

# Laadunvarmistus ja laadunhallinta eurooppalaisessa valinkauhassa

---

Seppo Saari

Erikoistutkija, projektisuunnittelija, FT, dosentti  
Korkeakoulujen arviointineuvosto  
seppo.saari@minedu.fi

## Johdanto

**S**uomen korkeakoululaitos on eittämättä mukana Euroopan unionin voimakkaassa eurooppalaistumiskehityksessä. Kansainvälistyminen on ollut yliopistojen agendassa aina, mutta tavoitteet Euroopan koulutusalueen kansainvälisesti näkyväksi nostamiseksi, on samalla tuonut paineita korkeakouluille ja niiden laadulle, laadunvarmistukselle, koulutuksen kansainvälistymiselle, liikkuvuuden edistämiseksi ja tutkintorakenteen kehittämiseksi. Niin sanottu Bolog-

na-prosessi ohjaa vahvasti eurooppalaista kehitystä. Bergenin opetusministerikokous toukokuussa 2005 täsmentää kehittämisen suuntaviivoja vuoteen 2010. Bergenin kokouksessa saatetaan tehdä myös uusia avauksia, joten korkeakoulujen on syytä olla kehityksessä mukana yksittäisten korkeakoulujen ja kansallisten intressien vuoksi.

Bologna-prosessi esittää koulutuksen laadun parantamiseen yhdeksi keinoksi kansallista laadunvarmistusjärjestelmää. Perimmäisenä päämääränä voidaan nähdä laatukulttuurin synnyttäminen instituutioihin. Sen tavoitteena on huomion kohdistaminen jatkuvaan laadun

parantamiseen. Useissa maissa korkea-  
koulujen sisäinen ja ulkoinen laadunvar-  
mistus sekä akkreditointi ovat kolme eril-  
listä, mutta toisiinsa läheisesti kytkeyty-  
vää menettelyä.

### **Bologna-prosessi laadunvarmistuksen ohjaajana**

**V**uonna 1999 Euroopan opetusmi-  
nisterien käynnistämä Bologna-  
prosessi pitää korkeakoulujen  
laadunvarmistusta (QA) tärkeänä. Se on  
synnyttänyt samalla korkeakouluissa  
kriittisen keskustelun laadun käsitteestä,  
standardeista, laatua arvioivista menetel-  
mistä ja laadunvarmistuksen menettely-  
tavoista. Bolognan kokous nosti kes-  
keisiksi näkökohdiksi eurooppalaisen  
koulutusalueen vahvistamisen ja laadun-  
varmistukseen liittyvän yhteistyön sekä  
vertailukelpoisten kriteerien ja metodien  
kehittämisen.

Bologna-prosessin seurantakokoukset  
Prahassa (2001) ja Berliinissä (2003)  
ovat pysyneet samoilla linjoilla. Kokouk-  
sissa korostettiin korkeakoulujen tutkin-  
tojen vertailtavuuden helpottamista,  
kaksiportaista tutkintojärjestelmää, yh-  
teistä opintopistejärjestelmää, liikkuvuuden  
edistämistä, laadunvarmistuksen yh-  
teistyötä ja eurooppalaisen korkeakoulu-  
alueen kehittämistä. Lisäksi Prahassa  
tähdennettiin elinikäistä oppimista,  
opiskelijoiden aktiivista osallistumista  
korkeakoulujen kehittämiseen ja euroop-  
palaisen korkeakoulualueen vetovoimai-  
suuden lisäämistä. Samalla keskusteluun  
ovat nousseet kaupalliset käsitteet kuten  
tietomarkkinat, työmarkkinat, kilpailu ja  
kuluttajan tarpeet. Berliinin opetusmi-  
nisterikokouksessa keskeisiksi toimijoiksi  
määriteltiin niin sanottu E4-ryhmä –  
ENQA (*European Network for Quality  
Assurance*) ja sen kanssa yhteistyöhön

valitut organisaatiot EUA (*European  
University Association*), EURASHE (*Eu-  
ropean Association of Institutions in Higher  
Education*) ja ESIB (*The National Unions  
of Student in Europe*) (Thune 2003).

