

Laadun lähteillä

Tutkintotavoitteisen koulutuksen laadunvarmistus

Oulun yliopistossa

Pro gradu

Liisa Ansala

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	3
2	VON HUMBOLDTIN JÄLKEEN.....	5
2.1	Nyky-yliopiston juurilla	5
2.2	Sivistysyliopistosta kaiken kansan saataville	6
2.3	Korkeakoulujen kansainvälistymisestä	9
2.4	Koulutuksen laadunvarmistus suomalaisissa yliopistoissa	12
2.5	Oulun yliopiston laadunvarmistusjärjestelmä	14
2.6	Yliopistojen laatutyön tutkimuksia	15
3	LAADUKKAAN YLIOPISTOKOULUTUKSEN PERUSTEILLA	18
3.1	Laadunvarmistuksen käsitelmäärityksiä	20
3.2	Auditointi laadun varmistuksen keinona.....	22
3.3	Laatu yliopistokoulutuksessa	23
4	TUTKIMUKSEN ONGELMA JA TOTEUTTAMINEN	38
4.1	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	38
4.2	Aineiston valinta ja kerääminen	39
4.3	Aineiston analyysi	42
5	LAADUNVARMISTUKSEN ONNISTUMINEN OULUN YLIOPISTOSSA.....	44
5.1	Laadunvarmistusjärjestelmä laatukäsikirjojen perusteella.....	44
5.2	Laadunvarmistusjärjestelmä yliopiston sisäisten ryhmien näkökulmasta	56
5.3	Laadunvarmistusjärjestelmä yliopiston ulkoisen auditoinnin näkökulmasta	67
5.4	Yhteenveto.....	69
6	LAATUTYÖN TILA OULUN YLIOPISTOSSA	72
7	POHDINTA	78
	LÄHTEET	82
	LIITTEET.....	92

1 JOHDANTO

Miten suomalaisissa yliopistoissa varmistetaan tutkintotavoitteisen koulutuksen hyvä laatu? Tämä ja muut yliopistojen perustoimintojen laadunvarmistuksen perusteet ovat olleet yliopistoyhteisön keskusteluiden puheenaihe viime vuosien ajan. Yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmät ovat nimittäin nousseet erityisen ajankohtaisiksi kansallisten auditointien myötä, jotka on aloitettu Suomessa vuonna 2007. Vuoden 2011 loppuun mennessä kaikki yliopistot ovat suorittaneet auditoinnin ensimmäisen kierroksen.

Laadunvarmistuksen perustana on tarve varmistaa yliopistojen kilpailukyky kansainvälisillä markkinoilla. Yliopistojen koulutustoiminnan tulee olla avointa ja tuottaa laadukasta osaamista. Laadunvarmistusjärjestelmien ja yhteisen eurooppalaisen laadunvarmistusrekisterin käyttöön ottaminen ovat olleet yksi keskeisistä välineistä toteuttaa yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulutusalue (nk. Bolognan prosessi).

Laadun varmistamisen menetelmistä ja siinä huomioitavista asioista on monia näkemyksiä. Toiset luottavat kansainvälisiin akkreditointeihin, ja toisten mielestä laadunvarmistuksen tulee perustua yliopistoyhteisön kollegiaaliseen ymmärrykseen niistä prosesseista, millä laadukkaita tutkintoja tuotetaan. Kuitenkin yhteisesti voidaan todeta, että koulutuksen laadun tuottamisessa tulee ymmärtää ja huomioida tiettyjä laatutekijöitä. Näiden laatutekijöiden tulee olla kaikkien tiedossa yliopiston kaikilla hallinnon tasoilla.

Tässä tutkimuksessa selitetään ja kuvataan kandidaatti- ja maisteritasojen koulutusta laadun tuottamisen ja sen ympärille rakennettavan laadunvarmistusjärjestelmän näkökulmasta. Tutkielma ottaa kantaa siihen, mitä koulutuksen osa-alueita yliopistojen tulisi huomioida laadunvarmistusjärjestelmää rakennettaessa, kehitettäessä tai arvioitaessa, jotta se todella tuottaisi laadukasta osaamista ja laadukkaita tutkintoja. Oulun yliopisto on toiminut pitkäjänteisesti oman koulutuksensa laadun kehittämiseksi. Koulutuksen itsearviointitoiminta on yliopistossa aloitettu jo

1970-luvulla. Yliopisto on läpäissyt Korkeakoulujen arviointineuvoston suorittaman auditoinnin maaliskuussa 2010.

Tutkimuksessa tarkastellaan sisällön analyysin menetelmällä Oulun yliopiston laatukäsikirjoja, yliopiston sisäisten ryhmien näkemyksiä sekä laadunvarmistusjärjestelmän auditoinnin raporttia. Oulun yliopiston koulutuksen laadunvarmistusta tarkastelemalla voidaan saada aikaiseksi hyvä kuvaus siitä, mitä elementtejä laadunvarmistuksessa tulee huomioida todellisen laadun saavuttamiseksi. Tutkielman teoria koostuu koulutuksen laatuun liittyvästä kirjallisuudesta, ja Oulun yliopistosta kerättyä aineistoa verrataan teoriaan kokonaisuuden hahmottamiseksi.

Koulutuksen laadunvarmistuksessa keskeisenä tekijänä teorian pohjalta nousee opiskelijan oppiminen. Koulutuksen arviointitoimintaa tulisi toteuttaa jatkuvan kehittämisen kehämallin mukaan, jonka keskeisiä osa-alueita ovat koulutuksen tavoitteet, opetuksen suunnittelu, opintojen ohjaus, oppimisen arviointi, opetuksen, opetuksen ja ohjauksen arviointi sekä kehittäminen ja oppimisen arviointi. Jokainen osa-alue sisältää pienempiä kokonaisuuksia, jotka esitetään tarkemmin tässä tutkielmassa.

Yliopistojen laadunvarmistustyö ei pääty ensimmäiseen arviointikierrrokseen – seuraava on jo oven takana, kuuden vuoden päästä ensimmäisen läpäisyn jälkeen. Tästä syystä laadun perusteille on palattava. Laatua varmistamaan kehitetyt järjestelmät kaipaavat arviointia, kehittämistä ja uudistamista. Tämä tutkimus antaa yhden näkemyksen koulutuksen laadunvarmistuksen vankasta perustasta. Tutkimuksen tavoitteena on, että yliopistot voivat hyödyntää tätä laatuteoriaa oman laatutyönsä kehittämisessä.

2 VON HUMBOLDTIN JÄLKEEN

Von Humboldtin mukaan tieteen harjoittaminen kuuluu ylemmille tieteellisille laitoksille, joiden tehtävänä on tuottaa sivistyksen aineksia henkiseen ja moraaliselle ihmisölle. Yliopistojen tulee siis tehdä tiedettä, joka on sivistyksen rakennusaine, jotta kansakunnan moraalinen kulttuuri kehittyisi. Tieteen tekemisen tulee olla pyyteetöntä, mutta tiedelaitoksen omasta lähtökohdasta tehtävää. Von Humboldtin periaatteissa vallitsevana tekijänä ovat tutkijan vapaus ja yksinäisyys, joka ei kuitenkaan sulje pois muiden tiedeyhteisön jäsenten kanssa käytävän vuorovaikutuksen tärkeyttä. Tiede ei myöskään tule koskaan valmiiksi, vaan se on ratkaisematon ongelma, joka edellyttää jatkuvaa tutkimuksen harjoittamista. Valtion tehtävänä on turvata tieteen jatkuvuus puuttumatta siihen. (Von Humboldtin julkaisematon teksti 1810, 57–59.)

2.1 Nyky-yliopiston juurilla

Yliopistojen tarkoituksesta ja merkityksestä on monia mielipiteitä - ne kehittyvät ja muuttuvat yliopistolaitoksen ja yhteiskunnan mukana. Vuonna 1809, kun Aleksanterin keisarillinen yliopisto perustettiin, annettiin suomalaiselle yliopistoperinteelle juuret humboldtilaisesta sivistysyliopistoaatteesta. Tämä sivistysyliopistoaate on keskeinen keskusteluiden aihe myös nykypäivän yliopistomaailmassa, koska yliopistot kohtaavat toiminnassaan jatkuvia muutoksia (Huusko 2006, 116, 122, myös Mauri Ylä-Kotola Lapin yliopiston avajaispuheessa 6.9.2010).

Sivistysyliopistoaajatuksen mukaan opiskelijoiden ei tule ajatella opiskelun hyötötavoitteita (Sironen, Huusko 2006, 123 mukaan). Se siis uskoo yksilön omaehtoiseen kehittymiseen tieteen kautta. Vastakohtana tällaiselle ajattelutavalle voidaan esimerkiksi pitää Englannissa syntynyttä ”Liberal education” -ajattelua, joka korostaa sitä, että tietoa syntyy opiskelijan ja opettajan vuorovaikutuksena (esim. Lampinen, Huusko 2006, 116 mukaan).

Myös Johan Vilhelm Snellman piti yliopistoa sivistyslaitoksena, jonka tehtävänä oli vaalia tieteitä. Snellmanin mukaan sivistys oli olemassa tietyssä ajassa eläville ja sivistyksen asettaminen saavuttamattomaksi päämääräksi kieltää ihmisyyden. Snellman kirjoittaa, että ”sivistysprosessi muodostaa sen, mikä ihmisessä on ihmistä”. Akateemista opiskelua hän piti prosessina kohti siveellisyyttä ja pyrkimystä tietämiseen ja kritisoi yliopistossa suoritettavia opintoja läksynluvuksi. (Emt. 1840, 72–85).

Yliopistoidea ”universitas” taas puolestaan tarkoittaa tieteenalojen ykseyttä, jossa opiskelijat ja opettajat muodostavat yhteisön. Siihen sisältyy ajatus avoimuudesta, jossa pyritään käsitykseen kokonaisuudesta. Yliopistoidean mukaan yliopistossa etsitään ehdotonta totuutta, jonka vuoksi yliopistoon syntyy voimakkaita ”intellektuaalisia jännitteitä”. Totuuden etsintään ei liity käytännöllisiä velvoitteita. (Jaspers 1980, 123–125.) Nämä yliopistolaitoksen taustat on keskeistä selvittää, jotta voimme ymmärtää ne ideaalit ja tavoitteet, joiden avulla yliopistokoulutuksemme on muotoutunut nykyisenlaiseksi.

2.2 Sivistysyliopistosta kaiken kansan saataville

Korkeakoulutuksen massoitumisella tarkoitetaan siirtymistä eliittikorkeakouluista järjestelmään, jossa suurempi kansanjoukko pääsee osalliseksi korkeakoulutukseen (Välimaa 2001, 57). Massoitumisella on terminä negatiivinen kaiku, vaikka korkeakoulutuksen saapuminen suuremman joukon ulottuville ei ole huono asia. Massoitumista voidaan kuvata myös termillä kansoittuminen. Kansoittuneeseen koulutukseen siirtymisen rajapyykkeinä voidaan pitää korkeakoulutuksen volyymin kasvamista yli 15 prosenttiin ikäluokasta, yliopistoista poikkeavien korkeakoulujen muodostumista yliopistojen rinnalle sekä sitä, että opiskelussa ja sisäänotossa tapahtuu muutoksia. Muutoksia tapahtuu myös suhtautumisessa korkeakoulun tehtäviin ja opiskeluun. (Trow 1972, 69, Aholan 1995, 59 mukaan.) Kansoittuneet korkeakoulut huomioivat tarpeen tuottaa osaavaa työvoimaa työmarkkinoiden tarpeisiin (Scott 1995, Välimaan 2001, 57 mukaan).

Yliopistojen sisäänotto oli 1950-luvulla noin neljä prosenttia ikäluokasta (Ahola 1995, 59) kun esimerkiksi 2010-luvulla pyrkimyksenä on, että 25–34-vuotiaiden ikäluokasta korkeakoulututkinnon olisi vuonna 2015 suorittanut 38,5 prosenttia ja vuoteen 2020 mennessä 42 prosenttia (Koulutus ja tutkimus 2007–2012, 13). Kansoittumisen voidaan kuitenkin katsoa alkaneen jo 1800-luvun loppupuolella muun muassa Polyteknillisen koulun (Teknillinen korkeakoulu) ja Suomen liike-
miesten kauppapiston (Helsingin kauppakorkeakoulu) perustamisella (Ahola 1995, 61).

Varsinaisesti kansoittuminen alkoi vasta 1960-luvulla. Vuonna 1966 tuli voimaan korkeakoulujen kehittämislaki, jonka aikaansaamiseksi presidentti Kekkonen oli tehnyt aloitteen asettamalla työryhmän pohtimaan asiaa. Tavoitteena oli opiskelupaikkojen lisääminen 40 000 paikalla vuoteen 1980 mennessä. Jo samaisena vuonna hyväksyttiin lait Lappeenrannan ja Tampereen teknillisten korkeakoulujen sekä Kuopion ja Joensuun korkeakoulujen perustamisesta. Korkeakoulujen kehittämisellä nähtiin olevan myös aluepoliittinen perustelu. Monien muiden korkeakoulujen lisäksi viimeisimpänä, vuonna 1979, perustettiin Lapin korkeakoulu eli nykyinen Lapin yliopisto. (Ahola 1995, 72–74.)

Korkeakoulupolitiikan tavoitteena on ollut kasvattaa kansakunnan inhimillistä pääomaa. Tämän vuoksi korkeakoulutus on haluttu saada yhä useamman saatavilla. (Ahola 1995, 59.) Vuonna 1966 säädetyn korkeakoululaitoksen kehittämislain tarkoituksena oli suunnata kasvua erityisesti luonnontieteen ja tekniikan aloille. Lain avulla Suomessa siirrettiin varallisuutta korkeakoulujen kehittämiseen yli kahden vuosikymmenen ajan, koska sen uskottiin edistävän taloutta. (Lampinen 2000, 15. ks. myös Radford 1997, 8.) Kansakunnan kouluttaminen on ollut myös kilpailun kohteena. Esimerkiksi 1990-luvulla Iso-Britannia pelkäsi jäävänsä muiden kehittyneiden maiden jälkeen kouluttautumisasteessa (Moser 1996, Radford 1997, 8 mukaan.)

Kansoittumisen lisäksi korkeakoulutusta ovat muokanneet sen yhteydet yliopistolaitoksen ulkopuoliseen maailmaan, erityisesti suhde työmarkkinoihin. Poikela (2005) esittelee artikkelissaan Delantyn (1998) kuusi teesiä yliopistomaailman tehtävän olemassaolon lakkaamisesta. Delantyn teesit kuvaavat yliopistomaailman

murrosta ja väistämätöntä muutosta, jotka perustelevat sitä, että yliopistomaailma ei voi enää jatkaa olemassaoloaan totutussa tarkoituksessa. Ensimmäisessä teesissä Delanty väittää, että yliopiston ulkopuolinen yhteiskunta on tunkeutunut syväälle yliopistomaailman ytimeen ja että yliopistot ovat joutuneet alistumaan ulkopuoliseen kontrolliin. Tämä on tapahtunut esimerkiksi arviointien ja auditointien aiheuttaman paineen seurauksena. Toisena teesinään Delanty väittää, että yliopistojen rinnalle tieteellisen tiedon tuottajina on muodostunut muitakin organisaatioita. Tietoa tuotetaan esimerkiksi monenlaisissa yliopistojen ulkopuolisissa tutkimuslaitoksissa.

Kolmantena teesinä Delanty esittää, että yliopistomaailma on tullut tiensä päähän, koska opetus ja tutkimus ovat eriytyneet toisistaan. Tutkijalle kuuluva opetusvastuu koetaan taakkana ja tutkimuksen tekemistä häiritsevänä tekijänä. Neljäs teesi perustuu siihen, että yliopistojen on ollut tarve vastata työvoimatarpeeseen lisäämällä yliopistokoulutuksen määriä. Tästä syystä opetuksen arvostus ja tärkeys ovat ajaneet tutkimuksen tärkeyden ohi. Viides teesi perustuu globalisaation mukanaan tuomaan tiedon määrän lisääntymiseen. Yliopistolla ei ole mahdollisuutta hallita kaikkea tietomäärää, ja viestinnän merkitys on muuttunut. Kuudennen teesin perustana on legitimitietin mureneminen. Yliopistomaailmassa merkitykselliseen asemaan on yhteiskunnallisuuden sijaan noussut yksilöllisyys. Yliopiston ulkopuoliset tahot, kuten media ja erilaiset järjestöt, käyttävät yhä enemmän ohjusvaltaa yliopiston asioissa. (Poikela, 2005.) Nämä diskurssit kuvastavat monia keskeisiä keskusteluita yliopistolaitoksen tarkoituksesta, joita myös Suomessa on jouduttu käymään yliopistojen perustamisen jälkeen.

Korkeakoulutuksen kansoittuminen on tuonut keskusteluun myös tarpeen puhua yliopistojen rahoitus pohjan laajentamisesta lukukausimaksujen suuntaan ja laadun heikkenemisestä yliopistokoulutuksessa. The Robbins Report vuodelta 1963 (Radford 1997, 9) toteaa useaan otteeseen, että ”enemmän tarkoittaa huonompaa” (engl. more means worse). Toisessa yhteydessä kansoittumiseen liitetään lausahdus ”enemmän tarkoittaa erilaista” (engl. more means different) (Ball 1990, Radford 1997, 9 mukaan).

2.3 Korkeakoulujen kansainvälistymisestä

Yliopistojen tarkoituksen ja toiminnan muuttumiseen on vaikuttanut moni asia, joista vähäisin ei ole yliopistojen määrätietoinen kansainvälistäminen. Kaiken keskustelun ytimessä on ollut yliopistojen tahto säilyttää päätösvalta, eli autonomia, omissa asioissaan. Kansainvälistyminen on nähty myös välttämättömänä ehtona, vaikka jotkut sen mukanaan tuomat konkreettiset toimet ovat kohdanneet jyrkkääkin kyseenalaistamista ja vastustamista.

Nykypäivän yliopistoajatus tuodaan kansainvälistyneeseen yliopistokenttään yliopistojen rehtoreiden allekirjoittamassa Euroopan yliopistojen Magna Charta Universitatumissa. Magna Charta Universitatum mainitaan korkeakoulututkintoja radikaalisti muokanneessa Bolognan julistuksessa, ja sen ajatus löytyy myös useista yliopistojen strategioista ja muista asiakirjoista. Magna Charta Universitatumin peruseriaatteiden mukaan yliopisto on autonominen instituutio, joka on riippumaton esimerkiksi poliittisesta vallasta. Tämän lisäksi peruseriaatteena todetaan, että yliopistoissa vallitsee tutkimuksen ja koulutuksen vapaus ja että opetus ja tutkimus kuuluvat tiiviisti yhteen. Eurooppalaiset yliopistot toimivat yhteistyössä ”humanistisen perinnön vaalimiseksi”. (Magna Charta Universitatum, 1988.)

Konkreettisimmillaan kansainvälistyminen on näkynyt korkeakoulujen arjessa Bolognan prosessin muodossa. Bolognan prosessi käynnistyi vuonna 1998 Sorbonnessa, kun Saksan, Ranskan, Italian ja Iso-Britannian opetusministerit kokoontuivat allekirjoittamaan Sorbonnen julistuksen korkeakoulututkintojen harmonisoinnista. Sorbonnen julistuksessa todettiin, että yhtenäisen Euroopan luomisessa ei ole kyse ainoastaan taloudesta, vaan siinä täytyy olla myös kyse tietämyksestä (knowledge). Julistuksessa nostetaan esiin kolmen syklin (kandidaatti, maisteri, tohtori) korkeakoulututkinnon sekä opintopiste- ja lukukausijärjestelmien tärkeys. (Sorbonne Joint Declaration 1998.)

Vuonna 1999 allekirjoitetun Bolognan julistuksen ja siihen pohjautuvan Bolognan prosessin tarkoituksena on luoda yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Bolognan julistuksen, jossa tärkeimmät edellytykset kor-

keakoulualueen luomiselle on todettu, ovat alkujaan allekirjoittaneet 29 Euroopan maan opetusministerit. Suomi on yksi alkuperäisistä allekirjoittajamaista. Prosessia seurataan ja tarkennetaan joka toinen vuosi pidettävässä seurantakokouksessa, johon allekirjoittajamaiden opetusministerit osallistuvat. Bolognan julistuksen on voinut allekirjoittaa myös vuoden 1999 jälkeen, ja tällä hetkellä siihen on sitoutunut 47 maata (ENQA and the Bologna Process). Bolognan julistuksessa myös tunnustetaan yliopistojen rehtoreiden Magna Charta Universitatumissa julistetut periaatteet (Bologna declaration 1999).

Bolognan prosessin alkuperäisiä tavoitteita ovat olleet helposti ymmärrettävien ja läpinäkyvien tutkintorakenteiden käyttöönotto, sisältäen esimerkiksi tutkintotodistuksen kansainvälisen liitteen ("Diploma Supplement"). Tarkoituksena on ollut luoda yliopistojen peruskoulutukseen kahden syklin rakenne, joka koostuu kandidaatin- ja maisterin tutkinnoista, joista myös kandidaatin tutkinnolla on relevanssia työelämässä. Tämän lisäksi harmonisoidaan opintojen mitoitusjärjestelmä ottamalla käyttöön työtunteihin perustuvat opintopisteet, jotta opiskelijoiden liikkuvuus helpottuu. Liikkuvuuden parantaminen on julistuksessa myös muilla tavoin tärkeässä asemassa. Tämän lisäksi julistuksessa otetaan kantaa eurooppalaisen laadunvarmistusyhteistyön saavuttaminen niin laadunvarmistuksen kriteereiden kuin menetelmien osalta. (Bologna Declaration, 1999.)

Vuonna 2003 pidetyn Berliinin seurantakokouksen julkilausumassa keskeisimmäksi kehityskohteeksi eurooppalaisen korkeakoulutusalueen luomisessa nostetaan korkeakoulujen laadunvarmistus. Laadua pidetään onnistuneen korkeakoulutusalueen takeena ja laadunvarmistuksen kehittämistyöhön halutaan paneutua sekä korkeakoulujen tasolla, kansallisesti että eurooppalaisittain. Julkilausumassa todetaan, että laadunvarmistuksen vastuu on korkeakouluilla itsellään. Allekirjoittajamaiden tulee määritellä kansallisella tasolla itselleen laadunvarmistusjärjestelmät vuoteen 2005 mennessä. Näiden järjestelmien tulee sisältää muun muassa määritelmät laadunvarmistuksen vastuutahoista, korkeakoulujen virallisista arvioinneista, arviointien tulosten julkaisemisesta, sekä menetelmät opiskelijoiden osallistumiselle. (Berlin communique 2003, 3.) Tämä teki laadunvarmistuksesta yhden Bolognan prosessin keskeisimmistä kiintopisteistä, johon palattiin jokaisessa ministereiden seurantakokouksessa. Vuoden 2009 seurantakokouksen julkilausumas-

sa todetaan, että laadunvarmistuksen eteen tehty työ on edistänyt Bolognan prosessin tavoitteiden toteutumista ja korkeakoulujen modernisoitumista. (Bologna Process 2020, 2.)

Korkeakouluilla on jo perinteisesti kansainvälinen luonne, joten globalisaatio näkyy juuri korkeakoulutuksessa muuta koulutusta paremmin. Koulutuksen osalta globalisaatio näkyy muun muassa siinä, että tietointensiivinen työ keskittyy koulutuksessa ja tutkimuksessa menestyviin maihin, kun taas tuotanto keskittyy kustannuksiltaan halpoihin maihin. Tästä syystä erityisesti Euroopassa tulee tehdä uudenlaista työnjakoa valtioiden kesken. (Lehikoinen 2005, 22) Laadunarvioinnin eurooppalaisella ulottuvuudella tarkoitetaan sitä, että osallistuakseen globaaleille koulutusmarkkinoille, yhtenäisen Euroopan on luotava yhteiset pelisäännöt, jotta korkeakoulutus voi olla ymmärrettävää ja luottamusta herättävää. (Auditointikäsikirja 2008–2011, 7.)

Panostamalla yliopistojen laatuun ja laatutyöhön tavoitellaan parempaa kilpailukykyä. Kokonaisuudessaan kilpailukyvyyn lisäämisessä on kyse kansainvälisyydestä, vaikka sitä perusteltaisiin myös kansallisella edulla. Kansallisella tasolla pyritään väestön koulutustason nostamiseen, joka taas on keskeinen kansainvälistymisen keino. Kansainvälinen vetovoimaisuus on keskeistä maailmassa, jossa yhteistyö entistä laajempien alueiden kesken on tavoiteltavaa. Suomalaista korkeakoulupolitiikkaa ohjataan myös Euroopan tasosta. Esimerkiksi Lissabonin strategiaa toteuttamalla pyritään kehittämään Euroopasta dynaamista talousaluetta, ja Bolognan prosessi on tehty toteuttamaan ko. asiakirjaa korkeakoulutuksen osalta. (Auditointikäsikirja 2008–2011, 7.) Tämä on myös käsitys, joka yliopistojen henkilökunnalla ja opiskelijoilla on ollut yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmien luomisesta (Ursin 2007, 3).

2.4 Koulutuksen laadunvarmistus suomalaisissa yliopistoissa

Yliopistolaki antaa yliopistojen laatutyölle velvoitteita:

2 §: ”Yliopistojen tulee järjestää toimintansa siten, että tutkimuksessa, taiteellisessa toiminnassa, koulutuksessa ja opetuksessa varmistetaan korkea kansainvälinen taso eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen.”

87 §: ”Yliopistojen tulee arvioida koulutustaan, tutkimustaan sekä taiteellista toimintaansa ja niiden vaikuttavuutta. Yliopistojen on myös osallistuttava ulkopuoliseen toimintansa ja laatujärjestelmiensä arviointiin säännöllisesti. Yliopistojen tulee julkistaa järjestämiensä arviointien tulokset”.

(Yliopistolaki 558/2009.)

Laadunvarmistukseen liittyvät asiat kuuluvat yliopistojen autonomian piiriin. Kansallisella tasolla niistä vastaa Korkeakoulujen arviointineuvosto KKA, joka suorittaa muun muassa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnit ja on vastannut korkeakoulujen ulkopuolisesta arvioinnista vuodesta 1996 lähtien (Moitus 2009, 8). Kaikki suomalaiset korkeakoulut auditoidaan vuoden 2011 loppuun mennessä (Okko, Ansala, Immonen, Pirttilä, Uusitalo & Saarilampi 2010). Auditoinneissa käytetäänkin kehittävän arvioinnin menetelmää, jossa yliopiston laadunvarmistustoiminnalle haetaan tietoa kehittämistyön tekemiseksi (Haapakorpi 2011, 7). Auditointi ei kohdistu toiminnan laatuun vaan laatua varmistavaan järjestelmään.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007–2010 todetaan, että korkeakoulut vastaavat itse oman laadunvarmistusjärjestelmänsä kehittämisestä ja koulutuksen laadusta. Siinä myös määritellään, että laadunvarmistusjärjestelmien auditointi vakiinnutetaan ja siitä tehdään ulkoinen laadunvarmistuksen järjestelmä. Auditointien pyrkimyksenä on lisätä korkeakoulujen arviointitoiminnan kansainvälistä yhteistyötä ja vertailtavuutta (Koulutus ja tutkimus 2007, 42.) KKA on ulkopuolisen kansainvälisen arviointiryhmän tekemän arvioinnin

perusteella hyväksytty täysjäseneksi eurooppalaisen arviointiorganisaation järjestöön ENQA:an (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (OKM-tiedote, 3.9.2010).

Laadunvarmistuksen tuleminen yliopistojen toimintakulttuuriin on ollut kuitenkin pitkä ja monimutkainen tie. Tiedeyhteisö on aikojen kuluessa korostanut vahvasti yliopiston autonomiaa ja erityisesti tutkimuksen ja opetuksen vapautta. Monet akateemikot näkevät opetusministeriön rahanjaon, palkkausjärjestelmät ja vuonna 2010 voimaan astuneet yliopistolain vääränä kehityssuuntana. Yliopistokoulutuksesta, jota tässä tutkimuksessa tarkastellaan, on tullut ”yliopistokriitikkojen” mielestä negatiivisessa valossa erityisen tarkkailun kohde. Se on keskeisessä roolissa yliopiston ”tuotantoprosessissa” ja laadunvarmistusjärjestelmissä. Se on tuonut mukanaan henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, tuutoroinnin ja yliopistopedagogiset opinnot, jotka eivät toteuta opetuksen ja tutkimuksen vapautta. (Naskali 2009, 96.) Laadunvarmistusjärjestelmät ja niiden auditoinnit saatetaan nähdä sivistysyliopistoajatuksen vastaisina. ”Laatu-, tehokkuus-, vaikuttavuus- ja hyödynäkökulmia korostetaan yliopistoissa entistä voimallisemmin, ja niiden toteutusta kontrolloidaan erilaisilla indikaattoreilla ja laatujärjestelmien toimivuuden auditoinneilla” (Huusko 2006, 129).

Toisaalta ministeriön ja yliopistojen välisessä tulosohjauksessa juuri laatua on haluttu painottaa. Yliopistojen tuloksellisuutta arvioitaessa juuri laadun tulee olla keskeisin kriteeri (Nurmi 1995, 135). Pyrkimys laatuun on siis osaltaan yksi poliittisista pyrkimyksistä.

