



# **Laatu ammattikorkeakoulujen menestystekijänä**

## **Näkökulmia koulutuksen laatutyöhön**

---

Pia Koiso-Kanttila & Riitta Paasivuori (toim.)

HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU STADIAN JULKAISUJA

SARJA A: TUTKIMUKSET JA RAPORTIT 12

Pia Koiso-Kanttila & Riitta Paasivuori (toim.)

# Laatu ammattikorkeakoulujen menestystekijänä

Näkökulmia koulutuksen laatutyöhön

Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja  
Sarja A: Tutkimukset ja raportit 12  
2008

©Tekijät ja Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia

Julkaisu on tekijänoikeussäädösten alainen. Teosta voi lukea ja tulostaa henkilökohtaista käyttöä varten. Käyttö kaupallisiin tarkoituksiin on kielletty.

Julkaisija      Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia  
[www.stadia.fi/palvelut/julkaisutoiminta](http://www.stadia.fi/palvelut/julkaisutoiminta)  
[julkaisutoiminta@stadia.fi](mailto:julkaisutoiminta@stadia.fi)

ISBN            978-952-5158-57-1  
ISSN            1458-6169

# Sisältö

Kirjoittajat .....	4
Saatteeksi.....	5
<b>1 Näkökulmia oppimisen ja opetuksen laatuun .....</b>	<b>7</b>
<b>2 Opetussuunnitelmatyö osana laatutyötä.....</b>	<b>11</b>
Lähtökohdat .....	11
Tavoitteena opiskelijälähtöisyys .....	13
Opsien uudistamisen kautta konkreettisiin työvälineisiin .....	14
<b>3 Kolme pientä laatupiiriä .....</b>	<b>22</b>
Laatu keskeisessä roolissa.....	22
Näkökulmia kehittämiseen.....	22
Toiminta .....	24
<b>4 Mittarit laatutyössä .....</b>	<b>29</b>
Toiminnanohjauksen ja laadunhallinnan yhteys .....	29
Mittaaminen ja mittareihin liittyvä kehitysprosessi .....	31
<b>5 Arviointi laadunhallinnan työkaluna – kokemuksia Stadian itsearvioinneista .....</b>	<b>41</b>
Itsearvioinnit osana laadunhallintaa .....	41
Selvitykset arviointien toimivuudesta.....	44
Pohdinta.....	51
<b>6 Oman toiminnan tutkiminen – laadun osoittaja ja kehittämisen väline .....</b>	<b>53</b>
Taustaa.....	53
Tilintekovelvollisuus ikkunana laatuun? .....	54
Mille tahoille korkeakoulu on tilivelvollinen?.....	56
Hankkeen tavoitteet .....	57
Osahanke 1: Opinnäytetöiden arvioinnin arviointitutkimus .....	58
Osahanke 2: Kielten opetuksen kehittämisprojekti .....	61
Hankkeen yhteenveto .....	66
<b>7 Laatutyön suunta ammattikorkeakoulussa .....</b>	<b>69</b>
<b>LIITE: Laatukäsitteitä .....</b>	<b>72</b>

# Kirjoittajat

**Eeva Harjulahti**

Lehtori, Opetussuunnitelmatyön koordinointi, FM,  
Turun ammattikorkeakoulu

**Riitta Hakulinen**

Laatupäällikkö, KM, Hämeen ammattikorkeakoulu

**Jorma Honkanen**

Yliopettaja, FT, Savonia-ammattikorkeakoulu

**Päivi Jaatinen**

Kehitysjohdaja, KT, Satakunnan ammattikorkeakoulu

**Pia Koiso-Kanttila**

Laatusuunnittelija, KL, Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia

**Heikki Likitalo**

Lehtori, FL, Savonia-ammattikorkeakoulu

**Riitta Paasivuori**

Laatupäällikkö, THM, Savonia-ammattikorkeakoulu

**Tuula Peura**

Projektipäällikkö, TkT, Savonia-ammattikorkeakoulu

## Saatteeksi

Tässä julkaisussa kerrotaan *Opetus ja oppimisen laatu* -kehittämishankkeen tuloksista. Opetusministeriön rahoittama hanke sijoittui vuosille 2004–2007 ja siinä olivat mukana Savonia-ammattikorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulu, Satakunnan ammattikorkeakoulu, Turun ammattikorkeakoulu sekä Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Stadia toimi hankkeen koordinaattorina silloisen kehittämispäällikkö Päivi Sutisen toimesta. Tulokset esitetään hankkeeseen osallistuneiden ammattikorkeakoulujen näkökulmasta käsin.

Hankkeen tavoitteena oli koulutuksen laadun hallinta. Lähtökohtana oli kehittää ammattikorkeakoulujen oppimisen ja opetuksen laadun arvioinnin toimintatapoja, jotka pohjautuvat tosiasioihin. Tähän liittyen kukin ammattikorkeakoulu etsi ja löysi oman toimintansa kannalta keskeisiä ja ajankohtaisia opetuksen ja oppimisen kehittämisen kohteita. Hankkeessa vertailtiin tapaus-tarkasteluna ammattikorkeakoulujen olemassa olevia arviointikäytäntöjä University of Technology'ssa (University of Technology, Sydney) käytössä olevaan *Evidenced Based Quality in Learning and Teaching* -menetelmään (EBQ L&T). Tapaus-tarkastelun jälkeen hankkeeseen osallistuneet ammattikorkeakoulut päätyivät yksimielisesti siihen, että paras hyöty saavutetaan, jos kukin kehittää arviointikäytänteitä oman ammattikorkeakoulun opetuksen ja oppimisen laadun kehitystarpeiden mukaisesti. Opetusministeriössä ja Korkeakoulujen arviointineuvostossa oli samoihin aikoihin käynnistynyt Bolognan prosessin mukainen suunnittelu ammattikorkeakoulujen laadunvarmistuksesta. Tulevien KKA:n auditointien myötä todettiin muutos- ja kehitysvauhdin kiihtyneen sellaiseksi, että jokaisen ammattikorkeakoulun oli kyettävä itse ratkaisemaan omat laadunvarmistustarpeensa. Tätä haluttiin tukea.

Kehittämishankkeen viitekehys (ks. Luku 1, kuvio 1) kuvastaa hyvin sitä, kuinka kunkin ammattikorkeakoulun kehittämistyön käynnistyminen sen omista lähtökohdista on kytkeytynyt luonnolliseksi osaksi koulutusprosessin jatkuvaa parantamista ja hankkeen kokonaisviitekehystä. Hankkeen kuluessa osallistujat keskustelivat paljon koulutusprosessista ja sen laadusta ja pyrkivät jäsentämään yhteistä laatu-käsitettä koskevaa ymmärrystä. Ammattikorkeakoululaki edellyttää, että ammattikorkeakoulut huolehtivat toimintansa laatutasosta, ja Korkeakoulujen arviointineuvosto auditoi korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmät. Laadusta on siis pidettävä huolta tavalla tai toisella.

*Opetuksen ja oppimisen laatu* -kehittämishanke (OpOpLa-hanke) käynnistyi vuoden 2004 alussa, ja hankkeen loppuraportti laadittiin vuoden

2007 päättyessä. Neljän toimintavuoden aikana hankkeessa koettiin erilaisia vaiheita ja sen kehittämisen fokukset täsmentyivät ja osin myös muuttuivat hankkeen edetessä. Hankkeen käynnistyessä siinä oli mukana kuusi ammattikorkeakoulua ja hankkeen päättyessä viisi. Ammattikorkeakouluissa tapahtuneet muutokset vaikuttivat tähänkin kehittämistyöhön. Tämä kertoo siitä, että ammattikorkeakoulut ovat jatkuvien uudistusten ja muutosten pyörteissä, jotka heijastuvat kehittämistoi-  
mintaan monin eri tavoin.

Julkaisun artikkeleissa kuvataan viisi erilaista esimerkkiä, miten opetuksen ja oppimisen laatua ja laadun hallintaa koskeviin haasteisiin voidaan vastata. Koulutusta arvioidaan tulevaisuudessa yhä enenevässä määrin vaikuttavuuden, tehokkuuden ja laadun näkökulmista niin kotimaassa kuin kansainvälisillä areenoilla. Hankkeeseen osallistuvat toivovat esitettyjen esimerkkien innostavan ja samalla herättävän monipuolista kiinnostusta koulutuksen laadun jatkuvaan kehittämiseen ja parantamiseen.

Helsingissä 13.11.2007

Juha Lindfors

vs. vararehtori

Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia

# 1 Näkökulmia oppimisen ja opetuksen laatuun

Riitta Paasivuori, Savonia-ammattikorkeakoulu

Pia Koiso-Kanttila, Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia

Laatu-käsite on vaativa ja moniselitteinen, samoin laadun nimissä tehtävä korkeakoulujen laatutyö. Opetusministeriö on määritellyt laatutyön ammattikorkeakoululaissa (Luku 3 ja 9§) seuraavasti:

- Ammattikorkeakoulun tehtävänä on vastata järjestämänsä koulutuksen ja muun toiminnan laatutasosta ja jatkuvasta kehittämisestä ja osallistua määräjain ulkopuoliseen laadunarviointiin.
- Ammattikorkeakoulun tulee julkistaa järjestämänsä arvioinnin tulokset.
- Opetusministeriön yhteydessä on korkeakoulujen arviointineuvosto, josta säädetään tarkemmin valtioneuvoston asetuksella.

Laki luo näin puitteet laatutoiminnalle ja velvoittaa ammattikorkeakouluja huolehtimaan toimintansa laadukkuudesta ja tasosta.

Laatu käsitteenä on varsin abstrakti. Se voidaan määritellä monella eri tavalla muun muassa huippulaadun, tasalaadun, asiakaslaadun, kustannustehokkuuden tai toiminnan aikaansaaman muutoksen näkökulmasta (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2007). Laatua tulee tarkastella sekä määrällisten että laadullisten kysymysten valossa suhteessa tarkastettavaan kohteeseen. Kohde voi olla tekninen tai valmistukseen liittyvä laatu, toimintaan tai palveluun kohdistuva laatu, asiakkuuksia ja arvoja tarkasteleva laatu, ympäristöön tai tuotteeseen määrittyvä laatu.

Laatu-käsitteen tarkastelussa tarvitaan edellisten lisäksi kokonaisuusien hallinnan tarkastelua, joka tarkoittaa laadun käsitteen laajentamista tarkoittamaan organisaatiokokonaisuutta ja sen toimintaedellytyksiä ja tapoja tuottaa erinomaisuutta suhteessa palvelun tai tuotteen laatuun. Laatu-käsitteen tarkastelu saikin uuden suunnan, kun *kokonaisvaltainen laadunhallinta (Total Quality Management, TQM)* -käsite avautui toiminnan tasolla. Tuotteiden laadun lisäksi tarkasteluun tuli koko toimintaprosessi. Näin koko organisaation toiminta tuli laatutarkastelun kohteeksi.

Korkeakoulujen laatutyötä tarkasteltaessa on hyvä erottaa siitä kaksi puolta, jotka usein sekoittuvat keskenään ja aiheuttavat vaikeuksia ymmärtää laatutyön kokonaisuutta: *Sisällöllinen laatu* eli kuinka hyvää ja



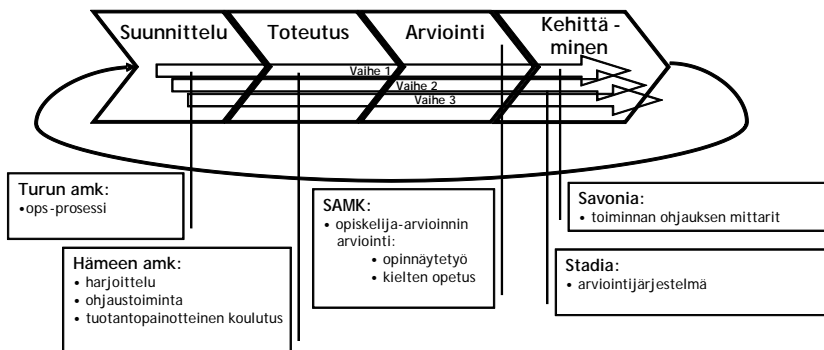
korkeatasoista esimerkiksi opetus tai koulutus on ja *laadun hallinta* eli miten koulutuksen ja opetuksen taso pidetään korkeana ja kuinka sitä parannetaan. Laadun hallintaan tarvitaan *laadunhallintajärjestelmä* tai *laadunvarmistusjärjestelmä*, joiden tarkoituksena on nimensä mukaisesti hallita ja varmistaa se laatutaso, johon esimerkiksi kussakin koulutusohjelmassa tai ammattikorkeakoulussa pyritään. Tässä on oleellista se, millä tarkoituksenmukaisilla menettelyillä, prosesseilla ja järjestelmillä toiminnan taso pidetään korkeana. Koulutuksen ja opetuksen laatutaso on ammattikorkeakoulun opettajien ja asiantuntijoiden määrittelemä sisällöllinen kysymys, sen ylläpitäminen, seuranta ja parantaminen taas laadun hallintaan liittyvää toimintaa. Sisällöllisiä asioita on pyrittävä saamaan hallintaan asettamalla niille tavoitteet, joissa onnistumista mitataan ja seurataan. Laatutoiminnan keskeisenä tavoitteena on toiminnan jatkuva parantaminen, ja sen tarkoituksenmukaisuutta peilataan suhteessa toiminnan tavoitteisiin tai tarkoitukseen (*fitness for purpose*).

Laatua tarkastellaan myös filosofian, politiikan ja kulttuurin näkökulmista. *Laatufilosofian* tehtävänä on ottaa kantaa niihin filosofisiin lähtökohtiin, joista organisaatio ponnistaa eteenpäin. Arvolähtökohdat ja eettiset kysymykset ovat nousseet merkittäviksi kilpailutekijöiksi globalisoitumisen myötä. *Laatupolitiikka* linjaa ja kertoo suuntaa mihin ammattikorkeakoulu on menossa ja mitä se tavoittelee. Laatupolitiikan voisi pelkistetysti sanoa kertovan strategisesti valitusta suunnasta, tavoiteltavasta suorituskyvystä, organisaation kyvykkyys- ja erinomaisuustekijöistä sekä valta- ja vastuusuhteista. Laatupolitiikassa kiteytyy organisaation tahtotila keskeisine argumentteineen kilpailukentässä. *Laatukulttuuri* kertoo organisaation arvojen, asenteiden, uskomusten, tottumusten, roolien ja arkipäivän työn kuvan. Kulttuuri parhaimmillaan kuvaa organisaation laatutoiminnan syvyyttä ja laajuutta. Kulttuuri kertoo ulkopuoliselle sen, kuinka syvälle laatuajattelu on juurtunut henkilöstön toiminnassa ja mitä siitä ajatellaan. Laatukulttuurissa kiteytyy organisaation yhteinen ymmärrys siitä, miten laatuun suhtaudutaan (Paasi-vuori 2007).

Alkujaan korkeakouluissa lähdettiin laatutyössä liikkeelle siitä, miten kukin taho oli sen mieltänyt. Monessa ammattikorkeakoulussa laatutyö oli yksittäisten asioiden parantamista ja kuntoon laittamista. Laatua on se, että ”tehdään oikeita asioita” ja ”tehdään ne kerralla oikein, suunnitellaan toimintatapa ja siihen tarvittava tilpehööri”. Jotkut korostivat ns. tilintekovelvollisuutta eli lain edellytysten täyttämistä ja vastuuta omistajataholle. Joissakin korkeakouluissa laatutyö miellettiin kokonaisvaltaiseksi kaiken toiminnan ohjaamiseksi, jolloin erilaiset laatupalkintomallit toimivat laatutyön viitekehyksinä.

Koulutus on ammattikorkeakoulujen ydintehtävä. Oppimisen ja opetuksen laatu, joka oli tämän julkaisun taustalla olevan hankkeen keskeinen näkökulma, kytkettiin koulutusprosessiin ja sen eri vaiheisiin. Koulutusprosessin kehittämiseen kohdistuu jatkuvasti uusia haasteita, jotka nousevat sekä organisaatioiden sisältä että ulkoa muusta toimintaympäristöstä. Hankkeeseen osallistuvista ammattikorkeakouluista kukin oli valinnut koulutuksen laadun kehittämiseen liittyen itselle ajankohtaisia teemoja. Nämä näkyvät kuviossa 1, joka on tähän yksinkertaistettu mukaillen hankkeen alkuperäistä, Päivi Sutisen laatimaa kuvaa.

Opetussuunnitelmatyö ja erityisesti opintojen mitoituksen (ECTS:n) rakentaminen oli osa Turun ammattikorkeakoulun koulutuksen laadun kehittämistä. Hämeen ammattikorkeakoulun varsin konkreettinen hanke, opintojen ja harjoittelun ohjauksen kehittäminen, osui suoraan koulutuksen ytimeen. Toiminnan ohjauksen ja laadunhallinnan mittareiden kehittäminen koulutuksen tuloksellisuuden arviointia varten, oli Savonia-ammattikorkeakoulun kehittämistyön aiheena. Stadia keskittyi arviointijärjestelmätöihin ja erityisesti itsearviointimenettelyn hyödyntämiseen osana koulutuksen laatutyötä. Satakunnan ammattikorkeakoulussa tarkasteltiin koulutuksen laadunhallintaa omaa toimintaa tutkimalla ja asiaan paneuduttiin tilintekovelvollisuuden näkökulmasta. Kaikissa kehitystyöissä keskeistä on ollut jatkuvan parantamisen periaate, joka käy ilmi hankkeen kuvauksesta (kuvio 1). Tämä näkökulma on ammattikorkeakoulujen laatutyössä keskeinen.



**Kuvio 1.** Artikkeleiden kytkeytyminen koulutusprosessiin (Päivi Sutinen 2004. Julkaisulupa saatu tekijältä.)

**Lähteet**

- Korkeakoulujen laadunvarmistusmenetelmien auditointi.  
Auditointikäsikirja vuosille 2005–2007. Korkeakoulujen  
arviointineuvoston julkaisu 4:2005.
- Paasivuori, Riitta 2007. Laadulla tuloksiin – kohti kansainvälistyvää  
kilpailua. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämä-  
läheistä asiantuntemusta kehittämässä. Toim. Jarmo Levonen.  
HAMK Julkaisu 1:2007. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

## 2 Opetussuunnitelmatyö osana laatutyötä

Eeva Harjulahti, Turun ammattikorkeakoulu

### Lähtökohdat

Turun ammattikorkeakoulun osuus OpOpLa-hankkeesta oli opetussuunnitelmien ja opetussuunnitelmatyön kehittäminen. Turun ammattikorkeakoulussa käynnistettiin 2004 sisäinen opetussuunnitelmatyöhön liittyvä kehittämishanke, joten oli luonnollista yhdistää OpOpLa-hankkeen osuus ammattikorkeakoulun laajempaan opetussuunnitelmahankkeeseen.

Keskeisenä lähtökohtana opetussuunnitelmatyön kehittämisessä oli valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakoululaista (497/2004) hyväksytty muutos opintojen mitoituksessa (5 §):

*Opintojen mitoituksen peruste on opintopiste. Opintojaksot pisteytetään niiden edellyttämän työmäärän mukaan. Yhden lukuvuoden opintojen suorittamiseen keskimäärin vaadittava 1600 tunnin työpanos vastaa 60 opintopistettä.*

Valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakoululaista (2003/352, 3 §) todetaan edelleen, että:

*Ammattikorkeakoulun on järjestettävä ammattikorkeakoulu-tutkintoon johtavat opinnot niin, että kokopäiväopiskelija voi suorittaa opinnot niiden laajuutta vastaavassa ajassa.*

Ammattikorkeakouluasetuksen opintojen mitoituksen määritelmä on eurooppalaisen ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) -järjestelmän mukainen. ECTS -järjestelmä on 1990-luvun lopulla kehitetty erityisesti kansainvälisen opiskelijavaihdon helpottamiseksi. Bolognan prosessissa ECTS on otettu yhdeksi tärkeimmäksi perustyökaluksi, ja se on kasvanut opintojen siirtojärjestelmästä opintojen mitoituksen peruskäsitteeksi. ECTS-järjestelmän keskeisiä peruseriaatteita ovat seuraavat: yhden lukuvuoden opiskelijan täysipäiväiset opinnot ovat 60 opintopistettä ja lukuvuoden työmäärä on Euroopassa 1500–1800 tuntia, jolloin yhtä pistettä kohti vaaditaan 25–30 tunnin työ, ja edelleen, että järjestelmä perustuu opiskelijan työmäärään, johon pitää sisällyttää kaikki opinnoissa opiskelijalta vaadittu työ. (European Commission 2004).

Ammattikorkeakoulujen opintojen mitoitus muuttui vuonna 2005. Eurooppalaiseen ECTS-järjestelmään perustuva opintopistemitoitus

tuli käyttöön Suomen ammattikorkeakouluissa 1.1.2005, ja viimeistään 1.8.2005 kaikki opintojaksot oli muutettu opintopistemitoitukseen. (ARENE 2007: 18.)

Toisaalta kehittämisen lähtökohtana oli myös keväällä 2004 julkaistu Korkeakoulujen arviointineuvoston Turun ammattikorkeakoulun kokonaisarvioinnin raportti *Strategiasta koulutuksen laatuun*, jossa on useita opetussuunnitelmatyön kehitysehdotuksia, kuten muun muassa opetussuunnitelmatyön ohjeistuksen kokoaminen koulutusohjelmien ja opettajien käyttöön, opetussuunnitelma-ajattelun tarkistaminen siitä näkökulmasta, että opetussuunnitelma on laatutyön ydinalueena, opetuksen mitoitusmallin kehittäminen sekä opiskelijoiden ajankäytön seurannan aloittaminen. (Rauhala ym. 2004: 27.)

Hyvän tuen työlle antoi yliopistoissa opintojen mitoitukseen liittyen tehty työ. Erityisesti Oulun yliopistossa on julkaistu tutkimuksia opintojen mitoituksesta ja muun muassa todettu: ”Työajan yleinen ja ainoa käyttökelpoinen perusyksikkö on tunti.” Opintojen mitoitusjärjestelmä lähtee perusnormista, että opiskelijan vuosittainen työaika on 1600 tuntia, joka jaetaan opintojaksojen ja opintokokonaisuuksien kesken niiden edellyttämässä suhteessa siten, että kaikki vuodet ovat yhteismitallisia. Lisäksi tuodaan selkeästi esiin mitoituksen suhde opetussuunnitelmatyöhön. (Karjalainen 2003: 79–82; Karjalainen ym. 2007: 40–44.)

Vuonna 2005 Turun ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyöhön keskittyvä kehityshanke oli *OPS-remontti – mitoitukset uusiksi*, mikä jatkui vuonna 2006 *OPS-remontti – laatua OPSeilla*. Vuoden 2005 aikana opetussuunnitelmatyössä keskeinen tavoite oli tukea itse opetussuunnitelmatyötä ja yhdenmukaistaa koulutusohjelmien opetussuunnitelmia rakenteellisesti. Tähän haasteeseen vastattiin kokoamalla ohjeistus yhteen ops-työkirjaksi. Lisäksi pyrittiin lisäämään ja tukemaan sisäistä yhteistyötä opetussuunnitelmatyössä ja edelleen seuraamaan ops-uudistuksen etenemistä tulosalue- ja koulutusohjelmatasoilla. Hankkeessa seurattiin myös Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston (ARENE) ECTS-hanketta ja pyrittiin huomioimaan sen tuottamat suositukset Turun AMK:n opetussuunnitelmatyössä. Keskeisenä näkökulmana oli myös opintopisteisiin siirtyminen ja siihen liittyen opintojen mitoitus siten, että vuotuinen työmäärä olisi opiskelijalle 1600 tuntia, mikä vastaa 60 opintopistettä. Tähän liittyen suoritettiin syyslukukaudella opiskelijoiden ajankäytön seuranta. Tämä oli myös yhtenä suosituksena KKA:n arvioinnissa (Rauhala ym. 2004: 27).

