

Henkilöstön käsityksiä korkeakoululle ominaisesta opetuksen ja oppimisen laadusta ammattikorkeakoulussa

Asta Wahlgrén

Dosentti, yksikönjohtaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

asta.wahlgren@jamk.fi

Tero Janatuinen

KM, laatupäällikkö

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

tero.janatuinen@jamk.fi

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan suomalaisen, monialaisen ammattikorkeakoulun henkilöstön käsityksiä akateemisesta laadusta. Akateeminen laatu on moniulotteinen ja monimerkityksinen ja varsin jäsenmätön käsite, jonka merkitys korostuu kansainvälisissä auditoinneissa ja akkreditoinneissa. Ammattikorkeakoulukontekstin vuoksi käytämme sen synonyyminä korkeakoululle ominaisen laadun käsitettä. Tarkastelu fokuoittuu siihen, miten hen-

kilöstön jäsenet ymmärtävät akateemisen laadun opetuksessa ja oppimisessa. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu 157 vastaajan vapaamuotoisia käsityksistä. Aineiston analysoinnissa on hyödynnetty Atlas.ti-ohjelmaa. Henkilöstön näkemykset voidaan jakaa kolmeen pääryhmään. Osa kuvailee akateemisen laadun edellytyksiä, toinen vastaajaryhmä tarkastelee sitä prosessimaisesti, ja kolmas joukko kuvailee sen lopputuloksia ja ilmene-mismuotoja asiakasnäkökulmasta käsin. Näkemyksissä korostetaan laadun henki-

löstölähtöisyyttä. Korkeakoululle ominaisen opetuksen ja oppimisen ytimessä on useimpien mielestä riittävän teoreettisen osaamisen varmistaminen ja työelämävaatimusten huomioiminen. Näiden yhdistäminen edellyttää riittävää pedagogista osaamista.

Avainsanat: *akateeminen laatu, ammattikorkeakoulu, henkilöstö, käsitykset.*

.....

Abstract

This article explores how the faculty and staff of a multidisciplinary Finnish university of applied sciences perceive quality in academics. The concept of academic quality is multifaceted and ambiguous, lacking a distinct structure. However, its significance is stressed in international audits and accreditations. The study focuses on how the faculty and staff members conceive of academic quality in teaching and

learning. The empirical data of the study consists of the conceptions of 157 people. The Atlas.ti programme has been exploited in the multi-stage qualitative analysis of the data. The personnel's viewpoints can be categorised into three main groups. One group describes the conditions of quality, another approaches the concept in terms of a process, while the other describes the outcomes and manifestations of academic quality from a customer's perspective. The descriptions stress that academic quality is constructed, created and defined by the personnel. At the core of the academic quality in teaching and learning seems to be to ensure the appropriate level of theoretical knowledge as well as working life applicability. These requirements can be combined by sufficient pedagogical competence.

Key words: *academic quality, university of applied sciences, personnel, conceptions.*

.....

Johdanto

Korkeakoulun laadusta on tullut merkittävä kilpailukeino ja korkeakoulun yhteiskunnallisen maineen määrittäjä Suomessa ja muualla. Laatuauditoinneilla ja akkreditoinneilla pyritään arvioimaan puolueettomasti yksittäisen yliopiston ja korkeakoulun tai sen tarjoaman tutkinto-ohjelman laatutasoa. Kansainvälisten auditointien ja akkreditointien myötä suomalaisten korkeakoulujen laadunhallinta on saanut uusia ulottuvuuksia. Kansainvälisen arviointiryhmän painotukset voivat poiketa totutusta. Kansainvälisten vertaisarvioiden orientaatioissa heijastuu yleensä yliopistoperinne, mikä luo uusia haasteita erityisesti ammattikorkeakouluille. Yksi

keskeisimmistä haasteista kiteytyy korkeakoulun akateemiseen laatuun.

Eurooppalainen ja kansallinen laadunvarmistus

Bolognan prosessi on nostanut laadun merkityksen keskiöön eurooppalaisen korkeakoulutusalueen kehittämisessä. Korkeakoulut ovat rakentaneet laatujärjestelmiä sekä pyrkineet jatkuvasti varmistamaan ja parantamaan opetuksen ja oppimisen laatua, kun taas tutkimuksen laadun varmistamiseen on kiinnitetty selvästi vähemmän huomiota. Korkeakoulun omaa laadunvarmistusta on myös täydennetty tilivelvollisuutta korostavalla ulkoisella laadunvarmistuksella, määrällisillä indikaattoreilla ja standardeilla. (Kehm 2010; Amaral & Rosa 2010; Huisman & Westerheijden 2010.)

