

Korkeakoulutuksen laadunarviointi ja laadunvarmistus –ajankohtainen kysymys Suomessa ja muualla Euroopassa

Hannele Salminen
hannele.salminen@minedu.fi

Tapio Huttula
tapio.huttula@sttk.fi

FT Tapio Huttula on toimihenkilökeskusjärjestö STTK:n kehittämisspäällikkö, KT Hannele Salminen Keravan kaupungin koulutusjohtaja. Molemmat kirjoittajat ovat työskennelleet Korkeakoulujen arviointineuvostossa, Tapio Huttula KKA:n pääsihteerinä v. 2002–2004 ja sitä ennen ammattikorkeakoulusektorin arviointeja koordinoivana suunnittelijana. Hannele Salminen on toiminut viime mainitussa tehtävässä v. 2003-2005. Hän on Helsingin yliopiston koulutuspolitiikan ja koulutussuunnittelun dosentti.

Mitä laadulla tarkoitetaan?

Laadulle on olemassa lukuisia erilaisia määrittelyjä. Siitä käsitteen huolimatta täsmällinen määrittely on vaikeaa, on kuin laatu olisi elollinen olento, joka muuttaa muotoaan ja pakenee uuteen tasoon, kun määrittely on tehty. Laatua on lähestytty vastakohtien avulla: sanotaan, että laadun tunnistaa, kun sen kohtaa, ja että hyvä laatu näkyy; toisaalta asiaa voidaan kuvata myös niin,

että laadun huomaa parhaiten sen puuttumisena tai poissaolona, silloin kun laatu pettää. Etenkin taiteessa laatu on subjektiivinen ja arvosidon-nainen asia.

Laatu on myös sidottu aikaan: mikä oli parasta laatua kaksikymmentä tai kymmenen vuotta sitten, ei todennäköisesti ole - ainakaan juuri samanlaisena tuotteena tai ilmiönä - huippulaa-tua enää. Olisi houkuttelevaa määritellä laatu standardeina, ja pettävän yksinkertaista uskoa, että standardeja kiristettäessä laatu paranisi (Raivola

Laadulla on monta dimensiota.

2002, 17). Erilaiset standardit merkitsevät myös erilaista laatua. Kuitenkin standardit ovat neuvottelun tulos. Koulutusta koskevat laatutyön määrittelyt on usein lainattu liiketaloudellisista organisaatioista. Korkeakouluissa ja muissa koulutusorganisaatioissa ne tulisi muuttaa koulutukseen soveltuviksi määrittelyiksi. Tämän artikkelin eräs tarkoitus on myös herättää ajatuksia tähän.

Määrittelyt ovat aina merkityksen muodostamista asioille ja ilmiöille. Tekstianalyysit paljastavat myös eroja korkeakoulupolitiikassa; vaikka sanat ovat eri yhteyksissä samoja (kuten laatu, quality), niiden merkitykset eroavat. Laadun ja sen arvioinnin tärkeydestä tunnutaan olevan melko yksimielisiä. Se on kaunis ja arvokas tavoite, josta on helppo olla samaa mieltä. Tarkemmin katsottuna laadun merkitys on kuitenkin moniselitteinen ja erilaisiin intresseihin sidottu (Saarinen 1995, 160; 2003). Arviointiin liitty-

vien käsitteiden määrittely on silti tärkeää, koska määrittelemättömät termit johtavat erilaisiin tulkintoihin, joilla puolestaan on negatiivinen vaikutus esimerkiksi informaation vertailtavuuteen (Hämäläinen, Hämäläinen & Jessen et al. 2003, 23). Tässä yhteydessä emme kuitenkaan ryhdy laajempaan kriittiseen diskurssianalyysiin tai retoriikan tutkimukseen, vaan valotamme lyhyesti eräitä monista mahdollisuuksista lähestyä laadun käsitettä.

Laadulla on monta dimensiota. Erään määritelmän mukaan laatuun liittyy tarve suoritustason jatkuvaan parantamiseen. Laatu on siten olennaisesti sidoksissa ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin. Koulutus on esim. määriteltä laadukkaaksi silloin, kun se saa aikaan tavoitteiden mukaista tai suuntaista oppimista. Laatu integroituu tulevaisuudessa yhä enemmän muuhun toimintaan; yksilötasolla tarvitaan monitaitoisuutta ja valtuudet ja vastuut lisääntyvät. Laatu sisältyy johtamiseen, strategiseen suunnitteluun ja organisaation kehittämiseen, mutta eräiden laadun määritelmien mukaan sisäisten toimintojen edelle menee esim. asiakaskeisyys. Laaturkorkeakouluksi kehittymisestä puhuessaan Takala (1995, 233) toteaa, että oppilaitoksen sisäinen toimintakulttuuri on eräs tärkeimmistä laatuun liittyvistä tekijöistä. Tämän pidemmällä hän ei laatua kuitenkaan em. yhteydessä määrittele. Laatu voidaan definioida relevanssina. Korkeasteen koulutuksen yhteydessä laatu voi myös merkitä tarkastelutavasta riippuen seuraavia näkökulmia: *poikkeuksellisuutta* (exceptional quality, ~ excellence), jolloin laatu on yhteydessä erinomaisuuden käsitteeseen; *täydellisyyttä* (perfect quality), jolloin laadulle on ominaista jatkuvuus ja virheettö-

myys; *tarkoituksenmukaisuutta* (fitness for purpose), jolloin laatu täyttää ylläpitäjien ja asianomistajien vaatimukset; *arvoa* (value), jolloin hallintoveranomainen, työnantaja tai muu elin havaitsee optimaalisen kustannus-hyöty-suhteen; *muutosta* (transformation), jolloin laatu välttämättä sisältää muutoksen nykyisestä ideaaliseen lopputilaan (Harvey 1997; KKA 2003a). Koulutuksessa laadun eräänä lopputavoitteena on läpinäkyvyys asiakkaille, toisin sanoen opiskelijoille ja työelämälle, työnantajille (Thune 2003). Jotta laadulla olisi merkitystä, sen täytyy olla toiminnan kokonaislaatua. Laatujohtamisen taustalla on näkemys siitä, että hyvä laatu syntyy johtamalla. Tässä kuvastuu myös esimerkiksi korkeakoulujen kokonaislaadun ajatus: korkeakoulu kokonaisuutena ja organisaationa on vastuussa tarjoamansa koulutuksen laadusta.

Koulutuksen yhteydessä voidaan kysyä, missä näkyy oppimisen laatu. Mitä on hyvä opetus? Laadukas opetus tuottaa jotain lisäarvoa opiskelijalle. Oulun yliopiston määrittelyn mukaan laadukas opetus auttaa oppijaa oppimaan asian helpommin, nopeammin tai syvällisemmin kuin se itse opiskelen olisi voinut olla mahdollista (Karjalainen 2003). Laatuun pääsemiseksi korkeakoulussa on määriteltävä, miten opetusta, menetelmiä ja arviointia kehitetään, niin että ne veisivät tähän suuntaan.

Laadulla voidaan tässä yhteydessä tarkoittaa myös esimerkiksi tavoiteltavaa osaamista, mikä tutkinnon suorittajan tulisi koulutuksessa saada. Koulutuksen laatuun liittyy myös sen määrittely, millä menettelyillä ja kriteereillä korkeakoulu päättää uusien koulutus-

ohjelmien tai pääaineiden hakemisesta (Huttula 2003). Tutkintojen tunnustettu ja määritelty laatu kansallisella tasolla takaa jatkossa myös kansainvälisen liikkuvuuden korkeakoulu- ja työmarkkinoilla.

