunneltiin siten, että ristiin taulukoinnissa arvot (4,5,6) muodostivat yhteisen luokan. Arvo 7 ja 8 muodostivat oman luokkansa yksinään ja arvot 9 ja 10 muodostivat yhteisen luokan. Tällä tavoin muodostettua taulukkoa käytettiin myös muiden kysymys parien ristiintaulukointiin.

Ristiintaulukointi suoritettiin siten, että empiiriset arvot taulukoitiin omaan taulukkoonsa, teoreettiset arvot omaansa ja khi:n arvot kolmanteen taulukkoon. Lisäksi laskettiin vapausasteen arvo ja khi:n summaan arvo. Näiden arvojen perusteella arvioitiin khi:n neliötesti taulukosta riippuvuuden voimakkuus.

Taulukossa 7:n on esitetty kysymys 15 ja 44:n empiiriset arvot.

Taulukko 7.

Empiiriset arvot						Arvosanat
	1	2	3	4	Yht.	
1	1	4	3	2	10	1= 4, 5, 6
2	2	6	1	2	11	2= 7
3	2	3	2	1	8	3= 8
4	1	0	0	0	1	4= 9, 10
Yht.	4	13	6	5	30	

Taulukossa kahdeksan on esitetty kysymys 15 ja 44:n teoreettiset arvot

Taulukko 8.

Teoreettiset arvot

	1	2	3	4
1	2	4,33	2	1,66
2	2,2	4,76	2,2	1,83
3	1,6	3,46	1,6	1,33
4	0,2	0,43	0,2	0,16

Taulukko yhdeksässä on esitetty kysymys 15 ja 44:n lasketut khin arvot

Taulukko 9.

Khin arvot

	1	2	3	4
1	-1,5	-0,63	2,5	0,86
2	-0,38	2,8	-1,74	0,65
3	0,9	-0,85	0,9	1,33
4	4,8	0,43	0,2	6,09

Khin summaksi on laskettu 16,360 ja vapausasteen (Df) arvoksi 9. Taulukossa df/p:n arvo 0,05:n kohdalla on 16,919. Laskettu khin arvo jää vähän alle taulukko arvon.

Kysymysten 15 (Laadunkehittämiseen osallistuminen kaikilla tasoilla) ja 44 (Koulun henkilöstön muutosvastarinta) välillä valitsee heikko vähäinen riippuvuus.

Kysymys 34 (Koulun johdon toimenpiteet tarpeellisten resurssien turvaamiseksi laatutyöhön) ja kysymys 42 (Koulun henkilöstön motivointi laatutyöhön) saivat ristiin taulukoinnissa seuraat arvot.

Taulukossa kymmenen on esitetty kysymys 34 ja 42:n empiiriset arvot.

Taulukko 10.

Empiiriset arvot					Arvosanat	
	1	2	3	4	Yht.	
1	0	0	3	1	4	1= 4, 5, 6 2= 7
2	2	6	5	1	14	3= 8
3	1	2	2	6	11	4= 9, 10
4	0	1	0	0	1	
Yht.	3	9	10	8	30	

Taulukossa yksitoista on esitetty kysymys 34 ja 42:n teoreettiset arvot.

Taulukko 11.

Teoreettiset arvot

	1	2	3	4
1	0,4	1,2	1,33	1,06
2	1,4	4,2	4,67	3,93
3	1,1	3,33	3,67	2,93
4	0,1	0,3	0,33	0,27

Taulukossa kaksitoista on esitetty kysymys 34 ja 42:n lasketut khin arvot

Taulukko 12.

Khin arvot

	1	2	3	4
1	0,40	1,2	5,43	-0,07
2	1,45	4,37	0,68	-3,46
3	0,19	-2,08	-2,58	9,35
4	0,1	3,03	0,33	2,67

Khin summaksi on laskettu 20,640 ja vapausasteen (Df) arvoksi 9. Taulukossa df/p:n arvo 0,05:n kohdalla on 16,919 ja 0,01:n kohdalla on 21,666. Kysymys 34 (Koulun johdon toimenpiteet tarpeellisten resurssien turvaamiseksi laatutyöhön) ja kysymys 42 (Koulun henkilöstön motivointi laatutyöhön) välillä vallitsee kohtalainen riippuvuus.

Kysymys 18 (Koulun johdon tuki henkilöstölle parannustyössä) ja kysymys 43 (Koulun henkilöstön sitoutuminen laatutyöhön) saivat ristiintaulukoinnissa seuraavat arvot.