Korkea-asteen koulutusta on kehitetty eurooppalaisessa (EQF) ja kansallisessa tutkintojen ja muun osaamisen viitekehyksessä (NQF). Nämä viitekehukset hahmottavat osaamisen, jota eri tason tutkinnoilta, niiden oppimistuloksilta tai muutoin hankitulta osaamiselta vaaditaan. Viitekehysten kautta koulutusjärjestelmien ja tutkintojen yhdenmukaisuus lisääntyy sekä niiden vertailtavuus paranee.

Suomalaisten korkeakoulujen on vuodesta 2005 alkaen pitänyt kuuden vuoden välein läpäistä laatujärjestelmän auditointi (Pyykkö ym. 2013, 16, 20). Auditointien tavoitteena on ensisijaisesti auttaa korkeakouluja kehittämään laatujärjestelmiänsä. Viime vuosina korkeakoulut ovat voineet valita auditointijakseen joko kansallisen tai kansainvälisen ryhmän. Kansainväliset auditoinnit ovat omalta osaltaan vakuuttaneet ulkomaalaisia viranomaisia, toimijoita ja kilpailijoita suomalaisten korkeakoulujen laatu- ja toimivuudesta.

Akkreditointien merkitys kasvaa globaalien koulutuskilpailun kiristyessä. Eri aloilla toimii erilaisia akkreditointiorganisaatioita, ja akkreditointien merkitys vaihtelee aloittain. Esimerkiksi kauppatieteessä ja liiketaloustieteessä akkreditoinneilla on huomattava merkitys. Korkeakoulut voivat akkreditoida vain osan toiminnostaan, tyypillisesti yhden tutkinto-ohjelman, tai koulutusinstituution koko toiminnan. Akkreditoinnit edesauttavat kansainvälisten opiskelijoiden, opetushenkilöstön ja tutkijoiden rekrytointia sekä edistävät kansainvälistä koulutus- ja tutkimusyhteistyötä. Akkreditointeja voidaan käyttää myös johtamisen apuvälineinä. (Niemelä et al. 2014, 227; Cret 2011).

Näkökulmia akateemiseen laatuun

Akateeminen laatu hahmottuu korkeakoulukontekstissa moniulotteisena ja monimerkityksisenä käsitteenä. Sillä on perinteisesti viitattu nimenomaan tieteenaloihin ja oppiaineisiin, joiden laadun määrittelyssä professoreilla ja lehtoreilla on keskeinen asema (Pratasavitskaya & Stensaker 2010). Eri sidosryhmät ymmärtävät käsitteen eri tavoin antaen sille jopa ristiriitaisia merkityksiä. Taustalla vaikuttaa kunkin sidosryhmän oma laatuintressi. Historiallinen ulottuvuus lisää osaltaan käsittehämmentystä. Korkeakoulutuksen laadunhallinnan tutkimusperinteessä on painottunut opettajan toiminnan tarkastelu ja opiskelijoiden arvioima opetuksen laatu.

Viime vuosina on korkeakoulutuksen laatua määritettäessä kiinnitetty lisääntyvässä määrin huomiota koulutuksen tuottamaan osaamiseen ja oppimistuloksiin (Adamson et al. 2010). Esimerkiksi Iso-Britannian korkeakoulutuksen laatu-koodin (The UK Quality Code for Higher Education, 2014) mukaan akateemisen laatu viittaa siihen, miten ja kuinka hyvin korkea-asteen koulutuksen järjestäjä tukee opiskelijoita saavuttamaan tutkintonsa. Se pitää sisällään oppimisen, opetuksen ja arvioinnin ja kaikki erilaiset resurssit ja prosessit, jotka korkeakoulu tarjoaa auttaakseen opiskelijoita kehittymään ja saavuttamaan potentiaalinsa.

Akateemisen laadun määrittelyssä on hyödynnetty myös perinteisen laadun määrittelyjä. Näkemyksissä on eri ajankohtina painotettu laadun tekijöitä, prosessia tai lopputulosta. Akateemista laatua on käsitteellisesti avattu mm. seuraavien attribuuttien kautta (ks. Ursin 2007, 22-23):

Laatu on korkealuokkaisuutta. Näkemys on peräisin ajalta, jolloin korkeakoulujen määrä oli huomattavasti nykyistä pienempi, ja niiden oletettiin olevan korkealuokkaisia muuhun koulutukseen verrattuna. Nykyisinkään ei huippukorkeakoulujen, kuten Harvardin tai Oxfordin, tarvitse mittauttaa laatuaan.