Voidaan sanoa, että hyvä laatu merkitsee esimerkiksi virheettömiä tuotteita ja parantaa asiakastyytyväisyyttä; laadun seurauksena organisaation asema markkinoilla vahvistuu. Koulutuksessa tämä tarkoittaisi korkeatasoisia "koulutustuotteita": opintoja, tutkintoja, ja lopputulokseen tyytyväisiä opiskelijoita, työnantajia ja muuta yhteiskuntaa. Oppilaitoksen asema vahvistuisi: sinne pyrkisi runsaasti opiskelijoita, heidän välillään voitaisiin suorittaa valintaa ja toisaalta työnantajat rekrytoisivat mielellään kyseisestä laitoksesta valmistuneita opiskelijoita. Virheresursointi vähensi tai jopa poistuisi kokonaan, samoilla panoksilla saataisiin parempia tuloksia asetettujen tavoitteiden suunnassa.

Laadun erilaisia määrittelyjä analysoiden voi todeta, että määritellyt vaihtelevat kohteiden tarkentumisen tai yleisyyden mukaan. Kuten edelläkin esitetyistä määrittelyistä on havaittavissa, laadun määrittelyä ohjaa se, mitä koulutuksen/ opetuksen aspektia tai tasoa määrittelyssä pyritään jäsentämään ja tarkastelemaan.

Miten laatua kehitetään ja miksi siitä keskustellaan juuri nyt?

Laadunvarmistuksella viitataan järjestelmiin, prosesseihin tai menettelytapoihin, joiden avulla pyritään turvaamaan ja kehittämään organisaation tai koulutusohjelman laatutasoa (KKA 2003 a). Laadun var-

mistuksen synonyyminä voimme yhtä hyvin puhua laadun kehittämisestä, *laadun kehittämisen arvioinnista ja laatu-työstä*. On syytä pitää mielessä, että kuten professori Harvey (1997,133) korostaa, laatu ei tule ilmaiseksi, *eikä laadun monitorointi sinällään* paranna laatua. Ulkopuoliseen laadun tarkkailuun ja arviointiin tarvitaan niin inhimillisiä kuin rahallisiakin resursseja, työtä, toimenpiteitä ja tekemistä.

Kansallisen laadunvarmistuksen mekanismit ja niiden kehittäminen ovat nousseet erityisesti vuoden 2003 jälkeen tärkeiksi korkeakoulutuspolitiikan keskustelunaiheiksi Euroopassa. Tähän ovat vaikuttaneet suuret kehitystrendit: koulutuksen kansainvälistyminen ja kaupallistuminen sekä työvoiman liikkuvuus, jotka ovat nostaneet koulutuksen laatuun liittyvät kysymykset aiempaa selvemmin esille. Kaupallisille koulutuksen tarjoajille koulutus on kauppatavaraa. Yleinen palvelujen kauppaa koskeva ns. GATS- sopimus (General Agreement on Trade in Services) on Maailman kauppajärjestön WTO:n alainen sopimus, joka tähtää asteittaiseen palvelujen kaupan "vapauttamiseen" maailmanlaajuisesti. Sopimus on sitova, jatkuva prosessi, jonka osapuolia ovat kaikki 145 WTO:n jäsenmaata. WTO:n palvelukauppasopimus kattaa kaiken kaupankäynnin, joka ei ensisijaisesti koske tavarakauppaa – parturikäynnistä vedenjakeluun. Se pyrkii poistamaan kansainvälisen palvelukaupan rajoitteita luomalla säännösten, joka ohittaa kansallisen lainsäädännön. GATS-sopimuksesta ei voi irtisanoutua eroamatta koko WTO -järjestelmästä (anon. 2003).

GATS-neuvottelukierrosten kautta

on tarkoitus edetä kaiken kattavaan palvelusektorin vapauttamiseen, kattaahan sopimus käytännössä kaikki kuviteltavissa olevat palvelualat. Vaikka esimerkiksi koulutussektori ja muut hyvinvointivaltion peruspilarit kyettäisiin tällä neuvottelukierroksella säilyttämään liberalisointivelvoitteiden ulkopuolella, tulee paine niiden mukaan ottamiseksi mitä todennäköisimmin vahvistumaan tulevaisuudessa.

Julkisen palvelun on GATSin mukaan täytettävä kaksi ehtoa yhtä aikaa: toimia ei-kilpailuosuhteissa ja tarjota palvelu ilmaiseksi. Hyvin harvat korkeakoulut pystyvät täyttämään näitä ehtoja. On myös pelättävissä, että esim. koulujen laadunvarmistusjärjestelmiä tai tutkintojen tunnustamismenetelmiä voitaisiin WTO:ssa pitää kaupan esteinä. Myös valtion tukia voidaan pitää ongelmallisina, koska kansallisen kohtelun mukaan teknisesti kaikille palvelun tarjoajille tulisi myöntää samat edut, tai ottaa ne kaikilta pois(anon. 2002).

Haug (2003) ennusti näkemyksenään, että koko eurooppalainen toimintatapa tulee nopeasti muuttumaan näiden seikkojen ja myös talouden kehityksen seurauksena: siirtyä näyttäisi vääjäämättä kulkevan määrällisestä kehittämisestä laadulliseen kehittämiseen. Myös OECD-maissa on lähes poikkeuksetta uudistettu, arvioitu tai muutettu korkeakoulutusjärjestelmiä viime aikoina. Muutosten taustalla ovat korkeakoulutuksen tavoitteiden merkittävät muutokset ja sen kohtaamat haasteet. Korkeakouluinstituutiot ja niiden asiakaskunta ovat muutoksen kourissa. Tällä hetkellä ymmärretään laajasti, että yliopistojen ja muiden korkeakoulujen on mukauduttava ai-

*WTO:n
palvelukauppa-
sopimus
kattaa kaiken
kaupankäynnin
parturikäynnistä
vedenjakeleluun.*

empää monimutkaisempaan toimintaympäristöön, jossa korkeakoulutukselle asetetut odotukset ovat muuttuneet hyvin radikaalisti (OECD 2003, 6). Korkeakoulut toimivat uudessa ympäristössä, jossa laatutyö on osa korkeakoulun kokonaisstrategiaa, hallintoa ja opetusta. Laatutyö johtaa myös parempaan resurssien käyttöön.

Useimmissa OECD-maissa on keskitytty erityisesti korkeakoulutusjärjestelmän uudistamiseen. Muutoksilla on yleensä pyritty takaamaan laitoksille enemmän toimintavapauksia niin, että laitokset ovat entistä enemmän myös ulkoisesti vastuussa tuloksistaan. Euroopassa korkeakoulutuksen uudistaminen on saanut lisäpontta Bolognan julistuksesta, jonka tarkoituksena on luoda yhteiset vaatimukset korkeakoulututkinnoille. Monet maat ovatkin jo alkaneet muuttaa korkeakoulututkintovaatimuksiaan, esimerkiksi Tanska,

Saksa, Alankomaat ja Norja. Koulutussektorin organisaatiota ja hallintoa ollaan muuttamassa merkittäväällä tavalla useissa maissa. Trendinä on siirtymisen kohti laitosten suurempaa toiminnallista itsemääräämisoikeutta ja paikallisviranomaisten vastuun kasvua. Opetusministeriöt ja muut keskushallinnon koulutusosastot eivät enää osallistu niin suoraan koulutuksen suoraan tarjontaan, vaan keskittyvät enemmän strategiseen suunnitteluun ja tulosten arviointiin (OECD 2003).