### **Eurooppalainen arviointimalli**

**N**iin sanotun eurooppalaisen ar-  
viointimallin vakiintumiseen on  
vaikuttanut vuosina 1994–1995  
toteutettu EU:n pilottiprojekti *the Euro-  
pean Pilot Project for Evaluating Quality in  
Higher Education*, jonka yhteydessä on  
esitetty idea koulutuksen laadunarvioin-  
timenetelmien kehittämisestä eurooppa-  
laisella tasolla ja suosituksia arviointiyk-  
siköiden hyvistä toimintatavoista. Kolme  
vuotta myöhemmin, 1998 annettiin Eu-  
roopan neuvoston suositus eurooppalai-  
sen laadunarvioinnin kehittämisestä  
(EYVL L 270; 98/561/EY), jonka pohjal-  
ta vuonna 2000 perustettiin ENQA, *the  
European Network for Quality Assurance  
in Higher Education*. Sen tehtävänä on  
tukea eurooppalaista yhteistyötä koulu-  
tuksen laadunarvioinnissa ja -varmistuk-  
sessa. ENQA:n jäsenyskriteereissä hei-  
jastuvat pilottiprojektin suositukset nel-  
vaiheisesta arviointimallista: itsearviointi,  
ulkoinen arviointi arviointivierailui-  
neen sekä julkinen raportointi ja seuran-  
ta-arviointi (Vroeijenstijn 2003, 121).

Westerheijden siteeraa Frederiksiä  
mainitsemalla, että kaikissa Euroopan  
maissa noudatetaan arvioinnin nelivai-  
heista mallia 'four stage model'. Kuiten-  
kin käytännön toteutukset ovat erilaisia  
ja ovat yhteydessä arviointiprosesseihin  
ja arvioinnin seurauksiin (Frederiks et al.  
1994; Westerheijden 1999). Nelivaiheis-  
ta mallia käytetään sekä koulutusohjel-  
mia että koko korkeakouluja arvioitaessa  
samalla tavalla niin sanotussa kehittä-

vässä arvioinnissa, laatu-auditoinneissa kuin akkreditoinnissakin. Yhä enemmän arviointiorganisaatiot ovat alkaneet esitellä arviointejaan kehittävän arvioinnin malleina, oli sitten kyse kokonaisarvioinnista tai akkreditoinnista. Voidaan osoittaa, että arvioinnin tarkoitus ei juuri vaikuta arviointimenetelmän valintaan, vaan arvioinnin perusmalli näyttää olevan kaikkialla melko samanlainen (Leeuw 2003, 21). Korkeakoulujen arviointineuvoston kartoitus sen käyttämisestä arviointimenetelmistä osoittaa samaa. Suomessa syynä on pitkälti se, että arviointimallit on suoraan otettu kansainvälisestä yhteydestä seuraamalla aktiivisesti kehitystä. Toisaalta, suomalaisessa kehittävän arvioinnin ja räätälöinnin mallin yksittäisissä ratkaisuissa on hyvinkin paljon vaihtelevuutta (Moitus & Saari 2004).

Woodhouse toteaa, että uudet arviointiorganisaatiot noudattavat samaa mallia kuin muissa vastaavissa organisaatioissa on aiemmin toteutettu. Näin arviointimenetelmät ovat samoja arviointivierailuineen, raportteineen ja johtopäätöksineen. Ne toteuttavat myös samaa arviointipolitiikkaa joko akkreditoimalla tai audittoimalla ja suorittavat erilaisia ohjelma- ja kokonaisarviointeja (Woodhouse 1998, 257).