Laatu on erinomaisuutta. Tämä on perinteinen näkökulma akateemiseen laatuun. Laadun mittarina käytetään ennalta asetettuja korkean laadun standardeja. Tämä näkemys on vahva akkreditoinneissa.

Laatu on tarkoituksenmukaisuutta. Toiminnan on vastattava asetettuja kriteereitä. Täten tarkoituksenmukaisuutta on esim. se, miten hyvin toiminta vastaa korkeakoulun tavoitteita. Samankaltaisia näkökulmia käytetään puhuttaessa laadusta rahan vastineena (rahoittajille, asiakkaille) tai tavoiteltuna muutoksena, kuten opiskelijan oppimisprosessina.

Laatu on johdonmukaisuutta. Laadukkaan toiminnan säännönmukaisuus ja virheettömyys korostuu. Laadun varmistaminen ennalta on keskiössä ja prosessikeskeisyys vahvaa.

Laatu on jatkuvaa parantamista. Korkeakoulujen on kyettävä autonomiansa puitteissa jatkuvasti parantamaan toimintansa laatua. Taustaoletuksen mukaisesti laatu kuuluu keskeisesti akateemisuuteen, ja korkeakoulu-yhteisö itse tietää parhaiten mitä laatu on.

Ketkä sitten akateemisen laadun määrittävät? Tutkimuksissa korostuu kaksi vaihtoehtoista suuntausta: managerialis-

tin ja kollegiaalinen. Rakenteisiin perustuva managerialistinen laadunvarmistus painottaa erinomaisuuden tavoittelua keskittyen toiminnan lopputuloksiin. Näkemyksen taustaoletuksena on tilivelvollisuuteen perustuva ajatus laadusta rahan vastineena. Henkilöstön keskuudessa tätä näkemystä usein vierastetaan ja se koetaan kontrolloivaksi ja toimintaa rajoittavaksi. Seppälän (2014, 15) mukaan tilivelvollisuus ja tulosten mittaaminen ei kuitenkaan ole ollut Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) arviointien lähtökohtana. Kollegiaalinen tai henkilöstölähtöinen laadunvarmistus taas on korkeakoulu-yhteisön tuottamaa, toimijalähtöistä laadunvarmistusta. Siinä korostetaan henkilöstön ja opiskelijoiden asiantuntemusta ja vastuuta laadun kehittämisestä.

Dill ja Beerkens (2013) rinnastavat akateemisen laadun käsitteen akateemisten standardien kuvaamaan lopputulokseen eli tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, jotka opiskelijalla tulisi olla koulutuksen päättyessä. Heidän mukaansa julkinen valta voi käyttää kolmenlaista sääteilyä akateemisen laadun varmistamiseen: professionaalista (itse)sääntelyä, markkinoiden sääntelyä ja valtion (suoraa) sääntelyä. Neljäntoista kansallisen laadunvarmistuspolitiikan analyysiin perustuen he päätyvät korostamaan opetushenkilöstön keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä akateemisen laadun parantamisessa. Näitä kollegiaalisia prosesseja tulisi myös ulkoisen laadunvarmistuksen tukea.

Akateeminen laatu ammatillisesti suuntautuneessa korkeakoulutuksessa

Yliopistolähtöiset akateemisen laadun määrittelyt eivät täysin istu ammattikorkeakontekstiin. Dahl Jørgensen ym.

(2014) pyrkivät löytämään yhteisen laadun viitekehyksen eurooppalaiseen ammatilliseen korkeakoulutukseen. He toteavat, että ammatillisen korkeakoulutuksen laadunvarmistus on tällä hetkellä yhä enemmän sidoksissa yleiseen korkeasteen koulutuksen laadunvarmistukseen, missä painottuvat akateemiset näkökohdat. Ammatillisessa korkeakoulutuksessa ammatillinen näkökulma on kuitenkin yhtä tärkeä. Akateemisen ja ammatillisen näkökulman välillä on ilmeisiä jännitteitä ja epäselvyyttä siitä, mitä erinomaisuus on akateemisessa mielessä ja toisaalta ammatillisista lähtökohdista tarkasteltuna. Yhteys koulutuksen ja työelämän välillä on ammatillisen korkeakoulutuksen ominaispiirre. Tämä on nähtävissä niin opetuksessa ja oppimisessa, tutkimuksessa kuin korkeakoulujen omissa strategioissakin.