Vaikka yliopistoja on kohdannut murros, näkyä humboldtilaisuus yliopistoissamme edelleen opetuksen ja tutkimuksen yhteytenä, tutkimuksen vapautena, akateemisena vapautena, yliopistojen autonomiana ja valtion rahoituksena (esim. Ylijoki, Huusko 2006, 128 mukaan). Huuskon (2006, 131) mukaan sivistysyliopisto näkyä tänäkin päivänä vielä yliopistojen strategioissa, tulosohjausprosesseissa ja ylioppilaskuntien tavoitteissa, jotka toimivat vastapainona markkinatalouden arvoille.

2.5 Oulun yliopiston laadunvarmistusjärjestelmä

Oulun yliopiston laatuperiaate on seuraava: ”Oulun yliopistossa laatu tarkoittaa kokonaisuuden tasolla tarkoituksenmukaista ja hyvin tehtyä arkista työtä, jota jokainen yliopistolainen tekee itsensä, tieteenalansa ja työyhteisönsä hyväksi” (Toiminnan kehittämisen malli (TKM), 1).

Oulun yliopisto on perustettu vuonna 1958. Yliopistossa on kuusi tiedekuntaa: humanistinen, lääketieteellinen, kasvatustieteiden, taloustieteiden, luonnontieteellinen ja teknillinen tiedekunta. Vuonna 2009 yliopistossa opiskeli yli 13 700 perusopiskelijaa, yli 2 300 jatko-opiskelijaa ja se työllisti yli 3 000 henkilöä. (Okko ym. 2010, 14.) Oulun yliopiston strategiassa vuosille 2010–2012 (2009, 5) linjataan, että yliopiston koko toimintaa läpäisee kansainvälisyys, ja että toimintaa ohjaavina periaatteina ovat yhteisöllisyys, edellä kävijäisyys ja kumppanuus.

Oulun yliopiston laadunvarmistusjärjestelmää kutsutaan toiminnan kehittämisen malliksi. Koko laadunvarmistusjärjestelmän keskeisinä asioina ovat opiskelijan oppimisen edistäminen ja tukeminen. Toiminnan kehittämisen malli on kokonaisuudessaan kuvattu yliopiston laatukäsikirjassa. Malli perustuu yhteistyöhön, kehittävään arviointiin ja hyvien käytänteiden levittämiseen. Oulun yliopisto on toteuttanut oman koulutuksensa arviointitoimintaa jo 1970-luvulta lähtien. Ensimmäinen itsearviointijärjestelmä rakennettiin 1992 ja otettiin käyttöön 1993–1994. (Toiminnan kehittämisen malli 2009, 7, 28.)

Yliopiston jäsenet ovat keskinäisen yhteistyön tuloksena määritelleet koulutukselle ja tutkimukselle kriittiset tehtäväkokonaisuudet, jotka toimivat ohjematriisina yksiköiden laatukäsikirjojen laatimiselle. Näillä ohjematriiseilla määritetään vähimmäisedellytykset toimintojen ja vastuutahojen kuvaamiselle laatukäsikirjoissa. Laatukäsikirjat ovat avoimia ainakin henkilökunnalle ja opiskelijoille. ”Kriittiset tehtäväkokonaisuudet auttavat jäsentämään yliopiston toiminnan kokonaisuutta sekä hahmottamaan vastuita. Kriittiset tehtäväkokonaisuudet ovat tärkeitä ydintoimintojen ja tukipalveluiden välisen työnjaon ja vastuiden selkiyttämisessä.” (Emt., 11, 28.)

Koulutuksen kriittiset tehtäväkokonaisuudet:

1. Koulutuksen strateginen johtaminen
2. Opiskelijoiden rekrytointi ja valinta
3. Opetushenkilöstön rekrytointi
4. Koulutuksen infrastruktuurin hankinta, ylläpito, käyttö ja tuki
5. Opetushenkilöstön osaamisen kehittäminen
6. Opetuksen suunnittelu ja toteutus
7. Opintojen ohjaus
8. Koulutuksen arviointi ja kehittäminen

(Toiminnan kehittämisen malli 2009, 28.)

Oulun yliopistossa laatutyön yhtenä lähtökohtana on se, että se on kaikkien yhteinen vastuu ja että sitä tehdään yhteistyössä. Yhteistyötä varten yliopistolla on kattava rakenne, joka varmistaa opiskelijoiden, henkilöstöryhmien ja ulkopuolisten sidosryhmien osallistumisen laatutyöhön. (Toiminnan kehittämisen malli 2009, 12.)

Oulun yliopiston koulutuksen laadunvarmistus on korkeakoulujen arviointineuvoston kriteerien (puuttuva, alkava, kehittyvä, edistynyt) mukaan edistynyt ja laadunvarmistusjärjestelmän kokonaisuus kehittyvässä vaiheessa (Okko ym. 2010, 26, 65).

2.6 Yliopistojen laatutyön tutkimuksia

Laatutyö kiinnostaa yliopistoja myös tutkimusmielessä. Laatuun ja laadunvarmistukseen liittyviä tutkimuksia on tehty jo jonkin verran, mutta se on kohtalaisen uusi tutkimuskenttä. Laaturpuhe on uutta yliopistoissa (Kanninen 1995, 69). Ensimmäinen yliopisto auditoitu on vasta vuonna 2007. Aihe on kuitenkin erityisen ajankohtainen ja kiinnostava. Useita tutkimuksia on myös juuri valmisteilla.

Huusko (2009) on tehnyt väitöskirjan ”Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista”, jossa hän tarkastelee aineistonaan

yliopistojen itsearviointiraportteja fenomenologisella lähestymistavalla ja sisälönanalyysillä. Tämän tutkimuksen ja Huuskon menetelmät ovat hyvin lähellä toisiaan. Lisäksi hänen analysoimansa yliopistotason itsearviointiraportit tulevat esille tässä työssä. Huuskon päätelmät itsearviointien tuloksista kertovat muun muassa sen, että yliopistotason ja laitostason itsearviointiraportit poikkeavat toisistaan. Yliopistotason itsearviointiraportti on yleensä tehty ulkopuoliselle taholle, kun laitoksen raportti on lähinnä sisäiseen käyttöön. Itsearviointi koettiin joskus myös pakolliseksi hallinnolliseksi työksi. (Emt., 206–210.)

Väitöskirjoja laatuaikheista ovat tehneet myös Anna-Maija Liuhanen (How are University Evaluations used?, 2007), Maijaleena Korppoo (Laatutyöhön sitoutumisen edellytykset ammattikorkeakoulussa, 2010), Seppo Saari (Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämiskeskustelu koulutuspoliittisessa kontekstissa, 2002) ja Arvi Altmäe (Koulutuksen laatu Viron tekniikan alan ammattikorkeakouluissa, 2009).

Ursin (2007) ja Sohlo (2000) ovat selvittäneet yliopistotoimijoiden käsityksiä laadusta ja laadunvarmistuksesta. Tässä työssä ei sinällään haluta tutkia käsityksiä, vaan oletetaan, että ihmisten esille tuomat käsitykset ovat kuvaus todellisuudesta. Sohlon tutkimustuloksissa kävi ilmi, että vuosituhaten alussa käsitykset valtakunnallisista laatumittareista vaihtelivat suuresti – osa rehtoreista oli sitä mieltä, että on mahdotonta luoda hyödyntämiskelpoisia valtakunnallisia ohjeistoja, mittareita tai normeja. Tässä tutkielmassa haastetaan tämä näkemys. (200, 156.) Ursin taas toteaa, että tutkimuksen perusteella Korkeakoulujen arviointineuvoston auditointikriteerit eivät ole vaikuttaneet yliopiston laatutyön rakentamiseen; laatujärjestelmä on rakennettu yliopiston omiin tarpeisiin pohjaten (Ursin 2007, 69.)

Moitus (2009) taas on tutkinut korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointituloksia vuosina 2005–2008. Tutkimuksessa on myös käytetty sisällönanalyysia, jonka avulla on analysoitu auditointiraportteja etsien niiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Myös tässä pro gradu -tutkielmassa analysoidaan Oulun yliopiston laadunvarmistusjärjestelmän auditoinnin raporttia mutta analysointi tapahtuu laadullisesti ja kvantitatiivinen lähestyminen on vain sivuseikka. Moituksen analyysissä on taas käytetty paljon kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä luokittelua ja

taulukkoimista ja laskettu mainintojen esiintymistiheyksiä. Moitus nostaa tutkimuksessaan esille, että auditointiraporttien perusteella korkeakoulujen tavoitteena on tuottaa tutkintoja, jotka vastaavat työelämän tarpeisiin. Yliopistokoulutuksessa keskeisiä tavoitteita ovat myös tutkimusorientaatio ja kansainvälisyys. (Moitus 2009, 21.) Tutkimuksesta käy myös ilmi, että Demingin jatkuvan kehittämisen kehä on tyypillisin lähtökohta yliopiston laadunvarmistusjärjestelmälle. Perustutkintokoulutuksen laadunvarmistus on suomalaisissa laadunvarmistusjärjestelmissä yleensä vahvuus. (Emt., 55.)

Korkeakoulujen arviointineuvosto on vuonna 2008 rahoittanut kahta auditointien vaikuttavuuteen liittyvää tutkimusta, jotka ovat olleet Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian toteuttama tutkimus ”Auditointiprosessi ja sen vaikutukset yliopistossa” sekä Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen toteuttama tutkimus ”Mitä auditointi tekee?” (Haapakorpi 2011, 3).

Näille tutkimuksille yhteistä on se, että niissä tutkitaan nimenomaan auditointiprosessin vaikuttavuutta ja sen aikaansaamia muutoksia yliopistoyhteisössä ja laatutyössä. Ensimmäisen tutkimuksista on toteuttanut Arja Haapakorpi, joka päätyy tutkimuksensa lopputuloksissa siihen, että auditointiprosessit ovat erityisesti tehneet yliopistoissa laatutyötä näkyväksi ja jäsennellyksi. Laadunvarmistus on tutkimuksen mukaan keino toteuttaa perustehtäviä ja tukitoiminto kehittämistyöhön. Laadunvarmistusjärjestelmän auditoinnin raportti ja sen suppeus ei tutkimuksen mukaan aina tyydyttänyt yliopistojen sisäisten laitosten tarpeita tai odotuksia auditoinnin suhteen. (Emt. 2011, 80–82.) ”Mitä auditointi tekee?” –tutkimuksen toteuttaneen Timo Ala-Vähälän tutkimuksen johtopäätökset ovat saman suuntaiset: auditointi käynnisti laatuprosessin. Ala-Vähälä toteaa myös, että ammattikorkeakouluissa laatutyö on aloitettu paljon yliopistoja aikaisemmin, joten ne omaavat yliopistoja vahvemman perustan laatutyöhön. (Emt. 2011, 69.) Ala-Vähälä nostaa esiin myös yliopistojen henkilöstön kriittisen suhtautumisen laatutyöhön. Vastapainona koettiin myös, että se on antanut mahdollisuuden oppimiskokemuksille. (Emt., 70.)

3 LAADUKKAAN YLIOPISTOKOULUTUKSEN PERUSTEILLA

Laadunhallinnan ja -varmistuksen menetelmät tuovat organisaatiolle lisätua esimerkiksi ulkopuolisten tahojen luottamuksen saavuttamiseksi. Sillä voidaan myös tavoitella yhtenäisyyttä, esimerkiksi käyttämällä samalla tavalla ymmärrettävää termistöä. Yritysmaailmassa laadunhallinnalla pyritään lisäämään asiakkaiden tyytyväisyyttä. (SFS-EN ISO 9000 2001, 10.)

Yliopistojen yhteydessä vierastetaan asiakkuudesta puhumista, mutta tietyllä tavalla laatua edellyttäviä asiakkuuksia on olemassa myös yliopistojen yhteydessä. Korkeakoulumaailmassa asiakkaina voivat olla opiskelijoiden tulevat työnantajat, opiskelijat ja yliopiston työntekijät. Opiskelija voi esimerkiksi odottaa yliopistolta laadukasta opetusta ja tulevat työnantajat laadukkaita tutkintoja.

Laadunhallinnassa pyritään löytämään menettelytavat, joilla tuotettu tuote hyväksytään asiakkaiden ja sidosryhmien puolesta. Jatkuva toiminnan laadun tarkkaileminen parantaa asiakkaiden ja yhteistyökumppaneiden tyytyväisyyttä. Se luo myös luottamusta tuotteen tuottajaa kohtaan. Asiakkaan ei aina tarvitse olla mukana määrittämässä tuotteen laadun perusteita, vaan myös organisaatio voi itse ennakoida odotuksia. (SFS-EN ISO 9000 2001, 10).

Laadusta puhuttaessa on tärkeää huomata, että laadun käsite ei ole staattinen. Se siis riippuu ympäristöstä, tilasta ja ajasta. Laadun merkitys muodostuu kulttuurisessa ympäristössä, kontekstin ympärille, situationaalisista seikoista ja toivotuista asioista. Laatu on myös tavoitetilä – se on haluttu tai toivottu. (Koivula 2003, 19 ks. myös Raivola 2000, 22.)

Laatu on myös tapa suhtautua toimintaan. Sitä ei siis aina voi mitata suoraan, koska se ei ole standardi. Laatu on vuorovaikutuksellista ja tapa suhtautua omaan tekemiseen. Tästä syystä laadun arvioinnin tulee tapahtua yhteistyössä kaikkien asianosaisten kesken. (Raivola 2000, 23.) Laatu voi olla myös tehokkuutta (Emt, 35). Laatu on tapahtuma, se on kehityksellistä toimintaa. Jos nykyinen ”laatuto-

dellisuus” ei ole riittävä, etsitään parempaa. Laatu on siis myös päämäärä, johon tähdätään, mutta sen saavuttamiseen tarvitaan staattisia jaksoja. (Pirsig 1986, Koivula 2003, 20–21 mukaan. Laatu on poikkeuksellisuutta, virheettömyyttä tai tasaisuutta, tarkoituksenmukaisuutta, vastinetta rahalle tai muutosta (Harveys & Green 1993, Koivulan 2003, 25 mukaan).

Laadulle ei siis ole olemassa yksiselitteistä tulkintaa, eikä näin ole myöskään koulutuksen laadun kohdalla. Näkemysten mukaan koulutuksen laatua voidaan mitata koulutuksen tuotoksista tai esimerkiksi työllistymisen perusteella. Koulutusta voidaan pitää korkealaatuisena, kun se saavuttaa asetetut tavoitteet, opiskelija on opinut paljon, opiskelijat valmistuvat tavoiteajassa ja opinnot keskeytetään harvoin tai kun työnantajat ovat tyytyväisiä. (Saarinen 1996, 323.)

Opetukseen liittyvässä toiminnassa toiminnan laadukkuuden mittarina pidetään niitä asioita, joita oppimisyhteisö itsessään pitää tärkeinä. Nämä asiat liittyvät yleensä yhteisön toimintatapoihin, arvoihin, päämääriin ja tavoitteisiin. Opetustoiminnan laadussa toimintaa heijastetaan työyhteisön itse määrittämään visioon. Visioon taas vaikuttaa keskeisesti yhteisössä hyväksyty oppimiskäsitys. (Opetustoimen laadun arviointiperusteet 1996, 8.) Yhteisön oma visio päämäärästä ja toiminnasta päämäärän saavuttamiseksi on merkityksellinen. Myös yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmien auditoinneissa on painotettu auditoinnin keskittyvän yliopiston itsensä strategisiksi painopisteiksi nostamiin asioihin.

Laadukkaaseen tutkintoon ja koulutukseen ei riitä, että huomioi pelkästään jonkin teoriaan liittämistäni kokonaisuuksista, vaan koulutustoiminnan laadukkuus edellyttää kaikkien osa-alueiden huomioimista. Esimerkiksi kunnallisen opetustoiminnan laatua ohjaavassa käsikirjassa ”Opetustoimen laadun arviointiperusteet” laadun tarkastelun lähtökohtia ovat muun muassa henkilöstön kehittäminen ja johtajuus, opetus- ja oppimisprosessi, tukipalvelut, tulokset, asiakaslähtöisyys ja koulutuksen yhteiskunnalliset vaikutukset (1996, 13–23).

Myös koulutuksen laadunvarmistuksen kansainväliset esimerkit, kuten Englannissa toteutetut koulutusalojen ulkopuoliset arvioinnit, osoittavat, että laadunvarmistuksessa tulee huomioida useita seikkoja yhtäaikaisesti. Englannin mallissa ulkopuolisissa arvioinneissa huomioidaan 1) opetussuunnitelman kokonaisuus (myös

sisältö ja organisointi), 2) opetus, oppiminen ja arviointi, 3) opiskelijan oppimistulokset ja opinnoissa eteneminen, 4) opiskelijan tukeminen ja ohjaaminen, 5) opetusvälineet ja 6) laadunvarmistuksen keinot ja laadun kehittäminen. (Dill 1998, 9.)

3.1 Laadunvarmistuksen käsitelmäärityksiä

Yllä olevasta kappaleesta käy ilmi, että laadun käsitteiden merkitys muuttuu muun muassa kulttuurisen kontekstin mukaan. Tähän kappaleeseen on koottu sanallisia määritelmiä laadunvarmistuksen käsitteille tutkielman luettavuuden lisäämiseksi.

Laatu: miten asia tai ominaisuus (luontainen ominaisuus, laadullinen tai määrällinen ominaisuus) vastaa sille esitettyihin vaatimuksiin, tarpeisiin tai odotuksiin (FSF-EN ISO 9000 2001, 22). Yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien yhteydessä käytetään termiä ”fitness for purpose”, jolla halutaan korostaa järjestelmän ja siihen kuuluvien menettelytapojen tarkoituksenmukaisuutta suhteessa tavoitteisiin. Laatu on asetettujen tavoitteiden saavuttamista niin, että tästä on olemassa näyttöä. (Auditointikäsikirja 2008-2011, 28.)

Laadunvarmistus: laadunhallinnan (jolla tarkoitetaan organisaation ohjaamista ja johtamista, joiden toimenpiteillä ohjataan laadun tuottamista) osa, jolla pyritään luomaan edellytykset laatuvaatimusten täyttämiseksi (SFS-EN ISO 900 2001, 24). Käsite sisältää laadunhallinnan toimintaperiaatteet ja prosessit, joilla laadun säilyttämiseen tai sen parantamiseen tähdätään (Heywood 2000, 68).

Laadunvarmistusjärjestelmä: sisältää terminä sekä laadunhallinnan (ks. termi ”laadunvarmistus”) että kehittämistyön. Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmässä huomioidaan järjestelmän organisaatio, vastuunjako, menettelytavat, prosessit ja resurssit. Kansallisella tasolla laadunvarmistusjärjestelmä kattaa lainsäädännön korkeakoulutuksen laadun varmistamisesta, korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmät ja korkeakoulujen arviointineuvoston sekä opetusministeriön aiheeseen liittyvät menettelytavat. (Auditointikäsikirja 2008–2011, 28.)

Arviointi: Arvon määrittäminen ja sen vertaaminen tavoitteeseen, sekä suorituksen arviointi suhteessa kriteereihin (Auditointikäsikirja 2008–2011, 26).

Auditointi: prosessi, jolla hankitaan auditointinäyttöjä, jotta voidaan tarkastaa, miten auditointikriteerit täytetään (SFS-EN ISO 9000 2001, 18, 38). Prosessissa tarkistetaan, ovatko korkeakoulun laatua varmistavat elementit vaikuttavia (Heywood 2000, 68). Auditointi on ollut korkeakoulupoliittisen keskustelun kannalta yliopistoille viime aikoina merkittävin laadunarvioinnin muoto. Yliopistot käyttävät kuitenkin myös muita arvioinnin muotoja, kuten sertifikaatteja, akkreditoiteja ja itsearviointeja.

Sertifikaatti: ilmentää toiminnan laadun tietyn tason saavuttamista (Auditointikäsikirja 2008–2011, 28). Yliopistot hankkivat toiminnalleen muun muassa ISO 9000-sertifikaatteja. ISO-laatusertifikaatteja hallitsee the International Organization for Standardisation, joka on useiden maiden yhteinen federaatio. Organisaation tehtävänä on edistää maailmanlaajuisia standardisointia, jota käytetään myös koulutuksessa (erityisesti ammattikorkeakouluissa). (Raivola 2000, 121–124.)

Akkreditointi: määrittää tietyn laatutason (minimitason tai muun korkeamman tason) ylittämistä kurssin, oppiaineen tai korkeakoulun tasolla. Akkreditointi perustuu tiettyihin etukäteen valittuihin laatuksiteereihin eikä esimerkiksi poliittiseen harkintaan. Akkreditoinnin suorittaa korkeakoulun ulkopuolinen taho. Se on myös usein tarkoitettu juuri ulkopuolisia tahoja varten, helpottamaan vaikkapa opiskelijaliikkuvuutta. (Hämäläinen, Haakstad, Kangasniemi, Lindeberg & Sjölund 2001, 7, 14–15.) Akkreditointia on tähän mennessä käytetty lähinnä ammattikorkeakoulujen toimilupien myöntämisessä sekä korkeakoulujen vapaaehtoisesti itselleen tilaamien koulutusohjelmien akkreditoinnissa (Hämäläinen ym. 2001, 20–23).

Itsearviointi: organisaation toiminnan tarkastelu suhteessa saavutettuihin tuloksiin ja tavoitteisiin. Sen avulla voidaan tunnistaa ja kerätä tietoa kehittämiskohteista. (SFS-EN ISO 9000:2000 2001, 18.) Itsearviointi voi tapahtua organisaatiossa oma-aloitteisesti tai ulkopuolisesta vaatimuksesta (Auditointikäsikirja 2008–2011, 27).

3.2 Auditointi laadun varmistuksen keinona

Kansallisen korkeakoulupolitiikan lähtökohtana on, että yliopistot itse viimekädessä vastaavat koulutuksensa ja tutkintojensa laadusta ja että jokainen yliopisto voi rakentaa omien tarpeidensa mukaisen laadunvarmistusjärjestelmän. Suomessa auditoinnit toteuttaa Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA), jonka toiminta perustuu yliopistolakiin 24.7.2009/558. (Auditointikäsikirja 2008–2011, 8.)

Suomessa korkeakoulujen toiminnan laatu määritellään laadunvarmistuksen menettelytapojen tarkoituksenmukaisuutena suhteessa yliopiston omiin tavoitteisiin (quality as fitness for purpose). Laatu on siis ainakin korkeakoulujen arviointineuvoston mukaan tavoitteiden saavuttamista (”josta on näyttöä”). (Emt., 28.) Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) määrittelee laadunvarmistuksen seuraavalla tavalla: ”Laadunvarmistuksella tarkoitetaan niitä menettelytapoja, prosesseja tai järjestelmiä, joiden avulla korkeakoulu turvaa ja kehittää koulutuksen ja muun toiminnan laatua.” (Emt., 27.)

Yliopisto vastaa oman laadunvarmistusjärjestelmänsä tuottamisesta, sen kehittämisestä ja loppujen lopuksi myös toiminnan laadusta. Korkeakoulujen arviointineuvoston auditointimallin perustana on kehittävän arvioinnin periaate, jolla pyritään tukemaan korkeakoulujen omaa kehitystoimintaa. (Auditointikäsikirja 2008–2011, 8–9.) Jatkuvassa kehittämisessä analysoidaan tilanne ja parannuskohteet, määritellään tavoitteet parannuskohteille ja etsitään ratkaisut parannusten toteuttamiseksi (SFS-EN ISO 9000 2001, 18).

Laadunarvioinnissa ja laadun kehittämisessä tunnetaan myös PDCA-kehäksi tai Demingin ympyräksi kutsuttu toiminnan kehittämisen malli. Kehässä on neljä vaihetta: Plan/Suunnittelu, Do/Toteutus, Check/Arviointi, Act/Kehittäminen. (Mustonen 2010.) Demingin malli kuvaa suunnitelmallista ja vaiheittaista arviointityötä, jossa prosessin eri vaiheisiin kiinnitetään huomiota (Perusopetuksen laatu-kriteerit 2010, 13). Demingin jatkuvan kehittämisen kehä on tyypillisin perusta suomalaisten korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmille (Moitus 2009, 55).

Arviointia voidaan toteuttaa kolmella eri taholla: arviointi tai auditointi voidaan teettää sisäisesti, ulkopuoliset (esimerkiksi organisaation asiakkaat) voivat tehdä

auditoinnin, tai sen voi suorittaa kolmas riippumaton ja ulkopuolinen auditointielin (SFS-EN ISO 9000 2001, 18).

Auditoinnissa laadunvarmistusjärjestelmää peilataan yliopiston itselleen asettamiin strategisiin tavoitteisiin, eikä siinä oteta kantaa itse toiminnan laatuun (Moi-tus 2009, 10). Auditointi on prosessi, jossa yliopiston laatujärjestelmä tarkastetaan suhteessa auditointikriteereihin. Laadunvarmistusjärjestelmän toiminta todenne-taan kirjallisilla näytöillä ja auditointihaastatteluilla. Auditointikriteereinä toimi-vat politiikat tai menettelyt. Auditointiryhmä tuottaa auditoinnin lopputuloksen, jossa huomioidaan auditoinnin tavoitteet ja havainnot. (SFS-EN ISO 9000 2001, 38.) Korkeakoulujen arviointineuvoston tuottamissa yliopistojen auditoinneissa auditointiryhmä koostuu yliopistojen eri ryhmiä edustavista asiantuntijoista (pro-fessorit, henkilökunta, opiskelijat), ammattikorkeakoulun edustajasta ja sidosryh-män edustajasta (Auditointikäsikirja 2008–2011, 15).

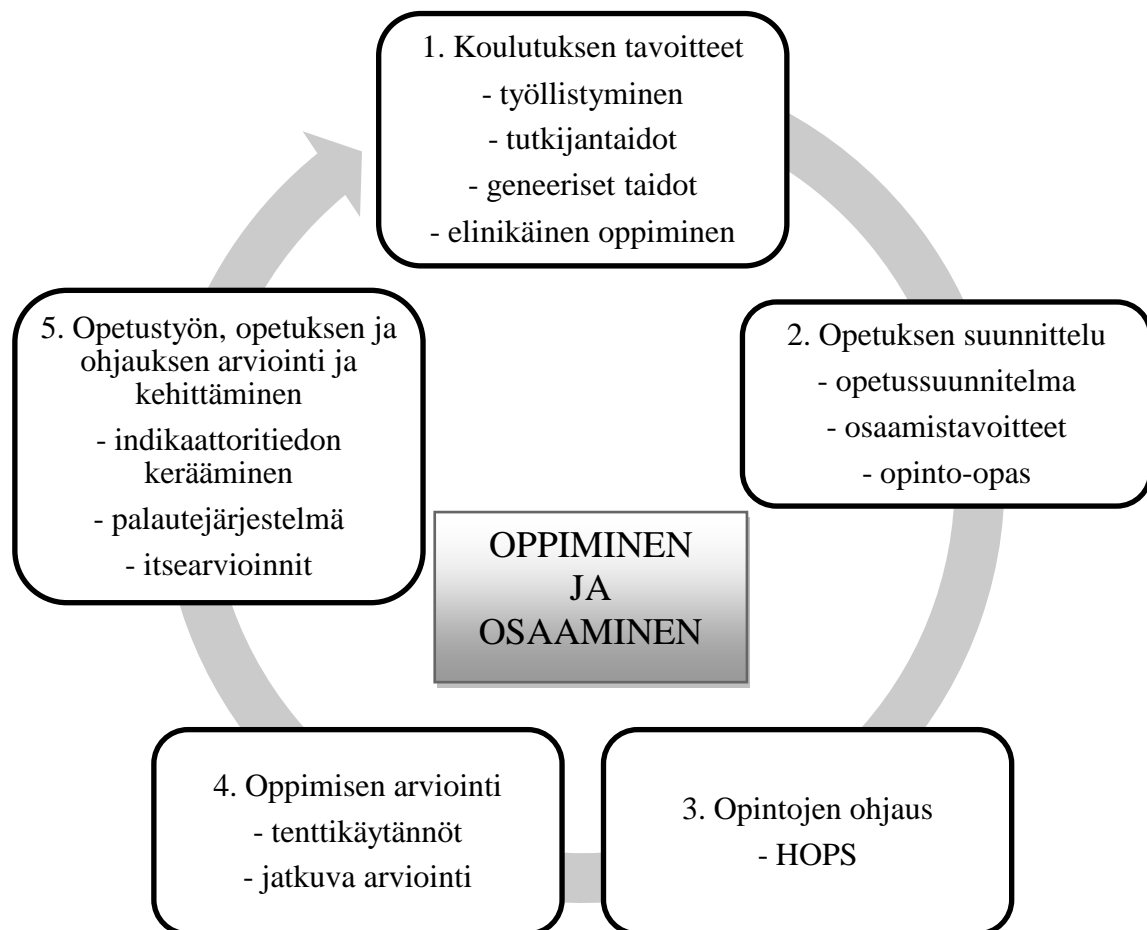
Laadunvarmistusjärjestelmien auditoinneissa käytetään neliportaista kriteeristöä, jonka mukaan kukin auditointikohde arvioidaan kehitysvaiheille ”puuttuva, alka-va, kehittyvä, ja edistynyt”. Samaa kriteeristöä käytetään myös uuden auditointi-kierroksen kriteeristönä (Auditointikäsikirja 2011–2017, 10.)

Auditointi on yksi tapa osallistua kansainväliseen laadunvarmistukseen. Sillä osoitetaan, että Suomessa toimii kansainvälisesti edellytetty laadunvarmistus. Suomessa käytetty auditointimalli perustuu eurooppalaisiin periaatteisiin (ks. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Educa-tion Area).