Vuoden 2006 Opinnot-hankeessa *OPS-remontti – laatua OPSeilla* jatkettiin vuoden 2005 *OPS-remontti – mitoitukset uusiksi* -hanketta opetussuunnitelmatyön kehittämisen osalta seuraavista näkökulmista:

- Opintojen mitoitus
- Palautteen hyödyntäminen opetussuunnitelmatyössä
- Opetussuunnitteluprosessin selkeyttäminen.

Lisäksi yhteistyöllä pyrittiin vahvistamaan yhteistä opetussuunnitelmatyökulttuuria, jolla osaltaan tuettiin eri koulutusohjelmien opetussuunnitelmien laatua ja vertailtavuutta. Vuoden 2006 aikana jatkettiin myös opiskelijoiden ajankäytön seuranta.

## Tavoitteena opiskelijälähtöisyys

Vuonna 2005 tavoitteeksi asetettiin Turun ammattikorkeakoulun koulutusohjelmien opetussuunnitelmien uudistaminen ja opintopisteiden käyttöönotto. Tähän liittyi erillisiä osatavoitteita, jotka määriteltiin seuraavasti:

- Yhteisen opsin rakenteen, periaatteiden ja tavoitteiden sopiminen ops-työhön.
- Tutkintojen tavoitteiden ja sisältöjen tarkistaminen niin, että ne vastaavat työelämän tarvetta.
- Opintojaksojen mitoittaminen vastaamaan opintopisteen edellyttämää työmäärää, eli 1600 tuntia tuottaa 60 opintopistettä vuodessa.

Nämä kaikki osaltaan tukivat myös Bolognan prosessin tavoitteiden toteutumista.

Edelleen tavoitteena oli luoda yhteinen perusta ja toimintatavat opetussuunnitelmatyölle päivittämällä ja kokoamalla yhteen opetussuunnitelman tekemiseen liittyvää materiaalia ja ohjeistusta ops-työkirjaksi. Työkirjassa kuvattiin yleisellä tasolla opetussuunnitelmatyö ja opetussuunnitelmamalleja, annettiin työkaluja ydinaineksen määrittämiseen ja mitoitukseen sekä opetussuunnitelmatyön aikatauluja työn avuksi ja tueksi. Liitteiksi koottiin kaikki opetussuunnitelmatyötä säätelevät ja ohjaavat taustadokumentit. (Rauhala ym. 2004: 27.)

Vuoden 2006 hankkeessa *OPS-remontti – laatua OPSeilla* tavoitteena oli

- Päivittää valmisteilla oleva OPS-työkirja mitoitussoppaalla
- Määritellä opetussuunnitelma yhdeksi laatudokumentiksi
- Kehittää yhteistä ops-työkulttuuria ja ops-prosessia.

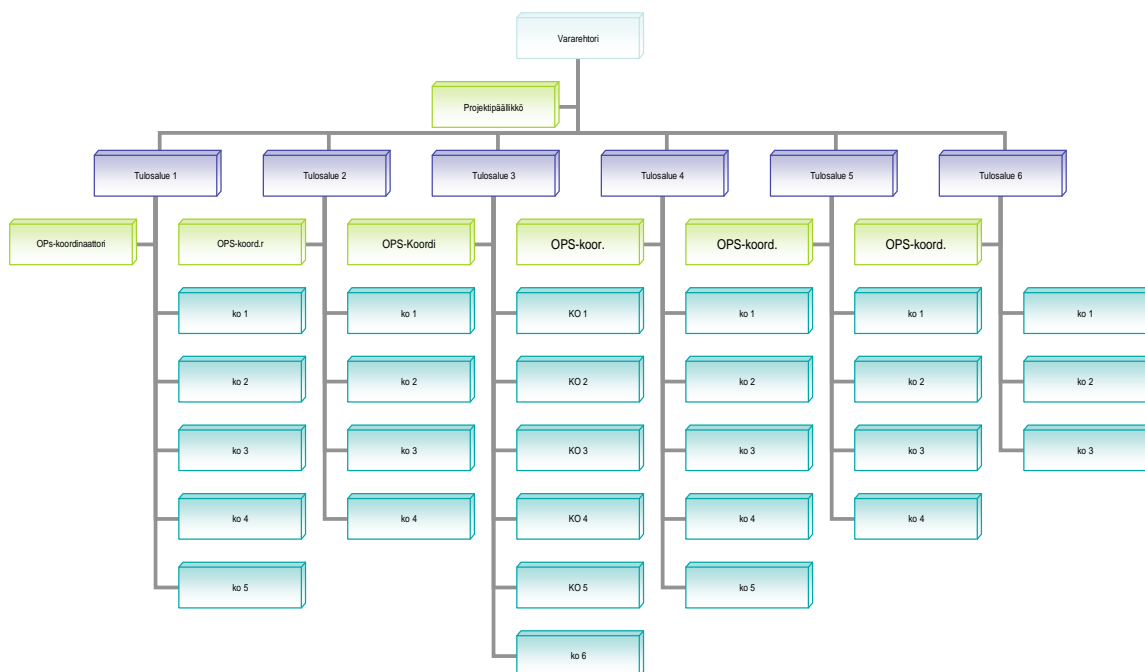
Opetussuunnitelmauudistuksella pyrittiin opetussuunnitelmaan, joka luo pohjan ja vastaa entistä paremmin työelämän muuttuviin haastei-

siin sekä opintojen oikeampaan mitoitukseen. Ops-työkirjalla tuettiin opettajien opetussuunnitelmatyötä käytännön tasolla. (Rauhala ym. 2004: 27.)

## Opsien uudistamisen kautta konkreettisiin työvälineisiin

### *Näin tehtiin*

Ennen hankkeen varsinaista käynnistymistä uudistettiin opetussuunnitelmatyön organisointi vuonna 2004. Turun ammattikorkeakoulussa ops-työ kuuluu 1. vararehtorin toimenkuvaan ja hän johtaa mm. opetussuunnitelmatyötä sekä opetuksen kehittämistä. Ops-uudistusta varten ops-työ organisoitiin kuvion 1. mukaisesti. Vararehtorin avuksi nimettiin ops-koordinaattori, joka koordinoi tulosalueiden ops-työtä ja toimi hankkeiden projektipäällikkönä. Vastaavasti opetuksen tulosalueille nimettiin tulosalueiden ops-koordinaattorit koordinoimaan tulosalueensa ops-työtä. Hankkeelle nimettiin myös ohjausryhmä, jossa oli mukana myös opiskelijoiden edustus. Ops-koordinaattorit valmistelivat yhdessä opetussuunnitelmiin liittyviä päätöksiä, kuten ops-rakennetta ja veivät niitä omalta osaltaan eteenpäin tulosalueilla.



**Kuvio 1.** Ops-työn organisointi Turun ammattikorkeakoulussa

Hankkeen käynnistyessä vuonna 2004 tehtiin kehittämisen lähtökohdaksi kartoitus koulutusohjelmien ops-työstä kyselynä, johon vastasivat lähinnä koulutuspäälliköt tai koulutusohjelmien ops-vastaavat. Tällä kyselyllä kerättiin tietoa nykytilasta, mahdollisia kehitystarpeita ja ennen kaikkea kohdistettiin huomio siihen, että ops-työ käynnistyisi laajalla rintamalla koko ammattikorkeakoulussa. Kysely antoi selkeän kuvan sen hetkisestä toiminnasta ja ongelmakohdista kehittämistyön pohjaksi. Tuloksien pohjalta päivitettiin ops-ohjeistus.

Hankkeen käynnistyttyä 2004–2005 painottui alkuvaiheessa varsinainen ops-työ, josta toukokuussa 2005 kerättiin itsearviointiraportit koulutusohjelmittain, jotta nähtiin, miten uudenlainen työn organisointi ja ohjeistus on koettu.

Toisena näkökulmana oli opintojaksojen mitoitusta siten, että se vastasi ECTS-järjestelmää. Mitoituksen toteutumista ja opintojen kuormittavuutta opiskelijan kokemana seurattiin syyslukukaudella 2005 opiskelijoiden ajankäytön kannalta.

Opiskelijoiden ajankäytön seuranta toteutettiin syyslukukaudella 2005 kahdesta eri näkökulmasta:

1. Seurattiin opiskeluun käytettyä kokonaisaikaa 1. periodilla viikoilla 38 ja 41 ja 2. periodilla viikoilla 46 ja 49 tai 50.
2. Seurattiin opintojaksokohtaista ajankäyttöä ammattiaineiden, kielten ja matemaattisten aineiden osalta.



Kokonaisajankäytön seuranta koottiin Webropol-kyselyllä. Päivittäisen seurannan avuksi opiskelijoille laadittiin lomake, johon opiskelija voi kirjata päivittäisen ajankäyttönsä seurantaviikkojen ajalta. Seurannassa käytössä olevat lomakkeet käännettiin myös englanniksi vieraskielisiä koulutusohjelmia varten. Kokonaisajankäytön seurantaan valittiin ryhmiä nuorten tutkintoon johtavasta koulutuksesta huomioiden, että kaikki koulutusalat tulevat edustetuiksi. Kaikki seurannassa mukana olevat olivat ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Vastauksia saatiin kaikkiaan 23 koulutusohjelmasta. Muutamia alkuun suunniteltuja ryhmiä jäi pois seurannasta muun muassa henkilöstömuutosten takia, koska tieto ei kulkenut seurannasta opiskelijoille. Seuranta- ja vastausaktiivisuutta pyrittiin myös lisäämään tiedottamalla oppilaskunnan kautta ja korostamalla, että kyse on opiskelun tukemisesta ja työstä hyötyvät ensisijaisesti opiskelijat.

Opintojaksokohtainen ajankäytön seuranta toteutettiin opettaja-kohtaisesti. Kyseisen opintojakson opettajat tekivät opiskelijoiden ajankäytöstä yhteenvedot ja toimittivat ne projektipäällikölle annetun ohjeistuksen mukaan.

Vuoden 2006 hankkeeseen liittyi myös opiskelijoiden ajankäytön seuranta. Seurantaviikot olivat kevätlukukaudella viikot 9 ja 14 ja syyslukukaudella viikot 38, 41 ja 46 ja 50. Seuranta toteutettiin kevätlukukaudella 32 koulutusohjelmassa ja syyslukukauden ensimmäisessä periodissa 21 koulutusohjelmassa ja toisessa periodissa 13 koulutusohjelmassa. Seurantaryhmissä oli eri vuosikurssien opiskelijoita. Osa oli niitä koulutusohjelmia ja ryhmiä, jotka olivat mukana jo syksyn 2005 seurannassa.

Toisena näkökulmana vuoden 2006 hankkeessa oli opetussuunnitelman laatu ja se, miten palautetta hyödynnetään ops-työssä. Tähän paneuduttiin muutamien pilotiksi vapaaehtoisesti ilmoittautuneiden koulutusohjelmien avulla. Tarkastelu sovittiin kohdistettavaksi siihen, miten koulutusohjelma hyödyntää saamaansa palautetta opintojaksoista, harjoittelusta tai opinnäytetyöstä.

Turun ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmia on tarkasteltu myös opiskelijanäkökulmasta, koska yksi tavoite opetussuunnitelmatyössä oli tehdä opetussuunnitelmat ensisijaisesti opintoja aloittavalle opiskelijalle. Tarkasteluajanjaksona tässä olivat opetussuunnitelmat ennen hankkeiden käynnistymistä ja hankkeiden aikana tapahtunut kehitys.

### *Tähän päästiin*

Seuraavassa tarkastellaan erillisten tehtyjen toimenpiteiden konkreettisia tuloksia, joiden pohjalta päästään hankkeen kokonaisvaikutavuuden tarkasteluun.

Koulutusohjelmien itsearviointiraporttien pohjalta voitiin todeta, että tulosalueen yhteisen ops-työn toivottiin jatkuvan hankkeen jälkeenkkin. Toisaalta myös tulosalueiden ops-koordinaattorit ovat kokeneet yhteisen amk-tasoisien työskentelyn edistävän ja tukevan omaa työtään tulosalueilla. Tulosalueiden ja koulutusohjelmien sisäiset toimintatavat ja työkuluttuuri näyttäytyivät hyvinkin erilaisina, osa arvosti vapautta ja mahdollisuutta itsenäiseen sisäiseen työhön ja kehittämiseen, osa odotti tiukkoja ohjeita ja päätöksiä. Ops-työ vaihteli laajuudeltaan ja syvyydeltään koulutusohjelmittain hankkeen aikana. Johtopäätöksenä voi vielä todeta, että laaja ja esimerkiksi ydinainesanalyysiin ja mitoitukseen perustuva opetussuunnitelmatyö pitäisi ajoittaa vuotta pidemmälle ajalle. Ne koulutusohjelmat, jotka olivat tehneet pilottina jo edellisenä lukuvuonna mitoituksen osalta ops-työtä, vaikuttivat tyytyväisemmiltä. Näyttäisi siltä, että suuret ops-hankkeet pitäisi ajoittaa vähintään 1,5–2 vuodelle ja taata riittävät resurssit työhön. Yhteinen kieli ja ymmärrys vaativat aikaa, yhteistyötä, yhteistä keskustelua sekä koulutusohjelmis- ja tulosalueilla että koko ammattikorkeakoulussa.

Opiskelijoiden kokonaisajankäytön seuranta osoitettiin vuonna 2005 lähes 600:lle 1. vuoden opiskelijalle, mikä edustaa noin 40 % syksyllä aloittaneista. Koulutusohjelmittain vastausprosentti vaihteli huomattavasti, alhaisin oli 12,8 % ja paras 100 %. Keskimäärin vastausprosentti oli noin 50. Opiskeluun käytetty aika vaihteli myös koulutusohjelmittain: suurin käytetty aika oli 46,7 tuntia viikossa alhaisin oli 18,9 tuntia viikossa. Keskiarvoksi tuli noin 35 tuntia viikossa. Kyselyssä oli mahdollisuus myös avoimeen palautteeseen. Suurin osa avoimesta palautteesta koski opintojen epätasaista kuormittavuutta. Tulokset annettiin koulutusohjelmien tietoon heti niiden valmistuttua, jotta koulutusohjelmissa päästiin pohtimaan syitä tilanteeseen ja korjaamaan niitä. Osassa koulutusohjelmia syyksi epätasaisuuteen ilmenivät opetussuunnitelmassa olevat selkeät virheet, kuten opintojaksojen ajoitus ja tarjonta, ja osassa opetussuunnitelman toteutukseen liittyvät ongelmat. Vuonna 2005 seurantaviikkoja kertyi yhteensä 698.

Vuonna 2005 tehty opintojaksokohtainen ajankäyttö antoi samansuuntaisia tuloksia kuin kokonaisajankäytön seuranta. Muutamilla opintojaksoilla käytettiin vähän enemmän aikaa kuin opintopisteet edellyttävät, mutta pääsääntöisesti käytetty aika opintojaksokohtaisesti jäi alle varatun ajan. Vastaavan suuntaisia tuloksia on saatu Oulun yliopistossa humanistisessa tiedekunnassa (Wännström 2006: 35). Opintojaksokohtainen seuranta antaa parhaimmillaan opettajalle tukea opettamiensa opintojaksojen mitoitukseen ja työn tueksi. (Loppuraportti: OPS-remontti – mitoitukset uusiksi 2005.)

Keväällä 2006 ajankäytön seurannan vastausprosentit jäivät syksyä 2005 alhaisemmiksi. Seurannassa mukana oli 32 koulutusohjelmaa, jois-

ta osassa oli mukana useita seurantaryhmiä. Ryhmittäin vastausprosentit vaihtelivat, pienimmät olivat alle 10 % ja korkeimmat olivat 60–70 %. Keskiarvoksi saatiin 25,3 %. Opiskeluun käytetyn ajan keskiarvoksi saatiin 34 tuntia viikossa. Ryhmäkohtaisesti alhaisimmillaan se oli 23,3 tuntia ja korkeimmillaan 46,7 tuntia viikossa. Syyslukukaudella vastaamisaktiivisuus kohosi. Syksyn ensimmäisessä periodissa vastausprosentti oli 51,4 ja toisessa periodissa 25,6. Seurannassa oli mukana 21 koulutusohjelmaa ja 38 ryhmää. Opiskeluun käytetyn ajan keskiarvoksi tuli 34,5 tuntia. Alhaisimmillaan ryhmäkohtainen käytetty aika viikossa oli 23,6 tuntia ja korkein 48,1 tuntia. Vastaavasti toisessa periodissa keskiarvoksi saatiin suomenkielisissä koulutusohjelmissa 32,1 tuntia viikossa ja vieraskielisissä koulutusohjelmissa 30,5 tuntia viikossa. Ryhmiä oli mukana 13 koulutusohjelmasta yhteensä 20. Vuonna 2006 kertyi yhteensä 1533 seurantaviikkoa. Avoimissa vastauksissa merkittävimäksi ongelmaksi nousi myös edellisen vuoden tapaan opintojen epätasainen kuormittavuus. Molempien seurantavuosien aineistot tarjoavat myös mahdollisuuden tarkastella ajankäyttöä koulutusohjelman sisällä. Opiskelija kykeni seuraamaan lähiopetuksen, ryhmätyön, itsenäisen opiskelun ja verkko-opiskelun ajankäyttöä. (Loppuraportti: OPS-remontti – laatua opseilla 2006.)

Verrattaessa opiskelijoiden kokonaisajankäyttöä Oulun yliopistossa tehtyihin tuloksiin, näyttäisi, että ammattikorkeakouluopiskelija käyttää keskimäärin enemmän aikaa opiskeluun kuin yliopisto-opiskelija, jonka osalta opiskeluajat useamman vuoden ajan oli noin 23 tuntia (Jutila 2005: 33). Kolari ym. ovat raportoineet insinööriopiskelijoiden ajankäyttöä vuodelta 2005, ja tämän mukaan opiskeluun käytettiin aikaan keskimäärin 31,3 tuntia viikossa, mikä on lähempänä Turun ammattikorkeakoulussa saatuja tuloksia. (Kolari ym. 2006: 41).

Vuoden 2006 hankkeen toinen kehittämisenäkökulma oli laatuajat-telun kytkeminen osaksi opetussuunnitelmatyötä. Palautetta kerätään eri yhteyksissä, esimerkiksi opintojaksojen päättyessä sekä harjoittelun ja opinnäytetyön yhteydessä, mutta palautteen käsittelyyn ei tunnu löytyvän selkeitä toimintaohjeita ja menettelyitä. Keskeiseksi tässä nousikin kysymys, miten saatu palaute hyödynnetään opetussuunnitelmatyössä. Erityisesti ongelmaksi nousi, että palautteen hyödyntämisestä ei ”jää jälkiä” eli dokumentteja siitä, miten palaute käsitellään ja miten se huomioidaan kehitystyössä. Tässä hankkeessa ei ongelmaan vielä löydetty ratkaisua.

Yhteenvetona hankkeista ja tehdystä työstä voidaan todeta, että ne ovat tuottaneet konkreettisia apuvälineitä sekä suoraan opetussuunnitelmatyöhön että välillisesti opetuksen toteutuksen suunnitteluun. Ops-työkirja on selkeyttänyt ops-työtä. Se tarjoaa keskitetysti ops-työ-

hön liittyvää tietoa ja työkaluja erityisesti uusille opettajille, ja sitä voidaan käyttää opetussuunnitelmatyön ohella perehdytyksessä. Lisäksi opetussuunnitelmatyö ja -prosessi ovat yhdenmukaistuneet koko ammattikorkeakoulussa.

Turun ammattikorkeakoulun sisällä mm. opetukseen liittyvä terminologia on alkanut yhtenäistyä. Lisäksi hanke on vahvistanut yhdessä tekemisen kulttuuria sekä nostanut opetussuunnitelman opetuksen keskiöön sekä yhdeksi laatudokumentiksi, lisännyt keskustelua ops-työstä sekä käynnistänyt mm. opetussuunnitelman julkaisemiseen liittyviä parannusehdotuksia ja toimenpiteitä. Opetussuunnitelma on nostettu keskeiseksi dokumentiksi myös 2006–2007 aikana päivitetystä laatupolitiikkaa koskevassa asiakirjassa (Turun ammattikorkeakoulun laatupolitiikka 6.9.2007), jossa todetaan, että ”Turun ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmä nähdään tarkoitukseen sopivuuden (fitness of purpose) näkökulmasta, jolloin lähtökohtana ovat korkeakoulupoliittiset sekä ammattikorkeakoulun asettamat tavoitteet”. Ammattikorkeakoulun tehtävänä laatupolitiikan mukaan on tuottaa osaamista opetus-oppimisprosessien avulla. Koulutuksen laatuun liittyy oleellisesti se, että opiskelijat saavuttavat tavoitteena olevan osaamisen määritettyjen oppimisen arviointikriteerien mukaisesti. Opetussuunnitelmatyö on näin ollen laadunvarmistuksen keskeistä ydintä. Opetussuunnitelmatyössä kehitetään järjestelmällisesti opetussisältöjä ja -menetelmiä sekä oppimisen ja osaamisen arviointimenettelyjä. Toimivat opetussuunnittelun prosessit varmistavat ammattikorkeakoulun kykyä uudistaa koulutusta työ- ja kulttuurielämän tarpeiden suuntaisesti.

Tässä vaiheessa hankkeen tulokset näkyvät lähinnä Turun ammattikorkeakoulun tasolla ja opettajatasolla. Opiskelijan näkökulmasta kehitystyön aikana opetussuunnitelmat ovat kehittyneet opiskelijaystävällisempään suuntaan. Opiskelijat toivovat kuitenkin muun muassa esittelytekstiä ja ohjeita opinto-oppaan käytöstä. Tämä on varsin ymmärrettävää, kun kyse on varsin laajasta kokonaisuudesta. Tekninen toteutuskin verkkoympäristössä voisi olla myös opiskelijaystävällisempi. Teksti voisi olla opiskelijan kannalta jäsennellympää ja vieläkin opiskelijälähtöisempää. Suurimpana puutteena opiskelija kokee palautejärjestelmän kuvauksen puuttumisen. Myös koulutusalojen välillä on yhä eroja erityisesti opintojaksokuvauksissa. Opinto-opas on kuitenkin opiskelijanäkökulmasta tarkasteltuna opintoja tukeva ja kokonaisuuden hahmottava kokonaisuus.

Vaikka kehitystä on tapahtunut, perinteiset alakohtaiset kulttuurit näyttävät myös opinto-oppaissa sekä tavassa tehdä ops-työtä. Muutos on hidas. Monien koulutusohjelmien opetussuunnitelmissa on nähtävissä oppiaine- ja opintojaksolähtöinen tapa tehdä työtä, vaikka

tämänhetkisen käsityksen pohjalta opetussuunnitelmaa pitäisi lähteä tekemään työelämän vaatimusten mukaan tutkinnon kokonaisuudesta ja koulutusohjelman kompetensseista. Käytännössä opetussuunnitelmaprosessi on selkeytynyt ja jämäköitynyt ja opetussuunnitelmat valmistuvat määräajassa.

### *Näin jatketaan*

Konkreettisenä hyötynä opiskelijoiden ajankäytön seuranta on antanut tietoa sekä ops-tasolla että opintojaksotasolla opintojen mitoituksesta. Sitä voidaan käyttää ja on käytetty jo kehitystyössä.

Opiskelijan ajankäytön seurannan tulokset ovat jo hankkeen aikana herättäneet kiinnostusta kaikkien OpOpLa-hankkeessa mukanaolevien ammattikorkeakoulujen piirissä. Vuonna 2007 on aloitettu yhteinen, OPM:n erillishankkeena toteutettava *OPMITKU – opintojen mitoitus ja kuormittavuus* -hanke, jonka tavoitteena on tuottaa yhteistyössä kuuden ammattikorkeakoulun kanssa opintojen mitoitusopas ammattikorkeakouluille.

