

833/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/83/>

TULOS- JA LAATUAJATTELU PERUSKOULUN ALA-ASTEEN MUSIIKIN  
OPETUSSUUNNITELMAN LÄHTÖKOHTANA

Esa Jaakkola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Jaakkola, E. 1997. Tulos- ja laatuajattelu peruskoulun ala-asteen musiikin opetus-suunnitelman lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan teoreettisesti tulos- ja laatuajatteluteoreetikkojen esittämien ajatusten, mallien ja periaatteiden yhteyttä peruskoulun ala-asteen opetussuunnitelman tehtävään. Lisäksi tarkastellaan tulos- ja laatuajattelun sovellusten mielekkyyttä musiikin näkökulmasta. Opetussuunnitelma käsitetään 1) lainsäädäntöön perustuvien vaatimusten ja mahdollisuuksien mukaisena ja 2) tulos- ja laatuajattelun periaatteiden mukaisena kirjoitettuna opetussuunnitelmana. Lainsäädäntöpohjainen lähestymistapa selvittää, miten tulos- ja laatuajattelua voidaan soveltaa peruskoulussa. Tulos- ja laatuajattelupohjainen lähestymistapa tarkastelee laajemmin ajatustapojen periaatteellista käyttökelpoisuutta opetussuunnitelman pohjana.

Tulos- ja laatuajattelun periaatteet kohtaavat opetussuunnitelman tehtävän seuraavissa asioissa: a) tavoitteiden ja sisältöjen määrittely, b) toimintatapojen ja -ympäristöjen valinta, c) ihmiskäsitys ja d) arviointi. Tarkasteltaessa opetussuunnitelmaa tulos- ja laatuajattelun ehdoilla nousee keskeisiksi näkökulmiksi edellisiin a) asiakaslähtöisyys, b) organisaation kokonaisvaltaisuus ja c) jatkuvan parantamisen periaate.

Lainsäädäntö antaa hyvät mahdollisuudet tulos- ja laatuajattelun soveltamiseen peruskoulussa. Tulos- ja laatuajattelun mukainen opetussuunnitelma perustuu lainsäädännön, peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ja asiakkaiden tarpeiden pohjalta määriteltyihin tavoitteisiin. Se on selkeä, hierarkkinen ja konkreettinen. Musiikkikasvatuksen tavoitteisiin ja luonteeseen ei sovi opetussuunnitelman konkreettisuuden vaatimus.

Tulos- ja laatuajattelussa työtavat ja -ryhmät on suunniteltava tavoitteisiin nähden tarkoituksenmukaisiksi. Tämä on perusteltua, mutta musiikkikasvatuksen luonne

vaatii liikkumatilaa opetuksen toteuttamisessa. Vastaavasti jokaisen organisaatioon kuuluvan tulee osallistua tavoiteasetantaan ja arviointiin, jonka tehtävänä on toiminnan kehittäminen. Lähestymistavalla voidaan hyödyntää henkilöstön erityisalueosaimista ja lisätä työtyytyväisyyttä.

Asiakaslähtöisyyttä voidaan toteuttaa perheiden, koulun ja muiden halukkaiden tahojen yhteistyökumppanuutena koulun opetussuunnitelman kehittämisessä. Mahdollisuus vaikuttaa sisältöjen ja toimintatapojen valintaan voi motivoida oppilaita musiikin harrastamiseen. Vanhempien ja esim. paikallisten musiikin ammattilaisten yhteistyö koulun kanssa tukee toimiessaan koulun musiikkikasvatuksen tehtävää. Asiakaslähtöisyyttä on myös mahdollisuus vapaaseen koulunvalintaan sekä koulujen ja luokkien erikoistuminen. Nämä sopivat musiikkikasvatuksen luonteeseen.

Avainsanat: tulosajattelu, laatuajattelu, opetussuunnitelma, musiikkikasvatus, peruskoulun ala-aste

# TULOS- JA LAATUAJATTELU PERUSKOULUN ALA-ASTEEN MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMAN LÄHTÖKOHTANA

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 TUTKIMUSASETELMA .....	5
3 TULOSAJATTELU JA LAATUAJATTELU KOULUSSA .....	8
3.1 Tulosajattelu koulussa .....	8
3.1.1 Tulosajattelu, tulosohtaus ja tulosohtaminen .....	8
3.1.2 Koulun tulos - koulun panokset ja tuotokset .....	10
3.1.3 Koulun tulos ja koulun vaikutukset .....	13
3.1.4 Koulun tulos ja koulun tavoitteet .....	14
3.1.5 Koulun tuloksellisuuden jaottelu .....	16
3.1.5.1 Tuloksellisuus .....	16
3.1.5.2 Vaikuttavuus ja palvelukyky .....	19
3.1.5.3 Tehokkuus ja tuottavuus .....	21
3.1.5.4 Taloudellisuus ja kustannusvaikuttavuus .....	22
3.1.5.5 Koulun avaintulokset ja tavoitteiden tärkeysjärjestys .....	22
3.1.5.6 Yhteenveto koulun tuloksellisuuden jaottelutavoista .....	24
3.1.6 Koulun tuloksellisuuden arviointi .....	25
3.2 Laatuajattelu koulussa .....	27
3.2.1 Laatuajattelu, laatujohtaminen, TQM, TQE ja CQI .....	27
3.2.2 Laatu koulussa .....	28
3.2.2.1 Objektiiivinen laatu ja laatustandardit .....	29
3.2.2.2 Subjektiiivinen laatu ja asiakastytyvääisyys .....	30
3.2.2.3 Prosessikeskeinen laatu .....	31
3.2.3 Laadun arviointi koulussa .....	32
3.3 Tulos- ja laatuajattelun keskinäinen suhde .....	35
3.3.1 Tulos- ja laatuajattelun erot .....	36
3.3.2 Tulos- ja laatuajattelun keskeiset periaatteet .....	38

4 TULOS- JA LAATUAJATTELU, OPETUSSUUNNITELMA JA MUSIIKKI . . .	41
4.1 Peruskoulun opetussuunnitelman tehtävä . . . . .	41
4.2 Tutkimuksia tulos- ja laatuajattelusta musiikin opetussuunnitelman pohjana . . . . .	45
4.3 Tulos- ja laatuajattelun periaatteet opetussuunnitelmassa . . . . .	49
4.3.1 Asiakaslähtöisyys . . . . .	49
4.3.1.1 Oppilaat ja heidän vanhempansa opetussuunnitelman kehittämisessä . . . . .	52
4.3.1.2 Vapaa koulunvalinta . . . . .	55
4.3.1.3 Opetussuunnitelman sisäiset vaihtoehdot . . . . .	56
4.3.1.4 Koulua ympäröivä yhteisö asiakkaana . . . . .	57
4.3.1.5 Sisäiset asiakkaat . . . . .	58
4.3.2 Tavoitteet . . . . .	58
4.3.2.1 Hierarkia . . . . .	58
4.3.2.2 Selkeys ja konkreettisuus . . . . .	60
4.3.2.3 Kokonaisopetussuunnitelma . . . . .	63
4.3.3 Henkilöstön työryhmät . . . . .	64
4.3.3.1 Henkilöstön valinta . . . . .	64
4.3.3.2 Kaikkien osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön . . . . .	66
4.3.3.3 Työnjako . . . . .	67
4.3.4 Koulun työtavat . . . . .	69
4.3.4.1 Tavoitteiden suhde työtapoihin . . . . .	69
4.3.4.2 Oppimateriaali . . . . .	71
4.3.4.3 Prosessinhallinta . . . . .	71
4.3.5 Ihmiskäsitys . . . . .	74
4.3.5.1 Koulun työilmapiiri . . . . .	74
4.3.5.2 Oppilasarviointi . . . . .	75
5 POHDINTA . . . . .	76
LÄHTEET . . . . .	82

## 1 JOHDANTO

Tulosajattelu etenee peruskoulussa. Ensimmäinen virallinen suunnittelupäätös tulosajattelun soveltamisesta peruskouluun oli Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991 - 1996 (Laukkanen 1994, 9). Suunnitelmassa päätettiin pyrkiä tukemaan koulujen omaleimaisuutta siirtymällä suunnitelmakaudella tulosohjaukseen ja -budjetointiin (Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1991, 31).

Suunnitelman tarkistus vuodelta 1993 liitti koulutuksen laadun parantamisen yhdeksi päätavoitteista (Valtioneuvosto 1993a, 5) ja vuoteen 2000 ulottuvassa suunnitelmassa koulutuksen laatu mainitaan ensimmäisenä kehittämisen kriteerinä (Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1995, 1). Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistusta pohtinut komitea (1996, 52, 83) pyrkii muuttamaan koululainsäädäntöä tulos- ja laatuajattelun mukaiseksi. Näin kunta- ja koulutasolla lainsäädäntö sekä edellyttäisi että helpottaisi tulos- ja laatuajattelun soveltamista.

Tulosajattelu on tullut kasvatukseen taloustieteistä (Lonkila 1991, 14; Nikki 1993, 1; Partanen 1992, 22), lähinnä yritysten tulosta painottavan tulosjohtajuuden mallista (Santalainen, Voutilainen, Porenne & Nissinen 1980, 61 - 68). Tulosajattelussa korostuu toiminnan tulos ja tuloksen mittaaminen (Virkkunen, Voutilainen, Laosmaa & Salmimies 1986, 86). Laatu ja laadukkuus taas voidaan määritellä useilla eri tavoilla (Sarala & Sarala 1996, 95 - 96; Stringfield 1994b, 56; ks. myös Murphy 1992, 166 - 167), eikä laatuajattelulla ole yhtenäistä kehityshistoriaa (Hannukainen 1991, 18 - 25; Sarala & Sarala 1996, 98 - 105).

Tavoitteiden toteutuminen on helpommin arvioitavissa niissä oppiaineissa, joissa saavutukset ovat muutettavissa numeerisiksi (Hämäläinen 1993a, 20; Laukkanen 1993, 55; Lindström 1992, 18; Mortimore 1992, 156). Mittaamiseen perustuvassa päätöksenteossa selkeä numerotieto helposti syrjäyttää pehmeämmät pohdinnat

(Ståhlberg 1991, 187). Musiikkikasvatuksen tavoitteiden toteutumisen mittaaminen on vaikeaa (Elliott 1995, 264 - 266). Viekö tulosajattelun soveltaminen siis pohjan koko koulun musiikkikasvatukselta (ks. myös Aaltonen 1993, 278) vai välineellistääkö se musiikin palvelemaan vain koulun mitattavia tavoitteita (ks. Kurkela 1995, 31 - 34)? Koulun musiikkikasvatuksen kehittämisen kannalta on hedelmällisintä tutkia, mitä ongelmia ja toisaalta etuja tulosajattelu tuo koulun musiikkikasvatukseen.

Vastaavasti koulutuksen laadun parantaminen ei ole yksiselitteinen asia. Laatuotsikon alle mahtuisi esim. oppilaan ennalta määritellyn laatustandardin mukainen suoritus laulukokeessa (ks. Crosby 1986, 9, 19), "hyvä fiilis" musiikkitunnilla (ks. Ishikawa 1989, 336 - 337; Ståhle 1993, 234), opetuksessa vuodessa tapahtunut edistys (ks. Deming 1986, 29), hyvän veronmaksajan ja työntekijän tai mahdollisimman hyvillä valmiuksilla elämään evästetyn ihmisen kasvaminen kouluaikana (ks. Juran 1988, 11). Mitä siis tarkoitetaan koulun musiikkikasvatuksen laadulla?

Kirjojen kierrätyksen aloittaminen koulussa leikkaa koulun menoja ja vaikuttaa välillisesti tuloksellisuutta parantavasti, mutta kertoo vasta pinnallisesta tulosajattelukäsityksestä. Peruskoulun tehtävä on opetus ja kasvatus (Peruskoululaki 1983). Mikäli tulosajattelu on sisäistetty koulussa kaikkea toimintaa ohjaavana periaatteena, sen pitäisi näkyä opetuksen perustassa, opetussuunnitelmassa (Lonkila 1991, 53 - 54; ks. myös Porter 1990, 16).

Tulos- ja laatuajattelu, peruskoulun musiikkikasvatus ja peruskoulun opetussuunnitelma ovat kaikki aiheita, joiden tutkiminen on ajankohtaista. Sekä tulos- että laatuajattelu esittävät periaatteita, joiden mukaan toiminta tulisi järjestää. Näiden periaatteiden soveltaminen ja soveltuvuuden arvioiminen musiikkikasvatuksen luonteen, sisältöjen ja tavoitteiden näkökulmasta on tärkeää, koska sekä tulos- että laatuajattelua sovelletaan peruskouluun (ks. Lonkila 1991, 81; vrt. Reynolds ym. 1992, 176). Musiikin valitseminen tutkimusaiheen ainoaksi oppiaineeksi mahdollistaa sen luonteen ja erityispiirteiden perusteellisen tarkastelun.

Tulosajatteluun kuuluu keskeisesti päätöksentekovallan hajauttaminen. Keskusjohto ei siis enää määrää pikkutarkasti toimintatapoja. (luku 3.1.1.) Myös tässä mielessä

vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus oli osa tulos- ja laatuajattelun tuomista peruskouluun, eli myös musiikkikasvatukseen. Tiitta (1995) on tarkastellut opetussuunnitelmauudistusta musiikinopettajien näkökulmasta, mutta opetussuunnitelman työn hajauttamisen vaikutuksia musiikinopetukseen on syytä tutkia tarkemminkin.

Vastaavasti tuloksellisuuden osa-alueita musiikinopetuksessa on aiemminkin tutkittu (ks. esim Kimpton 1989; Laczó 1987), mutta ei suomalaisessa peruskoulussa. Opetussuunnitelmaa taas monet tutkijat pitävät keskeisenä tarkastelukohteena koulun tuloksellisuutta arvioitaessa (ks. esim Jakku-Sihvonen 1993, 27 - 28; ks. myös Murphy 1992, 169; Reynolds & Packer 1992, 175). Tässä työssä tarkastelen sitä, miten nämä kolme elementtiä, tulos- ja laatuajattelu, musiikki sekä opetussuunnitelma, sopivat yhteen. Aihe sisältää sellaisia ristiriitoja, joiden teoreettista ja käytännöllistä ratkaisemista kasvatustodellisuus vaatii.



## Tutkin tulos- ja laatuajatteluun perustuvaa ala-asteen musiikin opetussuunnitelmaa

### Miksi tulos- ja laatuajattelu?

- Ajankohtainen tutkimusaihe

### Miksi musiikki?

- Musiikissa on vaikeasti mitattavia osa-alueita.
- Musiikki on sekä väline- että itseisarvo.

### Miksi opetussuunnitelma?

- Opetussuunnitelma on opetuksen lähtökohta.
- Opetussuunnitelmaudistus teki opetussuunnitelmasta ajankohtaisen tutkimusaiheen.

### Miksi tulos- ja laatuajattelu sekä musiikki?

- Elementit tarjoavat ristiriidan
- Jos halutaan tutkia tulos- ja laatuajattelun soveltuvuutta koko peruskouluopetukseen, on perusteltua tutkia erityisesti vaikeasti arvioitavia oppiaineita.
- Musiikkikasvatuksen kannalta on hyödyllistä selvittää tulos- ja laatuajattelun tarjoamat hyödyt ja aiheuttamat haitat.
- Tarvitaan tietoa ja sen soveltamista, mitä tulos- ja laatuajattelu tarkoittavat musiikissa.

### Miksi opetussuunnitelma sekä tulos- ja laatuajattelu?

- Tulos- ja laatuajattelun soveltaminen kouluun täytyisi aloittaa opetussuunnitelmasta
- Tulos- ja laatuajattelu ei ole tutkitu ala-asteen opetussuunnitelmassa.
- Monet tutkijat viittaavat aihealueen tärkeyteen.

### Miksi musiikki ja opetussuunnitelma?

- Musiikki ryhmitettiin opetussuunnitelmaudistuksessa taideaineiden ryhmään.

### Miksi ei vain tulos- ja laatuajattelu sekä musiikki?

- Tuloksellisuuden osa-alueita musiikinopetuksessa on tutkittu.
- Suunnittelu on keskeinen osa tulos- ja laatuajattelu (ks. kuvio 5 s. 39, 40).

### Miksi ei vain opetussuunnitelma sekä tulos- ja laatuajattelu?

- Kun keskitytään vain yhteen oppiaineeseen, on mahdollista ottaa huomioon oppiaineen luonne.
- Helposti mitattavat aineet voisivat korostua. Niistä on jo tehty tutkimuksia.
- Musiikki tuo ristiriidan elementteihin.

### Miksi ei vain musiikki ja opetussuunnitelma?

- Musiikin opetussuunnitelmaudistusta on tutkittu
- Tulos- ja laatuajattelu tuovat ristiriidan elementteihin

### Miksi tulos- ja laatuajattelu, musiikki ja opetussuunnitelma?

- Aihe on kokonaisuudessaan ajankohtainen.
- Yhteiskunta vaatii ristiriitaisten elementtien sovittamista toisiinsa.
- Aihetta ei ole tutkittu, monet tutkijat viittaavat aihealueen tärkeyteen.

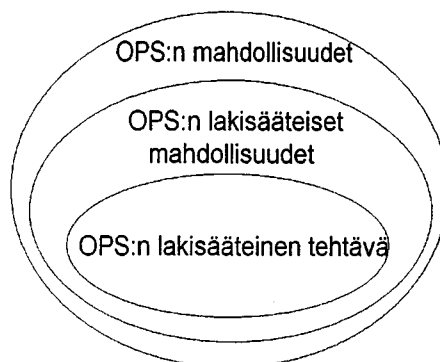
KUVIO 1. Tutkimusaiheen valinta

## 2 TUTKIMUSASETELMA

Tämän työn alkuperäinen tarkoitus oli tutkia akvaariokoulukokeiluun osallistuneiden koulujen opetussuunnitelmia sisällönanalyttisillä menetelmillä. Pyysimme Tarja Annalan kanssa tutkimusaineistoksemme 27:n akvaariokoulukokeiluun osallistuneen peruskoulun ala-asteen opetussuunnitelmaa. Tulos- ja laatuajattelua on kuitenkin pohdittu opetussuunnitelman ja musiikin viitekehyksissä niin vähän, että katsoimme aiheelliseksi jakaa tutkimuksen kahdeksi täysin erilliseksi tutkimukseksi. Tämän tutkimuksen tarkoitus on siis hahmotella viitekehystä myös opetussuunnitelmien empiirisen tutkimisen pohjaksi. Tutkimustulosteni perusteella Annala voi valita tarkoituksenmukaisimman tavan toteuttaa oma tutkimuksensa.

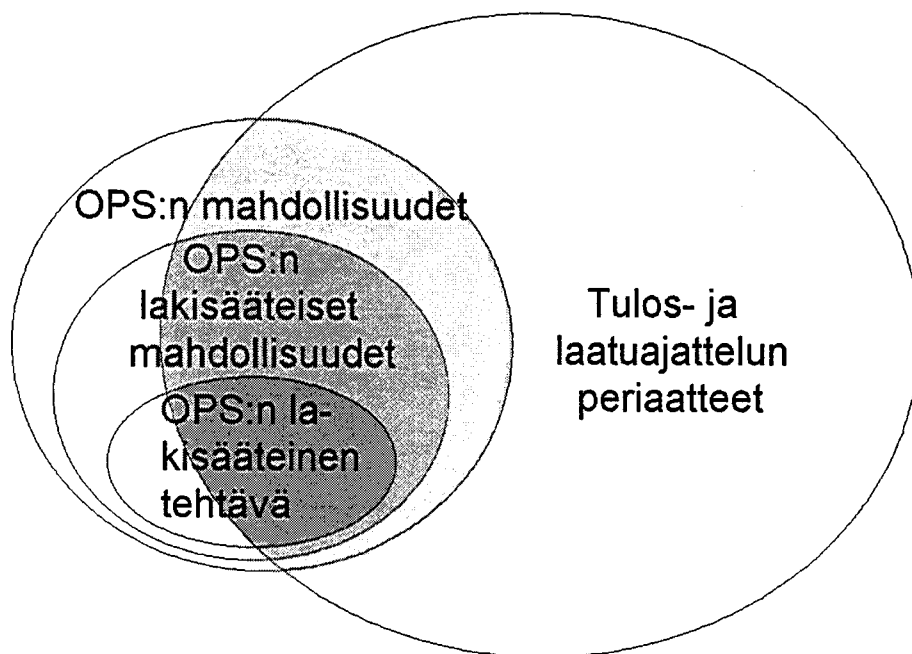
Tässä tutkimuksessa tarkastelen teoreettisesti tulos- ja laatuajattelun periaatteiden sopivuutta ala-asteen musiikin opetussuunnitelman lähtökohdaksi. Lähestyn ongelmaa jakamalla sen kolmeen elementtiin: tulos- ja laatuajatteluun, musiikkiin ja opetussuunnitelmaan. Tulos- ja laatuajattelun periaatteilla tarkoitetaan tässä työssä periaatteita, joita ajattelutapojen esittäjät ja soveltajat ovat tulos- ja laatuajatteluun sisällyttäneet.

Opetussuunnitelman tehtävä on alue, joka ulottuu juridisesta minimistä teoreettiseen maksimiin. Opetussuunnitelman juridinen minimi eli opetussuunnitelman lakisääteinen tehtävä tarkoittaa opetussuunnitelmaa, joka täyttää vain ne vaatimukset, jotka lait, asetukset ja niiden pohjalta opetushallitus ovat opetussuunnitelmalle määränneet. Opetussuunnitelman mahdollisuudet sisältää kaikki asiat, jotka on mahdollista sisällyttää opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman lakisääteisiin mahdollisuuksiin kuuluvat ne opetussuunnitelman mahdollisuudet, jotka lait, asetukset ja niiden pohjalta opetushallitus sallivat liitettäväksi opetussuunnitelmaan (Kuvio 2).



KUVIO 2. Opetussuunnitelman tehtävä

Kuvio 3 kuvaa tulos- ja laatuajattelun periaatteiden suhdetta opetussuunnitelman tehtävään. Tässä työssä pyritään löytämään ne tulos- ja laatuajattelun periaatteet, jotka liittyvät peruskoulun opetussuunnitelman lakisääteiseen tehtävään ja toisaalta periaatteet, jotka liittyvät niihin tehtäviin, joita opetussuunnitelman sisältöön ja tehtävään on juridisesti mahdollista sisällyttää. Näiden lisäksi tulos- ja laatuajattelussa on myös periaatteita, jotka ovat sovellettavissa opetussuunnitelmaan, mutta joiden soveltamiseen lainsäädäntömme ei anna mahdollisuutta. Tarkastelen myös näiden sovellusten periaatteellista sopivuutta peruskouluun.



KUVIO 3. Tulos- ja laatuajattelun ja opetussuunnitelman tehtävän suhde

Tämä teoreettinen tutkimus sisältää kvantitatiivinen-kvalitatiivinen akselilla kvantitatiivisen tutkimuksen piirteitä. Kärjistäen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen hahmottelemiseksi on tulkittavissa luvut 3 - 4 ja luku 4.3 tutkimuksen toteutukseksi, mutta toisaalta luvut 3 - 4 ovat sekä teoreettisen viitekehyksen hahmottelua että tutkimuksen toteutusta. Luvuissa sovelletaan ja tulkitaan tulos- ja laatuajattelun periaatteita opetussuunnitelmaan musiikin näkökulmasta.

Laadullinen analyysi voidaan jakaa havaintojen pelkistämisen ja arvoituksen ratkaisemisen vaiheisiin, jotka ovat yleensä nivoutuneet toisiinsa (Alasuutari 1993, 30 - 39). Tässä työssä molemmat vaiheet liittyvät kuvion 3 varjostettujen alueiden määrittelyyn. Määrittely tapahtuu tulos- ja laatuajattelun kehittäjien ja soveltajien ajatusten, opetussuunnitelman juridisen tehtävän ja opetussuunnitelmateoreetikkojen ajatusten pohjalta. Kuvion 3 varjostettujen alueiden sisältöä tarkastelen musiikin luonteesta käsin.

Tulos- ja laatuajattelu, opetussuunnitelma ja musiikki eivät ole yksiselitteisesti määriteltävissä. Tämän vuoksi tässä työssä ei ole yksiselitteistä tutkimusasetelmaa. Siksi on erityisen tärkeää, että kaikki päätelmät ja niiden pohjana olevat tiedot on kuvattu niin tarkasti, että lukijalla on mahdollisuus seurata tutkimuksen etenemistä ja hyväksyä tai olla eri mieltä tutkimuksessa esitettyjen tulkintojen kanssa (Ehrnrooth 1990, 32 - 33; Mäkelä 1990, 53 - 55).

Tulos- ja laatuajattelua musiikin opetussuunnitelmassa olisi mahdollista tutkia myös esim. haastattelemalla opetussuunnitelmatyöhön osallistuneita opettajia tai analysoimalla opetussuunnitelmia. Haastattelussa keskeisimmät ongelmat liittyvät sellaisten haastateltavien löytämiseen, joilla on riittävän laaja näkemys musiikinopettamisesta, opetussuunnitelmatyöstä sekä tulos- ja laatuajattelusta. Lähestymistavalla olisi todennäköisesti päästy lähemmäksi opetussuunnitelmatyön todellisuutta ja musiikinopetuksen käytäntöä kuin tämän työn tutkimustavalla.

### 3 TULOSAJATTELU JA LAATUAJATTELU KOULUSSA

Tuloksellisuuskäsitteelle ei ole vakiintunut mitään erityistä, yleisesti hyväksyttyä määritelmää (Partanen 1992, 20). Tuloksellisuutta ei voida myöskään jaotella irrallaan kontekstista (Laukkanen 1994, 46). Tuloksellisuus ala-asteen musiikinopetuksessa ja musiikin opetussuunnitelmatyössä täytyy määritellä tulosajattelusta, opetussuunnitelmasta ja musiikin luonteesta käsin.

#### 3.1 Tulosajattelu koulussa

##### 3.1.1 Tulosajattelu, tulosohjaus ja tulosjohtaminen

Tulosajattelu, tulosjohtaminen, tulosohjaus ja tulosbudjetointi ovat näkökulmia samaan asiaan. Filosofisena ajatuksena tulosajattelu on pohja muulle tulostoiminnalle. Tulosajattelu perustuu näkemykseen, ettei mikään organisaatio ole itseisarvo, vaan ihmisten ja ihmisryhmien järjestäytynyt muoto tiettyjen aikaansaannosten eli tulosten toteuttamiseksi (Virkkunen ym. 1986, 49).

Tulosohjaus on prosessi, jossa tulosajattelua sovelletaan käytäntöön. Tulosohjauksessa hajautetaan päätäntävaltaa toiminnan järjestämisessä ja edellytetään samalla näyttöä toiminnan tehostumisesta, sen tuloksista ja vaikutuksista (Virkkunen 1990, 3). Tulosohjaukseen liittyy myös tulostavoitejärjestelmän käyttöönotto, tulosbudjetointiin siirtyminen ja tuloskeskeinen johtamiskäytäntö (Virkkunen 1990, 90 - 95). Tulosajattelussa käytettävissä olevat resurssit kytetään tulostavoitteisiin (Nikki 1993, 1).

Tulosohjausnimitystä käytetään usein silloin, kun tarkoitetaan organisaation ulkopuolelle meneviä vaikutuksia (Laukkanen 1994, 15) ja tulosjohtamistermiä puhuttaessa

tulosohjausprosessista päätäntävällän hajauttajan ja tuloksen arvioijan näkökulmasta (ks. esim. Hämäläinen 1993a, 19; Laukkanen 1994, 14 - 15; Lehtinen 1995, 33; Nikki 1993, 3; 1995, 7; vrt. Hiironniemi 1992, 159 - 160).

Suomalainen tulosjohtaminen perustuu pääosin Druckerin teoriaan johtamisesta tavoitteiden ja työntekijöiden itsekontrollin avulla (Partanen 1992, 7; Vuorela 1990, 20 - 21). Drucker yhdisti toisiinsa toiminnan vaatimuksista ja työntekijöistä lähtevän näkökulman eli yksilön ja organisaation siten, että yksilö voi omalta osaltaan sitoutua toiminnan kokonaisuuden kannalta määriteltyihin tavoitteisiin. Näin työntekijän päätösvaltaa työn toteutustavasta ja valvonnasta voidaan lisätä. (Drucker 1979, 129.) Partanen määrittelee tulosjohtamisen Druckerin ajatusten pohjalta johtamiseksi, jossa painotetaan organisaation toiminnalle tai tuotteiden aikaansaamiselle asetettuja tavoitteita (Partanen 1992, 10). Sarala (1988, 70) selvittää tarkemmin tulosjohtamisen taustoja. Tulosjohtamisen soveltumista ala-asteen johtamiseen on tutkinut Mäkinen (1994).

Tulosohjaus sisältää kolme perusvaihetta, jotka ovat toiminnan suunnittelu, työn ja varojen jakaminen sekä suoritusten valvonta ja palkitseminen (Partanen 1990, 97). Suunnitteluprosessin avulla määritellään eri aikajännteillä organisaation ja yksilöiden tahtotilat, suunnitelmien jämäkkä toteutus varmistetaan tietoisella asioiden, ihmisten ja ympäristön päivittäisellä johtamisella ja tuloksia arvioidaan käytännön toimenpiteisiin johtavien johtopäätösten tekemiseksi. Koko prosessin tavoitteena on haluttujen tulosten saavuttaminen. (Santalainen ym. 1980, 64.)

Yksittäisen organisaation tehtävän kannalta kaikkein tärkeimpien tavoitteiden toteutuminen on organisaation avaintulosta. Organisaatiolle avaintuloksia pitäisi määritellä vain muutama. (Virkkunen ym. 1986, 54). Avaintulosten tulisi kiinnittää huomio organisaatioissa ajallisesti ja resurssillisesti kaikkein keskeisimpään toimintaan (Santalainen, Voutilainen & Porenne 1987, 102).