3.3 Laatu yliopistokoulutuksessa

Yliopistokoulutuksen laatu muodostuu useista elementeistä, joita tässä kappalees-sa kuvataan. Tarkastelun kohteena ovat tutkintotavoitteisen koulutuksen kaksi ensimmäistä vaihetta – kandidaatin ja maisterin tason tutkinnot. Tohtorikoulutus jätetään tutkielman ulkopuolelle.

Luettuani yliopistokoulutusta ja sen laatua käsitteleviä teoksia, olen päätenyt esittämään teorian, joka muodostuu seuraavanlaisista osa-alueista, joita selitän tulevissa kappaleissa. Koulutuksen laatukehän (ks. kuvio 1) perustana on PDCA-kehä.



Kuvio 1. Koulutuksen laatukehä

Oppiminen ja osaaminen

Koulutuksen laadun sydämessä voidaan nähdä olevan opiskelijan oppiminen, jota laadukkaalla koulutuksella tuotetaan. Kaiken koulutustoiminnan, kuten opetusmenetelmien, opettajan ammattitaidon, yhteistyön tai opiskelijoiden itsearvioinnin

tulisi tukea oppimista. (Matikainen 1997, 211.) Tästä syystä oppiminen asetetaan laatukehällä keskelle, osaksi kaikkia laatuympyrän tavoitteita.

Williamsin (1997, 66) esittämässä laadun mittaamisen standardeissa tarkastellaan laatua opiskelijoiden oppimiskokemuksen ja -prosessin mukaan. Williams ottaa myös esille, että opiskelijan oppimisella ja edistymisellä ja tietojen, taitojen sekä ymmärtämisen karttumisella on merkitystä. Hän esittää laadun arvioinnin kriteereiksi koulutusohjelmien akkreditointia, tukipalveluiden, oppimisresurssien ja opetushenkilökunnan laadun arviointia, jotka eivät suinkaan ole kovin konkreettisia laatukriteereitä. Hän esittää myös yhdeksi laadun perustaksi sisään otettujen opiskelijoiden ja opettajien tasokkuuden. Radford (1997, 13) kuitenkin toteaa kirjoituksessaan, että laadun määrittely sinällään ei edellytä korkeaa lähtötasoa ainakaan opiskelijoiden osalta: laadun aikaansaamiseksi tulee tarkastella monia eri elementtejä, mutta keskeistä voi olla myös opiskelijan edistyminen ja sen vertaaminen opiskelijan lähtötasoon. Tästä näkökulmasta katsottuna laatukehän kohta ”oppimisen arviointi” on merkityksellinen.

Sohlo (2000, 40, 44) esittää Lapin yliopiston entisen rehtorin Esko Riepulän ja Oulun yliopiston nykyisen rehtorin Lauri Lajusen näkemykset laadusta. Lajunen kertoo haastattelussa, että opetus on laadukasta, kun opetetaan olennaisia asioita ja kun oppimisympäristö mahdollistaa tehokkaan oppimisen ja tiedonhaun. Opetuksessa on käytettävä tehokkaita pedagogisia menetelmiä ja syväoppimiseen – asioiden ymmärtämiseen ja soveltamiseen – ohjaava tenttikäytäntöjä. Riepula korostaa myös ajantasaista opetusainesta ja aktiivisen oppimisen tukemista. Hän myös kertoo, että opetus- ja oppimissuunnitelmissa konkretisoidaan tapa, jolla opetetavat asiat integroituvat aiemmin opittuun. Rehtoreiden näkemykset ovat oppimiseen keskittyvän laatu näkemyksen ytimessä.

Oppiminen ja hyvät oppimistulokset ovat monen asian yhteenlaskettua saavutusta: ”tuloksessa” näkyvät opiskelijavalinta, opiskeluasenne, opetusmenetelmät ja esimerkiksi oppimisen arviointiprosessi (Squires 1998, 21, ks. myös Radford 1997, 10). Sarja ja Knubb-Manninen (2003, 58, 73) argumentoivat artikkelissaan, että vuorovaikutus ja yhteistyö edistävät opiskelijan oppimista. Tämä on siis seikka, joka tulisi huomioida laadunvarmistuksessa.

Laadukkaan oppimisen perustana toimii myös opiskelijan hyvä opiskelukyky. Eero Kurri esittää opiskelukyvyn rakentumisen talomallin tutkimuksessaan ”Opintojen pitkittymisen dilemma”. Talomalli koostuu neljästä kerroksesta. Ensimmäinen kerros muodostuu fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta toimintakyvystä, joka on opiskelukyvyn perusjalka. Opiskelijoiden lähtökohdat opintojen suorittamiseen eroavat toisistaan jo terveydentilan, itsetunnon ja esimerkiksi sosiaalisten suhteiden kautta. Toinen kerros rakentuu opiskelutaidoista, joilla tarkoitetaan esimerkiksi opiskelun hallintaa, opiskelijan valmiuksia tieteelliseen ajatteluun tai vaikkapa valmiuksia hahmottaa kokonaisuuksia. Kolmas kerros kertoo arvoista, asenteista ja motivaatiosta, jotka vaikuttavat siihen, koetaanko opiskelu miellyttäväksi, ja minkälainen kiinnostus tieteelliseen työskentelyyn on. Vasta neljännessä kerroksessa on vuorossa itse opintojen harjoittaminen. Tässä kerroksessa kohtaavat opetus suunnitelmat, opintojen mitoitus, opintojen ohjaus ja sosiaalistuminen tiedeyhteisöön. Tässä kerroksessa olennaista on myös opettajien työ ja johtaminen, joilla organisoidaan hyvä oppimisilmapiiri. (Kurri 2006, 47–48.)

Opiskelijakeskeiseen oppimiseen kiinnitetään huomiota Bolognan prosessin 10-vuotisjuhlaseminaarin julkilausumassa ”Budapest-Vienna Declaration” (2010). Julkilausumassa vedotaan kaikkia toimijoita tekemään työtä innostavan oppimisympäristön luomiseksi ja vaalimaan opiskelijakeskeistä oppimista, jotta päästään parhaisiin mahdollisiin ratkaisuihin kestävässä ja joustavissa opintopoluissa. Esimerkiksi englantilaista auditointitoimintaa on kritisoitu juuri siitä, että se huomioi opiskelijan oppimista liian vähän (Dill 1998, 15).

Korkeakoulutuksen viiteryhmissä on useita osapuolia, jotka omaavat intressejä koulutuksen suhteen. Korkeakoulut tuskin pystyvät täyttämään kaikki sidosryhmiensä vaatimuksia, jos toiminnassa halutaan olla johdonmukaisia. Yliopistojen koulutustoiminnan osalta keskeisintä on pystyä suuntaamaan käytettävissä olevat resurssit opiskelijan oppimisen tukemiseen. (Heywood 2000, 66.)

Oppiminen linkittyy vahvasti myös opettajan mahdollisuuksiin onnistua omassa työssään. Oppimiseen tarvitaan taidokas opettaja, joka kykenee antamaan opiskelijoille vastuuta oppimiskokemuksien rakentumisessa, mahdollisuuden opiskelijan hyvän itsetunnon ja kriittisen suhtautumisen rakentamiseen ja pystyy myös anta-

maan aikaa yksilökohtaiseen ohjaukseen. (Guidelines for Effective University Teaching 1993, Heywood 2000, 88–89 mukaan.)

Tässä kappaleessa oppimista on käsitelty nyt vain yksilön oppimisen näkökulmasta. Laatutyö on kuitenkin yhteisön yhdessä tekemää toimintaa, jolloin oppiminen voidaan laajentaa koskemaan myös organisaation oppimista. Kaikki työyhteisöt tarvitsevat aikaa ja resursseja muutosvaatimuksiin sopeutumiseksi. Laadun vaatiminen tilanteessa, jossa resursseja pienennetään, voi johtaa paineiden kohtuuttomaan nousemiseen. (Nikkanen 1996, Valkama 1998, 81 mukaan.) Asko Karjalainen kirjoittaa artikkelissaan ”Pedagoginen muutos yliopisto-organisaatiossa – idealismia vaiko realismia?” hallinnosta yliopistopedagogiikan toimeenpanijana. Korkeakoulukentällä tapahtuneet kansainväliset ja kansalliset muutokset näkyvät myös opetustyössä. Muutosten myllertäessä tärkeää olisi huomioida perustyötä tekevien henkilöiden reagointia muutokseen. Karjalainen nimeää hallinnolliset muutokset, joiden vaikutuksen näkyvät opetustoiminnassa, pedagogisiksi muutoksiksi. (Emt. 2005, 44–45).

Koulutuksen tavoitteet

Helsingin yliopisto määrittelee kattavasti Opetuksen ja opintojen toimenpidesuunnitelmassa vuosille 2010-2012 laadukkaasti tutkinnon osa-alueet (ks. kuvio 2). Tavoitteet on nimenomaan kirjattu tavoiteltavien kompetenssien mukaan.



Kuvio 2: Laadukkaan tieteellisen tutkinnon osa-alueet Helsingin yliopistossa (Opetuksen ja opintojen toimenpideohjelma 2010–2012 2009, 5).

Eurooppalaisesta kehityksestä poiketen Suomen korkeakoulujen kehittämisessä on nostettu keskeisesti esille myös työelämän tarpeiden huomioiminen ja vaatimus lyhentää opintoaikoja (Jakku-Sihvonen 2005, 11). Molempia tavoitteita on myös kritisoitu. Työelämälähtöisyyden katsotaan olevan erityisesti ammattikorkeakoulujen tehtävä, mutta esimerkiksi opetusministeriö on katsonut tarpeelliseksi, että myös akateemisesti koulutetuilla henkilöillä on tutkinto, joka sopii työmarkkinoiden tarpeisiin. Jakku-Sihvonen (2005, 17) lainaa artikkelissaan kasvatustieteiden tohtoria, kun tutkinnonuudistus oli alkamassa: ”Minä en ole tullut yliopistoon kouluttamaan yhteiskunnalle hallintomaistereita, vaan haluan kouluttaa jälkikasvua tutkimukseen.” Tämä sitaatti kuvaa hyvin joidenkin yliopistojen henkilökuntaan kuuluvien asennoitumista tutkintojen työelämävastaavuuteen.

Raivola (2000, 167–169) kirjoittaa kirjassaan koulutuksen ja työelämän yhteydestä. Hän katsoo, että koulutus on ”työn veräjänvartija”, koska se tuottaa työelämälle uusia kompetensseja. Tästä syystä koulutuksen todellinen arvo voidaan mitata vasta, kun kompetenssit pääsevät toimintaan työelämän kentälle. Koulutussuun-

nittelun tähtäimessä on siis tuottaa koulutuksella työmarkkinoille sekä tietoja, taitoja, että sosiaalisia kykyjä. (Emt. 167-169.)

Sauli Sohlon teoksessa ”Laatu polttopisteessä” selvitettiin yliopistojen rehtoreiden näkemyksiä laadusta. Näissä näkemyksissä korostui erityisesti se, että opiskelijoiden työura kertoo koulutuksen laadusta. Tällä tarkoitetaan sitä, mihin työtehtäviin ja työpaikkoihin opiskelijat työllistyvät. Myös urakehityksen tarkasteleminen on olennaista. Laatua voidaan mitata myös työnantajien näkemyksillä siitä, miten relevanttia koulutus on työn kannalta ja millainen maine kullakin koulutusohjelmalla on työnantajien keskuudessa. (2000, 145.)

Elinikäistä oppimista ja siihen tarvittavia valmiuksia on pidetty tärkeinä myös yliopistokoulutuksessa (ks. Elinikäinen oppiminen yliopistoissa -työryhmän muistio, 2005). Euroopan komission mukaan elinikäiseen oppimiseen kuuluu ”kaikki elämän aikana aloitettu oppimistoiminta, jonka tavoitteena on parantaa ammattitaitoja, tietoja ja osaamista sekä edistää henkilökohtaisten tavoitteiden toteutumista, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalisia taitoja ja/tai työllistettävyyttä” (Komission tiedonanto, KOM (2001) 768). Kuitenkin yliopistossa elinikäisen oppimisen toteuttajan rooli on usein annettu avoimelle yliopistolle tai täydennyskoulutuksen tuottajalle, joten ne jäävät tutkielmassa rajauksen ulkopuolelle.

Myös kansainvälistyminen ja monitieteisyys ovat yliopistotutkinnoissa tavoiteltuja asioita (Toiminnan kehittämisen malli TKM 2009, 76). Opetuksen laadussa tärkeää on myös sen jatkuva kehittäminen. Laadussa keskeistä on sen parantaminen, jota voidaan toteuttaa havaitsemalla kehittämiskohteita ja toimimalla puutteiden korjaamiseksi. Kehittämisen on kuitenkin alettava tavoitteesta, jotta tiedetään mihin tähdätään. Toiminnan lähtökohtana ovat strategia, arvot ja visio. (Perusopetuksen laatukriteerit 2009, 3.) Näiden tulee näkyä myös toiminnan kehittämisen ja arvioinnin muissa vaiheissa.

Useissa teoksissa nostetaan esille yhtenä tärkeänä oppimista edistävänä tekijänä oppimiseen, opetukseen ja opiskeluun käytettävät tilat. Tiloilla voidaan luoda voimaannuttavia tunteita ja tukea näin ihmistä. Yliopistojen tulisi huomioida tilat – niiden sijoittelu, valoisuus ja niin edelleen – osana koulutuksen laatutekijöitä.

Tiloilla luodaan yliopistoihin helposti hierarkia-asemia. Se on myös tärkeä työtyytyväisyyteen vaikuttava tekijä. (Kallio 2003, 132–134.)

Opetuksen suunnittelu

Opiskelijan oppimisen tukemisen tulee näkyä opetussuunnitelmatyössä ja opetusmenetelmissä (Barnett 1992, 134). Opetussuunnitelmat ovat konkreettinen väline suunnitella opetusta ja opintoja, jolloin opinnoista voidaan saada ehjä ja hallittu kokonaisuus. Hyvin tehty opetussuunnitelma auttaa tunnistamaan opintojen etenemisen esteet ja luo puitteet onnistuneen henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimiselle. Opintosuunnitelma sisältää opintojaksojen ja -kokonaisuuksien tavoitteet, laajuuden, opetusmenetelmät ja oppimisen arvioinnin muodot. (OPM 2002, 28.)

Opetussuunnitelmien rakentamisessa on enenevässä määrin pyritty käyttämään osaamistavoitteiden määrittelyä (ks. esim. OPM 2007). Osaamistavoitteilla tarkoitetaan tietoja ja taitoja, joita opiskelija omaa oppimisprosessin päätteeksi. Osaamistavoitteita voidaan määritellä sekä yksittäisille kursseille että kokonaisille tutkinnoille. Osaamistavoitteet kertovat myös opintosuorituksen, eli opintopisteen, saamisen edellytykset. Osaaminen voi olla tiedollinen tai niin sanottu geneerinen taito eli yleistaito. (ECTS Users' guide 2004, 11.)

Opetussuunnitelmista voidaan erottaa kolme ulottuvuutta, jotka ovat kirjoitettu opetussuunnitelma, opetettu opetussuunnitelma ja opittu opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman laadinnassa on lisäksi huomioitava erilaiset tasot, joissa opetussuunnitelma toteutuu. Näitä ovat muun muassa opiskelijan, opettajan, yliopiston ja koulutusjärjestelmän tasot. Sitä on tarkasteltava sekä pedagogisista että tieteellisistä lähtökohdista. Erityisesti pedagoginen taso linkittyy koulutuksen laatukysymyksiin. Pedagogisesti tasokkaalla opetussuunnitelmalla turvataan tieteellisen oppimisen laatu ja syvyys. Opetussuunnitelma voi olla kirjallinen esitys siitä, mikä on opiskelijan tieteellisen kasvun kokonaisuus myös oppimisen näkökulmasta. Oppimiseen taas vaikutetaan osaamistavoitteiden ja oppisisältöjen määrittelemi-

sellä sekä opetus- ja suoritusmenetelmien avulla. (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha 2003, 28–29, 30–46.)

Opetussuunnitelma konkretisoi opetusajattelun. Se on merkityksellinen opiskelijan ohjauksen väline sekä opintojen suorittamisen että oppimisen näkökulmasta. Se antaa opiskelijalle kartan opintopolun suorittamiseksi. Se on opetuksen laatu-järjestelmän kulmakivi, jossa esitetään kokonaisuudessaan toimenpiteet, joilla opiskelijan oppiminen varmistetaan. Se on myös opetuksen kehittämisessä tarvittavan yhteistyön ja opetustyön johtamisen väline (Emt., 2003, 43–45).

Opetussuunnitelmille on olemassa useita eri muotoja. Näitä ovat esimerkiksi oppiainejakoinen opintojaksoperustainen malli, moduulimalli sekä juonneopetussuunnitelma. Ensin mainitussa opinnot luetellaan oppiaineittain kursseina, seuraavassa opintojaksot on koottu osakokonaisuuksiksi ja viimeisessä ne taas kuvataan koko tutkinnon läpi kulkevinä asiantuntijuuden osa-alueita kuvastavina ydinkokonaisuuksina. (Emt., 2003, 50–52.) Opiskelijan syvällistä ymmärrystä ja oppimista tukee konstruktivistisesti linjakas koulutus, jossa on huomioitu tavoitteet, toteutus ja arviointi. Erityisesti jälkimmäisellä, arvioinnilla, on vaikutusta tavoitteeseen ohjautumisessa. (Biggs 1996, Parpalaan 2005, 114–115 mukaan.)

Oppimiseen tähtäävässä opetuksen järjestämisen suunnittelussa tulee kiinnittää huomiota myös ryhmäkokoihin ja mahdollisuuteen saada henkilökohtainen kontakti opiskelijan ja opettajan välille. Pienryhmän opettaminen on hyvin erilaista kuin luennointi satojen opiskelijoiden joukolle. Erityisesti opiskelun alkuvaiheessa yliopisto-opinnot järjestetään yleisesti massaluentoina, mistä seuraa, että opiskelijat tuntevat olevansa täysin hukassa. (Raaheim 1997, 104–105.)

Opintojen ohjaus

Opintojen ohjauksessa tavoitteena on opiskelijan oppimisen edistäminen ja asiantuntijaksi kehittyminen. Ohjauksen avulla opinnot sujuvat koko opintopolun ajan. Opiskelijoiden tarpeet ohjauksen suhteen kuitenkin vaihtelevat, joten ohjauksen järjestelmän tulee myös joustaa. (Ikonen & Ketola 2006, 99–100.) Esimerkiksi yliopisto-opintojen alkuvaiheessa ohjauksessa kiinnitetään huomiota yliopistoyh-

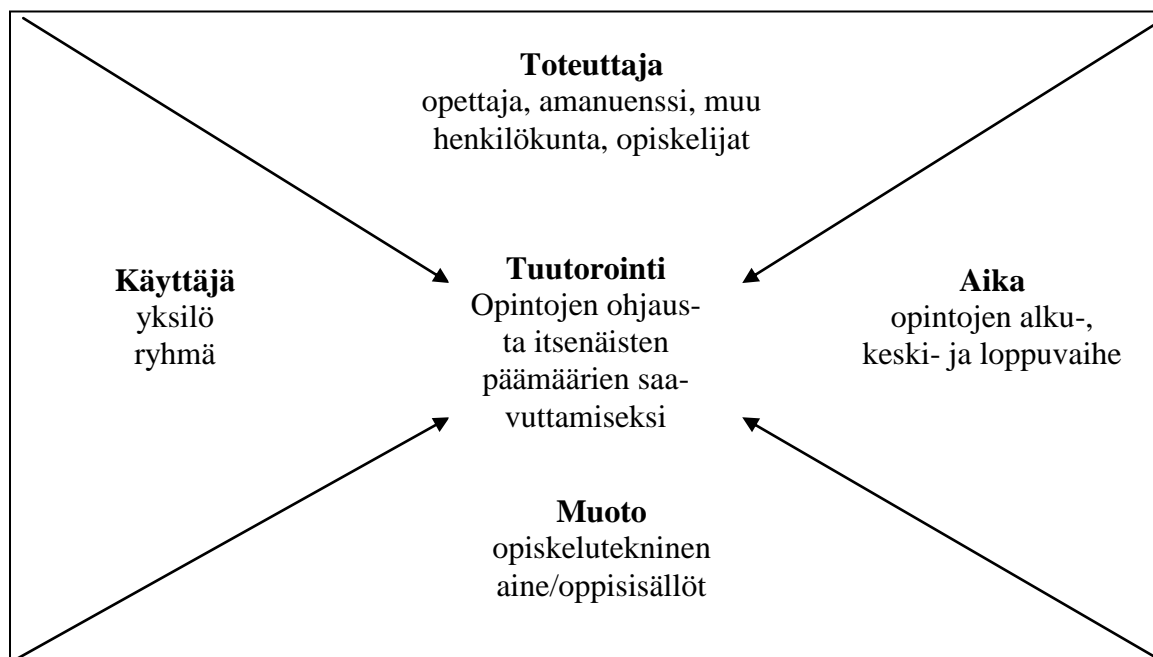
teisöön integroitumiseen, akateemisten opiskelutaitojen oppimiseen ja opintojen suunnitteluun (Ansela, Haapaniemi, Pirttimäki 2005, 30–38, Ikonen ym. 2006, 104–107 mukaan).

Laadukas ohjaus edistää opiskelijoiden, opettajien ja hallinnon vuorovaikutusta. Se myös parantaa oppimistuloksia ja opiskelijoiden motivaatiota opintoihin. Se lisää opiskelijoiden tyytyväisyyttä. (Ikonen ym. 2006, 201. ks. myös Mikkola 2006, 229.) Opiskelijat tarvitsevat asiantuntevaa ohjausta, jotta he voivat toimia opetussuunnitelman määrittämässä oppimisympäristössä. Opetussuunnitelman avulla opettajat voivat kehittää opetustaan. Opetussuunnitelma on parhaimmillaan eri toimijatahojen – opiskelijoiden, opettajien ja hallinnon yhteistyön prosessi ja välttämätön edellytys laadun kehittämisessä. (Poikela & Poikela 2008, 15.)

Opintojen ohjauksen yhdeksi keskeisimmistä välineistä nimetään usein opiskelijan henkilökohtainen opintosuunnitelma ”hops” ja sen ympärille rakennettu hops-ohjausjärjestelmä. Laadukas hops huomioi opiskelijan yksilöllisyyden, erilaiset taustat ja elämäntilanteet sekä nivoo yhteen opinnot ja muun elämän (Mikkola 2006, 216–217). Hops on myös osa akateemista kasvuprosessia matkalla asiantuntijuuteen (Emt. 2006, 229). Se siis edistää koulutuksen asiantuntijuuden tavoitteen toteutumista. Hops ei yksinään takaa laadukasta tutkintoa, mutta se edistää opetussuunnitelmaan kirjattujen tutkintovaatimusten toteutumista opiskelijan opintouralla. Näin on mahdollista saavuttaa tutkintoon tarkoitetut tiedot ja taidot. Hopsin toimivuus ohjauksen mekanismina perustuu suunnitelmallisuuteen, tavoitteellisuuteen ja selkeään dokumentointiin. Se on väline, jota voi hyödyntää sekä opiskelija että opettaja. (Aremo ym. 2006, 81.)

Hops-prosessin kannalta opetustoiminnan johtaminen on keskeistä: opettajalle on varattava työtunteja hops-ohjauksen toteuttamiseksi. Hops-prosessin laatuun kuuluu myös palautteen kerääminen hopsin toimivuudesta, hyödyllisyydestä ja kattavuudesta. (Aremo ym. 2006, 82.) Hopsin ohella opiskelija tarvitsee myös muuta ohjausta, joka voi perustua esimerkiksi www-sivuihin, opinto-oppaisiin, opinto-neuvontaan (esille nousevat kysymykset), ohjaukseen ja erityisohjaukseen, kuten opinnoissa viivästyneiden ohjaukseen (Mikkonen, Eriksson & Jyry 2003, 39, Aremo ym. 2006, 84 mukaan). Hopsin ja opintojen ohjauksen erottavat toisis-

taan0020myös se, että hopsin laatiminen on pakollista ja osallistuminen opintojen ohjaukseen vapaaehtoista (Ikonen & Ketola 2006, 98). Opintojen ohjaus, tai tuutorointi (ks. kuvio 3), kuuluu moniin yliopistossa opiskelemisen osa-alueisiin, kuten opiskeluun, opintoihin, oppimiseen, oppisisältöihin, tutkielmiin tai uravalintaan (Maikkola & Olkkonen 2004, 12).



Kuvio 3: Tuutoroinnin ulottuvuudet (Emt., 2004, 14)

Ohjauksella pyritään edistämään opintojen suorittamista ja huomioimaan opiskelijan ohjaustarpeet yksilönä. Opintojen ohjauksen tavoitteisiin kuuluu Maikkolan ja Olkkosen (2004, 12–13) mukaan:

Opiskelija; integroituu yliopistoyhteisön jäseneksi, hahmottaa opintojen päämäärän, kehittää oppimistaitoja ja suunnitelmallisuutta, sitoutuu opintoihin ja hahmottaa opintopolun eri vaiheet.

Opettaja; pystyy arvioimaan ja kehittämään omaa työtään, paremmat oppimistulokset ja yhteistyö opiskelijoiden kanssa.

Yliopisto; oppimiskulttuuri kehittyy laadullisesti, opiskeluilmapiiiristä tulee parempi, opintoajat lyhenevät, opintojen keskeyttäminen vähenee, työhöyvinvointi paranee.

Oppimisen arviointi

Opiskelija oppii koulutuksen sisältöjä parhaiten silloin, kun opiskelija itse osallistuu aktiivisesti opiskeluprosessiin, opetussuunnitelma on laadittu niin, että sen sisällöstä muodostuu koherentti ja jatkuva kokonaisuus, asiat linkitetään tietoisesti toisiinsa ja kun opetuksen sisällöstä puhutaan avoimesti. Korkeakoulujen kansoittuminen on myös tuonut mukanaan tarpeen hyödyntää erilaisia opiskelu- ja oppimismenetelmiä, jotta laadukas koulutus turvataan. (Dill 1998, 7–8). Pascarella ja Terenzini (Dill 1998, 7 mukaan) pitävät aktiivista oppimista, yhtenäisiä opetussuunnitelmia ja kollegiaalisia työyhteisöjä takeena oppimiselle. Näkökulmana voidaan myös pitää, että koulu ei tuota oppimista, vaan mahdollistaa sen (Raivola 2000, 183).

Hämäläinen (1998, 31–34) luettelee artikkelissaan omat näkemyksensä koulutuksen arvioinnin kohteista parempaan laatuun tähdättäessä. Huomionarvoista Hämäläisen artikkelissa on se, että hän haluaa huomioida työelämälähtökohdat muualakin kuin koulutuksen tavoitteenasettelussa (koulutuksen järkevyyden työlämän kannalta). Hän esimerkiksi esittää, että oppimisen arviointia tulisi tehdä suhteessa työelämän tarpeisiin. (Emt., 1998, 31-34.)

Opetuksen ja koulutuksen laadunvarmistuksessa on tärkeää, että opetusprosessi tehdään läpinäkyväksi, niin että se tukee hyviä oppimistuloksia. Opetusprosessin tarkasteleminen on helpompaa kuin oppimistulosten tarkasteleminen. (Parpala 2005, 107.) Vastakkaisen näkemyksen asiaan antaa Squires (1998, 28) joka kiteyttää artikkelissaan, että opetuksen arvioinnissa tulisi keskittyä enemmän juuri tuloksiin kuin yksittäisiin opetustekniikoihin. Tämä johtuu siitä, että opettaminen voi joissakin tapauksissa myös estää oppimista. Parhaimmillaan opettaja ja hyvä opetus luovat edellytyksen syvälle ja mielekkäälle oppimiselle (Ramsden 1991, Squires 1998, 26 mukaan. ks. myös Karjalainen & Sippola 1998, 69).

Oppimistulosten arvioinnin tavat on huomioitava keskeisenä seikkana koulutuksen laadun muodostuksessa, koska opiskelijoiden oppiminen keskittyy yleensä seikkoihin, joita ajatellaan pidettävän tärkeinä arvioinneissa, kuten tenteissä (Hämäläinen 1998, 33). Arvioinnilla on myös jälkivaikutus, joka viime kädessä vaikuttaa siihen, mitä opitaan ja mitkä tavoitteet saavutetaan (Biggs 2003, 140, Parpala 2005, 115 mukaan).

Opetuksen laadussa on ollut 1990-luvulta keskeisenä välineenä tieto- ja viestintätekniikka ja sen opetuskäyttö. Tieto- ja viestintätekniikka voi edistää oppimisen yksilöllisiä tai yhteisöllisiä tekijöitä, edistää ammatin taitoja tai tukea oppimisprosessia. Sen käyttöön ei kuitenkaan tule olla itsetarkoituksellista ja sen lisäarvo on aina erikseen kyettävä perustelemaan. (Knubb-Manninen 2003, 89–90; 94–98.)

Opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen

Koulutuksen laatu määrittyy myös opetuksen kehittämisenä eli oppilaitoksen perustoiminnan kautta. Laatua tuottavat opetuksen suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. (Bleiklie & Kogan 2000, 26, Saarinen & Huusko 2004, 491 mukaan.) Yliopistojen rehtoreille toteutettujen haastatteluiden mukaan yliopistokoulutuksen keskeiseksi kehittämisvälineeksi ovat muodostuneet myös erilaiset palautejärjestelmät, joilla kerätään palautetta myös valmistuneiden opiskelijoiden työnantajilta. Tärkeää on myös opetuksesta palkitseminen henkilö- ja laitoskohtaisesti, sekä mahdollisuus meritoitua opetuksen kautta. (Sohlo 2000, 148–149.)