### **Auditointi kansallisena laadunvarmistuksen ratkaisuna**

**E**urooppalaisen korkeakoulutuksen korkea laatu todettiin Berliinin opetusministerikokouksessa Euroopan korkeakoulualan keskeiseksi elementiksi. Ministerit määrittelivät tavoitteet laadunarvioinnille vuoteen 2005 mennessä. Berliinin kommunikean mukaan ministerit sitoutuvat tukemaan laa-

dunvarmistuksen kehittämistä korkeakouluissa sekä kansallisella että Euroopan tasolla. He ovat tähdentäneet yhteisten laadunvarmistuksen kriteerien ja menetelmien kehittämisen tarvetta. Kommunikeassa korostetaan myös, että korkeakoulujen autonomian periaatteen mukaan päävastuu korkeakoulujen laadunvarmistuksesta kuuluu kullekin korkeakoululle itselleen, mikä luo pohjan akateemisen järjestelmän todelliselle vastuulle osana kansallista laatu järjestelmää. Berliinin kommunikean mukaan vuonna 2005 kansallisiin laadunvarmistusjärjestelmiin tulisi kuulua muun muassa akkreditointi-, sertifiointi- tai muu vastaava järjestelmä. Bergenin opetusministerikokoukselle toukokuussa 2005 on asetettu kolme välitavoitetta prosessin jouduttamiseksi: kaksiportaisen tutkintorakenteen ja laadunvarmistusjärjestelmien käyttöönotto sekä muualla suoritettujen opintojen ja tutkintojen tunnistamisen tehostaminen. Korkeakoulujen kokous Salamancassa (2001), Grazissa (2003) ja opiskelijajärjestöjen kokous Göteborgissa (2001) sekä Euroopan komission toimenpiteet ovat edistäneet edellä mainittuja tavoitteita ja Euroopan koulutusalueen näkyväksi tuleamista.

Useissa Euroopan maissa korkeakoulut haluavat vahvistaa akkreditoinnin asemaa. Suomalaista korkeakoulujen ase- tusperusteista asemaa voi pitää laadunvarmistuksena ja “muuna vastaavana järjestelmänä”. Onkin syytä tuoda esille, että se voisi suomalaisittain toimia riittävä- nä laadunvarmistuksen vaihtoehtona eurooppalaisessa yhteydessä. Opetusministeriön asettama työryhmä (OPM 2004:6, Koulutuksen laadunvarmistus) pyrkii vastaamaan koulutuspoliittiseen tilanteeseen ehdottamalla kansallista, korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointia “muuna vastaavana

järjestelmänä”. Auditoinnin lisäarvona voidaan nähdä korkeakoulujen laadunhallinnan kehittäminen.

Työryhmän (OPM 204:6) näkemykset auditoinnista ja sen kohteista ovat linjassa korkeakoulujen autonomian kanssa. Kansallisen arviointiorganisaation toteuttama ulkoinen auditointi on kansainvälisen uskottavuuden kannalta merkittävä. Korkeakoulujen luottamuksen saamiseksi auditointiprosessin on tuotettava lisäarvoa kehittämällä korkeakoulujen laatua. Yleinen trendi laadun kehittämisessä on löytää nykyistä enemmän yhteisymmärrystä siitä, minkälainen tiedonkeruu on laadun kehittämisen kannalta hyödyllistä. Koko laadunvarmistuksen tavoitteet on määriteltävä ja operationalisoitava ensisijaisesti korkeakoulujen lähtökohtien mukaan.

Laadulle on annettu työryhmän muistiossa (OPM 2004:6) useita erilaisia määrittelyjä. On syytä todeta, että yhtenäistä laatukäsitteistöä tai kulttuuria on nykyisessä kansainvälisessä kehityksessä vaikea nähdä tai jäsentää. Laatuun ja laadunvarmistukseen liittyvä kansainvälinen keskustelu tuottaa osaltaan koko ajan uusia määrittelyjä ja tulkintoja. Kun sitten puhutaan laadunvarmistusjärjestelmästä, tulkintojen määrä kasvaa. Työryhmän muistion mukaan laadunvarmistusjärjestelmällä tarkoitetaan laadunvarmistuksen menettelytavoista muodostuvaa kokonaisuutta (OPM 2004:6). Laatua konstituivat tekijät kuten laadunvarmistuskin tulee kunkin toimijan autonomian perusteella määrittellä itselleen sopiviksi. Ne eivät sinänsä osoita laatua, mutta auttavat kehittämään järjestelmät niin, että niistä kerättävä tieto, tunnus-tekijät ja tunnusluvut tukevat korkeakoulun toiminnan hyvää laatua. Useat korkeakoulut nimeävät oman laadunvar-