Julkisessa hallinnossa tulosjohtamisen periaatteiden soveltaminen edellyttää uusien ratkaisujen kehittelyä, koska sitä sovelletaan alkuperäisestä poikkeavassa ympäristössä. (Virkkunen 1990, 7.) Laukkasen (1994, 15) mukaan yksi tällainen sovellus on

tavoitejohtamisen ja tulosjohtamisen periaatteiden yhdistyminen sovellettaessa tulosajattelua opetuslalle. Vuorelan (1990, 21) mukaan tavoitejohtamisessa arvioinnin tehtävänä on selvittää, onko koko organisaation tavoitteet saavutettu. Tulosjohtamisessa taas on keskeistä jokaisen yksikön tuloksellinen toiminta. Toisaalta koko termi tulosjohtaminen on vanhentunut, koska sitä on sovellettu ja kehitetty edelleen (Nikki 1993, 1).

### 3.1.2 Koulun tulos - koulun panokset ja tuotokset

Koulun panoksiin kuuluu opettaja, välineistö ja oppilas. Opettajan työpanos on sekä laadullinen että määrällinen käsite. Välineisiin kuuluvat tilat, kalusteet, oppikirjat ja muu materiaali sekä opetusvälineet. Oppilas tietoineen, kokemuksineen ja kykyineen kuuluu myös koulun panokseen. (Vaherva & Juva 1985, 109.) Koulun tukitoimintoja ovat esim. hallinnon ja ruokahuollon toimivuus (Lonkila 1991, 18 - 19).

Koulutuksen tuotosta ovat kaikki ne toivotut muutokset, joita oppilaassa tapahtuu koulutuksen aikana ja joiden voidaan katsoa johtuvan koulutuksesta (Vaherva & Juva 1985, 109; vrt. Lonkila 1991, 18 - 19). Koulun avaintulosta on siis oppilaan kasvamisprosessi opetussuunnitelmassa määriteltävään suuntaan (Laukkanen 1994, 14).

Tärkeä, mutta vaikea asia tuloksen määrittelyssä on koulun osuus tuloksen saavuttamisessa. Opetussuunnitelman mukainen muutos musiikkitoiminnan harrastuksen leviämässä saattaa johtua jostakin täysin koulun ulkopuolisesta seikasta. On vaikeaa eritellä, onko innostus levinnyt koulun oppitunneilla, koulutiloissa vapaa-aikana kunnan järjestämissä yhteysoittoharjoituksissa, musiikinopettajan yksityisesti kodissaan antamalla soittotunneilla vai uuden yhtyeen innostamana. Jos tulos määritellään muutoksena tavoitteisiin nähden, on mahdollista, että koulun vaikutus olisikin kokonaistulokseen verrattuna päinvastainen (ks. Taipale 1990, 75; Vaherva & Juva 1985, 110).

Koulun tuloksen mittaamisen kannalta oppilaan ja koulun tuloksen erottaminen on kuitenkin oleellista (Cuttance 1992, 71). On arveluttavaa tutkia koulun tasoa esim. oppilaiden jatko-opiskelupaikkojen määrän ja laadun perusteella (ks. esim. Teppo 1996, 22), koska vanhempien sosioekonominen asema on merkittävä nuoren ammatinvalintaan vaikuttava tekijä (Teddlie 1994, 86 - 89). Kiitettävällä keskiarvolla lukioon tulevasta opiskelijasta on helppoa tehdä kiitettävän keskiarvon ylioppilas (Niinikuru & Pärssilä 1995, 21). Näin mitattaisiin koulun tuotosta suhteuttamatta sitä panokseen. Koska on tutkittava muutosta eikä lopputulosta, koulun tulosta mitattaessa törmäämme kasvatopsykologian peruskysymyksiin (Vaherva & Juva 1985, 109).

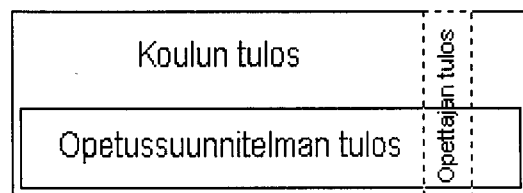
Lonkila (1991, 18 - 19) antaa ymmärtää, että kaikki koulun aiheuttamat positiiviset ja negatiiviset vaikutukset kuuluvat koulun tulokseen. Vaherva ja Juva (1985, 109 - 110) taas korostavat vain toivottujen muutosten olevan koulun tulosta. Ero johtuu siitä, ettei Lonkila erottele koulun vaikutuksia ja koulun tulosta toisistaan (ks. luku 3.1.3) Tulosajattelun mukaan koulu asettaa toiminnalleen positiiviset tavoitteet, mutta pyrkii mittaamaan myös negatiivisia tuloksia turvatakseen koulun positiivisen kehityksen (Santalainen ym. 1989, 185). Silti tavoitteiden vastainen ja niihin liittymättömän muutos ei ole tulosta.

Yksittäisen koulun tulos voidaan jakaa ainakin kahteen tasoon; koulun opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden suuntaiset muutokset ovat koulun opetussuunnitelman tulosta. Tulosajattelun mukaan organisaatiossa toimivien ihmisten aktiivisuus tulosten saavuttamisessa ei ole keskeisintä, vaan tavoitteiden suuntaiset muutokset (Santalainen ym. 1989, 186). Tästä huolimatta on perusteltua pitää opetussuunnitelman tulosta opetussuunnitelman toimeenpanon tuloksena, koska ihmiset voivat olla vastuussa tuloksen saavuttamisesta, opetussuunnitelma ei. Tuloksesta voidaan jossakin määrin erottaa esim. oppiaineiden tuloksia. Luvussa 4.1 määritellään opetussuunnitelman tuloksen rajat.

Koulun tulos muodostuu tavoitteiden saavuttamisesta kaikissa niissä asioissa, joihin liittyvät ratkaisut koulu voi tehdä itse. Koulun tulokseen ei ole järkevää sisällyttää esim. asioita, joihin vaikuttavissa asioissa kunta tekee päätökset. Tällaiset asiat kuuluvat kunnan opetustoimen tuloksellisuuteen.



Kuvio 4 kuvaa koulun tuloksen ja opetussuunnitelman tuloksen keskinäistä suhdetta. Koulun tulosta ja opetussuunnitelman tulosta ei voida täysin erottaa toisistaan, esim. koulurakennuksen viihtyvyyteen panostaminen voi lisätä toivottujen oppimistulosten saavuttamista. Vastaavasti koko koulun talous on yhteinen, eli esim. valokopiokappalehinnan alentuminen tehokkaammalla valokopiokoneella saattaa pitkällä tähtäimellä lisätä opetussuunnitelman toteuttamiseen käytettävissä olevaa rahaa.



KUVIO 4. Koulun tuloksen ja opetussuunnitelman tuloksen suhde

Sivusuunnassa kuvioon voidaan hahmotella esim. yksittäisen opettajan tulos, johon kuuluisi osa opetussuunnitelman tulosta ja osa myös muuta koulun tulosta. Jokainen opettaja vaikuttaa osaltaan sekä opetussuunnitelman tavoitteiden että koko koulun tavoitteiden toteutumiseen. Opettajan osuus koko koulun tuloksessa on huomattava (Bosker 1991, 211 - 214).

Tuloksen määrittelyä vaikeuttaa lisäksi koulutusjärjestelmän moniportaisuus. Edellisen koulutusvaiheen tuotos sisältyy seuraavan vaiheen panokseen. (Raivola 1992, 162.) Esitetty luopuminen peruskoulun jaosta ala- ja yläasteeseen (Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus 1996, 64) on tässä mielessä perusteltu.

Koulun tulosta ei voida määrittellä arvioinnin pohjaksi ilman kasvatustieteellistä tietoa oppimisprosesseista ja asenteiden muodostumisesta (ks. Raivola 1992, 166 - 167; Reynolds & Packer 1992, 180; Vaherva & Juva 1985, 111). Koulun tuloksen kattava määrittely on vaikeaa, mutta olennaista. Tulosajattelu haastaa koulun musiikkikasvat-  
taji pohtimaan sitä, mikä musiikkikasvatuksessa on tärkeää ja onko musiikkikas-  
tus ylipäänsä tärkeää. Tulosajattelu vastustaa tavoitteetonta puuhastelua. Jos  
musiikkia opettava opettaja vastustaa tulosajattelua, vastustaako hän sen luonnetta,  
vääränlaista soveltamista vai pitääkö oppiainettaan toisarvoisena oppiaineena?

### 3.1.3 Koulun tulos ja koulun vaikutukset

Tuloksellisuus voidaan hahmottaa hyvin eri lähtökohdista käsin. Suppeimmillaan tuloksellisuudella tarkoitetaan joidenkin tavoitteiden saavuttamisastetta ja laajimmillaan kaikkea positiivista, mitä on saatu aikaan. (Partanen 1992, 20.) Tämän vuoksi on pyrittävä erottamaan toisistaan termit *tulos* ja *vaikutus*. Käytän työssäni termiä *vaikutus*, kun käsittelen koulun aiheuttamia muutoksia vertaamalla muutoksia koulun tavoitteisiin ja termiä *tulos*, kun vertaan koulun vaikutuksia sen tavoitteisiin. (ks. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 16; Vaherva 1983, 166 - 168; vrt. Lonkila 1991, 18 - 19; Partanen 1992, 20; Pitkänen 1986, 149.) Käyttämäni termiä *vaikutus* ei pidä sekoittaa tuloksellisuuden osa-alueeksi määritellyyn vaikuttavuuteen (ks. luku 3.1.5.2).

Vaherva & Juva (1985, 139) tekee vastaavan jaon vaikutuksiin ja tuloksiin sillä perusteella, miten välittömiä koulun aiheuttamat muutokset ovat (ks. myös Raivola 1992, 163). Tavoitteisiin suhteutettu jako on nykyään yhä perustellumpi, koska tavoitteissa on yhä enemmän pitkän tähtäimen tavoitteita ja vähemmän sellaisia taitoja ja tietoja, joita voidaan mitata koulun päätyttyä.

Lehtisen (1995, 41) mielestä tuloksellisuutta ei voida määritellä vain tavoitteiden saavuttamista tutkimalla, koska silloin sivuutetaan kysymys, onko tavoitteet asetettu oikein (ks. myös Vaherva ym 1985, 140). On tärkeää tutkia sekä koulun tuloksia että koulun vaikutuksia. Nämä asiat on kuitenkin erotettava toisistaan. Koulun vaikutuksia tutkimalla saadaan selville esim. koulun positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia sellaisiin asioihin, mitä ei koulun tavoiteasetannassa ole otettu huomioon. Näin saadaan tietoa tavoitteiden täsmentämistä varten. (vrt. Vaherva & Juva 1985, 157 - 158; ks. myös Jakku-Sihvonen 1994, 21.)

Koulun vaikutuksia ei voida arvottaa, ellei niitä verrata koulun tavoitteisiin. Valtakunnallisilla musiikinteoriankokeilla saataisiin mielenkiintoista tietoa koululaisten musiikinteoreettisista valmiuksista. Tutkimustulosten mukaan ei kuitenkaan voitaisi järjestää koulujen musiikkikasvatusta paremmuusjärjestykseen, koska esim. musiikinteorian

peruskurssi 1/3:n oppimäärän hallintaa ei ole asetettu tavoitteeksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Yleisillä testeillä tai mittaamalla muuten koulun vaikutuksia voidaan mitata vain opetussuunnitelmauudistuksen vaikutusta koko koulujärjestelmän tuloksellisuuteen eli sitä, palveleeko opetussuunnitelmauudistus peruskoulun lakisääteisten tavoitteiden saavuttamista (vrt. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 14).

Jos koulun vaikutuksia arvioidaan vertaamalla niitä koulun tavoitteisiin, asettaa tutkija itse tavoitteet koululle. Vaara on suuri erityisesti tehtäessä johtopäätöksiä indikaattorien tuloksista. Koulun arvioinnissa on usein käytetty tavoitteisiin nähden liian suppeita mittareita (Bradley 1993, 3 - 4; ks. myös Stringfield 1994b, 57).

Tuloksen ja vaikutusten ero tulee sitä epäselvemmäksi, mitä abstraktimmista tavoitteista puhutaan. Tutkittaessa koulun vaikutusta oppilaiden asenteisiin musiikkia kohtaan tutkitaan periaatteessa koulun tulosta, koska myönteisten asenteiden syntyminen musiikkia kohtaan mainitaan tavoitteena peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 123). Koulut ovat saaneet kuitenkin tulkita myönteisen asenteen eri tavoilla, minkä vuoksi termin *tulos* käyttö ei ole tässä yhteydessä perusteltua.

#### 3.1.4 Koulun tulos ja koulun tavoitteet

Työni kannalta on keskeistä selvittää, missä määritellään yksittäisen koulun tavoitteet. Jos koulun tavoitteet määritellään koululaeissa ja valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa, on koulun opetussuunnitelma väline koulun tavoitteiden saavuttamiseksi. Tällöin tässä tutkimuksessa tulosajatteluun perustuva ala-asteen musiikin opetussuunnitelma on sellainen, joka ohjaa toimintaa koulussa siten, että valtakunnallisesti määritellyt tavoitteet toteutuisivat tehokkaimmalla mahdollisella tavalla. Opetussuunnitelmat olisi mahdollista laittaa paremmuusjärjestykseen sen mukaan, mikä niistä toimii parhaiten välineenä koulun tuloksellisuuden saavuttamisessa. Myös opetussuunnitelman toteutumisen arvioiminen olisi toisarvoista, koska

tärkeintä olisi keskittyä lainsäädäntöön perustuvien peruskoulun valtakunnallisten tavoitteiden saavuttamiseen.

Jos koulun tuloksellisuutta mitataan standardoiduilla testeillä, opetussuunnitelma ymmärretään vain välineeksi koulun tavoitteiden saavuttamisessa. Esim. yleinen peruskoulun loppukoe saattaisi käytännössä ottaa pois opetussuunnitelmauudistuksen antaman vapauden (Atjonen 1994c; Linnakylä 1994b, 32; ks. myös Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 24).

Opetussuunnitelman rooli on täysin erilainen, jos koulu määrittelee tavoitteensa lainsäädännön ja opetushallituksen antamien opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Tässä tutkimuksessa keskittyisin siihen, miten opetussuunnitelmassa toteutuvat tulosajattelun periaatteet esim. asiakaskeskeisestä tavoiteasetannasta ja miten opetussuunnitelma ohjaa toimintaa siinä määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti.

Peruskoululain (1983) mukaan

Peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.

Peruskoulun opetus ja muu toiminta tulee järjestää siten, että se antaa oppilaalle persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen, yhteiskunnan ja työelämän, ammatinvalinnan ja jatko-opintojen, elinympäristön ja luonnon suojelemisen, kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen sekä kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistämisen kannalta tarpeellisia valmiuksia sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa.

Peruskoulun opetus ja kasvatus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti.

Lainsäädännössä siis määritellään yksittäisen peruskoulun tavoitteita. Näin siis koulu, joka kasvattaa oppilaistaan tasapainoisia, hyväkuntoisia, vastuuntuntoisia jne. olisi tuloksellinen. Kriteerit ovat kuitenkin liian yleisiä, että niiden pohjalta voitaisiin järjestää koulut tuloksellisuusjärjestykseen. Laissa ei myöskään säädetä tavoitteiden tärkeysjärjestystä. Koulut voivat myös kasvattaa oppilaita esim. luovuuteen eri

tavoilla. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistusta pohtinut komitea (1996, 83) pelkistäisi edelleen lainsäädännössä ilmaistavia tavoitteita.

Opetushallitus vastaa peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden antamisesta (Peruskoululaki 1983). Se on opetussuunnitelman perusteissa 1994 tarkentanut lainsäädännössä säädettyjä yleisiä tavoitteita ja antanut suuntaviivoja koulujen opetusmenetelmien valintaan. Opetushallitus on määritellyt opetussuunnitelman perusteet 1994 pohjaksi, jota tulkiten, muokaten ja täydentäen paikallisesti laaditaan opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma, joka ilmaisee paikallisen päättäjän koulutuspoliittista tahtoa osana valtakunnallista koulutuspolitiikkaa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15).

Yksittäisen koulun tavoitteita siis määritellään sekä koululainsäädännössä, peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa että koulun opetussuunnitelmassa. Koulun on huolehdittava siitä, että koulun opetussuunnitelma perustuu lainsäädäntöön ja opetussuunnitelman perusteisiin. Näin syntynyttä opetussuunnitelmaa voidaan pitää koulun tavoiteasetantana. (ks. myös Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 20; vrt. 25.)

### 3.1.5 Koulun tuloksellisuuden jaottelu

#### 3.1.5.1 Tuloksellisuus

Jakku-Sihvonen on kehittänyt koulutuksen tuloksellisuuden määritelmäänsä esim. Aaltosen (1993, 278) kritiikin ohjaamana seuraavaksi:

Tuloksellista koulutus on silloin, kun kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu (Jakku-Sihvonen 1994, 12).

Tätä määritelmää opetushallitus käyttää julkaisuissaan (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 16; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9; vrt. Taipale 1990, 74; Vuorela 1990, 23). Jakku-Sihvonen määrittelee koulutuksen tuloksellisuuden koko koulujärjestelmän ylläpitäjän näkökulmasta. Yksittäisen koulun tuloksellisuuden määritelmä voidaan johtaa Jakku-Sihvosen määritelmästä seuraavasti: yksittäinen koulu on tulokellinen silloin, kun se saavuttaa tavoitteensa.

Tuloksellisuuden osa-alueiden jäsentämiseen vakiintunut käsitteistö ja terminologia on sekava ja hajanainen (Hiironniemi 1992, 155; Partanen 1992, 21; Taipale 1990, 73). Partanen (1992, 21 - 22) selvittelee tarkemmin käsitteiden eriäviä käyttö-tarkoituksia ja sisältöjä. Tässä käsittelen kahta mallia, jotka ovat yleisesti käytössä ja jotka molemmat liittyvät perustellusti peruskoulun tuloksellisuuden määrittelemiseen.

Opetushallitus (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 16) käyttää termin tuloksellisuus englanninkielisenä vastineena käsitettä *educational outcomes*. Opetushallitus jakaa vahvistamassaan koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallissa tuloksellisuuden *vaikuttavuuteen*, *tehokkuuteen* ja *taloudellisuuteen*.

Tehokasta koulutus on silloin, kun koulutusjärjestelmän, opetushallinnon ja opetusjärjestelyiden toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaiset.

Vaikuttavaa koulutus on silloin, kun sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä

Taloudellista koulutus on silloin, kun koulutusresurssit on kohdistettu koulutukselle annettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on tarkoituksenmukainen tuotettujen koulutuspalveluiden määrän ja palvelutuotannon rakenteen ja organisoinnin kannalta. (Jakku-Sihvonen 1993, 25; ks. myös Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 16 - 17; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15)

Osa-alueita ei voi mieltää toisistaan riippumattomiksi; oppilasryhmien suurentaminen taloudellisena ratkaisuna vaikuttaa myös vaikuttavuuteen (Aaltonen 1993, 278). Tehokkuudeksi määriteltyjä opetusjärjestelyiden toimivuutta ja ajoitusta on myös vaikea selkeästi erottaa koulutuksen vaikuttavuudesta; tehokas opetustilanne lienee myös

vaikuttava opetustilanne. Taloudellisuus ja vaikuttavuus ovat selkeästi eri näkökulmia, mutta tehokkuus häilyy käsitteiden välissä sekoittuen molempiin (ks. myös Lehtisalo 1992, 15).

Koulujen toiminta on myös kunnallista palvelutoimintaa. Kunnallisen palvelutoiminnan tuloksellisuuden arvioimisen pohjana on kunnallisen alan rationalisointineuvottelukunnan (KRANK) suositus kunnallisen palvelutoiminnan tuloksellisuuden arvioinnissa käytettävistä käsitteistä ja niiden sisällöistä. Tämä vuonna 1989 annettu suositus on pohja myös kunnan opetustoiminnan tuloksellisuuden arvioimisessa. Krank jakaa tuloksellisuuden seuraavasti:

- a) tehdäänkö asiat annetuilla voimavaroilla oikein (sisäinen tuloksellisuus)
- b) tehdäänkö niillä oikeita asioita (ulkoinen tuloksellisuus).

Opetushallituksen määrittelyn taloudellisuus ja tehokkuus ovat lähellä sisäistä tuloksellisuutta ja vaikuttavuus (ja tehokkuus) ulkoista tuloksellisuutta. Krank jaottelee tuloksellisuuden tarkemmin seuraaviin näkökulmiin:

1. Tuottavuus ja/tai taloudellisuus
2. Vaikuttavuus
3. Kustannusvaikuttavuus
4. Palvelukyky. (Krank 1989, 2 - 3)

Krankin mallin ulkoinen tuloksellisuus voidaan ymmärtää kahdessa eri laajuudessa. Se voidaan ymmärtää "päästäänkö toiminnalla tavoitteisiin" tai "onko tavoitteet asetettu oikein". Krankin vaikuttavuuden määritelmästä käsin todennäköisempi on jälkimmäinen tulkintavaihtoehtoista (ks. 3.1.5.2). Koulun kannalta tuloksellisuuden määrittelemisen tällä tavalla ei ole mielekäästä (ks. 3.1.3).

### 3.1.5.2 Vaikuttavuus ja palvelukyky

Koulutuksen vaikuttavuus painottaa koulutukselle asetettujen tavoitteiden ja päämäärien saavuttamista tai niitä kohti etenemistä (Vaherva 1983, 166 - 168; Taipale 1990, 75; vrt. Lehtisalo 1992, 15). Englanninkielisessä kirjallisuudessa termiä vaikuttavuus yleensä vastaa termi *effectiveness* (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 16; Partanen 1992, 20; Pitkänen 1986, 149; Vaherva 1983, 14 - 16; ks. myös Vedung 1995, 10 - 11).

Vaikuttavuus voidaan jakaa yksilötasoon ja yhteisötasoon. Yksilötason vaikuttavuudessa korostuvat kasvatukselliset vaikutukset ja oppimistulokset ja yhteisötasolla toiminnan sisällöllinen pätevyys eli opittiinko riittävän pätevä tietoa riittävän korkeatasoisesti. (Helakorpi 1994, 43; Jakku-Sihvonen 1993, 25; Vaherva & Juva 1985, 197; vrt. Partanen 1992, 49.)

On epäloogista, että opetushallituksen suositus liittää tuloksellisuuden tavoitteisiin (ks. luku 3.1.5.1), mutta tuloksellisuuden osa-alueeksi määritellyn vaikuttavuuden määritelmä sisältää erillisen tavoiteasetannan. Jos tehokkuuteen liitetään tarkoituksenmukaisuus, taloudellisuuteen tavoitteiden kannalta optimaalinen resurssien kohdennus, olisi loogista liittää vaikuttavuuden määritelmään tavoitteiden suuntaiset muutokset määrittelemättä tavoitteiksi yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä. Tavoitteista irrotettu vaikuttavuus lähestyy määrittelemääni termiä vaikutus. (ks. luku 3.1.3). Vastaava merkitys on myös Krankin määrittelemällä vaikuttavuudella, johon kuuluu tavoitteiden saavuttamisasteen lisäksi kunnan asukkaiden tarpeiden tyydyttämistäaste (Krank 1989, 5).

Vaikuttavuutta voidaan tarkastella myös eri aikaperspektiiveistä eli lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. (Vaherva 1983, 38). Vastaavasti voidaan tutkia koulutuksen vaikuttavuutta muutoksina oppijassa, siitä seuranneita muutoksia henkilön työympäristössä ja jopa seuraavaan sukupolveen heijastuvia vaikutuksista (Vaherva 1983, 70 - 74, 173). Vaikuttavuutta tarkasteltaessa voidaan korostaa eri tavoin sitä, mitä vaikutuksia pidetään tärkeimpinä (Partanen 1992, 65). Havainnointiin perustuva arviointi unohtaa



helposti kasvatustieteellisen tiedon oppimisen mekanismeista (ks. Aaltonen 1993, 227). Samoin voi käydä oppilaan asiakasnäkökulman vääränlaisessa korostamisessa (ks. luku 4.3.1). Mitä useampaa näkökulmaa käytetään, sitä lähemmäksi päästään vaikuttavuuden käsitettä - tavoitteiden suuntaista muutosta oppilaassa seurauksiin.

Palvelukyvyllä tarkoitetaan kunnallisen palveluorganisaation kykyä tuottaa riittävä määrä laadullisesti hyviä palveluja. Krank jakaa termin sisäiseen ja ulkoiseen palvelukykyyn.

Sisäisellä palvelukyvyllä tarkoitetaan palvelujen tuottamisen katkeamatonta virtaamaa ja sujuvuutta. Sisäinen palvelukyky johtuu organisaation rakennelmasta ja sopivuudesta toimintaympäristöönsä, henkilöstön pätevyydestä, töiden ja tehtävien jäsentymisestä, yhteistoiminnasta, työolosuhteista, viestinnästä, työilmastosta ja organisaatiokulttuurista. Sisäinen palvelukyky ilmentää palveluja tuottavan henkilöstön kehittymishalukkuutta. Sisäiseen palvelukykyyn liittyy läheisesti kapasiteetin käyttöaste. Sisäisen palvelukyvyn arvioinnissa on henkilöstöltä saatava asiantunteva palaute merkittävä tietolähde.

Ulkoinen palvelukyky ilmaisee palvelujen tuottajan ja sen vastaanottajan välisen vuorovaikutussuhteen laatua. Se on palvelun tuottamistilanteeseen liittyvää välitöntä vaikuttavuutta. Ulkoinen palvelukyky antaa tietoa asiakkaalle tai ulkopuoliselle arvioijalle siitä, millaisen palvelukuvan organisaatio onnistuu luomaan. Ulkoinen palvelukyky eroaa vaikuttavuudesta siinä, että palvelukyvyllä ilmaistaan asiakkaiden pääsyä palvelun ulottuville, asiakkaan kohtelustaan saamaa vaikutelmaa tai palvelun antamishetkellä kokemia tyytyväisyyttä. Vaikuttavuudella ilmaistaan palvelun vaikutuksia kansalaisten elämään, jotka saattavat ilmaantua vasta pitkän aikajänteen kuluessa. (Krank 1989, 6 - 7.)

Palvelukyky terminä painottaa asiakkaan asemaa (Laukkanen 1994, 17). Sisäinen palvelukyky vastaa opetushallituksen määrittelyssä lähinnä organisaation kehittämisenäkökulmaa korostavaa tehokkuutta. Termin sisältö sopii läheisesti laatuajattelun systeeminkehittämiskeskiseen periaatteeseen (ks. luku 3.2.1) Ulkoinen palvelukyky on lähinnä asiakaskeskeistä lyhyen näkökulman yksilötason vaikuttavuutta. Myös tämän termin sisältö viittaa laatuajattelun periaatteisiin, asiakaskeskeisyyteen (ks. luku 4.3.1)

### 3.1.5.3 Tehokkuus ja tuottavuus

Krank hylkää suosituksessaan käsitteen tehokkuus sen epätäsmällisyyden vuoksi (Krank 1989, 3). Tehokkuus ymmärretään perinteisesti hyötysuhteena, mikä kasvatuksessa tarkoittaa resurssien käytön tarkoituksenmukaisuutta opetusjärjestelyissä (ks. esim. Helakorpi 1994, 43). Tässä merkityksessä englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään yleensä termiä *efficiency* (Vaherva 1983, 14 - 16; ks. myös Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 16; Pitkänen 1986, 149). Tehokkuuden määrittely tavoitteiden saavuttamisen ja resurssien tarkoituksenmukaisen käytön suhteena (Vaherva & Juva 1985, 139) lähestyy tuloksellisuuden määritelmää. Tehokkuudessa voidaan katsoa korostettavan juuri tuloksellisuuden tarkoituksenmukaisuusulottuvuutta.

Vastaavasti tuottavuus on tuotosten ja panosten välinen lukusuhte. Krankin mukaan korkea tuottavuus kertoo palveluorganisaation onnistumisesta yhdistellä palvelujen tuotantoprosessin kuluessa panostekijöitä (työ, pääoma, raaka-aineet, teknologia). Tuottavuutta on verrattava ensisijassa omaan aikaisempaan toimintaan. KRANK jakaa tuottavuuden edelleen työn, pääoman ja materiaalipanoksen tuottavuuteen. (Krank 1989, 4; Taipale 1990, 74.)

Koulun tuloksellisuuden kannalta tuottavuuden määrittelyssä on positiivista panosten jakaminen muihinkin, kuin rahallisiin panoksiin. Vahervan ym. (1985, 181) mukaan tuottavuus ja tehokkuus ovat käsitteinä lähellä toisiaan. Käsitteiden epätäsmällisyys esim. suhteessa tuloksellisuuskäsitteeseen ja päällekkäisyys vaikuttavuus- ja taloudellisuuskäsitteiden kanssa (luku 3.1.5.1) syövät termien käyttöarvoa kasvatuksen tuloksellisuuden määrittelyssä.

#### 3.1.5.4 Taloudellisuus ja kustannusvaikuttavuus

Opetushallitus (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 16) käyttää taloudellisuuden englanninkielisenä vastineena käsitettä *financial accountability*. Myös taloudellisuutta voidaan tarkastella kahdella tasolla: mikro- ja makrotasolla. Mikro-tason tarkastelusta on kyse silloin, kun tarkastellaan yksittäisiä kouluja tai koulujärjestelmää. Makrotasolla kiinnitetään huomio koulutuksen taloudelliseen merkitykseen koko yhteiskunnassa. (Helakorpi 1994, 45.)