Taulukossa kolmetoista on esitetty kysymys 18 ja 43:n empiiriset arvot.

Taulukko 13.

Empiiriset arvot						Arvosanat
	1	2	3	4	Yht.	
1	3	2	0	2	7	1= 4, 5, 6
2	0	5	5	0	10	2= 7
3	1	3	5	1	10	3= 8
4	0	0	1	2	3	4= 9, 10
Yht.	4	10	11	5	30	

Taulukossa neljätoista on esitetty kysymys 18 ja 43:n teoreettiset arvot.

Taulukko 14.

Teoreettiset arvot

	1	2	3	4
1	0,93	2,33	2,56	1,16
2	1,33	3,33	3,66	1,66
3	1,33	3,33	3,66	1,66
4	0,4	1	1,1	0,5

Taulukossa viisitoista on esitetty kysymys 18 ja 43:n lasketut khin arvot

Taulukko 15.

Khin arvot

	1	2	3	4
1	8,74	-0,61	2,56	2,28
2	1,33	4,17	3,17	1,66
3	-0,57	-0,62	3,17	1,05
4	0,4	1	2,53	7,5

Khin summaksi on laskettu 35,646 ja vapausasteen (Df) arvoksi 9. Taulukossa df/p:n arvo 0,001 kohdalla on 27,877. Laskettu khin arvo menee yli taulukko arvon.

Kysymys 18 (Koulun johdon tuki henkilöstölle parannustyössä) ja kysymys 43 (Koulun henkilöstön sitoutuminen laatutyöhön) välillä vallitsee erittäin voimakas riippuvuus.

Ristiintaulukoinnin perusteella muuttujien välisistä riippuvuuksista voidaan tehdä johtopäätöksiä seuraavasti.

Kysymys 15. (laadunkehittämiseen osallistuminen kaikilla tasoilla) ja kysymyksen 44. (koulun henkilöstön muutosvastarinta) välillä vallitseva heikko riippuvuus tarkoittaa sitä, että asioiden välillä ei ole olemassa juuri ollenkaan kytkentää toistensa suhteen vaan ne ovat riippumattomia toisistaan, toisen muutos ei vaikuta toiseen.

Kysymys 34. (koulun johdon toimenpiteet tarpeellisten resurssien turvaamiseksi laatutyöhön) ja kysymyksen 42. (koulun henkilöstön motivointi laatutyöhön) välillä vallitsee kohtalainen riippuvuus suhde, tämä tarkoittaa sitä, että asioiden välillä on olemassa kohtalainen kytkentä toistensa suhteen. Koulun johdon toimenpiteet resurssien suhteen on kohtalaisessa riippuvuus suhteessa henkilöstön motivointiin laatutyöhön.

Kysymys 18. (koulun johdon tuki henkilöstölle parannustyössä) ja kysymyksen 43. (koulun henkilöstön sitoutuminen laatutyöhön) välillä vallitsee erittäin voimakas riippuvuus, tämä tarkoittaa sitä, että kysymysten välillä on voimakas kytkentä toistensa suhteen. Toisen muutos vaikuttaa toiseen voimakkaasti. Koulun johdon tuki henkilöstölle on yhteydessä suuresti siihen, miten henkilöstö sitoutuu laatutyöhön.

4.4 Kirjalliset mielipide ja näkemys kysymykset

Kysymyksessä 46 tiedusteltiin miten laatujärjestelmä ja laadunohjaus koetaan työssä?.

Kysymykseen tuli seuraavia vastauksia:

1. Nopeammaksi.
2. Luo yhtenäisiä integroituja käytäntöjä, -jämmäkkyyttä.
3. Hidasteena, koska jokainen kehittää itse jo omaa työtään, helpommaksi ja varsinkin Positiivisesti, laatutyöllä saadaan yhtenäisyyttä ja pystytään parantamaan kilpailukykyä pitkällä tähtäimellä.
4. Laatuajattelu sinänsä hyvä. Vaatii aikaa ennen kuin totumme dokumentoimaan tekemisemme laatujärjestelmän edellyttämällä tavalla.
5. Ok.
6. Toisinaan melko paljon Byrokratiaa. Laatujärjestelmä sinänsä tunnen positiivisena.
7. Laatu on hyvä asia, mutta porukan sitoutumattomuus tai paremmin ilmaistuna asenteet ovat välillä kyseenalaisia. Johto ei anna tarpeeksi aikaa (Minun mielipiteeni). Laatudokumentit ovat joskus huonoja, koska ne eivät toimi kaikkialla oikein (tietokoneomakkeet + tulostus)
8. Aikaa vievänä työtehtävänä.
9. Tarpeellista, yhteiset pelisäännöt tarpeen jos vähentää virheellisiä toimintoja.
10. Lisätyönä muun työn ohessa.
11. Positiivisena
12. En vielä mitenkään
13. Pitkän opettajakokemuksen omaavana oma opettajaura ja tehtävät ovat urautuneet joten niiden radikaali muuttaminen on työlästä. Suurin anti minulle ainakin tässä vaiheessa on ollut se arvokeskustelu, mikä aikanaan käytiin. Olen laatukäsikirjan annin suhteen vielä odottavalla kannalla. Tulokset puhuvat aikanaan puolesta tai vastaan.
14. Tarpeellinen
15. Oman työn kehittämisen väline
16. En vielä mitenkään
17. Tarpeen ,mutta ilman vouhotusta
18. En vielä tässä vaiheessa mitenkään

Kolme vastausta 18:stä olivat negatiivisia. Laadunohjaus nähtiin hidasteena, byrokraattisena ja aikaa vievänä järjestelmänä.

Viisi vastausta oli neutraaleja 18:sta. Laadunohjaus ei ollut vaikuttanut mitenkään heidän työtehtäviinsä, syynä ilmeisesti, että laatutyössä ei olla vielä edetty kovin pitkään.

Kymmenen vastausta 18:sta olivat positiivisia. Laatujärjestelmä nähtiin tarpeelliseksi, se nähtiin oman työn kehittämisen välineeksi. Lisäksi jotkut opettajat näkivät laadunohjauksen positiiviseksi, yhtenäisiä käytäntöjä luovaksi järjestelmäksi joka vähentää virheitä. Osa opettajista katsoi laatuajattelun olevan hyvä sinänsä, mutta eivät perustelleet kantojaan.

Kysymyksessä 47 kysyttiin kritiikkiä ja kehittämisajatuksia oppilaitoksen laatujärjestelmää kohtaan.

Kysymykseen tuli seuraavia vastauksia:

1. Nykyinen laatujärjestelmän kehittämismalli erittäin tehokas ja toimiva
2. Konkreettiset seurantaesitykset
3. Kehittäminen pitäisi alkaa yksinkertaisista, joka päivä esiin tulevista, käytännön asioista, ei ”suurista ympyröistä”
4. Laadusta kohistaan kuin uutena se olisi uusi asia (samoin kuin joukko-oppi, inot, ym.) ,vaikka laatuajattelu pitäisi olla itsestään selvä hyvin toimivassa firmassa, ilman mitään dokumentteja. Aikansa kutakin, kyllä se laantuu muutamassa vuodessa.
5. Laatutilaisuudet kouluajalle.
6. Liian iso kakku kerralla otettuna
7. Vielä liian irrallista arkipäivän toiminnasta
8. Osaava ihminen laatimaan talon käytössä olevat dokumentit, toimivat kaikkialla samalla tavalla, Päivittää toimivaksi heti ongelmien ilmettyä.
9. Järjestelmä hieman raskas, verkossa olevat dokumentit olisivat helpommin käytettävissä.
10. Jos (Kun?) asiat jäävät tehdyksi paperille sen takia ”Kun laatu näin vaatii”, eikä todellisuudessa olekaan toimittu dokumenttien mukaan.
11. Dokumentit liian laajoja, sitoutuminen vain aktiivisten osalla.
12. Liikaa dokumentteja

Yksi vastaus kahdestatoista oli positiivinen. Laatujärjestelmä nähtiin tehokkaana ja toimivana kehitysmallina.

Yksitoista vastausta olivat kriittisiä. Katsottiin, että laadunkehittäminen tulisi olla konkreettisista jokapäiväisistä asioista lähtöisin, eikä suurista ympyröistä. Lisäksi nähtiin, että osaavat ihmiset tekisivät käytössä olevat laatudokumentit. Joku vastaaja näki, että laatujärjestelmille käy kuin joukko-opille aikoinaan, nyt siitä kohistaan ja unohdetaan muutamassa vuodessa. Nähtiin myös että laatujärjestelmän takia tehdään joitakin asioita paperilla, mutta ei käytännössä, koska laatujärjestelmä vaatii. Lisäksi kritisoitiin dokumentointia, dokumentointi ja siihen liittyvät asiakirjat nähtiin työläiksi ylläpitää ja liian laajoiksi, tämän nähtiin heikentävän sitoutumista laatujärjestelmään.