Ops-työkirja on vuosien kuluessa jalostunut ops-oppaaksi, jota on myös annettu benchmarkattavaksi mukanaoleville ja muutamalle muulle ammattikorkeakoululle. Ops-ohjeistusta on muutettu tavoitteena, että opetussuunnitelmat olisivat entistä paremmin opiskelijälähtöisiä. Seuraavalla ops-kierroksella yhtenä kehittämiskohteenä on arviointi- ja palautejärjestelmän kuvauksen parantaminen opetussuunnitelmissa.

Edelleen tehdyt hankkeet on paljastanut kehittämiskohteita ja käynnistänyt jo muun muassa oppimisen arviointiin liittyvän kehityshankkeen, jossa tavoitteena on päästä pureutumaan arvioinnin problematiikkaan monipuolisesti ja tuottaa oppimisen arvioinnin avuksi yhteistä kriteeristöä. Tavoitteena on myös muuttaa ops osaamislähtöiseksi, kytkeä arviointi konkreettisesti osaamisen kehittymiseen sekä luoda kriteerit, jotka pohjautuvat edelliseen. Edelleen mielenkiintoinen näkökulma voisi olla selvittää opiskelijan oppimiskokemuksia ja oppimista suhteessa opintoihin käytettyyn aikaan.

### *Lähteet*

- A 497/2004: Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta. 16.6.2004.
- ARENE 2007: Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Loppuraportti. Helsinki: Edita Prima Oy.

- European Comission. 2004: ECTS. ECTS User's Guide.  
 <[http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ecst\\_en.html#5](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ecst_en.html#5)>
- Rauhala, Pentti – Karjalainen, Asko – Lämsä, Anna-Maija – Valkonen, Aki – Vänskä, Antti – Seppälä, Hannele 2004: Strategiasta koulutuksen laatuun. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4: 2004. Helsinki: Tammerpaino Oy.
- Jutila, Suvi 2005: Aina ajoissa? – Uusi selvitys opiskelijoiden ajankäytöstä. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalvelut. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisusarja. sarja A nro 26. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karjalainen, Asko – Alha, Katariina – Jutila, Suvi 2003: Anna aikaa ajatella. Suomalaisten yliopistojen mitoitussjärjestelmä. Oulu: Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö.
- Karjalainen, Asko (toim.) 2003: Akateeminen opetus-suunnitelmatyö. Oulu: Oulun yliopisto opetuksen kehittämissyksikkö.
- Karjalainen, Asko 2005: Koulutuksen laatuajärjestelmän perusteet (artikkeli). Oulu: Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.
- Kolari, Samuli – Savader-Ranne, Carina – Viskari, Eeva–Liisa 2006: Tekisin enemmän kotitehtäviä. Insinööriopiskelijoiden ajankäyttö ja oppiminen. Sarja A. Tutkimuksia 4. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Loppuraportti 2005: OPS-remontti – mitoitukset uusiksi  
<http://projektori.turkuamk.fi/projektit/957/2006131203102245596603.rtf>
- Loppuraportti 2006: OPS-remontti – laatua opseilla  
<http://projektori.turkuamk.fi/projektit/1230/2007129174220810818780.doc>
- Turun ammattikorkeakoulun laatu politiikka 6.9.2007.  
<http://www.turkuamk.fi/public/download.aspx?ID=44697&GUID={7A98F656-FCBC-45F4-A71F-BED34BE809CA}>
- Wennström, Miia. 2006: Haluaisin kyllä ymmärtää. Selvitys humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden ensimmäisen lukukauden ajankäytöstä ja oppimiskokemuksista. Oulu: Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö.



syksyllä 2006 Bolognan promoottorien koulutustilaisuudessa esittämää varsin yksinkertaista mallia (ks. kuvio 1). Tässä Top-Down and Bottom-Up -mallissa on keskeistä tunnistaa organisaation itsenäiset toiminnalliset kokonaisuudet. Niiden sisäistä laatukulttuuria kehitetään; selkiytetään tavoitteita sekä luodaan toiminnassa, arvioinnissa ja kehittämisessä tarvittavia työkaluja. Yhdessä nämä pienet toiminnalliset kokonaisuudet muodostavat koko organisaation laatukulttuurin ja dokumentoidut toimintatavat.



**Kuvio 1.** Pienistä osioista kokonaisuudeksi

OpOpLa-hankkeen alkamisvaiheessa valtakunnassa oli menossa kolme OPM:n rahoituksella toimivaa ja kaikkia ammattikorkeakouluja koskevaa kehittämishanketta: tuotantopainotteisten opintojen hanke TUPA, harjoittelun kehittämishanke HARKE ja opintojen ohjauksen hanke OPED-EXO. OpOpLa-hankkeeseen liittyvien alahankkeiden teemoja valittaessa oli tavoitteena sekä käynnistää valtakunnallisten hankkeiden teemojen mukaista toimintaa ammattikorkeakoulun sisällä, että myös kehittämisprojektien yhteenkytkemisellä hyödyntää paremmin käytävissä olevia resursseja.

HAMK:n kolme casea etenevät bottom-up -periaatteella (small quality circle). Näissä kolmessa itsenäisissä alahankkeessa kehittäminen tähtäsi siihen, että analysoimme nykytilan, määrittelemme toiminnallisia minimitaloituksia, mitä ainakin on tehtävä, ja mahdollisesti myös luomme työvälineitä tukemaan tätä.



## Toiminta

Mikään valituista kehittämisteemoista ei ollut toiminnassamme uutta, tuotantopainotteisia opintoja oli toteutettu vuosia ja rutiineja siihen oli kehittynyt. Tilanne oli samanlainen harjoittelun suhteen, mutta koulutusalojen välistä keskustelua ei ollut käyty muutamaan vuoteen, joten ajankohta oli otollinen tällaiselle hankkeelle. Opintojen ohjausta oli työstetty osana muita hankkeita 2000-luvun alussa, mutta edelleen löytyi uusia käsittelemättömiä kohteita. Kaikissa näissä alahankkeissa oli tarpeen tehdä tilanneanalyysiä siitä, ovatko senhetkiset tulokset tavoitteiden mukaisia, onko toimintatavoissa kehittämistä tai yhdenmukaistamista, mitä lisätyövälineitä tarvitaan, jotta toiminta olisi sujuvampaa, ja kenellä on käytännön tasolla seuranta- ja kehittämisvastuu, prosessin-omistajuus.

Seuraavassa näitä kolmea teemaa käsitellään yksitellen, kuvaten tehdyt toimenpiteet, aikaansaadut tulokset ja hyödyntäminen.

### 1 Työpaikkaopinnot

Valtakunnallisen TUPA-hankkeen ohjausryhmän laatima määrittely vuodelta 2003 tuotantopainotteisille opinnoille oli:

*Tuotantopainotteinen insinööri-koulutus tähtää tuotannon ja palvelujen esimies, johto- ja asiantuntijatehtäviin. Se sisältää 20 ov (30 op) työpaikalla tapahtuvaa käytännön opiskelua, jonka sisältö on sovittu ja joka poikkeaa työpaikkaharjoittelusta. Menetelmä on kytköksissä sisältöön. Tuotantopainotteisuus voi heijastua sisältöihin ja painotuksiin myös laajemmin. Työelämäintegroidut 20 ov:n (30 op:n) opinnot voivat olla joko työpaikalla tapahtuvia opintoja tai käytäntöpainotteisia kehitysprojekteja. Kehitysprojektien aiheiden on tultava yrityksestä ja yritysten pitää osallistua ohjaukseen ja arviointiin. Työpaikalla tapahtuva opiskelu on suunnitelmallista ja sen tavoitteista ja arvioinnista sovitaan ammattikorkeakoulun ja työpaikan kesken. Tavoitteet täsmennetään opettajan, työpaikan yhdyshenkilön ja opiskelijan yhteistyönä.*

*(HAMK: TUPA-projekti – tuotantopainotteinen insinööri-koulutus, 2007.)*

HAMKin sisäinen työskentely OpOpLa-hankkeessa oli sekä suuren, tekniikan koulutusohjelmajohtajista ja tuotantopainotteisten opintojen koordinaattoreista koostuvan työryhmän työkokouksia (5 kokousta vuosina 2004–2005) että kolmihenkinen valmistelevan työryhmän työskentelyä (6 työrupeamaa vuosina 2004–2005). Laajassa työryhmässä analysoitiin lukuvuonna 2004–2005 senhetkisten työpaikkaopinnojen tila ja sitä koskevat ohjaukselliset toimintatavat.

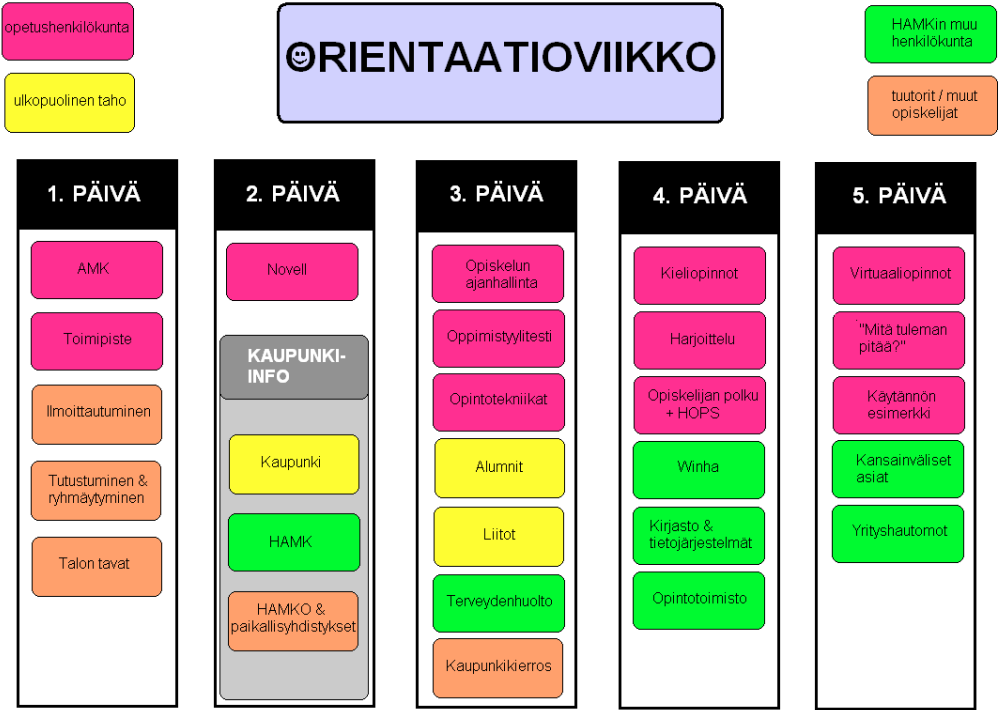
Kehittämiskohteiksi tunnistettiin opintojen täsmällisempi etukäteissuunnittelu, työpaikkaohjaajan opastaminen tehtävään, ohjaavan opettajan roolit työpaikkaopinnoissa ja kehitysprojektimallissa sekä tuotantopainotteisissa opinnoissa aloittavien opiskelijoiden määrän nostaminen tai ainakin senhetkiselällä tasolla pitäminen.

Työskentelyn aikana kuvattiin työpaikkaopiskelun ja sen ohjaamisen prosessi yksityiskohtaisesti ja se kirjoitettiin toimintaohjeen muotoon. Siihen kuului liitteinä oppimistavoitteiden määrittelypohja, työpaikkaopintoja koskeva opiskelusopimus sekä ohjeistusta työpaikkaopintoihin liittyvissä juridisissa kysymyksissä.

Jotkut edellä todetuista kehittämiskohteista, kuten työpaikkaohjaajien koulutus, etenivät muiden hankkeiden kautta. Rakennustekniikan koulutusohjelmassa työpaikkaopinnot olivat 2004–2005 voimakkaan kehittämisen kohteena, ja osin sen takia pienryhmässä suunniteltiin ja toteutettiin kysely rakennusalan työpaikkaohjaajille. Tämän kyselyn tuloksia on käsitelty rakennustekniikan koulutusohjelman työelämäpartnereilleen järjestämässä kehittämisiltapäivässä. Kysely ja tuotantopainotteisten opintojen kehittämisseskustelut edistivät osaltaan kahden opettajamme pedagogisiin opintoihin liittyvien opinnäytetöiden etenemistä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.

## *2 Aloittavan opiskelijan ohjaus*

Opintojen ohjauksen asiaa työstiettiin opiskelijan näkökulmasta, ja huomio kiinnitettiin aloittavan opiskelijan orientoimiseen ja sitouttamiseen opiskeluun. Asiantuntijoina tässä olivat HAMKin opiskelijajärjestön HAMKO ry:n silloiset toimihenkilöt, puheenjohtaja Paavo Raappana ja koulutuspoliittinen sihteeri Arttu Hiltunen, jotka OpOpLa-projektin palkkaamina työstiivät kesällä 2005 orientaatioviikon asiakokonaisuudet. Suunniteltu orientaatioviikko muodostuisi siis usealle toimijataholle kuten opetus- ja muulle henkilöstölle, opiskelijatuutoreille ja ulkopuolisille toimijoille vastuutetuista teemakokonaisuuksista. Teemat on nimetty kuviossa 2.



**Kuvio 2.** Aloittavan opiskelijan orientaatioviikko (Arttu Hiltunen & Paavo Raappana, 2005)

Alkuvaiheen sitouttaminen tässä koostuu aivan arkipäivän toimintoihin liittyvästä informaatiosta, paikkoihin ja henkilöihin tutustumisesta. Vastuullisia organisaattoreita ovat pääasiassa vertaistutorit.

Opetushenkilöstön tehtävänä on opintoihin ja tutkintoihin liittyvän informaation jakaminen. Tärkeänä pidetään opiskelun edellyttämien ajanhallintataitojen ja opiskelutekniikoiden kehittämistä. Opiskelijoiden oppimistyylien tunnistamista tai testaamista pidetään suunnitelmassa myös tärkeänä.

Monilla opiskelupaikkakunnilla toivottiin kaupungin taholta tervetuloilaisuutta ja kaupungin tarjoamien asumis-, liikunta-, liikenne-, kulttuuri- ja vapaa-ajan palvelujen esittelyä. Alumnien ja ammattijärjestöjen kautta toivottiin saatavan tietoa sen hetkisestä työllistymislanteesta, työnkuvista sekä ammatinkuvista ja myös vinkkejä opiskelupolun suunnitteluun.

Tämän suunnitelman pohjalta uusina toimintoina käynnistyivät suurimpien opiskelupaikkakuntien järjestämät tilaisuudet; syksyllä 2007 kokoontuivat kolmannen kerran uudet opiskelijat Hämeenlinnan, Forsan, Riihimäen kaupunkien isännöimiin tilaisuuksiin. Muita orientaatioviikon suunnitelmassa esiteltäviä teemakokonaisuuksia on integroitu

HAMKin opetussuunnitelmaan, ja ne otetaan huomioon myös opiskelijatuutoreiden koulutuksessa.

Orientaatioviikon suunnittelun ohella opiskelijayhdistyksen edustajat ottivat kantaa tuotantopainotteisten opintojen ja harjoittelun toteuttamiseen ja sen yhteydessä tarvittavaan ohjaukseen. He myös kokosivat muiden opiskelijaedustajien mielipiteitä aiheesta.

### *3 Harjoittelun ohjaus*

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista määrittelee harjoittelun seuraavasti: ”Harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjautusti erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä.” Opetusministeriö päättää harjoittelun laajuuden koulutusohjelmakohtaisesti.

Harjoittelun ohjauksen kehittämishanke käynnistyi HAMKissa vuonna 2004 puutarhatalouden koulutusohjelmassa tehdyllä laajalla kyselyllä, joka suunnattiin HAMKin kaikkien koulutusohjelmien harjoittelun ohjaajille. Kyselyn motivointi oli varsin osuva: ”Harjoittelun osuus ammattikorkeakoulututkinnosta on merkittävä ja Hämeen AMKn koulutusohjelmissa sen laajuus on 30–85 opintopistettä (ECTS), eli koko tutkinnosta koulutusohjelmasta riippuen 12–36%. Kuitenkin harjoittelun sisältöön ja se merkitykseen oppimisessa ei koulutusohjelmissa ole välttämättä panostettu yhtä paljon kuin esimerkiksi 15 opintopisteen laajuiseen opinnäytetyöhön. Yleisesti tunnustetaan, että harjoittelukäytänteissä on kehittämistarpeita ja on tarvetta ainakin osin yhtenäistää näitä käytänteitä ammattikorkeakoulumme sisällä.” (Vuollet 2004.)

Tästä kyselystä saatu tilanneanalyysi muodosti pohjan koulutusalojen väliselle keskustelulle, mikä jatkui vuonna 2005. Tavoitteeksi HAMKissa asetettiin se, että harjoittelun ohjaukselle määritellään toiminnalliset minimitalvoitteet, joihin koulutusohjelmat sitoutuvat. Rehtorin asettama työryhmä jatkoi ohjauksikäytänteisiin liittyvää keskustelua vuonna 2006, samalla kun monet opettajat keskustelivat valtakunnallisen HARKE-projektin työryhmissä yhteisistä yleisistä ja myös alakohtaisista kehittämiskohteista.

HAMKin sisäinen työryhmä tuotti yksityiskohtaisen prosessikuvausten, sen pohjalta toimintaohjeen ja sen liitteiksi tarvittavat lomakkeet, joita opiskelija hyödyntää suunnitellessaan tavoitteellisesti harjoittelua ja laatiessaan sopimusta harjoittelupaikan kanssa. Tämä on ollut käytössä vuoden 2007 alusta. Monialaisen työryhmän keskusteluyhteys sekä avarsi että nosti esille käsitteiden moninaisuuden ja tulkinnanvaraisuuden. Tätä koulutusalojen välistä keskustelua kannattaa jatkaa

edelleenkin ja samoin laajentaa uusien toimivien käytänteiden käyttöönottoa ammattikorkeakoulussa.

***Painamattomat lähteet:***

Haakstad, Jon 2006: Audit Evaluations In Norwegian Higher Education. What? Why? How? Esitys Münchenissä Bolognan promoottorien koulutustilaisuudessa Marraskuussa 2006.

Raappana, Paavo – Hiltunen, Arttu. 2005: Suunnitelma HAMKissa aloittavien opiskelijoiden perehdyttämiseksi.

Vuollet, Arto 2004: Harjoittelukäytäntöjen kartoitus Hämeen ammattikorkeakoulussa 2004–2005.

HAMK: TUPA-projekti – tuotantopainotteinen insinöörikoulutus.  
[http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus\\_ja\\_kehitys/Hankkeet/Tuotantopainotteinen\\_insinoorikoulutus/Projektin\\_tavoitteet/Maaritely: 22.12.2007](http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus_ja_kehitys/Hankkeet/Tuotantopainotteinen_insinoorikoulutus/Projektin_tavoitteet/Maaritely:22.12.2007))

## 4 Mittarit laatutyössä

Jorma Honkanen, Heikki Likitalo, Riitta Paasivuori ja  
Tuula Peura, Savonia-ammattikorkeakoulu

### Toiminnanohjauksen ja laadunhallinnan yhteys

#### *Mistä kaikki sai alkunsa*

Savonia-ammattikorkeakoulun toiminnan yhtenä keskeisenä tavoitteena on vuodesta 2000 alkaen ollut rakentaa toiminnan ohjaus ja laadunhallinta yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. ”Toimintaa, taloutta ja laatua tulee tarkastella yhtäaikaisesti” on ollut lempilauseena. Työ on edennyt aaltoliikkeenä. Toimintaa on kehitetty ja parannettu, mutta välillä on otettu takapakkia. Vuodet 2000–2002 kuluivat strategia-ajattelun työstämisessä ja tasapainotetun tulokorttimallin sisäänajossa (BSC). Samanaikaisesti työstettiin prosessikuvauksia ja laadittiin arviointiin liittyviä menettelyjä.

Vuoden 2002 loppupuolella kävi selväksi, että strategiatyö tarvitsee onnistuakseen selkeää mittarien käyttöön liittyvää tietoa ja taitoa. Oli tullut näkyväksi se seikka, ettei muun muassa AMKOTA-mittariohjeita ymmärretä samalla tavalla saati tulkita samoin tietojen kirjausvaiheessa. Tuntumaksi tuli, etteivät strategiatyö ja strategian konkretisoiminen tule onnistumaan, mikäli emme saa mittaritietoihin liittyen lisättyä luotettavuutta, järjestelmällisyyttä, prosessimaisuutta sekä kokonaisuuden hallintaa. Vuoden lopussa päädyimme perustamaan laaturyhmän sisälle alaryhmän, joka keskittyisi pelkästään mittaamiseen liittyviin kysymyksiin. Perustimme ”mittariryhmän”.

#### *Muuttuvat tavoitteet*

Tavoitteenamme oli hyvin maanläheisesti saada ”jotain tolkkua mittariviidakoon ja niiden sekavuuteen”. Halusimme saada muun muassa selkeät ohjeet, menettelytavat, tulkintamallit, laskukaavat ja kirjausohjeet konkreettisesti laadittuna käyttöömmme.

Matkan varrella tavoitteet muuttuivat. Vuonna 2005 päätettiin hankkia toiminnan ohjaukseen ja laadunhallintaan työväline, joka hel-

pottaisi päivittäistä työtä. Hankinnassa päädyttiin tietojärjestelmään, joka mahdollistaa toiminnan ohjauksen kytkemisen laadunhallintaosiin muun muassa arviointiviitekehyksen avulla sekä mittariliitynnöin ja raportointiominaisuuksin. Tasapainotettu tulokorttimalli (BSC) ja Euroopan Laaturalkintomalli (EFQM) olivat järjestelmässä valmiina ominaisuuksina. Tämä mahdollisti käytössämme olevien työvälineiden konkreetin käytön myös teknisesti. Lisäksi prosessiajattelu istui hyvin järjestelmään.

Opetuksen ja Oppimisen Laatu-hanke (OpOpLa) toi mahdollisuuden kytkeä selkeästi opetukseen liittyvä ammattikorkeakoulun kehittämistyö suurempaan kokonaisuuteen, varsinkin kun olimme kiinnostuneita University of Sydneyn mallin hyödyntämismahdollisuuksista.

### *Tulokset ja tulosten hyödyntäminen*

Ryhmä on toiminut neljä vuotta. Työn tuloksena ovat syntyneet kysely- ja mittausprosessikuvaus, mittariohjeet ja mittarikortit ja mittareiden laskennallisuus on varmistettu. Lisäksi raportointimallit ja yhtenäiset raportit, opiskelijakyselyiden uudet versiot raportointineen sekä toiminnanohjaus- ja laadunhallintajärjestelmän mittarimallinnus ja raportointimallit ovat valmiina.

Suurimpana hyötynä voidaan pitää sitä, että ammattikorkeakoulussa on virinnyt oikeansuuntainen keskustelu mittareista ja niiden merkityksestä. Tulosten luotettavuudesta keskustellaan, kuten myös siitä, miten luotettavuutta voisi parantaa entisestään. Uskalletaan tuoda rohkeasti esille näkemyksiä turhista mittareista tai puuttuvista mittareista, keskustellaan uudistamistarpeista ja toiveista. Mittarit koetaan tällä hetkellä osaksi strategiaproessia, prosessien toimintaa, laatujärjestelmätöitä ja toiminnan kehittämistä ja jatkuvaa parantamista. Mittaritietojen hyödyntämismekanismeihin kiinnitetään jatkossa entistä enemmän huomiota, jotta jatkuva parantaminen toteutuisi kaikilla toiminnan alueilla.

Mittariryhmän työn tuloksien myötä on vahvistunut käsitys siitä, että asiantuntijaorganisaatioissa kannattaa panostaa toiminnan kannalta keskeisiin kehittämiskohtiin sen sijaan, että kehittämistyö sirpaloitaisiin liian pieniin ja hajanaisiin osiin. Kehittämistyön kokonaisuus tulee olla nimettyjen henkilöiden käsissä ja heille tulee antaa vastuuta ja valtuuksia toteuttaa tehtävänsä.