Kaikkein konkreettisin vaikuttaja koulutuksen laatukseskustelun vauhdittumisessa on ollut kesäkuussa 1999 käynnistynyt Bologna-prosessi, josta on muodostunut tärkein eurooppalaisen korkeakoulutuksen muutosvoima. Sen taustalla ovat edellä kuvatut yhteiskunnan muutokset. Sorbonnen foorumin toukokuussa 1998 annettu julistus "Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System" (anon. 1998) oli pohjana kesäkuussa 1999 käydylle keskustelulle. Tuolloin 29 maan opetusministerit allekirjoittivat Bolognassa julistuksen yhtenäisen eurooppalaisen korkeakoulutusalueen luomisesta vuoteen 2010 mennessä. Yhteiset korkeakoulumarkkinat tarkoittavat, ettei enää riitä, että tiedämme itse, mitä teemme, vaan kunkin maan koulutuksen on oltava ymmärrettävä ja uskottava myös muille. Tavoitteena olevan korkeakoulutusalueen takaamiseksi tarvitaan vertailukelpoinen laatujärjestelmä. Tämän toteuttaminen edellyttää kuitenkin kaikilta prosessiin sitoutuneilta mailta määrätietoisia uudistuksia.

Laadun varmentaminen ei ollut esillä vielä Bolognan julistuksessa. Sen

sijaan Sorbonnen julistuksessa vuotta myöhemmin tähdättiin kvalifikaatioiden "harmonisaatioon" (anon. 1998). Bolognan prosessin seuranta täytti tyhjiön kiinnittämällä merkittävästi huomiota laatuunäkökohtiin, alkaen arvioinnista ja laadun varmennuksesta.

Termi "akkreditaatio" löysi tiensä toimeenpanoprosessiin Salamancan kokouksessa maaliskuussa 2001. Sieltä se siirtyi Prahan kommunikeraan toukokuussa 2001 eräänä mahdollisena laadun varmennuksen mekanismina (anon 2001; Haug 2003). Korkeakoulujen oma vastuu toimintansa laadusta oli voimakkaasti esillä kesällä 2003 pidetyssä Grazin kokouksessa (ks. EUA 2003).

Syyskuussa 2003 Berliinissä pidetyssä, järjestyksessään toisessa Bolognan prosessin seurantakonferenssissa mukana oleviin maihin tuli mm. Venäjä. Seuraavien kahden vuoden keskeisiksi tavoitteiksi opetusministerit nimesivät kolme aluetta: koulutuksen laadunvarmistus, opiskelija-, opettaja- ja tutkijaliikkuvuuden edistäminen mm. yhteisellä opintojen mitoituksjärjestelmällä ja eurooppalaisten tutkintorakenteiden kehittäminen. Ministerit asettivat tavoitteeksi, että korkeakoulujen kaksiportaisen tutkintojärjestelmän valmistelu on aloitettu kaikissa prosessiin osallistuvissa maissa vuoteen 2005 mennessä. Kaksiportaisessa mallissa ensimmäisen syklin tutkinto on yleensä 3-4 -vuotinen alempi korkeakoulututkinto ja toisen syklin 1-2 -vuotinen ylempi korkeakoulututkinto.

Berliinin julkilausuman mukaan koulutuksen laatu ja riittävä laadunvarmistus on keskeistä niin kansallisesti kuin Euroopan tasollakin. Ministerit

*Koulutuksen
laatu on
keskeistä niin
kansallisesti
kuin Euroopan
tasollakin*

edellyttivät, että vuoteen 2005 mennessä kaikissa prosessiin osallistuvissa maissa oli oltava uskottava ja läpinäkyvä korkeakoulutuksen laadunvarmistusjärjestelmä - joko akkreditointi- tai sertifiointijärjestelmä tai näihin verrattavissa olevat toiminnot. Laadunvarmistusjärjestelmille haluttiin myös luoda yhteiset eurooppalaiset kriteerit ja vertailukelpoiset menettelytavat ja määritellä kansallisten laadunvarmistusjärjestelmien toimijoiden vastuut (The European Higher Education Area 1999; anon. 2001 a). Opetusministeri Haatainen (2003, 3) näki Bolognan prosessin onnistumisen kannalta edellä mainitut vuoden 2005 välitavoitteet keskeisinä: jos näissä tavoitteissa ei saavutettaisi konkreettisia tuloksia, koko prosessia uhkasi lamaantuminen. Joustavuutta - ja toisaalta ongelmallisuutta

- on lisännyt, että opetusministerien yhteisesti sopimat tekstit antavat mahdollisuuksia monenlaisiin tulkintoihin eurooppalaisella, kansallisilla ja paikallisilla tasoilla.

Korkeakoulujen eurooppalaista arviointiyhteistyötä koordinoiva *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* sai Berliinin opetusministerikokoukselta tehtäväksi kehittää korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen eurooppalaiset periaatteet ja suositukset Bergenin toukuussa 2005 pidettävää opetusministerikokousta varten. Työryhmässä olivat mukana myös EUA:n (*European University Association*), EURASHE:n (*European Association of Institutions in Higher Education*) ja ESIB:n (*National Unions of Students in Europe*) edustajat. Työryhmän ehdotukset voidaan jakaa kolmeen osaan: (1) eurooppalaiset periaatteet ja suositukset korkeakoulun sisäiselle laadunvarmistukselle, (2) eurooppalaiset periaatteet ja suositukset korkeakoulujen ulkoiselle laadunvarmistusmenettelylle, sekä (3) eurooppalaiset periaatteet ja suositukset ulkoisesta laadunvarmistuksesta vastaavien kansallisten ja alueellisten arviointielinten toiminnalle, kuten Korkeakoulujen arviointineuvosto Suomessa (ENQA 2005).

Eurooppalaisten korkeakoulujen kirjosta, toimintojen, yhteiskuntien ja korkeakoulujärjestelmien erilaisuudesta ja uskotusta laadun vaihtelusta on noussut laadunvarmistuksen tarve. Kansainvälisen kanssakäymisen vuoksi meidän itse kunkin on omissa maisamme todennettava korkeakoulutuksemme laatu ulkopuolisille, jotka eivät järjestelmäämme ja koulutustamme tunne.

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA):lla on keskeinen rooli yhteisten laadunvarmistuksen menetelmien ja ohjeistusten kehittämisessä samoin kuin laadunvarmistus- ja/tai akkreditointielinten (EQA) riittävän vertaisarviointijärjestelmän rakentamisessa. Bolognan prosessista on ollut seurauksena miltei akkreditaatioaalto. Useat Euroopan maat, mm. Saksa, ovat katsooneet Bolognan prosessin suoraan edellyttävän akkreditaatiota. Myös Hollannissa on liikuttu tähän suuntaan. Vuodesta 2002 alkaen vain akkreditoitu yksikkö voi siellä hakea valtiolta rahoitusta ja vain sen tutkinnot kuuluvat virallisesti tunnustetun tutkintojärjestelmän piiriin ja sen opiskelijat voivat saada opintotukea (Eurydice 2003). Professori Lee Harveyn mukaan (2003) Eurooppa on parhaillaan syöksymässä kohti akkreditointibuumia. Hänen mielestään lähestymistapa perustuu naiiveihin ja osin kritiikittömiin näkemyksiin akkreditoinnista.

Voidaan silti huomauttaa, että kun akkreditointi viime aikoina on otettu monissa maissa laadunvarmistusjärjestelmän peruselementiksi, akkreditointimenettelyyn on samalla usein lisätty kehittäviä elementtejä. Näin eri arviointimenetelmät ovat lähentyneet toisiaan. Akkreditoinnin ohella kehitetään myös muita menetelmiä. Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmiä varmentavia auditointeja on käytössä useissa maissa, kuten Ruotsissa, Norjassa, Australiassa, Uudessa Seelannissa, Hong Kongissa ja Isossa Britanniassa.

Nykyinen suomalainen korkeakoulutuksen laadunvarmistusjärjestelmä

- korkeakoulupoliittisen ohjauksen suhteesta korkeakoulujen laadunvarmistukseen

Bolognan prosessin kysymykset ovat parin viime vuoden kuluessa nousseet Suomessa hyvin ajankohtaisiksi. Opetusministeriö asetti Korkeakoulujen arviointineuvoston aloitteesta vuoden 2003 elokuussa laaja-alaisen työryhmän selvittämään korkeakoulujen kansallista laadunvarmistusta. Sen tehtävänä oli analysoida suomalaisen korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen nykytila ja kehittämistarpeet ja tehdä kehittämissuhteita. Kirjoittajat kuuluivat työryhmän sihteeristöön.