Opetusprosessin arvioiminen tai arvosteleminen on yliopistojen kulttuurissa vierasta. Tutkimuksessa se on arkipäivää, mutta opetuksen on aikaisemmin katsottu olevan opiskelijan ja opettajan välinen asia (Nuutinen 2004, Parpala 2005, 108 mukaan). Opettajuudessa onnistumista on ollut vaikeampi mitata, kuin tutkimuksessa onnistumista. Tästä syystä tutkimuksen tekeminen on painottunut akateemisessa työssä. Tämän lisäksi akateemikoiden lisääntyneet hallinnolliset työt ottavat aikaa pois opettamiselta. (Ash 1996, 15.) Opettajan henkilökohtainen opetustyö olisi mahdollista tehdä näkyväksi ja ottaa osaksi laadunvarmistusjärjestelmää (Biggs 2003, Parpala 2005, 108 mukaan). Opettaja on avainasemassa, koska sy-

väsuuntautuneessa oppimisessa opettajan antama opetus on keskeistä. Silti voidaan käyttää opiskelijakeskeistä lähestymistapaa opettamiseen. (Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999, Parpala 2005, 114 mukaan.)

Yliopisto-opetuksen asiantuntemukseen kuuluu myös, että opettajan tulisi olla tieteenalansa asiantuntija. Poikela & Poikela esittävät artikkelissaan (2008, 9), että opettajan osaamisen keskeinen tekijä on opettajan pedagoginen asiantuntemus. Opettajan tulee olla alansa tutkija, opettaja ja kehittäjä vastatakseen yliopisto-asiantuntijuuden haasteeseen. He tunnistavat opettajan pedagogisen asiantuntemuksen osa-alueiksi tutkimisen, opettamisen ja kehittämisen. Leikkauspintojen keskiössä oleva asiantuntemus sisältää tieteellisen pätevyyden lisäksi taidon oppimisen ja osaamisen tuottamiseen sekä pedagogiseen johtamiseen. Opiskelijan saama riittävä tuki muodostuu siitä, että opettaja on sekä tieteellisessä substanssissa, että pedagogisilta prosesseiltaan pätevä. (Emt. 2008, 15.)

Meritoituminen yliopistoissa on perinteisesti tapahtunut siis tutkimuksen kautta ja opetusta on pidetty ”välttämättömänä pahana”. Opetuksen laadun kehittämisen yhtenä lähtökohtana tulisi olla opetustyön arvostuksen lisääminen eli opetustyössä meritoituminen. (Sallinen 1995, 10–11.)

Yliopistopedagogiikan määritelmä: ”Yliopistopedagogiikka tarkoittaa yliopiston opiskelijan ohjaamista ja kasvattamista täysivaltaisiksi oman tieteenalansa asiantuntijoiksi ja tutkijoiksi. Tämän ohjauksen ja kasvatuksen tulee toteutua kaikissa yliopiston eri opetusmuodoissa: luennoilla, seminaareissa, ryhmätehtävissä, harjoitustöissä sekä proseminaari- ja pro gradu -tutkielmien ja väitöskirjojen ohjauksessa.” Yliopistopedagogiikka on opiskelu-, oppimis- ja opetusprosessien kokonaisuus, joka sisältää muun muassa opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. Opettajille tarkoitettu yliopistopedagoginen koulutus taas edistää oman opettajuuden kehittymistä ja kehittämistä sekä edistää opiskelijan osaamisen arvioinnin menetelmiä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 17–18, 22.)

Niin Suomessa kuin monissa muissakin Euroopan maissa yliopistojen ohjausta on uudistettu tuloksellisuutta ja tehokkuutta korostavaksi. Usein muutoksia yliopiston hallinnossa perustellaan autonomian kasvattamisella. Yliopistoille on haluttu antaa vahvempi tehtävä toimia yhteistyössä muun yhteiskunnan kanssa (ks. yliopis-

tolaki 558/2009). On myös ajateltu, että yliopistojen löyhempi ohjaaminen helpotaisi yliopistojen mahdollisuutta osallistua kansainväliseen toimintaan. (Lehikoinen 2005, 25.) Budjetti- ja säädösohjauksesta on siirrytty tavoite- ja tulosjohtamiseen. Myös rahoituksen perustalla on entistä enemmän yksityiskohtaista indikaattoritietoa siitä, kuinka paljon yliopistolla on opetushenkilökuntaa suhteessa opiskelijoiden määrään, tai esimerkiksi suoritettujen opintopisteiden määrät. (Opetusministeriö 2009, 6). Indikaattoritietoa voidaan hyödyntää yliopistojen laadunvarmistuksessa. On olemassa kuitenkin vaara, että indikaattoreiden suuri määrä jättää allensa mahdollisuuden tarkastella eri indikaattoreiden vaikutuksia ja toimia indikaattoreista saadun tiedon mukaan (Heywood 2000, 65).

Opetusministeriö ohjaa yliopistoja sopimalla yliopiston strategisista tavoitteista, jotka yliopisto itse toteuttaa parhaaksi katsomallaan tavalla. Uudessa ohjausjärjestelmässä laadunarviointi- ja laadunvarmistus nähdään tärkeänä, jopa keskeisenä tekijänä. Koska aikaisemmassa mallissa valtio piti yliopiston toimintaa tiukassa talutusnuorassa, pidettiin sitä jonkinlaisena laadunvarmistuksen keinona. Kuitenkin, kun yliopistojen vapaus on lisääntynyt ja ulkopuolisen rahoituksen vastaanottaminen on mahdollista, nousee tarve sille, että toimintaa arvioidaan jälkikäteen. Tästä syystä voidaan katsoa, että on olemassa tarve alistaa yliopistojen laadunarviointi ja laadunvarmistus yliopistojen ulkopuolisille, riippumattomille tahoille. (Lehikoinen 2005, 25–26.)

4 TUTKIMUKSEN ONGELMA JA TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen tarkoituksena on arvioida yliopistokoulutuksen laadunvarmistusta ja kuvata niitä asioita, joita tulisi huomioida, jotta yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmät toimisivat hyvin (ja näin ollen varmistaisivat laadukkaan lopputuloksen syntymisen). Tämän tarkastelun lopputuloksena on tarkoitus kuvata koulutuksen laadunvarmistusjärjestelmän toteutumista yliopistokoulutuksessa malliesimerkki-kohteen avulla. Esimerkkinä toimii Oulun yliopisto, jonka laadunvarmistusjärjestelmää koskevaa materiaalia tutkielmassa tutkitaan.

Tutkimuksen tehtävänä on tutkia Oulun yliopiston koulutuksen laatujärjestelmää suhteessa teoriaan (eli mitä on, mitä pitäisi olla). Pyrin tuottamaan vastauksen kysymykseen:

Mitä asioita huomioidaan hyvässä koulutuksen laatujärjestelmässä?

Etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin koulutuksen laadunvarmistuksen kokonaiskuvan saamiseksi:

- 1) Minkälainen Oulun yliopiston koulutuksen laadunvarmistusjärjestelmä on laatukäsikirjojen näkökulmasta?
- 2) Minkälainen laatujärjestelmä on Oulun yliopiston sisäisten ryhmien näkökulmasta?
- 3) Mitä laadunvarmistusjärjestelmän auditointiraportti tuo esille?

Tavoitteena on tuottaa tietoa yliopistojen käyttöön koulutuksen laadunvarmistuksen toiminnasta, jotta sitä voitaisiin hyödyntää yliopistohallinnossa laatujärjestelmän kehittämistyössä.

4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksessa käytetään tutkimusmetodina laadullista tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen periaatteisiin kuuluu tutkimuksen etenemisen kuvaaminen mahdolli-

simman tarkasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 67). Tutkimuksessa näkyy myös fenomenografinen tutkimusote. Fenomenografisessa tutkimuksessa on tarkoitus tuoda esiin erilaisia ilmiöön liittyviä ihmisten ajattelutapoja (Häkkinen 1996, 5). Fenomenografisessa tutkimuksessa ei tutkita todellista maailmaa vaan henkilöiden käsityksiä maailmasta (Uljens 1992b, 114, 131 Häkkinen 1996, 11 mukaan). Fenomenografia analysoi empiiristä aineistoa, joka on kuvaus ihmisten käsityksistä suhteessa tutkittavaan aiheeseen (Häkkinen 1996, 10). Todellisuus on se, mikä elää ihmisten käsityksissä ja ymmärryksessä ympäröivästä maailmasta tai tutkimuskohteesta (Emt. 1996, 11).

Laadullinen ja erityisesti fenomenografinen tutkimusote sopii laadunvarmistusjärjestelmään liittyviin tutkimuksiin siksi, että myös tässä voisi olla kyse niin sanotusta sosiaalisesta ilmiöstä, jossa voimme tarkastella ihmisten toimintatapoja laadunvarmistuksen menettelyissä, eikä esimerkiksi tarkastella syitä toimintatavoille (Silverman 1993, 29, Häkkinen 1996, 13 mukaan). Laadunvarmistus on ihmisten toimintaa järjestelmän toiminta-ajatuksen mukaisesti. Tarkastelemalla ihmisten toimintaa ja käsityksiä suhteessa kuvattuun tarkoitukseen voidaan saada tietoa siitä, toimiiko järjestelmä niin kuin sen pitäisi. Fenomenografinen tutkimus on kuvailevaa tutkimusta (Häkkinen 1996, 14). Fenomenografinen tutkimusote on käytössä lähinnä aineistona olevia kyselyitä ja haastattelun osassa, ei niinkään laatukäsikirjojen tarkastelussa.

4.2 Aineiston valinta ja kerääminen

Tutkimuskohteeksi valittu Oulun yliopisto on suuri, 16 000 opiskelijan ja 3 000 työntekijän yliopisto. Tästä syystä on välttämätöntä tehdä aineistoa koskevia rajoituksia. Aineistoksi valikoitui osa Oulun yliopiston laatukäsikirjoista, haastattelu, kirjalliset kyselyt sekä Oulun yliopiston laadunvarmistusjärjestelmän auditoinnin raportti. Aineistossa toteutuu myös aineistotriangulaatio, kun tarkastelun kohteena on kolme erilaisin tavoin kerättyä aineistoa.

Aineiston keruun menetelminä käytetään haastatteluja, kyselyitä ja dokumentteihin perustuvaa tietoa. Näiden voidaan katsoa kuuluvan laadullisen tutkimuksen

yleisimpiin aineistonkeruumenetelmiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Dokumentteihin perustuva aineisto ei tässä tapauksessa ole yksistään riittävä. Laadunvarmistusjärjestelmä on suurelta osin käytännössä tapahtuvaa toimintaa. Tästä syystä aineistoa kerätään laadunvarmistusjärjestelmän puitteissa toimivilta yliopistolaisilta. Tämän lisäksi tarkastellaan auditointiraporttia, joka tuo vastauksen siihen, toimiiko yliopiston laadunvarmistusjärjestelmä käytännössä niin kuin laatukäsikirjoissa esitetään. Kirjallinen dokumentti voi olla kuvausta siitä, miten asioita tulisi hoitaa, niiden kuitenkin käytännön tasolla toteutumatta.

Laatukäsikirjat

Aineistona käytettävän kirjallisen materiaalin voi jakaa yksityisiin dokumentteihin tai joukkotiedotuksen tuotteisiin (Eskola 1975, Tuomi & Sarajärvi 2009, 84 mukaan). Tämän tutkielman materiaali kuuluu jälkimmäiseen ryhmään, koska kirjallinen aineisto muodostuu laadunvarmistuksen kirjallisesta materiaalista – yliopiston, tiedekuntien ja laitosten laatukäsikirjoista. Laatukäsikirjalla tarkoitetaan organisaation sisäiseen ja ulkoiseen käyttöön tuotettua laadunhallintajärjestelmästä kertovaa asiakirjaa (SFS-EN ISO 9000 2001, 16, 36).

Kirjallinen materiaali on pyritty valitsemaan kattavasti, jotta kaikki yliopiston toiminnan tasot tulevat huomioiduiksi (yliopiston taso, tiedekuntataso ja laitostasoo). Tarkastelun ulkopuolelle on jätetty esimerkiksi tukipalveluiden laatukäsikirjat ja lääketieteellinen tiedekunta. Tutkimukseen valittiin yliopiston tason laatukäsikirja, yksi tiedekuntatason laatukäsikirja (kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikön laatukäsikirja) sekä kaksi laitostason laatukäsikirjaa (maantieteen laitos sekä sähkö- ja tietotekniikan osasto). Laatukäsikirjoista kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen yksikön, maantieteen laitoksen ja sähkö- ja tietotekniikan laitoksen laatukäsikirjat on vuonna 2010 palkittu yliopiston sisäisellä palkinnolla onnistuneesta toteutuksesta. Kyseiset laatukäsikirjat on valittu tutkimuksen aineistoksi, koska tarkoituksena on tarkastella aineistoa, joka kuvaa onnistunutta laadunvarmistusjärjestelmää.

Aineiston valinnassa on siis käytetty niin sanottua harkinnanvaraista otantaa. Tämän tyyppistä otantaa voidaan kutsua myös tarkoituksenmukaiseksi otannaksi. Perusjoukon tutkittava osajoukko on tästä syystä näyte. (Soininen 1995, 103.) Aineistoksi on valittu kyseessä olevien laatukäsikirjojen tutkintotavoitteista koulutusta koskevat kohdat. Tutkittava aineisto on tulostettu yliopiston laatutyön sivuilta 6.7.2010.

Haastattelu ja kyselyt

Haastattelu ja kysely ovat erityyppisiä aineiston keruun muotoja. Karkeasti ne voidaan erotella toisistaan niin, että kyselyssä tiedonantaja täyttää itse kyselylomakkeen. Lomake voidaan täyttää joko kotona tai valvotusti. Haastattelussa taas kysymykset esitetään suullisesti. (Eskola 1975, Tuomi & Sarajärvi 2009, 73 mukaan.) Tutkimuksen aineistoa varten toteutettiin yksi haastattelu ja kuusi kirjallista kyselyä. Haastattelu nauhoitettiin ja litteroitiin. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna eli teemahaastatteluna. Teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen mukaan tehden tarkentavia kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48, Tuomi & Sarajärvi 2009, 75 mukaan). Teemahaastattelun teemat nousevat teoreettisesta viitekehystä ja löytyvät tutkimuksen liitteestä 1.

Kyselyt toteutettiin sähköpostin välityksellä. Haastattelussa ja kyselyissä on pyritty huomioimaan yliopiston sisäisten ryhmien – hallinnon, opettajien ja opiskelijoiden – edustavuus. Kyselyyn osallistuvat on valittu konsultoimalla asiassa Oulun yliopistoa. Osallistuneiden valintaan on vaikuttanut heidän kokemuksensa laatutyöstä Oulun yliopistossa. Kyselylomake on tutkielman liitteenä 2.

Aineiston riittävyttä tarkasteltaessa voidaan puhua saturaatiopisteen saavuttamisesta eli niin sanotusti aineiston kylläntymisestä. Tällöin aineiston tiedonantajat eivät enää tuota uutta tietoa ja aineisto alkaa toistaa itseään. (Eskola & Suoranta, 1996, 35, Tuomi & Sarajärvi 2009, 87 mukaan.)

Auditointiraportti

Korkeakoulujen arviointineuvosto on auditoinnin lopputuloksena tuottanut raportin Oulun yliopiston auditoinnin tuloksesta. Raportissa kuvataan auditoinnin lopputulos auditointikriteereittäin, arvioitavan kohteen kehitysvaihe sekä järjestelmän vahvuudet, hyvät käytänteet ja kehittämiskohteet. Auditointiraportista on hyödynnetty tutkintotavoitteista koulutusta koskeva osuus.

4.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen menetelmät perustuvat sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysi sopii kielen tarkasteluun silloin, kun halutaan erityisesti tarkastella kommunikaation sisältöä ja kommunikaatiota ”todellisuuden kuvana” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 47). Valinta on tehty, koska sisällönanalyysi soveltuu monenlaisiin dokumentteihin, joita voivat olla melkein mikä tahansa kirjallisessa muodossa oleva aineisto (artikkeli, haastattelu, päiväkirja, raportti jne.) (Tuomi ym. 2009, 103). Aineisto käsiteltiin jakamalla se aineistosta esille nouseviin, koulutuksen laatua takaaviin laatutekijöihin.

Tutkimuksessa on käytetty teoriaohjaavaa analyysia. Tässä analyysitavassa on teoreettisia kytkeitä, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan. Teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Analyysiyksikkönä toimii lause tai lauseen osa, jossa ilmaistaan laadunvarmistuksen kannalta keskeinen toimenpide, toimija tai tavoite. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analysoinnissa niin, että se antaa työkaluja löytää aineistosta uusia ”ajatusuria”. (Tuomi ym. 2009, 96–97.)

Analysoitavaan aineistoon on tehty rajauksia, jotka perustuvat teoreettiseen viitekehykseen. Analyysin ulkopuolelle jätetään muun muassa koulutustoiminnan tukipalvelut, kuten kirjasto, vahtimestarit ja tietotekniikka, opiskelijoiden ja opetus henkilöstön rekrytointi, yhteistyö yliopiston sisäisten tai ulkoisten ryhmien kanssa, laatutyön työryhmät, asetukset (yliopistoasetus), lait (esim. yliopistolaki) resurssit ja toimintaa ohjaavat strategiat.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa haastattelu on litteroitu eli kirjoitettu auki sana sanalta (ks. Tuomi ym. 2009, 92). Tämän jälkeen aineistoon on perehdytty huolella. Aineistosta on poimittu litteroimalla tutkimustehtävän kannalta keskeiset ilmaukset, ja analyysiyksiköt on listattu excel-tilukoon. Taulukossa tämä vaihe on merkitty sarakkeeseen ”alkuperäinen ilmaus”. Taulukossa on erotettu eri välehtiin erilaiset aineistotyypit: laatuksikirjat, haastattelu ja kyselyt sekä auditointiraportti erillisten analyysien ja alakysymyksiin vastaamisen mahdollistamiseksi.

Tämän jälkeen analyysiyksiköt on pelkistetty eli redusoitu. Pelkistämässä analyysiyksikön informaatio on tiivistetty muutaman sanan kuvaukseksi. Tätä vaihetta kuvataan taulukossa kohdassa ”pelkistetty ilmaus”. (ks. Tuomi ym. 2009, 108–109.) Samaa tarkoittavat pelkistetyt analyysiyksiköt on tämän jälkeen ryhmitelty eli klusteroitu alaluokkiin, jotka on nimetty sisällön mukaan. Tässä vaiheessa aineistosta voidaan myös laskea, kuinka monta kertaa kukin luokka aineistossa esiintyy. (Tuomi ym. 2009, 93.)

Alaluokat on taas edelleen ryhmitelty yläluokaksi. Abstrahoinnilla tarkoitetaan luokkien yhdistelemistä kohti teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnista muodostuvien yläkäsitteiden avulla saadaan kuva tutkimuskohteesta. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä abstrahoinnissa yläluokan käsite johdetaan teoriasta. Yläluokkaan saakka edetään aineistolähtöisesti. (ks. Tuomi ym. 2009, 110–112, 117.) Yläluokan käsitteet nousevat koulutuksen lauteoriasta, joten kohdasta löytyvät käsitteet: koulutuksen tavoitteet, opetuksen suunnittelu, opintojen ohjaus, oppimisen arviointi ja opetuksen, opetustyön ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen. Näyte aineiston analyysistä tutkielman liitteenä 3.

Sisällönanalyysissä erityistä huomiota tulee kiinnittää johtopäätösten tekemiseen. Sisällönanalyysi ei itsessään sisällä suoria johtopäätöksiä, joten ne voivat tutkimusmenetelmää käyttäessä jäädä keskeneräisiksi. (Grönfors 1982, 161, Tuomi ym. 2009, 103 mukaan.)

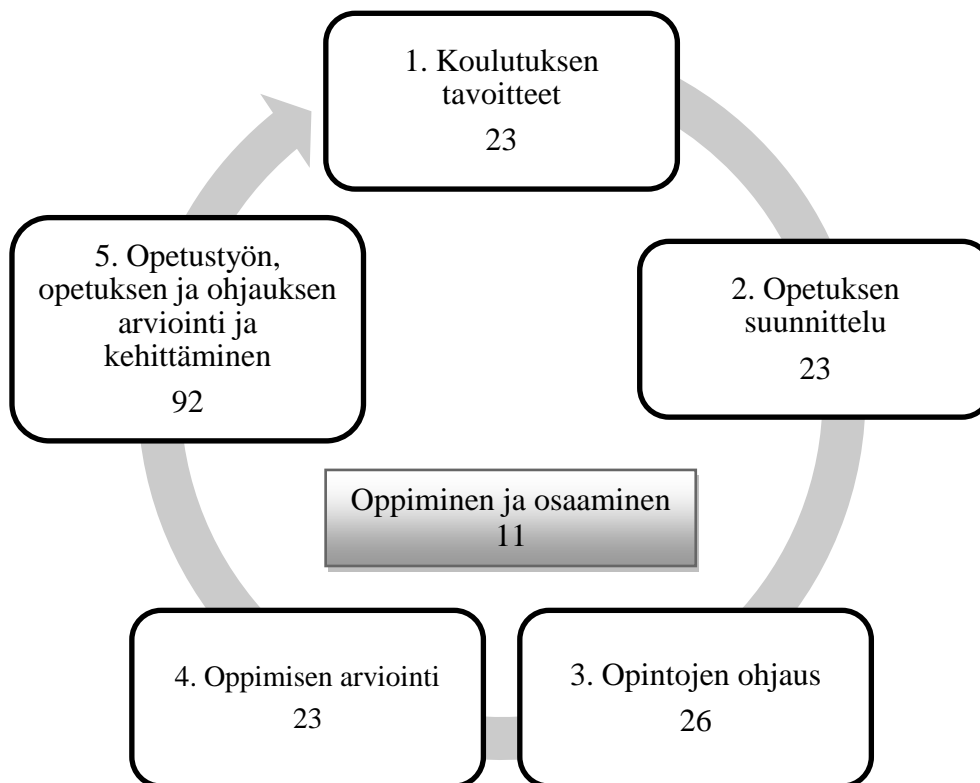
Aineistosta löytyi yhteensä 481 analyysiyksikköä, jotka on lajiteltu tutkimustehtävän mukaisesti aineistotyypeittäin (laatuksikirjat, haastattelut ja kyselyt, auditointi). Analyysiyksiköiden lukumääriä käsitellään tarkemmin aineiston analyysistä kertovassa luvussa.

5 LAADUNVARMISTUKSEN ONNISTUMINEN OULUN YLIOPISTOSSA

Tässä luvussa syvennyttään aineistoon tutkimuksen alaongelmiin vastaamiseksi. Analyysin kohteina ovat Oulun yliopiston laadunvarmistusjärjestelmän laatukäsikirjat, sisäisille ryhmille toteutetut kyselyt ja haastattelu sekä auditointirapotti.

5.1 Laadunvarmistusjärjestelmä laatukäsikirjojen perusteella

Aineiston analyysissä laatukäsikirjoista löytyi yhteensä 198 analyysiyksikköä eli laatutekijää. Laatutekijöiden määrät jakautuivat tasaisesti koulutuksen tavoitteiden, opetuksen suunnittelun, opintojen ohjauksen ja oppimisen arvioinnin kesken painottuen kuitenkin huomattavasti kohtaan ”Opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen”, joka sai yksistään melkein puolet laatutekijöistä. Laatu- ja järjestelmän keskeisessä roolissa oleva ”oppiminen ja osaaminen” saivat huomattavan vähän mainintoja (ks. kuvio 4.). Oulun yliopiston laadunvarmistusjärjestelmä näyttää laatukäsikirjojen näkökulmasta tasapainoiselta ja kehittämistoimintaan tähtäävältä.



Kuvio 4. Koulutuksen laatujärjestelmän laatutekijöiden määrät laatukäsikirjoissa

Oppiminen ja osaaminen

Oppiminen mainitaan laatukäsikirjoissa 11 laatutekijällä. Mainintoja on vähän, mutta tässä kohtaa on huomioitava, etteivät oppimiseen ja osaamiseen liittyvät asiat ole olleet laadunvarmistusjärjestelmän luomisessa keskeisessä osassa: oppimisen ja osaamisen merkitys laadunvarmistuksessa on korostunut vain osassa keskusteluita ja on yleistymään päin.

Oppimista ja osaamista koskevat maininnat ovat laatukäsikirjoissa kuitenkin harvittuja ja ”laadukkaita” ilmaisuja:

"Yliopisto-opettaja saa yhteisesti laaditun opetussuunnitelman puitteissa suunnitella opintojaksonsa toteutuksen tavalla, joka parhaiten sopii hänen asiantuntemukseensa ja joka parhaimmalla tavalla tukee opiskelijoiden oppimista."

"Fyysisten ja sähköisten ympäristöjen lisäksi korkealaatuinen oppimisympäristö edellyttää motivoivaa ilmapiiriä. Eettisenä perustana toimii laitosneuvostossa vuosittain tarkastettava tasa-arvoasiakirja. Lisäksi opiskelijajärjestö Atlas valitsee vuosittain kaksi tasa-arvoihdyshenkilöä henkilökunnan piiristä, jotka toimivat opiskelijoiden ja laitoksen johdon rajapinnassa. Laitoksen tavoitteena on ylläpitää ja kehittää motivoivaa oppimisympäristöä."

"Laitoksella tapahtuvan opetuksen kehittämisen tavoitteena on --- oppimisen korostaminen opettamisen sijaan ---."

Näissä oppimiseen liittyvissä ilmaisuihin kiinnitetään huomiota siihen, että opettaminen ei ole itsetarkoitus – oppiminen on. Oppimisympäristöjä on monenlaisia – fyysisiä ja sähköisiä. Niille yhteistä on motivoivan oppimisympäristön luominen niiden avulla.

Koulutuksen tavoitteet

Koulutuksen tavoitteita laatukäsikirjoista löytyy 23 kappaletta. Laatutekijöissä näkyy hyvin ”kamppailu” yliopistokoulutuksen paradigmojen välillä. Koulutuksen tavoitteissa tutkinnon relevanssi työelämässä ja tutkinnon antamat tutkijanvalmiudet saavat tasapuolisesti molemmat viisi mainintaa.

"Yliopistokoulutus on tiedelähtöistä; se varmistaa tiedeyhteisön jatkuvuuden ja osaavien tutkijoiden ja asiantuntijoiden valmistumisen suunnitellussa ajassa."

"Laitoksen tavoitteena on luoda monipuolinen tutkinto, joka on kiinnostava niin opiskelijan kuin mahdollisten tulevaisuuden työnantajien näkökulmasta."

Näistä maininnoista voi päätellä, että yliopisto pyrkii tutkinnoissaan painottamaan sekä opintojen antamia valmiuksia tutkijanuralle että sitä seikkaa, että opiskelijat työllistyvät useimmiten yliopiston ulkopuolelle. On luonnollista, että edelleen ajankohtainen keskustelu yliopistotutkintojen luonteesta näkyy myös tämän aineiston analyysissä. Erityisesti huomioitavaa on se, että analyysin kohteena olleet laatukäsikirjat on hyväksytty virallisissa toimielimissä, kuten tiedekuntaneuvostoissa. Näkemykset tutkintojen tarkoituksista heijastavat siis kollektiivisesti yksikön, kuten tiedekunnan tahtoa, toiminnan tuloksen suhteen.

Tämän lisäksi aineistossa painotetaan useita yleispäteviä taitoja, ei niinkään yksittäisiä oppiainekohtaisia taitoja. Yleisiä mainintoja laadunvarmistuksen ja koulutustoiminnan tavoitteita löytyi yhteensä 13. Näiden laatuyksiköiden löytymiseen voi vaikuttaa myös analysoitavien laatukäsikirjojen laatu: mitä ylemmän tason laatukäsikirja, sen yleisemmällä tasolla koulutuksen tavoitteet kirjataan. Koulut-

tuksen yksityiskohtaisempia tavoitteita kirjataan usein vasta opetussuunnitelmaan ja opinto-oppaaseen.

Yleisiä taitoja kuvaavat esimerkiksi seuraavat maininnat:

"Opetuksen keskeinen tavoite on, että alalta valmistuneet voivat soveltaa valmiuksiaan valmistumisensa jälkeen monenlaisissa kansallisissa ja kansainvälisissä työtehtävissä."

"Koulutuksessa painotetaan aktiivista kansalaisuutta ja tuetaan kunkin opiskelijan omaa kehittymistä ja rohkaistaan osallistumaan aktiivisesti yksikön ja yhteiskunnan toimintaan sen eri sektoreilla."

"Koulutuksen tavoitteena on rakentaa kykyä tiedostaa, ymmärtää ja käsitellä maailman monimerkityksisyyttä sekä suhtautua kunnioittavasti ja arvostavasti toisiin ihmisiin ja ympäristöön."

Yleispätevissä taidoissa löytyy kaksi mainintaa myös koulutuksen kansainvälistymiseen liittyen. Näistä toisena mainintana oli:

"Kansainvälistyminen näkyy koko ajan lisääntyvinä opettaja- ja tutkijatapaamisina kansainvälisissä ja kotimaisissa tieteellisissä kokouksissa sekä EU-projekteissa. Tätä kautta tietoa välittyy myös opetukseen. Laitoksella kehitetään englanninkielistä opetusta. Kansainvälisyyttä tuetaan myös laatimalla vuosittain opinto-opas englanniksi sekä järjestämällä yhä enemmän englanninkielisiä ja kansainvälisiä kursseja. Osa kenttäkursseista järjestetään ulkomailla. Useilla kursseilla vierailee ulkomaalaisia asiantuntijoita luennoimassa. Laitoksen tutkijoita on mukana kansainvälisissä tutkimusprojekteissa ja tutkijaverkoissa, ja myös opiskelijoille tarjoutuu niiden kautta mahdollisuuksia ulkomaisiin kontakteihin."