5. POHDINTAA LAADUNOHJAUKSESTA AMMATILLISISSA OPPILAITOKSISSA TUTKIMUKSEN TULOSTEN VALOSSA

Kyselyn tulosten perusteella ammatillisten oppilaitosten opettajat, jotka olivat mukana kyselyssä suhtautuvat laadunohjaukseen hyvin tyydyttävällä tavalla, keskiarvolla keskihajonnalla ja mediaanilla mitaten. Lähes kaikki kysymysten keskiarvot alkoivat seitsemällä, mediaanit muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta olivat 7:n ja 8:n välillä yhtä poikkeusta lukuun ottamatta, jolloin mediani oli yhdeksän. Hajonnat liikkuvat yhden kahta puolen.

Tutkimusjoukosta miehiä oli 5/6 osaa ja he työskentelivät samassa suhteessa tekniikan ja liikenteen koulutusaloilla, tutkimuksen tulokset onkin nähtävä tältä pohjalta ja suhtauduttava kriittisesti tulosten yleistämiseen. Tutkimuksen tulokset voidaan kuitenkin yleistää koskemaan lähinnä ammatillisten oppilaitosten teknisiä koulutusaloja.

Valinta kysymykset olivat eri kyselyalueiden suhteen hyvin tasaisia. Suuria eroja ei ollut löydettävissä. Samoin tulokset olivat hyvin tasaisia kautta koko kyselyalueen. Keskiarvot olivat tutkimuksessa eri parametrien suhteen n. 6,8 ja 8,4 välillä. Yleisesti ottaen opettajat suhtautuvat melko tyydyttävästi laadunohjaukseen ja sen eri alueisiin, suurta vastustusta ei ilmennyt, mutta ei myöskään suurta ihastusta.

Kirjallisissa näkemys ja kokemus kysymyksissä kritiikkiä sai eniten laatujärjestelmän dokumentointi. Se nähtiin liian byrokraattisena ja liikaa työllistävänä. Muuten laadun ohjaukseen suhtauduttiin enimmiltään positiivisesti ja nähtiin laadunohjaus tarpeelliseksi yleensä, pieni vähemmistö kolme kahdeksastatoista, näkivät laadunohjauksen myös negatiivisena asiana.

Kyselyn perusteella oppilaitoksissa tulisi kiinnittää enemmän huomiota laadunohjauksen suhteen: Asiakaspalautteen hyödyntämiseen, oppilaitosten johdon sitoutumiseen laadunkehittämistyöhön, laadunparannus suunnitelmien seurantaan ja osallistumiseen kaikilla tasoilla oppilaitoksissa, kerättyjen tietojen hyödyntämiseen ja analysoimiseen, tiedonkulkuun oppilaitoksissa, oppimistulosten arvioitiin, koulun johdon osallistumiseen asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen, henkilöstön panoksen

seurantaan laatutyössä, henkilöstön kannustamiseen ja henkilöstön sitoutumiseen laatutyöhön. Nämä edellä luetellut asiat ovat opettajien mielestä, ovat toteutuneet huonoimmin laadunohjauksen yhteydessä. Oppilaitosten laatukoulutuksen yhteydessä ja laadunparannustyössä nämä asiat tulisi ottaa esille ja pohtia yhdessä henkilökunnan kanssa, miten ko. asioita voisi parantaa.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat myös sitä näkemystä, että johdon tuki laatutyölle on erittäin tärkeä. Tutkimuksen tulosten perusteella toivottiin koulun johdon osallistuvan aktiivisemmin käytännön laatutyöhön, toisaalta tutkimuksessa kävi ilmi, että koulun johto on turvannut resurssit laatutyöhön melko hyvin. Johdon sitoutuminen ja henkilöstön seuranta laatutyössä liittyvät myös johdon toimenpiteisiin.

Johdon sitoutumisen tärkeyttä korostaa myös KERA (1990). Johdon sitoutumisen tärkeyttä korosti myös tutkimuksessa suoritettu riippuvuuksien tarkastelu. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin riippuvuussuhdetta kyselyn muuttajien (18) koulun johdon tukea henkilöstölle ja (43) koulun henkilöstön sitoutumista laatutyöhön. Tulokseksi tuli, että näiden kahden välillä on olemassa erittäin suuri riippuvuus. Tulos tukee myös johdon sitoutumisen tärkeyttä.