## Mittaaminen ja mittareihin liittyvä kehitysprosessi

### *Miksi juuri mittarit?*

Savonia-ammattikorkeakoulun tulosmittareita ryhdyttiin merkittävästi kehittämään vuoden 2003 alusta. Tavoitteena oli järjestelmällinen tiedonhankintaprosessi, jonka avulla toiminnan kehittämisen kannalta olennainen tieto voidaan kerätä asiallisesti ja löytää helposti. Mittarityöryhmän työ keskittyi opetuksen ja opiskelun prosessiin.

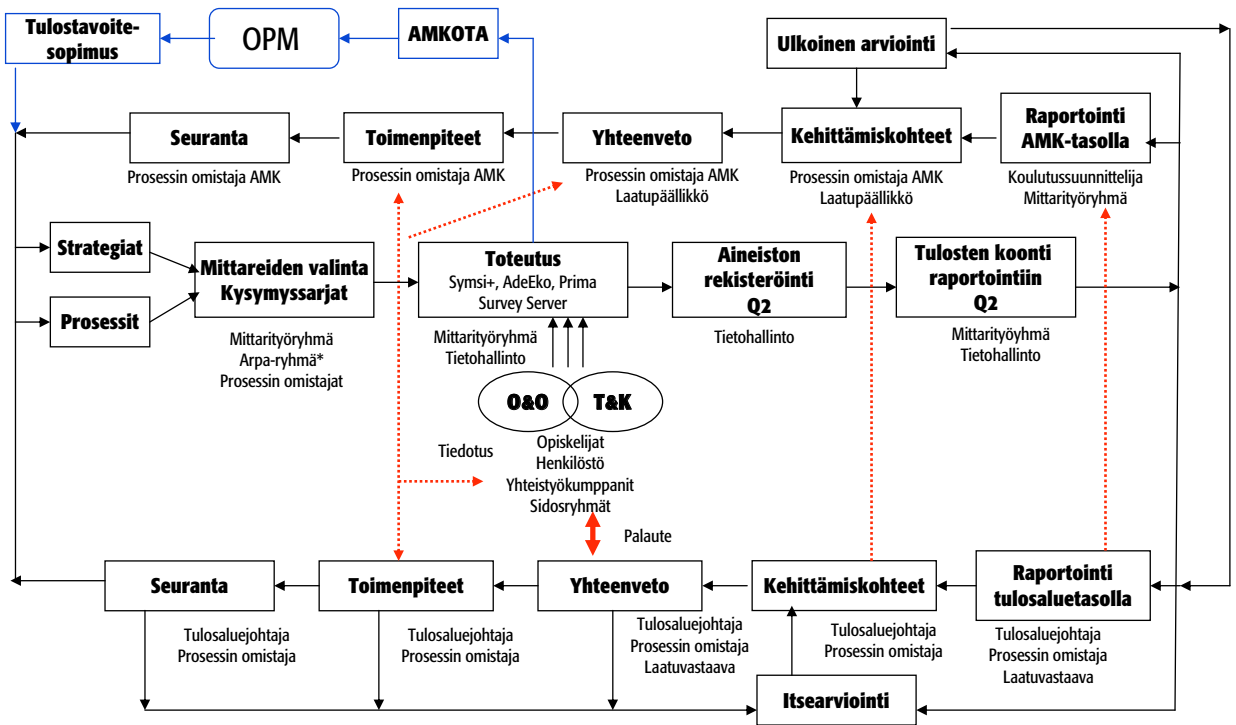
Mittarien kehittäminen sopi siis olennaisesti opetusministeriön rahoittamaan ja Helsingin ammattikorkeakoulun koordinoimaan Opetuksen ja Oppimisen Laatu-hankeeseen (OpOpLa), koska tavoitteena oli kehittää kunkin ammattikorkeakoulun omiin tarpeisiin soveltuva ja tarkoituksenmukainen opetuksen ja oppimisen laadun arviointijärjestelmä.

### *Monenlaiset mittarit*

Savonian käytössä ollut mittaristo selvitettiin ja analysoitiin. Samalla työryhmä perehtyi mittaamiseen laajasti ja käytti apunaan muun muassa University of Sydneyn mittarimallia. Työryhmä kuvasi arviointiprosessin (kuvio 1), jonka avulla saatiin selville arvioinnin vaiheet ja toimijat sekä tiedon hyödyntäjät. Samalla kartoitettiin käytössä olevat rekisterit ja rekisteritarve.



### KYSELY- JA MITTAUSPROSESSI



\* = Arviointi- ja parantamisryhmä

Savonia-amk / Mittariyöryhmä 22.5.2006

**Kuvio 1.** Kysely- ja mittausprosessi

Mittarit luokiteltiin strategisiin ja prosessimittareihin, joiden tyypilliset piirteet kuvattiin (taulukko 1).

**Taulukko 1.** Mittariyöryhmien tyypilliset piirteet.

Strateginen mittari	Prosessimittari
<ul style="list-style-type: none"> <li>- kuvaa strategian toteutumista ja vaikuttavuutta</li> <li>- voimassa ainakin strategiakauden</li> <li>- trendin kerääminen strategiakaudelta</li> <li>- voi olla sisäinen tai ulkoinen mittari</li> <li>- voi olla laadullinen tai määrällinen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kuvaa prosessin toimintaa, resursseja ja vaikuttavuutta</li> <li>- voimassa toistaiseksi ja yli strategiakauden</li> <li>- trendin kerääminen</li> <li>- voi olla sisäinen tai ulkoinen vertailumittari</li> <li>- voi olla laadullinen tai määrällinen</li> </ul>

Mittarit luokiteltiin edelleen syöte-, tuotos-, avain-, linkittäviksi ja vertailumittareiksi. Prosessilla on aina yksi tai useampi avainmittari. Lisäksi on toissijaisia mittareita, jotka selventävät avainmittarin ohella prosessin resursseja, toimivuutta ja vaikuttavuutta. Ydinprosesseilla on syöteenä toimiva avainmittari ja tuotosta kuvaava avainmittari. Linkittävä mittari

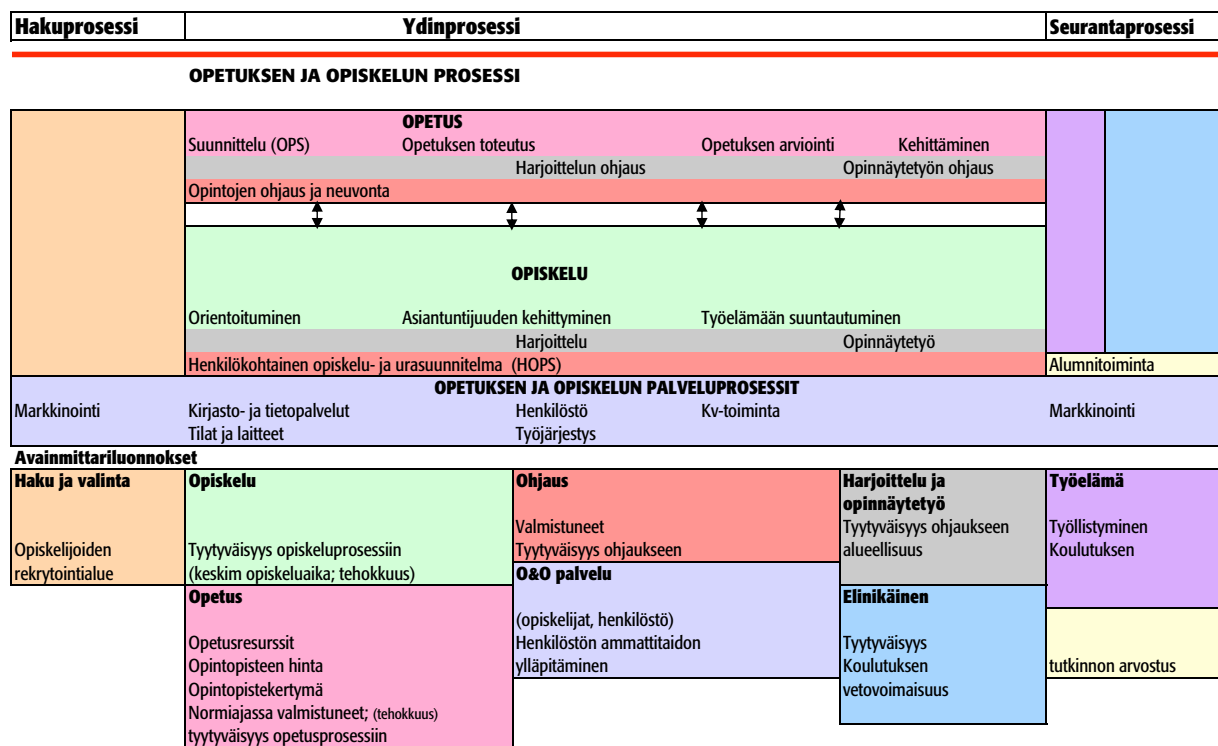
kuvaa prosessien kytkentää toisiinsa. Vertailumittaria käytetään sisäisiin ja ulkoisiin vertailuihin (muun muassa opetusministeriön tuloksellisuusmittarit).

Savonian vuoden 2007 strategiset mittarit on esitetty taulukossa 2. Taulukossa näkyvät tunnisteet viittaavat hankkeen aikana kehitettyyn mittarikortistoon, jossa kuvataan jokaisen käytössä olevan mittarin tietosisältö ja laskentatapa. Mittarit on linkitetty sekä Euroopan laatupal-kintomalliin (EFQM) että Balanced Scorecardiin (BSC).

**Taulukko 2.** Savonia-ammattikorkeakoulun strategiset mittarit vuonna 2007.

Näkökulma	Kriittiset menestystekijät	Strategiset mittarit	Määrittely
<b>Asiakas</b>	Asiakastyytyväisyys	Opiskelijapalaute (Asi1)	Opiskelijapalautejärjestelmästä saatava palaute
		Työelämäpalaute (Uusi)	Työelämälle kohdistettu tyytyväisyyskysely
<b>Toiminta ja palvelut</b>	Tehokkaan opiskelun edistäminen	Koulutuksen vetovoima (Opi2)	Yhteishaun 1. sij. hakijat / alpat
		Opintojen eteneminen (Opi3)	45 opintopistettä tai enemmän lukuvuonna suorittaneet opiskelijat kaikista opiskelijoista nuorten koulutuksessa
		Koulutuksen keskeyttäneet (Opi1)	Keskeyttäneet / opiskelijamäärä
	Tutkimus- ja kehitystyön vaikuttavuus	Tutkimus- ja kehitystyön laajuus (T&k3)	Tutkimustyön tulot / amk:n koko tulo-rahoitus
Palvelutoiminnan laajuus (T&k2)		Maksullisen palvelutoiminnan tulot / koko tulo-rahoitus	
<b>Henkilöstö</b>	Osaamisen kehittyminen	Henkilöstön kehittäminen (Hen1)	Henkilöstökoulutuksen osuus euroissa palkkakustannuksista
		Pt. opettajien koulutustaso (Ope3)	ks. tuloksellisuusmittarit
	Työhyvinvointi	Toimivuuskysely (Hen4) Sairauspoissaolot (uusi)	Kysym. Työssä jaksaminen Lähtökohta 2005 tilasto
<b>Talous</b>	Kannattavuus	Vuosikate (Tal1)	Tuloslaskelmasta
		Tilikauden tulos (Tal2)	Tuloslaskelmasta
	Rahoitusrakenne	Omavaraisuusaste (Tal3)	Oma pääoma / taseen summa
	Maksuvalmius	Kassan riittävyys (Tal4)	Likvidit varat > 30 pv maksuihin
	Tuottavuus	Tutkintotuottavuusindeksi (uusi)	(Tutkintojen lkm / käyttökustannukset) x 100000

Hankkeessa kuvattiin myös opetuksen ja opiskelun prosessi ja sen alaprosessit, joiden toiminnan sujuvuuden ja tulosten mittareiksi tehtiin ehdotus (kuvio 2).



Kuvio 2. Opetuksen ja opiskelun prosessin mittarit -ehdotus

## Kyselyt mittareina

Palautemenettelyä kehitettiin tiiviissä yhteistyössä opetushenkilöstön kanssa. Opiskelijakyselyt uusittiin ja niiden vastaavuus Savonian strategioihin tarkastettiin sekä avainmittareina toimivat kysymykset sovittiin. Myös henkilöstön toimivuuskysely uusittiin yhdessä henkilöstötimin kanssa. Samalla käynnistettiin tietohallinnon kanssa kyselyjärjestelmän kehittämishanke kyselyjen linkittämiseksi opiskelijatietojärjestelmään sekä tulosten analysoinnin helpottamiseksi. Ensimmäiset uudet kyselyt toteutettiin marraskuussa 2004. Kyselyjen analysointimallia ja tulosten raportointimallia kehitettiin yhtenäiseksi koko ammattikorkeakoulussa. Opiskelija- ja henkilöstökyselyille valittiin avainmittarit, joiden tuloksista laaditaan yhteenvetoraportit amk-tasolla. Kyseiset mittarit muodostavat myös vähimmäistason tulosalue-, yksikkö- ja koulutusohjelmatasojen raportoinneissa. Opiskelijakyselyissä mittareiksi valittiin opiskelumuotiivaatiota ja opetuksen asiantuntevuutta koskevat kysymykset. Henkilöstökyselyssä avainmittarina on työssä jaksaminen.

**Taulukko 3.** *Opiskelijäkyselyjen ajankohdat*

Kysely	Ajankohta	Raportti
OpiPal-opintoajaksokysely	jokaisen opintojakson lopussa	ei tehdä
Aloituskysely, syksyllä aloittaneet	viikot 40–45	viikko 51
Aloituskysely, keväällä aloittaneet	viikot 6–9	viikko 15
Opiskelukysely	viikot 6–9	viikko 15
Aloituskysely / ylempi AMK	1,5–2 kk aloituksen jälkeen	
Opiskelukysely / ylempi AMK	opiskelun puolivälissä	
OPALA-lähtökysely	valmistumisen yhteydessä	viikko 2

### Työvälineitä mittaamiseen

Tulosten laskennassa on esiintynyt epätarkkuutta, ja tuloksia on jouduttu tarkastamaan ja korjaamaan. Keskeiseksi kehittämistehtäväksi muodostui mittareiden kuvaaminen, lähtötiedon oikeellisuuden varmistaminen ja laskentatavasta ja -ajankohdista sopiminen. Savonia-ammattikorkeakoulun mittarikortisto on tällä hetkellä paperiversiona, mutta jatkossa mittarit siirretään tietokantaan päivittämisen helpottamiseksi.

Mittaamisen työvälineeksi Savonia-ammattikorkeakoulu otti käyttöön vuonna 2006 AtBusines Oy:n (aiemmin Entegra Oy) INREO-järjestelmän, johon kuuluu sekä toiminnanohjaus- että kyselyjärjestelmät (kuvio 3). Edellistä nimitämme Q2:ksi ja jälkimmäistä Survey Serveriksi. Mittarit saadaan siirrettyä järjestelmään vuoden 2008 aikana.

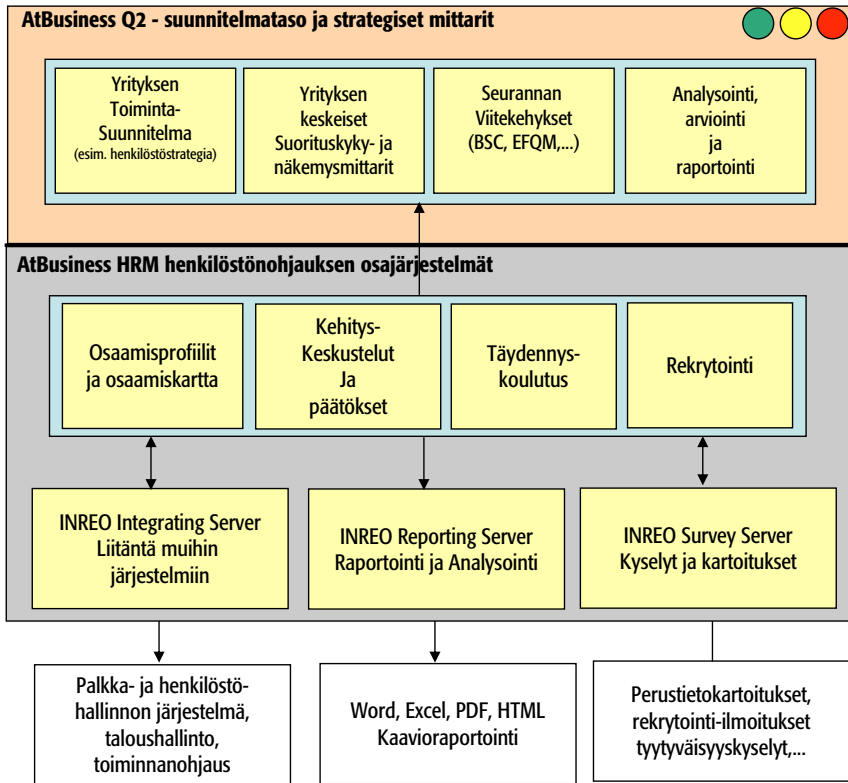
# Järjestelmäkomponentit

Strateginen Johtaminen

Tasapainotettu johtaminen

Henkilöstön kehittämisen operatiivinen johtaminen

AtBusiness CRM Asiakashallinta-järjestelmä



**Kokonaisuuden tarkastelu:**

Strategiset tunnusluvut

Tunnuslukujen kytkentä suunnitelmaan  
→ Henkilöstökertomus,  
→ Henkilöstötilinpäätös

**Yksityiskohtien tarkastelu:**

Operatiiviset tunnusluvut

**Kuvio 3.** INREO-toiminnanohjausjärjestelmän kuvaus (AtBusiness Oy:n luvalla).

Mittareiden siirtoa varten mittarit, niiden tietosisältö ja laskentatavat ovat kuvattuna Savonian mittarikortistossa. Tarkoituksena on, että kaikista käytössä olevista ja käyttöön otettavista mittareista tehdään mittarikortti. Tavoitteena on varmistaa, että mittaritieto saadaan tietojärjestelmistä ja että tieto on oikein ja hyödynnettävissä toiminnan kehittämisessä. Esimerkki mittarikortista on kuviossa 4.

<b>Toi 1/ Opi 2</b>	<b>Koulutuksen vetovoima</b>	<b>Hyv: 16.1.2006</b>
---------------------	------------------------------	-----------------------

Tietosisältö (tarvittava raakadata)	Tietolähde:	Pvm opm	Pvm amk
Ensisijaisten hakijoiden määrä ( nuoret, poislukien vieraskiel. koulutusohjelmat)	SymsiPlus/ AMKOREK	31.12.	31.5. ja 31.12.
Aloituspaiikat (TaSo-neuvotteluissa sovitut); vähennettynä vieraskiel. ko:n alpat; kyseinen vuosi	SymsiPlus/AMKOREK	31.12.	31.12.

Lisätietoa	Tiedot saadaan suoraan AMKOREK:sta.
Rajaus:	Vain nuoret ja vain yhteishaun ensisijaiset hakijat; vuonna 2007 <u>poislukien vieraskielisiin koulutusohjelmiin</u> hakeneet ja niiden aloituspaiikat

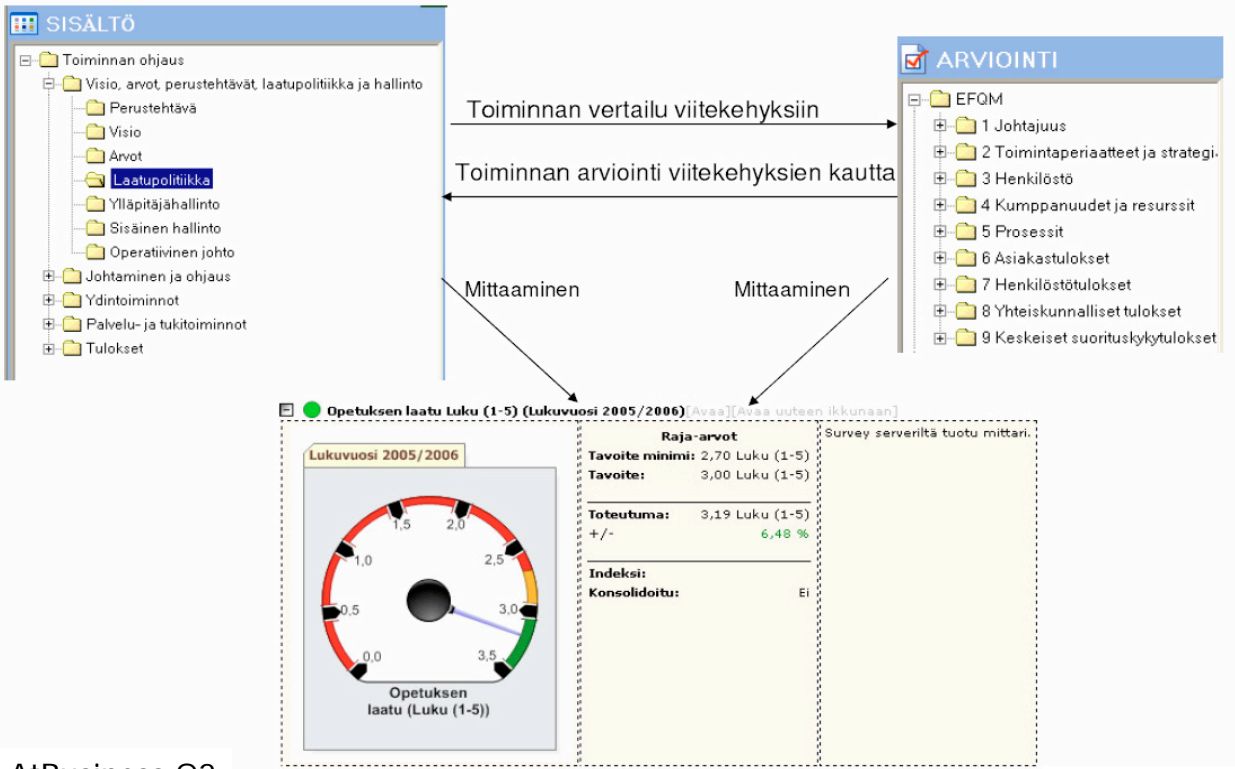
#### Laskenta

Laskukaava	Koulutuksen vetovoima = ensisijaisten hakijoiden määrä – engl kiel koulutusohje hakijamäärä / aloituspaiikat- engl kiel koulutuksen aloituspaiikat
<b>Esimerkki</b>	<b>Ensisijaiset hakijat (nuoret) = 716 – 50 = 666</b> <b>Aloituspaiikat (nuoret) = 360 – 25 = 335</b>
<b>Tulos:</b>	<b>Koulutuksen vetovoima = 666 / 335 = 1,98 =2</b>

Tavoitearvo	Tavoite 2007
AMK: koulutuksen vetovoima	Yli 4
TA: koulutuksen vetovoima	2
KO: koulutuksen vetovoima	

**Kuvio 4.** Esimerkki mittarikortista.

Q2-toiminnanohjausjärjestelmästä tullaan saamaan ajan tasalla oleva tulostieto, jonka avulla keskeisistä toimintaa ohjaavista mittareista saadaan ennakoivaa tietoa. Toiminnanohjausjärjestelmässä mittarit on linkitetty sekä BSC- että EFQM-menetelmiin (kuvio 5).



## AtBusiness Q2

**Kuvio 5.** Tulosten havainnollinen esittäminen Q2-toiminnanohjausjärjestelmässä, joka perustuu AtBusiness Oy:n INREO-järjestelmään (AtBusinessin luvalla).