Berliinin kommunikea edellyttää, että korkeakoulujen kansalliseen laadunvarmistukseen liittyy akkreditointi-, sertifiointi- tai muu vastaava järjestelmä. Suomalainen korkeakoulutuksen nykyinen laadunvarmistusjärjestelmä oli työryhmän näkemyksen mukaan sijoitettavissa lähinnä kohtaan "muu vastaava järjestelmä", vaikka meillä onkin ollut käytössä myös akkreditointimenettelyyn tai sitä muistuttavaan menettelyyn perustuvaa arviointia (erikoistumisopintojen akkreditointi, ammattikorkeakoulujen toimilupa-arvioinnit ja amk-jatkotutkintokokeilun esitysten arvioinnit).

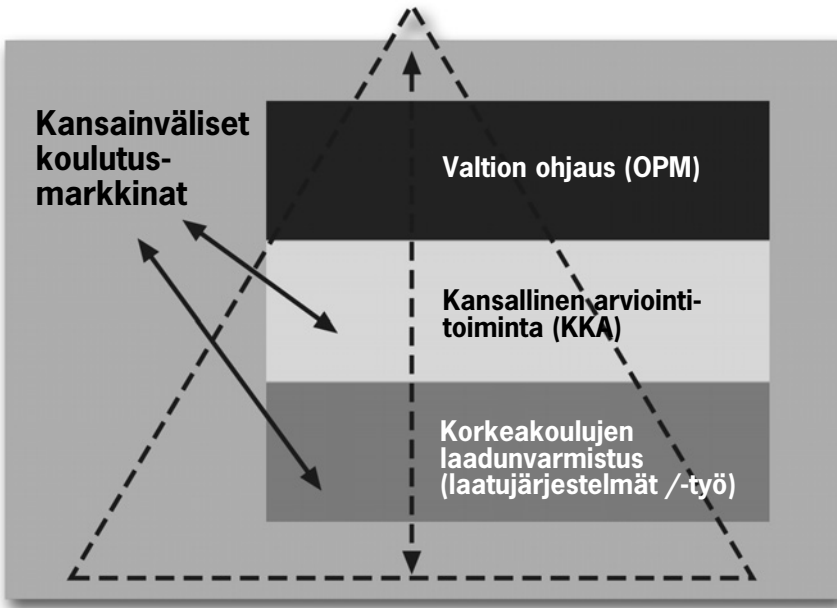
Suomalaista korkeakoulujärjestelmää on pidetty varsin korkeatasoisena ja tasalaatuisena, koulutuksessa ei ole suuria eroja sen perusteella, missä korkeakoulussa tai missä osassa maata sijaitsevassa opinahjossa henkilö on opintonsa ja tutkintonsa suorittanut.

Siksi lähdettiin siitä, että laadunvarmistusjärjestelmiä kehitetään edellä mainituista kolmesta lähtökohdasta lähinnä ensimmäisen vaihtoehdon varaan, huolehtimalla arvioinnin kattavuudesta ja toimintojen läpinäkyvyydestä. Lisäksi arviointijärjestelmään päätettiin lisätä uusi elementti, korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi.

Suomalainen korkeakoulutuksen laadunvarmistusjärjestelmä toimii kolmijaolla opetusministeriö - korkeakoulut - Korkeakoulujen arviointineuvosto KKA (ks. kuvio 1). Sen lähtökohtana on sekä korkeakoulujen autonomia että valtion ohjaus: korkeakoulutuksen pohjana oleva lainsäädäntö ja siihen kytkeytyvä ohjausjärjestelmä. Valtion ohjaus perustuu korkeakoulutuksesta annettuun lainsäädäntöön, jonka keskeisen osan muodostavat yliopistolaki ja ammattikorkeakoululaki sekä niiden pohjalta säädetyt asetukset. Lainsäädäntö luo korkeakouluille ne raamit, joissa ne voivat toimia. Samalla se antaa opetusministeriölle valtuuden määrittää, kehittää ja ohjata kansallista korkeakoulupoliittikkaa.

Huomattakoon kuitenkin, että Suomessa koulutusjärjestelmän ylimmät ohjaustasot antavat yliopistoille enemmän omaa valtaa kuin esimerkiksi Saksan osavaltioissa, Norjassa, Isossa-Britanniassa, Alankomaissa tai Ruotsissa sovelletut ohjausmallit. Tämä koskee yliopistojen johtamisjärjestelmiä ja –menettelyjä sekä yliopistojohdon aseman järjestelyä (Temmes, Ahonen & Ojala 2002).

Varsinainen laadunvarmistus tapahtuu korkeakouluissa, joilla lainsäädännön mukaan on vastuu koulutuk-



Kuvio 1. Korkeakoulutuksen laadunvarmistus (Huttula 2003).

sensa kehittämisestä ja laadusta. Kansallisen laadunvarmistuksen päävastuu on siis korkeakoulutuksen järjestäjillä eli korkeakouluilla. Niillä on lain mukaan vastuu järjestämänsä koulutuksen kehittämisestä ja koulutuksen laadusta. Vaikka laki yleisellä tasolla velvoittaa korkeakoulut osallistumaan arviointiin, kehittävään arviointiin osallistuminen on sinänsä vapaaehtoista, samoin on erikoistumisopintojen akkreditointi. Korkeakoulut voivat itse esittää KKA:lle arviointia. Arviointien valintaperusteena on käytetty kriteerejä, joiden mukaan arvioinnit suunnataan koulutukseen ja teemoihin, jotka ovat koulutus- ja yhteiskuntapolitiittisesti tärkeitä, nopeasti kasvavia ja kehittyviä tai ongelmallisia.

Valtion ohjaus

Koulutuksen laadunvarmistuksen kannalta on olennaista, että kaikki suomalaiset korkeakoulut on perustettu valtion ohjauksessa:

yliopistot suoraan lailla ja ammattikorkeakoulut valtioneuvoston myöntämällä toimiluvilla. Toimiluvan saamiseksi ammattikorkeakouluhankkeiden tuli täyttää laissa asetetut kriteerit. Lakiin perustuen ammattikorkeakoulujen toimilupahakemukset arvioi Korkeakoulujen arviointineuvosto, KKA. Valtio on myös korkeakoulujen tärkein rahoittaja. Yliopistot ovat valtion laitoksia. Ammattikorkeakoulut ovat kuntien, kuntayhtymien sekä säätiöiden ylläpitämiä, mutta niidenkin ohjaus ja rahoitus pääosin, n. 56 %:sti, perustuvat valtion toimintaan.

Valtion ohjausta toteuttaa opetusministeriö. Se päättää uusista korkeakoulupoliittisista avauksista. Esimerkiksi yliopistojen uudet koulutusalat perustetaan ministeriön valmistelemalla asetuksella. Opetusministeriö tekee myös ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmapäätökset ja toimipisteiden toimiluvan muutokset. Tavoite- ja tulosopimusneuvottelujen perusteella

korkeakoulut ja opetusministeriö tekevät sopimuksen, jossa määritellään tulevien kolmen vuoden tärkeimmät tulostavoitteet. Sopimuksia tarkennetaan vuosittain. Lisäksi opetusministeriö käyttää rahoitus- ja informaatio-ohjausta. Sen toiminnassa laadulliset kysymykset ovat viime vuosina painottuneet entistä enemmän. Korkeakoulujen ohjausneuvotteluista on muodostunut entistä selvemmin koko vuoden pituinen prosessi, jossa painopiste on yhä enemmän laadullisilla ja strategisilla tekijöillä.