Ammattikorkeakouluille kansainväliset arviointi- ja akkreditointiryhmät luovat uusia haasteita. Yliopistotaustaiset arvioijat tarkastelevat korkeakoulun toimintaa usein omista tutkimuspainotteisista viitekehysistään lähtien, kun taas työelämäarvioijat taas lähestyvät laadunhallintaa varsin käytännöllä. Ranking-kriteereitä käytettäessä ammattikorkeakoulujen sijoitukset jäävät väijäämättä huonoiksi lähinnä niiden tutkimustoiminnan käytännönläheisen orientaation vuoksi. Yksi haasteista liittyy siihen, miten ammattikorkeakoulut pystyvät todentamaan toimintansa akateemisen laadun, ts. korkeakoululle ominaisen tai leimallisen laadun. Tämä haaste korostuu erityisesti opetuksessa ja oppimisessa. Tutkimustyön kriteereissä korostetaan tieteellisen julkaisun tasoluokitusta. Sen osalta laadun määrittäminen on helpompaa tai ainakin objektiivisempää, vaikka kriteerit eivät sellaisenaan sovi hyvin ammattikor-

keakoulukontekstiin. Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta, jolle on leimallista interaktiivinen ja sosiaalisesti hajautettu tiedon tuottamistapa, ei ole kokonaan haluttu otettavissa perinteisen akateemisen laadunvarmistuksen keinoin (ks. Noke-lainen 2010).

Akateemisen ja ammatillisen näkökulman välillä on ilmeisiä jännitteitä.

Ammattikorkeakoululle ominaista laatua määriteltäessä voidaan soveltaa myös yleisiä laadun määrittystapoja. Laatu on kiinteästi sidoksissa asiakastyytyväisyyteen. Ammattikorkeakouluissa keskimiksi asiakkaiksi nimetään yleensä opiskelijat ja työelämä (ks. esim. Friman & Väänänen 2014, 73). Myös akateemista laatua tarkasteltaessa on opiskelijatytyväisyyden lisäksi huomioitava loppuasiakkaiden, työnantajien ja muiden keskeisten sidosryhmien tyytyväisyys.

Uutena korkeakoululaadun indikaattorina on suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä otettu käyttöön tuloksiin perustuva rahoitusjärjestelmä. Jo nyt on selvää, että uudella rahoitusmallilla on huomattavia vaikutuksia korkeakoulujen toimintaan. Korkeakoulut pyrkivät optimoimaan rahoitusmallissa mitattavia tuloksia, jotta ne voisivat kasvattaa rahoitusosuuttaan tai edes säilyttää sen korkeakoulujen välisessä kilpailussa. Nähtäväksi jää, mikä merkitys tällä kilpailulla on ajan myötä korkeakoulujen toiminnan ja tulosten laatuun kokonaisuudessaan.

Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus keskittyy siihen, miten monialaisen ammattikorkeakoulun henkilöstön jäsenet mieltävät akateemisen laadun opetuksessa ja oppimisessa. Kirjallisuuskatsauksen mukaan akateemisella laadulla ei ole yliopistomaailmassakaan löydettävissä vakiintunutta määrittelyä. Ammattikorkeakouluissa käsitteen voidaan olettaa olevan varsin vieras, jopa hämmentäväkin, koska niiden tehtävissä ja orientaatioissa korostuu akateemisuuden sijasta vahva työelämälähtöisyys ja -yhteys.

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselyllä 20.9. - 10.10.2013. Kysely lähetettiin yhteensä 769 henkilölle. Anonyymejä vastaajia pyydettiin mahdollisimman kattavasti kuvaamaan omia käsityksiään siitä, mitä korkeakoululle ominainen laatu heidän mielestään opetuksessa ja oppimisessa tarkoittaa. Kyselyyn vastasi 157 henkilöä, 20,4 % perusjoukosta. Vastanneista 76 toimi kyselyn opetustehtävissä, 26 tutkimus- ja kehittämistehtävissä, 35 tukipalveluissa, 16 esimiestehtävissä ja 4 palvelutoiminnassa.

Aineistoa analysoitiin useassa vaiheessa. Ensin tutkija luki tekstimassaa saadakseen aineistosta kokonaiskuvan ja rakentaakseen esiyymmärrystä. Tämän jälkeen analysointi jatkui Atlas.ti-ohjelman avulla. Vastaajien vastaustyyli vaihteli. Osa vastaajista kuvasi hyvin perusteellisesti ja moniulotteisesti näkemyksensä, toiset tyytyivät luettelemaan akateemisen laadun elementtejä luettelamaviivoin.