mistuksensa laadunhallinnaksi. Onkin syytä nähdä periaatteellinen ja käytännöllinen ero korkeakoulun oman laadunhallinnan ja kansallisen arviointiorganisaation toteuttaman laadunvarmistuksen välillä. Korkeakoulu autonomisena toimijana valitsee käsitteelliset, teoreettiset ja käytännölliset laadunkehittämiskeinot. Arviointiorganisaatio huolehtii kansallisen tason laadunvarmistuksesta ja operoi valitsemillaan käsitteillä, joiden tulee olla ymmärrettäviä ja uskottavia eurooppalaisessa ja kansainvälisessä yhteydessä.

### **Kansallinen keskustelu laadunvarmistuksesta**

**K**orkeakoulujen ja muiden intressitahojen lausunnot toukokuussa 2004 opetusministeriön muistiossa (OPM 2004:6) tukevat varsin yksimielisesti muistion ehdotuksia. Näin muistion kommentoijat katsovat, että maamme korkeakoulujen on syytä vastata Euroopan opetusministerien yhdessä asettamiin haasteisiin. Korkeakoulut toteavat pääosin, että muistio on perinpohjaisesti laadittu ja käsittelee kattavasti korkeakoulujen ohjausta, laatujärjestelmien kehittymistä Euroopassa sekä korkeakoululaitoksille asetettuja kansainvälisiä kehittämishaasteita. Palautteen mukaan muistio perustelee ja avaa hyvin laatutyön toimintapolitiikkaa. Samoin palautteissa todetaan opetusministeriön ja korkeakoulujen vuorovaikutteisuus ja sille katsotaan annetun raportissa myös useita käytännön välineitä.

Korkeakoulujen palautteissa heijastuvat luonnollisesti korkeakoulun johdon ja keskushallinnon näkemykset. Korkeakoulujen sisällä yksittäisten koulutusten näkemykset vaihtelevat oletettavasti paljonkin. Yksiköiden näkemykset suhteu-

tuvat todennäköisesti niiden valmiuteen käsitellä toimintansa laadunvarmistukseen liittyviä kysymyksiä. Yksittäisten tiedekuntien tai laitosten kannanotot ja asioita “toisella tavalla” tarkastelevat näkemykset eivät ole välttämättä päätyneet ministeriölle annettuun palautteeseen. Osoituksena tästä saattavat olla lehdissä julkaistut erilliset kannanotot (esimerkiksi Uusikylä 2004; Simola & Rinne 2004; Simola 2004). Uusikylän laadunvarmistuksen ja luovuuden käänneistä suhdetta käsittelevää artikkelia Helsingin Sanomissa ovat kommentoineet Markkanen ja Mäkelä (Markkanen 2004, Mäkelä 2004). Helsingin yliopiston rehtori Niiniluoto vastasi Yliopistolainen -lehdessä (Niiniluoto 6/2004) Uusikylän näkemyksiin kääntämällä problematiikan toisinpäin ja toteamalla, että laadun ja luovuuden välillä on myönteinen kehä, jota hyvin toteutettu arviointi voi toisaalta pitää pyörimässä. Niiniluoto jatkaa, että tehokas ja määrätietoinen pyrkimys korkeaan laatuun kuuluu dynaamisen sivistysyliopiston peruspiirteisiin. Niiniluoto perustelee näkemystään vielä sillä, että Helsingin yliopiston strategiassa on selkeästi kirjattu tämä tavoite [jonka saavuttamisen keinona tulee taitavasti käyttää kilpailua ja arviointia]. Niiniluoto päättyy vastineessaan toteamaan, että laadunvarmistus on akateemista vapautta vaalivien tieteellisten instituutioiden velvollisuus, joka auttaa luovien työympäristöjen tunnistamista, ylläpitämistä ja parantamista.