Kansallinen arviointitoiminta

Kolmas toimija Suomessa on korkeakoulutuksen kansallisesta arvioinnista vastaava Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA). Sen toiminta käynnistyi vuonna 1996. Ensimmäinen vuosi käytettiin toiminnan suunnitteluun, ja varsinaiset arvioinnit aloitettiin vuonna 1997. KKA koostuu neuvostosta ja sihteeristöstä. Neuvosto on luottamuselin, jonka opetusministeriö nimittää nelivuotiskaudeksi (1996-999, 2000-2003, 2004-2007). Neuvostoon kuuluu 12 jäsentä, jotka edustavat yliopistoja ja ammattikorkeakouluja, työelämää sekä opiskelijoita. Sihteeristö koordinoi ja organisoii arvioinnit ja hakee kuhunkin arviointiin sopivat asiantuntijat arviointiryhmän jäseniksi.

Alusta alkaen Korkeakoulujen arviointineuvosto valitsi toimintalinjakseen ns. kehittävän arvioinnin. Kehittävä arviointi perustuu KKA:lle asetuksella säädettyyn tehtävään avustaa opetusministeriötä ja korkeakouluja arviointiin liittyvissä kysymyksissä (A 1320/1995 ja A 465/1998). Kehittävä-

lä arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että arvioinnit pyritään suunnittelemaan ja toteuttamaan sellaisella tavalla, että prosessi itsessään olisi kehittävä ja tulevaisuuteen suuntaava ja arvioinnista osaprosesseinseen (itsearviointi, ulkoisen arviointiryhmän käymät keskustelut, palauteraportti jne.) olisi mahdollisimman suuri hyöty korkeakouluille niiden kehittäessä koulutustaan ja muuta toimintaansa.

Korkeakoulujen arviointineuvostolla on vastuu korkeakoulujen ulkopuolisesta arviointitoiminnasta. Yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla on puolestaan velvoite osallistua ulkopuoliseen arviointitoimintaan, jota neuvosto järjestää. Tämä määrittelee selkeästi KKA:n aseman kansallisen laadunvarmistuksen toimijana. Korkeakoulujen autonomia puolestaan näkyy siinä, että sitä, mihin arviointeihin ja kuinka usein niiden tulisi osallistua, ei ole määriteltä. "Pakollisia" arviointeja ovat suomalaisten korkeakoulujen historiassa olleet ammattikorkeakoulujen perustamiseen liittyvät toimilupa-arvioinnit sekä ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeiluja koskevat arvioinnit.

Arviointineuvoston kokoonpano on opetusministeriön nimittämä ja toiminnan rahoitus tulee ministeriön budjetin kautta. Tästä huolimatta KKA on päätöksenteossaan riippumaton. Tämä tarkoittaa sitä, että neuvosto päättää itse, mitkä aiheet otetaan arvioinnin kohteeksi, millaisia tavoitteita arvioinneille asetetaan ja millaisilla menetelmillä ja aikatauluilla arvioinnit toteutetaan. Nämä määritellään yleisellä tasolla KKA:n toimintasuunnitelmassa. Varsinaisesta toteutuksesta keskustellaan ja sovitaan arvioitavan

Arvioinnissa keskeistä on inhimillisen pääoman käyttö.

korkeakoulun kanssa, joka on arviointia itselleen esittänyt. Neuvosto valitsee myös arvioinnin suunnittelusta vastaavat johtoryhmät sekä varsinaisen arvioinnin toteuttavat arviointiryhmät.

Myös korkeakoulujen järjestämien erikoistumisopintojen akkreditointi on niille vapaaehtoista ja Korkeakoulujen arviointineuvoston tehtävä. Tavoitteena näissäkin akkreditointi-arvioinnissa on korkeakoulujen erikoistumisopintojen laadunvarmistus ja laadun kehittäminen, ei valvonta ja kontrolli.

Korkeakoulujen arviointineuvosto on ainoa Suomessa toimiva virallistettu korkeakoulujen eli korkea-asteen koulutuksen ulkoinen laadun arviointielin, mutta korkeakoulut voivat järjestää myös muita itseään koskevia arviointeja. Monet korkeakoulut ovat osallistuneet niin kotimaisiin kuin ulkomaisiin voimin täydennettyihin toimintansa arviointeihin.

Yliopistojen *tieteen ja tutkimustyön arviointi* kuuluu Suomen Akatemialle, joka on myös tiederahoituksen asiantuntijaorganisaatio. Arviointitoiminta koostuu monenlaisista ja monentasoisista osista: asiantuntijalausunnoista (ns. vertaisarviointi), tutkimusohjelmien vaikutusten arvioinneista, tieteenala-arvioinneista sekä koko tutkimusjärjestelmää koskevista selvityksistä.

Vuonna 2003 Suomeen perustettiin uusi arviointielin, Koulutuksen arviointineuvosto. Sen arviointialue kohdistuu edellisten kahden ulkopuolelle, ts. muuhun kuin korkeakoulujen toiminnan arviointiin. Koulutuksen arviointineuvoston tehtävänä on mm. avustaa opetusministeriötä sekä tukea koulutuksen järjestäjiä arviointiasioissa, organisoida koulutuspolitiikkaan liittyviä ulkopuolisia arviointeja sekä tehdä ehdotuksia arvioinnin kehittämiseksi ja edistää arviointia koskevaa tutkimusta.

Ulkoisten laadun arviointielinten rooli, (external quality agencies, EQA:s)

Akkreditoinnissa ja arvioinnissa on keskeistä inhimillisen pääoman käyttö. Tämä taas on riippuvainen poliittisista ja taloudellisista rakenteista ja osallistumismahdollisuuksista eri maissa. Jo vuoden 1999 Bolognan konferenssissa todettiin, että korkeakoulujen ja niiden tuottamien tutkintojen tunnustamisen laadunvarmistus- ja akkreditaatioproseduurit vaihtelevat suuresti maasta toiseen. Kaikissa ao. maissa korkeakoulut olivat autonomisia, mutta valtion säätelyn ja kontrollin määrä korkeakouluihin ja niiden toimintoihin vaihteli. Tämä oli

myös yhteydessä siihen, olivatko maalla olemassa kansalliset standardit korkeakoulujen myöntämille erilaisille suorituksille ja tutkinnoille. Ääriesimerkkeinä olivat Iso-Britannia ja Flaami, joissa ei ollut lainkaan koulutusohjelmia koskevia kansallisia säädöksiä, toisaalta Espanja, jossa valtio määräsi noin kolmasosan jokaisen tutkintoon johtavan koulutusohjelman oppiaineista. (anon.1999, 36). Bolognan prosessiin syksyllä 2003 liittyneen Venäjän ja vuonna 2004 mukaan tulleiden maiden myötä diversiteetti on lisääntynyt entisestään.

Viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana korkeakoulutuksen laatua arvioitsevien ulkoisten arviointielimien (EQA) määrä on lisääntynyt huomattavasti. Useimmat näistä on perustettu maidensa hallitusten tuella. Syyt tämän toiminnan lisääntymiseen vaihtelevat maittain. Useimmiten mainitut syyt ovat julkisen rahoituksen lisääntyminen, korkea-asteen koulutuksen suhde kansallisiin tarpeisiin ja korkeakouluopiskelijoiden määrän kasvu (Woodhouse 2003, 133).