Tutkija poimi tekstimassasta kuvaavia (rikkaita) lainauksia ja koodasi ne niiden ydinsisällön mukaisesti luokkiin. Vastaajien näkemyksistä syntyi tässä vaiheessa

yli 100 kategoriaa. Kategorioiden suurta määrää selittää osaltaan se, että monet kuvasivat akateemista laatua hyvin monipuolisesti. Täten yksittäinen vastaus saatettiin koodata useampaan luokkaan kuuluvaksi. Kategorioiden määrä väheni analysoinnin edetessä. Viimeisessä vaiheessa kategorioita yhdisteltiin ja nimiä muutettiin yhdistettyjä sisältöjä paremmin kuvaaviksi.

Tulokset

Tutkittavan ammattikorkeakoulun vastaajat lähestyvät korkeakoululle ominaista laatua pääosin kolmea kautta. Ensimmäinen ryhmä keskittyy vastauksissaan laadun elementteihin ja lähtökohtiin ideanaan mistä (hyvä tai korkea) akateeminen laatu syntyy. Tätä kategoriaa kutsutaan akateemisen laadun edellytyksiksi. Toinen ryhmä taas lähestyy kohdeilmiötä enemmän prosessin kautta, johdonmukaisuutta painottaen. Kolmas vastaajajoukko tarkastelee ilmiötä lopputuloksesta käsin kuvaillen sitä, missä akateeminen laatu todentuu tai miten se ilmenee. Näissä näkemyksissä heijastuu muiden muassa laadun tarkoituksenmukaisuusajattelu. Monissa määrittelyissä on piirteitä kaikista kolmesta.

Korkeakoululle ominaisen laadun edellytykset

Laadukasta ja kehittyvää opetusta, laadukkaita ja itseään kehittäviä ja haastavia opettajia, laadukkaita tiedonlähteitä, uusinta oppimateriaalia, laadukasta ja tasapuolista palvelua, laadukasta ja oppimaan innostavaa oppimisympäristöä, uusinta opetusteknologiaa.

Johtaminen luo korkeakoululaadun edellytykset. Erityisesti strategisen, pedagogisen ja resurssien johtamisen mer-

kityks korostuu. Ammattikorkeakoulujen ja tiedekorkeakoulujen eron pitäisi näkyä selvästi korkeakoulun strategisissa linjauksissa ja korkeakouluopetuksen laatua määriteltäessä. Osa vastauksista heijasteli selkeästi tilivelvollisuusajattelua, osa vastaajan omaa työtehtävää. Pedagogisella johtamisella katsotaan olevan keskeinen rooli laadun rakentumisessa.

Sujuvasti, järkevästi, pienellä byrokraatialla ja pienin kustannuksin toimivaa organisaatiota. Asiantuntijaorganisaatiota ja luottamusjohtamista. Aktiivista organisaatiota, joka luo verkostoja, ottaa kantaa, kehittää - korkeakoulu ei ole umpio.

Enemmistö näkee korkeakoululle ominaisen laadun rakentuvan henkilöstön osaamisen, laadukkaan toiminnan ja vuorovaikutuksen pohjalta. Vaikka monet korostavat yhteistyön ja henkilöstöryhmien yhtäläisen arvostuksen merkitystä, pidetään opetushenkilöstön osaamista laadun keskeisimpänä lähtökohtana.

Opettajat ovat korkeakoululle ominaisen laadun rakentumisessa paljon vartijana. Näkemykset opettajien tavoiteltavista pätevyyksistä vaihtelevat. Osa korostaa vahvaa substanssiosaamista ja tutkijakoulutusta, toiset painottavat käytännön työkokemuksen ensisijaisuutta, kolmas ryhmä nostaa merkittävimäksi osaamisalueeksi pedagogisen osaamisen. Tutkimustiedon hyödyntäminen opetuksessa saa myös lukuisia mainintoja.

Korkeakoululle ominainen laatu osoittaa koulutuksen korkeinta tasoa, perustuu tieteelliselle tiedolle ja asiantuntemukselle. Se tarkoittaa, että kouluttajat ja opettajat ovat korkean tason asian-

tuntijoita ja toteuttavat korkeata laatua kaikissa toimissaan.

Korkeakoululaatua toimivilla prosesseilla

Monet vastaajat lähestyivät korkeakoululle ominaista laatua prosessien kautta. Näissä näkemyksissä heijastuu selkeimmin sidos tilivelvollisuutta painottavaan laatuajatteluun. Laadulla on vastaajien mukaan indikaattorit ja mittarit, joita voidaan käyttää akateemisen laadun arvioimisessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) mittarit ja tulokortti mainittiin esimerkinomaisesti. Prosessitarkastelussa korostetaan oppimisprosessia ja opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmamaininnoissa painotetaan sisältöjen ajantasaisuutta sekä teorian ja käytännön keskinäistä suhdetta. Myös opetuksen vaatimustaso ja teknologia-avusteinen oppimisympäristö nousee esille. Huomionarvoista on se, että näillä kaikilla on yhtymäkohtia sekä korkeakoululle ominaisen laadun edellytyksiin että prosessilaatuun.