Kansainvälisyys mainitaan aineistossa siis hämmästyttävän vähän. Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen luominen on tuonut mukanaan useita mahdollisuuksia kokemuksen keräämiseen ulkomailta (kuten opiskelija- ja opettajavaihdot), joten olisi luonnollista että se olisi myös arvostettua tavoitteena.

Oulun yliopisto on onnistunut kokonaisuudessaan asettamaan omalle koulutus toiminnalleen tavoitteita, jotka toimivat hyvänä pohjana laadunvarmistuksen tuleville vaiheille.

Opetuksen suunnittelu

Opetuksen suunnittelu saa aineistossa yhteensä 23 laatutekijää. Eniten laatutekijöitä löytyy opintojen ajallisesta mitoittamisesta oikein (viisi kappaletta) sekä suunnittelun prosessista (viisi kappaletta). Ajallinen mitoittaminen on keskeistä opiskelijan opintojen hallinnan, ajanhallinnan, työkuorman ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Opintojaksojen sisällön mitoittaminen sekä opetettavan aineksen ”oikeellisuus” on siis laadunvarmistuksen keskeisiä prosesseja. Oulun yliopisto käyttää kattavasti ydinainesanalyysejä opintojen sisällön ja määrän tarkasteluun. Tämä tulee esille myös laatukäsikirjoissa:

"Kurskien ydinainesanalyysi suoritetaan muutaman vuoden välein. Analyysin pohjalta osaston varajohtajan johdolla tarkistetaan, ettei opetussuunnitelmassa ole selviä aukkoja, tai yksittäisissä kursseissa ole kohtuuttomasti asiaa."

"Osastolla on järjestetty kaksi kattavaa ydinainesanalyysiä, joiden perusteella on paikannettu ja paikattu muutamia puutteita koulutusohjelmissä."

Opetuksesta halutaan muodostaa kokonaisuus, joka etenee opiskelijan kannalta loogisesti. Opinnoista muodostuva looginen kokonaisuus mainitaan kolmessa laatutekijässä. Opiskelijan kannalta loogisesti etenevä opintoaine edesauttaa aiheen hallintaa. Sekä loogisuus että opintojen mitoittaminen yhdistyivät seuraavassa maininnassa:

"Opinnot aikataulutetaan niin, että opintojaksot ovat loogisessa järjestyksessä ja tukevat ns. kumuloituvaa oppimista. Opinnot suunnitellaan siten, että opiskelija voi vuodessa suorittaa 60 opintopistettä. Yksi opintopiste on noin 26,7 tuntia opiskelijan työtä."

"---yksikön opetussuunnitelmatyössä pyritään siihen, että opetuksesta muodostuu hallittu ja ehjä kokonaisuus, ---."

Opinto-opas nähdään myös konkreettisena opetuksen ja opintojen suunnittelun välineenä:

"Maantieteen laitoksen opinto-opas muodostaa pohjan opetustehtävien hoidolle ja opetuksen kehittämiselle."

Opetuksen suunnittelun konkreettisesta toteutumisesta löytyy laatukäsikirjojen analyysissä viisi mainintaa:

"Opetussuunnitelmatyötä ohjaa yksikön johto, joka ohjeistaa henkilöstöä niin opetussuunnitelmaa koskevissa sisällöllisissä kuin muodollisissakin kysymyksissä."

"Yksikön opetussuunnitelma on jaoteltu useisiin sisällöllisiin kokonaisuuksiin, joilla on omat vastuuhenkilönsä. Opintokokonaisuuksien vastuuhenkilöt koordinoivat yksittäisiä opintojaksoja koskevaa opetussuunnitelmatyötä."

Opetuksen suunnittelua koskevissa maininnoissa nousee esiin erilaisia johtamiseen liittyviä elementtejä. Opetuksen suunnittelussa on selkeästi vastuuhenkilöt, jotka koordinoivat työtä. Eräästä laatutekijästä käy ilmi, että opetussuunnitelmatyö kuuluu yksikön, kuten tiedekunnan, oman autonomian piiriin.

Opintojen suunnittelun prosessissa on siis huomioitava se, että kurssien tai opintojaksojen sisältö on kyettävä oppimaan opintopisteiden muodostaman aikakokonaisuuden sisällä ja että kurssien sisällöt ovat tutkinnon tavoitteen kannalta oikeat ja että opintoaines on helppo sisäistää konstruktivistisesti etenevän rakenteen avulla. Opetuksen suunnittelu toteutetaan sovitun vastuunjaon mukaisesti.

Opintojen ohjaus

Opintojen ohjaukseen liittyvät maininnat jakautuvat tasaisemmin erilaisten laatuun vaikuttavien tekijöiden kesken. Laatutekijöitä löytyi yhteensä 26 kappaletta.

Laatutekijöissä nousevat esille opintopolun eri vaiheet. Laatutekijöissä huomio kiinnittyy erityisesti opintojen alkuvaiheen ohjaukseen, jonka puitteissa mainitaan esimerkiksi orientoivien opintojen merkitys:

"Valmiilta diplomi-insinööriltä odotetaan huomattavaa oma-aloitteisuutta, eikä opiskelijoita haluta totuttaa kovin tarkkaan seuraamiseen – kuitenkin osasto haluaa pitää huolta opiskelijoistaan ja välttää yhteenkuulumattomuuden tunteesta aiheutuvia keskeyttämisii. Niinpä henkilökohtainen seuraaminen on painottunut ensimmäiseen opintovuoteen, jolloin opiskelija tutustutetaan talon tavoille, ja---."

"Opintoihin orientoitumisesta vastaavat yksikön koulutuskohtaiset opintoneuvojat, tehtäviinsä koulutetut pienryhmäohjaajat sekä opiskelijajärjestöt."

Opintojen alkuvaihe mainitaan neljässä laatutekijässä, loppuvaihe kahdessa ja opiskelijoiden yksilölliset tarpeet neljässä analyysiyksikössä.. Laatukäsikirjojen

osalta opintojen ohjaus vaikuttaa kohtalaisen tekniseltä ja harkitulta kokonaisuudelta. Henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS) saa laatukäsikirjojen analyysissä viisi mainintaa. HOPS on aineiston perusteella sisäistetty keskeiseksi opiskelijan omien opintojen suunnittelun välineeksi.

"Laitos tukee opiskelijoita rakentamaan työelämän kannalta mielenkiintoisia henkilökohtaisia opintosuunnitelmia (HOPS). Työelämä tietoa kerätään muun muassa alumnipäivillä ja ohjaus- ja työelämäpalveluiden materiaalin avulla."

"HOPS on opiskelijan itselleen laatima konkreettinen suunnitelma opintojen sisällöstä, laajuudesta ja kestosta. Opiskelija kirjaa HOPS:iin myös opiskelulle asetamansa tavoitteet. HOPS jäsentää opiskelun suunnittelua ja toimii opinto-ohjaajien apuna tuettaessa opiskelijaa opintojen etenemisessä."

Tutkimuksen tuloksissa HOPS:ista kerrottaessa on mielenkiintoista, miten muun muassa opiskelijan oma vastuu opintojen suunnittelusta nousee esille. Koulutus-toiminta ei tosiaan voi olla täysin yliopistosta lähtevää toimintaa, jonka ”kohteenä” opiskelija on. Henkilökohtaisessa opintojen suunnittelussa opiskelijan omat intressit nivotaan yhteen yliopiston asettamien tutkintotavoitteiden kanssa. Yllä olevista näytteistä ensimmäisessä nousee esille myös työelämän tarpeiden ennakoinnin yhdistyminen opintojen suunnitteluun.

Yliopistojen rahoituksen rakentumisesta johtuen yliopistoa kiinnostaa opintojen eteneminen ja niiden loppuun saattaminen. Opintojen etenemisen seuranta ei korostu laatukäsikirjojen analyysissä, mikä on mielestäni hieman yllättävää. Etenemisen seuranta nousee esille ohjauksen yhdessä analyysiyksikössä:

"Laitoksella on käytössä opintojen seurannan mittaristo. Opiskelijoihin, joilla opinnot ovat edenneet poikkeuksellisen hitaasti, otetaan yhteyttä ja selvitetään opintojen etenemistä."

Opintojen loppuun saattaminen nousee esille kuitenkin haastattelu- ja kyselyaineistosta, joten opiskelijoiden valmistuminen on käytännössä merkittävää – sitä ei vain ole kirjattu laatukäsikirjoihin.

Koulutuksen kansainvälistyminen näkyy opintojen ohjaukseen liittyen kolmessa analyysiyksikössä, jotka koskevat Oulun yliopistossa opiskelevien kansainvälisten opiskelijoiden ohjausta.

"[kansainvälinen]opiskelija laatii opintojen alussa henkilökohtaisen opintosuunnitelman (PSP, personal study plan) ja käy PSP-keskustelun koulutussuunnittelijan kanssa. PSP:n etenemistä seurataan säännöllisissä tapaamisissa."

"Sekä tulevia että lähteviä vaihto-opiskelijoita neuvoo yksikön kansainvälisten asioiden koordinaattori."

Kansainväliset opiskelijat ovat esimerkiksi kielen ja kulttuurin vuoksi haasteellisessa asemassa ja heidän huomioimisensa laadunvarmistusjärjestelmässä on järkevää. On hyvä, että yliopisto huomioi myös laadunvarmistusjärjestelmässään erilaiset opiskelijaryhmät, joista eri kieliryhmät ovat vain yksi konkreettinen esimerkki. Huomiota olisi hyvä kiinnittää myös vammaisten opiskelijoiden tarpeisiin tai erilaisissa elämäntilanteissa olevien, kuten työelämässä toimivien, opiskelijoiden ohjaamiseen.

Oppimisen arviointi

Oppimisen arviointi saa laatukäsikirjoissa yhteensä 23 mainintaa. Ne kuitenkin jakautuvat hajanaisesti hyvin erilaisiin laatutekijöihin. Teorian kannalta keskeisiä asioita, kuten aiemmin hankittua osaamista tai oppimistulosten arviointia suhteessa osaamistavoitteisiin, käsitellään hyvin vähän. Oppimisen arviointia käsitteleviä laatutekijöitä tarkasteltaessa vaikuttaa siltä, että arviointia halutaan toteuttaa muutenkin kuin pelkän tentin perusteella.

Oppimisen arviointi suhteessa osaamistavoitteisiin tuli esille yhdessä laatutekijässä:

"Opintosuorituksen arviointi perustuu --- opetussuunnitelmissa määriteltyihin oppimistavoitteisiin ja suorituksen arviointiperusteisiin."

Oppimisen arvioinnin perustana tulee teorian mukaan pitää osaamistavoitteita, ja tämä on laatukäsikirjojen perusteella Oulun yliopistolle kehittämiskohde. Osaamistavoitteiden kirjaaminen ylös sekä arvioinnin perustuminen osaamistavoitteisiin on laadunvarmistuksen näkökulmasta perusteltua. Yhdessä laatutekijässä mainitaan, että yleisin arvioinnin peruste on tentti. Muutoin arviointi perustuu

jatkuvaan arviointiin ja muihin monipuolisiin arviointikäytäntöihin, joita ei laatu-käsikirjaan ole kirjattu ylös. Kirjaamatta jättäminen johtunee siitä, että päätösvalta kurssin arviointimenetelmistä halutaan pitää kurssista vastaavalla opettajalla. Eri-laisten arviointimuotojen käyttö riippuu siis opetusta antavan yksikön ja yksittäisen opettajan käytännöistä. Laatujärjestelmä antaisi kuitenkin puitteet määritellä erilaiset arvioinnin menetelmät, ja niiden ylöskirjaaminen saattaisi joissakin tapauksissa rohkaista monipuolisten menetelmien käyttämiseen.

"Yksikössä usein käytettyjä arviointimenetelmiä ovat yksilötentit, esseet, aktiivinen osallistuminen, harjoitustyöt ja harjoitteluun liittyvät tehtävät. Jonkin verran käytetään paritenttiä, luentopäiväkirja, referaatteja, ryhmätöitä, ja -tenttejä, kotitenttejä sekä portfolioita. Näiden lisäksi harvemmin käytettyjä ovat haastattelujen raportoinnit, henkilökohtaiset keskustelut ja tutustumiskäynnit."

"Tällä hetkellä opettaja määrää kurssinsa oppimisen arviointimenetelmät."

"Henkilökohtainen suora palaute on myös oleellinen osa oppimisen arviointia."

"Opiskelijoiden lähtötaso huomioidaan opetuksessa. Lähtötason arviointi perustuu opintojakson alussa muodostuvaan kuvaan opiskelijoiden tietämyksestä. Vaadittavat opintojaksojen esitiedot ilmoitetaan opinto-oppaassa. Myös esikirjatenttejä voidaan käyttää opiskelijoiden lähtötason arvioinnissa."

Oppimisen arvioinnissa olisi tärkeää huomioida entistä paremmin opiskelijan osaamisen lähtötaso eli se, mihin oppimistulosta verrataan. Lähtötason arviointia voidaan tehdä, kuten yllä olevasta laatutekijästä käy ilmi, mutta oppimisen arvioinnissa voitaisiin myös huomioida opiskelijan kehittyminen ”lähtötasosta lopputasoon”. Tätä Oulun yliopistossa toteutetaan jatkuvan arvioinnin hyödyntämisenä, joka saa aineiston analyysissa neljä mainintaa:

"Toisaalta opiskelijoiden oppimista seurataan tiiviisti myös formatiivisen, pitkäkestoisen ja jatkuvan arvioinnin kautta--."

"---matematiikan peruskursseilla on ollut käytössä oppimisen jatkuvan arvioinnin menetelmä, jossa opiskelijat ovat voineet osallistua joka toinen viikko pidettyihin osakokeisiin ja yhteen välikokeeseen (välikokeita tarjolla 2)."

Aiemmin hankitun osaamisen arviointi ja tunnustaminen mainitaan analyysissa neljässä laatutekijässä. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen on yliopistojen arkipäivää ja sille on muodostumassa vakiintuneita käytäntöjä:

"Opiskelijan aiemmin hankkima osaaminen pyritään huomioimaan. Korvaavuudesta päätetään tapauskohtaisesti ja niistä vastaa opintojakson vastuuhenkilö."

Oppimisen arvioinnin kehittämiskohteena laatukäsikirjojen näkökulmasta on siis osaamistavoitteiden hyödyntäminen. Arvioinnin muodot ovat monipuoliset ja tukevat opiskelijan oppimista.

Opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen

Laatukäsikirjojen näkökulmasta laadunvarmistusjärjestelmässä on kyse kehittämistoimenpiteiden ja kehittämisen kohteiden ylöskirjaamisesta. Analyysissa arviointi ja kehittäminen painottuvat huomattavasti ja saavat yhteensä 92 laatutekijää. Keskeisimmäksi koulutuksen kehittämisen välineeksi nousee palautejärjestelmä, joka saa laatukäsikirjojen analyysissä 28 mainintaa:

"Toiminnan kehittämisen malli edellyttää, että kaikista kursseista kerätään opiskelijapalautte. --- Yksikön opetushenkilökunta vastaa siitä, että kurssipalautetta kerätään ja sitä hyödynnetään oman opetuksen kehittämisessä."

"Opiskelijat voivat kurssipalautteissa ja opettajien kanssa käytävissä keskusteluissa esittää ehdotuksia suoraan opettajille. Palautepäivät toimivat kehittämistarpeita kokoavina foorumeina. Ehdotukset menevät joko suoraan virkamiehille tai OKTR:ien kautta eteenpäin."

"Tärkeä osa opintojen suunnittelutyötä ja toteuttamista on palautekäytännöillä ---. Palauteen, opetushenkilökunnan aloitteen ja muiden (mm. työelämän vaatimusten) perusteella suunnitellaan ja kehitetään opintojaksojen ja -kokonaisuuksien sisältöä sekä opetusmuotoja."

Laatujärjestelmä on kuitenkin muutakin kuin opiskelijapalautteen keräämistä. Erityistä huomiota pitäisi kiinnittää palautteen vaikuttavuuteen eli palautteesta seuraaviin toimenpiteisiin niin, että Demingin jatkuvan kehittämisen kehä jatkuisi loppuun saakka. Palautteen keräämistä tulisi myös tehdä monipuolisesti – sitä voi kerätä myös opinto-oppaan käytettävyydestä, kurssijärjestelyistä ja opetustiloista tai -välineistä.

Seuraavaksi suurimman osan laatutekijöistä saa opetushenkilöstön osaamisen kehittäminen, joka saa 18 laatutekijää. Opetushenkilöstön osaamisen kehittäminen

sisältää mainintoja opettajien pedagogisesta koulutuksesta (joka ei kuitenkaan ole pakollinen yliopiston opettajille). Opettajien ammattitaidossa pallotellaan substanssiosaamisen, tutkijan työn ja opetusosaamisen välimaastossa:

"Opetuksessa ja tutkimuksessa substanssiosaaminen on ensisijaisen tärkeää, ---. Toissijaisesti opetusviroissa arvostetaan pedagogista osaamista, ja osasto kannustaa opettajiaan (kohtuullisessa määrin) pedagogisiin opintoihin."

"Opetushenkilöstön osaamisen kehittämisessä keskeisiä asioita ovat työhön perehdyttäminen, kehityskeskustelu, työnohjaus, yliopistopedagoginen koulutus, kansainvälinen opettajavaihto ja benchmarking."

"Yliopiston opettajille järjestetään pedagogista koulutusta, ohjausta, kielivalmennusta, koulutusteknologista konsultointia ja muuta tukea. Kaikille yliopistolaisille tarjotaan mahdollisuus yliopistopedagogiseen koulutukseen. Sen tavoitteena on opettajan opetustaitojen ja pedagogisen ajattelun kehittyminen sekä ammatti-identiteetin vahvistuminen."

Laatukäsikirjoista löytyy siis monipuolisesti mainintoja siitä, miten opetushenkilöstön ammattitaidolle annetaan mahdollisuudet kehittyä. Myös kehityskeskustelut mainitaan työnkuvan kehittämisessä, mutta seuraavasta laatutekijästä ilmenee, että aina sen roolia työn sisällön, tekemisen ja työhyvinvoinnin kehittäjänä ei pidetä niin tärkeänä:

"Virallisten kehityskeskustelujen vaikutus on kaikkiaan vähäinen. Esimiehillä on yleensä varsin hyvä tuntuma alaiden taidosta kehityskeskusteluista riippumatta. Kehityskeskustelujen parasta antia on mahdollisesti löytyvien selvien tavoitteiden kirjaaminen muistiin, jolloin seuranta helpottuu."

Tämän jälkeen kehittämistyön keskeiseksi seikaksi nousee niin sanotun indikaattoritiedon kerääminen ja käsitteleminen sekä toimenpiteisiin ryhtyminen tiedon perusteella. Indikaattoritieto saa analysoiduissa laatukäsikirjoissa kymmenen mainintaa. Kuitenkin tulee huomata, että laatukäsikirjojen laatimisen jälkeen yliopistojen halukkuus indikaattoritiedon käsittelemiseen ja keräämiseen on kasvanut muun muassa yliopistolain ja yliopistojen rahoituksen uudistuksien seurauksena. Indikaattoritiedon tarve korostui enemmän haastattelussa ja kyselyissä, joiden keräämisen aikaan on eletty jo uuden yliopistolain mukaan.

"Määrällisiä tunnuslukuja seurataan toiminnan arvioimiseksi ja kehittämiseksi. Soveltuvien osin käytetään Oulun yliopiston toiminnanohjauksen tunnuslukuja---."

Ohjauksen kehittäminen saa neljä laatutekijää ja opetussuunnitelman kehittäminen yhden, eli vähän. Laadun kehittämisessä on kuitenkin huomioitava kaikki laatu-kehän vaiheet niin, että myös opintojen suunnittelun ja ohjauksen kehittäminen tulevat riittävällä tavalla katetuksi.

"Ohjauksen kehittämistarpeita kartoitetaan säännöllisesti opiskelijoille suunnatuilla palautekyselyillä."

"Kevään 2007 aikana opintotoimikunta on aloittanut syvällisemmän opetussuunnitelmatyön kehittämisen."

Johtaminen saa neljä laatutekijää. Tämä on ymmärrettävää, koska johtamista ei usein ole käsitelty laatukäsikirjoissa koulutuksen yhteydessä, vaan muussa kohdassa johtamisjärjestelmän yhteydessä. Tästä johtuen johtamisen roolista ei voi vetää yleispäteviä johtopäätöksiä. On kuitenkin hyvä todeta, että johtamisen integroiminen opetustoimintaa koskevaan laadunvarmistuksen osioon osoittaa sen, että opetustoimintakin tarvitsee johtamista.

Itsearviointiraportti ja sisäinen auditointi nähdään kiinteänä osana koulutuksen laadunvarmistusta. Tämä aihepiiri saa yhdeksän laatutekijää. Ulkopuolisissa arvioinneissa mainitaan sekä KKA:n suorittamat auditoinnit että muut mahdolliset ulkopuoliset ja kansainväliset arvioinnit.

"Itsearviointiraportti on oleellinen osa koulutuksen arviointia. Itsearviointimatriisi täytetään säännöllisesti ja systemaattisesti."

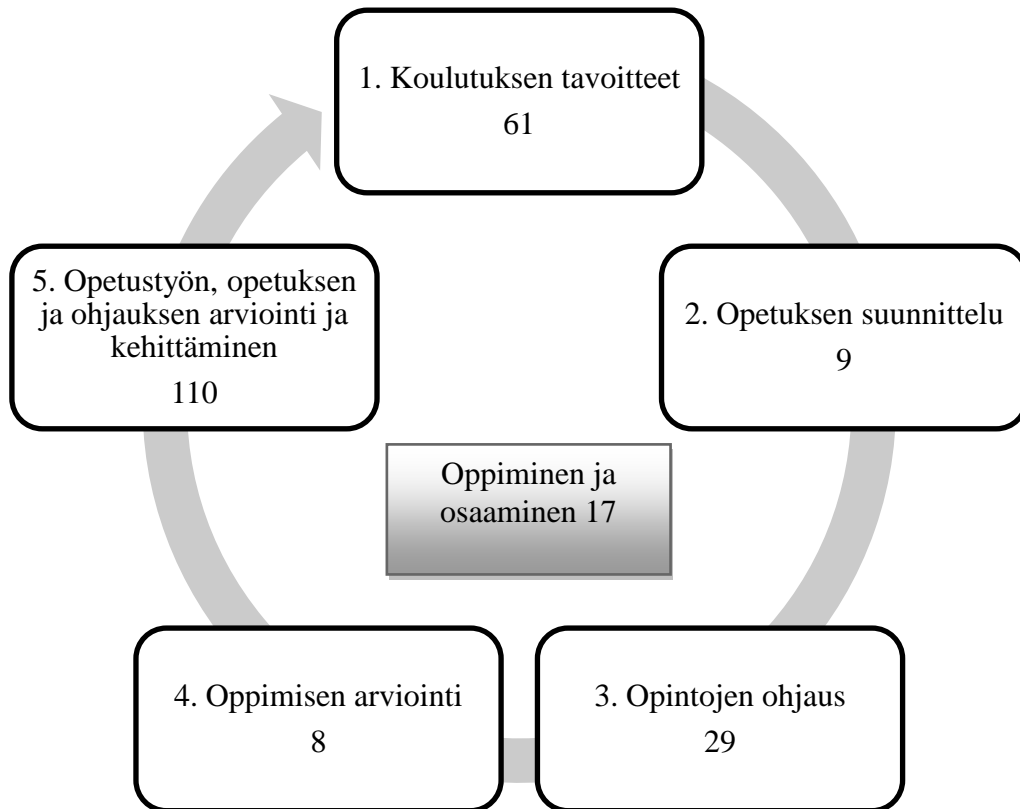
"Oulun yliopiston laatujärjestelmä auditoidaan Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) suunnitelman mukaisesti kuuden vuoden välein."

Ulkopuolisten ja virallisten arviointien näkyminen analyysissä on myös luonnollista, koska laatukäsikirjojen tuottamisessa on valmistauduttu tulevaan auditointiin – se on ollut niin sanotusti ihmisten mielissä. On kuitenkin huomionarvoista, että jo tässä vaiheessa Oulun yliopiston laadunvarmistukseen on otettu mukaan yleisesti käytössä olevia arviointimenetelmiä ja valtakunnallisesti yhteisiä pelisääntöjä, joita vastaan vielä 2000-luvun alussa oltiin (vrt. Sohlo 2000).

5.2 Laadunvarmistusjärjestelmä yliopiston sisäisten ryhmien näkökulmasta

Yliopiston sisäisten ryhmien näkökulmaa kuvaavassa aineistossa – haastattelussa sekä kirjallisissa kyselyissä – analysoitavaksi muodostui yhteensä 234 laatutekijää (ks. kuvio 5). Haastattelu- ja kyselyaineisto on kolmiosaisen aineiston laajin joh-tuen lähinnä siitä, että haastattelussa ja kyselyssä asioita on helpompi ohjata tut-kimuksen kannalta relevantteihin asioihin. Haastatteluissa ja kyselyissä painottui-vat kohdat ”koulutuksen tavoitteet”, ”opintojen ohjaus” sekä ”opetustyön, opetuk-sen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen”. Näistä jälkimmäinen painottuu eniten, saaden 110 – eli lähes puolet – kaikista laatutekijöistä. Oppiminen saa 17 mainin-taa, mikä on aineiston kokoon nähden hieman enemmän kuin laatukäsikirjoissa.

Kohdat ”opetuksen suunnittelu” ja ”oppimisen arviointi” saavat vähän mainintoja. Tämä saattaa johtua esimerkiksi haastateltavien valinnasta. Opetuksen suunnittelu ja oppimisen arviointi voisivat tulla esille paremmin silloin, jos haastateltavina olisi enemmän käytännön opetustyön ja opetuksen suunnittelun kanssa tekemisis-sä olevia henkilöitä. Tästä ei siis voi vetää tiukkaa johtopäätöstä siitä, ettei ope-tuksen suunnittelua tai oppimisen arviointia tehtäisi – varsinkaan, kun ne painot-tuvat tasapuolisesti laatukäsikirjoja tarkasteltaessa.



Kuvio 5. Koulutuksen laatu järjestelmä yliopiston sisäisten ryhmien näkökulmasta

Oppiminen ja osaaminen

Oppiminen saa haastatteluissa ja kyselyissä 17 mainintaa, mikä on hieman enemmän kuin laatu käsikirjoissa. Haastatteluiden perusteella oppimisen edistäminen on tavoite, mutta siihen viittaavat aineiston osat ovat hajanaisia ja kohdistuvat erilaisiin asioihin:

"Laadukkaassa koulutuksessa --- pyritään osallistamaan opiskelijoita mahdollisimman paljon ja kantamaan vastuuta oppimisestaan."

"Tämä olisi vielä tehtävä siten, että opiskelija pystyy vertaamaan koulutuksen "tuoteselostetta" (osaamistavoitteita) omaan osaamiseensa."

"---itsereflektion tärkein ulottuvuus, kun ihminen tulee tietoiseksi siitä, että jaa näköjään minä opin tällä lailla asioita, että tässä kohtaa mä tarviiin ohjausta, tässä kohtaa en, tässä kohtaa mä opin kirjoista, tässä kohtaa jostain labratöistä ja niin pois päin. Että siinä ois se oppimisen metatase ois koko ajan mukana akateemisissa opinnoissa, toivottavasti on."

Oppimisen huomioiminen laadunvarmistuksen osana ja tavoitteena kaippaa monilta osin vielä systematisointia ja sisäisten toimijoiden sitouttamista. Sohlon vuonna 2000 yliopistojen rehtoreille tekemien haastatteluiden perusteella olisi voinut olettaa, että laadunvarmistusjärjestelmiä kehitettäessä oppiminen olisi huomioitu paremmin.

Koulutuksen tavoitteet

Haastattelun ja kyselyiden kautta koulutuksen laatuun liittyviin tekijöihin saa monipuolisemman katsauksen – spontaani reagointi kysymykseen voi antaa hyvin erilaisen vastauksen kuin pitkään harkittu tiedekuntaneuvostossa tai yliopiston hallituksessa hyväksytty asiakirja. Erityisen hyvän katsauksen haastattelu- ja kyselyaineisto antaa koulutuksen tavoitteiden tarkasteluun, joka saa tässä aineiston osassa 61 laatutekijää. Debatti koulutuksen perimmäisestä tarkoituksesta työelämän ja yliopistojen tarpeen suhteen oli nähtävissä myös tämän aineiston osalta:

"Edellä mainittujen tietojen ja taitojen tulee tuottaa tutkinnon suorittaneelle kilpailukykyinen asema työmarkkinoilla ja tutkinnon suorittaneen palkanneelle työnantajalle sen tulee lisätä tuloksellisuutta. Edellinen voitaisiin ilmaista yhdellä sanalla eli tutkinnon tulee olla työelämärelevantti."

"Yliopiston koulutusohjelmien tavoitteena on tuottaa jatko-opiskelijamateriaalia tutkimusryhmille---."