Kyselyn perusteella ammatillisiin oppilaitoksiin voidaan aivan hyvin rakentaa laadunohjaus järjestelmä, opettajien muutosvastarinta on kohtuullisella tasolla ja muutenkin laadun eri parametreihin suhtaudutaan melko tyydyttävästi.

Laadunohjausjärjestelmän rakentaminen ei tule kaatumaan ammatillisissa oppilaitoksissa opettajien vastarintaan.

LÄHTEET

Bagh A. von (1992) Laadunvarmistus SFS – ISO 9002 – Standardien mukaisesti kuljetuspalveluissa. Helsinki. Suomen kuljetustaloudellinen yhdistys.

Efektia palvelu oy. (1996) Oppi ja laatu. Kuntaliiton painatuskeskus. Helsinki

Efektia palvelu oy. (1997) Oppi ja laatu: Opetustoimen laadun arviointiperusteet, virikkeitä sisäiseen arviointiin ja kehittämiseen. Efektia oy. Helsinki.

Helakorpi S. (1994) Oppilaitoksen tuloksellisuus ja laadunhallinta. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna.

Helakorpi S. , Juuti P. , Niemi H. (1996) Tiimiorganisoitu koulu. WSOY. Juva.

Helakorpi S. , Olkinuora A. (1997) Asiantuntijuutta ammattikorkeakoulupedagogiikkaa oppimassa. WSOY. Porvoo.

Hämäläinen K., Laukkanen R. , Mikkola A. : Koulun tuloksellisuuden arviointi. OPH, Vantaan täydennyskoulutuskeskus ja VAPK- kustannus. Helsinki.

Jakku – Sihvonen K. (1993) Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa. Artikkelit Teoksessa Hämäläinen - Laukkanen – Mikkola : Koulun tuloksellisuuden arviointi. OPH., Vantaan täydennyskoulutuskeskus ja VAPK – kustannus. Helsinki.

Kvalitetsutmärkelsen svenska skolan . (1995) Joki – Pesola O. (Käänt.) Ruotsin kunnallisliitto. Stockholm.

Juran J. , Gryna F. , Bingham R. (1974) Quality control handbook. : Third edition. United States of America . McCraw – Hill inc.

KERA oy. (1990) Laatu voittaa : Laatumyökirja suomalaisille yrityksille. Helsinki . Kuopion Kehitysaluerahasto.

KERA oy. (1992) Palvelevan yrityksen laatutyökäsikirja. Kera oy. Kuopio.

Laatuviesti lehti. No. 5 / 1996. Artikkelin Suomen laatupalkinto arviointikohteista vuodelle 1997.

Laatuviesti lehti. No. 5 / 1993. Artikkelin ISO 9000 prosessimalli.

Lillrank P. (1990) Laatunäkökulmaa. Johdatus japanin talouselämään laatujohtamisen näkökulmasta. Gaudeamus. Helsinki.

Lillrank P. Artikkelin mielipidepalstalla. Helsingin sanomat – lehti 26.2.1997.

Lyytinen H. (1993) Koulukohtaisten arviointijärjestelmien kansainvälisestä kehittelystä. Teoksessa Laukkanen – Salmio – Svedin (toim.) Koulun itsearviointi. Opetushallitus, VAPK – kustannus. Helsinki.

Opettaja lehti. No 49-51/ 1996. Artikkelin mielipide palstalla.

Opettaja lehti. No. 1-3 / 1997. Artikkelin mielipide palstalla

Purhonen K. (1991) Koulutuskustannukset ja koulutuksen laatu. Teoksessa STK-TKL. Koulutuksen laatu. Teollisuuden koulutusvaliokunta sarja A/12/1991/. Helsinki.

Sarala U. , Sarala A. , (1996) Oppiva laatuorganisoitu koulu. Helsinki.

SFS (1988) Laatujärjestelmät. SFS – ISO 9000 standardisarja. Suomen Standardoimisliitto SFS ry. Helsinki.

Svenska Arbetsgivare Förening .(SAJ) (1995) Kvalitetsboken. Malmö. Gleng uppslag.

Vaso J. (1998) Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktiivinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Tampereen yliopisto.

LITTEET

Ossi Toivonen
 Hankolantie 22 A4
 63700 ÄHTÄRI
 Puh.06-5330264

KYSELY / _____

11.9.1997

KYSELY LAADUNOHJAUKSEN KOKEMISESTA OPETTAJEN KESKUUDESSA
 AMMATILISISSA OPPILAITOKSISSA.