Ennen syksyä 2003 Bolognan prosessiin oli sitoutunut 33 maata. Näistä vain kuudessa ei maiden ministeriöiden *Trends 2003 survey*:hin antamien vastausten mukaan ollut laadun varmistuksesta ja /tai akkreditoinnista vastaavaa erityistä elintä: Belgiassa, Kreikassa, Kroatiassa, Islannissa, Italiassa ja Itävallassa. Viime mainitussa sellainen ollaan perustamassa yliopistojen toimintaa varten, ja Fachhochschulrat on olemassa yksityistä ja non-university -sektoria varten. Lisäksi em. maista monilla, kuten esim. Islannilla, on kuitenkin käytännössä olemassa ulkoinen akkreditointi/arviointi, vaikkei sitä suo-

rittavaa tahoa kutsuta arviointielimeksi/agencyksi. Belgian ranskalaisessa yhteisössä rehtorien neuvosto (Conseil des Recteurs) vastaa koulutusohjelmien arvioinneista, Italiassa kansallinen yliopistojärjestelmän komitea (Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario) paneee toimeen ohjelma- ja korkeakoulukoh- taisia arviointeja sekä auditteja ja akkreditaatioita (Reichet & Tauch 2003, 75; ENQA 2003).

Laadun arviointia varten on arviointiorganisaatioita/agencyjä lukuisissa maissa Euroopan ulkopuolellakin. Esimerkiksi Etelä- Afrikassa korkeakoulutuksen arviointi koki uuden nousukauden vuodesta 2001 lähtien (ks. tarkemmin Smouth & Stephenson 2002). Toiminnoissa tulevat eri maissa väistämättä esille samat elementit ja pääpiirteissään samat ongelmat on kohdattava ja pohdittava kaikkialla. Huolimatta arviointien vaihtuvista tavoitteista ja lukuisasta joukosta arviointielimiä (agencyjä) monissa hyvin erilaisissa maissa, omaksutut menetit ovat yllättävän yhdenmukaisia (Leeuw 2002).

Laatua arvioitsevien ulkoisten arviointielimien (EQA) tehtävät eri puolilla maailmaa sisältävät yhden tai useampia seuraavista toiminnoista:

1. Avustaa korkeakouluja luomaan ja kehittämään oma sisäinen laatu- järjestelmänsä (institutional development or capacity building).
2. Avustaa korkeakouluja parantamaan toimintansa laatua (quality improvement).
3. Arvioida instituution tavoitteidensa saavuttamiseksi käyttämät järjestelmät tai standardit ja näiden

järjestelmien toimivuus (audit).

4. Arvioida korkeakoulun laatua tai standardeja jonkin ulkoisen tai sisäisen mittapuun mukaan (assessment).

5. Tuottaa yhtä tai useampaa korkeakoulua koskevaa vertailutietoa, joko kotimaassa tai kansainvälisesti (benchmarking).

6. Tuottaa instituutioiden ranking joidenkin, korkeakoulujen esiintymiseen suhteutettujen kriteerien mukaan (ranking).

7. Määritellä, voidaanko korkeakoululle antaa lupa tuottaa erityisiä ohjelmia, tai kelpuuttaa se jollain muulla perusteella (portinvartijan rooli, tavallisimmin nimitetään akkreditaatioksi).

8. Määritellä ja sertifioida kvalifikaatioita (qualifications authority).

9. Luoda ja ylläpitää laadun kehyksiä (framework).

10. Arvioida ja rekisteröidä oppimista, mukaan lukien kokemuksellinen oppiminen, jotta tehtäisiin mahdolliseksi menestyksellisten toimien kumuloituminen ja transfer (credit accumulation and transfer).

11. Ohjata korkeakouluja suunnitteluun, toimintaan tai metodeihin liittyvissä erityiskysymyksissä (steering or transformation; relates to fitness for purpose).

12. Tuottaa korkeakoulutusta koskevia raportteja (hallituksen) rahoituksen perustaksi (funding).

13. Tuottaa korkeakoulutusta koskevia raportteja, joista ilmenee, että ne ovat käyttäneet niille osoitetut rahat ja muut resurssit (puskurina tai välittäjänä toiminta: accountability).

14. Tarkkailla korkeakoulujen taloudellista elinkelpoisuutta (viability).

15. Tarkistaa, että instituutio noudattaa lakeja ja muita määräyksiä (compliance).

16. Tuottaa korkeakouluja koskevaa riippumatonta informaatiota eri tahoille (tuleville opiskelijoille, työnantajille jne) (information provision).

17. Raportoida korkeakoulusektorin laadusta ja tilasta kokonaisuudessaan (sector report).

18. Tutkia toiminnasta kerättyjä tietoja ja tuloksia muiden arviointiorganisaatioiden kanssa (co-ordination).

(AUQA 2002)

Jos luetteloa tarkastellaan suomalaisten korkeakoulujen arviointien ja Korkeakoulujen arviointineuvoston näkökulmasta, voidaan todeta variaatiota siinä, mitkä ja missä määrin luettelossa mainitut kohdat ovat Suomessa olleet arvioinnin lähtökohtina ja arvioinneissa käytössä.

Suomessa evaluoinnit ovat tähdänneet ennen kaikkea kehittävään arviointiin. Tällöin tehtävinä ovat olleet erityisesti kohdat 2, 16 ja 17, ja opetusministeriön tuloksellisuusrahoitukseen liittyvissä toimeksiantoarvioinneissa myös kohta 12. Tällaisia ovat mm. koulutuksen laatuyksikkötoiminnan ja aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköiden arvioinnit määrävuosin.

Korkeakoulujen keskinäisissä benchmarking- arvioinneissa on luonnollisesti 5 kohdan tehtävä mukana. Näistä esimerkkinä on avoimen yliopisto-opetuksen arviointi, joka toteutettiin vuosina 2000-2001.

Ensimmäinen, kolmas ja yhdeksäs

Laatutyön tärkeä piirre on toimien systematisointi.

kohta nousivat v. 2003-2005 Suomessa merkittävästi esille, kun kansallisesti mietittiin korkeakoulutuksen laadunvarmistukseen/laatutyöhön liittyviä asioita.

Erikoistumisopintojen akkreditoinnissa ja ammattikorkeakoulujen jatkokutkintohakemusten arvioinneissa on toteutettu kohtien 7 ja 8 tehtäviä, samoin kuin ammattikorkeakoulujen toimilupa-arvioinneissa. Viime mainituissa voidaan nähdä elementtinä myös kohdassa 4 mainittu tehtävä (assessment, laatu ulkoisen tai sisäisen mittapuun mukaan). Yksittäisten korkeakoulujen arvioinneissa ovat olleet mukana kohdat 10-11, ja kansainvälisessä yhteistyössä jossain määrin kohta 18.

Sen sijaan asioita, jotka suomalaisen arviointijärjestelmään eivät ole kuuluneet, ovat luettelon kohdat 6, (ranking) ja 13,14,15 (taloudellisuus ja lainkuuliaisuus). Korkeakoulujen taloudellisuusulottuvuus tosin on ollut

mukana usein muissa yhteyksissä, muun muassa opetusministeriön työryhmien tekemien tarkastelujen yhteydessä.

Koulutuksen muuhun arviointiin verrattuna on merkille pantava ero siinä, että korkeakoulutuksen arvioinnit - ainakaan Suomessa - eivät kohdistu yksilöön eivätkä opiskelijoiden opintosuorituksiin, vaan ovat strategiaan ja laajemmin koko korkeakoulun toimintaan tai sen osatoimintoihin liittyviä arviointeja (vrt. esim. Virta 1999). Ulkoisen laadunvarmistuksen ensisijaiseksi tehtäväksi arvioinneista vastaavat elimet Euroopan maissa näkevät laadun parantamisen, mitä varten arviointiprosessit on alunperin suunniteltukin (Reichert & Tauch 2003, 77).