Opetushallituksen määrittelystä (ks. 3.1.5.1) käy selväksi, että taloudellisuus liittyy tavoitteiden saavuttamisen kustannuksiin. Krankin (1989, 4) määrittely sisältää saman ajatuksen. Kustannusvaikuttavuus on kustannusten ja vaikuttavuuden osamäärä (Krank 1989, 5 - 6; vrt. Taipale 1990, 74), eli terminä hyvin samansisältöinen. Vaherva (1983, 13 - 14) käsittelee termin käytön ongelmia kasvatuksessa. Tavoitteiden saavuttamiseen liitetynä taloudellisuutta voidaan pitää melko yksiselitteisenä käsitteenä. Saarinen (1993, 228) kritisoi tulosajattelun sellaista soveltamista, missä koulutus on sitä arvokkaampaa, mitä halvempaa se on.

#### 3.1.5.5 Koulun avaintulokset ja tavoitteiden tärkeysjärjestys

Jakku-Sihvonen sitoo koulutuksen tuloksellisuuden määritelmässään (3.1.5.1) tuloksen tiukasti tavoitteisiin, mutta ei määrittele, mitkä ovat koulun tärkeimmät tavoitteet. Tuloksellisuuden kaltaisessa moniulotteisessa käsitteessä voidaan osa-alueiden tärkeysjärjestys määritellä monilla eri tavoilla. Lumijärven (1990, 24 - 25) mukaan tuloksellisuuskäsitettä julkisessa hallinnossa käytetään kolmessa eri merkityksessä: Ekonomistinen tapa samaistaa tuloksellisuuden tuottavuuteen, antiekonomistinen tapa liittää tuloksellisuuden ekonomistista tapaa laajemmin ymmärrettyyn tuottavuuteen ja manageriaalisessa tavassa muokataan tuottavuusnäkökulmaa korostaen kriittisesti julkisen hallinnon luonnetta.

Ekonomistinen lähestymistapa korostaa taloudellisuutta ja tehokkuutta. Koulussa lähestymistapa sopii niiden toimintojen vertailuun, jotka saavuttavat vaaditun vaikuttavuusasteen; jos tilatut koulukirjat joka tapauksessa saapuvat koululle, on järkevää pohtia ensisijaisesti sitä, miten kirjat saataisiin perille mahdollisimman edullisesti.

Taloudellisuus ja tehokkuus -näkökulmien ottaminen lähestymistavaksi ei ole järkevää sellaisten toimintojen tuloksellisuuden arvioinnissa, joissa ei ole varmuutta siitä, että halutut vaikutukset saavutetaan. Ei ole mielekäästä arvioida koulun taloudellisuutta silloin, jos koulu ei resursseillaan kykene täyttämään kasvatustehtäväänsä. Edellisen kappaleen esimerkkiä käyttäen oltaisiin tilanteessa, jossa päädyttäisiin kirjantoimittajaan, joka olisi edullisin ja lupaisi toimittaa ehkä osan tilatuista kirjoista pääosin sovittuun paikkaan joskus.

Koulun kaltaisten organisaatioiden on järkevää panostaa ensisijaisesti palvelukyky- ja vaikuttavuusnäkökulmiin (Virkkunen ym. 1986, 54 - 55). Tulosajattelu ei siis korosta ensisijaisesti toiminnan taloudellisuutta, vaan tärkeintä on tulosten saavuttaminen, mihin on tärkeää pyrkiä mahdollisimman taloudellisesti ja tehokkaasti. Koulutoimen resurssien karsiminen saattaa olla kunnan taloudellisen tilanteen vuoksi tehty poliittinen päätös, mutta se ei sinänsä ole tulosajattelua. Vähentyneiden resurssien kanssa taas on järkevää soveltaa tulosajattelua: miten voimme käyttää resursseja niin, että saavuttaisimme koulun tavoitteet? Toisaalta tehokkaasti ja järkevästi kannattaa käyttää myös laajat resurssit.

Tavoitteiden tärkeyden lisäksi myös tavoitteiden saavuttamisen vaikeustaso vaihtelee, mikä pitäisi ottaa huomioon arvioitaessa koulun tulosta (Holmes & Wynne 1989, 40 - 41; Levine 1992, 27). Jos ala-aste ottaa tavoitteekseen sen, että kaikki oppilaat kokevat musiikkitunnilla positiivisia elämyksiä, on koulun musiikinopetuksen tuloksellisuus todennäköisesti parempi, kuin ala-asteella, jossa tavoitteena on, että jokainen oppilas löytäisi itselleen luonnollisen tavan ilmaista itseään monipuolisesti useilla instrumenteilla. Tavoitteiden mahdollisen eritasoisuuden toteaminen onnistuu tutkimalla koulun vaikutuksia ja vertaamalla tutkimustuloksia koulujen tuloksellisuuden (ks. luku 3.1.3).

Koulun tuloksen jaottelussa (kuvio 4 s. 12) vaikuttavuuden merkitys korostuu opetus-suunnitelman tulososiossa ja taloudellisuus liittyy lähinnä koulun tuloksen muuhun osaan. Näin tässä työssä korostuu tuloksellisuuden vaikuttavuusulottuvuus. Koulun perustehtävä on kasvatus- ja oppimistavoitteiden saavuttaminen, joten koulun avaintulosta on koulun osuus oppilaan kasvamisprosessissa koulun tavoitteiden suuntaisesti vaikutuksineen.

### 3.1.5.6 Yhteenveto koulun tuloksellisuuden jaottelutavoista

Opetushallituksen määrittely tuloksellisuustermeille ja sen alakäsitteille on hyvin yleinen. Tämän vuoksi käsitteet sopivat parhaiten kunta- tai koulutason (itse)arviointiin. Koulussa voidaan jaottelun perusteella pohtia paikallisista olosuhteista ja tavoitteista käsin esim. resurssien tarkoituksenmukaisinta kohdentamista. Tulosajattelun mukaista ei olisi määrittellä valtakunnallisesti tarkoituksenmukaisinta tapaa käyttää resursseja.

Ainoa poikkeus itsearviointia tukevasta määrittelystä on vaikuttavuuden määrittely, joka sisältää erillisen tavoiteasetannan (ks. s. 19). Onko opetushallitus halunnut näin varmistaa, että koulut muistavat opetussuunnitelman perusteissa määrättyt tavoitteet vai onko määrittely pyrkimys varmistaa opetushallituksen juridinen oikeus suorittaa kouluissa haluamallaan tavalla järjestettyä arviointia?

Opetushallituksen mallin voi tiivistää siten, että tuloksellisuuteen kuuluu tavoitteiden saavuttaminen tarkoituksenmukaisimmalla tavalla, ja saatujen tulosten laadun on vastattava ympäröivän todellisuuden tarpeita (vrt. Jakku-Sihvonen 1993, 25). Krankin jako ulkoiseen ja sisäiseen tuloksellisuuteen sisältää saman ajatuksen, vaikka tavoitteiden tärkeys jää jaottelussa tarpeiden tyydyttämisen tärkeyden taakse. Krank ohjaa tarkemman määrittelyn suhdelukuihin, mikä koulun tuloksellisuudesta puhuttaessa helposti korostaa mitattavia ja laskettavia seikkoja. Ongelmana jaottelussa on käsitteiden suuri määrä ja osittainen päällekkäisyys (Partanen 1992, 15).

Yhdistän mallit seuraavalla tavalla musiikin opetussuunnitelman tarkastelun pohjaksi: Tulosajattelun mukainen opetussuunnitelma perustuu lainsäädännön, peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ja asiakkaiden tarpeiden pohjalta määriteltyihin tavoitteisiin, joiden tarkempaa jaottelua ja toteutuksen suunnittelua ohjaa tarkoituksenmukaisuusnäkökulma myös työtapoja ja työryhmiä pohdittaessa. Koko koulun organisaatio ja toiminta tulee järjestää siten, että tavoitteet toteutuisivat.

### 3.1.6 Koulun tuloksellisuuden arviointi

Tulosohjauksen soveltamisen suurimmat ongelmat liittyvät tuloksellisuuden arviointiin (Hiironniemi 1992, 46). Tuloksellisuuden määrittelyyn ja arviointiin liittyy väistämättä arvovalintoja (Jakku-Sihvonen 1994, 20; Nikki 1993, 10; Räisänen 1994, 22; Vedung 1995, 20 - 26; ks. myös Blakey & Heath 1992, 121; Heikkilä, Korpipää & Lindroos-Himberg 1992, 3; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 6). Jos arvioinnin perusteista ei sovita jo silloin, kun tavoitteita asetetaan, tulevat arvovalintaongelmat esiin arviointivaiheessa.

Tuloksellisuuden arviointi tavoitteiden saavuttamisen asteena on tuloksellisuuden arvioinnin perusmuoto (Pitkänen 1986, 145; Lumijärvi 1990, 70). On oleellista, että mitataan tavoitteiden saavuttamista eikä sitä, mitä on helppoa mitata (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 26). Koska koulun tulos on vahvasti laadullinen käsite (luku 3.1.2) ja koulujen tavoiteasetannat saavat poiketa toisistaan (luku 3.1.4) koulun tuloksellisuutta ei voida mitata luotettavasti kansallisilla tai kansainvälisillä mittaimilla (ks. myös Linnakylä & Saari 1993, 1; Linnakylä 1994a, 32). Myös lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden antamien väljien tavoitteiden toteutumisen mittaaminen yksiselitteisesti on mahdotonta.

Tällä hetkellä peruskoulun tuloksellisuutta arvioidaan joko ulkoisena arviointina ja/tai itsearviointina. Ulkoisessa arvioinnissa toiminnan tavoitteiden saavuttamista arvioidaan ennalta sovittujen, tarkkaan raportoitujen kriteerien perustalta. Itsearviointilla tarkoitetaan oppilaitoksen itsensä toteuttamaa oman toimintansa arviointia, jonka

tarkoituksena on toiminnan jatkuva kehittäminen. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 9 - 12.) Määrittely näyttäisi antavan tuloksellisuuden arvioinnin koulun ulkopuolelle ja laadun arvioinnin koulun itsensä tehtäväksi. Ulkoisen arvioinninkin täytyisi kuitenkin perustua oppilaitoksen tavoitteisiin.

Tulospalkkiojärjestelmä voi ohjata koulua näennäistuloksen tekemiseen. Jos koulun vapaaehtoiseen kuoroon osallistuneiden suuri määrä on tulospalkkiokriteeri, voidaan kuoroon kuulumista tukea esim. lupaamalla kuorolaisille kiitettävä musiikin arvosana tai sijoittamalla harjoitusajankohta matematiikan tunnin ajaksi. Voidaanko siis osallistumisaktiivisuudesta suoraan päätellä musiikkiharrastuneisuuden tavoitteen toteutumisaste? Kimpton (1989) korostaa, että musiikinopetuksen vaikuttavuutta ei voida laskea jäsenluetteloista, esitysten määrästä tai budjetin koosta. Toimintamuodot ovat vain apuvälineitä, joiden tehtävänä on edistää opetuksen laatua. (Kimpton 1989, 35 - 36.) Vastaava ongelma tulee eteen myös itsearviointikäytännössä. Väheneekö kiusaaminen vai sen havaitseminen, jos koulukiusaamistapausten havaintojen vähyys on tulospalkkiomittari (ks. Hiironniemi 1992, 191 - 203)?

Kansallisessa arvioinnissa ydinkysymys on, miten saataisiin varmistettua peruskoulun antaman yleissivistyksen taso jokaisessa koulussa siten, että silti sallittaisiin käytännössäkin koulujen erilaisuus (ks. luku 3.1.4). Tulos- ja laatuajattelun soveltamisen kannalta on oleellista löytää vastaus, joka tukee koulujen omia kehitysprosesseja.

Monissa koulun tuloksia ja vaikutuksia selvittäneissä tutkimuksissa on matematiikan ja äidinkielen oppimistuloksilla keskeinen rooli (ks. esim. Burke & Hymas 1996; Linnakylä & Saari 1993, 3; Reynolds, Creemers, Bird, Farrell & Swint 1994). Ehkä tämän vuoksi musiikkikasvattajat ovat taipuvaisia ajattelemaan, että tulosajattelu ei sovellu musiikkikasvatukseen. Poisjättäytyminen ei ainakaan lisää musiikkikasvatuksen arvostusta. Parempi olisi, jos musiikkikasvattajat kritisoisivat arviointikriteerien suppeutta ja toisivat esiin musiikkikasvatuksen kannalta oleellisia tutkimuskohteita ja tarkoituksenmukaisia tuloksen määrittelytapoja, kuten esim. Kurkela (1995) on tehnyt (ks. myös Nikki 1994, 73).

## 3.2 Laatuajattelu koulussa

### 3.2.1 Laatuajattelu, laatujohtaminen, TQM, TQE ja CQI

Laatuajattelun alkuperäinen lähtökohta on teollisuuden tuottamien tuotteiden laadun kehittäminen. Vuosisadan vaihteessa ihminen rinnastettiin koneeseen ja laatuun pyrittiin tarkastustoiminnalla (Garvin 1988). Kasvatukseen tämä heijastui esim. oppilaiden pitämisenä kasvatuksen objekteina, jotka toimivat luonnostaan väärin. Oppilaita on opetettava (tuotteen valmistusvaihe), kunnes he selviävät hyväksytysti (standardin mukaisesti) loppukokeesta (laaduntarkastus). (Greenwood & Gaunt 1994, 2, 47.)

Nykyaikainen laatuajattelu perustuu Japanin teollisuuden laadun kehittämiseen toisen maailmansodan jälkeen. Keskeisiä elementtejä japanilaisessa laatuajattelussa ovat asiakas- ja prosessikeskeisyys, tilastollisten laadunvalvontamenetelmien käyttö, jatkuvan kehittämisen ja koko henkilöstön osallistumisen periaatteet. (Lillrank 1990, 33 - 38.) Tarkemmin laatuajattelun kehittymistä kuvaavat esim. Hannukainen (1991, 62 - 64), Laatuhaaste (1993, 16) ja Lillrank (1990, 243 - 261).

Nykyaikaisen laatuajattelun uranuurtajana pidetään Demingiä sekä Juran, Ishikawaa, Fegenbaumia, Taguchia ja Crosbya (ks. esim. Greenwood & Gaunt 1994, 3; Hannukainen 1991, 19; Hämäläinen & Kauppi 1993, 226; Sarala & Sarala 1996, 99; Tenner & DeToro 1992, 14 - 26). Erityisesti Deming ja Juran olivat tiiviissä yhteistyössä Japanin liike-elämän kanssa ja heidän laatuajattelunsa kehittyi vuorovaikutuksessa japanilaisten kanssa (Stähle 1993, 233; vrt. Sarala & Sarala 1996, 104). Lähinnä Demingin ajatuksia popularisoiden ja soveltaen Crosby, Peters ja Oakland kehittivät TQM:in eli *Total quality managementin* (Greenwood & Gaunt 1994, 3).

TQM voidaan määritellä laatuun pohjautuvaksi johtamistavaksi, joka perustuu kaikkien organisaation jäsenten osallistumiseen asiakkaiden tyytyväisyyden kehittämiseksi; kehitystyön tavoitteena ovat yrityksen pitkäjänteinen kannattavuus ja



organisaation jäsenten ja koko yhteisön edut. (Laatuhaaste 1993, 17; vrt. Laudon & Laudon 1994, 426.) Greenwood ja Gaunt (1994, 151) määrittelevät TQM:in yhteistyöprosessiksi, jolla kehitetään sitä, mitä tehdään, systeemiä, jolla toimitaan ja ihmisiä, jotka toimivat.

TQM voidaan ymmärtää joko laatufilosofiana tai metodina laadun saavuttamiseksi (Latting 1994, 20 - 21). Metodiksi ymmärrettynä TQM vastaa SFS-ISO 9000-standardeja, joista SFS-ISO 9004-2 on kehitetty palvelualojen laatustandardiksi (Suomen standardoimisliitto 1992). TQM:in sovelluksia kasvatuksessa kutsutaan usein nimellä TQE eli *Total quality education* (ks. esim. Frase 1994). Myös termiä CQI - *continuous quality improvement* - käytetään laatuajattelun sovelluksena (Nikki 1995, 9). Laatuajatteluun liitetään usein myös käsitteet *oppiva organisaatio* (Sarala 1996; Stähle 1995) ja *prosessijohtaminen* (Blåfield 1996).

### 3.2.2 Laatu koulussa

Laatua on määritelty monista eri näkökulmista. Laatua voidaan tarkastella esim. valmistus-, tuote-, arvo-, kilpailu-, asiakas- ja ympäristökeskeisesti (Lillrank 1995, 41 - 49; vrt. Omachonu & Ross 1994, 67 - 69). Monet määritelmistä korostavat jotakin sellaista laadun piirrettä, jotka on tässä tutkimuksessa määritelty laatuajattelun periaatteiksi. Käyttämäni jako objektiiviseen, subjektiiviseen ja prosessikeskeiseen laatuun kärjistää laatuajattelijoiden erot ja määritellyt laadun piirteet voidaan liittää johonkin kolmesta näkökulmasta.

Sarala ja Sarala tulkitsevat Lillrankin (1995) laadun jaottelun kolme osaa oppilaitokseen seuraavasti: yhdenmukaisuus laadun piirteenä tarkoittaa sitä, että koulu takaa kaikille vankan yleissivistyksen, asiakastyytyväisyys tarkoittaa kaikkien asiakkaiden tyytyväisyyttä (ks. luku 4.3.1) ja suorituskyky koulutuksen vaikuttavuutta, tehokkuutta ja taloudellisuutta (Sarala & Sarala 1996, 98). Jaottelu vastaa jakoa objektiiviseen, subjektiiviseen ja prosessikeskeiseen laatuun.

Laadun määrittely "sopivuutena käyttöön" on myös usein omaksuttu opetuksen ja kasvatuksen laadun määrittelyyn (esim. Ashcroft 1995, 22 - 25; Takalo 1995, 1). Näin ajateltuna laatu ja relevanssi ovat lähellä toisiaan (Nikki 1995, 30). Määrittely tuo laadun lähelle tuloksellisuuden tarkoituksenmukaisuusulottuvuutta.

### 3.2.2.1 Objektiivinen laatu ja laatustandardit

Objektiivinen laatu on sellaista, mitä voidaan mitata standardeilla ja mittareilla. Tällöin laadun arviointi tarkoittaa mittarien ja standardien soveltamista koulutuksen arvioinnissa. (Kauppi 1993, 248 - 249). Laatuajatteliijoista erityisesti Crosby painottaa laatukäsityksissään standardien asemaa (Crosby 1986, 9, 19, 177), kun taas Deming, Juran ja Ishikawa eivät hyväksy standardeja laadun pohjaksi (Sarala & Sarala 1996, 112; ks. esim. Deming 1993, 73 - 74).

Objektiivinen laatukäsitys ei käytännössä pääse objektiivisuuteen: laatu riippuu valittavista kriteereistä ja mittaustavoista. Jopa sama koulutus voi tällöin olla sekä laadukasta että huonolaatuista. (Hämäläinen & Kauppi 1993, 227.) Näin laatustandardeihin liittyy aina arvovalintoja.

Standardit ovat laadun osa-alue, mutta kasvatuksessa laatu ei voi perustua standardeille (Ashcroft 1995, 25). Koulussa laatustandardit voivat kiinnittää huomion ensisijaisesti tukiprosessien, kuten ruokahuollon toimivuuteen ym., sen sijaan, että keskittyttäisiin näkymättömien oppimisprosessien laatuun (Sarala & Sarala 1996, 113) Objektiivinen laatukäsitys ei sellaisenaan voi olla koulun musiikinopetuksessa laadun määritelmä, koska esim. "oppilaiden kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla hänelle syntyy myönteisiä asenteita ja rakkaus musiikkiin" (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 97) ei voida standardoida (ks. myös Hämäläinen 1993b, 240; Niemelä 1993, 281).

Tässä työssä tarkastellaan sekä TQM:in että SFS-ISO 9004-2 -standardin periaatteita, mutta kumpaakaan ei sovelleta metodina tai muuten sanatarkasti musiikinopetuk-

sen suunnitteluun. Laatuajattelun soveltaminen näin tiukassa viitekehyksessä musiikinopetuksen suunnitteluun ei ole mielekäästä. SFS-ISO 9004-2 -standardin soveltamisalasuosituksissa (Suomen standardoimisliitto 1992, 31) ei mainita standardin soveltuvuutta koulutukseen. Toisaalta laatustandardi ei tarkoita välttämättä sitä, että laatu määritellään vain standardinmukaisuutena. SFS-ISO 9004-2 mainitsee laatutavoitteissa standardinmukaisuuden ja asiakastyytyväisyyden (Suomen standardoimisliitto 1992, 9).

Standardeista on järkevää omaksua periaatteet, jotka soveltuvat tarkoitukseen (Helakorpi 1994, 51 - 52; Ståhle 1993, 233 - 234). Standardit voivat myös aiheuttaa näennäistuloksen tekemistä vastaavan ongelman; huomio voi kiinnittyä esim. laatupalkinnon tavoitteluun tai itseisarvoisen dokumentoinnin lisääntymiseen (Blåfield 1996, 27 - 28). Tärkeämpää on keskittyä niihin laatuajattelun periaatteisiin, jotka tulevat esiin myös standardeissa. Vastaavasti Brownin mukaan monissa kouluissa sanotaan, että heillä on Demingin laatuajattelu koulun filosofiana, vaikka todellisuudessa koulussa sovelletaan Demingin oppeja pinnallisesti ja mekaanisesti (Brandt 1992, 28).

### 3.2.2.2 Subjektiiivinen laatu ja asiakastyytyväisyys

Subjektiiivinen laatukäsitys lähtee ajatuksesta, että asiakas määrittelee laadun. Laatu on siis dynaaminen käsite, joka muuttuu asiakkaiden ja olosuhteiden mukaan (Deming 1986, 167; Opetustoimen laadun arviointiperusteet 1996, 8; Suomen laatuyhdistys 1995, 5). Ehkä puhtaaksiviljellyimpänä laatu määritellään asiakastyytyväisyyden synonyyminä (ks. esim. Suomen laatuyhdistys 1995, 2). Laatuajatteliijoista Ishikawa edustaa puhtaimmin subjektiiivista laatukäsitystä (Sarala & Sarala 1996, 104 - 105). Hän määrittelee laadun tyytyväisenä asiakkaana (Ishikawa 1989, 16 - 17).

Ståhle toteaa, että laatu myös tuntuu asiakkaasta hyvältä (1993, 234). Standardit täyttävä, mutta turhauttavalla tuntuva opetus ei subjektiiivisen laatukäsityksen

mukaan voisi olla laadukasta. Toisaalta subjektiivinen laadun määritelmä pitäisi laadukkaana opetusta, johon asiakkaat ja kouluttajat ovat tyytyväisiä, mutta joka ei saa aikaan todellisia muutoksia koulutettavissa (Hämäläinen 1993b, 240).

Pelkkä subjektiivinen laatukäsitys ei voi olla koulun laatukäsitys, koska opetusta ei voida perustaa pelkästään asiakastyytyväisyyteen (ks. luku 4.3.1). Sen osuus kasvatuksen laadun määrittelyssä kuitenkin kasvaa: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994, 10, 97) korostaa yksilöllisyyttä ja erityisesti musiikin tavoitteissa myönteisten kokemusten ja harrastuksen heräämisen osuutta. Kukaan muu ei voi yhtä varmasti todeta näiden tavoitteiden toteutumista, kuin oppilas itse ja hänen vanhempansa.

### 3.2.2.3 Prosessikeskeinen laatu

Kauppi toteaa, että kumpikaan edellisistä laatukäsityksistä ei sisällä mitään uutta koulutuksen arvioinnissa:

Objektiivinen laatu muistuttaa huomattavassa määrin behavioristisen psykologian ja opetusteknologisen koulutuksen suunnittelun käsitystä arvioinnista. Subjektiivinen laatu puolestaan perustuu koulutusorganisaatioiden olemassa olevalle arviointikäytännölle sekä kokemusperäisyyttä ja ihmissuhteita korostavalle oppimis- ja koulutusajattelulle. (Kauppi 1993, 249.)

Pirsig toteaa, että laatu on prosessi, joka on subjektiivisesti ja objektiivisesti havaittujen ilmiöiden takana (Pirsig 1986, 249 - 258). Näin subjektiivisesti ja objektiivisesti määritelty laatu on itse asiassa seurausta laadusta (Kauppi 1993, 249). Voidaan myös ajatella, että subjektiivinen ja objektiivinen laatu ovat kilpailutekijöitä, mutta prosessikeskeinen laatu on organisaation sisäisen toiminnan käsite (Lillrank 1995, 40). Erityisesti Demingin laatukäsitys on asiakaslähtöinen, mutta prosessikeskeinen. Hän painottaa pitkäjänteistä prosessin kehittämistä (Deming 1986, 29; ks. myös Greenwood & Gaunt 1994, 145 - 146). Ståhle (1993, 236) tiivistää laatuajattelun kahteen periaatteeseen: Opetuksen laatu syntyy systeemin jatkuvasta kehittämisestä ja laadun kehittäminen ja kehittämisen suunta määräytyvät aina asiakkaan tarpeesta.

Prosessi voidaan ymmärtää kahdella tavalla. Prosessi panosten muuntamisena halutuiksi tuotoksiksi (Greenwood & Gaunt 1994, 78) vastaa tulosajattelun tuloksen syntymiseen johtanutta prosessia. Prosessissa huomattujen virheiden korjaaminen ennen seuraavaa prosessia on myös prosessi (Greenwood & Gaunt 1994, 45). Voitaisiin siis puhua erikseen tuotantoprosessista ja tuotantoprosessin korjausprosessista. Deming käyttää synonyymeinä termejä (tuotanto)prosessi ja systeemi (Greenwood & Gaunt 1994, 44). Laatu syntyy siis (korjaus)prosessista, jossa asiakkaat, henkilöstö ja asiantuntijat työskentelevät yhdessä systeemin (tuotantoprosessin) kehittämiseksi asiakkaiden tarpeiden suuntaan (vrt. Ashcroft 1995, 20; Deming 1986, 29; 1993, 64; Hämäläinen 1993b, 241; Hämäläinen & Kauppi 1993, 227).

Greenwood ja Gaunt (1994, 13) viittaavat Rocheleaun laadun määritelmään Mt Edgecumbe High Schoolin opetussuunnitelmassa. Määritelmän mukaan laadukas koulutus on systeemin jatkuvaa kehittämistä optimaalisen tunne-elämän, sosiaalisen, fyysisen ja älyllisen kehityksen mahdollistamiseksi jokaisen yksilön kohdalla. Laadukas koulutus saa aikaan yhteisössä ja yksilöiden välillä lojaaliutta nyt ja tulevaisuudessa.

Laatuajattelijat korostavat laatuajattelun filosofista, kulttuuriparadigmallista luonnetta (Deming 1993, 110 - 111; Greenwood & Gaunt 1994, 1; Stenaasen 1993, 26 - 27). Prosessikeskeinen laatu ei ole siis heidän mukaansa teollinen malli, vaan luonnollinen ajattelutapa jokaisessa organisaatiossa. Esim. Downey (1992) vertaa laatuajattelijoiden periaatteita koulun *Curriculum management audit* -arviointimalliin ja toteaa laatuajattelun ja mallin olevan periaatteiltaan hyvin samanlaiset.

### 3.2.3 Laadun arviointi koulussa

Laatuajattelun eri suuntaukset käsittävät arvioinnin ja sen tehtävän eri tavoin. Sivuutan tässä esim. standardipohjaisen arvioinnin, koska se ei sovellu musiikkikasvatuksen laadun määrittelyn pohjaksi (luku 3.2.2.1). Erityisesti keskityn prosessikeskeisen laatuajattelun periaatteisiin.

Prosessikeskeinen laatuajattelu korostaa järjestelmällistä arviointia, jonka pohjalta systeemiä kehitetään. Kaikkien arviointitoimenpiteiden pitäisi pyrkiä tähän päämäärään. Lisäksi asiakaslähtöisyys edellyttää opetussuunnitelman sisältöjen arviointia. Systeemin toimimisen arviointi edellyttää tietoa opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisesta, eli oppimistulosten arviointia. Tässä suhteessa laadun arviointi ja tuloksellisuuden arviointi ovat siis hyvin samankaltaisia asioita.

Deming (1993) vastustaa kontrollointia arvioinnin motiivina. Hänen mukaansa tällainen arviointi tuottaa vääristyneitä tuloksia (Deming 1993, 97, 149). Suurimmat ongelmat liittyvät arviointitiedon käyttämiseen resurssien jakamisen perusteena (Hämäläinen 1993b, 239). Kouluissa kiinnittyy huomio mittainten vaatimusten täyttämiseen edes näennäisesti ja koulun kehittäminen jää vähemmälle huomiolle (ks. Deming 1986, 59; 1993, 97; Hämäläinen 1993a, 22).

Koulujen julkinen vertailu arvioinnin perusteella aiheuttaa välillisesti saman ongelman, jos oppilaiden vanhempien kouluvalinta perustuu julkaistuihin tutkimuksiin. Koulussa on turha keskittyä musiikkikasvatukseen, jos lehdistö julkaisee ala-asteiden "top 80 -listan" matematiikan ja äidinkielen kokeiden pohjalta (ks. Burke & Hymas 1996; ks. myös Konttinen 1995, 12). Kuten tuloksellisuuden arviointiin, liittyy laadun arviointiin arvovalintoja; esim. mikä on koulun tavoitteiden tärkeysjärjestys ja kenelle koulu on laadukas. (Deming 1993, 50 - 52; Hämäläinen 1993b, 239; Stähle 1993, 234.)