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää, miten laadunohjaus koetaan opettajien keskuudessa ammatillisissa oppilaitoksissa, missä on /ollaan rakentamassa laatujärjestelmä laadunohjausta varten.

Käytän kyselyn tuloksia kasvatustieteen Laudatur-työni pohjana Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitokselle suoritettavaan tutkielmaan avoimessa korkeakoulussa. Työtä ohjaa Dos. S. Helakorpi.

Pyydän teitä vastaamaan esitettyihin kysymyksiin ja väittämiin ja palauttamaan lomakkeet kyselyn tekijälle. Tarvittaessa lisätietoja saa tekijältä puhelimitse.

Pyydän teitä täyttämään kyselylomakkeet nimettöminä sekä, että täyttäisitte lomakkeen kaikki kohdat.

Ystävällisin terveisin

Ossi Toivonen

KYSELY

1. Mikä on oppilaitoksenne tai yksikön nimi, missä työskentelette?

2. Mikä on peruskoulutuksenne?

- a. Kansakoulu
- b. Keskikoulu
- c. Peruskoulu
- d. ylioppilas

3. Mikä on ammatillinen koulutuksenne?

- a. Ei ammatillista koulutusta
 - b. Ammattikoulu tai vastaava
 - c. Opistoasteen koulutus tai ammatillinen korkea-aste
 - d. Korkeakoulututkinto
 - e. Muu tutkinto, mikä _____
-

16. Tehtävien, vastuun ja vallan jako sekä yhteistyö.	4	5	6	7	8	9	10
17. Laadun parannussuunnitelmien ja päämäärien seuranta.	4	5	6	7	8	9	10
18. Koulun johdon tuki henkilöstölle parannustyössä.	4	5	6	7	8	9	10
19. Tieto kouluni organisaatioista ja hallinnosta.	4	5	6	7	8	9	10
20. Tieto kouluni työ ja menettelyohjeista.	4	5	6	7	8	9	10
21. Kerättyjen tietojen käyttö laatutyössä.	4	5	6	7	8	9	10
22. Laatukäsikirjan dokumentointi	4	5	6	7	8	9	10
23. Kerättyjen laatutietojen analysointi ja johtopäätökset.	4	5	6	7	8	9	10
24. Tiedonkulun toimivuus ja ajantasalla olo koulussani.	4	5	6	7	8	9	10
25. Opetussuunnitelmien toteutuminen ja seuranta.	4	5	6	7	8	9	10
26. Kouluni oppimis ja kasvatuskäsitteet.	4	5	6	7	8	9	10
27. Kouluni oppimisympäristö.	4	5	6	7	8	9	10
28. Koulun opetuksen ja oppimisen tukipalvelut.	4	5	6	7	8	9	10
29. Oppimistulosten seuranta.	4	5	6	7	8	9	10
30. Kouluni oppimistulosten analysointi.	4	5	6	7	8	9	10
31. Koulun johdon osallistuminen opetus ja muiden suunnitelmissa asetettujen arvojen ja tavoitteiden saavuttamisessa.	4	5	6	7	8	9	10
32. Koulun johdon pedagoginen ja hallinnollinen johtajuus.	4	5	6	7	8	9	10
33. Koulun johdon sitoutuminen laadun kehittämiseksi.	4	5	6	7	8	9	10
34. Koulun johdon toimenpiteet tarpeellisten resurssien turvaamiseksi laatutyöhön.	4	5	6	7	8	9	10
35. Koulun johdon toimenpiteet tunnustuksen antamisessa laatutyössä.	4	5	6	7	8	9	10
36. Koulun johdon seuranta henkilöstön panokseen laadun parannustyössä.	4	5	6	7	8	9	10
37. Koulun laatupolitiikan määrittely.	4	5	6	7	8	9	10
38. Koulun henkilöstön kehittämisen tavoitteet.	4	5	6	7	8	9	10

Liite 2.