Laatutyön arviointijärjestelmiä kehitetään Suomessa

Koulutuksen laatua voidaan evaluoida eri tyyppisillä arvioinneilla. Tavallisimmin näitä kutsutaan laatuauditoinneiksi. Myös akkreditointiin sisältyy keskeisesti laadun arviointi. Yksinkertaistaen evaluoinnin/arvioinnin ja akkreditoinnin välisen eron voisi tiivistää siten, että arviointi tähtää koulutuksen laadun kehittämiseen ja parantamiseen, akkreditointi laadun varmistamiseen. Akkreditoinnin yhteydessä puhutaan myös vähimmäistason varmistamisesta. Merkittävin ero on siinä, että arvioinnin ja akkreditoinnin lopputulema on erilainen: akkreditoinnissa joko saadaan lupa toimia tai sitten ei.

Hahmoteltaessa tulevaisuuden laadunvarmistusjärjestelmää Berliinin v. 2003 kommunikation edellyttämällä ta-

valla voidaan ajatella, että myös laatu-työ ja auditointi ovat eräänlaisia akkreditointeja, joista vastuu on korkeakouluilla itsellään, koska niille on lakisääteisesti määritelty koulutuksensa laadusta päävastuu. Suomessa toimintatapana omaksuttu kehittävän arvioinnin näkökulma voisi nykyistä aktiivisemmin olla mukana erityisesti tällä hetkellä myös eurooppalaisessa keskustelussa, tuomassa ulkomaisille kollegatoimijoille akkreditoinnille vaihtoehtoa tai lisänäkökulmaa siihen.

Lokakuun lopussa 2003 Helsingissä järjestetyssä laajassa korkeakoulutuksen laadunvarmistusta käsittelevässä seminaarissa saadun palautteen perusteella korkeakoulujen edustajat kokivat suomalaisen arviointijärjestelmän luotettavaksi, riippumattomaksi ja avoimeksi. Palautteissa painottui toive kehittävän arvioinnin jatkamisesta, eikä siirtymisestä akkreditaatioon, kun tähdätään eurooppalaiseen tarpeeseen vastaavaan, kattavaan laadunvarmistusjärjestelmään.

Laatutyön tärkeä piirre on toimien systematisointi: tiedetään, mitä tehdään, miksi tehdään ja millä tavalla tehdään, miten laatutyö otetaan käytännön työssä ja päätöksenteossa huomioon ja miten ulkopuolelta, yhteistyökumppaneilta tuleva palaute kytetään osaksi laatutyötä. Laatuauditoinnin tehtävänä on varmistaa, ovatko organisaation rakenteet sellaiset, että sen on mahdollista saavuttaa tavoitteensa, vai ovatko päämäärät vain teoreettista pr-toimintaa irrallisina organisaation todellisesta toimintojen toteutuksesta. Toisin sanoen, ovatko organisaation rakenne ja toiminnat sopivia sen tavoitteisiin (Woodhouse 2003, 133).

Laatujärjestelmät, laadun arviointi ja kehittäminen

Laatujärjestelmä muodostuu rakenteista ja toimintamalleista, jotka mahdollistavat jatkuvan laadun kehittämisen ja seuraamisen (KKA 2003 a). Laatujärjestelmä voidaan myös määritellä rakenteeksi, jonka avulla johdon tahtotila viedään systemaattisesti läpi koko organisaation. Se on toiminnan pelisäännöt sisältävä osa johtamisjärjestelmää. Molemmat tämän artikkelin kirjoittajat haluaisivat kuitenkin mieluummin puhua organisaation yhteisesti määritetystä tahtotilasta, eikä vain johdon tahdosta. Tällöin voidaan puhua yhteisöllisestä laadusta. Laadun kumuloituvuus, kollektiivisuus ja sosiaalinen luonne, sen kertyvyys yhteisesti useiden eri toimijoiden työn tuloksena, tulee silloin paremmin esiin.

Miten laatua voidaan kehittää ja miten parannukset tapahtuvat? Eräs ilmeinen keino Woodhousen mukaan (2003, 134) on, että ihmisillä on loistavia ideoita, luovia ajatuksia ja innovatiivisia ehdotuksia siitä, miten asioita voitaisiin muuttaa parempaan suuntaan, ja että organisaatio on avoin kuulemaan ne ja toimiminaan sen mukaan. Niinpä instituution, joka haluaa kehittyä, tulisi luoda kulttuuri, jossa uusien ideoiden esiin tuomista rohkaitaan ja uusia käytäntöjä otetaan toimintaan, jos ne havaitaan hyödyllisiksi. Mutta tällaisten satunnaisten, yksilölliseen inspiraatioon perustuvien kehittämisylykkeiden lisäksi voisi olla olemassa myös systemaattisempia kehittämistapoja, esimerkiksi Shewartin PDCA: suunnittele, tee, tarkista, toimi, tai Demingin ADRI: lähestymi-

nen, deployment, tulokset, parannus. Lähestymisellä tarkoitetaan sitä, mitä suunnitellaan tehtäväksi ja miten, kuinka nämä suunnitelmat saatetaan käytäntöön. Tulokset ovat näiden toimintojen seurauksia. Tässä vaiheessa tulokset voidaan hyväksyä ilman että tehtäisiin muutoksia lähestymiseen tai toimeenpääntöön. Tai mikäli tulokset eivät vastaa toivottuja tavoitteita, eri vaiheiden systemaattinen reflektio voi johtaa ratkaisuihin, joilla niitä voidaan parantaa (AQS, 2001). Puhdas toiminnan laadun arviointihan kuitenkin "katsoo taaksepäin", laadusta palkitaan menneen saavutuksen perusteella (Saarinen 1995, 159).

Korkeakoulujen koulutuksen laadun varmistukselle/laatuvarmistukselle tai laatutyölle ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa menetystä. Kunkin yliopiston ja ammattikorkeakoulun on rakennettava omiin tarpeisiinsa sopiva laadun varmistus. Korkeakoulun omassa laadun varmistus- tai akkreditaatiojärjestelmissä on tärkeää se, miten tekniset ratkaisut tukevat laatua. Korkeakoulun laadunvarmistuksessa olennaisia osia ovat strategiatyö, oman toiminnan itsearviointi, seuranta- ja palautejärjestelmät, sisäiset ohjausmekanismit ja päätetyt vastuut ja vapaudet. On tietysti tärkeää, että korkeakoulu tietää itse, mitä se laadulla tarkoittaa, millaista toimintaa ja millaisia prosesseja ja millaisia tuloksia se toiminnallaan tavoittelee (Huttula 2003).

Laadunvarmistuksen elementtien tulisi olla yleisesti tiedossa ja käytössä kaikilla eri päätöksenteon tasoilla. Muutenkin toimivaan laadunvarmistukseen liittyvät selkeys ja systemaattisuus, vaikka erityisestä järjestelmästä ei tarvitsekaan olla kyse. Laadunvarmistuksen kannalta olennaisia kysymyksiä ovat,

mitä laadunvarmistuksen läpinäkyvyys ja kansainvälisen uskottavuuden parantaminen tarkoittavat ja millä keinoilla Suomessa näitä seikkoja pyritään tukemaan.

Vastauksena eurooppalaiseen kehitykseen Suomessa on päädytty korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien käyttöönottoon. Ensimmäiset pilottiauditoinnit tehtiin keväällä 2005. Pilottivaiheessa testattiin ja kehitettiin suunniteltua auditointimenetystä. Raportit näistä ovat nähtävillä osoitteessa http://www.kka.fi/muut_julkaisut.lasso.

Auditointeja suunniteltiin laajassa asiantuntijaryhmässä syksyn 2004 - kevään 2005 aikana. Käynnistysvaiheeseen liittyi sekä arvioitsijoiden että auditointien korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmistä vastaavien henkilöiden koulutusta. Tarkoitus on toteuttaa 4-8 auditointihanketta vuosittain korkeakoulujen oman ilmoittautumisen perusteella.