Laatuajattelun näkökulmasta ei ole välttämättä oleellista, kuka suorittaa arviointia. Oleellista on, että arviointitieto on pätevää ja sen pohjalta voidaan kehittää systeemiä. Kaikille laatuajattelijoille on kuitenkin yhteistä korostus, että työntekijä on oman toimintansa paras asiantuntija (Sarala & Sarala 1996, 105). Musiikkia opettava opettaja on koulutettu ymmärtämään musiikkia ja kasvattamista ja paikallinen opettaja tuntee paremmin paikalliset olosuhteet kuin muualta tuleva asiantuntija. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistusta pohtinut komitea pitää tätä systeemin kehittämiseen tähtäävää itsearviointia jokaisen koulun velvollisuutena (Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus 1996, 83 - 84; ks. myös Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1995, 6).

Toisaalta opettaja katsoo työtään liian läheltä. Ulkopuolinen arvioija voi nähdä paremmin koulun vahvuudet ja heikkoudet (Bayle-Jardine 1994, 34; Niinikuru & Pärssilä 1995, 18 - 19). Eisner (1985, 87 - 119) käyttää termiä *critical connoisseurship* mallista, jossa opettajan työtä tarkastelee joku systeemin ulkopuolinen asiantuntija konsultointimielessä. Konsultointi on laatuajattelun mukaista, kontrolli ei.

Erityisesti Deming vastustaa kaikenlaista kontrolloivaa arviointia, mutta lainsäädäntömme edellyttää sitä. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistusta pohtineen komitean mietintö korostaa arviointijärjestelmän koulutuspalveluja kehittävää luonnetta hallinnollisen valvonnan sijaan (Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus 1996, 85), mutta silti ehdottaa käytettäväksi esim. valtakunnallisia tasokokeita oppimistulosten määrälliseen ja laadulliseen tarkasteluun. Komitea esittää myös, että opetushallitus, jonka vastuulle koulutuksen tuloksellisuuden arviointi kuuluu (Laki opetushallituksesta 1991), voisi teettää ulkopuolisilla tahoilla arviointeja, joihin koulujen olisi osallistuttava (Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus 1996, 84).

### 3.3 Tulos- ja laatuajattelun keskinäinen suhde

Laatua käytetään yleisesti tuloksellisuuden synonyyminä ja alakäsitteenä, vaikuttavuus-termin synonyyminä, sekä vaikuttavuus-termin alakäsitteenä (ks. Lumijärvi 1990, 9; Partanen 1992, 35; ks. myös Summa 1995, 80 - 81). Parin viimeisen vuoden aikana monet ovat määritelleet laadun tuloksellisuuden seuraajaksi, täysin uudeksi käsitejärjestelmäksi. Nämä kolme käsitteistöä ovat yhä yleisesti käytössä.

Opetushallitus on ollut suppeimman laatumääritelmän kannalla. Lindström (1993, 16) käyttää termejä laadukkuus ja vaikuttavuus synonyymeinä. Jakku-Sihvonen (1993, 25) määrittelee vaikuttavuuden "ennen kaikkea laadukkuudeksi". Kuitenkin Jakku-Sihvosen johtaman Opetustoimen tuloksellisuuden arvioinnin metodisen kehittämisen projektin tekemässä arviointimallissa mainitaan, että "koulutuksen laatu on käytännössä hyvin lähellä koulutuksen tuloksellisuutta" (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 12). Uudempi määritelmä vastaa paremmin esim. Demingin laatukäsityksen laajuutta (ks. esim. Deming 1993). Myös esim. Takalo (1995, 2) määrittelee laadun hyvin lähelle tuloksellisuuden määritelmiä.

Deming hyökkää teoksissaan tavoitejohtamista vastaan (ks. esim. Deming 1986, 24, 102). Suomalainen tulosjohtaminen on kehitettyä tavoitejohtamista (ks. luku 3.1.1). Suuri osa Demingin korjausehdotuksista vastaa suomalaisten tulosajatteluteoreetikojen ajatuksia (ks. kuvio 5 s. 39, 40). Santalaisen (1989) ym. mukaan kulttuurierot selittävät tavoitejohtamiseen perustuvien toimintakäytäntöjen erilaisuuden. Heidän mukaansa amerikkalaisessa yksilöä korostavassa kulttuurissa tulokäsité ymmärretään vain liiketaloudellisena tuloksena, kun taas suomalaisessa kulttuurissa tulokäsitetä on laajennettu laadulliseen suuntaan. (Santalainen ym. 1989, 17 - 20.)

Tällä hetkellä käytetyssä laajuudessa koulutuksen tuloksellisuus vaikuttaa lähinnä suomalaiselta käsitteeltä (Nikki 1993, 20). Muualla maailmassa on tehty pääasiassa koulutuksen vaikuttavuustutkimusta (effectiveness), johon ei yleensä ole liitetty talousnäkökulmaa. Koulutuksen laatu (quality) taas on kansainvälisesti käytetty termi, jota harvemmin on liitetty suoraan *effectiveness*-terminologiaan. Poikkeuksena



voidaan mainita effective schools -tutkimusta tehnyt Lezotte, joka tarkastelee TQM:in ja koulun vaikuttavuustutkimuksen yhtäläisyyksiä (Lezotte 1992). Vaikuttavuustutkimus taas ei liity tulosajatteluun (luku 4.2).

### 3.3.1 Tulos- ja laatuajattelun erot

Sarala (1993) pohtii tulos- ja laatuajattelun eroja seuraavasti:

Laatujohtamisen näkökulman edustajat korostavat laatujohtamisen eroavan oleellisesti tulosjohtamisesta. Laatujohtamisessa korostetaan toimintaprosessien jatkuvan parantamisen aikaansaantia toimintaresurssien rationalisoinnin sijasta. Kokemusten mukaan resurssien supistamiset johtavat helpommin palvelujen karsintaan ja laadusta tinkimiseen kuin toiminnan tehokkuuden parantumiseen ja laadun kehittämiseen. (Sarala 1993, 283.)

Helakorven (1994, 59) mukaan laatujohtaminen on jatke tulosjohtamiselle. Tulosajattelussa korostuu lopputulos ja laatuajattelussa prosessit, joita kehittämällä pyritään kehittämään laatua (Deming 1986, 86 - 90; 1993, 50 - 51, 83; Stähle 1993, 236). Helakorpi huomauttaa, että hyvä tulosohjaus pyrkii täyttämään asiakkaan tarpeet niin, että organisaation voimavarat ovat tehokkaasti ja taloudellisesti käytössä. Tämän vuoksi hän pitää mallien eroja lähinnä painotuseroina. (Helakorpi 1994, 59.)

Lindström (1992, 14 - 15) mainitsee, että jokaista tuloksellisuuden osa-aluetta on arvioitava ja arviointitietoa on hyödynnettävä tavoitteiden uudelleenmuotoilussa ja toimintatapojen korjauksessa. Jos arvioinnissa otetaan huomioon kaikkien tuloksellisuuden osa-alueiden kehittäminen, puhutaan aivan samasta prosessien kehittämisestä, mitä laatuajattelussa korostetaan. Suomalaisessa tulosjohtamisen perusteoksessa tuloksen saavuttamista pohditaan seuraavasti:

.. Jos tulos ei ole mitattavissa, on organisaation jatkuvasti täsmennettävä mielikuvaa siitä, mikä on meidän yhteisömme hyvä tulos? Tarkan mittaamisen asemesta voidaan hyvän tuloksen keskeiset tunnuspiirteet tiivistää sanallisesti. Jos organisaatiolla on yhteinen sisäistetty kuva hyvästä tuloksesta, kehittämistoimet vievät tuloksen suuntaan. (Virkkunen ym. 1986, 86; ks. myös Vaherva & Juva 1985, 140.)

Prosessin tai lopputuloksen painotuseroon liittyy myös painotusero työtavassa. Tulosajattelun mukaan on siirryttävä työtapoja painottavasta johtamisesta tulosta painottavaan johtamiseen. Laatuajattelun mukaan tavoiteasetannan tilalle tarvitaan johtamista, joka painottaa keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi.

Näennäisestä ristiriidasta huolimatta tavoite on molemmissa malleissa sama: työn täytyisi olla mahdollisimman tarkoituksenmukaista. Tulosajattelun painopiste asiassa on siinä, että ei ole tärkeää, miten tehdään, vaan tärkeää on tehdä oikeaa asiaa. Laatuajattelu kritisoi sellaista tavoitejohtamisen soveltamista, missä johtaja antaa alaisilleen yhä suurempia tavoitteita, mutta ei kerro, miten tavoitteet voidaan saavuttaa (ks. Deming 1986, 75; 1993, 48). Tulosajattelussa pidetään myös tärkeänä osajalojen välisten raja-aitojen poistamista (Virkkunen ym. 1986, 93). Silti tulosityksikkö-rakenne on luonut yhteistyötä vaikeuttavia kuiluja yksiköiden välille (Partanen 1992, 105; vrt. 125; Sarala & Sarala 1996, 38). Laatuajattelu puuttuu tähän epäkohtaan (ks. esim. Deming 1993, 73 - 74, 99; Laatuhaaste 1993, 15).

Laatuajattelua ja tulosajattelua on kuitenkin vaikea pitää oleellisesti toisistaan eroavina malleina. Tulosajatteluun liitetään helposti resurssien ja henkilöstön supistaminen, koska sitä on ryhdytty soveltamaan taloudellisen laman aikana (Nikki 1993, 5). Kyse on siis siitä, miten ymmärrämme tuloksellisuuden. Jos tuloksellisuus ymmärretään mahdollisimman tehokkaaksi ja tarkoituksenmukaiseksi tavaksi muuttaa panokset halutuiksi tuotoksiksi käyttämällä systeemiä optimaalisesti, ei laatu näkökulma eroa tulosnäkökulmasta kuin painotuksiltaan. Tällainen tuloksellisuuskäsitys liittyy tulosajattelun filosofiaan.

Tulos- ja laatu näkökulma eroavat toisistaan huomattavasti, mikäli tuloksellisuuden nimissä tarkoitetaan ensisijaisesti mahdollisimman halpaa koulutusta. Sarala (1993, 283) antaa ymmärtää, että juuri tämän käytännön johtopäätöksen välttämiseksi laatujohtamisen kannattajat haluavat puhua oleellisesta erosta mallien välillä. Laatuajattelua on vaikea mieltää halvan kasvatuksen periaatteeksi. (ks. Greenwood & Gaunt 1994, 130). Toisaalta laatuun liittyvä arvokeskeinen määrittelytapa sisältää laadun kohtuuhinnan painottamisen (Greenwood & Gaunt 1994, 26; Hannukainen 1991, 11; Lillrank 1995, 41).

Tulos- ja laatuajattelua ei tule nähdä toistensa vastakohtina, vaan laatujohtamisen keinot täydentävät tulosjohtamisen menettelytapoja (Laatuhaaste 1993, 15; Lehtinen 1995, 49; Partanen 1992, 6; Sarala & Sarala 1996, 1; Virkkunen 1990, 98). Nikki (1995) puhuu Santalaisen ym. (1989, 147 - 152) pohjalta laatuajattelusta tulokulttuurissa. Uuden johtamisjärjestelmän kehittäjät yleensä korostavat mallinsa eroa aiempiin (Sarala & Sarala 1996, 40). Harvemmin erot ovat näin selkeitä. Ehkä tulos- ja laatuajattelusta puhumisen sijaan voitaisiin käsitellä johtajuuden kehittymistä ja siirtymistä kohti luonnollista, yksilön voimavarat hyödyntävää työskentelyä (ks. Sarala & Sarala 1996, 38; Satama 1996, 43). Latting (1994, 12) tulkitsee vastaavalla tavalla TQM:in syntymisen ja kehittymisen.

### 3.3.2 Tulos- ja laatuajattelun keskeiset periaatteet

Kuviossa 5 ovat tiivistettynä tulos- ja laatuajattelun keskeiset periaatteet. Tulosjohtamisprosessin jako tavoiteasetantaan, toteutusvaiheeseen ja tulosten arviointiin perustuu Santalaisen ym. jaotteluun (Santalainen ym. 1980, 61 - 66). Laatujohtamisprosessin jaottelu vaiheisiin plan-do-check-act perustuu Demingin ympyrään (Deming 1986, 88; ks. myös Bradley 1993, 21; Omachonu & Ross 1994, 238). Demingin ympyrän vaiheet *check* ja *act* on yhdistetty vastaamaan tulosajattelun arviointivaihetta. Kuvioista ei käy ilmi, että Demingin ympyrä korostaa vaiheen *do* koeluontoisuutta ennen toiminnan vakiinnuttamista (Sarala & Sarala 1996, 101). Ero ei ole tärkeä tässä kuviossa, koska kuvion tehtävänä on tuoda esiin tulos- ja laatuajattelun keskeiset periaatteet, eikä korostaa prosessien etenemistä.

	Tulosajattelu	Laatuajattelu	
Tavoiteasetanta	<b>Toiminnalle on määriteltävä selkeät tavoitteet.</b>		Suunnittelu (plan)
	(Santalainen ym.1980, 63)	(Crosby 1985, 19; Greenwood & Gaunt 1994, xi; Helakorpi 1994, 58; Stähle 1993, 234)	
	<b>Tavoite määräytyy asiakkaiden määrittelystä ja tarpeista käsin.</b>		
	(Santalainen ym. 1980, 66; Virkkunen ym. 1986, 54)	(Bradley 1993, 65; Deming 1986, 5; 1993, 7; Greenwood & Gaunt 1994, 32; Juran 1988, 17; Stähle 1993, 236)	
	<b>Kaikkien organisaation jäsenten tulee osallistua tavoiteasetantaan, koska jokaisen on ymmärrettävä oma osuutensa koko organisaation tehtävässä. Sitoutuminen yhteiseen päämäärään on oleellista, mitä päämäärän muotoiluun osallistuminen helpottaa.</b>		
(Virkkunen ym. 1986, 50 - 56)	(Deming 1986, 18 - 19; 1993, 33, 50 - 51, 83, 99; Greenwood & Gaunt 1994, 31; Stähle 1993, 2)		
<b>Organisaatio ja toimintatavat on pohdittava tavoitteista käsin tarkoituksenmukaisiksi. Avoimuus ja osa-aluejaon purkaminen edistävät yhteistyötä.</b>			
(Santalainen ym. 1980, 69; Virkkunen ym. 1986, 93, 120; ) <b>On pyrittävä henkilöstön vahvuuksien hyväksikäyttöön ja työn mielekkyyteen.</b> (Nissinen 1990b, 195 - 196; Santalainen ym. 1980, 64)	(Bradley 1993, 28; Stähle 1993, 236). <b>Tiimityö on luonnollinen työmuoto, lockerointi estää yhteistyötä ja kokonaisuuden hahmottamista</b> (Bradley 1993, 28 - 29; Deming 1993, 50 - 51, 83; Stähle 1993, 236). <b>Järjestelmän sisäinen kilpailu vaarantaa koko järjestelmän toimimisen</b> (Deming 1993, 33).		
<b>Toiminta on suunniteltava pitkällä tähtäimellä. On pyrittävä kustannusten optimointiin niiden minimoinnin sijaan. Kokonaiskustannukset muodostuvat hankinta-, huolto- ja käyttökustannuksista.</b>			
<b>On pyrittävä panosten järkevään kohdistamiseen lyhyellä ja pitkällä tähtäimellä</b> (Virkkunen ym. 1986, 54).	(Deming 1993, 35; Juran 1988, 109). <b>Rahankäytössä on pyrittävä pitkän tähtäimen taloudellisuuteen. Kehityksen kannalta esim. tutkimukseen ja koulutukseen kannattaa panostaa</b> (Deming 1986, 26; Crosby 1985, 179; ks. myös Bradley 1983, 53, 171)		

KUVIO 5. Tulos- ja laatuajattelun keskeiset periaatteet (jatkuu)

Toteutusvaihe	<b>Johtajuuden korostaminen:</b>		Toiminta (do)
	<b>- Johtajan on ennakoitava esim. työhön vaikuttavia muutoksia ja valmistettava työntekijöitä niihin</b>		
	(Asikainen 1990, 62 - 64; Santalainen ym. 1980, 114 - 123; Virkkunen ym. 1986, 193).	(Deming 1993, 83; ks. myös Bradley 1993, 178; Greenwood & Gaunt 1994, 145 - 146). Hänen on kyettävä erottamaan laadussa tapahtuvan muuntelun tavalliset ja erityiset syyt kyetäkseen näkemään, mitkä virheistä johtuvat systeemistä (Deming 1993, 178 - 179).	
<b>- Johtaja ei hillosta tavoitteilla, vaan</b>			
	pyrkii auttamaan työntekijöitä yksilöllisesti tulosten saavuttamisessa (Asikainen 1990, 63 - 64; Santalainen ym. 1980, 152 - 153)	pyrkii etsimään metodeja, joilla systeemi paranee (Deming 1993, 48).	
<b>Johtajan on johdettava inhimillisesti, tunnettava ja sovellettava psykologiaa sekä luotettava alaisiinsa</b>			
	(Asikainen 1990, 63 - 64; Nissinen 1990a, 46 - 48; Virkkunen ym. 1986, 63 - 67, 191 - 205) ja hajautettava asian- <b>tuntijuutta</b> (Santalainen ym. 1980, 138).	(Deming 1993, 110 - 111). Kliseillä <b>motivoinnin sijaan luottamus tuo työn iloa, mistä syntyy laatu</b> (Deming 1993, 64, 97)	
Tulosten arviointi	<b>Toimintaa on arvioitava useilla eri tavoilla</b>		Arviointi (check)
	Tulosten numeerinen mitattavuus ei ole välttämätöntä. Koulun toimintaa arvioidessa korostuu vaikuttavuusnäkökulma (Virkkunen ym. 1986, 56).	Olennaista on monipuolisen arviointitiedon kerääminen ja sen liittäminen kokonaisuuteen. Numeerisia tavoitteita on vältettävä, koska ne perustuvat väärisiin (Deming 1993, 33, 44). Myöskään tarkastustoiminta ei anna oikeaa kuvaa toiminnasta ja pilaa työn iloa (Deming 1993, 97).	
<b>Arviointitietoa käytetään</b>			
	* <b>organisaation kehittämiseen</b> (Santalainen ym. 1980, 66 - 67, 152; Virkkunen ym. 1986, 68), <b>esim. uusien kontaktien arvioimiseen</b> (Santalainen ym. 1980, 176) * <b>menetelmien kehittämiseen</b> (Virkkunen ym. 1986, 57). * <b>tavoitteiden arviointia tai uudelleenmuotoilua varten</b> * <b>työntekijöiden palkitsemiseen</b> (Santalainen ym. 1980, 176).	<b>systeemin kehittämiseen. Tavoitteena systeemin jatkuva kehittyminen</b> (Bradley 1993, 68; Greenwood & Gaunt 1994, 31; Stähle 1993, 234; Suomen standardoimisliitto 1992, 9), <b>eli teoreettisena lopputavoitteena täydellisyys</b> (Juran 1988, 5).	Toimenpiteet (act)

KUVIO 5. Tulos- ja laatuajattelun keskeiset periaatteet (jatkuu)

## 4 TULOS- JA LAATUAJATTELU, OPETUSSUUNNITELMA JA MUSIIKKI

### 4.1 Peruskoulun opetussuunnitelman tehtävä

Tässä työssä opetussuunnitelma käsitetään kahdella tasolla. Juridinen taso tarkoittaa opetussuunnitelman lainsäädännössä ja lainsäädännön perusteella peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä tehtäviä. Juridinen taso voidaan jakaa opetussuunnitelman lakisääteiseen tehtävään ja lakisääteisiin mahdollisuuksiin. Toinen taso on tulos- ja laatuajattelun periaatteiden mukaan hahmoteltu opetussuunnitelma, jota tarkastellaan musiikin ja kasvatustieteellisen tutkimuksen pohjalta (kuvio 3 s. 6). Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan siis aina kirjoitettua opetussuunnitelmaa, koska esim. piilo-opetussuunnitelma ja toteutunut opetussuunnitelma (ks. esim. Cuban 1992, 221 - 223) eivät liity opetussuunnitelman juridiseen tehtävään.

Peruskoululaissa (1983) säädetään, että kunnassa tulee olla peruskoulua varten opetussuunnitelma. Laissa myös määritellään oppiaineet, joita opetussuunnitelmaan tulee sisältyä. Laissa säädetään, että opetussuunnitelman perusteisiin kuuluvat valtakunnalliset tavoitteet, sisällöt ja oppilasarvostelun yleiset perusteet. Valtioneuvosto (1993b) on määrännyt oppiaineiden tuntimäärät vähimmäisviikkotunteina.

Opetussuunnitelman perusteissa säädetään, että opetussuunnitelmasta tulee käydä ilmi koulun tehtävä, omaleimaisuus ja toiminta-ajatus. Opetussuunnitelmasta tulee ilmetä myös opetusta koskevat rakennepäätökset ja koulun tuntijako ja oppiaineiden aloitusluokkataso sekä luokkatasoista riippumaton opetus. Oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi opetussuunnitelmassa tulee tarkastella opetusmenetelmiä ja työmuotoja koskevia kysymyksiä. Opetussuunnitelmassa kuvataan myös koulun itsearviointin periaatteet ja oppilasarviointin toteutuksen periaatteet. Myös kokonaisopetussuunnitelma on mahdollinen opetussuunnitelman muoto. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15 - 17.)

Opetushallitus liittää peruskoulun opetussuunnitelmaan myös opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen ja toimivuuden arvioinnin ja edellyttää kouluilta jatkuvaa oman toiminnan suunnitelmallista arviointia. Arviointitiedon pohjalta koulu kehittää toimintaansa, mihin sisältyy myös kouluyhteisön jäsenten ammattitaidon ja asiantuntemuksen tarkoituksenmukainen käyttö. Oppilasarvioinnin tehtäväksi opetushallitus määrittelee oppilaan kannustamisen myönteisellä tavalla omien tavoitteiden asettamiseen, työskentelyn suunnitteluun ja itsenäisiin valintoihin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 22 - 23.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus kuuluu laatuajattelulla terästetyn tulosajattelun soveltamiseen peruskouluun (luku 1). Vastaavasti opetussuunnitelman perusteista näkyy tulos- ja laatuajattelun vaikutus. Perusteissa käytetään esim. termejä palvelukykyisyys, tuloksellisuus ja laadukkuus. Tulos- ja laatuajattelun periaatteista esim. prosessiajattelu, opettajan roolin muuttuminen opiskelun ohjaajaksi, myönteinen ihmiskäsitys, toiminta-ajatuksen oleellisuus, itsearvioinnin painotus, jatkuvan kehittämisen periaate ja henkilöstön vahvuuksien hyödyntäminen mainitaan perusteissa (ks. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8 - 23). Opetussuunnitelman perusteet 1994 on siis itsessään yksi tulos- ja laatuajattelun varovainen sovellus. Toisaalta opetushallituksella ei ole valtuuksia vapauttaa tuntimääriä, oppiaineita ja oppisisältöjä täysin paikalliseen harkintaan.

Opetussuunnitelman perusteiden 1994 pohjalta on siis kouluilla hyvin suuri vapaus toteuttaa tulos- ja laatuajattelun periaatteita opetussuunnitelmassaan. Toisaalta perusteiden pohjalta koulu voi myös tehdä opetussuunnitelman, joka sisältää vain näennäisesti joitakin tulos- ja laatuajattelun periaatteita. Esimerkiksi koulun itsearviointiin osallistuvista tahoista opetussuunnitelman perusteissa annetaan vain esimerkkejä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 22), eli esim. vanhempien tai edes opettajien osallistuminen koulun toiminnan arviointiin ei ole juridisesti pakollista.

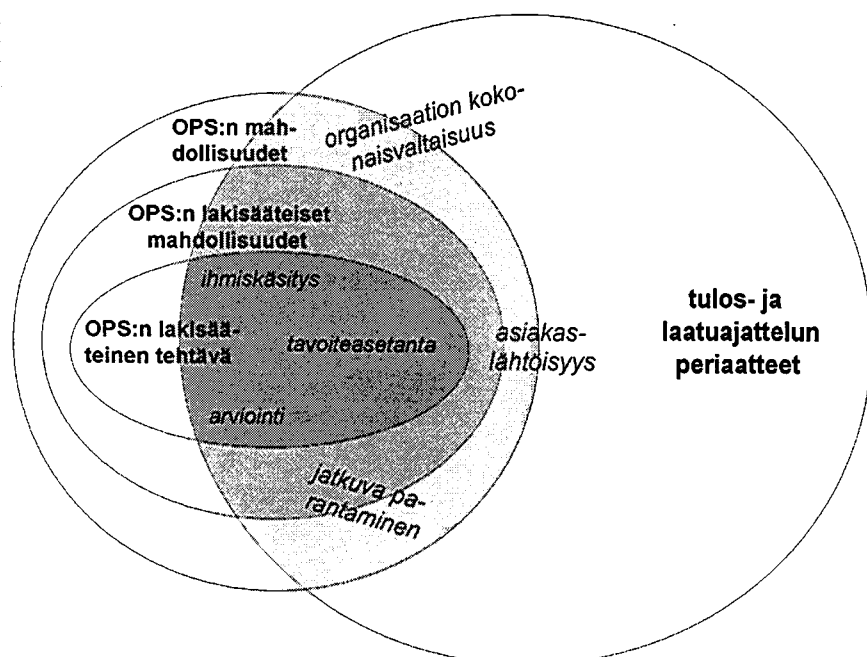
Eash (1991, 67) jakaa opetussuunnitelman näkemykseen oppijasta ja yhteiskunnasta, tavoiteasetantaan, oppisisältöihin ja oppiaineisiin rajauksineen, valintoineen ja jaksotuksineen, toiminnan muotoihin, joita ovat esim. opetusmuodot, oppimisympäristöt ja evaluointiin. Määrittely vastaa laajuudeltaan peruskoulun opetussuunnitelman

juridista tehtävää. Opetussuunnitelma-ajattelun kehittymisestä ja opetussuunnitelma-käsitteen erilaisista määrittelytavoista kirjoittavat tarkemmin esim. Jackson (1992, 4 - 37), Malinen (1985, 15 - 22; 1986, 20 - 24) ja Kosunen (1994, 86 - 96).

Tarkastelen tulos- ja laatuajattelua suhteessa musiikin opetussuunnitelman juridiseen tehtävään seuraavista näkökulmista:

1. Mitä tulos- ja laatuajattelussa liitetään musiikkikasvatuksen tavoitteiden määrittelyyn ja sisältöjen valintaan?
2. Mitä tulos- ja laatuajattelussa liitetään toimintatapojen ja -ympäristöjen valintaan?
3. Minkälainen on tulos- ja laatuajattelun ihmiskäsitys?
4. Minkälaiset ovat tulos- ja laatuajattelun arviointiperiaatteet?

Tavoiteasetantaan, oppisisältöihin ja toimintatapoihin liittyy sekä tulos-, mutta erityisesti laatuajattelussa asiakaslähtöisyys. Tämän vuoksi tarkastelen asiakaslähtöisyyden juridista oikeutusta peruskoulussa sekä asiakkuuden etuja ja vaaroja musiikin näkökulmasta. Opetussuunnitelman tehtäviin ei ole määritelty koulun henkilöstöpolitiikkaa. Liitän henkilöstöjärjestelyt opetussuunnitelmaan, koska tulos- ja laatuajattelu korostavat, että organisaatio on olemassa tavoitteen toteuttamista varten ja työtavat on järjestettävä tavoitteiden saavuttamisen kannalta parhaalla tavalla.



KUVIO 6. Tulos- ja laatuajattelun suhde opetussuunnitelman tehtävään



Käsittelen Demingin ympyrää soveltaen opetussuunnitelmaa tavoitteiden asettajana, toiminnan ohjaajana ja prosessina. Koulun tavoitteita voi olla muuallakin kuin opetussuunnitelmassa, koska koulun tulos on laajempi kuin opetussuunnitelman tulos (ks. kuvio 4 s. 12). Kaikkien koulun tavoitteiden tulisi tukea opetussuunnitelman tavoitteita. Koulun taloudelliset tavoitteet eivät saa vaarantaa koulun opetus- ja kasvatustehävää. Tässä työssä keskitytään vain koulun opetus- ja kasvatustyön tavoitteisiin.

Tulos- ja laatuajattelijat korostavat johtajan roolia organisaatioissa. Monessa asiassa johtajan vastuulle määritellyt tehtävät soveltuvat koulun johtajan tai rehtorin asemaan. Toisaalta myös opetussuunnitelma voidaan nähdä johtajana. Tällöin tarkastellaan sitä, toteutuvatko tulos- ja laatujohtajan piirteet siinä tavassa, millä opetussuunnitelma "johtaa" opettajien ja oppilaiden työskentelyä.

Kirjoitetulta opetussuunnitelmalta puuttuu monia johtajan ominaisuuksia. Se voi ehkä olla joustava, mutta inhimillisiä piirteitä, esim. empaattisuutta, on siltä tuskin mielekästä vaatia. Tulos- ja laatuajattelu korostavat johtajan roolissa myös esim. tilanteiden ja olosuhteiden ennakoimista (kuvio 5 s. 40). Jos opetussuunnitelmaa tehtäessä pohditaan tavoitekohtaisesti mahdollisia toimintatapoja ja niiden heikkouksia ja vahvuuksia, toteuttaa opetussuunnitelma näitä johtajan tehtäviä.