Kyselyn vastaukset

Kyselyn tulokset

1. 0
2. 3,3,3,2,4,2,4,1,1,1,2,1,2,4,2,1,1,1,3,1,1,2,4,4,4,4,4,4,4
3. 3,3,3,3,3,3,4,3,3,3,2,3,4,3,3,2,3,3,3,3,3,3,4,3,3,4,3,3,3
4. 2,1,2,1,2,1,1,1,1,1,1,1,2,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,2,1,1,2,1,1,1
5. 7,6,7,6,5,6,6,6,6,6,6,6,7,6,6,6,6,6,6,6,6,6,6,6,6,4,6,6,6,6,6,6
6. 1,2,3,5,2,4,4,2,6,5,6,6,2,1,3,5,5,3,2,5,5,1,1,2,1,1,3,1,1,1
7. 2,3,3,2,3,3,3,2,3,3,3,3,3,3,3,2,3,3,3,4,0,5,5,5,5,5,3,1,5,5
8. 1,3,0,2,2,2,4,2,2,2,2,2,2,3,2,4,2,2,2,2,2,2,2,5,2,2,2,2,3,1
9. 9,8,7,7,9,6,8,6,7,6,8,7,8,7,8,9,8,7,8,7,5,8,7,6,8,8,8,8,7,7
10. 9,8,0,7,8,6,8,5,7,7,8,7,8,8,6,8,8,6,8,9,6,8,7,8,8,8,7,8,6,7
11. 8,7,8,7,9,8,8,8,7,8,9,8,8,7,8,8,7,8,8,8,7,9,7,7,9,8,8,8,8,8
12. 7,6,7,7,7,6,7,7,8,5,8,8,7,7,6,8,9,8,8,7,8,10,8,6,9,8,7,8,6,8
13. 8,8,8,7,9,6,8,8,7,9,9,8,7,8,9,9,6,9,9,8,9,8,8,7,9,8,8,8,8
14. 8,8,6,7,8,5,7,5,7,8,7,7,8,9,7,8,7,8,8,8,7,10,8,6,7,10,8,9,6,7
15. 7,8,6,7,8,6,6,6,7,8,7,7,8,9,7,7,6,7,7,9,8,7,7,7,9,10,8,9,6,7
16. 8,8,8,7,6,5,7,5,7,8,8,8,8,8,6,8,6,6,8,7,8,7,8,5,8,10,7,9,7,8
17. 8,9,7,7,7,6,7,6,6,5,7,7,7,6,8,7,6,7,6,8,7,8,8,6,9,10,7,9,8,7,
18. 8,5,7,7,7,8,5,7,8,8,9,7,8,6,8,8,9,7,7,8,10,8,8,8,10,7,9,5,7
19. 8,6,9,6,9,6,10,6,7,8,7,9,8,7,9,9,6,9,8,8,9,10,7,6,8,8,6,9,10,8
20. 8,8,6,5,8,5,9,7,6,6,8,9,8,8,9,9,8,7,7,8,8,10,7,9,9,8,9,9,7
21. 8,7,6,7,8,5,8,7,6,8,7,7,7,5,7,7,7,6,7,7,8,7,9,7,10,6,9,6,7
22. 8,8,7,7,8,7,7,6,6,8,9,7,7,6,5,8,6,6,8,7,9,8,7,7,9,10,8,9,8,8
23. 8,7,7,8,6,8,5,6,6,8,7,7,8,7,8,6,6,6,8,8,6,8,7,8,9,7,10,7,7
24. 8,7,7,5,6,5,7,4,7,8,8,6,8,8,8,8,6,8,6,6,7,9,8,8,9,10,9,9,6,7
25. 9,6,8,7,8,8,8,5,8,7,8,8,8,9,9,8,8,8,8,7,7,7,8,9,9,8,8,9,7,8
26. 9,6,6,6,8,5,8,5,6,8,7,8,8,8,7,8,8,6,8,8,0,10,8,7,10,8,7,10,6,8
27. 9,8,7,7,8,5,8,6,6,7,7,8,8,9,9,8,8,7,9,9,7,8,7,8,9,9,8,10,6,9
28. 8,9,7,7,8,6,8,6,9,8,7,7,6,6,7,8,7,8,7,8,6,8,7,6,8,9,8,9,7,8
29. 8,8,8,7,9,5,8,6,9,8,7,7,7,8,7,8,9,6,6,8,7,6,7,8,10,9,7,9,6,8
30. 8,7,6,7,8,5,8,5,8,5,7,7,6,6,7,8,8,5,7,7,5,5,8,7,9,9,6,8,7,8
31. 7,8,8,7,7,7,8,4,7,7,7,8,7,7,6,8,6,7,6,8,6,6,8,7,9,7,7,8,7,7
32. 9,6,8,7,7,7,8,4,7,7,8,8,8,8,7,8,8,8,7,8,5,8,8,8,8,7,7,9,9,7
33. 9,8,8,7,9,8,9,7,9,9,9,9,8,9,9,8,9,8,9,7,8,7,9,9,10,7,10,8,7
34. 9,7,7,7,8,8,8,4,7,9,9,7,9,9,9,8,8,8,8,6,8,8,7,8,9,7,7,10,7,4
35. 9,6,7,7,7,6,9,4,7,9,9,6,7,9,7,9,8,9,7,7,9,9,7,7,8,7,8,10,8,7,
36. 7,8,6,7,6,7,8,6,8,8,9,7,7,9,8,7,8,8,6,7,7,8,8,4,7,7,8,8,7,8
37. 6,8,7,8,7,9,8,10,8,7,8,8,8,9,8,7,8,8,7,7,8,7,8,6,7,7,8,9,6,7
38. 6,8,8,6,8,8,9,10,8,8,10,10,7,8,8,6,8,8,8,7,8,6,8,4,8,8,8,9,7,7
39. 9,8,7,7,8,7,7,8,7,8,10,9,8,9,8,8,8,7,9,6,8,4,9,5,6,7,9,9,8,8
40. 7,8,6,8,6,8,7,10,7,6,9,7,8,9,7,7,8,5,6,7,7,5,8,5,5,8,8,7,7,7
41. 8,8,7,8,7,8,7,8,7,8,9,9,8,8,8,8,5,7,6,8,5,9,5,5,8,8,8,8,9
42. 8,7,7,7,7,7,8,7,7,6,8,8,8,8,7,6,8,7,7,7,6,9,4,8,7,8,8,7,8
43. 8,6,7,7,8,5,7,6,6,8,7,9,7,7,6,7,8,6,8,7,8,6,7,8,9,9,8,8,8,7
44. 8,8,7,8,8,6,8,7,7,6,7,4,7,8,7,7,8,6,8,7,6,7,7,6,5,6,6,7,9,5
45. 7,7,7,6,8,6,8,5,8,7,7,7,8,8,8,7,8,7,8,8,8,10,7,8,9,7,7,8,8,6
- 46.