To me, academic quality relates to the systematic process of aligning the priorities and aims of education with the actual needs of the members of the learning community. As a systematic process, academic quality promises to keep all of its components interoperating and to, above all else, use feedback and monitoring to make any necessary adjustments to maintain its proper performance for the long term.

Asiakkaat määrittävät laatutason

Kolmas näkökulma tarkastelee laatua ja laatutasoa sen lopputulemista, tuotoksis-

ta ja ilmentymistä käsin. Asiakkaina pidetään sekä opiskelijoita että työnantajia. Asiakkaiden tarpeisiin vastaaminen ja kokonaisvaltainen asiakastyytyväisyys ovat keskiössä, vaikka asiaa voi tarkastella myös opiskelijan oppimisprosessin ja sen lopputulemien kautta. Myös muiden sidosryhmien, ennen muuta OKM:n tyytyväisyys on tärkeää. Toiminnan vaikutavuuden ja toimintaa kuvaavan kansainvälisyyden katsottiin myös kuuluvan lopputuotoksiin.

...opiskelijoilla on mahdollisuus ja edellytykset oppia ja opiskella uutta syvällisesti, monipuolisesti ja joustavasti siten, että he saavat yhdistää uusia sisältöjä, rakenteita ja kokonaisuuksia jo osamiinsa asioihin; että he osaavat tuottaa ja suodattaa tietoa kriittisesti sekä yksin, yksilönä että yhdessä.

Asiakastarpeeseen vastaamista etupainotteisesti. Eli vastataan myös asiakkaan vielä tiedostamattomiin tarpeisiin eli annetaan valmiuksia myös tulevaisuuden tarpeisiin. Tarpeella ymmärtää myös muuta kuin tietoperustan käytäntöön soveltamisen valmius (asenne, työtavat, vastuullisuus). Korkeakoululaadussa korostuu käytännön tarpeisiin vastaaminen ja tieteellisyys ei ole niin oleellista. Ongelmanratkaisut perustuvat kriittisen tarkastelun kestävään tietoperustaan...

Ammattikorkeakoululle leimallinen akateeminen laatu

Korkeakoululle ominainen laatu määrittäytyy pääasiassa lopputulosten perusteella. Opiskelijoiden osalta se tarkoittaa koulutuksen päättyessä hankittua osaamista... Selvimmin korkeakoululle ominainen laatu piiryy näkyviin, kun korkeakoulun tuloksia verrataan toisen

asteen oppilaitosten tuloksiin. Korkeakouluopinnoista valmistuvilla on kykyä oman toimialan kehittämiseen ja johtamisvalmiuksia, joita toiselta asteelta valmistuneelta ei välttämättä odoteta. Yleisellä tasolla kriteerin korkeakoululle ominaiselle laadulle asettaa EQF/NQF 6 tai 7 taso...

Mikä erottaa ammattikorkeakoululle ominaisen laadun yliopiston laadusta? Voidaanko ammattikorkeakoulussa puhua akateemisesta laadusta? Löytyykö käsitteen kuvaamiseen parempia vaihtoehtoja? Monet yhdistelevät näkemyksissään useita näkökulmia. Osa lisää akateemiselle laadulle attribuutin (hyvä, korkealuokkainen, erinomainen) käsitteen merkitystä avatessaan. Joissakin näkemyksissä voi kuulla myös yleistä laadunhallinnan mantraa. Valtaosa katsoo, että akateeminen laatu ilmenee eri tavoin eri korkeakouluissa. Enemmistö korostaa pesäeron tekemistä suhteessa yliopistoihin, mutta myös toisen asteen koulutukseen. Akateemista laatua ammattikorkeakoulussa kuvattiin mm. seuraavasti:

Pitäisikö meidän puhua enemmänkin ammattikorkeakoululaadusta vai tarkoittaako korkeakoululaatu samanlaisia asioita kuin tiedekorkeakouluissa kuin ammattikorkeakouluissa? Minusta eroja on ja tuleekin olla, mutta paljon on toki myös yhtäläisyyksiä! Onko ”academic quality” meille välttämätöntä? Sopisiko meille paremminkin ”proactive vocational quality” tai jotain vastaavaa...?