Haastatteluissa kuitenkin koulutuksen yhteys työelämään sai yhdeksän mainintaa, kun koulutuksen yhteys tutkimukseen sai kuusi mainintaa. Tästä voi päätellä, että käytännön opetus- ja yliopistotyössä opiskelijoiden työllistyminen on vahvempi tavoite. Analyysin toinen yllättävä piirre olivat haastateltavana olevien painotukset tutkintojen tuottamiin laaja-alaisiin taitoihin. Laaja-alaisia taitoja laatutekijöistä löytyi 21 kappaletta, ja tieteenalaan liittyviä erityisiin taitoihin liittyviä mainintoja oli aineistossa vain yhdeksän.

"---tieteelliseen ajatteluun ja akateemiseen työskentelyyn sisältyy se paraneva, kehittyvä, syvenevä valmuis sietää epävarmuutta. Eli sitä, että en osaa, eikä lannistu sen asian edessä, vaan että etsii, ja on niinkö valmis hakemaan sitä tietoa, että siinä mä pidän tärkeänä sitä ohjausta."

"---myös erilaisia vuorovaikutus-, yhteistyö- ja työskentelytaitoja, jotka ovat edellytyksenä tämän ajan yhteiskunnan tehtävissä toimiville."

"Jos koulutus pystyy antamaan taidot suhtautua eteen tuleviin tilanteisiin ja kysymyksiin tutkivalla otteella,---."

Tähtääminen niin sanottujen geneeristen taitojen opettamiseen on yliopiston laadunvarmistuksen kannalta myös haasteellinen tavoite. Tavoitteisiin tähtääminen tulee huomioida opetusta suunniteltaessa ja niihin pääsyä on voitava mitata oppimista arvioitaessa. Tällä hetkellä kuitenkin esimerkiksi yhteistyötaitojen osaamisen arviointi perustuu mahdollisesti vain opettajan omiin havaintoihin opiskelijoiden toiminnasta – tällöin arviointi riippuu hyvin pitkälle opettajan resursseista ja opetusryhmien koosta.

Koulutustoiminnan tavoitteiden asettamiseen suhtauduttiin haastatteluissa myös kriittisesti. Kysymykseen siitä, mikä tällä hetkellä on yliopiston koulutustoiminnan tavoite, vastattiin myös näin:

"Tällä hetkellä: valmiita tutkintoja. Yliopistojen rahoitusmalli palkitsee tutkintotuloksesta, joten väistämättä kaikki tämän hetken kehittämisprojektit on suunnattu siten, että tutkinnot saadaan valmiiksi esteettä ja mahdollisimman nopeaa – tämä tarkoittaa esimerkiksi tutkintojen koon rajoittamista."

Opiskelijoiden valmistumiseen on yliopistoissa kiinnitetty viime aikoina entistä enemmän huomiota. Yliopistojen rahoitus on kyllä jo pitkän aikaa perustunut valmistuneiden opiskelijoiden määrään, mutta nyt yliopistolain muutoksen ja yliopistojen rahoituksen perusteiden muutosten jälkeen yliopistot ovat kiinnittäneet entistä enemmän huomiota tulostavoitteiden toteutumiseen. Yliopistoissa on kehitetty opintojen etenemisen seurannan välineitä ja yhteydenottoa viivästyneisiin opiskelijoihin on tehostettu.

Yliopistolain muutos ja opetusministeriön ohjaus ovat tuoneet yliopistoihin myös tarpeen profiloitua ja luoda vahvat ja selkeät strategiat toiminnan suunnasta. Laadunvarmistuksen kytkeytyminen strategiaan nähtiin vähäiseksi mutta sellaiseksi asiaksi, joka tulisi jatkotyössä huomioida:

"---vähitellen näkisin, että tuota entistä paremmin aletaan tuomaan tätä yliopiston strategiaa ja ylipäättään yliopiston tavoitteita, ennen kaikkea tulostavoitteita niin vahvemmin tähän [laatu]työhön mukaan."

"---laatusivut ja laatujärjestelmä ei ole jossaki erikseen joku, että tässä on meidän laatusivut, vaan se täytyy kytkeä voimallisesti osaksi niin strategista suunnittelua ikään kuin pitää miettiä niitä arviointikäytäntöjä esimerkiksi joilla sitä strategian implementointia voidaan jotenkin arvioida."

Eräässä laatutekijässä mainitaan, että laatu- ja laadunvarmistusjärjestelmän tulisi saada osaksi strategisten tavoitteiden asettamista sekä strategian toteutumisen arviointia. Tämä olisi toimiva ratkaisu, koska strategialla ja laadunvarmistusjärjestelmällä on yhteinen tavoite: saavuttaa yliopiston päämäärä. Strategia määrittää päämäärän ja laadunvarmistusjärjestelmä kertoo, saavutettiinkö päämäärä ja mitä kehittämistä yliopiston toiminnassa päämäärän saavuttamisen suhteen vielä on. Tästä syystä laadunvarmistusjärjestelmän ja strategian kytkeytymisestä toisiinsa tulisi huolehtia entistä paremmin.

Koulutuksen tavoitteisiin on helpompi pyrkiä silloin, kun koko yhteisö omaa yhteisen näkemyksen tavoitteesta. Aineistosta kävi ilmi, että yhteiseen tavoitteeseen pääsyssä on vielä tekemistä:

"Johdon tasolla eikä kautta henkilöstön myöskään ole jaettua ymmärrystä koulutuksen tavoitteista tai yleensäkin siitä, miksi itse kukin yliopistossa työskentelee (oman itsen vuoksi vai opiskelijoiden jne)."

Laadunvarmistusjärjestelmän luominen on kuitenkin myös keino luoda yhteistä ymmärrystä kyseessä olevista asioista. Laadunvarmistuksen kehitystyön jatkovaiheissa yhteisten tavoitteiden sopimisesta on hyvä keskustella. Tavoitteita tulee asettaa myös strategian laatimisen yhteydessä.

Opetuksen suunnittelu

Opetuksen suunnittelun laatutekijät olivat haastatteluissa huomattavasti suppeammat kuin laatu- ja laadunvarmistusjärjestelmän laatutekijät. Yhtenä tekijänä tähän saattaa vaikuttaa esimerkiksi haastateltavien valinta. Opetuksen suunnittelu sai yhteensä 9 laatutekijää haastattelussa ja kirjallisissa kyselyissä. Sisällöltään opetuksen suunnitteluun liittyvät

laatutekijät ovat kuitenkin yhteneviä laatukäsikirjoista löytyneiden laatutekijöiden kanssa: esille nousevat opintojen mitoittaminen ja ydinainesanalyysit (kaksi laatutekijää), osaamistavoitteiden kirjaaminen (kolme laatutekijää) ja esimerkiksi lukujärjestyksien suunnitseminen (1 laatutekijä).

Pienenä erona laatukäsikirjoihin verrattuna voidaan nostaa esiin se, että suppeasta määrästä laatutekijöitä jopa kolme koskettaa osaamistavoitteiden laadintaa. Eräässä vastauksessa osaamistavoitteiden nykytilaan on suhtauduttu kriittisesti:

"Learning outcomes on riittämättömästi huomioitu."

"---kurseilla on osaamistavoitteiden mukaiset kuvaukset, niin niiden kaikkien harjoitusten, ja mahdollisten välikuulustelujen ja muiden osasuoritusten tarkoitukset ovat jäljitettävissä niihin."

Aineistosta löytyy opetuksen suunnitteluun liittyen myös yksi erittäin mielenkiintoinen maininta:

"---koulutuksen rakennemuutos, että alettaisi viedä kandiditutkintoa semmoseen vähän väljempään suuntaan ja monialaisempaan suuntaan---."

Bolognan prosessista alkusysäyksen saanut tutkintorakenteen muutos ei siis välttämättä vielä ole valmis, vaan kandidaatin- ja maisterin tutkinnoissa on vielä uudistamisen varaa. Haastateltavana ollut henkilö kertoi tavoitteesta tehdä tieteenaloille yleisempiä kandidaatintutkintoja, joissa tarkempi alavalinta tehtäisiin vasta maisteriopintoihin siirryttäessä.

Opintojen ohjaus

Opintojen ohjauksen osa-alue sai tässä aineistossa yhteensä 29 laatutekijää. Tutkimusta varten suoritettussa haastattelussa opintojen ohjauksen alkuvaihe nousi erityisen keskeiseen asemaan. Muutoin opintojen ohjauksen osa-alueet, kuten yksilölliset opintoratkaisut, HOPS ja opintojen joustavuus, nousivat tasaisesti esille.

Opintojen alkuvaiheen ohjausta ei voi korostaa liikaa, koska alkuvaiheen ohjauksessa opiskelijalle annetaan välineet oppimiseen ja opiskeluun, mikä on merkityksellistä myöhempien opintojen sujuvuuden kannalta.

"---itseohjautuvaksi tullaan vain ohjauksen avulla. ---sitä taiten ohjataan, se oppii juuri siihen mitä yliopistossa pitää oppia."

"---tuosta vois avautua sitten monta monituista semmosta laadunvarmistuksellista polkua. Että jos oikein unelma ja ois resurssit ja toimintatapa, niin sillä että min-käläinen on tämä vuosikurssi joka nyt aloitti, tällaisia tyyppisiä meille nyt tuli. Nyt en tarkoita tyyppisiä, tarkoitan ihmistyyppisiä. Että tällaisia meille nyt tuli, miten se vaikuttaa meidän ihan niinku opetusasetelmaan ja muuhun, onko tällä ryhmällä keskimäärästä enempi henkilökohtaista ohjausta vai näyttäisikö nää selviävän niinkö vähemmällä ohjauksella---."

Opintojen alkuvaiheen kartoittaminen olisi merkityksellistä myös yliopiston näkökulmasta, jotta yliopiston resursseja voidaan suunnata sellaisiin asioihin, joita opiskelijat tarvitsevat. Opiskelijalle annetun ohjauksen lisäksi aineistosta tuli esille se, että yliopistolla on itsellään vastuu järjestää opinnot niin, että ne voidaan suorittaa ilman turhia viivytyksiä:

"Opiskelijapolku etenee esteittä (ei turhia hidasteita) ja tukijärjestelmä toimii (pienryhmät, HOPS, omaopettajajärjestelmä, muu opinto- ja uraohjaus, opetuksen kehittämisyöryhmät)."

Henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS) nousee aineistossa esille mutta erityisesti siinä valiossa, että se ei vielä toimi. Alla olevissa esimerkeissä nostetaan esille myös akateemisen vapauden kulttuurin ja ohjauksen yhteentörmäys:

"Esimerkiksi HOPS-prosesseissa on vielä paljon tekemistä. Ei ole käytössä vielä hyvää tietojärjestelmää esimerkiksi, joka tukisi tätä prosessia ---."

"Erityinen haaste on kyetä luomaan ohjauksen/tuutoroinnin kulttuuri yliopistoihin, joissa on totuttu/kuviteltu/oletettu opiskelijoiden opiskelevan täysin itsenäisesti---."

Ohjauksen arvostus nousee esiin eräässä laatutekijässä:

"Ohjaus ja siitä saatu palaute huomioidaan palkkauksessa, jotta päästään eroon ikuisesta hierarkiasta, jossa ylinnä on tutkimus, toisena opetus ja alimmaisena ohjaus."

Tämä kommentti kertoo toiveesta saada ohjaustyölle opetustyön kaltainen arvostus. Ohjauksen arvostukseen liittyvä keskustelu on jäänyt opetuksen ja tutkimuksen arvostusta koskevan keskustelun jalkoihin.

Oppimisen arviointi

Oppimisen arviointi saa haastattelussa ja kirjallisissa kyselyissä vain 8 mainintaa. Mainintoja on vähän verrattuna siihen, kuinka vahvasti sitä on käsitelty laatukäsi-kirjoissa. Laatutekijät ovat kuitenkin harkittuja ja sisällöltään laadukkaita.

"Tulee pyrkiä arvioimaan nykyistä laajempia osaamiskokonaisuuksia kurssiarviointiin sijaan."

"Perinteisiä tenttejä tulee tarkastella kriittisesti. Vaikka todettaisiinkin, että kurssin lopussa oleva itsenäisesti tehtävä materiaaliin pohjaava kirjallinen tentti on paras tapa arvioida opiskelijoiden oppimista, tentaattoreiden on kiinnitettävä huomiota tenttiensä laatuun eli siihen, mittaavatko ne olennaisia asioita – niitä taitoja, jotka on määritelty kurssin osaamistavoitteissa."

"Oppimisen arvioinnin kriteeri ei ole opetun toistamisen tarkkuus, vaan opitun soveltaminen."

Oppimisen arviointia koskevissa laatutekijöissä kiinnitetään huomiota muun muassa siihen, mittaako tentti todella opiskelijan osaamista. Numeerisen arvioinnin lisäksi tulisi hyödyntää sanallista arviointia ja todella pohtia sitä, toteutuvatko kurssille määritetyt osaamistavoitteet.

Opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen

Arviointiin ja kehittämiseen liittyvä kokonaisuus saa huomattavan osan, noin puolet, haastatteluiden ja kyselyiden laatutekijöistä, yhteensä 110 kappaletta. Maininnat jakautuvat hyvin tasaisesti erilaisiin kohteisiin. Opetushenkilöstön ammattitaidon kehittyminen on painottunut samalla tavalla kuin laatukäsikirjoissa. Se saa yksittäisistä osa-alueista eniten mainintoja, yhteensä 21 laatutekijän verran:

"Tärkeä työkalu tässä tiedostamisessa olisi pedagogisen koulutuksen ohella akateemisen portfolion pito. Nythän sitä edellytetään viranhaussa yleensä, ja koulutusta on annettu pitkään - silti ei voi sanoa, että se olisi laajasti käytössä koko henkilöstön kesken."

"Korkeakoulupedagoginen koulutus on ehdottomasti ollut keskeinen laadunvarmistusprosessi yliopistossa."

"Asenneilmapiiri on tässä tärkein. Vaikka olisit opettanut 20 vuotta, tai käynyt 25 opintopistettä yliopistopedagogisia, et ole silti valmis opettaja. Aina voi kehittää itseään ja saada sitä kautta uutta ideaa ja intoa opetustyöhön."

Opettajan ammattitaidon kehittäminen nähtiin kirjallisissa kyselyissä jatkuvana prosessina, joka ei ole valmis. Hyväksi oman opettajuuden kehittämisen välineeksi mainittiin opetusportfolion ylläpitäminen. Korkeakoulupedagogisten opintojen suorittaminen on konkreettinen osoitus oman opetustyön kehittämisestä ja siksi monin paikoin arvostettu. Opettajan osaamisen pitää koostua sekä opetettavan alan osaamisesta että opetusmenetelmien osaamisesta.

Palautejärjestelmä saa vain 16 mainintaa, mikä on suhteellisesti huomattavasti vähemmän kuin laatukäsikirjoissa. Voi kuitenkin olla, että jo tässä vaiheessa laatu- ja järjestelmän käytännöt on sisäistetty osaksi normaalia toimintaa, eikä niitä ole haastateltavien mielessä ollut tarvetta nostaa enempää esille:

"Opiskelijapalautteeseen pitää suhtautua vakavasti ja ottaa se rakentavana."

"Sekä opetussuunnitelman, että yksittäisten kurssien opetuksen suunnittelussa tulee hyödyntää aiemmin saatua palautetta, jotta ongelmakohtiin puututaan tehokkaasti."

Opiskelijapalautteesta kerrottaessa mainitaan erityisesti palautteen vaikuttavuuteen liittyvät tekijät. Palautteen kerääminen ei ole itsetarkoituksellista, vaan sen tulee johtaa tarvittaviin kehittämistoimiin. Useassa laatutekijässä mainitaan myös mahdollisuus hyvien käytänteiden levittämiseen koulutuksen laadunvarmistuksessa. Muissa yksiköissä toimivat käytänteet voivat olla siirrettävissä myös toisiin yksiköihin.

Tässä aineistossa myös johtaminen nousee esille kuudessa laatutekijässä:

"--- on kuitenkin kysymys johtamisesta. Että tää laatutyö ei ole tällasta hallinnon organisoimaa itsearviointiproseduuria vaan se on kiinteä osa johtamista---."

Johtaminen ja laatutyö linkittyvät vahvasti toisiinsa eräässä haastattelussa. Se myös nähdään keinona toteuttaa laadukasta koulutusta ja pyrkiä päämäärätietoisesti tavoitteita kohti. Koulutustoiminnasta puhuttaessa haastateltava mainitsee

koulutustoiminnan johtamisen toteutuvan pitkittäin koulutusorganisaatioissa rehtorin, dekaanin ja laitosjohtajan kautta konkreettiseen opetustyöhön.

Haastattelussa ja kirjallisissa kyselyissä laadunvarmistusjärjestelmän kokonaisuuden kehittäminen nousee esille monella eri tavalla. Myös järjestelmä itsessään tarvitsee arviointia ja kehittämistoimia. Oulun yliopiston itsearviointijärjestelmä sekä laadunvarmistuksen yleinen ja vapaamuotoinen viitekehys saivat aikaan pohdintaa. Aineistossa esille nousevat sekä ulkoiset arvioinnit (viisi laatutekijää) että sisäiset kehittämistoimenpiteet (11 laatutekijää). Ulkoisista arvioinneista kirjoitettaessa ei enää mainita Korkeakoulujen arviointineuvoston suorittamaa auditointia, toisin kuin laatukäsikirjoissa. Tämä johtune siitä, että laatukäsikirjat on laadittu ennen auditointia ja haastatteluita tehtäessä auditointi oli jo kaukana takana, eikä enää ihmisten mielissä. Huomattavaa ulkoisista arvioinneista puhuttaessa on myös se, että useammassa laatutekijässä nostetaan esille kansainvälisyyden ja akkreditoitien huomioiminen:

"---jotku pitää siitä niin kovaa messua että, että ei näillä sisäisillä auditoinneillaakaan niinku oo kauheasti merkitystä, että mielummin haetaan näitä kansainvälisiä... Ja niihin taas liittyy se että täytyy täyttää tietyt standardit, jotka siellä on olemassa---."

Akkreditointia voidaan käyttää ulkoisen arvioinnin muotona. Tämä nousi esille myös haastattelussa, että kun laadunvarmistusjärjestelmästä kaivataan järeämpää, tullaan akkreditoitejakin harkitsemaan:

"---voi olla että meki tarvitaan niinku entistä järeämpi laatujärjestelmä, entistä järeämpi. Ja tavallaan semmonen standardoitu kehys, jonka läpi kattotaan näitä "

Itsearviointit laadunvarmistuksen osana saavat pääasiassa positiivista palautetta. Itsearviointien tekemisestä on tullut yliopistojen yksiköille käytäntö, ja sitä pidetään koulutuksen laadunvarmistuksen käytäntöjen vahvana perustana. Sisäiset auditoinnit näyttävät joka tapauksessa tulleen sisäistetyksi osaksi laadunvarmistusta, ainakin yliopiston sisäisten ryhmien toimesta:

"Yksikköjen itsearviointiraportit ovat olleet tärkeä menetelmä laadun ylläpidossa tai ainakin oman työn tarkkailussa ja arvioinnissa, sillä opetuksen kehittämisyksikön antamien ohjenuorien mukaan niissä on ollut hyvä näkyä vuorovaikutus opis-

kelijoiden kanssa, arvioinnin monipuolistaminen ja systemaattiseksi tekeminen jne."

"Sisäisiä auditointeja tulisi jatkaa edelleen, jotta laadunvarmistusta ei mielletäisi ulkoista auditointia varten kasatuksi kertaprojektiksi."

Haastatteluissa ja kyselyissä kävi myös ilmi se, että Oulun yliopistossa tapahtuneet henkilöstön vaihdokset ovat tuoneet omat haasteensa laatujärjestelmän kehittämiseen auditoinnin jälkeen:

"---[vararehtorit]eivät ole olleet rakentamassa tämmöseksi tätä laatujärjestelmää tällaiseksi kuin se on meillä ollu ja heillä ei ole sillä tavalla henkistä sidonnaisuutta siihen, että heillä ois tarve vaalia joitaki asioita siellä."

Henkilövaihdosten lisäksi laadunvarmistusjärjestelmän kehittämisen yhteydessä esille nousee yliopistolain muuttuminen vuoden 2010 alussa. Haastatteluiden ja kyselyiden perustella yliopistolain muutoksen katsotaan antaneen yliopistolle enemmän toimintavaltuuksia laadunvarmistuksen suhteen:

"---tuota laadunvarmistusta ajatellen, niin niin hurjan paljon enemmän analytyttöisyyttä, sellasta puuttumisen kulttuuria, eli nyt puhutaan suoraan---."

"---yliopistolaki on tavallaan tuonu näitä toimintaedellytyksiä."

Haastatteluissa pohditaan myös tarkasti laatujärjestelmän kehityssuuntaa – sitä, ollaanko menossa toimintaan integroituun vai eriytettyyn laatujärjestelmään:

"---ominaista tälle meidän ajalle ennen auditointia, että ei mitään, ei mitään viralista, ei mitään kirjainyhdistelmiä minkäänlaisia vaan hyvin semmonen vapaa akateemista kulttuuria, omaehtoista kulttuuria kunnioittava tapa suhtautua laatutyöhön."

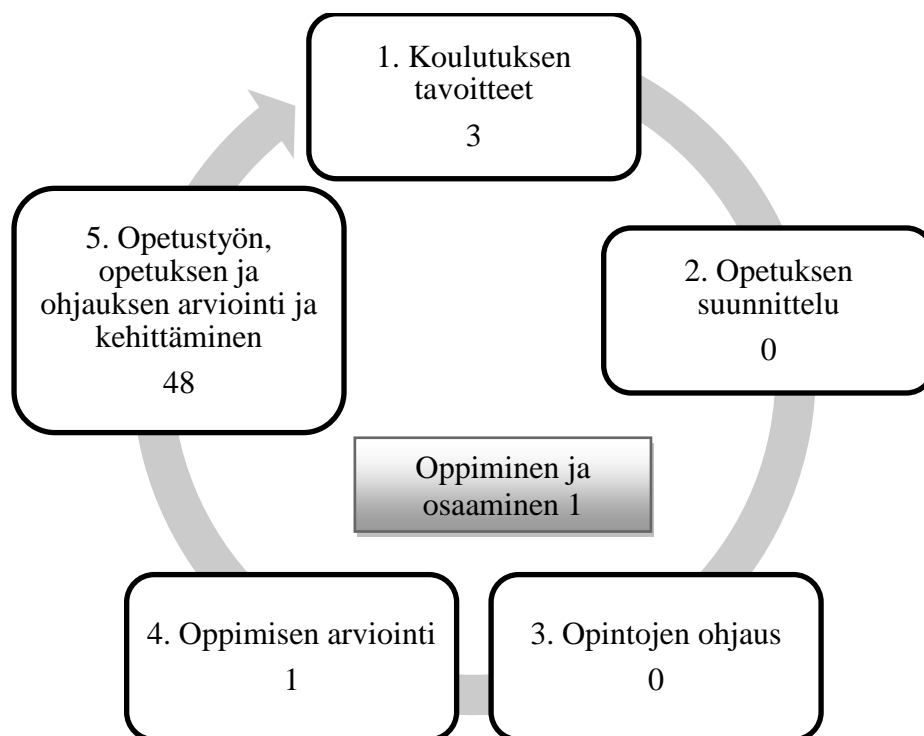
"---yliopistoista osa on selvästi menossa tähän suuntaan, että entistä voimakkaammin näkyy se laatujärjestelmä, se näkyy niinku organisaatiossa on laatupäälliköt ja siellä on laatuvaastavat ja siellä on selvästi käsikirjan päivitys ja vastuut ja muut osotettu. Ja sitten on osa yliopistoja jotka menee tähän suuntaan mihin nyt ainaki me vielä toistaseksi on menty, että koitetaan tämä pikemminkin integroida ja yhdistää---."

Tämä tutkimus ei ota kantaa yliopiston ratkaisumahdollisuuksiin laadunvarmistusjärjestelmän kehittämisestä. Aineistosta näkyy, että kehittämistyötä ja ratkaisuja

halutaan tehdä. Oulun yliopiston tulee itse määrittellä minkälainen laadunvarmistuksen järjestelmä vastaa heidän omien toimijoidensa ja strategiansa tarpeita.

5.3 Laadunvarmistusjärjestelmä yliopiston ulkoisen auditoinnin näkökulmasta

Aineistoa auditointia koskevaan kohtaan on saatu sekä auditointiraportista että kyselystä ja haastattelusta, joissa kysyttiin kysymyksiä auditointia koskien. Auditointi mainittiin 49 laatutekijässä, jotka auditoinnin kehittävän arvioinnin luonteesta johtuen painottuvat laatukehän kohtaan ”opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen” (ks. kuvio 6).



Kuvio 6. Oulun yliopiston koulutuksen laatu järjestelmä auditoinnin näkökulmasta

Auditointiraportti toteaa Oulun yliopiston koulutustoiminnan strategisten tavoitteiden olevan samansuuntaiset kuin laatukäsikirjojen ja haastatteluaineiston perusteella:

"Yliopisto nostaa koulutuksen strategisiksi tavoitteiksi muun muassa koulutuksen kansainvälisyyden, koulutuksen yhteyden tutkimukseen ja koulutuksen monitieteisyyden."

Auditointiraportti toteaa oppimisesta yksituumaisesti, että oppimisen edistäminen on asetettu keskeiseksi tavoitteeksi. Laatukäsikirjat ja haastattelut kuitenkin osoittavat, että tavoitteen toteuttamisessa on parantamisen varaa. Koulutuksen arvioinnissa mainitaan, että oppimispalautteen keräämiseen kiinnitetään huomiota:

"---erityistä huomiota kiinnitetään opiskelijoiden oppimisen seurantaan ja oppimispalautteen keräämiseen."

Auditointiin liittyvässä aineistossa palautetiedon käyttämisestä koulutuksen kehittämisen välineenä todetaan hyvin samansuuntaisesti kuin laatukäsikirjoissa. Palautejärjestelmä näyttää siis olevan keskeinen keino laadunvarmistuksen kokonaisuudessa:

"Koulutuksen arviointi yksikkötasolla koostuu palaute- ja seuratatiedon keräämisestä, palautteeseen ja seurantatietoon reagoinnista, palautepäivistä ja Missä mennään -tilaisuuksista ja itsearviointiraporteista."

"Palautejärjestelmän osiksi tunnistettiin opiskelijapalaute, työelämäpalaute, työharjoittelupalaute ja sidosryhmien antama muu palaute."

Haastattelussa ja kirjallisissa kyselyissä auditointiprosessiin ja auditointiin laadunvarmistuksen kehittämisen välineenä suhtauduttiin pääosin positiivisesti:

"Auditointi jäntevöitti kautta linjan yliopistolla tehtävää laatutyötä, sille luotiin rakenteet."

"Mutta tuota jotenki se semmonen se läpivalaisu ja semmonen semmonen niinku että tässä on turha mutista vastaan. Että nää näkee nämä asiat ja niihin on sitten ryhdyttävä. Ja se mikä äsken jäi sanomatta, niin samalla tiiäkkö oikeutus ryhtyä niitä tekemään."

"Auditointi varmaan vahvasti yliopiston "kollektiivista" itsetuntoa, koska koulutuksen laatujärjestelmä arvioitiin niin vahvaksi."

Kommenteista viimeinen viittaa siihen, että auditoinnin kriteeristöllä Oulun yliopiston koulutuksen laadunvarmistus todettiin ”edistyneeksi”. Aineistosta kävi

myös esille, että auditointi on sekä pakottanut että oikeuttanut tekemään laadunvarmistuksen järjestelmästä ja menetelmistä kirjallisia ja näkyviä

"Että kyllähän siitä hyötyä on varmasti ollu ja se on yhtenäistänyt tätä yliopistoa kohtaamaan myös tätä yliopistolakia."

Auditoinnin aikataulustakin tuli palautetta:

"---harmittaa nyt se, että niin sen auditoinnin hyödyt niin ei oo varmaan ollu niin isot kuin mitä ois vaikka nyt jos tehtäis auditointi tässä tilanteessa. Että meillä ois niinku maaperä, ois ne samat johtajat ottamassa vastaan sen palautteen, jotka ovat ikään kuin olleet siellä helteessä vastaamassa kysymyksiin."

"Mutta se, että minkälaiseen saumaan se [auditointiraportti] tuli, elikkä oli jo täys höyry päällä tämän yliopistolain mukaisen maailman elämisessä, niin se on kyllä sanottava että ikään kuin se ois tullu kaikuna jostain hirveen vanhasta maailmasta se auditointiraportti."

Teoriassa nostettiin esille organisaation oppiminen ja se, että kaikki työyhteisöt tarvitsevat aikaa ja resursseja muutoksista selviytymiseksi (ks. Nikkanen 1996, Valkaman 1998, 81 mukaan). Aineistostakin henkilöstön stressitila auditointiprosessin yhteydessä kävi selvästi esille:

"---sitä huolimatta se tietynlainen syynissä oleminen ja tavallaan tilillä olemisen tunne. --- Niin niin kyllähän se hirveen koetteleva juttu oli, mutta mä olin aivan innoissani sen jälkeen---"

Suhtautuminen laadunvarmistusjärjestelmien auditointeihin on usein ollut negatiivista. Aineistosta on havaittavissa jopa yllättävän positiivista suhtautumista auditointiin. Se on tuonut yhtenäisen käytännön laatutyöhön ja yhtenäistänyt yliopiston toimijoita. Aikataulusta tulleen palautteen perusteella siirtämällä auditointi johonkin toiseen ajankohtaan olisivat hyödyt olleet ehkä vieläkin suuremmat.