On hyvä, että korkeakouluissa käydään näkemysten välistä vuoropuhelua näinkin merkittävässä asiassa. Korkeakoulun kannalta kyse on korkeakoulun tuloksellisen toiminnan yhdestä osoittamisen tavasta.

Woodhouse väittää, että audit-arvioinnit eivät ole neutraaleja. Audit-arvioinnit sekä määrittävät laatua että arvioivat sitä. Audit-arvioinnit myös ohjaavat instituutioita tiettyyn suuntaan. Audit-arvioinnit tuottavat arviointinäkökohtia uusia standardeja valitessaan. Kun audit-arvioinnit ovat arvioineet tiettyjä asioita, on niiden merkittävyys samalla noussut korkeakouluissa. Näin hyvän käytännön esittäminen saattaa toimia ohjausmekanismina, varsinkin jos ulkoinen arviointi esittää sellaisen suosituksen. (Woodhouse 1998, 257.) Suositettua hyvää käytäntöä harvoin kyseenalaistetaan, vaikka se saattaa johtaa samanlaistumiseen, tulla standardiksi ja estää uusia innovaatioita. Tällainen epäsuora ohjaus saattaa ohjata myös väärään suuntaan, koska ulkoinen arviointiryhmä ei välttämättä ole arvioitua organisaatioita pätevämpi arvioituissa asioissa.

Laadun parantaminen ja tulosvastuullisuus samassa arvioinnissa toteutettuna muodostuvat usein arviointien ongelmaksi (Vroeijenstijn 1995; Woodhouse & Middlehurst 1996; Woodhouse 1998, 266). Englannissa ongelma on ratkaistu sijoittamalla toisaalta kehittämisen ja toisaalta tulosvastuullisuusorganisaation eri osille. Woodhousen mukaan voidaan olettaa, että kun instituutiot kehittävät omia sisäisiä audit-arviointeja, arvioinnin rahakytkentä myös heikkenee (Woodhouse 1998, 266).

Suomessa joudutaan varmasti myös jatkossa miettimään, ovatko korkeakoulujen asetusperusteinen asema ja Korkeakoulujen arviointineuvoston suunnitelma ja tulevaisuudessa toteuttama arviointi eurooppalaisesti riittävä “muu järjestelmä”, joka vakuuttaa ulkomaiset korkeakoulut ja opiskelijat suomalaisen korkeakoulun korkeasta tasosta.

## Laatu laadunvarmistusjärjestelmän toimivuuden kannalta

Laadunvarmistus viittaa politiikkaan, systeemeihin, ja prosesseihin, jotka on suunniteltu ylläpitämään ja varmistamaan instituution laatua. Laatua ja laadunvarmistusta voidaan lähestyä myös rakenteellisesta tai funktionaalaisesta lähtökohdasta. Korkeakoulujen kuten auditoijienkin on yleisesti ottaen vaikea määritellä, mitkä tekijät laatu-järjestelmissä ovat yhteydessä keskenään tai vaikuttavat ohjelmien, palvelujen ja opiskelijoiden oppimisen parantamiseen.

Työryhmä (OPM 2004:6) tarkoittaa laadunvarmistuksella niitä menettelytapoja, prosesseja tai järjestelmiä, joiden avulla turvataan ja kehitetään korkeakoulun, sen järjestämän koulutuksen ja muun toiminnan laatua. Laadunvarmistuksen lähestymistavoista työryhmä on valinnut laajan tulkinnan, joka edellyttää laadunvarmistusjärjestelmän kattavan koko korkeakoulun toiminnan sen sijaan, että siihen kuuluisi vain arviointi- ja palautejärjestelmät tai että laadunvarmistus kattaisi vain korkeakoulun antaman koulutuksen.

Laadunvarmistusjärjestelmiä on syytä tarkastella ensisijaisesti niiden toimivuuden kautta. Koko korkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän kokonaisuuteen kuuluu luonnollisena osana myös korkeakoulun hallinto – kuten myös opintoasioiden hallinto. Jos korkeakoulun hallinto ja toisaalta koulutus eriytetään omiksi laatu-järjestelmikseen, erotetaan samalla korkeakoulun keskeiset strategiset toiminnot toisistaan.