Pohdinta

Tutkittavan ammattikorkeakoulun henkilöstö näkee korkeakoululle ominaisen opetuksen ja oppimisen laadun moninaisena, dynaamisena ja yliopistojen akateemisesta laadusta poikkeavana ilmiönä. Osa korostaa kuitenkin

kin, eksplisiittisesti tai implisiittisesti, aspekteja, joilla on vahva yhteys yliopistojen akateemiseen laatuun tai yleisiin käsitteisiin sen olemuksesta. Yliopistot ja toiseen asteen ammatillinen koulutus ovat tärkeitä verrokkeja, joihin vertaamalla ammattikorkeakoulun laadun ominaispiirteet saadaan määrittelyssä nostettua paremmin esille.

Ammattikorkeakoululle ominainen laatu hahmotetaan moniulotteisesti. Sitä leimaavat erityisesti opetushenkilöstön riittävä tieteellis-teoreettinen osaamistaso, osaamisen tuottaminen työelämän käytäntöä lähellä olevissa oppimisprosesseissa sekä asiakkaiden, erityisesti opiskelijoiden ja työnantajien tyytyväisyys. Henkilöstölähtöinen laatuajattelu korostuu tilivelvollisuutta ja kontrollia korostavaan laatuajatteluun nähden. Henkilöstö korostaa henkilöstöön liittyviä tekijöitä, resursseja, osaamista sekä yhteisöllisyyttä ja odotuksia johdon suuntaan. Korkeakouluyhteisön merkitys laadun määrittelijänä on nähty keskeiseksi myös aiheeseen liittyvässä aiemmassa tutkimuksessa (ks. esim. Dill ja Beerkens 2013). Professionaalinen (itse) sääntely kollegiaalisissa prosesseissa saattaa olla juuri se ulottuvuus, joka luo akateemisen laadun ominaisuuteen.

Ammattikorkeakouluopetuksen ja -oppimisen laadun ytimessä on työelämä. Ammattikorkeakoulujen alkuvaiheen slogan ”teoriaa ja käytäntöä sopivassa suhteessa” soveltuu yhä hyvin kuvaamaan laadun sisältöä. Tämä näkemys on varsin yhteneväinen akateemisen laadun tarkoituksenmukaisuutta korostavan näkemyksen kanssa. Työelämän ääntä kuunnellaan ja pitääkin kuunnella herkästi, mikäli halutaan tarjota ja toteuttaa laadukasta, työelämärelevanttia korkeakouluopetusta. Myös ennakkointityössä

on tärkeää yhdistää työnantajien ja korkeakoulujen näkemykset, jotta laadukaan koulutuksen edellytykset täyttyisivät.

Ammattikorkeakoulun kilpailuetu, vahvuus ja korkeakoululle ominainen laatu kiteytyvät pedagogiikkaan ja sen kehittämiseen. Opetuksen ja tutkimuksen suhde nähdään henkilöstön keskuudessa jossain määrin eri tavoin, jopa ristiriitaisesti. Osa katsoo, että korkeakoululle ominainen laatu voidaan saavuttaa vain vahvalla tutkimusperusteisella opetuksella. He kokevat, että tutkijakoulutus tuo opettajille merkittävää lisäarvoa ja -osaamista. Osa korostaa ainoastaan opetushenkilöstön työelämäosaamisen merkitystä. He painottavat mielellään vahvaa työelämäosaamisvaadetta ja työelämän kehittämistehtävää. Pelkistäen voidaan kiteyttää, että opettajan kyky sovittaa viimeisintä tutkimustietoa ja/tai teoriaa ja relevanttia työelämän käytäntöä toisiinsa opiskelijaa kiinnostavalla ja oppimista edistävällä tavalla on laadun ytimessä. Käytännönläheinen tutkimus- ja kehitystyö on myös laadun olennainen osatekijä. Tämän tulee näkyä sekä opetuksen sisällöissä että keinona ylläpitää henkilöstön osaamista.

2000-luvulla vakiintunut osaamisperustainen opetussuunnitelma-ajattelu voidaan nähdä nykyaikaisena lähestymistapana myös akateemisen laadun määrittelyyn (ks. Adamson et al. 2010). Tällöin akateemisen laadun kriteeriksi koulutuksessa muodostuu se, ovatko valmistuvat opiskelijat saavuttaneet tavoitteeksi asetetun osaamisen. Oleellinen kysymys on, kuka asettaa vaatimukset osaamiselle. Määrittelyn lähtökohtana ovat yleiset eurooppalaiset ja kansalliset viitekehykset, mutta lopullisen sisällön osaamistavoitteille luo korkea-

kouluyhteisö. Ammattikorkeakouluissa osaamistavoitteet kuvataan työelämässä tarvittavana osaamisena, mikä edellyttää tavoitteiden määrittystä yhteistyössä korkeakoulun henkilöstön, työelämän edustajien ja opiskelijoiden kesken. Jos määrittelyssä on onnistuttu, voidaan opetussuunnitelman akateemista laatua arvioida sen perusteella, miten kaikki siinä kuvattu tekeminen edistää tavoitteeksi asetetun osaamisen kehittymistä.