Erityisesti laatuajattelu korostaa sitä, että systeemin kehittäminen on prosessi. Opetussuunnitelmaa on uudistettava arviointitiedon varassa niin, että koulu toteuttaisi paremmin tavoitteensa seuraavana vuonna. Vastaavasti tavoitteiden tarkoituksenmukaisuus tulee tarkistaa säännöllisesti. Opetussuunnitelma ei siis saa olla kertakaikkisen luomus, vaan se tulee mieltää prosessiksi. Tämä periaate mainitaan myös opetussuunnitelman perusteissa (1994, 9).

Demingin ympyrän soveltaminen opetuksen suunnitteluun voi olla myös näennäistä. Tyler (1949, 43 - 123) esitti, että opetussuunnitelma on sykli, joka etenee tavoitteenasetanta - oppisisällöt - opetusmenetelmät - arviointi - jne. Atjoson (1993a; 1993b, 4 - 5) mukaan Tylerin periaatteisiin pohjautui vanha opetussuunnitelmaajattelu, jossa opetussuunnitelma on tuotos, ei prosessi! Asiantuntijat huolehtivat syklin etenemisestä, opettajan osuudeksi jäi opetussuunnitelman toteuttaminen.

Opetussuunnitelmatyön mieltäminen prosessiksi asettaa opetussuunnitelmalle vaatimuksia. Jos koulu sidottaa opetussuunnitelmansa kirjaksi, se tuskin aikoo tehdä opetussuunnitelmaansa tarkistuksia vuosittain. Kansio on helposti päivitettävissä, mutta saattaa yhtä hyvin unohtua kirjahyllyyn. Multimedian ja internet-kotisivujen käyttö opetussuunnitelman esitysmuotona ovat kokeilemisen arvoisia; kotisivuilta koulun asiakkaatkin saisivat tietoa koulun opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelman rakentaminen seinätauluksi esim. koulun opettajanhuoneeseen tai käytävään saattaisi tuoda opetussuunnitelman ja sen kehittämisen lähemmäksi päivittäistä koulutyötä (Atjonen 1993a; 1993c, 12 - 13).

#### 4.2 Tutkimuksia tulos- ja laatuajattelusta musiikin opetussuunnitelman pohjana

Tulos- ja laatuajattelun soveltumista musiikin opetussuunnitelman pohjaksi ei ole tutkittu. Suurin osa Suomen ulkopuolella tehdystä koulun vaikuttavuustutkimuksesta perustuu lähtökohtiin, jotka ovat miltei päinvastaiset tämän työn lähtökohdan kanssa. Effective schools -liikkeen tutkimus on kuvailevaa tutkimusta (Stringfield 1994b, 56). Tutkimuksessa on pyritty etsimään ja tarkentamaan vaikuttavien koulujen piirteitä (Creemers 1994b, 9 - 10), koulun yleisiä vaikutuksia (ks. esim. Stringfield 1994a), metodien ym. osuutta koulun vaikutuksista (Levine 1992, 35 - 36) jne. (ks. myös Reynolds 1992, 1 - 13). Tällaisia tutkimuksia on tehty sadoittain eri puolella maailmaa (Reynolds, Teddlie, Creemers, Cheng, Dundas, Green, Epp, Hauge, Schaffer & Stringfield 1994, 25 - 36). Liikkeen ajatukset koulun kehittämisestä eivät siis perustu niin tulos- kuin laatuajatteluunkaan.

Koska työni lähtökohtana on tutkia tulos- ja laatuajattelun periaatteiden soveltuvuutta musiikin opetussuunnitelmaan, etsin erilaisista tutkimuksista mahdollisimman luotettavaa tietoa piirteistä, joita esiintyy vaikuttaviksi arvioiduissa kouluissa nähdäkseni, miten tulos- ja laatuajattelun periaatteet vastaavat näitä piirteitä. Erityisesti tarkastelen opetussuunnitelman osuutta näissä tutkimuksissa. Yhtäläisyyksiä ja eroja selvitän luvussa 4.3.

Varhaisimmissa koulun vaikuttavuustutkimuksissa tutkittiin koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista koululaitoksessa (ks. esim. Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld & York 1960; Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns & Michelson 1972, Edmonds 1979). Edmondsin tutkimukseen perustui ns. *School effectiveness movement* (Cuban 1993, ix). Halinen, Hämäläinen ja Laukkanen (1992, 32) kääntävät liikkeen nimen *tehokas koulu -liikkeeksi* ja Lyytinen (1992, 52) *tuloksellinen koulu -liikkeeksi*. Vaikka termi *effective* voidaan kääntää sekä vaikuttavaksi että tehokkaaksi, on perustellumpaa puhua vaikuttava koulu -liikkeestä. Kustannusnäkökulma ja koulun tavoiteasetanta eivät painotu liikkeen tutkimuksissa.

Effective schools -liikettä ei voi määritellä tarkasti. Liikkeeseen viitataan 1970-1980-luvun ilmiönä, sekä yhä vaikuttavana liikkeenä. Reynolds ym. käyttävät nimitystä suuntauksesta, joka on tutkinut koulun vaikutuksia ja jonka menetelmät ovat jatkuvasti monipuolistuneet ja paranevat yhä. Liike julkaisee *School effectiveness and school improvement* -lehteä ja pitää vuosittaisia kokouksia. (Reynolds, Teddlie ym. 1994, 31.)

Liikkeen johtohahmo Reynolds (1992) pitää suurena puutteena sitä, että koulun vaikuttavuustutkimus on alkanut ja jatkunut erillään kasvatustieteellisestä tutkimuksesta. Hänen mukaansa on välttämätöntä, että vaikuttavuustutkimusta tehdään vuorovaikutuksessa kasvatustieteen, sosiologian, psykologian ja jopa psykiatrian kanssa. Tämä on välttämätöntä, että voitaisiin ymmärtää koulun syvempien vaikutusten rakenne. (Reynolds & Packer 1992, 178 - 179.) Perustaitoja "korkeamman oppimisen" erottamisen ja arvostamisen tärkeydestä kirjoittaa myös Levine (1992, 27)

Effective schools -liike ei ole pitänyt kovin tärkeinä opetussuunnitelman merkitystä ja mahdollisuuksia. Koulun vaikuttavuusliikkeessä on viime aikoihin asti pyritty kehittämään opetussuunnitelmista riippumattomia mittaustapoja (Stringfield 1994b, 63; ks. myös Cuttance 1992, 74 - 75; Teddlie ym. 1993, 27 - 42). Halinen ym. (1992, 35) mainitsevat, että liikkeen opetussuunnitelmäkäsitys on melko kapea (ks. myös Wilcox 1985, 59). Porter (1990) raportoi:

Käytetty - - opetussuunnitelma on suureksi osaksi opetussuunnitelma, jonka löytää suosituista oppikirjoista ja suurimmasta osasta arviointikäytäntöjä. Tällainen on osan niin sanotun 'effective schools movement'in opetussuunnitelmapainotus. (Porter 1990, 16)

Liikkeen tutkimuksissa on tutkittu opetussuunnitelmaa yleensä vain, mikäli se edistää perustaitojen ja -tietojen oppimista. Van der Werf (1988) raportoi Hollannissa toteutetun koulukokeilun tuloksista:

Yhtenä tärkeänä työkaluna tavoitteiden saavuttamiseksi pidettiin opetussuunnitelman kehittämistä. Opetussuunnitelman ajateltiin olevan väline oppilaan edistykselle. Opetussuunnitelmista ei kuitenkaan tullut huoliteltuja, vaan ne olivat lähinnä koonteja käytetyistä oppi- ja opetusmateriaaleista. Niiden tavoitteenasetanta oli aivan liian yleinen; yhteys toimintatapoihin ja oppimateriaaleihin oli heikko.

Opetussuunnitelman tehtäväksi muodostui lähinnä koulusta kertovan informaation antaminen ulkopuolisille; Opettajat käyttivät opetussuunnitelmaa paljon toivottua vähemmän opetuksen tukena ja ohjeena sekä arvioinnin pohjana. Opetussuunnitelmatyöhön oli käytetty paljon aikaa ja rahaa, mikä näytti olleen turhaa. (Van der Werf 1988, 72.)

Cleemers (1992, 58) tekee Van der Werfin tuloksista sen johtopäätöksen, että koulun opetussuunnitelmalla ei ole mitään vaikutusta oppilaiden suorituksiin. Jos opetussuunnitelma on epäonnistunut tai opettajat eivät ole käyttäneet sitä, on selvää, ettei opetussuunnitelma vaikuta oppilaiden suoritustasoon. Tämä ei kuitenkaan kerro sitä, ettei opetussuunnitelmalla voitaisi vaikuttaa oppilaiden osaamiseen, mikäli opetussuunnitelma olisi toimiva ja mikäli opettajat käyttäisivät sitä.

Effective schools -liikkeen perustehtävä voidaan tiivistää seuraavasti: liike pyrkii kehittämään yhä luotettavampia tapoja mitata koulun vaikutusten osuutta lapsen kasvamisessa ja tätä kautta kehittämään koulua sen perustehtävää paremmin vastaavaksi. Erityisesti musiikinopetuksessa tehtyjä vaikuttavuustutkimuksia ei effective schools -liikkeen piirissä ole tehty.

TQM:in koulusovelluksia ovat esim. Bradley'n (1993) ja Greenwoodin ja Gauntin (1994) teokset. Näiden sovellusten sisältöä eritellään luvussa 4.3. Laatuajattelun tai TQM:in paikallisista, oppilaitoskohtaisista sovelluksista on myös olemassa kuvauksia (esim. Rist 1993; ks. myös Greenwood & Gaunt 1994). Myös Downey on soveltanut

mm. Juranin ja Demingin ajatuksia kasvatukseen ja luonut *Quality fit framework*-mallin (ks. Downey 1992). Koulusovellusten onnistumisesta tehdyistä tutkimuksista erityisesti musiikin näkökulmasta ei ole raportoitu. Suurin osa tähän mennessä TQM:in koulusovelluksista kirjoitetuista artikkeleista vaikuttaa soveltajan kuvaukselta siitä, mitä toistaiseksi on tehty.

Lezotte (1992) pyrkii todistamaan, että effective schools -liikkeen tutkimustulokset tukevat TQM:in periaatteita. Hän korostaa esim. opetussuunnitelman relevanssia ja sisäistä logiikkaa, koulun hyvää työilmapiiriä, tarpeeksi korkeita odotuksia oppilaiden suoritustasolle ja koko koulun dynaamisuutta. (Lezotte 1992, 35 - 43.) Demingin laatuajattelun vastaista on Lezotten (1992, 87 - 89) painotus standardoitujen, opetussuunnitelmapohjaisten testien tärkeydestä. Toisaalta on otettava huomioon, että USA:n koulujärjestelmässä on valtakunnallinen opetussuunnitelma. Arvioinnin suhteen Lezotten malli jää pinnalliseksi, koska hän korostaa arvosanjakaumien kehittymistä, ei arvioinnin pätevyyden parantamista.

Musiikinopetusmetodien vaikuttavuustutkimuksesta mainittakoon esim. Laczón (1987) tutkimus Kodaly-menetelmän vaikuttavuudesta. Opetussuunnitelmapohjaista vaikuttavuutta ala-asteikäisten oppilaiden musiikinopetuksessa on tutkittu Yhdysvalloissa (Kimpton 1989). Wichitan 47 000 opiskelijan koulujärjestelmässä opetussuunnitelmauudistus, opetuksen arviointi sekä oppilasarviointi liitettiin yhdeksi kokonaisuudeksi.

Kokeilussa opetussuunnitelman painopiste siirrettiin esiintymistaitoihin ja opetussuunnitelma korosti tarkkoja musiikillisia käsitteitä. Vastaavasti opetussuunnitelmatyöryhmä pyrki tekemään mittausmenetelmän, jolla voitaisiin mitata mahdollisimman tarkasti oppilaiden opetussuunnitelmassa opetettavaksi määräämien käsitteiden hallinta. Työryhmä päätti jättää mittaimesta pois kaikki oppilaan laulu- ja soittotaitoa mittaavat kokeet. Kansasin yliopiston musiikkikasvatuksen osasto toteutti 200-osatekijäisen, viisi kuukautta kestäneen testin neljäsluokkalaisille. Testissä osaluueina olivat melodia, harmonia, rytmi, äänenväri, muoto sekä luovuus. (Kimpton 1989, 34 - 36.) Tuloksia verrataan tulos- ja laatuajattelun periaatteisiin luvussa 4.3.

### 4.3 Tulos- ja laatuajattelun periaatteet opetussuunnitelmassa

Yleisesti ottaen tulos- ja laatuajattelu pyrkivät asioiden tekemiseen parhaalla mahdollisella tavalla. Tämän vuoksi monet soveltajat liittävät tulos- ja laatuajatteluun esim. täysin erillään toimineiden opetussuunnitelmateoreetikkojen ajatuksia. Joissakin asioissa on siis vaikea erottaa, mikä on tulos- ja laatuajattelun soveltamista ja mikä kasvatustieteellistä tutkimusta.

Koska peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 liittyy tulos- ja laatuajatteluun, kouluilla toteutetaan ensisijaisesti opetussuunnitelman perusteiden määräyksiä esim. määritellä koululle toiminta-ajatus. Koulussa ei välttämättä tiedetä asian yhteyttä tulos- ja laatuajatteluun. Koska tutkin tulos- ja laatuajattelun periaatteiden soveltuvuutta opetussuunnitelmaan, enkä esim. koulujen tulosajattelutietämystä, ei ko. päällekkäisyys haittaa tutkimustani.

#### 4.3.1 Asiakaslähtöisyys

Asiakas on keskeinen käsite sekä tulos- että laatuajattelussa. Monet vieroksuvat asiakassanan käyttämistä kasvatuksessa (Nikki 1993, 38 - 39). Bradley'n (1993, xii) mielestä asiakkuuden keskeinen idea vastaa koulureformikirjallisuuden korostusta oppilaan aktiivisesta roolista tiedonhankkijana ja valikoijana. Kuvaan tulos- ja laatuajattelun antamaa merkitystä termille ja merkityssisällön soveltuvuutta peruskoulun musiikinopetukseen.

Asiakas-käsitteen käyttö puhuttaessa peruskouluopetuksesta perustuu siihen, että sovellettaessa tulosajattelua kunnalliseen palvelutuotantoon koulutus mielletään yhdeksi kunnallisen palvelutuotannon osa-alueeksi (Nikki 1993, 43; Niinikuru ym. 1995, 14). Laukkanen (1994, 17) pitää tästä kuvaavana esimerkkinä KRANKin suosituksiin perustuvaa *palvelukyky*-termiä.

Koulun asiakkaan määrittelemisen ei ole yksiselitteistä (Ashcroft 1995, 19 - 20). Juranin (1988, 8) mukaan asiakkaita ovat henkilöt ja tahot, joihin systeemin prosessit ja tuotteet vaikuttavat. Bradley (1993) määrittelee koulun asiakkaiksi ne, jotka käyttävät koulua nyt ja jotka ovat äskettäin käyttäneet sen palveluita. Suoranaisiksi asiakkaiksi hän määrittelee koulun luetteloidut oppilaat ja välineiden ja tilojen käyttäjät sekä kouluhenkilöstön kanssa yhteydessä olevat tahot. Epäsuorasti asiakkaita ovat esim. oppilaan vanhemmat ja isovanhemmat. Bradleyn mukaan olennaista on se, onko henkilöllä suora tai epäsuora kontakti kouluun, koska hänen mukaansa asiakkaan mielipiteet ja toiveet perustuvat tietoon ja kokemuksiin, eivät huhuihin. (Bradley 1993, 74).

Bradley'n määritelmä on käytännöllinen: on kuunneltava niitä, joilla on kokemukseen perustuvia kehittämissuhteita. Rokka (1995, 37) soveltaa laatuajattelua kehottaen kouluja itse tiedostamaan ja määrittelemään asiakkaansa. Koulun näkökulmasta esim. koulun ilta- ja viikonloppukäyttäjät ovat myös asiakkaita. Koulun täytyy pyrkiä 100% käyttöasteeseen, mikä tuottaa eri tavoin lisää rahaa koulun kehittämiseen (Rokka 1995, 36 - 39; ks. myös Suomen laatu yhdistys 1995, 4). Rokan ajatuksessa on se vaara, että koulun perustehtävä hukkuu uusien asiakassuhteiden muodostamiseen.

Bradley (1993) puhuu koulun ensi- ja toissijaisista asiakkaista. Hänen mukaansa koulun ensisijaisia asiakkaita ovat huoltajat ja oppilaat sekä toissijaisia tulevaisuuden työnantajat ja jatko-opintojen järjestäjät. (Bradley 1993, 65; vrt. Greenwood & Gaunt 1994, 14 - 15, 27; Stenaasen 1993, 9.) Helakorpi (1994, 20) pitää ensisijaisina asiakkaina opiskelijoita ja toissijaisina vanhempia. Sallis (1993) jaottelee oppilaitoksen asiakkaat tarkemmin seuraavasti:

#### A. Ulkoiset asiakkaat

##### A.1 Ensimmäisen asteen asiakkaat eli oppilaat

##### A.2 Toisen asteen asiakkaat, joita ovat

- oppilaiden vanhemmat
- kunnan opetusviranomaiset
- työnantajat

##### A.3 Kolmannen asteen asiakkaat eli

- työmarkkinat
- opetusviranomaiset
- yhteiskunta

## B. Sisäiset asiakkaat

- opettajat ja muu henkilöstö ja niiden muodostamat yksiköt.

Peruskoulu on oppivelvollisuuskoulu, joka toimii yhtenäiskouluperiaatteella (Peruskoululaki 1983). Tämän vuoksi esim. keskiasteen ja lukion asiakkuuspriorisoinnit eivät suoraan sovellu peruskouluun. Peruskoulun lakimääräinen tehtävä on otettava huomioon sovellettaessa myös ulkomaista asiakkuuspohdintaa peruskouluun. Nikin (1994, 65) mukaan peruskoulun ala-asteella koulutuksen ensisijaisia asiakkaita ovat lasten vanhemmat. Tällä hetkellä peruskoululaissa (1983) määritellään vastuu oppilaiden oppiainevalinnoista oppilaiden vanhemmille.

Peruskoulussa yhteiskunnan rooli asiakkaana on tärkeämpi kuin vapaaehtoisuuteen perustuvissa yhteiskunnan ylläpitämissä oppilaitoksissa. Yksityisissä oppilaitoksissa voidaan asiakkuus määritellä vielä vapaammin. Yhteiskunnan asiakkuus peruskoulussa on näkynyt koko peruskoulun historian ajan. Opetussuunnitelma on aina tehty enemmän tai vähemmän yhteiskunnan ohjauksessa. Opetushallituksen lakisääteeseen tehtävään kuuluvat opetussuunnitelman perusteiden laatiminen ja myös niiden toteutumisen valvominen. Yhteiskunta siis vaikuttaa peruskouluopetuksen tavoitteiden määrittelyyn (luku 3.1.4).

Oppivelvollisuuden ja asiakkuuden yhteensovittamisen ongelma ei siis liity siihen, näkyykö yhteiskunnan asiakkuus peruskoulussa. Vaikeampaa on sen määrittelyminen, miten suuri painoarvo tavoitteenasettelussa saa olla oppilailla ja heidän vanhemmillaan oppivelvollisuuskoulussa. Tavoitteenasettelu voidaan tehdä eri tasoilla. Jos yhteiskunta haluaa, että koulu kasvattaa oppilaitaan yhteistyökykyisiksi, vanhemmat tuskin odottavat koululta päinvastaisia kasvatustuloksia. Lindström jaottelee tavoitetasoja seuraavasti:

Tavoitteenasettelu tehdään vertikaalisessa ja horisontaalisessa vuorovaikutuslinjassa. Vertikaalisessa linjassa kaikki koulutoimen tasot ja osatekijät (eri tasojen henkilöstö ja sidosryhmät) määrittelevät omat tavoitteensa. Eri koulutoimen tasoilla tavoitteet muotoutuvat karkeusasteiltaan erilaisiksi. Valtion kouluhallinnon tavoitteissa pitäydytään laajoihin tavoitteisiin. Esimerkkinä ovat opetussuunnitelman perusteet.



Koulun tasolla tavoitteena voi olla profiloituminen pedagogisten ja taloudellisten resurssien puitteissa. Horisontaalinen linja kulkee koulun sisällä vaakatasossa kouluhenkilöstön välillä. Koulun sisäisen toiminnan kannalta on merkittävää, että tavoitteenasettelun vuorovaikutussuhteessa on opettajien lisäksi myös muu kouluhenkilöstö. (Lindström 1992, 15 - 16.)

Näin sovellettuna peruskoulun lakisääteinen tehtävä antaa laajat vapaudet myös koulutasolla ottaa huomioon eri asiakkaiden tarpeita. Koulut voivat erikoistua esim. paikallisten yhteistyökumppanien ja koululaisten vanhempien toiveiden pohjalta ympäristön ja resurssien mukaan.

#### 4.3.1.1 Oppilaat ja heidän vanhempansa opetussuunnitelman kehittämisessä

Asiakaslähtöisyyttä voidaan toteuttaa ottamalla oppilaat ja heidän vanhempansa mukaan opetussuunnitelman kehittämiseen. Asiakslähtöisen koulun täytyy kehittää tiedonkeruujärjestelmiä ja ennen kaikkea päätöksenteon täytyisi perustua asiakastutkimuksiin. Opetussuunnitelman sisältö on tärkeä asiakastutkimusaihe. (Bradley 1993, 73, 76.) Esim. Greenwood & Gaunt (1994, 36 - 40) antavat hyvinkin käytännöllisiä neuvoja tiedon keräämisestä.

Koulu ei voi kuitenkaan täysin perustua sille, mitä asiakkaat haluavat. Asiakkailla ei ole useinkaan vertailukohtaa arviointinsa pohjana (Partanen 1992, 57). Asiakslähtöisyydessä on myös ylireagoinnin vaara, jolloin toimitaan lyhytjänteisesti ja vastataan välittömiin tarpeisiin sen sijaan, että ajateltaisiin tulevaisuuden tarpeita (Partanen 1992, 52; ks. myös Greenwood & Gaunt 1994, 30).

Koulun täytyy pitää mielessä se, mikä on oppilaille parasta. Tämän vuoksi asiakastutkimus täytyy koulussa suodattaa harkinnan läpi. (Bradley 1993, 75; Summa 1995, 77 - 78.) Toisaalta asiakaslähtöisyys saattaa olla myös näennäistä. Jos oppilaiden vanhemmat osallistuvat koulun toiminta-ajatuksen muotoiluun valitsemalla ihannekouluun sopivia abstrakteja adjektiiveja, joita ei kuitenkaan liitetä ainekohtaisiin tavoitteisiin, asiakkaiden huomioonottaminen jää lähinnä koulun suhdetoiminnan kehittämiseksi.

Deming huomauttaa, että yhteiskunta kehittyy tarjonta- eikä kysyntäpainotteisesti. Asiakkaat osaavat yleensä pyytää vain sitä, mitä palvelujen tuottajat ovat johdatelleet heidät kysymään, eli asiakasnäkökulma on konservatiivinen. (Deming 1993, 7 - 8)

Ihmiset haluavat parempia kouluja, vaikkei heillä ole selkeää käsitystä kuinka kasvatusta parannetaan, eikä siitä, miten kasvatuksen parantaminen määritellään. - - Heidän täytyisi työskennellä yhdessä systeeminä, eikä yrittää voittaa toinen toistaan. (Deming 1993, 7 - 8.)

Koulutus suunnittelu voidaan parhaimmillaan nähdä prosessiksi, jossa asiakkaat yhdessä tutkijoiden ja asiantuntijoiden kanssa kehittävät koulutusta siten, että se edistää koulutusta ja kehittymistä (Hämäläinen 1993b, 241; ks. myös Greenwood & Gaunt 1994, 9 - 11; Sarala & Sarala 1996, 40).

Peruskoulussa asiakaslähtöisyys on hedelmällisintä mielletynä juuri yhteistyökumppanuudeksi. Päävastuu lapsen kasvatuksesta kuuluu hänen huoltajilleen ja koulun tehtävä on tukea vanhempien kasvatustyötä. Toisaalta oppilas on itsenäinen yksilö, jonka omaa aktiivisuutta tarvitaan oppimisessa ja kasvamisessa. "Maksamme veroja, joten tehkää lapsestamme kunnan kansalainen" -ajatus ei ole tulos- eikä laatuajattelun asiakkuusnäkemys. Käytännössä esim. vanhempainiltojen pitämisestä kodeissa on saatu hyviä kokemuksia (Atjonen 1993a).

Usein asiakkaiden näkemykset ovat ristiriidassa keskenään (Greenwood & Gaunt 1994, 34; Suomen laatu yhdistys 1995, 4; Vaherva 1983, 31; Vaherva & Juva 1985, 142). Greenwoodin ja Gauntin mukaan on syytä keskittyä maksimissaan kuuteen sellaiseen tavoitteeseen, joista vallitsee mahdollisimman suuri yksimielisyys. Ehkä opettajien ja perheiden erilaiset painotukset voitaisiin hyödyntää esim. rinnakkaisluokkajaoissa, eli myös luokat voisivat profiloitua.

Joka toinen Ruotsin peruskoululainen kokee, ettei koulu ole kyennyt tyydyttämään hänen musiikkikiinnostustaan (Truedson 1993, 76). Vastaavasti Kosonen (1996, 124) havaitsi, että lähes puolet jotakin soitinta soittavista peruskoululaisista katsoo, ettei koulun musiikinopetus anna virikkeitä hänen soittoharrastukseensa. Olisi siis perusteltua, että myös oppilaat voisivat vaikuttaa opintojensa tavoitteiden ja oppisisältöjen valintaan (ks. myös Atjonen 1994a; Creemers 1994b, 12).

Greenwood ja Gaunt (1994, 26) luettelevat asioita, joissa heidän mukaansa koulun asiakkailta on intressejä. Ensinnäkin palvelun on oltava saatavilla silloin, kuin asiakas sitä haluaa. Kuinka usein on pedagogisesti perusteltua, että esim. musiikkiliikuntakurssille pääsevät vain tietyn luokka-asteen oppilaat? Palvelun saatavuuden kannalta on myös systeemissä kehittämistä, jos opettaja joutuu kehottamaan oppilasta odottelemaan, että kaikki ovat valmiita, ennen kuin siirrytään seuraavaan asiaan. Vastaavasti oppimispaikan pitäisi olla myös oppilaan kannalta sopiva.

Peruskoulun tuntimäärät on määritelty vähimmäisviikkotuntimäärinä (Valtioneuvosto 1993b). Asiakaslähtöisyys voi siis tarkoittaa myös musiikinopetuksen lisäämistä tai vähentämistä. Mikäli oppilaiden vanhemmat pitävät tärkeimpänä luku- ja laskutaitoa, voidaan musiikin tuntimäärä määritellä lakisääteiseen minimiin. Tiitan (1995, 59) mukaan osa musiikinopettajista pelkää jopa, että voimakasäänisimmät opettajat saavat opetussuunnitelmaan eniten tunteja. Toiset taas uskovat, että nyt musiikinopetuksen arvostus kasvaa. Vastaavasti musiikkia arvostava luokanopettaja voi "markkinoida" oppiaineen tärkeyttä ja saada opetussuunnitelmaan musiikkipainotuksen ja lisää resursseja ja tunteja musiikinopetukseen. Musiikintunteja pelkäävä opettaja voi hyvällä omallatunnolla opettaa musiikkia minimituntimäärän mukaan.

Asiakkuusnäkökulma voi aiheuttaa myös sosiaalisia ongelmia. Erityisesti opettaja voi kokea, että hänen näkemyksiinsä ja toimiinsa ei luoteta. Ammattimuusikkoperhe tenavatähtineen voi olla musiikkiin erikoistumattoman luokanopettajan asiakas. Kuitenkin yhteistyön toimiminen hyödyttäisi kaikkia osapuolia tässäkin tapauksessa. Toisaalta samat ongelmat ovat olemassa, vaikka ei puhuttaisi asiakkaista.

#### 4.3.1.2 Vapaa koulunvalinta

Bradley pitää selkeimpänä TQM:in sovelluksena vapaata koulunvalintaa. Hänen mukaansa se voitaisiin toteuttaa voucherjärjestelmällä. (Bradley 1993, 67; ks. myös Niinikuru ym. 1995, 15 - 16.) Laatuajattelu korostaa kouluhenkilöstön yhteistä visiota koulun kehittämisestä. Tämä on mahdollista vain, jos koulut erikoistuvat ja erilaistuvat ja oppilaat ja opettajat hakeutuvat kouluihin, joiden toiminta-ajatuksen ja opetussuunnitelman he kokevat omakseen. Opetussuunnitelma täytyisi rakentaa myös sellaiseksi, että se antaisi selkeän kuvan koulua harkitseville perheille siitä, mitkä ovat koulun painotukset (Bradley 1993, 7). Musiikkipainotteiset luokat ja musiikkiluokat ovat esimerkki koulujen erikoistumisesta. Yhtä hyvin koulu voisi profiloitua kansanmusiikki- tai kuorokouluksi.

Koulujen erikoistumista on epäilty esim. sillä perusteella, että koulun vaihtaminen voi olla vaikeaa, mikäli koulujen toimintatavat ja oppimäärät poikkeavat toisistaan huomattavasti (Nuorteva 1994, 62). Myös peruskoulun yhdenvertaisuus voi vaarantua (Lindström 1996). Peruskoulutuksen yhdenvertaisuuden turvaamiseksi opetusministeriö kiinnittää huomiota koulutuksen perusturvaan (Koulutuksen ja korkeakoulutuksessa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1995, 2).