Korkeakouluilla on entuudestaan paljonkin laatua varmistavia tekijöitä, joita

ei ole nimetty laadunvarmistukseksi tai laadunvarmistusjärjestelmiksi. Olisikin hyödyllistä tehdä laadun osatekijöiden nykytilan analyysiä ennen laadunvarmistusjärjestelmien uusia strategisia linjauksia. Laatu-järjestelmät kuten TQM, EFQM, CAF ja ISO noudattavat melko yleisesti tuotantoelämän lähtökohtia. Tuotantoelämän tarpeista johdetut laatu-järjestelmät eivät ole ongelmattomia, koska tavaratuotannon filosofiset lähtökohdat eivät ole välttämättä korkeakoulutukseen soveltuvia tai koulutuksen arvojen ja tavoitteiden kannalta oikeita asioita kehitäviä. Näin ollen on syytä olla erityisen kriittinen tuotantoelämän menetelmien soveltamisessa pääosin henkistä pääomaa tuottavaan toimintaan (joka tuottaa tosin sen myötä myös aineellista lisäarvoa). Tuotannollista tehokkuutta mittaavat näkökohdat konfrontoituvat usein laadun ja määrän suhteen pohdinnassa ja ratkaisuisa.

Arviointiteksteissä näyttää olevan selvä käyttöero laadun käsitteillä *tarkoitukseen sopivuus* 'fitness for purpose' ja *tarkoituksen sopivuus* 'fitness of purpose' (Scott 2003; Woodhouse 2003, 133; Woodhouse 1996; Vroeijenstijn 2003, 123; CHE 2004). Yleensä silloin kun laadunarviointi liittyy korkeakoulun omien tavoitteiden toteutumisen arviointiin, käytetään laatu-käsitteenä 'fitness for purpose'. Kun arvioidaan korkeakoulun toiminnan lähtökohtien laatua suhteessa korkeakoulun ulkopuolisiin kriteereihin, arvioidaan 'fitness of purposin' kannalta. Periaatteellinen ero arviointiorganisaation asemassa suhteessa korkeakouluihin on siinä, pidetäänkö arviointiorganisaatiota koulutusinstituution neuvonantajana vai tarkastajana. Woodhouse käyttää auditointien yhteydessä laadunmäärittämisestä 'fitness for purpose' -käsitettä eli laadun tarkoitukseen sopivuutta (tai tar-

koituksen mukaisuutta). Konkretisoitua-  
kseen se edellyttää sitä, että määritel-  
lään ”jokin” tarkoitus. Laadunvarmistus  
voidaan määritellä systeemien, menette-  
lytapojen, prosessien ja toimien tarkoi-  
tuksen mukaisuudeksi. Näiden tavoitteen-  
a on johtaa hyvän laadun saavuttami-  
seen, ylläpitämiseen, arviointiin ja pa-  
rantamiseen. Näin kyse on laaja-alaisesta  
määrittelystä, joka pitää sisällään laa-  
dun seurannan ja parantamisen.

Kun korkeakoulujen laatujärjestelmiä  
kehitetään, on oleellista, että korkeakou-  
lujen autonomia, erityisluonne, painopis-  
teet, monialaisuus ja koko tulevat huo-  
mioon otetuiksi. Nämä lähtökohdat to-  
detaan laadunvarmistustyöryhmän  
(OPM 2004:6) muistiossa, mutta käytän-  
nössä auditointien kyky arvioida moni-  
muotoisia järjestelmiä niiden omista läh-  
tökohdista saattaa muodostua varsin on-  
gelmalliseksi. Yleensä laadunvarmistuk-  
seen perehtyneet asiantuntijat edustavat  
yhtä tiettyä järjestelmää tai koulukuntaa.