5.4 Yhteenveto

Laatujärjestelmässä keskeisessä roolissa oleva ”osaaminen ja oppiminen” sai vähän mainintoja sekä laatukäsikirjoissa, että kyselyaineistossa. Haastattelussa ja kyselyissä oppimista koskevat maininnat olivat hajanaisia ja osoittavat, ettei ky-

seinen asia ole aktiivisesti toimijoiden mielessä osa laadunvarmistuksen järjestelmää. Kuitenkin auditoinnissa on todennettu, että oppiminen on Oulun yliopiston koulutustoiminnan keskeinen tavoite.

Koulutuksen tavoitteena painottuvat sekä opintojen antama valmius tutkimuksen tekemiseen, että työllistyminen. Laatukäsikirjoissa mainintoja on tasaisesti saman verran. Kyselyissä painottuu enemmän työllistyminen. Koulutuksen tavoitteet jakautuivat myös yleispätevien ja yksityiskohtaisten taitojen oppimiseen. Laatukäsikirjoissa tavoitteet painottuivat yleisiin taitoihin ja tavoitteisiin. Haastatteluissa yleispätevät taidot korostuvat, mutta mukana on myös yksityiskohtaisempia taitoja. Yleispätevien taitojen huomioiminen laatujärjestelmän myöhemmissä kohdissa on haasteellista. Yllättävää oli se, että kansainvälisyyttä ei korostettu juurikaan. Yhdessä haastattelussa mainittiin, että laatutyön tulisi olla apuna yliopiston strategian toteuttamisessa. Teorian pohjalta elinikäisen oppimisen taidot ja ajatusmallin sisäistäminen koulutuksen kautta olisivat tärkeitä. Se ei kuitenkaan noussut esille aineistossa.

Opetuksen suunnittelun keskeisiksi osiksi sekä laatukäsikirjojen, että kyselyiden osalta nousivat opintojen ajallinen mitoittaminen ja ydinainesanalyysit. Opetuksen suunnitteluun liittyviä asioita nousi haastattelu- ja kyselyaineistossa hyvin vähän. Osaamistavoitteiden kirjaaminen nousi esille kyselyaineistossa.

Opintojen alkuvaiheen ohjauksen, yksilöllinen ohjaaminen ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman, hopsin, tärkeys tulivat esille sekä laatukäsikirjoissa että kyselyissä. Kyselyissä korostuivat myös opintojen joustava suorittaminen. Haastattelussa ja kyselyissä nousee esille myös opintojen etenemisen seuranta. Tämä ei korostu laatukäsikirjoissa, mikä on yllättävää. Tämä voi johtua siitä että haastatteluissa koulutustoiminnan tavoitteeksi nostettiin valmiiden tutkintojen tuottaminen.

Oppimisen arviointi ei saa aineiston analyysissä pääroolia, se saa vähän mainintoja sekä laatukäsikirjoissa että kyselyaineistossa. Oppimisen arvioinnissa halutaan hyödyntää jatkuvan arvioinnin menetelmiä, ja päätösvalta oppimisen arvioinnin muodoissa halutaan ilmeisesti säilyttää opettajalla.

Opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen painottuu aineistossa eniten, saaden eniten laatu-tekijöitä sekä laatu-käsikirjoissa, kyselyaineistossa että auditointiaineistossa. Tärkein arvioinnin ja kehittämisen työkalu on palautejärjestelmä, joka nousee laatu-käsikirjoissa enemmän esille kuin haastatteluissa. Palautejärjestelmä nostetaan keskeiseksi kehittämisvälineeksi myös auditointiraportissa. Kaikissa aineiston osissa kiinnitetään huomiota palautteen vaikuttavuuteen: palautetta tulee hyödyntää kehittämistoiminnassa. Seuraavaksi suurin kokonaisuus oli opetushenkilöstön osaamisen kehittäminen, joka nousi suurimmaksi kokonaisuudeksi kyselyaineistossa. Laatu-käsikirjoissa nousee esille ulkoiset arvioinnit ja haastatteluissa taas itsearviointit. Ohjauksen ja opetussuunnitelmien kehittäminen saa hyvin vähän mainintoja.

6 LAATUTYÖN TILA OULUN YLIOPISTOSSA

Oulun yliopiston laadunvarmistusjärjestelmän perusta on vahva. Opetuksen it-searviointit, jotka ovat keskeinen osa yliopiston laatu järjestelmää, on aloitettu jo 1990-luvulla (TKM 2009, 6). Muutokset yliopistojen toimintakentässä, kuten yliopistolain uudistaminen, ovat tuoneet omat haasteensa myös laadunvarmistusjärjestelmään.

Koulutuksen laadunvarmistusta voidaan kuvata koulutuksen kehällä, joka on esitetty useita kertoja työn eri vaiheissa. Laatukehää ympäröivät erilaiset reunaehdot, joita asetetaan esimerkiksi yliopistolaisissa, asetuksessa tai kansainvälisissä sopimuksissa. Oulun yliopiston laadunvarmistusjärjestelmästä on löydettävissä kaikki teorian perustalla olevan laatukehän elementit. Laatutyön hyvä lopputulos edellyttää, että myös tämän tutkielman tarkastelun ulkopuolelle jätetyt asiat – esimerkiksi opiskelijoiden ja opetushenkilöstön rekrytointi – hoidetaan huolella. Tämän lisäksi esimerkiksi hyvä yhteistyö yliopiston sisäisten ja ulkopuolisten ryhmien kesken takaa sen, että kaikki ovat laatutyöhön sitoutuneita ja todella (Oulun yliopiston periaatteen mukaan) tekevät oman työnsä hyvin. Se on myös tae opiskelijan paremmalle oppimiselle (ks. Sarja ja Knubb-Manninen 2003, 58, 73).

Yliopistojen koko laatutyötä ohjaa yliopiston oma laatuideologia: mitä yhteisö ajattelee laadusta ja mihin sillä tähdätään? Laatutyön tavoitteet tulee kirjata yliopistotaseeseen strategiaan niin, että sen yhteydessä määritellään myös laatutyön painopistealueet ja se, miten muualla strategiassa määritellyt painopisteet näkyvät laadunvarmistusjärjestelmässä.

Oppimisen ja osaamisen ilmeneminen laadunvarmistuksessa on hyvin mielenkiintoinen ilmiö. Englantilainen auditointitoiminta on saanut kritiikkiä oppimisen vähäisestä huomioimisesta, kuten Dill (1998, 15) toteaa. Suomalaista laadunvarmistusjärjestelmää on kritisoitu koulutuksen laadunvarmistuksen vähäisestä painoarvosta auditoinnissa. Tähän seikkaan onkin kiinnitetty huomiota auditointien toisen kierroksen käsikirjassa (ks. Auditointikäsikirja 2011-2017, 4). Laadunvarmistusjärjestelmien luomisen alkuvaiheissa oppimisesta puhuttiin yhtenä keskeisenä

laadunvarmistuksen seikkana (ks. Sohlo 2000). Kuitenkaan valmiissa järjestelmissä oppiminen ei ole keskiössä, ja analyysissä oppiminen saa hyvin vähän mainintoja. Opetus- ja oppimisteoreettisia lähtökohtia huomioidaan muutoinkin korkeakoulujen arvioinneissa huonosti. Hämäläinen ja Moitus (1998, 3) kirjoittavat, että laadunvarmistuksen ohjaavina tekijöinä ovat enemmän kokemukset ja olettamukset kuin oppimisen kannalta olennaiset tekijät. Esimerkiksi oppimisen arvioinnissa ollaan edelleen hyvin tenttikeskeisissä toimintatavoissa. Asiaa on selvästi mietitty laatukäsikirjojen kirjoittamisen yhteydessä, mutta se ei käy ilmi haastattelu- ja kyselyaineistosta. Voisi varmasti sanoa, että oppimisen ja osaamisen nostaminen koulutustoiminnan keskeiseksi asiaksi vaatii vielä useilta toimijoilta sisäistämistä ja asian konkreettista työstämistä.

Yliopistokoulutuksen tavoitteiden kirjo on moninainen yleispätevistä taidoista yksittäisiin taitoihin. Haastatteluissa ja kyselyissä esille nousi kuitenkin yliopiston strategisten tavoitteiden tärkeys ja näkyminen läpi laadunvarmistusjärjestelmän. Opetusministeriö on nähnyt viimeisen reilun vuoden aikana paljon vaivaa yliopistojen strategisten kärkien kehittämiseksi. Tämän toiminnan pyrkimyksenä on taho saada Suomeen monipuolisesti erilaisia osaamiskärkeä ja asiantuntijuuksia. Kaikki yliopistot eivät voi keskittyä kaikkeen ja pienessä maassa tehtävänjako on välttämätöntä.

Koulutuksen tavoitteet laadunvarmistusjärjestelmässä tulevat aineistossa monipuolisesti esille. Tärkeänä pidetään sekä työllistymistä, tutkijantaitoja, geneerisiä taitoja, että tieteenalakohtaisten taitojen osaamista. Helsingin yliopiston koulutustoiminnan tavoitteet (ks. kuvio 2) antaa kattavan kuvauksen siitä, mitä laadunvarmistuksessa kannattaisi huomioida. Kuviossa nostetaan esille opiskelijan taito arvioida omaa oppimistaan, kyky luovuuteen ja kansainvälisyys.

Opintojen suunnittelun laadunvarmistukseen kannattaa yliopistoissa panostaa entistä enemmän. Teorian pohjalta voidaan todeta, että opetussuunnitelmat konkretisoivat opiskelijan oppimisen ja uusien opittavien asioiden integroitumisen aikaisemmin opittuun (ks. esim. Sohlo 2000 ja Barnett 1992, 134). Opetuksen suunnittelu ei ole laadunvarmistuksen vahvimpia elementtejä, mutta se toimii käytännön opetustyössä. Opetuksen suunnittelun kytkeminen entistä vahvemmin laadunvar-

mistusjärjestelmän toimintaan auttaa havaitsemaan myös laadullisia poikkeamia toiminnassa.

Teoria nostaa esiin opintojen ohjauksen keskeisiksi vaiheiksi alkuvaiheen ohjauksen, jonka avulla opiskelija kiinnitetään yliopistoyhteisöön, ja joustavan opintojen ohjausjärjestelmän (ks. Ikonen & Ketola 2006, 99-100; Ansela ym. 2005, 30-38, Ikonen ym. 2006 104-107 mukaan). Oulun yliopiston laatuja järjestelmässä juuri nämä näkyvät vahvasti. Oulun yliopiston ohjausjärjestelmä luo edellytykset tehokkaalle ohjaustoiminnalle. Henkilökohtaisten opintosuunnitelmien, hopsien, käyttöä voidaan edelleen parantaa. Ne ovat tärkeä osa opintojen ohjausta, mutta niissä pitäisi entistä enemmän huomioida opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet ja luoda hopsista työkalu, joka nivoo opinnot muuhun elämään (ks. Mikkola 2006, 216-217).

Laadunvarmistusjärjestelmän eri vaiheita rakennettaessa tulisi myös miettiä sen kohteena olevia erilaisia ryhmiä. Oulun yliopisto on huomionnut laatuksikirjoissaan esimerkiksi kansainvälisten opiskelijoiden erilaiset tarpeet. Yliopistojen tulisi miettiä myös muita opiskelijaryhmiä, jotka voivat tarvita yksilöllistä opintojen suunnittelua, oppimisen arviointimenetelmiä tai vaikkapa palautejärjestelmiä. Jokainen opiskelija on erilainen – eri ikäinen, erilaisella oppimiskokemuksilla ja tiedoilla varustettu. Tästä syystä opiskelijan valinnanmahdollisuuksia ja vastuuta oppimisen suhteen voidaan pitää tärkeänä. Yliopistokoulutuksen ei tulekaan saapua opiskelijan ”lautaselle”, ilman opiskelijan näkemää vaivaa. Yliopiston vastuulla on tehdä tutkinnoista sisällöiltään sellaisia, että niistä on opiskelijalle hyötyä tulevassa työelämässä, - tai tutkijanuralla. Yliopiston toiminnalla tulee myös mahdollistaa oppimista tukevat opetusjärjestelyt ja mahdollisimman tehokas oppiminen ajantasaisessa oppimisympäristössä, jossa opetettava sisältö muodostaa opiskelijalle konstruktivistisesti etenevän opintoaineksen.

Laatukehän viimeisessä vaiheessa, kohdassa ”opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen” kulminoituu koko laadunvarmistustyön ydin. Erityistä huomiota tulisi kuitenkin kiinnittää siihen, miten (opetustyössä, opetuksessa, ohjauksessa, opetussuunnitelmassa, tavoitteen asettamisessa, arviointimenetelmissä ym.) huomattu heikkous korjataan. PDCA-kehä ei siis pääty viimeiseen kohtaan,

vaan se on jatkuva. Oulun yliopiston koulutuksen laadunvarmistusjärjestelmässä palautejärjestelmä painottuu vahvasti. Analyysi kuitenkin osoittaa sen, että järjestelmä sisältää monia muitakin osa-alueita.

Yliopistohenkilökunnan työnkuvaan kuuluu keskeisesti opetustehtävien hoito. Laatu järjestelmissä huomioidaan kattavasti ”opettajuuden kehittäminen” esimerkiksi tarjoamalla opetushenkilökunnalle pedagogista koulutusta ja kehityskeskusteluita. Monet kehittämistoimet pohjautuvat vapaaehtoisuuteen, eikä esimerkiksi yliopistopedagogisia opintoja ole pakko käydä. Omaehtoinen osaamisen kehittäminen huomioidaan Oulun yliopistossa useissa yksiköissä virantäytön yhteydessä, mutta tämä osa on tämän tutkielman tarkasteluissa rajattu ulkopuolelle. Yliopistojen tulisi ylipäättään kiinnittää huomiota omaan rooliinsa työyhteisönä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi opetustyön johtamisen tai vaikkapa laatutyön johtamisen selkeää kuvaamista. Opetustyön arvostuksessa suhteessa tutkimuksen tekemisen arvostukseen on edelleen tekemistä. Opettajan oman ammattitaidon kehittäminen on oppimisen laadun kannalta tärkeää.

Yliopistojen opetuksen kehittäminen on viime vuosina ollut tapetilla ja koko maassa opetuksen kehittämistyöryhmät ovat jo arkipäivää. Viime vuosina opetuksen suunnittelussa on otettu käyttöön ydinainesanalyysit, osaamisperustaiset opetussuunnitelmat, henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (hopsit), tutorointijärjestelmät ja esimerkiksi aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöt. Kaikki nämä uudistukset ovat suuria, ja vaativat todella yliopistoilta panostusta että ne tulevat toteutetuksi. Monet uudet tuulet eivät tule nopeasti käyttöön, pohdintaa ja kehitystyötä tehdään useiden vuosien ajan, vaikka tietystä tavoitteesta oltaisiin yhtä mieltä. Voisin väittää, että kukaan yliopisto ei ole onnistuneesti kyennyt ottamaan käyttöön kaikkia tehtyjä uudistuksia. Jopa kaksiportaisen tutkintorakenteen luomisessa ollaan vielä puolitiessä.

Laadunvarmistuksessa näkyvät hyvin erilaiset tavoitteiden tasot. Strategiset tavoitteet ovat lähinnä yliopistotasoisia tavoitteita. Tiedekunnan tasolla laadunvarmistuksessa näkyvät tieteenalalle yhteiset tavoitteet ja laitostasolla tarkemmat tulevan ammatin hoitamisen kannalta tärkeät osaamiset. Kärjistetysti sanottuna voidaan sanoa, että mitä lähempänä varsinaista koulutustoimintaa ollaan, sitä

konkreettisempia koulutustoiminnan tavoitteet ovat. Yhteistä kaikille yllä mainituille toiminnan tasoille on se, että tavoitteen ja siihen pyrkimisen tulee näkyä ja toteutua läpi koko laatukehän. Esimerkiksi, jos koulutuksen tavoitteena on kansainvälinen tutkinto, tulee koulutuksen ja opetuksen suunnittelussa määritellä, minkälaisilla opintojärjestelyillä kansainvälistyminen saavutetaan. Sen jälkeen määritellään esimerkiksi vastuu kansainvälistymisen ohjaukseen ja arvioidaan opiskelijoiden taitojen kehittyminen kansainvälisen opintojakson yhteydessä. Tämän jälkeen tavoitteen toteutuminen arvioidaan ja sen saavuttamiseksi tehdään tarvittavat muutokset toimenpiteissä.

Keskustelua yliopistojen perimmäisestä tarkoituksesta jatketaan varmasti vielä vuosia. Taistelu tutkimuksen ja työelämälähtöisyyden välillä on jatkuva kamppailu, joka on kääntymässä työelämälähtöisyyden voitoksi. Asian esittäminen toisensa poissulkevana ei kuitenkaan kannata. Yliopistojen kannattaa jatkossakin profiloitua ammattikorkeakouluista erillisiksi laitoksiksi, ja löytää oma arvostuksensa ja vahvuutensa nimenomaan uusimpaan tutkimukseen nojaavana tiedelaitoksena. Myöskään innovaatio- ja tuotekehitystoimintaa ei kannata kokonaan ulkoistaa ammattikorkeakoulujen hoidettavaksi. Innovaatiotoiminnassa piilee yhteiskunnan taloudellisen kasvun mahdollisuus, ja yliopistojen nykyisessä taloudellisessa tilanteessa – ja nykyläinsäädännöllä – yliopistot ovat pakotettuja hakeutumaan talouskasvun osaksi. Suomi on vuosikymmenten ajan panostanut koulutukseen poliittisena, kasvuun tähtäävänä vaihtoehtona. On yhteiskunnan ja yliopistojen etu, että näin toimittaisiin myös jatkossa.

Laatutyö antaa yliopistolle mahdollisuuden pohtia omia prioriteettejään uusien toimenpiteiden käyttöönotossa ja kirjata selvästi ylös, mitä otetaan käyttöön ja mitä ei. Oulun yliopiston laatujärjestelmässä esimerkiksi aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen mainitaan useampaan kertaan, mutta sen hyödyntämisestä ja konkreettisista toimista (miten sitä tehdään) ei ole näyttöä.

Laadunvarmistuksen tarkastelussa tällaisessa kokonaisuudessa on ongelmana se, miten siinä voidaan huomioida tieteenalakohtaiset erot. Jo koulutuksen laadun määrittelyssä on vaihtelevuutta koulutusalojen kesken, koska kullakin alalla on pyrkimykset alalla tarvittavien kompetenssien tuottamiseen. (Hämäläinen 1998,

30–31.) Myös Karjalainen & Sippola (1998, 69) toteavat, että opetuksen laadulla voi olla vain yleispätevä oppimista tukeva määritelmä, koska eri tieteenaloilla oppimisprosesseja tulee tukea eri tavoilla (ks. myös Koivula 2003, 23). Tästä syystä mielestäni olisikin tärkeää, että jokaisessa laatukäsikirjassa määriteltäisiin kunkin tieteenalan omat perusteet oppimiselle.

Myös koko laadunvarmistusjärjestelmä tarvitsee säännöllistä arviointia ”fitness for purpose” –hengessä. Laadunvarmistusjärjestelmän toimintaa on tarkasteltava siten, että tuottaako se sellaista tulosta ja kehitystyötä, johon sillä tähdätään. Tämän tutkielman kohteen, Oulun yliopiston, osalta järjestelmän kehittäminen ja pohdinta on parhaillaan käynnissä. Oulun yliopistossa on tapahtunut sekä irtisanomisia, että henkilöstövaihdoksia laadunvarmistusjärjestelmän auditoinnin jälkeen. Haastatteluiden perusteella kävi ilmi, että henkilöstön vaihdokset ovat ongelmallisia laatutyöhön sitoutumisen suhteen.

Laatutyö – sen käynnistäminen tai kehittäminen – on aina muutos yliopiston henkilöstölle. Kaikissa muutoksissa henkilöstölle on annettava aikaa sopeutua muutoksiin ja uusiin vaatimuksiin (ks. Nikkanen 1996, Valkama 1998, 81 mukaan). Henkilöstön stressitila, riittämättömyyden tunteet ja kiire ovat omiaan heikentämään yliopistokoulutuksen laatua.

Vanhan yliopistolain aikaan tehty laadunvarmistusjärjestelmä voi joillekin toimijoille tuntua liian huteralta. Näin on varsinkin tilanteessa, jossa rahoituksen perustalla on useita indikaattoritietoon perustuvia mittareita. Tämän suuntaiseen ajatteluun antaa aihetta se, että indikaattoritiedon kerääminen, käsitteleminen ja sen perusteella tehtävät toimenpiteet korostuivat toimijoiden haastatteluissa, ei laatukäsikirjoissa. Eräässä haastattelussa laadunvarmistusjärjestelmää kuvataan esimerkiksi heppoiseksi ja itse keksytyksi. Indikaattoreita luotaessa tulee varmistaa se, että tietoa kerätään yliopiston laadun kannalta merkityksellisistä kohteista, ja että kaikki kerätty tieto pystytään hyödyntämään (vrt. Heywood 2000, 65).

7 POHDINTA

Laadunvarmistusjärjestelmät ovat murroksessa. Vuoden 2011 loppuun mennessä valmistuvat viimeiset yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnit ovat olleet lähtölaukaus laadunvarmistuksen kulttuurille ja uusien laatujärjestelmien kehittämiseksi toista auditointikierrosta varten. Yliopistojen erilaiset valinnat antavat mahdollisuuden vertailla laadunvarmistuksen järjestelmiä ja niihin liittyviä valintoja yliopistojen kesken. Suomalaisten yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmien historian valossa on varmaa että yliopiston tulee tehdä kehittämistyötä laatutyönsä suhteen. Uuden yliopistolain roolia ei tässä voida väheksyä.

Laatutyön vapaaehtoisuus tulee muuttumaan toiminnan johtamisen kautta osaksi yliopiston henkilökunnan työnkuvaa ja itse luodut järjestelmät vaihdetaan valmiita laatustandardeja myötäileviin järjestelmiin. Kiristynyt valtiontalouden tilanne ja perusrahoituksen tulosindikaattorit antavat yliopistoille entistä suuremman tahdon kerätä numeraalista tietoa omasta toiminnastaan. Tämä tulee näkymään siis myös yliopistojen laatutyössä. Indikaattoritiedon käyttöön toivoisi kuitenkin kriittisyyttä. Esimerkiksi hallintohenkilökunnan määrää vähentämällä ei paranneta tuloksellisuutta – paremmin niin tapahtuisi työnkuvia muuttamalla ja työmotivaation parantamiseen panostamalla. Indikaattorituloksen hyödyntämisessä on todella pohdittava, mitä asioita muuttamalla tulos on entistä parempi.

Tämä tutkielma ja monet muuta valmistuneet tai valmisteilla olevat tutkimukset ovat hyviä työkaluja yliopistojen käyttöön. Tutkimukset ja niiden tulokset eivät toki välttämättä ole suoraan sovellettavissa yliopistojen omiin tarpeeseen. Tutkimusten tärkein funktio on yliopistojen mahdollisuus peilata omia laadunvarmistuksellisia tavoitteitaan ja menettelyitään tutkimustietoa vasten. Toivoa saattaa että yliopistot ottavat järjestelmien kehittämisen tosissaan ja ryhtyvät töihin ennen kuin seuraava auditointi on jo ovella.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella tutkimusraportin kirjoittamisen lähtökohdasta: miten ja mitä raporttiin kirjoitetaan? Toisaalta voidaan tarkastella tutkimusta ymmärtämisen näkökulmasta. Ymmärtämisen karikkoja tutkimuksessa

voivat olla haastattelijan ja haastateltavan välinen ymmärryssuhde, sekä tutkimusraportin/tutkija ja lukijan ymmärryssuhde. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 70–71.) Tässä tutkielmassa lukijan mahdollisuutta ymmärtää Oulun yliopiston laadunvarmistuksen todellista tilaa pyritään toteuttamaan suorien aineistolainauksen kautta, jossa lukija itse saa arvioida – mitä haastateltava tai laatukäsikirja haluaa antaa ymmärtää.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee arvioida myös tutkimusasetelman siirrettävyyttä. Tutkielman koeasetelma on tällaisenaan siirrettävissä mihin tahansa suomalaiseen yliopistoon. Analyysissä voidaan hyödyntää samanlaisia dokumentteja (yliopistojen laatukäsikirjoja) ja haastattelu sekä kirjalliset kyselyt voidaan toteuttaa samalla kysymyspatteristolla. Aineistosta esille nousevat analyysiyksiköt, eli ”laatutekijät”, ja tutkimuksen johtopäätökset voisivat toisessa yliopistossa olla hyvinkin erilaiset. Oulun yliopiston laadunvarmistusjärjestelmän tarvitsekaan antaa kuvaa siitä, miten laadunvarmistus muissa yliopistoissa toteutetaan. Tutkimuksen idea onkin yhdistää kirjallisuuden pohjalta muodostettu teoria, ja Oulun yliopiston käytännöt ja kehittämistoiveet ja muodostaa niiden pohjalta malli hyvästä laadunvarmistuksesta. Olen ollut mukana kolmessa suomalaisen yliopiston laadunvarmistusjärjestelmän auditoinnissa ja voin oman kokemukseni pohjalta sanoa että näissä kolmessa laatujärjestelmät ovat keskenään hyvin erinäköisiä. Tutkimustuloksena muodostetun laatukehän osa-alueiden sisältö (esimerkiksi koulutuksen tavoitteet, opetuksen suunnittelu) voivat kuitenkin olla hyvin erilaisia eri tieteenaloilla: kasvatustieteessä ja vaikkapa lääketieteessä koulutuksen tavoitteet ja menetelmät ovat hyvin erit.

Tutkielman aineisto noudattaa aineistotriangulaation periaatetta ja siinä on tutkittu erilaisista lähteistä peräisin olevaa aineistoa. Aineistossa on sekä virallisissa päätöksentekokielimissä hyväksytyjä kirjallisia laatukäsikirjoja, haastattelu ja kysely -menetelmällä kerättyä aineistoa, sekä ulkopuolisen osapuolen tuottama auditointiraportti. Eri lähteistä peräisin olevan aineiston hyödyntäminen on tämän tyyppisessä tutkimusaineistossa hyvin suositeltavaa. Laatukäsikirjat voivat olla yhdessä sovittuja kompromisseja, ja joskus jopa eräänlaisia ”toiveiden tynnyreitä”, joihin kirjataan kaikki mitä laatutyöhön voisi liittyä. Haastattelulla ja kyselyillä saadaan

paremmin esille se mitä asioita käytännön toiminnassa priorisoidaan, ja mitä asioita pitäisi kehittää.

Tutkielman etenemisen prosessi on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, jotta voidaan arvioida tutkielman sovellettavuutta ja siirrettävyyttä vastaavanlaisiin tilanteisiin. Tutkimusongelma, joka ohjaa tutkimuksen tekemistä, ei voi olla täysin vapaata aikaisemmista teorioista ja arvoista. Uskomukset asiasta ovat mukana tutkielmaa tehtäessä jo aikaisessa vaiheessa. (Tuomi ym. 2009, 68). Oma kokemukseni yliopistojen toiminnasta todennäköisesti ohjaa tutkimuksessa painotettuja asioita. Olen kuitenkin varma, että kuvaamalla tutkimuksen etenemisen tarkasti, lisään sen luotettavuutta ja ymmärrettävyyttä sekä samalla pystyn tuomaan oman kokemukseni yliopistoista positiivisin keinoin raportin kirjoittamisen hyväksi.

Aineiston koko ei välttämättä ole ratkaisevaa, aineiston kokoa ratkaisevampaa on tutkimustulosten tulkinta (Eskola & Suoranta 1996, 36, Tuomi & Sarajärvi 2009, 85 mukaan). Suuri osa aineistosta (laatukäsikirjat ja auditointiraportti) on ollut olemassa ilman, että tutkielman tekijä on siihen päässyt vaikuttamaan. Tämä lisää tutkielman luotettavuutta. Tutkimuksessa tiedonantajina toimiviin henkilöihin otettiin yhteyttä tutkielman liitteenä olevan kyselylomakkeen avulla (liite 2) avulla. Tutkimus on toteutettu noin vuoden aikana, joka on pro gradu -tutkielmalle hyvä ajanjakso.

Laadullisen tutkimukseen kuuluu olennaisena osana tutkimuksen teon eettisyys, laadullisen tutkimuksen luonteesta johtuen (Tuomi ym. 2009, 125). Tutkimuksen teossa haastatteluun ja kyselyihin osallistuneille henkilöille on kerrottu minkälaiseen tutkimukseen he ovat osallistumassa. Tätä voidaan pitää yhtenä tutkimuksen tekemisen prosessissa eettisenä lähtökohtana (Tuomi ym. 2009, 73). Kirjallisiin kyselyihin liittynyt etukäteisinformaatio on nähtävä tutkimuksen liitteenä (liite 2) olevassa kyselylomakkeessa.

Olen ollut tutkielman tekijän roolin lisäksi mukana Oulun yliopiston laadunvarmistusjärjestelmän ulkoisen auditoinnin ryhmässä. Opinnäytetyön tekemisestä on keskusteltu arvioinnin toteuttaneen KKA:n kanssa, sekä tehty kirjallinen tutkimussopimus Oulun yliopiston kanssa. Tutkielmassa ei ole hyödynnetty auditoin-

tien haastatteluissa esille tulleita asioita. Auditointia on hyödynnetty tarkastelemalla Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisemaa auditointiraporttia ja lainaamalla sitä tieteelliseen tutkimukseen kuuluvalla tavalla. Tutkielman tekijää sitoo KKA:n kanssa tehty kirjallinen auditointisopimus, joka sisältää muun muassa salassapitovelvollisuuden. Sopimuksen toteutuminen on tarkastettu, kun tutkielma on käynyt tarkastuksessa Oulun yliopistossa.