Vapaaseen kouluvalintaan liittyy ongelma resurssien jakamisesta. Deming varoittaa koulujen välisen kilpailun olevan huono asia kaikille. Koko koulujärjestelmää koskien hän huomauttaa, että järjestelmän toimivuutta ei voida laskea osastojen tulosten summasta. Jos joku osa-alue tekee kaikkensa saavuttaakseen tavoitteensa, tästä voi seurata suuri vahinko koko järjestelmälle. (Deming 1993, 33, 39 - 40, 99.) Yksittäisen koulun hyvä tulos voi johtaa resurssietuun muihin alueen kouluihin nähden (Nuorteva 1994, 20 - 21). Huonompituloksisten koulujen syöksykierre johtaa siihen, että koko koulujärjestelmän tulos heikkenee (ks. Nuorteva 1994, 68).

Yksittäisessä koulussa kilpailu voi johtaa pelkoon, mikä johtaa selviämisen tavoitteluun laadun tavoittelun sijasta. Kilpailun tilalle tarvitaan yhteistyötä, joka on avain myös kustannusten vähentämiseen. (Deming 1993, 50 - 51, 85) Jos kouluille jaetaan

resurssit oppilaiden ja heidän vanhempiansa kouluvalinnan mukaan, asiakkaista voitulla uusi pelkomotivaattori.

Laatuajattelun mukaista olisi koulujen taloudellisesti tasa-arvoinen erikoistuminen. Valtion näkökulmasta tämä täytyisi ottaa huomioon tuloksellisuutta määriteltäessä. Laatuajattelun mukainen malli voisi olla sellainen, että oppilaan voucherin suuruus suhteutettaisiin hänen valitsemaalleen koululle yhdestä oppilaasta aiheutuviin kustannuksiin. Yleisesti ottaen pieni koulu saisi siis suuremman rahamäärän uuden oppilaan mukana kuin suuri koulu, koska pienessä koulussa oppilaskohtaiset kustannukset ovat suuremmat kuin suuressa (ks. Kirjavainen & Loikkanen 1992, 21).

#### 4.3.1.3 Opetussuunnitelman sisäiset vaihtoehdot

Opiskeluaineen valinnaisuus on yksi laatuajattelun toteutustapa (Ojanen 1995, 45). Monissa kouluissa käytetään pajaopiskelua. Musiikkikasvatusta toteutetaan esim. bändi-, kuoro-, ja musiikkiliikuntapajoissa. Oppiaineiden välinen ja myös oppimäärien sisällöllinen valinnaisuus on asetettu Peruskoulun kehittämisen tavoitteeksi (Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1991, 7; Valtioneuvosto 1993a, 6). Pajajärjestelyissä toteutuvat usein molemmat tavoitteet.

Lähinnä aikuiskoulutukseen kehitetty opiskelusopimusmalli perustuu opiskelijan itseohjautuvuuteen. Opiskelusopimuksessa opettaja ja oppilas tekevät yhteisen sopimuksen oppilaan henkilökohtaisen opiskelun pohjaksi. Nikki (1994, 72) huomauttaa, että jos oppilaalle tehdään henkilökohtainen tulossuunnitelma, jonka toteutumista arvioidaan, hän kasvaa vastuuseen omasta oppimisestaan ja sen tuloksista.

Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistusta pohtinut komitea ehdottaa, että oppilas voisi suorittaa osan oppiaineen oppimäärästä esim. kansalaisopistossa. Käytäntö lähestyy opiskelusopimuksen ajatusta. Myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 8) edellytetään kouluilta oppilaiden yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistamista koulun opetusohjelmien sisällä (ks. myös Lindgren 1992, 23

- 24). Oppilaiden vanhempien tyytyväisyyttä peruskouluun kartoittaneessa tutkimuksessa (Räty, Snellman, Mäntysaari - Hetekorpi & Vornanen 1995, 250) havaittiin, että vanhempien mielestä peruskoulussa ei oteta riittävän hyvin huomioon oppilaiden yksilöllisyyttä.

Yksilöllinen opiskelumahdollisuus voisi parantaa peruskoululaisten opiskelumotivaatiota. Yksilölliset opintolinjat olisivat askel kohti luokatonta peruskoulua. Perinteisen luokkarakenteen purkautuessa pitäisi kiinnittää erityisesti huomiota peruskoulun sosiaalisen kasvun ja tunne-elämän tavoitteiden toteutumiseen.

#### 4.3.1.4 Koulua ympäröivä yhteisö asiakkaana

Asiakaslähtöisyyttä on myös oppilaitoksen tiivis kytkeytyminen ympäröivään yhteisöön (Summa 1995, 86). Näin voitaisiin päästä hedelmälliseen vuorovaikutukseen esim. paikallisten työnantajien kanssa (Greenwood & Gaunt 1994, 62). Atjosen (1993a) mukaan opetussuunnitelmatyöksi pitäisi kirjallisen työn lisäksi mieltää esim. suhteiden solmiminen paikallisiin yrittäjiin. Sahlberg (1994) on sitä mieltä, että kaikkien halukkaiden tulisi voida osallistua koulun opetussuunnitelmatyöhön.

Raja koulun asiakkaan ja koulun työntekijän välillä on häilyvä. Perinteisesti asiakkuus antaa vaikutelman asiakkaasta toiveiden esittäjänä ja tuottajasta toiveiden täyttäjänä. Asiakkuus yhteistyösuhteena sisältää lisäksi työharjoitteluyhteistyötä, yhteisiä projekteja jne. Musiikkioppilaitosten lisäksi lienee muitakin tahoja, joilla olisi annettavaa ala-asteen musiikkikasvatukseen. Esim. seurakuntien musiikkityö, äänitysstudiot, ulkomaalaisjärjestöt, ammattimuusikot, yhtyeet ja kuorot voisivat olla kiinnostuneita yhteistyöstä koulujen tai yksittäisten oppilasryhmien kanssa.

#### 4.3.1.5 Sisäiset asiakkaat

Toiminnan kehittämisen kannalta sisäisillä asiakkailla saattaisi olla paljon annettavaa. Yläasteen musiikinopettajalle muodostuu todennäköisesti melko monipuolinen kuva ala-asteen musiikinopetuksen tasosta ja kehittämistarpeista. Joissakin kunnissa on kokeiltu ainekohtaisia keskustelukahviloita, joihin esim. kaikki kunnan musiikkia opettajat ovat voineet tulla keskustelemaan (Rissanen 1994).

Asteiden välisen yhteistyön kehittäminen on tärkeää, koska molempien onnistuminen kasvatustyössä on tärkeää tuloksen onnistumisen kannalta (Greenwood & Gaunt 1994, 28; ks. myös Atjonen 1994b). Komitean ehdottama luopuminen jaosta ala- ja yläasteeseen (Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus 1996, 64) on tästä näkökulmasta perusteltu.

Sisäisiä asiakkaita ovat myös esim. koulun vahtimestarit, keittäjät ja siistijät. He näkevät usein opettajia lähempää esim. oppilaiden vapaa-aikana tapahtuvan soitinten käytön ongelmat. Tulos- ja laatuajattelun mukaista on ottaa koko koulun henkilökunta mukaan koko koulun, ei vain oman työalueensa, päätöksentekoon. Vastaavasti jokaisen työntekijän työpanoksen tulisi tukea koulun tavoitteiden saavuttamista.

#### 4.3.2 Tavoitteet

##### 4.3.2.1 Hierarkia

Tulos- ja laatuajattelu edellyttävät, että opetussuunnitelma on looginen kokonaisuus. Oppiaineiden tavoitteiden on tuettava koulun tavoitteita ja koulun tavoitteiden valtakunnallisia peruskoulun ala-asteen tavoitteita. Opetussuunnitelma jäänee vain sanahelinäksi, ellei opetussuunnitelmassa ole selkeää hierarkiaa. Opetussuunnitel-

maa tehtäessä on pohdittava syy- ja seuraussuhteita ja mietittävä esim. suurempien tavoitteiden välitavoitteita. Vastaavasti ala-asteen opetussuunnitelman tulisi liittyä esiopetuksen ja yläasteen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmat tulisi rakentaa kumulatiivisesti. Niistä tulisi poistaa myös kaikki epäoleellinen. (Niinikuru & Pärssilä 1995, 33 - 34.)

Opetussuunnitelman hierarkkisuuden vaatimus ei kuitenkaan ole tulos- tai laatuajattelun tuoma uudistus, vaan esim. Malisen (1983, 28) mukaan hierarkkisuus on yksi opetussuunnitelmatyön peruseriaatteista. Myös koulun vaikuttavuustutkimuksessa on havaittu opetussuunnitelman hierarkkisuuden yhteys koulun vaikuttavuuteen (Creemers 1994a, 191 - 192).

Opetussuunnitelman perusteet määrittelee musiikkikasvatuksen tehtäväksi, että oppilas saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot ja ymmärtää musiikin merkityksen yksilölle ja yhteisölle, kansalliselle ja kansainväliselle kulttuurille. Musiikin opiskelun tehtäväksi määritellään, että oppilas saa kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla hänelle syntyy myönteisiä asenteita ja rakkaus musiikkiin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 97; vrt. Kurkela 1995, 25 - 26.)

Tulos- ja laatuajattelun mukainen opetussuunnitelma perustuu em. tavoitteisiin. Tavoitteiden väljyyden vuoksi ne eivät ole este myöskään asiakaslähtöisyyden toteuttamiseen. Hierarkkisuuden ja asiakaslähtöisyyden vaatimukset yhteensä tekevät opetussuunnitelmatyöstä aikaavievää: jo opetussuunnitelman tavoiteasetannan on liityttävä opetussuunnitelman perusteisiin, esiopetuksen ja yläasteen opetussuunnitelmaan, koulun yleistavoitteisiin ja toiminta-ajatukseen sekä oppilaiden, vanhempien, opettajien, ympäröivän yhteisön ja tulevaisuuden yhteiskunnan tarpeisiin. Toisaalta tulos- ja laatuajattelussa korostetaan tavoiteasetantaan liittyen, että on keskityttävä olennaisimpiin tavoitteisiin. Opetussuunnitelmatyön ei siis kuuluisi olla kaikkien mielipiteiden ahtamista opetussuunnitelmaan, vaan eri tahojen yhteistä keskeisten tavoitteiden määrittelyä.



#### 4.3.2.2 Selkeys ja konkreettisuus

Tulos- ja laatuajattelun mukaan toiminnalla on oltava selkeät tavoitteet (ks. kuvio 5 s. 39, 40). Kasvatustavoitteet täytyy kirjata opetussuunnitelmaan konkreettiseen, kaikille ymmärrettävään muotoon (Lonkila 1991, 53 - 54). Myös koululakiuudistusta pohtinut komitea kiinnittää huomiota tulosajattelun ja tavoitteiden konkreettisuuden yhteyteen (Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus 1996, 83). Koulun vaikuttavuutta tutkineet Holmes ja Wynne (1989, 33 - 34) pitävät tätä koulun toimivuuden kannalta olennaisena.

Tulos- ja laatuajattelun mukaan jokainen organisaatio tarvitsee toiminta-ajatuksen. Toiminta-ajatukselta tulee ilmetä organisaation päätehtävä. Opetushallitus omaksui tämän periaatteen peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (1994, 15).

Vaatus tavoitteiden selkeydestä on perusteltu; epäselvät tai tulkinnanvaraiset tavoitteet tuskin auttavat koulun opetus- ja kasvatustyössä. Norris (Keskisuomalainen 16. 9. 1995) toteaa, että peruskoulun opetussuunnitelmissa on liikaa kaunista sanahelinää, jota on vaikea siirtää käytännön koulutyöhön.

Virkkusen ym. (1986) mukaan tulosajatteluun liittyy tavoitteiden ilmaiseminen halutun tuloksen muodossa, ei tekemisen muodossa. Tulosajattelun mukainen olisi siis ilmaus "koulumme antaa oppilaalle valmiuden ilmaista itseään orff-soittimilla", eikä "koulussamme käytetään opetuksessa orff-soittimia". (Virkkunen 1986, 85 - 93.) Sarala ja Sarala (1996, 9) huomauttavat, että tavoitteisiin keskittyminen ja tuloksista puhuminen eivät kuitenkaan vielä merkitse toteutunutta tulosta.

Tulosajattelun mukaan tavoiteasetannalla ja arvioinnilla olisi oltava selkeä yhteys. Jo tavoitteita pohdittaessa täytyy pohtia sitä, miten tavoitteiden toteutuminen käytännössä ilmenee ja miten tavoitteiden saavuttamista voidaan arvioida. Konkreettisuuden ja mitattavuuden tavoittelussa on se vaara, että asetetaan vain sellaisia tavoitteita, joita saadaan varmasti mitattua.

OBE eli outcome-based education lienee ääriesimerkki tavoitteiden konkreettisuuden vaatimuksen soveltamisesta. OBE tarkoittaa periaatetta, jossa opetussuunnitelma ja opetus järjestetään sen perusteella, millaisia tuotoksia oppilaalta odotetaan (O'Neil 1994, 6). Menetelmää on sovellettu myös esim. taidekasvatukseen, jossa konkreettisen tuotoksen kriteereiksi määriteltiin esim. arvioitavuus (ks. Jasa & Enger 1994, 30 - 32). OBE ei kuitenkaan ole Demingin ajattelun mukainen malli, koska se ei keskity prosessiin. OBE siis vastaa Demingin kritisoimaa tavoitejohtamista (Holt 1995, 85 - 86).

Kimpton (1989) havaitsi, että musiikillisessa tiedossa on olemassa ydinasioita (esim. havainnointitaidollisia ja käsitteellisiä), jotka oppilaan tulisi hallita. Hänen mukaansa musiikkikasvatus on mielekästä sitoa täsmällisiin käsitteisiin ja tavoitteiden saavuttamista tulee voida mitata, koska muuten opettaja ja laajemmin yhteiskunta ei tiedä, mitä kansalaiset ymmärtävät musiikista. (Kimpton 1989, 35 - 36.) Hänen tutkimustuloksensa tukevat tältä osin tavoiteasetannan konkreettisuuden periaatetta.

Elliottin (1995) mukaan hyvin tarkka opetuksen suunnittelu ei sovi opettamisen luonteeseen. Hän vertaa opettajaa tilanteessa jazz-muusikkoon, jota kehoitetaan selvittämään etukäteen kappaleen improvisoinnin kulku. Elliott pitää tärkeänä sitä, että musiikkikasvattaja on itse muusikko, joka kykenee toimimaan opetustilanteessa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. (Elliott 1995, 255 - 258.) Paras musiikinopetusprosessi olisi siis sellainen, jolla on viitteelliset tavoitteet, mutta jonka tarkat tavoitteet muotoutuvat toiminnassa opetustilanteen edetessä.

Jos oppilaat innostuvat esim. jostakin opettajan ohimennen näyttämästä säestystekniikasta, ei liene didaktisesti viisasta todeta "katsotaan sitä joskus, jos jää aikaa, mutta opetussuunnitelman mukaan meidän täytyy nyt...". Virkkunen (1991, 13) myöntää, että tavoiteasetanta voi käytännössä muuttua laadulliseksi, mikä ehkäisee joustavuutta ja asiakaslähtöisyyttä. Koulun vaikuttavuustutkimuksessa on myös todettu, että hyvin toimivassa koulussa opettajat eivät seuraa orjallisesti opetussuunnitelmaa (Creemers 1994a, 192).

Jos koulu määrittelee yhdeksi musiikkikasvatuksen tavoitteeksi laaja-alaisen kiinnostuksen heräämisen musiikkiin, edellä kuvattu tukisi musiikkikasvatuksen tavoitteita. Laaja-alaisen kiinnostumisen herääminen taas ei ole konkreettinen tavoite. Toisaalta jos opetussuunnitelman kasvatuksellisissa tavoitteissa mainitaan oma-aloitteisuus ja luovuus, mutta musiikin tavoitteissa ei jää niille tilaa, on opetussuunnitelma ristiriitainen.

Konkreettista musiikin tavoiteasetantaa vaikeuttaa myös se, että musiikki on ehkä tietotekniikan kanssa sellainen oppiaine, jossa korostuvat oppilaiden eritasoiset valmiudet. Ala-asteen oppilaissa on esiintyviä pianisteja ja laulajia, ja saattaa joku oppilaista hallita jotakin soitinta, josta opettaja ei ymmärrä mitään. Joidenkin oppilaiden kotona ei harrasteta musiikkia, tai esim. uskonnollisista syistä rajoitetaan sitä. Asiakaslähtöisyydellä voidaan kartoittaa näitä seikkoja (ks. myös Takalo 1995), mutta kaikkea ei voida ennakoida.

Peruskoulussa ei ole mielekästä määritellä musiikkikasvatuksen tavoitteita konkreettiseksi, esim. OBE-periaatteen mukaisesti. Jos laatu määritellään tapahtumana, ei oliona, on laatu koulussa kuvattava toiminnan tasolla, mutta ei kuitenkaan päätekäyttämisenä (Onnismaa 1993, 257). Vaherva (1983, 26 - 27) kiinnittää huomiota myös siihen, että koulutuksen on synnyttävä koulutettavassa toiminnan motiiveja. Stenhouse (1975, 84 - 97) huomauttaa, että on tietoteoreettisesti ongelmallista paloitella opetussuunnitelman sisällöt käyttäytymistavoitteiksi.

Tulosajattelu törmää näihin ongelmiin musiikinopetuksen perustana. Laatuajattelijoiden objektiivista laatumäkemystä edustavien ajatukset ovat yhtä huonosti sovellettavissa. Demingin ajatukset soveltuvat parhaiten. Hän korostaa sitä, että ihmiset ovat erilaisia, joten jokaisen kanssa on toimittava hänen henkilökohtaisten ominaisuuksiensa mukaisesti. (Deming 1993, 110 - 111.) Lisäksi hän korostaa, että yksilöä on tarkasteltava prosessissa, ei siitä irrallaan (Deming 1993, 118). Yleisesti voidaan sanoa, että ajattelutavat, jotka korostavat mahdollisimman täsmällistä tavoiteasetantaa ja sen kehittämistä, eivät palvele musiikkikasvatuksen luonnetta. Sen sijaan prosessin ja sen kehittämisen korostamisessa on annettavaa musiikkikasvatukseen.

Demingin mukaan suurin osa epäonnistumisista ei johdu työntekijästä (oppilaasta) vaan systeemistä (opetussuunnitelmasta ja opetuksen toteutuksesta). Elliott (1995, 258 - 259) vastaavasti kehottaa musiikkikasvatusta painottumaan oppilaan arvioinnin sijaan opetussuunnitelman arviointiin. Musiikinopetuksen kannalta juuri prosessin arviointiin ja kehittämiseen on syytä keskittyä: onnistuttiinko opetusjärjestelyt toteuttamaan niin, että eri lähtötasolla olevat oppilaat saivat positiivisia kokemuksia? Mikä oli estämässä rakkauden syntymistä musiikkiin? Miten onnistuisimme siinä paremmin tulevaisuudessa? Arvioinnin luotettavuuden kannalta olisi hyvä, että kaikki prosessiin osallistuneet osallistuisivat arviointiin.

Opetussuunnitelmatyön pitäisi olla pitkäjänteinen prosessi. Myös Atjosen (1994c) mukaan vain pitkäjänteinen koulun kehittymisen tarkastelutapa kertoo koulun tuloksesta. Jos koulun täytyy todistaa saavutuksensa esim. vuosittain, ei opetussuunnitelmatyössä uskalleta tehdä persoonallisia opetussuunnitelmaratkaisuja.

#### 4.3.2.3 Kokonaisopetussuunnitelma

Prosessikeskeinen laatuajattelu korostaa kokonaisuutta, myös kokonaisena kasvatettavaa ihmistä. Tästä näkökulmasta opetussuunnitelman eheyttäminen olisi perusteltua. Demingin (1986, 18 - 19) mukaan parhaansa tekevät osa-alueet voivat tuottaa kokonaisuudelle suurta vahinkoa. Erityisesti jos oppiaineita opettaa moni eri opettaja, jokainen heistä korostaa oman oppiaineensa tärkeyttä. Kukin saattaa antaa esim. kotitehtäviä vain omaa oppiainettaan ajatellen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994, 17) sallii kokonaisopetussuunnitelman tekemisen, jos vähimmäistuntimäärät täyttyvät.

Kurkela (1995) on huolissaan siitä, että tulosajattelun verukkeella musiikkikasvatukselle annetaan oikeutus vain, mikäli siitä on hyötyä. Lapset pysyvät poissa kaduilta, heidän motoriset valmiutensa kasvavat, he sosiaalistuvat jne. (Kurkela 1995, 32 - 34; ks. myös Wolf 1992, 951.) Musiikkikasvatuksen kannalta kokonaisopetussuunnitelma-ajattelussa on se vaara, että musiikista tulee ainoastaan väline koulun tärkeimpi-

en tulosten saavuttamisessa. Musiikki on luonteeltaan virkistävää ja rentouttavaa, mitä esim. matematiikka ei ainakaan yhtä selvästi ole. Tämän vuoksi on olennaista, että musiikkikasvatuksen tavoitteet eivät muotoudu musiikkikasvatuksen kautta saavutettaviksi tavoitteiksi. Toki musiikkia voidaan käyttää avuksi myös muiden tavoitteiden saavuttamisessa.

#### 4.3.3 Henkilöstön työryhmät

Tulos- ja laatuajattelun mukaan henkilöstön työryhmät on järjestettävä tavoitteisiin nähden tarkoituksenmukaisiksi ja luonnollisiksi. Opetussuunnitelman näkökulmasta työryhmät tarkoittavat lähinnä toisaalta koulun henkilökunnan työnjakoa ja toimenkuvia ja toisaalta oppilaiden työryhmien tarkoituksenmukaisuutta. Oppilaiden työryhmät liitän koulun työtappoihin, joita käsitellään luvussa 4.3.4.

##### 4.3.3.1 Henkilöstön valinta

Erityisesti tulosajattelussa korostuu toiminnan päämäärän korostaminen. Puhtaaksi-viljellyssä tulosajattelussa esim. virkajärjestelmä on tuloksellisen koulun este, koska koulun kehittämiseen innotonta opettajaa on vaikea korvata innokkaammalla. Ajattelutavan mukaista olisi myös opettajien palkitseminen tuloksen tekemisestä, ei ikääntymisestä.

Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistusta pohtineen komitean mietintö esittää edellisen suuntaisesti virkarakenteesta ja tehtävämäärittelystä luopumista ja johtajien ja opettajien tehtävien vapaampaa paikallista määrittelyä. Mietintö huomauttaa, että joustavuuden ja tehokkuuden lisääntymisen vaikutuksia johtajien ja opettajien henkilöstömääriin ei ole voitu arvioida. (Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus 1996, 90.)

Laatuajatteliijoista erityisesti Deming (1986) korostaa, että ihminen ei työskentele laadukkaimmin pää pölkylä (Deming 1986, 59, 168). Jos työntekijän työsuhte on koko ajan epävarma, keskittyy hän oman tärkeytensä osoittamiseen eikä koulun pitkäjänteiseen kehittämiseen (ks. Deming 1993, 64, 97). Kontrolli johtaa motivaation laskemiseen (Sarala & Sarala 1996, 103). Deming (1993) kritisoi myös tulospalkkiojärjestelmää näennäistulokseen ohjaavaksi ja työn iloa pilaavaksi (Deming 1993, 48). Tässä mielessä edellä mainittu ikälisäjärjestelmä palkitsee pitkäjänteistä sitoutumista koulutyöhön.

Opettajien lomauttaminen kesän ajaksi sotii pitkäjänteisen kehittämisen periaatetta vastaan. Näin toimiva koulu saa tuskin opettajistoa, joka on innostunut koulun pitkäjänteisestä kehittämisestä. Opettajat pyrkivät ensisijaisesti todistelemaan hyödyllisyyttään uudelleevalintaa ajatellen (Deming 1993, 97). Monet opettajat hankkiutuvat mahdollisimman turvalliseen työsuhteeseen, joten koulun kehittämistoimen ja -kykyinen opettajisto hakeutuu pois epävarmaksi koetulta alueelta.

Tulos- ja laatuajattelun kannalta paras tilanne olisi kokonaan uuden koulun perustaminen. Kunta ja kunnan valitsema rehtori haastattelisivat opettajakandidaatteja ja valikoisivat sellaisia, joiden visio koulusta vastaa rehtorin visiota ja kuntalaisten toiveita. Rehtori ja opettajisto pohtisi koulun toimintaidean ja siitä käsin pohdittaisiin jokaiselle opettajalle tarkoituksenmukaisin toimenkuva.

Edellä kuvattu tilanne on harvoin mahdollinen. Todennäköisemmässä tilanteessa koulussa on viranhaltijoina opettajia, joilla on hyvin erilaiset käsitykset hyvin toimivasta koulusta. Jokainen toteuttaa näkemystään omassa luokassaan ja yhteistyö koskee vain pientä osaa työajasta. Ajatus tavoitepohjaisesta työtehtävien järjestelystä saattaa kuulostaa henkilöstön karsimiselta.

#### 4.3.3.2 Kaikkien osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön

Tulos- ja laatuajattelu korostavat jokaisen sitoutumista tavoitteisiin. Osallistuminen tavoitteiden määrittelyyn helpottaa sitoutumista. Vastaavasti kaikkien tulee osallistua arviointiin ja koulun opetussuunnitelman kehittämiseen. Osallistumisen tulee perustua siihen, että jokaisella on todellisesti mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä.

Henkilökunnan koulutuksen osuus korostuu sekä tulos- että laatuajattelussa. Koulutus ei ole pakollinen meno vaan investointi. TQM:in peruseriaatteisiin kuuluu kaikkien työntekijöiden varustaminen tilasto- ja ongelmanratkaisutekniikoilla. Työntekijät on nähtävä koulutuksella paranevaksi voimavaraksi. (Greenwood & Gaunt 1994, 1.) Tätä tukee esim. Jokisen (1993, 190 - 191) havainto, että opettajan halu kehittyä ja kehittää työtään tuo selvimmin uusia ja rohkeita ideoita opetukseen. Näin opetussuunnitelman kehittyminen seuraa opettajien kehittymisestä (Roberts 1994, 26 - 27).

Laatuajattelu korostaa myös sitä, että opetussuunnitelmatyön pitäisi olla osa opettajan työtä, ei ylimääräinen painolasti (Bradley 1993, 151; ks. myös Bayle-Jardine 1994, 3). Saman havainnon tutkijoista ovat tehneet esim. Johnston ja Hedemann (1994, 307). Myös erityisesti laatuajatteluun kuuluva itsearviointin korostaminen voidaan tulkita siten, että opettajat joutuvat tekemään opetussuunnitelmatyötä ilman ulkopuolista apua. Monet opettajat ovat kokeneet jäävänsä yksin opetussuunnitelmatyössä (Atjonen 1994b; Johnston & Hedemann 1994, 306 - 307; Keskisuomalainen 16. 9. 1995).

Tämä ei kuitenkaan ole laatuajattelun tarkoitus. Toisaalta laatuajattelussa korostetaan ulkopuolisten asiantuntijoiden käyttöä työn apuna, toisaalta benchmarkingia, eli oppimista toisista kouluista. Kouluista voidaan hakea vihjeitä esim. johonkin erityisalueeseen (Niinikuru & Pärssilä 1995, 17 - 18).

Tulos- ja laatuajattelu korostavat organisaation johdon vastuuta. Laatuajattelu kääntää perinteisen organisaation hierarkkian ylösalaisin: tärkeintä on, että työntekijöiltä kulkee tieto johtajalle siitä, mitä täytyy korjata. Esim. Demingin (1986, 18 - 96)

laatuajattelun neljätoista teesiä koskevat ensisijaisesti organisaation johtajaa. Jos opetussuunnitelmaa kehitetään koulun laatuajattelun keskeisenä ohjaajana, koulun johtajalle kuuluu ensisijaisesti vastuu systeemin kehittämisen esteiden poistamisesta. Monissa tutkimuksissa on todettu, että koulun johtajalla on keskeinen rooli koulun saavuttamisessa vaikutuksissa (esim. Heck 1992; Silins 1994, 266 - 267; Wimpelberg 1993). Atjonen (1993a) pitää opetussuunnitelmatyön onnistumisen kannalta rehtorin osallistumista keskeisenä asiana.

#### 4.3.3.3 Työnjako

Laatuajattelu korostaa työskentelemistä tiimeinä (Helakorpi & Suonperä 1995, 9; Vertiz 1992, 213). Tiimityö tarkoittaa mallia, jossa työ tehdään pienissä ryhmissä, joissa työntekijöillä on toisiaan täydentäviä taitoja ja he ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, yhteisiin suoritustavoitteisiin ja yhteiseen toimintamalliin yhteisvastuullisesti (Katzenbaum & Smith 1993, 53). Saralan ja Saralan mukaan opettajia on ollut vaikea saada lähtemään tiimityöhön. Yksi syy on koulujen vahva yksintyöskentelyyn perustuva toimintakulttuuri. (Sarala & Sarala 1996, 106.) Opettajien yhteistyö olisi tärkeää, koska se on edellytys joustaville opetusjärjestelyille (Jokinen 1993, 184). Opettajilla on peruskoulussa metodinen vapaus.

Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistusta pohtinut komitea ehdottaa, että koulun ylläpitäjä voisi järjestää koulupalveluita myös ns. ostopalveluina. Näin olisi mahdollista siirtää koulun musiikinopetus kokonaan tai osittain esim. yksityiselle musiikkikoululle (Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus 1996, 75 - 77, 95). Vastuu opetuksen laadusta jäisi kuitenkin kunnalle (Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus 1996, 162).

Eräs ongelma ostopalvelujen soveltamisessa peruskouluun liittyy opettajan pätevyysvaatimukseen. On olemassa vaara, että opetuksen järjestämisessä sivuutetaan didaktinen näkökulma. Ammattipianisti ei välttämättä sovellu musiikinopettajaksi eikä viulunsoitonopettaja opettamaan suurta oppilasryhmää peruskoulun ala-asteella.