### **Laadunvarmistustyön jalkauttaminen korkeakoulussa**

**K**oko korkeakoulun näkökulmasta  
laadunvarmistuksen kehittämisen-  
työ on saattanut jäädä pääosin  
laatupäälliköiden vastuulle ja muodostua  
käytännön työstä eriytyneeksi diskurssik-  
si, joka ei tutkijan, opettajan tai opiske-  
lijän näkökulmasta välttämättä kovin  
konkreettisesti ja tunnistettavasti liity  
korkeakoulun laadun parantamiseen tai  
varmistamiseen. Laadunhallinnasta tai -  
varmistuksesta vastaavan korkeakoulun  
henkilöstön ongelmana on järjestelmän  
toiminnan jalkauttaminen laitos- ja hen-  
kilötasolle. Yliopistojen sisällä monipor-  
taiset tulosneuvottelut nähdään osana  
laadunvarmistusta, jossa laadulle ja mää-

rälle haetaan optimaalista keskinäistä  
suhdetta. Koulutusjärjestelmän keskeisin  
pitkäaikainen resurssi on henkilöstö.  
Laadunvarmistusjärjestelmän auditoin-  
nissa olisikin tunnistettava asiantuntija-  
organisaation erityisluonne.

Koulutuksen laadun kannalta on tär-  
keää, että korkeakouluissa määritellään  
laadunvarmistuksen tai laadunhallinnan  
tavoitteet, menettelytavat ja prosessit,  
joilla tavoitteisiin pyritään sekä meka-  
nismit, joilla laatua (vähintään) varmista-  
taan. Tämä edellyttää keskustelua ja  
yhteisen, koulutuksen laatua koskevan  
ymmärryksen luomista.

Suomessa on lähdetty siitä, että kukin  
yliopisto ja ammattikorkeakoulu raken-  
taa omiin tarpeisiinsa parhaiten sopivan  
laadunvarmistusjärjestelmän. Tällä pyri-  
tään siihen, että laadunvarmistus ei jäisi  
muusta toiminnasta irralliseksi, vaan  
siinä käytettäisiin hyväksi jo olemassa  
olevia rakenteita ja toimintoja. On tär-  
keää, että laadunvarmistus kattaa kor-  
keakoulun ydintoiminnat riippumatta  
siitä, minkä osa-alueiden auditoinnista  
kansallinen laadunvarmistus tulee muo-  
dostumaan.

### **Lopuksi**

**E**urooppalaisen korkeakoulutuksen  
tulevaisuutta luodaan usealla eri  
forumilla. EU-maiden ministerit  
luovat omaa koulutuspolitiikkaansa pitä-  
mällä esillä kunkin maan lähtökohtia ja  
etuja. Korkeakoulut järjestävät omia Eu-  
roopan alueen seminaareja usein etujär-  
jestöjensä kautta ja arvioinnista vastuus-  
sa olevat organisaatiot pitävät omia se-  
minaarejaan. Lisäksi tapahtuu monen-  
laista uudelleenorganisointumista, jota  
ohjaavat usean osapuolen jossain määrin  
yhteiset intressit. Näyttää siltä, että Eu-

roopan ministeritasolla laadunvarmistuksessa edellä mainittu E4 eli 'Quadripart' -yhteistyö on myös lähitulevaisuuden todellinen korkeakoulujen, opiskelijajärjestöjen ja arviointiorganisaatioiden vaikutuskanava.

Euroopassa on meneillään samanlaisesti ainakin kolme vahvaa korkeakoulujen toimintaan vaikuttavaa kehitystrendiä, jotka liittyvät läheisesti toisiinsa. Ensinnäkin korkeakoulujen omaehtoinen kehittäminen, joka on ollut aina niiden elinehtona. Siihen liittyy myös korkeakoulujen sisäisten rahanjakomallien muutokset, jotka vaikuttavat tiedekuntien/laitosten/yksiköiden toimintaedellytyksiin. Samalla on tarvetta löytää sisäisiä indikaattoreita ja välineitä, joilla ohjaus voisi toimia eri osapuolia tyydyttävällä tavalla. Toiseksi, kehittämistä ovat ohjaamassa myös ylikansalliset, yhtenäiseen kehitykseen ohjaavat tekijät, kuten Euroopan opetusministerikousten päätökset, joilla on merkittäviä vaikutuksia korkeakoulujen toimintaan. Kolmanneksi, arviointiorganisaatiot toteuttavat tehtävänsä ja tekevät päätöksiä, joissa nojaututaan kansainväliseen ja eurooppalaiseen kehitykseen, mutta ohjataan samalla välillisesti arviointien kautta korkeakoulujen toimintaa. Korkeakouluilla on oikeus olettaa, että niiden ulkopuolelta järjestetyillä arvioinneilla on aito kehittävä rooli, jossa arviointien tulisi kohdistua koulutuksen ydintoimintojen kannalta relevantteihin näkökohtiin. Opetusministeriöiden kansallinen ohjaus antaa puolestaan korkeakouluille toiminnan perusedellytykset. Kansallisen ohjauksen perusteiksi nousevat tulevaisuudessa todennäköisesti yhä enemmän eurooppalaisen kehityksen näkökohdat.