Lincoln ja Guba (1985, 290 teoksessa Soininen 1995, 123) käyttävät tutkimuksen luotettavuuden tilalla uskottavuuden käsitettä (trustworthy). Heidän mukaansa tutkimuksen arvioinnissa tulisi huomioida tutkimuksen totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus.

Tämä tutkimus on suoritettu laadullisen analyysin menetelmillä, ja koeasetelma on tarvittaessa toistettava. Tästä syystä katson, että tulokset ovat todellisia. Tuloksien sovellettavuus toimii Oulun yliopiston sisällä, mutta koeasetelman siirtäminen esimerkiksi toiseen yliopistoon voi johtaa erilaisiin lopputuloksiin. Tämä johtuu pääosin siitä, että laadunvarmistusjärjestelmät ovat yliopistojen autonomiiaan kuuluvia asioita, ja jokaisella yliopistolla on omanlainen järjestelmä.

Tulosten neutraalisuudessa tässä tapauksessa tulee pohtia tiedonantajien, eli haastateltavien asemaa suhteessa tutkimukseen. Haastateltavien mielessä voi vielä olla olemassa loppuvuodesta 2009 toteutettu laadunvarmistusjärjestelmän auditointi ja niihin liittyvät auditointihaastattelut. Jokainen yliopiston auditointiin osallistunut henkilö varmasti muistaa tilanteen jännittävyyden ja siihen liittyvän asetelman ”kysymyksiin on vastattava oikein”. Tämä on pyritty huomioimaan haastattelukysymyksiä laadittaessa. Kysymykset on pyritty asettelemaan niin, että niihin ei löydy suoria vastauksia laatukäsikirjoista.

LÄHTEET

- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnan valikoinnin järjestelmänä. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 30. Turun yliopisto. Turku: Painosalama Oy.
- Ala-Vähälä, T. 2011. Mitä auditointi tekee? Tutkimus korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien vaikutuksista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:2011. Tampere: Tammerprint Oy.
- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S. 2005. Yliopisto-opiskelijan hops – ohjaajan opas. Kuopio: Kuopion yliopisto, Oppimiskeskus.
- Aremo, N., Kanerva, K., Ketola, H-M., Kotajärvi-Söderholm, S., Ruohisto, J., Siitari, S. & Suominen, L. 2006. Hops-ohjausjärjestelmän laadun etsintää Helsingin yliopistossa. Teoksessa Laatonäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin. Toim. M. Ansela, T. Haapaniemi, & J. Jäntti. Oppimiskeskus. Kuopion yliopisto. Kuopio: Kevama Oy, 79-95.
- Ash, E. 1996. Assurance of Teaching Quality: Top-Down and/or Bottom-Up Strategy. Teoksessa Evaluating Teacher Quality in Higher Education. Toim. R. Aylett & K. Gregory. The Falmer Press: London/Washington D.C.
- Auditointikäsikirja 2008–2011. Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi Auditointikäsikirja vuosille 2008–2011. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2007, Korkeakoulujen arviointineuvosto, Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Auditointikäsikirja 2011–2017. Korkeakoulujen laatu järjestelmien auditointikäsikirja vuosiksi 2011–2017. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16:2010. Tampere: Tammerprint Oy.
- Barnett, R. 1992. Improving Higher Education. Total Quality Care. The Society for Research into Higher Education. Open University Press: Bristol, USA.

Berlin communiqué. 2003. "Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Löydettävissä internetistä: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF (Luettu 8.5.2011).

Bologna declaration of 19 June 1999. Joint declaration of European Ministers of Education. The European Higher Education Area. Löydettävissä internetistä: http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/BOLOGNA_DECLARATION.pdf (Luettu 4.9.2010).

Bologna Process 2020. 2009. The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009. Löydettävissä internetistä: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf (Luettu 4.9.2010).

Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. March 12, 2010. Löydettävissä internetistä: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (Luettu 4.9.2010).

Dill, D. 1998. Laadunvarmistus korkeakouluopetuksessa. Teoksessa Laatussa korkeakoulutukseen teoriaa ja käytäntöä. Toim. K. Hämäläinen & S. Moitus. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998. Helsinki: Edita, 7–20.

ECTS Users' guide, 2004. European Credit Transfer And Accumulation System And The Diploma Supplement. Directorate-General for Education and Culture. Brussels 17 August 2004. Löydettävissä internetistä: http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/ects-users-guide170804.pdf (Luettu 14.10.2010).

Elinikäinen oppiminen yliopistoissa –työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:38. Yliopistopaino. Löydettävissä internetistä: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_267_tr38.pdf?lang=fi (Luettu 14.10.2010).

ENQA and the Bologna Process. European Association for Quality Assurance in Higher Education –nettisivut osoitteessa http://www.enqa.eu/bologna_overview.lasso (Luettu 4.9.2010).

Haapakorpi, A. 2011. Auditointiprosessi ja sen vaikutukset yliopistossa. Korkeakoulujen arviointineuvostojen julkaisuja 7:2011. Tampere: Tammerprint Oy.

Heywood, J. 2000. Assessment in Higher Education. Student Learning, Teaching, Programmes and Institutions. Higher Educational Policy Series 56. Jessica Kingsley Publishers: London/Philadelphia.

Huusko, M. 2006. Sivistysyliopiston mahdollisuus. Teoksessa Korkeakoulutus teoriassa Näkökulmia ja keskustelua, Toim. J. Ursin, & J. Välimaa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 115–134.

Huusko, M. 2009. Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksi 46. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hämäläinen, K. 1998. Koulutusohjelman arviointi. Teoksessa Laatussa korkeakoulutukseen teoriaa ja käytäntöä. Toim. K. Hämäläinen & S. Moitus. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998. Helsinki: Edita, 30–37.

Hämäläinen, K., Haakstad, J., Kangasniemi, J., Lindeberg, T. & Sjölund, M. 2001. Quality Assurance in the Nordic Higher Education – accreditation-like practices. ENQA Occasional Papers 2. European Network for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki: Monila.

- Hämäläinen, K. & Moitus, S. 1998. Laatua korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998. Helsinki: Edita, 68–75.
- Ikonen, S-P. & Ketola, S. 2006. Laadukkaan alkuohjauksen lähtökohdat – suunnitelmasta käytäntöön. Teoksessa Laatu- ja laadunäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin. Toim. M. Ansela, T. Haapaniemi, & J. Jäntti. Oppimiskeskus. Kuopion yliopisto. Kevama Oy: Kuopio, 96–116.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kotoperäiset tutkinnot Eurooppalaiseen kehykseen. Teoksessa Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 11–18.
- Jaspers, K. 1980. Die Idee der Universität (s.55–60) artikkelissa Yliopiston idea (suom. Tapio Aittola). Teoksessa Yliopiston ajatusta etsimässä. Toim. K. Kantasalmi. Helsinki: Painokaati Oy. (1990), 123–130.
- Kallio, E. 2003. `Hiljainen todistaja` - Mietintää akateemisen tilan laadusta. Teoksessa Laadun tekijät –havainnot yliopisto-opetuksesta. Toim. G. Knubb-Manninen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 121–135.
- Kanniainen, V. 1995. Onko valtiovallan ja yliopistolaitoksen romanssi ohi? Teoksessa Yliopisto uusiksi! Toim. M. Wiberg. Gaudeamus. Tampere: Tammerpaino Oy, 69–85.
- Karjalainen, A. 2005. Pedagoginen muutos yliopisto-organisaatiossa – idealismia vai realismia? Teoksessa Uudenlaisia maistereita. Toim. R. Jakku-Sihvonen. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 43–54.
- Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Toim. A. Karjalainen. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyyskikkö. Oulu. 26–55.
- Karjalainen, A. & Sippola P. 1998. Opetusta kehittävä laadunarviointijärjestelmä Oulun yliopistossa. Teoksessa Laatua korkeakoulutukseen teoriaa ja käytäntöä.

Toim. K. Hämäläinen & S. Moitus. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998. Helsinki: Oy Edita Ab. 68–75.

Knubb-Manninen, G. 2003. Tieto- ja viestintäteknologian käyttö opetuksen laadun määrittäjänä. Teoksessa Laadun tekijät –havaintoja yliopisto-opetuksesta. Toim. G. Knubb-Manninen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 89–99.

Koivula, S. 2003. Yliopisto-opetus ja laadun merkitykset. Teoksessa Laadun tekijät –havaintoja yliopisto-opetuksesta. Toim. G. Knubb-Manninen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 17–32.

Komission tiedonanto, KOM (2001) 768 (lopullinen). Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen. Löydettävissä internetistä: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:FI:NOT> (Luettu 14.10.2010).

Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. Löydettävissä internetistä: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf (Luettu 5.7.2010).

Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 27/2006. Helsinki: Yliopistopaino.

Lampinen, O. 2000. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Lehikoinen, A. 2005. Eurooppalaiset koulutusmarkkinat akateemisen koulutuksen haasteena. Teoksessa Uudenlaisia maistereita. Toim. R. Jakku-Sihvonen. Kasvatustieteen tutkimuskeskus. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 21–42.

Magna Charta Universitatum. 1988. Löydettävissä internetistä: http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_finnish.pdf (Luettu 8.1.2010).

Maikkola, M. & Olkkonen, T. 2004. Tuutoroinnin kenttä. Teoksessa Tuella ja taidolla –ohjauksella energiaa opintopolulle. Toim. M. Maikkola & T. Olkkonen. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 6. Oulun yliopistopaino, 10–33.

Matikainen, J. 1997. Koulutuksen laatu organisaatiokulttuurisesta näkökulmasta. Artikkelilehdessä Aikuiskasvatus 3/97, 209–218.

Mikkola, A. 2006. Minun näköiseni hops – opiskelija, laatu ja hops. Teoksessa Laatonäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin. Toim. M. Ansala, T. Haapaniemi, & J. Jäntti. Oppimiskeskus. Kuopion yliopisto. Kevama Oy: Kuopio, 215–231.

Moitus, S. 2009. Analyysi korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien tuloksista vuosilta 2005–2008. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 14:2009. Tampere: Esa Print Oy.

Naskali, P. 2009. Uusi häpeän yliopisto. Teoksessa Akateeminen kysymys? Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta. Toim. T. Tomperi. Tampere: Vastapaino, 93–100.

Nurmi, H. 1995. Tutkimuksen laatu ratkaiskoon! Yksiulotteiseen tulosarviointiin. Teoksessa Yliopisto uusiksi! Toim. M. Wiberg. Tampere: Tammer-Paino Oy, 127–136.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Toim. S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. WSOY. Vantaa Dark Oy: 14–28.

Okko, P., Ansala, L., Immonen H., Pirttilä, A., Uusitalo, T. & Saarilampi, M. 2010. Oulun yliopiston laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:2010. Tampere: Tammerprint Oy.

OKM-tiedote 3.9.2010. Korkeakoulujen arviointineuvosto sai kansainvälistä tunnustusta. Löydettävissä internetistä:

<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/09/KKA-arviointi.html?lang=fi> (Luettu 8.9.2010).

Opetustoimen laadun arviointiperusteet. 1996. Virikkeitä sisäiseen arviointiin ja kehittämiseen. Efektia Palvelu Oy. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.

Opetuksen ja opintojen toimenpideohjelma 2010-2012. 2009. Helsingin yliopisto. Yliopistopaino: Helsinki. Löydettävissä internetistä:
http://www.helsinki.fi/strategia/pdf/Opetuksenjaopintojen_web.pdf. (Luettu: 25.7.2010).

Opetusministeriö 2009. Yliopistojen ohjaus ja rahoitus vuodesta 2010 alkaen. Löydettävissä internetistä:
http://www.okm.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/?lang=fi (Luettu 4.5.2011).

OPM 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Työryhmän muistio 39:2002. Yliopistopaino. Löydettävissä internetistä:
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_466_39_02tutkintorak.pdf?lang=fi (Luettu 14.10.2010).

OPM 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Yliopistopaino. Löydettävissä internetistä:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr04.pdf?lang=fi> (Luettu 14.10.2010).

Oulun yliopiston strategia vuosille 2010–2012. 2009. Hyväksytty Oulun yliopiston hallituksessa 17.8.2009.

Parpala, A. 2005 Laadunvarmistusta yliopisto-opetusta kehittävästä näkökulmasta. Teoksessa Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 107–122.

Perusopetuksen laatukriteerit. 2009. Opetusministeriön julkaisuja 2009:19. Yliopistopaino.

Perusopetuksen laatukriteerit 2010. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6. Yliopistopaino.

Poikela, E. 2005. Yliopistopedagogisen asiantuntemuksen jäljillä. *Aikuiskasvatus* 1/2005, 58–66.

Poikela, E. & Poikela, S. 2008. Uusi uria opetukseen Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä. Teoksessa *Laatua opiskeluun Oppiminen ja opetus yliopistossa*. Toim. E. Poikela & S. Poikela. Lapin yliopistokustannus. Tampere: Juvenes print, 7–23.

Raaheim, K. 1997. The Four Cs of Higher Education. Teoksessa *Quantity and Quality in Higher Education*. Toim. J. Radford, J. Raaheim, P. de Vries & R. Williams. Higher Education Policy Series 40. Iso-Britannia: Athanaeum Press, Tyne and Wear, 101–136.

Radford, J. 1997. The Changing Purposes of Higher Education. Teoksessa *Quantity and Quality in Higher Education*. Toim. J. Radford, J. Raaheim, P. de Vries & R. Williams. Higher Education Policy Series 40. Iso-Britannia: Athanaeum Press, Tyne and Wear, 7–47.

Raivola, R. 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Juva: WS Bookwell Oy.

Saarinen, T. 1996. Mitä laatu on? Opetuksen, koulutuksen ja yliopiston laatu laitosten näkökulmasta. Artikkelit lehdessä *Kasvatus* 27 (4), 320–330.

Saarinen, T. & Huusko, M. 2004. Koulutuksen laatu korkeakoulupolitiikan ja yliopiston itsearviointien teksteissä. Artikkelit lehdessä *Kasvatus* 35 (5)/2004. 485–498.

Sallinen, A. 1995. Opetus ja yliopiston tuloksellisuus. Teoksessa *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Toim. J. Aaltola & M. Suortamo. Opetus 2000-sarja. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 3/1995. Juva: WSOY, 10–24.

Sarja, A. & Knubb-Manninen, G. 2003. Yhteisöllisyys oppimisen tukena laatuyksiköissä. Teoksessa *Laadun tekijät –havainnot yliopisto-opetuksesta*. Toim. G. Knubb-Manninen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 57–75.

SFS-EN ISO 9000:2000 Laadunhallintajärjestelmä. Standardikokoelma. Suomen standardisoimisliitto SFS ry, vahvistettu 12.3.2001.

Snellman, J. V., 1840. Akateemisesta opiskelusta. Suomentanut J.E.Salomaa. Teoksessa Yliopiston ajatusta etsimässä, Toim. K. Kantasalmi. 1990. Helsinki: Painokaari Oy, 70–99.

Sorbonne Joint Declaration. 1998. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. 25.5.1998, Paris, the Sorbonne.

Löydettävissä internetistä:

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Sorbonne_declaration.pdf (Luettu 11.1.2010).

Sohlo, S. 2000. Laatu polttopisteessä. Yliopistojen rehtorien näkemyksiä laadusta ja sen kehittämisestä. Suomen yliopistojen rehtorien neuvoston julkaisuja 1/2000.

Painopaikka ei tiedossa. Löydettävissä myös internetistä:

http://www.helsinki.fi/halvi/srno/lausunnot_ ja_kannanotot/julkaisut%20raportit/laatu.pdf (Luettu 13.1.2010).

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuss. Painosalama Oy: Turku.

Squires, G. 1998. Arvioidaan opetusta, parannetaan oppimista. Teoksessa Laatu korkeakoulutukseen teoriaa ja käytäntöä. Toim. K. Hämäläinen & S. Moitus. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998. Helsinki: Edita, 21–29.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 2007. ENQA report. Helsinki.

Toiminnan kehittämisen malli (TKM). 2009. Oulun yliopiston laatukäsikirja, Hyväksytty Laatutyön ohjausryhmä TOPQAn kokouksessa 4.9.2009.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Latvia: Lavonia Print.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ursin, J. 2007. Yliopistot laadun arvioijina. Akateemisia käsityksiä laadusta ja laadunvarmistuksesta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuslustoja 35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Valkama, H. 1998. Organisaatio prosessissa. Oppilaitosorganisaation strategiat ja oppiminen saneerauksen Suomessa. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Von Humboldt, W. 1810. Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta. Keskenäiseksi jäänyt tutkielma tai muistio vuodelta 1810 tai 1809. Suomentanut Päivi Skyttä. Julkaistu teoksessa ”Yliopiston ajatusta etsimässä”, K. Kantasalmi (toim.) 1990. Helsinki: Painokaari Oy, 56–66.

Välimaa, J. 2001. Analyzing Massification and Globalization. Teoksessa Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation. Toim. J. Välimaa. Institute for Educational Research. University of Jyväskylä. Jyväskylä: University Printing House.

Williams, R. 1997. Factors Impacting on Academic Standards. Teoksessa Quantity and Quality in Higher Education. Toim. J. Radford, J. Raaheim, P. de Vries & R. Williams. Higher Education Policy Series 40. Iso-Britannia: Athanaeum Press, Tyne and Wear, 64–75.

Yliopistolaki 558/2009. Löydettävissä internetistä:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558> (Luettu 26.7.2010).

Julkaisemattomat lähteet:

Mustonen, K. 2010. Auditoinnin menetelmän esittely. Power point –esitys Korkeakoulujen arviointineuvoston koulutuksessa 15.9.2010.

LIITTEET

Liite 1.

Haastattelukysymykset

1. Haastateltavan taustatiedot
2. Koulutuksen laadunvarmistusjärjestelmän toiminta (miten ohjataan)
3. Koulutuksen laadunvarmistus ja uusi yliopistolaki
4. Koulutuksen tavoitteet
5. Laadunvarmistuksen dokumentaatio (mitkä dokumentit ohjaavat)
6. Opiskelijan oppiminen ja laatu (miten oppiminen näkyy)
7. Auditointi

Liite 2.

(1/2)

HAASTATTELUPYYNTÖ 30/09/2010

Arvoisa Oulun yliopiston laatutoimija

Teen Lapin yliopiston kasvatustieteelliseen tiedekuntaan pro gradu -tutkielmaa yliopistokoulutuksen laadunvarmistuksesta. Tutkielmassani haen vastauksia siihen, mihin yliopistokoulutuksen laadunvarmistuksen tulisi perustua. Aineistonani tutkin Oulun yliopiston laadunvarmistusjärjestelmää ja erityisesti koulutuksen laadunvarmistusta. Ohjaajanani toimii professori Esa Poikela. Tutkimuksen tekemisestä on sovittu kirjallisella tutkimussopimuksella allekirjoittaneen ja Oulun yliopiston välillä. Oulun yliopistosta yhteyshenkilönä toimii kehittämispäällikkö Mailis Aaltonen.

Toivoisin Sinun voivan osallistua tutkimukseeni alla olevan kirjallisen haastattelun kautta. Sinut on valittu haastatteluun, koska olet osallistunut laadunvarmistukseen Oulun yliopistossa ja Sinua on suositeltu haastateltavaksi. Pyydän teitä vastaamaan alla oleviin kysymyksiin ja palauttamaan vastaukset minulle sähköpostin liitetiedostona perjantaihin 15.10.2010 mennessä osoitteeseen lansala@ulapland.fi. Jos tarvitset lisää vastausaikaa, tai et juuri nyt voi osallistua tutkimukseen, toivon että otat minuun yhteyttä.

Haastattelussa annetut vastaukset ovat luottamuksellisia ja tutkimustulosten raportointi toteutetaan niin, että tutkielmasta ei ole erotettavissa yksittäisen vastaajan henkilöllisyyttä. Toivon, että vastaat kysymyksiin omasta näkökulmastasi ja omilla tiedoillasi. Pyydän myös, että voin tarvittaessa esittää täydentäviä kysymyksiä vastaukseenne.

Lisätietoja voit kysyä sekä sähköpostitse, että puhelimitse numerostani 044 577 7514.

Yhteistyöterveisin Rovaniemeltä,

Liisa Ansala

Taustatiedot

Nimi:

Asema yliopistossa:

Miten olet ollut mukana Oulun yliopiston laatutyössä?

Kysymykset

(2/2)

Yleistä

1. Mihin sinun mielestäsi laatutyöllä tulisi tähdätä?
2. Kuvaile omin sanoin, miten koulutuksen laatu varmistetaan Oulun yliopistossa?
3. Mitkä asiat ovat keskeisiä laadukkaassa koulutuksessa?
4. Mitkä dokumentit ohjaavat koulutuksen laadunvarmistusta?
5. Millä keinoin voit arvioida koulutuksen laadunvarmistuksen toimivuutta?

Koulutuksen tavoitteet

6. Mikä on sinun käsityksesi yliopistonne koulutustoiminnan tavoitteesta eli siitä minkälaisia tutkintoja, osaamista tai taitoja yliopistonne haluaa ”tuottaa”?
7. Mitkä sinun mielestäsi tulisi olla koulutustoiminnan tavoitteina?

Opetus- ja koulutustoiminta

8. Missä asioissa opetustoiminnassa tulee onnistua, jotta opiskelijan koulutus on laadukasta?
9. Missä opiskelijoiden koulutukseen liittyvissä asioissa on vielä kehitettävää?
10. Nimeä keskeisimpiä asioita, joissa seuraavissa osa-alueissa tulee onnistua koulutuksen laadun varmistamiseksi:
 - 10.1 Opetuksen suunnittelu
 - 10.2 Opintojen ohjaus
 - 10.3 Oppimisen arviointi
 - 10.4 Opetuksen kehittäminen
 - 10.5 Opettajuuden kehittäminen
11. Mikä on yliopistonne koulutustoiminnassa erityisen hyvä käytänne?

Oppiminen ja osaaminen

12. Miten opiskelijan oppiminen huomioidaan laadunvarmistusjärjestelmässä?
13. Miten oppiminen huomioidaan jokapäiväisessä opetustyössä?

Laadunvarmistusjärjestelmän auditointi

14. Miten yliopistonne auditointi on vaikuttanut yliopistonne käsitykseen koulutuksen laadusta?
15. Miten yliopiston auditointi vaikutti käytännön laatutyöhön?
16. Miten auditointiraportti ja auditointitulokset vaikuttivat yliopistonne koulutusta koskevaan laatutyöhön?

Muuta

17. Mihin asiaan sinä panostaisit yliopiston laatutyössä enemmän?
18. Mihin panostaisit vähemmän?

Kiitoksia vastauksestasi!

Liite 3.

LAATUKÄSIKIRJAT			
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<i>"Osasto kantaa huolta kouluttamansa työvoiman menestyksestä valmistumisen jälkeen. Tämän takia osasto pyrkii välittämään opiskelijoille seuraavia, monesti suomalaisten vahvuuksiksi miellettyjä arvoja: • matala, helposti lähestyttävä ja tasa-arvoinen hierarkia • hyvä ja rehellinen työmoraali • vahva tiedepohja"</i>	Opiskelijoille taitoja, joita arvostetaan työelämässä	Työelämän huomioiminen	Koulutuksen tavoite
<i>"Opetuksen keskeinen tavoite on, että alalta valmistuneet voivat soveltaa valmiuksiaan valmistumisensa jälkeen monenlaisissa kansallisissa ja kansainvälisissä työtehtävissä."</i>	Opetuksen tavoitteena valmiudet osaamisen soveltaminen.	Osaamisen soveltamisen taidot	Koulutuksen tavoite
<i>"Laitoksella on käytössä opintojen seurannan mittaristo. Opiskelijoihin, joilla opinnot ovat edenneet poikkeuksellisen hitaasti, otetaan yhteyttä ja selvitetään opintojen etenemistä."</i>	Opintojen edistymisen seuranta ja yhteydenotto viivästyneisiin.	Opintojen etenemisen seuranta	Opintojen ohjaus
<i>"Kandidaatintutkielmien ja pro gradu -tutkielmien ohjaajille järjestetään yhteisiä tapaamisia, joissa opintoja suunnitellaan ja opintojen toteutumista arvioidaan."</i>	Tutkielmien ohjaajille tapaamisia opintojen suunnittelua ja toteutuksen arviointia varten.	Vertaistuki oppinäytetöiden ohjaajille suunnittelun tueksi	Opintojen ohjaus
<i>"Arviointien kehittäminen on opettajien tehtävä ja heidän vastuullaan. Se tapahtuu muun muassa opiskelijoilta saadun palautetiedon pohjalta mutta myös opettajien yhteisen kehittämistyön, kouluttautumisen ja hyvien käytäntöjen jakamisen kautta."</i>	Arvioinnin kehittämisen palautetiedon, kouluttautumisen ja hyvien käytäntöiden jakamisen pohjalta.	Oppimisen arvioinnin kehittäminen	Oppimisen arviointi
<i>"Kevään 2007 aikana opintotoimikunta on aloittanut syvällisemmän opetus-suunnitelmatyön kehittämisen."</i>	Opetussuunnittelmatyön kehittäminen.	Opetussuunnitelman kehittäminen	Opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen
<i>"Määrällisiä tunnuslukuja seurataan toiminnan arvioimiseksi ja kehittämiseksi. Soveltuvien osin käytetään Oulun yliopiston toiminnanohjauksen tunnuslukuja---"</i>	Määrällisten tunnuslukujen seuraaminen.	Toiminnan kehittäminen numeraalisten tunnuslukujen perusteella	Opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen

HAASTATTELU JA KYSELYT			
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<i>"Laadukkaassa koulutuksessa --- pyritään osallistamaan opiskelijoita mahdollisimman paljon ja kantamaan vastuuta oppimisestaan."</i>	Opiskelijoiden osallistaminen ja vastuunkanto oppimisesta.	Vastuu oppimisesta	Oppiminen
<i>"---siinä laatuajattelussa on ollu puutteena --- se, että tavallaan se laatutyö sitä ei ensinnäkään oo nivelletty yliopiston tavoitteisiin, jos on, niin hirveen löyhästi---."</i>	Aikaisempi laatutyö ei kytkeytynyt yliopiston strategiaan.	Ei strategia-kytkentää	Koulutuksen tavoite
<i>"Jos koulutus pystyy antamaan taidot suhtautua eteen tuleviin tilanteisiin ja kysymyksiin tutkivalla otteella,---."</i>	Tulevista tilanteista selviäminen	Selviämistaidot	Koulutuksen tavoite
<i>"kunnolla suunnitellut lukujärjestykset"</i>	Lukujärjestykset	Suunnittelu	Opetuksen suunnittelu
<i>"--- [vararehtori] velvoitti niinku yliopiston toimijan niinkö puuttumaan siihen että nää pitää karsia pois, että ei saa antaa syntyä tällaisia rästejä, joita paikkaillaan sitten vielä tutkinnon loppupuolella, ja sen takia valmistuminen viipy, että."</i>	Rästien karsiminen.	Opintojen sujuvuus	Opintojen ohjaus
<i>"Numeerisen mittaamisen ja arvioinnin rinnalla tulee käyttää enemmän sanallista arviointia."</i>	Sanallinen arviointi	Sanallinen arviointi	Oppimisen arviointi
<i>"---jotku pitää siitä niin kovaa messua että, että ei näillä sisäisillä auditoineillakaan niinku oo kauheasti merkitystä, että mielummin haetaan näitä kansainvälisiä... Ja niihin taas liittyy se että täytyy täyttää tietyt standardit, jotka siellä on olemassa---."</i>	Kansainväliset arvioinnit vaikuttavampia kuin itsearviointit.	Kansainvälisyyden huomioiminen laadunvarmistusjärjestelmän kehittämisessä	Opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen
<i>"Työelämäpalautteella voi jossain määrin saada palautetta laadunvarmistuksen toimivuudesta."</i>	Työelämäpalaute.	Palaute työelämästä	Opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen
<i>"---[itsearviointiraporteista]sitten on tietynlaisen mekanismin kautta niin valikoitu parhaat yksiköt näihin kansallisiin arviointeihin ja laatuysikköstatuksiin, jotka on hirveän merkittäviä yliopiston toiminnassa."</i>	Yksiköiden valinta itsearviointiraporttien perusteella kansallisiin laatuysikköihin.	Itsearviointi	Opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen

AUDITOINTI			
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<i>"---keskeisinä työvälineinä ovat arviointimatriisin perusteella --- hyvien käytänteiden levittäminen..."</i>	Työvälineenä hyvien käytänteiden levittäminen	Toiminnan arviointi suhteessa muiden toimintaa	Opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen
<i>"Koulutuksen kehittämisen hyvänä konkreettisenä työkaluna nähtiin Universitas -hanke."</i>	Universitas –hanke	Toimenpiteet opetuksen parantamiseksi	Opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen
<i>"---siitä huolimatta se tietynlainen syynissä oleminen ja tavallaan tilillä olemisen tunne. --- Niin niin kyllähän se hirveen koetteleva juttu oli, mutta mä olin aivan innoissani sen jälkeen---."</i>	Syynissä olemisen kokeminen	Koettelemus innosti kehittämistyöhön	Opetustyön, opetuksen ja ohjauksen arviointi ja kehittäminen
<i>"Koulutuksen laadunvarmistusta ohjaavat ylemmän tason periaatteet, kuten opiskelijan oppiminen, hyvinvointi ja asianmukainen opintopolku."</i>	Laadunvarmistusta ohjaa oppiminen, hyvinvointi ja asianmukainen opintopolku	Koulutuksen tavoitteet ja järjestelmällinen eteneminen niitä kohti	Koulutuksen tavoitteet