Korkeakouluilla ja yksittäisillä henkilöillä on mahdollisuus ilmoittaa ehdokkaita auditointijäseniksi vuosien 2005-2007 auditointihankkeisiin. Auditointiryhmien jäseniltä edellytetään korkeakoulukentän hyvä tuntemusta, arviointija/tai auditointikokemusta, laadunvarmistusjärjestelmien tuntemusta sekä osallistumista KKA:n järjestämään auditointikoulutukseen. Auditointiryhmään nimetään pääsääntöisesti viisi jäsentä, joista kolme edustaa korkeakouluja, yksi opiskelijoita ja yksi korkeakoulujen ulkopuolista työelämää. Auditointiryhmät nimetään siten, että niissä ovat edustettuna molemmat korkeakoulusektorit ja korkeakoulujen eri henkilöstöryhmät (johtaminen ja hallinto, opetus- ja tut-

kimustyö sekä tukipalvelut).

Laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnin avulla on tarkoitus varmistaa, että korkeakoululla on toiminnan laadun jatkuvaa kehittämistä tukeva laadunvarmistusjärjestelmä ja, että järjestelmä toimii tavoitteidensa mukaisesti. Tavoitteena on siis ennen kaikkea tarkastella, onko korkeakoulussa olemassa rakenteet, jotka tekevät mahdolliseksi toiminnan laadulle ja sen kehittämiseksi asetettujen tavoitteiden saavuttamisen.

Lähteet

A 1320/1995. Asetus korkeakoulujen arviointineuvostosta A:24.11.1995, V: 1.1.1996.

A 465/1998. Asetus korkeakoulujen arviointineuvostosta annetun asetuksen muuttamisesta.

anon. 1998. Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System, by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, Paris, Sorbonne. 25. toukokuuta 1998.

anon. 1999. Trends in Learning Structures in Higher Education. Project Report prepared for the Bologna Conference on 18-19 June 1999. Copenhagen: Notex- Tryk & Design.

anon. 2001 a. The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation.

anon. 2001 b. Shaping the European higher education area, Message from the Convention of European Higher Education Institutions. 31 March 2001; opetusministereiden Prahan komuniquea. 19. toukokuuta 2001.

anon. 2002. Julkinen GATS-kuuleminen 31.5.2002. Kuultavina olivat ulkoasiainministeriön kauppapoliittisen osaston linjanjohtaja Vesa Himanen sekä kansanedustaja, suuren valiokunnan WTO-jaoston puheenjohtaja Kimmo Kiljunen. Helsinki.

anon. 2003. Globalisaatio ja GATS. http://www.globalisaatio.net/wto/wto_gats.html. 5.4.2003.

AQC, Australian Quality Council. 2001. Australian Business Excellence Awards: 2001 Framework. Sydney.

AUQA, Australian Universities Quality Agency 2002. Staff Manual. Melbourne. Australian Universities Quality Agency.

ENQA 2003. Quality Procedures in European Higher Education. The Danish Evaluation Institute, ENQA Occasional Papers 5.

ENQA 2005. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: Multiprint.

EUA (European University Association) 2003. Graz Declaration. Forward from Berlin: the role of universities. www.uniqe.ch/eua.

Eurydice Alankomaat 2002. The Education System in the Netherlands – 2001. <http://www.eurydice.org>. Käytetty mm. 11.11.-3.12. 2003.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1981. Effective Evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey-Bass.

Haatainen, T. 2003. Eurooppalainen korkeakoulutusalue ja Suomi. Tieteessä tapahtuu, 3-4.

Harvey, L. 1997. Quality Is Not Free! Quality Monitoring Alone Will Not Improve Quality. Tertiary Education and Management 3 (1). The Journal of EAIR, a European Higher Education Society. Jessica Kingsley Publisher, 25-35.

Harvey, L. 2003. Accreditation models in higher education. Experiences and perspectives. ENQA workshop. Rooma 13.-15.11.2003.

Haug, G. 2003. Quality assurance/accreditation in the emerging European higher education area: a possible scenario for the future. European Journal of Education 3/2003. September 2003.

Huttula, T. 2003. Laadunvarmistus korkeakoulupoliittisena kysymyksenä. Teoksessa A. Kauppi & T. Huttula (toim.) Laatu ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003. Edita, 119-133.

Hämäläinen, K., Hämäläinen, K., Jessen, A., D., Kaartinen-Koutaniemi, M & Kristoffersen, D. 2003. Benchmarking in the Improvement of Higher Education. ENQA Workshop Reports 2. Helsinki: Monila.

- I.S.A. 2003. International Seminar on the Accreditation of Professional Higher Education /Seminaire International sur l'accréditation des formations supérieures professionnelles. 27.-29.8.2003 Rennes, Ranska.
- Ketonen, K. & Nyssölä, K. 1996. Palkitsemisen politiikka. Tuloksellisuusperiaate suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 39. Painosalama Oy.
- The European Higher Education Area 1999.
- Karjalainen, A. 2003. Puheenvuoro "Case Oulun yliopisto" Korkeakoulujen arviointineuvoston järjestämässä seminaarissa *Yliopistojen laadunvarmistus*. 25.11.2003 Helsinki.
- KKA 2003 a). Arvioitsijan opas. Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- KKA 2003 b). Korkeakoulujen arviointineuvosto 7/2003 Liite 7, 9 §, 20.10.2003, KKA:n sihteeristön itsearviointi.
- Leeuw, F.L. 2002. Reciprocity and Educational Evaluations by European Inspectorates: assumptions and reality checks. *Quality in Higher Education* Vol. 8. No 2. Carfax Publishing, 135-149.
- OECD 2003. Education Policy Analysis - 2003 Edition *Overview*. © OECD.
- Raivola, R. 2002. Tavoitetaanko laatu standardeihin yltämällä? Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Turku: Painosalama Oy, 15-30.
- Reichet, S. & Tauch, C. 2003. Trends 2003. no 1. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. European University Association EUA. European Commission.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 893. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Saarinen, T.1995. Nousukaudesta lamaan, määräästä laatuun. Korkeakouluarvioinnin käynnistyminen ja kokemukset laitoksilla. Research Unit for the Sociology of Education. Turun yliopisto. Painosalama Oy.
- Saarinen, T. 2003. Bologna ja Suomi - laadunvarmistaminen, akkreditointi ja kehittäminen? Esitelmä 29.10.2003 Helsingissä Opetusministeriön ja Korkeakoulujen arviointineuvoston järjestämässä seminaarissa Korkeakoulujen laadunvarmistuksen eurooppalainen ulottuvuus ja Suomi.
- Schleicher, A. 2003. Developing a long-term strategy for international assessments. Teoksessa D.S. Rychen & L. H. Salganik (toim.) *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber, 161-179.
- Smouth, M. & Stephenson, S. 2002. Quality Assurance in South African Higher Education: a new beginning. *Quality in Higher Education* Vol. 8. No 2. Carfax Publishing, 197-206.
- Takala, M. 1995. Ammattikorkeakoulun ohjausjärjestelmän uudistaminen. Teoksessa O. Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus, 222-237.
- Temmes, M., Ahonen, P & Ojala, T. 2002. Suomen koulutusjärjestelmän hallinnon arviointi. Opetusministeriö, Helsinki. http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/koulhall_arv/koulhall_arv.pdf
- Thune, C. 2003. Esitelmä 29.10.2003 Helsingissä Opetusministeriön ja Korkeakoulujen arviointineuvoston järjestämässä seminaarissa Korkeakoulujen laadunvarmistuksen eurooppalainen ulottuvuus ja Suomi.
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja B:65. Painosalama Oy.
- Woodhouse, D. 2002. Auditing for improvement. Keynote address to Australian Universities Quality Forum. Brisbane 27-28 September.
- Woodhouse, D. 2003. Quality Improvement through Quality Audit. *Quality in Higher Education* Vol. 9. No 2. July 2003.