OAJ vastustaa ostopalvelukäytäntöä, koska pelkää, ettei koulutuksen laatua voida taata tällä menettelyllä. Kuntaliitto vastustaa oikeutta antaa koko oppiaineen opetus koulun ulkopuoliselle järjestäjälle. (Rutonen 1996, 11 - 12.) Opetusministeri Heinonen (1996) omaksui kysymyksessä OAJ:n kannan.

Periaatteessa ostopalvelukäytäntö on tulos- ja laatuajattelun mukainen, jos siihen päädytään siksi, että näin saavutettaisiin paremmin tavoitteet. Deming korostaa, että halvimman tarjoushinnan perusteella ei tule tehdä päätöksiä, vaan alihankkijaksi tulee valita taho, joka sitoutuu pitkäjännitteiseen yhteistyöhön ja prosessien parantamiseen (Deming 1986, 20 - 21; 1993, 35; ks. myös Juran 1988, 109). Toisaalta menettely voisi tukea asiakaslähtöisyyteen kuuluvaa koulun sitoutumista ympäröivään yhteisöön.

Deming myös korostaa, että prosessia ei tule jakaa osa-alueisiin, jotka eivät ymmärrä kokonaisuutta (Deming 1993, 33; ks. myös Stenaasen 1993, 18). Ostopalvelukäytäntö voisi viedä yksittäisen oppiaineen pois kouluyhteisöstä, mikä voi vaikeuttaa oppiaineiden integrointia ja aiheuttaa päällekkäisyyksiä. Koulun kasvatustavoitteiden kannalta on myös mahdollista, ettei yhdellekään opettajalle muodostu kokonaiskuva yksittäisen oppilaan elämäntilanteesta ja tarpeista.

Järkevintä lienee soveltaa tulos- ja laatuajattelua niin, että korostetaan jokaisen systeemissä työskentelevän ihmisen toimenkuvan määrittelemistä siten, että tämän henkilökohtaiset ominaisvahvuudet ja mieltymykset saadaan hyödynnettyä (ks. Heikkilä ym. 1992, 13). Koulu hyötyy sekä erityisalueosaamisesta että työntekijöiden motivoitumisesta. Tulos- ja laatuajattelun mukainen opetussuunnitelma ottaa oppiainesisällöissä huomioon opettajien ja muun henkilökunnan vahvuusalueet ja hyödyntää niitä opetuksessa.

#### 4.3.4 Koulun työtavat

##### 4.3.4.1 Tavoitteiden suhde työtapoihin

Tulosajattelu painottaa metodien suunnittelemista tavoitteista käsin. Myös laatuajattelun soveltajista esim. Bradley (1993) pitää tärkeänä metodien ja oppisisältöjen yhdistämisestä (Bradley 1993, 123 - 124). Toisaalta Greenwood ja Gaunt (1994, 62) haluavat antaa tilaa useammille metodeille.

Kimpton (1989, 35 - 36) tekee musiikinopetuksesta vastaavan havainnon. Hänen mukaansa toimintatapojen täytyy tukea tavoitteita, eikä toiminta voi perustua vain musiikillisten kokeilujen ympärille. Elliott (1995) huomauttaa, että opettaminen on pohjimmiltaan tilannekeskeistä. Monia ongelmia ei voida aavistaa suunnitteluvaiheessa ja monet ongelmat opettajan on ratkaistava yhdessä oppilaiden kanssa. Musiikkikasvatuksessa tulee vastaan sekä kasvatuksellisia että musiikillisia ongelmia. (Elliott 1995, 251 - 252.) Lisäksi eri luokissa ja ryhmissä voidaan päästä tulokseen parhaiten täysin erilaisella lähestymistavalla. Tässä mielessä edes luokkakohtainen, tiukka metodipohjainen opetussuunnitelma ei sovellu musiikinopetukseen.

Laatuajattelun prosessinkehittämiskeskeinen periaate törmää samaan ongelmaan. Yhtenäiskoulu ei voi pyrkiä uusien oppilaiden "tasalaatuisuuteen", vaan on hyväksyttävä se, ettei vaikeasti ennakoitavien koululuokkien syntymistä voida estää (ks. Bradley 1993, 78). Sen sijaan Demingin ja Juranin ajatukset järjestelmällisestä ja analyttisestä prosessien parantamisesta ovat sovellettavissa opetussuunnitelman metodien kehittämiseen. Voidaan esim. koota vuosittain hyödyt ja haitat, joita on huomattu jonkun tietyn asian opettamisessa eri tyyeillä tai eri ryhmille ja pohtia onnistumisten ja epäonnistumisten riippuvuussuhteita ryhmiin jne. Näin joka lukuvuosi olisi hieman enemmän tietoa opetuksen suunnittelun pohjana. Atjonen (1993a) toteaa samansuuntaisesti, että opetussuunnitelmassa tulisi olla riittävästi tilaa kommentteja varten.

Tulos- ja laatuajattelu korostavat sitä, että ihminen työskentelee parhaiten silloin, kun hän on itse osallistunut työnsä suunnitteluun. Tämä koskee myös oppilaita. Greenwood ja Gaunt (1994, 150 - 152) korostavat opettajan roolin muistuttavan valmentajan, ei esimiehen, roolia.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa edellytetään, että oppilaiden tulee saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot. Musiikin peruskäsitteiksi jaotellaan rytmi, melodia, muoto ja harmonia. Peruskäsitteiden opettamisen yhteydessä kehitetään valmiuksia antaa omille musiikillisille ajatuksille muoto esim. sävelmien sepittämisen yhteydessä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 97 - 98.) Esimerkiksi säveltämisen opetteleminen vaatii, että yksilöllisyys otetaan huomioon myös työtavoissa.

*Just in time* -periaatetta (Omachonu & Ross 1994, 110 - 111) voidaan soveltaa kasvatukseen siten, että asiakkaan täytyisi saada oppia silloin, kun hänellä on siihen halu ja edellytykset (ks. myös Brandt 1992, 28). Jos opetussuunnitelma perustuu tavoitteisiin, joista on johdettu työmuodot, täytyy opetuksen toteutuksessa luopua joko opetussuunnitelman noudattamisesta tai oppilaiden yksilöllisyyden ja esim. opetuksen ajankohtaisuuden tavoitteista.

Metodeja käsiteltäessä korostuu sekä musiikillisen että kasvatuksellisen tiedon ja taidon merkitys. Tulosajattelun ei voida katsoa antavan mitään tiettyä opetusmetodia musiikinopetukseen. Se antaa vain yleisiä periaatteita metodien valintaan, esim. tarkoituksenmukaisuus, tehokkuus, taloudellisuus ja opetuksen jatkuva kehittäminen. Laatuajattelu lisää periaatteisiin esim. ongelmanratkaisukeinoja ja tilastollisia tarkastelutapoja. Näiden periaatteiden pohjalta opettajan tai opettajien on valittava metodit, sovellettava niitä ja arvioitava niiden toimivuus kussakin opetusryhmässä. Jokinen (1993) kiinnittää tutkimuksessaan huomiota joustavuuden tärkeyteen opetusjärjestelyissä. Joustavuus on tärkeää, että voidaan ottaa huomioon vallitsevat olosuhteet ja kyetään sopeutumaan muutoksiin (Jokinen 1993, 176 - 177).

#### 4.3.4.2 Oppimateriaali

Myös oppimateriaalin ja tavoitteiden välillä täytyy olla yhteys (Bradley 1993, 81). Oppimateriaalin, soitinten ym. hankinnassa pitäisi pyrkiä löytämään sellaisia yhteistyökumppaneita, jotka ovat valmiita pitkäjännitteiseen kehittämissyhteistyöhön koulun kanssa (Bradley 1993, 81). Demingin ympyrä tulisi ulottaa myös esim. tietokoneen musiikkiohjelmien hankintaan: tavarantoimittajan täytyisi aktiivisesti kerätä tietoa siitä, miten ohjelma soveltuu käyttöön koulussa ja mitä korjauksia tai lisäyksiä siihen tarvittaisiin.

Laatuajattelijat korostavat, että kokonaiskustannukset muodostuvat hankinta-, huolto- ja käyttökustannuksista. Demingin mukaan lyhyen tähtäimen tulos ei kerro edistymisestä. Hän huomauttaa, että kuka tahansa voi vähentää tilapäisesti kustannuksia siirtämällä huoltoa, vähentämällä tutkimusta ja vaihtamalla halvempiin käyttömateriaaleihin (Deming 1986, 20 - 21.) Huono laatu aiheuttaa pitkällä tähtäimellä korkeat kustannukset (Deming 1986, 11; Juran 1988, 1).

Koulussa säästäminen voidaan aloittaa huomaamattomasti siitä, että luovutaan pianojen säännöllisestä virittämisestä. Vastaavasti nokkahuilujen tasoissa on eroja. On kuitenkin olemassa piste, jonka jälkeen säästäminen vaikuttaa tavoitteiden saavuttamiseen. Rakkautta musiikkiin tuskin syntyy kolmellakymmenellä erivireisellä nokkahuilulla.

#### 4.3.4.3 Prosessinhallinta

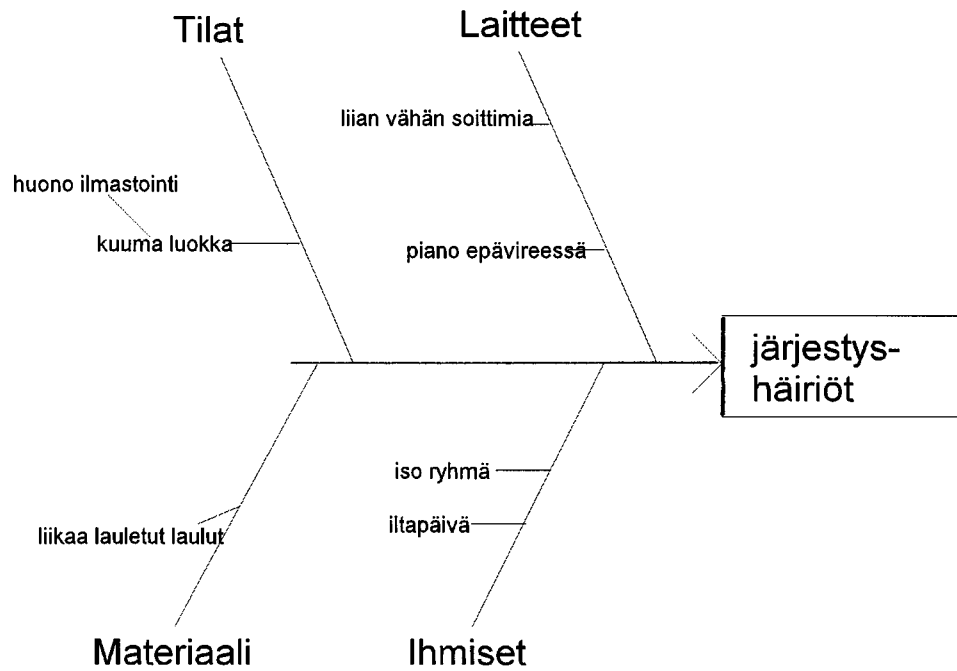
Eräs laatuajattelun keskeisimmistä väittämistä on, että jokaisessa tuotantoprosessissa tapahtuvaa muuntelua voidaan mitata, tutkia ja vähentää. Laatuajattelun mukaan kaikissa tuotantoprosesseissa, myös koulussa, on tiettyjä piirteitä. Prosessissa on muuntelua keskiarvon ympärillä, muuntelu on mitattavissa, prosessi sinänsä on vakaa ja ennustettavissa ja muuntelun ääripäät aiheuttavat ongelmia prosessin

ennustettavuudelle. Muuntelun ääripäät johtuvat systeemin ulkopuolisista erityisistä syistä (special causes of variation). Näiden erityisten syiden, kuten sairauksien ym. erottaminen muuntelusta jättää tarkasteltavaksi systeemin aiheuttaman muuntelun (common causes of variation). (Deming 1986, 309 - 370.)

Johtajan on vastattava siitä, että työntekijöitä on koulutettu yksilöimään prosessin ongelmat. Prosessissa työskentelevät työntekijät ymmärtävät parhaiten prosessia, joten johtajan on kuunneltava heitä ja korjattava ongelmanaiheuttaja. Tätä korjaamista jatkamalla prosessista tulee vakaa ja ennustettava. (Greenwood & Gaunt 1994, 78 - 80; ks. myös Suomen standardoimisliitto 1992, 9.)

Lähestymistapa soveltuu parhaiten koulun tukitoimintojen kehittämiseen. On järkevää pyrkiä järjestelmällisesti esim. valokopiointiin kuluvan opetusajan minimointiin, virheellisen valokopioinnin minimointiin, varastojen optimaaliseen sijaintiin koulussa jne. Oppimisen tarkastelussa TQM:in soveltajista Greenwood ja Gaunt (1994, 107 - 113) esittelevät tilastollista lähestymistapaa sovellettuna opetukseen. Kaikki esimerkit liittyvät tiettyjen arvosanojen saavuttamismääriin oppiaineissa, eli he sivuuttavat täysin ongelman oppimisen arvioinnin luotettavuudesta.

Absoluuttisena toimintamalli ei sovellu musiikinopetuksen tarkasteluun, koska musiikissa ei ole mielekäästä asettaa tavoitetta esim. luokan arvosanajakaumaksi. Laadullisena tarkastelumallina esim. syy-seuraus -analyysi (kuvio 7) voi auttaa löytämään oppimistilanteessa kehittämistä vaativat osa-alueet (ks. Tenner & DeToro 1992, 109 - 126).



KUVIO 7. Esimerkki syy-seuraus -analyysistä (kalanruotomalli)

Osa laatuajattelijoista korostaa laatujärjestelmän luomista. Laatujärjestelmä on kaikenlaisen tiedon keräämiseen, vertailemiseen ja tulkitsemiseen luotu järjestelmällinen koneisto, joka palvelee kaikkia asiakkaita. Opetussuunnitelma voi toimia tällaisessa tehtävässä. (Greenwood & Gaunt 1994, 132 - 133.) Musiikkikasvatuksen kannalta ajatus on kokeilemisen arvoinen.

### 4.3.5 Ihmiskäsitys

#### 4.3.5.1 Koulun työilmapiiri

Sekä tulos- että laatuajattelu korostavat positiivista ihmiskäsitystä. Laatuajattelukirjallisuudessa käsitellään paljon työilmapiirin merkitystä myös systeemin kehittämisen kannalta: hyvässä työilmapiirissä työntekijä uskaltaa kertoa esimiehelleen työntekoa vaikeuttavista seikoista, joihin voidaan yhdessä etsiä parannusta (ks. esim. Greenwood & Gaunt 1994, 68 - 77). Monissa koulun vaikutuksia selvittäneissä tutkimuksissa on havaittu, että koulun työilmapiiri on merkittävä tekijä koulun tavoitteiden saavuttamisessa (esim. Sackney 1988).

Niinikuru ja Pärssilä (1995, 27 - 29) pitävät tärkeänä, että laatuun pyrkivä koulu luottaa oppilaisiin ja opettajiin. Käytännössä siis koulun luokkien ja esim. soitinten käytössä täytyisi tehdä ratkaisuja, jotka tehostavat välineiden käyttöä koulun opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi. Demingin (1986, 12 - 14) mukaan laitehankintoja tärkeämpää on tämänhetkisen laitteiston tehokas käyttäminen. Harrastuneisuus mainitaan tavoitteena opetussuunnitelman perusteissa (1994, 97).

Tulospalkkiojärjestelmä kyseenalaistaa hieman tulosajattelun ihmiskäsitystä. Junnola ja Juuti (1994, 84 - 85) tulkitsevat tulosjohtamisen ihmiskäsityksen käyttäytymisteellisen ja liikkeenjohdollisen näkemyksen synteetiksi. Heidän mukaansa tulosajattelu antaa ihmisille vapauden toimia itsenäisesti, mutta ihmisarvo työntekijälle tulee vasta tulosten saavuttamisen kautta.

#### 4.3.5.2 Oppilasarviointi

Tulosajattelun arviointiperiaatteita on käsitelty luvussa 3.1.6 ja laatuajattelun 3.2.3. Samat periaatteet liittyvät myös oppilasarviointiin. Tulosajattelun mukaisesti olisi pyrittävä määrittelemään oppilaan tavoitteet niin täsmällisesti, että niiden toteutumista voitaisiin yhdessä arvioida. Tulospalkkiojärjestelmä aiheuttaa myös oppilasarvioinnissa näennäistuloksen tekemisen vaaran.

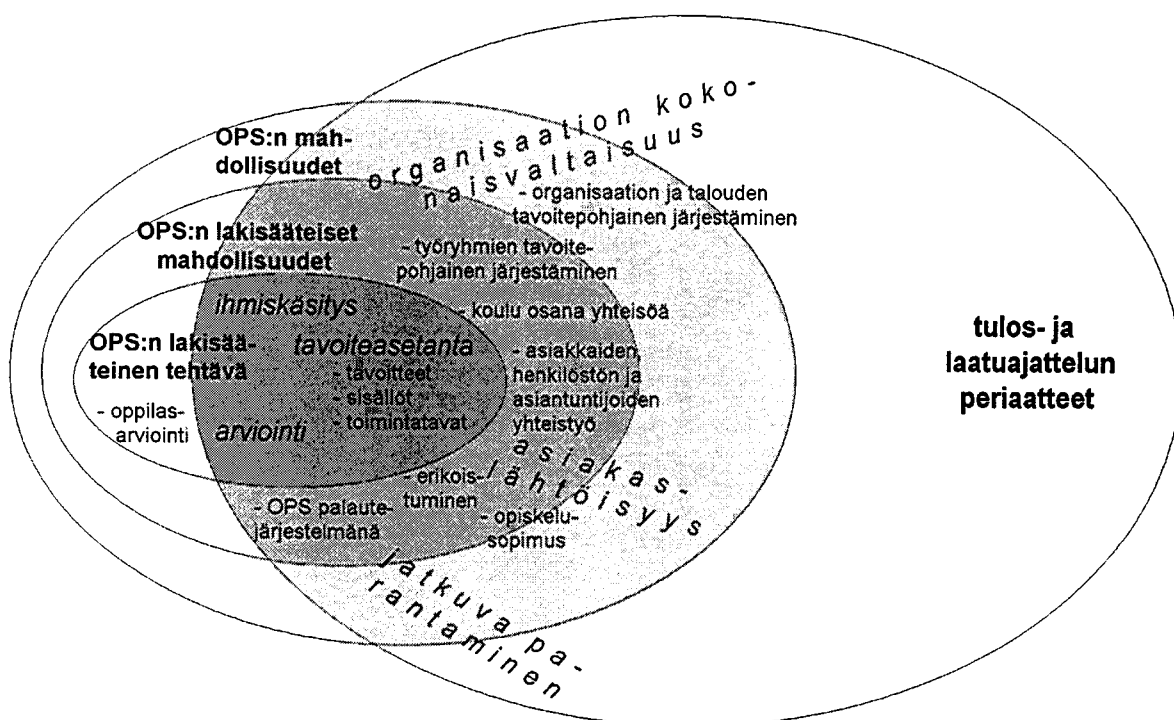
Useat erityisesti TQM:in soveltajat sivuuttavat arvioinnin pätevyyden ongelman ja keskittyvät arvosanajakaumien kehittämiseen (ks. esim. luku 4.2 (Lezotte) ja 4.3.4.3 (Greenwood & Gaunt)). Lähestymistapa ei sovellu peruskoulun musiikkikasvatukseen, jossa tavoitteiden saavuttamisen numeerinen mittaaminen ei ole mielekäästä (ks. myös Elliott 1995, 264 - 266). Demingin ajatus oppimisprosessien ymmärtämisestä ja kehittämisestä on sovellettavissa oppilasarviointiin. Tällöin keskityttäisiin yhdessä oppimisen esteiden etsimiseen ja poistamiseen.

Opetussuunnitelman perusteiden (1994, 24 - 25) mukaan viidennestä luokasta eteenpäin oppilaalle on annettava ainakin numeroarvostelu, joka antaa informaatiota oppilaasta huoltajalle, muille oppilaitoksille ja työelämälle. Demingin (1993, 64) ajatusten mukainen arviointi, joka ei sisällä ihmisten luokittelua, ei siis ole peruskoulussa mahdollista. Oppilaat on järjestettävä paremmuusjärjestykseen myös sen suhteen, miten hyvin he ovat saavuttaneet musiikkikasvatuksen tavoitteet.



## 5 POHDINTA

Kuvio 8 on tarkennus kuvioihin 2, 3 (s. 6) ja 6 (s. 43). Siihen on koottu luvun 4.3 keskeisimmät asiat tulos- ja laatuajattelun sovellutusten suhteesta opetussuunnitelman tehtävän eri ulottuvuuksiin. Kuviossa on esitetty vain ne sovellutukset, joita luvun 4.3 perusteella on mielekäästä soveltaa peruskoulun musiikkikasvatukseen.



KUVIO 8. Tärkeimmät tulos- ja laatuajattelun periaatteiden sovellutukset suhteutettuna opetussuunnitelman tehtävään

Tällä hetkellä lainsäädäntö antaa hyvin laajat mahdollisuudet soveltaa tulos- ja laatuajattelua yksittäisessä peruskoulussa. Täysin vapaa oppimäärien ja oppiaineiden määrittäminen ei ole mahdollista, mutta tulos- ja laatuajattelu ei sitä edellytäkään. Yhteiskuntahan on myös koulun asiakas ja yhteiskunnan näkökulmasta esim. oppilaan koulun vaihtamisen ongelmattomuus ja koulutuksen tasapuolisuus ovat tärkeitä asioita.

Toteutuessaan komiteanmietinnön suuntaisena koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus (1996) lisäisi entisestään tulos- ja laatuajattelun soveltamismahdollisuuksia. Koulun itsearviointin korostaminen tukee jatkuvan kehittämisen periaatetta. Opetussuunnitelmaa on luvallista kehittää palautejärjestelmäksi. Standardoidut testit koulujen laadukkuuden tai tuloksen mittaajina taas sotivat tulos- ja laatuajattelua vastaan. Demingin ajatusten vastainen oppilasarvioinnin informatiivinen tehtävä on yhä pakollinen, joskin arvioinnin tehtävinä korostetaan myös kannustamista ja itsearviointin tukemista.

Organisaation kokonaisvaltaisuutta voidaan toteuttaa niissä asioissa, joissa päätösvalta on koulussa. Yksittäinen koulu on sidoksissa normaalisti kunnan koulutoimeen. Koulu ei ole yksityisyritys, jonka johto voi vapaasti päättää yrityksen rahankäytöstä. Vastaavasti monista organisaatorakenteeseen liittyvistä seikoista, esim. johtokunnan tehtävästä, säädetään lainsäädännössä.

Koko henkilöstön sitoutuminen koulun ja sen opetussuunnitelman kehittämiseen vaatii toimiakseen sen, että jokaisella on todellinen mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä liittyvien asioiden suunnittelemiseen ja päättämiseen. On oleellista, että vaikutusmahdollisuus ulottuu myös koulun rahankäytön suunnitteluun. Koulun johtajan on myös pyrittävä löytämään sellaisia koulutusmuotoja, jotka palvelevat koulua ja jotka opettajat kokevat hyväksi. Myös opettajien luontevan työnjaon etsimiseen kannattaa panostaa; jos opettaja kokee oppiaineen täyteaineeksi, se voi tappaa myös oppilaiden kiinnostuksen.

Asiakkuus yhteistyökumppanuutena soveltuu musiikkikasvatukseen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden ja esim. motivaatiotutkimusten pohjalta on perusteltua, että vanhempien lisäksi myös oppilaat voivat vaikuttaa opiskelunsa tavoiteasetantaan, oppisisältöihin ja työtapoihin. Asiakkaiden, ulkoisten ja sisäisten, hyödyntäminen koulun opetussuunnitelmassa vaatii koululta määrätietoista tiedonkeruuta sekä kykyä ja halua solmia uusia yhteistyösuhteita. Toisaalta se vaatii myös vakaan ja määrätietoisen pedagogisen johtajuuden; asiakaslähtöinen koulu ei saa joutua muotivirtausten armoille. Asiakkuus nivoutuu näin yhteen pitkäjännitteisen jatkuvan kehittämisen periaatteen kanssa.

Ajatustapoina tulos- ja laatuajattelu ovat hyvin samankaltaisia. Musiikin näkökulmasta tarkasteltuna ajattelutapojen painotuserot korostuvat. Tulosajattelun painopiste on tavoitteiden asettamisessa ja niiden mukaan toimimisessa. Tuloksellisuus, vaikuttavuus, tehokkuus ja taloudellisuus tulosajattelun näkökulmasta nojaavat tavoiteasetantaan. Jos taas termit määritellään ilman tavoitesidonnaisuutta, ei voida puhua enää tulosajattelusta.

Toisaalta tulosajattelun suurin anti liittyy juuri tavoiteasetantaan. Vaikka musiikkikasvatukselle ei olisi mielekästä määritellä konkreettisia tavoitteita, on hyvä pitää aina mielessä se, mihin musiikkikasvatuksella pyritään ja mikä olisi tarkoituksenmukaisin keino minkäkin tavoitteen saavuttamiseksi. Periaatteessahan koulussa voisi opettaa musiikkia ilman tavoitteita ja suunnitelmaa, koska aina voi vedota tulosten arvioinnin mahdottomuuteen.

Musiikkikasvatus tasapainoilee jatkumolla tavoiteasetannan täsmällisyys - tavoiteasetannan mahdottomuus. Musiikkikasvatuksessa tavoitteiden asettaminen on välttämätöntä ja hyödyllistä. Arvioinnin suhteen on kuitenkin tyydyttävä siihen, että tavoitteita suunniteltaessa ei ole mahdollista tarkasti määritellä konkreettista tuloksen ilmenemistapaa. Luovuus on musiikkikasvatuksessa keskeistä, mutta käsitteenä se on kaikkien ennalta laadittujen mittareiden ulottumattomissa (Niemelä 1993, 281).

Tulosajattelun keskeiset työkalut, vaikuttavuus, palvelukyky, taloudellisuus ja tehokkuus ovat musiikkikasvatusta ymmärtävälle opettajalle hyviä työkaluja. On hyödyllistä tarkastella esim. opetusaikaa sekä tilojen, oppimateriaalin ja soitinten käyttöä suhteessa tuloksiin em. näkökulmista opetussuunnitelman kehittämisessä. Läsnäolopainotteisuuden sijaan musiikkikasvatuksessakin tarvitaan tarkoituksenmukaisuusperiaatetta. Sen sijaan suppeilla mittareilla tehtyjen vaikuttavuustutkimusten suhteuttaminen koulun oppilaskohtaisiin kuluihin ei kehitä koulun musiikkikasvatusta.

Monia laatuajattelun periaatteita on helpointa soveltaa opetuksen ulkoisiin puitteisiin. Lukujärjestysratkaisuja ja pajatyöskentelyä voidaan kehittää, samoin opetussuunnitelmaprosessia ja asiakkaiden tarpeiden kartoittamista. Varmasti vaikein osa-alue on keskeisin, eli musiikinoppimisprosessin ymmärtäminen, arvioiminen ja jatkuva

kehittäminen. Lukujärjestysten, opetussuunnitelmien sisältöjen ja ilmapiirin kehittäminen tukevat musiikinoppimisprosessia, mutta ilman musiikinoppimisprosessin ymmärtämistä kaikkien edellisten hyöty jää puolitiehen. Parhaiten tämän tiivistävät Hämäläinen ja Kauppi (1993, 227):

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

Musiikkikasvatuksen luonne jakaa laatuajattelun eri suuntaukset. Deming painottaa systeemin tilastollista analysointia, mutta korostaa prosessien ymmärtämisen tärkeyttä ja sen perusteella tapahtuvaa kehittämistä. Samoin kuin tulosajattelun periaatteet, Demingin ajatukset ovat hyödyllisiä työkaluja opetussuunnitelmaprosessin apuna. Demingin ajatuksien pohjalta rakennetun TQM:in sovelluksissa näyttää ymmärtäminen usein hautautuvan tilastollisten tekniikoiden ja standardien alle. Suurin osa kuvion 8 periaatteista perustuu Demingin ajatuksiin. Musiikkikasvatuksen jatkuva kehittäminen tarvitsee Demingin lähestymistavan.

Lähes kaikkia tulos- ja laatuajattelun periaatteita voidaan pitää itsestäänselvyyksinä. Toki toiminta on järjestettävä palvelemaan tavoitteitaan, tavoitteiden on oltava ajantasaisia, toiminnan kehittäminen parantaa tuloksia, hyvä työilmapiiri tuottaa parempia tuloksia kuin huono ja yhteistyö on voimaa. Onko siis tarkoituksenmukaista edes yrittää tuoda taloustieteen ajattelumalleja kouluun?

Kuitenkaan nämä itsestäänselvyydet eivät toteudu jokaisessa koulussa. Tulosajattelijat korostavat, että tulosajattelu on luonnollisen kehityksen tulos. Vastaavasti laatuajattelijat pitävät laatuajattelua luonnollisena ajatustapana eli oikeastaan itsestäänselvytenä (ks. Greenwood & Gaunt 1994, 149 - 150), minkä vuoksi sitä voidaan soveltaa jokaiseen organisaatioon. Kaikkia periaatteita ei ole järkevää liittää musiikkikasvatukseen. Mitä tiukempi metodi on, sitä todennäköisemmin sen soveltaminen ei palvele musiikkikasvatusta. Sen sijaan sekä tulos- että erityisesti laatuajattelu ravistelevat "olen vain töissä täällä" ja "näin on ollut tapana tehdä" -asenteita.