## Tulokset

OpOpLa-hanke mahdollisti perehtymisen mittaamiseen ja mittareihin. Tuloksena

- uudistettiin opiskelijakyselyt, joissa on hyödynnetty University of Sydneyn mallia,
- kehitettiin mittarikortisto, jossa on kuvattu Savonia-ammattikorkeakoulun strategiset ja tuloskorttimittarit sekä OPM:n tuloksellisuusmittarit
- varmistettiin mittareiden laskennan oikeellisuus
- kuvattiin kysely- ja mittausprosessit.

Hanke on lisännyt merkittävästi mittaritietoisuutta ja -tietoutta koko ammattikorkeakoulussa ja herättänyt kiinnostuksen mittaamiseen tarkoituksenmukaisella tavalla.

## *Tarpeellinen ja tarpeeton mittaaminen*

Mittaaminen on tullut jäädäkseen. Visio ja strategia vaativat oikeat mittarit, jotta toteutumista voidaan arvioida. Opetusministeriö arvioi toimintaamme nyt ja tulevaisuudessa mitä moninaisimpien mittareiden muodossa. Tuon tiedon olemme onnistuneet ottamaan käyttöömme ja olemme onnistuneet myös hyödyntämään sitä oman toiminnan kehittämisessä. Monialaisen ja usealla paikkakunnalla toimivan ammattikorkeakoulun on saatava mittaustieto sopivasti jaoteltuna, jota organisaation eri tasoilla pystytään sitä oikea-aikaisesti hyödyntämään. Tarpeeton tai liian myöhään saatava tieto ohjaa karille.

Mittarityön tulokset ovat selkeyttäneet Savonia-ammattikorkeakoulun tulosanalysointia ja raportointia niin johdon tasolla kuin myös tulosalue- ja koulutusohjelmatasolla.

Tarpeellinen mittaaminen vaatii työtä yhteistyötä tiedon tuottajien ja hyödyntäjien sekä tietohallinnon kanssa. Mittareita on helppo kehittää, mutta hyödyntäminen voi olla hankalaa. Työ jatkuu edelleen. Keskeisenä kehittämiskohteena tulee olemaan prosessin mukainen ja järjestelmällinen toiminta sekä tiedon hyödyntämisen varmistaminen.

## *Lähteet*

- Korkeakoulujen laadunvarmistusmenetelmien auditointi. Auditointikäsikirja vuosille 2008–2011. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7: 2007. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Laamanen, K. 1997: Kohti huippusuorituksia. Organisaation itsearviointi. 2. painos. Suomen laatu yhdistys. Lahti: Esa Print Oy.
- Excellence Finland. 2003. The European Foundation for Quality management (EFQM Excellence Model).
- Lainema, M. – Lahdenpää, M. – Puolakka, P. 2001: Strategisen johtamisen arena ja horisontti. Porvoo: WSOY.
- Lecklin, O. 2002. Laatu yrityksen menestystekijänä. 4. uudistetun painoksen ensimmäinen lisäpainos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Lillrank, P. 2003: Laadun filosofia, tekniikka ja johtaminen tietoyhteiskunnassa. 1.–3. painos. Helsinki: Otava.
- Paasivuori, Riitta 2007: Laadulla tuloksiin – kohti kansainvälistyvää kilpailua. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. Toim. Jarmo Levonen. HAMK Julkaisu 1: 2007. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Suomen standardisoimisliitto SFS ry. [www.sfs.fi/standardisointi](http://www.sfs.fi/standardisointi).



*Painamattomat lähteet*

Paasivuori, R. 2001: Auditointiohje. Pohjois-Savon ammatillisen korkeakoulutuksen kuntayhtymä.

Paasivuori, R. 2005: Yleisohje arviointitoimintaan. Savonia-ammattikorkeakoulu.

## 5 Arviointi laadunhallinnan työkaluna – kokemuksia Stadian itsearvioinneista

Pia Koiso-Kanttila, Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia

### Itsearvioinnit osana laadunhallintaa

Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia muodostettiin aikoinaan 12 erilisestä oppilaitoksesta, jotka liitettiin yhteen. Ei ole vaikeaa arvata, että niissä oli erilaisia toimintakulttuureja, joiden yhdistäminen oli haasteellista. Ammattikorkeakoulun muodostamisesta lähtien myös laatutyö nousi keskeiseen rooliin, ja niinpä se valjastettiin Stadiassa tämän suuren muutoksen työkaluksi. Toimintatavat oli tiettyyn rajaan saakka yhtenäistettävä ja luotava yhteinen tavoitetila visioineen ja strategioineen. EFQM-laaturapalkintomalli oli ylläpitäjämme Helsingin kaupungin valinta laatutyön viitekehyyksiksi, ja se valittiin myös Stadiassa jäsentämään uuden toimintakulttuurin syntymistä.

EFQM-laaturapalkintomalli toimii johtamisjärjestelmän viitekehyyksinä, luo perustaa yhteiselle kielelle ja ajattelutavalle ja auttaa näkemään päällekkäisyydet ja tunnistamaan kehittämismahdollisuudet. Nämä kaikki ovat olleet tärkeitä asioita. Kuitenkin EFQM-malli on vahvasti ennen kaikkea (itse)arviointin työkalu, jonka avulla on löydetty toiminnan puutteet ja kehitetty uusia ratkaisuja. Itsearviointit ovatkin muodostuneet Stadiassa systemaattisiksi tavoiksi tarkastella ja kehittää toimintaa niin koulutusohjelmien, tukitoimintojen kuin koko amk:n tasolla. Viitekehyyksenä se sopii mitä erilaisimpien yhteisöjen tarkasteluun.

Itsearviointien tekemiseen on Stadiassa kehitetty erilaisia muotoja riippuen kulloisesta tarpeesta ja käytettävissä olevista resursseista. Arviointeja on tehty yhteensä 121 vuodesta 2004 lähtien. Vuosittain tehtävien arviointien määrä on vaihdellut 24 ja 31 välillä. Arviointimuotoina ovat olleet seuraavat:

- Itsearviointi, jossa jokainen yksikkö tai koulutusohjelma tarkastelee omaa toimintaansa ja saamiaan tuloksia itse. Tehdyistä arvioinneista suurin osa on itsearviointeja.
- Stadian sisäinen arviointi, jolloin toiminta ja tulokset kuvataan kirjallisesti ja jolloin arvioinnin suorittavat stadialaiset arvioijat. Näitä on tehty kaikkiaan yhdeksän.
- Ristiinarviointi, jossa kaksi yksikköä arvioi toistensa toimintaa ristiin ja tekee keskinäistä benchmarkausta. Näitä on toteutettu yksi.

Arvioinneissa on välillä keskitytty tiettyihin osa-alueisiin. Vuonna 2007 kaikissa arvioinneissa pitäydettiin vain tulososion tarkasteluun.

Itsearviointeista on muodostunut Stadian laatujärjestelmän keskeisin toimintatapa. Se edellyttää, että jokaisen koulutusohjelman ja tukitoiminnon on vuosittain tarkasteltava omista tavoitteistaan ja päämääristään käsin toimintatapojaan ja toiminnastaan saamia tuloksia ja raportoitava ne johdolle.

### *Mihin arvioinnilla pyritään*

Arvioinnin tarkoituksena on ylläpitää toiminnan jatkuvaa kehittämistä, joka perustuu nykytilanteen mahdollisimman realistiseen analyysiin, sen vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiseen. Tätä kuvaa hyvin määritelmä oppivasta organisaatiosta, jolla tarkoitetaan organisaatiota, joka jatkuvasti lisää omaa kykyään luoda omaa tulevaisuuttaan (Senge 1990). Sitä voi tarkastella sekä yksilötason että organisaatiotason näkökulmasta. Yhteisö ei opi ilman oppivia yksilöitä, mutta sillä pitää olla toimintatapoja ja rakenteita, joiden kautta sekä yksilöllinen että yhteisöllinen oppiminen mahdollistuu. Myös organisaation arvojen tulee tukea jatkuvaa kehittymistä ja uusiutumista.

Oppivan organisaation perusajattelumalleina pidetään Argyriksen ja Sengen teorioita. Teoriat käsittelevät muuttumista ja oppimista yksilöiden ja ryhmien ajattelumallien muuttumisena. Oppivassa organisaatiossa henkilöstö kyseenalaistaa menettelytapojaan, havaitsee parantamiskohteita ja korjaa niitä uudistamalla itse yhteisönsä toimintaa. Organisaatio voi muuttaa osaltaan myös sitä ympäristöä, jossa se toimii. Oppivalla organisaatiolla onkin kyky luoda, hankkia ja siirtää tietoa sekä muuttaa omaa käyttäytymistään uuden tiedon ja uusien käsitysten mukaan. Oman toiminnan arviointi on paikka analysoida ja kyseenalaistaa toimintaa ja sen tuloksia ja lähteä hakemaan uusia ratkaisuja.

Oppimista aktiivisena ja jatkuvana prosessina korostaa myös Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli. Tässä viitekehyksessä oppiminen on erityisesti tiedon luomisen prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Itsearviointitilanteet toimivat organisaatioissa tällaisen oppimisen mahdollistajina. Kokemuksellinen oppiminen pohjautuu henkilökohtaisiin kokemuksiin, itsearviointi taas toiminnan mitattuihin tuloksiin ja todennettaviin toimintatapoihin ja dokumentteihin. Laatutyössä korostetaan faktan ja mitatun tiedon merkitystä. Faktatiedon analysoinnin rinnalla samanaikaisesti tapahtuva avoin ja rehellinen kokemukseen perustuva reflektointi tuo syvällisyyttä tilanteen ymmärtämiseen. Näin otetaan huomioon myös organisaation hiljaista

tietoa, muun muassa työntekijöihin ja organisaatiokulttuuriin liittyviä mentaalaisia malleja. Pohtivalla itsearviointilla onnistutaan parhaiten nimeämään ongelmakohdat ja konkretisoimaan toiminnan realiteetit.

Käytännön työn kehittäminen ja uudenlaisten toimintatapojen oppiminen tapahtuu yhteisöissä, ryhmissä, tiimeissä ja nykyisin yhä enemmän myös laajemmissa verkostoissa. Oppiminen on syvällisempää silloin, kun oppijat joutuvat määrittelemään tilannetta ja omaa ymmärrystään uudelleen yhdessä muiden kanssa. Siksi tämä peiliin katsominen työyhteisön osalta täytyykin tehdä yhdessä. Yhteistyössä haetaan uutta tietoa, uudenlaista toimintatapaa ja innovatiivisia ratkaisuja.

### *Pieniä ja suuria kehittämiskohteita*

Kun itsearviointeja tehdään systemaattisesti ja toistetaan esimerkiksi vuosittain, niissä päästään syvällisempään oppimiseen. Tämä edellyttää, että myös organisaation muut rakenteet ja järjestelmät tukevat systemaattista toiminnan laadun seurantaa. Näitä ovat esimerkiksi palautejärjestelmät, tulokortit, raportointijärjestelmät, selkeät vastuut, prosessien hallintamekanismit ja yhteiset toimintatavat. Lisäksi tarvitaan vielä oppimiseen ja uudistumiseen kannustava ilmapiiri. Mitä enemmän organisaatiossa on toimintaa ja arviointia tukevia rakenteita ja ajankohtaista tietoa on saatavilla, sitä helpompi toimintaa on hallita.

Toimintaa kehitettäessä tietyissä asioissa riittää niin sanottu uusintava oppiminen, joka tähtää toiminnan virheiden ja häiriöiden tunnistamiseen ja korjaamiseen. Tästä Argyris ja Schön (1978) käyttävät nimeä ”yhden palautekytkennän oppiminen” (single-loop learning). Tämä riittää, kun tavoitteena on esimerkiksi prosessien tehostaminen ja sujuvuuden lisääminen. Tällöin pohdinnan kohteena on se, kuinka parannaamme toimintamme yksityiskohtia ja käytämme työntekijöitä aiempaa joustavammin siellä, missä tarvitaan.

Kun toimintatavoissa pitää tehdä suurempia muutoksia ja kyseenalaistaa nykykäytäntöjä, on mietittävä toiminnan taustalla olevia perusoletuksia ja toimintaa ohjaavia normeja. Niitä muutettaessa tarvitaan uudistavaa ja uutta luovaa oppimista. Tämä merkitsee usein organisaation toimintakulttuurin muuttamista. Tästä käytetään nimitystä ”kaksinkertaiseen palautekytkennän oppiminen” (duble-loop learning). Tällöin nykyinen toimintatapa, tuotteet ja palvelut asetetaan kyseenalaiseksi ja kriittisen tarkastelun kohteeksi.

Organisaatiossa vallalla olevien käytäntöjen pohjalla on usein tiedostamattomia tai julkilausumattomia oletuksia ja uskomuksia. Ne ovat oleellinen osa organisaation toimintakulttuuria, ja toiminnan uu-

distamista suunniteltaessa niiden ymmärtäminen on tärkeää. Onkin mietittävä, mitkä muutokset ovat näistä syistä kulloinkin mahdollisia. On hyvä analysoida kiihkottomasti ja ketään syyttelemättä toimintatapoja, jotta epäonnistumisista voidaan oppia. Niin yksilöillä kuin yhteisöilläkin voi esiintyä vahvoja defensessejä, jotka saattavat estää uuden oppimisen ja kehittämisen. Tällaisissa tapauksissa voidaan tarvita ulkopuolista työnohjaajaa tilanteen kartoittajaksi ja oppimisen tukijaksi. Myös muutoslaboratorio-työskentely (ks. esim. Virkkunen ym. 1999) voi auttaa paikalleen pysähtyneiden työtilanteiden hahmottamisessa, jotta kehitys saadaan käyntiin.

Oppiva organisaatio toimii jatkuvan kehittämisen ympyrän mukaan. Organisaatio on systeeminen kokonaisuus (Senge 1990), jossa kaikki asiat vaikuttavat toisiinsa. Laatupalkintomallein tehtävissä itsearvioinneissa pyritään hahmottamaan toimintaa juuri kokonaisuutena. Systeemiajattelu perustuukin kykyyn nähdä kokonaisuudet, asioiden väliset suhteet sekä hahmottaa toiminnan dynamiikka.

## Selvitykset arviointien toimivuudesta

Kuinka hyvin tehdyt arvioinnit palvelevat laadun ylläpitämistä, kehittämistä ja toiminnan uudistumista? Toimiiko itsearviointi niin, että sen nimissä tarkastellaan ja analysoidaan koulutusohjelman/koko ammattikorkeakoulun/tukitoimintojen kulloinkin vallitsevaa todellista tilannetta? Uskalletaanko olla riittävän rohkeita ja tarkastella avoimesti omaa työtä, kyetäänkö siihen, vaikka haluakin olisi? Nämä kysymykset nousevat keskeisiksi näkökulmiksi arvioitaessa arviointitoiminnan onnistumista ja hyötyä.

Näkemyksiä sisäisestä arviointitoiminnasta selvitettiin Stadiassa kahdella kyselyllä vuosina 2004 ja 2007. Ensimmäisellä kerralla haettiin kokemuksia ja kehittämisehdotuksia ensimmäisen yhteisen itsearviointikierroksen jälkeen, toisessa kyselyssä pyrittiin keräämään kokemuksia toistuvista sisäistä arvioinneista ja niiden aidosta toimivuudesta laadun hallinnassa.

Ennen arviointien aloittamista Stadiassa toteutettiin 4-vuotinen Laadunkehittämisohjelma henkilökunnan perehdyttämiseksi laatutyöhön ja toimintatapojen yhteiseksi kehittämiseksi.

Mukana oli noin 100 henkilöä, kaikki johtajat ja esimiehet sekä edustajat eri koulutusohjelmista ja yhteisistä toiminnoista. Heistä muodostui sisäisten laatukonsulttien verkosto, joilla on yhteinen laadunhallintaa koskeva ajattelutapa. Heistä kukin on omalta osaltaan toteuttamassa ar-

viointeja omassa yksikössään ja huolehtimassa laatutyön mukanaolosta arkisessa toiminnassa ja sen kehittämässä.

Kyselyt lähetettiin sattumanvaraisesti arvioinneissa mukana olleille henkilöille. Ydinjoukkona tässä olivat laatukonsultit, mutta mukana oli myös muita, jotka ovat omassa yhteisössään osallistuneet itsearviointeihin.

Ensimmäinen palautekysely lähetettiin noin 75:lle oman toimintansa itsearviointiin osallistuneelle henkilölle syksyllä 2004. Mukaan valittiin kustakin itsearviointiryhmästä koulutusjohtaja tai toiminnon esimies ja sattumanvaraisesti kaksi muuta henkilöä. Lomakkeita palautettiin 33 kappaletta.

Vastanneet jakautuivat varsin tasaisesti ammattikorkeakoulun eri toimialoille ja yhteisiin toimintoihin. Heistä 13 oli esimiehiä, 9 laatukonsulttia, loput opettajia tai työntekijöitä, jotka eivät ole olleet mukana laatukoulutuksessa.

Ensimmäisessä kyselyssä keskityttiin pitkälti kartoittamaan menettelytavan toimivuutta: onnistuiko itse tilaisuus hyvin, kuinka siihen oli valmistauduttu, oliko mukana dokumentteja ja palaute- tai tulostietoja, oliko toimintatapakuvauksia tehty etukäteen kirjallisesti, olivatko osallistujat arvioineet toimintaa yksin etukäteen, millaisia olivat ajankohdan ja resurssien sopivuus sekä EFQM-mallin toimivuus. Lisäksi kysyttiin, kuinka hyödylliseksi arviointi koettiin ja pyydettiin toiveita ja kehittämisehdotuksia.

Myös toisessa kyselyssä (2007) kysymykset painottuivat tapoihin toteuttaa arviointeja mutta olivat yksityiskohtaisempia ja pyrkivät kartoittamaan selkeämmin arvioinnin tarkoituksenmukaisuutta. Tavoitteiden ja tavoitetason sekä niiden mittaamisen merkityksen ymmärtäminen oli kokonaisuuden kannalta tässä keskeisenä punaisena lankana.

Tähän kyselyyn vastasi 25 henkilöä sekä koulutustehtävistä että yhteisistä toiminnoista. Heistä 12 oli esimiestehtävissä. 14 henkilöä oli osallistunut Stadian laajaan 4 vuotta kestäneeseen laatukoulutukseen. (Organisaatiouudistus toi mukanaan esimiehiä, jotka eivät ole osallistuneet laatukoulutukseen.) Vastausprosentti jäi pieneksi (25 %).

Tulokset eivät täytä kaikkia tieteellisyden vaatimuksia, joten niihin tulee suhtautua varauksella. Ne kertovat kuitenkin aidosti joidenkin ihmisten kokemuksista ja näkemyksistä, vaikka niitä ei voi laajemmin yleistää.

### *Kokemuksia ensimmäiseltä arviointikierrokselta*

Ensimmäisen kyselyn perusteella itsearvioinnin oli kokenut hyödylliseksi 24 vastaajaa 33:sta eikä kukaan väittänyt arviointia hyödyttömäksi. Mielenkiintoista oli huomata, että tuolloin suurin osa henkilöistä, joilla ei ollut koulutusta laatutyöhön, koki myös itsearvioinnin hyödylliseksi.

Ensimmäinen arviointitilaisuus onnistui 22 henkilön mielestä hyvin tai kohtuullisesti. Tilaisuuteen oli myös valmistauduttu eri tavoin, 11 tapauksessa huolellisesti, kuudessa tapauksessa ei lainkaan. Etukäteen tehty yksilöarviointi vahvisti selvästi kokemusta arvioinnin hyödyllisyydestä.

Arviointiprosessin aikana useat vastaajat kertoivat oppineensa varsinasta arviointia ja sisäistäneensä EFQM-mallia. Itsearviointi opetti vastaajia näkemään, mitkä asiat on hyvin, mitkä huonosti. Kokonaisuuk-sien hahmottamista, tavoitteiden asettamista ja mittareiden merkitystä kuvasi muutama henkilö oppineensa. Mainintoja oli lisäksi systemaattisuuden ja dokumentoinnin merkityksen ymmärtämisestä. Vastaukses-sa oli myös mainintoja siitä, kuinka vaikeaa yhteinen kieli ja yhteisen ymmärryksen luominen on ja yksi vastaaja totesi, että kyseiseen työhön tarvittaisiin kaikille lisää aikaa.

Vastaajat toivovat tulosten yhteistä käsittelyä sekä opettaja- ja asi-antuntijatiimeissä että toimialoittain. Toivottiin yhteisiä toimialan se-minaaripäiviä aiheesta ja yhteisiä sopimuksia käytänteistä. Esiin tuotiin parhaiden käytäntöjen tunnistamista, vahvuuksien ja tulosten esille nostamista ja best practices -käytäntöjen esittelyn tarpeellisuutta ja vertailtavuuden mahdollisuutta (pisteytys). Laatutyö pitää saada yhdiste-tyksi normaaliin toimintaan.

Useissa vastauksissa tuotiin esiin, että asiat on pidettävä koulutusohjel-man ja sen toiminnan tasolla. Kommentteina olivat esimerkiksi: ”Mitä korkeammalle tasolle asioita viedään ja tehdään yhteenvedoja, sitä vähemmän tuloksia.” ”On vältettävä liian suurien asiakokonaisuuksien käsittelyä, pienet sovitut askeleet tuottavat paremman lopputuloksen.” ”Tulosten hyö-dynnettävyyttä tulisi tarkastella ennen kaikkea koulutusohjelmatasolla.” ”Ylemmällä tasolla tehty yhteenvedo on aina jonkinlainen kompromissi ja sellainen ei välttämättä ei auta ketään toiminnan tasolla.”

Kolmas keskeinen tema asioiden hyödynnettävyydestä koski ta-voitteiden määrittelyä ja mittariston kokoamista ja analysointia. ”Tulisi ohjata koulutusohjelmien toiminnan tavoitteiden määrittelyä.”

EFQM-kriteeristön käyttöä ei suuresti kritisoitu, vaikka lähes kol-mannes tuossa vaiheessa kyselyyn vastanneista ei ollut tutustunut siihen aikaisemmin. Malli tuo esiin asioita, jotka menestyvissä ja erinomaisesti toimivissa organisaatioissa on hoidettu hyvin. EFQM-kysymykset osoit-tavatkin suuntaa, mitä pitäisi kehittää. Kehittämisideoiden toteuttami-seen se ei anna työkaluja.

## *Säännöllisten arviointien toimivuus*

Vuonna 2007, jolloin tehtiin toinen kysely, itsearviointikäytäntö on toiminut Stadiassa jo neljä vuotta. Kukin koulutusohjelma tai tukitoiminto on voinut aina valita itselleen sopivimman tavan itsearviointien suorittamiseen. Valittavana on muun muassa ketkä toimivat arvioijina ja kuinka iso joukko on, jaetaanko arvioitavat kohteet eri arvioijille tai arvioijaryhmille vai arvioivatko kaikki kaiken, tehdäänkö etukäteisarviointi yksin vai pienryhmässä vai paneudutaanko asiaan vasta arviointitilaisuudessa.

Stadian itsearvioinneissa tavallisin on muutaman henkilön arvioijajoukko, joka näyttää pysyvän varsin samana lukuunottamatta vähäisiä henkilöstömuutoksia. Pienissä koulutusohjelmissa ja tiimeissä arvioinnissa ovat mukana yleensä kaikki työntekijät, mutta myös eräs suuri, kymmeniä henkilöitä käsittävä osaamisyhteisö tekee itsearvioinnit aina yhdessä. Laatu- ja kehittämistyön tasosta päätellen tämä työtapo toimii erinomaisesti ja sitouttaa henkilökuntaa toiminnan yhteiseen kehittämiseen. Tämä arviointimuoto edellyttää hyvää etukäteisvalmistelua mutta näyttää toimivan.

Kyselyyn vastanneiden mukaan kaikki mukanaolijat arvioivat kaikki osa-alueet 60 %:ssa itsearviointitapauksista, 17%:ssa työ jaetaan. Yksilöarviointien tekeminen ennen yhteistä arviointitilaisuutta ei ole tavallista. Yli puolet jättää sen yleensä tekemättä, ja arvioinnit tehdäänkin tavallisimmin alusta asti yhdessä.