## Lähteet

CHE 2004. COUNCIL ON HIGHER EDUCATION. Higher Education Quality Committee Institutional Audit Framework April 2004. South-Africa.

EYVL L 270, 7.10.1998. 98/561/EY. Euroopan neuvoston asiakirjoja.

Frederiks, M.M.H., Westerheijden, D.F. and Weusthof, P.J.M. 1994. 'Stakeholders in quality: Improvement or accountability in five quality assessment systems in higher education', in Goedegebuure, I.C.J. and Vught, F.A. van (eds.). Comparative Policy Studies in Higher Education. Utrecht: Lemma.

Leeuw, F.L. 2003. Trends, Topics and Theories, in Educational Evaluation around the World. An International Anthology. Copenhagen: The Danish Evaluation Institute, EVA.

Markkanen, M. 2004. Helsingin Sanomat mielipideosasto. 24.7.2004.

Moitus, S. & Saari, S. 2004. Tarkastelussa korkeakoulujen arviointineuvoston arviointimenetelmät. Käsikirjoitus.

Mäkelä, O. 2004. Laatu ei rajoita luovuutta. Helsingin Sanomat mielipideosasto. 28.7.2004.

Niiniluoto, I. 2004. Yliopistolainen 6:2004. Pääkirjoitus.

OPM 2004:6. koulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:6. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Scott, G. 2003. Productive Approach to Quality Management in Higher Education An Alternative perspective. Evaluation Seminar on Quality Units of Education, in Finnish Polytechnics.

Simola, H. & Rinne, R. 2004. Laatuvalankumus, arviointiteollisuus ja korkeakoulut. Kasvatus 35 (3), 325–336.

Simola, H. 2004. Tarvitaanko koulutuspolitiikan todentumisen tutkimusta vai riittääkö arviointitutkimus? Kasvatus 35 (3), 249–250.



Thune, C. 2003. Word from the Chair. ENQA Newsletter, 12 December 2003.

Uusikylä, K. 2004. Laadunvarmistus on luovuu-  
den vihollinen. Helsingin Sanomat mielipide-  
osasto. 18.7.2004.

Vroeijsstijn, A.I. 1995. Improvement and  
Accountability. London, Jessica Kingsley.

Vroeijsstijn, A.I. 2003. The Netherlands - Hig-  
her Education' in Educational Evaluation around  
the World. An International Anthology. Den-  
mark: EVA.

Westerheijden, D.F. 1999. Where are the quan-  
tum jumps in quality assurance. Higher Educa-  
tion, Vol. no. 38: 233–254.

Woodhouse, D. & Middlehurst, R. 1996. 'Cohe-  
rent systems for external quality assurance', Qua-  
lity in Higher Education, 1, 3, 257–68.

Woodhouse, D. 1996. Quality assurance: Inter-  
national trends, preoccupations and features. As-  
sessment & Evaluation in Higher Education;  
Dec96, Vol. 21 Issue 4, 347–357.

Woodhouse, D. 1998. Quality Assurance in Hig-  
her Education: the next 25 years. Quality in Hig-  
her Education, Vol. 4, No. 3, 1998, 257–272.

Woodhouse, D. 2003. Improvement through  
Quality Audit. Quality in Higher Education, Vol.  
9, No. 2, July 2003.