Tätä tutkimusta tehdessäni vakuutuin siitä, että teoreettinen lähestymistapa oli oikea valinta tiedonkeräämistavaksi tulos- ja laatuajattelun soveltuvuudesta musiikin opetussuunnitelmaan. Empiirisen työn tekeminen vaatii teoreettisen pohjan. Tulos- ja laatuajattelu vaativat sovellusalueen tarkkaa teoreettista tuntemista. Musiikkikasvatuksen luonteen ja peruskoulun musiikkikasvatuksen tehtävän pohdintaa on julkaistu yllättävän vähän. Tulos- ja laatuajattelu asettavat tärkeän kysymyksen: Miksi peruskoulun musiikkikasvatus on tärkeää?

Tämän tutkimuksen suurin heikkous liittyy julkaistun koulun musiikkikasvatuksen filosofisen pohdinnan vähyyteen. Ihannetilanteessa olisin voinut verrata tulos- ja laatuajattelun periaatteita musiikkikasvatuksen tutkimuksen tuloksiin. Näiden tutkimusten vähyyden vuoksi jouduin monessa asiassa itse pohtimaan musiikkikasvatuksen luonnetta ja sen asettamia vaatimuksia. Toisaalta keskustelut musiikkikasvatuksen tutkimuksen ammattilaisten kanssa antoivat tutkimukseeni uusia näkökulmia. Tutkimuksen julkaisemisen kautta olisi mahdollista saada kritiikkinä tärkeitä aineksia tähän pohdintaan.

Tutkimukseni onnistui lisäämään tietoa tutkittavalta alueelta. Tulos- ja laatuajattelun käsitteiden kriittinen tarkastelu koulun ja erityisesti musiikkikasvatuksen ja opetussuunnitelman näkökulmasta tuotti havaintoja, jotka ovat arvokkaita teoreettisen jatkotutkimuksen kannalta. Tämän lisäksi tutkimukseni on hyödyllinen teoreettinen perusselvitys hyvin monentyyppisille empiirisille tutkimuksille.

Tulos- ja laatuajattelun soveltamista opetussuunnitelmiin olisi hyödyllistä tarkastella myös empiirisesti. Tällöin opetussuunnitelma tulee ymmärtää riittävän laajasti. Kirjoitetun opetussuunnitelman empiirisellä analysoinnilla ei välttämättä saada tietoa siitä, perustuuko opetussuunnitelma tulos- ja laatuajatteluun (ks. myös Lappalainen & Olkinuora 1994, 42). Tulos- että laatuajattelun soveltaminen voi olla näennäistä. Kehittämisen sijaan voidaan keskittyä uuden käsitteistön viljelemiseen (ks. myös Blåfield 1996, 27). Monet myös vannovat esim. Demingin nimeen ymmärtämättä hänen keskeisimpiä ajatuksiaan (Brandt 1992, 28). Kaipio (1996, 11) huomauttaa, että monessa organisaatiossa on pidetty laatuajattelua liian helppona ja taianomaisena ratkaisuna yhteisön ongelmiin.

Tämän vuoksi olisi tärkeää tutkia empiirisesti laatuajattelun periaatteiden näkökulmasta myös koulun opetussuunnitelmaprosessia, koulun suhdetta ympäröivään yhteisöön ja koulujen työilmapiiriä. Tutkimukseni tulosten pohjalta olisi mahdollista analysoida yksittäisten koulujen toimintaa tulos- ja laatuajattelun periaatteista käsin. Vastaavasti esim. paikkakunnalla koulun kanssa yhteistyöstä kiinnostuneiden tahojen kartoittaminen olisi hyvä tutkimusaihe. Organisaation kokonaisvaltaisuuden vaatimus, asiakkuus ja jatkuvan kehittämisen periaate ovat myös kaikki aiheita, joita olisi perusteltua tutkia.

Tutkimuksissa on syytä ottaa huomioon, että monissa kouluissa käytetään periaatteita, jotka vastaavat tulos- ja laatuajattelun korostuksia. Vaikka koulussa ei käytettäisi esim. asiakas-käsitettä, monet koulut kehittävät toimintaansa asiakaslähtöisyyden periaatteiden suuntaisesti. Demingin ajatusten mukaisesti ei ole oleellista levittää koulujen musiikkikasvatukseenkaan laatustandardijärjestelmiä, vaan jatkuvasti parantaa jokaista systeemiä asiakkaiden tarpeiden pohjalta. Termit eivät ole keskeisiä, tulos on.

## LÄHTEET

- Aaltonen, R. 1993. Non scholae sed vitae discimus. *Aikuiskasvatus* 13 (4), 275 - 278. Arviointi kirjoista L. Lehtisalo (toim.) 1992; K. Hämäläinen ym. (toim.) 1993.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos.* Tampere: Vastapaino.
- Ashcroft, K. 1995. *The lecturer's guide to quality and standards in colleges and universities.* London: Falmer press.
- Asikainen, R. & Nissinen, J. H. (toim.) 1990. *Luova tulosjohtaminen julkishallinnossa.* Jyväskylä: Gummerus.
- Asikainen, R. 1990. Tulosjohtamisen I-aallon tarkoitus, kuvaus ja etenemisprosessi. Teoksessa R. Asikainen & J. H. Nissinen (toim.) 1990, 52 - 75.
- Atjonen, P. 1993a. Haastattelu videossa P. Atjonen, V.-M. Karppinen, M. Parviainen & J. Taponen (toim.) *Kohti koulun opetussuunnitelmaa. Osa 1. Koulukohdattaisen opetussuunnitelmatyö lähtökohdat.* Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Atjonen, P. 1993b. Koulun opetussuunnitelman laadinta: iso mutta innostava urakka. Teoksessa P. Atjonen & H. Koivistoinen (toim.) *Koulun opetussuunnitelman laadinta. Työprosessin teoreettisia perusteita ja Kajaanin normaalikoulun opettajien kokemuksia.* Oulun Yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. *Julkaisuja sarja B. Opetusmonisteita ja selosteita* 2, 1 - 25.
- Atjonen, P. 1994a. Haastattelu videossa P. Atjonen, V.-M. Karppinen, M. Parviainen & J. Taponen (toim.) *Kohti koulun opetussuunnitelmaa. Osa 3. Oppiaineksen työstäminen.* Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Atjonen, P. 1994b. Haastattelu videossa P. Atjonen, V.-M. Karppinen, M. Parviainen & J. Taponen (toim.) *Kohti koulun opetussuunnitelmaa. Osa 4. Käytännöllisiä näkökulmia työprosessin etenemiseen.* Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Atjonen, P. 1994c *Onko opetussuunnitelmasta koulun pedagogisen kehittämisen välineeksi? Peruskoulun opetussuunnitelmaseminaarissa pidetty esitelmä* 18. 1. 1994. Jyväskylä.

- Bayne-Jardine, C. 1994. Supporting self-developing schools. Teoksessa C. Bayne-Jardine & P. Holly (toim.) Developing quality schools. London: Falmer Press, 3 - 10.
- Blakey, L. S. & Heath, A. F. 1992. Differences between comprehensive schools: Some preliminary findings. Teoksessa D. Reynolds & P. Cuttance (toim.) 1992, 121 - 133.
- Blåfield, H. 1996. Laatusuoritusprosessin johtamisella. Suomen kuntaliitto. Acta-sarja 56.
- Bradley, L. H. 1993. Total quality management for schools. Lancaster: Technomic.
- Brandt, R. 1992. On Deming and school quality: A conversation with Enid Brown. Educational leadership 50 (3), 28 - 31.
- Bosker, R.J. 1991. De consistentie van schooleffecten in het basisonderwijs. Tijdschrift voor onderwijsresearch 16 (4), 206 - 218.
- Burke, J & Hymas, C. 1996. C of E village school comes out top in tests. The Sunday Times 4. 2. 1996.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. 1966. Equality of educational opportunity. Washington: US Government printing office.
- Creemers, B. P. M. 1994a. Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness. Teoksessa D. Reynolds (toim.) 1994, 189 - 205.
- Creemers, B. P. M. 1994b. The history, value and purpose of school effectiveness studies. Teoksessa D. Reynolds (toim.) 1994, 9 - 23.
- Crosby, P. B. 1985. Laatu on ilmaista. Suomentaja Anna-Riitta Vuorikoski. Helsinki: Laatuteema.
- Cuban, L. 1992. Curriculum stability and change. Teoksessa P. W. Jackson (toim.) 1992, 216 - 247.
- Cuttance, P. 1992. Evaluating the effectiveness of schools. Teoksessa D. Reynolds & P. Cuttance (toim.) 1992, 71 - 95.
- Deming, W. E. 1986. Out of the crisis. Uudistettu painos. Cambridge, MA: University Press.
- Deming, W. E. 1993. The New economics for industry, government, education. Cambridge, MA: Massachusetts institute of technology.



- Downey, C. J. 1992. Applying the quality fit framework to the curriculum management audit. *Education* 113 (2), 203 - 209.
- Drucker, P. 1979. *The practice of management*. New York: Harper & Brothers.
- Eash, M. J. 1991. Curriculum contents. Teoksessa A. Lewy (toim.) *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon, 67 - 69.
- Edmonds, R. R. 1979. Effective schools for the urban poor. *Educational leadership* 37 (1), 15 - 24.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) 1990, 30 - 41.
- Eisner, E. W. 1985. *The art of educational evaluation*. Lontoo: Falmer press.
- Elliot, D. J. 1995. *Music matters*. New York: Oxford university press.
- Frase, L. E. (toim.) 1994. *Total quality education for the world's best schools: The comprehensive planning and implementation guide for school administrators*. Thousand Oaks: Corwin press.
- Garvin, D. 1988. *Managing quality*. New York: Free press.
- Greenwood, M. & Gaunt, H. 1994. *Total quality management for schools*. Lontoo: Cassell.
- Halinen, I., Hämäläinen, K. & Laukkanen, R. 1992. Koulun tuloksellisuuden arvioinnin kansainvälisiä virtauksia. Teoksessa R. Laukkanen ym. (toim.) 1992, 29 - 47.
- Hannukainen, T. 1991. *Laatuyritykset. Laatujohtaminen maailman valioyrityksissä*. Helsinki: Metalliteollisuuden kustannus.
- Heck, R. 1992. Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational evaluation and policy analysis* 14 (1), 21 - 34).
- Heikkilä, A., Korpipää, S. & Lindroos-Himberg, K. 1992. *Tuloksellista sivistystä*. Kuntajulkaisut 3. Helsinki: Aa.
- Heinonen, O.-P. 1996. Haastattelu MTV:n Kymmenen uutisissa 13.9.1996.
- Helakorpi, S. 1994. *Oppilaitoksen tuloksellisuus ja laadunhallinta*. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 100.
- Helakorpi, S. & Suonperä, M. 1995. *Laatuajattelulla uuteen oppimisympäristöön*. *Aikuiskasvatus* 15 (1), 4 - 10.

- Hiironniemi, S. 1992. Tuloksellisuuden arviointi. Käsikirja kunnallisille työpaikoille. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Holt, M. 1995. Why Deming and OBE don't mix. *Educational leadership* 52 (1), 85 - 86.
- Holmes, M. & Wynne, E. A. 1989. Making the school an effective community. New York: Falmer Press.
- Hämäläinen, K. 1993a. Arvioinnista kehittämiseen. Teoksessa K. Hämäläinen ym. (toim.) 1993, 19 - 22.
- Hämäläinen, K. 1993b. Laadun arviointi yliopistollisessa täydennyskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 13 (4), 238 - 242.
- Hämäläinen, K. & Kauppi, A. 1993. Mitä on koulutuksen laatu? *Aikuiskasvatus* 13 (4), 226 - 227.
- Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. (toim.) 1993. Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ishikawa, K. 1989. Introduction to quality control. Tokio: 3A.
- Jackson, P.W. 1992. Conceptions of curriculum and curriculum specialists. Teoksessa P.W. Jackson (toim.) 1992, 3 - 40.
- Jackson, P.W. (toim.) 1992. Handbook of research on curriculum. New York: Macmillan.
- Jakku-Sihvonen, R. 1993. Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa. Teoksessa K. Hämäläinen ym. (toim.) 1993, 23 - 29.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen ym. (toim.) 1994, 8 - 21.
- Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2. Helsinki: Painatuskeskus.
- Jasa, S. & Enger, L. 1994. Applying OBE to arts education. *Educational leadership* 51 (6), 30 - 32.
- Jencks, C., Smith, M. Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. 1972. Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America. New York: Basic Books.
- Johnston, S. & Hedemann, M. 1994. School level curriculum decisions - a case of battling against the odds. *Educational review* 46 (3), 297 - 308.

- Jokinen, H. 1993. Ala-asteen koulujen toimintamuotojen ja opetusjärjestelyiden joustavuus. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 175 - 192.
- Junnola, R. & Juuti, P. 1994. Arvot ja johtaminen. JTO-tutkimuksia 7.
- Juran, J. M. 1988. Juran on planning for quality. New York: Free Press.
- Kaipio, K. 1996. Laatujohtamisen sudenkuopat. Yksilöstä yhteisöön 9 (1), 11 - 14.
- Kauppi, A. 1993. Laadun kehittäminen osana oppimisprosessia. Aikuiskasvatus 13 (4), 248 - 254.
- Katzenbaum, J. & Smith, D. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Suomentaja Maarit Tillman. Helsinki: Weilin+Göös.
- Keskisuomalainen 16. 9. 1995. Opetussuunnitelmatyötä haittaa opettajien eristäytyneisyys.
- Kimpton, J. 1989. Toward curricular accountability - a case study in music. Music educators journal 4 (76), 34 - 36.
- Kirjavainen, T. & Loikkanen, H. A. 1992. Ollin oppivuosi 13 000 - 56 000 markkaa. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Tutkimuksia 11.
- Konttinen, R. 1995. Arvostelusta näyttöön. Koulutuksen arvioinnin kehityspiirteitä Suomessa. Kasvatus 26 (1), 6 - 14.
- Kosonen, E. 1996. Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö. Julkaisematon.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991 - 1996. 1991. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepoliittinen linja. Helsinki.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995 - 2000. 1995. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepoliittinen linja. Helsinki.
- Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus. Komiteanmietintö 1996: 4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1995. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

- Krank. 1989. Kunnallisen alan rationalisointineuvottelukunnan suositus kunnallisen palvelutoiminnan tuloksellisuuden arvioinnissa käytettävistä käsitteistä ja niiden sisällöistä 7.4.1989.
- Kurkela, K. 1995. Tulos musiikkioppilaitoksessa. Jean S. Sibelius-akatemian lehti 1 (1), 25 - 39.
- Laatuhaaste. 1993. Laatuajattelua julkishallintoon. Helsinki: Painatuskeskus.
- Laczó, Z. 1987. The first measurement of the effectiveness of the Kodaly concept in Hungary using the Seashore-test. Bulletin of the Council for Research in Music Education 25 (91), 87 - 96.
- Laki opetushallituksesta 1991. 25. 1. 1991/182.
- Lappalainen, M & Olkinuora, E. 1994. Koulukohtaisten ja valtakunnallisten opetussuunnitelmien ja niiden toteutumis-prosessien arviointi oppilaiden näkökulmasta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen ym. (toim.) 1994, 42 - 53.
- Latting, J. K. 1994. Total quality management: management philosophy or management method? Teoksessa B. Gummer & P. McCallion (toim.) Total quality management in the social services: theory and practice. New York: Rockefeller College Press. Käsikirjoitus.
- Laudon, K. & Laudon, J. 1994. Management information systems. New York: Macmillan.
- Laukkanen, R., Salmio, K. & Svedlin, R. (toim.) 1992. Koulun itsearviointi. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Laukkanen, R. 1993. Arvioinnin valtakunnallinen merkitys. Teoksessa K. Hämäläinen ym. (toim.) 1993, 54 - 66.
- Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 59.
- Lehtinen, J. 1995. Itsearviointi evaluoinnin osana - kirjallisuuskatsaus. Arviointi 4. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtisalo, L. 1992. Koulutuksen tila, tulevaisuus ja vaikutuksia. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.) 1992, 11 - 49.
- Lehtisalo, L. (toim.) 1992. Vaikuttaako koulutus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Levine, D. U. 1992. An interpretive review of US research and practice dealing with unusually effective schools. Teoksessa D. Reynolds & P. Cuttance (toim.) 1992, 25 - 47.
- Lezotte, L. W. 1992. Creating the total quality effective school. Okemos: Michigan institute for education.
- Lillrank, P. 1990. Laatumaa - Johdatus Japanin talouselämään laatujohtamisen näkökulmasta. Jyväskylä: Gummerus.
- Lillrank, P. 1995. Laatugurujen opetukset. TKK:n Master of quality-kurssin seminaarin yhteydessä 2. 9. 1995 jaettu materiaali.
- Lindgren, S. 1992. Tulosarviointi on myös oppilaan väline. Teoksessa R. Laukkanen ym. (toim.) 1992, 21 - 25.
- Lindström, A. 1992. Itsearviointin asema koulun tuloksellisuuden arvioinnissa. Teoksessa R. Laukkanen ym. (toim.) 1992, 14 - 20.
- Lindström, A. 1993. Kansallinen koulutuspolitiikka - avoin koulu. Teoksessa K. Hämäläinen ym. (toim.) 1993, 15 - 18.
- Lindström, A. 1996. Haastattelu Yleisradion Tv 1:n A-studiossa 16.8.1996.
- Linnakylä, P. 1994a. Arviointi oppilaan oppimisen ja kasvun tukena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen ym. (toim.) 1994, 29 - 41.
- Linnakylä, P. 1994b. Miten arviointi voi tukea oppimisen uudistumista? Peruskoulun opetussuunnitelmaseminaarissa pidetty esitelmä 20. 1. 1994. Jyväskylä.
- Linnakylä, P. & Saari, H. 1993. Miten peruskoulua arvioitiin? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 1 - 4.
- Lonkila, T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lumijärvi, I. 1990. Tuloksellisuuden arvioiminen julkisessa hallinnossa. Vaasan korkeakoulun julkaisuja. 3. uudistettu painos. Tutkimuksia 133.
- Lyytinen, H. 1992. Koulukohtaisten arviointijärjestelmien kansainvälisestä kehittämisestä. Teoksessa R. Laukkanen ym. (toim.) 1992, 48 - 57.
- Malinen, P. 1983. Fundamentals of curriculum design. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 336.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.

- Malinen, P. 1986. Näkemyksiä peruskoulun opetussuunnitelman kehittymisestä vuosina 1975 - 85. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 28.
- Mortimore, P. 1992. Issues in school effectiveness. Teoksessa D. Reynolds & P. Cuttance (toim.) 1992, 154 - 163.
- Murphy, J. 1992. Effective schools: Legacy and future directions. Teoksessa D. Reynolds & P. Cuttance (toim.) 1992, 164 - 170.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudemus.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) 1990, 42 -61.
- Mäkinen, J. 1994. Tulosjohtamisajattelu peruskoulun johtamisessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Niemelä, S. 1993. Opintokeskustytön tuloksesta. Aikuiskasvatus 13 (4), 279 - 281.
- Niinikuru, L. & Pärssilä, T. 1995. Laadukasta koulua luomassa. Teoksessa T. Pärssilä & L. Niinikuru (toim.) 1995, 11 - 35.
- Nikki, M.-L. 1993. Johdatus tulosajatteluun ja koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin. Keski-Suomen lääninhallitus. Sivistysosasto. Julkaisuja 6.
- Nikki, M.-L. 1994. Asiakaspalautteen käyttö oppilaitoksen tuloksellisuuden arvioinnissa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen ym. (toim.) 1994, 64 - 75.
- Nikki, M.-L. 1995. "Pakkopullaa" vai laadukkaita opintoja? Opetushallinto opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 19.
- Nissinen, J. H. 1990a. Tulosjohtamisen menestystarina 80-luvulla ja sen kehitysaallot uudella vuosikymmenellä. Teoksessa R. Asikainen & J. H. Nissinen (toim.) 1990, 41 - 51.
- Nissinen, J. H. 1990b. Tulosjohtamisen II-aallon tarkoitus, kuvaus ja etenemisprosessi. Teoksessa R. Asikainen & J. H. Nissinen (toim.) 1990, 190 - 199.
- Nuorteva, K. 1994. Markkinoistumisen oikeudelliset edellytykset koulutoimessa. Suomen kuntaliiton Acta-sarja 32.
- Ojanen, T. 1995. Valintoja tarjoava laatukoulu. Teoksessa T. Pärssilä & L. Niinikuru (toim.) 1995, 45 - 48.

- Omachonu, V. & Ross, J. 1994. Principles of total quality. Delray beach: St. Lucie press.
- O'Neil, J. 1994. Aiming for new outcomes: The promise and the reality. Educational leadership 51 (6), 6 - 10.
- Onnismaa, J. 1993. Mitä on laatu ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Aikuiskasvatus 13 (4), 255 - 258.
- Opetustoimen laadun arviointiperusteet. Virikkeitä sisäiseen arviointiin ja kehittämiseen. 1996. Helsinki: Efektia.
- Partanen, S. 1992. Tuloksellisuuden arviointikunnissa. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 33.
- Peruskoululaki 1983. 27. 5. 1983/476.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pirsig, R. 1986. Zen ja moottoripyörän kunnossapito. Suomentaja Leena Tamminen. Helsinki: WSOY.
- Pitkänen, E. 1986. Julkisten palvelulaitosten toiminta ja talous. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B 44.
- Porter, A. C. 1989. A curriculum out of balance. Educational researcher 18 (5), 9 - 15.
- Pärssilä, T. & Niinikuru, L. (toim.) 1995. Koulusta laatukouluksi. Järvenpää: Visionääri
- Raivola, R. 1992. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.) 1992, 125 - 179.
- Reynolds, D. 1992. School effectiveness and school improvement. An updated review of the British literature. Teoksessa D. Reynolds & P. Cuttance (toim.) 1992, 1 - 24.
- Reynolds, D. & Cuttance, P. (toim.) 1992. School effectiveness: Research, policy and practise. London: Cassell.
- Reynolds, D. & Packer, A. 1992. School effectiveness and school improvement in the 1990s. Teoksessa D. Reynolds & P. Cuttance (toim.) 1992, 171 - 187.
- Reynolds, D. (toim.) 1994. Advances in school effectiveness research and practice. Oxford: Pergamon.

- Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Bird, J., Farrell, S. & Swint, F. 1994. School effectiveness - The need for an international perspective. Teoksessa D. Reynolds (toim.) 1994, 217 - 237.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B.P.M., Cheng, Y.C., Dundas, B., Green, B., Epp, J.R., Hauge, T.E., Schaffer, E.C. & Stringfield, S. 1994. School effectiveness research: A review of the international literature. Teoksessa D. Reynolds (toim.) 1994, 25 - 51.
- Rissanen, E. 1994. Haastattelu videossa P. Atjonen, V.-M. Karppinen, M. Parviainen & J. Taponen (toim.) Kohti koulun opetussuunnitelmaa. Osa 4. Käytännöllisiä näkökulmia työprosessin etenemiseen. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Rist, M. C. 1993. TQM in Tupelo. *Executive educator* 15 (6), 27 - 99.
- Roberts, I. 1994. Achieving a clear focus: Whole school planning. Teoksessa C. Bayne-Jardine & P. Holly (toim.) *Developing quality schools*. London: Falmer Press, 23 - 33.
- Rokka, P. 1995. Asiakaslähtöinen, resurssinsa tiedostava ja verkostoituva laatu-koulu. Teoksessa T. Pärssilä & L. Niinikuru (toim.) 1995, 36 - 44.
- Rutonen, M. 1996. OAJ:ltä laaja lausunto koulutuslaeista. *Opettaja* 91 (25-31), 10 - 12.
- Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen ym. (toim.) 1994, 22 - 28.
- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari - Hetekorpi, H. & Vornanen, A. 1995. Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus* 26 (3), 250 - 260.
- Saarinen, T. 1993. Nousukaudesta lamaan, määrästä laatuun. *Koulutuksen laadun erilaiset merkitykset*. *Aikuiskasvatus* 13 (4), 228 - 232.
- Sackney, L. 1988. *Enhancing school learning climate: theory, research and practice*. Saskatchewan: Saskatchewan school trustees association.
- Sahlberg, P. 1994. Haastattelu videossa P. Atjonen, V.-M. Karppinen, M. Parviainen & J. Taponen (toim.) Kohti koulun opetussuunnitelmaa. Osa 4. Käytännöllisiä näkökulmia työprosessin etenemiseen. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Sallis, E. 1993. *Total quality management in education*. London: Kogan Page.



- Santalainen, T., Voutilainen, E., Porenne, P. & Nissinen, J. 1980. Tulosjohtaminen. Espoo: Weilin+Göös.
- Santalainen, T., Voutilainen, E. & Porenne, P. 1987. Tulosjohtaminen uudistuu ja uudistaa. Espoo: Weilin+Göös.
- Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarala, U. 1993. EOQ "93" Maailman laatukonferenssi aikuiskoulutuksen näkökulmasta tarkasteltuna. *Aikuiskasvatus* 13 (4), 282 - 284.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, tuottavuuden ja laadun yhdistäminen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino.
- Satama, J. 1996. Ettei totuus unohtuisi. *Laatuviesti* 10 (1), 42 - 43.
- Silins, H. T. 1994. Leadership characteristics and school improvement. *Australian Journal of education* 38 (3), 266 - 281.
- Stenaasen, S. 1993. The application of Deming's theory of TQM to achieve continuous improvements in education. Universitet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Rapport 8.
- Stenhouse, L. 1975. An introduction to curriculum research and development. Lontoo: Heinemann.
- Stringfield, S. 1994a. Outlier studies of school effectiveness. Teoksessa D. Reynolds (toim.) 1994, 73 - 83.
- Stringfield, S. 1994b. The analysis of large data bases in school effectiveness research. Teoksessa D. Reynolds (toim.) 1994, 55 - 72.
- Ståhlberg, K. 1991. Kunnallishallinnon haasteet. *Kunnallistieteellinen aikakausikirja* 19 (2), 182 - 192.
- Ståhle, P. 1993. TQM - lisää laatua opetukseen. *Aikuiskasvatus* 13 (4), 233 - 237.
- Ståhle, P. 1995. Oppiva organisaatio - menestyksen ehto. *Aikuiskasvatus* 15 (1), 11 - 13
- Summa, H. 1995. Laatuajattelu julkisella sektorilla. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) *Laatua kouluun*. Helsinki: WSOY, 67 - 92.
- Suomen laatuyhdistys. 1995. Miten mitataan asiakastyytyväisyyttä. Jaosjulkaisu 1.
- Suomen standardoimisliitto. 1992. Laatujohtaminen ja laatujärjestelmän rakenneosat. Osa 2: Suuntaviivat palveluille.

- Taipale, P. 1990. Tuloksellisuuden arviointi tulosohjauksen perustana. Teoksessa Tulosajattelu etenee valtionhallinnossa. Puheenvuoroja johtamisesta, organisoinnista ja budjetoinnista. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus, 71 - 76.
- Takalo, T. 1995. Parempaa laatua opetukseen? Tampereen yliopiston opetuksen arvioinnin kokemuksia. Tampereen yliopisto.
- Teddlie, C. 1994. The study of context in school effects research: history, methods, results and theoretical implications. Teoksessa D. Reynolds (toim.) 1994, 85 - 110.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. 1993. Schools make a difference. Lessons learned from a 10-year study of school effects. New York: Teachers College Press.
- Tenner, A. & DeToro, I. 1992. Total quality management: Three steps to continuous improvement. Reading: Addison-Wesley.
- Teppo, P. 1996. Laatua kouluun - laatua elämään. Huomiseen 4. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä: Jyvässeudun Paino.
- Tiitta, J. 1995. Opetussuunnitelmauudistus musiikinopettajan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma.
- Truedson, L. 1992. Vad händer i skolan? Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Tukholma: Skolverket.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1.
- Vaherva, T. & Juva, S. 1985. Koulutuksen talous. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvosto 1993a. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991 - 1996. Valtioneuvoston päätös 18. 6. 1993. Helsinki: Tabloid.
- Valtioneuvosto 1993b. Päätös peruskoulun tuntijaosta. 23. 9. 1993.
- Van der Werf, M. P. C. 1988. Het schoolwerkplan in het basisonderwijs: ontwikkeling, implementatie en opbrengst. Groningen: RION.
- Vedung, E. 1995. Produktivitet och effektivitet i kommunal tjänsteproduktion. Turku: Åbo akademis tryckeri.
- Vertiz, V. 1992. A look at the curriculum management audit applying dr. Deming's principles for system transformation. Education 113 (2), 203 - 209.

- Virkkunen, J. 1990. Johtamisen rationalisointi vai kehityksen hallinta. Helsinki: Julkishallinnon kouluttajat.
- Virkkunen, J. 1991. Tulosohtaukseen siirtymisen haasteet. Aluekehitys ja hallinto 2 (1), 9 - 14.
- Virkkunen, P., Voutilainen, E., Laosmaa, M. & Salmimies, P. 1986. Tulosohtaminen julkishallinnossa. Espoo: Weilin+Göös.
- Vuorela, T. 1990. Toiminnan arvioinnin tutkimusotteiden kehitys. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Wilcox, B. 1985. Conceptualizing curriculum differences for studies of secondary school effectiveness. Kirjassa D. Reynolds (toim.) Studying school effectiveness. Lontoo: Falmer Press, 59 - 74.
- Wimpelberg, R. K. 1993. Principals roles in stable and changing schools. Teoksessa C. Teddlie & S. Stringfield (toim.) 1993, 76 - 82.
- Wolf, D. P. 1992. Becoming knowledge: The evolution of art education curriculum. Teoksessa P.W. Jackson (toim.) 1992, 945 - 963.