Tyytyväisyys arviointeihin on kyselyyn vastanneiden keskuudessa varsin suuri. Lienevätkö he juuri siksi vaivautuneet myös vastaamaan? ”Tehdyistä arvioinneista on ollut meille paljon hyötyä” -väittämän kanssa täysin tai osittain samaa mieltä oli 68 %, esimiehistä vielä suhteessa hieman useampi eli 75 %. 12 % oli täysin eri mieltä. Laatukoulutuksessa olleista arviointeihin oli joko täysin tai osittain tyytyväisiä 79 % vastanneista. Tässä vaiheessa tyytymättömien määrä olikin suurin juuri niiden joukossa, jotka eivät olleet saaneet laatukoulutusta. 72 % myös koki, että arviointien kautta saadaan palautetta tehdystä työstä.

Arviointitilaisuuksia käytetään lähes aina myös kehittämiskohteiden priorisointiin ja niistä sopimiseen.

Arviointeihin ollaan siis suhteellisen tyytyväisiä, mutta mikä niissä on hyvää ja miten niitä pitäisi kehittää edelleen? Hyvänä ja innostavana asiana arvioinneissa pidetään ylipäättänsä sitä, että pysähdytään pohtimaan ja keskustelemaan yhteisistä asioista. Arviointitilanteet saavatkin aikaan paljon keskustelua, näin kertoi 88 % vastaajista. Tämä luo yhteistä ymmärrystä, edistää oppimista ja on tiimioppimista parhaimmillaan. Henkilökohtainen paneutuminen etukäteen arvioitaviin asioihin toisi varmasti myös lisää näkökulmia toiminnan kehittämishaasteisiin. Yh-



teisölle muodostuu yhteinen näkemys siitä, mikä on tilanne ja mitä tavoitellaan. Ne ovat antaneet rohkeutta puuttua myös hankaliin asioihin, lisänneet asioiden monipuolista ymmärtämistä ja toisen työn arvostusta. Vaikka arvioinnit vievät aikaa, niitä pidetään hyvänä kehittämisen välineenä ja niiden systemaattisuutta positiivisena.

Tällä hetkellä ehdottomasti merkittävimmäksi epäkohdaksi ja kehittämishaasteeksi nousivat konkreettisten mittareiden puute, mikä on ollutkin Stadiassa ongelmana. Koulutusohjelmakohtaisia mittareita ei juuri ole ja yhteisiä on liikaa tai niistä ei ole osattu valita kullekin sopivia yksilöllisiä mittareita. Tunnuslukuja on myös ollut vaikea keskitetyksi saada ja tuottaa koulutusohjelmien käyttöön. Arvioinneissa toivotaan myös keskittymistä enemmän opetuksen ja oppimisen laatuun.

Kyselyssä tiedusteltiin, kuinka laadunvarmistus pitäisi hoitaa, jos arvioinnit eivät toimi eikä niitä koeta hyödyllisinä. Konkreettisia ja suoria vaihtoehtoja arviointien tilalle laadun varmistamiseksi ei juurikaan osoitettu. Useampi vastaaja toivoi arvioinnin fokusta kapeammaksi ja esitti toiveita saada paneutua yksittäisiin asioihin kerralla. Opetukseen ja opsiin keskittyvää arviointia sekä vertailevaa arviointia opettajien kesken esitettiin. Toimintaprosessien erillistä arviointia toivottiin ja tuotiin esiin se, että kuvattujen prosessien mukaan tulisi toimia. Tässäkin yhteydessä tuotiin esiin tarve selkeisiin seurattaviin mittareihin sekä koko amk-tasolle että osaamisyhteisöille.

Arviointien parantamiskeinona tuotiin esiin arviointien sitominen kiinteämmin palkitsemisjärjestelmään. Tuotiin esiin, että tulosten ja taloudellisten hyötyjen olisi kuljettava käsi kädessä. Toivottiin myös lisää resursseja opetuksen ja ohjauksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.

Osa stadialaisista laatukonsulteista on arvioinut myös toisia koulutusohjelmia tai tukitoimintoja. Näiden, joita kyselyyn vastanneidenkin joukossa oli, kommentit olivat ja ovat olleet aikaisemminkin pääasiassa positiivisia. Toisten toiminnan arviointia pidetään opettavaisena. Siinä oppii toisten työstä ja tavasta toimia ja näkee ja kokee, miten samassa talossa muualla toimitaan, mikä on hyvää benchmarkausta. Arvioijana toimiminen on auttanut sekä EFQM:n että pisteytyksen oppimisessa, valtuuksien ja vastuiden täsmentymisessä. ”Ne ovat hyödyllisiä.” Kielteisiäkin kokemuksia niihin on liittynyt. On kuvattu, että esimerkiksi aikaa on liian vähän aidon konsensuksen muodostamiseen, minkä vuoksi arviointitulokset tahtovat jäädä ylimalkaisiksi. Sisäisiä arviointeja pidetään oikean suuntaisina, mutta riittämättöminä. Totta onkin, että näihin kirjallisiin toiminnan kuvauksiin ja niiden arviointeihin on usein osoitettavissa niukasti resursseja. Mukaan tulleista moni onkin ottanut arvioinnin oman oppimisensa kannalta, mutta tässä on tietysti sopiva kohta tuoda esiin, mitä arvoja oppivan organisaation kehittyminen ja toteutuminen edellyttää.

## *Toiminnan tavoitteista toiminnan tuloksiin*

Kaikissa arvioinneissa pitää lähteä liikkeelle siitä tosiasista, mihin toiminnalla pyritään ja mikä sen tarkoituksena on. Vuosina 2004–2007 tehtyjen arviointien perusteella näyttää, että tavoitteet eivät ole koulutusohjelmilla/toiminnoilla yksiselitteisiä: niitä on usein liikaa, niitä saatetaan nimittää painopistealueiksi, strategioiksi tai kehittämisalueiksi tai ne luetaan määriteltäessä missiota tai ydintehtäviä. Tavoitteita on kuitenkin asetettu. Koulutusorganisaatiossa niitä tulee myös ministeriöstä sekä ylläpitäjältä. Oman koulutusohjelman tai yksikön tavoitteiden lisäksi toimintaa pyrkivät ohjaamaan vielä koko ammattikorkeakoulun yhteiset tavoitteet. Ei siis ole lainkaan ihme, että nämä sekoittuvat ja tavallaan vyöryvät kaiken arkipäiväisen työn ylle. Jo lukumäärän perusteella voi kysyä, ohjaavatko näin lukuisat tavoitteet toimintaa hallitusti vai vaikeuttavatko ne sitä. Ainakin toimintaa arvioitaessa tilanne jo lähökohtaisesti aiheuttaa hämminkiä ja hankaloittaa sitä.

Kysymykseemme ”asetatteko toiminnalle ja toimenpiteille selkeät tavoitteet” vastasi kaikista kyllä 72 %, esimiehistä 83 %. Vastauksissa oli kaksi esimiestä, joista toinen vastasi, että tavoitteita ei aseteta, ja toinen ei niistä tiennyt. Kysyttäessä, ”ovatko tavoitteet kaikkien tiedossa”, 45 % vastasi kyllä, 35 % ei ja 20 % ei osannut sanoa. Missä on siis yhteinen päämäärä, joka vie meitä eteenpäin? Tarvetta tämän kirkastamiseen näyttäisi olevan. Samaa viestinee myös kysymykseen ”Onko tavoitteilla mittarit ja tavoitearvot”? saadut vastaukset, joissa yli puolet vastaajista sanoi ei ja 20 % ei tiennyt.

Tavoitteissa onnistumista kuitenkin seurataan. Tätä mieltä oli 74 % vastanneista. Herää kysymys, kuinka tavoitteellista ja tosiasioihin perustuvaa johtaminen oikeasti on. Helposti hukataan resursseja turhaan toimintaan, jos seurantajärjestelmät ovat puutteellisia tai niitä käytetään väärin. Toiminta hajaantuu eikä vie kohti todellisia päämääriä.

Tällä hetkellä näyttää, että tavoitteita tai mittareita, jotka usein mielletään samoiksi, on liikaa. Jo ministeriöllä on lähes 30 Amkota-mittaria. Valintoja tulee tehdä rohkeasti ammattikorkeakoulutasolla toiminnan järkeväksi ja pysähtyä työyhteisössä miettimään, mitä me oikein haluamme ja mihin olemme menossa. Visio ja strategia ovat tänä päivänä tuttuja asioita jokaisessa ammattikorkeakoulussa, mutta eläkö tämän työn tuloksena aidosti käsitys yhteisestä päämäärästä? Ainakaan se ei näy selvästi itsearvioinneissa, jotka usein suoritetaan käyttäen ministeriön asettamia mittareita. Kuitenkin olisi tärkeää arvioida nimenomaan omissa tavoitteissa onnistumista.

Kun meillä on yhteisesti muodostettu ja jaettu käsitys päämäärästä, se on helpompi saavuttaa. Näin pääsemme yhdessä määrittelemään myös konkreettisella tasolla toimintaamme ja sen tulevaisuutta. On-

gelmana näyttävät olevan myös käsitteet tavoite, mittari ja tavoitearvo. Tavoitteet tulee määrittellä konkreettisesti ja sopia, millä niitä mitataan. Tässäkin voidaan jo mennä harhaan, jos mittari on tulkinnanvarainen tavoitteeseen nähden. Asiasta tulisi olla yksimielisyys, koska ”sitä saat, mitä mittaat” ja on turha mennä väärään suuntaan väärillä mittareilla.

Myös arvioinnin pohjalta nostetut kehittämiskohteet nimetään usein suoraan uusiksi tavoitteiksi. Kuitenkin kehittämiskohteet ovat usein välineitä, joiden avulla päästään parempiin tuloksiin ydintoiminnoissa tai muissa keskeisissä toimissa. Kun kehittämiskohteissa onnistumista seurataan, niistä tulee helposti itsetarkoitus, vaikka näin ei välttämättä tulisi olla. Kehittämistoimien jälkeen tulisi konkreettisesti tarkastella, ovatko tulokset parantuneet. Onko kehityskohde tuonut lisäarvoa toiminnalle vai käykö niin, että toimintaa kehitetään hyvinkin monipuolisesti ilman, että niillä on vaikutusta lopputulokseen?

Otetaan esimerkki, jossa henkilöstö on tyytymättömät sisäiseen viestintään. Tilannetta analysoitaessa voidaan todeta, että yksiköllä ei ole minkäänlaista viestintäsuunnitelmaa, ja sitä päätetään ryhtyä laatimaan. Tästä tulee kehittämiskohde, ja seuraavassa arvioinnissa todetaan, että olemme päässeet tavoitteeseen, kun viestintäsuunnitelmamme on valmis. Onko kaikki siis hyvin? Tyytyväisyys-tyytymättömyys sisäiseen viestintään on tässä tapauksessa kuitenkin ainoa mittari, jota tulee seurata. Silloin nähdään, onko nykyinen viestintä, joka pohjautuu uuteen viestintäsuunnitelmaan, aikaisempaa tehokkaampaa ja oliko viestintäsuunnitelman laatiminen oikea toimenpide asian korjaamiseksi.

Tavoitteita ja tuloksia toisiinsa peilaamalla on kuitenkin muistettava se tosiasia, että tuloksia voidaan parantaa vain toiminnalla. Mikä on seurausta mistäkin, mikä on minkäkin asian syy, mikä edellytys. Selkeät tavoitteet ovat suunnan näyttäjiä, mutta se miten toimitaan, on kaikkein tärkeintä. Aitoa analyysiä ja paneutumista kokonaisuuden tarkasteluun syntyy vain suurella kiinnostuksella toimintaa ja sen tuloksia kohtaan. Tämä luo pohjaa uudistumiselle.

## Pohdinta

Systemaattiset ja säännöllisesti toistuvat itsearvioinnit eri muodoissaan näyttävät olevan sellainen oppimista tukeva organisatorinen rakenne, joka mahdollistaa uuden oppimisen. Se, kuinka hyvin näitä oppimisen paikkoja sitten hyödynnetään ja käytetään aidosti tähän tarkoitukseen, on vielä koko ammattikorkeakoulun tasolla vaatimatonta. Moni koulutusohjelma kokee arviointien tekemisen edelleen ”turhana ja pakollisena” eikä osaa hyödyntää niitä oman toiminnan kehittämisen näkökannalta.

Mielenkiintoista on huomata, kuinka arviointien kehittämisehdotuksissa korostuu koulutusohjelmatason korostaminen ja omaleimaisuuden vaatimus. Juuri sitä omaa, yksilöllistä toimintaa on tarkoituskin arvioida. Itsearvioinnit ovat koko ajan olleet koulutusohjelmakohtaisia (ja toimintakohtaisia), koko amk:n tasolla on tehty omat arvioinnit. Keskeinen prosessi, jota koulutusohjelmissa pitäisi arvioida, on juuri opetussuunnitelma-, opetus- ja oppimisprosessi. Johtaminen on juuri tämän prosessin johtamista, henkilöstökysymykset juuri näiden keskeisten tehtävien hoitamisen edellytyksiä tukevia, materiaalien ja laitteiden hallintaan liittyvät toimintatavat ovat ydintehtävien hoitamiseen liittyviä. Lieneekö kokonaisvaltainen arviointikehikko kuitenkin liian moniulotteinen hallittavaksi, koska arviointimalli tahtoo jäädä monelle ulkokohtaiseksi? Vai onko muiden toiminnan osa-alueiden, kuten esimerkiksi johtamisen tai henkilöstön osaamisen hallintakeinojen, tarkastelu ja arviointi liian uskaliaista vai koetaanko se jollain tapaa toisarvoiseksi. Kuitenkin kaikki toiminnan alueet ja niiden toimintatavat ovat osa kokonaisuutta ja vaikuttavat osaltaan lopputulokseen. Myös Korkeakoulujen arviointineuvosto korostaa laatujärjestelmien auditoinneissaan kaikkea toimintaa ja sen laadun hallintaa. Itsearviointi-menettely on ammattikorkeakoulutasolle rakennettu järjestelmä, joka mahdollistaa, vaikkakin myös edellyttää, oman toiminnan ja siitä saatujen tulosten säännöllisen tarkastelun. Samalla suodaan tilaisuus oppia uutta. Jos sitä ei käytetä, se on todellista resurssien hukkaamista. Näin näyttää vielä valitettavasti monen koulutusohjelman kohdalla meilläkin olevan. Sisäisten arviointitulosten julkaiseminen nettisivuilla toisi varmasti myös halua paneutua asiaan perusteellisemmin.

Olemme kuitenkin hyvällä tiellä. Meillä on arviointiosaamista ja kokemusta jo varsin paljon. EFQM alkaa olla jo tuttu. Kokonaisuus hahmottuu vähitellen, ja sen jälkeen voidaankin pureutua hallitusti yksittäisiin kohteisiin. Kiinnostus toiminnan tulosten aktiiviseen seurantaan on kasvanut, ja halu löytää omia mittareita lisääntynyt. Olemme me-

nossa siihen suuntaan, jossa toimintaa tietoisesti hallitaan ja johdetaan todellisia tuloksia seuraamalla.

Itsearviointit eivät kuitenkaan saa muodostua kehittymisen esteeksi liiallisella omalla retoriikallaan ja menettelyillään. Innovatiivisuus on haaste, johon pitää pystyä vastaamaan luomalla organisaatioon rakenteita ja paikkoja, jossa luovuutta voidaan ruokkia ja kasvattaa.

On todettava, että johtaminen on keskeisessä asemassa, vaikka asiantuntijaorganisaatioissa toimimmekin. Onnistuneet arviointit edellyttävät esimiehiltä panostusta asiaan: mukanaoloa ja kiinnostusta, arviointien merkityksen korostamista, systemaattisuudesta kiinni pitämistä, muiden järjestelmien ylläpitoa ja ennen muuta myönteistä ilmapiiriä toiminnan ja tulosten tarkastelulle ja uuden oppimiselle. Palkitseminen on keino, jota ei ole otettu vielä sisäisesti käyttöön. Siihen pitää panostaa.

## Lähteet

- Argyris, C. – Schön, D 1978: *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison&Wesley.
- EFQM Excellence Model 2003: Laatukeskus.
- Kolb, D. 1984: *Experiential Learning*. Engelwood Cliffs. Prentice-Hall, Inc.
- Mezirow, J. 1991: *Transformative Dimensions in Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. 1983: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Senge, P. 1990: *The Fifth Discipline – The art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.
- Virkkunen, J. – Engeström, Y. – Pihlaja, J. – Helle, M. 1999. *Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä*. Helsinki: Kansallinen työelämän kehittämissuunnitelma. Raportteja 6.

## 6 Oman toiminnan tutkiminen – laadun osoittaja ja kehittämisen väline

Päivi Jaatinen, Satakunnan ammattikorkeakoulu

### Taustaa

Oman toiminnan tutkiminen on Satakunnan ammattikorkeakoulussa (SAMK) yksi laadunhallinnan keino täydentää suoritetuista itsearviointeista ja sisäisiä auditointikäytäntöjä. Itsearviointit ja sisäiset auditoinnit ovat arvokkaita laadunhallinnan välineitä, mutta ne voivat ilman ajoitettavia ulkoisia auditointeja tai tutkimuksellista lähestymistä tuottaa harhaista tulosta laadun tasosta.

Kun asiaa tarkastellaan laajasta perspektiivistä, laadunhallinnassa on kysymys korkeakoulun tilintekovelvollisuuden täyttamisestä. Tilintekovelvollisuus on käsitteenä hyvin monimuotoinen, eikä ainakaan suomalaisessa korkeakoulukeskustelussa kovin yleisesti käytetty. Vastuukeskustelu on korvautunut puheella toiminnan arvioinnista, laadun varmistamisesta ja toiminnan kehittämisestä (vrt. esim. OPM 2004). Näitä kaikkia voi pitää kiistattoman tärkeinä toiminnan onnistumisen varmistajina ja kuvaajina, mutta ne saattavat kohdistaa vastuun laadukkaasta toiminnasta organisaation sisällä kollektiiviseksi vastuuksi hämärtäen samalla yksittäisen toimijan vastuuta.

Oppimistulosten arviointi on korkeakoulussa keskeisessä asemassa. Korkeakoulut määrittelevät arvioinnin perusteet tutkintosäännönsään. Määrittelyt kattavat kuitenkin parhaimmillaankin vain perusperiaatteet ja arviointiasteikon, eivätkä esimerkiksi sisällä määräyksiä oppimistulosten arvioinnin laadunhallintaan liittyvistä menettelyistä. Oppimistulosten arviointia korkeakouluissa on hallinnut voimakkaasti asiantuntija- ja autonomiaorientaatio. Arviointikriteerit määrittelevät usein yksittäinen opettaja, eikä arvioinnin kalibrointitoimenpiteitä, esimerkiksi vertaisarviointeja ja ristiin arviointeja, ole ollut laajasti käytössä. Arviointitoiminnan läpinäkyvyyden lisääminen on tärkeää myös siksi, että lainsäädännön mukaan opiskelijan on saatava tietoonsa arviointinsa perusteet ja hänellä on oltava mahdollisuus valittaa saamastaan arvioinnista tutkintolautakuntaan.

Tässä artikkelissa lähestytään oppimissuoritusten arvioinnin arviointia kahden tutkimusesimerkin kautta, jotka ovat opinnäytetöiden arviointi ja pakollisten kieliopintojen arviointi. Opinnäytetöiden arvi-

oinnin arviointitutkimuksen tulokset on kuvattu kokonaisuudessaan raportissa Päivi Jaatinen: *Miltä SAMK:n opinnäytetyöt näyttävät toisin silmin? Satakunnan ammattikorkeakoulun tutkimukset, Sarja A* ja kielten arviointiin liittyvät tähänastiset tulokset raporteissa Päivi Jaatinen: *Koulutusjatkumo on – missä on osaamisjatkumo? Satakunnan ammattikorkeakoulu, Sarja B raportit, 1/2005* ja Päivi Jaatinen: *Ammattikorkeakouluopiskelijan kielitaito – harhaa vai hallintaa? Satakunnan ammattikorkeakoulu, Sarja B raportit, 9/2005*.

### Tilintekovelvollisuus ikkunana laatuun?

Tilintekovelvollisuudessa on yksinkertaisimmillaan kysymys siitä, että koulutuksen järjestäjä on vastuussa toimintansa laadusta ja asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta ja että sillä on velvollisuus osoittaa toimintansa laatu (Woodhouse 2003: 133). Tämä vastuu on myös kirjattu ammattikorkeakoululakiin (L351/03 9 §), jonka mukaan ammattikorkeakoulun tehtävänä on vastata järjestämänsä koulutuksen ja muun toiminnan laatutasosta ja jatkuvasta kehittämisestä ja osallistua määräjain ulkoiseen laadunarviointiin. Yhteiskunta on uskonut koulutus-tehtävän konkreettisen toteuttamisen koulutusorganisaatioiden tehtäväksi. Tehtävän toteuttamiseen liittyy sen kaikilla tasoilla, valtakunnan korkeakoulupoliittisesta päätöksenteosta yksittäisen opettajan ja opiskelijan välisiin opetus-, oppimis- ja arviointitilanteisiin, verovarolla toteutettua ja yhteiskunnan luvan varassa tapahtuvaa ja sen normien säätelyä vallankäyttöä. Tästä syystä demokraattinen yhteiskunta pyrkii varmistamaan monin tavoin, että valtaa käytetään kaikilla tasoilla hyväksyttävällä ja moraalisesti kestäväällä tavalla, muun muassa edellyttämällä korkeakouluilta raportointia tavoitteistaan, toimintatavoistaan ja toiminnan tuloksista.

Tilintekovelvollisuuden taustalla on monenlaisia orientaatioita. Ne kertovat siitä, keitä varten organisaatio tekee työtään, kenelle tai mille taholle se on ensisijaisesti vastuussa tekemisistään ja mitkä asiat osoittavat organisaation onnistuneen tehtävässään. Eri orientaatiot pitävät sisällään myös implisiittisesti hyvän laadun määrittelyn. Useimmat orientaatiot vaikuttavat organisaatiossa samanaikaisesti, mutta niiden välinen tasapaino voi vaihdella eri aikoina. Ne voivat olla jopa ajoittain ristiriidassa keskenään.

Sekä Finn (2002: 86–88) että Moos (2004) erottavat tilintekovelvollisuuden taustalta kolme eri orientaatiota: asiantuntijaorientaation (trust the experts), standardiorientaation (trust, but verify) ja markkinaorientaation (trust the customers).

Asiantuntijaorientaatiossa oman organisaation asiantuntijat määrit-

televät laadun kriteerit, eli se elää ammatillisten standardien mukaisesti. Luottamus organisaation ja ammattiryhmän asiantuntijaosaamiseen ja -näkemykseen on vahva ja usein kyseenalaistamaton. Tällaisissa organisaatioissa korostetaan asiantuntijoiden toiminnan autonomisuutta, ja siihen liittyy voimakas yksin tekemisen kulttuuri. Moos'n (2004) mukaan tämän orientaation ongelma piilee siinä, että ammatillaiset saattavat kokea koulutusorganisaation omaisuudekseen, johon ulkopuolisilla ei ole sanottavaa. Näin koulutusorganisaatiosta voi muodostua suljettu, ympäristönsä kanssa keskustelematon eristäytynyt yhteisö, joka vielä pahimmillaan muodostuu yksittäisistä autonomisista keskenään keskustelemattomista yksilöistä. Asiantuntijaorientaatiossa tilivelvollisuus kohdistuu asiantuntijoihin itseensä tai asiantuntijaryhmään eli tilivelvollisuus koetaan organisaation ja ammattikunnan sisäiseksi asiaksi.