Akateemisen laadun olemukseen liittyvä tutkimus on yllättävän vähäistä. Lie-neekö syynä aiheen epämuodikkuus vai vaikeus? Toisaalta akateemisen laadun määrittelyn voidaan sanoa olevan ikuisuus-kysymys kuten laadun määrittelyn yleensäkin. Kaiken kattavaa ja kaikkien hyväksymää määritelmää on mahdotonta esittää. Korkeakoulujen vielä varsin nuori laadunhallintatyö tarvitsisi kuitenkin teollisuus- ja palveluorganisaatioissa sovelletuista malleista eroavaa, omaleimais-ta ja vaikuttavaa korkeakouluille ominai-sen laadun tunnistamista ja tunnustamis-ta. Akateemista laatua voitaneen parhaiten edistää yhteisillä näkemyksillä, ta-voitteilla ja kollegiaalisesti rakentamalla.

Lähteet

- Adamson, L., Becerro, M., Cullen, P., González- Vega, L., Sobrino, J. J. & Ryan, N. 2010. Quality Assurance and Learning Outcomes. ENQA Workshop Report 17. Retrieved December 10, 2014, from <http://www.enqa.eu/>.
- Amaral, A. & Rosa, M. J. 2010. Recent Trends in Quality Assurance. *Quality in Higher Education* 16 (1), 59-61.
- Cret, B. 2011. Accreditations as local management tools. *Higher Education* 61 (4), 415-429.
- Dill, D. & Beerkens, M. 2013. Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality. *Higher Education* 65 (3), 341-357.
- Dahl Jørgensen, M., Sparre Kristensen, R., Wipf, A. & Delplace, S. 2014. Quality Tools for

Professional Higher Education Review and Improvement. The PHExcel Consortium. Retrieved December 10, 2014, from <http://phexcel.euras-he.eu/>.

Friman, M. & Väinänen, I. 2014. Ammatti-korkeakoulujen laatu käytäntölähtöisen tutkimuk-sen kohteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (3), 65-75.

Huisman, J. & Westerheijden, D. F. 2010. Bologna and Quality Assurance: Progress Made or Pulling the Wrong Cart? *Quality in Higher Education* 16 (1), 63-66.

Kehm, B. M. 2010. Quality in European Higher Education. The Influence of the Bologna Process. *Change* 42 (3), 40-46.

Niemelä, H., Okkola, T., Nurkka, A., Kuisma, M. & Tuunila, R. 2014. Is an accreditation seal worth the effort? Observations of programme accreditations in Lappeenranta University of Technology, Finland. *Quality Assurance in Education* 22 (3), 226-239.

Nokelainen, P. 2010. Kriittinen näkökulma 'so-siaalisesti hajautettuun tapaan' tuottaa tietoa. *Am-mattikasvatuksen aikakauskirja* 12 (1), 4-13.

Pratasavitskaya, H. & Stensaker, B. 2010. Quality Management in Higher Education: To-wards a Better Understanding of an Emerging Field. *Quality in Higher Education* 16 (1), 37-50.

Pyykkö, R., Eriksson, S., Krusberg, J-E., Rau-hala, P., Rissanen R., Vieltojärvi, M., Kekäläinen, H., Hiltunen, K., Moitus, S. & Apajalahti, T. 2013. Korkeakoulujen arvioinnin suunnannäyttä-jä. Korkeakoulujen arviointineuvosto 1996-2013 ja arviointitoiminnan tulevaisuus. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:2013.

Seppälä, H. 2014. Arvioinnit ammattikorkea-koulujen ja yliopistojen kehittämisen tukena. *Am-mattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (2), 12-26.

The UK Quality Code for Higher Education. 2014. Retrieved December 10, 2014, from <http://www.qaa.ac.uk/>.

Ursin, J. 2007. Yliopistot laadun arvioijina: akateemisia käsityksiä laadusta ja laadunvarmis-tuksesta. *Tutkimuslustoista* 35. Koulutuksen tut-kimuslaitos.