Taustamuuttujien tulokset kysymykset 1-8

1 Kyselyyn osallistuneiden oppilaitosten nimet

2 Peruskoulutus

a	b	c	d
9	6	4	11

3 Ammatillinen koulutus

a	b	c	d	e
0	2	24	4	0

4 Sukupuoli

a	b
24	6

5 Koulutusala

a	b	c	d	e	f	g	h	i
0	25	3	1	1	0	0	0	0

6 Opettajakokemus

a	b	c	d	e	f
9	6	4	2	6	3

7 Laatujärjestelmän valmiusaste

a	b	c	d	e	f
1	4	16	1	7	0

8 Asema laatuorganisaatiossa

a	b	c	d	e
2	22	3	2	0

Kyselyn tilastomaattiset arvot kysymykset 9-45

Kysymys	Keskiarvo	Keskihajonta	Keskipoikkeama	Mediaani
9	7,4	0,968	0,8	7,5
10	7,13	1,655	1,05	8
11	7,86	0,628	0,46	8
12	7,36	1,066	0,85	7
13	8,06	0,868	0,62	8
14	7,46	1,195	0,93	7,5
15	7,36	1,066	0,86	7
16	7,3	1,178	0,94	8
17	7,23	1,165	0,91	7
18	7,53	1,252	0,96	8
19	7,86	1,332	1,1	8
20	7,8	1,27	1	8
21	7,1	1,093	0,74	7
22	7,46	1,136	0,93	7,5
23	7,2	1,063	0,84	7
24	7,26	1,38	1,13	7,5
25	7,83	0,912	0,64	8
26	7,23	1,906	1,33	8
27	7,8	1,15	0,92	8
28	7,43	0,971	0,83	7,5
29	7,53	1,166	0,96	8
30	6,9	1,241	1	7
31	7,06	0,944	0,62	7
32	7,46	1,074	0,8	8
33	8,4	0,894	0,77	9
34	7,66	1,347	1	8
35	7,63	1,299	1,07	7
36	7,3	1,022	0,76	7
37	7,63	0,927	0,74	8
38	7,73	1,284	0,9	8
39	7,7	1,29	0,98	8
40	7,1	1,241	0,92	7
41	7,5	1,196	0,93	8
42	7,23	0,935	0,68	7
43	7,26	1,014	0,83	7
44	6,86	1,105	0,83	7
45	7,43	0,971	0,76	7,5

Keskiarvot 9-45

Kysymykset