Standardilähtöisyydessä, jota Moos nimittää myös manageriaaliseksi orientaatioksi, organisaatio painottaa toiminnassaan ylempien hallinnon tasojen ja ministeriön määrittelemiä standardeja, standardoituja prosesseja, normeja ja kriteerejä. Organisaation ja viranhaltijoiden on kyettävä osoittamaan oman toimintansa suhde määriteltyihin standardeihin ja kriteereihin sekä toimittava annettujen normien mukaan. Standardien mukainen toiminta ja standardien määrittelemien tasojen saavuttaminen toimii hyvän laatutason kriteerinä. Standardien laatija on oikeutettu saamaan tiliä koulutuksen toteuttajalta. Standardiorientaatiossa laatu määritellään usein täydellisyydeksi (perfection) ja laadulle asetetaan tasalaatuisuuden, sääntöjen noudattamisen ja virheettömyyteen liittyviä vaatimuksia (OPM 2004: 49). Tasalaatuisuuden käyttäminen laadun mittana saattaa kuitenkin olla ongelmallista, koska on vaikeaa löytää täysi yksimielisyys siitä, minkälaiset standardit parhaiten kuvaavat hyvää koulutusta. Erityisen ongelmallinen tasalaatuisuuden käyttäminen laatuksikriteerinä on, jos standardin määrittäjänä on opiskelija. (Sahney ym. 2004: 147.)

Markkina- tai asiakasorientoituneessa organisaatiossa toiminnan onnistumista kuvaa Moos'n (2004) mukaan se, missä määrin organisaation asiakkaat ovat tyytyväisiä niihin tuotteisiin ja palveluihin, joita asiakkailta on oikeus odottaa organisaation antamien lupauksen ja julistusten perusteella. Tällöin organisaation velvollisuutena on tehdä tiliä erityisesti niille tahoille, jotka se on nimennyt asiakkaikseen. Sahney ym. (2004: 147) näkee asiakas- tai markkinasuuntautuneessa orientaatioissa tiettyjä ongelmia. Ongelma syntyy hänen näkemyksensä mukaan jo siitä, kenet määritellään koulutuksen asiakkaaksi. Vaikka opiskelija olisi asiakas, se ei välttämättä tarkoita Sahneyn mukaan sitä, että opiskelija tietäisi, mitkä hänen tarpeensa ovat, saati että hänellä olisi valmiudet määrittää se, miten esimerkiksi opetuksen laatutaso määritellään.



Markkinaorientaatiossa laatu voi merkitä asiakastyytyväisyyttä tai tarkoituksenmukaisuutta (fitness for purpose), koska tavoitteena on täyttää sidosryhmien vaatimukset (OPM 2004: 49).

Korkeakoulussa voidaan tunnistaa kaikki kolme edellä kuvattua orientaatiota. Koulutusorganisaatiota on tyypillisesti pidetty asiantuntijaorganisaationa, jossa opettajan työ on autonomista ja opettajan asiantuntijuuteen luotetaan. Standardiorientaatiota edustavat esimerkiksi lainsäädännön luomat normit. Tämä näkyy muun muassa tutkintoon sisältyvissä lakisääteisissä kielitaitovaatimuksissa. Standardiorientaatio saattaa vahvistua myös muilta osin tulevaisuudessa muun muassa Bolognan prosessin vaikutuksesta. Myös asiakasorientaatio on aina läsnä. Liiallisena se voi vaarantaa korkeakoulun suuren tehtävän hoitamista.

Laatu, jonka tuottamisesta tilintekovelvollisuudessa on kysymys, voidaan määritellä useilla eri tavoilla. Sahneyn ym. (2004: 146–147) laadun määritelmät voidaan luokitella viiteen pääryhmään: poikkeuksellisuuteen (exceptional), tasalaatuisuuteen (consistency), tarkoituksenmukaisuuteen (fitness for purpose), taloudelliseen tehokkuuteen ja tuottavuuteen (value of money, efficiency and effectiveness) sekä muutokseen kohti ideaalitilaa (transformative). Australialaiset Scott ja Yates (2003) korostavat laadun osoittamisen tärkeyttä (evidence based quality). Heidän näkemyksensä mukaan organisaation on kehitettävä sellaiset järjestelmät ja mittarit, joilla on mahdollista kerätä luotettavasti tietoa organisaation prosessien toimivuudesta ja asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. He korostavat sitä, että laatua ei voi vain väittää olevan, vaan se on pystyttävä osoittamaan luotettavasti.

### **Mille tahoille korkeakoulu on tilivelvollinen?**

Korkeakoululla on lainsäädännön perusteella velvoitteita, joiden toteuttamisesta sillä on sekä juridinen että moraalinen vastuu. Toiminnan laatu syntyy tämän velvollisuuden täyttämisestä. Korkeakoulu on yleisellä tasolla tilintekovelvollinen tekemisistään esimerkiksi opetusministeriölle, opiskelemaan tulevalle opiskelijalle, tutkinnon suorittaneelle, omille työntekijöilleen ja lopulta valmistuneen rekrytoivalle työnantajalle. (Jaatinen 2004a.)

Oppimistulosten korkealaatuisen arvioinnin merkitystä voidaan tarkastella ainakin kolmesta näkökulmasta, opiskelijan, työelämän ja korkeakoulun kannalta.

Osaamista oikealla tavalla kuvaavassa oppimistulosten arvioinnissa on opiskelijan näkökulmasta kysymys paitsi oikeudenmukaisuudesta ja tasa-arvoisuudesta suhteessa toisiin opiskelijoihin ja työnhakijoihin

myös realistisen ammattitaitokuvan rakentumisesta opiskelun aikana. Osaamisesta saatu hyvä palaute luo mielikuvan hyvästä osaamisesta, huono huonosta. Arviointikokemusten kautta opiskelija rakentaa käsitystään siitä, mitkä ovat hänen vahvat osaamisalueensa ja hänen valtionsa esimerkiksi työelämään rekrytointitilanteissa ja millä osaamisilla hän voi täysin oikeutetusti markkinoida itseään työnantajille eri tehtäviin.

Vaikka työnantajat eivät korostakaan rekrytointitilanteessa hakijan tutkintotodistuksen arvosanoja sinänsä (ks. Jaatinen 2002), heillä on oikeus odottaa, että hakijan tutkintotodistus ja esimerkiksi opiskelijan osaamisestaan kokoama portfolio kuvaavat oikealla tavalla rekrytoitavan osaamista. Esimerkiksi kiitettäväksi arvioitu kielitaito antaa odottaa hakijan selviytyvän vieraalla kielellä normaaleista työelämän tilanteista vaivatta. Samoin, jos hakija on suorittanut projektiluonteisen oppinäytetyön kiitettävien arvosanojen, työnantajan täytyy voida luottaa hänen hallitsevan projektimaisen työskentelyn myös aidoissa työelämätilanteissa.

Korkeakoulu on vastuussa koko korkeakouluinstituutiolle siitä, että arvioinnit kuvaavat oikealla tavalla valmistuneen osaamista. Relevantilla arvioinnilla rakennetaan ammattikorkeakoulujen uskottavuutta. Liiallinen opiskelija-asiakasorientaatio voi esimerkiksi kielitaitovaatimusten osalta johtaa perusteettomaan vaatimustason laskuun ja opiskelijalle annetun arvosanan virheelliseen viestiin osaamistasosta.

## Hankkeen tavoitteet

Osaamisen arvioinnin arviointihankkeen kokonaistavoitteena oli kehittää ammattikorkeakoulujen tosiasiapohjaisen oppimisen ja opetuksen laadun hallinnan (evidence based quality) toimintatapoja. SAMK:in osahankkeiden tavoitteena oli saada tietoa opiskelijoiden oppimistulosten arvioinnin laatutasosta. Laadun määrittelyn pohjalla on tässä yhteydessä Sahneyn määrittelyjen mukaan lähinnä tasalaatuisuus ja kriteeripohjaisuus. Arvioinnin arviointia lähestyttiin kahden tutkimusprojektin ja tutkimuksiin pohjautuvien kehittämisprojektien kautta. Tutkimus kohdistui oppinäytetöiden arviointiin ja ammattikorkeakouluasetukseen perustuvien pakollisten kieliopintojen arviointiin.

## Osahanke 1: Opinnäytetöiden arvioinnin arviointitutkimus

Ammattikorkeakouluopinnot huipentuvat opinnäytetyön tekemiseen ja valmistumiseen. Opinnäytetyö on osaamisen vahva käyntikortti, joka jää elämään omaa elämäänsä kirjastoihin ja työpaikoille opintojen päätyttyä. Korkeakoulujen legitimitetin kehittymisen ja ylläpitämisen kannalta ei ole yhdentekevää, miltä opinnäytetyöt näyttävät ja millaisesta osaamisesta ne viestittävät. Opiskelijoiden oikeusturvan kannalta on tärkeää, että opinnäytetöiden arvioinnissa noudatetaan yhdenmukaisia periaatteita.

Tutkimusentekohetkellä (2004) ei ollut olemassa ammattikorkeakoulujen yhteisiä suosituksia vaatimustasokuvauksiksi. Käytettävissä oli vain vähän tutkittua tietoa opinnäytetöiden arvioinnista ja sen tasosta. Selvät hyvän ammattikorkeakouluopinnäytetyön kriteerit puuttuivat, ja tästä syystä myös näytöt opinnäytetöiden laadusta puuttuivat. Eri koulutusalojen näkemykset hyvästä opinnäytetyöstä näyttivät lisäksi eroavan keskustelujen perusteella toisistaan suuresti.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa opinnäytetöiden luonteesta ja arvioinnin laadusta eri toimialoilla ja eri toimialojen näkökulmasta. Tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Millainen näkemys eri toimialojen edustajille on SAMK:ssa eri toimialoilla tehdyistä opinnäytetöistä?
2. Miten eri toimialojen työt eroavat toisistaan tutkimuksessa arvioitavien ominaisuuksien suhteen?
3. Kuinka hyvin eri toimialojen opinnäytetyöt vastaavat arvioitsijoiden mielestä laajuudeltaan 10 opintoviikon työmäärää?
4. Kuinka hyvin arvioitsijoiden antamat arvoinnit vastaavat töiden alkuperäistä arvosanaa?
5. Miten yhtenäinen eri toimialojen näkemys on toisten toimialojen töistä?
6. Mitkä ovat toimialojen edustajien mielestä arvioitujen opinnäytetöiden vahvuudet ja heikkoudet?

Tutkimuksen perusaineiston muodostivat SAMK:ssa vuonna 2002 valmistuneet opinnäytetyöt (N=845). Kultakin SAMK:in kolmelta toimialalta valittiin otokseen yhdeksän työtä, joista kolme arvosanalla 5, kolme arvosanalla 3 ja kolme arvosanalla 1 tai 2. Työt valittiin otokseen tasaväliotannalla toimialojen ja arvosanaryhmien sisällä. Töiden uudelleenarvioijina toimi kultakin toimialalta viisi työssään opinnäytetöitä ohjaavaa opettajaa. Opettajat arvioivat työt toimialoittain ristiin niin, että liiketalouden opettajat arvioivat sekä tekniikan että sosiaali- ja terveysalan työt, sosiaali- ja terveysalan opettajat liiketalouden ja tekniikan

kan työt ja tekniikan opettajat liiketalouden ja sosiaali- ja terveystalouden työt. Jokainen arvioitsija arvioi kahdeksantoista työtä, ja jokaiseen työhön kohdistui 10 arviointia. Arviointikehikkona käytettiin SAMK:in opinnäytetyön arviointilomaketta. Arviointi kohdistettiin aiheen valintaan, työn kokonaisjäsenyykseen, aiheen käsittelyyn, tuloksiin ja niiden merkittävyyteen sekä työn raportointiin. Lisäksi arvioitiin työn laajuus. Tutkimusasetelman perusoletuksena oli se, että eri arvosanan saaneilla korkeakoulutasoisilla opinnäytteillä on olemassa jotkin universaalit ominaispiirteet, jotka on mahdollista tunnistaa, vaikka substanssialue olisikin arvioitsijalle outo.

### *Tulokset pähkinänkuoressa*

Alkuperäisen arvosanan ja projektissa annetun arvosanan yhteys jäi heikoksi erityisesti kiitettävien töiden osalta. Osaa kiitettävistä töistä esitettiin jopa hylättäviksi. Alun perin tyydyttävän arvosanan saaneet työt arvioitiin useimmiten jonkin verran alkuperäistä arvosanaa paremmiksi. Paras vastaavuus oli, jos alkuperäinen arvosana oli 3. Arvioitavista osa-alueista ainoastaan työn raportoinnilla, menetelmien hallinnalla ja käsitteiden määrittelyllä oli selvä positiivinen yhteys alkuperäiseen arvosanaan. Myös projektissa annetun laadullisen arvioinnin ja alkuperäisen arvosanan yhteys oli heikko. Vähän vajaa puolet arvioinneista piti opinnäytetöitä laajuudeltaan alimitoitettuna suhteessa vaadittuun kymmeneen opintoviikkoon. Alimitoitusta esiintyi kaikilla toimialoilla. Sosiaali- ja terveystaloudella alimitoitus liittyi erityisesti töihin, joissa oli useampi tekijä. Arviointien yksimielisyysosuudet vaihtelivat toimialoittain suuresti, tarkasteltiin tilannetta toimialan saamien arviointien tai toimialan antamien arviointien näkökulmasta. Kriittisimpiä arvioitsijoita olivat sosiaali- ja terveystalouden opettajat, ja parhaimmat arvioinnit antoivat tekniikan edustajat.

Johtopäätöksenä tutkimusraportissa esitettiin muun muassa arvioinnin johdonmukaisuuden parantamiseksi, että opinnäytetyöprosessi pitäisi vaihteistaa järkevämmän ja eteneminen tehdä näkyvämmäksi. Samoin arvioinnin läpinäkyvyyden ja oikeudenmukaisuuden turvaamiseksi pitäisi laatia arvioinnin vaatimustasokuvaukset ja luoda ristiinarviointimalli. Ohjaajan ja arvioitsijan roolien eriyttämistä olisi myös hyvä pohtia.

### *Mitä tutkimuksesta seurasi?*

Tutkimustulosten pohjalta SAMK:ssa laadittiin huhtikuussa 2004 viikohtainen opinnäytetöiden kehittämissuunnitelma. Kehittämistoimenpiteitä varten perustettiin eri toimialojen edustajista koostuva opinnäytetyön kehittämisryhmä, jonka tehtäväksi määriteltiin 1) vaatimustasokuvausten määrittelyminen sekä perustutkinnon että jatkotutkinnon (nyk. ylempi amk) opinnäytetöille, 2) perustutkinnon opinnäytetyöhöön täydentäminen kuvaamaan paremmin erityyppisiä opinnäytetöitä ja niille asetettavia vaatimuksia, 3) opinnäytetyöprosessin entistä selvempi vaiheistaminen ja 4) arvioinnin laadunvarmistusmallin rakentaminen. Työryhmän tavoitteet on linkitetty SAMK:n tasapainotetun mittariston (BSC) asiakas- ja prosessinäkökulmien strategiaan päämääriin ja kriittisiin menestystekijöihin.

Lisäksi SAMK:n johtoryhmä päätti tutkimustuloksen pohjalta muun muassa, että 1) opinnäytetyöohjaajan minimitutkinto on ylempi korkeakoulututkinto, 2) numeeriseen arviointiin liitetään vuoden 2005 alusta kirjallinen lausunto eli arvosanan perustelut ja 3) että opinnäytetöitä ohjaaville opettajille järjestetään koulutusta opinnäytetyön ohjauksesta, projektinhallinnasta, tieteellisestä kirjoittamisesta ja sopimuskäytännöistä.

### *Mitkä asiat ovat toteutuneet ja mitä on vielä tekemättä?*

Opinnäytetyön kehittämisryhmä on laatinut vaatimustasokuvaukset, joiden käyttöön on perehdytty toimialoittain. Vaatimustasokuvaukset on liitetty osaksi opinnäytetyöprosessia ohjaavaa menettelyohjetta. Opinnäytetyöohjetta on täydennetty esimerkiksi projektiluonteisen opinnäytetyön osalta. Lisäksi opinnäytetyöohje on kytketty menettelyohjeeseen kautta vuotuisen tarkistusmenettelyyn.

Arviointia on kehitetty niin, että jokainen opiskelija saa työstään myös kirjallisen lausunnon. Lausunnon laatimisen tueksi on kehitetty sähköinen opinnäytetyön arviointityökalu, joka on tällä hetkellä vapaaehtoisessa testikäytössä. Tähänastiset kokemukset työkalusta ovat pääsääntöisesti hyvät, ja tarkoituksena onkin ottaa se kattavaan käyttöön keväällä 2008.

SAMK:ssa on yleisenä käytäntönä se, että opinnäytetyön ohjaaja arvioi itse ohjaamansa työn. Tällainen käytäntö kuvaa tilintekovelvollisuuden näkökulmasta tarkasteltuna voimakasta asiantuntijaorientaatiota, jolla on omat riskinsä ja joka voi olla arvioinnin objektiivisuuden kannalta kyseenalainen. Sosiaali- ja terveystieteillä on kokeiltu opinnäytetöiden arvioinnin irrottamista ohjauksesta. Toimialalla on työnjaolli-

sesti sovittu arviointiresurssi tietyille henkilöille. Toimintatavan hyvänä puolena on pidetty arvioinnin suurempaa objektiivisuutta ja sitä, että myös ohjaajalla on mahdollisuus saada ulkopuolista palautetta ohjaamansa opinnäytetyön tasosta. Kokeiluvaihe on päättymässä, eikä päätoiksiä toimintatavan vakiinnuttamisesta ole vielä tehty.

Ohjausprosessin kehittämiseksi on käynnistetty opinnäytetyön-ohjauksen mentorointiprojekti, joka on edelleen menossa. Hankkeessa kehitetään mallia, jossa kokeneemmat ohjaajat koulutetaan toimimaan nuorempien kollegojen ohjaajina.

Opettajille on tarjottu sekä opinnäytetyönohjauskoulutusta ja projektikoulutusta. Sen sijaan tieteellisen kirjoittamisen koulutus on vielä toteuttamatta.

### *Minkälaisia laadunhallintamenettelyjä on olemassa?*

Opinnäytetyöprosessi ja siihen liittyvät menettelyt on kuvattu SAMK:n uudistetussa laadunhallintajärjestelmässä, joka on otettu käyttöön elokuussa 2007. Opinnäytetyöprosessia ohjaa menettelyohje ja siihen liittyvä opinnäytetyöohje. Opinnäytetyöprosessiin kohdistettiin sisäinen auditointi marraskuussa 2006. Se nosti edelleen esiin prosessin läpinäkyvyyttä ja sen ohella arvioinnin tasalaatuisuuden varmistamisen menettelyiden puutteellisuuden. Uusinta-auditointi toteutetaan keväällä 2008.

Kehittämisyhmä jatkaa edelleen työtään. Tämän vuoden aikana opinnäytetyöryhmän tehtävänä on kehittää edelleen opinnäytetyöprosessia kokonaisuudessaan. Erityinen huomio kiinnitetään ohjauksen käytännön kehittämiseen ja kokonaisprosessin läpinäkyvyyteen ja jäljitettävyyteen. Työryhmän tehtävänä on luoda opinnäytetyölle ISO-standardiston kriteerit täyttävä laadunhallintamenettely.

### **Osahanke 2: Kielten opetuksen kehittämisprojekti**

Kielitaito on osa korkeakoulutasoista osaamista. Myös työelämän voimakas kansainvälistyminen edellyttää korkeakoulusta valmistuneilta entistä vahvempaa ja monipuolisempaa kielitaitoa osana työelämäkvalifikaatioita. Työelämä, erityisesti yksityinen teollisuussektori, on ilmaissut selvästi näkemyksensä kasvavasta kielitaidon ja kansainvälisyystaitojen tarpeesta tulevaisuuden työelämässä (Jaatinen 2005a). Työelämän osoittamien osaamistarpeiden lisäksi ammattikorkeakouluasetuksen (A352/03 § 8) mukaan ”opiskelijan on osoitettava sellaista suomen tai ruotsin kie-

len taitoa, joka valtion virkamieheltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain mukaan vaaditaan korkeakoulututkintoa edellyttävään virkaan kaksikielisellä virka-alueella ja joka ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen. Lisäksi opiskelijan on osoitettava sellainen yhden tai kahden vieraan kielen taito, joka on ammatin ja ammatillisen kehittymisen kannalta tarpeellinen.”

Kielten opetuksen kehittämisprojektin tavoitteena oli varmistaa se, että SAMK:ssa opiskelijoilla on edellytykset saavuttaa asetuksen vaatima taso pakollisissa kieliopinnoissa ja että annettujen pakollisten kielten arvosanat vastaavat asetuksen edellyttämää tasoa. Lisäksi tavoitteena oli kehittää arvioinnin tasalaatuisuutta. Kehittämistehtävää varten palkattiin koordinaattori ja hänen tuekseen asetettiin kehittämisryhmä, jonka toiminta jatkuu edelleen. Projektin tehtäväksi asetettiin muun muassa kielten opetuksen strategian laatiminen, kielten opintojen arvioinnin yhteismitallisuuden selvittäminen ja arvioinnin kehittäminen. Arvioinnin kehittämistä lähestyttiin tutkimusprojektien kautta. Hankkeessa on selvitetty pakollisten kieliopintojen arvosanojen jakautumista ja aloittavien opiskelijoiden kielitaidon lähtötasoa. Myöhemmin syksyllä 2007 aloitettiin selvitys siitä, miten hyvin lähtötasotestissä saavutettu tulos ja lopullinen arvosana korreloivat keskenään ja millainen vaikutavuus kielten valmentavilla opintojaksoilla on.

### *Pakollisten kielten arvosanojen jakautuminen*

SAMK:ssa tehtiin vuonna 2004 selvitys pakollisten kielten arvosanojen jakautumisesta. Tarkasteltavaksi otettiin asetuksen 352/03 8 § edellyttämää kielitaitoa osoittavat SAMK:ssa vuosina 2001–2003 annetut ruotsin ja englannin kielen arvosanat. Arvosanat tulostettiin opiskelijoiden tietohallintojärjestelmästä (Winha) toukokuussa 2004.

Selvityksessä kävi ilmi, että ruotsin kielen arvosanajakauma ei noudata normaali jakaumaa, vaan painottui selvästi matalampiin arvosanoihin. Englannin kielen arvosanajakauma puolestaan oli selvästi lähempänä normaali jakaumaa kuin ruotsin jakauma. Englannin arvosanataso oli selvästi parempi kuin ruotsin arvosanataso. Toimipisteiden (10) väliset arvosanojen tasoerot olivat erittäin suuret sekä ruotsissa ( $p=.000$ ) että englannissa ( $p=.000$ ). Aikuiskoulutuksessa opiskelevien arvosanat olivat keskiarvolla mitattuna paremmat sekä ruotsissa että englannissa, kuitenkin niin, että vain ruotsin kielessä ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p=.000$ ). Ylioppilastutkinnon suorittaneilla oli odotetusti selvästi paremmat valmiudet selvittää kieliopinnoista kuin ammatillisen toisen asteen tutkinnon suorittaneilla. Opistoasteen tutkin-

non pohjalta opiskelevat selvisivät myös hyvin. Kun pohjakoulutusryhmiä tarkasteltiin erikseen nuorten koulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa, nuorten koulutuksessa säilyi selvä ero sekä ruotsissa että englannissa, mutta aikuiskoulutusryhmässä se säilyi vain ruotsin kielessä. Eri vuosina aloittaneiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja arvosajakautumissa. Ryhmittäisessä tarkastelussa havaittiin ryhmiä, joissa kaikilla osallistuneilla oli sama arvosana. Selvityksestä tehty raportti on sisäinen.

Selvityksen perusteella SAMK:n johtoryhmä teki päätöksen siitä, että lukuvuosina 2004–2005 ja 2005–2006 tehdään kaikille tutkintokoulutuksen aloittaville lähtötasotestaus sekä ruotsissa että englannissa.

### ***Lähtötasotestit***

Vuonna 2004 lähtötasotestaus perustui omien asiantuntijaopettajien laatimiin testeihin. Vuonna 2005 käytettiin kalibroitua eurooppalaiseen viitekehukseen perustuvaa tietokonepohjaista Dialang-testiä. Testin viidestä mahdollisesta osiosta testiin valittiin lukeminen, rakenteet ja sanasto. Eurooppalainen viitekehys luokittelee kielen osaamisen kuuteen eri tasoon. Suomalaisessa korkeakoulututkinnossa ruotsin kielen minimitaitovaatimus on B1, mikä tarkoittaa itsenäistä kielenkäyttäjää. Englannissa minimitaitovaatimus on B2, mikä kuvaa spontaania ja sujuvaa viestintätaitoa.

Lähtötasotestausten tutkimuskysymykset olivat

1. Mikä on opiskelemaan tulleiden kielten osaamisen taso kouluarvosanalla kuvattuna?
2. Mikä on opiskelemaan tulleiden kielten osaamisen taso ylioppilastutkinnon arvosanalla kuvattuna?
3. Mikä on opiskelemaan tulleiden opiskelijoiden kielten osaamistaso lähtötesteillä mitattuna?
4. Kuinka hyvin viimeinen kouluarvosana ennustaa lähtötasotestissä selviämistä?
5. Kuinka hyvin ylioppilastutkinnon arvosana ennustaa lähtötasotestissä selviämistä?
6. Miten osaamistaso vaihtelee koulutustaustan ja toimialan mukaan?
7. Kuinka suuri tarve on järjestää niin kutsuttuja valmentavia opintojaksoja?
8. Millä arvosanoilla opiskelija voisi osallistua ilman lähtötasotestiä varsinaiselle opintojaksolle?



### *Tulokset pähkinäkuoressa*

Sekä lukiosta että ammatillisesta koulutuksesta tulevilla englannin kielen osaamistaso oli korkeampi kuin ruotsin osaamistaso. Ruotsin kielen osaamistaso oli erittäin matala. Ammatillisen tutkinnon pohjalta vajaalla kymmenesosalla oli ruotsin kielessä sellaiset valmiudet, ettei valmentavaa opetusta tarvittu ollenkaan, mutta englannissa noin puolet selvisi ilman valmentavia opintojaksoja. Lukion suorittaneistakin vain viidennes saattoi edetä ruotsissa suoraan varsinaiselle opintojaksolle ja joka kymmenes tarvitsi kaikki kolme tarjolla olevaa valmentavaa jaksoa. Englannissa tilanne oli aivan toinen. Valmentavaa opetusta tarvitsi vain yksi kymmenestä.

Ammatillisen tutkinnon suorittaneiden kouluarvosanan ja testituloksen yhteys oli heikko kummassakin kielessä. Lukion suorittaneilla arvosanan ja testituloksen yhteys oli selvästi parempi. Silti tässäkin ryhmässä kiitettävän arvosanan saaneista noin kolmannes tarvitsi lisävalmennusta. Englannissa kaikki kiitettävän arvosanan saaneet saavuttivat kriittisen rajan. Ruotsin ylioppilaskirjoitusten arvosanan ja testituloksen yhteys oli heikko. Edes laudaturin kirjoittaminen ei taannut yksiselitteisesti selviytymistä kriittisestä osaamistasosta. Englannin kielessä vaadittavan tason selvittivät pääsääntöisesti jo B:n kirjoittaneet ja kolmannes B:n kirjoittaneistakin pääsi yli kriittisen rajan.

Ammatillisen tutkinnon suorittaneilla suurimmat osaamisvajeet molemmissa kielissä olivat sanaston hallinnassa ja toiseksi suurimmat vajeet rakenteiden hallinnassa. Lukion suorittaneilla ruotsin kielen suurimmat puutteet olivat sanaston hallinnassa; englannissa heikointa oli lukeminen.

Ruotsin kielen hallinta oli parasta sosiaali- ja terveysalalla ja heikointa tekniikassa. Englannin kieli osattiin parhaiten liiketaloudessa ja heikoimmin sosiaali- ja terveysalalla.

Selvityksen perusteella valmentavien opintojaksojen tarve on erittäin suuri.

### *Mitä tutkimuksesta seurasi?*

Kieltenopetuksen kehittämishanketta ja kehittämisryhmän toimintaa päätettiin jatkaa. Vuonna 2007 työryhmän tehtävä on ollut selvittää, mikä olisi paras tapa organisoida kielten opetus SAMK:ssa niin, että parhaiten pystyttäisiin vastaamaan kielten opetuksen haasteista. Työryhmän tehtävänä on ollut kehittää malleja ja käytäntöjä, joilla kieltenopetus saadaan integroiduksi kiinteäksi osaksi muuta opetusta. Lisäksi tehtävänä oli luoda kieltenopetuksen laadunhallintajärjestelmä.

### *Mitkä asiat ovat toteutuneet?*

Kielten opettajille on järjestetty useampaan otteeseen koulutusta, jossa sisältönä on ollut eurooppalainen viitekehys ja kielten vaatimustasot sekä arviointi. Koulutusta on tarjottu myös Satakunnan muissa korkeakouluissa toimiville kieltenopettajille ja toisen asteen opettajille.

Työryhmä on valmistellut kieltenopetuksen koordinaattorin johdolla kielten opetuksen strategian, jossa kielten opetuksen ja oppimistulosten arviointia varmistamaan esitetään muun muassa opettajien yhteisiä koepankkeja ja ristiinarviointikäytäntöjä. Näitä ei ole vielä toteutettu.

Tutkimustuloksia on esitelty muun muassa valtakunnallisilla ammattikorkeakoulupäivillä, opetusministeriössä, tekniikan opettajien valtakunnallisessa tapaamisessa ja kielten opettajien valtakunnallisessa tapahtumassa.

### *Millaisia laadunhallintamenettelyjä on olemassa?*

Kielten opetusta koskevat samat menettelyt kuin muitakin opintojaksoja. Opettaja laatii jokaisesta opintojaksototeutuksesta opintojaksoselosteen, jossa hän kuvaa muun muassa opintojakson tavoitteet, keskeiset sisällöt, suoritustavat ja arviointiperusteet, joista neuvotellaan etukäteen opiskelijaryhmän kanssa. Opintojaksoselosteelle on luotu vahvistamiskäytäntö. Koulutusjohtaja, joka on opettajan esimies, vahvistaa opintojaksoselosteen. Vahvistamisprosessissaan hän kiinnittää erityisesti huomiota opintojakson laajuuden ja opiskelijoilta vaadittavien suoritusten suhteeseen sekä siihen, että suunniteltu toteutus sekä arviointimenetelmät ja suoritustavat ovat yhdensuuntaiset SAMK:in pedagogisten lähtökohtien, suoritussäännön, tutkintosäännön ja muiden säädösten kanssa.

SAMK:issa on käytössä kaikki opintojaksot kattava opintojaksopalautejärjestelmä. Opettaja saa tätä kautta palautetta siitä, miten hyvin opiskelijat kokevat saavuttaneensa opintojaksolle asetetut tavoitteet. Opettajan esimies käy kunkin opettajan kanssa palautteet läpi kehityskeskustelujen yhteydessä. Palautteet käsitellään myös opiskelijoiden kanssa siten, että edellisen lukukauden palautteet käsitellään viimeistään kuukauden kuluessa seuraavan lukukauden alusta. Kaikki palautteet ja niiden yhteenvedot käsitellään johdon katselmuksissa.

### *Mitä vielä on tulossa?*

Lähtötasotestit toteutetaan vielä kaikille lukuvuonna 2007–2008 aloittaville opiskelijoille. Kun tulokset on analysoitu, tehdään päätökset siitä, mikä kouluarvosana tai ylioppilastutkintoarvosana vapauttaa opiskelijan jatkossa osallistumasta lähtötasotestiin. Lähtötasotestin analyysi tullaan raportoimaan SAMK:in raporttisarjassa.

Loppuvuodesta 2007 tehdään analyysi vuosina 2004–2006 annetuista arvosanoista ja verrataan sitä vuoden 2001–2003 tuloksiin. Lisäksi vuoden 2008 aikana tehdään selvitys siitä, minkälainen yhteys lähtötasotestin tuloksella ja lopullisella kielestä saadulla arvosanalla on sekä minkälainen vaikuttavuus valmentavilla opintojaksoilla on ollut.

## **Hankkeen yhteenveto**

Kahdella edellä kuvatulla tutkimusprojektilla on tuotettu SAMK:in päättäjien ja kehittäjien käyttöön tosiasiapohjaista (evidence based) tietoa arvioinnin laadusta.

Toinen tutkushanke tuotti tietoa opinnäytetyöprosessista ja erityisesti opinnäytetyön arvioinnista. Kehittämistoimet eivät ole kohdistuneet pelkästään opinnäytetyön arvioinnin kehittämiseen, vaan ne ovat parantaneet myös laadukkaan arvioinnin edellytyksiä. Koko prosessia on pyritty avaamaan ja rakentamaan uudelleen niin, että asiantuntijaorientaation mahdollisten negatiivisten piirteiden vaikutus saataisiin minimoitua ja opiskelijan oikeus saada tasalaatuisia arviointia arvioitsijasta ja opiskelutoimipisteestä riippumatta vahvistuisi.

Kielten opetuksen kehittämisprojektissa on saatu erityisesti lisätyksi opettajien tietoisuutta opiskelijoiden yleisestä kielitaidon tasosta ja toisaalta kielten arvioinnin vaatimustasoista. Hankkeen kuluessa on syntynyt vahva vaikutelma siitä, että kieltenopettajien asiantuntijaorientaatio on erittäin vahva ja erilaisten laadunhallintamenettelyjen aikaan saaminen ja jalkauttaminen saattaa osoittautua erittäin haastavaksi. Haastavuutta lisää se, että samanaikaisesti oman laadunhallinnan voimakkaan kehittämistoiminnan kanssa mukaan on tullut erityisesti kieltenopetuksessa vahva yhteistyö Satakunnan alueen muiden korkeakoulujen kanssa. Suunnitelmissa on kieltenopettajankkeja ja yhteisiä kieltenopetustilanteita erityisesti vähemmän puhutuissa kielissä. Oman talon ulkopuolelle suuntautuva yhteistyö lisää paineita oman toiminnan systemaattisesti hallittuun laatuun ja sen tosiasiapohjaisuuteen.

Opetuksen laatua tarkastellaan korkeakoululaitoksessa pääsääntöisesti asiakasorientaatiosta käsin. Esimerkiksi opetusministeriö kerää val-

mistuvilta opiskelijoilta monipuolista palautetta opetuksen, ohjauksen ja harjoittelun laadusta (nk. OPALA-kysely). Kysely ei sisällä arvioinnin laatuun liittyviä kysymyksiä, mitä voi pitää puutteena. Korkeakoulut toteuttavat omia seurantatutkimuksiaan, joissa selvitetään valmistuneiden sijoittumista työelämään ja työnantajien käsitystä työntekijöidensä osaamisen tasosta ja sopivuudesta työpaikan tarpeisiin. Opetuksen kehittäminen pelkän asiakaspalautteen perusteella voi kuitenkin johtaa kehittämistoiminnan kokonaistilintekovelvollisuuden kannalta kyseenalaiseen suuntaan, esimerkiksi vaatimustason laskuun. Siksi asiakasorientaation rinnalla on tarkoituksenmukaista lähestyä opetusprosessia ja siinä toteutettavaa arviointia tutkimuksellisesti.

Ammattikorkeakouluinstituutio on vielä nuori verrattuna yliopistoinstituutioon, ja se joutuu edelleen ainakin jossakin määrin taistelemaan uskottavuudestaan ja roolistaan suomalaisessa korkeakoululaitoksessa. Korkeakoululaitoksessa menossa oleva rakenteellinen kehittäminen sekä voimakas kansainvälistyminen erityisesti Bolognan prosessin myötä haastavat yksittäisten korkeakoulujen laadunhallintajärjestelmät ja niiden vaikuttavuuden.

## **Lähteet**

- A352/03. Asetus ammattikorkeakouluopinnoista.
- Finn, Ch. E. 2002: Making school reform work. *Public Interest*, Summer 2002, Issue 148, 85–95.
- Jaatinen, P. 2002: Mitä teille kuului vuonna 2001? Satakunnan ammattikorkeakoulusta vuosina 1995–2000 valmistuneille ja heidän työnantajilleen suunnattu seurantatutkimus. Satakunnan ammattikorkeakoulu, Sarja A, Tutkimukset 1/2002, Pori.
- Jaatinen, P. 2004a: Mistä koulutukseen liittyvässä tilintekovelvollisuudessa oikein on kysymys? Teoksessa J. Honka, M. Susimetsä & U. Susimetsä (toim.): *Ammattikasvatus – näkyvyyttä ja laatua parantamassa. Vaikutteita AERA 2004-konferenssista*. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, Tampere, 149–162.
- Jaatinen, P. 2004b: Miltä SAMKin opinnäytetyöt näyttävät toisin silmin? Satakunnan ammattikorkeakoulun vuoden 2002 opinnäytetöiden arvioinnista tehty tutkimus. Satakunnan ammattikorkeakoulu, Sarja A, Tutkimukset 1/2004, Pori.

- Jaatinen, P. 2005a: Mitä teille kuului vuonna 2004? Satakunnan ammattikorkeakoulusta vuosina 1995–2003 valmistuneille ja heidän työnantajilleen suunnattu seurantatutkimus. Satakunnan ammattikorkeakoulu, Sarja A, Tutkimukset 1/2005, Pori.
- Jaatinen, P. 2005b: Koulutusjatkumo on – missä on osaamisjatkumo? Kielten opetuksen kehittämisprojekti. Seurantatutkimuksen 2. osaraportti: Syksyn 2004 lähtötasotestit. Satakunnan ammattikorkeakoulu, Sarja B, Raportit 1/2005, Pori.
- Jaatinen, P. 2005c: Ammattikorkeakouluopiskelijan kielitaito – harhaa vai hallintaa? Kielten opetuksen kehittämisprojekti. Seurantatutkimuksen 3. osaraportti: Syksyn 2005 lähtötasotestit. Satakunnan ammattikorkeakoulu, Sarja B, Raportit 9/2005, Pori.
- L351/03. Ammattikorkeakoululaki.
- OPM 2004: Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004: 6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Sahney, S. – Banwet D. K. – Karunes S. 2004: Conceptualizing total quality management in higher education. The TQM Magazine, Volume 16, Number 2, 145–159.
- Woodhouse, D. 2003: Quality Improvement through Quality Audit. Quality in Higher Education, Vol. 9, No. 2, July 2003.

### *Julkaisemattomat*

- Moos, L. 2004: Tensions between Democratic Leadership, School Effectiveness and Improvement in an Era of Accountability: the Danish Case. Paper for the American Educational Research Association 2004 Annual Meeting April 12–16 in San Diego.
- Scott, G. – Yates, W. 2003: Using Successful Graduates to Improve the Quality of Undergraduate Engineering Programs. Sydney, Australia.

## 7 Laatutyön suunta ammattikorkeakoulussa

Riitta Paasivuori, Savonia-ammattikorkeakoulu

Pia Koiso-Kanttila, Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia

Laatuajattelu kehittyy jatkuvasti, kuten ammattikorkeakoulujen toimintakin. Korkeakoulun toiminnot ovat hyvin moninaisia ja haasteellisia. Tulosten seurannan tulee pohjautua tosiasioihin ja oikeisiin tietoihin, muutoin kehittämistoiminta johtaa väärin toimenpiteisiin ja lopputuloksiin, resurssien hukkaamiseen ja tavoitteiden karkaamiseen. Hallittuun kehittämistyöhön täytyy panostaa. Lähtökohtana on näyttöön perustuvien oikeiden tietojen ja asioiden seuranta. Opetusministeriö tulee jatkossa tarkastelemaan koulutusta ja sen tuloksellisuutta yhä enenevässä määrin tehokkuuden, vaikuttavuuden ja laadun näkökulmista.

Kukin korkeakoulu voi määritellä ja suunnitella laatutyön toimintatavat omalla tavallaan. Kukin voi myös soveltaa laadun käsitteitä ja niiden määritelmiä halunsa mukaan. Tämä kuuluu niiden autonomian piiriin. Kuitenkin yhteisten ja kansainvälisesti käytettyjen laatuksitteiden ymmärtäminen omassa toiminnassa on yhä tärkeämpää. Käsitteiden sisäistäminen edesauttaa koko laatutyön jäsentymistä ja vie sen uudelle tasolle. Kansainvälistymisen myötä niiden tuntemus on välttämätöntä myös ammattikorkeakouluissa. Keskustelua on helpompi käydä, kun käsitteet ovat yhtenäiset ja puhutaan oikeasti samasta asiasta. Korkeakoulutoimintaan ovat tulleet pysyvästi arvioinnit, auditoinnit, akkreditoinnit ja sertifiointit. Vertailut niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin edellyttävät tietynlaista yhtenäisyyttä käsitteiden käytössä ja niiden määrittelyissä.

Korkeakoulujen eurooppalaista arviointiyhteistyötä koordinoiva ryhmä (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) on antanut korkeakoulujen laadunvarmistuksen eurooppalaiset suuntaviivat ja toimintaperiaatteet. Tämä kehitystyö oli osa Bologna-prosessia ja yhtenäisten eurooppalaisten käytänteiden luomista. ENQA:n työryhmä on asettanut laadunvarmistustyölle seitsemän suositusta:

1. Korkeakouluilla tulee olla laatu politiikka sekä toimivat menettelytavat koulutuksen laadun varmistamiseksi. Korkeakoulujen tulee myös olla sitoutuneita kehittämään kulttuuria, jossa laatu ja laadunvarmistus on keskeisellä sijalla. Tämän saavuttamiseksi

- korkeakoulujen tulee kehittää ja ottaa käyttöön laadun jatkuvan parantamisen strategia. Strategian, politiikan ja menettelytapojen tulee olla virallisia ja niiden tulee olla julkisesti saatavilla. Niihin tulee sisältyä myös opiskelijoiden ja sidosryhmien roolit.
2. Korkeakouluilla tulee olla viralliset menettelytavat koulutusohjelmien ja tutkintojen jatkuvassa kehittämisessä.
  3. Opiskelija-arvioinnissa tulee käyttää johdonmukaisesti julkisia kriteerejä, ohjeita ja menettelytapoja.
  4. Korkeakouluilla tulee olla menettelytavat, joilla voidaan varmistua opetushenkilöstön muodollisesta ja ammatillisesta pätevyydestä. Menettelytapoja koskeva tieto tulee olla ulkoisten arvioijien käytettävissä.
  5. Korkeakoulujen tulee varmistaa, että opiskelijoiden oppimisen tukemisen voimavarat ovat riittävät ja tarkoituksenmukaiset jokaisessa koulutusohjelmassa.
  6. Korkeakoulujen tulee kerätä, analysoida ja käyttää asiaankuuluvaa tietoa tehokasta koulutuksen ja muun toiminnan johtamista varten.
  7. Korkeakoulujen tulee julkistaa säännöllisesti ajantasaista, puolueetonta ja objektiivista määrällistä ja laadullista tietoa tarjoamaan koulutuksesta ja tutkinnoista. (European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005.)

Tässä julkaisussa esitetyt koulutuksen ja opetuksen alueen esimerkit kertovat selkeää viestiä siitä, että ammattikorkeakouluissa tehdään vahvaa työtä koulutuksen ja opetustoiminnan laadun jatkuvaksi parantamiseksi. Kehittämistyöt ovat näin samalla osa Bolognan prosessin toteuttamista ja yhtenäisten eurooppalaisten käytänteiden luomista.

Suomessa opetusministeriön alainen Korkeakoulujen arviointineuvosto seuraa korkeakoulujen laatutyötä ja auditoi kaikkien laadunvarmistusjärjestelmän kuuden vuoden välein, mikäli siinä ei esiinny ongelmia.

## *Lähteet*

- Korkeakoulujen laadunvarmistusmenetelmien auditointi.  
Auditointikäsi kirja vuosille 2005–2007. Korkeakoulujen  
arviointineuvoston julkaisu 4: 2005.
- Korkeakoulujen laadunvarmistusmenetelmien auditointi.  
Auditointikäsi kirja vuosille 2008–2011. Korkeakoulujen  
arviointineuvoston julkaisu 7: 2007.
- L351/03. Ammattikorkeakoululaki.
- Paasivuori, Riitta 2007. Laadulla tuloksiin – kohti kansainvälistyvää  
kilpailua. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämä-  
läheistä asiantuntemusta kehittämässä. Toim. Jarmo Levonen.  
HAMK Julkaisu 1:2007. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Suomen standardisoimisliitto SFS ry. [www.sfs.fi/standardisointi](http://www.sfs.fi/standardisointi).
- European Association for Quality Assurance in Higher  
Education: Standards and Guidelines for Quality Assurance  
in the European Higher Education Area. Helsinki:  
Pikseri Julkaisupalvelut. [http://www.enqa.eu/files/  
BergenReport210205.pdf](http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf)



## LIITE: Laatukäsitteitä

Suomen standardisoimisliitto SFS on määritellyt laadun käsitteet ja laatinut niille yhteisen standardiston, joka on yhteensopiva muiden Bolognan prosessissa olevien maiden kanssa. Sieltä löytyy muun muassa seuraavat keskeiset käsitteet ja niiden määritelmät. Näihin kannattaa tutustua ja hyödyntää niitä omassa laatutyössä.

- **Laatupolitiikka** on **johdon** julkituoma **laatuun** liittyvä **organisaation** yleinen tarkoitus ja suunta. Yleensä ja myös toivotusti laatupolitiikka on yhdenmukainen organisaation yleisen toimintapolitiikan kanssa ja muodostaa puitteet **laatutavoitteiden asettamiselle**.
- **Johtamisjärjestelmä** on politiikan ja tavoitteiden määrittelyyn sekä tavoitteiden saavuttamiseen käytettävä **järjestelmä** (tämä voi pitää sisällään erilaisia johtamisjärjestelmiä, kuten **laadunhallintajärjestelmän**, **taloushallintojärjestelmän**).
- **Laadunhallintajärjestelmä on johtamisjärjestelmä**, jonka avulla suunnataan ja ohjataan **organisaatiota laatuun** liittyvissä asioissa.
- **Laatutavoite** on jokin **laatuun** liittyvä pyrkimys. Laatutavoitteet perustuvat yleensä ja myös toivottavasti organisaation laatupolitiikkaan. Laatutavoitteet määritellään yleensä ja myös toivottavasti asiaankuuluville toiminnoille ja **organisaation** eri tasoille.
- **Laadunhallinta** tarkoittaa niitä koordinoituja toimenpiteitä, joilla **organisaatiota** suunnataan ja ohjataan laatuun liittyvissä kysymyksissä.
- **Laadun suunnittelu** on se osa **laadunhallintaa**, joka keskittyy **laatutavoitteiden** asettamiseen sekä laatutavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavien prosessien ja niihin liittyvien resurssien määrittämiseen.
- **Laadunohjaus** on se osa **laadunhallintaa**, joka keskittyy **laatuvaatimusten** täyttämiseen.
- **Laadunvarmistus** on puolestaan se osa **laadunhallintaa**, joka keskittyy tuottamaan luottamuksen siihen, että **laatuvaatimukset** tullaan täyttämään.
- **Laadun parantaminen** on se osa **laadunhallintaa**, joka keskittyy parantamaan kykyä täyttää **laatuvaatimukset**
- **Jatkuva parantaminen** on toistuvaa toimintaa, jolla parannetaan kykyä täyttää **vaatimukset**.

- **Vaikuttavuus** on laajuus, jolla suunnitellut toimenpiteet toteutetaan ja jolla suunnitellut tulokset saavutetaan.
- **Tehokkuus** on saavutettujen tulosten ja käytettyjen resurssien suhde.